

**T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EL SANATLARI EĞİTİMİ BÖLÜMÜ
DEKORATİF ÜRÜNLER ANABİLİM DALI**

**TEMEL EĞİTİMDE UYGULANAN TEKNOLOJİ VE TASARIM
DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI VE 7. SINIF ÖĞRETİM
PROGRAMI UYGULAMALARININ ÖĞRETMEN
GÖRÜŞLERİYLE DEĞERLENDİRİLMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**Hazırlayan
Özgül KAYA**

Ankara /2008

**T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EL SANATLARI EĞİTİMİ BÖLÜMÜ
DEKORATİF ÜRÜNLER ANABİLİM DALI**

**TEMEL EĞİTİMDE UYGULANAN TEKNOLOJİ VE TASARIM
DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI VE 7. SINIF ÖĞRETİM
PROGRAMI UYGULAMALARININ ÖĞRETMEN
GÖRÜŞLERİYLE DEĞERLENDİRİLMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**Hazırlayan
Özgül KAYA**

**Tez Danışmanları
Prof. Dr. Mediha GÜLER
Yrd. Doç. Dr. İbrahim KISAÇ**

Ankara /2008

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼ę¼'ne

Özg¼l KAYA'ya ait “Temel Eğitimde Uygulanan Teknoloji Ve Tasarım Dersi Öğretim Programı Ve 7. Sınıf Öğretim Programı Uygulamalarının Öğretmen Görüşleriyle Değerlendirilmesi” adlı çalışma j¼rimiz tarafından El Sanatları Eğitimi Bölümü Dekoratif Ürünler Öğretmenliği Ana Bilim Dalında Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan (Danışman) Prof. Dr. Mediha GÜLER

Üye (2. Danışman) Yrd. Doç. Dr. İbrahim KISAÇ

Üye Doç. Dr. Y¼cel GELİşLİ

Üye Doç. Dr. Feriha AKPINARLI

Üye Yrd. Doç. Serpil ORTAÇ

ÖZET

TEMEL EĞİTİMDE UYGULANAN TEKNOLOJİ VE TASARIM ÖĞRETİM PROGRAMI VE 7. SINIF ÖĞRETİM PROGRAMI UYGULAMALARININ ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİYLE DEĞERLENDİRİLMESİ

Kaya, Özgül
Yüksek Lisans, Dekoratif Ürünler Eğitimi A.B.D.
Tez Danışmanları: Prof. Dr. Mediha GÜLER
Yard. Doç. Dr. İbrahim KISAÇ
2008

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim okullarında görev yapan Teknoloji ve Tasarım öğretmenlerinin, 2006-2007 öğretim yılında uygulamaya konulan Teknoloji ve Tasarım öğretim programına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesidir.

Çalışma tarama modeline dayalı betimsel bir çalışmadır. Araştırmacı tarafından literatür taraması yapılarak, araştırmayı oluşturacak verileri elde etmek, öğretmenlere uygulamak amacıyla anket hazırlanmış ve öğretmenlere uygulanmıştır.

Araştırmanın evrenini Ankara ilinin Çankaya, Mamak, Gölbaşı, Yenimahalle, Altındağ ilçelerinde görev yapan Teknoloji ve Tasarım öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmada evrenin tümüne ulaşamadığı için 249 öğretmen araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Toplam 249 öğretmene anket uygulanmış, elde edilen verilerin analizi SPSS-13 istatistik programı ile yapılmıştır. Araştırmada anket formu ile elde edilen sayısal veriler, bulgular kısmında ele alınarak yorumlanmıştır.

Araştırmada elde edilen veriler değerlendirildiğinde Teknoloji ve Tasarım öğretmenlerinin Teknoloji ve Tasarım öğretim programına ilişkin görüşlerinde cinsiyet ve mesleki kıdem değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Programın genel değerlendirmeler boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerine bakıldığında iş ve teknik öğretmenlerinin ticaret öğretmenlerinden programı daha olumlu değerlendirdikleri görülmüştür. Teknoloji ve Tasarım öğretim programının uygulanmasında karşılaşılan sorunlara incelendiğinde “yeterli hizmet içi eğitim almamak” ve “araç gereç yetersizliği” en önemli sorunlar olarak tespit edilmiştir. Öğretmenlerin dersin işlenişinde kullandıkları öğretim yöntem ve

tekniklerine ilişkin görüşlerine bakıldığında öğretmenlerin sınıf içi faaliyetlerde anlatma yöntemi ve soru cevap tekniğini daha fazla kullandıkları bulunmuştur.

Öğretmenlerin; programın ölçme ve değerlendirme yöntem ve araçlarından gözlem formu, performans değerlendirme ve dereceli puanlama anahtarının geliştirilmeye ihtiyacı olduğunu düşündükleri görülmüştür.

ABSTRACT

APPRECIATION ON TECHNOLOGY AND DESIGN TRAINING PROGRAM IN
BASIC EDUCATION AND PRACTICES OF VII. CLASS TRAINING PROGRAM
WITHIN THE TEACHERS' POINTS OF VIEWS

KAYA, Özgül

Advisers: Prof. Dr. Mediha GÜLER

Assist. Prof. Dr. İbrahim KISAÇ

The technology and design teachers' who are worked at level of primary schools, points of views on Technology and Design Training Program what was put into practice at 2006-2007 training period is a target of the thesis.

This descriptive study was based on searching model where was gathered relevant data prepared questionnaire in order to apply to teachers and was searched literature sources.

The teachers who charged with Technology and Design Training Program in Çankaya, Mamak, Gölbaşı, Yenimahalle, Altındağ districts of Ankara constituted limits of thesis.

The questionnaire was applied to total 249 teachers in spite of the difficult to reach out all the relevant teachers and these questionnaires were utilized as numerical data and hereby SPSS-13 statistics method was used that these results were explained and discussed at findings.

When the numerical data which has taken via above mentioned questionnaires was evaluated it was seen that some teachers who are previous commerce teaching informed negative observations about the Technology and Design Training Program than the others that there were variable differences as sexuality, professional experiment etc. here between the cooperated teachers.

Thus a result of this; ‘insufficient in-service training’ and ‘insufficiency for training tools’ are important determinants were accepted as for practicability of Technology and Design Training Program. Even so, it has appeared that the teachers used explanation method and question-answer techniques.

Finally, the teachers need to improve observation form, performance evaluation and a graded key at program tools.

ÖNSÖZ

Çağımız bilimsel ve teknolojik gelişmelerin hızla değişim gösterdiği bir çağdır. Bu değişim; sosyal, kültürel ve ekonomik alanlarda köklü değişikliklere neden olmakta ve toplumsal yaşantıyı etkilemektedir. Bu değişimin sonucunda eğitim, önemli bir araç olarak karşımıza çıkmakta eğitim sistemlerinin de yapı, içerik ve yöntem boyutlarında yeni gelişmelere uyarlanması gerekmektedir. Çağın koşullarına uygun olarak eğitimin dayandığı temeller yeniden değerlendirilmekte yapı, içerik ile öğretme-öğrenme ve değerlendirme süreçlerinde yeniliklere gidilmektedir.

Teknoloji eğitiminin amacı, kişinin yaşam içindeki intibakını, problem çözücülüğünü geliştirerek teknoloji kültürünü özümsemiş, başarılı ve mutlu bireyler olabilmenin yollarını kazandırmaktır.

Bugün Türkiye’de ilköğretim uygulamalarından beklenen başarının sağlanıp sağlanmadığının bilinmesine ihtiyaç vardır. Bu nedenle ilköğretim uygulamalarının başarısı üzerinde pek çok etkenle beraber, mevcut öğretmenlerin de etkisinin belirlenmesi ve araştırılması gerekmektedir. Öğrenciyi tanıma, üst öğrenime ve mesleğe hazırlama diğer eğitim basamakları ve çevreyle bütünleşme ilköğretimin temel özellikleridir. İlköğretim sisteminde, öğretmen boyutundaki sayısal yönlü gereksinimler öğretmenlerin kalite ve formasyonları konusunda tartışma devam etmektedir. Bugüne kadar pek çok çeşitli kaynaklardan öğretmen yetiştirildiği göz önünde tutulursa, bu konunun önemi daha belirgin ortaya çıkar. İlköğretim okullarında Teknoloji ve Tasarım dersi öğrencilere küçümsenemez eğitsel katkılar getirmektedir. Bu eğitsel katkıların ve becerilerin kazandırılmasında ise, öğretmenlerin önemli işlevleri bulunmaktadır. Teknoloji ve Tasarım dersi diğer disiplinlerde alınan bilgilerin uygulamalı olarak yaşama aktarılmasını hedeflemektedir. Bu bilgi, beceri ve tutumların tam olarak öğrencilere kazandırılabilmesi, pek çok etkenle birlikte Teknoloji ve Tasarım dersine bu amaçla yetiştirilen yani bilgili, yetenekli öğretmenlere de bağlı bulunmaktadır.

Araştırmada her türlü katkı ve yardımlarından dolayı tez danışmanlarım Sayın Prof. Dr. Mediha Güler ve Sayın Yrd. Doç. Dr. İbrahim Kısaç'a teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmanın anket sorularının hazırlanmasında desteklerini esirgemeyen Sayın Yrd. Doç. Dr. Yücel Gelişli'ye teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmanın anketlerine samimiyetle cevap veren Teknoloji ve Tasarım ğretmenlerine, her zaman maddi ve manevi desteklerini esirgemeyen eşime ve anneme teşekkürlerimi bir borç bilirim.

Özgül KAYA

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	i
ABSTRACT	iii
ÖNSÖZ.....	v
İÇİNDEKİLER	vii
TABLOLAR LİSTESİ.....	x
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xii
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xiv

I.BÖLÜM

GİRİŞ	1
Problem Durumu	
Problem Cümlesi	7
Araştırmanın Amacı	7
Alt Problemler	7
Araştırmanın Önemi.....	8
Sayıtlılar	9
Sınırlılıklar	9
Tanımlar	10

II. BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	11
I.KAVRAMSAL ÇERÇEVE	11
1.Program Geliştirme İle İlgili Temel Kavramlar	11
1.1. Program Geliştirmenin Tanımı	11
1.2. Eğitim Programı, Öğretim Programı, Ders Programı	12
1.3. Eğitim Programının Öğeleri	15
1.4.Yapılandırmacı Yaklaşım.....	17

1.5. Yapılandırmacı Program Yaklaşımı.....	20
1.6. Program Geliştirmenin Önemi	25
1.7. Türkiye’de Program Geliştirmenin Tarihçesi	28
1.8. İlköğretimde Program Değişikliklerinin Gereklilikleri.....	32
1.9. Yeni İlköğretim Programının Referans Noktaları.....	33
1.10. Yeni İlköğretim Programının Vizyonu ve İlkeleri	33
1.11. Yeni İlköğretim Programının Farklı Yönleri	34
1.12. Yeni ilköğretim Programlarının Öğeleri ve İçeriği.....	35
1.13. Yenilenen İlköğretim Programındaki Ortak Beceriler.....	36
2. İş Eğitiminden Teknoloji ve Tasarım Eğitime Geçiş.....	37
3.1. İlköğretimde Teknoloji Eğitimi.....	40
3. 2006 Teknoloji ve Tasarım Öğretim Programı	46
3.1. Niçin Teknoloji ve Tasarım Öğretim Programı	46
3.2. Teknoloji ve Tasarım Nedir?	46
3.3. Programın Genel Amaçları	47
3.4. Programın Vizyonu	48
3.5. Programın Yapısı	48
3.6. Programın Özellikleri.....	51
3.7. Öğretmene Öneriler.....	52
3.8. Velilerden Beklentiler	54
3.9. Ölçme ve Değerlendirme	55
3.10. Programda Kullanılacak Ölçme ve Değerlendirme Araç ve Yöntemleri	55
II. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	58
III. BÖLÜM	
Yöntem.....	63
Araştırmanın Modeli	63
Araştırmanın Evreni ve Örneklemi	63
Veri Toplama Araçları	64
Ölçme Aracının Geliştirilmesi	64
Verilerin Toplanması	65

Verilerin Analizi	65
-------------------------	----

IV. BÖLÜM

Bulgular ve Yorum.....	67
------------------------	----

Araştırmanın Örneklemine İlişkin Bulgular.....	67
--	----

İlköğretim Okullarında Görev Yapan Erkek ve Kadın Öğretmenlerin Teknoloji ve Tasarım Öğretim Programına İlişkin Görüşleri.....	70
--	----

İlköğretim Okullarında Görev Yapan Teknoloji ve Tasarım Öğretmenlerinin Önceki Branşlarına Göre Görüşleri.....	75
--	----

İlköğretim Okullarında Görev Yapan Teknoloji ve Tasarım Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Görüşleri.....	81
---	----

İlköğretim Okullarında Görev Yapan Teknoloji ve Tasarım Öğretmenlerinin Programı Uygulanmasında Karşılaştıkları Güçlükler.....	88
--	----

İlköğretim Okullarında Görev Yapan Teknoloji ve Tasarım Öğretmenlerinin Dersin İşlenişinde Kullandıkları Yöntem ve Teknikler	89
--	----

İlköğretim Okullarında Görev Yapan Teknoloji ve Tasarım Öğretmenlerinin Programda Yer Alan Ölçme Değerlendirme Yöntem ve Araçlarının Hangilerinin Geliştirilmesi Gerektiğine İlişkin Görüşleri	90
--	----

V. BÖLÜM

Sonuçlar	92
----------------	----

Öneriler	94
----------------	----

KAYNAKÇA	96
-----------------------	-----------

EKLER.....	103
-------------------	------------

TABLOLAR LİSTESİ

<u>Tablo</u>	<u>Sayfa No</u>
Tablo 1. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı	68
Tablo2. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Dağılımı	68
Tablo3. Öğretmenlerin Teknoloji ve Tasarım Branşına Geçmeden Önceki Branşlarına Göre Dağılımı	69
Tablo 4. Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Seminerine Katılma Durumlarına Göre Dağılımı	69
Tablo 5. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Teknoloji ve Tasarım Öğretim Programının Genel Değerlendirmeler Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t Değeri	70
Tablo 6. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Teknoloji ve Tasarım Öğretim Programının Genel Amaçlar Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Ortalamaları, Örnek Sapmaları ve t Değeri.....	71
Tablo 7. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Teknoloji ve Tasarım Öğretim Programının Kazanımlar Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t Değeri.....	71
Tablo 8. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Teknoloji ve Tasarım Öğretim Programının Etkinlikler Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t Değeri.....	72
Tablo 9. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Teknoloji ve Tasarım Öğretim Programının Etkinliklerin Sınıf İçi Uygulaması Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t Değeri	72

Tablo 10. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Teknoloji ve Tasarım Öğretim Programının Değerlendirme Yöntem ve Araçları Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t Değeri	73
Tablo 11. Öğretmenlerin Önceki Branşlarına Göre Teknoloji ve Tasarım Öğretim Programının Genel Değerlendirmeler Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Ortalamaları, Standart Sapmaları ve F Değeri	75
Tablo 12. Öğretmenlerin Önceki Branşlarına Göre Teknoloji ve Tasarım Öğretim Programının Genel Amaçlar Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Ortalamaları, Standart Sapmaları ve F Değeri.....	76
Tablo 13. Öğretmenlerin Önceki Branşlarına Göre Teknoloji ve Tasarım Öğretim Programının Kazanımlar Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Ortalamaları, Standart Sapmaları ve F Değeri.....	77
Tablo 14. Öğretmenlerin Önceki Branşlarına Göre Teknoloji ve Tasarım Öğretim Programının Etkinlikler Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Ortalamaları, Standart Sapmaları ve F Değeri.....	78
Tablo 15. Öğretmenlerin Önceki Branşlarına Göre Teknoloji ve Tasarım Öğretim Programının Etkinliklerin Sınıf İçi Uygulaması Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Ortalamaları, Standart Sapmaları ve F Değeri	79
Tablo 16. Öğretmenlerin Önceki Branşlarına Göre Teknoloji ve Tasarım Öğretim Programının Değerlendirme Yöntem ve Araçları Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Ortalamaları, Standart Sapmaları ve F Değeri	79
Tablo 17. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Teknoloji ve Tasarım Öğretim Programının Genel Değerlendirmeler Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Ortalamaları, Standart Sapmaları ve F Değeri	82

Tablo 18. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Teknoloji ve Tasarım Öğretim Programının Genel Amaçlar Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Ortalamaları, Standart Sapmaları ve F Değeri.....	83
Tablo 19. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Teknoloji ve Tasarım Öğretim Programının Kazanımlar Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Ortalamaları, Standart Sapmaları ve F Değeri.....	83
Tablo 20. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Teknoloji ve Tasarım Öğretim Programının Etkinlikler Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Ortalamaları, Standart Sapmaları ve F Değeri.....	84
Tablo 21. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Teknoloji ve Tasarım Öğretim Programının Etkinliklerin Sınıf İçi Uygulaması Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Ortalamaları, Standart Sapmaları ve F Değeri	85
Tablo 22. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Teknoloji ve Tasarım Öğretim Programının Değerlendirme Yöntem ve Araçları Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Ortalamaları, Standart Sapmaları ve F Değeri	86
Tablo 23. Teknoloji ve Tasarım Öğretmenlerinin Programın Uygulanmasında Karşılaştıkları Problemlere İlişkin Görüşlerinin Yüzde ve Frekansları.....	88
Tablo 24. Teknoloji ve Tasarım Öğretmenlerinin Dersin İşlenişinde Kullandıkları Öğretim Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Görüşlerinin Yüzde ve Frekansları.....	89
Tablo 25. Teknoloji Ve Tasarım Öğretmenlerinin Programda Yer Alan Ölçme Ve Değerlendirme Yöntem ve Araçlarından Geliştirilmeye İhtiyacı Olanlara İlişkin Görüşlerinin Yüzde ve Frekansları	91

ŞEKİLLER LİSTESİ

<u>Sekil</u>	<u>Sayfa No</u>
Şekil 1. Program Geliştirme Modeli	31
Şekil 2. Programda Yer Alan Kuşaklar	48
Şekil 3. Programın Genel Yapısı.....	51

KISALTMALAR CETVELİ

EARGED: Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

MEM: Milli Eğitim Müdürlüğü

TTKB: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı

TTDÖP: Teknoloji ve Tasarım Dersi Öğretim Programı

BÖLÜM I

GİRİŞ

Problem Durumu

Eğitimin genel amacı, yetişmekte olan bireylerin topluma sağlıklı ve verimli bir şekilde uyum sağlamalarını, onların toplumun yararlı bir üyesi haline gelmelerini sağlamaktır. Bu amaçların gerçekleşmesi için bireylerin ilgi ve yetenekleri eğitim yoluyla geliştirilir ve birey davranışları milli eğitimin amaçlarına göre değiştirilir (Başaran, 2004:1).

İnsanlık tarihine bakıldığında insanın ilk ortaya çıkışından günümüze kadar geçen sürede toplumsal yapının oldukça farklı aşamalardan geçtiği görülmektedir. İlk insanlar doğaya ve avlanmaya dayalı yaşam biçimleriyle ilkel “avcı toplumları” oluşturmuşlardır. Daha sonraları insanın yerleşik düzene geçmesiyle ortaya çıkan “tarım toplumları” nı, buhar gücünün sanayide üretime dayalı olarak kullanımıyla başlayan “endüstri toplumları” takip etmiştir. Günümüzde ise hızla gelişen teknoloji ve bunun sonucu olarak bilginin üretimi ve hızla yayılması ile günümüz toplumları “bilgi toplumları” olarak adlandırılmaktadır (Tuna, 2003:1).

Çağımız bilimsel ve teknolojik gelişmelerin hızla değişim gösterdiği bir çağdır. Bu değişim; sosyal, kültürel ve ekonomik alanlarda köklü değişikliklere neden olmakta ve toplumsal yaşantıyı etkilemektedir. Bu değişimin sonucunda eğitim, önemli bir araç olarak karşımıza çıkmakta eğitim sistemlerinin de yapı, içerik ve yöntem boyutlarında yeni gelişmelere uyarlanması gerekmektedir. Çağın koşullarına uygun olarak eğitimin dayandığı temeller yeniden değerlendirilmekte yapı, içerik ile öğretme-öğrenme ve değerlendirme süreçlerinde yeniliklere gidilmektedir.

Her alanda kalitenin ön plana çıktığı günümüzde eğitim öğretim kurumlarında da kalitenin sağlanması kaçınılmazdır. Eğitim düzeyinin, gelişmişliğin temel göstergesi haline geldiği içinde bulunduğumuz çağda gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin tamamı eğitim sistemlerini bütün boyutlarıyla çağdaş standartlarda bir yapı, fonksiyon ve işleyişe kavuşturma çabasıdadır. Yeni dünya düzeni, küreselleşme, dünyaya açılma, yeniden yapılanma gibi değişme ve gelişmelerin bir sonucu olarak Türk eğitim sisteminin de yeniden yapılandırılması konusu büyük önem kazanmıştır(Kamiloğlu, 2004:1).

Tüm dünyada meydana gelen değişim ve gelişim her alanda kendini hissettirmektedir. Bilim ve teknolojiye yaşanan hızlı değişim, sanayi çağının geride bırakılmasına, bilginin anlamının tartışılmasına, bilgiye sahip olanın ve bilgiyi üretenin güçlü olduğu bir döneme girilmesine sebep olmuştur. Ulaşılan bu son dönem, bilgi çağı olarak adlandırılmaktadır.

Değişimi bir tek nedene bağlamak doğru değildir. Bir ülkede değişimi zorlayan nedenler ülkenin kendi koşullarından kaynaklanabileceği gibi, uluslar arası bir gereklilik sonucunda da olabilir. Değişim zamanlarında tüm ekonomik sosyal ve kültürel kurumlar kendilerini yenilemek, değişen ihtiyaçlara ve yeni ihtiyaçlara ve yeni oluşan beklentilere karşılık vermek durumunda kalırlar (Özden, 2002:10).

Eğitimin, insanı etkileyen bir akımdan etkilenmemesi imkansızdır. Teknolojinin hızlı gelişimi, bilginin hızlı dağılmasını sağlamaktadır. Bu noktada teknoloji ve bilim; eğitimi büyük ölçüde etkilemiştir. Toplumun sosyal, kültürel, politik ve ekonomik yönden kalkınmasında ve bireylerin kendilerini gerçekleştirmelerinde eğitim sistemi, önemli bir role sahiptir (Gözütok,2003:44).

Toplumların sürekli değişim ve gelişim içinde olması sebebiyle kültür de toplumsal kurumlar ve şartlardaki değişimlerle birlikte sürekli değişir. Bu nedenle toplumların yaşamını sürdürmesi ve gelişmesi için yalnız kültürün yeni nesillere aktarılması yeterli değildir. Ayrıca bireylerin toplumdaki değişmelere uyum gösterebilecek ve değişmeye katkıda bulunacak biçimde yetiştirilmeleri gerekmektedir. Bu da eğitim kurumları ile sağlanır. Eğitim kurumları bireylere değişme ve gelişme için gerekli bilgi, beceri ve değerleri kazandırarak onların

toplumsal ve ekonomik gelişmeye uymalarını kolaylaştırır. Bunun yanı sıra toplumda yenilikleri başlatacak ve gerçekleştirecek yaratıcı bireylerin yetişmesine katkıda bulunur (Fidan ve Erden, 2001:58-59).

Bilgi toplumuna ulaşmada, geleneksel eğitimin yetersiz kalması sonucu eğitim politikaları, eğitim kurumları ve eğitim programlarının içeriklerinde köklü yenilikler ve bir dizi dönüşümleri planlamak zorunlu olmaktadır (Arslan ve Eraslan, 2003). Eğitimin değişim karşısında beklenen işlevi yerine getirebilmesi, toplumun beklentilerine uygun teknik ve yöntemler geliştirmiş olmasıyla yakından ilgilidir. Bu doğrultuda eğitim, değişimin gerçek anahtarıdır (Doğan,2004:147).

Geleneksel anlamda eğitilmiş insan denildiğinde okuma yazma bilen, aritmetik bilgileri olan kişi anlaşılmaktadır. Bilgi toplumunda ise, eğitilmiş insan, kendisi ile ilgili değişim ve gelişmeleri takip edebilen, yaşama uygulayan, sorgulayan, yaratıcı, gelişime açık, bilgi teknolojilerini aktif olarak kullanabilen kişi anlamına gelmektedir (Arslan ve Eraslan, 2003).

Günümüz öğretmenlerinden ve okullardan beklenen en önemli görev, topluma, yaratıcı, eleştirel ve çok yönlü düşünebilen, öğrenmeyi öğrenen, problem çözebilen, kendi öğrenmesinden sorumlu olan ve sağlıklı kararlar verebilen bireyler yetiştirmektedir (Saban,2004:169; Özden,2002:19)

Bu kapsamda bireylerin hak, sorumluluk ve görevleri de değişmektedir. Yeni küresel ekonomi, kültür ve idare şekilleri, daha bilgili, katılımcı ve aktif vatandaşlığı gerektirmektedir; bu noktada eğitimin rolü artmaktadır. Teknolojik değişim, eğitimin tam ve eksiksiz yeniden yapılanmasını zorunluluk haline getirmiştir. Her iki yılda bilgi birikiminin ikiye katlandığı düşünülecek olursa, geleneksel yöntem ve tekniklerle üçüncü bin yılın kurtarılamayacağı açıktır (Selçuk, Kayılı ve Okut, 2002: 13).

Eğitimin farklılaşan görevleri, eğitim kurumlarınca gerçekleştirilir. Sosyal değişimler tüm toplumsal kurumları etkiler. Toplumsal kurumların yapıları ve işlevleri, içinde bulundukları toplumların koşulları tarafından belirlenir. Toplumlar

geliştikçe, kurumlar da gelişir, farklılaşır ve işlevleri artar. Kuşkusuz bu gelişme ve değişimler eğitim kurumları için de geçerlidir (Fidan ve Erden, 2001:45).

Eğitim, toplumsal yapıda, bilimde, teknolojiye vb. alanlarda meydana gelen değişimlerden etkilenirken aynı zamanda değişim üzerinde de etkilidir. Bilgi çağı bilgi toplumunu gerektirir. Bilgi toplumu ise bilginin öneminin farkında olan, öğrenmeyi öğrenmiş, üretebilen, yaratıcı, kendi sorumluluğunu bilen, problem çözebilen insanlardan oluşur. Bilgi çağının yakalanabilmesi, değişimi; değişim ise eğitimde reformu zorunlu hale getirmektedir.

Bu teknolojik dünyada insanların, modern teknolojinin kavramları ve işlerini anlamaları ve kendilerini rahat hissetmeleri özellikle önemlidir. Bu nedenlerden dolayı teknoloji ile ilgili öğretimin değeri ve önemi geniş kabul görmüştür. Küresel ölçekte teknoloji eğitimi programlarının çoğu; analitik düşünme, yaratıcılık, problem çözme, bir takım halinde çalışma, kişisel sorumluluk, inisiyatif ve merak etme gibi yeteneklerin geliştirilmesini kapsamaktadır.

Teknolojinin birey ve toplum üzerindeki en önemli etkisi, bunların yaşam biçimlerine, yani kültürlerine ilişkindir. Birey-çevre etkileşim ve uyumunda, bilim ve teknoloji değişen değerlerden önce gelmektedir. Günümüzde artık teknoloji kültürü, değerler kültürünü belirleyen, onu denetim altında tutan en önemli etmenlerden birisi durumundadır. Böylece, bireyin etkileşim içinde bulunduğu teknolojik kültürle uyumlaştırılması, aynı zamanda onun toplumsal uyumuna temel olmaktadır. Eş deyişle, bireylerin hızlı teknolojik gelişmelerle, giderek karmaşılaşan toplum yaşamına ayak uydurabilmeleri için, çağdaş bilgi, beceri ve tutumlarla donatılmaları gerekmektedir. Bu ise, her bireyin, teknolojik gelişmelerin öngördüğü yeterlilikleri kazandırabilecek bir eğitime tutulması ile olanaklıdır (Şenel ve Gençöglü; 2003:52).

Teknolojik anlamda kültürel çevreye uyumun formal eğitim sürecindeki başlıca araçlarından birisi, teknoloji eğitimidir. Bu eğitimde önemli olan, teknolojinin güncel uygulamalarına ağırlık vererek, bugün ile gelecek arasında köprü oluşturmaktır (Uluğ,2003:1).

Açlıktan ölmek üzere olan bir insana balık vermek yerine balık tutmayı öğretmenin daha iyi olacağını anlatan hikaye günümüzün sürekli değişen teknolojisine uyarlanırsa; artık bir insana balık tutmayı öğretmek de yeterli olmamaktadır Birey balık tutma yöntemleri değiştikçe nasıl rekabet edilebilir vaziyette kalınacağını öğrenme yöntemini bilecek ve geleceğin teknolojik balık avlama endüstrisinde hayatta kalacak şekilde eğitilmelidir (Şenel ve Gençoglu; 2003:62).

Bugün, algının boyutları genişlemiş, yıldızlar arası bir derinlik kazanmıştır. İnsanın geleceği, araştırmacı nitelikte bir eğitime bağlıdır. Bu da soracak, yanıt arayacak, bilimsel düşünceyi, yaratıcılığı uyaracak, bulmak ve öğrenmekten zevk alacak, gelişim için zorunlu temel merakı oluşturacak nitelikte bir eğitimidir (Gökaydın,1998:6).

Bu doğrultuda eğitimde nitelikli ve bilgi, beceri ve tutumlara sahip kişiler yetiştirme önem kazanmaktadır. Bu nedenle ulusal düzeyde zorunlu ilköğretim 1997 yılından başlayarak zorunlu hale getirilmiştir. İlköğretim her vatandaşın görmesi gereken eğitim olarak kabul edilmiştir. Kişilerin erken yaşta iş ve meslekleri tanınmasında onlar hakkında temel bilgi ve beceri kazanmalarında ve nihayetinde onların mesleki ilgi ve yeteneklerinin belirlenmesine, iş ve mesleklere yönlendirilmesinde ilköğretim önemli bir işleve sahiptir. Gelişmiş toplumlarda ve daha ileri teknoloji kullanan üretim sistemlerinde ise temel düşünce şudur: Yapılan işi daha iyi olarak yapma olanağı vardır ve amaç bu daha iyi olan yolu bulmaktır.

İletişim çağı olarak adlandırılan çağımızın en önemli özelliği, insanın doğayı kontrol etme ve değiştirme gücüne sahip olmasıdır. İnsan, önce değişikliği tasarlar daha sonra doğayı buna göre değiştirir. Teknolojinin gerek sosyal ve ekonomik gerekse eğitim alanına sunduğu olanaklar yaşamı kolaylaştırmakta eğitim alanına yeni gelişmeler getirmektedir.

Bireyin ve toplumun ekonomik, toplumsal ve kültürel yaşamını çok büyük oranda etkileyen teknoloji, genel eğitimin tamamlayıcı bir boyutu durumuna gelmiştir.

Teknoloji, çağımızdaki uygarlığın teknik ve beceri yönleri ile bireyin ve toplumun çağdaş dünyadaki yerini belirleme aracıdır. Bu anlamda ekonomik, sosyal ve kültürel yaşamın bir parçası haline gelmiştir (Doğan, 1983).

