

İLKÖĞRETİM OKULLARINDA GÖREV YAPAN SINIF ÖĞRETMENLERİNİN 2005 ÖĞRETİM PROGRAMLARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ¹

Serkan DEMİR

Ahmet Çuhadaroğlu İlkokulu, Sınıf Öğretmeni, İstanbul

Seval FER

Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, İstanbul.

İlk Kayıt Tarihi:01.08.2011

Yayına Kabul Tarihi:29.06.2013

Özet

Bu araştırmada, ilköğretim okullarında görev yapan 1., 2., 3., 4., ve 5. sınıf öğretmenlerinin 2005 öğretim programlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı belirlenmesi amaçlanmıştır. Genel tarama modeli kullanılan araştırmanın evrenini İstanbul İlinde görev yapan 40395 sınıf öğretmeni, örneklemini ise bu evrenden 8 ilçede görev yapan ve küme örnekleme yöntemi ile belirlenen 386 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Veriler; "2005 Öğretim Programlarına Yönelik Öğretmen Görüşlerini Değerlendirme Anketi" ile toplanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, öğretim programlarının hazırlık boyutuna ilişkin 1., 2., 3., 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin görüşleri arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Buna karşın kazanımlar ve temalar, öğrenme süreçleri ve izleme ve değerlendirme boyutlarına ilişkin 1., 2., 3., 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin görüşleri arasında anlamlı bir farkın olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Program geliştirme, program değerlendirme, yapılandırmacı öğrenme,

OPINIONS OF THE PRIMARY EDUCATION TEACHERS WHO WORK AT PRIMARY SCHOOLS, ABOUT 2005 CURRICULUM

Abstract

The aim of this study is to determine if there is a difference among the opinions of teachers of 1st, 2nd, 3rd, 4th and 5th grades on 2005 curricula. Population of the study consists of 40395 primary education teachers who work in İstanbul, and sample of the study composed of 386 primary education teachers working in 8 districts that were chosen from the population via cluster random method. Common scanning method has been used in this study. Data has been acquired from "the survey on determining the teachers' opinions on 2005 curricula".

1. .YTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları Anabilim Dalında hazırlanan yüksek lisans tez çalışmasından üretilmiştir.

According to the results of the study, it is found that there is no statistical difference among the opinions of the teachers of 1st, 2nd, 3rd, 4th and 5th grades on preparatory dimension of curricula. However, it is found that there is a statistical difference among the opinions of the teachers of 1st, 2nd, 3rd, 4th and 5th grades on outcomes, themes, learning process and monitoring and evaluation dimensions.

Key words: Curriculum development, Curriculum evaluation, Curriculum Learning,

1. Giriş

Günümüzde, bilginin sürekli değişmesi ve güncelleşmesi, bilgi üreten insana du-yulan ihtiyaç, öğretim programlarının da sürekli güncelleşmesini gerektirmektedir. Bu nedenle son yıllarda, bireyin ve toplumun, değişen ve gelişen dünyanın özellik-lerine paralel nitelikleri kazandıracak program geliştirme çalışmalarına gereksinim duyulduğu gözlenmektedir. İşte, bu gereksinimden yola çıkan Milli Eğitim Bakanlığı, 2004 yılından itibaren Türkiye’de etkili bir program geliştirme çalışması için girişim-lerde bulunmuştur. Bu girişimler çerçevesinde 2005–2006 eğitim-öğretim yılında tüm Türkiye’de yeni ilköğretim programları uygulanmaya başlamıştır.

