

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİMİ BÖLÜMÜ**

**İLKÖĞRETİM 5. SINIF
TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMINA İLİŞKİN
MÜFETTİŞ, OKUL YÖNETİCİSİ VE ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN
BAZİ DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ
(ANKARA İLİ ÖRNEĞİ)**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**Hazırlayan
Alev KAYMAKAMOĞLU**

**Ankara
Haziran, 2010**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİMİ BÖLÜMÜ**

**İLKÖĞRETİM 5. SINIF
TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMINA İLİŞKİN
MÜFETTİŞ, OKUL YÖNETİCİSİ VE ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN
BAZI DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ
(ANKARA İLİ ÖRNEĞİ)**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

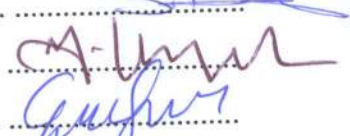
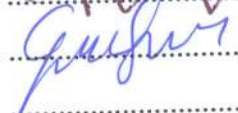
Alev KAYMAKAMOĞLU

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Yücel KAYABAŞI

**Ankara
Haziran, 2010**

JÜRİ ONAY SAYFASI

Alex KAYMAKAMDOĞLU 'ın İlköğretim
5. Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programına ilişkin
Milletler Okulu Yöneticisi ve Öğretmen Görüşlerinin
Bazı Öğretmenlere Göre İncelenmesi (Antakya İli Örneği)
başlıklı tezi 23.06.2010 tarihinde,
jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri
Ana Bilim / ~~Ana Sanat~~ Dalında Yüksek Lisans/ ~~Doktora~~ / Sanatta Yeterlik Tezi olarak
kabul edilmiştir.

<u>Adı Soyadı</u>	<u>İmza</u>
Başkan: Yrd. Doç. Dr. Sevil BÜYÜKALAN FILİZ	
Üye (Tez Danışmanı): Y. Doç. Dr. Yücel KAYMAZ	
Üye : Doç. Dr. Gülay Elci	
Üye :	
Üye :	

ÖNSÖZ

Dünyada yaşanan küreselleşme her alanda olduğu gibi eğitimde de etkisini göstermektedir. Eğitim bu değişime en hızlı ayak uyduran sistemdir. Bu sebeple Türk Eğitim Sisteminin yeniden yapılandırılması yoluna gidilmiştir.

Yapılan araştırmalar programlardaki yetersizlikleri ve Türkçe öğretimindeki eksiklikleri ortaya koymuştur. Bu sebeple yapılandırıcı yaklaşım felsefesini temele alarak hazırlanan Türkçe dersi öğretim programı 2005- 2006 yılında ülke genelinde yaygınlaştırılmıştır.

Araştırmada İlköğretim 5. sınıf Türkçe dersi öğretim programına ilişkin; ilköğretim müfettişleri, okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşleri alınarak 5. sınıf Türkçe dersi öğretim programının değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

Bu amaçla Eğitim programı, Türkçe öğretimi ve yapılandırmacı yaklaşım alanlarında yazılmış kitaplar, yapılan tezler ile yayınlanmış makaleler incelenerek araştırmaya temel olacak bilgiler bir araya getirilmiştir. Araştırmanın, uygulamada olan İlköğretim 5. sınıf Türkçe öğretim programının geliştirilmesine katkıda bulunabileceği düşünülmektedir.

Bu araştırmanın yapılması ve yürütülmesinde bilgi ve desteğini esirgemediği, göstermiş olduğu sabır ve vermiş olduğu moral için danışmanım Sayın Yrd. Doç. Dr. Yücel KAYABAŞI'na, İstatistik çalışmalarında yardım ve önerilerini aldığım Yrd. Doç. Dr. Bülent ALTUNKAYNAK'a, fikirleriyle bana yol gösteren Yrd. Doç. Dr. Asım Özdemir'e, Yrd. Doç. Dr. Melek ÇAKMAK'a, değerli arkadaşlarım Dr. Yalçın BAY, Öğr. Gör. Edip KOŞAR ve Arş. Gör. Neslihan BAY'a yardıma ihtiyaç duyduğumda her zaman yanımda olan canım annem ve babama, bu süreçte kendilerine yeteri kadar zaman ayıramadığım çocuklarım Doğaner, Altaner ve eşim Altan KAYMAKAMOĞLU'na, çalışma arkadaşlarıma, anketleri cevaplayarak araştırmamı tamamlamamı sağlayan tüm müfettiş, yönetici ve öğretmenlere içten teşekkürlerimi sunarım.

Alev KAYMAKAMOĞLU

Mart 2010

ÖZET

**İLKÖĞRETİM 5. SINIF TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMINA
İLİŞKİN MÜFETTİŞ, OKUL YÖNETİCİSİ VE ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN
BAZI DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ
(ANKARA İLİ ÖRNEĞİ)
KAYMAKAMOĞLU, Alev**

Yüksek Lisans, Eğitim Programı ve Öğretimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Yücel KAYABAŞI

Mart-2010, 132 sayfa

Bu Araştırmanın amacı; ilköğretim beşinci sınıf Türkçe dersi öğretim programına ilişkin ilköğretim müfettişleri, okul yöneticileri ve öğretmen görüşlerinin belirlenmesi ve çeşitli değişkenlere göre karşılaştırılmasıdır.

Araştırmanın evrenini, Ankara ilindeki ilköğretim okullarında görevli öğretmen ve yöneticiler ile Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü bünyesinde çalışan ilköğretim müfettişleri oluşturmaktadır. Bu çalışmanın örneklemi ise; 2009- 2010 eğitim- öğretim yılında Ankara'nın 8 merkez ilçesindeki (Çankaya, Etimesgut, Mamak, Sincan, Yenimahalle, Altındağ, Keçiören, Gölbaşı) devlet okullarında görevli öğretmen ve yöneticiler ile Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü bünyesinde çalışan ilköğretim müfettişleridir. Çalışmada; evrende bulunan 175 Müfettişin tamamına ulaşılmış ancak 118 anketin geri dönüşümü olmuştur. Basit tesadüfî örnekleme ile belirlenen 66 okuldaki 296 öğretmen ve 78 yöneticiye anket uygulanmıştır. Araştırmada bu şekilde toplam 492 katılımcıya ulaşılmıştır.

İlgili kaynaklar ve araştırmalar incelenerek, araştırmacı tarafından geliştirilen 105 maddelik veri ölçme aracındaki madde sayısı önce uzman görüşleri ile 97'ye düşürülmüş, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları sonucunda ölçekteki madde sayısı 76 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin bütününe ilişkin (cronbach alfa)güvenirlik katsayısı 0.98 olarak bulunmuştur.

Araştırmanın bulgularına göre; ilköğretim müfettişleri, okul yöneticileri ve öğretmenlerin beşinci sınıf Türkçe dersi öğretim programının öğelerine ilişkin görüşleri

arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. İlköğretim müfettişleri, okul yöneticileri ve öğretmenler Türkçe öğretim programının kazanım, içerik, eğitim-öğretim süreci ve değerlendirme ögelerine “kısmen katılıyorum” görüşündedirler. Programın kazanım ve içerik ögesi için verilen cevaplar öğretmenlerin sınıf mevcutlarına göre farklılık göstermektedir. Sınıf mevcutları az olan öğretmenlerin programın kazanım ve içerik ögesine daha olumlu görüş bildirdikleri belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim programları, yapılandırmacı yaklaşım, Türkçe öğretim programı

ABSTRACT

**REVIEW OF THE OPINIONS OF THE INSPECTORS, SCHOOL MANAGERS
AND TEACHERS REGARDING THE PRIMARY EDUCATION 5th CLASS
TURKISH LESSON EDUCATION PROGRAM ACCORDING TO SOME
VARIABLES
(ANKARA SAMPLE)
KAYMAKAMOĞLU, Alev**

Master's Degree, Education Program and Training Discipline
Thesis Advisor: Assi. Prof. Dr. Yücel KAYABAŞI
March-2010, 132 pages

The objective of this research is to identify the opinions of the primary education inspectors, school managers and teachers regarding the primary education 5th class syllabus for Turkish lessons and to compare them according to various variables.

The study universe covers the teachers and managers working in the elementary schools in Ankara province and the primary education inspectors working in the Provincial Education Directorate of Ankara. The study sampling consists of the teachers and managers working at the public schools in 8 central districts (Çankaya, Etimesgut, Mamak, Sincan, Yenimahalle, Altındağ, Keçiören, Gölbaşı) of Ankara in the academic year of 2009- 2010 and the primary education inspectors working in the Provincial Education Directorate of Ankara. All of the 175 inspectors included in the universe were reached in the study however only 118 questionnaires had feedback. Questionnaires were applied to 296 teachers and 78 managers in 66 schools identified through simple random sampling. In this way a total of 492 participants were reached in the study.

The number of items in the data measurement tool, which was 105 as developed by the researcher, was first reduced to 97 with specialists' opinions after examining the relevant sources and studies, and the number of questions in the scale was determined as 76 as a result of the validation and reliability studies. Cronbach alfa of the whole scale was found as 0.98.

According to the research findings, there was no significant statistical difference between the opinions of the primary education inspectors, school managers and teachers regarding the 5th class syllabus for Turkish lesson education. Primary education inspectors, school managers and teachers “partly agree” with the gains, content,

training-education process and evaluation elements of the Turkish syllabus. The answers given regarding the gains and content element of the syllabus differ according to the class sizes of the teachers. It was found that the teachers with a smaller class size have a more positive opinion on the gains and content element of the syllabus.

Key Words: education programs, constructive approach, Turkish lesson program

İÇİNDEKİLER

ÜYELERİN İMZA SAYFASI	I
ÖNSÖZ	II
ÖZET	III
ABSTRACT.....	V
İÇİNDEKİLER	VII
TABLolar LİSTESİ	X
KISALTMALAR LİSTESİ	XV
1.GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.1.1. Programın Öğeleri.....	2
1.1.1.1. Amaç (Kazanım).....	3
1.1.1.2. İçerik	4
1.1.1.3. Öğrenme Öğretme Süreci	6
1.1.1.4. Değerlendirme	6
1.1.2.İlköğretimde Program Geliştirme Çalışmaları.....	7
1.1.3. Türkçe Öğretiminin Tarihsel Gelişimi.....	11
1.1.4. Yapılandırmacı Öğretim Yaklaşımı	13
1.1.4.1. Yapılandırmacı Öğrenme Kuramları	14
1.1.4.1.1. Bilişsel Yapılandırmacılık: J. Piaget.....	14
1.1.4.1.2. Sosyo-Kültürel Yapılandırmacılık: L. S. Vygotsky	15
1.1.4.1.3. Etkileşimsel Yapılandırmacılık: Bruner	16
1.1.5. Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Hazırlanan MEB Türkçe Dersi Öğretim Programı.....	19
1.1.5.1. Programın Vizyonu.....	20
1.1.5.2. Programın Temel Yaklaşımı	20
1.1.5.3. Türkçe Öğretim Programının özellikleri.....	21

1.1.5.4. Programın Yapısı	22
1.1.5.5. Türkçe Öğretiminde Öğrenme	23
1.1.5.6. Türkçe Öğretiminde Öğrenme- Öğretme Süreci.....	23
1.1.5.7. Türkçe Öğretiminde Öğretmenin Rolü	24
1.1.5.8. Programın Uygulanmasında Müfettişlerden Beklenenler.....	24
1.1.5.9. Programın Uygulanmasında Okul Yöneticilerinden Beklenenler	25
1.1.5.10. Programın Uygulanmasında Öğretmenlerden Beklenenler	26
1.2. Problem Cümlesi.....	27
1.3. Alt Problemler.....	28
1.4. Amaç	28
1.5. Araştırmanın Önemi.....	28
1.6. Varsayımlar	30
1.7. Sınırlılıklar	30
1.8. Tanımlar	31
2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	33
3. YÖNTEM	44
3.1. Araştırmanın Modeli	44
3.2. Evren ve Örneklem.....	44
3.3. Verilerin Toplama Aracının Geliştirilmesi.....	48
3.4. Geçerlik, Güvenirlik İşlemleri.....	49
3.5. Verilerin Analizi.....	55
4. BULGULAR ve YORUM	57
5. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER.....	90
5.1. Sonuç	90
5.1. Tartışma.....	93

5.2. Öneriler.....	96
KAYNAKÇA	98
EKLER	106
Ek 1: Müfettiş Kişisel Bilgi Formu	106
Ek 2: Yönetici Kişisel Bilgi Formu	107
Ek 3: Öğretmen Kişisel Bilgi Formu	108
Ek 4: Müfettiş, Yönetici ve Öğretmen Anket Formu	109
Ek 5: Uygulama İçin Onay Alınan Okul Listesi	112
Ek 6: Uygulama Yapılan Okul Listesi	116
Ek 7: İzin Belgesi	118

TABLÖLAR ve ŐEKİLLER LİSTESİ

Tablo 1.1. 5.Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programındaki Öğrenme Alanlarına İlişkin Kazanım Sayıları.....	4
Tablo 3.1. Araştırmaya Katılanların Dağılımı	45
Tablo 3.2. Araştırmaya Katılan Müfettişlerin Çeşitli Değişkenlere Göre Dağılımı	45
Tablo 3.3 Araştırmaya Katılan Yöneticilerin Çeşitli Değişkenlere Göre Dağılımı	46
Tablo.3.4. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Çeşitli Değişkenlere Göre Dağılımı	47
Tablo 3.5. Ölçeğe İlişkin Kaiser-Meyer-Olkin testi ve Bartlett Testleri Sonuçları	49
Tablo 3.6. Anket Maddeleri ve Faktör Yükleri.....	50
Tablo 3.7. Madde Toplam Korelasyonları	53
Tablo 3.8. Ölçeğin Geneli ve Boyutlarına Ait Güvenirlik Katsayıları.....	55
Tablo 4.1. Müfettişlerin Programın Kazanım, İçerik, Öğrenme-Öğretme Süreci ve Değerlendirme Ögelerine İlişkin Görüşlerinin Mezun Olunan Okul Türü Değişkenine Göre Normal Dağılım Testi Sonuçları.....	57
Tablo 4.2. Müfettişlerin Programın Kazanım, İçerik, Öğrenme-Öğretme Süreci ve Değerlendirme Ögelerine İlişkin Görüşlerinin Mezun Olunan Okul Türü Değişkenine Göre Karşılaştırılması	58
Tablo 4.3. Müfettişlerin Programın Kazanım, İçerik, Öğrenme-Öğretme Süreci ve Değerlendirme Ögelerine İlişkin Görüşlerinin Alınan Hizmet İçi Eğitim Sayısı Değişkenine Göre Normal Dağılım Testi Sonuçları	59
Tablo 4.4. Müfettişlerin Programın Kazanım, İçerik, Öğrenme-Öğretme Süreci ve Değerlendirme Ögelerine İlişkin Görüşlerinin Alınan Hizmet İçi Eğitim Sayısı Değişkenine Göre Karşılaştırılması	60
Tablo 4.5. Okul Yöneticilerinin Programın Kazanım, İçerik, Öğrenme-Öğretme Süreci ve Değerlendirme Ögelerine İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Normal Dağılım Testi Sonuçları.....	61
Tablo 4.6. Okul Yöneticilerinin Programın Kazanım Ögesine İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	61

Tablo 4.7. Okul Yöneticilerinin Programın İçerik Ögesine İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması	62
Tablo 4.8. Okul Yöneticilerinin Programın Öğrenme-Öğretme Süreci Ögesine İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması	62
Tablo 4.9. Okul Yöneticilerinin Programın Değerlendirme Ögesine İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	62
Tablo 4.10. Okul Yöneticilerinin Programın Kazanım, İçerik, Öğrenme- Öğretme Süreci ve Değerlendirme Ögelerine İlişkin Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre Normal Dağılım Testi Sonuçları.....	63
Tablo 4.11. Okul Yöneticilerinin Programın Kazanım, İçerik, Öğrenme-Öğretme Süreci ve Değerlendirme Ögelerine İlişkin Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması	64
Tablo 4.12. Okul Yöneticilerinin Programın Kazanım, İçerik, Öğrenme-Öğretme Süreci ve Değerlendirme Ögelerine İlişkin Görüşlerinin Kıdem değişkenine Göre Normal Dağılım Testi Sonuçları.....	64
Tablo 4.13. Okul Yöneticilerinin Programın Kazanım, İçerik, Öğrenme-Öğretme Süreci ve Değerlendirme Ögelerine İlişkin Görüşlerinin Kıdem Değişkenine Göre Karşılaştırılması	66
Tablo 4.14. Okul Yöneticilerinin Programın Kazanım, İçerik, Öğrenme-Öğretme Süreci ve Değerlendirme Ögelerine İlişkin Görüşlerinin Alınan Hizmet İçi Eğitim Sayısı Değişkenine Göre Normal Dağılım Testi Sonuçları	66
Tablo 4.15. Okul Yöneticilerinin Programın Kazanım, İçerik, Öğrenme-öğretme Süreci ve Değerlendirme Ögelerine İlişkin Görüşlerinin Alınan Hizmet İçi Eğitim Sayısı Değişkenine Göre Karşılaştırılması	67
Tablo 4.16. Öğretmenlerin Programın Kazanım, İçerik, Öğrenme-Öğretme Süreci ve Değerlendirme Ögelerine İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Normal Dağılım Testi Sonuçları.....	68
Tablo 4.17. Öğretmenlerin Programın Kazanım Ögesine İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması	69

Tablo 4.18. Öğretmenlerin Programın İçerik Ögesine İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması	69
Tablo 4.19. Öğretmenlerin Programın Öğrenme-Öğretme Süreci Ögesine İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması	69
Tablo 4.20. Öğretmenlerin Programın Değerlendirme Ögesine İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	70
Tablo 4.21. Öğretmenlerin Programın Kazanım, İçerik, Öğrenme-Öğretme Süreci ve Değerlendirme Ögelerine İlişkin Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre Normal Dağılım Testi Sonuçları	70
Tablo 4.22. Öğretmenlerin Programın Kazanım Ögesine İlişkin Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması	71
Tablo 4.23. Öğretmenlerin Programın İçerik Ögesine İlişkin Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması	72
Tablo 4.24. Öğretmenlerin Öğrenme-Öğretme Süreci Ögesine İlişkin Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması	72
Tablo 4.25. Öğretmenlerin Programın Değerlendirme Ögesine İlişkin Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması	72
Tablo 4.26. Öğretmenlerin Programın Kazanım, İçerik, Öğrenme-Öğretme Süreci ve Değerlendirme Ögelerine İlişkin Görüşlerinin Kıdem Değişkenine Göre Normal Dağılım Testi Sonuçları.....	73
Tablo 4.27. Öğretmenlerin Programın Kazanım Ögesine İlişkin Görüşlerinin Kıdem Değişkenine Göre Karşılaştırılması	74
Tablo 4.28. Öğretmenlerin Programın İçerik Ögesine İlişkin Görüşlerinin Kıdem Değişkenine Göre Karşılaştırılması	74
Tablo4. 29. Öğretmenlerin Programın Öğrenme-Öğretme Süreci Ögesine İlişkin Görüşlerinin Kıdem Değişkenine Göre Karşılaştırılması	75
Tablo 4.30. Öğretmenlerin Programın Değerlendirme Ögesine İlişkin Görüşlerinin Kıdem Değişkenine Göre Karşılaştırılması	75

Tablo 4.31. Öğretmenlerin Programın Kazanım, İçerik, Öğrenme-Öğretme Süreci ve Değerlendirme Ögelerine İlişkin Görüşlerinin Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Normal Dağılım Testi Sonuçları.....	76
Tablo 4.32. Öğretmenlerin Programın Kazanım Ögesine İlişkin Görüşlerinin Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	77
Tablo 4.33. Öğretmenlerin Programın İçerik Ögesine İlişkin Görüşlerinin Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	77
Tablo 4.34. Öğretmenlerin Programın Öğrenme-Öğretme Süreci Ögesine İlişkin Görüşlerinin Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	78
Tablo 4.35. Öğretmenlerin Programın Değerlendirme Ögesine İlişkin Görüşlerinin Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	78
Tablo 4.36. Öğretmenlerin Programın Kazanım, İçerik, Öğrenme-Öğretme Süreci ve Değerlendirme Ögelerine İlişkin Görüşlerinin Okulun Bulunduğu İlçe Değişkenine Göre Normal Dağılım Testi Sonuçları.....	78
Tablo 4.37. Öğretmenlerin Programın Kazanım, İçerik, Öğrenme-Öğretme Süreci ve Değerlendirme Ögelerine İlişkin Görüşlerinin Okulun Bulunduğu İlçe Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	80
Tablo 4.38. Öğretmenlerin Programın Kazanım, İçerik, Öğrenme-Öğretme Süreci ve Değerlendirme Ögelerine İlişkin Görüşlerinin Alınan Hizmet İçi Eğitim Sayısı Değişkenine Göre Normal Dağılım Testi Sonuçları.....	81
Tablo 4.39. Öğretmenlerin Programın Kazanım Ögesine İlişkin Görüşlerinin Alınan Hizmet İçi Eğitim Sayısı Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	82
Tablo 4.40. Öğretmenlerin Programın İçerik Ögesine İlişkin Görüşlerinin Alınan Hizmet İçi Eğitim Sayısı Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	83
Tablo 4.41. Öğretmenlerin Programın Öğrenme-Öğretme Süreci Ögesine İlişkin Görüşlerinin Alınan Hizmet İçi Eğitim Sayısı Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	83
Tablo 4.42. Öğretmenlerin Programın Değerlendirme Ögesine İlişkin Görüşlerinin Alınan Hizmet İçi Eğitim Sayısı Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	83

Tablo 4.43. Öğretmenlerin Programın Kazanım, İçerik, Öğrenme-Öğretme Süreci ve Değerlendirme Ögelerine İlişkin Görüşlerinin Alınan Hizmet İçi Eğitim Süresi Değişkenine Göre Normal Dağılım Testi Sonuçları.....	84
Tablo 4.44. Öğretmenlerin Programın Kazanım, İçerik, Öğrenme-Öğretme Süreci ve Değerlendirme Ögelerine İlişkin Görüşlerinin Alınan Hizmet İçi Eğitim Süresi Değişkenine Göre Karşılaştırılması	85
Tablo 4.45. Öğretmenlerin, Yönetici ve Müfettişlerin Programın Kazanım, İçerik, Öğrenme-Öğretme Süreci ve Değerlendirme Ögelerine İlişkin Görüşlerine Ait Normal Dağılım Testi Sonuçları.....	86
Tablo4.46. Öğretmen, Yönetici ve Müfettişlerin Programın Kazanım Ögesine İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması.....	87
Tablo 4.47. Öğretmen, Yönetici ve Müfettişlerin Programın İçerik Ögesine İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması.....	87
Tablo 4.48. Öğretmen, Yönetici ve Müfettişlerin Programın Öğrenme-öğretme Süreci Ögesine İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması	87
Tablo 4.49. Öğretmen, Yönetici ve Müfettişlerin Programın Değerlendirme Ögesine İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması.....	88
Grafik 1. Programın Ögelerine İlişkin Öğretmen, Yönetici. ve Müfettiş Görüşleri.....	89

KISALTMALAR LİSTESİ

Akt.	: Aktaran
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
Müfettiş	: İlköğretim Müfettişi
Öğretmen	: Yeni Programda beşinci sınıf okutan sınıf öğretmeni
PIRLS	: Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi
PİSA	: Öğrenci Değerlendirme Programı
Program	: İlköğretim beşinci sınıf Türkçe Programı
TİMSS	: Uluslararası matematik ve fen araştırması
Vb.	: ve benzeri
Yönetici	: İlköğretim okullarında görevli müdür ve Müdür yardımcısı

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, varsayımlar, sınırlılıklar ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Hızla değişen koşullar ve yaşam biçimi toplumun her alanında değişmeyi ve gelişmeyi zorunlu kılmıştır. Bir toplumun çağa ayak uydurabilmesi için ilk önce eğitim sistemini geliştirmesi ve yenilemesi gerekmektedir. Eğitim sistemine yapılan yatırım, yetiştirilen nitelikli insan gücü ile toplumun tüm kesimlerinde kalkınmayı sağlayacağı için, en kazançlı yatırım olacaktır.

“Eğitim nedir?”, “Nasıl eğitim vermeliyiz?” soruları, insanların tarih boyunca üzerinde çalıştıkları, cevap aradıkları önemli sorular olarak süregelmiştir. Günümüzde de eğitimciler kalıcı, günlük hayatta uygulanabilir, öğrenen için anlamlı bilgilerden yapılandırılmış bir eğitim anlayışı içine girmişlerdir.

Varış (1996)’a göre eğitim, bireyin içinde yaşadığı toplumda davranış biçimleri edindiği süreçler toplamıdır. Ertürk (1998)’e göre: “eğitim bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir.”

Bu iki tanım da eğitimin bir süreç olduğu ve bireyin içinde yaşadığı toplumun özelliklerine göre şekillendiği sonucuna ulaşılmaktadır. Bu süreçteki toplumsal değişmeler ve gelişmeler eğitim programlarına da yansımaktadır.

Eğitimde yenileşme, eğitimde reform adı altında yapılan çalışmaların temelinde eğitim programında yapılan düzenlemeler bulunmaktadır. Hızlı bir şekilde gelişen ve değişen dünyada bireylerin topluma uyum sağlamaları için öğrenmesi gereken davranışlar artmakta, birçok ilke ve kavram ise değişikliğe uğramaktadır. Bu değişiklikler hedef, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme öğelerinden oluşan eğitim programları vasıtasıyla yapılmaktadır (Senemoğlu, 1987:1).

Eğitim sisteminde yapılan düzenlemeler, programlarda yer aldığı ölçüde anlam kazanır. Programlar ulaşılacak amaçları, bu amaçlara ulaşabilmek için seçilecek ve belli ilkelere göre düzenlenecek içeriği, uygulanacak yöntemleri, destekleyici araç-gereçleri, amaçlara ne kadar ulaşılabilirdiğini gösteren değerlendirme ölçütlerini kapsamaktadır (Gözütok, 2003: 44) .

Yeni programlar oluşturulurken mevcut şartların ve programların uygulanabilirliği göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Oluşturulan programların alanda yeterince denenmesi, bu sürecin bir oldubittiye getirilmemesi programların devamlılığı açısından önemlidir. Teoride çok iyi hazırlanmış programların uygulamada karşılaşılabilecek sorunları göz ardı etmesi yüzünden büyük sıkıntılar yaşanması olasıdır.

İyi hazırlanmış, deneme ve uygulama çalışması yeterince yapılmış olsa da yürürlükte olan eğitim programlarının belirli aralıklarla değerlendirilmesi ve bu değerlendirmeler sonucunda gerekli düzeltmelerin yapılması gerekmektedir.

1.1.1. Programın Öğeleri

Taba (1962: 11)'ya göre, bütün eğitim programları nasıl tanımlanırsa tanımlansın, belli öğelerden oluşur. Bunlar hedefler ve davranışlar, içeriğin seçimi ve örgütlenmesi, öğrenme- öğretme süreci ve son olarak da hedeflerin değerlendirilmesidir.

Baş döndürücü bir hızla ilerleyen teknoloji ile farklılaşan eğitim ihtiyacı talebi eğitim programların geliştirilmesini zorunlu kılmıştır. Program geliştirme konusunda farklı tanımlar bulunmakla birlikte birçok eğitimci program geliştirmenin, bilimsel ilkelere ve Türk milli eğitim sisteminin amaçlarına uygun olarak uzman bir ekiple, planlı ve sistemli yürütülen bir uzmanlık alanı olduğu görüşünde birleşmektedir.

Demirel (2002), program geliştirmeyi; eğitim programlarının hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme öğeleri arasındaki dinamik ilişkiler bütünü olarak tanımlamaktadır.

Araştırmada bu tanımdan yola çıkarak program geliştirme sürecinde programın dört temel ögesine ilişkin ilköğretim müfettişleri, okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşleri değerlendirilmiştir.

1.1.1.1.Amaç (Kazanım)

İnsanoğlu ulaşmak istediği noktayı belirlediği sürece başarıya ulaşır. Literatürde amaç kavramı zaman zaman hedef ve kazanım olarak ifade edilse de kısaca; öğrenci de hangi davranış değişikliğinin beklendiğinin önceden belirlemesidir. Programın temel ögesidir çünkü içerik, öğrenme- öğretme süreci ve değerlendirme amaçlara göre şekillenir.

Eğitim, bir ya da bir dizi amaca ulaşmak için yapılır. Amaçlar eğitim sürecine giren kişinin davranışlarında, dolayısıyla kişiliğinde meydana gelmesi istenilen farklılaşmaları belirler, eğitilen kişinin kazanması gerekli davranış ölçütlerini ortaya koyar. Amaçlar normal eğitimin temel taşlarıdır ve eğitim sürecinde ne öğretileceği ve nasıl öğretileceği hakkında eğitimcilere rehberlik eder. Amaçların gerçekleşme derecesi ise eğitimin etkililiğinin göstergesidir (Fidan ve Erden, 2001:9).

2005–2006 öğretim yılından önce uygulanan ilköğretim programlarında, davranışçı yaklaşım doğrultusunda davranışsal olarak ifade edilen amaçlar, 2004 ilköğretim ders programlarında yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda “kazanımlar” biçiminde ifade edilmiştir (Acar, 2007: 16).

Kazanımlar; öğrenme süreci içerisinde planlanmış ve düzenlenmiş yaşantılar sayesinde öğrencilerde görülmesi beklenen bilgi, beceri, tutum ve değerlerdir. Kazanımlar, programda öğrencilerin gelişim düzeylerine ve öğrenme alanlarının özelliğine göre, birinci sınıftan beşinci sınıfa doğru arttırılarak verilmiştir. Türkçe Öğretim Programında kazanımlara verilen sıra numaraları bir önem ve öncelik sırası göstermemektedir. (MEB, 2005: 22).

Kazanımların belirlenmesinde tutarlılık, öğrenci seviyesine uygunluk, tekrarlardan kaçınma, anlaşılır olma, günlük hayatla ve diğer derslerle ilişkilendirilebilir olma, ölçülebilir olma v.b. gibi özellikler aranmalıdır.

MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı’nın yayınlamış olduğu 2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu’ndaki 5. sınıfa ait kazanımların öğrenme alanlarına göre sayısal dağılımı aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 1.1*5.Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programındaki Öğrenme Alanlarına İlişkin Kazanım Sayıları*

Öğrenme Alanları		Kazanım Sayısı	Toplam
Dinleme	1. Dinleme Kurallarını Uygulama	5	48
	2. Dinlediğini Anlama	35	
	3. Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Dinleme	8	
Konuşma	1. Konuşma Kurallarını Uygulama	12	52
	2. Kendini Sözlü Olarak İfade Etme	28	
	3. Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Konuşma	12	
Okuma	1. Okuma Kurallarını Uygulama	9	69
	2. Okuduğunu Anlama	41	
	3. Anlam Kurma	3	
	4. Söz Varlığını Geliştirme	6	
	5. Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Okuma	10	
Yazma	1. Yazma kurallarını Uygulama	13	64
	2. Kendini Yazılı Olarak İfade Etme	35	
	3. Tür, yöntem ve tekniklere uygun Yazma	16	
Görsel Okuma ve Görsel Sunu	1. Görsel Okuma	15	26
	2. Görsel Sunu	11	
TOPLAM KAZANIM SAYISI			259

Tablo 1.1’den de anlaşıldığı gibi 5. sınıf Türkçe dersine ait toplam kazanım sayısı 259’dur. Kazanımlardaki nicel sonuçlara bakıldığında en fazla “okuma” öğrenme alanına ilişkin kazanım bulunduğunu görmekteyiz. Özellikle okuduğunu anlama üzerinde durulmuştur.

1.1.1.2. İçerik

Programın ikinci ögesi içeriktir. İçerik programın amaçlarına göre şekillendirilir. İçerik ve kapsam kavramı bazen aynı anlamda kullanılmakla birlikte araştırmada “içerik” kavramı kullanılacaktır.

Programlarda hangi konu alanlarına yer verileceği ve bu konu alanlarıyla ilgili hangi bilgilerin anahtar niteliğinde olduğu, bilgilerin hangi derinlikte ve genişlikte verileceğinin çok iyi analiz edilmesi gerekmektedir(Erden, 1998).

Varış (1996)'a göre içerik, olguların ve olayların, ezberlenmek üzere ansiklopedik bir şekilde bir araya getirilmesi değil, yaşama alanlarının anlam taşıyan bölümlerinin aktif bir çabayla düzenlenmesidir. İçerik hazırlanırken önemli olan en temel iki kriterin birisi toplumsal fayda, diğeri bireysel faydadır.

Büyükkaragöz,(1997), içeriği “hedeflere ulaşmada, davranışın uygulanacağı alanının kapsamıdır. Belirlenen içerik hedef ve davranışlara, öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun, öğrenci yaşantılarına uygulanabilir, sosyal ve kültürel gerçeklerle tutarlı, kapsamlı ve sınırlı, geçerli ve öğrenilebilir olmalıdır.” şeklinde ifade etmiştir.

Özden (2003)'e göre yapılandırmacı (oluşturmacı) bir programda içerik, genel hatlarıyla bellidir, ancak sınırlar kesin değildir. Öğrencilerin kullanması için bir miktar mevcut içerik olmasına rağmen öğrenciler çalıştıkları konu üzerinde bakış açılarını derinleştirecek alternatif bilgi kaynaklarını aramaları için teşvik edilir.

Kısaca kazanımlara ulaşmak için düzenlenen, ders alanının özelliklerini içeren konu listesinin tamamını, ilgili dersin içeriği olarak tanımlayabiliriz. İçerik, kazanımlara uygun, güncel, uygulanabilir, öğrenen için anlamlı ve önceki öğrenenler üzerine yapılandırılabilir özellikte olmalıdır.

Yeni ilköğretim Türkçe dersi programında, yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak, içerik düzenlenmesinde genellikle tematik yaklaşım ve öğrenci merkezli öğrenme göz önüne alınmıştır. Programdaki en belirgin değişikliklerden birisi de; öğrenme alanlarının belirlenmesi ve ara disiplinlerle ilişkilendirilmesidir.

Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın yayınlamış olduğu 2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu'nda beş ayrı öğrenme alanı görülmüştür. Türkçe dersi öğretim programında öğrenme alanları aşağıdaki gibi belirlenmiştir.

1. Dinleme
2. Konuşma
3. Okuma
4. Yazma
5. Görsel Okuma ve Görsel Sunu

1.1.1.3. Öğrenme -Öğretme Süreci

Öğrenme – öğretme süreci, programdaki içeriği nasıl öğretilim sorusuna cevap veren boyutudur. Öğretim süreçleri içeriğin öğrenilmesi için yapılabilecek her türlü etkinliği ifade etmektedir. Bu etkinlikler sınıf içi yönetim, öğretim kuramlarının kullanımı, öğretim ilke, yöntem ve teknikler, öğretim araç ve gereçleri gibi öğretim süreçlerini kapsamaktadır (Kemertaş, 2001: 38).

Öğrenme-öğretme süreci öğrencinin amaçlara ulaşması için gerekli yaşantıları geçirmesini sağlamak üzere düzenlenen çevredir. Bu çevre amaçlara hizmet edecek, öğrenci için doyum sağlayacak, öğrenci seviyesine uygun olacak şekilde hazırlanmalıdır(Büyükkaragöz,1997:223–224).

Öğrenme yaşantıları, öğrenen kişilerin düşünme becerilerini geliştirmeli; onları eleştirel, sorgulayıcı ve yaratıcı düşünmeye sevk edebilmelidir. Bu nedenle, öğrenme yaşantılarını düzenlerken öğrenme stilleri, öğrenme stratejileri ve öğrenme modelleri dikkate alınmalıdır (Demirel, 2004:136).

Türkçe öğretiminde öğrenme- öğretme süreci beş aşamadan oluşmaktadır. Bunlar; hazırlık, anlama, metin aracılığı ile öğrenme, kendini ifade etme ve ölçme ve değerlendirme aşamalarıdır. Öğrenciler her aşamada aktif duruma getirilmelidir (MEB, 2005: 161).

1.1.1.4. Değerlendirme

Programın öğelerinden birisi de değerlendirmedir. Değerlendirme yapmadan programın etkililiği hakkında karar vermek gerçekçi temellere dayanmaz. Değerlendirme kavramı; hem programların değerlendirilmesini hem de öğrenende istenilen davranışsal ve bilişsel değişikliğe ne derecede ulaşıldığının belirlenmesini ifade etmektedir. Öğrenende istenilen bilişsel ve davranışsal değişikliğin gerçekleşmesi ile programların etkililiği arasında doğrusal bir ilişki bulunmaktadır.