Teknoloji “bireyin uygulamadaki sorunlarını çözmek ve ihtiyaçlarını karşılamak için bilimsel ilkelere, çevrede var olan materyal ve insan gücü kaynaklarından yararlanarak sorun çözme etkinliği” olarak tanımlanmaktadır. (Doğan, 1991) Bu etkinlikte teknoloji; insanın yaratıcı gücü, var olan insan gücü materyalleri, bilimsel teknolojik yöntem ve kavramlar ile bilgi kaynaklarından yararlanmayı bir süreç haline getirmiştir (Doğan,1989).

Çağımızdaki teknolojik gelişmeler, eğitim de dahil olmak üzere yaşamın bütün boyutlarını etkilemektedir. Gelişen ve yenilenen teknolojik ortamda salt bilgi edinme, yeterli olmamakta bilgiye ek olarak beceri ve tutuma ilişkin yeterlilikler de görülmektedir. Bunların bütüncül bir biçimde bir araya getirilmesi ve çağdaş teknolojik kavramları yansıtacak biçimde uygulama alanına yöneltilmesi gerekmektedir.

Bugün Türkiye’de ilköğretim uygulamalarından beklenen başarının sağlanıp sağlanmadığının bilinmesine ihtiyaç vardır. Bu nedenle ilköğretim uygulamalarının başarısı üzerinde pek çok etkenle beraber, mevcut öğretmenlerin de etkisinin belirlenmesi ve araştırılması gerekmektedir. Öğrenciyi tanıma, üst öğrenime ve mesleğe hazırlama diğer eğitim basamakları ve çevreyle bütünleşme ilköğretimin temel özellikleridir. İlköğretim sisteminde, öğretmen boyutundaki sayısal yönlü gereksinimler öğretmenlerin kalite ve formasyonları konusunda tartışma devam etmektedir. Bugüne kadar pek çok çeşitli kaynaklardan öğretmen yetiştirildiği göz önünde tutulursa, bu konunun önemi daha belirgin ortaya çıkar. İlköğretim okullarında Teknoloji ve Tasarım dersi öğrencilere küçümsenemez eğitsel katkılar getirmektedir. Bu eğitsel katkılar ve becerilerin kazandırılmasında ise, öğretmenlerin önemli işlevleri bulunmaktadır. Teknoloji ve Tasarım dersi diğer disiplinlerde alınan bilgilerin uygulamalı olarak yaşama aktarılmasını hedeflemektedir. Bu bilgi, beceri ve tutumların tam olarak öğrencilere kazandırılabilmesi, pek çok etkenle birlikte Teknoloji ve Tasarım dersine bu amaçla yetiştirilen yani bilgili, yetenekli öğretmenlere de bağlı bulunmaktadır.

Her türden eğitim uygulamalarının başarısı öğretmenlerin nitelik ve kaliteleriyle doğrudan ilişkilidir. Bugüne kadar pek çok çeşitli kaynaklardan öğretmen yetiştirildiği göz önüne tutulursa bu konunun önemi daha belirgin ortaya çıkar.

Problem Cümlesi

İlköğretim okullarında görev yapan Teknoloji ve Tasarım öğretmenlerinin, yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanan Teknoloji ve Tasarım dersi öğretim programı ve 7. sınıf öğretim programı uygulamalarına ilişkin görüşleri nelerdir?

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; ilköğretim okullarında görev yapan Teknoloji ve Tasarım dersi öğretmenlerinin Teknoloji ve Tasarım öğretim programına ilişkin görüşleri ve 7. sınıf öğretim programı uygulamalarının cinsiyet, önceki branş ve mesleki kıdem değişkenleri ile ilişkisinin belirlenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

Alt Problemler

1. İlköğretim okullarında görev yapan Teknoloji ve Tasarım öğretmenlerinin Teknoloji ve Tasarım dersi öğretim programına ilişkin görüşlerinde, öğretmenlerin cinsiyetine göre anlamlı farklılık var mıdır?
2. İlköğretim okullarında görev yapan Teknoloji ve Tasarım öğretmenlerinin Teknoloji ve Tasarım dersine ilişkin görüşlerinde, öğretmenlerin Teknoloji ve Tasarım branşına geçmeden önceki branşına (İş Teknik, Ev Ekonomisi, Tarım, Ticaret) göre anlamlı farklılık var mıdır?

3.İlköğretim okullarında görev yapan Teknoloji ve Tasarım öğretmenlerinin Teknoloji ve Tasarım dersine ilişkin görüşlerinde, öğretmenlerin mesleki kıdemine göre anlamlı farklılık var mıdır?

4.İlköğretim Okullarında görev yapan Teknoloji ve Tasarım öğretmenlerinin programın uygulanmasında karşılaştıkları güçlükler nelerdir?

5. İlköğretim Okullarında görev yapan Teknoloji ve Tasarım öğretmenlerinin dersin işlenişinde kullandıkları yöntem ve teknikler nelerdir?

6.İlköğretim Okullarında görev yapan Teknoloji ve Tasarım öğretmenlerinin ölçme değerlendirme yöntem ve araçlarının hangilerinin geliştirilmesi gerektiğine ilişkin görüşleri nelerdir?

Araştırmanın Önemi

Teknoloji, insanlığın geçmişteki yaşama biçimlerini, dünya görüşlerini, iletişim sistemlerini etkileyip değiştirmiştir. Bununla beraber, yeni teknolojik çağın; kültüre sanata ve eğitime de yeni boyutlarla varlık kazandırması bir zorunluluk olarak görülmektedir (Tuna,2003:4).

Bilgi çağının getirdiği yeni anlayışlar karşısında, bir ülkenin geleceğini sağlamada en önemli sistem olan eğitim sisteminde değişkenlerin, reformların yapılması kaçınılmazdır. Eğitim programları bize genel anlamda “nasıl bir insan istiyoruz?” sorusunun cevabını verirler. Ülkenin ihtiyaç duyduğu, yani istenilen insanın özellikleri zaman içerisinde sürekli değişmektedir. Çağı takip edebilmek için gerekli insan özelliklerini ortaya çıkarabilecek programlara ihtiyaç duyulmaktadır. Dünyada son yıllarda eğitim anlamında yapılandırmacı yaklaşıma ilginin arttığı görülmektedir. Türkiye’de de Milli Eğitim Bakanlığınca 2000’li yıllarda başlayan öğretim programları geliştirme çalışmalarında yapılandırmacı yaklaşım temele alınmıştır (Kutlu,2005).

Eğitim sisteminin başarısı, temelde sistemi işletip uygulayacak olan öğretmenlerin niteliklerine bağlıdır. Okullarda programların uygulanmasından okul müdürü ve öğretmenler sorumludur ve öğretmenler programların esas uygulayıcılarıdır (Fidan ve Erden, 2001). Öğretmenlerin program hakkındaki düşünceleri, programı ne derece benimsedikleri, programda gördükleri eksiklikler, programı uygularken yaşadıkları sıkıntıların tespit edilmesi önemlidir. Programların etkin ve verimli uygulanabilmesi için, geliştirilmesi aşamasında, esas uygulayıcılar olan öğretmenlerden alınan görüşler önemli yer tutmaktadır.

Bu araştırmada, ilköğretim okullarında görev yapan Teknoloji ve Tasarım öğretmenlerinin MEB' nin, toplumun değişen ihtiyaçları doğrultusunda hazırladığı ve 2005-2006 öğretim yılında pilot okullarda, 2006- 2007 öğretim yılında ise tüm ilköğretim okullarında uygulamaya koyduğu ve yapılandırmacı yaklaşım temele alınarak hazırladığı Teknoloji ve Tasarım öğretim programına ilişkin görüşleri ve bu görüşlerin bazı değişkenler ile ilişkisinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Yapılan araştırmalarda yeni anlayışlara göre geliştirilen öğretim programlarından 2006 Teknoloji ve Tasarım dersi öğretim programı ile ilgili çok sayıda araştırmaya rastlanmamıştır. Bu durum program uygulamalarının henüz yeni olmasından kaynaklanmaktadır. Bu araştırmanın Teknoloji ve Tasarım dersi öğretim programı hakkındaki öğretmen görüşlerini ortaya çıkararak Teknoloji ve Tasarım dersi öğretim programının geliştirilme sürecine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Sayıtlılar

Araştırmada kabul edilen temel sayıtlılar şunlardır:

- Verilerin toplanmasında kullanılan ölçme aracı amaca hizmet edici niteliktedir.
- Araştırma kapsamına giren öğretmenler anket formunu doğru ve içtenlikle yanıtlamışlardır.

Sınırlılıklar

- Araştırma 2006- 2007 öğretim yılı 7. sınıf Teknoloji ve Tasarım Öğretim Programı uygulamaları ile sınırlıdır.
- Araştırma, 2006 Teknoloji ve Tasarım Öğretim Programı ile sınırlıdır.

Tanımlar

Bu araştırmada kullanılan terimlerden bazıları aşağıdaki gibi tanımlanmıştır:

Öğretim Programı: Belli bilgi kategorilerinden oluşan ve bir kısım okullarda beceriye uygulamaya ağırlık tanıyan, bilgi ve becerinin eğitim programlarının amaçları doğrultusunda ve planlı bir şekilde kazandırılmasına dönük programdır. (Varış,1996:14)

Teknoloji ve Tasarım: Teknoloji ve Tasarım birbirini doğrudan etkileyen kavramlardır.İkisi arasındaki ilişki özne ve nesne arasındaki ilişki gibidir.Bu ilişkide öncelikli zihinsel süreç olarak yaratıcılık, karşımıza çıkmaktadır.

İnovasyon: Farklı, değişik, yeni fikirler geliştirmek ve bunları uygulamaktır (MEB, Teknoloji ve Tasarım Öğretim Programı,2006).

Yapılandırmacı Yaklaşım: Felsefe olarak başlamış, sosyoloji ve antropolojide, sonra da psikoloji ve eğitimde uygulanmış, bilginin pasif olarak edinilmediğini, öğrenenler tarafından aktif bir şekilde oluşturulduğunu savunan bir bilgi ve öğrenme kuramıdır.(Demirel ve Koç ,2004)

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

I. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Çağımızda bilgi ve teknolojinin hızla artması ve gelişmesi, toplumun tüm kesimlerinin, dolayısıyla eğitimle ilgili unsurların hızlı bir değişim göstermesine yol açmaktadır. Eğitimin en temel işlevi toplumun ihtiyaç duyduğu niteliklere sahip bireyler yetiştirmek olduğundan, okullarda uygulanan mevcut eğitim programlarının toplumda meydana gelen değişikliklere paralel olarak geliştirilmesi ve eğitim programlarının çağın gerisinde kalmaması gerekmektedir. Gerçekten de günümüzde tüm derslerin kapsamı ve geçerliliği sabit kalmamakta, sürekli değişmektedir. Bu bölümde; program geliştirmenin tanımı, program geliştirmenin önemi, Türkiye’de program geliştirmenin tarihçesi, İş eğitiminden Teknoloji ve Tasarım eğitime geçiş, İlköğretimde Teknoloji Eğitimi, Teknoloji ve Tasarım Öğretim Programı üzerinde durulmuştur.

1. Program Geliştirme ile İlgili Temel Kavramlar

1.1. Program Geliştirmenin Tanımı

Literatürde program geliştirmenin tanımına bakıldığında: Erden’e (1998:4) göre program geliştirme, “eğitim programlarının tasarlanması, uygulanması, değerlendirilmesi ve değerlendirme sonucu ile elde edilen veriler doğrultusunda yeniden düzenlenmesi sürecidir.” Demirel (1999:6) program geliştirmeyi, “eğitim programının hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme öğeleri arasındaki dinamik ilişkiler bütünüdür.” şeklinde tanımlarken; Varış (1998:7), “gerek okul içinde gerek okul dışında, milli eğitimin ve okulun amaçlarını etkinlikle gerçekleştirmek üzere düzenlenen içerik ve etkinliklerin uygun yöntem ve tekniklerle geliştirilmesine yönelik koordine çabaların tümüdür.” şeklinde tanımlamıştır.

Senemoğlu' na (1999) göre ise program geliştirme, “öğretim programının tüm öğelerini daha etkili ve yeterli hale getirme sürecidir.”

Feyereisen, Fiorino, ve Nowak’a göre program geliştirme “... temelde zaman, yer, materyaller, ekipman ve personel elemanlarını düzenli bir şekilde koordine etmek için yapılan çevreyi düzenleme planıdır.” Program geliştirme sürecinde yapılan faaliyetleri dikkate alan Good, program geliştirmeyi şu şekilde tanımlamaktadır: “Mevcut eğitim programının sürekli olarak, metodolojik araştırmalarla değerlendirilmesi ve geliştirilmesini sağlamak üzere, tek bir okul veya okul sistemine uygun bir programın geliştirilmesi, uzman görüşleri altında çalışan komitelerin organizasyonunun sağlanması, öğretimin genel ve özel amaçların belirlenmesi, program materyallerinin, öğretim materyallerinin, öğretim metodlarının ve değerlendirme biçiminin seçimi, resmi öğretim programlarının hazırlanması ve hazırlanan bu eğitim programının ve adapte edilmesidir (Akt.Yüksel, 2000:3,4).

Kısaca program geliştirme, “eğitim programının öğelerinin, çağın ve toplumun ihtiyaçları doğrultusunda düzenlenmesidir.” denilebilir.

1.2. Eğitim Programı, Öğretim Programı, Ders Programı

Türkiye’de uzun yıllar eğitim programı yerine müfredat programı deyiimi kullanılmıştır. Müfredat programı, okullarda her sınıfta okutulacak derslerin isimlerini, haftalık ders saatlerini, bu derslerle ilgili amaçları, ilkeleri, konuları ve açıklamaları bir araya getiren kitap anlamına gelir.Bu deyim 1950’li yıllara kadar kullanılmıştır. 1950’li yıllardan sonra yerini “eğitim programı” deyimine bırakmıştır (Tekişik,1992:351; Demirel,1999:16).

Eğitim programının tanımı, yazarların eğitim anlayışlarına, felsefelerine ve planlı eğitimin hangi boyutlarda olabileceğine dair görüşlerine bağlı olarak değişmektedir. Bu nedenle literatürde eğitim programının farklı tanımlarına rastlanmaktadır. (Erden,1998:2) Eğitim programı ile ilgili yapılan tanımlardan bazıları aşağıda verilmiştir.

Tyler’a göre eğitim programı “öğrencilerin amaçlanan bilgi, beceri ve tutumlara ulaşmaları için onlara yol göstermek”tir. Saylor, Alexander ve Lewis ise eğitim programını “eğitilecek olan bireyler için öğrenme fırsatları takımını sağlamaya yarayan bir plan” şeklinde tanımlanmaktadır. Wheeler’e göre eğitim programı “okulun rehberliği altında öğrenciye planlı yaşantılar sunmak”tır (Akt. Yüksel,2000:2).

Sezgin; eğitim programını, düzenli eğitim durumları olarak tanımlamakta ve program geliştirme sürecinde cevaplandırılması gerekli unsurları şöyle belirtmektedir:

1. Eğitim hedefleri neler olmalı, yani öğrencilere hangi davranışlar kazandırılmalıdır?
2. Kendilerinde bu davranışların gelişmesi için öğrenciler hangi yaşantıları geçirmeli, yani hangi eğitim durumlarında bulunmalıdırlar?
3. Bu durumlar nasıl örgütlenirse istendik öğrenci davranışlarını geliştirme bakımından en verimli olur?
4. İstendik davranışların isabetlilik durumlarında (istendik davranışları geliştirme yönünden) etkinlik derecesi nedir?
5. Dördüncü sorunun ışığında mevcut yetişekte (programda) ne gibi değişiklikler gereklidir? (Sezgin,2000:4-5)

Demirel’e(1999:5) göre eğitim programı, öğrenene okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneğidir. Fidan ve Erden (2001:48) eğitim programının, bireyde istenilen yönde davranış değişikliği meydana getirmek amacıyla yapılan tüm faaliyetleri gösteren planlar olduğunu ifade ederken; Ertürk (1998:95-96) eğitim programını, “yetişek” olarak adlandırmış ve bu kavramı da “eğitim ortamında her öğrencinin geçirmiş olduğu belli eğitim durumları ve yaşantılar” olarak adlandırmıştır. Yetişek, öğrenci açısından bir öğrenme yaşantıları düzeni, eğitimci açısından ise bir eğitim durumları düzenidir. Varış (1997:15) ise eğitim programının, bir eğitim kurumunun, çocuklar gençler ve yetişkinler için sağladığı milli eğitimin ve kurumun amaçlarının gerçekleşmesine dönük tüm faaliyetleri kapsadığını belirtmektedir.

Yukarda verilen tanımlara bakıldığında, ortak nokta, eğitim programının, okul içi ve dışında gerçekleştirilen tüm eğitim faaliyetlerini içine almasıdır. Eğitim programları, öğretim programlarını da kapsamaktadır.

Senemoğlu (2003:38), okullarda istendik öğrenmelerin gerçekleşmesini sağlayan ya da istendik öğrenmelerin oluşmasına rehberlik eden kişilerin öğretmenler olduğunu; öğretmenlerin geçerli öğrenmeleri planlı bir biçimde gerçekleştirmede kullandıkları temel aracın ise öğretim programları olduğunu belirtmektedir.

Varış (1998:14) öğretim programını, eğitim programı içinde ağırlık taşıyan, genellikle belli bilgi kategorilerinden oluşan ve bir kısım okullarda beceriye ve uygulamaya ağırlık tanıyan, bilgi ve becerinin eğitim programlarının amaçları doğrultusunda ve planlı bir biçimde kazandırılmasına dönük program olarak tanımlarken; Küçükahmet (1997), öğretim programlarının öğrenme- öğretme süreçleri ile ilgili tüm faaliyetleri kapsadığını belirtmektedir.

Ders programı için Varış (1998:14), öğretim programlarında yer alan bilgi kategorilerinin disiplinlerin ve faaliyet alanlarının, eğitim amaçları ile ilişkili olan özel amaçlarını gerçekleştirmeleri için öğretim ilkelerini, konuların alt programlarındaki esasları öğrenci davranışlarına dönüştüren programdır derken; Küçükahmet (1997:56), öğretim programı içinde yer alan ve dersle ilgili öğretim faaliyetlerini sistematik biçimde düzenleyen program olduğunu söylemiştir.

Hiyerarşik sıralamada her bir program, bir üst program ile amaçlar ve içerik yönünden ilişkilidir ve birbirinin kapsamına girer (Varış,1998:15).

Demirel(1999), eğitim programını ve öğretim programını kavramlarının çoğu kez birbirlerinin yerine kullanıldığını ve bu konuda bir kavram karmaşasının yaşandığını belirtmektedir. MEB'nin 2005-2006 eğitim öğretim yılında ilköğretim birinci devrede uygulamaya koyduğu programlarda “öğretim programı” kavramını tercih edilmiştir.

1.3. Eğitim Programının Öğeleri

Aykaç ve Başar (2005), eğitim sisteminin temel değişkenlerinden biri ve insan yetiştirme projesi olarak da nitelendirdikleri programının, 4 soruya verilen cevapları kapsadığını belirtmektedir. Bu sorulara verilen cevaplar, programı öğelerini oluşturmaktadır. Bu sorular şunlardır:

1. Yetiştirilecek bireylerin sahip olması gereken istendik özellikler nelerdir?
2. Bu özellikler hangi yaşam bilgilerini, becerilerini, kısaca hangi konuları kapsar?
3. Bu özellikler bireylere nasıl kazandırılabilir?
4. İstendik özelliklerin bireyde oluşup oluşmadığı nasıl anlaşılabilir?

Yukarıdaki sorulardan birinci soru eğitimde amaçları; ikinci içeriği; üçüncü öğrenme-öğretme sürecini; dördüncü ise ölçme- değerlendirmeyi işaret etmektedir.

Erden(1998:7) eğitim programının öğeleri konusunda değişik görüşler olduğunu fakat hemen hemen tüm eğitimcilerin 4 öğede görüş birliğine vardıklarını belirtmektedir. Bunlar, hedefler, kapsam, eğitim durumları ve değerlendirmedir. Eğitim programlarının yapısını anlayabilmek için öğelerin tanımlarına bakmakta fayda vardır.

Eğitim, bir veya 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 ve eğitim sürecinde ne öğrenileceği ve nasıl öğretileceği hakkında eğitimcilere rehberlik eder. Amaçların gerçekleştirilme derecesi ise eğitimin etkililiğinin göstergesidir (Fidan ve Erden,2001:9). Varış (1998:94-96) eğitim amaçlarının, örgün eğitim etkinliklerinin dayanağı, eğitim sürecinin ise temeli olduğunu belirtmektedir.

Demirel (1999:28), hedeflerin ülkenin eğitim felsefesini de ortaya koyduğunu; eğitim programlarında amaçlar yerine hedef kavramının kullanıldığını belirtmektedir. Sönmez (1999:41) hedeflerin genel anlamıyla varılmak istenen nokta olarak tanımlanabileceğini, eğitimde hedefin ise, kişide gözlenmesi

kararlaştırılan istendik özellikler olarak ele alınabileceğini belirtirken; Erden(1998:8), hedeflerin, öğrencilerin öğretim süreci sonucunda ne yapabileceklerini tanımlayan ifadeler olduğunu söylemektedir. Ertürk’e göre hedef, bir öğrencinin planlanmış ve tertiplenmiş yaşantılar sayesinde kazanması kararlaştırılan ve davranış değişikliği veya davranış olarak ifade edilmeye elverişli olan bir özelliktir. Bu özellikler, bilgiler, yetenekler, beceriler, tutumlar, ilgiler, alışkanlıklar olabilir(Ertürk,1998: 25).

Eğitim Programlarının ikinci öğesi içeriktir. Literatürde kapsam kavramı bazen içerik ile aynı anlamda kullanılmıştır.

İçerik, hedef davranışları kazandıracak biçimde ele alınabilir. İçerik, hedef ve davranışlar için bir araçtır; çünkü önce hedef ve davranışlar belirlenir sonra hedef ve davranışların kazandırılmasına yardımcı olacak biçimde içerik düzenlenir (Sönmez,1999:103). Varış’a (1998) 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. Erden(1998) ise, öğretim sürecinde öğrencilere kazandırılacak bilgilerin kapsamı oluşturduğunu belirtmiştir.

Eğitim Programlarının üçüncü öğesi eğitim durumlarıdır. Eğitim durumları için Erden (1998), öğrencilerin hedeflere ulaşmaları için geçirmeleri gereken öğrenme yaşantılarını sağlayacak dış koşulların düzenlenmesidir derken; Sönmez(1999:207) eğitim durumunun, hedef davranışları öğrenciye kazandırmak için gerekli uyarıcıların düzenlenip işe koşulması olarak tanımlanabileceğini ve bu basamakta, hedef ve davranışları öğrenciye kazandırmak için çevre ayarlamasına gidildiğini belirtmiştir. Ertürk (1998:58-109), istendik davranışların meydana getirilebilmesi için geçerli yaşantıları doğurucu eğitim durumlarının belli özellikleri haiz olacak biçimde yaratılması ve belli esaslara göre tertiplenmesi gerektiğini söylemektedir. Yetișeğin ürünü, yetiştirilen öğrencinin bazı davranışları olduğuna göre yetișeğin iyi işlenip işlenmediğini anlamak için, yetiştirilen öğrencinin istendik davranışlara sahip olup olmadığına bakmaya ihtiyaç vardır.

Değerlendirme, eğitim sürecini tamamlayan ve eğitim sürecinin ayrılmaz bir parçasıdır. Eğitim sonunda elde edilen ürünlerin amaçlara uygun ve yeterli olup olmadığı değerlendirme işlemi ile anlaşılır (Fidan ve Erden, 2001:13). Eğitim programının son ögesi değerlendirmedir. Bazı eğitimciler bunun için “sınama durumları” ifadesini kullanmışlardır.

Sınama durumları, öğrencide gözlemeye karar verdiğimiz istendik davranışların kazanılıp kazanılmadığı hakkında bir yargıya varma işidir (Demirel,1999:45). Bunun sonucunda öğrencilerin istenilen davranışları kazanabilmesi için eğitim sisteminde neler yapılması gerektiğini belirleme, sınama kapsamı içindedir.(Sönmez,1999:239) Bu aşamada öğrencilerin hedeflere ulaşma dereceleri çeşitli ölçme araçları ile saptanır (Erden, 1998: 8-9).

Programın verimli ve istenilen başarıyı yakalayabilmesi için, sayılan öğelerin işlevsel olması ve ihtiyaçları karşılayabilecek şekilde düzenlenmesi gerekir. Öğrenme, öğretme ve bilgiye dayalı yeni paradigmlar, öğretim programını da etkilemektedir. Bunlardan biri yapılandırmacı yaklaşımdır.

1.4. Yapılandırmacı Yaklaşım

Bilim adamları tarafından savunulan öğrenme kuramlarında öğrencinin aktifliği ve merkezde olması önem kazanmıştır. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında öğrencilerin daha önceki deneyimlerinden ve ön bilgilerinden yararlanarak yeni karşılaştıkları durumlara anlam verebilecekleri savunulmaktadır. Kişi, bilgiyi pasif olarak almaz, deneyimlerini kullanarak yeni bilgiyi anlamlandırır.

Yapılandırmacılık, felsefe olarak başlamış, sosyoloji ve antropolojide, sonrada psikoloji ve eğitimde uygulanmış, bir bilgi ve öğrenme kuramıdır. Öğrenenlerin bilgiyi nasıl öğrendikleriyle ilgili bir kuram olarak gelişmeye başlamış, zamanla öğrenenlerin bilgiyi nasıl yapılandırdıklarına ilişkin bir yaklaşım halini almıştır. Öğrenme, ezberlemeyle ya da bilginin tekrarı ile değil, bilginin transferi ile yeniden oluşturulmasına dayanır.

Yapılandırmacı yaklaşım, temel öğrenmenin ancak soru sorma, araştırma, problem çözme gibi öğrenci faaliyetleri ile gerçekleşebileceğini savunmaktadır. (Koç,2002:5-6)

Öğrenciye aktif öğrenme yaşantısı tanımayan eğitim, ezber eğitim olarak nitelendirilmektedir. Olaylar arasındaki ilişkileri keşfetmeyen, sistematik sorgulama yapmadan, eleştirmeden, bilgileri olduğu gibi algılamayı amaçlayan, öğretmenin aktif olduğu eğitim ortamları ezberci eğitimin sonucudur (Arabacı,2005:25-27).

Yapısalcı teoriye göre her birey öğrenme sürecinde aktif hale getirilmeli ve kendi öğrenmesinden sorumlu olmalıdır. Bu nedenle öğretmen sınıfta yöntem çeşitliliğine gitmelidir. Aktif öğrenme, öğrencinin dikkatini öğrenme faaliyetlerine odaklayarak ve kavramlarla konular arasında ilişkiler kurmak amacıyla bir şeyler yaparak öğrenme sürecini yürütmesini gerektirir. Aktif öğrenmenin gerçekleşebilmesi için öğrencinin bilgiyi kendisinin yapılandırması gerekir. Öğretmenler bilgiyi aktarmak yerine öğrencinin konuyla ilgili kendi bağlantılarını kurmasını sağlanmalıdır. Yapılandırmacı yaklaşım, yalnızca dinleyen ve rutin metin alıştırmaları yapan öğrenciler yerine, düşünen, tartışan, soruşturan, hipotez kurup sıyan öğrencileri hedefler; bilgi, ancak bu şekilde tekrarlanarak oluşturulur.(Saban, 2004:179)

Tüm öğrenmelerin zihindeki bir yapılandırma sonucu olduğu varsayımı üzerine temellenen yapılandırmacılık, bireyin öğrenme sürecinde daha fazla sorumluluk almalarını ve etkin olmalarını gerektirir. Bu amaçla yapılandırma eğitim ortamlarında bireylerin çevreleriyle daha fazla etkileşimde bulunmalarına olanak sağlayan işbirliğine dayalı öğrenme, probleme çözmeye dayalı öğrenme vb. öğrenme yaklaşımlarından yararlanır (Yaşar,1998:78). Sınıf içinde öğrenciye sunulan öğrenme yaşantıları, aynı zamanda öğrencinin sosyal gelişimine de hizmet etmektedir. Araştırmalar, grup içi çalışmaların, öğrenciler arası etkileşimi artırdığını, öğrencilere birlikte çalışma alışkanlığı kazandırdığını, öğrencilerin derse karşı olumlu tutum geliştirmelerine yardımcı olduğunu ve kendine güven duygusu geliştirdiğini ortaya koymuştur (Erden, 1998:127).

Yapılandırmacı öğrenme ortamının temel ögesi öğrenendir. Öğrenenler, demokratik bir sınıf ortamında günlük yaşam problemlerinin karmaşıklığını çözerek yaşam boyu kullanacakları bilgiyi oluştururlar. Öğrenme ortamı bilgilerin aktarıldığı bir yer değil, öğrenmenin, öğrencinin entelektüel etkinlikleriyle sağlandığı, sorgulamaların ve araştırmalarının yapıldığı, düşünme, sorun çözme becerilerinin geliştirdiği bir yerdir (Şaşan, 2002:51)

Eğitim sisteminin öğrencilere potansiyellerini geliştirme fırsatı vermesi ve ülke kalkınmasında etkin rol oynayabilmesi için ortamı eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, bilimsel düşünme, ilişkisel düşünme, akıl yürütme gibi becerileri kazandıracak şekilde düzenlenmelidir. Eğitim ortamında öğrencilere soru sorma, cevap verme, yorum yapma, diğer bir deyişle öğrencilerin bilgilerle oynayıp, bilgi bina etmelerine izin verilmelidir. (Özden, 2002:18).

Eğitimde yeni anlayışlar, öğrencinin bilgilenmesini değil, bilgi üretme kapasitesine ulaşmasını vurgulamaktadır. Öğrencinin aldığı bilgiyi kendince yorumlaması, anlamlandırması beklenmektedir. Sınıf, başkalarınca keşfedilen bilgilerin aktarıldığı bir ortam değil, öğrencilerin aralarında ve öğretmenleriyle etkileşimleri sonucu yeni bilgiler ürettikleri bir ortam olmalıdır (Özden,2002:62). Bu da ancak, öğrencinin merkezde olduğu bir eğitim anlayışı ile mümkün olur. Peki öğrencinin merkezde olduğu bir sistemde nelere dikkat edilir, neler önemlidir, eğitim öğretim ilkeleri nelerdir?

Öğrenen merkezli bir sistemde bireylerin öğrenme sürecine etkin katılımları ve kendi bilgi yapılarını anlamlandırmaları desteklenebilir. Öğrenciyi merkeze alan yaklaşımlardan birisi olan yapılandırmacı kuramda öğrenme, öğrencinin etkin rol aldığı bir süreç olarak algılanmaktadır (Koç,2002:8). Öğrenci merkezli sınıf, karşılıklı sosyal ilişkileri, bağımsız araştırma ve çalışmayı, yaratıcılığı göstermeyi ve çeşitli öğrenme biçimlerini de dikkate alan bir yapıdır (Aytaç, 2003). Yapısalcı yaklaşıma göre oluşturulacak sınıflarda işlenecek derslerde bu esaslar dikkate alınmalıdır. Öğrencilerin derslerde aktif olduğu, araştırdığı problem çözdüğü bir sınıf ortamında değerlendirmenin de farklı bir yöntemle yapılması gerekmektedir.