2005 ilköğretim programlarının temel amacı, öğrencilerin temel yaşam becerile-rini kazanmalarına ve olumlu kişisel nitelikler geliştirmelerine yardımcı olmak biç-i-minde belirtilmiştir. Programın öğeleri ise kazanımlar, içerik, öğrenme süreçleri ve izleme ve değerlendirme boyutları biçiminde oluşturulmuştur. Kazanımların, öğren-cilerin, gözlemlenebilir davranışlarının yanı sıra, bilgi, beceri, tutum ve değerleri de içeren ifadeler olduğu, kazanımlar belirlenirken konu bütünlüğünden çok, becerilerin esas alındığı ifade edilmiştir. 2005 öğretim programında içerik belirlenirken, öğren-cilerin ilgilerinin ve ihtiyaçlarının göz önünde tutulduğu, içeriğin düzenlenmesinde genellikle tematik yaklaşımın temel alındığı ve bu çerçevede öğrenme alanlarının belirlendiği, ara disiplinlerin tanımlanarak öğrenme alanları ile ilişkilendirildiği ifa-de edilmiştir. Ayrıca, öğrencilerin içerikle ilgili yalnızca bir kaynaktan değil, birçok kaynaktan yararlanması amaçlanmıştır. Program, öğrenme süreçlerinde bireysel fark-lılıkları dikkate alan, bireyin kendine özgülüğünü ön plana çıkararak, öğrencinin sa-hip olduğu bilgilerle yeni aldığı bilgileri kendine özgü biçimde yapılandırdığını öne sürmekte, bu nedenle de öğretim yöntem ve tekniklerinin mümkün olduğunca çeşit-lendirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Ölçme değerlendirmede ise öğrencilere bil-gi, beceri ve tutumlarını sergileyebilecekleri çoklu değerlendirme fırsatları sunulması gerektiği savunulmaktadır. Programda, sadece öğrenme ürünü değil, öğrencilerin öğ-renme süreçlerinin de izlenerek değerlendirilmesi amaçlanmış, değerlendirmenin, öğ-rencilerin ne bildiklerine değil, ne bildiklerini anlamaya odaklanan bir araç olarak görüldüğü belirtilmiştir (MEB, 2005).

Yapılandırmacı öğrenme kuramının ilkelerinden de yararlanılarak geliştirildiği ifade edilen ilköğretim programlarında öğretmenin önemli bir role sahiptir. Buna karşın, öğretmen görüşlerini inceleyen araştırmaların yeterince olmadığı gözlenmektedir. Ya-pılandırmacılıkla ilgili ulaşılabilen literatür incelendiğinde, araştırmaların ortaöğretim ve daha çok üniversite düzeyinde yoğunlaştığı (Örn., Akar & Yıldırım, 2004, Banet & Ayuso, 2003; Clark & James, 2004; Gürol, 2002; [Henderson](#) & Mirafzal, 1999; Matt-hews, 1997; [Maypole](#) & Davies, 2001; [Pugalee](#), 2001; Sheehy, 2002; [Simpson](#), 2001;

Tenenbaum, Naidu, Jegede, Austin, 2001; Tsai, 2000), bu araştırmaların ise daha çok yapılandırmacı öğrenme ortamının düzenlenmesine ve etkisine yönelik olduğu, ancak ilköğretim düzeyinde (Örn., Cırık, 2005; Dinçer, 2003; Yanpar Şahin, 2001) yeteri kadar uygulanmadığı göze çarpmaktadır.

Yapılandırmacı öğretim programının öğretmen boyutuna yönelik yapılan çalışmalar incelendiğinde ise, Karakuş (2003) tarafından yapılan araştırma bulgularına göre, öğretmenler, yapılandırmacı öğrenmeye yönelik yeterli bilgiye sahip olmamalarına rağmen, temel prensiplerini benimsemektedir. Gözütok (2005) tarafından yapılan ve 2005 ilköğretim programlarını öğretmen yeterlikleri açısından değerlendiren araştırma bulgularına göre ise öğretmenler programın uygulanması konusunda kendilerini yeterli görmekte, ölçme-değerlendirme konusunda ise programın diğer boyutlarına göre kendilerini daha yetersiz görmektedir. Buna karşın Yaşar'ın (2005) 2005 ilköğretim programlarının uygulanmasına ilişkin öğretmenlerin hazır bulunuşluk düzeylerini incelediği araştırma bulgularına göre öğretmenler, programları yeterince tanımadıklarını, ayrıca yapılandırmacı yaklaşım konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıklarını, bu nedenle programın uygulanması sırasında ortaya çıkabilecek sorunlar bulunduğunu bildirmişlerdir. Öyleyse, yapılandırmacı yaklaşım ilkelerinden de yararlanılarak geliştirilen ve 2005–2006 yılında ülke çapında uygulanmaya başlanan öğretim programları (MEB, 2005), yapılandırmacı öğrenme ortamının değerlendirilmesi gereksinimini gündeme getirmektedir. Çünkü programlar, uygulamadan gelen geribildirimler yardımıyla sürekli olarak değerlendirilmeli ve bu değerlendirme sonuçlarına göre düzeltilerek uygulanmalıdır. Programın etkili bir biçimde uygulanması, değerlendirilmesi ve düzeltilmesi faktörleri de karşımıza, kendilerine büyük sorumluluklar düşen öğretmenleri çıkarmaktadır. Bu çerçevede bu araştırmada, İlköğretim okullarında görev yapan 1., 2., 3., 4., ve 5. sınıf öğretmenlerinin 2005 öğretim programlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı sorusu ile yola çıkılmış ve şu sorulara yanıt aranmıştır: 2005 yılında uygulanan öğretim programlarının; (1) Hazırlık boyutuna yönelik olarak 1., 2., 3., 4., ve 5. sınıf öğretmenlerinin görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır? (2) Kazanım ve temalar boyutuna yönelik olarak 1., 2., 3., 4., ve 5. sınıf öğretmenlerinin görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır? (3) Öğrenme süreçleri boyutuna yönelik olarak 1., 2., 3., 4., ve 5. sınıf öğretmenlerinin görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır? (4) Öğrenmeyi izleme ve değerlendirme boyutuna yönelik olarak 1., 2., 3., 4., ve 5. sınıf öğretmenlerinin görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2. Yöntem

