

ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

**YİBO VE TAŞIMALI İLKÖĞRETİM OKULLARINDA YENİ
İLKÖĞRETİM PROGRAMININ UYGULANABİLİRLİĞİNİN ÖĞRETMEN
GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Tez Danışmanı
Yrd. Doç. Dr. Salih Zeki GENÇ

Hazırlayan
Selin DAMĞA

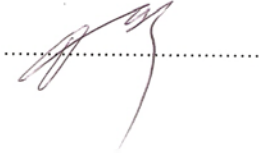
Çanakkale - 2008

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne ,

Selin DAMGA'ya ait "YİBO ve Taşımali İlköğretim Okullarında Yeni İlköğretim Programı'nın Uygulanabilirliğinin Öğretmenler Görüşüne Göre Değerlendirilmesi" adlı çalışma, jürimiz tarafından ilköğretim anabilim dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan

Prof. Dr. Remzi KINCAL



Üye

Yrd. Doç. Dr. Salih Zeki GENÇ (Danışman)



Üye

Yrd. Doç. Dr. Çavuş ŞAHİN



ÖZET

Araştırmanın genel amacı, Yeni İlköğretim Programı'nın YİBO ve Taşımali İlköğretim okullarında uygulanması hakkında YİBO ve Taşımali İlköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin görüşlerini belirlemek, belirlenen görüşlere dayalı olarak programı değerlendirmektir. Bu sebeple, 2006–2007 öğretim yılı bahar döneminde Çanakkale il merkezi, ilçesi, beldesi ve köyündeki YİBO ve Taşımali ilköğretim okullarında araştırma yapılmıştır.

Betimsel nitelikte bir araştırma yapılmış olup, veriler tarama yoluyla toplanmıştır. Bu nedenle araştırmada Yeni İlköğretim Programı'nın değerlendirilmesi için YİBO ve Taşımali İlköğretim Okulu öğretmenlerinden gerekli olan verileri toplamak amacıyla ölçek hazırlanmıştır. Bu ölçek farklı üniversitelerde bulunan eğitim programları alanında çalışan öğretim üyelerine gönderilmiş ve öneriler doğrultusunda yeniden düzenlenmiştir. Ölçeğin yapı geçerliliğini belirlemek için ise araştırma örneklemi dışında kalan gruplara uygulanarak, verilerin cevaplarla güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Uzman görüşü alındıktan sonra gerekli görülen maddelerin ölçekten çıkarılması ile ölçek uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Toplanan veriler; frekans, yüzde hesaplamaları, t-testi ve varyans (F) ile analiz edilmiştir. Öğretmenlerin görüşleri arasında; görevli oldukları okul türü, eğitim durumu, meslekteki hizmet yılı, okutulan sınıf düzeyi, okutulan sınıf mevcudu ve yeni ilköğretim programına yönelik hizmet içi eğitim alma durumu değişkenlerine göre anlamlı bir fark olup olmadığı, istatistiksel testler ile sınanmıştır. Elde edilen bulgular, tablolar halinde sunularak yorumlanmıştır.

Ulaşılan bulgulara göre, YİBO ve Taşımali İlköğretim okulunda görev yapan öğretmenlerin Yeni İlköğretim Programı'nın; kazanım öğelerine ilişkin görüşleri arasında okul türüne, eğitim durumuna ve sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık bulunmuştur.

YİBO ve Taşımalı İlköğretim okulunda görev yapan öğretmenlerin Yeni İlköğretim Programı'nın; öğrenme-öğretme süreci öğelerine ilişkin görüşleri arasında mesleki deneyimine göre anlamlı farklılık bulunmuştur.

YİBO ve Taşımalı İlköğretim okulunda görev yapan öğretmenlerin Yeni İlköğretim Programı'nın; değerlendirme öğelerine ilişkin görüşleri arasında okul türüne göre anlamlı farklılık bulunmuştur.

SUMMARY

The general aim of this research is to determine the opinions of class teachers working for YİBO and Transportable Primary Schools about the application of New Primary Program at YİBO and Transportable Primary Schools, and to evaluate the program according to these opinions. For this reason, in 2006-2007 Fall, this research was done at YİBO and Transportable Primary Schools in the city center, town, and village of Çanakkale.

The research was done in a descriptive way and the data were gathered by scanning. Therefore, in this research, a kind of scale was prepared to gather necessary data from the teachers of YİBO and Transportable Primary School and to evaluate the Primary Program. This scale was sent to the instructors working for educational programs in different universities and it was rearranged according to their suggestions. In order to determine structural validity of the scale, research was applied to other groups except from the sample ones, and the reliability coefficient was calculated with the answers. After receiving the opinion of an expert, the scale was ready to apply after removal of some items.

Collected datas are analysed with frequency, calculating percentage, t-test and variance. Among the views of the teachers, the type of school which they work , education conditions, duty year in occupation, the level of class which is educated, existing of the class which is educated, and according to toward new elementary school programme in-service training situation variables whether there is a meaningful difference or not, are tried out with statistics tests. Findings are presented and interpreted as detailed plan.

According to findings, YİBO and teachers' who work in transport elementary school elementary programme; It has been examined with statistical tests whether there is a significant distinction according to les of which variables of which shool, educational level, service year in profession, educated class level and the situation of

in service training intended to new program among the teachers' view. Evidence obtained has been interpreted by presenting as charts.

Related to the evidence reached, YİBO and teachers' who work in transport while difference has been found according to variables of which school, educational level, educated class level views of class teachers related to acquirment compenents of Primary Education program.

YİBO and teachers' who work in transport while difference has been found according to variables of learnin-teaching which educational level views of class teachers related to acquirment compenents of Primary Education program.

YİBO and teachers' who work in transport while difference has been found according to variables of situation of Professional experience which which school views of class teachers related to acquirment compenents of Primary Education program.

İÇİNDEKİLER

ÖZET	i
SUMMARY	iii
İÇİNDEKİLER	v
KISALTMALAR	viii
TABLO LİSTESİ	ix
ŞEKİL LİSTESİ	xi
ÖNSÖZ	xii

BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ

1.1.Problem Durumu	1
1.1.1. Eğitim Programı.....	2
1.1.2. Program Geliştirme.....	5
1.1.3. Program Değerlendirme.....	9
1.1.4. Program Değerlendirme Modelleri.....	11
1.1.4.1. Hedefe Dayalı Program Değerlendirme Modeli.....	11
1.1.4.2. Metfessel- Michael Değerlendirme Modeli.....	12
1.1.4.3. Stufflebeam’ın Çevre, Girdi, Süreç Ve Ürün Modeli (CIPP Modeli)	14
1.1.4.4. Eğitsel eleştiri modeli	16
1.1.4.5. Farkların Değerlendirme Modeli.....	17
1.1.5. Program Geliştirme Ve Değerlendirmede Öğretmenin Rolü.....	18
1.1.6. Taşınmalı İlköğretim Uygulaması.....	20
1.1.7. Yatılı İlköğretim Okulu (YİBO).....	27
1.2. Araştırmanın Amacı	30
1.3. Araştırmanın önemi	30
1.4. Araştırmanın Varsayımları	32
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	32
1.6. Araştırmanın Tanımları	32
1.7. İlgili Araştırmalar	33

İKİNCİ BÖLÜM: YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli	39
2.2. Çalışma Evreni ve Örneklemi	39
2.3. Verilerin Toplanması	40
2.3.1. Veri Toplama Aracı.....	40
2.3.2. Veri Toplama Süreci.....	41
2.6. Verilerin Çözümlemesi	41

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR VE YORUM

3.1. YİBO Ve Taşımali İlköğretim Okulunda Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Özelliklerine İlişkin Bulgular Ve Yorumlar	43
3.2. YİBO ve Taşımali İlköğretim Okullarında Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Yeni Programın Uygulanabilirliği İle İlgili Görüşlerine İlişkin Bulgular Ve Yorumlar	45
3.2.1. YİBO ve Taşımali İlköğretim Okullarında Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Programın Kazanımlarına İlişkin Görüşleri.....	45
3.2.2. YİBO ve Taşımali İlköğretim Okullarında Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Programda Öğretme-Öğrenme Sürecine İlişkin Görüşleri.....	53
3.2.3. YİBO Ve Taşımali İlköğretim Okullarında Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Programı Uygularken Kullandıkları Yöntem Ve Tekniklere İlişkin Görüşleri	61
3.2.4. YİBO Ve Taşımali İlköğretim Okullarında Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Programın Değerlendirme Boyutuna İlişkin Görüşleri	71

3.3. YİBO Ve Taşımali İlköğretim Okullarında Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Programa İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması	77
3.3.1. YİBO Ve Taşımali İlköğretim Okullarında Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Okul Türü Açısından Programa İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması.....	77
3.3.2. YİBO Ve Taşımali İlköğretim Okullarında Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim Durumu Özellikleri Açısından Programa İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması.....	80
3.3.3. YİBO Ve Taşımali İlköğretim Okullarında Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Programı Uygularken Kullandıkları Yöntem Ve Tekniklere İlişkin Görüşleri.....	82
3.3.4. YİBO Ve Taşımali İlköğretim Okullarında Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Programın Değerlendirme Boyutuna İlişkin Görüşleri	84
3.3.5. YİBO Ve Taşımali İlköğretim Okullarında Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Okuttukları Sınıf Düzeyi Özellikleri Açısından Programa İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması.....	86
3.3.6. YİBO Ve Taşımali İlköğretim Okullarında Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Programla İlgili Hizmet İçi Eğitim Alma Durumları İle Programa İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması.....	88

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: SONUÇ VE ÖNERİLER

4.1. Sonuçlar	91
4.2. Öneriler	94
KAYNAKÇA	96
EKLER	108
EK 1 :Araştırma İzni	109
EK 2 :Veri Toplama Aracı	110

KISALTMALAR LİSTESİ

MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
Vb.	: ve benzeri
F	: Frekans
Sd	: Serbestlik derecesi
P	: Anlamlılık düzeyi
N	: Birey sayısı
X	: Aritmetik ortalama
SS	: Standart sapma
SPSS	: Stastical Package For Social Sciences (Sosyal Bilimler İstatistik Paket Programı)
CIPP	: Context, Input, Process, Product (Çevre, Girdi, Süreç, Ürün)

TABLO LİSTESİ

Tablo 1: Katılımcılara İlişkin Özellikler.....	44
Tablo 2: YİBO ve Taşınmalı İlköğretim Okullarında Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Programın Kazanımlarına İlişkin Görüşleri.....	47
Tablo 3: YİBO ve Taşınmalı İlköğretim Okullarında Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Programda Öğretme-Öğrenme Sürecine İlişkin Görüşleri.....	55
Tablo 4: YİBO Ve Taşınmalı İlköğretim Okullarında Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Programı Uygularken Kullandıkları Yöntem Ve Tekniklere İlişkin Görüşleri.....	62
Tablo 5: YİBO Ve Taşınmalı İlköğretim Okullarında Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Programı Uygularken Araç-gereç Kullanımına İlişkin Görüşleri.....	68
Tablo 6: YİBO Ve Taşınmalı İlköğretim Okullarında Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Programın Değerlendirme Boyutuna İlişkin Görüşleri.....	73
Tablo 7: YİBO Ve Taşınmalı İlköğretim Okullarında Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Okul Türü Açısından Programın Kazanımlarına İlişkin Görüşlerinin Analizi.....	78
Tablo 8: YİBO Ve Taşınmalı İlköğretim Okullarında Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Okul Türü Açısından Programın Öğretme-Öğrenme Sürecine İlişkin Görüşlerinin Analizi.....	78
Tablo 9: YİBO Ve Taşınmalı İlköğretim Okullarında Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerin Okul Türü Açısından, Programda Değerlendirme İlişkin Görüşleri.....	79
Tablo 10: YİBO Ve Taşınmalı İlköğretim Okullarında Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerin eğitim durumu özellikleri açısından, programın kazanımlarına yönelik görüşleri.....	80

Tablo 11: YİBO Ve Taşımali İlköğretim Okullarında Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerin Eğitim Durumu Özellikleri Açısından, Programın Öğretme-Öğrenme Sürecine Yönelik Görüşleri.....	81
Tablo 12: YİBO Ve Taşımali İlköğretim Okullarında Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerin Eğitim Durumu Özellikleri Açısından, Programın Değerlendirme Boyutuna Yönelik Görüşleri.....	81
Tablo 13: YİBO Ve Taşımali İlköğretim Okullarında Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerin Mesleki Deneyim Özellikleri Açısından Programın Kazanımlarına Yönelik Görüşlerinin Analizi.....	82
Tablo 14: YİBO Ve Taşımali İlköğretim Okullarında Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerin Mesleki Deneyimleri Açısından Programın Öğretme-Öğrenme Sürecine Yönelik Görüşlerinin Analizi.....	83
Tablo 15: YİBO Ve Taşımali İlköğretim Okullarında Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerin Mesleki Deneyimleri Açısından Programın Değerlendirme Boyutuna Yönelik Görüşlerinin Analizi.....	83
Tablo 16: YİBO Ve Taşımali İlköğretim Okullarında Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerin Okuttukları Sınıf Mevcudu Açısından Programın Kazanımlarına Yönelik Görüşlerinin Analizi.....	84
Tablo 17: YİBO Ve Taşımali İlköğretim Okullarında Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerin Okuttukları Sınıf Mevcudu Açısından Programın Öğretme-Öğrenme Sürecine Yönelik Görüşlerinin Analizi.....	85
Tablo 18: YİBO Ve Taşımali İlköğretim Okullarında Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerin Okuttukları Sınıf Mevcudu Açısından Programın Değerlendirme Boyutuna Yönelik Görüşlerinin Analizi.....	85
Tablo 19: YİBO Ve Taşımali İlköğretim Okullarında Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerin Okuttukları Sınıf düzeyi Açısından Programın Kazanımlarına Yönelik Görüşlerinin Analizi.....	86
Tablo 20: YİBO Ve Taşımali İlköğretim Okullarında Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerin Okuttukları Sınıf düzeyi Açısından Programın Öğretme-Öğrenme Sürecine Yönelik Görüşlerinin Analizi.....	87

Tablo 21: YİBO Ve Taşımalı İlköğretim Okullarında Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerin Okuttukları Sınıf düzeyi Açısından Programın Değerlendirme Boyutuna Yönelik Görüşlerinin Analizi.....	87
Tablo 22: YİBO Ve Taşımalı İlköğretim Okullarında Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Alma Durumları İle Programın Kazanımlarına Yönelik Görüşlerinin Analizi.....	88
Tablo 23: YİBO Ve Taşımalı İlköğretim Okullarında Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Alma Durumları İle Programın Öğretme-Öğrenme Sürecine Yönelik Görüşlerinin Analizi.....	89
Tablo 24: YİBO Ve Taşımalı İlköğretim Okullarında Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Alma Durumları Açısından Programın Değerlendirme Boyutuna Yönelik Görüşlerinin Analizi.....	89

ŞEKİL LİSTESİ

Şekil 1: Metfessel – Michael Modeli.....	13
---	----

ÖNSÖZ

İlköğretim, bireyin tüm yaşamındaki eğitsel başarısını etkileyecek temel davranış ve alışkanlıkların kazanıldığı yıllardır. İlköğretim, öğrenciler arasında bireysel farkların çok görüldüğü bir eğitim düzeyidir. Bu farklar fiziksel, zihinsel, sosyal gelişim düzeylerinin ortalamaya göre geri ya da ileri olmasından kaynaklanabileceği gibi ilgi, yetenek ve kapasite farklılıkları olabilir. Soysa – ekonomik düzey yönünden dezavantajlı gruplarda olabilir. İşte bütün bunların göz önüne alınarak ilköğretimde çocuklara bireysel farklılıklara duyarlı uygun gelişim ortamlarının sağlanması gerekir (Yeşilyaprak, 2002). Gelişim ortamlarının sağlanabilmesi için etkili eğitim ortamlarının olması gerekir. Eğitimin etkili ve verimli hale gelebilmesi için planlı olmak gerekmektedir. Bu gereklilik eğitim programı kavramını ortaya çıkarmaktadır (Öztürk, 2003).

Eğitimin niteliği öğretim programının etkili bir eğitim hizmetinin uygulanmasıyla gelişmektedir. Etkili bir eğitim hizmeti okullarda uygulanan programın hem verimliliğini hem de işlevselliğini arttırmaktadır. Öğrencilerin üzerinde yapılan araştırmalara baktığımızda YİBO ve Taşınabilir eğitim hizmeti veren okullardaki öğrencilerin, bu okulların nitelikleri ve öğrencilerin nitelikleri; öğrenme durumlarını zorlamakta ve başarılarını etkilemektedir (Arı, 2002).

Araştırmalar gösteriyor ki YİBO ve Taşınabilir eğitimin eğitime ne kadar katkıda bulunduğu, herkesin okumasına olanak verdiği gibi yararlı yanları olsa da, koşullarına bakarsak öğrencilerin başarılarını etkilemektedir (Arı, 2002). Ayrıca ilköğretim programının uygulanmasının etkililiğinin değerlendirilmesi gerekir. Bunun için, programların uygulanmasında büyük katkısı olan öğretmenlerin görüşlerinin belirlenmesi, programın mevcut durumunun ve uygulanmasındaki aksaklıklarının belirlenmesine ve programın niteliğinin geliştirilmesine katkı sağlamaktadır. Bu nedenle bu araştırmanın amacı, YİBO ve Taşınabilir İlköğretim okulunda görev yapan sınıf öğretmenlerinin İlköğretim Programı'nın uygulanabilirliğini, kazanım, öğretme-öğrenme süreci ve değerlendirme boyutlarına yönelik görüşlerinin belirlenmesine dayalı olarak programın değerlendirilmesidir.

Araştırmanın her aşamasında bana rehberlik eden, motivasyonumu artıran ve sonsuz bir sabır gösteren değerli hocam ve tez danışmanım Yrd.Doç.Dr. Salih Zeki GENÇ'e teşekkürlerimi sunuyorum. Fikir ve düşüncelerinden yararlandığım Sınıf Öğretmenleri Bölümünde ve Eğitim Bilimleri Bölümünde görevli tüm hocalarıma, veri toplama sürecinde bana verdikleri destek ve yardımlarından dolayı hocalarıma ve arkadaşlarıma, uygulama yaptığım okullarda anketleri içtenlikle dolduran meslektaşlarıma, araştırmanın başlangıcından bitimine kadar verdikleri moral ve destek ile yanımda olan aileme şükranlarımı sunuyorum. Çalışmamın her aşamasında değerli zamanını ayırarak fedakârlıkla yardım eden, bütün sıkıntıları ve mutlulukları paylaştığım Akay ÖZKAN' a gönülden teşekkür ederim.

Selin DAMGA
Çanakkale, Aralık- 2007

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde; araştırmanın problem durumu, eğitim programı, program geliştirme, program değerlendirme, program değerlendirme modelleri, Taşımali İlköğretim Okulu, Yatılı İlköğretim Okulu (YİBO) konuları açıklanmış ve daha sonra araştırmanın amacı ve alt amaçları, önemi, varsayımları, sınırlılıkları, tanımları ve ilgili araştırmalar ele alınmıştır.

1.1.Problem Durumu

İlköğretim, bireyin tüm yaşamındaki eğitsel başarısını etkileyecek temel davranış ve alışkanlıkların kazanıldığı yıllardır. İlköğretim, öğrenciler arasında bireysel farkların çok görüldüğü bir eğitim düzeyidir. Bu farklar fiziksel, zihinsel, sosyal gelişim düzeylerinin ortalamaya göre geri ya da ileri olmasından kaynaklanabileceği gibi ilgi, yetenek ve kapasite farklılıkları olabilir. Sosyo – ekonomik düzey yönünden dezavantajlı gruplarda olabilir. İşte bütün bunların göz önüne alınarak ilköğretimde çocuklara bireysel farklılıklara duyarlı uygun gelişim ortamlarının sağlanması gerekir (Yeşilyaprak, 2002). Gelişim ortamlarının sağlanabilmesi için etkili eğitim ortamlarının olması gerekir. Eğitimin etkili ve verimli hale gelebilmesi için planlı olmak gerekmektedir. Bu gereklilik eğitim programı kavramını ortaya çıkarmaktadır (Öztürk, 2003).

Eğitimin niteliği büyük ölçüde uygulanan programa bağlıdır. Uygulanan programların aksaklık ve eksiklikleri giderildikçe, diğer bir deyişle, programlar geliştirildikçe eğitimin niteliğinin de artması beklenir (Erden, 1995) . Bir programın başarısını sağlayan en önemli kriterlerden bir tanesi uygulandığı eğitim ortamının niteliğidir. Bir okulun sahip olduğu donanım, araç-gereç durumu ve fiziki özellikleri öğretim programlarının uygulamadaki etkililiğini etkilemektedir (Pehlivan, 2004). Bu sebeple, eğitim-öğretim etkinliklerinin meydana geldiği eğitim ortamının,

öğrencinin öğrenmesinin sağlayacak ve öğrenciyi geliştirecek nitelikte olması gerekir (İra, 2004). Ayrıca eğitimin niteliği öğretim programının etkili bir eğitim hizmetinin uygulanmasıyla gelişmektedir. Etkili bir eğitim hizmeti okullarda uygulanan programın hem verimliliğini hem de işlevselliğini arttırmaktadır. Fiziksel ve psikolojik yönlerden öğrencilerin kendilerinin rahat hissetmedikleri eğitim ortamlarında öğretim programlarının uygulamada etkili olması beklenmemelidir. Öğrencilerin üzerinde yapılan araştırmalara baktığımızda YİBO ve Taşımali eğitim hizmeti veren okullardaki öğrencilerin, bu okulların nitelikleri ve öğrencilerin nitelikleri; öğrenme durumlarını zorlamakta ve başarılarını etkilemektedir (Arı, 2002).

Araştırmalar gösteriyor ki YİBO ve Taşımali eğitimin eğitime ne kadar katkıda bulunduğu, herkesin okumasına olanak verdiği gibi yararlı yanları olsa da, koşullarına bakarsak öğrencilerin başarılarını etkilemektedir (Arı, 2002). Fakat bu okullar arasında etkinin hangisinde daha çok ve ne sebeple olduğunun araştırılması gerekir ki bu sorunlara karşı bir çare bulunup eğitimimize daha çok katkısının sağlanmasına yardımcı olunsun.

1.1.1.Eğitim Programı

Eğitim, bireylerin ve toplumların gelişiminde etkin rol oynamış, 21. yüzyılda ise rolün önemi daha da artmıştır. Dünyada meydana gelen sosyal, kültürel, ekonomik ve teknolojik gelişmeler artarak eğitimi öncelikle hale getirmiştir. Değişen ve gelişen dünyada bireylerin eğitimi giderek önem kazanmaktadır. Gelişmelere uyum sağlayabilen toplumlar sahip oldukları iyi eğitilmiş bireyler ile geleceğine doğru biçimde yön verdikleri gibi diğer toplumları da etkileme gücüne sahip olurlar.

Ülkelerin eğitim sistemlerinin temelini eğitim programları oluşturur. Eğitim sisteminde ortaya çıkan problemlerin çözümü, bir ülkede izlenen Milli Eğitim Politikasına ve eğitim programlarının geliştirilmesine bağlı bulunmaktadır. Çünkü nasıl bir insan yetiştirileceği sorusunun cevabı eğitim programlarında ifadesini bulur (Yüksel 2003).

Her hangi düzeydeki bir eğitim, Türk Milli Eğitiminin amaçlarını, o kuruluşun eğitim amaçlarını, bu amaçlara ulaşmak için düzenlenmiş öğretim programları, ders içi ve ders dışı etkinlikleri olarak belirli gün ve haftaların kutlanması, öğretim yaşantılarının düzenlenmesinde kullanılan strateji, yöntem ve teknikler; amaçların gerçekleşme derecesini belirlemek için yapılan değerlendirme çalışmalarının tümü eğitim programı kapsamında ele alınmaktadır (Büyükkaragöz ve Çivi, 1994).

Eğitim programı, eğitimin kalitesini düzenlemede önemli ve geniş kapsamlı bir yeri vardır. Literatürde eğitim programı ile ilgili farklı tanımlar yapılmaktadır.

Varış (1997) eğitim programını, “ bir eğitim kurumunun, çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı, milli eğitimin ve kurumun amaçlarının gerçekleşmesine dönük tüm faaliyetler” olarak tanımlarken, Doğan(1997) eğitim programı, eğitim ihtiyacının değerlendirilmesini, diğer bir ifadeyle öğrencide meydana getirilecek davranış değişikliğinin belirlenmesini, buna ulaşmak için öğrencinin karşı karşıya geleceği içeriğin seçilmesini ve düzenlenmesini, öğretim materyallerinin geliştirilmesini, bu materyallerde uygulanacak öğretim yöntemlerinin seçilmesini ve amaca ne oranda ulaşıldığını belirlemek için değerlendirme araç ve standartlarının geliştirilmesini içeren bir tasarımdır.

Ertürk(1997), eğitim programını “yetişek” olarak nitelermekte ve bu kavramı “eğitim ortamında her öğrencinin geçirmiş olduğu belli eğitim durumları ve belli yaşantılar olarak tanımlamakta, Demirel (2004) ise “öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantılar düzeneği” olarak tanımlamaktadır.

Sönmez (1986) eğitim programını, kişide gözlenmesi kararlaştırılan kazanımların, bunları gerçekleştirebilecek düzenli eğitim ve sınamaya durumların içeren dinamik bir bütün olarak tanımlamaktadır.

Tanner ve Tanner'e (1995) göre, eğitim programı, okul yada üniversitelerin sorumluluğu altında sistematik olarak geliştirilen bilgi ve yaşantıların yeniden yapılanması olarak tanımlanmıştır.

Ronald C. Doll (1978) ise, eğitim programını, okul sorumluluğunda, öğrencilerin değerlerini, tutumlarını, tavırlarını değiştiren, becerilerini geliştiren, bilgi ve anlayış kazanmalarını sağlayan hem süreç hem de içerik olarak tanımlanmış ve okulun kontrolünde öğrencilerin tüm yaşantılarının düzeni olarak görmüştür.

Saylor, Alexander ve Lewis (1981) eğitim programını, eğitilecek bireylere, öğrenme yaşantılarını kazandırma planı olarak tanımlamaktadır.

Tanımlardan da anlaşılacağı üzere eğitim programı, çağın gereklerine uygun bir şekilde düzenlenmesi gerekmektedir. Bu düzenlemeler, uygulanan programları aksaklık ve eksiklikleri giderilip programlar, toplumsal ve bilimsel değişimlere göre yeniden düzenlendikçe, eğitimin niteliğinin de artması beklenir (Erden, 1993). Eğitimde niteliğin geliştirilmesi, eğitim kurumlarının en önemli uğraşlarından biri olmuştur. Örgün ve yaygın eğitim kurumlarında tüm eğitim faaliyetleri önceden hazırlanan bir program çerçevesinde yürütülür. Okulda öğrenciye hangi davranışların nasıl kazandırılacağı eğitim programlarında yer alır. Bu nedenle eğitimin niteliği büyük ölçüde uygulanan programa bağlıdır (Erden, 1993).

Bir eğitim programı, uygulayıcıların amaçlar yönünden nelere dikkat etmeleri gerektiğini, içeriğin etkili bir biçimde kazandırılması için ne gibi metot, teknik, araç-gereç ve kaynaklardan yararlanabileceklerini; değerlendirmenin nasıl yapılacağını da metodolojik olarak belli prensipler çerçevesinde göstermesi gerekir. Bütün bunların yanında, bir eğitim programı ne kadar görevsel nitelikte hazırlanırsa hazırlansın yetersiz uygulayıcıların kötü uygulamaları nedeniyle program görevsel olma niteliğini kaybedebilir. Eğitim programının görevsel olması demek ise, programda yer verilen konuların ve etkinliklerin hayatta geçerli olması, yani işe yaramasının yanında, birey ve toplumun ihtiyaçlarına cevap vermesi, bireyin yeteneklerini ortaya çıkarması ve geliştirmesi gibi niteliklere sahip olmasıdır.(Büyükkaragöz, 1997)

Programın uygulanma boyutu, programın etkililiği bakımından oldukça önemlidir. Bir programın başarısını sağlayan en önemli kriterlerden bir tanesi uygulandığı eğitim ortamının niteliğidir. Pehlivan'a göre (2004), bir okulun sahip olduğu donanım, araç-gereç durumu ve fiziki özellikleri öğretim programlarının uygulamadaki etkililiğini etkilemektedir. Eğitim-öğretim ortamıyla; sınıftaki fiziksel ortamın değişkenleri olarak kabul edilen sınıftaki öğrenci sayısı, duvar, eşya, eşya renkleri, ışık, ısı, temizlik, gürültü düzeyleri ve görünüm eğitim programının uygulamadaki başarısını etkilemektedir (Başar, 2003).