Öğrenci merkezli eğitim, bireysel özellikleri dikkate alarak, bilimsel düşünme becerisine sahip, öğrenmeyi öğrenmiş, üretken, bilgiye ulaşım kullanabilen, iletişim kurma becerisine sahip, evrensel değerleri benimsemiş, teknolojiyi etkin kullanan ve kendini gerçekleştirmiş bireyler için eğitim sürecinin her aşamada öğrenci katılımını sağlayacak biçimde yeniden yapılandırılmasıdır. Öğrenci merkezli eğitimin en öncelikli amacı, öğrencinin, kendi kendine öğrenmeyi keşfetmesini sağlamaktır (MEB,2004).

Öğrenci merkezli etkinlikler, yaparak yaşayarak öğrenmeyi, öğrencinin düşünmesini, araştırmasını, bilgiyi kullanmasını, yeni bilgiler elde etmesini sağlayacak şekilde olmalıdır. Boydak’a göre (2004) öğrenci merkezli eğitimin bazı özellikleri şunlardır:

- Öğrencinin öğrenme özellikleri temel alınır.
- Tüm çevre öğrenme ortamıdır.
- Öğrenci aktiftir ve bilgiyi oluşturandır; Öğretmen ise rehberdir ve öğrenciyle etkileşim içerisinde.
- Etkinlik gerçek yaşamdan alınmıştır; öğrenciyi aktif ve merkezde tutar.
- Öğrenilecekler bütüncül olarak ele alınır, ayrı ve yalıtılmış öğrenmenin önüne geçilmeye çalışılır.
- Değerlendirme, öğrenci ile birlikte ve tüm öğrenim boyunca sürer, sadece sınavlar değil gözlem, görüşme, tartışma, öğrenci rapor ve dosyaları bu amaçla kullanılır. Sorular açık uçlu, anlamlı ve derinlemesine düşünmeyi gerektiricidir.
- Çıkarımda bulunmak, karşılaştırmak, çözümlemek, yorumlamak, oluşturmak, sınıflamak, tartışmak temel beklentilerdir.
- Öğrencinin gerçek yaşam sorunlarını çözme becerisinin artması için, öğrenileceklerin gerçek yaşamdaki kadar karmaşık olması beklenir.

1.5. Yapılandırmacı Program Yaklaşımı

Chung’a göre yapılandırmacı öğretim;

- Bilgi nedir?
- Öğrenme nedir?

- Bilginin nasıl oluştuğu?
- Bireyin bilgiye neyi bilebileceği ve neyi bilemeyeceği? Türünden sorulara yanıt arayan bir öğretim yaklaşımıdır. (Karaağaçlı; 2005:359)

Geleneksel öğretim süreçlerinde bilgi öğretmenden, kitaptan ve sınıf ortamında elde edilir. Bu yapı öğretmeni aktif kılarken öğrencileri edilgen konumda tutmakta onların yaratıcı düşünce geliştirmelerine olanak sağlamamaktadır. Yerleşik eğitim literatüründe sıkça eleştirilen bu yaklaşım yerine bilgiye ulaşmanın daha değerli olduğunu vurgulayan yapılandırmacı öğretim yaklaşımı dikkati çekmektedir (Karaağaçlı; 2005:359).

Çağdaş eğitimin odak noktası bilgi değil, öğrenendir. Temel amacı öğrenene bilgi yükleme olmadığı bir eğitim sisteminde öğrenme yöntemleri, iletişim sistemleri, öğretmen-öğrenci rolleri ve değerlendirme sistemi de farklılık göstermektedir.

Öğretim programlarının öğrenci ilgi ve yetenekleri doğrultusunda, bilgileri ezberlemek yerine temel kavramları anlama, yorumlama, uygulama olanağı verecek nitelikte ve problem çözme davranışları ile grupta çalışmayı destekleyecek biçimde yenileştirilmesi gerekmektedir. Öğrenenleri problem çözen ve karar verebilen bireyler olarak yetiştirmek için konu ya da öğretmen merkezli değil, yapılandırmacı öğrenme kuramı gibi öğrenen merkezli bir eğitim felsefesini benimsemek gerekir (Koç, 2002).

Yapılandırmacı öğretim yaklaşımı; Piaget'in zihinsel gelişim kuramına dayalıdır. Bu yaklaşımın diğer öncüleri arasında Vgotsky ve Gestalt dikkati çekmektedir. Öğrencinin deneyim kazanmasına ve onun bu deneyimlerini düşünmesine dayanır. Öğretmen öğretmek yerine öğrenme ortamı hazırlar. Öğrenme sorumluluğu öğrencidedir. Bu nedenle öğretmen deneyimler yaşatır (Karaağaçlı; 2005:360).

Yapılandırmacı yaklaşımı temele alan eğitim programı, öğretmenin kalıcılığını sağlayacak ve üst düzey bilişsel becerilerini geliştirecek şekilde

tasarlanır; böyle bir yaklaşımda merkezde öğrenci vardır (Şaşan,2002:50; Erdem,2001:15).

Yapılandırmacı felsefenin bilgiye ve öğrenmeye bakış açısındaki farklılıklar, davranışçı kuramın etkisindeki geleneksel eğitim programlarının değişikliğe uğramasına yol açmıştır. Eğitim programlarının merkezinde öğrenenin olması; öğrenme hedeflerinin sürece dayalı ve üst düzey öğrenmeye yönelik belirlenmesini, öğrenme içeriğinin öğrencilerin ilgilerine dayalı ve gerçek yaşamla bağlantılı olmasını, öğrenme- öğretme ve değerlendirme etkinliklerinin öğrenenle birlikte planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesini gerektirmektedir (Koç,2002). İlgili literatüre bakıldığında yapılandırmacı programın öğelerinin aşağıdaki gibi olduğu görülmektedir.

1.Hedefler: Bilgi bireye anlamlı geldiği sürece, öğrenen bilgiyi zihinsel olarak yapılandırır. Bilgi, davranışta gösterilmek yerine öğrenenler tarafından kendi görüş ve deneyimlerine dayalı olarak zihinsel yapılandırılır. Yapılandırmacılıkta tek doğru yerine çoklu gerçekler olduğundan hedefler daha genel bir şekilde ifade edilir. Davranış cümlelerine ayrıntılı yer verilmez, davranışlar hedef ifadelerinin içinde yer alır. Hedeflerin belirlenmesindeki amaç, öğrenenin üst düzey düşünme becerilerini karmaşık problemleri çözmede kullanarak bilgiyi içselleştirmesidir (Erdem ve Demirel, 2002).

Yapılandırmacı eğitim ortamında hedef, öğrenenin bilgiyi temelden kurmasıdır. Yapılandırmacılıkta tek doğru yoktur ve öğrenenlerin bilgi birikimleri farklı olduğundan bireyler aynı kavrama farklı anlamlar yükleyebilirler. Bu nedenle hedefler kesin olarak belirlenemez, sadece öğrenenlerin ulaşmaları beklenen genel hedefler vardır(Halloway,1999, Akt. Şaşan, 2002:50). Davranışçı eğitim ortamlarında hedefler ürüne dayalı, yapılandırmacı yaklaşımda ise sürece dayalı olarak belirlenmektedir. Ürüne dayalı yaklaşım, davranışlardaki gözlenebilir değişikliklere, sürece dayalı yaklaşım üst düzey öğrenme, düşünme ve bilginin kalıcılığına odaklanmaktadır (Demirel ve Koç, 2004).

2.İçerik: Yapılandırmacı öğrenme ortamında öğrenme içeriği öğrencilerin ilgi ve gereksinimlerine yanıt vermenin yanında, gerçek yaşamla bağlantılı ve

özgündür. Başka bir deyişle konu merkezli tasarım yerine öğrenen merkezli tasarım uygulanır. Konuyu anlatmak yerine öğrenenin konu ile bağlantı kurması ön plandadır. İçerik temel kavram ve ilkeler etrafında yapılandırılmaktadır. Bilginin doğrusal hiyerarşik olarak ele alınması yerine, temel fikirler etrafında yapılandırılmış ağlar olarak ele almak gerekmektedir. Bu ağlar kavramlar, olgular, genellemeler, işlemsel bilgilerdir (Demirel ve Koç, 2004).

3.Öğrenme Yaşantıları: Yapılandırmacı öğrenme ortamının temel ögesi olan öğrenenler, demokratik bir sınıf ortamında günlük yaşam problemlerinin karmaşıklığını çözerek yaşam boyu kullanacakları bilgilerini oluştururlar; bunu yaparken önemli olan öğrenenlerin araştırma ve soruşturma yaparak bilgiyi özümsemeleridir. Çok bilgi yüklemesi yerine az bilginin derinlemesine çalışılması önemlidir. Yapılandırmacı sınıfta etkili iletişim kurmak için, çoklu iletişim araçları çoklu olarak kullanılır.(Erdem ve Demirel, 2002) Öğrenme ortamları, bireylerin daha fazla etkileşimde bulunmalarına, dolayısıyla zengin öğrenme yaşantıları geçirmelerine olanak sağlayacak şekilde düzenlenmelidir. Böylece bireyler, daha önce öğrendiklerini sınama, yanlışlarını düzeltme ve hatta önceki bilgilerinden vazgeçerek yerine yenilerini koyma fırsatı elde ederler. Yapısalcı anlayışın uygulandığı eğitim ortamları, bireylerin öğrenme sürecinde daha fazla sorumluluk almalarını ve etkin olmalarını gerektirir. Yapısalcı eğitim ortamlarında işe koşulan öğrenme yaklaşımları, öğrencilerin öğrenme sürecinde daha fazla etkileşimde bulunmalarına ve kendilerini ifade etmelerine olanak sağlamaktadır(Yaşar,1998: 68).

Bireyin zihinsel yapılandırmayı gerçekleştirebilmesi, çevresiyle etkileşimde bulunacağı zengin öğrenme yaşantılarını gerektirmektedir. Bilgiyi anlamlı ve kullanışlı hale getirebilmek için zengin bir öğrenme çevresi ve materyal kullanımı gerektirmektedir (Erdem,2001).

4.Sınama Durumları: Yapılandırmacı anlayışta değerlendirme, öğrenmede son değil, bir sonraki öğrenmeye yol göstericidir ve değerlendirmeler öğrenme sürecine yöneliktir. Değerlendirme, öğrenmenin sonunda yer almaz, öğrenme süreci ile birlikte devam eder ve öğretime yön verir. Öğrenenlerin anlamlarını yansıtabilmeleri için, performans değerlendirme, günlük yazma, öğretmen

gözlemleri, görüşme, problem çözme gibi çoklu değerlendirme teknikleri kullanılmaktadır (Demirel ve Koç, 2004).

Değerlendirmenin amacı, öğrenenin ne kadar bilgi hatırlayabildiğini ölçmek değil, öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini ortaya koymaktadır. Öğrenenler tek doğru ya da yanlışla göre değerlendirilmezler (Erdem ve Demirel,2002). Burada değerlendirme, öğrencinin performansı hakkında karar vermektir; dolayısıyla, sonuç değerlendirmeden çok, süreç değerlendirmesi önemlidir. Bir tek öğrenme ürünü yerine bir çok öğrenme ürünü ele alınır. Yapılandırmacı değerlendirme, öğrenenleri birbirleri ile karşılaştırmak yerine onlara öğrenmelerini paylaşmaları ve daha fazla öğrenmeleri için fırsat verir (Şaşan, 2002:51).

Yapılandırmacılıkla beraber, öğretmenin rolü de değişmiştir. Yapılandırmacı öğrenme ortamlarında öğretmen pasif, öğrenciler aktiftir. Öğretmen, öğrencinin daha aktif olarak bilgiyi kendi kendine yapılandırmasında destek olmalı, öğrencilere sunulan problemin çözümünde, fikir üretmede, uygun koşullar yaratarak bu doğal süreci kolaylaştırmalıdır (Şen,2002).Yapılandırmacılıkla öğrenenler, öğrendiklerinin farkındadırlar ve kendi öğrenmelerinden sorumludurlar. Öğretmenin rolü öğrenenlere öneride bulunmak, öğrenmeye odaklanmalarında öğrencilere yardımcı olmak ve rehberlik yapmaktır.

Yapılandırmacılığı uygulamak isteyen öğretmenler pek çok zorlukla karşılaşır. Öğrencilerin kendi bilgilerini bina ettikleri bir ortam hazırlamak zor bir görevdir; ancak, aslında öğrencilerin yaratıcılıkları göz önüne alındığında, öğretmenin görevi havaalanı kontrolörlüğünden farklı değildir. Yapılandırmacı sınıf oluşturmada, düşünceyi tetikleyici sorular sormak ve düşünme işini öğrencilere kaydırmak çok önemli bir adımdır. Yapılandırmacı dersler daha fazla iş ve sorumluluk ister; öğretmen kutup yıldızı gibidir, öğrencilere yol gösterir fakat nereye gideceğini söylemez (Saban,2004:179).

Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenme ortamları da önem kazanmaktadır. Öğrenme ortamı, öğrenci ve öğrencinin hareket ettiği, öğretimsel materyallerin kullanıldığı, bilginin depolandığı ve yorumlandığı, diğerleri ile etkileşim içerisinde bulunduğu alanı içermektedir. Yapısalıcı öğrenme ortamları, öğrencinin problem

çözme etkinliklerinde ve öğrenme amaçlarını aramada, bilgi kaynaklarını ve bir takım araçları kullanmada, birlikte çalışabilecekleri ve birbirlerini destekleyecekleri ortamlardır (Şen, 2002: 39). Öğrenme ortamı, bilgilerin aktarıldığı bir yer değil, öğrenmenin, öğrencinin entelektüel etkinlikleriyle sağlandığı, sorgulamaların ve araştırmaların yapıldığı, düşünme, sorun çözme becerilerinin geliştirildiği bir yerdir (Şaşan,2002: 51).

Bu öğrenme fikri geleneksel sınavlarla bilginin ölçüldüğü davranışçı uyarıcı-tepki yaklaşımına alternatif oluşturur. Başarılı olmak için çocukların öğretmen tarafından sunulan gerçeği hatırlaması ve sınavda aynı gerçeği öğretmene doğru cevap olarak vermesi gerekir. Bunun tersine, yapılandırmacı yaklaşımda gerçek, bağlama bağımlıdır ve görecelidir. Yapılandırmacı öğretimde öğrenmenin değerlendirilmesi süreç içinde öğrenci etkinliklerinin toplanması ve çalışmalarının gözlenmesiyle yapılmaktadır. Eş deyişle sürece dönük ve öğretimle beraber değerlendirme yapılmaktadır (Karaağaçlı;2005:366).

Araştırmalarda, yapılandırmacı ortamdaki öğrenenlerin dersten zevk aldığı, dersi daha eğlenceli ve ilginç bulduğu, daha fazla sorumluluk aldığı, daha cesaretli ve istekli olduğu dikkat çeken duygusal kazançlardır (Demirel ve Koç, 2004).

Sonuç olarak, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının, eğitim programının tüm öğelerini etkilediği ve öğretmen merkezli yaklaşımdan farklı olarak öğrenenleri etkin kılan ve kendi öğrenmelerinden sorumlu tutan bir yaklaşım sunduğu görülmektedir.

1.6. Program Geliştirmenin Önemi

Bilgi çağında yaşıyor olmamız nedeniyle yaşam boyu öğrenmeye duyulan gereksinim, geleneksel öğrenimin yetersizliğini ortaya çıkarmakta ve eğitimde reformu gerekli kılmaktadır. Bir çok ülkede geçmişte ve günümüzde “eğitim reformu”, “eğitimde yeniden düzenleme” gibi adlar altında yürütülen ve yapılan çalışmaların temelinde aslında program düzenlemesi bulunmaktadır. Çünkü değişen ve gelişen dünyada bireylerin davranışlarında yapılması düşünülen değişiklikleri ifade eden ve bunları sistemli bir biçimde bir araya toplayan araçlar eğitim programlarıdır (Arslan,2004).

Eğitim programları programlar yoluyla uygulamaya dönüştürülmektedir. Eğitim sisteminde yapılacak değişikliklerin program geliştirme çalışmalarına dayandırılması gerektiği, bütün dünya tarafından kabul edilmiş bir gerçektir. Eğitim sisteminde yapılan düzenlemeler, programda yer aldığı ölçüde anlam kazanır. Programlar, ulaşılabilecek amaçları, bu amaçlara ulaşabilmek için seçilecek ve belli ilkelere göre düzenlenecek içeriği, uygulanacak yöntemleri, destekleyici araç gereçleri, amaçlara ne kadar ulaşılabilirdiğini gösteren değerlendirme ölçütlerini kapsamakta, ne kadar insan yetiştirileceği sorusunun cevabını vermektedir (Gözütok, 2003:44; Akbaba,2004).

Öğretim programlarında yapılan değişikliklerle, öğrencilerin öğrenmeye etkin olarak katılmalarını sağlayan, öğrenme ortamına getirdikleri ön bilgileri dikkate alan, yaşam boyu öğrenmeyi hedef alan, yaparak yaşayarak öğrenmeye olanak tanıyan bir öğretim anlayışının ön plana çıktığı görülmektedir (Ercan,2004).

Programların geliştirilme amacı, çağın gerektirdiği insan niteliklerinin tanımlanmasıdır. Bu nitelikler bir çerçeve içinde düzenlenir ve sistemli hale getirilir. Programlar, nitelik olarak daha iyi olacak şekilde geliştirilir ve bu gelişmeye paralel olarak eğitimin niteliğinin de artması beklenir. Eğitimde program geliştirmenin temelinde sosyo -kültürel ve bilimsel- teknolojik dinamizmin, her geçen gün daha nitelikli insan gücü gerektirmesi yatmaktadır (Varış, 1998:16). Çeşitli alanlardaki dinamizm, eğitim programlarının da dinamik olmasını gerektirmektedir. Çağdaş bir eğitim için programların toplumsal gelişme ve değişmeye paralel olarak değiştirilmesi gerekir. Ülkemizde ilk ve orta dereceli programlarının esasları, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Talim ve Terbiye dairesince hazırlanmaktadır (Fidan ve Erden, 2001: 49).

Özden (2002), eğitimde yeni arayışların temelinde, eğitim programlarının daha derin ve karmaşık öğrenme ihtiyaçlarına karşılık verme çabalarının yattığını; eğitim programlarından beklenenler konusunda programın çok geniş kapsamlı fakat çok yüzeysel bilgiler yerine, konuları derinliğine işleyecek şekilde düzenlenmesini; öğrencinin beden, zihin ve duyuşsal açıdan optimum düzeyde gelişmesini sağlaması gerektiğini savunmuş, öğrenilenlerin sınıf duvarlarını aşması gerektiğini ve hayatta

anlamli olması için derslerin ve içeriklerinin hayat ile ilişkilendirilmesinin önemli olduğunu belirtmiştir. Dersin içeriğinin hayattan kopuk olması, dersin işlevselliğini, anlamlılığını azaltırken öğrencinin derse olan ilgisini de düşürür. Okulun ilk sorumluluğunun sosyal düzen ve bireysel gelişim ile potansiyele duyarlı olmak gerektiğini ifade eden John Dewey (1996), okulun amacının sadece iyi vatandaş yetiştirmek değil aynı zamanda hayatı anlamlı yaşayacak bireyler yetiştirmek olduğunu belirtmiştir.(Dewey,2006 Akt. Özden 2002)

Özden (2002:71), öğrenileni öğrenci için anlamlı hale getirmede ders programlarına ilişkin öne çıkan noktaları da aşağıdaki gibi sıralamıştır:

1. Konuların özü daha geniş yer tutmalıdır.
2. Derslerin içeriği, konuların disiplinler arası yanlarını daha çok vurgulamalıdır.
3. Konular derinliğine işlenmelidir.
4. Daha çok birinci el kaynaklar kullanılmalıdır.
5. Öğrenme, öğrencinin yüksek düzeyde düşünmesine yönelik olarak düzenlenmelidir.
6. Öğrenci başarısının değerlendirilmesinde daha değişik yöntemler kullanılmalıdır.
7. Öğretimde öğretmenlere daha çok tercih hakkı tanınmalıdır.

Özden'in sıraladığı bu maddelerin, geleneksel program anlayışından farklılık göstermesi ve yeni anlayışlara uygunluğu dikkat çekmektedir.

Bent ve Unruh, program geliştirmenin bir teoriye dayanması gerektiğine işaret etmektedirler. Program teorisi, kavramları, yapıları, izlenecek yöntemleri ve bunlar arasındaki ilişkileri kapsamalı ve program geliştirmeye rehberlik yapabilmelidir. Eğitim programına, tasarlanan sonucun gerçekleşmesi için geliştirilen bir plan olarak bakan “Bent ve Unruh”, program geliştirmedeki yaklaşımları üç gruba ayırmaktadırlar:

1. Konuya ağırlık veren programlar
2. Öğrenciye ağırlık veren programlar
3. Probleme ağırlık veren programlar (Akt. Sezgin,2000:6)

Birinci yaklaşımda programın kapsamı, öğrencinin ilgi ve ihtiyaçları sınırlı ölçüde dikkate alınarak, temel disiplinlerden seçilmektedir. Bu yaklaşım günümüzde de etkisini, özellikle akademik hazırlığı ön plana alan eğitim kuruluşlarında sürdürmektedir. Öğretim için seçilen konuların, programa katılan öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olmaması sistemin etkinliğini azaltmaktadır. Öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklar ihmal edilmektedir. İkinci yaklaşımda öğrencilerin ilgisi program geliştirme merkezine alınmıştır. Programın kapsamı öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarına göre tespit edilir. Bu yaklaşımda da öğrenciler için yararlı olabilecek pek çok kavram ve ilke programın kapsamı dışında tutulmaktadır. Sonuncu yaklaşımda ise, öğrencilerin karşılaştığı veya ilerde karşılaşmaları muhtemel olan problemlerin çözümü için gerekli davranışların geliştirilmesi esastır (Akt. Sezgin,2000:6).

Bir eğitim programının, ideal olarak ulaşmak istediği nokta ile gerçekte ulaşabildiği nokta arasındaki fark ne kadar küçükse program o düzeyde başarılıdır (Demirel, 1999:30-31). Değişimin sürekli olduğu düşünülürse, ideal bir programın yakalanıp sürekli kullanılması da pek mümkün değildir. Bu yüzden program geliştirme, süreklilik gerektirmektedir. Diğer bir deyişle, bir program çok iyi hazırlansa bile, değişim karşısında bir süre sonra yetersiz kalacaktır. Bu sebeple, hazırlanan programın, sürekli değerlendirilip eksikliklerinin giderilmesi gerekir.

Program geliştirme, bir ulusun geleceğini biçimlendirmesinde, çağa uygun insan tipini yetiştirmede önemli bir yere sahiptir. Bilim ve teknolojiye sürekli yaşanan değişim, eğitim programlarına yansıtılmalı, bundan dolayı eğitim programları sürekli geliştirilmelidir. Eğitim programlarında çağın gerektirdiği değişim ve gelişimi gerçekleştiremeyen ülkeler geri kalmaya adaydır.

1.7. Türkiye’de Program Geliştirmenin Tarihçesi

Dünyada olduğu gibi Türkiye’de de program geliştirme tarihi bir gelişimi vardır. Çeşitli dönemlerde çağın gereklerine göre programlar değiştirilmek ve geliştirilmek istenmiştir.

Türkiye’de Cumhuriyet’in ilanı ile birlikte eğitim sistemi ve eğitim programları üzerinde çalışmalar yapılmıştır. 1924 yılında çıkarılan Tevhid-i Tedrisat kanunu ile tüm öğretim kurumları Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) bünyesinde toplanmıştır (Yüksel,2003; Gözütok, 2003: 46). Genel hatlarıyla program geliştirme çabaları, yerel okullarda başlamış, sonra merkez örgüte geçmiş, son olarak üniversitelerde bir inceleme alanı olmuştur (Babadoğan, 1993:66). Eğitim programlarındaki değişikliklerin özünü laiklik, batıya dönüş ve müsbet bilimler oluşturmuştur (Varış,1998:70).

Eğitim sistemimizde uzun süre dersler ve konular listesi anlamında kullanılan “müfredat programı” anlayışı 1950’li yıllardan sonra yerini “Eğitim Programı” anlayışına bırakmıştır.

1953 yılında toplanan Milli Eğitim Şurasında ilköğretim programları ele alınmış, 1948 ilkokul programının geliştirilmesi zorunluluğu üzerinde durulmuş, böylece program geliştirme çalışmaları Milli Eğitim Bakanlığı’na ağırlıklı bir şekilde başlamıştır. Hazırlanan taslak program 1953- 54 yılında Bolu ve İstanbul’da deneme okullarında uygulanmıştır. Bu çalışmalara paralel olarak 1954- 55 öğretim yılında İstanbul Atatürk Kız Meslek Lisesi’nde deneme okulu program komisyonu tarafından geliştirilen deneme okulu programı da ortaöğretimdeki program geliştirme çalışmalarının öncüsü niteliğini taşımaktadır.

Cumhuriyetten bugüne ilköğretimde, aralarda taslak niteliğinde olanların dışında 1926, 1936, 1948 ve 1968 olmak üzere belli başlı dört program uygulamaya konulmuştur (Arslan, 2004).

1924- 1930 yılları arasında hazırlanan programların temel felsefesi nesillere Cumhuriyet rejimini ve nimetlerini benimsetmek olmuştur (Yüksel,2003). 1950’li yıllara kadar program geliştirme çabaları daha çok dersler ve konular listesi hazırlamak hazırlamakla ele alınmış; 1950’li yıllardan itibaren program geliştirme çalışmalarının sistemli şekilde yürütülmesi yolunda çabalar artmıştır. (Gözütok,2003:44; Demirel,1999:16) 1960’lı yıllarda yoğunlaşan program geliştirme çalışmaları sonucunda hazırlanan program, 1968-1969 eğitim öğretim yılında uygulamaya konulmuştur (Yüksel,2003).

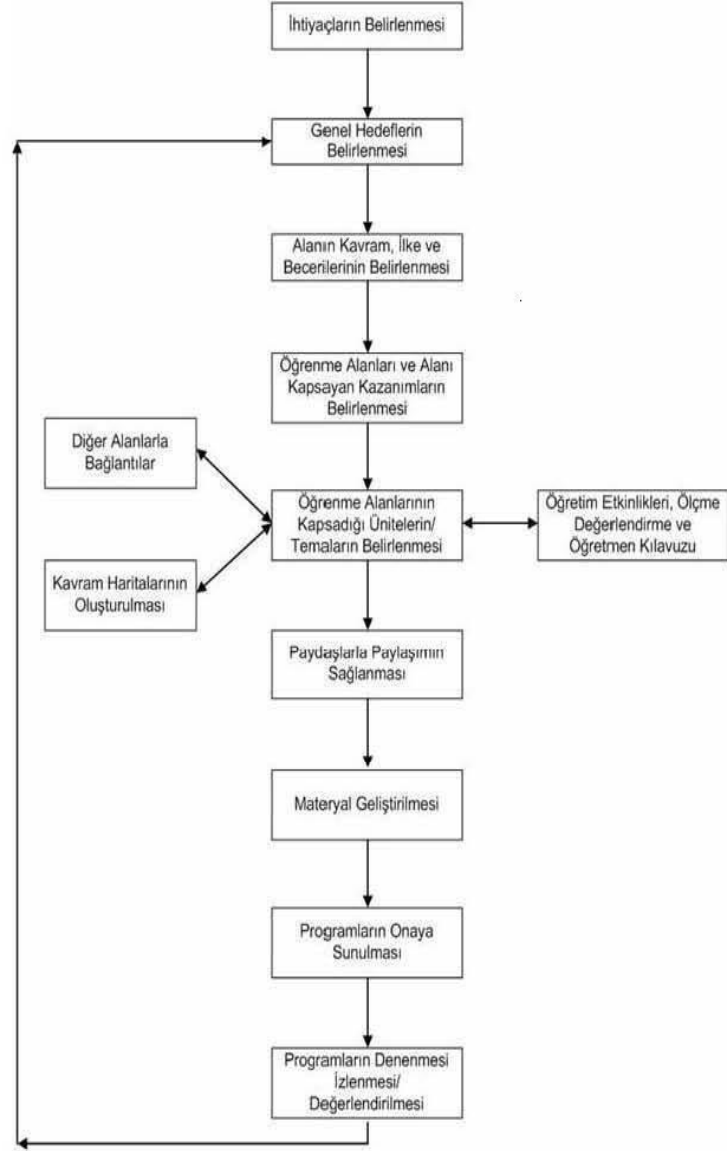
1980 sonrası, ilkokul programlarının toplu geliştirme uygulaması, yerini tek tek dersler bazında program geliştirme uygulamasına bırakmıştır. Ayrıca 1980 sonrası geliştirilen programlarda deneme uygulamalarına yer verilmiştir (Tazebay,2000:177).

Dünya bankasının desteğiyle 1990'lı yıllarda Milli Eğitimi Geliştirme Projesi ile program geliştirme çalışmaları önemli gelişme göstermiş; projenin amaçlarına ulaşması için Müfredat Laboratuvar Okulları geliştirilmiştir. Müfredat Laboratuvar Okulları, öğretim ve öğrenmeyi destekleyen materyaller ile birlikte öğretim programlarının alanda denendiği pilot okullardır. Önceki yıllardan farklı olarak bu okullarda test edilen programların aksaklıkları giderildikten sonra programlar tüm ülkede uygulanmaktadır. Proje programların denenmesi ve geliştirilmesi işi Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesine (EARGED) verilmiş, program geliştirilmesi için EARGED tarafından bir program modeli oluşturulmuştur. Oluşturulan bu model, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB) tarafından uygun bulunmuştur (Yüksel,2003).

Temel Eğitim Programı, 8 yıllık zorunlu ilköğretimi yaşama geçiren 4306 sayılı yasanın sonucunda ortaya çıkan yeni temel eğitim stratejisinin uygulanacağı bir hareket programıdır. Temel Eğitim Programının hedefleri sekiz yıllık ilköğretimi yaygınlaştırarak evrensel bir kapsama ulaştırmak, ilköğretimin kalitesini artırmak ve ilköğretim okullarına ilgiyi çoğaltarak buraları toplum için birer öğrenme kaynağı haline getirmektedir.

MEB TTKB tarafından 2000'li yıllarda program geliştirme çalışmaları başlamıştır. Taslak niteliğinde hazırlanan eğitim programlarının 2004-2005 yılında pilot okullarda ilköğretim birinci kademedede deneme uygulaması yapılmıştır. MEB 2004 programları aşağıdaki modele göre geliştirilmiştir (Akbaba,2004:19).

PROGRAM GELİŞTİRME MODELİ



Şekil 1. Program Geliştirme Modeli

1.8. İlköğretimde Program Değişikliklerinin Gereklilikleri

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. Milli Eğitim Bakanlığı, ilköğretimde program değişikliğinin gerekliliğini 14 maddede ortaya koymuştur.