Herhangi bir faaliyetin bulunduğu yerde, o faaliyetin amacına ulaşmış olup olmadığının ölçülüp değerlendirilmesi kaçınılmazdır. Eğitim-öğretim faaliyetlerinin de değerlendirilmesi şarttır. Böyle bir değerlendirme bir taraftan öğrencilerin istenen hedeflere ne ölçüde ulaştığını, diğer taraftan öğretmenin oluşturduğu eğitim durumlarının etkililik derecesini, ayrıca istenen amaçlara ulaşmak için belirlenmiş

metot, teknik ve stratejileri ihtiva eden eğitim-öğretim programlarının ne ölçüde etkili olduğunu tespit etmeye yarar (Calp, 2005: 10).

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

Programların yapısında yapılan değişiklik, ölçme değerlendirmede de değişiklik yapılmasını zorunlu kılmıştır. Yeni İlköğretim Türkçe ders programında değerlendirmenin bir sonuç değil süreç olduğu üzerinde önemle durulmuştur.

Geçmişten günümüze değerlendirme tanımlarını inceleyecek olursak değerlendirmenin hedeflere ulaşmada ne derecede başarılı olunduğunun sınanması süreci olduğunu söyleyebiliriz.

1.1.2. İlköğretimde Program Geliştirme Çalışmaları

Program geliştirme alanının bir bilim olarak ortaya çıkışını tarihsel perspektif içinde ele alınması, dayandığı temellerin tarihsel kökeni sergilemesi açısından önemli görülmektedir. Program geliştirme kavramı ve sürecinin bu zaman akışı içerisinde nereden nereye geldiğini görmek, bu alanda hizmet verenleri ve düşüncelerini ortaya koymak açısından da tarihi temeller, büyük önem taşımaktadır (Demirel, 2002: 11).

Osmanlılarda İlköğretim “sıbyan mektebi” olarak bilinen okullarda yapıldı. Şeriat kızların da okumalarını emrettiği için, karma eğitim yapılıyordu (Başgöz, Wilson, 1968). Bununla birlikte çok defa öğretmenlik yapan kadının evinde olmak üzere, kızlar içinde ayrı sıbyan mektepleri açılmıştı. Osmanlı hanedanından olan kimselerin çocukları, halk çocuklarının okuduğu sıbyan okullarında okumazlardı. Onlar için sarayların içinde özel okullar (şehzâdegân okulları) vardı (Çelenk, Tertemiz ve Kalaycı, 2000:10).

İlköğretimin zorunluluğuyla ilgili ilk girişim, yenileşme döneminde II. Mahmut’un 1824 yılında yayınladığı bir fermanla gerçekleşir. Daha önceki dönemlerde de okuma yazmanın gereği üzerinde duran fermanlar çıkarılmışsa da, 1824 fermanı bu konuyu geniş olarak ele aldığı için, zorunluluğu getiren ilk belge kabul edilmektedir. Tüm ülkeyi kapsar biçimde ilköğretim zorunluluğunun getirilmesi Tanzimat dönemine

rastlar. Ancak, 1824 fermanının eğitim tarihimizdeki önemi büyüktür (Çelenk ve diğerleri, 2000: 13–14).

Osmanlı Devleti’nde Tanzimat döneminde, 8 Kasım 1846 tarihinde “Mekatib-i Umimiye Nezareti” kurulduktan sonra, 8 Nisan 1847 de ilköğretim talimatı hazırlanmıştır. Bu talimat yirmi maddeden meydana gelmiştir. Talimat ilkokulun amaçlarını, ilkelerini, öğretim sürecini ve dersleri de kapsıyordu (Büyükkaragöz, 1997: 230).

İlköğretimde daha önemli adımlar, Tanzimat dönemi sonlarında, Saffet Paşanın Maarif Nazırlığı zamanında çıkarılan (1869) Maarif-i Umumiye Nizamnamesi ile atılmıştır. Bu belgeye göre “sıbyan mekteplerinin öğretim süresi 4 yıldır ve programı şöyledir: Usûl-i Cedide veçhile Elifba, Kur’an-ı kerim, Tecvit, Ahlak risaleleri, ilmihal, Yazı talimi, Muhtasar Fenn-i Hesap, Muhtasar Tarih-i Osmanî, Muhtasar coğrafya, Malûmat-ı Nafia risaleleri” (Akyüz, 1989:181).

Bu nizamname, düzenleme, yönetim ve denetim işlerinin tümünü bir bütün halinde kapsamı bakımından, eğitim hayatımızda bir dönüm noktasını teşkil eder. Nizamnamenin hazırlanmasında, Osmanlı eğitim sisteminin, batı ülkeleri örneklerine göre örgütlenme esasının kabul edildiği görülmektedir (Çelenk ve diğerleri, 2000: 18).

Tanzimat dönemi sonlarından dikkat çeken bir harekette Usul-i cedid hareketidir. “Eğitim tarihimizde usul-i cedid (ya da cedide), ders araç ve gereçleri konusunda yenileşme, özellikle, öğretmenlerin geleneksel öğretim yöntemlerini bırakıp yeni ve etkili öğretim yöntemleri uygulaması demektir (Akyüz, 1989:228).

Mutlakiyet döneminde bazı eğitimcilerin yazdıkları kitaplarla usul-i cedid hareketi gelişme göstermekte ve yeni açılan ilkokullar için artık mekaâtib-i iptidâî mektepler, usul-i cedide mektepleri terimleri kullanılmaktadır (Akyüz, 1989:251).

Bu dönemde, eğitimde niceliksel büyümeler sağlanırken, niteliksel gerimler olmuş, hayata yönelik bazı dersler programdan çıkarılırken, buna karşı din ve ahlâk derslerinin saatleri arttırılmıştır (Çelenk ve diğerleri, 2000: 18).

5 Haziran 1876’da ilköğretimin dört yıllık üzerinden cetveli, sınıflarda hangi derslerin kaç saat okutulacağı belirlenmiştir ve 1891’de müfredat programı ders içeriği açısından zenginleştirilmiştir. 1913 yılında altı yıla çıkarılan ilkokul programları yeniden düzenlenmiş ve aynı zamanda beş yıllık okullara da yer verilmiştir. (Karakaya, 2004: 28).

1924 yılında tek tip ve 5 yıllık ilkokul için program hazırlanmıştır. 1926 yılında toplu öğretim, çocuğa özgelik, yakın çevre ilkelerine göre gözden geçirilen bu program, 1936 ve 1948 yıllarında daha iyi bir duruma getirilmiştir (Varış, 1988: 51).

Beşinci Milli Eğitim Şurasında (1953) ilköğretimle ilgili problemlere yer verilmesi, yürürlükte bulunan 1948 programının bütünüyle yeniden ele alınmasına yol açmıştır(Varış, 1996: 35).

Eğitim sistemimizde uzun süre dersler ve konular listesi anlamında kullanılan “Müfredat Programı” anlayışı 1950’li yıllardan sonra yerini “Eğitim Programı” anlayışına bırakmıştır (Demirel, 2002: 15).

1953- 1954’lü yıllarda Bolu ve İstanbul’da deneme çalışmalarına başlanmıştır. Türkiye’ye değişik zamanlarda davet edilen yabancı uzmanların etkilerini yansıtan esnek bir köy okulları programının yapılması ve geliştirilmesi Bolu ili’nde gerçekleştirilmiştir(Büyükkaragöz, 1997:231).

1960’lı yıllara gelindiğinde Türkiye’de Program geliştirme çalışmalarının tekrar ilkokul programları üzerine yoğunlaştığını görmekteyiz. 1961 yılında kabul edilen 222 sayılı İlköğretim Kanunu’nun getirdiği hükümler programların geliştirilip değerlendirilmesini zorunlu kılmıştır (Demirel, 2002: 17).

1962 yılında toplanan 7. Milli Eğitim Şurası’nda alınan kararlar gereğince ilkokul programı taslağı hazırlanmıştır. Hazırlanan bu taslak önce 14 ilden başlanarak deneme okullarında uygulanmıştır. Programla ilgili çalışmalar illerde kurulan program geliştirme kurulları tarafından yürütülmüş ve desteklenmiştir (Büyükkaragöz, 1997: 231).

1964 yılında İlköğretim Genel Müdürlüğü’nün, bu çalışmalar için kullanılagelen “deneme” deyimini kaldırarak bunun yerine “program geliştirme” deyimini kullanması geçte olsa isabetli olmuştur(Varış, 1996: 36).

Program geliştirme çalışmalarının akademik anlamda Ankara Üniversitesine bağlı Eğitim Fakültesinin açılması (1967) ile başladığını söylemek mümkündür (Karakaya, 2004: 31).

1970’li yıllarda sekiz yıllık ilköğretim okulu denemesi ve program çalışmaları gündeme gelmiş ve bu çalışmalara hız verilmiştir. Dokuz üyeden oluşan çalışma grubu

sekiz yıllık okulun amaçlarını ve okulun eğitim ilkelerini tespit edip çalışmalara başlamış ancak deneme aşamasında kalmıştır (Demirel, 1999: 18).

1980’li yıllarda program geliştirme çalışmalarında yeni bir arayış başlamıştır. 1990’lı yıllara gelindiğinde Milli Eğitim Sistemimizi yeniden düzenleme çalışmaları içinde Program Geliştirmeye ve Ölçme Değerlendirmeye ayrı bir önem verildiği görülmektedir (Demirel, 2002: 18).

Son yıllarda eğitim alanında yapılmış birçok araştırma ve incelemeden elde edilen bulgular eğitim- öğretim programlarında değişim ve dönüşümün gerekliliğini ortaya koymuştur. Milli Eğitim Bakanlığı, hem akademik çevrelerin araştırma ve bulgularını, deneyimlerini hem de eğitim camiasının diğer temsilcilerinin görüşlerinden de yararlanarak program geliştirme çalışmalarına başlamıştır (Gerek, 2006: 75).

Günümüzde, temel eğitim okullarının birinci kademesini oluşturan eğitim basamağı Cumhuriyetin ilk yıllarında *ilk mektep*, ilerleyen yıllarda *ilkokul* olarak adlandırılmıştır (Temizyürek ve Balcı, 2006: 3). 1997 yılında ise 1970’lerin başından beri düşünülen sekiz yıllık zorunlu eğitim uygulamasına 4306 Sayılı kanunla geçilmiştir (Kop, 2007:252). Bu kanunla birlikte kız, erkek bütün vatandaşlar için zorunlu ve 8 yıl kesintisiz eğitim veren okullar *ilköğretim okulu* olarak ifade edilmektedir. 1–5. sınıflar ise ilköğretim birinci kademe olarak adlandırılmaktadır

Tüm bu gelişmeler sonucunda varılan nokta Milli Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulunun 12.07. 2004 tarih ve 114, 115, 116, 117 ve 118 sayılı kararları ile ilköğretim okullarının 1.- 5. Sınıfları için hazırlanan Türkçe, Matematik, Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler ile Fen ve Teknoloji derslerinin öğretim programları, yapılandırmacı öğretim anlayışı doğrultusunda geliştirilerek; 2005–2006 öğretim yılında uygulanmaya başlanmıştır (http://www.universite-toplum.org/pdf/pdf_UT_339.pdf).

2005–2006 Eğitim öğretim yılında uygulanmaya başlanan Türkçe dersi öğretim programını ve programın gerekliliğini daha iyi anlamak için Türkçe öğretiminin tarihsel gelişimini kısaca incelemek yapılan bu ve benzeri araştırmalar için önem arz etmektedir.

1.1.3. Türkçe Öğretiminin Tarihsel Gelişimi

Türkçe, Büyük Selçuklu ve Osmanlı devletlerinin kuruluşu, yönetimdeki insanların tutumu, yapısında bulundurduğu insanların anlayışına uygun olarak Arapça ve Farsçanın etkisine girmiştir. İmparatorluk dili olarak da Farsça, Arapça, Türkçe karışımı bir dil oluşmuştur (Tazebay ve Çelenk, 2008: 9).

Türk dilinin korunması ve yaşatılması için yapılan çalışmalar çok eskiye dayanmakla birlikte Türkçenin eğitim kurumlarında öğretilmesi Tanzimat döneminde başlamıştır. Bu dönemde açılan rüştiyelerin eğitim programlarında anadil olarak Türkçenin öğretilmesine büyük ölçüde yer verildiği görülmektedir. 1874 yılında Selim Sabit Efendi tarafından çıkarılan ve ilkokullarda okutulan derslerin öğretim yöntemlerini hazırlayan Rehnüma-yı Muallimin (Öğretmenlerin Kılavuzu) adlı kitapta Türkçe okuma yazma öğretilmesine önemli yer ayrılmıştır (Göğüş, 1983: 47).

Cumhuriyet Döneminde 3 Mart 1924 tarih ve 430 sayılı Tevhid-i Tedrisat (Öğretimin Birleştirilmesi) Kanunu ile Bütün eğitim kurumlarında Arapça ve Farsça'nın öğretilmesine son verilmiş, eğitim ve bilim dili olarak Türkçe kabul edilmiştir (Demirel, 1999: 13).

1924 yılında toplanan “Elifba Kongresi”nde ilk okuma yazmanın nasıl yaptırılması gerektiği üzerindeki tartışmalar neticesini 1926 yılında vermiş ve bu yılda hazırlanan 1926 tarihli *İlk Mektep Müfredat Programı*’nda öğretmenler ses yöntemi (usûl-i savtî) ile kelime yöntemini kullanma konusunda özgür bırakılmışlardır. Okuma, yazma, ezber, inşat, imla, kavaid gibi öğrenme alanlarının ayrıntılı olmasa da bağımsız bir şekilde değerlendirilmesi daha sonra hazırlanan programlara da rehberlik etmiştir (Temizyürek ve Balcı, 2006: 3).

1926 yılına kadar ilkokuma-yazma öğretimi bireşim (harflerle) yapılırken bu tarihten itibaren cümle öğretilmesine geçiş olarak kabul edilmektedir. Eş deyişle 1926 programıyla harf öğretiminden vazgeçilip cümle öğretilmesine geçilmiştir denilebilir (Tazebay ve Çelenk, 2008: 10).

Türkçe öğretimi o yıllarda ülke genelinde başlatılan okuma- yazma seferberliği ile sadece örgün eğitim kurumlarında değil, yaygın eğitim kurumlarında da büyük önem kazanmış ve 1928 yılında Türk harflerinin kabulü ile bugünkü Türkçe öğretiminin temeli atılmıştır (Demirel, 1999: 13).

1929 yılında hazırlanıp yayınlanan Türkçe öğretim programı, Dil ve edebiyat öğretimini bütüncü bir yaklaşımla ele almış ve Türkçe derslerinde izlenecek yöntem konusunda açıklamalar getirmiştir(Demirel, 1999: 13).

İkinci Maarif Şurası (15–21 Şubat 1943)’nda “bütün öğretim kurumlarında ana dili çalışmaları veriminin artırılması konusu üzerinde çalışan Ana Dili Komisyonunu; ilkokul Türkçe programlarının daha tasnifli ve daha az tekrarlı bir şekle konulması uygun olacağını belirtmiştir”. İkinci Maarif Şurası’nda “milli dil tedrisatının, bir bütün olarak Türkçe adı altında toplanması ve programlarda bu noktanın açıkça belirtilmesi gerekli görülmüştür. Ayrıca Türkçe öğretmenlerinin özel bir itina ile yetiştirilmesi gerekliliği üzerinde durulmuştur.

1945 yılında yapılan program ve ders kitabı çalışmalarıyla Türkçe öğretiminde ilk ve ortaokul düzeylerinin birbirini bütünlemesine önem verilmiş, buna karşın lise düzeyindeki edebiyat dersleri farklı düşünülmüştür. 1957 yılında hazırlanan Türkçe programları bugünkü uygulamanın temelini oluşturmuştur. Ancak Hazırlıklarına 1962’de başlanıp 1968’de bitirilen ilkokul programı ilkokullarda okutulan Türkçe ders programı olarak 1981 yılına kadar uygulamada kalmıştır. 14. 06. 1973 gün ve 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunuyla zorunlu eğitimin 8 yıla çıkarılması kararlaştırılmış ve yeni açılacak temel eğitim okulları için yeni bir Türkçe programı hazırlanmıştır(Demirel, 1999: 13).

Çelenk ve diğerleri (2000)’ne göre; “Genel amaçlar açısından bakıldığında 1968 programı ile 1982 Türkçe programları arasında önemli bir fark görülmemektedir. 1982 Programında, 1968 Programındaki bölümler değişik başlıklar altında ele alınmıştır. 1968 programında “Okuma”, Sözlü ve Yazılı Anlatım”, “İmla”, “Dilbilgisi”, “inşaat”, “ilkokuma ve yazma” bölümleri yer almakta ve bu bölümlerin ilkokuma-yazma dışında tüm bölümlerinde o bölümle ilgili genel amaçlar ve eğitim durumlarına ışık tutacak açıklamalara yer verildiği, ayrıca her sınıf düzeyinde her bir bölüm içinde o bölümle ilgili alışkanlık ve beceriler verilmiştir. Bölümlerle ilgili amaç niteliği taşıyan ve kazandırılması düşünülen alışkanlık ve beceriler her iki programda da benzerlikler göstermektedir.

1968 programında ders araç ve gereçlerine yer verilirken yeni programda böyle bir bölüm bulunmamaktadır. Ayrıca ders konuları içinde aynı durum söz konusudur. Değerlendirme ögesi her iki programda da göz ardı edilmiştir. Sonuç olarak 1968 Türkçe programı 1981 programına göre daha sistemli ve daha ayrıntılıdır. Fakat her iki

program da program geliştirme ilke ve teknikleri açısından eksiktir ve 1981 programı yeniden geliştirilmeli uygulamaya konulmalıdır (Çelenk ve diğerleri, 2000:13-14).

Demirel (1999)'e göre ise; Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulunun 22.9. 1981 tarih ve 172 sayılı kararıyla kabul edilen ve 26 Ekim 1981 ve 2098 sayılı Tebliğler Dergisinde yayınlanan 1981 Türkçe ders programı, Türkiye' de yeni uygulanmaya başlanan çağdaş program geliştirme anlayışına göre hazırlanmış öncü bir eğitim programı niteliğindedir.

Bu görüşle çelişkili olarak PISA(Öğrenci Değerlendirme Programı), TIMSS(Uluslararası matematik ve fen araştırması), PIRLS (Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi) gibi uluslar arası değerlendirmeler Türkçe ve diğer derslerin öğretiminde sıkıntılar olduğunu göstermiştir.

Bugün okullarımızda okutulan Türkçe ders programı için çeşitli çalışmalar yapılmış ve çalışmalar sonucunda 2004- 2005 eğitim öğretim yılında 9 ilde, 120 pilot okulda uygulanmıştır. Yapılandırıcı yaklaşıma göre geliştirilen ilköğretim birinci kademe Türkçe programları 2005- 2006 eğitim- öğretim yılında da ülke genelinde yaygınlaştırılmıştır.

1.1.4.Yapılandırıcı Öğretim Yaklaşımı

Yenilenen ilköğretim programlarının dayandığı temel yaklaşımlardan olan yapılandırmacılık için aşağıda farklı tanımlara yer verilmiştir.

“Yapılandırmacılık”, İngilizce “constructivism” sözcüğünün karşılığıdır (Demirel, 2001:133). Ayrıca İngilizce “structuralism”, Fransızca “structuralisme”, Almanca “strukturalismus” terimlerinin Türkçe karşılığı olarak da “yapısalcılık” sözcüğü kullanılmaktadır (Oğuzkan,1993:158). Yine “oluşturmacılık”, “kurmacılık”, “bütünleştiricilik”, “yapılandırıcı öğrenme”, “yapısalcı öğrenme”, “oluşumcu yaklaşım” gibi kelime ve kavramlarla “yapılandırmacılık” ifade edilmektedir (Çınar, Teyfur E.ve Teyfur M., 2006: 47-64).

Davranışçı öğrenme modeline karşı bilişsel bir öğrenme modelini savunan yapılandırıcı öğrenme, var olanlarla yeni olan öğrenmeler arasında bağ kurma ve her yeni bilgiyi var olanlarla bütünleştirme sürecidir. Yapılandırıcı anlayışta bilginin transferi ve yeniden yapılandırılması söz konusudur. (Perkins, 1999: 6-11).

Yapılandırmacılık, öğretimle ilgili bir kuram değil, bilgi ve öğrenme ile ilgili bir kuramdır. Bu kuram bilgiyi temelden kurmaya dayanır (Demirel, 2000:233).

Dünyamızda 20. yüzyılın sonlarına doğru eğitim alanında sorunların hızla artması, eğitimcileri yeni arayışlara yöneltmiştir. Bu arayışlar sırasında dikkatler beyinle ilgili araştırmalara çevrilmiş ve bunların sonuçları eğitime aktarılmaya başlanmıştır. Bu çalışmalar üzerine yapılandırıcı eğitim yaklaşımı ve dil yaklaşımı gündeme gelmiştir. Bu yaklaşımın yaygın bilinen temsilcileri Jean Piaget, Vygotsky ve Bruner'dir (Güneş, 2007: 32).

1.1.4.1.Yapılandırmacı Öğrenme Kuramları

Yapılandırmacı öğrenme kuramları başlığı altında J. Piaget'nin bilişsel yapılandırmacılığı, L. S. Vygotsky'nin sosyo- kültürel yapılandırmacılığı ve Bruner'in etkileşimsel yapılandırmacılığı üzerinde durulacaktır.

1.1.4.1.1. Bilişsel Yapılandırmacılık: J. Piaget

Piaget, bilginin doğasıyla ilgili üç terim kullanmaktadır. Bunlar şema, kavram ve yapıdır. Piaget kuramının eğitsel çıkarımları ise aşağıda sunulduğu gibi sıralanabilir (Akt. Yurdakul, 2005: 43):

- ❖ Eğitim programlarını düzenlerken her bir gelişim seviyesindeki düşünmenin kendine özgü nitelikleri göz önünde bulundurulmalıdır. Çocukların bilişsel gelişim düzeyi dikkate alınmalı, onların gelişimsel olarak yapamayacağı beklentiler oluşturulmamalıdır.
- ❖ Zihinsel yapıların yaratılması için öğrenenlerin hedeflere ulaşmalarını sağlayan eylemlerini sürekli uygulamaları için olanaklar yaratılmalıdır.
- ❖ Öğrenenlere; sonraki fikirlerin öncüsü olarak hizmet edebilecek yardımcı ya da rehber fikirler, onların var olan yanlış anlamlarıyla çelişen deneyimler ve kavrayıp uygulayabilecekleri alternatif yaşantılar sunularak düşüncelerinde gelişim sağlanmalıdır.
- ❖ Öğrenenlerin yeni şema geliştirmeleri için özümleme ve düzenleme arasında denge kurulmalıdır.
- ❖ Çocukların doğuştan getirdiği bilimsel özelliği yansıtmalarına, yardımcı olunmalı, bunun için doğal merakın açığa çıkışı teşvik edilmelidir.

- ❖ Yanlırlara ve nedenlere karşı duyarlı olunmalı, yanlırlı vurgulamak yerine fikrin altında yatan nedenler araştırılmalıdır.

1.1.4.1.2.Sosyo - Kültürel Yapılandırıcılık: L. S. Vygotsky

Vygotsky bilişsel yapının iki türünü “kavramlar” ve “fonksiyonlar” olarak belirlemektedir. Vygotsky, “kategoriler” olarak bilinen kavram türlerini çalışmıştır. Vygotsky için kavram etiketlenmiş nesneler sınıfıdır. Kavramların yanında Vygotsky, beş temel bilişsel fonksiyonun nasıl geliştiğı ile ilgilenmiştir. Bu fonksiyonlar; “dil”, “düşünme”, “algılama”, “ilgi” ve “hafıza”dır. Vygotsky’nin sosyo-kültürel kuramının eğitsel çıkarımları ise aşağıda sunulduğu gibi sıralanabilir(Akt. Yurdakul, 2005: 43):

- ❖ Çocukların dışsal diyalogları içselleştirerek öğrendikleri dikkate alınmalıdır. Çocuklar çevrelerini gözleyerek daha iyi öğrenirler ve eleştirel düşünebilirler. Bu süreçte öğretmen ve diğer öğrenenler model olmalıdır.
- ❖ Öğretmen çocukların kendi kendilerine ilerlemelerine yardım etmek için onlara rehberlik eden destekleyiciler olarak davranmalıdır.
- ❖ Öğretim, çocuğun o anki bilgi seviyesinden her zaman ileri düzeyde olmalıdır. Öğretmenler çocukların Yakınsal gelişim alanı içinde öğretim süreçleri tasarlanmalıdır. Çocuklar kapasitelerinin üstünde işlem yapamadıklarından uygun bir rehberlikle çocukların bu alan içerisinde gelişimleri sağlanabilir.
- ❖ Çocukların bir beceriyi geliştirebilmeleri için, öğretim dört aşamada ilerlemelidir. İlk aşamada, öğretmenler beceriye örnekler vermeli ve ne yaptıklarına ilişkin sözel açıklamalar getirmelidirler. İkinci aşamada öğrenenler, öğretmen ne yaptıysa onu taklit etmeye çalışmalıdırlar. Üçüncü aşamada, öğrenenler beceriler üzerinde daha fazla hâkimiyet sağladıkça, öğretmenler yavaş yavaş geriye çekilmelidirler. Son olarak da öğrenenler beceriyi içselleştirmek için yeterince uygulama yapmalı ve uzman davranışları sergilemelidirler.
- ❖ Öğrenenler içsel kavramların daha doğru ve genel olması için bilimsel kavramlarla yüz yüze getirilmelidir.

- ❖ Dil ve düşünce birbiriyle yakından ilişkili olduğundan düşüncenin gelişimi için dil becerilerinin gelişmesine yardımcı olunmalıdır. Çocukların dil becerilerinin gelişimine yardımcı olunarak onların düşünceleri de geliştirilebilir.

Kısaca Vygotsky, çocukta dil ve zihinsel gelişim ile öğrenmeyi sosyal etkileşmeye dayalı olarak açıklamaktadır (Güneş, 2007: 34).

1.1.4.1.3. Etkileşimsel Yapılandırıcılık: Bruner

Etkileşimsel yapılandırıcılık Bruner'in teori ve görüşlerine dayalı olarak gelişmiştir. Bruner hem Piaget'in hem de Vygotsky'nin görüşlerini birleştirmektedir. Bruner'in etkileşimsel yapılandırıcılığı, zihinsel yapının düzenlenmesi anlayışından hareketle son yıllarda hızla gelişmiş ve üst düzey dil, üst düzey anlama, üst düzey öğrenme, üst düzey düşünme, üst düzey sorgulama, üst düzey değerlendirme, üst düzey sorun çözme gibi çok sayıda yeni kavramın ve alanın oluşmasına neden olmuştur (Güneş, 2007: 35-36).

Bruner, öğrenmeyi bir süreç olarak görür, bu süreçte öğrenen yeni düşünce ve kavramları var olan eski bilgisi üzerine oluşturmaktadır. Öğrenen seçer, bilgi alışverişinde bulunur, hipotezler oluşturur, kararlar alır ve bunları yaparken bilişsel yapılarına dayanır. Onun bilişsel yapıları deneyimlerine anlam kazandırmasını, onların düzenlenmesini ve verilerin bilginin ötesine geçmesini kolaylaştırır. Ayrıca öğrenme sürecinde öğretenele bir konuşma içerisinde olan öğrenenin kendi gelişimi ile bilgisinin gözleyebileceğini ve kademeli olarak oluşturabileceğini söyler. Bruner'e göre yaşantıları modele dönüştürmenin üç biçimi vardır.

- ❖ Hareketsel biçim, imgesi sözlü açıklaması olmayan sözle ya da şekille öğretilmesi zor olan bilgiler vardır. Sportif davranışlar bu biçimin örneklerindendir.
- ❖ İmgesel biçim, bilginin temsil edilmesi görsel ya da diğer duyuşsal örgütlemelere dayalıdır. İmgesel gösterim algısal örgütlenme ilkeleri tarafından yönetilir.
- ❖ Simgesel biçim, sözcükler ve dilin kullanımı vardır. Soyut kavramların kullanımına dayalıdır. Simgeler yapaydır. Simge ile nesne arasında benzerlik ya da ilişki yoktur (Akt. Açıkgoz, 2003: 73).

Yapılandırmacı öğrenmeyi temele alan program tasarımcıları, Seiley'e göre, "bireylere ne öğretilmeli sorusu yerine; birey neyi nasıl öğrenir?" sorusuyla ilgilenirler. Yapılandırmacı tasarımcılar, program geliştirmeye bireylenin var olan bilgilerini ortaya çıkarmalarına yardımcı olacak bir çalışma ile başlarlar (Erdem, 2001:3).

Yapılandırıcı yaklaşım, öğrenmeyi deneyimden anlam oluşturmaya eşleştiren bir teoridir. Bu yaklaşımı benimseyenler, her öğrencinin kendi anlamını (anlayışını) yapılandıracağına inanırlar. Bu anlayışa göre öğretim ya da öğretmen konu merkezli değil, öğrenci merkezli olmalıdır. Öğrencinin sahip olduğu ilgi ve beceriler öğretim sürecinde dikkate alınmalı; farklı zekâ alanlarına hitap etmelidir. Davranışçı anlayışta düşünce yerine sorgulama çözüm üretme ve öğrenmenin öğrenilmesi hedeflenmelidir (Şaşan, 2002:1).

Yapılandırmacı anlayışta öğrenme; mevcut durumdaki etkinliklerden oluşan ve yaşam boyu ilerleyen bir süreçtir. Yapılandırmacılara göre bilgi, yaşantılarını anlamlı hale getirmeye çalışan birey tarafından etkin olarak yapılandırılmaktadır (Yurdakul, 2005: 41).

Yapılandırmacılıkta, öğrenme, bireyden ve öğrenmenin gerçekleştiği ortamın özelliklerinden bağımsız düşünülmemektedir. Bireyler öğrenme sürecine, öğrenilecek konuya ilişkin bir takım ön bilgilerle gelmektedir. Yapılandırmacılıkta öğrenme, bireyin sahip olduğu bilgiler ile yeni bilgiler arasında bir bağ kurma süreci olarak kabul edilmektedir. Bu nedenle, yapılandırmacılıkta öğrenme ortamlarına özel bir önem verilmektedir (Ersoy, 2007:9).

Yapılandırmacı eğitim ortamları, bireylerin öğrenme ortamıyla daha fazla etkileşimde bulunmalarına, dolayısıyla zengin öğrenme yaşantıları geçirmelerine olanak sağlayacak şekilde düzenlenmelidir. Böylece bireyler, daha önceki öğrendiklerini sınama, yanlışlarını düzeltme ve hatta önceki bilgilerinden vazgeçerek yerine yenilerini koyma fırsatı elde ederler (Yaşar, 1998: 596).

Yapılandırmacılıkta öğrenmenin gerçekleştiği ortamın esnek, demokratik ve öğrencilerin zengin yaşantılar geçirmesine olanak verecek biçimde düzenlenmesi gerekmektedir. Ortamın düzenlenmesinde öğrenciler söz sahibidirler. Yapılandırmacı öğrenme ortamlarının yaşama benzer olmasına özellikle dikkat edilmelidir (Ersoy, 2007:9).

Yukarıda ifadelerden yola çıkarak Yapılandırıcı öğrenme yaklaşımının temel özellikleri şöyle sıralanabilir(Özdemir, Yalın, Sezgin, 2008: 207):

1. Kavramların ve öğretim içeriğinin farklı bakış açılarından sunulmasını sağlar.
2. Öğrenme hedefleri ve öğrenci kazanımları bizzat öğrenciler tarafından ya da öğretmenle işbirliği içinde belirlenir.
3. Öğrenme sürecinde öğretmenin rolü, rehberlik etmek, süreci denetlemek ve öğrenmeyi kolaylaştırmaktır.
4. Öğretim etkinlikleri, uygulamalar, araç- gereçler ve ortamlar, öğrencilerin üst düzeyde düşünmelerini, kendilerini değerlendirmelerini, öğrenme sürecine ilişkin farkındalıklarını ve yansıtma becerisi geliştirmelerini sağlayacak şekilde düzenlenir.
5. Öğrenme sürecini kontrol eden ve yönlendiren, öğrencinin kendisidir.
6. Öğrenme durumları, öğretim ortamları, beceriler, konular ve ödevler, gerçekçi ve doğaldır, gerçek yaşamla yakından ilişkilidir.
7. Öğrenmenin doğallığını ve gerçek yaşamın karmaşıklığını sergileyecek şekilde öğrenme deneyimleri doğrudan ilk elden, temel kaynaklardan elde edinilir.
8. Bilginin yeniden üretimi değil, yapılandırılması vurgulanır.
9. Bu yapılandırma bireysel bağlamın yanında sosyal münazara, işbirliği ve deneyim ile olur.
10. Öğrencinin önceki bilgi yapıları, inançları ve tutumları, yeni bilgilerin yapılandırılması sürecinde dikkate alınır.
11. Problem çözme ve yüksek düzeyli düşünme becerilerinin yanı sıra derin anlama becerisi de vurgulanır.
12. Hatalar, öğrencilerin önceki bilgi yapılarının anlaşılmasını sağlayacak bir araç olarak kullanılır.
13. Keşfetme duygusu, bilgiyi bağımsız olarak arama ve kişisel hedeflerini gerçekleştirme konusunda öğrencileri teşvik etmek için önemli bir yaklaşımdır.
14. Ödevlerin, becerilerin ve bilginin kazanımının giderek karmaşık hale geldiği bir yaklaşım izlenir.

15. Bilginin karmaşıklığı, kavramsal olarak karşılıklı ilişkili olma ve disiplinler arası öğrenme vurgulanarak ortaya konur.

16. Öğrencilerin alternatif bakış açılarından yararlanmalarını sağlamak için işbirliğine dayalı öğretim etkinlikleri kullanılır.

17. Öğrenciler, kendi yeteneklerinin ötesinde başarılar göstermeleri için cesaretlendirilir. Bu yaklaşımda başarıya ilişkin beklentiler yüksektir.

18. Değerlendirme, öğretim sürecinin doğal bir parçasıdır ve öğretim etkinlikleri ile iç içe geçmiştir.

Sonuç olarak; yapılandırmacılık bilginin öğrenciye yüklenmesi değil, öğrenci için anlamlı olan yaşantıların planlı bir süreç içinde önceki öğrenilenlerle ilişkilendirilerek öğrenciye kazandırılmasıdır. Yapılandırmacı yaklaşımda bilgi tekrardan çok, bireyin gelişim özelliklerine göre; öğrenilenlerin anlamlandırılması söz konusudur.

1.1.5.Yapılandırmacı Yaklaşım Göre Hazırlanan MEB Türkçe Dersi Öğretim Programı

Yapılandırıcı yaklaşıma göre Türkçe öğretiminde öğrenme; öğrencinin bilgiyi zihinde yapılandırarak yeni bilgiler üretmesi temeline dayanmaktadır. Dil bilgiyi yapılandıran temel öğedir (Keskinkılıç ve Keskinkılıç, 2007: 69).

Türkçe öğretiminde çağdaş gelişmeler 2004 programıyla birlikte başlamıştır. 2004 yılında uygulamaya konulan yeni Türkçe Öğretim Programı, eğitim ve dil alanındaki son bilimsel gelişmeler, yaklaşımlar ve modeller çerçevesinde geliştirilmiştir. Bu programda öğrencinin dil ve zihinsel becerilerini geliştirmesine, etkili kullanmasına önem verilmiştir. Türkçeyi doğru etkili ve güzel kullanma, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, problem çözme, araştırma, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik, karar verme, metinler arası okuma, kişisel ve sosyal değerlere önem verme gibi temel becerilere yer verilmiştir (Güneş, 2007: 20).

Dilin bilgiyi yapılandırması dinleme, okuma, konuşma, yazma ve görsel okuma ve sunma becerileriyle gerçekleşmektedir. Bireyin ön bilgileriyle yeni bilgiler bütünleştirilerek zihinde yapılandırılmaktadır (Keskinkılıç ve Keskinkılıç, 2007: 69).

Yapılandırıcı dil yaklaşımında dil öğrenme süreci üç yönden ele alınmaktadır. Birincisi Piaget'in öncülüğünü yaptığı gelişimsel yapılandırıcılık, ikincisi Vygotsky ile öne çıkan sosyal yapılandırıcılık, üçüncüsü ise Bruner'in temsil ettiği etkileşimsel yapılandırıcılık anlayışıdır(Güneş, 2007: 32).