Programın uygulama boyutunda ayrıca diğer önemli bir konuda öğretmendir. Öğretmen programı tanımalı ve uygulamadaki verimli olması gerekir. Öğretmenlerin programın felsefesini anlayabilecek ve anladıktan sonra uygulayabilecek hale getirilmesi gerekmektedir (Çilenti, 1999).

Programların uygulanmasında okul yönetiminin mevcut kaynaklarını yerinde ve etkili kullanması ile programlara ilişkin olarak uygulayıcıların görüşlerini dikkate alması program geliştirme sürecine katkı sağlayacaktır. Bir programın etkili verimli olabilmesi, o programın iyi hazırlanması ve sürekli değerlendirilmesi, dolayısıyla geliştirilmesi ile sağlanabilir. Değerlendirme işleminin yapılmasına ise program uygulayıcılarını aktif bir biçimde katılımının sağlanması büyük önem taşımaktadır. Çünkü çağdaş program geliştirme anlayışı, hazırlanan bir programın masa başında değiştirilmesini değil, eğitim sürecine etkide bulunan tüm koşulların sürekli bir biçimde geliştirilmesini esas alır (Varış, 1997).

1.1.2. Program Geliştirme

Eğitimin verimliliği, bireye kazandırılacak davranışların gerçekçi biçimde tespit edilmesine, bu değişikliklerin gerçekleşmesi için uygun eğitim ortamının düzenlenmesine, öğrenciye davranış değişikliğini gerçekleştirmede sistematik rehberlik yapılmasına, tasarlanan davranış değişikliklerinin ne ölçüde gerçekleştiğinin güvenilir biçimde kontrol edilmesine bağlıdır (Küçükahmet, 1995). Bu sonucun gerçekleşmesi ayrıntılı bir planlamayı ve bu planın etkili bir biçimde

uygulanmasını gerektirir. Ayrıntılı bir eğitim planının hazırlanması, program geliştirmenin konusudur.

Program Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu tarafından geliştirilmiş ve 2004-2005 öğretim yılında 9 ilde 120 pilot ilköğretim okulunda uygulamaya konulmuştur. Milli eğitim bakanlığına bağlı hiçbir okulda bakanlıkça kabul edilmeyen programlar uygulanamaz. Okul yöneticileri ve öğretmenler öğrenci özelliklerine göre programlarda bazı değişikliklere gidebilirler, yalnız programın özü değiştirilemez. Ülkemizde program geliştirme ve değerlendirme çalışmaları süreklilik göstermemekle birlikte , ihtiyaç duyuldukça programlarda yenileme ve düzeltme çalışmaları yapılmaktadır (Erden, 1993).

Programın geliştirilmesi, öğretmenin bu doğrultuda uyarımı ve isteği ile mümkündür. Bu uyarım, program geliştirmenin başlangıç koşulunu oluşturmaktadır. Çünkü öğretmenler eğitim programının temel unsurlarıdır (Oliva, 1992) Öğretmenlerle, eldeki mevcut programın uygulanmasıyla daha iyi ürün, daha nitelikli öğrenci yetiştirmek için yürütülen etkinlikler izleyecektir. Bu yaklaşım, ders konularının düzgün bir listesiyle, ders kitaplarının izlenmesinden meydana gelen kısır süreçten kesinlikle farklı olacaktır (Varış, 1997).

Büyükkaragöz ve Çivi (1999), öğretmenlerin bir kısmının program geliştirmeye karşı çok ilgisiz olduklarını, oysa her öğretmenin fikrinin değerli olduğunu, mümkün olduğunca, her öğretmenin fikrinin değerli olduğunu, mümkün olduğunca, her öğretmenin program geliştirmeye katkıda bulunması gerektiğini belirtmektedir.

Bir ülkenin, bir kurumun eğitim programlarına bakılarak bu programların uygulanması sonucunda ortaya çıkacak eğitim çıktıları konusunda yordamlar yapılabilir. Program geliştirme, bilimsel dayanakları olan ve tekniklerden yaralanan bir araştırma sürecidir (Gözütok, 2001).

Demirel (2004) program geliştirmeyi, eğitim programının hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme öğeleri arasındaki dinamik ilişkiler bütünü

olarak belirtmektedir. Program geliştirmede istenilen sonuçlara ulaşmak için programın amaç, içerik, öğretme-öğrenme süreçleri ve değerlendirme alanlarında analizlerin yapılması gerekmektedir (Uçan, 1989). Good ise (1973) program geliştirmeyi, mevcut eğitim programının sürekli olarak, metodolojik araştırmalarla değerlendirilmesi ve geliştirilmesini sağlamak üzere, bir okul veya okul sistemine uygun bir program geliştirilmesi, uzman görüşler altında çalışan komisyonların organizasyonun sağlanması, öğretimin genel ve özel amaçlarının belirlenmesi, program materyallerinin, ğretim metotlarının ve değerlendirme biçimlerinin seçimi, resmi ğretim programlarının hazırlanması ve hazırlanan bu ğretim programını denemesi ve adapte edilmesi, olarak tanımlamaktadır.

Program geliştirme en genele anlamıyla, eğitim programlarının tasarlanması, uygulanması, değerlendirilmesi ve değerlendirme sonucu elde edilen veriler doğrultusunda yeniden düzenlenmesi sürecidir (Erden, 1993). Program tasarlanırken, bazı toplumlarda bireyin, bazı toplumlarda ise toplumun ihtiyaçları ön planda tutulmaktadır. Bu konuda eğitim bilimciler arasında da farklılıklar bulunmaktadır (Doğan, 1997). Eğitim bilimciler genellikle program geliştirirken konu alanı merkezli yaklaşım, öğrenen merkezli yaklaşım, sorun merkezli yaklaşım ele almaktadırlar(Demirel, 2004).

1. Konu Alanı Merkezli Yaklaşım

Bu yaklaşımın dayanağı olan akıl, insanı farklı kılan ve bilginin aranmasında ve elde edilmesinde gerekli olan bir unsurdur (Demirel, 2004). Öğretmenler, konu alanı uzmanı olarak yetişirler, bu nedenle öğretmenler kendi alanlarını çok iyi bilirler ve böylece içeriğin düzenlenmesi çok daha kolay ve güvenilir olur. Program birbirinden bağımsız derslerden meydana gelir. Bu yaklaşımda konuların öğrenilmesi hem amaç hem de süreçtir.

Program, o konunun uzmanlarınca hazırlanır. Konular ğrencilerin ilgi, yetenek ve hazır bulunuşluluk düzeyine göre düzenlenir. Yani ğrenciler farklı çevrelerde yetişmişte olsalar aynı yaşlarda benzer davranış özellikleri gösterir ve öğrencilerin kazanmış oldukları öğrenim tecrübeleridir. Her bir konu da diğerinin ön

koşulu olacak şekilde basitten karmaşığa, kolaydan zora doğru sıralanmaktadır. Bilgi ve içerik programın ayrılmaz bir parçaları olarak kabul görmüştür (Varış, 1997).

2. Öğrenen Merkezli Yaklaşım

Bireylerin değişen ihtiyaçları göz önünde tutulur ve değişen yaşam içinde fonksiyonel değeri olan elemanlar korunur ve geliştirilir. Öğrenci merkezli bir programdır. Öğrenci merkezli bu program yaklaşımında öğrencinin bilişsel, duyuşsal özellikleri ve devinışsel becerileri dikkate alınarak düzenlenen bir program çalışmasıdır (Gülyüz, 2001). Öğretmen danışman ve rehberdir. Öğretimde bir problemin çözümüne katılan birey, öğrenecek ve davranış değiştirecektir.

Bu yaklaşımda her öğrencinin ilgi ve yeteneğine göre programlar, süreç içinde yeniden düzenlenebilir (Demirel, 2004). Yani program faaliyet süresince gelişir. Öğretmen ön plan yapar. Bunu çocuklarla paylaşır ve sınıfta geliştirir. (Varış, 1997)

3. Sorun Merkezli Yaklaşım

Sorunlara göre düzenlenen program yaklaşımı ile, önemli sorunların çözümünde yetenekli, fikir sahibi bireylerin yetişmesi ve sonuç olarak sağlıklı bir toplumun yaratılması düşünülmektedir.

Öğrencilerin toplumsal sorunları, ihtiyaçları, ilgi ve yetenekleri üzerinde durur. Bu yaklaşım üç ana varsayım üzerine kurulmuştur. Bunlar;

- a. Toplumun değişen yaşam ortamına uyum sağlaması bu amaca ulaşabilmek için eğitimde yapılması gerekenin ortaya konması,
- b. Konular, toplumun yaşamına göre düzenlenecekse öğrencinin içinde bulunduğu çevresi ile programdaki konuların birbirleriyle bağdaştırılması,
- c. Öğrenciler, yaşamı bizzat öğrenir ve uygularsa sadece toplumu ne şekilde geliştireceklerini öğrenmek ile kalmazlar, toplumun ilerlemesine de katkıda bulunurlar (Demirel, 2004).

Yaklaşımın odağında problem çözme süreci vardır. Çünkü öğrencilerin sorunlarının farkına varmaları sağlanır ve daha sonra öğrencilerin bu sorunlara çözümleri kendileri bulmaları beklenir. Öğretmenin rolü ise öğrenciye yol göstermektir. Ortak sosyal sorunların belirlenmesi, ortak ihtiyaçların karşılanması ve çalışma alanlarının geliştirilmesi için gereken bütün disiplinlerden yararlanılır (Gözütok, 1998).

Bir eğitim programının başarılı olabilmesi için, tüm öğrencilerin programda amaçlanan hedeflere ulaşmış olması gerekir, ancak bu her zaman gerçekleşmeyebilir. Bu nedenle, programın uygulanması sonucunda, yetersiz kalan ya da ters işleyen öğelerin olup olmadığı, eğer varsa, aksaklıkların programın hangi öğelerinden kaynaklandığını belirlemek ve gerekli düzeltmeleri yapmak amacıyla programın değerlendirilmesi gerekir.

1.1.3. Program Değerlendirme

Eğitim programlarının iyi tasarlanması ve uygulanması ne kadar önemli ise, programın uygun yöntemlerle değerlendirilip, değerlendirme sonuçlarının program tasarımına yansıtılması da bir o kadar önemlidir. Programın etkililiğinin sorgulanması ve değerlendirilmesi, programın geliştirilmesi için başlangıç noktasıdır (Özdaş ve diğerleri, 2005).

Erden'e (1993) göre eğitim sürecinde değerlendirme, iki amaca yönelik olarak yapılır. Bunlar;

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

Değerlendirme, program geliştirmenin son ve tamamlayıcı halkasıdır ve eğitim hedeflerinin gerçekteşme derecesini tayin etme sürecidir (Ertürk, 1997). Bu tanımı daha da açarsak, gözlem ve çeşitli ölçme araçları ile eğitim programlarının etkililiğı hakkında veri toplama, elde edilen verileri programın etkililiğinin işaretçileri olan ölçütlerle karşılaştırıp yorumlara ve programın etkililiğı hakkında karar verme sürecidir (Erden,1993). Bu değerlendirme süreci Basarab and Root'a (2001) göre değerlendirmenin planlanması, veri toplama aletlerinin geliştirilmesi, verilerin toplanması, analizi ve sonuçların yorumlanması ve değerlendirme raporlarının oluşturulmasını içerir.

Program değerlendirme sürecini araştırmacılar çeşitli aşamalarda ayırmışlardır.

Wholey (1994) dört aşamada oluştuğunu belirtmiştir:

1. Programın genel hedeflerinin, özel hedeflerinin, önemli yöndeki etkilerinin ve öncelikli ihtiyaçlarının tanımlanması ve sınırlandırılmasıdır.
2. Programın genel ve özel hedeflerinin kabul edilebilirliğı
3. Programın hedeflere uygun performansının belirlenmesi
4. Değerlendirme sonucunda elde edilen bilgilerin nasıl kullanılacağıının tasarlanması

Saylor ve diğeri ise (1981) altı ayrı aşamaya ayırmıştır:

1. Elde edilmesi beklenen çıktıların, program taslağını hazırlanması sırasında tahmin edilmesidir. Elde edilecek olan çıktıların geçerlilik, uygunluk ve gerekliliğinin değerlendirebilmesi için ürün veya çıktılarının standartlarının öğretim programı amaçlarına dayalı olarak tanımlanmış olması gerekmektedir.

2. Öğrenci özellikleri, öğretmen özellikleri, okulun yapısı, toplumun değer ve ihtiyaçlarının göz önünde bulundurularak program girdilerin belirlenmesidir.
3. Çıktıların değerlendirilmesi için standart ya da ölçütlerin belirlenmesidir.
4. Çıktılar ile ilgili veri toplamak üzere öğrenci başarı, performans ve tutum testleri, sistematik gözlemler, bireysel olarak öğrenci izleme testlerini uygulama ve görüşmelerin yapılmasıdır.
5. Öğretim programının deseninin program düzenlemeye ilişkin temel ölçütler esas alınarak analiz edilmesidir.
6. Değerlendirmeciler ve öğretim programını planlayanların topladıkları verilerin değerlendirilmesinin yapılmasıdır.

Program geliştirme ve program değerlendirme karmaşık bir süreçtir. Bu sürecin ilerlemesi için araştırmacılar çeşitli modeller ileri sürmüşlerdir. Belli başlı değerlendirme modelleri ise aşağıda belirtilmiştir.

1.1.4. Program Değerlendirme Modelleri

Çeşitli araştırmacılar tarafından geliştirilen hem niceliksel, hem de niteliksel yöntemlere ağırlık veren, program değerlendirme modelleri vardır. Bu modelleri aşağıda başlıklar altında açıklanmaktadır.

1.1.4.1. Hedefe Dayalı Program Değerlendirme Modeli

1933-1941'li yıllar arasında Tyler'ın öncülüğünde geliştirilen bu model, daha önceden belirlenen hedefler doğrultusunda öğrencilerin davranışlarındaki değişikliğine bakılır. Tyler'a göre bir programın üç temel ögesi vardır. Bunlar; hedefler, öğrenme yaşantıları ve değerlendirmedir. Bu üç öge de karşılıklı birbiriyle etkileşim içindedir *Hedefler*, program sonucunda öğrencilerin kazanmaları beklenen istendik davranışları ifade eder. *Öğrenme yaşantısı*, öğrencilerin istendik davranışları kazanmaları için geçirmeleri gereken yaşantı ve etkinliklerdir.

Değerlendirme, hedefle ulaşma derecesini tayin etmek için yapılan etkinlikleri kapsar (Erden, 1993).

Bu modelde, niceliksel verilerden yararlanılır. Tyler 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 sonrada davranışların izleme çalışması ile değerlendirilmesinin üzerinde durmuştur.

Tyler ‘a göre hedefe dalı program değerlendirme modeli’nin aşamaları şu şekildedir (Ornstein, Hunkins,1988)

1. Programın genel ve özel hedeflerinin belirlenmesi.
2. Hedeflerin özelliklerine göre sınıflandırılması.
3. Hedeflerin davranışlara dönüştürülmesi.
4. Hedeflere ulaşıp ulaşılmadığını gösterecek durumların saptanması.
5. Ölçme araçlarının seçilmesi ve geliştirilmesi.
6. Öğrencilerin davranış yetenekleriyle ilgili veriler toplanması.
7. Elde edilen verilerle belirlenen hedeflerin karşılaştırılması

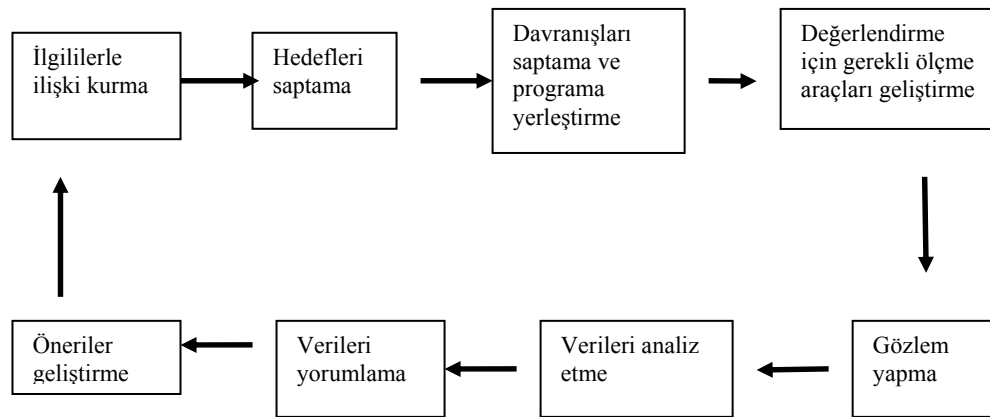
1.1.4.2. Metfessel- Michael Değerlendirme Modeli

Tyler’den etkilenerek oluşturulmuş bir değerlendirme modelidir. Bu modelde öğrenci davranışlarındaki değişikliğe bakılmaktadır. Metfessel ve Michael bu program değerlendirme modelini sekiz basamakta incelemektedir. (Ornstein, Hunkins,1988)

1. Katılımcıları dahil etme: Tüm okul çevresini dolaylı ya da doğrudan programa yardımcı olarak dahil etmek.
2. Amaçları Belirleme: Amaçlara bağlı model ve bazı hedefler oluşturmak. Hedeflerin doğru ve anlaşılır olmasını sağlamak
3. Hedeflerin Uygulanabilirliğini Sağlama: İkinci aşamada belirlenen bazı hedeflerin, programda uygulanabilir biçime dönüştürme, öğrenme yaşantılarını gözden geçirme.

4. Ölçme Araçlarını Geliştirme: Hedeflerin durumunu ortaya koyarak, programın etkililiğini ölçmeye yarayacak ölçme araçlarını geliştirme.
5. Ölçme Araçlarını Uygulama: Periyodik olarak gözlemler yapmak için geçerli testler, ölçümler ve davranışsal ölçüler kullanmak.
6. Verileri Analiz Etme: Belirli metotlar kullanılarak verileri analiz etmek.
7. Verileri Yorumlama: Elde edilen veriler programın felsefesine ve hedef standartlarına göre yorumlama. Programın etkililiğini ortaya koyacak sonuçları belirleme.
8. Önerilerde Bulunma: Elde edilen verilere dayanılarak programın uygulanabilirliğini, genel ve özel hedefleri ve programın diğer öğeleri, programın yürütülmesi veya gelecekteki uygulamalara yönelik gözlemde bulunma.

Metfessel ve Michael'in bu metoda yaptığı en büyük katkı, eğitimcilerin değerlendirme verilerini elde etmekte kullanacakları alternatif ölçütleri geliştirmek olmuştur (Popham,1968)



Şekil 1: Metfessel – Michael Modeli

1.1.4.3. Stake'in Uygun Olasılık Modeli

Stake değerlendirmeyi düzenli ve düzensiz olarak ele almaktadır. Eğitimciler, değerlendirme yaparken sezgisel normları ve kişisel yargıları dışarıda tutarak düzenli değerlendirmenin temel ilkelerini oluştururlar. Stake,

değerlendirmeye dayalı bilgileri 3 şekilde ele almaktadır. Bunlar girdiler, süreç ve çıktılardır (Doll, 1978).

Girdiler; öğrenme öğretme süreci öncesinde var olan ve çıktıları etkileyen koşullardır.

Süreç, sınıf ortamı, zaman ayarlamaları, boş zaman düzenlemeleri iletişim ve süreçteki kişilerin karşılıklı etkileşimi içinde olmaları değerlendirmede dikkate alınır.

Çıktı; akademik başarı, tutum ve beceri düzeyinde değerlendirmedir. Uygulanmakta olan programı, öğretmen ve yöneticilerin değerlendirmesi gerekir. Tasarlanan ile gözlenenin uyumu, tasarlanan gerçekleşti mi gibi sorulara cevap aranır.

1.1.4.4. Stufflebeam'in Çevre, Girdi, Süreç Ve Ürün Modeli (CIPP Modeli):

Stufflebeam'a göre değerlendirmenin amacı, program hakkında karar verme yetkisine sahip olan kişilere bilgi vermektir. Değerlendirmenin karar verme servisinde icra edildiğine işaret ederken, tanımını özenle hazırlamış ve sağlanan bilginin programla ilgili kişilere faydalı olması gerektiğini vurgulamıştır. Stufflebeam değerlendirme sürecini üç aşamada inceler;

1. Hangi tür bilgilerin toplanacağına karar vermek,
2. Toplanmasına karar verilen bilgilerin elde edilmesi,
3. Elde edilen bilgilerin ilgili birimlere sunulması (Ornstein, Hunkins, 1988).

Program geliştirme sürecinde yetkililerin programla ilgili, programla ilgili dört alanda karar vermesi gerekir. Bunlar; programı planlama ile ilgili kararlar, yapılandırma ile ilgili kararlar, uygulama ile ilgili kararlar ve eleştirilere yönelik yeniden düzenleme ile ilgili kararlar (Sowell, 2005). Bu kararlara dayanarak bilgilerin toplanması için programın çevre, girdi, süreç ve ürün olarak dört farklı

aşamasını değerlendirmektedir. CIPP modeli adını da bu dört farklı aşamanın baş harflerinden almıştır.

1. Çevre (Context)
2. Girdi (Input)
3. Süreç (Process)
4. Ürün modeli (Product)

Çevre: programla ilgili mevcut durum analizi yapılır. İlgili ortam tanımlanır. Çevrenin değerlendirilmesi için istenilen koşullar betimlenir. Yapılan planda ihtiyaçların neden gerçekleşmediği analiz edilerek hedeflerin belirlenmesini sağlamaktır. Örneğin, hazırlanan bir programda öğrencilerden çok iyi dönüt alınabileceği tahmin edilirken, eğer istenilen dönüt alınmadıysa bunun nedeni için mantıklı cevaplar aranmaktadır. Bunun için şu sorulara yanıt aranmaktadır,

1. Programın hedefleri öğrencilerin, toplumun ve iş yaşamının gereksinimlerini karşılamakta mıdır?
2. Program iş yaşamıyla iş birliği içinde mi?
3. Programın hedefleri öğrencilerin gelecekteki öğrenmelerine hazırlık sağlamakta mı?
4. Programın hedefleri güncel mi? (Sowell, 2005).

Girdilerin değerlendirilmesi: programın hedeflerini belirlemede kaynaklardan nasıl faydalanacağına karar vermeyi sağlayacak bilgileri toplamaktır. Değerlendirmenin yürütülmesinde program değerlendiricileri programın amaçlarını ileterek sonuca ulaştırmakta uygun gördükleri sürecin seçilmesinde ve düzenlenmesinde yardımcı olur. Düzenlenen ve seçilen süreçte kullanılan araçları belirler. Bu araçların, belirlenen amaçların kazanılmasına nasıl katkıda bulunacaklarını, kaynak zaman ve bütçeyle ilgili alternatif tasarımları değerlendirilir. Bu değerlendirme yapılırken şu sorulara yanıt ararlar;

1. Hedefler uygun şekilde belirlenmiş mi?
2. Hedefler okulun hedefleri ile tutarı mı?

3. Öğretim stratejileri hedeflerle tutarlı mı?
4. İçerik hedeflerle tutarlı mı?
5. Hedeflere ulaşmada yardımcı başka stratejiler var mı?
6. Eğiticiler, belirlenmiş olan içerik ve öğretim stratejilerinin hedefleri kazandıracığı fikrine nerden varıyorlar? (Ornstein, Hunkins, 1988).

Sürecin değerlendirilmesi: amacı süreç düzenlemedeki herhangi bir aksaklığı belirlemektedir. Programı uygulamadaki kararların alınması için gereklidir ve program uygulanırken gerçekleşir. Değerlendiriciler tarafından yapılan kayıtlar, eğitsel programın geçmişle ilgili analizinde ortaya çıkabilecek herhangi bir durumda etki derecesi ile zayıf noktalarıyla ilgili gerekli ayrımların yapılmasında faydalı olur (Sowell, 2005).

Ürününü değerlendirilmesi: programın tamamı ile ilgili yorum ve ölçüm yapmaya çalışır. Değerlendirmeciler program hakkında devam edip etmemek, üzerinde durup durmamak veya üzerinde yeniden yoğunlaşmak gibi konularda yardımcı olur (Sowell, 2005).

1.1.4.5. Eğitsel Eleştiri Modeli

1979'da Eisner tarafından geliştirilmiştir. Eisner, bu modelde değerlendirmede veriler ve sonuçlardan daha fazlasını üretmesi gereken eğitsel eleştiri ya da uzmanlık adı verilen bir süreç önermektedir. Eleştiricilik prensiplerine dayanır. Eisner, eğitimsel eleştiriye 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? Öğretmen ve öğrenciler bu olaya nasıl katıldı? Bu olaylara katılanların tepkileri nasıldı? Bu olaylar daha nasıl etkin yapılabilirdi? Öğrenciler yeni programı denerken ne öğrendiler?” gibi soruları sormaları gerektiğini belirtir. Bu model uzman kişilerce uygulanmakta, program uygulandıktan sonra programın niteliksel sonuçları ile ilgili bilgilerin elde edilmesi, bunların yorumlanması ve değerlendirilmesi gerekmektedir (Demirel, 2004). Bu yönüyle modelin üç boyutu vardır. Bunlar, betimleme, yorumlama ve

değerlendirmedir. Betimsel boyutta, yeni programın sonucunda okulda ne gibi değişiklikler olduğu gibi sorulara yanıt aranır. Yorumlamada program sonucu meydana gelen olaylar göz önünde bulundurularak, bu olayların olası bazı sonuçları tahmin edilir ve yorumlanır. Değerlendirme boyutunda ise betimleme ve yorumlama sonuçlarına dayalı olarak programın değeri hakkında yargıda bulunulur.(Erden, 1993).

1.1.4.6. Farkların Değerlendirme Modeli

Bu değerlendirme modeli Provus tarafından geliştirilmiş ve öğeleri ise program standartlarının tanımlanması, program performansının tanımlanması, program standartları ile performansının karşılaştırılması ve program performansları ile standartları arasında fark olup olmadığının belirlenmesidir. (Ornstein, Hunkins, 1988).fark bulunduğunda elde edilen sonuç her aşamada karar vermek zorunda olanlara bildirilir. Kara vermek zorunda olanlar önündeki seçeneklerde şunlardır:

1. Bir sonraki evreye geçmek,
2. Önceki evreyi yeniden kullanacak biçime getirmek,
3. Programı yeniden başlatmak,
4. Performans ve standartları yeniden düzenlemek ya da programa son vermek (Ornstein, Hunkins, 1988).

Farkların değerlendirme modelinin beş aşaması vardır. Bunlar; (Ornstein, Hunkins, 1988).

1. Tasarım: önceden belirlenene standartlar ya da ölçümlerle program tasarımı karşılaştırılır. Fark çıkması durumunda, bu fark karar vermek durumunda olanlara bildirilir. Buna göre program kabul ya da ret edilir.
2. Düzeltme: programın öğeleri ile eldeki olanaklar, araçlar, yöntemler, personel yeterlilikleri değerlendirilir. Sonuçlar yine karar vericilere gönderilir.
3. Süreçler: süreçte yetersizlikler ve uyumsuzluklar ortaya çıkmışsa, rapor edilerek karar vericilere bildirilir.

4. Ürünler: programın hedefleri doğrultusunda yapılan genel değerlendirmedir. Karar vericilere programın devam etmesi değiştirilmesi ya da son verilmesi konusunda bilgi sağlar.
5. Maliyet: programın çıktıları benzer başka bir programın çıktılarıyla karşılaştırılır. Maliyet- yarar analizi yapılır. Geliştirilen ve uygulanan yeni eğitim programının sonuçlarının, maliyeti karşılayıp karşılamadığı araştırılır.

Değerlendirme, eğitim programına ve eğitime, kendini onarıcı olma imkânını veren vazgeçilmez bir tamamlayıcı olmaktadır Eğitim programı öğelerinin uygulamada getirecekleri sonuçlar ışığında değerlendirilmesi gereği, sürekli bir kalite kontrolünü zorunlu kılmaktadır. (Erginer, 2000). Bu nedenle program değerlendirmede öğretmenlerin çok önemli bir role sahip olduğu söylenebilir.

Bu açıklamalara göre öğretmenin program geliştirme sürecinde ve program değerlendirmede çok önemli bir role sahiptir.

1.1.5. Program Geliştirme Ve Değerlendirmede Öğretmenin Rolü

Ülkemizde ilköğretim kurumlarında öğretmenler kendilerine verilen sınıf veya dersleri, yayınlanmış programlardaki esaslara göre okutmak ve verilen diğer görevleri de yapmakla yükümlüdürler.