1. Değişik bilim alanlarındaki araştırma bulgularının ve eğitim bilimlerinde öğretme öğrenme anlayışındaki gelişmelerin yöntem ve içerik olarak öğretim programlarına yansıtılması,
2. Eğitimde kaliteyi artırmak ve eşitliği sağlamak,
3. Ekonomiye ve demokrasiye duyarlı bir eğitim ihtiyacı,
4. Bireysel ve ulusal değerlerin küresel değerleri de dikkate alarak geliştirilmesi ihtiyacı,
5. Mevcut öğretim programları uygulamaları kapsamında öğrencilerin çoğunluğunda okula, öğrenmeye, okumaya tepki düzeyinde bir isteksizlik olması,
6. Mevcut öğretim programlarında konuların çok kapsamlı ve ezbere dayalı bilgi yoğunluklu olması nedeniyle, konuların zamanında bitirilememesi ve çoğu zaman sıkıştırılıp öğrenilmeden bitirilmesinin tercih edilmesi,
7. Programda yer alan konuların birçoğunun çocukların yaş ve gelişim düzeylerine uygun olmaktan, onların merak ve ilgilerini karşılamaktan uzak olması,
8. Okulda kazandırılmaya çalışılan yaşantı biçimleri ile gerçek dünyanın çoğu kez uyum içinde olmaması,
9. Sekiz yıllık kesintisiz zorunlu ilköğretim uygulaması ile ilkokul ve ortaokul programları üst üste eklendiği için, temel eğitimde program bütünlüğünün olmaması,
10. Dikey ekseninde, temel eğitimde birinci sınıftan-sekizinci sınıfa her bir dersin kendi içinde kavram bütünlüğünün olmaması,
11. Yatay ekseninde, dersler arasında yeterli paralelliğin sağlanmamış olması,
12. Ekonomik ve toplumsal gelişmelerin bir sonucu olarak, bireylerin yaratıcılık, eleştirel düşünme, problem çözme, karar verme, işbirliği yeterliklerini kazanmalarının daha bir önem kazanmış olması,

13. Kendini ifade edebilen, iletişim kurabilen, girişimcilik ruhuna sahip vatandaşlar yetiştirme gerekliliğinin daha baskın konuma gelmesi,
14. Çocuklarımızın, ülke çapında ya da uluslar arası değerlendirmelerde beklenen düzeyde başarı gösterememesi (Karip, 2005, 14).

1.9.Yeni İlköğretim Programının Referans Noktaları

Yenilenen İlköğretim Programı dört farklı referans noktasından hareketle oluşturulmuştur. Birinci referans noktası olarak, ülkemizin manevi dinamiklerinden hareketle Atatürk Cumhuriyeti'ni geleceğe taşımak şeklinde belirlenmiştir. İkinci referans noktası, sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçen toplumlarla entegrasyonu ve rekabet gücünü sağlamak olarak ortaya çıkmıştır. Yeni İlköğretim Programı'nın üçüncü referans noktası, Avrupa Birliği'ne üyelik yolunda ilerleyen Türkiye'nin, AB eğitim normlarına uygun bir planlama yapma çabasıdır. Programın dördüncü referans noktası, mevcut eğitim programlarındaki başarısızlık ve aksaklıkların değerlendirilmesi ve elde edilen sonuçlardır.

1.10.Yeni İlköğretim Programının Vizyonu ve İlkeleri

Yenilenen İlköğretim Programı'nın vizyonu, Atatürk ilkeleri ve inkılâplarını benimsemiş, temel demokratik değerlerle donanmış, bireysel farklılıkları ne olursa olsun, araştırma, sorgulama, eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme becerileri gelişmiş; yaşam boyu öğrenen ve insan haklarına saygılı, mutlu Türkiye Cumhuriyeti vatandaşları yetiştirmektir (Karip, 2005, 16).

Eğitim-öğretim programları uzun süreli, geleceğe dönük, sağlam temellere oturmuş, vizyonu olan bir çalışmadır. Yenilenen ilköğretim programının vizyonu, Atatürkçü düşünce sisteminden hareketle müreffeh ve mutlu vatandaşların yaşadığı bir Türkiye oluşturmaktır. İlköğretim programlarının benimsenmesinde, aşağıdaki anlayış ve ilkeler esas alınmıştır.

1. Her çocuğun öğrenebileceği, birey olarak kendine özgü olduğu ve öğrenmenin bireyin gelecekteki yaşamına ışık tutacağı anlayışı,
2. Bilgi, kavram, değer ve becerilerin gelişmesi yoluyla "öğrenmeyi öğrenmenin" gerçekleşmesinin ön plana çıkarılması,

3. Öğrencilerin, düşünmeye, soru sormaya ve görüş alışverişi yapmaya özendirilmesi,
4. Millî kimlik merkeze alınarak, evrensel değerlerin benimsenmesinin sağlanması,
5. Öğrencilerin örf ve âdetlerimiz çerçevesinde ruhsal, ahlâkî, sosyal ve kültürel yönlerden gelişmesinin sağlanması,
6. Öğrencilerin, haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını yerine getiren demokratik bireyler olarak yetişmeleri,
7. Toplumsal sorunlara karşı duyarlılığın ön plana çıkarılması,
8. Öğrencinin, öğrenme sürecinde deneyimlerini kullanmasına ve çevreyle etkileşim kurmasına fırsat verilmesi,
9. Öğrenme-öğretme yöntem ve tekniklerinde çeşitliliklere yer verilmesi (Karip;2005: 17).

1.11.Yeni İlköğretim Programının Farklı Yönleri

Uygulamaya koyulan her program, bir önceki programda görülen aksaklıkları, eksiklikleri ortadan kaldıracak önlemler alıp o doğrultuda hazırlanır. Toplumun beklentilerine cevap verebilecek, esnek ve kendini yenileyebilen programların uzun ömürlü olacağı muhakkaktır.

Yenilenen İlköğretim programının önceki programdan farklı olan yanları aşağıdaki gibi özetlenmiştir:

- Öğrenmede davranışçı program yaklaşımından çok bilişsel ve yapılandırmacı öğrenme yaklaşımları dikkate alınmıştır.
- Konuların farklı sınıflarda, daha üst düzey hedefler göz önüne alınarak öğretilmesi (sarmallık ilkesi) esas alınmıştır.
- Ölçme ve değerlendirmede yapılandırmacı öğrenme teorisine dayanan alternatif değerlendirme yaklaşımları da dikkate alınmıştır.
- Derslerin, ezbercilikten uzak, eğlenceli, hayatın içinde ve kullanılabilir olmasına, bilgi ve becerilere öncelik verilmiştir.
- Okulda zamanın büyük bir bölümü, öğrencilerin kendi girişimleriyle gerçekleştirecekleri ve öğretmenlerin öğrencilere doğrudan bilgi aktarmak yerine sadece ve sadece yol göstereceği etkinliklere ayrılmıştır.

- Türkçeyi severek ve istek duyarak okuma-yazma alışkanlığı edinmeleri öngörülmüştür.
- Genel olarak program, yapısının değişikliklere dinamik bir biçimde uyum sağlayabilecek kadar esnek olması öngörülmüştür.
- Okuma-yazma öğretiminde "ses temelli cümle yöntemi" getirilmiştir.
- Birinci sınıftan başlayarak, "bitişik eğik yazı" kullanma zorunluluğu, getirilmiştir.
- Öğretim programları uluslar arası kıyaslama yapılarak bütünsel olarak ele alınmıştır.
- İlkokul ve ortaokul mantığına göre düzenlenmiş olan parçalı program anlayışı yerine, programlar sekiz yıllık kesintisiz ilköğretime uygun hâle getirilmiştir.
- Dünya ile entegrasyon ve AB standartları dikkate alınmıştır.
- Tüm dersler için sekiz ortak beceri saptanmıştır.
- Dersler sınıf seviyelerine göre kavram analizlerine tabi tutulduğu gibi, dersler arası karşılaştırmalar da yapılmış ve tüm dersler birbirleriyle ilişkilendirilmiştir.
- Spor kültürü ve olimpiik eğitim, sağlık kültürü, rehberlik ve psikolojik danışma, kariyer bilincini geliştirme, girişimcilik, afet ve güvenli yaşam, özel eğitim ile insan hakları ve vatandaşlık ara disiplinleri programlara yerleştirilmiştir.
- Davranış ifadesi yerine bilgi, beceri, anlayış ve tutumları içerecek şekilde "kazanımlar" ifadesi kullanılmıştır.
- Baskın doğrusal (lineer) düşünce yerine, karşılıklı nedensellik ilkesi ve çoklu sebep-çoklu sonuç anlayışı öne çıkarılmıştır.
- Programlar, etkinliklerle zenginleştirilerek daha çok öğrenci merkezli hâle getirilmiştir.
- Çeşitli sembollerden de yararlanılarak programa açıklamalar kısmı yerleştirilmiştir.
- Ölçme ve değerlendirmede sonuçla birlikte süreci de dikkate alan bir anlayış benimsenmiştir.
- Türkçeye duyarlılık, tüm derslerin ana becerisi hâline getirilmiştir (Karip, 2005:18).

1.12.Yeni İlköğretim Programının Öğeleri ve İçeriği

Öğrenci davranışlarını ortaya çıkaran standartlara ulaşmada içerik önemli bir yer tutar. Öğrenciye nasıl öğretileceği, ne öğretileceği konusu belirlendikten sonraki aşamadır. İçeriğin belirlenmesinde bireyin gelişim ve öğrenme yapısı, son gelişme ve

yenilikler, fonksiyonellik, kırsal alan ve şehirde uygulanabilirlik gibi konulara dikkat edilmelidir.

Yeni İlköğretim Programı'nın öğeleri:

- Türkçeyi doğru ve etkin kullanma
- Kültürel değerlere ve sanata önem verme
- Okumaktan ve öğrenmekten zevk alma
- Duygu ve düşüncelerini rahatlıkla ifade etme
- Ailenin eğitim-öğretime katılımını destekleme
- En az bir yabancı dili etkin bir şekilde kullanma
- Bilişim teknolojilerini amacı doğrultusunda etkin ve verimli bir şekilde kullanma
- Birlikte çalışma ve iletişim kurma
- Çevresinde oluşan değişimlerin farkında olma ve her türlü değişime uyum gösterme
- Bireyin görev ve sorumluluklarını, bireyin kendisinin belirlemesi gerektiğinin bilincinde olma
- Yakın çevrede ve farklı ülkelerde fırsatlar bulmaya istekli olma ve bulunan fırsatları değerlendirmek için bilinçli çaba gösterme
- Çevreye farklı bir gözle ve mantıkla bakılırsa daha önce hiç fark edilmeyen fırsatlar çıkabileceğini benimseme
- Hayattaki kurallara uymaya ve işleri yapmaya istekli olma ve uygulama kararlılığı gösterme
- Şartlandırmaya karşı olma
- Hoşgörünün esnek bir zihin yapısının anahtarı olduğunu fark etme (MEB, 2004).

1.13.Yenilenen İlköğretim Programındaki Ortak Beceriler

Yeni İlköğretim Programı'nda, her dersin etkinlik ve kazanımlarına dağıtılmış olan ortak beceriler bulunmaktadır. İlköğretim 1–5. sınıflar programı için sekiz tane ortak beceri belirlenmiştir.

1. Eleştirel düşünme becerisi
2. Yaratıcı düşünme becerisi

3. İletişim becerisi
4. Araştırma-sorgulama becerisi
5. Problem çözme becerisi
6. Bilgi teknolojilerini kullanma becerisi
7. Girişimcilik becerisi
8. Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisi (MEB, 2004).

2.İş Eğitiminden Teknoloji ve Tasarım Eğitime Geçiş

1900’li yıllardan itibaren geleneksel okul veya eski okul olarak adlandırılan okullar Almanya ve ABD merkezli çağdaş eğitim akımlarından eleştiriler almıştır. Ortaya çıkan çağdaş eğitim akımlarından iş eğitimi akımı, çocuktan hareket akımı, kır yurdu akımı, üretim okulu gibi akımlar kendi dönemlerinde eğitim üzerinde etkili olmuştur.

İş okulu akımında diğer çağdaş akımlarda olduğu gibi geleneksel okulun özelliklerini eleştirerek yeni bir okul önermiştir. Geleneksel okul kitap okulu, okuma okulu ve öğrenme okulu olarak eleştirilmiştir. Bu okulun yerine iş okulu ve eğitim okulu önerilmektedir.

İş eğitimi akımıyla şu iki genel amaca ulaşmak istenmiştir (Aytaç, 1976: 83).

1.Öğrenciyi pasiflikten ve ezbercilikten kurtararak, kendi kendine faal olmasını sağlamak

2.Öğretilecek içeriğin hayat için gerekli ekonomik, sosyal, politik ve mesleki ihtiyaçlardan yola çıkarak belirlemek

Bu eğitim akımında iş zihinsel ve bedeni bir eğitim aracı olarak kullanılmıştır. Bu akım temsilcilerine göre öğrenci zihni anlamda aktif olduğu gibi el işi alanında da aktif olmalıdır. Bu akımın temsilcileri iş’ten el işi faaliyetini anlamaktadırlar.

İş eğitimi akımının önemli temsilcilerinden Kerschensteiner, geleneksel okulları sadece zihni yetenekleri geliştiren bir eğitim olduğundan dolayı eleştirir.

Okul mezunlarının çoğunluğunun el işi gerektiren işlerde çalışıyor olmasını bu okulların eksikliği olarak görür. İlk başlarda el işi faaliyetlerini öne çıkarmıştır. Gelen eleştiriler sonucunda her el işinin aynı zamanda zihni bir faaliyet gerektirdiğini belirtmiştir (Akt: Aytaç, 1976:85)

Dewey ise, okulların öğrencileri hayata hazırlayan yerler değil, hayatın ta kendisi olduğunu belirtir. Ona göre bilgiler soyut anlam yoluyla kavranamaz, tam tersine faal haldeyken öğrenilir. Bu sebeple öğrenci faaliyetini temel aldığından yaparak öğrenme ilkesini ortaya atar. Dewey'e göre hayat faaliyetten ibarettir. Bu sebeple hazırlanacak aktif okulda eğitimle ilgili her şey çocuğun etrafında dönmelidir. Çocuk okul organizasyonunda merkez olarak kabul edilmelidir. Bu ise okul sıralarının kaldırılmasıyla öğretimin laboratuarlara, kütüphanelere, oyun alanlarına, atölyelere hatta mutfaklara kaydırılması demektir (Akt. Aytaç,1976:87).

Ülkemizde iş eğitimi derslerinin gelişimi diğer ülkelerle beraber olmuştur. 1900'lü yıllardan itibaren işin eğitim amacıyla kullanımı programlara girmiştir. İş eğitimi 1909'dan sonra İstanbul'da bulunan öğretmen okulunda (Darülmüallimin) el işi adı altında okutulmaya başlanmıştır (Doğan, 1989:4).

Cumhuriyetin ilk yıllarında eğitimde kuram ve uygulama arasında uygun bir dengenin kurulmasına çalışılmış ve bu amaçla eğitimi gerçekleştirmek amacıyla uzmanların görüşüne başvurulmuştur. 1924 yılında MEB tarafından Türkiye'ye davet edilen John Dewey'in hazırladığı raporda; "Okul sisteminin her kademesinin bir bütün oluşturulmasını, her iki kademeyi bitirenin, üst öğrenime hazırlanmasa bile, açık seçik bir amaca ulaşmış olması gerektiğini ileri sürmüştür"(Akt. Aytaç, 1976:97).

Ülkemiz eğitimcileri de tüm dünyada olduğu gibi iş eğitimi akımından etkilenmişlerdir. Bunlardan biri olan İsmail Hakkı Baltacıoğlu liberal anlamda iş okulu ile sosyalist üretim okulunu birleştirmiştir. İşin eğitim amacıyla kullanılması yanında okulların gerçek işler yaparak piyasada işe yarayacak ürünler de üretmesi gerektiğini savunmuştur. Baltacıoğlu oyuncak işler yerine gerçek kullanılabilir ve ekonomik bir değeri olan işler yaptırılmasını ve çocukların üretici yetiştirilmesi gerektiğini savunmuştur (Doğan,1989:5).

İş eğitimi akımının temsilcilerinden İsmail Hakkı Tonguç'u iş eğitimi yönünden farklı kılan 1930'lu yıllardan itibaren iş eğitimi üzerine çalışması ve 1940 yılından itibaren bu görüşlerini Köy Enstitüleri vasıtasıyla uygulama şansına erişmiş olmasıdır. Bu akım temsilcileri okullarda bilgi kazandırmayı ikinci plana itip, iş vasıtasıyla karakter şekillendirmeyi ön planda tutmuşlardır.(Aytaç,1976:65) Köy Enstitülerinde, iş kavramı, genel kültürün bir parçası olarak ele alınmış ve kültürü yükseltmenin, bilimi, teknolojiyi, el becerisini ve sanatı geliştirmekle olabileceği görüşü savunulmuştur (Doğan,1989:5).

1943 yılındaki ders programlarında genel derslere, tarım derslerine ve teknik derslerin uygulamalarına yer verilirken iş eğitime gereken önem verilmemiştir.1970 yılında sekizinci milli eğitim şurasında ortaokul programları yeniden düzenlenmiştir ve dersler zorunlu ve seçmeli olarak iki grup halinde planlanmıştır. Erkekler için tarım, ticaret, teknolojiyi; kızlar içinse ev işleri seçmeli derslerin bir bölümünü oluşturmuş ve ikişer saat uygulanmıştır. 1974 yılında toplanan dokuzuncu milli eğitim şurasında iş eğitimi derslerinin kapsamı genişletilerek seçmeli derslerin sayısı artırılmıştır. Öğrencilere ilgi ve çevre ihtiyaçlarına göre 4-8 saat olarak belirlenen derslerden bir veya bir kaçını seçme imkanı verilmiştir.

Teknoloji eğitimi kavramının daha iyi anlaşılıp, yaygınlaştırılmasına katkısı olan diğer bir girişim de 1971-1972 öğretim yılında uygulamaya başlanan temel eğitim programıdır. 1981 yılında toplanan onuncu milli eğitim şurası iş eğitime ilişkin genel kavramların ve bazı genel becerilerin temel eğitimin dördüncü yılından itibaren verilmeye başlanmasını önermiştir. Şura, yöneltmenin temel eğitimin son üç yılında ve bir süreç olarak ele alınmasını, bu konuda başarıya dayalı fırsat eşitliğine yer verilmesini, yeteneklerin yalnız bilişsel anlamda değil fakat her türlü beceriyi kapsayacak biçimde geliştirilmesi görüşünü benimsemiştir. Onuncu milli eğitim şurasında temel eğitimin amaçları arasında iş eğitimi ile ilgili başlıca amaçlar şunlardır:

- Bireyin iş ve çalışma hayatına uyum sağlamasına yardım etmek.
- Bilim ve teknolojinin toplumsal ilerleme ve uygarlık alanındaki yerini kavramak.
- Öğrencileri bir çalışma hayatına yöneltmek.
- İş hayatına kolayca uyum sağlayabilecek bilgi ve becerileri kazanmak.
- İyi bir tüketici olmak(Doğan, 1983:39).

Bu kararlar doğrultunda 1981-1982 öğretim yılından itibaren ilköğretim okulu uygulaması başlatılmıştır. İş eğitimi dersi çerçeve niteliğinde hazırlanmış olan iş eğitimi geçici müfredat programı1983'de yürürlüğe girmiştir. Çağdaş program geliştirme teknikleri hazırlanmadan yürürlüğe konan geçici program iş eğitiminde bölgeden bölgeye hatta öğretmenden öğretmene değişen farklı uygulamalara rağmen, 1983-1992 yılları arasında uygulanmıştır.1984 yılında çalışmaya başlanan ve ancak 1992-1993 öğretim yılında ilköğretim okullarında uygulanmaya başlanan iş eğitimi programı bu alandaki gelişmelerin en önemli olanıdır.

İş eğitimi dersiyle; hayata ve yakın çevreye görelilik, iş içinde yaparak yaşayarak öğrenme, iş vasıtasıyla iş için eğitim, faydalılık, iş cemaatleri halinde öğrencilerin okul yönetimine katılması gibi yeni eğitim prensipleri uygulanmıştır (Kafadar,1997:285). Öğrenci aktifliğini ön planda tutmaları ve yaparak yaşayarak öğrenme ilkesi günümüzde de güncelliğini korumaktadır. Ancak tüm okullarda ki ders programlarının iş okulu düşüncesiyle reformdan geçirilmesi talepleri gerçekleşmemiştir. İş eğitimi akımının etkisiyle okul programlarına iş eğitimi dersinin konmuş ve bu derslerde iş, el işi olarak görülmüştür.

2.1. İlköğretimde Teknoloji Eğitimi

Başlangıçta iş eğitimi bugün ise Teknoloji Eğitimi olarak tanımlanan Teknoloji Eğitimi; genel eğitimin bir boyutu ve tamamlayıcısı olarak teknolojiye ilişkin ortak değerler kazandıran; çalışma hayatının özelliklerini, üretim süreçlerini, araç gereç donanımını genel olarak tanıtan bir bilgi koludur (Karaağaçlı,2001:232).

Teknolojik yönden ilerlemiş ve ilerlemeye dönük olan toplumlardaki bireylerin, Teknoloji Eğitimi kültürü kazanmaları beklenmektedir. Endüstriyel bir toplumda bireyin, endüstriyi anlaması ve onun hakkında bir tavır gelişmesi gerekir.

Teknoloji Eğitimi, bireyin endüstri ve teknolojiyi tanınmasına ve yorumlamasına fırsat verecek bilgi ve becerileri kazanmasını sağlamaktadır. Teknoloji Eğitimi, öğrencilerin teknolojiyi, daha iyi anlamalarına ve bilinçli kullanmalarına küçümsenemez katkı sağlamaktadır (Karaağaçlı,2001:232).

Teknolojik araçlar insan hayatını kuşatmıştır. Birey evinde, mutfakta, oturma odasında işe giderken, haberleşirken, iş yerinde ve tatilde her an teknolojiyle iç içedir. El becerisine dayalı işin mahiyeti değişmiştir. Günümüzde yapılan işler teknoloji temelli hale gelmiştir. Teknolojinin yayılması ve bütün insanları ve yaşamları etkilemesi teknolojinin öğretilmesine temel olmuştur.

Batıda endüstriyel sanatlar olarak adlandırılan ve pratik becerileri daha çok öne çıkaran yaklaşım giderek teknolojik süreç ve işlemleri bütünsel bir yapı içinde kapsayacak biçimde genişleyerek teknoloji eğitimi adını alan bir dönüşüme uğramıştır (Uluğ, 2003: 5).

Pratik becerileri öne çıkaran iş eğitimi derslerinden teknolojik süreçleri, ürünleri, kavramları ve bilimsel düşünme sürecini öne çıkaran teknoloji eğitimi derslerine geçilmiştir. Teknoloji eğitimi ile bilimsel ve teknolojik ilkelerin algılanması, kişilere mal edilmesi ve uygulanması kastedilmektedir.

Teknoloji Eğitimi teknolojiye meydana gelen değişmelere bağlı olarak dinamik bir süreçtir. Teknolojinin amaç ve muhtevasında sürekli bir gelişme sağlanmalıdır. Bu gelişmenin sağlanmasında, diğer ülkelerde teknoloji eğitiminin nasıl anlaşıldığı ve uygulandığının bilinmesi ülkemizdeki uygulamalar için önemli katkılar sağlayacaktır. Özellikle teknoloji eğitiminin amaçlarının bilinmesi bu dersin programının geliştirilmesi için önemlidir.

Örneğin; ABD’de okulları ve tüm Amerikalıları kapsayacak şekilde teknoloji kampanyası başlatılmıştır. Teknolojik literatürü içeren yirmi ayrı standart geliştirilmiştir.

- 1.Teknolojik ürünlerin özellikleri
- 2.Teknolojinin çekirdek kavramları
- 3.Teknolojinin diğer alanlardaki çalışmalarla ilişkisi
- 4.Teknolojinin sosyal, kültürel, ekonomik ve siyasi etkileri
- 5.Teknolojinin çevreye etkisi
- 6.Teknolojinin toplumsal çevrede rolü
- 7.Tarihte teknolojinin etkisi
- 8.Teknolojinin tasarım ve çözüm üretmede rolü
- 9.Araştırma, geliştirme, yenilik ve buluşlar
- 10.Problem çözme deneyimi
- 11.Tasarı sürecini uygulama kabiliyeti
- 12.Temel teknolojik ürün ve sistemleri kullanma
- 13.Teknolojinin sistem ve ürünler üzerine etkisini değerlendirme
- 14.İlaç teknolojileri
- 15.Biyoteknolojiler
- 16.Enerji ve Güç
- 17.Bilgi ve İletişim
- 18.Taşıma
- 19.Üretim
- 20.Yapı

Bu konu başlıklarını, teknolojinin doğası, teknoloji ve toplum, tasarı, teknolojik dünya ve yetenekler, teknolojik gelişmeyi gösterecek rehber alanlar olarak beş başlık altında toplamak mümkündür. Teknolojinin doğası ve teknolojinin topluma etkisi üzerinde daha çok durulduğu görülmektedir (Akbaş,2003).

Teknolojik bilginin yerleşmesi için teknolojik kavramların program içerisinde kazandırılması gerekmektedir. Hazırlanan yeni programda teknolojik gelişmeyle

kullanılmaya başlanmış kavramların öğrencilere kazandırılması hedeflenmiştir. Bu kavramlar, estetik, etkililik, ergonomi, geri besleme, güvenilirlik, optimum vb.

Örnek alınan ülkelerde teknoloji eğitiminin yeniden ele alındığı gelişmelere göre yeniden amaç ve içerik belirlendiği görülmektedir. Teknoloji eğitiminin yirminci yüzyıl başındaki iş eğitimi dersleri gibi işlenemeyeceği açıktır. Teknolojik süreçlere, teknolojik kavramlara, yeni bilgi teknolojilerine, bilim ve teknolojinin genel yapısına uygun, tasarlama, uygulama ve problem çözmeye öncelik verilmesi gerekir.

Günümüz insanından beklenen özellikler büyük oranda değişmiştir. Türkiye Bilişim Vakfı bilişim çağında (Türkiye Bilişim Vakfı Çalışma Raporu) “Düşünme, algılama, karar verme ve problem çözme yetenekleri gelişmiş, çevreye ve değişen koşullara uyum gösterebilen, sanata, araştırma ve geliştirmeye, bilim ve teknoloji üretimine yatkın ve beceri düzeyi yüksek” insanlara ihtiyaç olduğunu belirtmiştir. Teknoloji eğitiminde yeni amaçlar hazırlanırken bilişim çağının insanında bulunması gereken özelliklerde dikkate alınmalıdır (Akbaş, 2003).

Gelişmenin sürmesi için, kişisel teknik bilgisini artırabilecek her türlü aracı verimli bir biçimde kullanmalı ve bu bilgiyi başkalarıyla paylaşmalıdır. Dünya nüfusundaki artış, doğal kaynaklardaki azalma ve kirlilik, karşılaştığımız tipik sorunlardır; bunlara ve günlük yaşantımızı etkileyen pek çok soruna çözüm bulmamız gerekir.(Shesinger, 2006:5)

Ülkemizde teknoloji eğitiminin ve niteliğinin tam anlaşıldığı söylenemez. Bu eğitime günümüzde de çoğu durumda teknoloji kavramından uzakta, geleneksel bir anlayışla ve geçmişte uygulanan el işi ve ev işi gibi basit becerileri öne çıkaran program mantığı içinde bakılmakta, teknoloji çağında teknoloji kültüründen yoksun bir işleyiş sürmektedir(Uluğ, 2003:8).

Günümüzde iş eğitimi dersleri el becerilerinin temel alındığı yaklaşımda geleneksel derslerin yanında ve onlarla ilişki kurmadan uygulamadan örneklerle bireye basit becerilerin öğretimi öne çıkarılmıştır. Burada kazandırılmak istenen el becerileri ile teknolojik ilkeler arasında ilişki çoğu durumda göz ardı edilmiş, konunun bilimsel boyutları önemsenmemiştir.

1970'lerden sonra birçok ülkede iş eğitimi kavramının teknoloji ve sistem temeline dayalı olarak geliştirmeye başlandığı gözlenmektedir. Ancak ülkemizde bu geçiş sağlanamamış bu derslerde bazen tasarım bazen de el sanatları ve el becerisi tek başına sistem bütünlüğü olmaksızın etkinliklerin esasını oluşturmaktadır (Doğan ve Fer:1998: 262).

İlköğretim sürecinde uygulanan iş eğitimi dersi bağlamında Teknoloji eğitimine ilişkin sorunlar anlayış, program ve ortama ilişkin olarak sınıflandırılabilir. Teknoloji eğitiminde anlayışa ilişkin sorunlar, kavram düzeyinden başlayarak eğitim ve basılı kaynak yetersizliğine ilişkin bir görünüm sergilemektedir. Bunlar içinde temel sorun daha başlangıçta adıyla kendisini göstermektedir. Sonuçta, çoğu durumlarda ad ile içerik ilişkisinin kurulması güçleşirken İş Eğitiminde teknolojik yaklaşım ilkeleri geri plana itilmektedir. Bu geriye itilişte, elbette ders adı tek neden değildir. Sorunun kökünde, anılan derse geçmişte yüklenmeye çalışılan geleneksel misyondan kaynaklanan algılamaların da etkisi vardır. Ülkemizde Teknoloji eğitiminin el becerisini temel alan bir gelenek üzerine oturtulmaya çalışılması, bu eğitimin içeriğinin basit ev ve el işleriyle ilişkilendirilerek değerlendirilmesi yanılgısını ortaya koymaktadır. Bunda hiç kuşkusuz, alanında çalışan öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim yetersizliklerinin de payı büyüktür. Program uygulayıcısı olarak öğretmen, öğretim niteliği üzerinde doğrudan etkilidir.

Teknoloji eğitiminde program boyutuna toplanan sorunlar; program model ve yapısına ilişkin konuları kapsamaktadır. İş eğitiminde öngörülen amaçların Teknoloji eğitimi kavramıyla örtüşecek bir genişlikte olmasına karşın, içerikte genel bir dağınıklık, kopukluk göze çarpmaktadır. Bu anlamda ünite ile konular arasında, işlem sürecine ilişkin gereksiz yinleme ve konular ile ilgili yetersizlik ve güncellik sorunları vardır. Aynı bağlamda programın geliştirilmesi ve uygulanmasında gerekli bütünlüğün de sağlanamadığı anlaşılmaktadır. İş Eğitimi programının; İş ve Teknik, Ev Ekonomisi, Ticaret ve Tarım olmak üzere dört ayaklı bir model üzerine oturtularak her bir alanın birbirinden hemen hemen birbirinden tümüyle soyutlanmış olması, amaç ve uygulama bakımından teknolojik sürecin koşulmasına süreç bütünlüğünü bozmakta, ünitelerin çok boyutlu bir yaklaşımla ele alınmasını güçleştirmektedir.

Öte yandan model işleyişinde öğrenci gruplarının alt alanlar arasındaki geçişini sağlamak üzere düşünülmüş olan “grup rotasyonu” uygulaması ile sınıf sisteminin getirdiği kendine özgü grup dinamizmi ve öğrenme süreci ilkeleriyle bağdaşmamaktadır. Mekanik bir anlayışın ürünü olan bu yaklaşım öğretmen- öğrenci etkileşimde yabancılaşma sorunlarına yol açarken; ünite düzeyindeki program içeriğinin öngörülen amaçlar doğrultusunda eğitim yansımalarına dönüştürülmesi de çoğu kez sekteye uğratılmaktadır.(Uluğ,2003)

Dünya bankasının desteğiyle 1990’lı yıllarda Milli Eğitimi Geliştirme Projesi ile program geliştirme çalışmaları önemli gelişme göstermiş; projenin amaçlarına ulaşması için Müfredat Laboratuar Okulları geliştirilmiştir. Müfredat Laboratuar Okulları, öğretim ve öğrenmeyi destekleyen materyaller ile birlikte öğretim programlarının alanda denendiği pilot okullardır. Önceki yıllardan farklı olarak bu okullarda test edilen programların aksaklıkları giderildikten sonra programlar tüm ülkede uygulanmaktadır. Proje programların denemesi ve geliştirilmesi işi, Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesine (EARGED) verilmiş, program geliştirilmesi için EARGED tarafından bir program modeli oluşturulmuştur. Oluşturulan bu model, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB) tarafından uygun bulunmuştur (Yüksel,2003).