Piaget'e göre; öğrenci aktif katılımıla bilgileri keşfeder, anlamlandırır ve zihinde yapılandırır. Bu süreçte dil özel bir öneme sahiptir. Vygotsky, çocukta dil ve zihinsel gelişim ile öğrenmeyi sosyal etkileşmeye dayalı olarak açıklamaktadır. Bruner, Piaget'ten etkilenecek yeni bir öğrenme yaklaşımı önermiştir. Bu yaklaşım ön bilgilerden hareketle yeni bilgileri ve düşünceleri yapılandırmaya dayalı yapılandırıcı öğrenme yaklaşımıdır. (Güneş, 2007: 32–35).

Aşağıda verilen bilgiler Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu'ndan yararlanılarak düzenlenmiştir. Bilgi aktarımında adı geçen kaynak esas alınmıştır.

1.1.5.1.Programın Vizyonu

Geleceğin öğrencilerini yetiştirecek bu programla;

- Türkçeyi doğru ve etkili kullanan,
- Kendini ifade eden, iletişim kuran, işbirliği yapan, girişimci sorun çözen,
- Bilimsel düşünen, anlayan, araştıran, inceleyen, eleştiren, sorgulayan, yorumlayan,
- Haklarını ve sorumluluklarını bilen, çevresi ile uyumlu, şartlandırmaya karşı duyarlı,
- Okumaktan ve öğrenmekten zevk alan,
- Bilgi teknolojilerini kullanan, üreten ve geleceğine yön veren bireylerden oluşan bir toplum hedeflenmektedir (MEB, 2005: 14).

1.1.5.2.Programın Temel Yaklaşımı

Türkçe (1–5) Öğretim Programı'nda yapılandırıcı yaklaşım merkeze alınmakla birlikte, çoklu zekâ ve öğrenci merkezli öğrenme gibi çeşitli eğitim yaklaşımlarından da yararlanılmıştır (MEB, 2005: 14).

1.1.5.3.Türkçe Öğretim Programının özellikleri

- Bilgiyi ezberlemeyi değil, bilgi üretmeye dayalı çağdaş eğitim yaklaşım ve modelleri temel alınmıştır.
- Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, problem çözme, araştırma, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik, karar verme, metinler arası okuma, kişisel ve sosyal değerlere önem verme gibi temel becerilere yer verilmiştir.
- Eğitim alanındaki son bilimsel gelişmeler ve yaklaşımlar çerçevesinde, öğrencinin zihinsel becerilerini geliştirmesine ve etkili kullanmasına önem verilmiştir. Bu amaçla metinler arası düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, analiz- sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel beceriler ön plana çıkarılmıştır.
- Öğrenme alanları günümüz dil eğitim anlayışının ve dil becerilerinin gereği olarak; dinleme, konuşma, okuma, yazma ve görsel sunu başlıkları altında ele alınmıştır. Program görsel okuma ve görsel sunu ayrı bir öğrenme alanı olarak ele alınmıştır.
- Dil bilgisi ayrı bir öğrenme alanı olarak alınmamış; diğer öğrenme alanlarının içinde verilmiştir.
- Kazanımların belirlenmesinde; öğrencilerin yaş, düzey, dil ve zihin gelişimleri göz önünde bulundurulmuştur.
- Yapılandırıcı yaklaşıma göre Türkçe öğretiminde, öğrenme –öğretme sürecinin aşamaları açıklanmış programdaki bütün kazanımların bu sürece dağılımı örnek olarak gösterilmiştir.
- Tematik yaklaşımın bir gereği olarak öğrenme öğretme sürecinde ele alınacak zorunlu ve seçmeli temalar ayrıntılı olarak verilmiştir.
- Öğrenme öğretme sürecinde yapılacak çalışmaları göstermek amacıyla, her sınıf düzeyine uygun metin işleme ve etkinlik örnekleri verilmiştir.
- Anlama becerilerinin geliştirilmesi amacıyla; sıralama, sınıflama, eleştirme, tahmin etme, ilişki kurma, özetleme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi etkinlikler verilmiş; ayrıca metin içi, metin dışı ve metinler arası okuma yoluyla anlam kurmaya özen gösterilmiştir.

- Yazı Öğretiminde birinci sınıftan itibaren bitişik eğik yazıya başlanması ve bütün yazı çalışmalarının bitişik eğik yazı harfleriyle yapılması gerekli görülmüştür.
- Öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınarak her öğrenme alanı için ayrı ayrı belirlenen etkinliklerle öğrencinin süreç içinde değerlendirilmesi planlanmıştır. (MEB, 2005: 14).

1.1.5.4. Programın Yapısı

Türkçe Öğretim Programının yapısı; genel amaçlar, temel beceriler, öğrenme alanları, kazanımlar, etkinlikler ve açıklamalardan oluşmaktadır.

Türkçe Öğretiminin amacı, Türk Milli Eğitiminin genel amaçları ve temel ilkelerine uygun olarak belirlenmiştir.

Türkçe Öğretim Programı içerdiği öğrenme alanları ve kazanımlarla öğrencilerde aşağıdaki temel becerileri sağlamayı hedeflemektedir. Bu programla ulaşılmaya beklenen temel beceriler;

- Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma
- Eleştirel düşünme
- Yaratıcı düşünme
- İletişim
- Problem çözme
- Araştırma
- Bilgi teknolojilerini kullanma
- Girişimcilik
- Karar verme
- Metinler arası okuma
- Kişisel ve sosyal değerlere önem verme

olarak sıralanmaktadır.

Türkçe Öğretim Programı; dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunudan oluşan beş öğrenme alanı üzerine yapılandırılmıştır. Bu öğrenme alanları

program hazırlık sürecinde hem kendi içinde hem de diğer öğrenme alanlarıyla bir bütünlük içerisinde ele alınmış ve ilişkilendirilmiştir. Bu ilişkilendirmenin amacı öğrencinin dili öğrenme, etkili kullanma ve bilgileri yapılandırma sürecini kolaylaştırmaktır (MEB, 2005: 17).

İlköğretim Türkçe Dersi ve Öğretim Programı ve Kılavuzuna göre “Türkçe Öğretim Programı; Öğrenme, öğrenme-öğretme süreci ve öğretmenin rolünde önemli değişiklikler getirmektedir” denmektedir. Bu değişiklikler aşağıda açıklanmaktadır.

1.1.5.5.Türkçe Öğretiminde Öğrenme

Yapılandırıcı yaklaşıma göre Türkçe öğretiminde öğrenme; öğrencinin bilgiyi zihninde yapılandırarak yeni bilgiler üretmesi temeline dayalıdır. Bu nedenle öğretimden çok öğrenme üzerinde durmaktadır. Öğrenme öğrencinin kendi çabası sonucu olmaktadır. Yapılandırıcı yaklaşıma göre öğrenci:

- Bilgiyi araştırır, bulur, yorumlar ve analiz eder,
- Bilgi aracılığı ile zihinsel becerilerini geliştirir,
- Ön bilgileriyle yeni bilgileri bütünleştirir ve yeniden yapılandırır.

Öğrenmenin anahtarı güdülemedir. Güdülemenin, öğrencilerin etkinliklere katılmasında ve öğrenme ve öğrenme amaçlarına yönelmesinde büyük payı bulunmaktadır (MEB, 2005: 157).

1.1.5.6.Türkçe Öğretiminde Öğrenme- Öğretme Süreci

Yapılandırıcı yaklaşıma göre Türkçe öğretiminde öğrenme-öğretme sürecinde yapılacak çalışmalar beş aşamada ele alınmaktadır. Öğretmen bu aşamalara dikkat etmelidir. Bu aşamaları şu şekilde maddeleştirebiliriz (MEB, 2005: 158).

- Ön bilgilerin harekete geçirilmesi
- Yeni bilgilerin anlaşılması
- Bilginin yapılandırılması
- Bilginin uygulanması
- Bilginin değerlendirilmesi

1.1.5.7. Türkçe Öğretiminde Öğretmenin Rolü

Türkçe Öğretim Programı'nın uygulanabilirliği daha çok öğretmene bağlıdır. Öğretmen Öğrencinin bireysel özelliklerini dikkate alarak programı öğrenciler için uyumlu hale getirmesi beklenmektedir. Yapılandırıcı yaklaşıma göre, öğretmen Türkçe öğretiminde öğrencileri aktif duruma getirebilmek amacıyla sorun çözme, işbirliği içinde öğrenme, etkileşimli öğrenme gibi çeşitli yöntem ve tekniklere daha fazla yer vermelidir (MEB, 2005: 15)

Bu ifadelerden hareketle uygulamada olan Türkçe Programının başarılı olabilmesi için bu süreçte görev alan İlköğretim müfettişlerinin, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin üzerine düşen bazı görevler bulunmaktadır.

1.1.5.8. Programın Uygulanmasında Müfettişlerden Beklenenler

İlköğretim okullarındaki öğretmen ve yöneticilere rehberlik ilköğretim müfettişlerinin yeni programların tanıtılması ve uygulamada rehberlik edilmesi bakımından bazı görevleri bulunmaktadır. Bu görevleri aşağıdaki şekilde sıralayabiliriz:

- Program hakkında yeterli ve doyurucu bilgi sahibi olmak
- Eğitimde yeni yaklaşımlar doğrultusunda bilgilerini güncelleştirmek
- Okullar arasında etkinlikler ve seminerler konusunda bilgi taşıyıcısı olmak
- Bilgi ve deneyimlerini aktarabileceği seminerler düzenlemek
- Öğretmenlere programın uygulanmasında sürekli rehberlik etmek (Uygulamaya yönelik olarak elektronik posta, telefon vb. ile gönderilen mesajları en kısa süre içinde cevaplamak)
- Etkili iletişim (eleştirmekten çok yol gösterme, kendisini karşısındakinin yerine koyma, güler yüzlü, nazik, sabırlı, iyimser, nesnel, akılcı olma, bilimsel düşünebilme...) kurma yollarından faydalanır.
- Mevcut ve alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri konusunda öğretmenleri bilgilendirmek ve rehberlik yapmak
- Öğretim yöntem ve teknikleri konusunda uygulamalı rehberlik yapmak(http://ttkb.meb.gov.tr/programlar/prog_giris/prog_giris_9.html).

1.1.5.9. Programın Uygulanmasında Okul Yöneticilerinden Beklenenler

Okul idarecileri, klasik okul yöneticiliği kavramı ve anlayışının yerine okul liderliği yaklaşımını benimsemelidirler. Okul liderleri öğretmenin ufkunu genişletmede ve etkinliklerin hazırlanıp uygulanmasında öğretmene yardımcı olmalıdır. Bu süreçte okul yöneticilerinden beklenenler:

- Program hakkında yeterli ve doyurucu bilgi sahibi olmak, uygulamada ortaya çıkabilecek olan problemlere çözüm üretmek
- Programın uygulanması için gerekli olan araç gereç ve diğer materyallerin teminini ve fizikî ortamın hazırlanmasını sağlamak
- Öğretmenler arasında koordinasyonu sağlamak
- Öğretmenlerin bilgi ve deneyimlerini birbirleriyle paylaşabilecekleri ortamlar hazırlamak
- Yıl içinde yapılacak etkinliklerin öğretim yılı başındaki toplantılarda tüm alan öğretmenleri arasında belirlenmesini sağlamak
- İşlenecek tüm üniteler/temalar ile yapılacak etkinlikler konusunda öğretmenlerin paralel olarak programları uygulamalarını sağlamak amacıyla aylık toplantı düzenlemek
- Ünite/tema değerlendirme toplantıları düzenlemek
- Programın uygulanmasında öğretmenlerin belirlediği aylık ve yıllık hedeflerin yılsonunda değerlendirmesini yapmak
- Öğretim yılı sonunda, öğretmenlerin yıl boyunca gerçekleştirdikleri etkinliklerin paylaşıldığı ortamlar hazırlamak ve çalışmalara bizzat katılmak
- Okulda, öğretmenlerin meslekî gelişimlerini sağlayacak çeşitli konularda seminerler düzenlenmesini sağlamak; okul dışında verilen bu tür seminerlere katılım konusunda yönlendirici ve yardımcı olmak
- Okulda, öğretmenlerin meslekî gelişmelerini olumlu etkileyecek filmler, belgeseller... seyretmeleri konusunda bilinçli ve uygulayıcı olmak
- Meslekî gelişimlerine katkı sağlayacak kitapları okumaları konusunda öğretmenlere rehberlik etmek, sunumları yapacak grupları oluşturmak, grup üyeleri

arasındaki iş bölümüne yardımcı olmak, sunum için ortam hazırlamak ve diğer öğretmenlerin hazır bulunmasını sağlamak

- Öğretmenleri cesaretlendirmek, yeniliğe açık olmalarını sağlamak, bilgi, beceri ve yaratıcılıklarını ortaya çıkarmak için imkân vermek, öğretme-öğrenme sürecindeki planlama ve uygulama başarılarını öğretmenlerin sahiplenmesini sağlamak

- Öğrenci ailelerine yönelik seminerler düzenlemek

- Okul dışı etkinliklerin gerçekleştirilmesinde kolaylık sağlamak• Okulda laboratuvar ve kütüphane kurmak ve işlevsel hale getirmek

- Okulun internette web sayfasının hazırlanmasını ve programın uygulanmasında aktif olarak yararlanılmasını sağlamak

(http://ttkb.meb.gov.tr/programlar/prog_giris/prog_giris_9.html).

1.1.5.10. Programın Uygulanmasında Öğretmenlerden Beklenenler

Programın yapı taşları öğretmenlerdir. Program kuramsal olarak ne kadar iyi hazırlanırsa hazırlansın onu uygulayacak öğretmenin elinde şekillenir. Programın uygulanmasında öğretmene düşen görevleri şu şekilde sıralayabiliriz:

- Program hakkında yeterli ve doyurucu bilgi sahibi olmak, uygulamada ortaya çıkabilecek olan problemlere çözüm üretmek

- Yıllık planların hazırlanmasında ve konuların işlenmesinde diğer alanlarla iş birliği içinde olmak

- Etkinliklerde kullanılan malzemelerden bir arşiv oluşturmak

- Zümrelere ait ölçme ve değerlendirmeye yönelik bir soru bankası oluşturmak ve okula ait bir klasörde toplamak

- Öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını belirlemek

- Öğrencileri çalışma yöntemi konusunda bilgilendirmek ve öğrencinin takip edeceği bir çalışma programı hazırlamak

- Diğer öğretmenleri yapılan etkinlikler konusunda bilgilendirmek

- Öğrenciler için okuma listesi oluşturmak ve zaman içinde geliştirmek

- Öğrencilerin her türlü gelişimleri ile ilgili konularda velilere seminerler vermek
- Öğrenci velileri veya aileleri ile sürekli iş birliği ve iletişim içinde olmak
- Öğrencinin ders saati dışında ev ortamında takibini yapmak ve bu ortamlarda da iletişim kurmak
- Öğrencilere İnternet üzerinden ödevler göndermek, ödevlerin hazırlanma aşamasında ve teslim sürecinde yol gösterici olmak
- Velilere okuyabilecekleri kitaplar önermek ve geri bildirim almak için çeşitli ortamlar oluşturmak
- Velinin yetersiz veya ilgisiz kaldığı durumlarda öğrencilerle gönüllü velilerin ilgilenmesini sağlamak
- Her öğrencinin kişisel bilgilerinin yer aldığı sınıf öğretmeni klasörü oluşturmak
- Türkçeyi doğru, güzel ve etkili bir şekilde kullanmak
- Eğitimde yeni yaklaşımlar doğrultusunda bilgilerini güncelleştirmek
- Sınıf içi etkinlikler düzenlerken öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurmak (http://ttkb.meb.gov.tr/programlar/prog_giris/prog_giris_9.html).

Yenilenen ilköğretim I. kademe 5. sınıf Türkçe programının uygulamadaki başarısı; bu programın uygulanma sürecinde rehberlik eden müfettişlerin, uygulayan öğretmenlerin ve yöneticilerin üzerine düşen görevleri yerine getirmeleriyle doğru orantılıdır.

1.2. Problem Cümlesi

İlköğretim 5. sınıf Türkçe dersi öğretim programına ilişkin ilköğretim müfettişleri, okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

1.3. Alt problemler

1. İlköğretim 5. sınıf Türkçe dersi öğretim programına ilişkin müfettişlerin; cinsiyet, yaş, mezun olunan okul türü, mesleki kıdem, programla ilgili aldıkları hizmet içi eğitim sayısı ve süresine göre görüşleri arasında fark var mıdır?

2. İlköğretim 5. sınıf Türkçe dersi öğretim programına ilişkin yöneticilerin; cinsiyet, yaş, mezun olunan okul türü, mesleki kıdem, görev yapılan okul türü, okulun bulunduğu ilçe, programla ilgili daha önce katıldıkları hizmet içi eğitim sayısı ve süresine göre görüşleri arasında fark var mıdır?

3. İlköğretim 5. sınıf Türkçe dersi öğretim programına ilişkin; öğretmenlerin; cinsiyet, yaş, mezun olunan okul türü, mesleki kıdem, okulun bulunduğu ilçe, sınıf mevcudu, programla ilgili daha önce katıldıkları hizmet içi eğitim sayısı ve süresine göre görüşleri arasında fark var mıdır?

4. İlköğretim 5. sınıf Türkçe dersi öğretim programına ilişkin müfettiş, yönetici ve öğretmenlerin görüşleri arasında ortak olan değişkenlere göre anlamlı bir fark var mıdır?

1.4. Amaç

Bu araştırmanın amacı, İlköğretim 5. sınıf Türkçe dersi öğretim programına ilişkin ilköğretim müfettişleri, okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşleri arasında farklılığın olup olmadığını ortaya koymaktır.

1.5. Araştırmanın Önemi

İlköğretim, eğitim sisteminin temel yapı taşıdır. Bu eğitim kademesinde bireylere toplum içinde diğer üyelerle uyum içinde yaşamaları ve yaşamlarını daha iyi bir biçimde sürdürmeleri için gerekli olan temel bilgi ve beceriler kazandırılır. İlköğretim I. kademe öğretim programlarının belirli aralıklarla değerlendirilmesi ve bu değerlendirme sonucunda programlarda düzeltme ve geliştirmenin yapılması programların daha faydalı ve uygulama sürecinde daha başarılı olmasını sağlayacaktır.

İlköğretim sürecinde bireye kazandırılacak davranışlar açısından bütün derslerin ayrı bir yeri ve önemi vardır. Türkçe dersi ise diğer derslerin üstünde bir öneme sahiptir.

Okuyamayan, okuduğunu anlamayan, düşünüp sentez yapamayan bir neslin diğer derslerde başarıyı yakalaması söz konusu değildir.

Anadil, bireyin yaşadığı çevrenin ve toplumun ürünüdür. Dil geliştikçe bilgi ve kültür evreni de gelişir. Anadil duygu ve düşünce evrenimizi oluşturur. Çünkü dil toplumun değerler sistemini, dünya görüşünü yapısında barındırır (Sever, 1997: 1).

“Anadil, başlangıçta anneden ve yakın çevresinden, daha sonra da ilişkili bulunan çevrelerden öğrenilen, insanların bilinçaltına inen ve bireylerin toplumla en güçlü bağlarını oluşturan dildir” (Aksan, 2001: 1).

Bir ulusun varlığını ve birliğini sürdürmesinde anadili yaşamsal öneme sahiptir. Bunun için anadilini en iyi biçimde öğretmeyi her ulus öncelikli hedeflerden biri olarak görür. Çünkü anadilinin öğretimiyle ulaşılması hedeflenen pek çok amaç bir ulusun bağımsız bir biçimde varlığını sürdürmesi ve birlik ve dirlik içinde uygarlaşması ile çok yakından ilgilidir (Ülper, 2006:190).

Türkçe öğretimi tek boyutlu bir bilgi ve beceri alanı olmayıp; dinleme, konuşma, okuma ve yazma gibi girişik etkinlikleri içeren bir özelliğe sahiptir. Birbirleriyle doğrudan ve dolaylı ilişkiler ağı içinde bulunan bu etkinlikleri içeren öğretim; yazma ve noktalama ve dil bilgisi çalışmalarıyla da beslenerek, birbirini bütünleyen bir anlayışla, eğitimin değişik aşamalarında sürdürülür (Kavcar, Oğuzkan, Sever, 2004).

Türkçe dersi, öğretimin temelini oluşturan bir “araç-ders” niteliği taşıdığından, ana dilini öğrenemeyen bir öğrencinin diğer dersleri anlaması da zorlaşacaktır. Öğretmenin diğer derslerde anlattıklarını, ders kitaplarında okuduklarını anlayıp anlatabilmesi, öğrencinin anlama ve anlatım gücünü en iyi biçimde kullanabilmesi, Türkçe dersinin işlenişi ile ilgilidir (Kara, 2000).

Yapılan araştırmalar, anne-baba, öğretmen yakınmaları ve uzman görüşleri, Türkçe öğretiminde büyük verimsizlik olduğu gerçeğinde birleşmektedir. Öğretimde bu verimsizliğin giderilmesi, her şeyden önce, öğrencilere Türkçe öğretiminin amaçlarına uygun davranışlar kazandırılması ile olanaklıdır. Türkçe derslerinde, öğretim programlarında amaçlanan davranışların her bir öğrenciye kazandırılması, uygulana gelen geleneksel eğitim öğretim uygulamalarında yenilikler ve değişiklikler yapmayı ya da yeni öğretme –öğrenme modelleri kullanmayı gerektirir (Kavcar, Oğuzkan, Sever, 2004).

Bu ve benzeri görüş ve araştırmalar yeni bir programın oluşturulmasını zorunlu kılmıştır. Hazırlanan Program 2004–2005 Eğitim öğretim yılında pilot çalışması yapılarak 2005–2006 eğitim öğretim yılında ülke genelinde yaygınlaştırılmıştır.

Eğitim sistemi, öğrenci, öğretmen, yönetici ve bu sistemi denetleyen müfettişlerden oluşan bir bütündür. Bu sistemde bulunanların ilköğretim I. kademe 5. sınıf Türkçe dersi öğretim programına ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması ve bulguların program değerlendirme sürecinde kullanılması mevcut programların geliştirilmesi bakımından önem arz etmektedir. Bu ve benzeri araştırmalar ortak çözüm noktalarının bulunmasını ve dolayısıyla eğitimin kalitesinin artmasını sağlayacaktır.

1.6. Varsayımlar

- 1) Örneklem evreni yansıtmaktadır.
- 2) İlköğretim okullarında uygulanan 5. sınıf Türkçe ders programı; müfettiş, yönetici ve öğretmen görüşleri ile değerlendirilebilir.
- 3) İlköğretim müfettişleri, okul yöneticileri ve öğretmenler veri toplama araçlarını samimi, yansız ve gerçek görüşlerini yansıtmaları varsayılmaktadır.
- 4) Araştırmada kullanılan ölçme aracının geçerliliği ve güvenirliliği tamdır.

1.7. Sınırlılıklar

Araştırmanın sınırlılıkları şunlardır:

- 1) Ankara ilindeki sekiz merkez ilçe (Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Sincan, Yenimahalle) ile sınırlıdır.
- 2) Bu araştırma 2009- 2010 eğitim- öğretim yılında Ankara ilinde görev yapan ilköğretim müfettişleri, okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşleri ile sınırlıdır
- 3) İlköğretim müfettişleri, okul yöneticileri ve öğretmenlerin veri toplama araçlarına verdikleri cevaplar ile sınırlıdır.

1.8. Tanımlar

Değerlendirme: Ölçme sonucunda elde edilen niceliğin bir ölçütle karşılaştırılarak yorumlanmasıdır (Calp, 2005:371).

Ders programı: Bir ders süresi içinde planlanan hedeflerin bireye nasıl kazandırılacağını gösteren tüm etkinliklerin yer aldığı bir plan (Demirel, 2002).

Eğitim programı: Öğrencilerde beklenen öğrenmeyi meydana getirebilmek için planlanmış etkinliklerin tamamı (Doğan,1997)

İçerik: Hedeflere ulaşmada, davranışın uygulanacağı alanının kapsamıdır. (Büyükkaragöz,1997).

İlköğretim: Formal eğitim sürecinde 6-14 yaş grubundaki öğrencilere temel beceri kazandırarak onları hayata ve bir sonraki eğitim kurumuna hazırlayan eğitim devresidir (Fidan ve Erden, 2001: 204).

Müfettiş: Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bir kurumda veya okulda işlerin yasa, tüzük ve yönetmelikler ile programlara göre yürütülüp yürütülmediğini denetleme yetkisi alan kimse. Milli Eğitim örgütünde Bakanlık müfettişleri ve ilköğretim müfettişleri olmak üzere iki tür müfettiş vardır (Alaylıoğlu ve Oğuzkan, 1976:212).

İlköğretim okulu yöneticileri: okul müdürü, müdür başyardımcısı, müdür yardımcısı ve müdür yetkili öğretmenlerdir (Görgülü, 2008: 1).

Kazanım; öğrenme süreci içerisinde planlanmış ve düzenlenmiş yaşantılar sayesinde öğrencilerde görülmesi beklenen bilgi, beceri, tutum ve değerlerdir (Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, 2005: 22).

Öğrenme-Öğretme Süreci: Programdaki içeriği nasıl öğretelim sorusuna cevap veren boyutudur. Öğretim süreçleri içeriğin öğrenilmesi için yapılabilecek her türlü etkinliği ifade etmektedir. Bu etkinlikler sınıf içi yönetim, öğretim kuramlarının kullanımı, öğretim ilke, yöntem ve teknikler, öğretim araç ve gereçleri gibi öğretim süreçlerini kapsamaktadır (Kemertaş, 2001: 38).

Öğretim programı: Belli bir öğretim basamağındaki sınıflarda okutulacak derslerin, amaçlarını, içeriğini (konu), süresini, eğitim yaşantıları ve değerlendirme süreçlerini kapsayan çalışmalardır (Gülerüz, 2001: 17).

Sınıf öğretmeni: Belli bir sınıfın öğretim yaşantılarını planlayan, değişik sınıf durumlarında öğrencilerin etkinliklerini yöneten ve sınıf üyelerinin her türlü sorunları ile yakından ilgilenen öğretmen (Alaylıoğlu ve Oğuzkan, 1976:282).

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

Program geliştirme: Eğitim programlarının hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme ögeleri arasındaki dinamik ilişkiler bütünüdür.(Demirel, 2002).

İKİNCİ BÖLÜM

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde literatür taranarak araştırma konusuyla ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

Acar (2007), yenilenen ilköğretim programlarını, öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi amacıyla yaptığı araştırmasının evrenini, Sinop ili Durağan ilçesine bağlı ilköğretim okullarında görev yapan, sınıf öğretmenleri, örnekleme ise 2005- 2006 eğitim- öğretim yılının II. döneminde bu okullarda görev yapan ve rastlantısal örneklem yoluyla seçilmiş 96 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma verileri üç bölümden oluşan bir anket aracılığı ile toplanmıştır. Anketin birinci bölümünde kişisel özelliklere, ikinci bölümünde program geliştirme boyutundaki sorulara, üçüncü bölümünde ise geleceğe yönelik görüş ve önerilere yer verilmiştir. Bu araştırmada betimsel istatistik yöntemi kullanılarak şu sonuçlara ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin, yeni ilköğretim programlarının geneline ilişkin olarak: programların yararlı ve uygun olduğu konusunda kararlı olmadıkları ortaya çıkmıştır. Kazanım, içerik, öğrenme- öğretme süreci ve değerlendirme öğelerinin kuramsal olarak, yapılandırıcı yaklaşım ve temel aldığı diğer yaklaşımlara uygun olarak hazırlandığı, ancak programların uygulanması konusunda öğretmenlerin sıkıntı yaşadıkları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin program değerlendirme boyutuna ilişkin yetersizlikleri olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bulgular öğretmenlerin bu konuda hizmet içi eğitim ihtiyacı duyduklarını göstermektedir.

Akça (2007), “İlköğretim 5. Sınıf Matematik Programının Öğretmen, Yönetici ve İlköğretim Müfettişleri Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi” başlıklı tezinde uygulama sonunda araştırmaya katılanlar matematik programı ile ilgili genel anlamda olumlu görüş bildirdikleri belirlenmiştir. Araştırmaya katılanların puan ortalamalarında cinsiyet ve görev dağılımı değişkenlerine anlamlı bir fark görülmediği ortaya çıkmıştır.

Akkaya –Kırmızı (2007), “Yeni Program Doğrultusunda Hazırlanan İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi” konulu çalışmada 5. sınıf öğretmenlerinin, 4. sınıf öğretmenlerine göre kitaplara ilişkin görüşlerinin daha olumsuz olduğu görülmüştür. Bu olumsuz görüşün nedeni: 5. sınıf

öğrenci çalışma kitaplarında daha fazla dil bilgisi konularının yer alması ve bunların öğretiminin direk bir şekilde değil de öğrenciye sezdirilerek verilmesinin geleneksel yaklaşımdan uzak bir yapı içerdiği için öğretmenlerin anlamada ve uygulamada sıkıntı yaşamasına bağlanmıştır.

Atmaca (2007), “Yeni Eğitim Programlarına İlköğretim okullarının ve İlköğretim Okulları Müdürlerinin Hazır Bulunuşluk Düzeyleri” adlı araştırmasında genel tarama modeli kullanılmıştır. Kullanılan anket formu 387 ilköğretim okulu müdürüne uygulanmıştır. Araştırmada müdürlerin kişisel özelliklerini belirlemek için beş sorudan oluşan bir form; hazır bulunuşluk düzeylerini belirlemek için yirmi altı sorudan oluşan dördümlü dereceleme likert ölçeği kullanılmıştır.

Araştırmada şu sonuçlar elde edilmiştir: Müdürler; derslik dışı fiziksel alanların ve araç- gereçlerin hazırlanmasını, “az” düzeyde, yeni programlarla ilgili olarak okul içi ve dışı insan kaynaklarını bilgilendirme etkinliklerini, yeni programlara göre dersliklerin hazırlanmasını ve öğretmenlerin kılavuz kitaplarının sağlanmasını “orta” düzeyde gerçekleştirmişlerdir. Yeni programlara yönelik hizmet içi eğitim etkinliklerini “az” düzeyde bulmuşlardır, Müdürlerin derslik dışı fiziksel alanların ve araç- gereçlerin hazırlanmasına ilişkin görüşleri, hizmet içi eğitim etkinliklerine ilişkin görüşleri ve yeni programlara göre dersliklerin hazırlanmasına ve öğretmen kılavuz kitaplarının sağlanmasına ilişkin görüşleri kişisel değişkenlere göre anlamlı farklılık göstermektedir.

Bulut (2006)’un, “Yeni İlköğretim Birinci Kademe Programlarının Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi” konulu tezinde yeni Türkçe dersi öğretim programı ile ilgili olarak şu bulgulara ulaşılmıştır:

- Öğretmenlerin Türkçe dersi öğretim programının kazanımlarına ilişkin görüşleri arasında il değişkenine göre anlamlı bir farklılık ortaya çıkarken; sınıf, cinsiyet, kıdem, eğitim düzeyi ve sınıf mevcudu değişkenlerine göre ortaya çıkmamıştır.
- Öğretmenlerin TUDÖP kapsamına ilişkin görüşleri arasında il, sınıf ve cinsiyet değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık bulunurken; kıdem, eğitim düzeyi ve sınıf mevcudu değişkenlerine göre bulunmamıştır.
- Öğretmenlerin TUDÖP eğitim durumuna ilişkin görüşleri il ve cinsiyet değişkenleri bakımından anlamlı bir şekilde değişirken; sınıf, kıdem, eğitim düzeyi ve sınıf mevcuduna göre değişmemiştir.

- Öğretmenlerin TUDÖP değerlendirmesine ilişkin görüşleri arasında il, sınıf ve cinsiyet değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık ortaya çıkarken; kıdem, eğitim düzeyi ve sınıf mevcudu değişkenlerine göre ortaya çıkmamıştır.

Çoban–Dağdeviren(2007, 5–7 Eylül), “İlköğretim Hedeflerinin Değerlendirilmesi” konulu bildiride Türk Eğitim Sisteminde ilköğretimin hedeflerini analiz ederek gerçekleşme düzeyini saptamayı amaçlamışlardır. Araştırma Sivas il merkezi ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin ve okuyan öğrencilerin hedeflerin boyutlarına ilişkin görüşlerini belirlemeye ve değerlendirmeye yönelik bir araştırmadır. Araştırma verileri SPSS 10,0 istatistik programı yardımıyla analiz edilmiş, gerekli değerlendirmelerden sonra sonuç tablolarla ortaya konmaya çalışılmıştır.

Araştırma bulgularına göre, ilköğretim hedeflerinin analizinde birçok boyutların olduğu; öne çıkan önemli özelliklerin bulunduğu ve bu boyutlara ilişkin (toplum, birey, konu vs. açısından) sorunların olduğu saptanmıştır. Hedeflerin gerçekleşme düzeyinde de sorunlar bulunduğu ve bu sorunlara etki eden (program, öğrenci, öğretmen, aile, okul yönetimi, bina, araç-gereç, medya vs.) önemli faktörlerin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Demir (2006)’in, “İlköğretim Okullarında Görev Yapan 1.,2.,3.,4., ve 5. Sınıf Öğretmenlerinin 2005 Öğretim Programlarına İlişkin Görüşleri” adlı çalışmasının evrenini İstanbul ilinde görev yapan 40395 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Örneklemine ise 8 ilçede görev yapan 386 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Veriler; Seval Fer, Serkan Demir ve Abdülkadir İnan tarafından Geliştirilen 94 soruluk bir anket yoluyla elde edilmiştir.

Araştırmanın bulgularına göre; kazanımlar ve temalar, öğrenme süreçleri ve izleme ve değerlendirme boyutlarına ilişkin 1.,2.,3.,4., ve 5. sınıf öğretmenlerinin görüşleri arasında anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir.

Demir(2009), “İlköğretim Okullarında Görev Yapan 1-5. Sınıflarda Yapılandırmacılık yaklaşımına Göre Oluşturulan Eğitim Programlarının Uygulanmasında Öğretmen ve Yöneticilerin Karşılaştığı Sorunlar” başlıklı çalışmasının sonuçlarına göre öğretmenler, programın kazanım boyutuyla ilgili genel olarak olumlu görüşlere sahipken, programın öğrenme- öğretme ile ölçme değerlendirme boyutunda sorunlar yaşamaktadırlar. Hem yöneticiler hem de öğretmenler programın uygulanması için sınıf mevcutlarının uygun olmadığı konusunda görüşündedirler.

Elvan (2007), “Türkçe (1-5.sınıf) Ders Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi” konulu araştırmasına, Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı Ankara ili Etimesgut, Yenimahalle ve Çankaya ilçelerinde bulunan 46 Devlet ve özel ilköğretim okullarında görev yapan 360 sınıf öğretmeni katılmıştır. Elde edilen bulgulara göre Türkçe Ders (1-5.sınıf) Programını öğretmenlerin önemli bir çoğunluğu benimsediği ancak, programın ölçme ve değerlendirme bölümünü benimseme oranı % 50’nin altında olduğu görülmüştür. Devlet okullarında çalışan öğretmenlerin programı benimseme oranlarının, özel okullarda çalışan öğretmenlere göre daha düşük olduğunu belirtmiştir.

Epçaçan ve Erzen (2008)’nin, ilköğretim Türkçe dersi öğretim programını öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirmek amacıyla yaptıkları çalışmalarında sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersi öğretim programının yeterliliği, konusunda “kararsızım” düzeyinde katıldıkları saptanmıştır. İlköğretim sınıf öğretmenleri; Türkçe dersi öğretim programı kılavuzunun yeterliliği, Türkçe dersi öğretim programında önerilmiş olan konuların gerekliliği, önerilmiş olan öğretim yöntem ve tekniklerin öğrenci seviyesine uygunluğu, Türkçe dersi öğretim programına ilişkin hizmet içi eğitim seminerlerinin etkililiği ve katkıları, kazanımların öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerine uygunluğu vb. konularda kararsızlık düzeyinde kalmışlardır.

Erdoğan’ın (2008), ilköğretim okullarında görevli yönetici ve öğretmenlerin yenilenen öğretim programlarına ilişkin tutumlarını belirlemeyi amaçladığı araştırması betimsel modeldedir. Araştırmanın evreni 2007- 2008 öğretim yılında Isparta İl Merkezine bağlı resmi ilköğretim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerdir. Araştırmada evrenin tümüne ulaşılacak istendiğinden örneklem seçimi yapılmamıştır. Araştırma verileri oluşturulan ölçekle toplanmıştır. Araştırmada bağımsız değişkenler olarak cinsiyet, görev, eğitim düzeyi ve kıdem alınmıştır.