Bir eğitim sisteminin en önemli unsuru öğretmendir. Eğitim sisteminin başarısı, temelde sistemi işletip uygulayacak olan öğretmenlerin ve diğer eğitim personelinin niteliklerine bağlıdır. Hiçbir eğitim modeli, o modeli işletecek personelin üzerinde hizmet üretmez. Bundan dolayı, bir okul, ancak içinde bulunduğu öğretmenler kadar iyidir (Kavcar,1987, aktaran; Safran, 1998). Özellikle ilkokulda öğretmenin önemi büyüktür. Okula karşı, topluma karşı sevgi, saygı, onları tanıma öğretmen aracılığıyla kazanılır. Tavırlar, düşünce biçimleri, dünya görüşlerinin oluşmasında öğretmen birinci derecede role sahiptir. Özetle, öğrenci kişiliğinin gelişmesi ve oluşması öğretmenle öğrencilerin kuracağı ilişkiler sayesinde (Hesapçioğlu, 1992). Buna göre öğretmen, öğrenmeyi kolaylaştırmakla

birlikte, heyecan veren, insana özgü öğrenmeyi başlatan ve geleceğin insanını, yeterince bilinmeyen dünyanın zorlu sorunlarına göğüs germek için yetiştiren kimse anlamına gelmektedir (Kaya, 1998).

Öğretmende şu üç temel özelliğin bulunması gerekir:

1. Genel kültür bilgisi,
2. Özel alan bilgisi,
3. Mesleki formasyon bilgisi

Acheson ve Gall (1992) ise yaptıkları “klinik denetim ve etkili öğretim” adlı araştırmasında öğretmenin özelliklerini şu şekilde belirtmişlerdir:

1. Öğrencilerle olumlu ilişkileri vardır.
2. Öğrencilerin duyguları ile temas kurar.
3. Disiplini ve kontrolü muhafaza eder.
4. Öğrenme için uygun bir çevre meydan getirir.
5. Bireysel farklılıkları tanır ve önceden hazırlık yapar.
6. Öğrencilerle zevk alarak çalışır.
7. Öğrenmede öğrencilerin ilgisini bulur.
8. Yenilikçidir.
9. Okuma öğretiminin üzerinde durmayı ustalıkla yapar.
10. Ders konunun derinliğini bilir
11. Esnektir, tutarlıdır.

Bu özelliklere göre öğretmen, okul ve sınıf ortamının öğrenciler için uygun, ilginç ve bir duruma getiren, çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerinden yararlanarak öğrenme yaşantılarını düzenleyen, öğrencilerin bu yaşantıların içine atılmalarını rehberlik eden ve istenilen davranışların ne ölçüde kazanıldığını değerlendiren kişidir (Büyükkaragöz ve Çivi, 1999).

Öğretmenlerin, öğrencilere istenilen davranış değiştirme esnasında karşılaştığı en büyük güçlük, programın yanlış algılanması ve yanlış uygulanmasıdır. Bunun sebebi yeterince hizmet öncesi bilgisi almaması ya da değişiklikleri takip etmemesi

ve öğretmen- öğrenci ilişkisidir. Öğretmen-öğrenci ilişkisinin öğretmen açısından belirleyicileri, okuldaki diğer öğretmenler, öğretmenlerin aldığı eğitim, öğretmenin yaşantısı gibi faktörlerdir. Öğrenciler için bu belirleyiciler sınıf ortamı, öğrencinin arkadaş grubu, akrabaları- öğrencilerin yaşantısı ve ailesi olmaktadır (Hesapçıoğlu, 1994).

Öğretmenler ayrıca, bilgilerini sınıfa taşırlar, veriler toplarlar, araştırmalar yaparlar, veliler ve öğrencinin çevresindeki diğer insanlarla görüşler, materyaller oluştururlar, kaynakları değerlendirirler, yeni fikirler ve programlar üretirler. Böylece eğitim sisteminin büyük çoğunlunu oluştururlar ve Oliva (1992)'ya göre eğitim programının gelişmesinde de temel unsur olurlar.

O zaman Gerçek anlamda etkili öğretmen, öğrencinin uygulanan programın hedefleri doğrultusunda öğrenmesine yardımcı olan öğretmendir. Okullarda, programların uygulanmasından okul müdürü ve öğretmenler sorumludurlar. Öğretmenler, programın esas uygulayıcıları oldukları için, eğitim programlarının tüm öğretmenler tarafından anlaşılacak ve uygulanabilecek biçimde hazırlanması gerekir (Erden, 1993).

Öğretmen geliştirilmiş olan eğitim-öğretim programını uygularken, programın ilkelerine uygun olarak gerçekleştirme sorumlulukları bulunmaktadır. Bu görev hem programın etkin bir biçimde uygulanması hem de mevcut programın geliştirilmesine ilişkin dönüt alınması açısından önemlidir. Çünkü bir program ne kadar ideal boyutlarda geliştirilmiş program olursa olsun sonuçta programın uygulama sürecindeki en uç unsur öğretmen olmaktadır (Taşdemir ve diğerleri,2000).

1.1.6. Taşımali İlköğretim Uygulaması

Eğitim, toplumun her kesiminde etkisini hissettiren bir olgudur. Eğitimde ilerlemiş toplumlar diğer alanlarda da ilerlemekte, bu toplumlarda bürokrasi azalmakta, yöneten-yönetilen ilişkileri daha gerçekçi temellere oturtulabilmektedir

(Özdemir 1998). Bu sebeple eğitim bir ülkenin kalkınmasının ve gelişmesini doğrudan etkilemektedir. Dünya gelişmelere göre eğitime yön vermektedir. Bu süreçte Türkiye'nin eğitimi, bilgi toplumunun ihtiyacı olan bireyi yetiştirecek şekilde geliştirilmektedir. Türkiye'nin batı ülkeleri düzeyinde bir kalkınmaya ulaşamadığı, fakat kalkınmak için atılımlar yaptığı da beş yıllık kalkınma planlarında belirtilmektedir (Başaran, 1982)

Türkiye'de eğitim ile ilgili çalışmalar cumhuriyetin ilk yıllarında, Atatürk'ün önderliğinde Tevhid-i Tedrisatla başlamıştır. Harf devrimi, okuma yazma seferberliği ile devam etmiştir. 1924 anayasasıyla “İlköğretimimin 7–14 yaş çocukları için parasız ve zorunlu” olduğu ilkesi ter almış, aynı ilke 1961 ve 1982 anayasalarında da yer almaktadır (Karakütük 1996). Ayrıca 1739 sayılı milli eğitim temel kanununun 7. maddesinde “temel eğitim görmek her Türk vatandaşının hakkıdır” maddesi yer almaktadır. Zorunlu eğitim ya da zorunlu ilköğretim konusu, 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanununda da yer alarak;

- İlköğretim, öğrenim çağında bulunan kız ve erkek çocuklar için mecburi, devlet okullarında parasız olduğu (Md. 2),

- İlkokulların; gündüzlü, pansiyonlu, yatılı ve gezici okullardan oluştuğu ve mecburi olduğu (Md. 6).

- Nüfusun az ve dağınık olduğu yerlerde, köyler gruplaştırılarak, merkezi durumda olan veya durumu uygun bulunan köylerde ilköğretim bölge okulları ve bunlara bağlı pansiyonlar, gruplaştırmanın mümkün olmadığı yerlerde ise yatılı ilköğretim bölge okulları (YİBO) veya gezici okullar açılabileceği; gezici okullarda gezici öğretmenler görevlendirileceği (Md. 35),

- Bir köy halkı, iş ve üretim hayatının gereği olarak veya olağanüstü sebeplerle yayla, otlak ve bağ gibi yerlere taşındığında köy okulunun da, köy halkıyla birlikte göçecek şekilde düzenlenmiş olması ve gidilen yerde hemen günlük çalışmasını ve görevini devam ettirmesi gerektiği (Md. 10),

- Öğrenci velilerinin, mülki amirlerin, İlköğretim Müfettişlerinin ve zabıta teşkilatının, ilköğretim çağındaki çocukların mecburi ilköğretim kurumlarına devamlarını sağlamakla yükümlü oldukları (Md. 52), belirtilmektedir (Erden, 2001).

Eğitim kanunlarla desteklenmektedir, yalnız Türkiye’de bu kanunları gerçekleştirmekte zorluk yaşanmaktaydı. Çünkü Türkiye’de hızlı nüfus artışı, göçler ve coğrafi konum nedeniyle birçok küçük yerleşim birimi ortaya çıkmaktadır. Bu da birleştirilmiş sınıf programı uygulamasını zorunlu hale getirmektedir.

Birleştirilmiş sınıf programı uygulamasın da çalışan öğretmenlerin dersleri iyi planlayamaması, birleştirilmiş sınıfların yönetimindeki yöntem teknik yetersizliği, öğretmen adaylarının birleştirilmiş sınıf idare edecek şekilde yetiştirilmeyişi, öğretmenin işbaşında yetiştirilemeyişi ve teftiş sistemindeki bozukluk, birleştirilmiş sınıflı okullarda bina yetersizliği, birleştirilmiş sınıflı okullarda ders araç-gereç yetersizliği, çevreden kaynaklanan sebepler, öğrenci devamsızlığı gibi konuları birleştirilmiş sınıflı köy okullarındaki başarısızlık neden olmaktadır (Tekişik, 1968).

Eğitimin 1997 de 5 yıl olan zorunlu eğitimin 8 yıla çıkarılmasıyla yeterli ve sağlıklı okullaşma sağlanamayacağı düşüncesi. Öğrenci mevcudunun 10–20 olduğu yerlerde bile okul açılma zorunluluğu, maliyet açısından pahalı harcamalar yapılacağı dolayısıyla 8 yıllık ilköğretim uygulaması başlatılmadan önce Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Genel Müdürlüğü’nce “Taşımali İlköğretim” uygulaması planlanmıştır. ABD, Yeni Zelanda ve Avustralya’da uygulanan, UNESCO’nun katkıları ile yürürlüğe konan bu uygulama 1989–1990 yılları arasında Kırklareli ilinde 3, Kocaeli ilinde 2 tane merkez okulda deneme olarak başlatılmıştır (Büyükkaragöz ve Şahin, 1995). Daha sonra 1990–1991 öğretim yılında 9 ilde uygulanmıştır, “ Taşımali İlköğretim Yönergesi” 2420 sayılı tebliğler dergisinde 05.12.1994 yayınlanmıştır (<http://meb.gov.tr/iogm.gov.tr>). 2000 Mayısına kadar genelge ve yönergelerle yapılan bu uygulama 15.4.2000 tarihinde çıkarılan Taşımali İlköğretim Yönetmeliği ile yasal bir zemine oturtulmuştur.

Bu Yönetmeliğin amacı, ilköğretim okulu bulunmayan, çeşitli nedenlerle eğitim-öğretime kapalı, birleştirilmiş sınıf uygulaması yapan ilköğretim okullarındaki öğrencilerin, taşıma merkezi ilköğretim okullarına günü birlik taşınarak kaliteli bir eğitim-öğretim görmelerini sağlamaktır (MEB Taşımali İlköğretim Yönetmeliği 2000).

Taşımali Eğitimin gerekçe ise MEB 1991/23 sayılı Genelge'de; Güç şartlar içinde birleştirilmiş sınıf öğretimi yapan okulların sayısını azaltmak, Küçük yerleşim birimlerindeki okullarda okuyan çocuklarımızı daha iyi imkânlarda yetiştirmek, İlköğretim hizmetlerini yurt çapında dengeli bir şekilde yaygınlaştırmak, Eğitimde fırsat ve imkân eşitliğini sağlamak, niteliği yükseltmek, olarak belirtilmektedir.

8 yıllık ilköğretime geçildikten sonra 1998–1999 öğretim yılında 75 ilde, 2000–2001 öğretim yılında 78 ilde 2003–2004 yılında ise 79 ilde 2004–2005 öğretim yılında 80 ilde uygulanmıştır (<http://meb.gov.tr./iogm.gov.tr>). Taşınan öğrencilerin öğle yemekleri Başbakanlık Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışmayı Teşvik Fonu Başkanlığınca gönderilen ödeneklerle karşılanmıştır

Taşımali ilköğretim kapsamına alınacak okul ve yerleşim biriminin seçiminde, Yatılı İlköğretim Bölge Okulları ile Pansiyonlu İlköğretim Okullarına yerleştirilecek öğrenciler tespit edilerek taşınması ekonomik olmayan ve ulaşım şartları elverişsiz olan yerleşim birimlerindeki öğrencilerin de bu okullara yerleştirilmesi ve yatılı kapasitesi dolduktan sonra taşıma kapsamına alınacak öğrencilerin planlamasının yapılması hususlarına dikkat edilmesi gerekmektedir (Taşımali İlköğretim Yönetmeliği).

Taşımali İlköğretim Uygulaması, İlköğretim okulu bulunmayan veya eğitim-öğretime kapalı olanlar ile birleştirilmiş sınıf uygulaması yapan ilköğretim okullarındaki öğrencilerin seçilen merkezlerdeki ilköğretim okullarına günü birlik taşınarak eğitim-öğretim görmelerini sağlamak amacıyla yapılan uygulamadır (Demirtaş ve Güneş, 2002).

Türkiye’de taşımali eğitimi gerekli kılan nedenleri;

Eğitimin yaygınlaştırılması: Her düzeydeki öğretimde okullaşma oranının artırılması, özellikle sekiz yıllık ilköğretimin tüm çağ nüfusuna sunulabilmesi için taşımali eğitimin uygulanması gerekir. Çünkü çeşitli tartışmalara karşın, dünyada okulun yerine hiç bir yetiştirme süreci konulamamıştır.

Yerleşim birimlerinin dağınık olması: 1990 Genel Nüfus Sayımına göre 37120 yerleşim biriminin 36226’sı köy, 894’ü kenttir. 34400 köyün nüfusu 2000’den azdır ve bu köyler köy nüfusunun yüzde 72’sini kapsamaktadır. Nüfusu 250’den az 10886, 251–500 nüfuslu 10941, 501–750 nüfuslu 5858 köy bulunmaktadır.(DİE,1991). Köy nüfusunun yüzde 40’ı (Türkiye nüfusunun yüzde 16’sı) nüfusu 750’den daha az köylerde oturmaktadır. Kom, mezra, oba, mahalle, yayla gibi yerlerde de insanlar yaşadığından, Türkiye’de nüfusun yerleşim biçimi oldukça dağınıktır. Buna göre nüfusu bir ilkokul kurmak için yeterli olmayan yerleşim birimlerindeki (nüfusu 250’den az 10886 köy) eğitim isteminin karşılanması için taşımali eğitimin uygulanması kaçınılmazdır.

İç göçler: 1990 Genel Nüfus Sayımına göre, 1985–1990 döneminde göç alan illerin başında sırasıyla, İstanbul, Kocaeli, Antalya, İçel, İzmir, Bursa gelmektedir. Aynı dönemde en çok göç veren iller ise en çok göç verenden başlamak üzere Kars, Tunceli, Siirt, Gümüşhane, Bayburt, Erzurum, Sivas, Muş, Artvin, Ağrı’dır (DİE:1995). Göç veren yörelerde nüfusun azalması, okulların kapasitelerinin altında çalışmasına, öğretmenlerden de verimli olarak yararlanılamamasına yol açmaktadır. Bu nedenle özellikle göç veren yörelerle, nüfusu yoğun yerlerde taşımali eğitimin uygulanması gerekebilir.

Eğitimin niteliğinin yükseltilmesi: Kapasitesinin altında çalışan okullar ile tek öğretmenli okullarda eğitimin niteliği istenen düzeye çıkarılamadığı gibi, öğretmenlerden de verimli olarak yararlanılamamaktadır. Oysa bu okullardaki öğrenciler, uygun merkez okula taşındıklarında, birleştirilmiş sınıf uygulaması ortadan kaldırılabilir ve beş sınıf yerine bir sınıfa giren öğretmenin daha verimli

olması sağlanabilir. Ayrıca birden çok (en az beş) öğretmenli merkez okullarda öğretmenlerin birbirlerinin bilgi ve deneyimlerinden yararlanmaları da sağlanabilir.

Maliyetlerin azaltılması: Tüm dünyada, çocukların ailelerinden ve olağan yaşamlarından uzaklaştırması, pahalı olması ve yönetiminin gündüzlü okullara göre daha zor olması nedeniyle yatılı okul uygulamasına, eğitimin yaygınlaştırılmasında son çözüm olarak başvurulduğu gözlenmektedir. Diğer yandan taşınmalı eğitimin daha ucuza mal olduğu görülmektedir

Fırsat eşitliğinin sağlanması: Eğitim hizmetinden yararlanmak isteyen ancak bu olanağı olmayan yurttaşlar, taşınmalı ilköğretimle öğretim kurumlarına taşınarak eğitim olanağı sunulabilir (Özkan 1997).

Eğitimde taşınmalı ilköğretim uygulaması başka devletlerde de şu şekildedir;

Yeni Zelanda’da bu uygulama erken çocukluk eğitiminde yapılmaktadır. Bu uygulamam Taşınmalı Okul Öncesi Birimidir ve dokuz birim bulunmaktadır. Bu birimlerin her birinde iki kreş öğretmeni bulunmakta ve her hafta kırsal bölgeleri gezmektedir (Kennedy, 1990).

Avustralya’da ise “Taşınabilir Sınıf Uygulaması” eğitimi verilmektedir. Bu uygulama da kamyonların kasa kısımları sınıf şekline dönüştürülmüş ve en az 10 çocuğun eğitim yapabileceği ortam hazırlanmıştır. Kamyonlarda iki personel bulunmakta, bunlardan biri yönetici biri ise öğretmendir. Taşınabilir Sınıf Uygulaması Avustralya Okullar Komisyonu tarafından ekonomik açıdan desteklenmektedir (Fowler, 1979).

Araştırmacılar tarafından yapılan çalışmalarda ise taşınmalı ilköğretim uygulamasındaki sorunlar;

- Taşıma merkezlerinin fiziki durumu ve eğitim araç-gereçleri yeterli değildir (Altunsaray, 1996).

- Öğrencileri taşıyan araçların kapasiteleri ve kışın ısınmaları yeterli değildir (Altunsaray, 1996).
- Taşıma merkezlerine il milli eğitim müdürlüğü sağlık ekiplerince sağlık hizmetlerinin verilmesi yeterli değildir (Altunsaray, 1996).
- Yöre halkının servis araçlarına binmeleri çocukların ayakta gidip-gelmelerine neden olmakta, yolların bozuk olması taşıma işini aksatmaktadır (Karakütük, 1996).
- Taşımalı gelen öğrencilere okula uyumları konusunda yardımcı olabilecek bir rehber öğretmen görevlendirilmemiştir (Karakütük, 1996).
- Öğretmen, yönetici ve veliler taşıma esnasında velilerin endişeye kapıldıklarını ifade etmişlerdir (Büyükkaragöz ve Şahin, 1995).
- Araç şoförlerinin yeterli eğitime sahip değildir (Baş, 2001).
- Kamuoyuna taşımalı eğitim sisteminin faydaları tam olarak anlatılmamış ve taşınan köy okulları atıl vaziyete kalmıştır (Tunakaya, 1996).
- Okulda öğrencilerin yemek yiyebileceği uygun bir yerin yoktur (Büyükboyacı, 1998).
- Verilen öğle yemeği çoğu yerde devlet karşılamamaktadır. Öğle yemekleri geçiştirmeye dönük aperiatif cinsinden olmaktadır (Küçükkoğlu, 2001).
- Öğretim süreci, finansman ve taşımadan kaynaklanan sorunlar çözülememiştir (Küçükkoğlu, 2001).
- Merkez okulların yönetimi ve teftişi sağlıklı bir şekilde yapılamamaktadır (Küçükkoğlu, 2001).
- Taşınan öğrenciler ile merkez okuldaki öğrencilerin arasındaki başarı seviyesinin farklıdır (Özkan, 1997).
- Öğrencilerde aile özlemi, isteksizlik gibi ruhsal rahatsızlıkların en yüksek oranda gözleendiği okul YİBO'lar olup, yatılı öğrencilerin tamamında genellikle veya bazen bu rahatsızlıklar gözlenmiştir. En yüksek oranda rahatsızlık gözlenen ikinci okul Taşımalı ve üçüncü okul da Normal ilköğretimdir (Arı, 2000).
- Normal ilköğretim okullarında, öğretmenlerin öğrencileri derse motive etmekte çektikleri zorluk, sabah ve öğleden sonraki derslerde eşit orandayken; Taşımalı ilköğretim ve özellikle de YİBO öğrencilerinde öğleden sonra derse motive etmekte çekilen zorluk, sabah derslerinden daha yüksektir (Arı, 2000).

- Okuldayken rahatsızlık hisseden öğrencilerde en yüksek oran YİBO, İkinci Taşımali ve en düşük Normal ilköğretimdedir (Arı, 2000).
- Taşımali öğrencilerde ev ödevlerini yapmakta vaktin kalmaması, yorgunluk, isteksizlik gibi nedenlerden dolayı zorluk çekenlerin oranı, yatılı ve normal ilköğretim öğrencilerinden daha yüksektir (Arı, 2000).
- 0–4 gibi çok az okul veya sınıf arkadaşına sahip öğrenciler en yüksek oranda Taşımali, ikinci Normal ve en düşük oran YİBO’ dadır (Arı, 2000).
- Ev okul arası uzaklığın 5 km’nin üzerine çıkmasıyla, okulda kendini genellikle mutlu hisseden öğrenci oranında büyük bir düşüş görülmektedir (Arı, 2000).
- Öğrencilerinde en yüksek, YİBO öğrencilerinde en düşük orandadır (Arı, 2000).

1.1.7. Yatılı İlköğretim Okulu (YİBO)

Atatürk 1 Mart 1923 tarihinde T.B.M.M’nin açılış konuşmasında ilköğretimde yatılı okullara ihtiyaç duyulduğunu belirtmesi üzerine 1923–1933 yılları arasında bütçeleri elverişli illerde 1933–1938 yılları arasında bucak ve ilçe merkezlerinde, 1940 yılında ise merkezi köylerde gündüzlü ve pansiyonlu okullar açılmaya başlanmıştır(Aralpcan, 1998).

Cumhuriyetin ilanından sonra 22 Mart 1926 tarihinde 789 sayılı Maarif teşkilatına Dair Kanun çıkarılmış, bu kanuna göre eğitim sisteminde ilköğretim okulları şöyle sınıflandırılmıştır (Aralpcan, 1998); Şehir ve Kasaba Gündüzlü, Şehir ve Kasaba Yatılı, Köy Gündüzlü Mektepleri, Köy Yatılı Mektepleri.

Bu kanuna göre Şehir ve Kasabadaki yatılı okullar kimsesiz çocukların eğitimi için “Maarif Vekâleti” tarafından açılmaktadır. Köy Yatılı Mektepleri 8–10 okulsuz köyün çocuklarını bir köyde toplama esasına dayanmaktadır. Yatılı Mektepleri, uygulamada bazı zorlukları gidermektedir. Fakat beklenen başarıyı gösterememiştir. Daha sonraları bu okullar Bölge Okulları biçimine dönüştürülmüştür(MEB, 2003).

1942 yılına kadar, köylerde açılmış okulların yaklaşık yarısı, üç sınıflı eğitimli, geri kalanı da beş sınıflı öğretmenli veya öğretmenli-eğitmenli okullardır. Üç sınıftan çıkanlara da dördüncü ve beşinci sınıflarda okuma olanağı verebilmek için özellikle üç sınıflı okulların çoğunlukla buldukları bölgelerde pansiyonlu veya pansiyonsuz “Köy Bölge Okulları” açılması yoluna gidilmiştir. Bu çalışmalar 1952 yılına kadar devam etmiştir(MEB, 2003).

YİBO’ların günümüzdeki durumunun ilk örneği 1958 yılında Adana ili Ceyhan ilçesi Mustafabeyli Kasaba’sında açılmıştır. Bu okul Afganistan’dan gelen 9 öğrencisiyle ilk defa 1959 yılında eğitim-öğretime başlamıştır. 1963/64 öğretim yılında yatılı kız öğrenci alımına başlanmıştır(MEB, 2003).

Yatılı ilköğretim bölge okullarında öğrenim gören 6–14 yaş arasındaki öğrenciler, devletin denetimi ve gözetimi altında eğitimde fırsat eşitliğinden yararlanmakta, buldukları yörenin gelişimine katkıda bulunmaktadır.

1997–1998 öğretim yılında sekiz yıllık zorunlu öğretim uygulamasının başlatılması ile birlikte bu okulların daha da önem kazanmış ve sayılarının hızla artırılması ve yaygınlaştırılması yoluna gidilmiştir (<http://iogm.meb.gov.tr/pages.php?page=sube&id=14>). Nüfusu az ve dağınık yerleşim birimlerindeki çocuklar ile taşıma olanağı olmayan yerleşim birimlerindeki çocuklara eğitim öğretim imkânları YİBO’larla sağlanmıştır.

Yatılı İlköğretim Bölge Okulları’nı 05.01.1961 tarih ve 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu’nu 9. maddesinde geçen; “Nüfusun az ve dağınık olduğu yerlerde köyler gruplaştırılarak, merkezi durumda olan veya durumu uygun bulunan köylerde ilköğretim bölge ve bunlara bağlı pansiyonlar, gruplaşmanın mümkün olmadığı yerlerde ise yatılı ilköğretim bölge okulları veya gezici okullar açılır. Gezici okullarda gezici öğretmenler görevlendirilir.” hükmü ile 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanun’un 25. maddesinde geçen; İlköğretim kurumlarından ilkokullar ve ortaokullar bağımsız okullar halinde kurulacağı gibi imkân ve şartlara birliktede kurulabilir. Nüfusun az ve dağınık olduğu yerlerde; köyler gruplaştırılarak, merkezi

durumda olan köylerde İlköğretim Bölge Okulları ve bunlara bağlı pansiyonlar, gruplaştırmamanın mümkün olmadığı yerlerde Yatılı İlköğretim Bölge Okulları kurulur.” Hükümlerine göre kurulmuştur (Aras, 2002). Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliğine göre, Yatılı İlköğretim Bölge Okulu: “nüfusu az veya dağınık yerleşim birimlerinde aynı yönetim altında kurulan, sekiz yıllık parasız yatılı ilköğretim bölge kurumudur.”(MEB, 1993).

Maddi durumu yetersiz ailelerin çocukları ile nüfusu az olan yerleşim birimlerindeki çocukların daha iyi bir ortamda öğrenim görmelerini sağlamak amacıyla Yatılı İlköğretim Okulları kurulmuştur.

YİBO’lar için özel bir yönetmelik bulunmayıp bu okullar, 13.07.1982 tarih ve 17781 sayılı Resmi Gazete’de yayınlanan “2698 Sayılı Eğitim Bakanlığı Okul Pansiyonları Kanunu” bu kanunun 16. maddesine göre hazırlanan ve 21.11.1983 tarihli Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul Pansiyonları Yönetmeliği ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği’ne göre yönetilmektedir (Arı, 2000). Bu okulların bütçeleri ise, mali yıl itibarıyla düzenlenir ve Milli Eğitim Bakanlığınca onaylanır. Pansiyonların her türlü alım-satım onarım işlemleri 8.9.1983 tarih ve “2826 Sayılı Devlet ihale Kanunu” hükümlerine göre yürütülür (Tebliğler Dergisi,1983).

YİBO’larda, ilköğretim okullarında mevcut olan bölümlerin yanı sıra kız erkek öğrenciler için iki ayrı binadan meydana gelen ve her odada 8’er kişinin kalabileceği duş, dinlenme odası, çamaşırhane, revir gibi bölümleri içeren yatakhane, yemekhane, mutfak ve öğretmenler için lojman bulunmaktadır (MEB, 1998).

Yatılı okullar Türkiye’de olduğu gibi başka devletlerde kurulmuştur. Yalnız bu okullar kuruluş amaçlarıyla birbirinden farklıdır. Amerika Meksika’da yatılı okulun amacı, devlet okul sistemine gelecek öğretmenleri hazırlamaktır. Bu okullar kültürel kariyerlere, bölgesel şüphelere, misyonerlerin kendi önyargılarının ve etnikçi düşüncelerin zayıflamasına neden olmuştur (Barner, 1993).

YİBO'larda nicelik ve nitelik bakımından çağın koşullarına öğrencilerin ruhsal ve fiziksel gelişmelerine uygun eğitim öğretim hayata ve bir üst öğrenime hazırlanması çalışmaları kararlı bir şekilde yürütülmektedir. Bu yönüyle YİBO ve Taşımali İlköğretim okullarında yeni ilköğretim programının uygulanabilirliğini öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi bu çalışmanın temel problemini oluşturmaktadır.