MEB TTKB tarafından 2000’li yıllarda program geliştirme çalışmaları başlamıştır. Milli Eğitim Bakanlığı, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı Nisan 2006-2583 Tebliğler Dergisi’nde İlköğretim Teknoloji ve Tasarım Programı ile ilgili yayınlanan karar şu şekildedir: “Bakanlığımız “Acil Eylem Planı”nda yer alan SP-13 tedbir maddesi gereği, ilköğretim ve orta öğretim düzeyinde öğretim programları tasarımı projesi kapsamında Bakanlığımızda kurulan özel ihtisas komisyonu tarafından hazırlanarak kurulumuzda görüşülen İlköğretim Teknoloji ve Tasarım (6,7 ve 8. sınıf) Dersi Öğretim Programının 2006-2007 öğretim yılından itibaren uygulanmak üzere kabulü; kurulumuz 07.09.1991 tarih ve 171 sayılı kararı ile kabul edilen İlköğretim İş Eğitimi (4,5,6,7 ve 8. sınıf) Dersi Programının 2006-2007 öğretim yılından itibaren uygulamadan kaldırılması kararlaştırıldı”(MEB, 2006).

3. 2006 Teknoloji Ve Tasarım Öğretim Programı

3.1. Niçin Teknoloji ve Tasarım Programı?

Günümüzde kabul edilen kaçınılmaz bir gerçek vardır. O da çocuklarımızın yaşayacağı zamanın bizim yaşadığımız zamandan çok farklı olacağıdır. Bu noktadan hareket ettiğimizde çocuklarımızın kazanması gereken bilgi, beceri ve tutumlar da mutlaka farklı olacaktır. Araştırmalar, çocuklarımızın yaşayacağı zamanın en belirgin özelliğinin başkalarının ürettiklerini kopyalamak olmadığı gerçeğini ortaya koymaktadır. Gözlem, sorgulama, araştırma, değerlendirme ve yaratıcılık gibi tasarım ve teknoloji için gereken zihinsel süreçleri yeterince aktif hale getirmeyen, tek düze çalışmalarla, sadece el becerisini geliştiren yaklaşımlarla yarının dünyasında yaşayacak insanların beklentilerini karşılamak mümkün değildir. Bu amaçla çocuklar, ihtiyaçlar ortaya çıkmadan tahmin etme ve farklı sorunları yakalama, bunlara yaratıcı çözümler getirme, tasarımın üretim aşamalarını belirleme ve üretme becerisi kazanmalıdır. Tüm bunların ışığında Teknoloji ve Tasarım Öğretim Programı'nın gelecek nesillerin yaşayacakları çağın ihtiyaçlarına cevap vermesi amaçlanmıştır. (MEB;TTÖP,2006)

3.2.Teknoloji ve Tasarım Nedir?

Günümüzde teknoloji, temel ve uygulamalı bilimlerin verilerinin yaratıcı süreçler içerisinde üretime dönüştürülmesini, kullanımını ve toplumsal etkilerinin özümlemesini kapsayan bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Bu yaklaşım, teknolojinin toplumsal her türlü etkinliğin içinde bir süreç olarak yer aldığı gerçeğini vurgular. Teknoloji, insan hayatının kalitesini artırmak amacıyla yaratıcılık ve zekanın; bilim, sanat, mühendislik, ekonomi ve sosyal çalışmayla oluşturulan bir bütündür. Her hangi bir şeyi daha iyi, daha hızlı, daha kolay, daha ekonomik ve daha verimli yapma girişimidir.

Tasarım, zihinde canlandırılan biçimdir. Bu tanımlamada zihinsel süreçlerin kullanımı ön plana çıkmaktadır. Farklılıkları bulma, hayal kurma, sorgulama, yaratıcı düşünme, eleştirme, akıl yürütme gibi üst düzey zihinsel süreçlerin tasarım yapmada önemli bir yeri vardır.

Teknoloji ve tasarım ürün geliştirme sürecine yönelik olduğundan ve insan hayatını doğrudan etkilediğinden birlikte ele alınmalıdır. Teknoloji ve tasarım birbirini doğrudan etkileyen kavramlardır. İkisi arasındaki ilişki özne ile nesne arasındaki ilişki gibidir. Bu ilişkide öncelikli zihinsel süreç olarak yaratıcılık karşımıza çıkmaktadır (MEB, TTÖP, 2006).

Teknoloji ve tasarım ilişkisinin geliştirilmesi bireyin yaratıcılık düzeyinin geliştirilmesi ile mümkün olabilir. Yaratıcılığın geliştirilebilmesi dış uyarılara açık ve alıcı olmakla birlikte duygu, istek, hayal gücü ve iç tepkilerinin de bilincinde olmasını gerektirmektedir.

Teknoloji ve tasarım programının uygulandığı yaş grubunun en önemli özelliği, gruba ait olma ve grup üyeleri içinde etkili olma isteğidir. Bu durum kişisel yaratıcılığı engelleyen bir etken olarak karşımıza çıkmaktadır. Ancak uygun şekilde motivasyonun sağlanması, grup dinamiğinin, hayal gücünün ve iş birliğinin geliştirilmesi ve bunu sağlayacak öğretim süreçlerinin kullanılması bu durumu olumlu hale dönüştürür (MEB, TTÖP,2006).

3.3. Programın Genel Amaçları

Teknoloji ve Tasarım Dersi Öğretim Programı'nı tamamlayan öğrencilerin;

1. Merak eden, soru sormaktan çekinmeyen, gözlem ve araştırma yapmaya hevesli bir kişiliğe sahip olmaları,
2. Çevresindeki olay ve mekânlar arasındaki ilişkiyi kendine has bir bakış açısıyla değerlendirmeleri,
3. Karşılaştıkları güçlükleri yenmek için özgün çözümler üretmeleri,
4. Öz güvenini, hayal gücünü ve estetik duygularını geliştirmeleri,
5. Kendisi ve çevresi ile barışık, rekabete ve yeni yaşantılar edinmeye açık olmaları,
6. Bağımsız olarak düşünebilme alışkanlığı edinmeleri,
7. Özgün tasarımlar ortaya çıkarmaları,
8. Aldığı kararları değerlendirmeleri ve sorumluluklarını taşımaları,
9. Gelecek ile ilgili kurgular yapmaları,
10. Teknolojik gelişmeler karşısında kendilerini yenilemeleri,

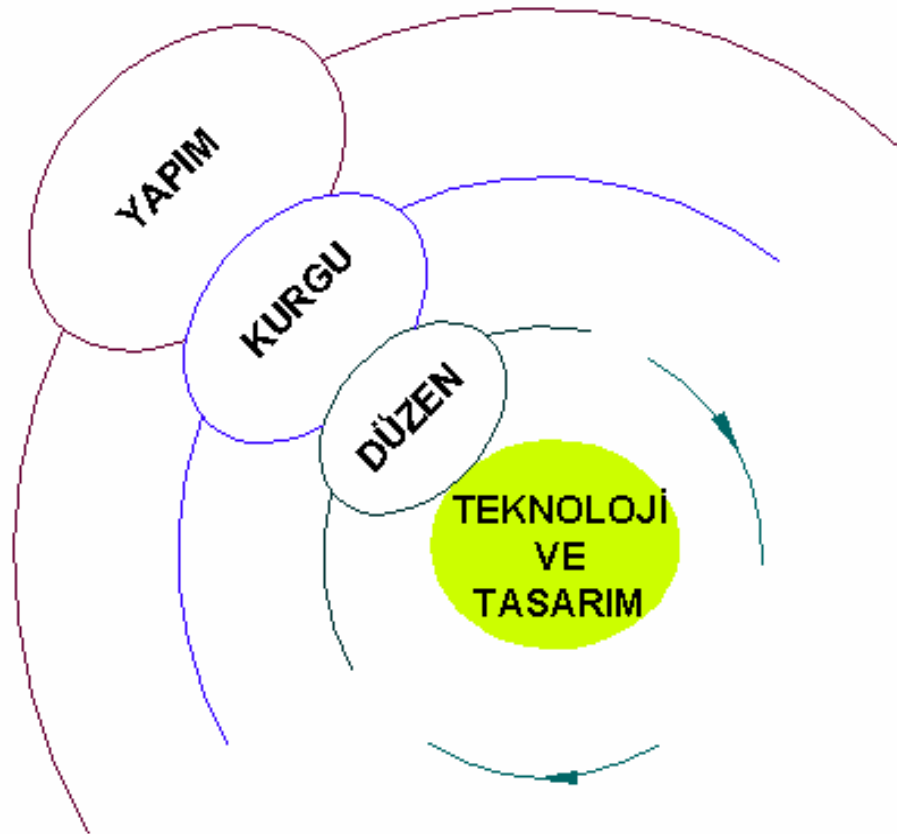
11. Duygu ve düşüncelerini farklı yollarla ifade etmeleri amaçlanmaktadır.

3.4.Programın Vizyonu

Teknoloji ve Tasarım Dersi Öğretim Programı'nın vizyonu, kendisinin ve toplumun yarınını daha yaşanabilir hâle getirmek için sorunların farkına varan, çözümler üreten, yaratıcı ve hayal gücü gelişmiş, düşüncelerini kurgulayan ve ifade eden, öğrenmeyi öğrenen, sorgulayan, girişimci, değişim ve gelişime açık sorumluluk bilinci gelişmiş bireyler yetiştirmektir.

3.5.Programın Yapısı

Program, her biri 6, 7 ve 8. sınıfta devam eden üç kuşaktan oluşmaktadır. Bunlar; “Düzen”, “Kurgu” ve “Yapım” dır. Kuşaklara özgü her yıl için ayrı ayrı odak noktaları tespit edilmiştir (MEB, TTÖP,2006).



Şekil2: Programda Yer Alan Kuşaklar

Bu kuşakların özelliklerini aşağıdaki gibi özetlemek mümkündür:

“Düzen” kuşağında öğrenciler;

- Düşünmeyi öğrenme ve yaşamlarındaki olaylara farklı açılardan bakarak değerlendirme anlayışı geliştirirler.
- Doğadan, yaşamdan ve kendinden yola çıkarak mekân, yüzey, birim, tekrar, ritim, düzen, uyum, bütünlük, topluluk vb. kavramları yapılandırırlar.
- Değişkenliği olmayan biçimleri (kare, yuvarlak, çizgi) kullanarak özgün düzenler (tasarım) oluştururlar.
- Değişkenliği olmayan biçimlerle oluşturduğu düzende renk, yön ve oran kavramlarını ifade ederler.
- Yaratıcılıklarını; gözlem, arama, sorgulama ve denemelerle öğrenme sürecinde geliştirirler.
- Teknoloji ve tasarım kültürünün oluşması için gerekli zihinsel alt yapıyı oluştururlar.

“Düzen” kuşağı odak noktalarının sınıflara göre dağılımı

SINIFLAR	ODAK NOKTALARI
6.SINIF	“Düşünmeye ilk adım”
7. SINIF	“Birimden Bütüne”
8. SINIF	“Bütünde Farklılık Oluşturalım”

“Kurgu” kuşağında öğrenciler;

- Yaratıcı düşüncelerini yaratıcı düşünmenin ilk basamağı olan düşünmeyi öğrenme yönünde adımlar atılan “düzen” kuşağındaki temel üzerine yapılandırırlar.
- Merak ve hayal ettikleri ile değiştirmeyi, geliştirmeyi ve kolaylaştırmayı düşündüklerinden çözüme yönelik fikir ve hayal güçlerini yazarak, çizerek somutlaştırırlar.
- Çözüme yönelik düşüncelerini başkaları tarafından doğru anlaşılmasını sağlayacak nitelikte çizer ve çevresiyle paylaşırlar.

- Düşüncelerini yasal koruma altına alma süreçlerini fark ederler.

“Kurgu” kuşağı odak noktalarının sınıflara göre dağılımı

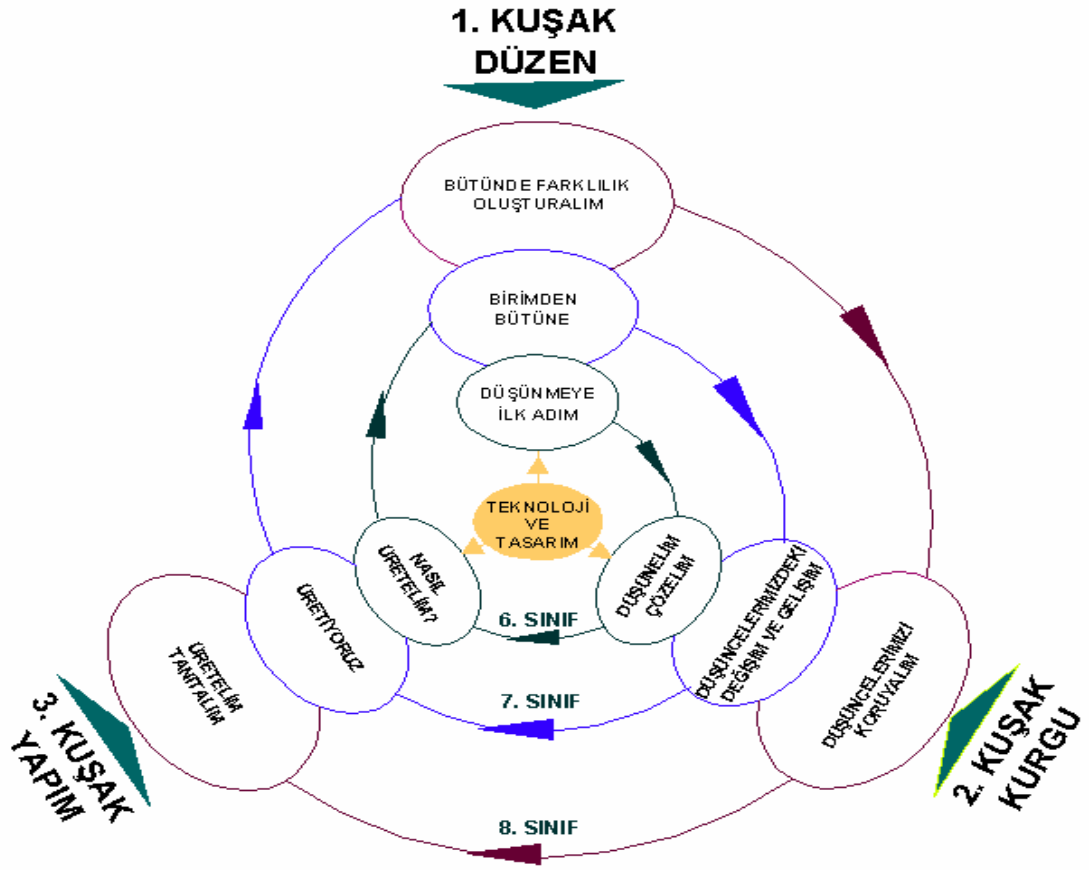
SINIFLAR	ODAK NOKTALARI
6. SINIF	“Düşünelim Çözelim”
7.SINIF	“Düşüncelerimizdeki Değişim ve Gelişim”
8.SINIF	“Düşüncelerimizi Koruyalım”

“Yapım” kuşağında öğrenciler;

- Diğer kuşaklarda geliştirdikleri becerilerini somut bir ürünle ortaya çıkarmada kullanırlar.
- Çevrelerindeki oluşumları gözlemleyerek olanlar ile olması gerekenleri fark ederler.
- Tasarım sürecini, sorunların çözümü için uygulayarak somut tasarımlar yaparlar.
- Tasarımlarını tanıtmaya yönelik etkinlikler planlayarak gerçekleştirirler.
- Ürünlerinde gerekli gördükleri inovasyonu yaparlar (MEB,TTÖP,2006).

“Yapım” kuşağı odak noktalarının sınıflara göre dağılımı

SINIFLAR	ODAK NOKTALARI
6.SINIF	“Nasıl Üretelim”
7.SINIF	“Üretiyoruz”
8.SINIF	“Üretelim Tanıtalım”



Şekil 3: Programın Genel Yapısı

3.6. Programın Özellikleri

Program;

1. Öğrencilerin gelişim düzeyi, ilgi, yetenek, ihtiyaç ve beklentilerine uygun olarak hazırlanmıştır.
2. Sarmal program anlayışına uygundur.
3. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından kabul edilerek yayımlanmış (İlköğretim 1–8 Türkçe, Hayat Bilgisi, Matematik, Sosyal Bilgiler, Fen ve Teknoloji) dersler için kabul edilen ortak becerileri içermektedir.
4. Uygulamada, öğrenciyi aktif bir katılımcı ve sorunları araştırmacı birey hâline getiren, öğrenci merkezli yaklaşımı esas almıştır.
5. Kuşakların odak noktalarına yönelik sınıf, grup ve bireysel etkinlikleri içermektedir.

6. Öğrencilerin kendilerine olan öz güvenlerini geliştirebilmeleri, durumlara farklı açılardan bakmaları ve farklı çözümler önerebilmeleri amacıyla bilim adamları ve mucitlerin biyografilerine, inovasyon ve buluş hikâyelerine yer vermektedir.
7. Sınıfta yapılacak etkinliklerin öncesinde, öğrencilerin yaratıcılıklarını harekete geçirmek amacıyla uyarıcı yöntemlere yer veren etkinlikleri kapsamaktadır.
8. Öğrencilerin bireysel beklenti, ihtiyaç ve ilgilerine göre şekilleneceği için esnek bir yapıya sahiptir.
9. Sonuç değerlendirmeye birlikte süreç değerlendirmeyi de öngörmektedir(MEB, TTÖP,2006)

3.7. Öğretmene Öneriler

Teknoloji ve Tasarım Dersi Öğretim Programı'nın başarıyla uygulanabilmesi için temel aldığı anlayışların, öngörülen kazanımların ve etkinliklerin, uygulayıcı öğretmenler tarafından anlaşılması ve sınıf ortamında gerçekleştirilmesi gerekmektedir.

Bu amaçla öğretmen;

1. Öğrencilerin yaratıcı, biricik, hayal kuran, estetik duyarlılığa sahip bireyler olduğu kabulünden yola çıkarak onları geliştirmeyi amaçlar ve her öğrencinin yaptığı işe kıymet verir.
2. Öğrenme ortamını yaratıcı düşünceye teşvik edici, uyarıcı ve yeni fikirler oluşturmaya yöneltecek özellikte düzenler.
3. Öğrencilerle olan iletişimde olumlu ifadeler kullanır.
4. Öğrencilerin etkinlik sürecinde ortaya çıkardıkları ürünleri birbirleriyle kıyaslamaz ve her çalışmayı kendi şartları içinde kabul eder.
5. Öğrencilere soru sorma fırsatı verir ve onların sorulara çok yönlü cevaplar aramalarını sağlar.
6. Yeni ve orijinal çözümleri olumlu karşılar. Öğrencileri tek tip çözüm üretmek yerine daima alternatif çözümler bulabilmeleri için destekler.
7. Yaratıcılık ve karar verme becerisinin geliştirilmesi açısından gerçekleştirilecek etkinliklerin öğrenciler tarafından başlatılmasını sağlar.
8. Öğrencileri tasarımlarını gerçekleştirmeye yönelik ihtiyaç duyacakları değişik materyallere yönlendirir. Öğrencilere yeni mekân ve materyalin özelliklerini, kullanılış şekillerini ve güvenlik kurallarını anlatır.

9. Odak noktalarında gerçekleştirilecek etkinliklerin genel süre planlamasını zümre öğretmenleriyle birlikte yapar. Bu planlamada etkinliğin nitelikleri, öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkları ve sınıfın genel düzeyini dikkate alır. Etkinliklerin uygun hızla ilerlemesini sağlar. Çalışmasını arkadaşlarından önce bitiren öğrencileri farklı çalışmalara yönlendirir.
10. İyi bir gözlemcidir. Derse öğrenci katılımını sağlamak için sorular sorar. Ezberlemeyi vurgulamak yerine öğrencinin gözlem yapmasına, sorunları incelemesine, araştırmaya yönelmesine, düşünmesine, eleştirmesine, kararlar vermesine ve yaratıcı çözümler üretmesine yardımcı olacak türde sorular kullanır.
11. Ders için etkinlik öncesi önerilen kaynaklardan, uygun öğretim araç ve gereçlerinden (görsel işitsel araçlar, örnekler, modeller, filmler, referans kitaplar, broşürler, tebeşir tahtası, tepegöz saydamları, uygun ders yazılımları, bilgi ve işlem yaprakları vb.) yararlanır.
12. Öğrencilerin yorum ve sorularına önem verir. Öğrenci cevaplarını olumlu bir tavırla karşılar ve onları dikkatli biçimde dinler. Öğrencilerin ortaya koyduğu öneri ve çizimler hakkında olumsuz eleştiride bulunmaz, bu tür eleştirilerin yapılmasına fırsat vermez. Gerektiğinde öğrencilere dönütler sağlar. Onları yönlendirici, onaylayıcı ve bilgilendirici dönütler verir.
13. Öğrenciler beklenen davranışları gösterdiğinde sözlü ve sözsüz ifadelerle pekiştirir. Uygun olmayan tutumlar gösterdiğinde yalnızca o tutumla ilgilenir, öğrenciyi yargılamaktan kaçınır. Sabır ve anlayış gösterir.
14. Öğrencilere öğrendiklerini uygulama fırsatı tanır. Öğrencilerin diğer derslerde öğrendikleriyle bağlantı kurmalarına yardımcı olur. Her öğrencinin ayrı bir birey olduğu gerçeğinden hareket eder. Öğrencilerin her etkinlikte aynı başarıyı göstermesini beklemez. İlgi duydukları ya da yatkın oldukları alanlarda çalışmalarını teşvik eder.
15. Öğrencilere tasarım etkinliklerinde destek olur, cesaret verir. Başarılarının artarak devam etmesini sağlar.
16. Ders etkinliklerini işlikle sınırlandırmaz. Programda yer alan etkinliklerin çevreye açılım göstermesine dikkat eder.
17. Öğrencilerin çalışmalarını, yazacakları günlüklerle haftalık olarak takip eder. Öğrencileri sonuca ulaşmada yönlendirir.

18. Ürüne yönelik tasarım etkinliğinde öğrencileri, olası kaynakları değerlendirebilme alışkanlığı kazanabilmeleri için artık malzemeler kullanmaya yönlendirir.

19. Öğrencilerin çalışmalarını değerlendirirken tek bir yönteme ya da araca bağlı kalmaz. Programın değerlendirme bölümünde verilen sonuca ve sürece dayalı değerlendirme formlarından etkin şekilde yararlanır. Öğrencilerin kendi kendilerini değerlendirmelerine fırsat verir. Öğrencinin dersteki çalışmalarının tümünü dikkate alarak gelişimlerini ve performanslarını bütüncül şekilde değerlendirir ve geri besleme yapar.

20. Öğrencilerin etkinliklerini sergilemeleri için uygun ortam sağlar.

21. Her öğretim yılı sonunda Teknoloji ve Tasarım dersinde yapılan uygulamaları tanıtmak ve öğrencilerin başarısını velilerle paylaşmak için düzenlenecek “Teknoloji Şenliği”ne tüm öğrencilerin katılımını sağlar (MEB, TTÖP,2006).

3.8. Velilerden Beklentiler

Teknoloji ve Tasarım Dersi Öğretim Programı’nın temel beklentisi, kendisinin ve toplumun yarınını daha yaşanabilir kılmak için görüş ve anlayış geliştirmiş bireyler yetiştirmektir. Bu anlamda öğrenci velilerinden Teknoloji ve Tasarım dersine karşı olumlu tavır göstermeleri beklenmektedir. Bunun, öğrencilerin başarısına ve bireysel gelişimine önemli bir katkı sağlayacağı unutulmamalıdır. Veliler öğretmenden gelen bilgilendirme doğrultusunda hareket etmelidirler.

Bu amaçla veliler;

1. Programdaki etkinliklerin öğrencilerin bireysel yaratıcılığını geliştirmeyi amaçladığının farkında olmalıdır.
2. Öğrencilerin tasarım çalışmaları sırasında ortaya koyduğu düşüncelerini olumlu yönde desteklemeli ve onların düşüncelerini kısıtlayan tutum ve ifadelerden kaçınmalıdır.
3. Öğrencilerin tasarım etkinliklerine yönelik yaptıkları gözlem, inceleme, araştırma ve görüşmelerinin gerçekleştirilmesine yardımcı olmalıdır.
4. Öğretim yılı sonunda düzenlenecek teknoloji şenliğinin organizasyonuna yardımcı olmalı ve öğrencilerin başarılarını paylaşmalıdır.

3.9.Ölçme ve Değerlendirme

Ölçme ve değerlendirme, öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin başarılarını saptamak, eksikliklerini belirlemek, öğrencinin süreç içerisindeki gelişimine ilişkin geri bildirim sağlamak amacıyla yapılır. Bu programda değerlendirme, öğrenme sürecine önem verir ve öğrencinin gelişimini izlemeyi amaçlar. Değerlendirme yapılırken öğrencilerin;

- Problem çözme yeteneklerinin ne kadar geliştiği,
- Üst düzey düşünme becerilerinin ne kadar geliştiği,
- Üretim sürecinde ne kadar öz güvene sahip olduğu,
- Estetik görüşlerinin ne kadar geliştiği,
- Sosyal becerilerinin ne kadar geliştiği göz önünde bulundurulur.

3.10.Programda Kullanılacak Ölçme ve Değerlendirme Araç ve Yöntemleri

Görüşme (Mülakat): Teknoloji ve Tasarım dersinde öğretmen öğrencilerin anlama düzeylerini değerlendirmek ve çalışmalarına farklı açınımlar sağlamak amacıyla görüşme yapar. Öğrencilerle yapılan görüşmede aşağıda örnek olarak verilen sorulardan yararlanır.

- Bir olayı (konuyu, yöntemi, fikri) değişik yolla açıklayabilir misin?
- Bu etkinliği tekrar yapsaydın aynı sonuçları bulur muydun?
- Bu etkinliği daha kolay yapmanın başka bir yolu var mı?
- Bu konuyla ilgili “gerçek yaşamından” bir örnek verebilir misin?

Gözlem: Teknoloji ve Tasarım dersinde öğretmen öğrencilerin;

- Soru ve önerilere verdikleri cevapları,
- Grup çalışmalarına ve tartışmalarına katılımlarını,
- Öğretim sürecinde yapılan görevlere gösterdikleri tepkiyi gözlemler.

Öğretmenler gözlem yaptıklarında;

- Ölçütleri koyarken bütün öğrenciler için aynı standartları kullanır.
- Her öğrenciyi birkaç kez gözlemler.
- Her öğrenciyi değişik durumlarda ve farklı günlerde gözlemler.

- Her öğrenciyi değişik özellikler, beceriler ve davranışlara göre değerlendirir.
- Yapılan gözlem için yaptığı değerlendirmeleri, mümkün olduğu kadar gözlem anında kaydeder.

Gözlemler, serbest biçimde yapılabileceği gibi gözlenecek ölçütlerin belirlendiği yapılandırılmış gözlem formlarıyla da yapılabilir. Gözlem formları ile gözlem yapmak, öğretmenin öğrencilerin sergilediği davranışları gözden kaçırmasını, unutmasını engellemek bakımından gözlemin geçerliliğine ve güvenilirliğine katkı sağlar. Etkinlikler için yapılandırılmış gözlem formları program kılavuzunda verilmiştir (MEB, TTÖP,2006).

Sözlü Sunum: Teknoloji ve Tasarım dersinde öğrencilerin yapacakları sözlü sunumların değerlendirilmesinde dereceli puanlama anahtarları ve öz değerlendirme ölçekleri kullanılır.

Performans Değerlendirme: Öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak onların bilgi ve becerilerini eyleme dönüştürmelerini, gerçek yaşama aktarmalarını sağlayacak durum ve ödevler aracılığıyla değerlendirme yapmak biçiminde tanımlanabilir. Performans değerlendirme gözlenebilen bir performans veya somut bir ürünle sonuçlanmaktadır.

Öğretmenler performans değerlendirmeyi, kompleks bilişsel öğrenmeyi gözlemlemek için kullanabileceği gibi akademik alanlardaki (fen bilimleri, matematik, sosyal bilimler gibi) tutumları ve sosyal becerileri gözlemlemek için de kullanabilirler. Öğretmenler performans değerlendirmede oluşturacakları durumlar/verecekleri görevler ile öğrencilerin yaptıkları analizleri, problem çözmelerini, verdikleri kararları, arkadaşları ile iş birliği içinde çalışmalarını, sözel sunumlarını ve bir ürünü oluşturmalarını doğrudan gözlemleyebilir ve onlara not verebilirler.

Teknoloji ve Tasarım dersi kapsamında öğrenci performansının değerlendirilmesi öğrenci ürün dosyası kullanılarak yapılacaktır.

Öğrenci Ürün Dosyası (Portfolio): Öğrenci ürün dosyası, kuşak süresince öğrencilerin çalışmalarını, harcadığı çabayı, ürünün tüm gelişim aşamalarını kanıtlarıyla gösteren bir dosyadır.

Öğrencinin kuşak içi etkinlikler sırasında yaptığı çalışmalarından beğendiği ve performansını yansıttığına inandıklarını seçmesi sonucunda oluşan öğrenci ürün dosyası, aynı zamanda hem öğretmen hem de öğrenci için bir değerlendirme aracıdır.

Öğrenci ürün dosyasının amacı nedir?

Ürün dosyaları birçok amaç için kullanılabilir. Bunlar;

- Öğrencilerin tipik performanslarının kaydedilmesi ile gelecek yıllarda öğretmenlere veri sağlamak
- Öğrencinin gelişimini kanıtlarla ve daha sağlıklı izlemek
- Ailelere öğrencinin performansını göstermek için örnekler sağlamak ve aileyi öğrencinin eğitimine katmak
- Öğrencinin öz disiplin ve sorumluluk bilincini geliştirmek ve kendi kendini değerlendirme becerisi kazandırmak
- Bir konu alanında iyi bir performans oluştuğunda, öğrencileri bu performans hakkındaki düşüncelerle teşvik etmek, güdülemek
- Öğretim programında gelişmeye ihtiyaç olan alanları belirlemek
- Öğrencileri değerlendirmek

Öz Değerlendirme: Belli bir konuda bireyin kendi kendisini değerlendirmesidir. Öz değerlendirme öğrencilerin kendilerini keşfetmelerine, güçlü ve zayıf yönlerini tanımalarına yardımcı olur. Ömür boyu kendi performans ve gelişimlerini bağımsız olarak ve gerçekçi şekilde değerlendirmeye yönlendirir.

Öğrencilerin bir sonraki adımı tanımlayabilmelerine, kendilerine olan güvenlerini artırmalarına, öğrenme ve değerlendirme sürecine aktif olarak katılmalarına olanak sağlar.

Öğretmen değerlendirme sürecinde öğrencileri dürüst ve açık olarak kendilerini ifade etmeleri konusunda cesaretlendirir. Öğrencilere bu değerlendirmenin, kendi gelişimlerini izlemek ve eksikliklerini gidermek amacıyla yapıldığı açıklanır.