Sonuç olarak; yöneticilerin yenilenen ilköğretim programlarına ilişkin tutumlarında hem bilişsel hem davranışsal boyutta, cinsiyet ve kıdem değişkenlerine göre anlamlı fark bulunurken; görev ve eğitim düzeyi değişkenlerine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Öğretmenlerin ise yenilenen ilköğretim programlarına ilişkin tutumlarında hem bilişsel hem davranışsal boyutta kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark bulunurken; cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Gelen (2007), “Eski ve Yeni İlköğretim Programları ile İlgili Çeşitli Görüşlerin Karşılaştırılması” konulu makalesinde Eski ve Yeni İlköğretim Programlarının temel öğeleri olan amaç/kazanım, içerik, öğrenme-öğretme ve ölçme değerlendirme süreçlerini müfettiş, yönetici, 1. kademe öğretmen ve öğrenci görüşlerini alarak karşılaştırma amacını taşımaktadır. Çalışmanın sonucunda; genel olarak araştırmaya katılanların farklılaşan kişisel bilgilerine rağmen, tamamına yakının yeni ilköğretim programının eski ilköğretim programına göre daha olumlu olduğu yönünde görüş bildirdikleri belirlenmiştir.

Gömleksiz – Bulut (2007), “Yeni ilköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programının Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi” konulu çalışmada 33 maddelik Türkçe Dersi Öğretim Programı Ölçeği geliştirilmiştir. Elde edilen bulgulara il, sınıf ve cinsiyet değişkeni bakımından öğretmen görüşleri arasında anlamlı farklılıklar olduğu saptanmıştır. Programda öngörülen kazanımlar, kapsam ve eğitim durumunun uygulamada etkili olduğu belirlenirken, öngörülen değerlendirmenin ise uygulamada etkili olmadığı ortaya çıkmıştır.

Gömleksiz – Dilci (2007, 5-7 Eylül)’nin “Yeni İlköğretim Programının Etkililiğine İlişkin İlköğretim Müfettişlerinin Görüşlerinin Değerlendirilmesi” konulu araştırmalarının amacı; yeni ilköğretim programının içeriği ve uygulanmasına ilişkin ilköğretim müfettişlerinin görüşlerini alarak, yeni programın uygulanabilirliğini ve uygulamada karşılaşılan sorunları ortaya koymak ve bununla ilgili öneriler geliştirmektir. Bu amaçla ilköğretim müfettişlerinin görüşlerini almak için 5 maddelik araştırmacılar tarafından geliştirilen 5 maddelik soru formu kullanılmıştır. Görüşmeler ses kayıt cihazı ile kaydedilmiş daha sonra çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda müfettişler, öğrencilerin yeni programa aktif katıldıklarını belirtmekle birlikte matematik dersinde öğrencilerin katılımının fazlaca sağlanamadığını, vurgulamışlardır. Programın tematik yaklaşım ve çoklu zekâ uygulamalarını içerdiği ancak uygulamada bazı sorunların yaşandığı ortaya konmuştur. Öğretmenlerin programın içeriği ile ilgili yeterli düzeyde bilgi sahibi olmadıkları belirlenmiştir.

Günay (2006), “2005–2006 Öğretim Yılında Uygulamaya Başlanan İlköğretim Programlarına Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Karşılaştırılmalı Olarak incelenmesi” adlı tezinde bayan öğretmenlerin yeni programın hem “olumlu” hem de “olumsuz” yönlerine ilişkin görüşleri erkek öğretmenlere oranla daha yüksek çıkmıştır. Bayan öğretmenler yeni programı erkeklere göre daha çok

olumlu bulurken, aynı zamanda programın uygulanabilmesiyle ilgili olumsuzluklar konusunda da daha çok endişeye sahiptirler. Mezun oldukları okul türlerine göre, öğretmenlerin yeni programın geneline ilişkin görüşlerinin ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Buna göre, öğretmenlerin mezun oldukları okul türleri farklı olsa da, yeni program konusundaki düşüncelerinin benzer olduğu söylenebilir. Kıdem durumlarına göre, öğretmenlerin yeni programın“olumsuz” yönlerine ilişkin görüşleri arasında kıdemi düşük olanlarla kıdemli öğretmenler arasında kıdemi düşük olanlar lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Mesleki kıdemi düşük olan öğretmenlerin kıdemli öğretmenlere oranla yeni programı daha sorunlu gördükleri sonucuna ulaşılmıştır.

Günday (2007), “Yabancı Dil Öğretiminde Başarısızlığa Neden Olan Etmenler Üzerine Bir Araştırma” adlı çalışmasında, araştırma anketlerine verilen yanıtlardan öğrencilerin anadilini doğru kullanmada sorunlar bulunduğunu, hedefin öncelikle anadilini iyi öğretmek, ardından da etkin yabancı dil eğitimi öğretimini gerçekleştirmek olması gerektiğini belirtmiştir.

Kartallıoğlu (2005), “Yeni İlköğretim Programlarının Uygulandığı Pilot Okullardaki Öğretmenlerin Yeni program ve Pilot Çalışmalar Hakkındaki Görüşleri” adlı araştırmasında Bolu ilindeki pilot okullarda 5 bayan ve 20 bay sınıf öğretmeniyle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Görüşme esnasında öğretmenlere geliştirilen bu programla ilgili sorular sorulmuş, programın uygulanabilirliği ve yapısı hakkında görüşlerini belirtmeleri istenmiştir. Elde edilen veriler içerik ve betimsel analizlerle incelenmiştir. Öğretmenlere göre yeni programın ve pilot çalışmaların olumlu yanları: i) araştıran ve sorgulayan öğrenciler yetiştirmeyi hedeflemesi, ii) öğrenci merkezli olması, iii) her öğrencinin etkinliklere etkin olarak katılarak kendini ifade etmesi, iv) konu yoğunluğunun azaltılması ve v) öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkları desteklemesi ve bu farklılıkları zenginlik olarak kullanmasıdır. Diğer taraftan, öğretmenlere göre bu programın olumsuz yanları: i) programın felsefesinin tam olarak anlaşılmaması, ii) pilot çalışmada gereken kaynakların yeterli olmaması, iii) velilerin bu programı kabul etmemeleri ve değişime karşı olmaları iv) hizmet içi eğitimin içeriğinin ve süresinin yeterli olmaması, v) gerek Milli Eğitim Bakanlığının gerekse müfettiş ve akademisyenlerin, öğretmenlerin ve okulların programın anlaşılması ve uygulanmasına yönelik yeterince destek vermemesi vi) bu programın tam okullarda uygulanması için gereken alt yapının yetersiz olması ve vii) alternatif ölçme

ve değerlendirmenin felsefesini anlayamamaları ve bunların nasıl kullanacağını bilememeleridir.

Kılıç (2008), “Yeni İlköğretim Programında İlköğretim Birinci Kademe 3. Sınıflarında Türkçe Dersi Öğretiminin Değerlendirilmesi” adlı araştırmasında öğretmenlerin programı uygularken çeşitli sıkıntılar yaşadıklarını tespit edilmiştir. Bunlar, program hakkında yeterli hizmet içi eğitim verilmemiş olması, sınıf mevcutlarının ve boyutlarının programın uygulanması için elverişli olmaması, öğrenci ve çalışma kitapları ile öğretmen kılavuz kitaplarının içeriğinin yeterli olmaması sonuçlarına ulaşmıştır.

Orbeyi (2007), 2004 ilköğretim (1–5. Sınıflar) Matematik öğretim programının uygulanması hakkında sınıf öğretmenlerinin görüşlerini belirlemek amacıyla yaptığı araştırmasında 2004 ilköğretim (1–5. Sınıflar) Matematik dersi öğretim programının; kazanım ve içerik öğelerine ilişkin görüşleri arasında mesleki deneyim, eğitim durumu, görev yapılan il ve lisansüstü eğitim değişkenlerine göre farklılık bulunmazken, okutulan sınıf düzeyi ve hizmet içi eğitim değişkenlerine göre anlamlı farklılık bulunmuştur. Programın öğrenme-öğretme sürecine ilişkin öğretmen görüşleri arasında, meslek deneyimi, eğitim durumu, görev yapılan il, sınıf düzeyi, hizmet içi eğitim ve lisansüstü eğitim durumu değişkenlerine göre farklılık bulunmadığı, programın değerlendirme ögesine ilişkin olarak ise sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin, görev yapılan il ile hizmet içi eğitim alma değişkenleri açısından farklılaştığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Özgenel (2006), “İlköğretim I. Kademe Öğretmen Algılarına Göre Yeni İlköğretim Programlarının Uygulanma Etkililiği” konulu araştırmasının evrenini İstanbul ili – Anadolu Yakası’nda ilköğretim I. kademe sınıf (1- 5) öğretmenleridir. Örneklemini ise 5 ilçe, 30 ilköğretim okulu ve 463 öğretmen (252kadın, 211 erkek) oluşturmaktadır. Araştırmada kişisel bilgi formu ve Gömleksiz’ in (2005) geliştirdiğı *Yeni Programlar Ölçeği* kullanılmıştır. Araştırma ile okullardaki eğitim ortamının yeni programın uygulanmasına uygun olup olmadığı, öğretmenlerin yeni programları ne ölçüde tanıdıkları, benimseyip benimsemedikleri, uygulamaya ve programın geneline ilişkin algıları; cinsiyet, yaş, medeni durum, kıdem, okutulan sınıf, en son mezun olunan okul, mezun olunan bölüm, çalışılan okulun imkânları, yeni programlarla ilgili bilgi düzeyi ve hizmet içi eğitim kursu değişkenleri açısından ortaya konmuştur.

Özoğul (2007), “İlköğretim 4. Sınıf Türkçe Programındaki Değişiklikler Üzerine Bir Çalışma” adlı araştırmasının evrenini, Konya ili, Karapınar ilçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini bu okullarda görev yapan 45 dördüncü sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma bulgularına göre Öğretmenlerin %53,3’ü müfettişlerin program hakkında farklı görüşe sahip olduğunu belirtirken, bu görüşe kasabada görev yapan öğretmenlerin tamamı katılmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenler sınıf mevcutlarının fazla olduğu ve etkinliklere ayrılan sürenin yeterli olmadığı görüşünde birleşmektedirler.

Araştırmacıya göre: programa yönelik öğretmen algılarını olumsuz yönde etkileyen şartlar iyileştirilmelidir (sınıf mevcudu, eğitim ortamı, hizmet içi eğitim kursları vb.). Öğretmenlerin yeni programları benimsemeleri özendirilmelidir. Öğretmen yetiştiren yüksek öğretim kurumlarında yeni programlarla ilgili dersler verilmelidir.

Rençber (2008), “Yeni İlköğretim Programlarının Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Müfettiş, Yönetici ve Öğretmen Görüşleri” adlı araştırmasının amacını alanda çalışan müfettiş, yönetici ve öğretmenlerin program ile ilgili görüşlerini alarak uygulamada karşılaşılan sorunlara ilişkin değerlendirme yapmak, program geliştiricilerine ve uygulayıcılarına yararlı dönütler sağlamak şeklinde belirlemiştir. Araştırmanın evrenini Konya ili merkez ilçelerinde görev yapan okul yöneticileri ve sınıf öğretmenleri ile bu ilde görevli ilköğretim müfettişleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini 2007 – 2008 öğretim yılında bu okullarda görev yapan rastlantısal örneklem yoluyla seçilmiş okul yöneticileri ve sınıf öğretmenleri ile Konya ilinde görevli ilköğretim müfettişleri oluşturmaktadır. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Müfettiş, yönetici ve öğretmenlerin görüşlerini almak amacıyla “Yeni İlköğretim Programlarının Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Müfettiş, Yönetici ve Öğretmen Görüşleri Ölçeği” geliştirilmiştir.

Araştırmaya katılan tarafların 39 maddelik ölçme aracına verdikleri cevaplardan elde edilen bulgular incelendiğinde yeni ilköğretim programında yönetsel, öğretme – öğrenme süreci ve değerlendirme kaynaklı sorunlarla karşılaşıldığı görülmektedir. Araştırmaya katılanlar yönetsel boyutta programların kısa bir zaman dilimine sığdırıldığını, programın ve gerekliliğinin kamuya ve uygulayıcılara yeterince anlatılamadığını, tanıtım sürecinde eğitimin paydaşı olan yazılı- görsel basın, sivil toplum

örgütleri, üniversiteler, yerel yönetimler vb.’nin yeterince işe koşulamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada programın tanıtım ve uygulanmasında eğitim kurumlarında iletişim ve organizasyon bozukluğu ile karşılaşıldığı, sorunların çözümünde müfettiş, yönetici ve öğretmen işbirliği sağlanamadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Senger (2007), “Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımları ve Bu Doğrultuda Hazırlanan Yeni Müfredata İlişkin Öğretmen Görüşleri” başlıklı tezinden elde edilen bulgulara göre araştırmaya katılan öğretmenlerin % 55,7’si program eksikliklerinin kazanımlardan kaynaklandığını düşünmektedir. % 22, 7’u ise ölçme ve değerlendirmeden kaynaklandığını düşünmektedir. 7öğretmen ise programın eksiğinin uygulayıcılar olduğunu söylemiş ve %13’lük bir dilim oluşturmuştur. Yöntem ve teknik cevabı veren 6 öğretmen vardır ve %8,6’lık bir paya sahiptir. Öğretmenler kazanımlar bölgesel farklılıklara göre düzenlenirse programın eksik kısımlarının tamamlanacağını düşünmektedirler.

Sert (2008), *İlköğretim programlarında oluşturmacyılık* adlı makalesinden Elde edilen bulgulara göre; 1) araştırma konusu olan programlarda uygulananlarla, oluşturmacyi eğitim ilkelerinin uyumlu olduğu; 2) öngörülen ya da öngörölmeyen (örtük) kazanımlarla, programlarda uygulananlar ve oluşturmacyi eğitim standartlarının uyumlu olduğunu, Ancak, elde edilen bulguların ayrıntısına inildiğinde; araştırma konusu olan programlarda içerik, öğrenme süreçleri, değerlendirme süreçleri ve kaynak kullanımına ilişkin bazı sorunlar ve belirsizliklerin dikkat çektiğini belirtmiştir.

Subaşı (2006), 2005–2006 Öğretim Yılından İtibaren Uygulanmakta Olan Yapılandırıcı Eğitim Programına Öğretmenlerin Bakışı konulu tezinde araştırmanın evreni, İstanbul ili Bağcılar ilçesinde bulunan 49 ilköğretim okulunda görev yapan 1321 sınıf öğretmeninden oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise bu okullarda görev yapan 521 öğretmen denek olarak tespit edilmiştir. Bağcılar ilçesindeki 49 okuldan 24 tanesine gidilmiş, bu okullara 680 adet anket sorusu dağıtılmıştır. Dağıtılan 680 anketten 550 anket geri dönmüş, 521 tanesi geçerli bulunarak araştırmada veri olarak kullanılmıştır. Konu ile ilgili görüşleri tespit etmek için Mahmutbey İlköğretim Okulu'nda görev yapan 31 tane sınıf öğretmenine geliştirilen anket taslaklar uygulanmıştır. Yapılan bu ön denemeden sonra anketlerin güvenilirlik, kapsam ve geçerlilik açısından SPSS geçerlilik testi yapılmıştır.

Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin; sınıf mevcutlarının fazla olması, ders araç-gereçlerinin yetersiz olması en belirgin sıkıntı olduğunu ifade etmişlerdir. Yeni

programla ilgili erkek öğretmenler bayan öğretmenlere göre daha olumlu baktıkları, genç öğretmenlerin yaşlılara göre daha olumlu düşündükleri, eğitim ve fen-edebiyat fakültesi mezunlarının programın özünü daha iyi kavradıkları yönünde sonuçlara ulaşılmıştır.

Şentürk (2007), Yeni ilköğretim programlarının öğretmen ve müfettiş görüşlerine göre değerlendirilmesi konulu araştırmasında betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Amasya İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı ilköğretim okullarında 570 sınıf öğretmenine 23 ilköğretim müfettişine uygulanan ölçek neticesinde alınan çalışma verileri SPSS for Windows 10. 0 paket programı ile analiz edilmiştir.

Araştırma sonucunda öğretim programları hakkındaki görüşler planlama ve hazırlık, içerik ve uygulama, ölçme ve değerlendirme boyutunda analiz edilmiş ve sınıf öğretmenlerinin genel olarak programlar hakkında kısmen olumlu görüşe, ilköğretim müfettişlerinin ise olumlu görüşe sahip oldukları görülmüştür. Kadın öğretmenlerin planlama ve hazırlık boyutunda erkek öğretmenlere göre daha olumlu baktıkları görülmüştür. İlköğretim müfettişlerinin ölçme değerlendirme boyutunda kısmen olumlu görüşe sahip oldukları görülmüştür. Öğretmenlerin; yaş, kıdem, mezun olunan okul ve görev yaptıkları yerleşim birimi değişkenleri açısından farklı görüşleri olduğu görülmüştür.

Yavuz (2010), “Yeni (2005) Fen ve Teknoloji Programının Öğretmen, Yönetici ve Müfettişlerin Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi” konulu araştırmasının bulgularına göre okul müdürleri ve sınıf öğretmenleri, yeni fen ve teknoloji dersi programının ölçme değerlendirme dışındaki boyutlarında (içerik, öğrenme-öğretme süreci, amaçlar) eksikliklerinin olduğunu düşünmektedirler. Ancak okul müdürleri programla ilgili olarak öğretmenlerden daha olumlu görüş bildirmişlerdir. Müdür yardımcıları programın tüm boyutlarında ya kararsız ya da kararsıza yakın görüş bildirmişlerdir. Müfettişler ise programı genel itibariyle amaca uygun bulurken bazı bölümlerde eksikliklerin olduğunu belirtmişlerdir.

Yiğitoğlu (2007), “İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıf Türkçe programı hakkında öğretmen görüşleri” adlı çalışmasında programın alt yapısında çevre şartlarının ve okul ortamlarının yetersiz olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenler, öğretim programı hakkında yeterli bilgiye sahip değildirler ve programın uygulandığı esnasında bazı sorunlarla karşılaşmışlardır. Kılavuz kitapları programı uygulamada kolaylık sağlamıştır, fakat yeterli değildir. Öğretmenler, programın faydalı olmakla birlikte

birtakım eksikleri olduğunu düşünmektedirler. Araştırmada Türkçe dersi kazanımlarının öğrenci seviyesinin üzerinde olduğu, programın bir öğretim yılı içerisinde bitirilemeyecek düzeyde olduğu ve öğretmenlerin programların başarılı olacağına ilişkin inançlarının yeterince güçlü olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren, örneklem, veri toplama aracının geliştirilmesi ve verilerin analizi açıklanmıştır.

3.1 Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, ilköğretim müfettişleri, okul yöneticileri ve öğretmenlerin, İlköğretim I. kademe 5. sınıf Türkçe dersi programına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla betimsel istatistiksel yöntemler kullanılmıştır. Betimleme araştırmaları, mevcut olayların daha önceki olay ve koşullarla ilişkilerini de dikkate alarak, durumlar arasındaki etkileşimi hedef almaktadır. Betimleme tipi araştırmalarda anket ve mülakata ek olarak gözlem ve test tekniklerinden de geniş ölçüde yararlanılmaktadır (Kaptan, 1998).

3.2 Evren ve Örneklem

Bu çalışmanın evrenini, Ankara ilinde görev yapmakta olan ilköğretim müfettişleri ile bu ildeki ilköğretim okullarında görevli öğretmen ve yöneticiler oluşturmaktadır.

Çalışmanın örnekleme ise; 2009- 2010 eğitim- öğretim yılında Ankara'nın 8 merkez ilçesindeki (Çankaya, Etimesgut, Mamak, Sincan, Yenimahalle, Altındağ, Keçiören, Gölbaşı) okullarda görevli öğretmen ve yöneticiler ile Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü bünyesinde çalışan ilköğretim müfettişleri oluşturmaktadır. Çalışmada öğretmenler ve yöneticilerin seçimi için örnekleme birimi olarak okullar alınmıştır. MEB 2005 programında 5. sınıf okutan öğretmenler için kesin bir çerçeve bulunmamaktadır. Okulların aynı zamanda yöneticileri temsil etmesi ve öğretmenlere ilişkin kesin bir çerçevenin olmamasından dolayı örnekleme biriminin bu şekilde seçilmesi uygundur (Yamane, 2001). Evrendeki toplam okul sayısı 559'dur. Örneklem büyüklüğü olarak bu okulların en az %10'u hedeflenmiştir. Basit tesadüfî örnekleme ile belirlenen 66 okuldaki öğretmenlere ve yöneticilere anket uygulanmıştır. Dolayısıyla $66/559=0.12$ (yani %12) lik bir örneklem ile çalışılmıştır. Toplam müfettiş sayısı ise 175'dir. Müfettişlerin tamamına ulaşılmış ancak 118 anketin geri dönüşümü olmuştur. Çalışmadaki toplam örneklem büyüklüğü bu şekilde 492 birey olarak belirlenmiştir.

Araştırmada kullanılan veri toplama aracının birinci bölümünde örnekleme ilişkin kişisel bilgilere yer verilmiştir. Araştırmaya katılan bireylerin demografik değişkenlerine göre dağılımı aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Tablo 3.1.

Araştırmaya Katılanların Dağılımı

Kategoriler	f	%
Müfettiş	118	24,0
Okul Müdürü/Müdür Yrd	78	15,9
Öğretmen	296	60,1

Tablo 3.1’de görüldüğü gibi araştırmada evrende bulunan 175 ilköğretim Müfettişinin tamamına ulaşılmış ancak 118 anket geri dönmüştür. Yöneticiler için 160 anket dağıtılmış ancak anketlerden 78 tanesi geri dönmüştür. Diğer anketler “konu hakkında bilgim yok” diyerek boş olarak iade edilmiştir. Öğretmenler için çoğaltılan 600 anketin 296 tanesi geri dönerek işleme konmuştur. Bu şekilde toplam 492 katılımcıya ulaşılmıştır. Araştırmaya katılanların % 60.1’ini öğretmenler, % 24’ünü ilköğretim müfettişleri, % 15.9’unu Okul Müdürü ve Müdür yardımcıları oluşturmaktadır.

Tablo 3.2

Araştırmaya Katılan Müfettişlerin Çeşitli Değişkenlere Göre Dağılımı

Değişkenler	Kategoriler	f	%
Cinsiyet	Kadın	14	11.9
	Erkek	104	88.1
Yaş	35 yaş ve altı	0	0
	36-45 yaş	5	4.2
	46 yaş ve üstü	113	95.8
Kıdem Süresi	10 yıl ve altı	0	0
	11-15 yıl	4	3.4
	16 yıl ve üstü	114	96.6
Müfettişlikte kıdem süresi	10 yıl ve altı	0	0
	11-15 yıl	12	10.2
	16 yıl ve üstü	106	89.8
Mezun olduğu okul türü	Kurs sonucu müfettişlik	27	22.9
	Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bölümü	64	54.2
	Diğer	27	22.9
Yeni programlara yönelik aldığı hizmet içi eğitim sayısı	1	14	11.9
	2	20	16.9
	3	26	22.0
Yeni programlara yönelik aldığı hizmet içi eğitim süresi	4 ve daha fazla	58	49.2
	1 Gün	4	3.4
	1 Hafta	49	41.5
	1 Ay	43	36.4
	Diğer	22	18.6

Tablo 3.2’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan müfettişlerin yaklaşık 4/5’ü erkektir(%88.1). Yine yaş değişkenine göre % 95.8’i 46 yaş ve üstü müfettişlerden oluşmaktadır. Kıdem süresine göre müfettişlerin %96.6’sı 16 yıl ve üstü kıdeme sahiptir. Müfettişlikte kıdem süresi 16 yıl ve üstü müfettişler %89.8’lik bir oranı oluşturmaktadırlar. Müfettişlerin yarısından fazlası(%54,2) Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bölümü Lisans Mezunu iken kurs sonucu müfettiş olan bireylerin oranı %22,9’dur. Müfettişlerin yaklaşık yarısı (%49,2) 4 ve daha fazla sayıda yeni programa yönelik hizmet içi eğitim almıştır. Alınan hizmet içi eğitimlerin 41,5’i 1 haftalık eğitimlerden oluşmaktadır.

Tablo 3.3

Araştırmaya Katılan Okul Yöneticilerinin Çeşitli Değişkenlere Görev Dağılımı

Değişkenler	Kategoriler	f	%
Görev	Müdür	22	28,2
	Müdür Yardımcısı	56	71,8
Cinsiyet	Kadın	21	26,9
	Erkek	57	73,1
Yaş	35 yaş ve altı	15	19,2
	36-45 yaş	34	43,6
	46 yaş ve üstü	29	37,2
Kıdem Süresi	10 yıl ve altı	10	12,8
	11-15 yıl	24	30,8
	16 yıl ve üstü	44	56,4
Mezun olduğu okul türü	Öğretmen Yüksekokulu	5	6,4
	Eğitim Enstitüsü	16	20,5
	Eğitim Fakültesi 2+2 Lisans Tamamlama	17	21,8
	AÖF Lisans Tamamlama	5	6,4
	Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Programı	15	19,2
	Eğitim Fakültesi Dışı Lisans Programı	11	14,1
	Diğer	9	11,5
Okulun bulunduğu ilçe	Altındağ	1	1,3
	Çankaya	6	7,7
	Etimesgut	25	32,1
	Gölbaşı	13	16,9
	Keçiören	14	17,9
	Mamak	9	11,5
	Sincan	7	9,0
	Yenimahalle	3	3,8
Yeni programlara yönelik aldığı hizmet içi eğitim sayısı	1	25	32,1
	2	16	20,5
	3	15	19,2
	4 ve daha fazla	22	28,2
Yeni programlara yönelik aldığı hizmet içi eğitim süresi	1 Gün	9	11,5
	1 Hafta	47	60,3
	1 Ay	5	6,4
	Diğer	17	21,8

Tablo 3.3’de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan okul müdürlerinin/müdür yardımcılarının yaklaşık 4/5’ü erkektir (%73,1). Yaş değişkeninde % 43,6’sı 36–45 yaş yöneticilerden oluşmaktadır. Kıdem süresi 16 yıl ve üstü olan yöneticiler %56,4 ‘lük bir oranı oluşturmaktadırlar. Mezun olunan okul bakımından ilk sırada Eğitim Fakültesi 2+2 Lisans Tamamlama (%21,8) ve ikinci sırada ise Eğitim Enstitüsü (%20,5) gelmektedir. En çok Etimesgut’ta görev yapan yöneticiler örnekleme yer almıştır (%32,1). Yöneticilerin %32,1’lik bir oranı yeni programa yönelik 1 tane hizmet içi eğitim almıştır. Alınan hizmet içi eğitimlerin 3/5’i 1 haftalık eğitimlerden oluşmaktadır (%60,3).

Tablo 3.4

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Çeşitli Değişkenlere Göre Dağılımı

Değişkenler	Kategoriler	f	%
Cinsiyet	Kadın	196	66,2
	Erkek	100	33,8
Yaş	35 yaş ve altı	57	19,3
	36-45 yaş	148	50
	46 yaş ve üstü	91	30,7
Kıdem Süresi	10 yıl ve altı	39	12,8
	11-15 yıl	110	30,8
	16 yıl ve üstü	147	56,4
Sınıf Mevcudu	30 ve altı	90	30,4
	31-40	145	49
	41 ve üstü	61	20,6
Mezun olduğu okul türü	Öğretmen Yüksekokulu	23	7,8
	Eğitim Enstitüsü	45	15,2
	Eğitim Fak. 2+2 Lisans Tam.	31	10,5
	AÖF Lisans Tamamlama	18	6,1
	Eğitim Fak. Snf. Öğret. Prog.	57	19,3
	Eğitim Fak. Dışı Lisans Prog.	71	24,0
	Diğer	51	17,2
Okulun bulunduğu ilçe	Altındağ	21	7,1
	Çankaya	32	10,8
	Etimesgut	77	26
	Gölbaşı	36	12,2
	Keçiören	71	24
	Mamak	16	5,4
	Sincan	11	3,7
	Yenimahalle	32	10,8
Yeni programlara yönelik aldığı hizmet içi eğitim sayısı	1	60	20,3
	2	75	25,3
	3	85	28,7
	4 ve daha fazla	76	25,7
Yeni programlara yönelik aldığı hizmet içi eğitim süresi	1 Gün	14	4,7
	1 Hafta	156	52,7
	1 Ay	69	23,3
	Diğer	57	19,3

Tablo 3.4'te görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin %66.2'si kadındır. Örneklemde yer alan öğretmenlerin yarısı (%50) 36–45 yaş aralığındadır. Öğretmenlerin sınıf mevcutlarının yaklaşık yarısı (% 49) 31-40 kişilik sınıflardan oluşmaktadır.. Mezun olunan okul türleri incelendiğinde en yüksek oranın %24 ile Eğitim Fakültesi Dışı Lisans Programı olduğu görülmektedir. Gölbaşı ilçesinden örneklemde yer alan öğretmenlerin oranı %12.2'dir. Yeni programa yönelik alınan hizmet içi eğitim sayısında en yüksek oran %28.7 ile 3'tür. Alınan hizmet içi eğitimlerin yaklaşık 1/2'si 1 haftalık eğitimlerden oluşmaktadır (%52.7).

3.3 Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Veri toplama aracının belirlenmesi aşamasında alan yazın taraması yapılmış, sınıf öğretmenlerinin ve farklı üniversitelerin eğitim bilimleri bölümünde görevli öğretim üyelerinin görüşleri alınmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan anket hazırlanırken Saadet Orbeyi, Hanife Acar ve İlhami Bulut'un araştırmalarında kullanılan maddelerden kısmen yararlanılmıştır. Anket maddeleri programın öğelerine (amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme) göre yapılandırılmıştır. Kullanılan veri toplama aracı birbirine paralel üç ölçekten oluşmaktadır. Bu ölçek 5'li Likert ölçeği olarak tasarlanmış ve derecelendirme seçenekleri 1) hiç katılmıyorum, 2) katılmıyorum, 3) kısmen katılıyorum, 4) çoğunlukla katılıyorum, 5) tamamen katılıyorum biçimindedir.

Beşli Likert tipi anket olarak hazırlanan ölçme aracının seçenek aralıkları aşağıdaki gibidir:

<u>Ağırlık</u>	<u>Seçenek</u>	<u>Sınırlar</u>
1	Hiç Katılmıyorum	1.00–1.80
2	Katılmıyorum	1.81–2.60
3	Kısmen Katılıyorum	2.61–3.40
4	Çoğunlukla Katılıyorum	3.41–4.20
5	Tamamen katılıyorum	4.21-5.00

3.4 Geçerlik -Güvenirlik İşlemleri

Geçerlik, bir ölçme aracının ölçmeyi amaçladığı özelliği, başka herhangi bir özellik ile karıştırmadan, doğru ölçebilme derecesidir (Tekin, 1977). Bir ölçeğin kapsam geçerliği mantıki yoldan ve istatistikî yoldan olmak üzere iki türlü incelenebilir (Ercan ve Kan, 2004: 215).

Araştırmada veri toplama aracı olarak geliştirilen 105 maddelik ölçeğe ilişkin farklı üniversitelerin eğitim bilimleri bölümünde görevli öğretim üyelerinin görüşleri alınarak 8 maddesi çıkarılmış, mantıki yoldan kapsam geçerliği sağlanmıştır. Daha sonra geçerlik ve güvenirlik çalışmaları için 300 katılımcı üzerinde bir pilot çalışma yapılmıştır. Bu pilot çalışma sonucunda ölçeğin güvenirliği azaltan 21 madde ölçekten çıkartılarak ölçekteki madde sayısı 76 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin bütününe ilişkin cronbach alfa güvenirlik katsayısı 0.98 olarak bulunmuştur.

Literatürde, ölçeğin geçerlik çalışmalarında faktör analizi gibi çok değişkenli analizlerin yapılabilmesi için ulaşılması gereken örneklem büyüklüğü konusunda farklı ölçütler ve görüşler ortaya çıkmaktadır (Sapnas, 2004). Örneğin faktör analizi için Preacher ve MacCallum (2002) minimum örneklem büyüklüğünün 100 ile 250 arasında olması gerektiğini ifade etmiştir. Ayrıca literatürde bu oranın 3 kat ile 10 kat arasında değiştiğini belirtilmektedir (Yıldız ve Fer, 2008). Buna göre bu çalışmadaki örneklem büyüklüğü olan 300 katılımcı faktör analizi için yeterlidir.

Bu çalışmada ölçeğin yapı geçerliği faktör analizi ile test edilmiştir. Ölçeğin faktör analizine uygun olup olmadığının test edilmesi için *Kaiser-Meyer-Olkin* testi ve *Bartlett* testleri yapılmıştır.

Tablo 3.5

Ölçeğe İlişkin Kaiser-Meyer-Olkin testi ve Bartlett testleri sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin		.97
Bartlett Test	Ki-kare	33105.68
	sd	2850
	p	.00

Tablo 3.5’ de görüldüğü gibi KMO test değeri 0.5'in üstündedir ve Bartlett testi sonucu anlamlıdır ($p < 0.05$). Buradan ölçeğin faktör analizi için uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yapılan faktör analizi sonucunda ölçeğin 4 boyutta açıklandığı görülmüştür. Ölçeğe ait alt boyutlar şunlardır; kazanım (madde 1-19), içerik (madde 20-34), öğrenme-öğretme süreci (madde 35-49) ve değerlendirme süreci (madde 50-76).