2. 1. Araştırma Modeli

Araştırma, uygulanmakta olunan 2005 öğretim programlarıyla ilgili var olan durumu ortaya koymayı amaçladığından betimsel nitelikte bir araştırma olup, genel tarama modeli kullanılmıştır.

2. 2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Bu araştırmanın evrenini, İstanbul iline bağlı 32 ilçede yer alan toplam 1296 ilköğretim okulunda görev yapan 40395 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Örneklem

evreni yansıtması için, anlamlılık düzeyi %95 ve anlamlılık aralığı 0.05 olarak alındığında, evrenin en az 380'ninin araştırmaya katılımına ihtiyaç olduğu belirlenmiştir. Böylece, İstanbul iline bağlı 8 ilçede (Bağcılar, Bayrampaşa, Esenler, Gaziosmanpaşa, Güngören, Küçükçekmece, Ümraniye ve Zeytinburnu) yer alan 292 kurum içerisinde 22 resmi ilköğretim okullarında görev yapan 386 sınıf öğretmeni küme örneklem ile seçilmiştir.

2. 3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veriler, Öğretim Programlarına Yönelik Öğretmen Görüşlerini Değerlendirme Anketi'nin uygulanması ile elde edilmiştir. Araştırmada kullanılan anket, araştırmadaki alt problemlere yanıt bulmak amacıyla, Seval Fer, Serkan Demir ve Abdülkadir İnan tarafından hazırlanmıştır. Anketin hazırlık süreci içerisinde konu ile ilgili literatür taraması yapılarak, 2005 öğretim programlarının boyutları olarak belirlenen hazırlık, kazanım ve temalar, öğrenme süreçleri ve izleme ve değerlendirme boyutları altında anket maddeleri hazırlanmıştır.

Öğretim programlarına yönelik öğretmen görüşlerini değerlendirme anketinin geçerlik çalışması: Anketin kapsam geçerliğini çerçevesinde ankette yer alan 121 maddeden, uzman önerileri doğrultusunda, cevaplayıcılar tarafından anlaşılması güç olabilecek ve ölçülmek istenen boyutu ölçme gücüne sahip olmayan 27 maddesi çıkarılmış ve böylece anket 94 maddeden oluşmuştur.

Anketin yapı geçerliliği için faktör analizi yapılmadan önce, faktör analizinin uygulanacağı örneklemin yeterliğinin ölçülmesi için yapılan Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri 0.96 olarak bulunmuştur. Bu değer, 1.00'e yakınlığı oranında, örnekleme faktör analizinin yapılması uygundur (Bayram, 2004). Dağılımın normalliği için yapılan Barlett's testi ile ise dağılımın normal olduğu görülmüştür (32588.94, df: 3160, p: .00).

Faktör analizine ankette yer alan 94 madde ile başlanmış ve anketin toplam varyansın yüzde 63'ünü açıklayan ve özdeğeri (eigen) 1.00'den büyük 4 faktör altında toplandığı görülmüştür. Maddelerin ayıklanması işleminde, temel bileşenler analizi tablosunda 14 maddenin birden fazla faktör altında aralarında 0.10'dan küçük değerlerle yer aldıkları görülmüştür. Buna karşın madde toplam korelasyonları incelendiğinde 0.30'un altında değer alan maddeye rastlanmamıştır. Sonuç olarak birden fazla faktör altında yer alan toplam 14 madde atıldıktan sonra, anketten geriye kalan 80 madde ile yukarıda belirtilen işlemler yinelenmiştir. 80 madde ile yapılan faktör analizi sonrası anket maddelerinin ortak varyanslarının 0.40 ile 0.90 arasında değiştiği ve anketin 4 faktör altında toplam yüzde 63 varyansla toplandığı görülmüştür. Başka bir deyişle 4 faktör anketin ölçmeye çalıştığı özelliklerin yüzde 63'ünü açıklamaktadır.