Bu tür değerlendirmenin olumsuz yönleri de vardır. Genellikle kendi performanslarını değerlendirirken yanlılığın varlığı göz ardı edilmemelidir. Başlangıçta kendini değerlendirme, öğrencilerin deneyimsizliği nedeniyle yanılığlara neden olabilir. Yine de öğrenciler daha fazla deneyim kazandıkça aldıkları kararlar daha doğru olacaktır.

Ölçütleri belirlenmiş, yapılandırılmış öz değerlendirme formları ile öz değerlendirmeler yapılabileceği gibi Teknoloji ve Tasarım dersinde proje geliştirme sürecinde tutulacak “günlükler” yardımı ile de öz değerlendirme yapılabilir. Ancak yapılandırılmış formlar yardımı ile değerlendirme yapmak her zaman için ekonomik ve kullanışlıdır. Etkinlikler için kullanılacak öz değerlendirme formları program kılavuzunda verilmiştir.

Dereceli Puanlama Anahtarı (Rubric): Öğrencinin gerçekleştirdiği bir çalışmaya ilişkin performansını, belirlenen ölçütler bakımından yetersizden yetkine doğru belirleyen puanlama anahtarıdır. Herhangi bir çalışmanın puanlanması için geliştirilmiş ölçütleri içeren bir araçtır (MEB; TTÖP,2006).

II. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Teknoloji Eğitimi konusunda bir çok araştırma yapılmıştır. Aşağıda bu araştırmalardan bazılarına yer verilmiştir.

Erdoğan, (1990) “İlköğretim İkinci Kademedeki İş ve Teknik Uygulamalarının Değerlendirilmesi” adlı çalışmada ilköğretim okullarında uygulanan iş ve teknik eğitiminin ilköğretim okullarının ikinci kademesindeki uygulamalarının yönetici, öğretmen ve öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın evrenini 1989-1990 öğretim yılında ilköğretim uygulaması yapan ilköğretim okulları oluşturmaktadır. Evreni temsil eden ilköğretim okullarının sayısı 673’dir. Örneklem gere ilköğretim okulundaki müdür, bir müdür yardımcısı ve iş teknik öğretmeni ile örneklemi temsil edecek yeterliliğe sahip olanlardan yönetici ve ilgili öğretmenlerce seçilen en az on tane son sınıf öğrencisine anket uygulanmıştır. Araştırma sonucunda; İş ve Teknik eğitiminde, öğrencilerin çeşitli teknoloji alanlarını tanımaları bakımından; çevrelerindeki iş ve meslek alanlarının durumu yeterli olduğu, iş ve teknik eğitiminin, bilimsel gelişme ve buluşların, takip ve değerlendirilmesi, teknolojiye karşı ilgi uyandırması, yeni iş alanlarını tanımalarına ve aldıkları teknolojik kültürden sonra günlük hayatta uygulanabilmesine “orta” ya yakın ağırlık verdikleri bulunmuştur.

Karapınar, (1992) “Kuruluşundan Bu Yana G.Ü. Mesleki Eğitim Fakültesi Teknoloji Eğitim Bölümü Ev Ekonomisi A.B.D. Programından Mezun Olan Kişilerin İstihdamları, Sorunları ve Çözüm Yolları Üzerine Bir Araştırma” adlı araştırmanın materyalini MEB’e bağlı okullarda çalışan Teknoloji Eğitimi bölümü mezunu 353 adet öğretmene ait bilgiler oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; ev ekonomisi dersinin yapılması için gerekli atölyenin olmadığı, öğretmenlerin çoğunun öğretim yılı başında hazırladıkları müfredatın çoğunu uygulayabildikleri, Ev ekonomisi öğretmenlerinin %78.98’i meslek yaşamları boyunca hiç hizmet içi eğitim programına katılmadıkları bulunmuştur.

Alpaslan, (1993) “İlköğretim Okullarında Mesleğe Yönelme ve Rehberlik (Ankara ili örneği)” adlı araştırmanın temel amacı ilköğretim okullarında mesleğe yönelme ve rehberlik hizmetlerinin ne ölçüde yürütüldüğünü ortaya çıkarmak ve böylece ilköğretim okulunun mesleğe yönelme yönündeki fonksiyonunu yerine getirip getirmediğini belirlemektir. Araştırmanın örneklemini, 1992-1993 öğretim yılında Ankara ilinde 7 ayrı ilçede 20 ilköğretim okulunda bulunan yönetici, öğretmen ve öğrenciler ile bu okullardan mezun olup lise ve dengi okullara devam eden öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmada yönetici, öğretmen ve öğrencilere uygulanmak üzere 3 tip anket geliştirilmiştir. Araştırma sonucunda; yönetici ve öğretmenlere göre, ilköğretim okullarında öğrencilerin mesleğe yönlendirilmelerinde sırasıyla aile çevresi, iş eğitimi uygulamaları, arkadaş çevresi, sınıf öğretmenleri rehber öğretmenleri etkili olduğu bulunmuştur.

Erbil, (1994) “İş ve teknik eğitimi öğretim programındaki davranışların gerçekleşme düzeylerinin değerlendirilmesi” adlı çalışmada hedef davranışlara yönelik bir çalışma yapılmıştır. Bu çalışmada 59 ilköğretim okulu, 2219 8. sınıf öğrencisi, 113 iş ve teknik öğretmeni araştırmanın verilerini oluşturmaktadır. Araştırmasında Erbil, iş eğitimi dersindeki davranışların ve hedeflerin gerçekleşme düzeylerinin yanında fiziki ortam ve atölyelerin donanımlarının yeterlilikleri de belirlenmiştir. Araştırma sonucunda hedeflerin ve amaçların gerçekleşmesi bilişsel alanda yeterli ancak davranışlarda bilgilerin kalıcı olmadığı ve ihmal edildiği için

geçici öğrenme olduğu, iş teknik atölyelerinin uygun düzeyde fiziki ortamlara sahip olmadığı sonucunu ortaya koymuştur.

Cesur (1995), “İlköğretim Okullarındaki Yeni İş Eğitimi (İş Teknik, Ev Ekonomisi, Ticaret, Tarım) Program Uygulamalarının Değerlendirilmesi” (Ankara ili örneği) çalışılmıştır. Bu çalışmada Ankara ilindeki 25 okulu örneklem almış ve iş eğitimi ders program uygulamalarının eski programa göre ne derece etkili olduğunu ortaya koymuştur. Çalışmada veri toplama aracı olarak anket kullanılmış ve iş eğitimi dersinin eski program ve yeni program özellikleri analiz edilmiştir. Yapılan çalışma sonunda en çarpıcı olanı; iş eğitimi dersinin atölye ortamlarında işlenmesi ve yeni uygulama olan dönerli sistemin derse kazandırdığı faydaların ortaya çıkmasıdır. Sonuç olarak Cesur; iş eğitimi dönerli sistem ve uygulamalarının seçimlik olması ve bölgelere ve okul imkânlarına göre seçilebilmesinin doğru bir karar olduğu fikrindedir.

Karaağaçlı, (2000) Teknoloji eğitimi öğretmeni yetiştiren üniversiteler örgüt yapısının tanıtılması ile ilgili ile bu konudaki görüşler yer almaktadır. Bu makalede, Türk milli eğitim sisteminde meydana gelen değişimler ve yeni yaklaşımlar yer almaktadır. Ayrıca özellikle teknoloji eğitiminin önemi ve alandaki öğretmenlerin vasıfları ile gerekliliği ön plana çıkmaktadır denilmektedir.

Mutlu (2001), “Teknoloji Eğitimi Uygulamalarına ilişkin Öğretmen Görüşleri” adlı araştırmasını Teknoloji Eğitimi dersinin ESEF mezunu öğretmenlerle diğer okullardan mezun öğretmenler tarafından programın gereklerine uygun olarak işlenip işlenmediğinin betimsel olarak belirlenmesine çalışılmıştır. Araştırmanın örneklemine Ankara ili Yenimahalle ilçesindeki 20 ilköğretim okulunda görev yapan 80 öğretmen araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Yapılan araştırma sonunda teknoloji eğitimi derslerinin öğretmen yönü oldukça zayıf olduğu, öğretmenlerin teknoloji eğitiminin önemini yeterince anlamadıkları ve bu dersin gereğini yeterince yerine getiremedikleri bulunmuştur.

Sayın (2001); “İlköğretim İş Eğitimi Programının Teknoloji, Atölye Ortamları ve Materyaller Açısından Değerlendirilmesi” adlı araştırma betimsel türden bir araştırmadır. Araştırma genel tarama modeli esas alınarak yürütülmüştür. Araştırma 27 il örneklem alınarak yapılmıştır. 125 iş eğitimi dersi öğretmenine anket uygulanmıştır. Bu çalışmada değişen teknolojiler karşısında ülkemizde iş eğitimi adı altında okutulmakta olan teknoloji tabanlı ders programlarının teknolojisi, atölye ortamları, öğretmenlerin teknoloji eğitiminde materyal kullanımları, mesleki rehberlik ve yönlendirme alanında yeterliliklerini genel olarak değerlendirmek amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda; atölyelerdeki eğitim araçlarının, teknolojik donanımın, makine araç ve gereçlerin yetersizliği sonucunda, ünitelerin uygulama teknolojilerinin etkinliğini ortadan kaldırdığı, öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun yaparak ve yaşayarak ders anlatım tekniğini kullandığı, önemli kişilerin yaşam öykülerini okuyarak, sınıfı bilgilendirme ve okullarda meslek günleri ile mesleki ve teknik okullarda inceleme gezileri düzenleyerek mesleki alanları tanıtıcı faaliyetlerin düzenlenmediği saptanmıştır.

Albayrak (2001) “İlköğretim Okulu İş Eğitimi Ünitelerinin Bilgisayar Ortamında Öğretimi” adlı araştırmada ilköğretim okulu iş eğitimi dersinin konuları aktarılmaya çalışılırken genel öğretim yöntemlerine uygun bilgisayar teknolojisinin getirdiği resim, ses, grafik, gösterim, animasyon gibi teknikler kullanılarak daha etkin ve kalıcı öğretim amacıyla yeni bir eğitim ortamı ve materyali geliştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda; İlköğretim Okullarında okutulan İş Eğitimi dersi, müfredata uygun bir şekilde bilgisayar ortamına taşınmıştır. İlköğretim Okulu iş eğitimi dersinin konuları aktarılmaya çalışılırken öğretim eksikliklerini gidermek amacıyla bir yazılım geliştirilmiştir. Bu yazılımda genel öğretim yöntemlerine uygun, bilgisayar teknolojisinin getirdiği resim, ses, animasyon gibi teknikler kullanılarak daha etkin ve kalıcı öğretim amacıyla yeni bir öğretim ortamı ve materyali geliştirilmiştir.

Akbaş,(2003) “Ulusal Teknoloji Politikaları ve İlköğretimde Teknoloji Eğitimi” adlı yayında 1970’lerden sonra birçok ülkede iş eğitimi kavramının teknoloji ve sistem temeline dayalı olarak geliştirmeye başladığı gözlenmektedir. Ancak ülkemizde bu geçiş sağlanamamış bu derslerde bazen tasarım bazen de el

sanatları ve el becerisi tek başına sistem bütünlüğü olmaksızın etkinliklerin esasını oluşturmaktadır. Bugünkü uygulamalarda teknoloji boyutuna yeterinde değinilmediği gözlenmektedir. Teknoloji eğitiminde karşılaşılan sorunların bazıları ülkemize özgüdür. Bunlar daha çok teknoloji eğitimine ilişkin anlayış eksikliği ve kaynak yetersizliğine bağlıdır. Bazı sorunlar ise birçok ülkede görülen dersin yapısıyla ilgili sorunlardır. Bu sorunlar aşağıda verilen başlıklar altında toplanabilir.

1.Program Değiştirme Zorluğu: Teknoloji eğitimi programına teknolojiye ve iş yaşamındaki değişimlere bağlı olarak en geç on yılda bir gelişmelerin yansıtılması gerekir. Teknoloji eğitimimin içeriği teknoloji dünyası, ülkelerin genel teknoloji politikası ve çalışma dünyasıyla yakından ilgilidir.

2.Üst Öğrenim Kurumlarına Öğrenci Yetiştirmenin Öne Çıkarılması: Okulların İlköğretim'den başlayarak üst öğrenim kurumlarına öğrenci yetiştirme görevini öne çıkarması üst öğrenime devam etmeyen öğrenciler bakımından eşitsizlik yaratmaktadır.

3.Giriş Sınavları Baskısı: Yükseköğretime gidecek grup için, bütün öğrencilerin yaşama hazırlanma gereksinimleri göz ardı edilerek bütün öğrenciler için sınavlarda soru sorulan derslere ağırlık verilmektedir. Ortaöğretim ve Yükseköğretime giriş sınavlarında ki yüksek rekabet öğrencilerin sınavlarda soru çıkan derslere ağırlık vermelerine neden olmaktadır.

4.Program Sürelerinde Oynama: Veliler ve diğer faktörler sonucunda teknoloji eğitimi haftalık ders saatlerinde bakanlıklar tarafından oynamalar olmaktadır. 1994 yılında program içeriğinde bir değişiklik yapılmadan haftalık ders süresi 3 saate düşürülmüştür. 1997 yılındaki düzenlemeyle bu süre haftalık 2 saate düşürülmüştür. Japonya'da da velilerin dershaneler için daha fazla zaman istemesinden dolayı ev ekonomisi ve teknoloji eğitiminin süresinde yüzde 50 azaltma olmuştur.

5.Teknoloji Eğitiminde Araştırma Eksikliği: Teknoloji eğitiminde insan kaynağı ve ekonomik anlamda araştırma eksikliği görülmektedir. Teknoloji eğitimi için devamlı ekonomik yatırım gerekmektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırma modeli, evren, örneklem, ölçme aracının geliştirilmesi, verilerin toplanması ve analizi hakkında bilgi verilmiştir.

Araştırma Modeli

Araştırma, var olan durumu araştırmaya yönelik olması nedeniyle betimsel araştırmalardan tarama modellerinin içerisine girmektedir.

Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olan şekli ile betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 1999:77).

Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Ankara ili merkez ilköğretim okullarında görevli Teknoloji ve Tasarım öğretmenleri oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemi, Ankara ilinin Çankaya, Mamak, Altındağ, Gölbaşı, Yenimahalle ilçelerinin Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı ilköğretim okulları arasından raslantısal olarak seçilen 96 ilköğretim okulunda görevli 249 Teknoloji ve Tasarım öğretmeni oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Ölçme Aracının Geliştirilmesi

Araştırmada verilerin toplanması için, öncelikle, araştırmacı tarafından 5’li Likert tipi anket geliştirilmiştir. Anketin geliştirilmesi çalışmasında ilk aşama olarak, Ankara ili, merkez ilçelerdeki pilot okullarda görev yapan 10 öğretmenden, Teknoloji ve Tasarım Dersi Öğretim Programı hakkındaki görüşlerini içeren kompozisyon yazmaları istenmiştir. Kompozisyonlarda öğretmenlerin belirttiği konular ve literatür taraması sonucunda 68 madde olarak hazırlanan ölçme aracı eğitim programının dört ögesine (hedefler/ kazanımlar, öğrenme-öğretme süreci/ etkinlikler, ölçme değerlendirme) yönelik maddeler ve öğretmen yeterliliğine yönelik maddeler, program yeni uygulanacağı için mevcut şartların uygunluğuna yönelik maddeler ve öğretmen yeterliliğine yönelik maddeler yer almıştır. Daha sonra anketin kapsam geçerliliğinin tespiti için uzman görüşlerine sunulmuştur. Alınan uzman görüşleri doğrultusunda öğretmen yeterliliklerine yönelik sorular faktör analizi sonucu ölçekten çıkarılmıştır. Uzman görüşleri alındıktan sonra madde sayısı 48’e indirilen ölçek, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Ankara İli Milli Eğitim Müdürlüğüne (MEM) bağlı 96 okulda görev yapan Teknoloji ve Tasarım öğretmenlerine 10.05.2007-15.06.2007 tarihleri arasında, araştırmacı tarafından uygulanmıştır.

Veri toplama aracının kendi içinde 6 alt boyuttan oluşmuş ve bu boyutlar, içerdiği maddelerin özelliklerine göre adlandırılmıştır. Bunun sonucunda birinci boyut “genel değerlendirmeler” olarak adlandırılmış, 1.,2.,3.,4.,5.,6.,7.,8.,9.,10. maddeler bu boyutta yer almıştır. İkinci boyut “genel amaçlar” olarak adlandırılmış ve 11.,12.,13.,14.,15.,16.,17.,18.,19. maddeler bu boyutta yer almıştır. Üçüncü boyut, “kazanımlar” olarak adlandırılmış 20.,21.,22.,23.,24.,25.,26.,27. maddeler bu boyutta yer almıştır. Dördüncü boyut “etkinlikler” olarak adlandırılmış 28.,29.,30.,31.,32.,33.,34.,35. maddeler bu boyutta yer almıştır. Beşinci boyut “Etkinliklerin sınıf içi uygulaması olarak adlandırılmış 36.,37.,38.,39.,40.,41.,42.,43. maddeler bu boyutta yer almıştır. Altıncı boyut “değerlendirme yöntem ve araçları” olarak adlandırılmış 44.,45.,46.,47.,48. maddeler bu boyutta yer almıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırmada verilerin toplanması için araştırmacı tarafından geliştirilen 5’li likert tipi anket kullanılmıştır. Ankette Teknoloji ve Tasarım öğretmenlerinin Teknoloji ve Tasarım Öğretim Programına ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik 48 madde yer almaktadır. Ayrıca öğretmenlerin kişisel özelliklerini belirlemeye yönelik 7 adet sorudan oluşan kişisel bilgi formu oluşturulmuştur.

Cevaplayıcılar her maddeye ilişkin görüşlerini, “Katılmıyorum”, “Kısmen Katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Çoğunlukla Katılıyorum”, “Tamamen Katılıyorum” kategorilerinden birini işaretleyerek belirtmişlerdir.

Hazırlanan ölçek, 2006-2007 yılında Milli Eğitim Bakanlığı Ankara ili Çankaya, Mamak, Yenimahalle, Altındağ, Gölbaşı ilçeleri Milli Eğitim Müdürlüklerine bağlı okullar arasından raslantısal olarak seçilen 96 ilköğretim okulunda görev yapan Teknoloji ve Tasarım öğretmenlerine 10.05.2007- 16.06.2007 tarihleri arasında uygulanmıştır. Uygulama, araştırmacı tarafından öğretmenlerle yüz yüze görüşülerek yapılmıştır. Toplam 249 anket değerlendirmeye alınmıştır.

Verilerin Analizi

Ölçme aracı ile toplanan verilerin analizinde Statistical Package for Social Sciences (SPSS)-13 paket programından faydalanılmıştır. Ölçme aracının geliştirilmesinde ve verilerin analizinde ölçme değerlendirme uzmanının görüşlerine başvurulmuştur.

İlköğretim okullarında görev yapan Teknoloji ve Tasarım öğretmenlerinin Teknoloji ve Tasarım Öğretim Programına ilişkin görüşlerinin frekans ve yüzdeleri belirlenmiş ve öğretmenlerin cinsiyetine göre istatistiki olarak farklılık gösterip göstermediğini test etmek için t testi kullanılmıştır. Mesleki kıdeme ve önceki branşa göre öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile (F testi) test edilmiştir. En düşük anlamlılık düzeyi $p<.05$ alınmıştır. F değerinin anlamlı çıkması durumunda Tukey testi uygulanmıştır.

Teknoloji ve Tasarım programının uygulanmasında karşılaşılan problemlerin nedenleri, kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri, ölçme ve değerlendirme yöntem ve araçlarının geliştirilmesi ihtiyacıyla ilgili olarak öğretmenlerden bilgi toplamak amacıyla oluşturulan anketteki sorulara verilen cevapların yüzde ve frekansları hesaplanmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırma probleminin çözümü için, araştırmaya katılan öğretmenlerden anket yoluyla toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular ve bu bulgulara ilişkin yorumlar yer almaktadır.

İlköğretim Teknoloji ve Tasarım dersi öğretim programının genel değerlendirmeler, genel amaçlar, kazanımlar, etkinlikler, etkinliklerin sınıf içi uygulaması, değerlendirme yöntem ve araçları boyutlarına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla öğretmenlere uygulanan anketten elde edilen veriler sunulmuştur.

Bu bağlamda ilk olarak araştırmanın örneklemine ilişkin bulguların dağılımları tabloleştirilmiştir. Sonra araştırmanın alt problemlerine ilişkin bulgular tablolar halinde verilmiş ve tabloların yorumları yapılmıştır.

Araştırmanın Örneklemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın denek grubunu oluşturan öğretmenlerin; cinsiyetleri, mesleki kıdemleri, teknoloji ve tasarım branşına geçmeden önceki branşları ve hizmet içi eğitim seminerlerine katılma durumları ile ilgili dağılımları şu şekildedir.

Tablo 1. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Cinsiyet	f	%
Erkek	69	27.4
Kadın	181	72.6
Toplam	249	100.0

Tablo 1’ de görülen değerlere göre araştırma kapsamındaki öğretmenlerin % 27.4’ü erkek % 72.6’sı kadındır.

Tablo 2. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Dağılımı

Mesleki Kıdem	f	%
1-5 yıl	25	11.0
6-10 yıl	68	27.3
11-15 yıl	70	28.1
16-20 yıl	59	23.6
20 yıl ve üzeri	27	10.0
Toplam	249	100.0

Tablo 2’de görülen değerlere göre ankete katılan öğretmenlerin % 11.0’ı 1-5 yıl, %27.3’ünün 6-10 yıl, %28.1’inin 11-15 yıl, %23.6’sının 16-20 yıl, %10.0’ nun 20 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olduğu görülmektedir. Ankete katılan öğretmenlerin mesleki kıdemleri 6-10 yıl, 11-15 yıl ve 16-20 yıl seçeneklerinde yoğunlaşmaktadır.

Tablo 3. Öğretmenlerin Teknoloji ve Tasarım Branşına Geçmeden Önceki Branşlarına Göre Dağılımı

Önceki Branş	f	%
Ev Ekonomisi	118	47.3
İş ve Teknik	62	24.8
Ticaret	47	18.8
Diğer	21	9.1
Toplam	249	100.0

Tablo 3’de yer alan verilere göre; anketi yanıtlayan öğretmenlerin Teknoloji ve Tasarım branşına geçmeden önceki branşları % 47.3’ü Ev Ekonomisi, % 24.8 ‘i İş ve Teknik, % 18.8’i Ticaret, % 9.1’i Diğer (Resim, Tarım vb.) olarak bulunmuştur.

Tablo 4. Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Seminerine Katılma Durumlarına Göre Dağılımı

Hizmet İçi Eğitim	f	%
Hiç Katılmadım	194	77.9
1 Hafta	23	9.2
2-3 Hafta	18	7.3
1 Ay	8	3.2
1 Aydan Fazla	6	2.4
Toplam	249	100.0

Tablo 4’ de yer alan verilere göre, ankete katılan öğretmenlerin % 77.9’u her hangi bir “hizmet içi seminere katılmamıştır.

İlköğretim Okullarında Görev Yapan Erkek ve Kadın Öğretmenlerin Teknoloji ve Tasarım Öğretim Programına İlişkin Görüşleri

Araştırmanın birinci alt problemi, “ilköğretim okullarında görev yapan erkek ve kadın öğretmenlerin Teknoloji ve Tasarım Öğretim Programına ilişkin görüşleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?” şeklinde düzenlenmiştir. Birinci alt probleme ilişkin verilerin analizi, t testi ile yapılmıştır.

Tablo 5. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Teknoloji ve Tasarım Öğretim Programının Genel Değerlendirmeler boyutuna ilişkin görüşlerinin Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t Değeri

Program Boyutu	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	ss	t	p
Genel Değerlendirmeler	Erkek	68	22.76	6.816	.743	.458
	Kadın	181	22.03	7.035		

Tablo 5’de programın genel değerlendirme boyutuna ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin ortalamalarına bakıldığında; erkek öğretmenlerin ortalamalarının (22.76) kadın öğretmenlerin ortalamalarından (22.03) daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için yapılan t testi sonucunda elde edilen t değeri (. 743) erkek ve kadın öğretmenler arasında programın genel değerlendirme boyutuna ilişkin anlamlı bir görüş farklılığı olmadığını ortaya koymuştur ($p>.05$).

Tablo 6. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Teknoloji ve Tasarım Öğretim Programının Genel Amaçlar Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Ortalamaları, Örnek Sapmaları ve t Değeri

Program Boyutu	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	ss	t	p
Genel Amaçlar	Erkek	68	25.74	8.863	.640	.523
	Kadın	181	24.93	8.873		

Tablo 6’ da programın genel amaçlar boyutuna ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin ortalamaları incelendiğinde; erkek öğretmenlerin ortalamalarının (25.74) kadın öğretmenlerin ortalamalarından (24.93) daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için yapılan t testi sonucunda elde edilen t değeri (. 640) erkek ve kadın öğretmenler arasında programın genel amaçlar boyutuna ilişkin anlamlı bir görüş farklılığı olmadığını göstermektedir ($p>.05$).

Tablo 7. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Teknoloji ve Tasarım Öğretim Programının Kazanımlar Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t Değeri

Program Boyutu	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	ss	t	p
Kazanımlar	Erkek	68	19.53	6.228	.718	.474
	Kadın	181	18.87	6.506		

Tablo 7’de programın kazanımlar boyutuna ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin ortalamalarına bakıldığında; erkek öğretmenlerin ortalamalarının (19.53) kadın öğretmenlerin ortalamalarından (18.87) daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için yapılan t testi sonucunda elde edilen t

değeri (. 718) erkek ve kadın öğretmenler arasında programın kazanımlar boyutuna ilişkin anlamlı bir görüş farklılığı olmadığı belirlenmiştir ($p>05$).

Tablo 8. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Teknoloji ve Tasarım Öğretim Programının Etkinlikler Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t Değeri

Program Boyutu	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	ss	t	p
Etkinlikler	Erkek	68	18.74	6.392	.634	.526
	Kadın	181	18.15	6.533		

Tablo 8’de programın etkinlikler boyutuna ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin ortalamalarına incelendiğinde; erkek öğretmenlerin ortalamalarının (18.74) kadın öğretmenlerin ortalamalarından (18.15) daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için yapılan t testi sonucunda elde edilen t değeri (. 634) erkek ve kadın öğretmenler arasında programın etkinlikler boyutuna ilişkin anlamlı bir görüş farklılığı olmadığını ortaya koymuştur ($p>.05$).

Tablo 9. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Teknoloji ve Tasarım Öğretim Programının Etkinliklerin Sınıf İçi Uygulaması Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t Değeri

Program Boyutu	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	ss	t	p
Etkinliklerin Sınıf İçi Uygulaması	Erkek	68	9.01	3.230	1.093	.276
	Kadın	181	8.50	3.318		

Tablo 9’da programın etkinliklerin sınıf içi uygulaması boyutuna ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin ortalamalarına bakıldığında; erkek öğretmenlerin ortalamalarının (9.01) kadın öğretmenlerin ortalamalarından (8.50) daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için yapılan t testi sonucunda elde edilen t değeri (.1093) erkek ve kadın öğretmenler arasında programın etkinliklerin sınıf içi uygulaması boyutuna ilişkin anlamlı bir görüş farklılığı olmadığı görülmüştür ($p>.05$).

Tablo 10. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Teknoloji ve Tasarım Öğretim Programının Değerlendirme Yöntem ve Araçları Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t Değeri

Program Boyutu	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	ss	t	p
Değerlendirme Yöntem ve Araçları	Erkek	68	9.68	3.392	.884	.378
	Kadın	181	9.22	3.707		

Tablo 10’ da programın değerlendirme yöntem ve araçları boyutuna ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin ortalamalarına bakıldığında; erkek öğretmenlerin ortalamalarının (9.68) kadın öğretmenlerin ortalamalarından (9.22) daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için yapılan t testi sonucunda elde edilen t değeri (.884) erkek ve kadın öğretmenler arasında programın değerlendirme yöntem ve araçları boyutuna ilişkin anlamlı bir görüş farklılığı olmadığı belirlenmiştir ($p>.05$).

Birinci alt probleme ilişkin bulgulara incelendiğinde; öğretmenlerin programın boyutlarına yönelik görüşlerinde cinsiyetlerinin etkili olmadığı ifade edilebilir.

Programın genel değerlendirmeler boyutuyla ilgili olarak erkek ve kadın öğretmenlerin genel olarak olumlu düşündükleri program kılavuz kitabı ile ilgili

olarak öğretmenlerin program kitabının açık ve kullanışlı olduğunu düşündükleri, program kitabının düzenini beğendikleri; kazanımlar ile programda öğrencilere kazandırılmak istenen beceri ve değerlerin tutarlı olduğunu düşündükleri söylenebilir. Genel amaçlar boyutuna bakıldığında; öğretmenlerin program kılavuz kitabı ile ilgili olarak öğretmenlerin programın teknoloji ve tasarım dersinin genel amaçlarına hizmet ettiğini, programda yer alan genel amaçların ulaşılabilir olduğunu, programın genel amaçlarının 7. sınıf öğrencilerinin duygu ve düşünce yapılarına hazır bulunuşluk seviyelerine uygun olduğu görüşlerine katıldıkları ifade edilebilir. Bu boyutlara yönelik öğretmen görüşlerinin “katılıyorum” sınırlarında olması öğretmenlerin yeni programa ilişkin olumlu tavır geliştirdiklerini gösterebilir.

Kazanımlar boyutundaki analiz sonuçlarına bakıldığında erkek ve kadın öğretmenlerin kazanımların açık, anlaşılır ve gerçekleştirilebilir olduğunu, kazanımların becerileri kapsadığını, kazanımların genel amaçlarla tutarlı olduğunu düşündükleri ve bu boyuttaki diğer maddelere katıldıkları söylenebilir. Programın etkinlikler boyutuna ilişkin öğretmenlerin; etkinliklerin kazanımları gerçekleştirebilecek nitelikte olduğu, kuşaklar içerisindeki etkinliklerin öğrencilerin derse olan ilgisini artırdığını, etkinliklerin 7.sınıf öğrencilerinin düzeyine göre olduğunu, programın, sarmal program anlayışına uygun olduğunu düşündükleri ve ilgili maddelere katılmaktadırlar denilebilir. Bu durum erkek ve kadın öğretmenlerin programda yer alan etkinlikleri beğendikleri şeklinde yorumlanabilir.

Etkinliklerin sınıf içi uygulaması boyutuyla ilgili olarak analizlere bakıldığında, “sınıflarda bulunan öğrenci sayıları (25 ve altı) dersin işlenişine uygundur”, “7. sınıf programında düzen, kurgu ve yapım kuşağı etkinliklerine ayrılan süreler yeterlidir.”program öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkları dikkate almada yeterlidir”, “7. sınıf programında düzen ve kurgu kuşağı etkinlikleri yapım kuşağının alt yapısını oluşturmada yeterlidir”, “programın velilerden beklentiler bölümündeki öneriler kısmı öğrencilerin derse olan ilgisini artırmada öğretmenlere yardımcı olmaktadır” maddelerine kısmen katıldıkları söylenebilir. Bu durum; programın yeni olması, programın aynı yıl 6,7 ve 8. sınıflarda aynı yıl uygulanmaya başlaması ve öğretmenlerin öğrenmede davranışçı yaklaşımdan gelmeleri yapılandırmacı yaklaşım hakkında bilgi sahibi olmamaları sebepleriyle etkinliklerin uygulanmasında sıkıntı yaşadıklarını gösteriyor olabilir.