Tablo 3.6

Anket Maddeleri ve Faktör Yükleri

Madde No	Anket Maddeleri	Faktör Yükleri
AMAÇLAR (KAZANIMLAR)		
1	öğrencilerin hazır bulunuşluluk düzeyine uygundur.	,568
2	öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarını temele almaktadır.	,693
3	somut öğrenme yaşantılarını öngörmektedir.	,670
4	açık, seçik ve anlaşılır niteliktedir.	,645
5	kendi içinde tutarlıdır.	,688
6	sonraki kazanımların oluşumlarını destekler niteliktedir.	,649
7	tekrarlardan çok, birbirini tamamlar niteliktedir.	,608
8	öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate almaktadır.	,681
9	öğrenci davranışına dönüştürülebilir niteliktedir.	,732
10	öğrencilerde düşünme becerilerini geliştirecek niteliktedir.	,730
11	günlük hayatla ilişkilendirilebilir niteliktedir.	,726
12	diğer derslerle ilişkilendirilebilir niteliktedir.	,673
13	öğrencilerin bilişsel gelişim özelliklerine uygundur.	,737
14	öğrencilerin duyuşsal gelişim özelliklerine uygundur.	,764
15	öğrencilerin psikomotor gelişim özelliklerine uygundur.	,713
16	etkinliklerle kazandırılabilir niteliktedir.	,691
17	ölçülebilir niteliktedir.	,621
18	öğrenme çıktıları olarak ifade edilebilir niteliktedir.	,683
19	ilköğretim ikinci kademe dersleriyle ilişkilendirilebilir niteliktedir.	,650
İÇERİK		
20	mevcut fiziki çevre koşullarında uygulanabilir niteliktedir.	,585
21	sınıf içi uygulamalara olanak sağlayacak niteliktedir.	,573
22	araç – gereç ve materyal kullanımına uygun niteliktedir.	,569
23	parçalar halinde değil bütünsel bir yaklaşımla hazırlanmıştır.	,521
24	öğrenmeyi kolaylaştıracak şekilde düzenlenmiştir.	,655
25	öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirecek niteliktedir.	,680

26	öğrencilerin gelişim düzeylerine uygundur.	,606
27	öğrenci ile öğretmen arasındaki etkileşimi sağlayacak niteliktedir.	,482
28	öğretim ilkelerine göre düzenlenmiştir.	,453
29	verilen süre içerisinde işlenebilir niteliktedir.	,475
30	öğrencinin ilgisini çekecek niteliktedir.	,512
31	öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını karşılayacak niteliktedir.	,522
32	öğrencilerin öğrenme yaşantılarıyla ilişkilendirilebilir niteliktedir.	,491
33	öğrencilerin düşünme yeteneklerini geliştirici niteliktedir	,486
34	öğrencilerin bilgi kaynaklarını kullanma becerilerini geliştirecek niteliktedir.	,695
ÖĞRETME-ÖĞRENME SÜRECİ'nde		
35	öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınmaktadır.	,522
36	öğrenme etkinlikleri öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerine uygundur	,538
37	önerilen yöntem ve teknikler içeriğe uygundur.	,454
38	içerik ve öğrenme etkinlikleri birbiriyle tutarlıdır.	,519
39	öğrenme etkinlikleri, öğrencilerin bireysel olarak bilgiyi yapılandırmalarını sağlayacak niteliktedir.	,478
40	öğrenme etkinlikleri, öğrencilerin grupta bilgiyi yapılandırmasını sağlamaktadır.	,469
41	öğrenme etkinlikleri, öğrencilerin özgün düşünceler ortaya koymalarını sağlayacak niteliktedir.	,473
42	etkinlikler öğrencilerle birlikte gerçekleştirilebilir niteliktedir.	,584
43	sınıf içi etkinliklerin uygulanması yapılandırmacı eğitim yaklaşımına uygundur.	,507
44	sınıf içi etkinlikler öğretmen öğrenci iletişimine olumlu katkı sağlamaktadır.	,502
45	olumlu pekiştireçler sıklıkla kullanılmaktadır.	,476
46	öğrencinin düzeyine uygun ipucu kullanılmaktadır.	,458
47	dönüt-düzeltilme etkinliklerine yer verilmektedir.	,487
48	dönüt sonucu tespit edilen öğrenme eksiklikleri düzeltilebilecek niteliktedir.	,525
49	öğrencide öğrenme isteği uyandıracak özelliktedir.	,667
DEĞERLENDİRME		
50	değerlendirme teknikleri, öğrencide, kazanımlar doğrultusunda davranış değişikliği olup olmadığını belirlemeye yönelik hazırlanmıştır.	,536
51	alternatif ölçme- değerlendirme tekniklerine yer verilmiştir.	,497
52	program ölçme- değerlendirme konusunda öğretmenlere kolaylık sağlamaktadır.	,472
53	öğrencinin ezber bilgilerin yerine anlamlandırdığı bilgilerin ölçülmesi ön planda tutulmaktadır.	,488
54	değerlendirme öğrenciyi özgün çalışmalara teşvik etmektedir.	,471

55	öğrenciler daha adil değerlendirilmektedir.	,534
56	değerlendirme teknikleri öğrenci düzeyine uygundur.	,558
57	değerlendirme sonuçtan çok sürece odaklıdır.	,540
58	değerlendirme etkinlikleri öğrenci seviyesine uygundur.	,519
59	konuların işlenmesi sırasında uygulanabilecek ölçme değerlendirme etkinliklerine ilişkin açıklamalar yeterlidir.	,551
60	değerlendirme teknikleri, öğrencinin sonraki öğrenmelerine yol gösterecek şekilde hazırlanmıştır.	,513
61	değerlendirme, programda aksayan yönleri ortaya çıkaracak niteliktedir.	,605
62	değerlendirme öğrencinin bilgileri tekrar gözden geçirmesine yönelik hazırlanmıştır.	,613
63	değerlendirme etkinlikleri öğrencilerin öğrenme sürecindeki gelişimlerini belirleyecek niteliktedir.	,599
64	değerlendirme etkinlikleri farklı (alternatif) değerlendirme etkinliklerini (görüşme, rubrik, gözlem, günlük, gelişim dosyası) kapsamaktadır.	,649
65	değerlendirme ölçütleri açık bir biçimde belirlenmiştir.	,704
66	değerlendirme ve öğrenme etkinlikleri birbiriyle iç içedir.	,663
67	öğrenciler değerlendirme etkinliklerinde aktif olarak rol almaktadır.	,657
68	değerlendirme etkinliklerinde bireysel değerlendirmeye yeteri kadar yer verilmektedir.	,719
69	değerlendirme etkinlikleri öğrencilerin güçlü yönlerini öne çıkaracak niteliktedir.	,722
70	değerlendirme etkinlikleri öğrencilerin gelişime ihtiyaç duydukları yönleri ortaya çıkaracak niteliktedir.	,630
71	değerlendirme etkinlikleri öğrencilerin bir bütün olarak değerlendirilmesini sağlayacak niteliktedir.	,644
72	değerlendirme öğrencilerin gelecekteki öğrenme yaşantılarını planlamaya yardımcı olacak niteliktedir.	,591
73	değerlendirme öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirici niteliktedir.	,649
74	değerlendirme öğrencilerin iletişim kurma becerilerini geliştirecek niteliktedir.	,684
75	değerlendirme etkinlikleri öğrencilerin bilgi teknolojilerini kullanma becerilerini geliştirecek niteliktedir.	,676
76	değerlendirme velilerin öğrenme sürecine katılımını sağlayacak niteliktedir.	,578

Tablo 3.6’da ölçekte yer alan maddelerin faktör yük değerlerine ilişkin veriler gösterilmiştir. Ölçekte yer alan maddelerin faktör yük değerleri 0.45 ile 0.76 arasında değişmektedir. 4 faktörlü bir yapı gösteren bu ölçekte açıklanan toplam varyans %64’dür.

Tablo 3.7
Madde Toplam Korelasyonları

Item-Total Statistics				
	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
s1	254,71	2064,509	,645	,986
s2	254,64	2060,592	,715	,986
s3	254,56	2058,286	,691	,986
s4	254,71	2057,649	,715	,986
s5	254,75	2055,781	,712	,986
s6	254,58	2056,002	,740	,986
s7	254,67	2062,278	,635	,986
s8	254,88	2062,889	,630	,986
s9	254,78	2057,404	,706	,986
s10	254,57	2054,336	,748	,986
s11	254,53	2057,593	,709	,986
s12	254,48	2060,799	,677	,986
s13	254,60	2059,410	,725	,986
s14	254,63	2057,568	,767	,986
s15	254,64	2058,850	,729	,986
s16	254,61	2058,723	,713	,986
s17	254,65	2059,147	,712	,986
s18	254,76	2058,330	,758	,986
s19	254,74	2055,943	,724	,986
s20	254,56	2058,916	,769	,986
s21	254,57	2057,710	,756	,986
s22	254,62	2056,050	,777	,986
s23	254,75	2056,302	,736	,986
s24	254,99	2054,255	,669	,986
s25	254,98	2053,315	,694	,986
s26	254,85	2055,084	,683	,986
s27	254,85	2061,047	,695	,986
s28	254,74	2061,031	,726	,986
s29	254,73	2052,099	,799	,986
s30	254,80	2054,578	,767	,986
s31	254,73	2055,700	,773	,986
s32	254,61	2051,120	,783	,986
s33	254,58	2056,218	,771	,986
s34	255,02	2055,982	,621	,986
s35	254,72	2049,205	,764	,986
s36	254,77	2053,709	,774	,986
s37	254,67	2056,538	,725	,986
s38	254,67	2054,197	,788	,986
s39	254,64	2051,099	,787	,986
S40	254,67	2051,784	,763	,986

S41	254,89	2059,028	,701	,986
s42	254,75	2056,672	,759	,986
s43	254,66	2055,573	,789	,986
s44	254,63	2055,176	,789	,986
s45	254,70	2054,533	,793	,986
s46	254,72	2058,545	,744	,986
s47	254,64	2054,425	,767	,986
s48	254,62	2052,331	,764	,986
s49	254,90	2061,938	,538	,986
s50	254,77	2057,044	,737	,986
s51	254,68	2053,803	,774	,986
s52	254,61	2054,731	,779	,986
s53	255,26	2067,287	,442	,986
s54	254,82	2064,906	,472	,986
s55	254,70	2057,463	,728	,986
s56	254,66	2058,859	,699	,986
s57	254,64	2056,424	,725	,986
s58	254,62	2055,790	,781	,986
s59	254,72	2056,405	,733	,986
s60	254,79	2054,638	,765	,986
s61	254,74	2050,607	,796	,986
s62	254,62	2052,702	,761	,986
s63	254,69	2053,935	,728	,986
s64	254,66	2060,671	,676	,986
s65	254,73	2061,451	,708	,986
s66	254,66	2057,414	,682	,986
s67	254,92	2057,708	,614	,986
s68	254,13	2085,602	,295	,986
s69	254,19	2086,876	,288	,986
s70	254,43	2079,611	,358	,986
s71	254,35	2072,987	,514	,986
s72	254,56	2052,933	,732	,986
s73	254,69	2051,525	,742	,986
s74	254,73	2055,208	,692	,986
s75	254,69	2055,172	,716	,986
s76	254,56	2060,091	,636	,986

Madde-toplam korelasyonlarının 0.25'den büyük olması ve negatif olmaması gerekir. Tablo 3.7'de madde toplam korelasyonları incelendiğinde güvenilirliği önemli derecede azaltan bir maddeye rastlanmamıştır.

Her bir faktörün güvenilirlik katsayıları hesaplanmış ve Tablo 3.8'de verilmiştir.

Tablo 3.8*Ölçeğin Geneli ve Boyutlarına ait Güvenirlik Katsayıları*

Faktör	Madde Sayısı	Güvenirlik(Cronbach Alfa)
Kazanım	19	0,96
İçerik	15	0,95
Öğrenme-öğretme süreci	15	0,96
Değerlendirme Süreci	27	0,98
Genel	76	0,98

Tablo 3.8’de görüldüğü üzere ölçeğin bütününe ilişkin cronbach alfa güvenirlik katsayısı 0,98 olarak bulunmuştur.

3.5. Verilerin Analizi

Çalışmanın bu bölümünde alt problemlerin test edilmesine ilişkin istatistiksel analizler yer almaktadır. Alt problemlerin incelenmesi faktörler düzeyinde yapılan karşılaştırmaları içermektedir.

Bu çalışmada ilk olarak *Kolmogorov-Smirnov* normal dağılım *testi* ile verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Ölçekte yer alan maddelerin normal dağılıma sahip olduğu durumlarda iki grubun karşılaştırılmasında *bağımsız gruplar t- testi*, ikiden fazla grubun karşılaştırılmasında ise *Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA)* kullanılmıştır. Eğer varyans analizi sonucunda gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuşsa hangi grupların birbirinden farklı olduğunun tespit edilmesi için *çoklu karşılaştırma (multiple comparisons)* testlerinden *Tukey testi* uygulanmıştır. Grupların karşılaştırılmasına ilişkin testlerde varyans homojenliği varsayımı *Levene testi* ile incelenmiş ve hangi test istatistiğinin dikkate alınacağına karar verilmiştir.

Ölçekte yer alan maddelerin normal dağılıma sahip olmadığı ve gözlem sayısının az olduğu durumlarda iki grubun karşılaştırılmasında *Mann-Whitney U testi*, ikiden fazla grubun karşılaştırılmasında ise Ki- kareye dayalı *Kruskal-Wallis H testi* kullanılmıştır. Eğer Kruskal-Wallis testi H analizi sonucunda gruplar arasında

istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuşsa hangi grupların birbirinden farklı olduğunun tespit edilmesi için *parametrik olmayan çoklu karşılaştırma (multiple comparisons)* testlerinden *Dunn testi* uygulanmıştır.

Parametrik testlere ait tablolarda ortalama ve standart değerleri verilirken parametrik olmayan testlere ilişkin tablolarda ortalama ranklar (sıra sayıları) verilmiştir. Ayrıca bazı karşılaştırmalar için görsel kolaylık sağlaması için ortalama değerlerin karşılaştırılmasına ilişkin grafik de verilmiştir.

Çalışmada analizler için elde sonuçlar 0.05 anlamlılık düzeyinde yorumlanmıştır. Çalışmada yer alan analizler için SPSS 18.0 (PASW 18.0) ve WINKS paket programları kullanılmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, elde edilen verilerden hareketle, araştırmanın alt problemlerine ilişkin çözümleme sonuçlarına dayanan bulgular ve bu bulgular üzerinde yapılan yorumlara yer verilmiştir.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular:“İlköğretim 5. sınıf Türkçe dersi öğretim programına ilişkin müfettişlerin; cinsiyet, yaş, mezun olunan okul türü, mesleki kıdem, programla ilgili aldıkları hizmet içi eğitim sayısı ve süresine göre görüşleri arasında fark var mıdır?”

Bu alt problemde, müfettişlerin demografik özelliklerine göre kazanım, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme öğeleri karşılaştırılmıştır.

Tablo 4. 1

Müfettişlerin Programın Kazanım, İçerik, Öğrenme-Öğretme Süreci ve Değerlendirme Öğelerine İlişkin Mezun Olunan Okul Türü Değişkenine Göre Normal Dağılım Testi Sonuçları

One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test						
Okul türü			Kazanımlar	İçerik	Öğrenme-Öğretme Süreci	Değerlendirme Süreci
Kurs sonucu müfettişlik	N		27	27	27	27
	Normal Parameters ^{a,b}	Mean	3,4460	3,3728	3,4099	3,2277
		Std. Deviation	,52308	,46161	,53484	,70548
	Most Extreme Differences	Absolute	,146	,164	,122	,147
		Positive	,146	,164	,093	,129
		Negative	-,072	-,099	-,122	-,147
	Kolmogorov-Smirnov Z		,757	2,855	2,635	,766
	Asymp. Sig. (2-tailed)		,616	,003	,004	,600
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bölümü Lisans Mezunları	N		64	64	64	64
	Normal Parameters ^{a,b}	Mean	3,4153	3,3292	3,3573	3,2770
		Std. Deviation	,60803	,61948	,60292	,73266
	Most Extreme Differences	Absolute	,118	,126	,116	,122
		Positive	,095	,086	,079	,087
		Negative	-,118	-,126	-,116	-,122
	Kolmogorov-Smirnov Z		,941	1,006	,928	,976
	Asymp. Sig. (2-tailed)		,339	,264	,356	,297
Diğer	N		27	27	27	27
	Normal Parameters ^{a,b}	Mean	3,3697	3,3309	3,3074	3,1875
		Std. Deviation	,52307	,56583	,57262	,52284

Most	Absolute	,173	,192	,122	,141
Extreme	Positive	,173	,192	,091	,141
Differences	Negative	-,092	-,130	-,122	-,096
Kolmogorov-Smirnov Z		3,900	3,998	3,634	3,735
Asymp. Sig. (2-tailed)		,001	,001	,001	,001

Tablo 4.1’de görüldüğü gibi One-Sample Kolmogorov-Smirnov Testi sonuçlarına göre müfettişlerin okul türüne göre programın öğelerine ilişkin değerleri normal dağılım göstermemiştir ($p < 0.05$).

Veriler normal dağılım varsayımını sağlamadığından ve kategorilere ait örneklem büyüklükleri yeterince büyük olmadığından bu bölümdeki karşılaştırmalarda parametrik olmayan testler kullanılmıştır

Tablo 4. 2

Müfettişlerin Programın Kazanım, İçerik, Öğrenme-Öğretme Süreci ve Değerlendirme Öğelerine İlişkin Görüşlerinin Mezun Olunan Okul Türü Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Ortalama Ranklar (Sıra Sayıları)					
Okul Türü	n	Kazanımlar	İçerik	Öğrenme-	Değerlendirme
Kurs sonucu	27	57,85	59,74	61,91	58,52
Eğitim Yön.	64	62,24	60,98	60,13	62,09
Diğer	27	54,65	55,74	55,61	54,33
Ki-kare		1,02	0,45	0,51	1,01
P		0,60	0,80	0,78	0,60

Tablo 4.2’de görüldüğü gibi, programın öğeleri için yani kazanım [$\chi^2(2)=1.02$, $p > 0.05$], içerik [$\chi^2(2)=0.45$, $p > 0.05$], öğrenme-öğretme süreci [$\chi^2(2)=0.51$, $p > 0.05$] ve değerlendirme [$\chi^2(2)=1.01$, $p > 0.05$] boyutlarına ilişkin müfettiş görüşleri mezun olunan okul türüne göre farklılık göstermemektedir. Bu bulguya göre müfettişlerin mezun olduğu okul türünün ilköğretim 5. sınıf Türkçe ders programına ilişkin görüşlerinde belirgin bir fark olmasa da Eğitim yönetimi ve denetimi bölümünden mezun olanların programın tüm öğelerine daha olumlu baktıkları söylenebilir.

Tablo 4. 3

Müfettişlerin Programın Kazanım, İçerik, Öğrenme-Öğretme Süreci ve Değerlendirme Öğelerine İlişkin Görüşlerinin Alınan Hizmet İçi Eğitim Sayısı Değişkenine Göre Normal Dağılım Testi Sonuçları

One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test						
Hizmet içi eğitim sayısı		Kazanımlar		İçerik	Öğrenme- Öğretme Süreci	Değerlendirme Süreci
1	N		14	14	14	14
	Normal Parameters ^{a,b}	Mean	3,4102	3,3810	3,4095	3,4259
		Std. Deviation	,64355	,65915	,55584	,59734
	Most Extreme Differences	Absolute	,221	,226	,256	,227
		Positive	,180	,174	,250	,168
		Negative	-,221	-,226	-,256	-,227
	Kolmogorov-Smirnov Z		3,827	3,845	3,957	4,848
	Asymp. Sig. (2-tailed)		,001	,001	,001	,001
2	N		20	20	20	20
	Normal Parameters ^{a,b}	Mean	3,4178	3,3767	3,3633	3,2461
		Std. Deviation	,57400	,60573	,55545	,72396
	Most Extreme Differences	Absolute	,147	,165	,115	,112
		Positive	,134	,165	,115	,112
		Negative	-,147	-,098	-,098	-,101
	Kolmogorov-Smirnov Z		,657	,737	,516	,500
	Asymp. Sig. (2-tailed)		,781	,650	,953	,964
3	N		26	26	26	26
	Normal Parameters ^{a,b}	Mean	3,5158	3,4179	3,3526	3,3587
		Std. Deviation	,40848	,58044	,56476	,65270
	Most Extreme Differences	Absolute	,113	,165	,182	,145
		Positive	,109	,093	,137	,111
		Negative	-,113	-,165	-,182	-,145
	Kolmogorov-Smirnov Z		3,575	2,841	2,927	1,740
	Asymp. Sig. (2-tailed)		,001	,003	,003	,009
4 ve daha fazla	N		58	58	58	58
	Normal Parameters ^{a,b}	Mean	3,3637	3,2816	3,3460	3,1505
		Std. Deviation	,61226	,54017	,60851	,69420
	Most Extreme Differences	Absolute	,121	,129	,112	,135
		Positive	,087	,046	,060	,076
		Negative	-,121	-,129	-,112	-,135
	Kolmogorov-Smirnov Z		,922	,980	,853	1,027
	Asymp. Sig. (2-tailed)		,363	,292	,461	,242

Tablo 3’de görüldüğü gibi One-Sample Kolmogorov-Smirnov Testi sonuçlarına göre müfettişlerin hizmet içi eğitim sayısına göre programın öğelerine ilişkin değerleri normal dağılım göstermemiştir($p < 0.05$).

Tablo 4.4

Müfettişlerin Programın Kazanım, İçerik, Öğrenme-Öğretme Süreci ve Değerlendirme Ögelerine İlişkin Görüşlerinin Alınan Hizmet İçi Eğitim Sayısı Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Ortalama Ranklar (Sıra Sayıları)					
Hizmet içi Eğitim Sayısı	n	Kazanımlar	İçerik	Öğrenme-Öğretme Süreci	Değerlendirme
1	14	65,64	67,04	66,75	71,43
2	20	58,05	60,30	58,95	55,85
3	26	66,56	62,88	58,06	65,83
4 ve daha fazla	58	55,35	55,89	58,59	55,04
Ki-kare		2,45	1,60	0,72	3,81
P		0,48	0,66	0,87	0,28

Tablo 4.4’de görüldüğü gibi, programın ögeleri için yani kazanım [$\chi^2(3)=2.45$, $p>0.05$], içerik [$\chi^2(3)=1.60$, $p>0.05$], öğrenme-öğretme süreci [$\chi^2(3)=0.72$, $p>0.05$] ve değerlendirme [$\chi^2(3)=3.81$, $p>0.05$] boyutlarına ilişkin müfettiş görüşleri alınan hizmet içi eğitim sayısına göre farklılık göstermemektedir. Bu durum için alınan eğitim sayının fazla olmasının müfettişlerin ilköğretim 5. sınıf Türkçe ders programına ilişkin görüşlerini etkilemediği söylenebilir.

Mezun olunan okul türü ve yeni programlara yönelik alınan hizmet içi eğitim sayısı hariç, cinsiyet, yaş, kıdem süresi, müfettişlikteki kıdem süresi ve yeni programlara yönelik alınan hizmet içi eğitim süresi değişkenlerinde kategorilerde gözlem sayısının az olmasından ve kategoriler arası birleşme yapılamadığından istatistiksel karşılaştırmalar yapılamamıştır.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular:“İlköğretim 5. sınıf Türkçe dersi öğretim programına ilişkin okul yöneticilerinin; cinsiyet, yaş, mezun olunan okul türü, mesleki kıdem, görev yapılan okulun bulunduğu yerleşim yeri, programla ilgili aldıkları hizmet içi eğitim sayısı ve süresine göre görüşleri arasında fark var mıdır?”

Bu alt problemde okul yöneticilerinin demografik özelliklerine göre programın kazanım, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme ögelerine ilişkin görüşleri karşılaştırılmıştır.

Tablo 4. 5

Okul Yöneticilerinin, Programın Kazanım, İçerik, Öğrenme-Öğretme Süreci ve Değerlendirme Öğelerine İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Normal Dağılım Testi Sonuçları

One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test						
cinsiyet			Kazanımlar	İçerik	Öğrenme- Öğretme Süreci	Değerlendirme Süreci
Kadın	N		21	21	21	21
	Normal Parameters ^{a,b}	Mean	3,7154	3,4209	3,4716	3,4815
		Std.	,70255	,79522	,68918	,67769
	Most Extreme Differences	Absolute	,105	,126	,159	,142
		Positive	,105	,126	,150	,142
		Negative	-,061	-,081	-,159	-,102
	Kolmogorov-Smirnov Z		2,479	2,579	1,730	2,652
	Asymp. Sig. (2-tailed)		,012	,011	,040	,008
Erkek	N		57	57	57	57
	Normal Parameters ^{a,b}	Mean	3,4968	3,3513	3,4126	3,3837
		Std.	,72039	,71037	,68387	,64936
	Most Extreme Differences	Absolute	,087	,117	,107	,103
		Positive	,055	,071	,072	,091
		Negative	-,087	-,117	-,107	-,103
	Kolmogorov-Smirnov Z		,659	,887	,805	,776
	Asymp. Sig. (2-tailed)		,778	,411	,535	,584

Tablo 4.5’de görüldüğü One-Sample Kolmogorov-Smirnov Testi sonuçlarına göre okul yöneticilerinin cinsiyetine göre programın öğelerine ilişkin değerleri normal dağılım göstermemiştir ($p < 0.05$). Veriler normal dağılım varsayımını sağlamadığından ve kategorilere ait örneklem büyüklükleri yeterince büyük olmadığından bu bölümdeki karşılaştırmalarda parametrik olmayan testler kullanılmıştır.

Tablo 4.6

Okul Yöneticilerinin Programın Kazanım Ögesine İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Cinsiyet	n	Ortalama Ranklar (Sıra Sayıları)	U	p
Kadın	21	43,83	507,5	0,31
Erkek	57	37,90		

Tablo 4.6’daki değerler incelendiğinde, programın kazanım ögesine ilişkin görüşlerin okul yöneticilerinin cinsiyetine göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir [$U=507.5$, $p > 0.05$]. Bununla birlikte kadın yöneticilerin daha olumlu görüş bildirdikleri belirlenmiştir.

Tablo 4.7

Okul Yöneticilerinin Programın İçerik Ögesine İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Cinsiyet	n	Ortalama Ranklar (Sıra Sayıları)	U	p
Kadın	21	39,98	588,5	0,91
Erkek	57	39,32		

Tablo 4.7'deki değerler incelendiğinde, programın içerik ögesine ilişkin görüşlerinin okul yöneticilerinin cinsiyetine göre farklılık göstermediği belirlenmiştir [$t(294)=-0.25$, $p>0.05$]. Programın içerik ögesine ilişkin hem kadın hem de erkek yöneticiler orta düzeyde katıldıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 4.8

Okul Yöneticilerinin Programın Öğrenme-Öğretme Süreci Ögesine İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Cinsiyet	n	Ortalama Ranklar (Sıra Sayıları)	U	p
Kadın	21	40,69	573,5	0,78
Erkek	57	39,06		

Tablo 4.8'deki değerler incelendiğinde, programın öğrenme-öğretme süreci ögesine ilişkin görüşlerin okul yöneticilerinin cinsiyetine göre farklılık göstermediği belirlenmiştir [$t(294)=-0.03$, $p>0.05$]. Görüşler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmasa da kadın katılımcıların ortalamasının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 4.9

Okul Yöneticilerinin Programın Değerlendirme Ögesine İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Cinsiyet	n	Ortalama Ranklar (Sıra Sayıları)	U	p
Kadın	21	40,57	576,0	0,80
Erkek	57	39,11		

Tablo 4.9'daki değerler incelendiğinde, programın değerlendirme ögesine ilişkin görüşlerin okul yöneticilerinin cinsiyetine göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

[$t(294)=-0.09$, $p>0.05$]. Görüşler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık belirlenmese de kadın yöneticilerin ortalamasının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 4. 10

Okul Yöneticilerinin Programın Kazanım, İçerik, Öğrenme-Öğretme Süreci ve Değerlendirme Öğelerine İlişkin Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre Normal Dağılım Testi Sonuçları

One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test						
Yaş			Kazanımlar	İçerik	Öğrenme- Öğretme Süreci	Değerlendirme Süreci
35 yaş ve altı	N		15	15	15	15
	Normal Parameters ^{a,b}	Mean	3,4801	3,1676	3,2246	3,3160
		Std. Deviation	,60657	,61658	,54327	,55588
	Most Extreme Differences	Absolute	,106	,127	,214	,115
		Positive	,106	,127	,214	,115
		Negative	-,081	-,098	-,148	-,100
	Kolmogorov-Smirnov Z		2,412	2,493	2,830	2,446
	Asymp. Sig. (2-tailed)		,012	,011	,009	,011
36-45 yaş	N		34	34	34	34
	Normal Parameters ^{a,b}	Mean	3,5882	3,3777	3,4307	3,4063
		Std. Deviation	,71825	,68610	,67948	,67475
	Most Extreme Differences	Absolute	,123	,163	,139	,088
		Positive	,123	,151	,113	,079
		Negative	-,104	-,163	-,139	-,088
	Kolmogorov-Smirnov Z		,716	,948	,809	,511
	Asymp. Sig. (2-tailed)		,684	,330	,529	,957
46 yaş ve üstü	N		29	29	29	29
	Normal Parameters ^{a,b}	Mean	3,5566	3,4657	3,5314	3,4631
		Std. Deviation	,78763	,82900	,74269	,69127
	Most Extreme Differences	Absolute	,140	,121	,124	,128
		Positive	,067	,064	,083	,128
		Negative	-,140	-,121	-,124	-,127
	Kolmogorov-Smirnov Z		,753	,652	,670	,688
	Asymp. Sig. (2-tailed)		,622	,788	,760	,730

Tablo 4.10'da görüldüğü gibi One-Sample Kolmogorov-Smirnov Testi sonuçlarına göre okul yöneticilerinin yaş değişkenine göre programın öğelerine ilişkin

değerleri normal dağılım göstermemiştir ($p < 0.05$). Veriler normal dağılım varsayımını sağlamadığından ve kategorilere ait örneklem büyüklükleri yeterince büyük olmadığından bu bölümdeki karşılaştırmalarda parametrik olmayan testler kullanılmıştır.

Tablo 4. 11

Okul Yöneticilerinin Programın Kazanım, İçerik, Öğrenme-Öğretme Süreci ve Değerlendirme Ögelerine İlişkin Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Ortalama Ranklar (Sıra Sayıları)					
Yaş	n	Kazanımlar	İçerik	Öğrenme-Öğretme Süreci	Değerlendirme
35 yaş ve altı	15	35,53	31,40	32,60	36,10
36-45 yaş	34	40,04	39,79	40,19	39,03
46 yaş ve üstü	29	40,91	43,34	42,26	41,81
Ki-kare		0,59	2,76	1,86	0,66
P		0,74	0,25	0,40	0,72

Tablo 4.11’de görüldüğü gibi, programın öğeleri için yani kazanım [$\chi^2(2)=0.59$, $p > 0.05$], içerik [$\chi^2(2)=2.76$, $p > 0.05$], öğrenme-öğretme süreci [$\chi^2(2)=1.86$, $p > 0.05$] ve değerlendirme [$\chi^2(2)=0.66$, $p > 0.05$] için belirtilen görüşler yaş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir. Yöneticilerin yaş değişkenine göre programın öğelerine ilişkin görüşlerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmasa da 46 yaş ve üstü yöneticilerin, programın tüm öğelerine daha olumlu görüş bildirdikleri belirlenmiştir. 35 yaş ve altı yönetici grubunun programın tüm öğelerine ilişkin görüşlerinin ortalaması daha düşük bulunmuştur.

Tablo 4. 12

Okul Yöneticilerinin Programın Kazanım, İçerik, Öğrenme-Öğretme Süreci ve Değerlendirme Ögelerine İlişkin Görüşlerinin Kıdem Değişkenine Göre Normal Dağılım Testi Sonuçları

One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test						
kidem			Kazanımlar	İçerik	Öğrenme- Öğretme Süreci	Değerlendirme Süreci
10 yıl ve altı	N		10	10	10	10
	Normal Parameters ^{a,b}	Mean	3,4365	3,1514	3,2945	3,3111
		Std. Deviation	,51574	,55233	,60360	,49048

11-15 yıl	Most Extreme Differences	Absolute	,131	,138	,225	,139
		Positive	,131	,138	,225	,092
		Negative	-,113	-,129	-,154	-,139
	Kolmogorov-Smirnov Z		3,414	3,435	3,712	3,439
	Asymp. Sig. (2-tailed)		,001	,001	,001	,001
	N		24	24	24	24
	Normal Parameters ^{a,b}	Mean	3,5327	3,2845	3,3444	3,3735
		Std. Deviation	,82031	,78589	,73863	,74595
	Most Extreme Differences	Absolute	,121	,132	,159	,171
		Positive	,121	,131	,104	,108
		Negative	-,099	-,132	-,159	-,171
16 yıl ve üstü	Kolmogorov-Smirnov Z		,593	,647	,779	,836
	Asymp. Sig. (2-tailed)		,873	,797	,578	,487
	N		44	44	44	44
	Normal Parameters ^{a,b}	Mean	3,5953	3,4663	3,5048	3,4525
		Std. Deviation	,70830	,73086	,67014	,64289
	Most Extreme Differences	Absolute	,075	,114	,104	,123
		Positive	,051	,074	,102	,123
		Negative	-,075	-,114	-,104	-,105
	Kolmogorov-Smirnov Z		,496	,755	,687	,815
	Asymp. Sig. (2-tailed)		,966	,619	,732	,520

Tablo 4.12’de görüldüğü gibi One-Sample Kolmogorov-Smirnov Testi sonuçlarına göre okul yöneticilerinin kıdem değişimine göre programın öğelerine ilişkin değerleri normal dağılım göstermemiştir (bazı $p < 0.05$). Veriler normal dağılım varsayımını sağlamadığından ve kategorilere ait örneklem büyüklükleri yeterince büyük olmadığından bu bölümdeki karşılaştırmalarda parametrik olmayan testler kullanılmıştır.

Tablo 4.13

Okul Yöneticilerinin Programın Kazanım, İçerik, Öğrenme-Öğretme Süreci ve Değerlendirme Öğelerine İlişkin Görüşlerinin Kıdem Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Ortalama Ranklar (Sıra Sayıları)					
Kıdem	n	Kazanımlar	İçerik	Öğrenme- Öğretme Süreci	Değerlendirme
10 yıl ve altı	10	34,10	30,55	34,50	37,00
11-15 yıl	24	38,46	37,94	38,88	37,85
16 yıl ve üstü	44	41,30	42,39	40,98	40,97
Ki-kare		0,90	2,39	0,69	0,43
P		0,64	0,30	0,71	0,80

Tablo 4.13’de görüldüğü gibi, programın öğeleri için yani kazanım [$\chi^2(2)=0.90$, $p>0.05$], içerik [$\chi^2(2)=2.39$, $p>0.05$], öğrenme-öğretme süreci [$\chi^2(2)=0.71$, $p>0.05$] ve değerlendirme [$\chi^2(2)=0.80$, $p>0.05$] için belirtilen görüşler kıdeme göre farklılık göstermemektedir. Bununla birlikte 16 yıl ve üstü kıdeme sahip yöneticilerin programın tüm öğelerine ilişkin görüşlerinin ortalamasının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4. 14

Okul Yöneticilerinin Programın Kazanım, İçerik, Öğrenme-Öğretme Süreci ve Değerlendirme Öğelerine İlişkin Görüşlerinin Alınan Hizmet İçi Eğitim Sayısı Değişkenine Göre Normal Dağılım Testi Sonuçları

One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test						
Eğitim sayısı			Kazanımlar	İçerik	Öğrenme- Öğretme Süreci	Değerlendirme Süreci
1	N		25	25	25	25
	Normal Parameters ^{a,b}	Mean	3,5256	3,4171	3,4249	3,5111
		Std.	,55372	,67776	,67425	,61036
		Deviation				
	Most Extreme Differences	Absolute	,163	,131	,129	,167
		Positive	,109	,086	,129	,119
		Negative	-,163	-,131	-,107	-,167
	Kolmogorov-Smirnov Z		2,816	2,654	2,645	2,833
	Asymp. Sig. (2-tailed)		,001	,002	,002	,001
2	N		16	16	16	16
	Normal Parameters ^{a,b}	Mean	3,3289	3,2384	3,3375	3,2894
		Std.	,71251	,69915	,70825	,66943
		Deviation				
	Most	Absolute	,197	,179	,197	,194

3	Extreme Differences	Positive	,130	,122	,138	,121
		Negative	-,197	-,179	-,197	-,194
	Kolmogorov-Smirnov Z		,789	,716	,789	,777
	Asymp. Sig. (2-tailed)		,563	,684	,561	,582
	N		15	15	15	15
	Normal Parameters ^{a,b}	Mean	3,7694	3,4133	3,5200	3,4765
		Std. Deviation	,68636	,60485	,57415	,61353
	Most Extreme Differences	Absolute	,209	,138	,154	,192
		Positive	,209	,138	,118	,192
		Negative	-,120	-,122	-,154	-,119
	Kolmogorov-Smirnov Z		3,811	3,533	3,596	3,745
	Asymp. Sig. (2-tailed)		,001	,001	,001	,001
	N		22	22	22	22
	Normal Parameters ^{a,b}	Mean	3,6090	3,3827	3,4364	3,3377
		Std. Deviation	,88654	,90338	,76945	,73492
4 ve daha fazla	Most Extreme Differences	Absolute	,143	,106	,150	,132
		Positive	,101	,095	,134	,132
		Negative	-,143	-,106	-,150	-,132
	Kolmogorov-Smirnov Z		,672	,495	,705	,620
	Asymp. Sig. (2-tailed)		,757	,967	,703	,837
	N		22	22	22	22

Tablo 4.14’de görüldüğü gibi One-Sample Kolmogorov-Smirnov Testi sonuçlarına göre okul yöneticilerinin aldıkları hizmet içi eğitim sayısı değişkenine göre programın öğelerine ilişkin görüşlerine değerler normal dağılım göstermemiştir ($p < 0.05$). Veriler normal dağılım varsayımını sağlamadığından ve kategorilere ait örneklem büyüklükleri yeterince büyük olmadığından bu bölümdeki karşılaştırmalarda parametrik olmayan testler kullanılmıştır

Tablo 4.15

Okul Yöneticilerinin Programın Kazanım, İçerik, Öğrenme-Öğretme Süreci ve Değerlendirme Öğelerine İlişkin Görüşlerinin Alınan Hizmet İçi Eğitim Sayısına Göre Karşılaştırılması

Ortalama Ranklar (Sıra Sayıları)					
Hizmet içi Eğitim Sayısı	n	Kazanımlar	İçerik	Öğrenme Öğretme Süreci	Değerlendirme
1	25	38,30	41,16	38,12	42,28
2	16	33,09	36,00	38,38	38,09
3	15	44,23	39,57	42,90	41,00
4 ve daha fazla	22	42,30	40,11	39,57	36,34
Ki-kare		2,34	0,53	0,47	0,93
P		0,51	0,91	0,93	0,82

Tablo 4.15’de görüldüğü gibi, okul yöneticilerinin programın öğelerine (kazanım [$\chi^2(3)=2.34$, $p>0.05$], içerik [$\chi^2(3)=0.53$, $p>0.05$], öğrenme-öğretme süreci [$\chi^2(3)=0.47$, $p>0.05$] ve değerlendirme [$\chi^2(3)=0.93$, $p>0.05$]) ilişkin görüşleri alınan hizmet içi eğitim sayısına göre farklılık göstermemektedir

Bazı kategorilerde gözlem sayısının az olmasından ve kategoriler arası birleşme yapılamadığından mezun olunan okul türü, okulun bulunduğu ilçe, yeni programa yönelik alınan hizmet içi eğitim süresi değişkenlerinde karşılaştırmalar yapılamamıştır.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular:“İlköğretim 5. sınıf Türkçe dersi öğretim programına ilişkin öğretmenlerin; cinsiyet, yaş, mezun olunan okul türü, mesleki kıdem, programla ilgili aldıkları hizmet içi eğitim sayısı ve süresine göre görüşleri arasında fark var mıdır?”