Öğretim programlarına yönelik öğretmen görüşlerini değerlendirme anketinin güvenilirlik çalışması: Anket maddelerinin düzeltilmiş madde toplam korelasyon değerlerinin 0.33 ile 0.79 arasında değiştiği görülmüş, ayrıca, anketin tümü ile negatif korelasyon gösteren maddeye rastlanmamıştır. Anketin tüm maddelerinden alınan puanlar arasında bir tutarlığın olup olmadığına karar vermek için yapılan ve iç tutarlık ölçütü olan Cronbach-Alpha katsayısı, toplam anket için 0.85 olarak bulunmuştur. Faktörler göre Cronbach Alpha katsayıları ise 0.77 ile 0.86 arasında değişmiştir. Anketin, madde bazında iç güvenilirlik katsayıları, maddelerin hepsinde 0.98

olarak gözlemlenmiştir. Güvenirlik katsayısı 0.70 ve üzeri olan ölçeklerin iç tutarlılığa sahip olduğu, başka bir deyişle güvenilir olduğu (Bayram, 2004:128) yönünde görüşten hareketle, anketin iç tutarlılığının olduğuna karar verilmiştir.

2. 4. Verilerin Çözümlemesi

Ölçme aracı olan ankette puan değeri, “tamamen katılıyorum” seçeneği için ‘5’, “Katılıyorum” seçeneği için ‘4’, “Kısmen katılıyorum” seçeneği için ‘3’, “çok az katılıyorum” seçeneği için ‘2’, “hiç katılmıyorum” seçeneği için ‘1’ olarak belirlenmiştir. Öğretim programının alt boyutları olarak belirlenen hazırlık, kazanımlar ve temalar, öğrenme süreçleri, izleme ve değerlendirme boyutlarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığının belirlenmesi amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış, post-hoc testi olarak da Tukey testi kullanılmıştır.

3. Bulgular

Araştırmanın birinci sorusuna yönelik olarak, sınıf öğretmenlerinin “Öğretim Programlarına Yönelik Öğretmen Görüşlerini Değerlendirme Anketi”nin hazırlık boyutundan almış oldukları puan ortalamalarının birbirine yakın olduğu, ancak en yüksek puan ortalamasını 2. sınıf ($X_2=3.20$), en düşük puan ortalamasını ise 1.sınıf öğretmenlerinin ($X_1=2.94$) aldıkları görülmüştür. Grup varyansların homojenliğini test etmek için yapılan Levene testi sonucunda, grup varyanslarının eşit olduğu belirlenmiştir [$F_{(4-381)}:1.37, p> .05$]. Tablo 1’de, sınıf öğretmenlerinin, 2005 öğretim programlarının hazırlık boyutundaki ilişkin görüşlerine yönelik ANOVA değerleri sunulmuştur.

Tablo 1. Öğretmenlerin 2005 öğretim programlarının hazırlık boyutundaki görüşlerine yönelik ANOVA testi değerleri

	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	3.52	4	.82	2.03	.08
Gruplar İçi	164.87	381	.43		
Toplam	168.40	385			

Tablo 1’den de görüleceği gibi, hazırlık boyutuna yönelik olarak 1., 2., 3., 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin görüşleri arasında anlamlı bir fark yoktur [$F_{(4-381)} = 2.03, p>.05$].

Araştırmanın ikinci sorusuna yönelik olarak anketin kazanımlar ve temalar boyutundan 1. sınıf öğretmenlerinin almış oldukları puan ortalamasının ($X_1=3.42$), özellikle 2. sınıf öğretmenlerinin puan ortalamasından ($X_2=3.76$) daha düşük olduğu görülmüştür. Grup varyansların homojenliğini test etmek için yapılan Levene testi sonucunda, grup varyanslarının eşit olduğu belirlenmiştir [$F_{(4-381)}:1.16, p> .05$]. Tablo 2’de, sınıf öğretmenlerinin, 2005 öğretim programlarının kazanımlar ve temalar boyutundaki görüşlerine yönelik yapılan ANOVA değerleri gösterilmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlerin kazanımlar ve temalar boyutundaki görüşlerine yönelik ANOVA değerleri

	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	5.67	4	1.41	3.16	.01
Gruplar İçi	170.00	380	.44		
Toplam	175.68	384			

Tablo 2 incelendiğinde, 2005 öğretim programlarının kazanımlar ve temalar boyutuna yönelik olarak 1., 2., 3., 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin görüş puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir [$F_{(4,380)}=3.16, p<0.05$]. Tukey çoklu karşılaştırmalar testi bulgularına göre bu fark, 1.sınıf öğretmenlerinin görüşleri (\bar{X} :3.42) ile 2. sınıf öğretmenlerinin görüşleri (\bar{X} : 3.76) arasındadır.