1.2. Araştırmanın amacı

YİBO ve Taşımali İlköğretim Okullarında Yeni İlköğretim Programının uygulanabilirliğinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirmek amacıyla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. YİBO ve Taşımali İlköğretim Okullarında Yeni İlköğretim Programının uygulanabilirliği hakkındaki görüşler arasında farklılık var mıdır?
2. YİBO' da görev yapan öğretmenlerin (okul türü, eğitim durumu, mesleki deneyim, sınıf mevcudu, okuttuğu sınıf düzeyi ve hizmet içi eğitim alıp almadığına yönelik) yeni ilköğretim programının uygulanabilirliği hakkındaki görüşleri arasında farklılık var mıdır?
3. Taşımali İlköğretim Okullarında görev yapan öğretmenlerin (okul türü, eğitim durumu, mesleki deneyim, sınıf mevcudu, okuttuğu sınıf düzeyi ve hizmet içi eğitim alıp almadığına yönelik) yeni ilköğretim programının uygulanabilirliği hakkındaki görüşleri arasında farklılık var mıdır?

1.3. Araştırmanın önemi

1997 yılına sekiz yıllık zorunlu ilköğretim uygulamasına geçilmiştir. Bu eğitim – öğretim 6 – 14 yaş çocuklarını kapsamaktadır. Sekiz yıllık kesintisiz eğitime geçilmesiyle nüfusu az ve dağınık yerleşim birimlerinde bulunan çocuklar için bu zorunlu eğitimi tamamlayabilmek için YİBO ve Taşımali İlköğretim okullarının önemi büyüktür. Çünkü ülkemizde, küçük yerleşim yerlerinin çok oluşu ilköğretimde istenilen başarıya ulaşılamamasının en büyük sebeplerinden birisidir (Arı, 2003).

Buna bağılı olarak Taşımalı İlköğretim okulunun amacı, nüfusu az, dağınık yerleşim birimlerindeki öğrencileri birleştirilmiş sınıf uygulamasından kurtararak, onlara müstakim sınıflarda daha iyi eğitim öğretim vermektir. Fakat bu amaca ulaşılsa da bazı sorunlar ile karşı karşıya kalınmaktadır. İlköğretim kademesindeki öğrencilerin okula taşımaya giderken yaşanan sorunlar, taşıtta ayakta kalmaları, uykusuz olmaları, yorgun olmaları, soğuklarda yolda yaşadıkları sorunlar ya da hava şartlarından dolayı okula gidememeleri, sağlık sorunlarına yol açması gibi sorunlar öğrencileri etkilemektedir.

Nüfusu az ve dağınık yerleşim birimlerindeki çocuklar ile taşıma olanağı olmayan yerleşim birimlerindeki çocuklara ise eğitim öğretim imkânı sağlamak için YİBO' lar kurulmuştur. Bu okullar öğrencilerin eğitimlerini sürdürebilmeleri için devlet tarafından yapılmıştır. Fakat özellikle I. Kademe öğrenciler okullarda, aile özlemi, araç – gereç eksikliği, sağlık problemleri, uyum sorunları, ders çalışma imkânlarının az olması gibi zorluklar yaşamaktadırlar. Bu zorluklar okulda eğitimi zorlaştırmaktadır.

YİBO ve Taşımalı İlköğretim okullarında öğrencilerin yaşadığı zorluklar doğrultusunda yeni ilköğretim programının ne derecede iyi uygulanabildiği ve öğrencilerin başarılarını ne derecede etkilediği önemli bir konudur. Gerek başarının artırılma ihtiyacı gerekse bilim, teknolojik, toplumsal ekonomik gelişmeler ve değişimler eğitim ve öğretimde sürekli değişimler yaşanmasına neden olmaktadır. Bu değişimler okulda ne öğretileceği / öğrenileceği kadar ne zaman ne öğretileceği / öğrenileceğini de etkilemekte ve sürekli değişmektedir (<http://www.ttkb.meb.gov.tr>).

Yeni ilköğretim programı, pilot okul ya da kurumlarda denenmiş olup, denen programın uygulanmasından elde edilen veriler doğrultusunda yeniden incelenip geliştirilmesiyle 2004 – 2005 öğretim yılında yürürlüğe konulup tüm okullarda uygulanmaya başlanmıştır (Gürkan, 2004). Buna bağılı olarak YİBO ve Taşımalı İlköğretim okullarında da uygulamaya konulmuştur.

1.4. Araştırmanın Varsayımları

1. Örnekleme alınan öğretmenlerin ankete verdikleri cevapların YİBO ve Taşımali İlköğretim okullarında yeni ilköğretim programının uygulanabilirliği ile ilgili görüşlerini yansıtabilecek nitelikte olduğu,
2. Hazırlanan anket yoluyla toplanan verilerin YİBO ve Taşımali İlköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin yeni ilköğretim programının uygulanabilirliğini yansıtabilecek nitelikte olduğu,
3. Örneklemeledeki öğretmenlere uygulanacak anket sorularının yeni ilköğretim programına göre hazırlandığı,
4. Güvenirlik ve geçerlilik çalışması yapılip, uzman görüşleri alınarak hazırlanan ölçme aracının araştırma kapsamındaki alt problemleri ortaya koyulabildiği,
5. Görüşlerine başvuruolan öğretmenlerin samimi oldukları varsayılmaktadır.

1.5. Araştırmamanın Sınırlılıkları

Bu araştırma;

1. 2006-2007 öğretim yılında Çanakkale merkez, ilçelerinde ve köylerinde 10 ilköğretim okulu ile,
2. 2006-2007 öğretim yılında Çanakkale merkez, ilçelerinde ve köylerinde YİBO ve Taşımali İlköğretim okullarında 105 öğretmen ile,
3. Araştırmanın amaçları doğrultusunda hazırlanan ankette yer alan 77 madde ile sınırlıdır.

1.6. Araştırmanın Tanımları

Yatılı İlköğretim Bölge Okulu (YİBO) : Nüfusun az ve dağımık olduğu yerlerde köyler gruplaştıırılarak, merkezi durumda olan veya durumu uygun bulunan köylerde ilköğretim bölge ve bunlara bağlı pansiyonlar, gruplaştıırmanın mümkün

olmadığı yerlerde kurulan okullara Yatılı İlköğretim Okulu Bölge Okulu denir (Aras, 2002).

Taşınmalı Eğitim (Taşınmalı İlköğretim Uygulaması): Nüfusu az ve dağınık yerleşim birimlerinde, zorunlu öğrenim çağındaki öğrencilerin merkez ilköğretim kurumlarına gününbirlik taşıma uygulamasına denir (Büyükkaragöz, Şahin, 1995).

Öğretim: Öğrenmenin gerçekleşmesi ve bireyde istenen davranışların gelişmesi için uygulanan süreçlerin tümüdür (Ertürk, 1972).

Sınıf Öğretmeni: İlköğretim I. Kademesinde (1–5. sınıflar), görevli olduğu sınıfın bütün derslerini okutan öğretmendir.

1.7. İlgili Araştırmalar

Taşpolatoğlu (1993), “Türk Eğitiminde Cumhuriyet’ten Günümüze Program Geliştirme Alanındaki Gelişmeler Ve Bir Eğitim Programının Temel Özelliklerine İlişkin Uzman Görüşleri” araştırmasında; Cumhuriyet’ten günümüze Türk eğitim sisteminde program geliştirme çalışmalarında değişme ve gelişmelerin ortaya konması, önerilebilecek bir eğitim programının özelliklerinin belirlenmesi konularını ele almıştır. Araştırma sonucunda, hedeflerin saptanmasında toplum, birey ve konu alanının gereksinimlerinin göz ardı edildiği, içeriğin; Türk Milli Eğitimi’nin belirlenen hedeflerine ulaştıracak biçimde belirlenmediği ve hayata dönük olmadığı, eğitim durumlarının düzenlenmesinde öğretmene büyük roller yüklendiği ve eğitim durumlarının yeterince ele alınmadığı ve değerlendirmede ise eğitimin hedefleri dikkate alınmadan tamamen öğrenci başarısını ölçmek üzere yapılmış değerlendirme tekniklerine programda yer verildiği, programların işlevsel olmadığı bulguları elde edilmiştir.

Özdaş (1995), “İlkokullarda Uygulanmakta Olan Eğitim Programlarının İlkokul Öğretmenleri Ve İlköğretim Müfettişleri Tarafından Değerlendirilmesi” araştırmasında; ilkokul müfredat programlarının ilkokul öğretmenleri ve ilköğretim

müfettişleri tarafından nasıl bulunduğunu araştırmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak anket uygulanmıştır. Araştırmada anket dışında öğretmen ve müfettişlere kompozisyon türünde sorular sorularak görüşler de elde edilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgulara göre, matematik müfredatı konusunda, araştırmaya katılan müfettişlerin %50'si müfredatın ağır olduğunu ve bazı konuların çıkarılması gerektiğini, %50'si ise müfredatın yeterli olduğunu belirtmişlerdir. Müfettişler, müfredat programının amaçlarına ilişkin olarak, “tüm derslerin amaçları genellikle açık yazılmamıştır ve amaçlar davranış kazandırmada yetersiz görülmektedir” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Araştırmada programın amaçlarına ilişkin müfettiş ve öğretmen görüşlerinin aynı olduğu belirlenmiştir. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenlerin %71'i sürenin müfredat programını uygulamada yetersiz olduğunu, %67.4'ü programın öğrenci seviyesinin üstünde olduğunu belirtmişlerdir.

Gözütok ve diğerleri (2005) tarafından yapılan “İlköğretim Programlarının Öğretmen Yeterlilikleri Açısından Değerlendirilmesi” isimli araştırmada; 2004-2005 öğretim yılında deneme uygulaması yapılan ilköğretim programlarının öğretmen yeterlilikleri açısından değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın veri toplama aracı olarak anket ve gözlem formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; yeterlilik boyutuna göre, öğretmenlerin kendi yeterliliklerini yüksek düzeyde algıladıkları ve birçok konuda kendilerini yeterli görmeleri onların bir eğitim ihtiyacı hissetmedikleri şeklinde yorumlanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin ölçme değerlendirme konusunda, programın diğer boyutlarına göre kendilerini daha yeterli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenler yeni programla ilgili bilgilenme düzeylerini yetersiz gördüklerini ve öğretmenlere verilen iki haftalık kısa bir hizmet içi eğitim yeterli olmadığı belirlenmiştir.

Bulut (2006), “ Yeni İlköğretim Birinci Kademe Programlarının Uygulamadaki Etkinliğinin Değerlendirilmesi” araştırmasında, yeni öğretim programlarının uygulamadaki etkililiğinin belirlenmesini amaçlamıştır. Araştırmada programların etkililiğini belirlemeye yönelik olarak her bir program için ayrı ayrı veri toplama aracı geliştirilmiştir. Veri toplama araçları güvenilirlik ve geçerlilik hesaplamalarından sonra İstanbul, Kocaeli, Van, Hatay, Samsun ve Bolu illerinde

görev yapan 982 sınıf öğretmenine uygulanmıştır. Elde edilen bulgular; Türkçe dersi eğitim programı ile ilgili olarak, kazanımların, kapsamın ve eğitim durumunun uygulamada “çok”, programda ön görülen değerlendirmenin ise “orta” düzeyde etkili olduğu, hayat bilgisi dersi öğretim programının, programda ön görülen kazanımların, kapsamın, eğitim durumunun ve değerlendirmenin uygulamada “çok” düzeyinde etkili olduğu, fen ve teknoloji dersi programı ile ilgili olarak; programda öngörülen kazanımların, kapsamın, eğitim durumunun ve değerlendirmenin uygulamada “çok” düzeyinde etkili olduğu, sosyal bilgiler dersi öğretim programı ile olarak programda öngörülen kazanımların, kapsamın, eğitim durumunun ve değerlendirmenin uygulamada “çok” düzeyinde etkili olduğu görülmüştür.

Yaşar ve diğerleri(2005) tarafından yapılan “Yeni İlköğretim Programlarının Uygulanmasına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Hazır Bulunuşluk Düzeylerinin Ve Eğitim Gereksinimlerinin Belirlenmesi” araştırmada; 2005-2006 öğretim yılından itibaren uygulanması kararlaştırılan ilköğretim programlarının uygulanmasına ilişkin olarak sınıf öğretmenlerinin hazır bulunuşluk düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre sınıf öğretmenleri; programın kazanımlar, içerik, öğretme-öğrenme süreci, öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme, ölçme ve değerlendirme boyutları bakımından kesinlikle eğitim gereksinimi içinde olduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler programı yeterince tanımama, yapılandırmacı anlayış hakkında yeterli bilgiye sahip olmama, sınıf mevcutlarının uygulamaya uygun olmaması, programdaki değerlendirme yöntemleri hakkında yeterli bilgiye sahip olmama gibi sorunlara “kesinlikle katıldıklarını” belirtmişlerdir. Ayrıca programın uygulanması sırasında, yeterli sürenin olmaması, gerekli öğretim teknolojileri araç-gereçleri kullanamama, yeni programa göre plan yapmanın güç olması, velilerden yeterli desteğin alınamaması, okul yöneticilerinin programa karşı ilgisiz davranmaları gibi sorunların bulunduğunu belirtmişlerdir.

Korkmaz (2006), “Yeni İlköğretim Programının Öğretmenler Tarafından Değerlendirilmesi” araştırmada; 2005-2006 öğretim yılında ilköğretim 1-5 sınıflarda uygulanacak olan yeni ilköğretim programının tanıtım seminerine katılan

öğretmenlerin, yeni programa ilişkin görüşlerini belirlemeye amaçlamıştır. Veri toplama aracı olarak geliştirilen dokuz açık uçlu soru, program bitiminde öğretmenlere uygulanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre; öğretmenlerin yeni programın tanıtımı konusunda ciddi ve sistematik hizmet içi eğitime gereksinim duydukları belirlenmiştir. Ayrıca araştırmada; sınıfların kalabalık olması, öğretmenlerin programın ölçme değerlendirme kısmında zorlanmaları, okulların alt yapı yetersizliği, araç-gereç ve materyal eksikliği gibi faktörlerin programın uygulanmasını engelleyebileceği belirtilmiştir. Program geliştirme ve değerlendirme ile ilgili bazı araştırmaları yukarıda verilmiştir. Araştırma sonuçları programların gerekli alt yapı kurulmadan, denenmeden ülke çapında hemen uygulanmaya başlandığını göstermektedir. Araştırmalarda programın uygulayıcısı olan öğretmenlerin, programa ilişkin görüşlerinin alınmasının değerlendirmelere büyük ölçüde katkı sağlamaktadır. Yapılan araştırmalara baktığımızda, ya derslere göre program değerlendirilmekte yada genel olarak program değerlendirilmekte olduğu görülmektedir. Buna bağlı olarak bu araştırmada, 2005-2006 öğretim yılında uygulanmak üzere yürürlüğe giren programı YİBO ve taşınmalı ilköğretim okullarında programın uygulanabilirliğini öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

Arı (2000), uşak ilinde yaptığı araştırma, ilişkiyel tarama modeli ile yapılmıştır. Araştırmanın evrenini, Uşak ili ve merkez ilçelerindeki 159 ilköğretim okulu ile bu okullardaki 42.252 öğrenci ve 1062 sınıf, 685 branş olan toplam 1747 öğretmen oluşturmaktadır. Örneklem olarak okulların seçiminde aynı yerleşim biriminde bulunan normal ilköğretim, taşınmalı ilköğretim ve yatılı ilköğretim bölge okulu olma şartı aranmıştır. Buna göre çalışmanın amacı ise; Türkiye’de normal, taşınmalı ve yatılı uygulama olarak üç şekilde ortaya çıkan sekiz yıllık ilköğretim uygulamalarını, bu okullardaki öğretmen ve öğrenci görüşlerine dayalı olarak değerlendirmektedir. Elde edilen sonuçlardan bazıları şu şekildedir:

1. Öğrenciler tarafından en fazla tercih edilen ilköğretim uygulaması “Normal İlköğretim Okulları”dır.

2. Öğrencilerin okuldaki durumuyla en fazla ilgilenen öğrenci velilerinde en yüksek oran, baba mesleği memur olanlarda, en düşük oran ise baba mesleği çiftçi olanlardır.

Küçükoğlu (2001)'nin, Erzurum Aşkale ilçesinde ve Kandilli beldesine yaptığı araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın konusu “ İlköğretim Taşımali Eğitim Sistemi Uygulamasına İlişkin Öğretmen ve Yönetici Görüşleri” dir. Bu araştırmanın amacı; Erzurum ilinde “Taşımali Eğitim Uygulaması” çalışmalarının durumu ve sorunlarını tespit ederek bazı çözüm önerileri getirmektir. Elde edilen sonuçların bazıları şu şekildedir:

1. Taşımali eğitim uygulaması genel okullaşma oranını arttırmıştır fakat genel başarı düzeyini arttırdığı konusunda açık bulgular elde edilmemiştir.
2. Taşıma merkezi kullara yeterince personel verilmemesi uygulamanın sağlıklı işlemesine engel olmuştur. Ayrıca öğle yemeklerinde sorunlar yaşanmıştır.

Kılıç (2001), “Yatılı İlköğretim Bölge Okulları İle Diğer İlköğretim Okullarının Toplumsal Fonksiyonlarını Gerçekleştirme Düzeylerinin Kararlaştırılması” konulu araştırmasında YİBO ile normal ilköğretim okullarının toplumsal fonksiyonlarını gerçekleştirme düzeyleri karşılaştırılmıştır. Elde edilen sonuçlarda Kılıç'a göre: istenilen toplumsal fonksiyonlara ulaşılmamıştır. Merkezdeki İlköğretim okulları, YİBO'lara göre ilköğretimin toplumsal fonksiyonlarını daha ileri düzeyde gerçekleştirdiği sonucuna ulaşıldığı görülmektedir.

Oğral (2006), “Taşımali İlköğretim Uygulamasına İlişkin Yönetici Öğretmen Veli Ve Öğrenci Görüşleri” konulu araştırmasında, Taşımali İlköğretim uygulamasına ilişkin yönetici, öğretmen, veli ve öğrenci görüşlerini belirlenmesi amaçlanmıştır. Tarama modeli uygulanmıştır. Araştırma, Çanakkale ili Bayramiç ilçesinde, On-bir İlköğretim okulundan; bir süre birleştirilmiş sınıfta eğitim gören taşımali kapsamına alınmış 6,7,8.sınıf öğrencilerinin devam ettiği 4 İlköğretim okulundaki 80 öğrenci, bu öğrencilerin velileri, bu dört ilköğretim okulundaki 35

öğretmen ve ilçedeki 11 ilköğretim okulunun yöneticileri ile sınırlı tutulmuştur. Sonuç olarak;

1. Taşınmalı eğitim uygulamaları ve yönetici, öğretmen, veli ve öğrenci görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır.
2. Velilerin eğitim durumu ve taşınmalı eğitime bakışları arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuş.
3. Öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıflara göre taşınmalı ilköğretim uygulaması hakkındaki görüşleri arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır.

Broks ve arkadaşları (1984), fen programının yeterli olup olmadığı araştırılmıştır. Uygulanan programın öğrenci beklentileri ve programın amaçlarını gerçekleştirebilmesi araştırılmıştır. Araştırmada anket uygulanmış, öğrencilerle görüşmeler yapılmıştır. Ayrıca öğrencilerin başarı kayıtları ve gelişimlerini izlemek için tutulan kayıtlar incelenmiş, personel ve yöneticilere de anket uygulanmıştır. Sonuç olarak, programın yeterli olduğu bulunmuştur.

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, çalışma evreni, verilerin toplanması, verilerin çözümlenmesi başlıkları altına yer alan bilgiler sunulmuştur.

2.1.Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, YİBO ve Taşımali İlköğretim Okullarında Yeni İlköğretim Programının uygulanabilirliğinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirmesi amaçlanmıştır. Araştırmada var olan durumu tespit etmek amacıyla tarama(survey) metodu takip edilmiştir. Tarama modeli, geçmişte ya da şuan da mevcut olan durumu kendi şartları içinde olduğu gibi tanımlamayı amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilemez (Karasar, 2004).

Tarama modeli kullanılan bu araştırmada, YİBO ve Taşımali İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin programın uygulanabilirliği hakkında görüşlerini belirleyebilmek için anket ile gerekli olan veriler toplanmıştır. Bu araştırmada uygulanan değerlendirme modeli Stufflebeam'ın CIPP değerlendirme modelinde olduğu gibi araştırmada var olan durumu tespit etmek için karar verilen bilgiler çerçevesinde anket hazırlanıp uygulandı ve CIPP modelinin ikinci süreci olarak anketten elde edilen bilgiler değerlendirilmiştir.

2.2. Çalışma Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın verileri; random yoluyla seçilen Çanakkale il merkezinde, ilçelerinde ve köylerinde seçilen YİBO ve Taşımali ilköğretim okullarındaki sınıf öğretmenlerinden toplanmıştır.

Bu kapsamda Çanakkale il merkezi, ilçeleri ve köylerinde Taşımali ilköğretim uygulaması yapılan 76, Çanakkale il merkezi, ilçeleri ve köylerinde YİBO'larda görev yapan 34 sınıf öğretmeni olmak üzere 110 sınıf öğretmenine random örnekleme yoluyla anket uygulanmıştır. Eksik ve yanlış doldurulan anketlerin çıkarılması sonucunda 105 anket değerlendirmeye alınmıştır.

2.3. Verilerin Toplanması

Araştırmada öğretmenlerden gerekli verilerin toplanması için bir anket hazırlanmıştır. Bu ankette, Yeni İlköğretim Programı'nın kazanım, öğrenme-öğretme süreci, değerlendirme araç ve yöntem tekniklerine ilişkin öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmiştir.

2.4. Veri Toplama Aracı

Araştırmada anketin hazırlanması için, program değerlendirme ile ilgili literatür taranmış, sınıf öğretmenleri ile görüşülerek Yeni İlköğretim Programının YİBO ve Taşımali İlköğretim okullarında programın uygulanması ile ilgili görüşleri alınmıştır. Alanla ilgili yapılan araştırmalar ve program değerlendirmeye ilişkin tezler gözden geçirilerek veri toplama araçları incelenmiş, anketin maddeleri taslak olarak yazılmıştır.

Anketin kapsam geçerliliğinin sağlanması için, anketteki maddeleri ölçmek istenilen durumu iyi derecede ölçmesine özen gösterilmiş ve uzman görüşüne başvurulmuştur. Bunun için; Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesinde bulunan ve eğitim programları alanında çalışan öğretim üyelerinin görüşleri alınarak, bu doğrultuda gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

Anketin güvenilirliği için, araştırmanın örnekleme dışında kalanlara anket uygulanarak testi yarılama yöntemi ile güvenilirlik katsayıları hesaplanmıştır. Anketin bütünüün güvenilirliğini ise Spearman-Brown formülü kullanılmıştır. Anketin

güvenirlilik katsayısı yaklaşık olarak .91 olarak hesaplanmıştır. Bulunan değer anketin güvenirliliği için iyi bir değer olarak kabul edilmiştir. Anket için alınan uzman görüşleri doğrultusunda tekrar düzenlenen anket uygulanmaya hazır hale getirilmiştir.

Ankette öğretmenlerin kişisel bilgileri saptamaya yönelik 8 madde, programda yer verilen kazanımlara yönelik 19 madde, programın öğrenme –öğretme süreçlerine yönelik 42 madde ve programda değerlendirme araç ve yöntemlerine yönelik 16 madde bulunmaktadır. Anketin sonunda, öğretmenlerin programın YİBO ve Taşımali ilköğretim okullarında uygulanabilirliği ile ilgili belirtmek istedikleri görüşler için, açık uçlu bir soruya yer verilmiştir. Anket toplam 86 madden oluşmaktadır.

2.5. Veri Toplama Süreci

MEB'in B.08.0.EGD.0.33.05.311-1339/4929 sayılı araştırma izni (Ek-1) ile veri toplama aracı, 2006-2007 öğretim yılı güz döneminde Çanakkale il merkezi, ilçe ve köylerinde görev yapan 110 sınıf öğretmenine uygulanmıştır. Araştırmaya katılan 110 sınıf öğretmeninden 5'i ölçeği eksik ya da yanlış doldurduğundan çalışma örneklemini dışında bırakılmış, kalan 105 sınıf öğretmenin verileri değerlendirmeye alınmıştır.

2.6. Verilerin Çözümlemesi

Uygulama sonucunda elde edilen verilerin analizinde SPSS paket programından yararlanılmıştır. İlköğretim programının YİBO ve Taşımali ilköğretim okullarında uygulanabilirliği boyutunda öğretmen görüşlerini belirlemek için, frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma, t-testi ve varyans analizi(F) hesaplamaları yapılmıştır.

Öğretmenlerin okul türü ve hizmet içi eğitim alıp almadıkları durumlarına değişkenlerine göre t-testi, eğitim durumu, meslek deneyimi, okuttukları sınıf düzeyi,

sınıftaki öğrenci mevcudu değişkenlerine göre, programın uygulanabilirliğine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (F) yapılmıştır.

Veri toplama ölçeğindeki alt problemler için belirlenen dereceler ve sayısal değerler temel alınarak elde edilen aritmetik ortalamaların değerlendirme aralığı;

1.00-1.80'e kadar "Hiç Katılmıyorum"

1.81-2.60'a kadar "Katılmıyorum"

2.61-3.40'a kadar "Kararsızım"

3.41-4.20'ye kadar "Katılıyorum"

4.21-5.00'e kadar "Tamamen Katılıyorum"

1.00-1.60'a kadar "Hiç"

1.61-2.60'a kadar "Ara Sıra"

2.61-3.50'ye kadar "Sık Sık"

3.51-4.00'e kadar "Her Zaman" olarak belirlenmiştir.

Elde edilen veriler tablolara yerleştirilerek yorumlanmıştır. Öğretmen görüşleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığı .05 anlamlılık düzeyinde test edilmiştir. Veri toplama ölçeğinde yer alan açık uçlu soruyu, az sayıda öğretmen cevapladığı için, bu bölümden elde edilen bulgular, araştırmanın sonuç ve öneriler bölümünde değerlendirmeye alınmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

3.1. YİBO ve Taşımali İlköğretim Okulunda Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Özelliklerine İlişkin Bulgular Ve Yorumlar

Araştırmada ilk olarak, araştırma örneklemini oluşturan 105 sınıf öğretmeninin; okul türü, eğitim durumu, mesleki deneyimi, okuttukları sınıf düzeyi, sınıftaki öğrenci mevcudu ve yeni programa yönelik hizmet içi eğitim durumlarını belirten veriler yüzdelik ve frekans dağılımı ile belirlenmiştir. Katılımcı özelliklerine ilişkin bulgular tablo 1’de verilmektedir.

Tablo 1’de verildiği gibi araştırma örneklemini oluşturan 105 sınıf öğretmeninin, % 31.4 YİBO, %68.6 Taşımali İlköğretim okullarında görev yapmaktadırlar.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim durumuna yönelik; ön lisans, 2+2 lisans tamamlama, sınıf öğretmenliği lisans programı ve diğerleri olmak üzere dört grup olarak belirlenmiştir. Tablo 1’de araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim durumlarına yönelik yüzdelik ve frekans dağılımına bakıldığında; %19.0’i Ön Lisans, %21.9 2+2 Lisans Tamamlama, %43.8’i Sınıf Öğretmenli Lisans Mezunu ve %15.2 Diğerleri seçeneği olduğu görülmektedir.

Tablo 1: Katılımcılara İlişkin Özellikler

Eğitim Durumu	f	%
Ön Lisans	20	19,0
2+2 Lisans Tamamlama	23	21,9
Lisans	46	43,8
Diğer	16	15,2
Toplam	105	100,0

Okul Türü	f	%
YİBO	33	31,4
Taşınmalı İlköğretim Okulu	72	68,6
Toplam	105	100,0

Hizmet Denyimi	f	%
1 Yıldan Az	2	1,9
1-5 Yıl	7	6,7
6-10 Yıl	32	30,5
11-15 Yıl	20	19,0
16-20 Yıl	15	14,3
21 Yıl ve üstü	29	27,6
Toplam	105	100,0

Okuttuğu Sınıf Düzeyi	f	%
1. Sınıf	19	18,1
2. Sınıf	26	24,8
3. Sınıf	29	27,6
4. Sınıf	19	18,1
5. Sınıf	12	11,4
Toplam	105	100,0

Sınıf Mevcudu	f	%
20 Kişiden Az	27	25,7
20-30 Kişi	60	57,1
31-40 Kişi	18	17,1
Toplam	105	100,0

Yeni Programa Yönelik Hizmet İçi Eğitim	f	%
Evet	81	77,1
Hayır	24	22,9
Toplam	105	100,0

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki deneyimlerine ait yüzdeler ve frekans dağılımına bakıldığında; %1.9'u 1 yıldan az, %6.7'si 1-5 yıl, %30.5'i 6-10 yıl, %19.0'u 11-15 yıl, %14.3'ü 16-20 yıl, %27.6'sı 21 yıl ve üstü olarak belirlenmiştir. Bu duruma bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu 6-10 yıl hizmet yılına sahip ile 21 yıl ve üstü hizmet yılına sahip öğretmenlerden oluştuğu şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, okuttuğu sınıf düzeyinin yüzdeler ve frekans dağılımı incelendiğinde; %18.1'i 1. sınıf, %24.8'i 2.sınıf, %27.6'sı 3. sınıf, %18.1'i 4. sınıf ve % 11.4'ü 5. sınıf olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre öğretmenlerin okuttukları sınıf düzeyi bazında çoğunluğu 3.sınıf ve 2. sınıf okutan öğretmenlerden oluştuğu şeklinde yorumlanabilir..