Tablo 4. 16

Öğretmenlerin Programın Kazanım, İçerik, Öğrenme-Öğretme Süreci ve Değerlendirme Öğelerine İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Normal Dağılım Testi Sonuçları

One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test						
cinsiyet			Kazanımlar	İçerik	Öğrenme- Öğretme Süreci	Değerlendirme Süreci
Kadın	N		196	196	196	196
	Normal Parameters ^{a,b}	Mean	3,3884	3,2721	3,3717	3,3213
		Std. Deviation	,63954	,72759	,69980	,69904
	Most Extreme Differences	Absolute	,038	,086	,100	,088
		Positive	,038	,086	,100	,088
		Negative	-,036	-,058	-,059	-,056
	Kolmogorov-Smirnov Z		,532	1,202	1,250	1,227
	Asymp. Sig. (2-tailed)		,940	,111	,089	,099
Erkek	N		100	100	100	99
	Normal Parameters ^{a,b}	Mean	3,3721	3,2947	3,3740	3,3288
		Std. Deviation	,71976	,71966	,68335	,73250
	Most Extreme Differences	Absolute	,071	,063	,085	,076
		Positive	,064	,044	,065	,073
		Negative	-,071	-,063	-,085	-,076
	Kolmogorov-Smirnov Z		,712	,626	,852	,757
	Asymp. Sig. (2-tailed)		,691	,828	,463	,615

Tablo 4.16’da görüldüğü gibi öğretmenlerin programın ögelerine ilişkin görüşlerine ait değerler cinsiyet değişkenine göre normal dağılım göstermiştir ($p>0.05$).

Tablo 4.17

Öğretmenlerin Programın Kazanım Ögesine İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Cinsiyet	n	$\bar{X}$	SS	T	p
Kadın	196	3,39	0,64	0,20	0,84
Erkek	100	3,37	0,72		

Tablo 4.17’deki değerler incelendiğinde, programın kazanım ögesine ilişkin görüşlerin öğretmenlerin cinsiyetine göre farklılık göstermediği belirlenmiştir [$t(294)=0.20$, $p>0.05$]. Her iki grubun programın kazanım ögesine “kısmen katılıyorum” görüşünde bulunduğu tespit edilmiştir. Bu durum programın kazanımlarının yeterince anlaşılmadığı ya da öğretmenlerin bu konuda yeterli bilgisi olmadığı şeklinde de yorumlanabilir.

Tablo 4.18

Öğretmenlerin Programın İçerik Ögesine İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Cinsiyet	n	$\bar{X}$	SS	T	p
Kadın	196	3,27	0,73	-0,25	0,80
Erkek	100	3,29	0,72		

Tablo 4.18’deki değerler incelendiğinde, programın içerik ögesine ilişkin görüşlerin öğretmenlerin cinsiyetine göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir [$t(294)=-0.25$, $p>0.05$]. Programın içerik ögesine öğretmenler “kısmen katılıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Tablo 4.19

Öğretmenlerin Programın Öğrenme-Öğretme Süreci Ögesine İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Cinsiyet	n	$\bar{X}$	SS	T	p
Kadın	196	3.37	0,70	-0,03	0,98
Erkek	100	3.37	0,68		

Tablo 4.19'deki değerler incelendiğinde, programın öğrenme-öğretme süreci ögesine ilişkin görüşlerin öğretmenlerin cinsiyetine göre farklılık göstermediği belirlenmiştir [$t(294)=-0.03$, $p>0.05$]. Öğretmenler programın öğrenme- öğretim sürecine “kısmen katılıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Tablo 4.20

Öğretmenlerin Programın Değerlendirme Ögesine İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Cinsiyet	n	$\bar{X}$	SS	T	p
Kadın	196	3,32	0,70	-0,09	0,93
Erkek	100	3,23	0,73		

Tablo 4.20'deki değerler incelendiğinde, programın değerlendirme ögesine ilişkin görüşlerin öğretmenlerin cinsiyetine göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir [$t(294)=-0.09$, $p>0.05$]. Kadın ve erkek öğretmenler programın değerlendirme ögesine “kısmen katılıyorum” şeklinde görüş bildirmişlerdir.

Tablo 4.21

Öğretmenlerin Programın Kazanım, İçerik, Öğrenme-Öğretme Süreci ve Değerlendirme Ögelerine İlişkin Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre Normal Dağılım Testi Sonuçları

One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test						
Yaş		Kazanımlar		İçerik	Öğrenme- Öğretme Süreci	Değerlendirme Süreci
35 yaş ve altı	N		57	57	57	57
	Normal Parameters ^{a,b}	Mean	3,3463	3,2316	3,3427	3,3356
		Std. Deviation	,61884	,72911	,67688	,64003
	Most Extreme Differences	Absolute	,080	,081	,098	,086
		Positive	,080	,081	,098	,086
		Negative	-,065	-,078	-,061	-,071
	Kolmogorov-Smirnov Z		,602	,609	,739	,649
	Asymp. Sig. (2-tailed)		,862	,852	,646	,794
36-45 yaş	N		148	148	148	147
	Normal Parameters ^{a,b}	Mean	3,4232	3,3045	3,4027	3,3180
		Std. Deviation	,68584	,73846	,71751	,71182

46 yaş ve üstü	Most Extreme Differences	Absolute	,058	,086	,081	,098
		Positive	,058	,086	,081	,098
		Negative	-,052	-,044	-,063	-,064
	Kolmogorov-Smirnov Z		,709	1,042	,985	1,186
	Asymp. Sig. (2-tailed)		,696	,228	,287	,120
	N		91	91	91	91
	Normal Parameters ^{a,b}	Mean	3,3404	3,2696	3,3419	3,3258
		Std. Deviation	,66657	,70216	,66767	,75237
	Most Extreme Differences	Absolute	,066	,082	,091	,088
		Positive	,051	,082	,091	,088
		Negative	-,066	-,075	-,058	-,051
	Kolmogorov-Smirnov Z		,632	,786	,871	,838
	Asymp. Sig. (2-tailed)		,820	,567	,434	,484

Tablo 4.21’de görüldüğü gibi öğretmenlerin programın öğelerine ilişkin görüşlerine ait değerler yaş değişkenine göre normal dağılım göstermiştir ($p>0.05$).

Tablo 4.22

Öğretmenlerin Programın Kazanım Ögesine İlişkin Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Yaş	n	$\bar{X}$	SS	F	p
35 yaş ve altı	57	3,35	0,62	0,54	0,58
36-45 yaş	148	3,42	0,69		
46 yaş ve üstü	91	3,34	0,67		

Tablo 4.22’de görüldüğü gibi, programın kazanım ögesi için bildirilen görüşler incelendiğinde öğretmenlerin yaş grubuna göre görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark tespit edilmemiştir [$F_{(2,293)} = 0.54$, $p>0.05$]. Katılımcıların yarısının 36- 45 yaş arası öğretmenlerden oluştuğu belirlenmiştir. Bu yaş grubundaki öğretmenler kazanımlara “çoğunlukla katılıyorum” görüşünde bulunurken 35 yaş ve altı ile 46 yaş ve üzeri yaş gruplarında olan öğretmenler “kısmen katılıyorum” görüşünde bulunmuşlardır.

Tablo 4.23

Öğretmenlerin Programın İçerik Ögesine İlişkin Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Yaş	n	$\bar{X}$	SS	F	p
35 yaş ve altı	57	3,23	0,73	0,22	0,80
36-45 yaş	148	3,30	0,74		
46 yaş ve üstü	91	3,27	0,70		

Tablo 4.23’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin programın içerik ögesine ilişkin görüşleri yaş değişkenine göre istatistiksel olarak farklılık göstermemektedir [$F_{(2,293)}=0.22$, $p>0.05$]. Programın içerik ögesine ilişkin görüşler incelendiğinde öğretmenlerin içerik boyutuna “kısmen” katıldıkları tespit edilmiştir.

Tablo 4.24

Öğretmenlerin Programın Öğrenme-Öğretme Süreci Ögesine İlişkin Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Yaş	n	$\bar{X}$	SS	F	p
35 yaş ve altı	57	3,34	0,68	0,28	0,76
36-45 yaş	148	3,40	0,72		
46 yaş ve üstü	91	3,34	0,68		

Tablo 4.24’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin programın öğrenme-öğretme süreci ögesine ilişkin görüşleri yaş değişkenine göre istatistiksel olarak farklılık göstermemektedir [$F_{(2,293)}=0.28$, $p>0.05$]. Öğretmenlerin yaş değişkenine göre programın öğrenme-öğretme süreci ögesine ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmesi de 36- 45 yaş grubundaki öğretmenler “çoğunlukla katıldıklarını” ifade ederken diğer yaş grubundaki öğretmenler “kısmen katılıyorum” şeklinde görüş bildirmişlerdir.

Tablo 4.25

Öğretmenlerin Programın Değerlendirme Ögesine İlişkin Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Yaş	n	$\bar{X}$	SS	F	p
35 yaş ve altı	57	3,34	0,64	0,01	0,99
36-45 yaş	148	3,32	0,71		
46 yaş ve üstü	91	3,33	0,75		

Tablo 4.25’de görüldüğü gibi, programın değerlendirme ögesine ilişkin öğretmen görüşleri, öğretmenlerin yaş grubuna göre farklılık göstermemektedir [$F_{(2,293)} = 0.01$, $p > 0.05$]. Yaş değişkeni programın değerlendirme ögesine ait görüşlere etki etmemektedir. Bütün yaş gruplarındaki öğretmenler programın değerlendirme ögesine “kısmen katılıyorum” şeklinde görüş bildirmişlerdir.

Tablo 4.26

Öğretmenlerin Programın Kazanım, İçerik, Öğrenme-Öğretme Süreci ve Değerlendirme Ögelerine İlişkin Görüşlerinin Kıdem Değişkenine Göre Normal Dağılım Testi Sonuçları

One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test						
Kıdem		Kazanımlar		İçerik	Öğrenme- Öğretme Süreci	Değerlendirme Süreci
10 yıl ve altı	N		39	39	39	38
	Normal Parameters ^{a,b}	Mean	3,3023	3,2479	3,3949	3,3173
		Std. Deviation	,59665	,74739	,69843	,57937
	Most Extreme Differences	Absolute	,101	,089	,087	,129
		Positive	,079	,089	,087	,107
		Negative	-,101	-,077	-,055	-,129
	Kolmogorov-Smirnov Z		,628	,556	,542	,794
	Asymp. Sig. (2-tailed)		,825	,917	,930	,555
11-15 yıl	N		110	110	110	110
	Normal Parameters ^{a,b}	Mean	3,4301	3,2655	3,3800	3,3148
		Std. Deviation	,68441	,75262	,71103	,73044
	Most Extreme Differences	Absolute	,081	,101	,113	,125
		Positive	,081	,101	,113	,125
		Negative	-,047	-,059	-,056	-,062
	Kolmogorov-Smirnov Z		,854	1,064	1,181	1,311
	Asymp. Sig. (2-tailed)		,460	,207	,123	,064
16 yıl ve üstü	N		147	147	147	147
	Normal Parameters ^{a,b}	Mean	3,3690	3,2989	3,3609	3,3323
		Std. Deviation	,67209	,69957	,68265	,72753
	Most Extreme Differences	Absolute	,057	,066	,069	,063
		Positive	,045	,063	,069	,063
		Negative	-,057	-,066	-,064	-,055
	Kolmogorov-Smirnov Z		,697	,801	,834	,764
	Asymp. Sig. (2-tailed)		,716	,543	,489	,604

Tablo 4.26’da görüldüğü gibi öğretmenlerin programın ögelerine ilişkin görüşlerine ait değerler kıdem değişkenine göre normal dağılım göstermiştir ($p>0.05$).

Tablo 4.27

Öğretmenlerin Programın Kazanım Ögesine İlişkin Görüşlerinin Kıdem Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Kıdem	n	$\bar{X}$	SS	F	p
10 yıl ve altı	39	3,30	0,60	0,59	0,55
11-15 yıl	110	3,43	0,68		
16 yıl ve üstü	147	3,37	0,67		

Tablo 4.27’de görüldüğü gibi, programın kazanım ögesine ilişkin öğretmen görüşleri öğretmenlerin kıdemine göre farklılık göstermemektedir [$F_{(2,293)} = 0.59$, $p>0.05$]. Öğretmenlerin kıdemi programın kazanım ögesine ilişkin görüşlerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farka neden olmasa da 11-15 yıl kıdeme sahip olan öğretmenler kazanım ögesine “çoğunlukla” katıldıklarını ifade ederken diğer kıdem grubunda bulunan öğretmenler “kısmen katılıyorum” şeklinde görüş bildirmişlerdir.

Tablo 4.28

Öğretmenlerin Programın İçerik Ögesine İlişkin Görüşlerinin Kıdem Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Kıdem	n	$\bar{X}$	SS	F	p
10 yıl ve altı	39	3,25	0,75	0,11	0,89
11-15 yıl	110	3,26	0,75		
16 yıl ve üstü	147	3,30	0,70		

Tablo 4.28’de görüldüğü gibi, programın içerik ögesine ilişkin görüşler öğretmenlerin kıdemine göre farklılık göstermemektedir [$F_{(2,293)} = 0.11$, $p>0.05$]. Bütün kıdem gruplarındaki öğretmenlerin programın içerik ögesine “kısmen katılıyorum” şeklinde görüş bildirdikleri tespit edilmiştir.

Tablo 4.29

Öğretmenlerin Programın Öğrenme-Öğretme Süreci Ögesine İlişkin Görüşlerinin Kıdem Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Kıdem	n	$\bar{X}$	SS	F	p
10 yıl ve altı	39	3,40	0,70	0,05	0,95
11-15 yıl	110	3,38	0,71		
16 yıl ve üstü	147	3,36	0,68		

Tablo 4. 29’da görüldüğü gibi, öğretmenlerin programın öğrenme-öğretme süreci ögesine ilişkin görüşleri kıdem değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F_{(2,293)} = 0.05$, $p > 0.05$]. Öğretmenlerin programın öğrenme-öğretme süreci ögesine “kısmen katılıyorum” şeklinde görüş bildirdikleri tespit edilmiştir.

Tablo 4.30

Öğretmenlerin Programın Değerlendirme Ögesine İlişkin Görüşlerinin Kıdem Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Kıdem	n	$\bar{X}$	SS	F	p
10 yıl ve altı	39	3,32	0,58	0,02	0,98
11-15 yıl	110	3,32	0,73		
16 yıl ve üstü	147	3,33	0,73		

Tablo 4. 30’da görüldüğü gibi, öğretmenlerin programın değerlendirme ögesine ilişkin görüşleri kıdem değişkenine göre farklılık göstermemektedir [$F_{(2,293)} = 0.02$, $p > 0.05$]. Kıdem gruplarının tümündeki öğretmenlerin programın değerlendirme ögesine “kısmen katılıyorum” görüşünde bulundukları tespit edilmiştir.

Tablo 4.31

Öğretmenlerin Programın Kazanım, İçerik, Öğrenme-Öğretme Süreci ve Değerlendirme Öğelerine İlişkin Görüşlerinin Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Normal Dağılım Testi Sonuçları

One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test						
mevcut		Kazanımlar		İçerik	Öğrenme- Öğretme Süreci	Değerlendirme Süreci
30 yaş ve altı	N		90	90	90	89
	Normal Parameters ^{a,b}	Mean	3,5220	3,4578	3,5015	3,4080
		Std. Deviation	,63336	,71685	,69485	,67472
	Most Extreme Differences	Absolute	,082	,083	,068	,119
		Positive	,073	,083	,068	,119
		Negative	-,082	-,083	-,066	-,093
	Kolmogorov-Smirnov Z		,781	,787	,641	1,127
	Asymp. Sig. (2-tailed)		,576	,565	,805	,157
31-40 Yaş arası	N		145	145	145	145
	Normal Parameters ^{a,b}	Mean	3,2726	3,1623	3,2785	3,2375
		Std. Deviation	,66945	,73080	,68632	,68929
	Most Extreme Differences	Absolute	,073	,078	,099	,076
		Positive	,053	,078	,099	,074
		Negative	-,073	-,045	-,059	-,076
	Kolmogorov-Smirnov Z		,879	,934	1,191	,918
	Asymp. Sig. (2-tailed)		,423	,348	,117	,368
41 yaş ve üstü	N		61	61	61	61
	Normal Parameters ^{a,b}	Mean	3,4400	3,2962	3,4055	3,4062
		Std. Deviation	,67230	,67115	,68414	,78814
	Most Extreme Differences	Absolute	,103	,101	,091	,100
		Positive	,103	,101	,084	,100
		Negative	-,053	-,052	-,091	-,073
	Kolmogorov-Smirnov Z		,804	,788	,713	,785
	Asymp. Sig. (2-tailed)		,537	,564	,689	,569

Tablo 4.31’ deki değerler incelendiğinde öğretmenlerin programın öğelerine ilişkin görüşlerine ait veriler sınıf mevcudu değişkenine göre normal dağılım göstermiştir($p>0.05$).

Tablo 4.32

Öğretmenlerin Programın Kazanım Ögesine İlişkin Görüşlerinin Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Mevcut	n	$\bar{X}$	SS	F	p	Fark
30 ve altı	90	3,52	0,63	4,26*	0,02	30 ve altı – 41 ve üstü
31-40	145	3,44	0,67			
41 ve üstü	61	3,27	0,67			

* p<0.05

Tablo 4.32’de görüldüğü gibi, programın kazanım ögesine ilişkin görüşler öğretmenlerin sınıf mevcutlarına göre farklılık göstermektedir [$F_{(2,293)}=4.26$, $p<0.05$]. Yapılan çoklu karşılaştırma testi sonucunda 30 ve altında sınıf mevcuduna sahip öğretmenler ile 41 ve üstü sınıf mevcuduna sahip öğretmenlerin görüşleri arasındaki istatistiksel fark önemli bulunmuştur. Ortalama değerler incelendiğinde 30 ve altı sınıf mevcuduna sahip öğretmenlerin 41 ve üstü sınıf mevcuduna sahip öğretmenlere göre programın kazanım ögesine ait cevap ortalamaları daha yüksektir. 41 ve üstü mevcuda sahip öğretmenler programın kazanım ögesine “kısmen katılıyorum” görüşünde bulunurken, diğer gruptaki öğretmenler “çoğunlukla katılıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Tablo 4.33

Öğretmenlerin Programın İçerik Ögesine İlişkin Görüşlerinin Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Mevcut	n	$\bar{X}$	SS	F	p	Fark
30 ve altı	90	3,46	0,72	4,77	0,01	30 ve altı– 41 ve üstü
31-40	145	3,30	0,73			
41 ve üstü	61	3,16	0,67			

* p<0.05

Tablo 4.33’de görüldüğü gibi, programın içerik ögesine ilişkin görüşler öğretmenlerin sınıf mevcutlarına göre farklılık göstermektedir [$F_{(2,293)}=4.77$, $p<0.05$]. Yapılan çoklu karşılaştırma testi sonucunda 30 ve altında sınıf mevcuduna sahip öğretmenler ile 41 ve üstü sınıf mevcuduna sahip öğretmenler arasındaki fark önemli bulunmuştur. Ortalama değerler incelendiğinde 30 ve altı sınıf mevcuduna sahip öğretmenlerin 41 ve üstü sınıf mevcuduna sahip öğretmenlere göre programın içerik ögesine ait ortalamaları daha yüksektir. 30 ve altı sınıf mevcuduna sahip öğretmenler programın içerik ögesine “çoğunlukla katılıyorum” görüşünderken, 41 ve üstü sınıf mevcuduna sahip öğretmenler “kısmen katılıyorum” görüşünde bulunmuşlardır.

Tablo 4.34

Öğretmenlerin Programın Öğrenme-Öğretme Süreci Ögesine ilişkin Görüşlerinin Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Mevcut	n	$\bar{X}$	SS	F	p
30 ve altı	90	3,50	0,63	3,00	0,06
31-40	145	3,28	0,67		
41 ve üstü	61	3,44	0,67		

Tablo 4.34’de görüldüğü gibi, programın öğrenme-öğretme süreci ögesine ilişkin görüşler öğretmenlerin sınıf mevcutlarına göre farklılık göstermemektedir [$F_{(2,293)}=3.00$, $p>0.05$]. Öğretmenlerin öğrenme -öğretme ögesine ilişkin görüşleri arasında sınıf mevcuduna göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmasa da sınıf mevcudu 30 ve altı olan öğretmenlerin programın öğrenme- öğretim süreci ögesine daha olumlu görüş bildirdikleri tespit edilmiştir.

Tablo 4.35

Öğretmenlerin Programın Değerlendirme Ögesine İlişkin Görüşlerinin Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Mevcut	n	$\bar{X}$	SS	F	p
30 ve altı	90	3,41	0,67	2,13	0,12
31-40	145	3,24	0,69		
41 ve üstü	61	3,41	0,79		

Tablo 4.35’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin programın değerlendirme ögesine ilişkin görüşler incelendiğinde sınıf mevcudu değişkenine göre görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir [$F_{(2,293)}=3.00$, $p>0.05$].

Tablo 4. 36

Öğretmenlerin Programın Kazanım, İçerik, Öğrenme-Öğretme Süreci ve Değerlendirme Ögelerine İlişkin Görüşlerinin Görev Yapılan İlçe Değişkenine Göre Normal Dağılım Testi Sonuçları

One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test						
İlçe		Kazanımlar		İçerik	Öğrenme- Öğretme Süreci	Değerlendirme Süreci
Altındağ	N		21	21	21	21
	Normal	Mean	3,5664	3,4794	3,4730	3,4982
	Parameters ^a	Std.	,61241	,57682	,52447	,65866
		Deviation				
		n				
Most Extreme	Absolute		,132	,171	,202	,152
	Positive		,132	,171	,162	,152

	Differences	Negative	-,089	-,082	-,202	-,129
	Kolmogorov-Smirnov Z		1,404	,785	,926	,695
	Asymp. Sig. (2-tailed)		,039	,568	,358	,720
Çankaya	N		32	32	32	32
	Normal Parameters ^a	Mean	3,2089	3,1896	3,2313	3,1557
	^b	Std. Deviation	,62367	,72440	,70695	,73234
	Most	Absolute	,131	,109	,128	,149
	Extreme	Positive	,131	,109	,128	,149
	Differences	Negative	-,090	-,089	-,068	-,060
	Kolmogorov-Smirnov Z		,742	1,614	,725	,844
	Asymp. Sig. (2-tailed)		,641	,025	,669	,474
Etimesgut	N		77	77	77	76
	Normal Parameters ^a	Mean	3,4501	3,3074	3,4422	3,3533
	^b	Std. Deviation	,65792	,77664	,74924	,72926
	Most	Absolute	,059	,082	,073	,084
	Extreme	Positive	,059	,082	,073	,084
	Differences	Negative	-,040	-,059	-,051	-,048
	Kolmogorov-Smirnov Z		,516	,723	,642	,737
	Asymp. Sig. (2-tailed)		,953	,672	,805	,650
Gölbaşı	N		36	36	36	36
	Normal Parameters ^a	Mean	3,5702	3,5074	3,6222	3,5895
	^b	Std. Deviation	,67254	,68495	,63885	,71387
	Most	Absolute	,130	,097	,113	,141
	Extreme	Positive	,069	,097	,113	,141
	Differences	Negative	-,130	-,071	-,110	-,070
	Kolmogorov-Smirnov Z		,782	,583	,676	,846
	Asymp. Sig. (2-tailed)		,573	,886	,750	,471
Keçiören	N		71	71	71	71
	Normal Parameters ^a	Mean	3,2654	3,1671	3,2009	3,1577
	^b	Std. Deviation	,70480	,73592	,67964	,71686
	Most	Absolute	,072	,083	,102	,080
	Extreme	Positive	,063	,083	,078	,080
	Differences	Negative	-,072	-,066	-,102	-,078
	Kolmogorov-Smirnov Z		,610	,698	1,860	1,674
	Asymp. Sig. (2-tailed)		,851	,715	,020	,022
Mamak	N		16	16	16	16
	Normal Parameters ^a	Mean	3,3289	3,2542	3,4042	3,3310
	^b	Std. Deviation	,54409	,63862	,70405	,55208
	Most	Absolute	,226	,133	,160	,166
	Extreme	Positive	,109	,102	,093	,100
	Differences	Negative	-,226	-,133	-,160	-,166
	Kolmogorov-Smirnov Z		,905	,531	,641	,664
	Asymp. Sig. (2-tailed)		,385	,940	,805	,771
Sincan	N		11	11	11	11
	Normal Parameters ^a	Mean	3,8278	3,7697	3,7818	3,6869
	^b	Std. Deviation	,53368	,58906	,60523	,46595

Yenimahalle	Most	Absolute	,155	,166	,131	,213
	Extreme	Positive	,155	,166	,131	,113
	Differences	Negative	-,081	-,157	-,110	-,213
	Kolmogorov-Smirnov Z		,514	,551	,434	,707
	Asymp. Sig. (2-tailed)		,954	,922	,992	,700
	N		32	32	32	32
	Normal	Mean	3,1990	3,0104	3,2229	3,2488
	Parameters ^{a,}	Std.	,65105	,64660	,62782	,68145
	^b	Deviation				
	Most	Absolute	,104	,122	,080	,119
	Extreme	Positive	,061	,122	,076	,119
	Differences	Negative	-,104	-,095	-,080	-,099
	Kolmogorov-Smirnov Z		,590	,688	,450	1,673
	Asymp. Sig. (2-tailed)		,877	,731	,987	,021

Tablo 4.36’da görüldüğü gibi öğretmenlerin görev yapılan ilçe değişkenine göre programın öğelerine ilişkin değerleri normal dağılım göstermemiştir ($p < 0.05$).

Tablo 4.37’de öğretmenlerin kazanım, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme öğelerinin görev yapılan ilçe değişkenine göre karşılaştırılması yer almaktadır. İlçelere göre öğretmen görüşleri normal dağılıma uymadığından karşılaştırma için parametrik olmayan testlerden Kruskal-Wallis H testi kullanılmıştır. Tablodaki ki-kare değeri Kruskal-Wallis değerini göstermektedir.

Tablo 4.37

Öğretmenlerin Programın Kazanım, İçerik, Öğrenme-Öğretme Süreci ve Değerlendirme Öğelerine İlişkin Görüşlerinin Görev Yapılan İlçe Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Ortalama Ranklar (Sıra Sayıları)					
İlçe	n	Kazanımlar	İçerik	Öğrenme- Öğretme Süreci	Değerlendirme
1.Altındağ	21	166,76	173,71	160,62	170,29
2.Çankaya	32	125,44	135,52	128,73	123,92
3.Etimesgut	77	154,79	149,47	154,71	151,05
4.Gölbaşı	36	176,71	175,17	176,96	175,94
5.Keçiören	71	133,89	136,82	131,43	129,12
6.Mamak	16	147,47	150,00	156,41	153,44
7.Sincan	11	208,50	206,50	197,82	199,45
8.Yenimahalle	32	125,02	117,84	130,33	140,27
Ki-kare		17,51	16,57	14,60	15,76
P		0,01	0,02	0,04	0,03
Fark		2-7	7-8	2-7	2-7
		7-8		7-8	

Tablo 4.37’de görüldüğü gibi, programın ögeleri için yani kazanım [$\chi^2(7)=17.51$, $p<0.05$], içerik [$\chi^2(7)=16.57$, $p<0.05$], öğrenme-öğretme süreci [$\chi^2(7)=14.60$, $p<0.05$] ve değerlendirme [$\chi^2(7)=17.51$, $p<0.05$] ögelerine ilişkin görüşler ilçelere göre farklılık göstermektedir. Yapılan çoklu karşılaştırma testi sonucunda kazanım ögesi için Çankaya ve Sincan ilçeleri arasındaki fark ile Yenimahalle ve Sincan ilçeleri arasındaki fark önemli bulunmuştur. Ortalama sıra sayıları değerleri incelendiğinde Sincan ilçesindeki öğretmen görüşlerinin Çankaya ve Yenimahalle ilçelerine göre daha yüksek olduğu görülmektedir. İçerik ögesi için Yenimahalle ve Sincan ilçeleri arasındaki fark önemli bulunmuştur.

Ortalama sıra sayıları değerleri incelendiğinde Sincan ilçesindeki öğretmen görüşlerinin Yenimahalle ilçesine göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Öğrenme-öğretme süreci ögesi için Çankaya ve Sincan ilçeleri arasındaki fark ile Yenimahalle ve Sincan ilçeleri arasındaki fark önemli bulunmuştur. Ortalama sıra sayıları değerleri incelendiğinde Sincan ilçesinden gelen cevapların Çankaya ve Yenimahalle ilçelerine göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Değerlendirme ögesi için ise Çankaya ve Sincan ilçeleri arasındaki fark önemli bulunmuştur. Ortalama sıra sayıları değerleri incelendiğinde Sincan ilçesinden gelen görüşlerin Çankaya ilçesine göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 4. 38

Öğretmenlerin Programın Kazanım, İçerik, Öğrenme-Öğretme Süreci ve Değerlendirme Ögelerine İlişkin Görüşlerinin Aldıkları Hizmet İçi Eğitim Sayısı Değişkenine Göre Normal Dağılım Testi Sonuçları

One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test					
Eğitim sayısı		Kazanımlar	İçerik	Öğrenme- Öğretme Süreci	Değerlendirme Süreci
1	N	60	60	60	59
	Normal Parameters ^{a,b}	Mean	3,4561	3,2933	3,4311
		Std. Deviation	,67120	,80864	,80987
					,78082
	Most Extreme Differences	Absolute	,085	,058	,071
		Positive	,054	,049	,058
		Negative	-,085	-,058	-,071
	Kolmogorov-Smirnov Z		,655	,452	,552
	Asymp. Sig. (2-tailed)		,784	,987	,920
					,647
2	N	75	75	75	75
	Normal Parameters ^{a,b}	Mean	3,2376	3,1307	3,2489
		Std. Deviation	,62831	,65361	,62273
					,60532
	Most	Absolute	,074	,098	,095

3	Extreme Differences	Positive	,074	,098	,095	,163
		Negative	-,066	-,075	-,066	-,089
	Kolmogorov-Smirnov Z		,637	,845	,825	,885
	Asymp. Sig. (2-tailed)		,812	,473	,504	,501
	N		85	85	85	85
	Normal Parameters ^{a,b}	Mean	3,3709	3,2973	3,3906	3,3503
		Std. Deviation	,67161	,68549	,67229	,70397
	Most	Absolute	,069	,112	,108	,076
	Extreme Differences	Positive	,069	,112	,108	,060
		Negative	-,064	-,110	-,095	-,076
	Kolmogorov-Smirnov Z		,632	1,034	,992	,697
	Asymp. Sig. (2-tailed)		,819	,235	,279	,717
	N		76	76	76	76
	Normal Parameters ^{a,b}	Mean	3,4820	3,3965	3,4279	3,4205
		Std. Deviation	,68034	,74951	,68073	,74225
4 ve daha fazla	Most	Absolute	,068	,072	,090	,071
	Extreme Differences	Positive	,056	,070	,090	,071
		Negative	-,068	-,072	-,076	-,052
	Kolmogorov-Smirnov Z		,595	,631	,788	,622
	Asymp. Sig. (2-tailed)		,871	,820	,563	,833
	N		76	76	76	76
	Normal Parameters ^{a,b}		Mean	3,4820	3,3965	3,4279

Tablo 4.38’de görüldüğü gibi öğretmenlerin programın öğelerine ilişkin görüşlerine ait değerler alınan eğitim sayısı değişkenine göre normal dağılım göstermiştir($p>0.05$).

Tablo 4.39

Öğretmenlerin Programın Kazanım Ögesine İlişkin Görüşlerinin Eğitim Sayısı Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Eğitim sayısı	n	$\bar{X}$	SS	F	p
1	60	3,45	0,67	2,02	0,11
2	75	3,24	0,63		
3	85	3,37	0,67		
4 ve daha fazla	76	3,48	0,68		

Tablo 4.39’da görüldüğü gibi, öğretmenlerin programın kazanım ögesine ilişkin görüşleri arasında alınan eğitim sayısına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır [$F_{(2,293)} = 2.02$, $p>0.05$]. Bununla birlikte 4 ve daha fazla sayıda eğitim alan öğretmenler programın kazanım ögesine daha olumlu görüş bildikleri tespit edilmiştir.

Tablo 4.40

Öğretmenlerin Programın İçerik Ögesine İlişkin Görüşlerinin Alınan Hizmet İçi Eğitim Sayısı Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Eğitim sayısı	n	$\bar{X}$	SS	F	p
1	60	3,29	0,81	1,76	0,16
2	75	3,13	0,65		
3	85	3,30	0,69		
4 ve daha fazla	76	3,40	0,75		

Tablo 4.40’da görüldüğü gibi, öğretmenlerin programın içerik ögesine ilişkin görüşleri alınan hizmet içi eğitim sayısı değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir [$F_{(2,293)} = 1.76$, $p > 0.05$]. İçerik- eğitim sayısı ilişkisine bakıldığında 4 ve daha fazla sayıda eğitim alan öğretmenlerin programın içerik ögesine daha olumlu baktıkları söylenebilir.

Tablo 4.41

Öğretmenlerin Programın Öğrenme-Öğretme Süreci Ögesine İlişkin Görüşlerinin Alınan Hizmet İçi Eğitim Sayısı Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Eğitim sayısı	n	$\bar{X}$	SS	F	p
1	60	3,43	0,81	1,12	0,34
2	75	3,25	0,62		
3	85	3,39	0,67		
4 ve daha fazla	76	3,43	0,68		

Tablo 4.41’de görüldüğü gibi, programın öğrenme-öğretme süreci ögesine ilişkin görüşler öğretmenlerin aldığı eğitim sayısına göre farklılık göstermemektedir [$F_{(2,293)} = 1.12$, $p > 0.05$].

Tablo 4.42

Öğretmenlerin Programın Değerlendirme Ögesine İlişkin Görüşlerinin Alınan Hizmet İçi Eğitim Sayısı Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Eğitim sayısı	n	$\bar{X}$	SS	F	p
1	60	3,35	0,78	1,64	0,18
2	75	3,18	0,61		
3	85	3,35	0,70		
4 ve daha fazla	76	3,42	0,74		

Tablo 4.42’de görüldüğü gibi, programın değerlendirme ögesine ilişkin görüşler öğretmenlerin aldığı hizmet içi eğitim sayısına göre farklılık göstermemektedir [$F_{(2,293)} = 1.64$, $p > 0.05$]. Öğretmenlerin programın değerlendirme ögesine ilişkin

görüşlerini aldıkları eğitim sayısına göre değerlendirdiğimizde 4 ve daha fazla sayıda hizmet içi eğitim alan öğretmenler değerlendirme ögesine daha olumlu görüş bildirdikleri tespit edilmiştir.

Tablo 4.43’de; öğretmenlerin programın kazanım, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme ögelerine ilişkin görüşlerinin aldıkları hizmet içi eğitim süresi değişkenine göre karşılaştırılması yer almaktadır. Eğitim süresine göre görüşlere ait değerler normal dağılıma uymadığından karşılaştırma için parametrik olmayan testlerden Kruskal-Wallis H testi kullanılmıştır. Tablodaki Ki-kare değeri Kruskal-Wallis değerini göstermektedir.