Araştırmanın üçüncü alt sorusuna yönelik olarak, sınıf öğretmenlerinin anketin öğrenme süreçleri boyutunda, 1. sınıf öğretmenleri ile 3. sınıf öğretmenlerinin aldıkları puan ortalamasının ($X_1, X_3=3.43$), özellikle 2. sınıf öğretmenlerinin puan ortalamasından ($\bar{X}_2=3.73$) daha düşük olduğu görülmüştür. Grup varyanslarının homojenliğini test etmek için yapılan Levene testi sonucunda, grup varyanslarının eşit olduğu belirlenmiştir [$F_{(4,380)}: 0.18, p>.05$]. Tablo 3'te sınıf öğretmenlerinin, 2005 öğretim programlarının öğrenme süreçleri boyutundaki görüşlerine yönelik ANOVA değerleri verilmiştir.

Tablo 3. Öğretmenlerin öğrenme süreçleri boyutundaki görüşlerine yönelik ANOVA değerleri

	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	6.10	4	1.52	3.20	.01
Gruplar İçi	181.55	381	.47		
Toplam	187.65	385			

Tablo 3'ten de görüleceği gibi, öğretim programlarının öğrenme süreçleri boyutuna yönelik olarak 1., 2., 3., 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin görüşleri arasında anlamlı bir fark vardır [$F_{(4,381)}=3.20, p<.05$]. Tukey çoklu karşılaştırmalar testi bulguları sonucunda, grupların ortalamalarının eşit dağılım göstermemesinden dolayı farkın hangi gruplar arasında olduğu belirlenememiştir.

Araştırmanın dördüncü sorusuna yönelik olarak, sınıf öğretmenlerinin anketin izleme ve değerlendirme boyutundan aldıkları puan ortalaması incelendiğinde, en yüksek puan ortalamasını 2. sınıf öğretmenlerinin ($\bar{X}_2 = 3.51$) aldığı görülmüştür. Grup varyansların homojenliğini test etmek için yapılan Levene testi grup varyanslarının eşit olduğu belirlenmiştir [$F_{(4,381)}: 0.90, p>.05$]. Tablo 4'de sınıf öğretmenlerinin, 2005 öğretim programlarının izleme ve değerlendirme boyutundaki görüşlerine yönelik ANOVA değerleri sunulmuştur.

Tablo 4. Öğretmenlerin izleme ve değerlendirme boyutundaki görüşlerine yönelik ANOVA testi değerleri

	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	4.70	4	1.17	2.71	.03
Gruplar İçi	165.20	381	0.43		
Toplam	169.90	385			

Tablo 4’de de görüldüğü gibi, 2005 öğretim programlarının izleme ve değerlendirme boyutuna yönelik olarak 1., 2., 3., 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin görüşleri arasında anlamlı bir fark vardır. [$F_{(4-381)}:2.71, p<0.05$]. Tukey çoklu karşılaştırmalar testi bulgularına göre bu fark, 2. sınıf öğretmenleri ile 3. sınıf öğretmenlerinin görüşleri arasındadır