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okuttukları sınıflardaki öğrenci mevcudu durumunun yüzdeler ve frekans dağılımı incelendiğinde; %25,7'si 20 kişiden az, %57,1'i 20–30 kişi ve %17,1'i 31–40 kişi olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre öğretmenlerin okuttukları sınıf mevcudu genelde 20–30 kişilik sınıflar oluşturduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, yeni programa yönelik hizmet içi eğitim alma durumunun yüzdeler ve frekans dağılımı incelendiğinde; %77,1'i evet, %22,9'u hayır dediği görülmektedir. Bu bulguya göre öğretmenlerin çoğunluğu yeni ilköğretim programı ile ilgili hizmet içi eğitim kursları aldıkları görülmektedir. Bu durumda, programın hazırlık ve uygulama aşamalarında YİBO ve Taşımali İlköğretim Okullarında görev yapan öğretmenlerin çoğuna ulaşılmış ve yeni ilköğretim programı hakkında öğretmenler bilgilendirilmiştir.

3.2. YİBO ve Taşımali İlköğretim Okullarında Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Yeni Programın Uygulanabilirliği İle İlgili Görüşlerine İlişkin Bulgular Ve Yorumlar

3.2.1. YİBO ve Taşınmalı İlköğretim Okullarında Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Programın Kazanımlarına İlişkin Görüşleri

Programda yer verilen kazanımlara ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemek için hazırlanmış 19 maddeye ilişkin frekans ve yüzde dağılımı tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2 incelendiğinde, “*ölçülebilir gözlenebilir niteliktedir.*” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %21,0 “Tamamen Katılıyorum”, %68,6 “Katılıyorum”, %6,7 “Kararsızım”, %3,8 “Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 4.06’dır. Bu değer öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir.

“*Amaç ve kazanımlar birbirini tamamlamaktadır.*” maddesine ilişkin olarak, öğretmenlerin %29.5 “Tamamen Katılıyorum”, %61,0 “Katılıyorum”, %5.7 “Kararsızım”, %3.8 “Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 4.16’dır. Bu değer öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, programda yer alan kazanımların amaçlarla birbirini tamamladığı fikrinde olduklarını belirtmektedirler.

Tablo 2: YİBO ve Taşınmalı İlköğretim Okullarında Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Programın Kazanımlarına İlişkin Görüşleri

Programında Yer Verilen Kazanımlar:	Tamamen Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Hiç Katılmıyorum		\bar{X}	SS
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%		
1. Kazanımlar ölçülebilir gözlenebilir niteliktedir,	22	21.0	72	68.6	7	6.7	4	3.8	-	-	4.06	.65
2. Amaç ve kazanımlar birbirini tamamlamaktadır,	31	29.5	64	61.0	6	5.7	4	3.8	-	-	4.16	.69
3. Kazanımlar öğrencilerin sosyal yönlerini geliştirir düzeydedir,	20	19.0	74	70.5	8	7.6	3	2.9	-	-	4.05	.61
4. Kazanımlar sınırlıdır,	6	5.7	60	57.1	29	27.6	10	9.5	-	-	3.59	.74
5. Kazanımlar anlaşılır,	12	11.4	86	81.9	3	2.9	4	3.8	-	-	4	.54
6. Kazanımlar açık seçik bir biçimde ifade edilmiştir,	10	9.5	72	68.6	18	17.1	5	4.8	-	-	3.82	.65
7. Kazanımlar öğrencilerin seviyesine uygundur,	12	11.4	76	72.4	10	9.5	6	5.7	1	1.0	3.87	.71
8. Kazanımlar birbirini desteklemektedir,	18	17.1	62	59.0	20	19.0	5	4.8			3.88	.73
9. Kazanımlar öğrencilerin hazır bulunuşluluk düzeyine uygundur,	11	10.5	55	52.4	26	24.8	12	11.4	1	1.0	3.6	.86
10. Kazanımlar öğrencilerin eleştirel düşünme becerisini geliştirecek niteliktedir,	11	10.5	53	50.5	26	24.8	13	12.4	2	1.9	3.55	.90
11. Kazanımlar öğrencilerin yakın çevrelerini tanıma ve anlamalarına yönelik becerileri geliştirici niteliktedir,	8	7.6	77	73.3	10	9.5	8	7.6	2	1.9	3.77	.77
12. Kazanımlar öğrencilere işbirliği ile çalışma alışkanlığı kazandırıcı niteliktedir,	18	17.1	53	50.5	27	25.7	7	6.7	-	-	3.78	.80
13. Yöneticilerin ilgisizliği kazanımları gerçekleştirmede güçlüklerle yol açmaktadır,	7	6.7	52	49.5	17	16.2	27	25.7	2	1.9	3.33	.99
14. Kazanımlar öğrencilerin demokratik beceri ve değerleri edinmelerini sağlayıcı niteliktedir,	14	13.3	70	66.7	12	11.4	9	8.6	-	-	3.84	.75
15. Kazanımlar öğrencilerin bilimsel düşünme becerilerini geliştirici niteliktedir,	12	11.4	74	70.5	13	12.4	6	5.7	-	-	3.87	.67
16. Kazanımlar öğrencilerin karar verme becerilerini geliştirici niteliktedir,	3	2.9	77	73.3	21	20.0	4	3.8	-	-	3.75	.56
17. Kazanımlar öğrencilerin bilgi teknolojilerini kullanma becerilerini geliştirici niteliktedir,	9	8.6	69	65.7	23	21.9	4	3.8	-	-	3.79	.64
18. Kazanımlar öğrencilerin girişimcilik becerilerini geliştirici niteliktedir,	9	8.6	79	75.2	11	10.5	6	5.7	-	-	3.86	.63
19. Kazanımlar öğrencilerin Türkçe'yi doğru, etkili ve güzel kullanmalarını sağlayıcı niteliktedir	10	9.5	63	60.0	19	18.1	13	12.4	-	-	3.66	.81

“Öğrencilerin sosyal yönlerini geliştirir düzeydedir” maddesine ilişkin olarak, öğretmenlerin %19.0’u “Tamamen Katılıyorum”, %70.5’i “Katılıyorum”, %7.6’sı “Kararsızım”, %2.9’u “Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 4.05’dir. Bu değer öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, programda yer alan kazanımların öğrencilerin sosyal yönlerini geliştirir düzeyde olduğunu göstermektedir.

“Kazanımlar sınırlıdır” maddesine ilişkin olarak, öğretmenlerin, %5,7’si “Tamamen Katılıyorum”, %57,1’i “Katılıyorum”, 27,6’sı “Kararsızım”, %9,5’i “Katılmıyorum” şeklide görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3.59’dur. Bu değer öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, programda yer alan kazanımların sınırlı olduğunu göstermektedir.

“Kazanımlar anlaşılır” maddesine ilişkin olarak, öğretmenlerin %11,4’ü “Tamamen Katılıyorum”, %81,9’u “Katılıyorum”, %2,9’u “Kararsızım”, %3,8’i “Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 4’dur. Bu değer öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, programda yer alan kazanımların sınırlı olduğunu göstermektedir.

“Açık seçik bir biçimde ifade edilmiştir” maddesine ilişkin olarak, öğretmenlerin %9,5’i “Tamamen Katılıyorum”, %68,6’sı “Katılıyorum”, %17,1’i “Kararsızım”, %4,8’i “Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3.82'dir. Bu değer öğretmen görüşlerinin ortalamasının "Katılıyorum" düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, programda yer alan kazanımların açık seçik bir biçimde ifade edildiğini göstermektedir.

"Kazanımlar öğrencilerin seviyesine uygundur" maddesine ilişkin olarak, öğretmenlerin %11,4'ü "Tamamen Katılıyorum", %72,4'ü "Katılıyorum", %9,5'i "Kararsızım", %5,7'si "Katılmıyorum", %1.00 "Hiç Katılmıyorum" şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3.87'dir. Bu değer öğretmen görüşlerinin ortalamasının "Katılıyorum" düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, programda yer alan kazanımların öğrencilerin seviyesine uygun olduğunu göstermektedir.

"Kazanımlar birbirini desteklemektedir" maddesine ilişkin olarak, öğretmenlerin; %17,1'i "Tamamen Katılıyorum", %59,0'ı "Katılıyorum", %19,0'u "Kararsızım", %4,8'i "Katılmıyorum" şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3.88'dir. Bu değer öğretmen görüşlerinin ortalamasının "Katılıyorum" düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, programda yer alan kazanımların desteklediğini göstermektedir.

"Öğrencilerin hazır bulunuşluluk düzeyine uygundur" maddesine ilişkin olarak, öğretmenlerin %10,5'i "Tamamen Katılıyorum", %52,4'ü "Katılıyorum", %24,8'i "Kararsızım", %11,4'ü "Katılmıyorum", %1'i "Hiç Katılmıyorum" şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3,6'dur. Bu değer öğretmen görüşlerinin ortalamasının "Katılıyorum" düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, programda yer alan kazanımların öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyine uygun olduğunu göstermektedir.

"Öğrencilerin eleştirel düşünme becerisini geliştirecek niteliktedir," maddesine ilişkin olarak, öğretmenlerin; %10,5'i "Tamamen Katılıyorum", %50,5'i "Katılıyorum", %24,8'si "Kararsızım", %12,4'ü "Katılmıyorum", %1,9'u "Hiç Katılmıyorum" şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3.55'dir. Bu değer öğretmen görüşlerinin ortalamasının "Katılıyorum" düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, programda yer alan kazanımların öğrencilerin eleştirel düşünme becerisini geliştirecek nitelikte olduğunu göstermektedir.

"Öğrencilerin yakın çevrelerini tanıma ve anlamalarına yönelik becerileri geliştirici niteliktedir" maddesine ilişkin olarak, öğretmenlerin %7,6'sı "Tamamen Katılıyorum", %73,3'ü "Katılıyorum", %9,5'i "Kararsızım", %7,6'sı "Katılmıyorum", %1,9'u "Hiç Katılmıyorum" şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3.77'dir. Bu değer öğretmen görüşlerinin ortalamasının "Katılıyorum" düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, programda yer alan kazanımların öğrencilerin yakın çevrelerini tanıma ve anlamalarına yönelik becerileri geliştirici nitelikte olduğunu göstermektedir.

"Öğrencilere işbirliği ile çalışma alışkanlığı kazandırıcı niteliktedir" maddesine ilişkin olarak, öğretmenlerin %17,1'i "Tamamen Katılıyorum", %50,5'i "Katılıyorum", %25,7'si "Kararsızım", %6,7'si "Katılmıyorum" şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3.78'dir. Bu değer öğretmen görüşlerinin ortalamasının "Katılıyorum" düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, programda yer alan kazanımların öğrencilere işbirliği ile çalışma alışkanlığı kazandırıcı nitelikte olduğunu göstermektedir.

"Yöneticilerin ilgisizliği kazanımları gerçekleştirmede güçlüklerle yol açmaktadır" maddesine ilişkin olarak, öğretmenlerin %6,7'si "Tamamen Katılıyorum", %49,5'i "Katılıyorum", %16,2'si "Kararsızım", %25,7'si "Katılmıyorum", %1,9'u "Hiç Katılmıyorum" şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3.33'dur. Bu değer öğretmen görüşlerinin ortalamasının "Katılıyorum" düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, yöneticilerin ilgisizliği kazanımları gerçekleştirmede güçlüklerle yol açtığını göstermektedir.

"Öğrencilerin demokratik beceri ve değerleri edinmelerini sağlayıcı niteliktedir" maddesine ilişkin olarak, öğretmenlerin %13,3'ü "Tamamen Katılıyorum", %66,7'si "Katılıyorum", %11,4'ü "Kararsızım", %8,6'sı "Katılmıyorum" şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3.84'dir. Bu değer öğretmen görüşlerinin ortalamasının "Katılıyorum" düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, programda yer alan kazanımların demokratik beceri ve değerleri edinmelerini sağlayıcı nitelikte olduğunu göstermektedir.

"Öğrencilerin bilimsel düşünme becerilerini geliştirici niteliktedir," maddesine ilişkin olarak, öğretmenlerin %11,4'ü "Tamamen Katılıyorum", %70,5'i

“Katılıyorum”, %12.4’ü “Kararsızım”, %5.7’si “Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3.87’dir. Bu değer öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, programda yer alan kazanımların sınırlı olduğunu göstermektedir.

“*Öğrencilerin karar verme becerilerini geliştirici niteliktedir,*” maddesine ilişkin olarak, öğretmenlerin %2.9’u “Tamamen Katılıyorum”, %73.3’ü “Katılıyorum”, %20.0’si “Kararsızım”, %3.8’i “Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3.79’dur. Bu değer öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, programda yer alan kazanımların öğrencilerin karar verme becerilerini geliştirici nitelikte olduğunu göstermektedir.

“*Öğrencilerin bilgi teknolojilerini kullanma becerilerini geliştirici niteliktedir*” maddesine ilişkin olarak, öğretmenlerin %8.6’sı “Tamamen Katılıyorum”, %65.7’si “Katılıyorum”, %21.9’u “Kararsızım”, %3.8’i “Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3.79’dur. Bu değer öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, programda yer alan kazanımların öğrencilerin bilgi teknolojilerini kullanma becerilerini geliştirici niteliktedir olduğunu göstermektedir.

“*Öğrencilerin girişimcilik becerilerini geliştirici niteliktedir,*” maddesine ilişkin olarak, öğretmenlerin %8.6’sı “Tamamen Katılıyorum”, %75.2’si

“Katılıyorum”, %10.5’i “Kararsızım”, %5.7’si “Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3.86’dır. Bu değer öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, programda yer alan kazanımların öğrencilerin girişimcilik becerilerini geliştirici nitelikte olduğunu göstermektedir.

“Öğrencilerin Türkçe’yi doğru, etkili ve güzel kullanmalarını sağlayıcı niteliktedir” maddesine ilişkin olarak, öğretmenlerin %9.5’i “Tamamen Katılıyorum”, %60.0’ı “Katılıyorum”, %18.1’i “Kararsızım”, %12.4’ü “Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3.66’dır. Bu değer öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, programda yer alan kazanımların öğrencilerin Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanmalarını sağlayıcı nitelikte olduğunu göstermektedir.

3.2.2. YİBO ve Taşımali İlköğretim Okullarında Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Programda Öğretme-Öğrenme Sürecine İlişkin Görüşleri

Programın öğrenme-öğretme sürecine ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemek için hazırlanmış 18 maddeye ilişkin frekans ve yüzde dağılımı tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3 incelendiğinde, programın öğretme- öğrenme sürecinde, “*Ders yüklerinin fazla olması uygulamada güçlükler yol açmaktadır*” maddesine ilişkin olarak, öğretmenlerin %8.6’sı “Tamamen Katılıyorum”, %37.1’i “Katılıyorum”, %15.2’si “Kararsızım”, %36.2’si “Katılmıyorum”, %2.9’u “Hiç Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3.12'dir. Bu değer öğretmen görüşlerinin ortalamasının hem “Katılıyorum” hem de “Katılmıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre araştırmaya katılan öğretmenlerin bir kısmı, programda ders yüklerinin fazla olmasının uygulamada güçlükler yol açmakta olduğunu, bir kısmının ise programda ders yüklerinin fazla olmasının uygulamada güçlükler yol açmadığını belirtmişlerdir. Bu maddeye ilişkin görüşlerin ders yüklerinin fazla olmasının uygulamada güçlükler yol açmasının programın amaçlarını gerçekleştirmek için yetersiz bulunduğunu göstermektedir.

Programın öğretme- öğrenme sürecinde “*Program öğrencilerin bireysel farklılıklarından kaynaklanan ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde uygulanabilmektedir*” maddesine ilişkin olarak, öğretmenlerin %21.0'i “Tamamen Katılıyorum”, %68.6'sı “Katılıyorum”, %6.7'si “Kararsızım”, %3.8'i “Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 4.06'dır. Bu değer öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, programda öğrencilerin bireysel farklılıklarından kaynaklanan ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde uygulanabilmekte olduğunu belirtmişlerdir. Bu durum; öğretmenlerin, programın öğretme-öğrenme sürecini bu nitelik açısından yeterli bulduklarını göstermektedir.

Tablo 3: YİBO ve Taşınmalı İlköğretim Okullarında Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Programda Öğretme-Öğrenme Sürecine İlişkin Görüşleri

Programında öğrenme – öğretme sürecine ilişkin görüşler	Tamamen Katılıyor		Katılıyor		Kararsız		Katılmıyor		Hiç Katılmıyor		\bar{X}	SS
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%		
1.Ders yüklerinin fazla olması uygulamada güçlüklerle yol açmaktadır,	7	8.6	62	37.1	12	15.2	20	36.2	4	2.9	3.12	.62
2.Program öğrencilerin bireysel farklılıklarından kaynaklanan ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde uygulanabilmektedir,	22	21.0	72	68.6	7	6.7	4	3.8	-	-	4.06	.65
3. Derslerde “problem çözme” gibi farklı öğretim yöntemleri uygulanabilmektedir,	31	29.5	64	61.0	6	5.7	4	3.8	-	-	4.16	.69
4. Etkinlikleri proje şeklinde düzenlenmesinde zorluk çekilmektedir,	20	19.0	74	70.5	8	7.6	3	2.9	-	-	4.05	.61
5. Öğrencileri işbirliğine yöneltecek ortamlar oluşturulabilmektedir,	6	5.7	60	57.1	29	27.6	10	9.5	-	-	3.59	.74
6.Öğrencilerin yaratıcılarını sergileyebilecek etkinlikler yapılabilir	12	11.4	86	81.9	3	2.9	4	3.8	-	-	4	.54
7. Ders kitabı dışında başka kaynaklardan yararlanılabilmektedir,	10	9.5	72	68.6	18	17.1	5	4.8	-	-	3.82	.65
8. Etkinliklerde öğrencilerle sağlıklı bir iletişim kurulabilmektedir,	12	11.4	76	72.4	10	9.5	6	5.7	1	1.0	3.87	.71
9. Okul dışı etkinlikler yapılabilir,	18	17.1	62	59.0	20	19.0	5	4.8	-	-	3.88	.73
10. Okul içi etkinlikler yapılabilir,	11	10.5	55	52.4	26	24.8	12	11.4	1	1.0	3.6	.86
11. Etkinlikleri uygulamak için ayrılan süre yeterlidir,	11	10.5	53	50.5	26	24.8	13	12.4	2	1.9	3.55	.90
12.Etkinlikler öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmesini sağlamaktadır,	8	7.6	77	73.3	10	9.5	8	7.6	2	1.9	3.77	.77
13. Etkinlikler süresince gerçek hayat sınıfa taşınabilmektedir	18	17.1	53	50.5	27	25.7	7	6.7	-	-	3.78	.80
14. Etkinlikler eğitici oyunlar yoluyla uygulanabilmektedir,	7	6.7	52	49.5	17	16.2	27	25.7	2	1.9	3.33	.99
15. Etkinlikler süresince gerçek hayat sınıfa taşınabilmektedir	18	17.1	53	50.5	27	25.7	7	6.7	-	-	3.78	.80
16.Etkinlikler süreç değerlendirme yapmaya uygundur,	12	11.4	74	70.5	13	12.4	6	5.7	-	-	3.87	.67
17.Etkinlikler öğrencilerin bilgiye kendileri ulaşabilecekleri niteliktedir	3	2.9	77	73.3	21	20.0	4	3.8	-	-	3.75	.56
18. Eğitim öğretim sürecinin uygulama boyutunda öğrenciler kendilerini değerlendirebilmektedir.	9	8.6	69	65.7	23	21.9	4	3.8	-	-	3.79	.64

“Etkinlikleri proje şeklinde düzenlenmesinde zorluk çekilmektedir” maddesine ilişkin olarak, öğretmenlerin %19.0’u “Tamamen Katılıyorum”, %70.5’i “Katılıyorum”, %7.6’sı “Kararsızım”, %2.9’u “Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 4.05’dir. Bu değer öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, programda, Etkinlikleri proje şeklinde düzenlenmesinde zorluk çekilmediğini belirtmişlerdir. Bu durum; öğretmenlerin, programın öğretme-öğrenme sürecini bu nitelik açısından yeterli bulduklarını göstermektedir.

“Öğrencileri işbirliğine yöneltecek ortamlar oluşturulabilmektedir” maddesine ilişkin olarak, öğretmenlerin %5.7’si “Tamamen Katılıyorum”, %57.1’i “Katılıyorum”, %7.6’sı “Kararsızım”, %2.9’u “Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3.59’dur. Bu değer öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, programda öğretme-öğrenme süreci etkinliklerinin, öğrencilerin işbirliği yaparak öğrenmelerini sağlayıcı nitelikte olduğunu belirtmişlerdir. Bu durum; öğretmenlerin, programın öğretme-öğrenme sürecini bu nitelik açısından yeterli bulduklarını göstermektedir.

Programın öğretme- öğrenme sürecinde *“Öğrencilerin yaratıcılarını sergileyebilecek etkinlikler yapılabilmektedir”* maddesine ilişkin olarak, öğretmenlerin %11.4’ü “Tamamen Katılıyorum”, %81.9’u “Katılıyorum”, %2.9’u “Kararsızım”, %3.8’i “Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 4’dür. Bu değer öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Katılıyorum” düzeyinde olduğunu

göstermektedir. Bu bulgulara göre araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, programda, öğrencilerin yaratıcılıklarını sergileyebilecekleri nitelikte etkinliklere yer verildiğini belirtmiştir. Bu durum; öğretmenlerin, programın öğretme-öğrenme sürecini bu nitelik açısından yeterli bulduklarını göstermektedir.

Programın öğretme- öğrenme sürecinde “*Ders kitabı dışında başka kaynaklardan yararlanılabilmektedir*” maddesine ilişkin olarak, öğretmenlerin %9.5’i “Tamamen Katılıyorum”, %68.6’sı “Katılıyorum”, %17.1’i “Kararsızım”, %4.8’i “Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3.82’dir. Bu değer öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, programda, ders kitabı dışında başka kaynaklardan yararlanılabilmekte olduklarını göstermektedir.

“*Etkinliklerde öğrencilerle sağlıklı bir iletişim kurulabilmektedir*” maddesine ilişkin olarak, öğretmenlerin %11.4’ü “Tamamen Katılıyorum”, %72.4’ü “Katılıyorum”, %9.5’i “Kararsızım”, %5.7’si “Katılmıyorum”, %1’i “Hiç Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3.87’dir. Bu değer öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, programda, öğrencilerle etkinliklerde sağlıklı iletişim kurabildiğini belirtmişlerdir. Bu durum; öğretmenlerin, programın öğretme-öğrenme sürecini bu nitelik açısından yeterli bulduklarını göstermektedir.

Programın öğretme- öğrenme sürecinde “*Okul dışı etkinlikler yapılabilmektedir*” maddesine ilişkin olarak, öğretmenlerin %17.1’i “Tamamen Katılıyorum”, %59’u “Katılıyorum”, %19’u “Kararsızım”, %4.8’i “Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3.88'dir. Bu değer öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, programda, okul dışı etkinliklerin yapılabildiğini belirtmişlerdir. Bu durum; öğretmenlerin, programın öğretme-öğrenme sürecini bu nitelik açısından yeterli bulduklarını göstermektedir.

Programın öğretme- öğrenme sürecinde “*Okul içi etkinlikler yapılabilir*” maddesine ilişkin olarak, öğretmenlerin %10.5'i “Tamamen Katılıyorum”, %52.4'ü “Katılıyorum”, %24.8'i “Kararsızım”, %11.4'ü “Katılmıyorum”, %1'i “Hiç Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3.6'dır. Bu değer öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu programda, okul içi etkinlikler yapılabilmesi konusunda kararsız kalmışlardır. Bu durum; öğretmenlerin bir kısmının etkinlikleri uygulamada okul içi etkinlikleri gerçekleştirmek için yetersiz, bir kısmının ise yeterli bulduğunun göstermektedir. programın öğretme-öğrenme sürecini bu nitelik açısından yeterli bulduklarını göstermektedir.

“*Etkinlikleri uygulamak için ayrılan süre yeterlidir*” maddesine ilişkin olarak, öğretmenlerin %10.5'i “Tamamen Katılıyorum”, %50.5'i “Katılıyorum”, %24.8'i “Kararsızım”, %12.4'ü “Katılmıyorum”, %1.9'u “Hiç Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3.55'dir. Bu değer öğretmen görüşlerinin ortalamasının bir kısmının “Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, programdaki, öğretme-öğrenme süreci etkinlikleri süresince etkinlikleri uygulamak için ayrılan sürenin yeterli olduğunu belirtmişlerdir.

“*Etkinlikler öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmesini sağlamaktadır,*” maddesine ilişkin olarak, öğretmenlerin %7.6’sı “Tamamen Katılıyorum”, %73.3’ü “Katılıyorum”, %9.5’i “Kararsızım”, %7.6’sı “Katılmıyorum”, %1.9’u “Hiç Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 4.77’dir. Bu değer öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, programdaki, öğretme-öğrenme süreci etkinliklerinin, öğrenciye yaparak yaşayarak öğrenmesi için olanak sağladığını belirtmiştir. Bu durum; öğretmenlerin, programın öğretme-öğrenme sürecini bu nitelik açısından yeterli bulduklarını göstermektedir.

“*Etkinlikler süresince gerçek hayat sınıfa taşınabilmektedir*” maddesine ilişkin olarak, öğretmenlerin %17.1’i “Tamamen Katılıyorum”, %50.5’i “Katılıyorum”, %25.7’si “Kararsızım”, %6.7’si “Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3.78’dir. Bu değer öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, programdaki, öğretme-öğrenme süreci etkinlikleri süresince gerçek hayat sınıfa taşınabildiğini belirtmiştir. Bu durum; öğretmenlerin, programın öğretme-öğrenme sürecini bu nitelik açısından yeterli bulduklarını göstermektedir.

“*Etkinlikler eğitici oyunlar yoluyla uygulanabilmektedir*” maddesine ilişkin olarak, öğretmenlerin %6.7’si “Tamamen Katılıyorum”, %49.5’i “Katılıyorum”, %16.2’si “Kararsızım”, %25.7’si “Katılmıyorum”, %1.9’u “Hiç Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3.33'dür. Bu değer öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, programda, öğrencilerin eğitici oyunlarla öğrenmelerini sağlayıcı etkinliklerin bulunduğunu belirtmiştir. Bu durum; öğretmenlerin, programın öğretme-öğrenme sürecini bu nitelik açısından yeterli bulduklarını göstermektedir

“Etkinlikler süreç değerlendirmesi yapmaya uygundur” maddesine ilişkin olarak, öğretmenlerin %11.4'ü “Tamamen Katılıyorum”, %70.5'i “Katılıyorum”, %12.4'ü “Kararsızım”, %5.7'si “Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3.87'dir. Bu değer öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, programdaki, öğretme-öğrenme süreci etkinlikleri süresince gerçek hayat sınıfa taşınabildiğini belirtmiştir. Bu durum; öğretmenlerin, programın öğretme-öğrenme sürecini bu nitelik açısından yeterli bulduklarını göstermektedir

Programın öğretme- öğrenme sürecinde *“Etkinlikler öğrencilerin bilgiye kendileri ulaşabilecekleri niteliktedir”* maddesine ilişkin olarak, öğretmenlerin %2.9'u “Tamamen Katılıyorum”, %73.3'ü “Katılıyorum”, %20.0'si “Kararsızım”, %3.8'i “Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3.75'dir. Bu değer öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, programda, etkinliklerin öğrencilerin bilgiye kendileri ulaşabilecekleri nitelikte olduğunu belirtmiştir. Bu durum; öğretmenlerin, programın öğretme-öğrenme sürecini bu nitelik açısından yeterli bulduklarını göstermektedir.