Tablo 4. 43

Öğretmenlerin Programın Kazanım, İçerik, Öğrenme-Öğretme Süreci ve Değerlendirme Ögelerine İlişkin Görüşlerinin Aldıkları Hizmet İçi Eğitim Süresi Değişkenine Göre Normal Dağılım Testi Sonuçları

One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test						
Eğitim süresi			Kazanımlar	İçerik	Öğrenme- Öğretme Süreci	Değerlendirme Süreci
1 Gün	N		14	14	14	14
	Normal Parameters ^{a,b}	Mean	3,6805	3,6048	3,6714	3,6614
		Std. Deviation	,56213	,60903	,62071	,69516
	Most Extreme Differences	Absolute	,148	,155	,155	,140
		Positive	,101	,125	,155	,140
		Negative	-,148	-,155	-,123	-,108
	Kolmogorov-Smirnov Z		,555	,580	,582	,523
	Asymp. Sig. (2-tailed)		,918	,890	,888	,947
1 Hafta	N		156	156	156	155
	Normal Parameters ^{a,b}	Mean	3,3514	3,2295	3,3486	3,2841
		Std. Deviation	,71747	,75502	,72229	,71933
	Most Extreme Differences	Absolute	,049	,068	,089	,094
		Positive	,049	,068	,089	,094
		Negative	-,043	-,036	-,058	-,072
	Kolmogorov-Smirnov Z		,610	1,851	2,114	1,475
	Asymp. Sig. (2-tailed)		,851	,020	,011	,024
1 Ay	N		69	69	69	69
	Normal Parameters ^{a,b}	Mean	3,4333	3,3536	3,4184	3,4130
		Std. Deviation	,62946	,73798	,69120	,72353
	Most Extreme Differences	Absolute	,086	,132	,093	,080
		Positive	,055	,052	,071	,078
		Negative	-,086	-,132	-,093	-,080
	Kolmogorov-Smirnov Z		,718	1,094	,773	,662
	Asymp. Sig. (2-tailed)		,681	,182	,588	,773

Diğer	N		57	57	57	57
	Normal Parameters ^{a,b}	Mean	3,3352	3,2480	3,3088	3,2411
		Std. Deviation	,57514	,62701	,62178	,64823
	Most	Absolute	,055	,158	,111	,158
	Extreme Differences	Positive	,054	,158	,111	,158
		Negative	-,055	-,054	-,101	-,083
	Kolmogorov-Smirnov Z		1,417	1,190	,840	1,196
	Asymp. Sig. (2-tailed)		,025	,118	,480	,115

Tablodan 4.43’de görüldüğü gibi öğretmenlerin programın öğelerine ilişkin değerleri eğitim süresi değişkenine göre normal dağılım göstermemiştir (bazı $p < 0.05$).

Tablo 4.44

Öğretmenlerin Programın Kazanım, İçerik, Öğrenme-Öğretme Süreci ve Değerlendirme Öğelerine İlişkin Görüşlerinin Eğitim Süresi Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Ortalama Ranklar (Sıra Sayıları)						
Hizmet Eğitim Süresi	İçerik	n	Kazanımlar	İçerik	Öğrenme- Öğretme Süreci	Değerlendirme
1 Gün		14	188,86	187,43	183,89	183,86
1 Hafta		156	144,26	142,21	145,20	143,41
1 Ay		69	156,33	160,49	156,43	162,41
Diğer		57	140,72	141,65	139,24	134,23
Ki-kare			4,55	5,47	3,90	6,38
P			0,21	0,14	0,27	0,09

Tablo 4.44’de görüldüğü gibi, Öğretmenlerin programın öğeleri için yani kazanım [$\chi^2(3)=4.55$, $p > 0.05$], içerik [$\chi^2(3)=5.47$, $p > 0.05$], öğrenme-öğretme süreci [$\chi^2(3)=3.90$, $p > 0.05$] ve değerlendirme [$\chi^2(3)=6.38$, $p > 0.05$]’ye ilişkin görüşleri eğitim süresi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir. Bu durum; yeni programlarla ilgili sınıf öğretmenlerine verilen hizmet içi eğitimin etkili olmadığı şeklinde ifade edilebilir.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular: “İlköğretim 5. sınıf Türkçe öğretim programına ilişkin müfettiş, yönetici ve öğretmenlerin görüşleri arasında ortak olan değişkenlere göre anlamlı bir fark var mıdır?”

Tablo 4. 45

Öğretmen, Yönetici ve Müfettişlerin Programın Kazanım, İçerik, Öğrenme-Öğretme ve Değerlendirme Öğelerine ilişkin Görüşlerine ait Normal Dağılım Testi Sonuçları

One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test						
			Kazanımlar	İçerik	Öğrenme- Öğretme Süreci	Değerlendirme
Öğretmen	N		296	296	296	295
	Normal Parameters ^{a,b}	Mean	3,3829	3,2797	3,3725	3,3238
		Std. Deviation	,66654	,72378	,69313	,70921
	Most Extreme Differences	Absolute	,043	,069	,086	,083
		Positive	,043	,069	,086	,083
		Negative	-,040	-,056	-,049	-,053
	Kolmogorov-Smirnov Z		,734	1,193	1,284	1,218
	Asymp. Sig. (2-tailed)		,655	,116	,054	,056
Okul Yöneticisi	N		78	78	77	78
	Normal Parameters ^{a,b}	Mean	3,5557	3,3700	3,4211	3,4101
		Std. Deviation	,71774	,72953	,68260	,65411
	Most Extreme Differences	Absolute	,063	,088	,105	,106
		Positive	,063	,085	,082	,106
		Negative	-,059	-,088	-,105	-,090
	Kolmogorov-Smirnov Z		,555	,778	,921	,940
	Asymp. Sig. (2-tailed)		,918	,581	,365	,340
Müfettiş	N		118	118	118	118
	Normal Parameters ^{a,b}	Mean	3,4119	3,3395	3,3579	3,2453
		Std. Deviation	,56689	,57050	,57739	,67955
	Most Extreme Differences	Absolute	,081	,081	,081	,084
		Positive	,053	,048	,051	,071
		Negative	-,081	-,081	-,081	-,084
	Kolmogorov-Smirnov Z		,882	,879	,882	,918
	Asymp. Sig. (2-tailed)		,418	,422	,418	,369

Tablo 4.45’de görüldüğü gibi öğretmen, yönetici ve müfettiş grupları için programın öğelerine ilişkin değerler normal dağılım göstermiştir ($p>0.05$). Aşağıda öğretmen, yönetici ve Müfettişlerin programın kazanım, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme öğeleri bakımından görüşlerine ait değerler karşılaştırılmıştır.

Tablo 4.46

Öğretmen, Yönetici ve Müfettiş Gruplarının Kazanım Ögesine İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması

	n	$\bar{X}$	SS	F	p
Öğretmen	296	3,38	0,66	2,17	0,12
Yönetici	78	3,55	0,72		
Müfettiş	118	3,41	0,57		

Tablo 4.46’da görüldüğü gibi, programın kazanım ögesine ilişkin görüşler incelendiğinde öğretmen, yönetici ve müfettiş görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. [$F_{(2,489)} = 2.17$, $p > 0.05$]. Genel olarak bakıldığında verilen görüşlere ait ortalamalar 3,38–3,55 arasındadır. Düzeyin “kısmen katılıyorum” olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4.47

Öğretmen, Yönetici ve Müfettiş Gruplarının İçerik Ögesine İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması

	n	$\bar{X}$	SS	F	p
Öğretmen	296	3,38	0,72	0,68	0,51
Yönetici	78	3,37	0,73		
Müfettiş	118	3,34	0,57		

Tablo 4.47’de görüldüğü gibi, programın içerik ögesine ilişkin öğretmen, yönetici ve müfettiş görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır [$F_{(2,489)} = 0.68$, $p > 0.05$]. Görüşlere ait ortalamalar 3,34–3,38 arasındadır. Katılımcıların “*kısmen katılıyorum*” şeklinde görüş bildirdiği tespit edilmiştir.

Tablo 4.48

Öğretmen, Yönetici ve Müfettiş Gruplarının Öğrenme-Öğretme Süreci Ögesine İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması

	n	$\bar{X}$	SS	F	p
Öğretmen	296	3,37	0,69	0,22	0,80
Yönetici	78	3,42	0,68		
Müfettiş	118	3,36	0,57		

Tablo 4.48’de görüldüğü gibi, programın öğrenme-öğretme süreci ögesi için öğretmen, yönetici ve müfettiş görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir [$F_{(2,489)} = 0.22$, $p > 0.05$]. Genel olarak bakıldığında görüşlere ait ortalamalar 3.36-3.42 arasındadır. Katılımcıların görüşleri “*kısmen katılıyorum*” şeklindedir.

Tablo 4.49

Öğretmen, Yönetici ve Müfettiş Gruplarının Değerlendirme Ögesine İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması

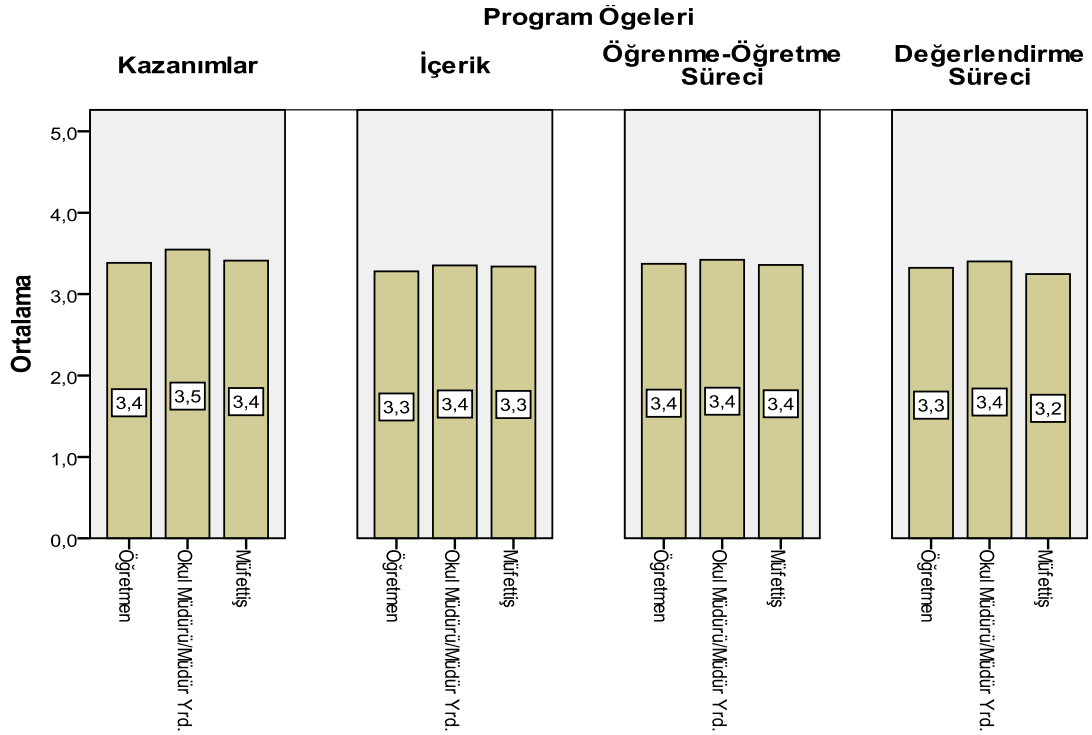
	n	$\bar{X}$	SS	F	p
Öğretmen	296	3,32	0,71	1,35	0,26
Yönetici	78	3,41	0,65		
Müfettiş	118	3,24	0,68		

Tablo 4.49’da görüldüğü gibi, programın değerlendirme ögesi için verilen cevaplar öğretmen, yönetici. ve müfettiş görüşlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [$F_{(2,489)} = 1.35$, $p > 0.05$]. Genel olarak bakıldığında verilen cevaplara ait ortalamalar 3.24-3.41 arasındadır. Katılımcıların görüşleri “*kısmen katılıyorum*” biçimindedir.

Programın öğeleri için verilen cevapların öğretmen, okul müdürü/müdür yardımcısı ve müfettişe göre düzeyleri grafik 1’de net bir şekilde görülmektedir.

Grafik 1

Programın Ögelerine İlişkin Öğretmen, Yönetici ve Müfettiş Görüşlerinin Dağılımı



Grafikten 1’den anlaşıldığı üzere müfettiş, yönetici ve öğretmen görüşleri arasında programın kazanım, içerik, öğrenme –öğretme süreci ve değerlendirme ögelerine ilişkin istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Katılımcıların tümünün programın ögelerine *kısmen katıldıkları* görülmektedir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma bulgularına dayalı sonuçlara, benzer araştırmalarla karşılaştırmaların yapıldığı tartışma ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar

Birinci Alt Probleme ilişkin sonuçlar (İlköğretim 5. sınıf Türkçe öğretim programına ilişkin müfettişlerinin; cinsiyet, yaş, mezun olunan okul türü, mesleki kıdem, programla ilgili aldıkları hizmet içi eğitim sayısı ve süresine göre görüşleri arasında fark var mıdır?)

Müfettişlerin cinsiyet, yaş, kıdem süresi, müfettişlikteki kıdem süresi ve yeni programlara yönelik alınan hizmet içi eğitim süresi değişkenlerinde, kategorilerde gözlem sayısının az olmasından ve kategoriler arası birleşme yapılamadığından bu değişkenlere göre istatistiksel karşılaştırmalar yapılamamıştır.

Müfettişlerin mezun oldukları okul türüne göre ilköğretim 5. sınıf Türkçe dersi öğretim programına ilişkin görüşlerinde anlamlı bir fark görülmemektedir. Bununla birlikte eğitim yönetimi ve denetimi bölümünden mezun olanların programın tüm öğelerine daha olumlu görüş bildirdikleri söylenebilir.

Müfettişlerin programın kazanım, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme sürecine ilişkin görüşleri alınan hizmet içi eğitim sayısına göre farklılık göstermemektedir. Buna göre müfettişlere verilen hizmet içi eğitimin amacına yeterince ulaşmadığı sonucuna ulaşılabilir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar (İlköğretim 5. sınıf Türkçe öğretim programına ilişkin okul yöneticilerinin; cinsiyet, yaş, mezun olunan okul türü, mesleki kıdem, görev yapılan okulun bulunduğu ilçe, programla ilgili aldıkları hizmet içi eğitim sayısı ve süresine göre görüşleri arasında fark var mıdır?)

1. Okul yöneticilerinin cinsiyeti, programın kazanım, içerik, öğrenme- öğretme süreci ve değerlendirme öğelerine ilişkin görüşlerinde önemli bir rol oynamadığı görülmüştür. Yöneticiler programın öğelerine orta düzeyde katıldıklarını belirtmişlerdir.

2. Okul yöneticilerinin programın öğelerine ilişkin görüşleri yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bununla birlikte 46 yaş ve üstü yöneticilerin, programın tüm öğelerine daha olumlu görüş bildirdikleri tespit edilmiştir. Yaş ortalaması düştükçe programın öğelerine ilişkin görüşlerin ortalamasında da düşüş gözlenmiştir.

3. Okul Yöneticilerinin kıdem değişkenine göre kazanım, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme öğelerine ilişkin görüşleri karşılaştırıldığında aralarında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Yöneticilerin kıdemleri, Türkçe ders programına ilişkin görüşlerinde belirgin bir farklılığa neden olmamıştır. Bununla birlikte 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip yöneticiler programın tüm öğelerine daha olumlu görüş bildirmişlerdir.

4. Okul Yöneticilerinin aldıkları hizmet içi eğitim sayısı değişkenine göre kazanım, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme öğelerine ilişkin görüşleri karşılaştırıldığında aralarında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Yöneticilerin aldıkları eğitim sayısı 5. sınıf Türkçe ders programına ilişkin görüşlerinde belirgin bir farklılığa neden olmamıştır.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar(İlköğretim 5. sınıf Türkçe öğretim programına ilişkin öğretmenlerin; cinsiyet, yaş, mezun olunan okul türü, mesleki kıdem, görev yapılan okulun bulunduğu ilçe, programla ilgili aldıkları hizmet içi eğitim sayısı ve süresine göre görüşleri arasında fark var mıdır?)

1. Öğretmenlerin cinsiyetleri 5.sınıf Türkçe ders programının; kazanım, içerik, öğrenme-öğretme ve değerlendirme öğelerine ilişkin görüşlerinde önemli bir farka neden olmamıştır. Öğretmenler cinsiyet değişkenine göre programın tüm öğelerine kısmen katıldıklarını belirtmişlerdir.

2. Öğretmenlerin farklı yaş gruplarında olmaları 5.sınıf Türkçe ders programının; kazanım, içerik, öğrenme-öğretme ve değerlendirme öğelerine ilişkin görüşlerinde önemli bir farka neden olmamıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısı 36- 45 yaş arası öğretmenlerden oluşmaktadır. Bu yaş grubundaki öğretmenlerin programın kazanım ögesine “çoğunlukla katılıyorum” görüşünde iken diğer öğelere (içerik, öğrenme- öğretme süreci ve değerlendirme) ise “kısmen katılıyorum” görüşünde bulundukları belirlenmiştir.

3. Öğretmenlerin kıdemleri 5.sınıf Türkçe ders programının; kazanım, içerik, öğrenme-öğretme ve değerlendirme ögelerine ilişkin görüşlerinde anlamlı bir farka neden olmamıştır.

4. Öğretmenlerin sınıf mevcutları Programın kazanım ve içerik boyutunda önemli bir farklılık göstermiştir. Sınıf mevcudu 30 ve altında olan öğretmenler sınıf mevcudu 41 ve üstünde olanlara göre daha olumlu görüş bildirmişlerdir. Yapılan araştırmalar da bu bulguyu destekler niteliktedir.

5. Öğretmenlerin sınıf mevcutlarının farklı olması programın öğrenme-öğretme süreci ögesine ve değerlendirme ögesine ilişkin görüşlerinde farklılığa neden olmamıştır.

6. Kazanım ögesi için Çankaya ve Sincan ilçeleri arasındaki fark ile Yenimahalle ve Sincan ilçeleri arasındaki fark önemli bulunmuştur.

7. İçerik ögesi için Yenimahalle ve Sincan ilçeleri arasındaki fark önemli bulunmuştur. Sincan İlçesinde görev yapan öğretmenler programın içerik ögesine daha olumlu bakmaktadırlar.

8. Değerlendirme ögesi için ise Çankaya ve Sincan ilçeleri arasındaki fark önemli bulunmuştur. Sincan ilçesinden gelen cevapların Çankaya ilçesine göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

9. Öğretmenlerin aldıkları eğitim sayısı programın ögelerine ilişkin görüşlerinde anlamlı bir farka neden olmamıştır.

10. Öğretmenlerin programın ögeleri için verdikleri cevaplar eğitim süresine göre de farklılık göstermemektedir.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar(İlköğretim 5. sınıf Türkçe öğretim programına ilişkin müfettiş, yönetici ve öğretmenlerin görüşleri arasında ortak olan değişkenlere göre anlamlı bir fark var mıdır?)

1. Programın **kazanım** ögesi için belirtilen görüşler öğretmen, okul müdürü/müdür yrd. ve müfettişe göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Genel olarak düzeyin “*kısmen katılıyorum*” olduğu söylenebilir.

2. Programın **içerik** ögesi için belirtilen görüşler öğretmen, okul müdürü/müdür yardımcısı. ve müfettişe göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Çoğunluk “*kısmen katılıyorum*” şeklinde görüş bildirmiştir.

3. Programın **öğrenme-öğretme süreci** ögesi için belirtilen görüşler öğretmen, okul müdürü/müdür yrd. ve müfettişe göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Genel olarak düzeyin “*kısmen katılıyorum*” olduğu söylenebilir.

4. Programın **değerlendirme** ögesi için belirtilen görüşler öğretmen, okul müdürü/müdür yrd. ve müfettişe göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Çoğunluğun “*kısmen*” katıldıkları belirlenmiştir..

5. Müfettiş, yönetici ve öğretmen görüşleri arasında programın kazanım, içerik, öğrenme –öğretme süreci ve değerlendirme sürecine ilişkin anlamlı bir fark bulunmamıştır. Katılımcıların programın tüm öğelerine “*kısmen katılıyorum*” görüşünde oldukları görülmüştür.

5.2. Tartışma

Birinci alt probleme ilişkin araştırmada müfettişlerin büyük çoğunluğunun (%88. 1) erkek müfettişlerden oluştuğu tespit edilmiştir. Alanda yapılan benzer araştırmalarda da müfettişlerin çoğunlukla erkek olduğu görülmektedir. Bu yüzden toplumda müfettişlik mesleği erkeklere özgü bir çalışma alanı olarak algılanma yanlılığına düşülebilir.

Akça (2007)’nın yaptığı araştırmada ilköğretim matematik programına ilişkin en olumlu görüşe sahip olanların ilköğretim müfettişleri olduğu görülmektedir. Yine Yavuz (2010)’un yeni ilköğretim fen ve teknoloji programını öğretmen, yönetici ve müfettiş görüşleri doğrultusunda değerlendirmek amacıyla yaptığı çalışmasında da müfettişlerin sadece amaçlar boyutunda kararsızım şeklinde görüş bildirdikleri buna karşılık diğer deneklere göre programa daha olumlu görüş bildirdikleri belirlenmiştir. Bu iki bulguda araştırmamızın bulgusuyla çelişmektedir.

İkinci alt problemle ilgili olarak araştırmada okul yöneticilerinin programın öğelerine “*kısmen*” katıldıkları tespit edilmiştir. Ayrıca yöneticiler için dağıtılan 160 anketten 82 anketin “konu hakkında bilgim yok” diyerek geri döndüğü göz önüne alınırsa yöneticilerin daha fazla eğitim seminerine ihtiyacı olduğu düşünülmektedir. Benzer araştırmasında Akça (2007), okul müdürü ve müdür yardımcılarının katılımlarının düşük olmasını 2005 5. sınıf matematik programı hakkında yeterli bilgiye sahip olmamalarına bağlamıştır. Atmaca (2007) ise, yeni ilköğretim programlarına ilişkin ilköğretim okullarının ve ilköğretim okulları müdürlerinin hazır bulunuşluk

düzeyleri adlı araştırmasında okul müdürlerinin yeni programa yönelik hizmet içi eğitim etkinliklerini “az” düzeyde bulduklarını belirtmiştir. Bu bulgular araştırmanın bulgusuyla tutarlılık göstermektedir.

Üçüncü alt problemle ilgili olarak araştırmada sınıf öğretmenlerinin programın öğelerine ilişkin görüşlerinin “kısmen katılıyorum” olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu Şentürk(2007)’ün araştırmasını destekler niteliktedir. Şentürk (2007), öğretmenlerinin öğretim programları hakkındaki görüşlerinin genel olarak kısmen olumlu olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenlerin programa “kısmen” katılmalarının nedeni aldıkları hizmet içi eğitimin amacına yeterince ulaşmadığı şeklinde ifade edilebilir.

Özoğul (2007)’un araştırmasında araştırmaya katılan öğretmenlerin %42’si kazanımların öğrenci seviyesine uygun olmadığı görüşündedir. Bayan öğretmenler kazanımların uygunluğu konusunda fikir birliği sağlamasına rağmen, erkek öğretmenlerin %22,7’si uygun olmadığı görüşünü savunmaktadır. Yapılan araştırmada cinsiyet değişkenine göre öğretmen görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Bu bulgu Özoğul’un bulgusuyla çelişmektedir.

Programın kazanım, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme öğelerine ilişkin görüşler incelendiğinde öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır. Bu bulgu Özgenel (2007)’in “kadın öğretmenlerin yeni programları erkek öğretmenlere göre daha fazla benimsediği ve programın geneline karşı daha olumlu algılara sahip oldukları” bulgusuyla çelişmektedir.

Yiğitoğlu (2007)’nin araştırmasına katılan 5. sınıf öğretmenlerinin %40’ı programı uygulamak için sınıf mevcutlarını yeterli bulmuş, geri kalan öğretmenler ise sınıf mevcutlarının programın uygulanmasında sınıf mevcutlarını yetersiz bulmuşlardır. Araştırmada da sınıf mevcudu 30 ve altında olan öğretmenler sınıf mevcudu 41 ve üstünde olanlara göre daha olumlu görüş bildirmişlerdir. Bu durumda öğretmenin okuttuğu sınıfın mevcudu öğretmenin programa ilişkin görüşünü etkilemektedir diyebiliriz.

Şentürk (2007)’ün araştırmasında da öğretmenlerin görev yaptıkları yerleşim birimi değişkeni açısından farklı görüşleri olduğu görülmüştür. Bu araştırmanın bulgusuyla tutarlılık göstermektedir. Buna neden olarak öğretmenlerin görev yaptıkları bölgedeki sosyo- ekonomik düzeydeki farklılıklar ve çevre beklentileri gösterilebilir.

Senger (2007)'in araştırmasında, “öğretmenler kazanımlar bölgesel farklılıklara göre düzenlenirse programın eksik kısımlarının tamamlanacağını düşünmektedirler.” bulgusuna ulaşılmıştır.

Acar (2007), araştırmasında öğretmenlerin program değerlendirme boyutuna ilişkin yetersizlikleri olduğu, elde edilen bulgulardan öğretmenlerin bu konuda hizmet içi eğitim ihtiyacı duyduklarını belirtmiştir. Araştırmamızın bulguları da bunu destekler niteliktedir. “Kısmen katılıyorum” görüşü öğretmenlerin konu hakkında yeterli bilgi ve donanım eksikliğinden ileri geldiği düşünölmektedir.

Coşkun (2005) da, Türkçe programı ile ilgili yapmış olduğu araştırmasında; öğretmenlerin, aldıkları hizmet içi eğitimin yetersiz olduğunu belirterek, programı uygulama konusunda sıkıntı yaşadıklarını, buna rağmen programın öğelerini olumlu bulduklarını ifade etmiştir.

Dördüncü alt problemle ilgili olarak araştırmada programın öğeleri doğrultusunda müfettiş, yönetici ve öğretmen görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Katılımcılar programın öğelerine “kısmen katılıyorum” görüşünü bildirmişlerdir. Eğitim sisteminde yer alan öğretmen, yönetici ve müfettiş görüşlerindeki bu paralelliğin sebebi, bunların birbirini etkilemelerinden kaynaklanmaktadır. Araştırmada programın öğelerine “kısmen katılıyorum” görüşü, programın öğelerine ilişkin görüşlerin yeterince olumlu olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Bu sonuca göre katılımcıların daha kapsamlı bir hizmet içi eğitime ihtiyaçları olduğu düşünölmektedir.

Yiğitoğlu (2007), araştırmasında öğretmenlerin programın uygulanışı esnasında karşılaştıkları sorunları: Öğretmenlerin programın gerektirdiği materyalleri temin edememesi, veli desteği alamaması, okul yönetiminin programa karşı yeterince ilgili olmaması, müfettişlerin programa bakış açılarının paralellik göstermemesi, Türkçe dersine ayrılan sürenin yetersiz olması şeklinde özetlemiştir. Bu çalışmadaki bulgulardan müfettişlerin bakış açılarının paralellik göstermemesi araştırmanın bulgularıyla çelişmektedir. Çünkü araştırmada Müfettiş, yönetici ve öğretmenlerin programa bakış açılarında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

5.2. Öneriler

Araştırmada varılan sonuçlara dayalı olarak şu önerilerde bulunulmuştur:

1. Sınıf mevcutları programın uygulanabilmesi için azaltılabilir.
2. Müfettiş, yönetici ve öğretmenler, program hakkında belirli aralıklarla bilgilendirilebilir. Bu eğitim seminerlerine görüş paylaşımı için müfettiş, yönetici ve öğretmenlerin ortak katılımı sağlanabilir.
3. Programda yer alan kazanımlar mevcut şartlar göz önünde bulundurularak yeniden düzenlenebilir.
4. Okulların ve sınıfların sosyal ve fiziksel alt yapıları güçlendirilebilir.
5. Yeni programlarla ilgili dönem sonlarında öğretmen, yönetici ve müfettişlerin görüşlerine başvurularak, alınan görüşler doğrultusunda program tekrar gözden geçirilerek güncellenebilir.
6. Öğretmen, yönetici ve müfettişlerin yeniden yapılandırılan eğitim programları konusunda hem teorik hem de uygulama anlamında kesin ve açık bir bilinç ve duyarlılık düzeyine getirilmesi tartışmasız bir önem taşımaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından, bu doğrultuda daha fazla sayıda konferans, çalıştay, forum ve panel düzenlenebilir.
7. İlköğretim okullarında görev yapan yöneticilerin yeni programları tanımaları ve yönetim konularında bilgi, beceri ve deneyime sahip olmaları gerekir. Okul yöneticilerinin, yeni programlara yönelik olarak öğretmenler arasında işbirliğini güçlendirmeleri gerekir. Bu konuda öğretmenlerin bilgi ve deneyimlerini paylaşabilecekleri ortamlar oluşturulabilir.
8. Bu araştırmadan yola çıkarak, 1. kademede ki diğer sınıf ve dersler ile ilgili öğrenci ve veli görüşleri de alınarak karşılaştırmalar yapılabilir varsa farklılık ve farklılığın nedenleri belirlenmesi ile etkili bir öğrenme sürecinin oluşumuna katkı sağlanabilir.
9. Yapılandırıcı yaklaşıma göre hazırlanan programlar öğretmenler, yönetici ve müfettişler tarafından yeterince anlaşılmadığından programın uygulanması konusunda ciddi sıkıntıların yaşanması, MEB' lığının bu konuda telafi seminerlerle eğitim vermesi gerektiğini zorunlu kılmaktadır.

10. Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı İlköğretim Müfettişleri okul yöneticileri ve öğretmenlerin yeni programlar hakkındaki görüş ve düşüncelerini dikkate almalıdır.

11. Sınıf içi öğretmen denetim ve rehberliğinin zaman zaman alan dışı müfettişler tarafından yapılması Türkçe öğretmenlerinin programa ilişkin görüş ve düşüncelerini olumsuz yönde etkilemektedir. Milli Eğitim Bakanlığı bu konuda daha itinalı olmalıdır.

KAYNAKÇA

- Acar, H. (2007). *Yeni İlköğretim Programlarının Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Açıkgöz, K. Ü. (2003). *Aktif Öğrenme*. İzmir:Eğitim Dünyası Yayınları.
- Akça, S. (2007). *İlköğretim 5. Sınıf Matematik Programının Öğretmen Yönetici ve İlköğretim Müfettişleri Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi (Afyonkarahisar Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Akkaya, N., Kırmızı S. (2007, bahar). Yeni program doğrultusunda hazırlanan ilk öğretim 4. ve 5. sınıf Türkçe ders kitaplarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Milli Eğitim*, 36(174), 232-248.
- Aksan, D. (2001). *Her Yönüyle Dil-Ana Çizgileriyle Dilbilim*. 1. Cilt. 2. Baskı, Ankara: Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu TDK Yayınları, 2000.
- Akyüz, Y. (1989). *Türk Eğitim Tarihi*. (genişletilmiş 3. baskı). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Alaylıoğlu, R., Oğuzkan, A. F. (1976). *Ansiklopedik Eğitim Sözlüğü (Gözden geçirilmiş ve genişletilmiş 2. baskı)*. İstanbul: İnkılap ve Aka Kitapevi.
- Atmaca, N. (2007). *Yeni Eğitim Programlarına İlköğretim Okullarının ve İlköğretim Okulları Müdürlerinin Hazır bulunuşluluk Düzeyleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Başgöz, İ. ve Wilson, H. E. (1968). *Türkiye Cumhuriyeti'nde Eğitim ve Atatürk*. Ankara.
- Bulut, İ. (2006). *Yeni İlköğretim Birinci Kademe Programlarının Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Doktora Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Büyükkaragöz, S. (1997). *Program Geliştirme “Kaynak Metinler”* (2. Basım). Konya: Kuzucular Ofset
- Calp, M. (2005). *Özel Öğretim Alanı Olarak Türkçe Öğretimi*. Konya:Eğitim Kitapevi.

- Çelenk, S., Tertemiz, N. I. ve Kalaycı, N. (2000). *İlköğretim Programları ve Gelişmeler*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Çınar, O., Teyfur, E. ve Teyfur, M. (Bahar, 2006). İlköğretim Okulu Öğretmen ve Yöneticilerinin Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı ve Programı Hakkındaki Görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt:7 Sayı:11 (<http://web.inonu.edu.tr/~efdergi/arsiv/ocinar.pdf>) adresinden 20/ 04/ 2010 tarihinde alınmıştır.
- Çoban, A., Dağdeviren, İ.(2007, 5-7 Eylül). *İlköğretim Hedeflerinin Değerlendirilmesi*. XVI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresinde sunuldu. Tokat. Web:http://www.pegem.net/akademi/kongrebildiri_detay.aspx?id=4774
- Demir, S. (2006). *İlköğretim okullarında görev yapan 1.,2.,3.,4., ve 5. Sınıf Öğretmenlerinin 2005 Öğretim Programlarına İlişkin Görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Demir, S. (2009). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan 1-5. Sınıflarda Yapılandırmacılık yaklaşımına Göre Oluşturulan Eğitim Programlarının Uygulanmasında Öğretmen ve Yöneticilerin Karşılaştığı Sorunlar(Gaziantep İli Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Demirel, Ö. (1999). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Demirel, Ö. (2000). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayınevi.
- Demirel, Ö. (2001). *Eğitim sözlüğü*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2002). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Doğan, H. (1997). *Eğitimde Program ve Öğretim Tasarımı*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Elvan, Z. (2007). *Türkçe (1-5. Sınıflar) Ders Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Epçaçan, C. ve Erzen, M. (1/4 Summer 2008). İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programının Değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi The Journal Of International Social Research Volume: 1/4; 182- 202*. Web: http://www.sosyalarastirmalar.com/cilt1/sayi4/sayi4pdf/epcacan_erzen.pdf adresinden 17 Nisan 2010' da alınmıştır.
- Ercan, İ. ve Kan, İ. (2004). Ölçeklerde güvenirlik ve geçerlik. *Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 30 (3) 211-216.
- Erdem, E. (2001). *Program Geliştirmede Yapılandırmacılık Yaklaşımı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Erden, M. (1998). *Eğitimde Program Değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erdoğan, A. S. (2008). *Öğretim Programı Değişikliğine Karşı Yönetici ve Öğretmen Tutumları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması Bölümü, Isparta.
- Ersoy, A. (2007). *İlköğretim Beşinci Sınıfta Teknoloji Destekli Proje Tabanlı Öğrenme Uygulamaları*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi. Eğitim Fakültesi Yayınları; no.101
- Ertürk, S. (1998). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Meteksan Yayınları.
- Fidan, N. ve Münire E. (2001). *Eğitime Giriş*. İstanbul: Alkım Yayınları.
- Gelen, İ. (2007, bahar). Eski ve Yeni İlköğretim Programları ile İlgili Çeşitli Görüşlerin Karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*. 51, 457-476. Web: <https://www.pegem.net/akademi/3-4130-Eski-ve-Yeni-Ilkogretim-Programlari-Ile-Ilgili-Cesitli-Goruslerin-Karsilastirilmesi.aspx> adresinden 1 Mart 2010' da alınmıştır.
- Gerek, Ö. (2006). *Sınıf Öğretmenlerinin Yeni İlköğretim Programı Hakkındaki Görüş Değerlendirme ve Yeterlilikleri Üzerine Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

- Göğüş, B. (1983). Anadili Eğitim Programlarının Niteliği, *Türk Dili Dergisi*: 40-50.
- Gömleksiz, M. N., Bulut, İ., (2007, bahar). Yeni İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programının Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi. *Milli Eğitim*, 36(175), 161-183.
- Gömleksiz, N. ve Dilci, T. (2007, 5-7 Eylül). *Yeni ilköğretim programlarının etkililiğine ilişkin ilköğretim müfettişlerinin görüşlerinin değerlendirilmesi. XVI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresinde sunuldu. Tokat.*
Web:http://www.pegem.net/akademi/kongre_detay.aspx?id=4773
- Görgülü, S. (2008). *İlköğretim Okullarında Yönetim ve Denetim Uygulama Rehberi*. Ankara, PegemA Yayıncılık
- Gözütok, D.(2003, güz) Türkiye’de Program Geliştirme Çalışmaları, *Milli Eğitim*, 160, sayfa: 44-64
- Güleryüz, H. (2001). *Eğitim Programlarının Dili ve Yaratıcı Öğrenme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Günay, Z. (2006). *2005–2006 Öğretim Yılında Uygulamaya Başlanan İlköğretim Programlarına Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Karşılaştırılmalı Olarak incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Günday, R. (2007, bahar). Yabancı Dil Eğitiminde başarısızlığa Neden olan Etmenler Üzerine Bir Araştırma. *Milli Eğitim*, 36(175), 226.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri*. Ankara: Rehber Yayınevi
- Kara, Ö. T. (2000). *Öğretimde Yaratıcı Drama*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Karakaya, Ş. (2004). *Eğitimde Program Geliştirme Çalışmaları ve Yeni Yönelimler*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.