Değerlendirme yöntem ve araçları boyutuyla ilgili olarak öğretmenlerin “Programda yer alan değerlendirme yöntemleri uygulanabilir niteliktedir.”, “programın değerlendirme araçları; geçerli, güvenilir sonuçlar elde etmede yeterlidir”, “ programın süreç esaslı değerlendirme yöntemi öğrenci başarısını artırmaktadır.” maddelerine kısmen katıldıkları söylenebilir. Programın boyutları ile ilgili değerlendirmede öğretmenlerin görüşlerinin “kısmen katılıyorum” ve “katılıyorum” sınırlarında olması öğretmenlerin programı yeni tanımaya başladıkları ve programa olumlu yaklaşım geliştirdikleri şeklinde yorumlanabilir.

İlköğretim Okullarında Görev Yapan Teknoloji ve Tasarım Öğretmenlerinin Önceki Branşlarına göre Görüşleri

Araştırmanın ikinci alt problemi, “ ilköğretim okullarında görev yapan Teknoloji ve Tasarım öğretmenlerinin Teknoloji ve Tasarım dersine ilişkin görüşlerinde; öğretmenlerin Teknoloji ve Tasarım branşına geçmeden önceki branşlarına göre bir farklılık var mıdır?” şeklindedir. İkinci alt probleme ilişkin elde edilen bulgular tek yönlü varyans analizi ile test edilmiştir.

Tablo 11. Öğretmenlerin Önceki Branşlarına Göre Teknoloji ve Tasarım Öğretim Programının Genel Değerlendirmeler Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Ortalamaları, Standart Sapmaları ve F Değeri

Program Boyutu	Önceki Branş	n	$\bar{x}$	ss	F	p
Genel Değerlendirmeler	Ev Ekonomisi	118	22.51	7.348	2.919	.035*
	İş Teknik	62	23.16	6.309		
	Ticaret	47	19.62	6.576		
	Diğer	21	23.48	6.570		

*p<.05

Tablo 11’de programın genel değerlendirmeler boyutuna ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin ortalamaları incelendiğinde; diğer branş öğretmenlerinin ortalamalarının (23.48), ev ekonomisi öğretmenlerinin ortalamalarından (22.51), iş ve teknik öğretmenlerinin ortalamalarından (23.16), ve ticaret öğretmenlerinin ortalamalarından (19.62) daha yüksek olduğu görülmektedir. Yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda elde edilen F değeri (2.919) programın genel değerlendirmesi açısından önceki branşlara göre öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ($p<.05$).

Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için tukey testi yapılmıştır. Tukey testi analizi iş teknik ve ticaret öğretmenleri arasında ($p=.041$) anlamlı fark olduğu ortaya koymuştur.

Bu sonuç programın genel değerlendirmeler boyutuna ilişkin iş teknik öğretmenlerinin ticaret öğretmenlerinden daha olumlu değerlendirdiklerini göstermektedir.

Tablo 12.Öğretmenlerin Önceki Branşlarına Göre Teknoloji ve Tasarım Öğretim Programının Genel Amaçlar Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Ortalamaları, Standart Sapmaları ve F Değeri

Program Boyutu	Önceki Branş	n	$\bar{x}$	ss	F	p
Genel Amaçlar	Ev Ekonomisi	118	25.81	8.726	1.229	.300
	İş Teknik	62	25.65	7.629		
	Ticaret	47	23.06	10.207		
	Diğer	21	24.24	9.654		

Tablo 12’de programın genel amaçlar boyutuna ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin ortalamalarına bakıldığında; ev ekonomisi öğretmenlerinin ortalamalarının (25.81) en yüksek değerde olduğu görülmektedir. En düşük ortalamanın ise Ticaret öğretmenlerinin ortalamaları (23.06) olduğu bulunmuştur. Yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda elde edilen F değeri (1.229) programın genel amaçlar açısından önceki branşlara göre öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir ($p>.05$).

Tablo 13. Öğretmenlerin Önceki Branşlarına Göre Teknoloji ve Tasarım Öğretim Programının Kazanımlar Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Ortalamaları, Standart Sapmaları ve F Değeri

Program Boyutu	Önceki Branş	n	$\bar{x}$	ss	F	p
Kazanımlar	Ev Ekonomisi	118	19.10	6.572	1.273	.284
	İş Teknik	62	20.03	5.557		
	Ticaret	47	17.62	6.936		
	Diğer	21	18.86	6.733		

Tablo 13’de programın kazanımlar boyutuna ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin ortalamalarına bakıldığında; iş ve teknik öğretmenlerinin ortalamalarının (20.03) en yüksek değerde olduğu bulunmuştur.. En düşük ortalamanın ise ticaret öğretmenlerinin ortalamaları (17.62) olduğu görülmektedir. Yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda elde edilen F değeri (1.273) programın kazanımlar boyutu açısından önceki branşlara göre öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir ($p>.05$).

Tablo 14.Öğretmenlerin Önceki Branşlarına Göre Teknoloji ve Tasarım Öğretim Programının Etkinlikler Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Ortalamaları, Standart Sapmaları ve F Değeri

Program Boyutu	Önceki Branş	n	$\bar{x}$	ss	F	p
Etkinlikler	Ev Ekonomisi	118	18.22	6.239	1.046	.373
	İş Teknik	62	19.06	6.167		
	Ticaret	47	17.02	7.179		
	Diğer	21	19.24	7.204		

Tablo 14’de programın etkinlikler boyutuna ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin ortalamaları incelendiğinde; diğer branştaki öğretmenlerinin ortalamalarının (19.24) ev ekonomisi, iş teknik, ticaret öğretmenlerinin ortalamalarından daha yüksek olduğu bulunmuştur.. En düşük ortalamanın ise ev ekonomisi öğretmenlerinin ortalamaları (18.22) olduğu görülmektedir. Yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda elde edilen F değeri (1.046) programın etkinlikler boyutu açısından önceki branşlara göre öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur ($p>.05$).

Tablo 15.Öğretmenlerin Önceki Branşlarına Göre Teknoloji ve Tasarım Öğretim Programının Etkinliklerin Sınıf İçi Uygulaması Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Ortalamaları, Standart Sapmaları ve F Değeri

Program Boyutu	Önceki Branş	n	$\bar{x}$	ss	F	p
Etkinliklerin sınıf içi Uygulaması	Ev Ekonomisi	118	8.68	3.474	.824	.482
	İş Teknik	62	8.50	3.135		
	Ticaret	47	8.30	2.781		
	Diğer	21	9.62	3.866		

Tablo 15’de Programın etkinliklerin sınıf içi uygulaması boyutuna ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin ortalamalarına bakıldığında; diğer branştaki öğretmenlerinin ortalamaları (9.62), ev ekonomisi öğretmenlerinin ortalamaları (8.68), ve iş teknik öğretmenlerinin ortalamalarının (8.50) ticaret öğretmenlerinin ortalamalarından (8.30) daha yüksek olduğu bulunmuştur. Yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda elde edilen F değeri (.824) programın etkinliklerin sınıf içi uygulaması boyutu açısından önceki branşlara göre öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur ($p>.05$).

Tablo 16.Öğretmenlerin Önceki Branşlarına Göre Teknoloji ve Tasarım Öğretim Programının Değerlendirme Yöntem ve Araçları Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Ortalamaları, Standart Sapmaları ve F Değeri

Program Boyutu	Önceki Branş	n	$\bar{x}$	ss	F	p
Değerlendirme Yöntem ve Araçları	Ev Ekonomisi	118	9.30	3.951	.276	.843
	İş Teknik	62	9.50	3.218		
	Ticaret	47	9.06	3.602		
	Diğer	21	9.86	3.054		

Tablo 16’da programın değerlendirme yöntem ve araçları boyutuna ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin ortalamalarına incelendiğinde; diğer branştaki öğretmenlerinin ortalamaları (9.86)’dir. Ticaret öğretmenlerinin ortalamalarının ise (9.06) olduğu bulunmuştur. Yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda elde edilen F değeri (.276) programın değerlendirme yöntem ve araçları boyutu açısından önceki branşlara göre öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur ($p>.05$).

İkinci alt probleme ilişkin bulgulara bakıldığında; programın genel değerlendirmeler boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri üzerinde önceki branşın etkili olduğu bulunmuştur. Bu durum; ticaret öğretmenlerinin, diğer branş, iş ve teknik ve ev ekonomisi öğretmenlerinden daha olumsuz değerlendirdiklerini göstermektedir.

Öğretmenlerin Teknoloji ve Tasarım Öğretim Programının genel amaçlar, kazanımlar, etkinlikler, etkinliklerin sınıf içi uygulaması, değerlendirme yöntem ve araçları boyutlarına yönelik görüşlerinde önceki branşlarının etkili olmadığı bulunmuştur. Bu boyutlarla analiz sonuçlarına bakıldığında öğretmenlerin genel amaçlarla ilgili olarak öğretmenlerin programın teknoloji ve tasarım dersinin genel amaçlarına hizmet ettiği ve programda yer alan amaçların ulaşılabilir nitelikte olduğunu düşündükleri söylenebilir.

Kazanımlar boyutu ile ilgili olarak “kazanımların açık, anlaşılır ve gerçekleştirilebilir olduğu, kazanımların becerileri kapsadığı” görüşlerine katıldıkları söylenebilir. Programın etkinlikler boyutuyla ilgili olarak öğretmenlerin “etkinliklerin kazanımları gerçekleştirebilecek niteliktedir”, “Kuşaklar içerisindeki etkinlikler öğrencilerin derse olan ilgisini artırmaktadır”, “etkinlikler 7.sınıf öğrencilerinin düzeyine uygundur”, “program, sarmal program anlayışına uygundur” maddelerine katılıyorlar denilebilir. Bu durum öğretmenlerin programın kazanımları ve programda yer alan etkinlikler hakkında olumlu düşündükleri şeklinde yorumlanabilir.

Etkinliklerin sınıf içi uygulaması boyutuyla ilgili olarak analizlere bakıldığında, “sınıflarda bulunan öğrenci sayıları (25 ve altı) dersin işlenişine uygundur”, “7. sınıf programında düzen, kurgu ve yapım kuşağı etkinliklerine ayrılan süreler yeterlidir.”program öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkları dikkate almada

yeterlidir”, “7. sınıf programında düzen ve kurgu kuşağı etkinlikleri yapım kuşağının alt yapısını oluşturmada yeterlidir”, “programın velilerden beklentiler bölümündeki öneriler kısmı öğrencilerin derse olan ilgisini artırmada öğretmenlere yardımcı olmaktadır” maddelerine kısmen katıldıkları söylenebilir. Bu durum; öğretmenlerin programın yeni uygulanması sebebiyle etkinliklerin uygulanmasında zorluk yaşadığı şeklinde yorumlanabilir.

Programın değerlendirme yöntem ve araçları boyutuyla ilgili olarak öğretmenlerin genel olarak olumlu düşündükleri“Programda yer alan değerlendirme yöntemleri uygulanabilir niteliktedir.”, “programın değerlendirme araçları; geçerli, güvenilir sonuçlar elde etmede yeterlidir”, “ programın süreç esaslı değerlendirme yöntemi öğrenci başarısını artırmaktadır.” maddelerine katıldıkları ifade edilebilir. Bu durum öğretmenlerin programda yer alan ölçme ve değerlendirme araçlarını yeni tanımaya başladıkları ve yeni ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanımına olumlu baktığı şeklinde yorumlanabilir.

İlköğretim Okullarında Görev Yapan Teknoloji ve Tasarım Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Görüşleri

Araştırmanın üçüncü alt problemi; “ilköğretim okullarında görev yapan Teknoloji ve Tasarım öğretmenlerinin Teknoloji ve Tasarım Öğretim Programına ilişkin görüşlerinde öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklindedir. Üçüncü alt probleme ilişkin elde edilen bulgular tek yönlü varyans analizi ile test edilmiştir.

Tablo 17. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Teknoloji ve Tasarım Öğretim Programının Genel Değerlendirmeler Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Ortalamaları, Standart Sapmaları ve F Değeri

Program Boyutu	Mesleki Kıdem	n	$\bar{x}$	ss	F	p
Genel Değerlendirmeler	1-5	25	22.56	7.616	1.970	.100
	6-10	68	22.75	6.946		
	11-15	70	23.09	6.915		
	16-20	59	22.00	6.523		
	20 ve üzeri	27	18.89	7.013		

Tablo17’de programın genel değerlendirme boyutuna ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin ortalamalarına incelendiğinde; en yüksek ortalamanın 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin ortalamaları (23.09) olduğu bulunmuştur. En düşük ortalamanın (18.89) 20 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda elde edilen F değeri (.1.970) programın genel değerlendirme boyutu açısından önceki branşlara göre öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir ($p>.05$).

Tablo 18. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Teknoloji ve Tasarım Öğretim Programının Genel Amaçlar Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Ortalamaları, Standart Sapmaları ve F Değeri

Program Boyutu	Mesleki Kıdem	n	$\bar{x}$	ss	F	p
Genel Amaçlar	1-5	25	23.76	10.764	.898	.466
	6-10	68	25.47	8.627		
	11-15	70	26.30	8.891		
	16-20	59	25.02	7.871		
	20 ve üzeri	27	22.93	9.543		

Tablo 18’de programın genel amaçlar boyutuna ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin ortalamalarına bakıldığında; en yüksek ortalamanın 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin ortalamaları (26.30) olduğu bulunmuştur. En düşük ortalamanın (22.93) 20 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda elde edilen F değeri (.898) programın genel amaçlar boyutu açısından önceki branşlara göre öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur ($p>.05$)

Tablo 19. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Teknoloji ve Tasarım Öğretim Programının Kazanımlar Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Ortalamaları, Standart Sapmaları ve F Değeri

Program Boyutları	Mesleki Kıdem	n	$\bar{x}$	ss	F	p
Kazanımlar	1-5	25	18.88	8.477	.609	.656
	6-10	68	19.16	5.969		
	11-15	70	19.49	6.946		
	16-20	59	19.29	5.269		
	20 ve üzeri	27	17.30	6.462		

Tablo 19’da programın kazanımlar boyutuna ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin ortalamalarına bakıldığında; en yüksek ortalamanın 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin ortalamaları (19.49) olduğu bulunmuştur. En düşük ortalamanın (17.30) 20 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda elde edilen F değeri (.609) programın kazanımlar boyutu açısından önceki branşlara göre öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir ($p>.05$).

Tablo 20. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Teknoloji ve Tasarım Öğretim Programının Etkinlikler Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Ortalamaları, Standart Sapmaları ve F Değeri

Program Boyutları	Mesleki Kıdem	n	$\bar{x}$	ss	F	p
Etkinlikler	1-5	25	18.76	8.418	.815	.517
	6-10	68	18.24	5.975		
	11-15	70	18.69	6.648		
	16-20	59	18.69	5.946		
	20 ve üzeri	27	16.26	6.526		

Tablo 20’de programın etkinlikler boyutuna ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin ortalamalarına bakıldığında; en yüksek ortalamanın 11-15 yıl ve 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin ortalamaları (18.69) olduğu bulunmuştur..En düşük ortalamanın (16.26) 20 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda elde edilen F değeri (.815) programın etkinlikler boyutu açısından önceki branşlara göre öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur ($p>.05$).

Tablo 21. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Teknoloji ve Tasarım Öğretim Programının Etkinliklerin Sınıf İçi Uygulaması Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Ortalamaları, Standart Sapmaları ve F Değeri

Program Boyutları	Mesleki Kıdem	n	$\bar{x}$	ss	F	p
Etkinliklerin sınıf içi uygulaması	1-5	25	7.72	2.851	1.252	.290
	6-10	68	8.79	3.239		
	11-15	70	8.64	3.526		
	16-20	59	9.19	3.526		
	20 ve üzeri	27	7.93	3.272		
				3.174		

Tablo 21’de programın etkinliklerin sınıf içi uygulaması boyutuna ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin ortalamalarına bakıldığında; en yüksek ortalamanın 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin ortalamaları (9.19) olduğu bulunmuştur..En düşük ortalamaların (7.72) 1-5 yıl ve (7.93) 20 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda elde edilen F değeri (1.252) programın etkinliklerin sınıf içi uygulaması boyutu açısından önceki branşlara göre öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur ($p>.05$).

Tablo 22. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Teknoloji ve Tasarım Öğretim Programının Değerlendirme Yöntem ve Araçları Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Ortalamaları, Standart Sapmaları ve F Değeri

Program Boyutları	Mesleki Kıdem	n	$\bar{x}$	ss	F	p
Değerlendirme Yöntem ve Araçları	1-5	25	9.60	3.937	.847	.496
	6-10	68	9.62	3.390		
	11-15	70	9.49	4.078		
	16-20	59	9.29	3.389		
	20 ve üzeri	27	8.19	3.126		

Tablo 22’de programın değerlendirme yöntem ve araçları boyutuna ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin ortalamalarına bakıldığında; en yüksek ortalamanın 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin ortalamaları (9.62) olduğu bulunmuştur..En düşük ortalamanın (8.19) 20 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda elde edilen F değeri (.847) programın değerlendirme yöntem ve araçları boyutu açısından önceki branşlara göre öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur. ($p>.05$)

Üçüncü alt probleme ilişkin bulgular doğrultusunda öğretmenlerin programın boyutlarına ilişkin görüşlerinde kıdemin etkili olmadığı bulunmuştur. Programın tüm boyutlarına ilişkin mesleki kıdeme göre ortalamalara bakıldığında en düşük ortalama 20 yıl ve üzeri öğretmenlere aittir. 20 yıl ve üzeri öğretmenlerin program ile ilgili daha olumsuz düşündükleri söylenebilir. Kıdemi 20 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin program hakkında daha olumsuz düşünceleri sebepleri arasında, geleneksel eğitim öğretim anlayışına sahip olmaları ve ders anlatma, öğretim, ölçme ve değerlendirme vb. konularda genel alışkanlıklarını değiştirmekte zorlanmaları olabilir.

Programın genel amaçlarına ilişkin maddelerine bakıldığında öğretmenlerin programda yer alan amaçların ulaşılabilir nitelikte olduğunu, programın teknoloji ve

tasarım dersinin genel amaçlarına hizmet ettiğini, programın genel amaçları 7. sınıf öğrencilerinin duygu, düşünce yapılarına hazır bulunuşluk düzeylerine uygun olduğunu düşündükleri söylenebilir.

Programın kazanımlar boyutu ile ilgili olarak öğretmenlerin program kitabının ve kazanım ifadelerinin açık ve anlaşılır olduğunu düşündükleri; kazanımlar ile programda öğrencilere kazandırılmak istenen beceri ve değerlerin tutarlı olduğuna katılıyorlar denilebilir.

Öğretmenlerin etkinlikler boyutu incelendiğinde etkinliklerin kazanımları gerçekleştirebilecek nitelikte olduğunu, program içerisinde öğrencileri araştırmaya yönlendirecek etkinliklere yeterince yer verildiğini, etkinliklerin 7. sınıf öğrencilerinin seviyelerine uygun olduğunu düşündükleri ifade edilebilir. Programın etkinliklerin sınıf içi uygulaması boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerine bakıldığında programın uygulanmasında öğrenci merkezli esaslı yaklaşımın esas alınmasına, sınıflarda bulunan öğrenci sayılarının dersin işlenişine uygun olduğuna, 7. sınıf programında düzen, kurgu ve yapım kuşağına ayrılan sürelerin yeterli olduğuna öğretmenlerin kısmen katıldıkları söylenebilir. Buna göre; bütün mesleki kıdemdeki öğretmenlerin programda yer alan etkinlikleri uygulanmakta zorlandıkları söylenebilir. Bunun sebebi öğretmenlerin yeteri kadar hizmet içi seminerlere katılmamış olmaları ve programın aynı yıl içerisinde 6,7 ve 8. sınıflarda uygulanmaya başlamış olması olabilir.

Öğretmenlerin değerlendirme yöntem ve araçları boyutunda yer alan maddelere (“program ölçme değerlendirme yöntemleri konusunda öğretmene yardımcı olacak açıklamalara sahiptir.”, “programda yer alan değerlendirme yöntemleri uygulanabilir niteliktedir”, “programın değerlendirme araçları geçerli, güvenilir sonuçlar elde etmede yeterlidir”, “programın süreç esaslı değerlendirme yöntemi öğrencilerin başarısını artırmaktadır.”) katıldıkları söylenebilir. Bu durum bütün mesleki kıdemdeki öğretmenlerin yeni programla beraber karşılaştıkları ölçme ve değerlendirme yöntemlerine olumlu baktıkları şeklinde ifade edilebilir.

İlköğretim Okullarında Görev Yapan Teknoloji ve Tasarım Öğretmenlerinin Programı Uygulanmasında Karşılaştıkları Güçlükler

Araştırmanın dördüncü alt problemi “İlköğretim Okullarında görev yapan Teknoloji ve Tasarım öğretmenlerinin programın uygulanmasında karşılaştıkları güçlükler nelerdir?” şeklindeydi. Dördüncü alt probleme ilişkin elde edilen bulguların yüzde ve frekansları hesaplanmıştır.

Tablo 23. Teknoloji ve Tasarım öğretmenlerinin programın uygulanmasında karşılaştıkları problemlere ilişkin görüşlerinin yüzde ve frekansları

Programın Uygulanmasında Yaşanan Problemler	Evet		Hayır	
	f	%	f	%
Farklı lisans programından mezun olmak	149	59.8	100	40.2
Yeterli hizmet içi eğitim almamak	203	81.5	46	18.5
Araç-gereç yetersizliği	176	70.7	73	29.3
Programın açık ve anlaşılır olmaması	142	57.0	107	43.0
Öğretim ortamlarının uygun olmaması	146	58.6	103	41.4
Sorun yaşanmamaktadır	14	5.6	235	94.4
Diğer	57	22.8	192	77.1

Tablo 23’ de Teknoloji ve Tasarım öğretim programının uygulanmasında yaşanan problemlerin frekans ve yüzdelere bakıldığında öğretmenlerin %81.5’i yeterli hizmet içi eğitim almamak, %70.7’si araç gereç yetersizliği, % 59.8’inin farklı lisans programlarından mezun olmak, % 58.6’sının öğretim ortamlarının uygun olmaması, % 57’ sinin programın yeterince açık ve anlaşılır olmaması cevaplarını vermişlerdir. Bu durum; Teknoloji ve Tasarım öğretim programının 2006- 2007 öğretim yılında ilk kez uygulanmaya başlaması sebebiyle öğretmenlerin programa yönelik hizmet içi eğitime ihtiyaç duydukları şeklinde yorumlanabilir. Öğrenmeyi kolaylaştıran yazılı ve görsel materyallerle araç gereçlerin yeterli olmaması bu bölümde değinilen bir olumsuzluk olarak karşımıza çıkmıştır. Bununla beraber öğretmenlerin; öğretim ortamlarının uygun olmamasının, farklı lisans programından mezun olmalarının yeni programın uygulanmasında sıkıntı yaşadıkları görüşünde oldukları söylenebilir. Araç gereçlerin yeterli olması ve öğretim ortamlarının geliştirilmesi Teknoloji ve Tasarım eğitiminin sürecini etkileyebilir.

İlköğretim Okullarında Görev Yapan Teknoloji ve Tasarım Öğretmenlerinin Dersin İşlenişinde Kullandıkları Yöntem ve Teknikler

Araştırmanın beşinci alt problemi “İlköğretim Okullarında görev yapan Teknoloji ve Tasarım öğretmenlerinin dersin işlenişinde kullandıkları yöntem ve teknikler nelerdir?” şeklindeydi. Beşinci alt probleme ilişkin bulguların frekans ve yüzdeleri hesaplanmıştır.

Tablo 24. Teknoloji ve Tasarım öğretmenlerinin dersin işlenişinde kullandıkları öğretim yöntem ve Tekniklerine ilişkin görüşlerinin yüzde ve frekansları

Öğretim Yöntem ve Teknikleri	Evet		Hayır	
	f	%	f	%
Anlatma yöntemi	212	85.1	37	14.9
Problem çözme yöntemi	175	70.3	74	29.7
Gösterip yaptırma yöntemi	159	63.9	90	36.1
Örnek olay yöntemi	125	50.2	124	49.8
Tartışma yöntemi	168	67.5	81	32.5
Bireysel çalışma yöntemi	167	67.1	82	32.9
Beyin fırtınası	211	84.7	38	15.3
Soru cevap	205	82.3	44	17.7
Drama	59	23.7	190	76.3
Benzetim	80	32.1	169	67.9
Mikro öğretim	16	6.4	233	93.6
Yaratıcı drama	42	16.9	207	83.1
Gösteri	121	48.6	128	51.4
Rol yapma	30	12.0	219	88.0
Altı şapkalı düşünme tekniği	14	5.6	235	94.4
İkili ve grup çalışması	160	64.3	32	12.9
Bireyselleştirilmiş öğretim	130	52.2	119	47.8
Planlı grup çalışmaları	165	66.3	84	33.7
Dönüşümlü günlük çalışmalar	62	24.9	187	75.1
Düzye geliştirme çalışmaları	79	31.7	170	68.3
Beceri geliştirme çalışmaları	179	71.9	70	28.1
Programlı öğretim	56	22.5	193	77.5
Gezi	81	32.5	168	67.5
Sergi	161	64.7	88	35.3
Görüşme	93	37.3	156	62.7
Gözlem	149	59.8	100	40.2
Proje	189	75.9	60	24.1
Ödev	148	59.4	101	40.6

Tablo 24’de Teknoloji ve Tasarım öğretmenlerinin dersin işlenişinde kullandıkları öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin öğretmen görüşlerinin frekans ve yüzdeleri incelendiğinde anlatma yönteminin % 85, beyin fırtınası tekniğinin % 84.7, soru cevap tekniğinin % 82.3 olduğu görülmektedir.

Buna göre öğretmenlerin sınıf içi faaliyetlerde eski öğretme yöntemlerini kullandıkları söylenebilir. Yapılandırmacı ders önceden belirlenmiş öğretim yöntemleri ile kurgulanamaz. Yapılandırmacı derste geleneksel öğretim yöntemleri yerine duyuşsal tutumları geliştirmeye yönelik işbirlikçi öğrenme, yaratıcı drama, altı şapkalı düşünme tekniği gibi yöntem ve tekniklere öncelik verilmelidir. Tablo 24’deki sonuçlara bakılarak öğretmenlerin, yeni programların dayandığı yaklaşım “yapılandırıcı yaklaşım”, yeni programlarla öğretmenin rolünün değişmesi gibi konularda yeterli bilgiye sahip olmadıkları söylenebilir. Öğretmenlerin, etkinliklerin sınıf içi uygulanmasında zorlanmalarının sebebi yeni programın gerektirdiği öğretim yöntem ve tekniklerini iyi bilmemeleri olabilir.

İlköğretim Okullarında Görev Yapan Teknoloji ve Tasarım Öğretmenlerinin Programda Yer Alan Ölçme Değerlendirme Yöntem ve Araçlarının Hangilerinin Geliştirilmesi Gerektiğine İlişkin Görüşleri

Araştırmanın altıncı alt problemi “İlköğretim Okullarında görev yapan Teknoloji ve Tasarım öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme yöntem ve araçlarının hangilerinin geliştirilmesi gerektiğine ilişkin görüşleri nelerdir? ” şeklindeydi. Altıncı alt probleme ilişkin elde edilen bulguların yüzde ve frekansları hesaplanmıştır.

Tablo 25. Teknoloji ve Tasarım öğretmenlerinin programda yer alan ölçme ve değerlendirme yöntem ve araçlarından geliştirilmeye ihtiyacı olanlara ilişkin görüşlerinin yüzde ve frekansları

Ölçme ve Değerlendirme Yöntem ve Araçlarından Hangilerinin Geliştirilmeye İhtiyacı Vardır	Evet		Hayır	
	f	%	f	%
Görüşme	47	18.9	202	81.1
Gözlem formu	110	44.2	139	55.8
Sözlü sunum	68	27.3	181	72.7
Performans değerlendirme	116	46.6	133	53.4
Öğrenci ürün dosyası	92	36.9	157	63.1
Öz değerlendirme formu	115	46.2	134	53.8
Dereceli puanlandırma anahtarı	133	53.4	116	46.6

Tablo 25’de Teknoloji ve Tasarım öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme yöntem ve araçlarından geliştirilmeye ihtiyacı olanlara ilişkin görüşlerinin yüzde ve frekansları incelendiğinde % 53.4’ünün (133 öğretmen) dereceli puanlama anahtarı, % 46.6’sının (116 öğretmen) performans değerlendirme, % 46.2’sinin öz değerlendirme formu, %44.2’ sinin gözlem formu olarak cevapladıkları görülmektedir. Yapılandırmacı yaklaşımın esas alındığı Teknoloji ve Tasarım Öğretim Programında etkinliklerin değerlendirilmesinde bilginin hatırlanması değil, uygulanması analiz edilmesi ve değerlendirilmesi beklenmektedir. Öğrencinin öğrenirken ölçülmesi, ölçülürken de öğrenmesi amaçlanmaktadır. Geleneksel ölçme araçları yerine önceki öğrenmelerin yeni durumlara uyarlanması değerlendirilir. Tablo 28 öğretmenlerin programdaki ölçme değerlendirme yöntemlerinin uygulanabilirliği konusunda olumsuz düşündüklerini göstermektedir. Bu durumun sebebi öğretmenlerin programda yer alan ölçme ve değerlendirme yöntemleri konusundaki bilgi eksikliği olabilir.

BÖLÜM V

SONUÇ

Teknoloji ve Tasarım öğretmenlerinin 2006 Teknoloji ve Tasarım Öğretim programına ilişkin görüşlerini tespit etmeyi amaçlayan bu araştırmada 249 Teknoloji ve Tasarım öğretmenine uygulanan Likert tipi anketle elde edilen veriler aracılığı ile elde edilen sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Teknoloji ve Tasarım öğretmenlerinin, Teknoloji ve Tasarım öğretim programına ilişkin görüşlerinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

Teknoloji ve Tasarım öğretmenlerinin, Teknoloji ve Tasarım öğretim programının genel değerlendirmeler boyutuna yönelik görüşlerinin önceki branşlarına göre farklılaştığı görülmektedir. Önceki branşı iş ve teknik olan öğretmenlerin ticaret öğretmenlerinden daha olumlu değerlendirdikleri görülmektedir. Önceki branşı Ticaret olan öğretmenlerin programı daha olumsuz değerlendirdikleri tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin Teknoloji ve Tasarım Öğretim Programının genel amaçlar, kazanımlar, etkinlikler, etkinliklerin sınıf içi uygulaması, değerlendirme yöntem ve araçları boyutlarına yönelik görüşlerinde önceki branşlarının etkili olmadığı bulunmuştur. Bu boyutlarda analiz sonuçlarına bakıldığında öğretmenlerin programa ilişkin görüşlerinin daha olumlu olduğu görülmüştür.