“Eğitim öğretim sürecinin uygulama boyutunda öğrenciler kendilerini değerlendirebilmektedir” maddesine ilişkin olarak, öğretmenlerin %8.6'sı

“Tamamen Katılıyorum”, %65.7’si “Katılıyorum”, %25.9’u “Kararsızım”, %3.8’i. “Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3.79’dur. Bu değer öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, programda, eğitim öğretim sürecinin uygulama boyutunda öğrencilerin kendilerini değerlendirebilmekte olduğunu belirtmiştir. Bu durum; öğretmenlerin, programın öğretme-öğrenme sürecini bu nitelik açısından yeterli bulduklarını göstermektedir

3.2.3. YİBO ve Taşımali İlköğretim Okullarında Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Programı Uygularken Kullandıkları Yöntem Ve Tekniklere İlişkin Görüşleri

Programın yöntem ve tekniklere ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemek için hazırlanmış 15 maddeye ilişkin frekans ve yüzde dağılımı tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4 incelendiğinde, programda kullanılan yöntem ve teknikler bölümündeki “*Anlatma*” maddesine ilişkin olarak öğretmenler, %31.8 “Her Zaman”, %41.00’i “Sık Sık”, %26.9’u “Ara Sıra”, %0.2’si “Hiçbir Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu bölüme ilişkin öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3.24’dur. Bu değer, öğretme-öğrenme sürecinde anlatım yönteminin kullanılmasına ilişkin öğretmen görüşleri ortalamasının “Sık sık” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, öğretme-öğrenme sürecinde anlatım yöntemini sık bir şekilde kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu durum öğretmenlerin öğretme-öğrenme sürecinde anlatım yöntemini yeterince sık kullandıklarını göstermektedir.

Tablo 4: YİBO ve Taşımali İlköğretim Okullarında Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Programı Uygularken Kullandıkları Yöntem Ve Tekniklere İlişkin Görüşleri

Programı uygularken kullandığınız yöntem ve teknikler	Her zaman		Sık sık		Ara sıra		Hiçbir zaman		\bar{X}	SS
	F	%	F	%	F	%	F	%		
1. Anlatma	30	31.8	65	41	8	26.9	2	0.2	3.24	.83
2. Soru – cevap	22	21.0	72	68.6	7	6.7	4	3.8	4.06	.65
3. Gezi-gözlem	31	29.5	64	61.0	6	5.7	4	3.8	4.16	.69
4. Tartışma	20	19.0	74	70.5	8	7.6	3	2.9	4.05	.61
5. Problem çözme	6	5.7	60	57.1	29	27.6	10	9.5	3.59	.74
6. Gösteri	12	11.4	86	81.9	3	2.9	4	3.8	4	.54
7. Dramatizasyon	10	9.5	72	68.6	18	17.1	5	4.8	3.82	.65
8. Proje	12	11.4	76	72.4	10	9.5	6	5.7	3.87	.71
9. İşbirliği	18	17.1	62	59.0	20	19.0	5	4.8	3.88	.73
10. Beyin fırtınası	11	10.5	55	52.4	26	24.8	12	11.4	3.6	.86
11. Altı şapka düşünme tekniği	1	1.9	25	27.6	55	49.5	24	21.0	2.10	.90
12. Senaryo	8	7.6	77	73.3	10	9.5	8	7.6	3.77	.77
13. Bireysel çalışmalar	18	17.1	53	50.5	27	25.7	7	6.7	3.78	.80
14. Grup çalışması	7	6.7	52	49.5	17	16.2	27	25.7	3.33	.99
15. Araştırma- inceleme	2	1.7	8	13.9	57	45.6	68	38.8	2.55	.75

Programda kullanılan yöntem ve teknikler bölümündeki “Soru-cevap” maddesine ilişkin olarak öğretmenler, %21’i “Her Zaman”, %68.6’sı “Sık Sık”, %6.7’si “Ara Sıra”, %3.8’i “Hiçbir Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu bölüme ilişkin öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 4.06’dır. Bu değer, öğretme-öğrenme sürecinde soru-cevap yönteminin kullanılmasına ilişkin öğretmen görüşleri ortalamasının “Sık sık” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, öğretme-öğrenme sürecinde soru-cevap yöntemini sık bir şekilde kullandıklarının belirtmişlerdir. Bu durum öğretmenlerin öğretme-öğrenme sürecinde soru-cevap yöntemini yeterince sık kullandıklarını göstermektedir.

Programda kullanılan yöntem ve teknikler bölümündeki “*Gezi-gözlem*” maddesine ilişkin olarak öğretmenler, %29.5’i “Her Zaman”, %61.0’i “Sık Sık”, %5.7’si “Ara Sıra”, %3.8’i “Hiçbir Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu bölüme ilişkin öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 4.16’dır. Bu değer, öğretme-öğrenme sürecinde gezi-gözlem yönteminin kullanılmasına ilişkin öğretmen görüşleri ortalamasının “Sık sık” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, öğretme-öğrenme sürecinde gezi-gözlem yöntemini ara sıra kullandıklarının belirtmişlerdir. Bu durum öğretmenlerin öğretme-öğrenme sürecinde gezi-gözlem yöntemini ara sıra kullandıklarını göstermektedir.

Programda kullanılan yöntem ve teknikler bölümündeki “*Tartışma*” maddesine ilişkin olarak öğretmenler, %19’u “Her Zaman”, %70.5’i “Sık Sık”, %7.6’sı “Ara Sıra”, %2.9’u “Hiçbir Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu bölüme ilişkin öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 4.05’dir. Bu değer, öğretme-öğrenme sürecinde tartışma yönteminin kullanılmasına ilişkin öğretmen görüşleri ortalamasının “Sık sık.” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, öğretme-öğrenme sürecinde tartışma yöntemini sık bir şekilde kullandıklarının belirtmişlerdir. Bu durum öğretmenlerin öğretme-öğrenme sürecinde tartışma yöntemini sık kullandıklarını göstermektedir.

Programda kullanılan yöntem ve teknikler bölümündeki “*problem çözme*” maddesine ilişkin olarak öğretmenler, %5.7’si “Her Zaman”, %57.1’i “Sık Sık”, %27.6’sı “Ara Sıra”, %9.5’i “Hiçbir zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu bölüme ilişkin öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3.01’dir. Bu değer, öğretme-öğrenme sürecinde problem çözme yönteminin kullanılmasına ilişkin öğretmen görüşleri ortalamasının “Sık sık” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, öğretme-öğrenme

sürecinde problem çözme yöntemini sık bir şekilde kullandıklarının belirtmişlerdir. Bu durum öğretmenlerin öğretim-öğrenme sürecinde soru-cevap yöntemini sık kullandıklarını göstermektedir.

Programda kullanılan yöntem ve teknikler bölümündeki “*Gösteri*” maddesine ilişkin olarak öğretmenler, %11.4’ü “Her Zaman”, %81.9’u “Sık Sık”, %2.9’u “Ara Sıra”, %3.8’i “Hiçbir Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu bölüme ilişkin öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 4’dür. Bu değer, öğretim-öğrenme sürecinde gösteri yönteminin kullanılmasına ilişkin öğretmen görüşleri ortalamasının “Sık sık” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, öğretim-öğrenme sürecinde gösteri yöntemini sık bir şekilde kullandıklarının belirtmişlerdir. Bu durum öğretmenlerin öğretim-öğrenme sürecinde gösteri yöntemini sık kullandıklarını göstermektedir.

Programda kullanılan yöntem ve teknikler bölümündeki “*Dramatizasyon*” maddesine ilişkin olarak öğretmenler, %9.5’i “Her Zaman”, %68.6’sı “Sık Sık”, %17.1’i “Ara Sıra”, %4.8’i “Hiçbir Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu bölüme ilişkin öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3.82’dir. Bu değer, öğretim-öğrenme sürecinde dramatizasyon yönteminin kullanılmasına ilişkin öğretmen görüşleri ortalamasının “Sık Sık” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, öğretim-öğrenme sürecinde dramatizasyon yöntemini sık sık kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu durum öğretmenlerin öğretim-öğrenme sürecinde dramatizasyon yöntemini sık sık kullandıklarını göstermektedir.

Programda kullanılan yöntem ve teknikler bölümündeki “*proje*” maddesine ilişkin olarak öğretmenler, %11.4’ü “Her Zaman”, %72.4’ü “Sık Sık”, %9.5’i “Ara Sıra”, %5.7’si “Hiçbir Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu bölüme ilişkin öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3.87'dir. Bu değer, öğretme-öğrenme sürecinde proje yönteminin kullanılmasına ilişkin öğretmen görüşleri ortalamasının “Sık sık” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, öğretme-öğrenme sürecinde proje yöntemini sık bir şekilde kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu durum öğretmenlerin öğretme-öğrenme sürecinde proje yöntemini ara sıra kullandıklarını göstermektedir.

Programda kullanılan yöntem ve teknikler bölümündeki “*İşbirliği*” maddesine ilişkin olarak öğretmenler, %17.1'i “Her Zaman”, %59.02'u “Sık Sık”, %19.0'u “Ara Sıra”, %4.8'i “Hiçbir Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu bölüme ilişkin öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3.88'dir. Bu değer, öğretme-öğrenme sürecinde işbirliği yönteminin kullanılmasına ilişkin öğretmen görüşleri ortalamasının “Sık sık” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, öğretme-öğrenme sürecinde işbirliği yöntemini sık bir şekilde kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu durum öğretmenlerin öğretme-öğrenme sürecinde işbirliği yöntemini ara sıra kullandıklarını göstermektedir.

Programda kullanılan yöntem ve teknikler bölümündeki “*Beyin fırtınası*” maddesine ilişkin olarak öğretmenler, %10.5'i “Her Zaman”, %52.4'ü “Sık Sık”, %24.8'i “Ara Sıra”, %11.4'ü “Hiçbir Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu bölüme ilişkin öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3.6'dır. Bu değer, öğretme-öğrenme sürecinde beyin fırtınası yönteminin kullanılmasına ilişkin öğretmen görüşleri ortalamasının “Sık sık” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, öğretme-öğrenme sürecinde beyin fırtınası yöntemini sık bir şekilde kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu durum öğretmenlerin öğretme-öğrenme sürecinde beyin fırtınası yöntemini ara sıra kullandıklarını göstermektedir.

Programda kullanılan yöntem ve teknikler bölümündeki “*Altı şaka düşünme tekniği*” maddesine ilişkin olarak öğretmenler, %1.9’u “Her Zaman”, %27.6’sı “Sık Sık”, %49.5’i “Ara Sıra”, %21.0’i “Hiçbir Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu bölüme ilişkin öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 2.10’dur. Bu değer, öğretme-öğrenme sürecinde altı şapka düşünme tekniğinin kullanılmasına ilişkin öğretmen görüşleri ortalamasının “Ara sıra” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, öğretme-öğrenme sürecinde altı şaka düşünme tekniğini ara sıra kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu durum öğretmenlerin öğretme-öğrenme sürecinde altı şapka düşünme tekniğini ara sıra kullandıklarını göstermektedir.

Programda kullanılan yöntem ve teknikler bölümündeki “*Senaryo*” maddesine ilişkin olarak öğretmenler, %7.6’sı “Her Zaman”, %73.3’ü “Sık Sık”, %9.5’i “Ara Sıra”, %7.6’sı “Hiçbir Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu bölüme ilişkin öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3.77’dir. Bu değer, öğretme-öğrenme sürecinde senaryo yönteminin kullanılmasına ilişkin öğretmen görüşleri ortalamasının “Sık sık” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, öğretme-öğrenme sürecinde senaryo yöntemini sık bir şekilde kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu durum öğretmenlerin öğretme-öğrenme sürecinde senaryo yöntemini sık sık kullandıklarını göstermektedir.

Programda kullanılan yöntem ve teknikler bölümündeki “*Bireysel çalışmalar*” maddesine ilişkin olarak öğretmenler, %17.1’i “Her Zaman”, %50.5’i “Sık Sık”, %25.7’si “Ara Sıra”, %6.7’si “Hiçbir Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu bölüme ilişkin öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3.78’dir. Bu değer, öğretme-öğrenme sürecinde bireysel çalışmalar yönteminin kullanılmasına ilişkin öğretmen görüşleri ortalamasının “Sık sık” düzeyinde olduğunu

göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, öğretim-öğrenme sürecinde bireysel çalışmalar yöntemini sık bir şekilde kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu durum öğretmenlerin öğretim-öğrenme sürecinde bireysel çalışmalar yöntemini sık sık kullandıklarını göstermektedir.

Programda kullanılan yöntem ve teknikler bölümündeki “*Grup çalışması*” maddesine ilişkin olarak öğretmenler, %6.7’si “Her Zaman”, %49.5’i “Sık Sık”, %16.2’si “Ara Sıra”, %25.7’si “Hiçbir Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu bölüme ilişkin öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3.33’dür. Bu değer, öğretim-öğrenme sürecinde grup çalışması yönteminin kullanılmasına ilişkin öğretmen görüşleri ortalamasının “Sık sık” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, öğretim-öğrenme sürecinde grup çalışması yöntemini sık bir şekilde kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu durum öğretmenlerin öğretim-öğrenme sürecinde grup çalışması yöntemini sık sık kullandıklarını göstermektedir.

Programda kullanılan yöntem ve teknikler bölümündeki “*Araştırma-inceleme*” maddesine ilişkin olarak öğretmenler, %1.7’si “Her Zaman”, %13.9’u “Sık Sık”, %45.6’sı “Ara Sıra”, %38.8’i “Hiçbir Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu bölüme ilişkin öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 2.55’dır. Bu değer, öğretim-öğrenme sürecinde araştırma-inceleme yönteminin kullanılmasına ilişkin öğretmen görüşleri ortalamasının “Ara sıra” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, öğretim-öğrenme sürecinde araştırma-inceleme yöntemini ara sıra kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu durum öğretmenlerin öğretim-öğrenme sürecinde araştırma-inceleme yöntemini ara sıra kullandıklarını göstermektedir.

Programı uygularken kullanılan araç-gereç materyal kullanımına ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemek için hazırlanmış 9 maddeye ilişkin frekans ve yüzde dağılımı tablo 5’de verilmiştir.

Tablo5: YİBO ve Taşmalı İlköğretim Okullarında Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Programı Uygularken Araç-gereç Kullanımına İlişkin Görüşleri

Programda Araç-Gereç Materyal Kullanımına İlişkin Görüşler	Her zaman		Sık sık		Ara sıra		Hiçbir zaman		\bar{X}	SS
	F	%	F	%	F	%	F	%		
1. Ders kitabı, öğretmen kitabı	60	74.5	20	19.1	20	19.1	5	0.7	3.8	.60
2. Yazı tahtası, pazen tahta, bülten tahtası	72	68.6	22	21.0	7	6.7	4	3.8	4.06	.65
3. Resim, grafik	31	29.5	64	61.0	6	5.7	4	3.8	4.16	.69
4. Slayt, film şeridi, tepegöz	8	7.6	20	19.0	74	70.5	3	2.9	4.05	.61
5. Hareketli filmler, TV, video, VCD	6	5.7	29	27.6	60	57.1	10	9.5	3.59	.74
6. Bilgisayar	12	11.4	86	81.9	3	2.9	4	3.8	4	.54
7. İnternet	10	9.5	72	68.6	18	17.1	5	4.8	3.82	.65
8. Radyo, teyp, plak	12	11.4	76	72.4	10	9.5	6	5.7	3.87	.71
9. Harita	18	17.1	62	59.0	20	19.0	5	4.8	3.88	.73

Tablo 5 incelendiğinde, programda yer alan araç-gereç materyal kullanımı bölümündeki “*Ders kitabı, öğretmen kitabı*” maddesine ilişkin olarak öğretmenler, %74.5’i “Her Zaman”, %19.1’i “Sık Sık”, %19.1’i “Ara Sıra”, %0.7’si “Hiçbir Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu bölüme ilişkin öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3.8’dir. Bu değer, öğretme-öğrenme sürecinde Ders kitabı, öğretmen kitabı kullanılmasına ilişkin öğretmen görüşleri ortalamasının “Her zaman” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, öğretme-öğrenme sürecinde *Ders kitabı, öğretmen kitabını* her zaman kullandıklarını belirtmişlerdir.

Programda yer alan araç-gereç materyal kullanımı bölümündeki “*Yazı tahtası, pazen tahta, bülten tahtası*” maddesine ilişkin olarak öğretmenler, %68.6’sı “Her

Zaman”, %21.0’i “Sık Sık”, %6.7’si “Ara Sıra”, %3.8’i “Hiçbir Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu bölüme ilişkin öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 4.06’dır. Bu değer, programı uygulama sürecinde yazı tahtası, pazen tahta, bülten tahtası kullanılmasına ilişkin öğretmen görüşleri ortalamasının “Her zaman” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, programı uygulama sürecinde yazı tahtası, pazen tahta, bülten tahtasını her zaman kullandıklarını belirtmişlerdir.

Programda yer alan araç-gereç materyal kullanımı bölümündeki “*Resim, grafik*” maddesine ilişkin olarak öğretmenler, %19.0’u “Her Zaman”, %70.5’i “Sık Sık”, %7.6’sı “Ara Sıra”, %2.9’u “Hiçbir Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu bölüme ilişkin öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 4.16’dır. Bu değer, programı uygulama sürecinde resim, grafik kullanılmasına ilişkin öğretmen görüşleri ortalamasının “Ara sıra” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, programı uygulama sürecinde resim, grafiği ara sıra kullandıklarını belirtmişlerdir.

Programda yer alan araç-gereç materyal kullanımı bölümündeki “*Slayt, film şeridi, tepegöz*” maddesine ilişkin olarak öğretmenler, %7.6’sı “Her Zaman”, %19 Sık Sık”, %70.5’i “Ara Sıra”, %2.9’u “Hiçbir Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu bölüme ilişkin öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 4.05’dır. Bu değer, programı uygulama sürecinde slayt, film şeridi, tepegöz kullanılmasına ilişkin öğretmen görüşleri ortalamasının “Ara sıra” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, programı uygulama sürecinde slayt, film şeridi, tepegözün ara sıra kullandıklarını belirtmişlerdir.

Programda yer alan araç-gereç materyal kullanımı bölümündeki “*Hareketli filmler, TV, video, VCD*” maddesine ilişkin olarak öğretmenler, %5.7’si “Her

Zaman”, %27.6’si “Sık Sık”, %57.2’i “Ara Sıra”, %9.5’i “Hiçbir Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu bölüme ilişkin öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3.59’dur. Bu değer, programı uygulama sürecinde hareketli filmler, TV, video, VCD kullanılmasına ilişkin öğretmen görüşleri ortalamasının “Ara sıra” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, programı uygulama sürecinde hareketli filmler, TV, video, VCD’nin ara sıra kullandıklarını belirtmişlerdir.

Programda yer alan araç-gereç materyal kullanımı bölümündeki “*Bilgisayar*” maddesine ilişkin olarak öğretmenler, %11.4’ü “Her Zaman”, %81.9’u “Sık Sık”, %2.9’u “Ara Sıra”, %3.8’i “Hiçbir Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu bölüme ilişkin öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 4’dür. Bu değer, programı uygulama sürecinde bilgisayar kullanılmasına ilişkin öğretmen görüşleri ortalamasının “Sık sık.” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, programı uygulama sürecinde bilgisayarı sık bir şekilde kullandıklarını belirtmişlerdir.

Programda yer alan araç-gereç materyal kullanımı bölümündeki “*İnternet*” maddesine ilişkin olarak öğretmenler, %9.5’i “Her Zaman”, %68.6’sı “Sık Sık”, %17.1’i “Ara Sıra”, %4.8’i “Hiçbir Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu bölüme ilişkin öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3.82’dır. Bu değer, programı uygulama sürecinde internet kullanılmasına ilişkin öğretmen görüşleri ortalamasının “Sık sık” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, programı uygulama sürecinde interneti sık kullandıklarını belirtmişlerdir.

Programda yer alan araç-gereç materyal kullanımı bölümündeki “*Radyo, teyp, plak*” maddesine ilişkin olarak öğretmenler, %11.4’ü “Her Zaman”, %72.4’ü “Sık Sık”, %9.5’i “Ara Sıra”, %5.7’si “Hiçbir Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu bölüme ilişkin öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3.87’dir. Bu değer, programı uygulama sürecinde radyo, teyp, plak kullanılmasına ilişkin öğretmen görüşleri ortalamasının “sık sık” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, programı uygulama sürecinde radyo, teyp, plak sık kullandıklarını belirtmişlerdir.

Programda yer alan araç-gereç materyal kullanımı bölümündeki “*Harita*” maddesine ilişkin olarak öğretmenler, %17.1’i “Her Zaman”, %59.0’u “Sık Sık”, %19.0’u “Ara Sıra”, %4.8’i “Hiçbir Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu bölüme ilişkin öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3.88’dir. Bu değer, programı uygulama sürecinde harita kullanılmasına ilişkin öğretmen görüşleri ortalamasının “Sık sık.” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, programı uygulama sürecinde haritayı sık bir şekilde kullandıklarını belirtmişlerdir.

3.2.4. YİBO ve Taşınmalı İlköğretim Okullarında Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Programın Değerlendirme Boyutuna İlişkin Görüşleri

Programdaki değerlendirme araçlarını ve yöntemlerine ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemek için hazırlanmış 16 maddeye ilişkin frekans ve yüzde dağılımı tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6 incelendiğinde, programı değerlendirme bölümünde “*gösteri yöntemi*” maddesine ilişkin olarak, öğretmenlerin , %17.1’i “Her Zaman”, %59’u “Sık Sık”, %19’u “Ara Sıra”, %3.8’i “Hiçbir Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu bölüme ilişkin öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3.88'dir. Bu değer, öğretmen görüşleri ortalamasının “Sık Sık” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, değerlendirme sürecinde gösteri yöntemini Sık. bir şekilde kullandıklarının belirtmişlerdir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, programı değerlendirme sürecinde gösteri yöntemini ara sıra kullandıklarını belirtmişlerdir.

Programı değerlendirme bölümünde “*Anektodlar*” maddesine ilişkin olarak, öğretmenlerin , %21.0'i “Her Zaman”, %68.6'sı “Sık Sık”, %6.7'si “Ara Sıra”, %3.8'i “Hiçbir Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu bölüme ilişkin öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 4.6'dır. Bu değer, öğretmen görüşleri ortalamasının “Sık sık” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, değerlendirme sürecinde *Anektodlar* sık bir şekilde kullandıklarının belirtmişlerdir.

Programı değerlendirme bölümünde “*Tartışma yöntemi*” maddesine ilişkin olarak, öğretmenlerin , %29.5'i “Her Zaman”, %61.0 'i “Sık Sık”, %5.7 'i “Ara Sıra”, %3.8'i “Hiçbir Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu bölüme ilişkin öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 4.16'dır. Bu değer, öğretmen görüşleri ortalamasının “Sık Sık” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, değerlendirme sürecinde tartışma yöntemini sık bir şekilde kullandıklarının belirtmişlerdir.

Programı değerlendirme bölümünde “*Sergileme yöntemi*” maddesine ilişkin olarak, öğretmenlerin % 19.0'u “Her Zaman”, %70.5'i “Sık Sık”, %7.6'sı “Ara Sıra”, %2.9'u “Hiçbir Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu bölüme ilişkin öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 4.05'dir. Bu değer, öğretmen görüşleri ortalamasının “Sık sık” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, değerlendirme sürecinde sergileme yöntemi sık bir şekilde kullandıklarının belirtmişlerdir.

Tablo 6: YİBO ve Taşınmalı İlköğretim Okullarında Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Programın Değerlendirme Boyutuna İlişkin Görüşleri

Programda değerlendirme araç ve yöntemleri	Her zaman		Sık sık		Ara sıra		Hiçbir zaman		\bar{X}	SS
	F	%	F	%	F	%	F	%		
1. Gösteri yöntemi	18	17.1	62	59.0	20	19.0	5	4.8	3.88	.73
2. Anektodlar	22	21.0	72	68.6	7	6.7	4	3.8	4.06	.65
3. Tartışma yöntemi	31	29.5	64	61.0	6	5.7	4	3.8	4.16	.69
4. Sergileme yöntemi	20	19.0	74	70.5	8	7.6	3	2.9	4.05	.61
5. Deneyler	6	5.7	60	57.1	29	27.6	10	9.5	3.59	.74
6. Görüşme (mülakat)	12	11.4	86	81.9	3	2.9	4	3.8	4	.54
7. Gözlemler	10	13.5	72	48.6	18	17.1	5	4.8	3.82	.65
8 Sözlü sunum	12	11.4	76	72.4	10	9.5	6	5.7	3.87	.71
9. Projeler	18	17.1	62	59.0	20	24.0	5	4.8	2.77	.73
10. Seçmeli testler (çoktan seçmeli, doğru-yanlış, eşleştirmeli maddeler vb...)	31	27.6	61	49.2	9	20.4	3	2.8	3.02	.63
11. Öz değerlendirme formu	6	10.5	29	39.5	68	45.1	2	3.9	3.07	.54
12. Öğrenci ürün dosyası (portfolyo)	67	75.3	32	20.4	4	3.2	2	2.1	3.08	.99
13. Performans değerlendirme	12		86		3		4		4	.54
14. Derecelemeli ölçekler (rubric)	11	10.5	53	50.5	26	24.8	13	12.4	2	1.9
15. Tutum ölçekleri	7	8.9	52	26.5	17	39.2	27	25.1	3.33	.99
16. Grup değerlendirme formu	8	7.6	77	73.3	10	9.5	8	7.6	3.77	.77

Programı değerlendirme bölümünde “Deneyler” maddesine ilişkin olarak, öğretmenlerin , % 5.7 “Her Zaman”, %57.1 “Sık Sık”, % 27.6 “Ara Sıra”, % 9.5 “Hiçbir Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu bölüme ilişkin öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3.59'dur. Bu değer, öğretmen görüşleri ortalamasının “Sık sık.” düzeyinde olduğunu

göstermektedir. Bu bulgulara göre araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, değerlendirme sürecinde deneyleri sık bir şekilde kullandıklarının belirtmişlerdir.

Programı değerlendirme bölümünde “*Görüşme (mülakat)*” maddesine ilişkin olarak, öğretmenlerin, % 11.4’ü “Her Zaman”, % 81.9’u ”Sık Sık”, % 2.9’u “Ara Sıra”, %3.8’i “Hiçbir Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu bölüme ilişkin öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 4’dür. Bu değer, öğretmen görüşleri ortalamasının “Sık sık.” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, değerlendirme sürecinde görüşme (mülakat) sık bir şekilde kullandıklarının belirtmişlerdir.

Programı değerlendirme bölümünde “*Gözlemler*” maddesine ilişkin olarak, öğretmenlerin , %13.5’i “Her Zaman”, %48.6’sı “Sık Sık”, %17.1’i “Ara Sıra”, %4.8’i “Hiçbir Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu bölüme ilişkin öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3.82’dir. Bu değer, öğretmen görüşleri ortalamasının “Sık sık” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, değerlendirme sürecinde gözlemler sık bir şekilde kullandıklarını belirtmişlerdir.

Programı değerlendirme bölümünde “*Sözlü sunum*” maddesine ilişkin olarak, öğretmenlerin , %11.4’ü “Her Zaman”, %72.4’ü “Sık Sık”, %9.5’i “Ara Sıra”, %5.7’si “Hiçbir Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu bölüme ilişkin öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3.87’dir. Bu değer, öğretmen görüşleri ortalamasının “Sık sık.” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, değerlendirme sürecinde *Sözlü sunum* sık bir şekilde kullandıklarının belirtmişlerdir.

Programı değerlendirme bölümünde “*Projeler*” maddesine ilişkin olarak, öğretmenlerin , %17.1’i “Her Zaman”, %59’u “Sık Sık”, %24.0’ü “Ara Sıra”, %4.8’i “Hiçbir Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu bölüme ilişkin öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 2.77’dir. Bu değer, öğretmen görüşleri ortalamasının “Sık sık” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, değerlendirme sürecinde *Projeler* sık bir şekilde kullandıklarını belirtmişlerdir.

Programı değerlendirme bölümünde “*Seçmeli testler (çoktan seçmeli, doğru-yanlış, eşleştirmeli maddeler vb...)*” maddesine ilişkin olarak, öğretmenlerin ,%27.6’sı “Her Zaman”, %49.2’si “Sık Sık”, %20.4’ü “Ara Sıra”, %2.8’i “Hiçbir Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu bölüme ilişkin öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3.02’dir. Bu değer, öğretmen görüşleri ortalamasının “Sık sık” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, değerlendirme sürecinde seçmeli testler (çoktan seçmeli, doğru-yanlış, eşleştirmeli maddeler vb...) sık bir şekilde kullandıklarını belirtmişlerdir.

Programı değerlendirme bölümünde “*Öz değerlendirme formu*” maddesine ilişkin olarak, öğretmenlerin , %10.5’i “Her Zaman”, %39.5’i “Sık Sık”, %46,1’i “Ara Sıra”, %3.9’u “Hiçbir Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu bölüme ilişkin öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3.07’dir. Bu değer, öğretmen görüşleri ortalamasının “Ara sıra” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, değerlendirme sürecinde Öz değerlendirme formu ara sıra kullandıklarını belirtmişlerdir.