- Kartallıoğlu, F. (2005). *Yeni ilköğretim programlarının uygulandığı pilot okullardaki öğretmenlerin yeni program ve pilot çalışmalar hakkındaki görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi: Bolu: Abant İzzet Baysal üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F., Sever, S. (2004). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Kemertaş, İ. (2001). *Uygulamalı Genel Öğretim Yöntemleri*. İstanbul: Birsan Yayınevi.
- Keskinkılıç, K. ve Keskinkılıç, S. B. (2007). *Türkçe ve İlkokuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kılıç, İ. Y. (2008). *Yeni İlköğretim Programında İlköğretim Birinci Kademe 3. Sınıflarında Türkçe Dersi Öğretiminin Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Kop, Yaşar. (2007). Eğitimin Tarihsel Temelleri Z. Cafoğlu, (Editör). *Eğitim Bilimine Giriş Temel Kavramlar*. Ankara: Grafiker Yayıncılık. Ss. 203-257.
- MEB. (1991). İkinci Maarif Şurası (15-21 Şubat 1943). II. Basım. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi
- MEB, (2009). *5. Sınıf Türkçe Öğretmen Kılavuzu*. Ankara: M.E. B.
- MEB, (2005). *İlköğretim (1-5) Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu*, Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- MEB, (tarihsiz). *Müfredat Geliştirme Süreci*.
http://ttkb.meb.gov.tr/programlar/prog_giris/prog_giris_9.html adresinden 20 Nisan 2010 Tarihinde alınmıştır.
- Oğuzkan, F. (1993). *Eğitim terimleri sözlüğü*. Ankara: Emel Matbaacılık.
- Orbeyi, S. (2007). *İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Özden, Y. (2003). “Öğrenme ve Öğretme”. Ankara Pegem Yayıncılık.

- Özgenel, M. (2006). *İlköğretim I. Kademe Öğretmen Algılarına Göre Yeni İlköğretim Programının Uygulanma Etkililiği (İstanbul İli- Anadolu Yakası Örneği)*. Yedi Tepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özdemir, S., Yalın, H. İ., Sezgin, F.(2008). *Eğitim Bilimine Giriş*. İstanbul: Nobel Yayın Dağıtım.
- Özoğul, Ç. (2007). *İlköğretim 4. sınıf Türkçe Programındaki Değişiklikler Üzerine Bir Araştırma* . Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Perkins D. (1999). The Many Faces. *Educational Leadership*,57(3), 6-11.
- Preacher, K. J., & MacCallum, R. C. (2002). *Exploratory factor analysis in behavior genetics research: Factor recovery with small sample size*. Behavior Genetics, 32 (2), 153-161.
- Rençber, İ. (2008). *Yeni İlköğretim Programlarının Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Müfettiş, Yönetici ve Öğretmen Görüşleri (Konya İli Örneği)*. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya
- Sapnas, K. G. (2004). Letters to the editor: Determining adequate sample size. *Journal of Nursing Scholarship*. 36(1), 4, Web: www. Retrieved August 03, 2004 from blackwell synergy.com.
- Senemoglu, N. (1987). *Bilişsel Giriş Davranışları ve Dönüt Düzeltmenin Erişkiye Etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Senger, H. C. (2007). *Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımları ve Bu Doğrultuda Hazırlanan Yeni Müfredat İlişkin Öğretmen Görüşleri(Kars İli Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars.
- Sert, N. (2008). İlköğretim Programlarında Oluşturmacılık. *Çanakkale On sekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Araştırma Dergisi*, 4(2), 291-316. Web: http://eku.comu.edu.tr/turkce/index.php?option=com_content&task=view&id=146&Itemid=42 adresinden 28 Şubat 2010’da alınmıştır.
- Sever, S. (1997). *“Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme”*, Ankara: Anı Yayıncılık.

- Subaşı, R. (2006). *2005- 2006 Yılından İtibaren Uygulanmakta Olan Yapılandırıcı Eğitim Programına Öğretmenlerin Bakışı (İstanbul İli Bağcılar ilçesi Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Şaşan, H. H. (2002). *Yaşadıkça Eğitim. Eğitimde Yapılandırıcı Yaklaşım*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi E.B.B. Eğitim Programları ve Öğretimi ABD
- Şentürk, Ş. (2007). *Yeni İlköğretim Programlarının Öğretmen ve Müfettiş Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Amasya İli Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde
- Taba, H. (1962). *Curriculum Development: Theory and Practice*. New York, Harcourt, Brace and World.
- Tazebay, A. ve Çelenk, S. (Editörler). (2008). *Türkçe Öğretimi*, Ankara: Maya Akademi Yayın Dağıtım.
- Tekin, H. (1977). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Mars Matbaası.
- Temizyürek, F. ve Balcı, A.(2006). *Cumhuriyet Dönemi İlköğretim Okulları Türkçe Programları*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Ülper, H. (2006). Türkçe Öğretiminin Amaçları Bağlamında Yabancı Dille Eğitim Olgusuna Eleştirel Bir Bakış. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6. Cilt (sayı:24-25), 188-198.
- Varış, F. (1988). *Eğitimde Program Geliştirme “Teori - Teknikler”*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Varış, F. (1996). *Eğitimde Program Geliştirme “Teori - Teknikler”*. Ankara: Alkım Yayıncılık.
- Yapıcı, M. Yapılandırmacı ders. http://www.universite-toplum.org/pdf/pdf_UT_339.pdf adresinden 17 Mart 2010 tarihinde alınmıştır.
- Yaşar, Ş.(1998). *Yapısalcı Kuram ve Öğretme -Öğrenme Süreci*. VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Konya Selçuk Üniversitesi, 9-11 Eylül 1998: 695- 701.
- Yamane, T. (2001). *Temel örnekleme yöntemleri*. (çev. A .Esin, M.A. Bakır, C. Aydın ve E. Gürbüzsel). İstanbul: Literatür Yayıncılık.

- Yavuz, A. (2010). *Yeni (2005) Fen ve Teknoloji Programının Öğretmen, Yönetici ve Müfettişlerin Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Yıldız, G. ve Fer, S., (2008) Özkavram Envanteri-I'ın geçerlik ve güvenirlik çalışması, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, 5 (2), 209-232.
- Yiğitoğlu, R. (2007). *İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Türkçe programı hakkında Öğretmen Görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Konya.
- Yurdakul, B. (2005). Yapılandırmacılık. Ö. Demirel(Editör). *Eğitimde Yeni Yönelimler*. İkinci Baskı. Ankara: Pegem A Yayıncılık, ss.39-65.

EK-1. MÜFETTİŞ KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Sayın İlköğretim Müfettişim,

Bu araştırma, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü / Eğitim Programları ve Öğretimi Yüksek Lisans Programında tez çalışması için yapılmaktadır. Araştırmanın amacı, İlköğretim Müfettişleri, Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin İlköğretim I. Kademe 5. Sınıf Türkçe Programına ilişkin görüşlerini almaktır.

Anket iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde anketi dolduracak olanların kişisel bilgilerine ait sorular, ikinci bölümde programın öğeleri (kazanım, içerik, eğitim- öğretim süreci ve değerlendirme)’ne ait sorular bulunmaktadır.

Sizden; her bir maddeye ilişkin görüşlerinizi “**Tamamen Katılıyorum, Çoğunlukla Katılıyorum, Kısmen Katılıyorum, Katılmıyorum, Hiç Katılmıyorum**” seçenekleri altında bulunan boşluğa (X) işareti ile belirtmeniz ve **hiçbir soruyu cevapsız bırakmamanız** istenmektedir.

Ankete vereceğiniz cevaplar bilimsel amaçlar doğrultusunda gruplandırılarak, yalnızca bu araştırmada kullanılacaktır. **Bu yüzden anketin herhangi bir yerine isim ve kimliğinizle ilgili bilgiler yazmanıza gerek yoktur.**

Araştırmanın sağlıklı bulgulara ulaşması anketteki ifadelere vereceğiniz cevaplara bağlı olduğundan, cevaplarınızın gerçek anlamda görüşlerinizi yansıtmaları çok önemlidir.

Alev KAYMAKAMOĞLU

Gazi Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Programları ve Öğretimi Yüksek lisans Programı
Ankara

KİŞİSEL BİLGİLER

1. Cinsiyetiniz?

- ☐ Kadın
☐ Erkek

2. Yaşınız?

- ☐ 35 yaş ve altı
☐ 36- 45 yaş
☐ 46 yaş ve üstü

3. Kıdem Sureniz?

- ☐ 10 yıl ve altı
☐ 11-15 yıl
☐ 16 yıl ve üstü

4. Müfettişlikte kıdem süreniz?

- ☐ 1-5 yıl
☐ 6-10 yıl
☐ 11-15 yıl
☐ 16 yıl ve üstü

5. Mezun Olduğunuz Okul Türü

- ☐ Kurs sonucu müfettişlik
☐ Eğitim Yön. Den. Böl. Lisans Mezunu
☐ Diğer.....

6. Yeni Programlara yönelik aldığınız hizmet içi eğitim sayısı

- ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ve daha fazla

7. Yeni Programlara yönelik aldığınız hizmet içi eğitim süresi

- ☐ 1 gün ☐ 1 Hafta ☐ 1 Ay ☐ Diğer (belirtiniz).....

EK-2. YÖNETİCİ KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Sayın Müdürüm/ Müdür Yardımcım,

Bu araştırma, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü / Eğitim Programları ve Öğretimi Yüksek Lisans Programında tez çalışması için yapılmaktadır. Araştırmanın amacı, İlköğretim Müfettişleri, Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin İlköğretim I. Kademe 5. Sınıf Türkçe Programına ilişkin görüşlerini almaktır.

Anket iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde anketi dolduracak olanların kişisel bilgilerine ait sorular, ikinci bölümde programın öğeleri (kazanım, içerik, eğitim- öğretim süreci ve değerlendirme)'ne ait sorular bulunmaktadır.

Sizden; her bir maddeye ilişkin görüşlerinizi “**Tamamen Katılıyorum, Çoğunlukla Katılıyorum, Kısmen Katılıyorum, Katılmıyorum, Hiç Katılmıyorum**” seçenekleri altında bulunan boşluğa (X) işareti ile belirtmeniz ve **hiçbir soruyu cevapsız bırakmamanız** istenmektedir.

Ankete vereceğiniz cevaplar bilimsel amaçlar doğrultusunda gruplandırılarak, yalnızca bu araştırmada kullanılacaktır. **Bu yüzden anketin herhangi bir yerine isim ve kimliğinizle ilgili bilgiler yazmanıza gerek yoktur.**

Araştırmanın sağlıklı bulgulara ulaşması anketteki ifadelere vereceğiniz cevaplara bağlı olacaktır, cevaplarınızın gerçek anlamda görüşlerinizi yansıtmaları çok önemlidir

Alev KAYMAKAMOĞLU

Gazi Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Programları ve Öğretimi Yüksek lisans Programı

Ankara

KİŞİSEL BİLGİLER

1. Göreviniz:

Müdür ()

Müdür Yardımcısı ()

2. Cinsiyetiniz?

() Kadın

() Erkek

3. Yaşınız?

() 35 yaş ve altı

() 36- 45 yaş

() 46 yaş ve üstü

4. Kıdem Sureniz?

() 10 yıl ve altı

() 11-15 yıl

() 16 yıl ve üstü

5. Mezun Olduğunuz Okul Türü

() Öğretmen Yüksek Okulu

() Eğitim Enstitüsü

() Eğitim Fakültesi 2+2 Lisans Tamamlama

() AÖF Lisans tamamlama

() Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Programı

() Eğitim Fakültesi Dışı Lisans Programı (belirtiniz)

.....

() Diğer (belirtiniz)

6. Okulun Bulunduğu İlçe

() Altındağ

() Çankaya

() Etimesgut

() Gölbaşı

() Keçiören

() Mamak

() Sincan

() Yenimahalle

7. Yeni Programlara yönelik aldığınız hizmet içi eğitim sayısı

() 1

() 2

() 3

() 4 ve daha fazla

8. Yeni Programlara yönelik aldığınız hizmet içi eğitim süresi ne kadar?

() 1 gün

() 1 Hafta

() 1 Ay

() Diğer (belirtiniz).....

EK-3. ÖĞRETMEN KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Değerli Meslektaşım,

Bu araştırma, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü / Eğitim Programları ve Öğretimi Yüksek Lisans Programında tez çalışması için yapılmaktadır. Araştırmanın amacı, İlköğretim Müfettişleri, Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin İlköğretim I. Kademe 5. Sınıf Türkçe Programına ilişkin görüşlerini almaktır.

Anket iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde anketi dolduracak olanların kişisel bilgilerine ait sorular, ikinci bölümde programın öğeleri (kazanım, içerik, eğitim- öğretim süreci ve değerlendirme)'ne ait sorular bulunmaktadır.

Sizden; her bir maddeye ilişkin görüşlerinizi “**Tamamen Katılıyorum, Çoğunlukla Katılıyorum, Kısmen Katılıyorum, Katılmıyorum, Hiç Katılmıyorum**” seçenekleri altında bulunan boşluğa (X) işareti ile belirtmeniz ve **hiçbir soruyu cevapsız bırakmamanız** istenmektedir.

Ankete vereceğiniz cevaplar bilimsel amaçlar doğrultusunda gruplandırılarak, yalnızca bu araştırmada kullanılacaktır. **Bu yüzden anketin herhangi bir yerine isim ve kimliğinizle ilgili bilgiler yazmanıza gerek yoktur.**

Araştırmanın sağlıklı bulgulara ulaşması anketteki ifadelere vereceğiniz cevaplara bağlı olacaktır, cevaplarınızın gerçek anlamda görüşlerinizi yansıtmaları çok önemlidir

Alev KAYMAKAMOĞLU

Gazi Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Programları ve Öğretimi Yüksek lisans Programı
Ankara

KİŞİSEL BİLGİLER

- | | | | |
|-------------------------|--------------------|--------------------------|-------------------------|
| 1. Cinsiyetiniz? | 2. Yaşınız? | 3. Kıdem Sureniz? | 4. Sınıf Mevcudu |
| () Kadın | () 35 yaş ve altı | () 10 yıl ve altı | () 30 ve altı |
| () Erkek | () 36- 45 yaş | () 11-15 yıl | () 31- 40 |
| | () 46 yaş ve üstü | () 16 yıl ve üstü | () 41 ve üstü |

5. Mezun Olduğunuz Okul Türü

- () Öğretmen Yüksek Okulu
() Eğitim Enstitüsü
() Eğitim Fakültesi 2+2 Lisans Tamamlama
() AÖF Lisans tamamlama
() Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Programı
() Eğitim Fakültesi Dışı Lisans Programı (belirtiniz)
.....
() Diğer (belirtiniz)
.....

6. Okulun Bulunduğu İlçe

- () Altındağ
() Çankaya
() Etimesgut
() Gölbaşı
() Keçiören
() Mamak
() Sincan
() Yenimahalle

7. Yeni Programlara yönelik aldığınız hizmet içi eğitim sayısı

- () 1 () 2 () 3 () 4 ve daha fazla

8. Yeni Programlara yönelik aldığınız hizmet içi eğitim süresi ne kadar?

- () 1 gün () 1 Hafta () 1 Ay () Diğer (belirtiniz).....

EK-4. MÜFETTİŞ, YÖNETİCİ VE ÖĞRETMEN ANKET FORMU

Aşağıdaki maddelerle ilgili görüşlerinizi (X) işareti ile belirtiniz.

Kazanımlar;	Tamamen Katılıyorum	Çoğunlukla Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
	5	4	3	2	1
1. öğrencilerin hazır bulunuşluluk düzeyine uygundur.					
2. öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarını temele almaktadır.					
3. somut öğrenme yaşantılarını öngörmektedir.					
4. açık, seçik ve anlaşılır niteliktedir.					
5. kendi içinde tutarlıdır.					
6. sonraki kazanımların oluşumlarını destekler niteliktedir.					
7. tekrarlardan çok, birbirini tamamlar niteliktedir.					
8. öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate almaktadır.					
9. öğrenci davranışına dönüştürülebilir niteliktedir.					
10. öğrencilerde düşünme becerilerini geliştirecek niteliktedir.					
11. günlük hayatla ilişkilendirilebilir niteliktedir.					
12. diğer derslerle ilişkilendirilebilir niteliktedir.					
13. öğrencilerin bilişsel gelişim özelliklerine uygundur.					
14. öğrencilerin duyuşsal gelişim özelliklerine uygundur.					
15. öğrencilerin psikomotor gelişim özelliklerine uygundur.					
16. etkinliklerle kazandırılabilir niteliktedir.					
17. ölçülebilir niteliktedir.					
18. öğrenme çıktıları olarak ifade edilebilir niteliktedir.					
19. ilköğretim ikinci kademe dersleriyle ilişkilendirilebilir niteliktedir.					
İçerik;	Tamamen Katılıyorum	Çoğunlukla Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
	5	4	3	2	1
20. mevcut fiziki çevre koşullarında uygulanabilir niteliktedir.					
21. sınıf içi uygulamalara olanak sağlayacak niteliktedir.					
22. araç – gereç ve materyal kullanımına uygun niteliktedir.					
23. parçalar halinde değil bütünsel bir yaklaşımla hazırlanmıştır.					
24. öğrenmeyi kolaylaştıracak şekilde düzenlenmiştir.					
25. öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirecek niteliktedir.					
26. öğrencilerin gelişim düzeylerine uygundur.					
27. öğrenci ile öğretmen arasındaki etkileşimi sağlayacak niteliktedir.					
28. öğretim ilkelerine göre düzenlenmiştir.					

29.verilen süre içerisinde işlenebilir niteliktedir.					
30. öğrencinin ilgisini çekecek niteliktedir.					
31. öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını karşılayacak niteliktedir.					
32. öğrencilerin öğrenme yaşantılarıyla ilişkilendirilebilir niteliktedir.					
33.öğrencilerin düşünme yeteneklerini geliştirici niteliktedir					
34.öğrencilerin bilgi kaynaklarını kullanma becerilerini geliştirecek niteliktedir.					
Öğrenme - öğretme sürecinde;	Tamamen Katılıyor	Çoğunlukla Katılıyor	Kısmen Katılıyor	Katılmıyor	Hiç Katılmıyor
	5	4	3	2	1
35. öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınmaktadır.					
36. öğrenme etkinlikleri öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerine uygundur					
37. önerilen yöntem ve teknikler içeriğe uygundur.					
38. içerik ve öğrenme etkinlikleri birbiriyle tutarlıdır.					
39. öğrenme etkinlikleri, öğrencilerin bireysel olarak bilgiyi yapılandırmalarını sağlayacak niteliktedir.					
40. öğrenme etkinlikleri, öğrencilerin grupla bilgiyi yapılandırmasını sağlamaktadır.					
41. öğrenme etkinlikleri, öğrencilerin özgün düşünceler ortaya koymalarını sağlayacak niteliktedir.					
42. etkinlikler öğrencilerle birlikte gerçekleştirilebilir niteliktedir.					
43. sınıf içi etkinliklerin uygulanması yapılandırmacı eğitim yaklaşımına uygundur.					
44. sınıf içi etkinlikler öğretmen öğrenci iletişimine olumlu katkı sağlamaktadır.					
45. olumlu pekiştireçler sıklıkla kullanılmaktadır.					
46. öğrencinin düzeyine uygun ipucu kullanılmaktadır.					
47. dönüt-düzeltilme etkinliklerine yer verilmektedir.					
48. dönüt sonucu tespit edilen öğrenme eksiklikleri düzeltilebilecek niteliktedir.					
49. öğrencide öğrenme isteği uyandıracak özelliktedir.					
Değerlendirme sürecinde;	Tamamen Katılıyor	Çoğunlukla Katılıyor	Kısmen Katılıyor	Katılmıyor	Hiç Katılmıyor
	5	4	3	2	1
50. değerlendirme teknikleri, öğrencide, kazanımlar doğrultusunda davranış değişikliği olup olmadığını belirlemeye yönelik hazırlanmıştır.					
51. alternatif ölçme- değerlendirme tekniklerine yer verilmiştir.					
52. program ölçme- değerlendirme konusunda öğretmenlere kolaylık sağlamaktadır.					

53. öğrencinin ezber bilgilerin yerine anlamlandırdığı bilgilerin ölçülmesi ön planda tutulmaktadır.					
54. değerlendirme öğrenciyi özgün çalışmalara teşvik etmektedir.					
55. öğrenciler daha adil değerlendirilmektedir.					
56. değerlendirme teknikleri öğrenci düzeyine uygundur.					
57. değerlendirme sonuçtan çok sürece odaklıdır.					
58. değerlendirme etkinlikleri öğrenci seviyesine uygundur.					
59. konuların işlenmesi sırasında uygulanabilecek ölçme değerlendirme etkinliklerine ilişkin açıklamalar yeterlidir.					
60. değerlendirme teknikleri, öğrencinin sonraki öğrenmelerine yol gösterecek şekilde hazırlanmıştır.					
61. değerlendirme, programda aksayan yönleri ortaya çıkaracak niteliktedir.					
62. değerlendirme öğrencinin bilgileri tekrar gözden geçirmesine yönelik hazırlanmıştır.					
63. değerlendirme etkinlikleri öğrencilerin öğrenme sürecindeki gelişimlerini belirleyecek niteliktedir.					
64. değerlendirme etkinlikleri farklı (alternatif) değerlendirme etkinliklerini (görüşme, rubrik, gözlem, günlük, gelişim dosyası) kapsamaktadır.					
65. değerlendirme ölçütleri açık bir biçimde belirlenmiştir.					
66. değerlendirme ve öğrenme etkinlikleri birbiriyle iç içedir.					
67. öğrenciler değerlendirme etkinliklerinde aktif olarak rol almaktadır.					
68. değerlendirme etkinliklerinde bireysel değerlendirmeye yeteri kadar yer verilmektedir.					
69. değerlendirme etkinlikleri öğrencilerin güçlü yönlerini öne çıkaracak niteliktedir.					
70. değerlendirme etkinlikleri öğrencilerin gelişime ihtiyaç duydukları yönleri ortaya çıkaracak niteliktedir.					
71. değerlendirme etkinlikleri öğrencilerin bir bütün olarak değerlendirilmesini sağlayacak niteliktedir.					
72. değerlendirme öğrencilerin gelecekteki öğrenme yaşantılarını planlamaya yardımcı olacak niteliktedir.					
73. değerlendirme öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirici niteliktedir.					
74. değerlendirme öğrencilerin iletişim kurma becerilerini geliştirecek niteliktedir.					
75. değerlendirme etkinlikleri öğrencilerin bilgi teknolojilerini kullanma becerilerini geliştirecek niteliktedir.					
76. değerlendirme velilerin öğrenme sürecine katılımını sağlayacak niteliktedir.					

EK-5 ARAŞTIRMA İÇİN ONAY ALINAN OKUL LİSTESİ

Altındağ İlçesi İlköğretim Okulları

1. Atatürk İlköğretim Okulu
2. Halim Şaşmaz İlköğretim Okulu
3. Milli Müdafaa İlköğretim Okulu
4. İnönü İlköğretim Okulu
5. Uluğbey İlköğretim Okulu
6. Ahiler İlköğretim Okulu
7. Kaşgarlı Mahmut İlköğretim Okulu
8. Abdullah Tokur İlköğretim Okulu
9. Nihat Başakar İlköğretim Okulu
10. Hüseyin Güllü Ceylan İlköğretim Okulu
11. Tandoğan İlköğretim Okulu
12. 24 Kasım İlköğretim Okulu
13. Polis Amca İlköğretim Okulu
14. Yahya Galip Kargı İlköğretim Okulu
15. Karapürçek İlköğretim Okulu
16. Cebeci İlköğretim Okulu
17. Beşikkaya İlköğretim Okulu
18. 13 Ekim İlköğretim Okulu
19. Özdemir Gürocak İlköğretim Okulu
20. Nazım Akcan İlköğretim Okulu
21. Aydınlıkevler İlköğretim Okulu
22. Yeni Turan İlköğretim Okulu
23. Ulus İlk Meclis İlköğretim Okulu

Çankaya İlçesi İlköğretim Okulları

1. Yasemin Karakaya İlköğretim Okulu
2. Kavaklıdere İlköğretim Okulu
3. Hamdullah Suphi İlköğretim Okulu
4. İltekin İlköğretim Okulu
5. Nenehatun İlköğretim Okulu
6. Gülen Muharrem Pakoğlu İlköğretim Okulu
7. Yücetepe İlköğretim Okulu
8. Ahmet Vefik Paşa İlköğretim Okulu
9. Dedeman İlköğretim Okulu
10. Ahmet Haşim İlköğretim Okulu
11. Namık Kemal İlköğretim Okulu
12. Mimar Kemal İlköğretim Okulu
13. Çankaya İlköğretim Okulu
14. Bahçelievler Nebahat Keskin İlköğretim Okulu
15. Sarar İlköğretim Okulu
16. Ulubatlı Hasan İlköğretim Okulu
17. Beytepe İlköğretim Okulu
18. Maltepe İlköğretim Okulu

19. Ertuğrulgazi İlköğretim Okulu
20. Hürriyet İlköğretim Okulu
21. Halide Edip Adıvar İlköğretim Okulu
22. Rauf Orbay İlköğretim Okulu
23. Anıttepe İlköğretim Okulu
24. Akşemsettin İlköğretim Okulu
25. Tefik İleri İlköğretim Okulu
26. Kurtuluş İlköğretim Okulu

Etimesgut ilçesi ilköğretim okulları

1. Nasreddin Hoca İlköğretim Okulu
2. Ağa Ceylan İlköğretim Okulu
3. Ahi Evran İlköğretim Okulu
4. Ali Süavi İlköğretim Okulu
5. Atatürk İlköğretim Okulu
6. Cahit Zarifoğlu İlköğretim Okulu
7. Cenk Yakın İlköğretim Okulu
8. Dumlupınar İlköğretim Okulu
9. Etimesgut İlköğretim Okulu
10. Güneşevler İlköğretim Okulu
11. Güzelkent İlköğretim Okulu
12. Hasan Ali Yücel İlköğretim Okulu
13. Hasan Şükran Saruhan İlköğretim Okulu
14. İMKB Süvari İlköğretim Okulu
15. İstiklal İlköğretim Okulu
16. Layika Akbilek İlköğretim Okulu
17. Mahir Başer İlköğretim Okulu
18. Ruhiye-Hilmi Atlıoğlu İlköğretim Okulu
19. Sakarya İlköğretim Okulu
20. Şeyh Şamil İlköğretim Okulu
21. Zekiye Güdüllü İlköğretim Okulu

Gölbaşı ilçesi ilköğretim Okulları

1. Atatürk İlköğretim Okulu
2. Baldudak İlköğretim Okulu
3. Gündüzalp İlköğretim Okulu
4. İnönü İlköğretim Okulu
5. Tek İlköğretim Okulu
6. Şahin Sevin İlköğretim Okulu Bayrak İ.Ö.O
7. Bezirhane İlköğretim Okulu
8. Enver Bektaş İlköğretim Okulu
9. Dr.Ahmet-Filiz Göğüş İlköğretim Okulu
10. Sevgi Çiçeği İlköğretim Okulu

Keçiören İlçesi ilköğretim Okulları

1. 120.Yıl İlköğretim Okulu
2. Kamil Ocak İlköğretim Okulu

3. Fevziatlıoğlu İlköğretim Okulu
4. Danışment Çiçekli İlköğretim Okulu
5. Satuk Buğra İlköğretim Okulu
6. Hüseyin Güllüoğlu İlköğretim Okulu
7. 19 Mayıs İlköğretim Okulu
8. Faik Erbağı İlköğretim Okulu
9. Nuh Eskiyan İlköğretim Okulu
10. Kalaba İlköğretim Okulu
11. Çizmeci İlköğretim Okulu
12. Halide Ömer Uncuoğlu İlköğretim Okulu
13. Ahmet Cevdet Paşa İlköğretim Okulu
14. Gülhane İlköğretim Okulu
15. Mecidiye İlköğretim Okulu
16. Melek Özen İlköğretim Okulu
17. Atatürk İlköğretim Okulu
18. Nebahat Taşkın İlköğretim Okulu
19. Cagrı Bey İlköğretim Okulu
20. 23 Nisan İlköğretim Okulu
21. Hacı Mustafa Tarman İlköğretim Okulu
22. 29 Ekim İlköğretim Okulu
23. Kuyubaşı İlköğretim Okulu
24. Talia Yaşar Bakdur İlköğretim Okulu
25. Şenlik İlköğretim Okulu
26. 19 Mayıs Mah.Barış Yolu İlköğretim Okulu

Mamak İlçesi İlköğretim Okulları

1. Çigiltepe İlköğretim Okulu
2. Abidinpaşa İlköğretim Okulu
3. Sıdika Hatun İlköğretim Okulu
4. Saimekadın İlköğretim Okulu
5. Kuva-yi Milliye İlköğretim Okulu
6. Rotary Yeşiltepe İlköğretim Okulu (Yeşiltepe İlköğretim Okulu)
7. Demirlibahçe İlköğretim Okulu
8. Nedim Inal İlköğretim Okulu
9. Köşklüdere İlköğretim Okulu
10. Mehmet Çekiç İlköğretim Okulu
11. Çocuk Sevenler İlköğretim Okulu
12. Şehitlik İlköğretim Okulu
13. Selçuklu İlköğretim Okulu
14. Dutluk İlköğretim Okulu
15. Şafaktepe İlköğretim Okulu
16. Yenimutlu İlköğretim Okulu
17. Yahya Kemal İlköğretim Okulu
18. Ergenekon İlköğretim Okulu
19. 60 Yıl İlköğretim Okulu
20. Piri Reis İlköğretim Okulu
21. Mehmet Yetkin İlköğretim Okulu
22. Şair Nedim İlköğretim Okulu
23. Mamak İlköğretim Okulu

24. Atlıoğlu İlköğretim Okulu
25. 29 Ekim İlköğretim Okulu
26. Korgeneral Ömer Keçecigil İlköğretim Okulu
27. Fatih Sultan Mehmet İlköğretim Okulu

Sincan İlçesi İlköğretim Okulları

1. İMKB Sincan Prof. Dr. Faruk Kadri Timurtaş İlköğretim Okulu
2. Atatürk İlköğretim Okulu
3. Sincan İlköğretim Okulu
4. Cumhuriyet İlköğretim Okulu
5. Ahmet Andiçen İlköğretim Okulu
6. Mehmet Akif Ersoy İlköğretim Okulu
7. Koç İlköğretim Okulu
8. Hacı Bektaş-ı Veli İlköğretim Okulu
9. Maraşal Fevzi Çakmak İlköğretim Okulu
10. Atıf Benderlioğlu İlköğretim Okulu
11. Adnan Menderes İlköğretim Okulu
12. Altınordu Layika Akbilek İlköğretim Okulu
13. Sincan İMKB İlköğretim Okulu

Yenimahalle İlköğretim okulları

1. Yeşilevler İlköğretim Okulu
2. Hamdi Tanpınar İlköğretim Okulu
3. Emin Sağlamer İlköğretim Okulu
4. Gazi Osman Paşa İlköğretim Okulu
5. Demetevler İlköğretim Okulu
6. İsmail Erez İlköğretim Okulu
7. Abdi İpekçi İlköğretim okulu
8. Müjgan Karaçalı İlköğretim Okulu
9. Kent Koop İlköğretim Okulu
10. Yakacık Köyü İsmet Kurtuluş Köyü İlköğretim Okulu
11. Gazi İlköğretim Okulu
12. Haydar Aliyev İlköğretim Okulu
13. Atatürk İlköğretim Okulu
14. Prf. Dr. Mehmet Sağlam İlköğretim Okulu
15. Emniyetçiler İlköğretim okulu
16. Sofuoğlu İlköğretim Okulu
17. Aselsan İlköğretim Okulu
18. Mimar Sinan İlköğretim Okulu
19. Yahyalar Durali Bezci İlköğretim Okulu
20. Hazar İlköğretim Okulu
21. Celayir İlköğretim Okulu
22. Batıkent İlköğretim Okulu

EK-6 ARAŞTIRMADA ULAŞILAN OKULLAR LİSTESİ

ALTINDAĞ

1. Atatürk İlköğretim Okulu
2. İnönü İlköğretim Okulu
3. Cebeci İlköğretim Okulu
4. Ulus İlk Meclis İlköğretim Okulu
5. Özdemir Gürocak İlköğretim Okulu
6. Abdullah Tokur İlköğretim Okulu

ÇANKAYA

1. Hamdullah Suphi İlköğretim Okulu
2. Namık Kemal İlköğretim Okulu
3. Mimar Kemal İlköğretim Okulu
4. Kurtuluş İlköğretim Okulu
5. Yasemin Karakaya İlköğretim Okulu
6. Ahmet Haşim İlköğretim Okulu

ETİMESGUT

1. Nasreddin Hoca İlköğretim Okulu
2. Ağa Ceylan İlköğretim Okulu
3. Ahi Evran İlköğretim Okulu
4. Ali Süavi İlköğretim Okulu
5. Atatürk İlköğretim Okulu
6. Cahit Zarifoğlu İlköğretim Okulu
7. Cenk Yakın İlköğretim Okulu
8. Etimesgut İlköğretim Okulu
9. Güneşevler İlköğretim Okulu
10. Hasan Şükran Saruhan İlköğretim Okulu
11. İMKB Süvari İlköğretim Okulu
12. İstiklal İlköğretim Okulu
13. Layika Akbilek İlköğretim Okulu
14. Mahir Başer İlköğretim Okulu
15. Ruhiye -Hilmi Athoğlu İlköğretim Okulu
16. Zekiye Güdüllüoğlu İlköğretim Okulu

GÖLBAŞI

1. Atatürk İlköğretim Okulu
2. Baldudak İlköğretim Okulu
3. Gündüzalp İlköğretim Okulu
4. İnönü İlköğretim Okulu
5. Tek İlköğretim Okulu
6. Sevgi Çiçeği İlköğretim Okulu

KEÇİÖREN

1. Kamil Ocak İlköğretim Okulu
2. Fevziathoğlu İlköğretim Okulu
3. Hüseyin Güllüoğlu İlköğretim Okulu
4. Kalaba İlköğretim Okulu
5. Çizmeci İlköğretim Okulu
6. Halide Ömer Uncuoğlu İlköğretim Okulu
7. Mecidiye İlköğretim Okulu
8. Melek Özen İlköğretim Okulu
9. 23 Nisan İlköğretim Okulu
10. Kuyubaşı İlköğretim Okulu
11. Nuh Eskiyan İlköğretim Okulu
12. Gülhane İlköğretim Okulu
13. Hacı Mustafa Tarman İlköğretim Okulu

MAMAK

1. Demirlibaçe İlköğretim Okulu
2. Demirlibahçe Ata İlköğretim Okulu
3. Yahya Kemal İlköğretim Okulu
4. Atlioğlu İlköğretim Okulu
5. Mamak İlköğretim Okulu
6. Malazgirt İlköğretim Okulu
7. Fatih Sultan Mehmet İlköğretim Okulu

SİNCAN

1. Atatürk İlköğretim Okulu
2. Cumhuriyet İlköğretim Okulu
3. Koç İlköğretim Okulu
4. Sincan İlköğretim Okulu
5. Sincan İMKB İlköğretim Okulu
6. Atıf Benderlioğlu İlköğretim Okulu

YENİMAHALLE

1. Demetevler İlköğretim Okulu
2. Müjgan Karaçalı İlköğretim Okulu
3. Kent Koop. İlköğretim Okulu
4. Yakacık Köyü İlköğretim Okulu
5. Gazi Osman Paşa İlköğretim Okulu
6. Hazar İlköğretim Okulu

T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

BÖLÜM : İstatistik Bölümü
SAYI : B.B.08.4.MEM.4.06.00.06-312/ 3830
KONU : Araştırma İzni
Alev KAYMAKAMOĞLU

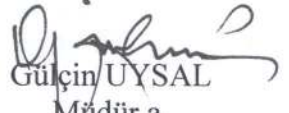
03/02/2010

GAZİ ÜNİVERSİTESİNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü)

- İlgi : a) MEB Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine
Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.
b) Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsünün 15/01/2010 tarih ve 320 sayılı yazısı.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans öğrencisi Alev KAYMAKAMOĞLU'nun **"İlköğretim 1. kademe 5. sınıf Matematik programlarının İlköğretim Müfettişleri, okul yöneticileri ve öğretmenler tarafından algılanma düzeyi Ankara İli örneği."** konulu tez ile ilgili çalışma yapma isteği Müdürlüğümüzce uygun görülmüş ve araştırmanın yapılacağı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bilgi verilmiştir.

Mühürlü anketler (18 sayfadan oluşan) ekte gönderilmiş olup, uygulama yapılacak sayıda çoğaltılması ve çalışmanın bitiminde iki örneğinin (CD/disket) Müdürlüğümüz İstatistik Bölümüne gönderilmesini rica ederim.


Gülçin UYSAL
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

EKLER _____ :
Anket (18 sayfa)