Teknoloji ve Tasarım öğretmenlerinin, Teknoloji ve Tasarım öğretim programına ilişkin görüşlerinde mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

Mesleki kıdeme göre ortalamalara bakıldığında programın her boyutunda en düşük ortalamaların 20 yıl ve üzeri öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. 20 yıl ve üzeri öğretmenlerin programın boyutları ile ilgili daha olumsuz düşündükleri bulunmuştur. Mesleki kıdemi 20 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin program hakkında daha olumsuz düşüncelerinin sebeplerinin, geleneksel eğitim öğretim anlayışına sahip olmaları ve ders anlatma, öğretim, ölçme ve değerlendirme vb. konularda genel alışkanlıklarını değiştirmekte zorlanmaları olduğu düşünülmektedir.

Öğretmenler, Teknoloji ve Tasarım dersi öğretim programı kitabının kullanışlı ve anlaşılır olduğunu, kazanımlar ile programda yer alan beceri ve değerlerin tutarlı olduğunu düşünmektedirler.

Araştırma, öğretmenlerin ölçme- değerlendirme konusundaki bilgi durumlarını ölçmeyi hedeflememesine rağmen araştırma sırasında öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları ve öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşım ve getirdiği değişiklikler bilgi eksiklikleri olduğu düşünülmektedir.

Teknoloji ve Tasarım öğretim programının uygulanmasında karşılaşılan problemlere ilişkin öğretmenlerin görüşlerine bakıldığında yeterli hizmet içi eğitim almamak, araç gereç yetersizliği, öğretim ortamlarının uygun olmaması, farklı lisans programlarından mezun olmak yaşanan problemlerin başında gelmektedir.

Öğretmenlerin dersin işlenişinde kullandıkları öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin görüşlerine bakıldığında öğretmenlerin sınıf içi faaliyetlerde anlatma yöntemi ve soru-cevap tekniğini daha fazla kullandıkları, yeni programın gerektirdiği öğretim yöntem ve teknikleri ve yeni programların dayandığı yaklaşım “yapılandırıcı yaklaşım”, yeni programlarla öğretmenin rolünün değişmesi gibi konularda yeterli bilgiye sahip olmadıkları görülmüştür.

Öğretmenlerin programın ölçme ve değerlendirme yöntem ve araçlarından gözlem formu, performans değerlendirme ve dereceli puanlama anahtarının geliştirilmeye ihtiyacı olduğu bulunmuştur.. Programdaki ölçme değerlendirme yöntemlerinin uygulanabilirliği konusunda öğretmenlerin olumsuz düşündükleri bulunmuştur.

ÖNERİLER

Bu araştırmada, 2006 Teknoloji ve Tasarım Öğretim Programı hakkında Teknoloji ve Tasarım öğretmenlerinin görüşleri ve bu görüşlerin öğretmenlerin cinsiyetine, önceki branşına, kıdemine göre değişip değişmediği araştırılmıştır. Araştırma sonucunda aşağıdaki öneriler getirilmiştir:

1. Programın etkin ve verimli uygulanabilmesi için okullar araç-gereç, bilgisayar, kütüphane yönünden desteklenmelidir.
2. Güncel bilgilerle donatılmış öğretmen yetiştirilmesi, öğretmenlere hizmet içi eğitimlerle program tanıtılması ve bu öğretmenlerin programın uygulamaları konusunda motivasyonlarının artırılması sağlanmalıdır.
3. Teknoloji ve Tasarım branşına geçmeden önceki branşı Ticaret olan öğretmenlere program uygulamaları tanıtılması sağlanmalıdır.
4. Öğretmenlerin Teknoloji ve Tasarım dersinde geleneksel öğretim yöntemleri yerine duyuşsal tutumları geliştirmeye yönelik öğretim yöntem ve tekniklerine öncelik vermeleri konusunda bilgilendirilmeleri sağlanmalıdır.
5. Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri konusundaki bilgi eksiklikleri giderilmeli, öğretmenler ölçme değerlendirme konusunda bilinçlendirilmelidir.
6. Yeni eğitim teknolojilerinin kullanılması ve elektronik ortamın kullanılması sağlanmalıdır.
7. İşlik ve laboratuar donanımlarının yenilenmesi sağlanmalıdır.

8. Bundan sonraki yapılacak araştırmalarda öğretmenlerin yapılandırıcı yaklaşımı derste yansıtabilme düzeyleri araştırılabilir.

KAYNAKÇA

ALBAYRAK, Erdoğan (2001) İlköğretim Okulu İş Eğitimi Ünitelerinin Bilgisayar Ortamında Öğretimi. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara

ALPASLAN, Ayhan (1993), İlköğretim Okullarında Mesleğe ve Rehberlik (Ankara ili örneği) Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

AKBABA, Toper (2004) Cumhuriyet Döneminde Program Geliştirme Çalışmaları, **Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi** (54-55), 16-23

AKBAŞ, Oktay (2003) Ulusal Teknoloji Politikaları ve İlköğretimde Teknoloji Eğitimi. **Milli Eğitim Dergisi** No:160 yayımmeb.gov.tr/dergiler/160/akbaş.htm. Elde Edilme Tarihi: 15.09.2006

ARABACI, Bakır (2005) Öğrenme Öğretme Sürecine Öğrencilerin Katılımı ve Sınıfta Demokrasi, **Çağdaş Eğitim Dergisi** (316) 20-27

ARSLAN, Mehmet (2004) Cumhuriyet Dönemi İlköğretim Programları ve Belli Başlı Özellikleri, Elde edilme Tarihi:12.05.2006 htm:// yayin. Meb.gov.tr/dergiler/ 146/arslan .htm(27.08.2004)

ARSLAN, M.Metin, L.Erasalan (2003) Yeni Eğitim Paradigması ve Türk Eğitim Sisteminde Dönüşüm Gerekliği, **Milli Eğitim Dergisi** (60) 89-106

AYKAÇ, Necdet ve E. Başar (2005) İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Eğitim Programının Değerlendirilmesi, Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu. (Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Tekışık Eğitim Araştırma ve Geliştirme Vakfı Ortak Organizasyonu) 14-15 Kasım 2005 Kayseri.

AYTAÇ, Tufan (2003) 21. Yüzyılın Başında Öğretmenin Değişen Roller. **Bilim Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi** (45) 39-41

AYTAÇ, Kemal (1976) **Çağdaş Eğitim Akımları**, Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara.

BABADOĞAN, Cem (1993) Cumhuriyetin 70.Yılında Ülkemizde Program Geliştirme, **Eğitim Dergisi**(6) 64-70

BAŞARAN, Feyza (2004) “Türkiye’de Mesleki ve Teknik Eğitimde Verilen Belgelerin AB üye Ülkelerinden İngiltere’de Bu Tür Belgelere Denklik Durumunda Karşılaşılan Güçlükler ve Çözüm Yolları” Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi

BOYDAK, Alp (2004) Öğrenci Merkezli Etkinlikler Neden Gereklidir? **Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi** (52-53) 5-8

BÜYÜKÖZTÜRK, Şener; (2004). **Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı**. Ankara: Pagem-A Yayıncılık.

CESUR, Cevat; (1995). “İlköğretim Okullarındaki Yeni İş Eğitimi (İş Teknik, Ev Ekonomisi, Ticaret, Tarım) Program Uygulamalarının Değerlendirilmesi.(Ankara ili örneği)” Gazi Üniversitesi Fen Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara

DEMİREL, Melek ve G. KOÇ(2004) Davranışçılıktan Yapılandırmacılığa: Eğitimde Yeni Bir Paradigma. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**.(27) 174- 180

DEMİREL, Özcan (1999) **Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme**. Ankara: Pagem-A Yayıncılık

DOĞAN, İsmail (2004) **Toplum ve Öğrenme Sorunları Üzerinde Felsefi ve Sosyolojik Tahliller**. Ankara: Pagem-A Yayıncılık.

DOĞAN, Hıfzı. (1983) **Teknoloji Eğitimi**. A.Ü. Eğitim Fakültesi Yayınları, No:128 Ankara.

DOĞAN, Hıfzı.(1989) **İş Eğitimi**, Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi, Ders Kitapları, Yayın No: 106 Eskişehir 4-5

DOĞAN, Hıfzı. D. Ve FER, S.(1998) İlköğretimde Teknoloji Eğitimi ve Bir Öneri. **Cumhuriyetin 75. Yılında İlköğretim Sempozyumu**, Tekişik Yayınları, Ankara, 262

ERCAN, Orhan (2004) Bir Öğrenme Süreci Olarak Aktif Öğrenme. **Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi** (54) 24-26

ERDEM, Eda ve Ö. DEMİREL (2002) Program Geliştirmede Yapılandırmacılık Yaklaşımı. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi** (23) 81-87

ERDEM, Eda (2001) “Program Geliştirmede Yapılandırmacılık Yaklaşımı.” Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yüksek Lisans Tezi)

ERDEN, Münire (1998) **Eğitimde Program Değerlendirme**. Ankara: Şarak Matbaacılık

ERDOĞAN, Kamil (1990) “İlköğretim İkinci Kademedeki İş ve Teknik Eğitim Uygulamalarının Değerlendirilmesi”. Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.

ERTÜRK, Selahattin (1998) **Eğitimde Program Geliştirme**. Ankara: Meteksan Matbaacılık.

FİDAN, Nurettin ve M. ERDEN (2001) **Eğitime Giriş**. İstanbul: Alkım Yayınları.

GÖKAYDIN, Nevide.(1998) **Eğitimde Tasarım ve Görsel Algı.** MEB Yayınları, İstanbul.

GÖZÜTOK, F.(2003) Türkiye’de Program Geliştirme Çalışmaları. **Milli Eğitim Dergisi** (160) 44-63.

KARAAĞAÇLI, Mustafa (2001) Teknoloji Eğitimi Öğretmenleri Yetiştiren Üniteler Örgüt Yapısındaki Yeni Yönelime İlişkin Görüşler. Eğitimde Yansımalar VI. 2000 yılında Türk Milli Eğitim Örgüt Yönetimi Ulusal Sempozyumu. 11-13 Ocak 2001, Ankara Tekışık Yayınları.232-249

KARAAĞAÇLI, Mustafa (2005) **Öğretimde Yöntemler ve Yaklaşımlar.** Pelikan Yayıncılık, Ankara.

KAFADAR, O. (1997) **Türk Eğitim Düşüncesinde Batılılaşma.** Vadi Yayınları, Ankara.

KAMILOĞLU, İlknur (2004) “Kız Meslek Liseleri El Sanatları Bölümünde Uygulanan Modüler Öğretim Yaklaşımı ile Geleneksel Öğretim Yaklaşımının Karşılaştırılması.” Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.

KANDIRA, Ahmet (1993) “ **İlköğretim Okullarında İş Eğitimi Derslerinin Etkinliğinin Değerlendirilmesi**” Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, Ankara

KARAPINAR, Medine (1992) “Kuruluşundan Bu Yana G.Ü. Mesleki Eğitim Fakültesi Teknoloji Eğitim Bölümü Ev Ekonomisi A.B.D. Programından Mezun Olan Kişilerin İstihdamları, Sorunları ve Çözüm Yolları Üzerine Bir Araştırma” Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

KARASAR, Niyazi (1999) **Bilimsel Araştırma Yöntemi.** Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

KARİP, Emin (2005) **İlköğretim 1-5. Sınıf Programları Tanıtım El Kitabı**.Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.

KOÇ, Gürcü (2002) “Yapılandırmacılığı Öğrenme Yaklaşımının Duyuşsal ve Bilişsel Öğrenme Ürünlerine Etkisi.” Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Doktora Tezi)

KUTLU, Ömer (2005) “Yeni İlköğretim Programlarının “ Öğrenci Başarısındaki Gelişimi Değerlendirme” Boyutu Açısından İncelenmesi.” Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu (Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Tekişik Eğitim Araştırma ve Geliştirme Vakfı Ortak Organizasyonu) 14-15 Kasım 2005, Kayseri.<http://www.eurydice.org/portal/page/Eurydice>. Elde Edilme Tarihi:18.04.2006

KÜÇÜKAHMET, Leyla (1997) **Eğitim Programları ve Öğretim** (Öğretim İlke ve Yöntemleri) Ankara: Gazi Kitabevi.

MEB (2004) Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı 2563 Sayılı Tebliğler Dergisi.

MEB (2006) Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı 2583 Sayılı Tebliğler Dergisi.

MEB (2006) Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, **Teknoloji ve Tasarım Öğretim Programı**, Ankara.

MUTLU, Taner; (2001) “Teknoloji Eğitimi Uygulamalarına İlişin Öğretmen Görüşleri. Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi”Ankara.

ÖZDEN, Yüksel (2002) **Eğitimde Yeni Değerler**, Ankara: Pagem-A Yayıncılık.

SABAN, Ahmet (2004) **Öğrenme Öğretme Süreci Yeni Teori ve Yaklaşımlar**, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

SAYIN, Murat (2001); “İlköğretim İş Eğitimi Programının Teknoloji, Atölye Ortamları ve Materyaller Açısından Değerlendirilmesi.” Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara

SELÇUK, Ziya, H. KAYITLI ve L.OKUT (2002) **Çoklu Zeka Uygulamaları**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

SENEMOĞLU, Nuray (2003)**Gelişim Öğrenme ve Öğretim**. Ankara: Kalkan Matbaacılık.

SEZGİN, İlhan (2000) **Mesleki ve Teknik Eğitimde Program Geliştirme**. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

SHLESINGER, Edward (2006) Çev. Özgür Ergin. **Buluş Nasıl Yapılır**. Tübitak Popüler Bilim Kitapları 41, Ankara.

SÖNMEZ, Veysel (1999) **Sosyal Bilgiler Öğretimi ve Öğretmen Kılavuzu**, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

ŞAŞAN, Hasan (2002) Yapılandırmacı Öğrenme, **Yaşadıkça Eğitim** (74) 49-52.

ŞEN, Şenay (2002) Yapısalcı Öğrenme Ortamları ve Öğretmenin Rolü, **Çağdaş Eğitim**, (284), 39-44

ŞENEL, Ahmet ve GENÇOĞLU, Serhat.(2003) Küreselleşen Dünyada Teknoloji Eğitimi.**Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Fakültesi Dergisi** Y.11 (12) 45

TAZEBAY, Atilla (Ed) (2000) **İlköğretim Programları ve Gelişmeler**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 177

TEKİŞİK, H. Hüsnü (1992) İlköğretim Okullarında Program Geliştirme. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi** (8) 351-362.

TUNA, Serdar.(2003) “Sanat Eğitimi Bölümlerinde Tasarım İlke ve Elemanlarının Bilgisayar Teknolojisi Yardımı ile Uygulanması.” Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sanatta Yeterlilik Tezi, Ankara.

ULUĞ, Feyzi (2003) İlköğretimde Teknoloji Eğitimi, **Milli Eğitim Dergisi**, Ankara,(146) 5,8. [http:// yayim.meb.gov.tr/dergiler/146/uluğ/htm](http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/146/uluğ/htm). Elde Edilme Tarihi: 12.05.2007

VARIŞ, Fatma (1998) **Eğitimde Program Geliştirme: Teori ve Teknikler**. Ankara: Alkım Matbaacılık.

YAŞAR, Şefik (1998) Yapısalcı Kuram ve Öğrenme- Öğretme Süreci. **Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. (8) 1-2

YÜKSEL, Sedat (2003) Türkiye’de Program Geliştirme Çalışmaları ve Sorunları. **Milli Eğitim Dergisi** (159) 120-124

YÜKSEL, Sedat (2000) “Milli Eğitim Bakanlığındaki Program Geliştirme Çalışmalarının Değerlendirilmesi. Doktora Tezi.” Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı, Ankara

EKLER

EK-1

ANKET SORULARI

Değerli Meslektaşım;

Bu anket, “ Temel Eğitimde Uygulanan Teknoloji ve Tasarım Öğretim Programı ve 7. sınıf öğretim programı uygulamalarının öğretmen görüşleriyle değerlendirilmesi” adlı yüksek lisans tez çalışmasında kullanılacaktır. İlköğretim okullarında görev yapan Teknoloji ve Tasarım öğretmenlerinin, Teknoloji ve Tasarım Öğretim Programına yönelik görüşlerini tespit etmeyi amaçlamaktadır. Aşağıdaki ifadelerden size uygun gelen ifadenin karşısındaki seçeneği işaretleyerek görüşünüzü belirtmeniz yeterli olacaktır.

Sorulara vereceğiniz samimi cevaplardan ve katkılarınızdan dolayı teşekkür eder ve saygılarımı sunarım.

Özgül Kaya

G.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Yüksek Lisans Öğrencisi

058127202

KİŞİSEL BİLGİLER

1. Cinsiyetiniz:

a Kadın b Erkek

2. Mezun Olduğunuz Üniversite Adı:.....Fakülte

veya Yüksek Okul

Adı:.....Bölüm

Ad1:.....

3. Görev Yaptığınız Okulun adı:

.....Semt:.....

..... İlçe: İl:

.....

4. Teknoloji ve Tasarım Branşına geçmeden önceki branşınız nedir?

a) Ev Ekonomisi

b) İş Teknik

c) Tarım

d)Ticaret

e) Diğer (.....)

5. Alanınızla ilgili hizmet içi eğitime katıldınız mı, katıldıysanız süresi ne kadardır?

a) Hiç katılmadım

b) 1 Hafta

c) 2-3 Hafta

d) 1 Ay

e) 1 Aydan Fazla

6. Öğretmenlik mesleğindeki kıdeminiz

a) 1-5 yıl

b) 6-10 yıl

c) 11-15 yıl

d) 16-20 yıl

e)20 yıl ve üzeri

7. Teknoloji ve Tasarım dersini genellikle nerede işliyorsunuz?

a) Atölye ve işliklerde

b) Laboratuarda

c) Bahçe ve uygulama

d) Sınıflarda

I. Genel Değerlendirmeler	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Çoğunlukla Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1. Programın vizyonu ulaşılabilir niteliktedir.					
2. Program şablonunda kazanımlar, etkinlikler ve açıklamaların bir arada bulunması öğretmen için kolaylık sağlamaktadır.					
3. Program açık ve anlaşılır bir yapıya sahiptir.					
4. Kazanımlar, açıklamalar kısmındaki becerileri kapsamaktadır.					
5. Programın genel amaçları ve kazanımları düşünüldüğünde; programa ülkemiz şartlarında ihtiyaç hissedilmektedir.					
6. Programı uygularken kullanılan öğretim yöntemleri yeterlidir.					
7. Teknoloji ve Tasarım dersinde atölye ortamı bu dersi işlemeye elverişlidir.					
8. Teknoloji ve tasarım dersinin haftalık ders saati yeterlidir.					
9. Teknoloji ve Tasarım dersi sayesinde öğrenciler, gelecekteki Teknoloji ve Tasarımla ilgili gelişmeleri takip eden, araştıran ve kullanabilen bireyler olacaktır.					

10. Teknoloji ve Tasarım öğretmenlerinin Teknoloji ve Tasarım Programını uygulamada problem yaşadığını düşünüyorsanız aşağıdakilerden size uygun olan nedenleri işaretleyiniz (Eklemek istediklerinizi g seçeneğine ekleyiniz)

- () a) Farklı lisans programlarından mezun olmak
 () b) Yeterli hizmet içi eğitim almamak
 () c) Okullardaki derse ilişkin araç ve gereç yetersizliği
 () d) Programın yeterince açık ve anlaşılır olmaması
 () e) Öğretim ortamlarının uygun olmaması
 () f) Sorun yaşanmamaktadır.

g) Diğer.....

.....

II. Genel Amaçlarla İlgili Sorular	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Çoğunlukla Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
11.Program; Teknoloji ve Tasarım dersinin genel amaçlarına hizmet etmektedir.					
12. Programda yer alan genel amaçlar ulaşılabilir niteliktedir.					
13.Program öğrencilerin merak eden, soru sormaktan çekinmeyen gözlem ve araştırma yapmaya hevesli bir kişiliğe sahip olmalarına yardımcı olmaktadır.					
14. Program öğrencilerin öz güvenini hayal gücünü ve estetik duygularını geliştirebilmelerine yardımcı olmaktadır.					
15.Program öğrencilerin aldığı kararları değerlendirmeleri ve sorumluluklarını taşımaları konusunda katkı sağlamaktadır.					
16. Program öğrencilerin gelecek ile ilgili planlar yapmalarını sağlamaktadır.					
17.Program öğrencilerin teknolojik gelişmeler karşısında kendilerini yenilemelerine katkı sağlamaktadır.					
18.Program öğrencilerin objektif olarak düşünebilme alışkanlığı edinebilmelerine katkı sağlamaktadır.					
19. Programın genel amaçları 7. sınıf öğrencilerinin duyu ve düşünce yapılarına, hazır bulunuşluk seviyelerine uygundur.					

III.Kazanımlarla İlgili Sorular	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Çoğunlukla Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
20.Program şablonu (Kuşak,odak,kazanımlar, etkinlikler, açıklamaların beraber bulunduğu tablo) yeterince açık ve anlaşılırdır..					
21. Kazanım ifadeleri açık ve anlaşılır niteliktedir.					
22.Kazanımlar, açıklamalar kısmındaki becerileri kapsamaktadır.					

III.Kazanımlarla İlgili Sorular	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Çoğunlukla Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
23. Kazanımlar gerçekleştirilebilir niteliktedir.					
24. Kazanımlar gözlenebilir ve ölçülebilir niteliktedir.					
25. Kazanımlar genel amaçlarla tutarlıdır.					
26. Öğrenciler kazanılan davranışlarla diğer derslerle bağlantı kurabilmektedir.					
27. Kazanımlar, öğrencilerin duygu ve düşüncelerini farklı yollarla ifade etmelerine katkı sağlamaktadır					

IV. Etkinliklerle İlgili Sorular

28. Etkinlikler kazanımları gerçekleştirebilecek niteliktedir.					
29. Kuşaklar içerisindeki etkinlikler öğrencilerin derse olan ilgi ve isteklerini artırmaktadır.					
30. Kuşaklar içerisindeki etkinlikler güncelliğini koruyacak yapıya sahiptir.					
31. Etkinlikler, programın genel amaçlarına ulaşmasında etkilidir.					
32. Program içerisinde öğrencileri araştırmaya yönlendirecek etkinliklere yeterince yer verilmiştir.					
33. Program, sarmal program anlayışına uygundur.					
34. Program ekinde verilen “Tasarım ve buluş hikayeleri; bilim adamlarının biyografisi, yaratıcı düşünciyi artırmaktadır.					
35. Etkinlikler 7. sınıf öğrencilerinin düzeyine uygundur.					

V. Etkinliklerin sınıf içi uygulaması ile ilgili sorular	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Çoğunlukla Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
36. Uygulamada, öğrenciyi aktif bir katılımcı ve sorunları araştırmacı birey haline getiren, öğrenci merkezli yaklaşım esas alınmıştır.					
37. Sınıflarda bulunan öğrenci sayıları (25 ve altı) dersin işlenişine uygundur.					
38. 7. sınıf programında düzen, kurgu ve yapımla kuşağı etkinliklerine ayrılan süreler yeterlidir.					

39. Dersin işlenmesi sırasında öğretim yöntem ve tekniklerinden hangilerini kullandınız?

(Birden fazla seçeneği işaretleyebilirsiniz)

a) Öğretim Yöntemleri

- | | |
|----------------------------------|---------------------------------|
| 1).....Anlatma yöntemi | 2)Problem çözme yöntemi |
| 3).....Gösterip Yaptırma yöntemi | 4).....Örnek olay yöntemi |
| 5).....Tartışma yöntemi | 6).....Bireysel çalışma yöntemi |

b)Öğretim Teknikleri

b 1) Grupla Öğretim Teknikleri

- | | | |
|--------------------------------|-------------------------|-----------------------|
| 1).....Beyin fırtınası | 2).....Soru cevap | 3).....Drama |
| 4)....Benzetim | 5).....Mikro öğretim | 6).....Yaratıcı drama |
| 7)....Gösteri | 8).....Rol yapma | 9).....Altı şapkalı |
| düşüme tekniği | | |
| 10)....İkili ve grup çalışması | 11).....Eğitsel oyunlar | |

b 2) Bireysel Öğretim Teknikleri

- | | |
|--------------------------------------|---------------------------------------|
| 1).....Bireyselleştirilmiş öğretim | 2).....Planlı grup çalışmaları |
| 3).....Dönüşümlü günlük çalışmalar | 4).....Düzenli geliştirme çalışmaları |
| 5).....Beceri geliştirme çalışmaları | 6).....Programlı öğretim |

b 3) Sınıf dışı öğretim teknikleri

- | | | |
|---------------|--------------|----------------|
| 1)....Gezi | 2).....Sergi | 3).....Görüşme |
| 4).....Gözlem | 5).....Proje | 6).....Ödev |

V. Etkinliklerin sınıf içi uygulaması ile ilgili sorular	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Çoğunlukla Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
40. Program öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkları dikkate almada etkindir.					
41. 7. sınıf programında düzen ve kurgu kuşağı etkinlikleri yapım kuşağının alt yapısını oluşturmada yeterlidir.					
42. Programda yer alan öğretmene yönelik öneriler kısmı öğrencilerin derse olan ilgisini artırmada öğretmenlere yardımcı olmaktadır.					
43. Programın velilerden beklentiler bölümündeki öneriler velilerinizle işbirliği yapmanızda etkili olmuştur.					

VI. Değerlendirme Yöntem ve Araçlarına İlişkin Sorular	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Çoğunlukla Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
44. Program ölçme değerlendirme yöntemleri konusunda öğretmene yardımcı olacak açıklamalara sahiptir.					
45. Programda yer alan değerlendirme yöntemleri uygulanabilir niteliktedir.					
46. Programın değerlendirme araçları, geçerli , güvenilir sonuçlar elde etmede yeterlidir.					
47. Programın süreç esaslı değerlendirme yöntemi öğrencilerin başarısını artırmaktadır.					

48. Programda yer alan ölçme ve değerlendirme yöntem ve araçlarından hangilerinin geliştirilmeye ihtiyaç ihtiyacı olduğunu düşünüyorsunuz.

- | | |
|-----------------------------------|---------------------------------|
| a).....Görüşme | b)Gözlem Formu |
| c).....Sözlü Sunum | d).....Performans Değerlendirme |
| e).....Öğrenci Ürün Dosyası | f).....Öz Değerlendirme Formu |
| g).....Dereceli Puanlama Anahtarı | |

EK-2

Araştırmanın Yapıldığı Ankara Milli Eğitim Müdürlüğüne Bağlı İlköğretim Okullarının ve Öğretmen Sayılarının Listesi

Okul Adı	Öğretmen Sayısı
Demirlibahçe İ.Ö.O.	5
Ş. Öğretmen Nesrin Ünügür İ.Ö.O.	3
Köşklüdere İlköğretim Okulu	1
Esentepe İ.Ö.O.	2
Zafer İ.Ö.O.	2
60.Yıl İ.Ö.O.	3
Demirlibahçe Ata İ.Ö.O.	3
Ayşe Zeki Sayan İ.Ö.O.	1
29 Ekim İ.Ö.O.	5
Namık Kemal İ.Ö.O.	5
Mimar Kemal İ.Ö.O.	6
Akşemsettin İ.Ö.O.	6
Salih Alptekin İ.Ö.O.	4
Turhan Fevzioğlu İ.Ö.O.	5
Bilgi İ.Ö.O.	4
Abdurrahman Şengel İ.Ö.O.	2
Or-an Perihan İnan İ.Ö.O.	2
Mehmet İçkale İ.Ö.O.	3
Ahmet Yesevi İ.Ö.O.	2
İl Genel Meclisi İ.Ö.O.	7
Yenilik İ.Ö.O.	3
İzzet Latif Aras İ.Ö.O.	3
Rauf Orbay İ.Ö.O.	7
27 Aralık Lions İ.Ö.O.	1
Süleyman Uyar İ.Ö.O.	2
Telsizler İ.Ö.O.	2
Reşadbey İ.Ö.O.	1
Sokullu Mehmet Paşa İ.Ö.O.	5
Ahmet Haşim İ.Ö.O.	5
Şahin Sevin İ.Ö.O.	2

Okul Adı	Öğretmen Sayısı
Dikmen Öğretmen Necla Kızılbaş İ.Ö.O.	5
Mehmet Özcan Torunoğlu İ.Ö.O.	2
Gökçe Karataş İ.Ö.O.	2
Kemal Atatürk İ.Ö.O.	4
Pakize Erdoğan İ.Ö.O.	4
Atasülün İ.Ö.O.	1
Fahri Çaldağ İ.Ö.O.	1
Dedeman İ.Ö.O.	4
Kıymet Necip Tesal İ.Ö.O.	2
Erdoğan Şahinoğlu İ.Ö.O.	2
Ahmet Vefik Paşa İ.Ö.O.	2
Ülkü Akın İ.Ö.O.	4
Ahmet Barındırır İ.Ö.O.	3
Abdullah Tokur İ.Ö.O.	5
Battalgazi İ.Ö.O.	1
Beşikkkaya İ.Ö.O.	2
Çocuk Sevenler Derneği İ.Ö.O.	2
Peyami Safa İ.Ö.O.	1
Aydınlıkevler İ.Ö.O.	5
Nazife Hatun İ.Ö.O.	3
Mehmet Çekiç İ.Ö.O.	3
Abidinpaşa İ.Ö.O.	3
30 Ağustos İ.Ö.O.	2
Tuzlucaıyır İ.Ö.O.	1
Kayalar İ.Ö.O.	2
Şentepe İ.Ö.O.	1
Faruk Verimer İ.Ö.O.	1
Şüküfe Nihal İ.Ö.O.	2
Atilla İ.Ö.O.	1
Şehit Piyade Çavuş İbrahim Çoban İ.Ö.O.	2
Özdemir Gürocak İ.O.O.	1
Çalışanlar İ.Ö.O.	2
Mevlana İ.Ö.O.	2
Gündüzalp İ.Ö.O.	2
Yenimahalle Mimar Sinan İ.Ö.O.	4

Okulun Adı	Öğretmen Sayısı
Bayrak İ.Ö.O.	1
Gökçe Höyük İ.Ö.O.	1
İnönü İ.Ö.O.	3
Enver Bektaş İ.Ö.O.	2
Atatürk İ.Ö.O.	2
Baldudak İ.Ö.O.	2
TEK İ.Ö.O.	3
İhsan Köksal İ.Ö.O.	2
75. Yıl İ.Ö.O.	2
Açıkalın İ.Ö.O.	2
Ahiler İ.Ö.O.	2
Ahmet Hızal İ.Ö.O.	2
Alper Tunga İ.Ö.O.	2
Barbaros Hayrettin Paşa İ.Ö.O.	2
Batıkent İ.Ö.O.	2
Cebeci İ.Ö.O.	5
Çiğiltepe İ.Ö.O.	1
Ergenekon İ.Ö.O.	2
Evliya Çelebi İ.Ö.O.	2
Fatih İ.Ö.O.	2
Gazeteci Hasan Tahsin İ.Ö.O.	2
Haydar Aliyev İ.Ö.O.	3
Kayaş İ.Ö.O.	2
Kent-Koop İ.Ö.O.	2
Mamak İ.Ö.O.	2
Naşide Halil Gelendost İ.Ö.O.	2
Ortatepe İ.Ö.O.	2
Mehmet Emin Yurdakul İ.Ö.O.	2
Özkent Akbilek İ.Ö.O.	1
Rotary Yeşiltepe İ.Ö.O.	2
Toki İ.Ö.O.	1
Toplam 96	249