Programı değerlendirme bölümünde “*Öğrenci ürün dosyası (portfolyo)*” öğretmenlerin , %75.3’ü “Her Zaman”, %20.4’ü “Sık Sık”, %3.2’i “Ara Sıra”, %2.1’i “Hiçbir Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu bölüme ilişkin öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3.08’dir. Bu değer, öğretmen görüşleri ortalamasının “Her Zaman” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, değerlendirme sürecinde Öğrenci ürün dosyası (portfolyo) her zaman kullandıklarını belirtmişlerdir.

Programı değerlendirme bölümünde “*Performans değerlendirme*” maddesine ilişkin olarak, öğretmenlerin , %34.7’si “Her Zaman”, %41.2’si “Sık Sık”, %16’sı “Ara Sıra”, %8.2’si “Hiçbir Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu bölüme ilişkin öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 2.58’dir. Bu değer, öğretmen görüşleri ortalamasının “Sık sık” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, değerlendirme sürecinde Performans değerlendirme sık bir şekilde kullandıklarını belirtmişlerdir.

Programı değerlendirme bölümünde “*Derecelemeli ölçekler (rubric)*” maddesine ilişkin olarak, öğretmenlerin , %8’i “Her Zaman”, %16.2’si “Sık Sık”, %41.9’u “Ara Sıra”, % 34’ü “Hiçbir Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu bölüme ilişkin öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 2.58’dir. Bu değer, öğretmen görüşleri ortalamasının “Ara sıra” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, değerlendirme sürecinde Derecelemeli ölçekler (rubric) ara sıra kullandıklarını belirtmişlerdir.

Programı değerlendirme bölümünde “*Tutum ölçekleri*” maddesine ilişkin olarak, öğretmenlerin , %7.9’u “Her Zaman”, %25.1’i “Sık Sık”, %40.8’i. “Ara Sıra”, %26.2’si “Hiçbir Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu bölüme ilişkin öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 2.20’dir. Bu değer, öğretmen görüşleri ortalamasının “Ara Sıra” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, değerlendirme sürecinde tutum ölçekleri ara sıra kullandıklarının belirtmişlerdir.

Programı değerlendirme bölümünde “*Grup değerlendirme formu*” maddesine ilişkin olarak, öğretmenlerin , %9.2’si “Her Zaman”, %34.5’i “Sık Sık”, %45’i “Ara Sıra”, %11.5’i “Hiçbir Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu bölüme ilişkin öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 2.50’dir. Bu değer, öğretmen görüşleri ortalamasının “Ara sıra” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, değerlendirme sürecinde grup değerlendirme formu ara sıra kullandıklarını belirtmişlerdir.

3.3. YİBO ve Taşımali İlköğretim Okullarında Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Programa İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması

YİBO ve Taşımali İlköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin eğitim durumu, görevli buldukları okul, mesleki deneyimi, okuttuğu sınıf ve hizmet içi alma durumu değişkenlerine göre; programın kazanım, öğretme-öğrenme süreci, kullanılan yöntem teknikler, araç-gereç materyal kullanımı ve değerlendirme boyutuna ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması verilmiştir.

3.3.1. YİBO ve Taşımali İlköğretim Okullarında Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Okul Türü Açısından Programa İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması

YİBO ve Taşımali İlköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin mesleki deneyim açısından, programın kazanım, öğretme-öğrenme süreci, kullanılan yöntem teknikler, araç-gereç materyal kullanımı ve değerlendirme boyutuna ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı araştırılmıştır.

a) Öğretmenlerin okul türü açısından, programın kazanımlarına yönelik görüşleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı t-testi analizi yapılarak karşılaştırılmıştır

Tablo 7: YİBO ve Taşımali İlköğretim Okullarında Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Okul Türü Açısından Programın Kazanımlarına İlişkin Görüşlerinin Analizi

Okul türü	n	\bar{X}	SK	t	P
YİBO	29	77.15	4.26	4.865	0.00
TAŞIMALI	76	70.09	7.79		

Tablo 7 incelendiğinde, YİBO'da görev yapan öğretmenlerin kazanımlar boyutundaki görüşlerinin ortalaması, Taşımali İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin ortalamasından daha yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre, okul türü ile yeni ilköğretim programındaki kazanımlar arasında 0.05 önem düzeyinde anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [$t = 4.86, p > 0.05$]. Elde edilen bu bulgu ile, öğretmenlerin görevli bulunduğu okul türüne göre, programın kazanımlarına ilişkin görüşlerinin birbirinden farklılaştığı söylenebilir. Bu yönüyle yeni ilköğretim programında verilen kazanımların okul türüne göre amacının gerçekleştirilmesinde farklılaşabilmektedir.

b) Öğretmenlerin okul türü açısından, programın öğretme-öğrenme sürecine yönelik görüşleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı t-testi yapılarak karşılaştırılmıştır.

Tablo 8: YİBO ve Taşımali İlköğretim Okullarında Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Okul Türü Açısından Programın Öğretme-Öğrenme Sürecine İlişkin Görüşlerinin Analizi

Okul türü	n	\bar{X}	SK	t	P
YİBO	29	135,78	10,20	2.385	0.19
TAŞIMALI	76	130,02	12,02		

Tablo 8 incelendiğinde, YİBO'da görev yapan öğretmenlerin öğrenme-öğretme süreci boyutundaki görüşlerinin ortalaması, Taşımali İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin ortalamasından daha yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre, okul türü ile programın öğrenme-öğretme sürecine ilişkin görüşleri arasında 0.05 önem düzeyinde anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [$t = 2.385$, $p > 0.05$]. Elde edilen bu bulgu ile öğretmenlerin görevli bulunduğu okul türüne göre, programın öğrenme-öğretme sürecine ilişkin görüşlerinin birbirinin aynı olduğu söylenebilir.

c) Öğretmenlerin okul türü açısından, programda değerlendirme ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı t-testi yapılarak karşılaştırılmıştır.

Tablo 9: YİBO ve Taşımali İlköğretim Okullarında Görev Sınıf Öğretmenlerinin Okul Türü Açısından, Programda Değerlendirme İlişkin Görüşleri

Okul türü	n	\bar{X}	SK	t	P
YİBO	29	45,66	4,284	4.034	0.00
TAŞIMALI	76	41,77	4,715		

Tablo 9 incelendiğinde, YİBO'da görev yapan öğretmenlerin programın değerlendirilme sürecine ilişkin görüşlerinin ortalaması, Taşımali İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin ortalamasından daha yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre, okul türü ile programın öğrenme-öğretme sürecine ilişkin görüşleri arasında 0.05 önem düzeyinde anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [$t = 4.034$, $p > 0.05$]. Elde edilen bu bulgu ile öğretmenlerin görevli bulunduğu okul

türüne göre, programın değerlendirme sürecine ilişkin görüşlerinin birbirinden farklılaştığı söylenebilir. Bu yönüyle yeni ilköğretim programın değerlendirme süreci okul türüne göre amacının gerçekleştirilmesinde farklılaşabilmektedir.

3.3.2. YİBO ve Taşımali İlköğretim Okullarında Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim Durumu Özellikleri Açısından Programa İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması

Sınıf öğretmenlerinin eğitim durumu özellikleri açısından; programın kazanım, öğretme-öğrenme süreci ve değerlendirme boyutlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı araştırılmıştır.

a) Öğretmenlerin eğitim durumu özellikleri açısından, programın kazanımlarına yönelik görüşleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı varyans analizi yapılarak karşılaştırılmıştır.

Tablo 10: YİBO ve Taşımali İlköğretim Okullarında Görev Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim Durumu Özellikleri Açısından, Programın Kazanımlarına Yönelik Görüşleri

Eğitim Durumu	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	555,065	3	185,022		
Gruplar İçi	5471,564	101	54,174	3,415	,020
Toplam	6026,629	104			

Tablo 10 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin eğitim durumu özellikleri açısından, programın kazanımlar boyutuna yönelik görüşleri arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [$F_{(1-104)} = 3.415$, $p > .05$]. Elde edilen bu bulgu ile eğitim durumu özelliklerine göre farklılık gösteren sınıf öğretmenlerinin, programın kazanımlarına ilişkin görüşlerinin birbirinden farklılaştığı söylenebilir.

b) Öğretmenlerin eğitim durumu özellikleri açısından, programın öğretme-öğrenme sürecine yönelik görüşleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı varyans analizi yapılarak karşılaştırılmıştır.

Tablo 11: YİBO ve Taşımali İlköğretim Okullarında Görev Sınıf Öğretmenlerin Eğitim Durumu Özellikleri Açısından, Programın Öğretme-Öğrenme Sürecine Yönelik Görüşleri

Eğitim Durumu	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	762,724	4	190,681	1,404	,238
Gruplar İçi	13585,524	100	135,855		
Toplam	14348,248	104			

Tablo 11 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin eğitim durumu özellikleri açısından, programın öğretme-öğrenme sürecine görüşleri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [$F_{(1-104)} = 1.404, p > .05$]. Elde edilen bu bulgu, eğitim durumuna göre farklılık gösteren sınıf öğretmenlerinin, programın öğretme-öğrenme sürecine ilişkin görüşlerinin birbiriyle aynı olduğu söylenebilir. Bu sonuç, Yılmaz (2006) ve Bulut(2006)'un yaptığı araştırma sonuçları ile paralellik göstermektedir.

c) Öğretmenlerin eğitim durumu özellikleri açısından, programın değerlendirme boyutuna yönelik görüşleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı varyans analizi yapılarak karşılaştırılmıştır.

Tablo 12: YİBO ve Taşımali İlköğretim Okullarında Görev Sınıf Öğretmenlerin Eğitim Durumu Özellikleri Açısından, Programın Değerlendirme Boyutuna Yönelik Görüşleri

Eğitim Durumu	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	62,202	4	15,550	,636	,638
Gruplar İçi	2445,798	100	24,458		
Toplam	2508,000	104			

Tablo 12 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin eğitim durumu özellikleri açısından, programın değerlendirme boyutuna görüşleri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [$F_{(1-104)} = .636, p > .05$]. Elde edilen bu bulgu, eğitim durumuna göre farklılık gösteren sınıf öğretmenlerinin, programın değerlendirme boyutuna ilişkin görüşlerinin birbiriyle aynı olduğu söylenebilir. Yılmaz (2006) ve Bulut (2006)'nın yaptıkları araştırma ile bu sonuç paralellik göstermektedir.

3.3.3. YİBO ve Taşımali İlköğretim Okullarında Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Deneyim Özellikleri Açısından Programa İlişkin Görüşlerini Karşılaştırılması

Sınıf öğretmenlerinin görevli buldukları okul türü ile programın kazanım, öğretim-öğrenme süreci ve değerlendirme boyutlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı araştırılmıştır.

a) Öğretmenlerin mesleki deneyimleri açısından programın kazanımlarına yönelik görüşleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı varyans analizi yapılarak karşılaştırılmıştır.

Tablo 13: YİBO ve Taşımali İlköğretim Okullarında Görev Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Deneyim Özellikleri Açısından Programın Kazanımlarına Yönelik Görüşlerinin Analizi

Mesleki Deneyim	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F Değeri	P
Gruplar Arası	169,835	5	33,967	,574	,720
Gruplar İçi	5856,794	99	59,160		
Toplam Kareler	6026,629	104			

Tablo 13 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin mesleki deneyimleri açısından programın kazanımlarına yönelik görüşleri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [$F_{(1-104)} = .574, p > .05$]. Elde edilen bu bulgu, mesleki deneyimleri açısından farklılık gösteren sınıf öğretmenlerinin, programın kazanımlarına ilişkin görüşlerinin birbiriyle aynı olduğu söylenebilir. Bu sonuç, Bulut (2006)'un yaptığı araştırma ile paralellik göstermektedir.

b) Öğretmenlerin mesleki deneyimleri açısından programın öğretim-öğrenme sürecine yönelik görüşleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı varyans analizi yapılarak karşılaştırılmıştır.

Tablo 14: YİBO ve Taşınmalı İlköğretim Okullarında Görev Sınıf Öğretmenlerin Mesleki Deneyimleri Açısından Programın Öğretme-Öğrenme Sürecine Yönelik Görüşlerinin Analizi

Mesleki Deneyim	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	1949,638	5	389,928	3,113	,012
Gruplar İçi	12398,610	99	125,238		
Toplam Kareler	14348,248	104			

Tablo 14 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin mesleki deneyimleri açısından programın öğretme-öğrenme sürecine yönelik görüşleri arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [$F_{(1-104)}=3.113$, $p>.05$]. Elde edilen bu bulgu, sınıf öğretmenlerinin mesleki deneyimleri açısından programın öğretme-öğrenme sürecine yönelik görüşlerinin birbirinden farklılaştığı söylenebilir.

c) Öğretmenlerin mesleki deneyimleri açısından programın değerlendirme boyutuna yönelik görüşleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı varyans analizi yapılarak karşılaştırılmıştır.

Tablo 15: YİBO ve Taşınmalı İlköğretim Okullarında Görev Sınıf Öğretmenlerin Mesleki Deneyimleri Açısından Programın Değerlendirme Boyutuna Yönelik Görüşlerinin Analizi

Mesleki Deneyim	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	39,111	5	7,822	,314	,904
Gruplar İçi	2468,889	99	24,938		
Toplam Kareler	2508,000	104			

Tablo 15 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin mesleki deneyimleri açısından programın değerlendirme boyutuna yönelik görüşleri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [$F_{(1-104)}= .314$, $p>.05$]. Elde edilen bu bulgu, sınıf öğretmenlerinin mesleki deneyimleri açısından programın değerlendirme boyutuna yönelik görüşlerinin birbiriyle aynı olduğu söylenebilir. Bu sonuç, Yılmaz (2006) ve Bulut (2006)'un yaptığı araştırma sonuçları ile paralellik göstermektedir.

3.3.4. YİBO ve Taşınmalı İlköğretim Okullarında Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Mevcudu Özellikleri Açısından Programa İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması

Sınıf öğretmenlerinin okuttukları sınıf mevcudu özellikleri açısından; programın kazanım, öğretme-öğrenme süreci ve değerlendirme boyutlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı araştırılmıştır.

a) Öğretmenlerin okuttukları sınıf mevcudu açısından, programın kazanımlarına yönelik görüşleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı varyans analizi yapılarak karşılaştırılmıştır.

Tablo 16: YİBO ve Taşınmalı İlköğretim Okullarında Görev Sınıf Öğretmenlerin Okuttukları Sınıf Mevcudu Açısından Programın Kazanımlarına Yönelik Görüşlerinin Analizi

Sınıf Mevcudu	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	370,362	2	185,181		
Gruplar İçi	5656,267	102	55,454	3,339	,039
Toplam	6026,629	104			

Tablo 16 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin okuttukları sınıf mevcudu ile programın kazanımlarına yönelik görüşleri arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [$F_{(1-104)} = 3.339$, $p > .05$]. Elde edilen bu bulgu, sınıf öğretmenlerinin okuttukları sınıf mevcudu açısından programın kazanımlarına yönelik görüşlerinin birbirinden farklılaştığı söylenebilir.

b) Öğretmenlerin okuttukları sınıf mevcudu açısından, programın öğretme-öğrenme sürecine yönelik görüşleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı varyans analizi yapılarak karşılaştırılmıştır.

Tablo 17: YİBO ve Taşınmalı İlköğretim Okullarında Görev Sınıf Öğretmenlerin Okuttukları Sınıf Mevcudu Açısından Programın Öğretme-Öğrenme Sürecine Yönelik Görüşlerinin Analizi

Sınıf Mevcudu	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	340,746	2	170,373		
Gruplar İçi	14007,502	102	137,328	1,241	,294
Toplam	14348,248	104			

Tablo 17 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin okuttukları sınıf mevcudu ile programın öğretme-öğrenme sürecine yönelik görüşleri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [$F_{(1-104)} = 1.241$, $p > .05$]. Elde edilen bu bulgu, sınıf öğretmenlerinin okuttukları sınıf mevcudu açısından öğretme- öğrenme sürecine yönelik görüşlerinin birbiriyle aynı olduğu söylenebilir.

c) Öğretmenlerin okuttukları sınıf mevcudu açısından, programın değerlendirme boyutuna yönelik görüşleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı varyans analizi yapılarak karşılaştırılmıştır.

Tablo 18: YİBO ve Taşınmalı İlköğretim Okullarında Görev Sınıf Öğretmenlerin Okuttukları Sınıf Mevcudu Açısından Programın Değerlendirme Boyutuna Yönelik Görüşlerinin Analizi

Sınıf Mevcudu	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	85,965	2	42,982		
Gruplar İçi	2422,035	102	23,745	1,810	,169
Toplam	2508,000	104			

Tablo 18 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin okuttukları sınıf mevcudu ile programın değerlendirme boyutuna yönelik görüşleri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [$F_{(1-104)} = 1.810$, $p > .05$]. Elde edilen bu bulgu, sınıf öğretmenlerinin okuttukları sınıf mevcudu açısından programın değerlendirme boyutuna yönelik görüşlerinin birbiriyle aynı olduğu söylenebilir.

3.3.5. YİBO ve Taşınmalı İlköğretim Okullarında Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Okuttukları Sınıf Düzeyi Özellikleri Açısından Programa İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması

Sınıf öğretmenlerinin okuttukları sınıf düzeyi özellikleri açısından; programın kazanım, öğretme-öğrenme süreci ve değerlendirme boyutlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı araştırılmıştır.

a) Öğretmenlerin okuttukları sınıf düzeyi açısından, programın kazanımlarına yönelik görüşleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı varyans analizi yapılarak karşılaştırılmıştır.

Tablo 19: YİBO ve Taşınmalı İlköğretim Okullarında Görev Sınıf Öğretmenlerin Okuttukları Sınıf düzeyi Açısından Programın Kazanımlarına Yönelik Görüşlerinin Analizi

Sınıf Düzeyi	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	173,779	4	43,445		
Gruplar İçi	5852,850	100	58,528	,742	,565
Toplam Kareler	6026,629	104			

Tablo 19 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin okuttukları sınıf düzeyi ile programın kazanımlarına yönelik görüşleri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [$F_{(1-104)} = .742, p > .05$]. Elde edilen bu bulgu, sınıf öğretmenlerinin okuttukları sınıf düzeyi açısından programın kazanımlarına yönelik görüşlerinin birbiriyle aynı olduğu söylenebilir.

b) Öğretmenlerin okuttukları sınıf düzeyi açısından, programın öğretme-öğrenme sürecine yönelik görüşleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı varyans analizi yapılarak karşılaştırılmıştır.

Tablo 20: YİBO ve Taşınmalı İlköğretim Okullarında Görev Sınıf Öğretmenlerin Okuttukları Sınıf düzeyi Açısından Programın Öğretme-Öğrenme Sürecine Yönelik Görüşlerinin Analizi

Sınıf Düzeyi	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	762,724	4	190,681		
Gruplar İçi	13585,524	100	135,855	1,404	,238
Toplam Kareler	14348,248	104			

Tablo 20 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin okuttukları sınıf düzeyi ile programın öğretme-öğrenme sürecine yönelik görüşleri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [$F_{(1-104)} = 1.404$, $p > .05$]. Elde edilen bu bulgu, sınıf öğretmenlerinin okuttukları sınıf düzeyi açısından programın öğretme-öğrenme sürecine yönelik görüşlerinin birbiriyle aynı olduğu söylenebilir. Bulut (2006)'un yapmış olduğu araştırma sonuçları ile bu sonuç paralellik göstermektedir.

c) Öğretmenlerin okuttukları sınıf düzeyi açısından, programın değerlendirme boyutuna yönelik görüşleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı varyans analizi yapılarak karşılaştırılmıştır.

Tablo 21: YİBO ve Taşınmalı İlköğretim Okullarında Görev Sınıf Öğretmenlerin Okuttukları Sınıf düzeyi Açısından Programın Değerlendirme Boyutuna Yönelik Görüşlerinin Analizi

Sınıf Düzeyi	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	62,202	4	15,550		
Gruplar İçi	2445,798	100	24,458	,636	,638
Toplam	2508,000	104			

Tablo 21 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin okuttukları sınıf düzeyi ile programın değerlendirme boyutuna yönelik görüşleri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [$F_{(1-104)} = .636$, $p > .05$]. Elde edilen bu bulgu, sınıf

öğretmenlerinin okuttukları sınıf düzeyi açısından programın değerlendirme boyutuna yönelik görüşlerinin birbiriyle aynı olduğu söylenebilir.

3.3.6. YİBO ve Taşımali İlköğretim Okullarında Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Programla İlgili Hizmet İçi Eğitim Alma Durumları İle Programa İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması

Sınıf öğretmenlerinin programla ilgili hizmet içi eğitim alma durumları ile programın kazanım, öğretme-öğrenme süreci ve değerlendirme boyutlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı araştırılmıştır.

a) Öğretmenlerin programla ilgili hizmet içi eğitim alma durumları ile, programın kazanımlarına yönelik görüşleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı t-testi yapılarak karşılaştırılmıştır.

Tablo 22: YİBO ve Taşımali İlköğretim Okullarında Görev Sınıf Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Alma Durumları İle Programın Kazanımlarına Yönelik Görüşlerinin Analizi

Okul türü	n	\bar{X}	SK	t	P
YİBO	29	73,44	6,033	2.613	0.10
TAŞIMALI	76	68,73	11,39		

Tablo 22 incelendiğinde, YİBO'da görev yapan öğretmenlerin hizmet içi eğitim alma alıp almama durumlarına ilişkin görüşlerinin ortalaması, Taşımali İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin ortalamasından daha yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre, hizmet içi eğitim alıp almama durumları ile programın kazanımlarına ilişkin görüşleri arasında 0.05 önem düzeyinde anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [$t=2.613$, $p>0.05$]. Elde edilen bu bulgu ile öğretmenlerin hizmet içi eğitim alıp almama durumu, programının kazanımlarına ilişkin görüşlerinin birbiriyle aynı olduğu söylenebilir.

b) Öğretmenlerin okuttukları hizmet içi eğitim alma durumları açısından, programın öğretme-öğrenme sürecine yönelik görüşleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı t-testi yapılarak karşılaştırılmıştır.

Tablo 23: YİBO ve Taşımali İlköğretim Okullarında Görev Sınıf Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Alma Durumları İle Programın Öğretme-Öğrenme Sürecine Yönelik Görüşlerinin Analizi

Okul türü	n	\bar{X}	SK	t	Önem Düzeyi
YİBO	29	131,35	11,25	-278	.782
TAŞIMALI	76	132,13	13,52		

Tablo 23 incelendiğinde, Taşımali İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin ortalaması, YİBO'da görev yapan öğretmenlerin hizmet içi eğitim alma alıp almama durumlarına ilişkin görüşlerinin ortalamasından daha yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre, hizmet içi eğitim alıp almama durumları ile programın öğrenme öğretme sürecine ilişkin görüşleri arasında 0.05 önem düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [$t = -2.78$, $p > 0.05$]. Elde edilen bu bulgu ile öğretmenlerin hizmet içi eğitim alıp almama durumu, programının öğrenme-öğretme sürecine ilişkin görüşlerinin birbiriyle aynı olduğu söylenebilir.

c) Öğretmenlerin hizmet içi eğitim alma durumları açısından, programın değerlendirme boyutuna yönelik görüşleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı t-test, yapılarak karşılaştırılmıştır.

Tablo 24: YİBO ve Taşımali İlköğretim Okullarında Görev Sınıf Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Alma Durumları Açısından Programın Değerlendirme Boyutuna Yönelik Görüşlerinin Analizi

Okul türü	n	\bar{X}	SK	t	Önem Düzeyi
YİBO	29	43,32	4,88	.684	.496
TAŞIMALI	76	42,52	5,11		

Tablo 24 incelendiğinde, YİBO'da görev yapan öğretmenlerin hizmet içi eğitim alma alıp almama durumlarına ilişkin görüşlerinin ortalaması, Taşımali İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin ortalamasından daha yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre, hizmet içi eğitim alıp almama durumları ile programın değerlendirme sürecine ilişkin görüşleri arasında 0.05 önem düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [$t = .684, p > 0.05$]. Elde edilen bu bulgu ile öğretmenlerin hizmet içi eğitim alıp almama durumu, programının değerlendirme sürecine ilişkin görüşlerinin birbiriyle aynı olduğu söylenebilir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde 2004 İlköğretim Programının kazanım, içerik, öğretme-öğrenme süreci ve değerlendirme boyutlarına yönelik araştırma bulgularına değinilmiş ve ulaşılan sonuçlara yönelik olarak öneriler sunulmuştur.

4.1. Sonuçlar

Araştırmada, Yeni İlköğretim Programının YİBO ve Taşımali İlköğretim okullarında uygulanabilirliği hakkında sınıf öğretmenlerinin görüşleri alınarak, bu görüşlere bağlı olarak programın değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Buna göre araştırmanın alt amaçlarına ilişkin elde edilen sonuçlar aşağıda açıklanmıştır.

YİBO ve Taşımali ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin Yeni İlköğretim Programı'nın kazanım, öğretme-öğrenme süreci ve değerlendirme boyutlarını "Katılıyorum" düzeyinde yeterli buldukları belirlenmiştir.

YİBO ve Taşımali ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin Yeni İlköğretim Programı'nın öğretme-öğrenme sürecine yönelik; yöntem, teknik ve becerilerine ilişkin görüşlerinin ortalaması "Sık sık" düzeyinde araç-gereç kullanımına ilişkin görüşlerinin ortalaması "Ara Sıra" düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçla, öğretmenlerin araç-gereç kullanımında bazı sorunlar olduğunu, bu sorunlarında okullarda araç-gereç eksikliğinden ya da öğretmenlerin araç-gereç kullanımına pek yer vermediklerinden dolayı oluştuğunu göstermektedir.

YİBO ve Taşımali ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin Yeni İlköğretim Programı'nın değerlendirme boyutuna yönelik görüşlerinin ortalaması "Sık sık" düzeyinde belirlenmiştir. Bu sonuca göre öğretmenler programı değerlendirme açısından yeterli bulmakta olduğunu göstermektedir.

YİBO ve Taşımali ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin görevli buldukları okul türü ile İlköğretim Programı'nın kazanım ve değerlendirme boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir fark varken, öğrenme-öğretme sürecine ilişkin öğretmen görüşleri arasında ise anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Bu sonuç, okul türüne göre farklılık gösteren öğretmenlerin, programın kazanımlarına ve değerlendirme boyutuna ilişkin görüşlerinin birbirini desteklemediğini, öğrenme-öğretme sürecine ilişkin görüşlerinin ise birbirini desteklediğini göstermektedir.

YİBO ve Taşımali ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin eğitim durumu özellikleri açısından İlköğretim Programı'nın öğretme-öğrenme süreci ve değerlendirme boyutlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülürken, İlköğretim Programı'nın kazanım boyutuna ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür,. Bu sonuç, eğitim durumuna göre farklılık gösteren öğretmenlerin, programın öğretme-öğrenme sürecine ve değerlendirme boyutuna ilişkin görüşlerinin birbirini desteklediği, kazanımlarına ilişkin görüşlerinin birbirini desteklemediğini göstermektedir.

YİBO ve Taşımali İlköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin meslek deneyim özellikleri açısından İlköğretim Programı'nın kazanım ve değerlendirme boyutlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülürken, programın öğretme-öğrenme sürecine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Bu sonuç, mesleki deneyim durumuna göre farklılık gösteren öğretmenlerin, programın öğretme-öğrenme sürecine ve değerlendirme boyutuna ilişkin görüşlerinin birbirini desteklediğini, programın kazanımlarına ilişkin görüşlerinin birbirini desteklemediğini göstermektedir.

YİBO ve Taşımali İlköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin okuttuğu sınıf düzeyi ile İlköğretim Programı'nın öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme boyutlarına ilişkin öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmazken, programın kazanım sürecine ilişkin öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu sonuç; programın kazanım sürecine ilişkin olarak farklılığın 1-4. sınıf ile 5-4. sınıf arasında olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç; 1. sınıflarda ve 5. sınıflarda görev yapan öğretmenlerin programın kazanım sürecine ilişkin olarak, 4. sınıflarda görev yapan öğretmenlerden daha olumlu görüş belirttiklerini göstermektedir.

YİBO ve Taşımali İlköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin okuttuğu sınıf mevcudu açısından İlköğretim Programı'nın kazanım, öğretme-öğrenme süreci ve değerlendirme boyutlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Bu sonuç, okutulan sınıf mevcudu durumuna göre farklılık gösteren öğretmenlerin, programın kazanımlarına, öğretme-öğrenme sürecine ve değerlendirme boyutuna ilişkin görüşlerinin birbirini desteklediğini göstermektedir.

YİBO ve Taşımali İlköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim alma durumları açısından İlköğretim Programı'nın kazanım, öğretme-öğrenme süreci ve değerlendirme boyutlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Bu sonuç, hizmet içi eğitim alma durumuna göre farklılık gösteren öğretmenlerin, programın kazanımlarına, öğretme-öğrenme sürecine ve değerlendirme boyutuna ilişkin görüşlerinin birbirini desteklediğini göstermektedir.

Araştırmada ayrıca sınıf öğretmenlerinin İlköğretim Programı'nın YİBO ve Taşımali İlköğretim okullarında uygulanmasında karşılaştıkları sorunların belirlenmesi ve öğretmenlerin bu sorunlara ilişkin olarak görüş ve önerilerinin alınması amaçlanmıştır. Bu sorunlara yönelik öğretmen görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

Öğretmenler okullardaki araç-gereç eksikliklerinin tamamlaması gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin okullardaki eksik araç-gereç ile programı uygulamakta sorunlar yaşadıklarını görülmektedir; bu problem, araştırmadaki bulgularla da örtüşmektedir

Öğretmenler, programın uygulanmasında, öğrencilerin dersle ilgili sorunları için velilerle işbirliğinin olması gerektiğini fakat Taşımali ilköğretim okullarında özellikle YİBO'larda bunun sağlanmadığını belirtmişlerdir. Bu sonuca göre öğretmenlerin velilerle işbirliği yapılamamasından dolayı sorunlar yaşadıklarını göstermektedir.

Öğretmenler, programın uygulanmasında, öğretmen kılavuz kitabında yer alan etkinliklerin yeterince açıklamalı olmadığını belirtmişlerdir. Bu sonuca göre öğretmenlerin öğretmen kılavuz kitabının yeterince açıklamalı olmamasından dolayı İlköğretim programını uygulamada sorunlar yaşadıklarını göstermektedir.

Öğretmenler, İlköğretim programındaki etkinliklerin hem ortam hem de materyaller açısından uygun olmadığını belirtmişlerdir. Bu sonuç, öğretmenlerin etkinlikleri uygularken sorunlar yaşandığını göstermektedir.

Taşımali İlköğretim okullarında çalışan öğretmenler öğrencilerin araştırma yapacak kaynak bulamadığını belirtmişlerdir. Bu sonuca göre, öğretmenlerin programı uygularken, araştırma veremediklerinden dolayı çeşitli sorunlar yaşandıkları görülmektedir.

4.2. Öneriler

İlköğretim Programı'nda yer alan etkinlikleri, YİBO ve Taşımali İlköğretim okullarında uygulamaları öğretmenin ve öğrencinin araç-gereç kullanımını gerektirmektedir. Bu sebeple okulların eksik araç-gereç ihtiyaçlarının bir an önce giderilmesi programın başarı ile uygulanmasına önemli bir katkı sağlayacaktır.

Programda, öğretmenler için etkinlik uygulamalarına rehberlik edecek açıklamalara biraz daha fazla yer verilmeli ve programı uygulamak için verilen öğretmen kılavuz kitaplarının bu amaca hizmet edecek şekilde düzenlenmelidir.

Uygulamaya konulan ilköğretim programı öğrencinin bilgiyi yapılandırarak, çevresiyle iletişim kurarak öğrenmesini temel aldığı için okulların fiziki şartları dikkate alınarak tekrar düzenlenmelidir.

İlköğretim Programı'nın uygulanmasında velilerinde faydalı olabileceği düşüncesine dayalı olarak, YİBO ve Taşımali İlköğretim okullarında velilerin katkı sağlayamadığı göz önünde bulundurulduğunda programın bu boyutunun tekrar dikkate alınarak düzenlenmesi ya da geliştirilmesi daha faydalı olacaktır.

Sonuç olarak; programın amacına göre uygulanabilmesinde öğretmenlere düşen görev büyüktür. Bu sebeple program değerlendirme konusundaki araştırmaların yapılmasına ve öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinin alınmasına devam edilmelidir. Programın uygulanması boyutu dışındaki diğer öğelerinin değerlendirilmesi ve yapılan değerlendirmelere göre programda gerekli görülen iyileştirmeler, yetkililer tarafından dikkate alınmalıdır. Ayrıca, program oluşturulurken, programın etkili olabilmesi için okulların özellikleri göz önünde bulundurulmalı ve programla ilgili tüm kesimlerden görüşler alınarak programın uygulanabilirliği artırılmalıdır.

KAYNAKÇA

ALKAN, C.

- 1979 **Eğitim Ortamları**, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Yayınları

ARALPCAN, H.

- 1998 “Yatılı İlköğretim Bölge Okulları’nın Sosyal Gelişimi Ve Hizmet Sunduğu Çevre.” (Yüksek Lisans Tezi), Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

ARAS, H.

- 2002 “YİBO Ve PİO’larla İlgili Yönetmel Sorunlar Ve Çözüm Önerileri.” (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Sakarya: İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi Ve Denetimi Bilim Dalı.

ARI ,A.

- 2003 “ Taşımali İlköğretim Uygulaması (Uşak Örneği)” . **G.Ü. Gazi Eğitim Fakóltesi Eğitim Bilimleri Dergisi**, Sayı: 1
- 2002 “İlköğretim Uygulamalarının Değerlendirilmesi Normal Taşımali”. **Milli Eğitim Dergisi**, Sayı: 153-154

BAŞ, M.

- 2001 “ Sekiz Yıllık Kesintisiz Zorunlu İlköğretim Uygulamasında Taşıma Merkezi Kabul Edilen İlköğretim Okullarını Sorunları.” (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

BÜYÜKKARAGÖZ, S. VE CUMA ÇİVİ.

1994 **Genel Öğretim Metotları**. Konya: Atlas Kitapevi.

BASARAB, D. J. and D. K. ROOT

2001 **The Training Evaluation Process**. 5.Edition. Boston-Dordrecht-London: Kluwer Academic Puplicher.

BAŞAR, H.

2003 **Sınıf Yönetimi**, Ankara: Anı Yayıncılık, 10. Baskı

BAŞARAN, İ.E.

1982 **Temel Eğitim ve Yönetimi**. Ankara: Yargıcı Matbaası.

BARKER, MARK T.

1993 **Missionaires and Mountain Peoples: Presbyterain Responses to Southern Appalachia**. Hispanic New Mexico

BİLEN, M.

1996 **Plandan Uygulamaya Öğretim**. Ankara: Anı Yayıncılık.

BROKS, G. And Others

1984 **The Ontaria Science School; Perception Of Students, Taching Staff And Adminitrators**, Research Report, North York Board Of Education, Willowdale, Ontario.

BULUT

2006 “Yeni İlköğretim Birinci Kademe Programlarının Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi.” (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Elazığ: Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

BÜYÜKKARAGÖZ, S.

1997 **Program Geliştirme**. Konya: Fatih Ofset.

BÜYÜKKARAGÖZ S. VE ŞAHİN H.

1995 “Taşımali İlköğretim Uygulaması” **Eğitim ve Bilim**, Sayı: 96

CEBECİ, S.

2002 **Araştırma ve Yazma Teknikleri**. İstanbul: Alfa/Aktüel Kitabevi

ÇİLENTİ, K.

1999 “İlköğretim Seviyesinde Fen Eğitimi Geliştirmede Eğitim Teknolojisinin Yeri”, **V. Bilim Kongresi Bilim Adamı Yetiştirme Grubu Tebliğleri**.

DEMİREL, Ö.

2004 **Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme**, Ankara: Pegema Yayıncılık

DEVEBAKAN R.

2002 “Taşımali İlköğretim ve Öğrenci Sorunları” **Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi**, Sayı: 23

DOĞAN, H.

1997 **Eğitimde Program ve Öğretim Tasarımı**. Ankara: Önder Matbaacılık

DOLL, R. C.

1978 **Curriculum Improvement: Decision Making And Process**. 6th Ed., P.8acon And B Boston: Allyn

EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ALANI PROFESÖRLER KURULU

- 2004 “İlköğretim 1-5. Sınıflar Öğretim Programlarını Değerlendirme Toplantısı Sonuç Bildirisi” **Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi**

EĞİTİMDE YANSIMALAR VIII

- 2005 “Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu”
Ankara: **Erciyes Üniversitesi Tekişik Eğitim Araştırma Geliştirme Vakfı**

EKİZ, D.

- 2003 **Eğitimde Araştırma Yöntem ve Metotlarına Giriş**. Ankara: Anı Yayıncılık

ERDEN, M.

- 1993 **Eğitimde Program Geliştirme**. Ankara: Personel Eğitim Merkezi Yayınları, No: 6

ERGİNER, E.

- 2000 **Öğretimi Planlama Uygulama Ve Değerlendirme**. Anı Yayınları, Ankara

ERGÜNEŞ Y. VE ALTUN SARAY A.

- 1996 “ Taşımali İlköğretim Uygulamasının Değerlendirilmesi ”
Cumhuriyetin 75. Yılında İlköğretim I.Ulusal Sempozyumu,
Ankara: Tekişik Yayıncılık

EROĞLU, E. Ve Y. KÖKTAN

- 2005 **Araştırma Metot Teknikleri**. Adapazarı: Sakarya Kitapevi

ERTÜK, S.

- 1997 **Eğitimde Program Geliştirme**, Ankara: Meteksan Yayınları.

FOWLER, C.F.

- 1979 **The Mobile In Ccentral Queensland Priority Area Program.**
Evaluation Serie Report. No: Australia

GENÇ, S.Z

- 2000 Cumhuriyetten Günümüze İlköğretim Programları Ve Fen Bilgisi Programı. **Çağdaş Eğitim Dergisi**, Sayı: 40-46

GOOD, C.

- 1973 **Dictionary of Education.** New York: Mc Graw- Hill, 3rd Ed., p. 157

GÖZÜTOK, D.

- 2001 “Program Değerlendirme”. **Öğretimde Planlama Ve Değerlendirmesi.** Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, Editör: Mehmet Gültekin.

GÜLERYÜZ, H.

- 2001 **Eğitim Programlarını Dili Ve Yaratıcı Öğrenme,** Ankara: Pegema Yayıncılık

GÜRKAN, T.

- 2004 “Eğitim Programlarıyla İlgili Çalışmalar” **Çoluk Çocuk Dergisi,** Cilt:9, Sayı: 42

GÜVEN, M.

- 1996 “Yatılı İlköğretim Bölge Okulunda ve Ailesinin Yanında Kalan Öğrencilerin Benlik Kavramı Düzeyleri.” (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara: Hacettepe Üniversitesi

HESAPÇIOĞLU, M.,

- 1992 **Öğretim İlke Ve Yöntemleri Eğitim Programları Ve Öğretim,** İstanbul: Beta Yayınları.

İRAN, N.

2004 Etkili Sınıf Yönetimi Ve Aktif Öğrenme. **Çağdaş Eğitim Dergisi**,
Sayı:310

KARASAR, N.

2004 **Bilimsel Araştırma Yöntemi**. Ankara: Nobel Yayınları

KARATÜRK M.

1998 “ Taşımali İlköğretim Uygulaması ve Sorunları:
Sincan Örneği ” **Eğitim ve Bilim**, Sayı: 108

KAYA, Z.,

1998 “Öğrenmeyi Kolaylaştırmada Öğretmen Davranışları,” **Milli Eğitim Dergisi**, Sayı: 137.

KENEDY, S.

1990 **Mobile Pre School Units In New Zeland Serie:1**. Neland-Turdok
Tures

KILIÇ, D.

2001 “Yatılı İlköğretim Bölge Okulları İle Diğer İlköğretim Okullarının
Toplumsal Fonksiyonlarını Gerçekleştirme Düzeylerinin
Karşılaştırılması”, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Erzurum: Atatürk
Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

KOÇ, G.

2000 “Taşımali Eğitim Nedeniyle Kapatılan Okulların Durumları ve
Sorunları,” (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Çanakkale:,
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

KORKMAZ, İ.

- 2006 “Yeni İlköğretim Programının Öğretmenler Tarafından Değerlendirilmesi”, **Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi Bildiri Kitabı**, Cilt: 2, Ankara: Kök Yayıncılık

KÜÇÜKAHMET, L.

- 2005 Hayat Bilgisi Programının Değerlendirilmesi. **Eğitimde Yansımalar: VIII Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu**, 14-16 Kasım, Erciyes Üniversitesi Sabancı Kültür Sitesi, Kayseri

KÜÇÜKOĞLU, A.

- 2001 “İlköğretimde Taşınabilir Eğitim Sistemi Uygulamasına İlişkin Öğretmen ve Yönetici Görüşleri” (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

MEB

- 1994 **Taşınabilir İlköğretim Yönergesi**. Ankara

MEB

- 2000 **Taşınabilir İlköğretim Yönetmeliği**. Ankara

MEB

- 2003 **MEB Yatılı İlköğretim Bölge Okulları ve Pansiyonlu İlköğretim Okulları Yönetici Kılavuzu Kitabı**. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi

MEB EARGED,

- 2003 “TIMSS(1999) Üçüncü Uluslar Arası Matematik ve Fen Bilgisi Çalışması.”<<http://earged.meb.gov.tr/Projsb/TIMSS/TIMMSulusrap.Pdf>> 13/03/2007

OLIVA, P. F.

1992 **Developing The Curriculum**. Second Edition, Scoot Foresman And Company

ORNSTEIN, C. A. And P. F. HUNKINS

1988 **Curriculum Foundation: Principles And Issues**, New Jersey, Prentice Hall, Englewood Cliffs.

ÖZDAŞ, A.

1995 “İlkokullarda Uygulanmakta Olan Eğitim Programlarının İlkokul Öğretmenleri Ve İlköğretim Müfettişleri Tarafından Değerlendirilmesi” (Yayınlanmamış Yüksek İsans Tezi), Afyon: Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

ÖZDEMİR, Servet

1998 **Örgütsel Yenileşme**. Ankara:Önder Matbaacılık

ÖZKAN, Necip

1997 “Taşınmalı İlköğretim Uygulamasında Sayısal Gelişmeler, Güçlükler ve Çözüm Önerileri” (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Ankara: : Hacettepe Üniversitesi.

ÖZTÜRK,

2006 “ Yeni 4. Ve 5. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı İle İlgili Öğretmen Görüşleri”, **Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi Bildiri Kitabı**, Cilt: 2, Ankara: Kök Yayıncılık

PEHLİVAN, K. B.

2004 “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Ve Okul Tutumları Arasındaki İlişki” **Eğitim Araştırmaları Dergisi**, Sayı: 14

POPHAM, W. J.

1968 **Educational Evaluation**. Prentice Hall, ABD: New Jersey.

ROBSON, C.

1995 **Real World Research**. Oxford: Blackwell.

SAFRAN, M.

2004 “İlköğretim Programlarında Eni Yaklaşımlar Sosyal Bilgiler” **Bilim Ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi**, S:54-55

SAYLOR, J. G., M. W. ALEXANDER & J. A. LEWIS

1981 **Curriculum Planing for Beter Teaching and Learning**. 4th Edition, New York: Holt, Rinehart, & Winston

SENEMOĞLU, N.

2004 **Gelişim Öğrenme ve Öğretim**. Ankara: Gazi Yayınevi

SOWELL, E. J

2005 **Curriculum An Integrative Introduction**, Merrill Prentice Hall, New Jersey

SÖNMEZ, V.

1986 **Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı**. Ankara

TANNER, D. AND L. TANNER

1995 **Curriculum development: Theory Into Praticce**, p.43, New York:
Mac Millan

TAŞDEMİR, M., TOPCAN C. VE BALOĞLU N.

2000 **Milli Eğitimin Yasal Temelleri**. Ankara: Ocak Yayınları.

TAŞPOLATOĞLU ESENER, A.

1993 “Türk Milli Eğitiminde Cumhuriyetten Günümüze Program Geliştirme Alanındaki Gelişmeler Ve Bir Eğitim Programının Temel Özelliklerine İlişkin Uzman Görüşleri.” (Yayınlanmamış Lisans Tezi)
Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

TEKİŞİK, H. H.iversitesi

2005 “Yeni İlköğretim Programlarının Uygulanmasına Öğretmenlerin Hazırlanması” **Eğitimde Yansımalar: VIII Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu**, 14-16 Kasım, Erciyes Üniversitesi Tekişik Eğitim Araştırma Geliştirme Vakfı

TUNÇKAYA S.

1996 “ Taşımali Eğitim Sistemi Üzerine ”**Çağdaş Eğitim**, Sayı: 223

VARIŞ, F.

1997 **Eğitimde Program Geliştirme**, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları No:53

UÇAN, A.

- 1989 “Çağdaş Eğitimde Program Geliştirme Sürecine Genel Bir Bakış”,
İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Sempozyumu Bildiri Özetleri.
5-17 Haziran. Malatya: İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi,

WHOLEY, J. S.

- 1994 **Handbook Of Pratical Program Evaluation**, San Francisco: Jossey-Bass Inc. Puplichers

YAŞAR, Ş., M. GÜLEKİN, B. TÜRKKAN, N. YILDIZ ve P. GİRMEN

- 2005 “Yeni İlköğretim Programının Uygulanmasına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Hazırbulunuşluk Düzeylerinin Ve Eğitim Gereksinimlerinin Belirlenmesi”. **Eğitimde Yansımalar: VIII Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu**, Kayseri: Erciyes Üniversitesi Eğt. Fak. Tekişik Eğitim Araştırma Geliştirme Vakfı

YEŞİLYAPRAK, B.

- 2002 **Eğitimde Rehberlik Hizmetleri**, Ankara: Nobel Yayınları

YILDIRIM A. VE ŞİMŞEK H.

- 1999 **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**. Ankara: Seçkin Yayınevi

YÜKSEL, S.

- 2003 “Türkiye’de Program Geliştirme Çalışmaları ve Sorunları”, **Milli Eğitim Dergisi**, Sayı: 159

EKLER**EK - 1: Araştırma İzni****EK - 2: Veri Toplama Aracı**

EK -1

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı

Sayı : B.08.0.EGD.0.33.05.311- *1339/4929*
Konu : Araştırma İzni

23/11/2006

ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : 02.11.2006 tarih ve B.30.2.ÇAÜ.0.70.72.00.290-1982/7713 sayılı yazı.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Selin DAMĞA'nın "Yeni İlköğretim Programının YİBO, PİO ve Taşımali İlköğretim Okullarında Uygulanabilirliğinin Değerlendirilmesi" konulu araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılacak anketlerin Çanakkale İl Merkezi, Biga, Çan, Ezine, Yenice, Lapseki, Bayramiç, Ayvacık İlçelerinde ve Yatılı İlköğretim Bölge Okullarında uygulama izin talebi incelenmiştir.

Üniversiteniz tarafından kabul edilen onaylı bir örneği Bakanlığımızda muhafaza edilen (6 sayfa - 16 sorudan oluşan) anketin belirtilen ilköğretim okullarında uygulanmasında bir sakınca görülmemektedir.

Araştırmanın bitiminde sonuç raporunun iki örneğinin Bakanlığımıza gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.


Cevdet CENGİZ
Bakan a.
Müsteşar Yardımcısı

EKLER :
EK-1: Anket Örneği (1 Adet-6 Sayfa)

EK – 2

VERİ TOPLAMA ARACI

**YENİ İLKÖĞRETİM PROGRAMININ YİBO, PİO VE TAŞIMALI
İLKÖĞRETİM OKULLARINDA UYGULANABİLİRLİĞİNİN
DEĞERLENDİRİLMESİ İÇİN ANKET FORMU (ÇANAKKALE İLİ
ÖRNEĞİ)**

Değerli meslektaşım;

Elinizdeki bu anket formu, 2005-2006 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulamaya konan **Yeni İlköğretim Program'ının Yatılı İlköğretim Bölge Okulları'nda (YİBO), Pansiyonlu İlköğretim Bölge Okulları'nda (PİO) ve Taşımali İlköğretim Bölge Okulları'nda Uygulanabilirliğini Değerlendirmek** amacıyla hazırlanmıştır. Anketten elde edilen veriler, bilimsel amaçlar için kullanılacaktır. Vereceğiniz cevapların samimi olması, anketin amacına ulaşması için önemli katkı sağlayacaktır. Lütfen katıldığınız görüşe (X) işareti koyarak düşüncelerinizi belirtiniz. Anketin doldurulmasında göstereceğiniz duyarlılığa şimdiden teşekkür eder, çalışmalarınızda başarılar dilerim.

Selin DAMĞA

Çanakkale 18 Mart Üniversitesi

Sınıf Öğretmenliği Yüksek Lisans Öğrencisi

Okulunuzun Adı :

Okulunuzun Bulunduğu Yer:

() İl (Çanakkale merkez) () İlçe () Belde () Köy

1. Okul türünüz

- () Yatılı İlköğretim Bölge Okulu (YİBO)
() Pansiyonlu İlköğretim Bölge Okulu (PİO)
() Taşımali İlköğretim Okulu

2. Cinsiyetiniz

Bay Bayan

3. Yaşınız

20 yaş ve altı 21-25 yaş arası
 26-30 yaş arası 31-35 yaş arası
 36-40 yaş arası 41 yaş ve üstü

4. Eğitim Durumunuz

Eğitim Enstitüsü Ön lisans Mezunu
 2+2 Lisans Tamamlama Programı Mezunu
 Sınıf Öğretmenliği Lisans Mezunu
 Sınıf Öğretmenliği Yüksek Lisans Mezunu
 Lisansüstü
 Diğer.....

5. Meslekteki hizmet yılınız

1 yıldan az 1-5 yıl 6-10 yıl
 11-15 yıl 16-20 yıl 21 yıl ve üstü

6. Şuanda okuttuğunuz sınıf

1. Sınıf 2. Sınıf 3. Sınıf 4. Sınıf 5. Sınıf

7. Sınıfınızdaki öğrenci mevcudu

20 kişiden az 20- 30 kişi
 31 – 40 kişi 40 kişiden daha fazla

8. Yeni İlköğretim Programı'nın uygulanmasına yönelik hizmet içi eğitim aldınız mı?

Evet Hayır

9.Aşağıda verilen tablodan, **Yeni İlköğretim programının kazanımlarına** ilişkin görüşlerinizi belirtiniz.(**Yanıtınızın yer aldığı kutucuğun içini X şeklinde işaretleyiniz**)

Programında Yer Verilen Kazanımlar:	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1. Kazanımlar ölçülebilir gözlenebilir niteliktedir,					
2. Amaç ve kazanımlar birbirini tamamlamaktadır,					
3. Kazanımlar öğrencilerin sosyal yönlerini geliştirir düzeydedir,					
4. Kazanımlar sınırlıdır,					
5. Kazanımlar anlaşılır,					
6. Kazanımlar açık seçik bir biçimde ifade edilmiştir,					
7. Kazanımlar öğrencilerin seviyesine uygundur,					
8. Kazanımlar birbirini desteklemektedir,					
9. Kazanımlar öğrencilerin hazır bulunuşluluk düzeyine uygundur,					
10. Kazanımlar öğrencilerin eleştirel düşünme becerisini geliştirecek niteliktedir,					
11. Kazanımlar öğrencilerin yakın çevrelerini tanıma ve anlamalarına yönelik becerileri geliştirici niteliktedir,					
12. Kazanımlar öğrencilere işbirliği ile çalışma alışkanlığı kazandırıcı niteliktedir,					
13. Yöneticilerin ilgisizliği kazanımları gerçekleştirmede güçlükler yol açmaktadır,					
14. Kazanımlar öğrencilerin demokratik beceri ve değerleri edinmelerini sağlayıcı niteliktedir,					
15. Kazanımlar öğrencilerin bilimsel düşünme becerilerini geliştirici niteliktedir,					
16. Kazanımlar öğrencilerin karar verme becerilerini geliştirici niteliktedir,					
17. Kazanımlar öğrencilerin bilgi teknolojilerini kullanma becerilerini geliştirici niteliktedir,					
18. Kazanımlar öğrencilerin girişimcilik becerilerini geliştirici niteliktedir,					
19. Kazanımlar öğrencilerin Türkçe'yi doğru, etkili ve güzel kullanmalarını sağlayıcı niteliktedir					

10. Aşağıda verilen tablodan, **Yeni İlköğretim programının öğretme-öğrenme sürecine ilişkin görüşlerinizi belirtiniz. (Yanıtınızın yer aldığı kutucuğun içini X şeklinde işaretleyiniz)**

Programında öğrenme – öğretme sürecine ilişkin görüşler	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1.Ders yüklerinin fazla olması uygulamada güçlükler yol açmaktadır,					
2.Program öğrencilerin bireysel farklılıklarından kaynaklanan ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde uygulanabilmektedir,					
3. Derslerde “problem çözme” gibi farklı öğretim yöntemleri uygulanabilmektedir,					
4. Etkinlikleri proje şeklinde düzenlenmesinde zorluk çekilmektedir,					
5. Öğrencileri işbirliğine yöneltecek ortamlar oluşturulabilmektedir,					
6.Öğrencilerin yaratıcılarını sergileyebilecek etkinlikler yapılabilir					
7. Ders kitabı dışında başka kaynaklardan yararlanılabilmektedir,					
8. Etkinliklerde öğrencilerle sağlıklı bir iletişim kurulabilmektedir,					
9. Okul dışı etkinlikler yapılabilir,					
10. Okul içi etkinlikleri yapılabilir,					
11. Etkinlikleri uygulamak için ayrılan süre yeterlidir,					
12.Etkinlikler öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmesini sağlamaktadır,					
13. Etkinlikler süresince gerçek hayat sınıfa taşınabilmektedir					
14. Etkinlikler eğitici oyunlar yoluyla uygulanabilmektedir,					
15. Etkinlikler süresince gerçek hayat sınıfa taşınabilmektedir					
16.Etkinlikler süreç değerlendirmesi yapmaya uygundur,					
17.Etkinlikler öğrencilerin bilgiye kendileri ulaşabilecekleri					
18. Eğitim öğretim sürecinin uygulama boyutunda öğrenciler kendilerini değerlendirebilmektedir.					

11. Matematik dersi öğretiminde uyguladığınız yöntem-teknik ve becerileri kullanma sıklığına göre belirtiniz. (Yanıtınızın yer aldığı kutucuğun içini X şeklinde işaretleyiniz)

Programı uygularken kullandığınız yöntem ve teknikler	Her zaman	Sık sık	Ara sıra	Hiçbir zaman
1. Anlatma				
2. Soru – cevap				
3. Gezi-gözlem				
4. Tartışma				
5. Problem çözme				
6. Gösteri				
7. Dramatizasyon				
8. Proje				
9. İşbirliği				
10. Beyin fırtınası				
11. Altı sapka düşünme tekniği				
12. Senaryo				
13. Bireysel çalışmalar				
14. Grup çalışması				
15. Araştırma- inceleme				

12. Yeni İlköğretim Programı kullanılan ders araç-gereçlerini, kullanma sıklığınıza göre belirtiniz. (Yanıtınızın yer aldığı kutucuğun içini X şeklinde işaretleyiniz)

Programda araç-gereç materyal kullanımına ilişkin görüşler	Her zaman	Sık sık	Ara sıra	Hiçbir zaman
1. Ders kitabı, öğretmen kitabı				
2. Yazı tahtası, pazen tahta, bülten tahtası				
3. Resim, grafik				
4. Slayt, film şeridi, tepegöz				
5. Hareketli filmler, TV, video, VCD				
6. Bilgisayar				
7. İnternet				
8. Radyo, teyp, plak				
9. Harita				

13. Okulunuzda bulunan araç- gereçler programı uygulamakta yeterli mi?

() Evet () Kısmen () Hayır

14. Aşağıda verilen **değerlendirme araçlarını ve yöntemlerini**, ilköğretim programındaki derslerde kullanma sıklığınızı belirtiniz. **(Yanıtınızın yer aldığı kutucuğu X şeklinde işaretleyiniz)**

Programda değerlendirme araç ve yöntemleri	Her zaman	Sık sık	Ara sıra	Hiçbir zaman
1. Gösteri yöntemi				
2. Anektodlar				
3. Tartışma yöntemi				
4. Sergileme yöntemi				
5. Denevler				
6. Görüşme (mülakat)				
7. Gözlemler				
8 Sözlü sunum				
9. Projeler				
10. Seçmeli testler (çoktan seçmeli, doğru-yanlış, eşleştirmeli maddeler vb...)				
11. Öz değerlendirme formu				
12. Öğrenci ürün dosyası (protfolyo)				
13. Performans değerlendirme				
14. Derecelemeli ölçekler (rubric)				
15. Tutum ölçekleri				
16. Grup değerlendirme formu				

15. YİBO, PİO ve Taşınmalı İlköğretim Okullarında Yeni İlköğretim Programının uygulanabilirliğine yönelik başka düşünceleriniz varsa bırakılan boşluğa lütfen yazınız

.....

.....

.....

.....

.Katılımınız için teşekkür ederim