4. Tartışma

Araştırmanın birinci sorusuna yönelik olarak, 2005 öğretim programlarının hazırlık boyutuna yönelik 1., 2., 3., 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin görüş puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Araştırmanın örneklemini oluşturan öğretmenlerin yaklaşık yarısı programın tanıtımı konusunda kendilerine verilen hizmet içi eğitimini çok az yeterli, geri kalanların büyük çoğunluğu ise yeterli bulmadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca örneklemini oluşturan öğretmenlerin yarısından fazlası öğrenci ve velilere programın tanıtımı konusunda temel bilgilerin hiç verilmediğini belirtmişlerdir. Belirtilen bu unsurların, programın, uygulama öncesi olan hazırlık boyutuna ilişkin araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir farkın bulunmamasına neden olmuş olabileceği düşünülmektedir. Zaten Yaşar’ın (2005) 2005 ilköğretim programlarının uygulanmasına ilişkin öğretmenlerin hazır bulunuşluk düzeylerini incelediği araştırma bulgularına göre öğretmenler programları yeterince tanımadıklarını, ayrıca yapılandırmacı yaklaşım konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıklarını bildirmişlerdir. Araştırmanın bu bulgusu, bu araştırmanın ilk sorusuna yönelik bulgusu ile benzerlik taşımaktadır. Öğretmenlerin lisans eğitimleri sürecinde davranışçı yaklaşım esaslarını temel alan bir eğitim almalarının onların yeni yaklaşımlara karşı görüşlerini ve düşüncelerini etkilediğini ayrıca programın geliştirilme sürecinde öğretmenlerin görüşleri alınmadan yapılan değişiklikler beklenen ölçüde kabul görmediğini akla getirmektedir.

Araştırmanın ikinci sorusuna yönelik olarak, öğretim programlarının kazanımlar ve temalar boyutlarına yönelik 1.sınıf öğretmenleri ile 2. sınıf öğretmenlerinin görüş puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Bu farklılığın en önemli nedeni olarak 1. sınıf Türkçe programında uygulanmaya başlanan okuma-yazma öğretiminin ses temelli cümle yönteminden kaynaklandığı düşünülmektedir. Daha önceki programda yer alan cümle yöntemi ile okuma yazma öğretimi, öğretmenlerin lisans eğitimleri esnasında uygulamalı olarak öğrendikleri bir yöntemdir. Oysa 2005 programında uygulanmaya başlanan ses temelli cümle yöntemine karşı öğretmenlerin belirli bir deneyime sahip olmamalarının bu farklılığa neden olmuş olabileceğini düşündürmektedir. Ayrıca örneklemini oluşturan öğretmenlerin büyük bir kısmı programın tamamını incelediklerini buna karşın öğretmenlerin yarısı programın yalnızca derslerinde

gereken kısımları, bir kısmı ise programı çok az incelediklerini belirtmişlerdir. Bu nedenlerden dolayı araştırmaya katılan öğretmenlerin 2005 öğretim programının kazanımlar ve temalar boyutuna ilişkin görüşleri arasında farklılıklar oluşmuş olabileceği düşünülmektedir. Öte yandan daha önce yapılan araştırmalar incelendiğinde, bu bulgu, Özdaş (2005) tarafından yapılan Matematik öğretim programına yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşlerine ilişkin bulguyu desteklemektedir. Bu bulgunun aksine Özden (2005) tarafından Hayat Bilgisi programı ile ilgili yapılan araştırma bulgusu, ayrıca, Ercan ve Altun (2004) tarafından yapılan Fen ve Teknoloji Dersi Programı ile ilgili araştırma bulgusunu bu araştırma bulgusu desteklememiştir.

Araştırmanın üçüncü sorusuna yönelik olarak, öğretim programlarının öğrenme süreçleri boyutuna yönelik olarak sınıf öğretmenlerinin görüş puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ancak, grupların ortalamalarının eşit dağılım göstermesinden dolayı farkın olduğu gruplar belirlenememiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısından fazlası, öğrenme süreçlerinin önemli öğeleri olan öğrencilere ve velilerine, 2005 öğretim programları ile ilgili bilgilerin verilmediğini düşünmektedirler. Ayrıca, araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısından fazlası, sınıflarındaki öğrenci sayısının programın uygulanması için uygun olmadığını belirtmişlerdir. Belirtilen bu unsurların, öğrenme süreçlerinin uygulanmasında sorunların ortaya çıkmasına dolayısıyla öğretmenlerin öğrenme süreçlerine ilişkin görüşleri arasında farklılıklara olmuştur neden olmuş olabileceğini akla getirmiştir. Zaten Özden (2005) tarafından Hayat Bilgisi Programı ile Özdaş (2005) tarafından Matematik öğretim programının değerlendirildiği araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin, programın öğrenme-öğretme süreci boyutuna yönelik olarak olumlu görüş bildirdiği ortaya çıkmıştır. Ayrıca, Gözütok (2005) tarafından yapılan ve 2005 ilköğretim programlarını öğretmen yeterlikleri açısından değerlendiren araştırma bulgularına göre öğretmenler, programın uygulanması konusunda kendilerini yeterli görmemişlerdir. Öte yandan gözlem sonuçları, öğretmenlerin kendilerini algıladıkları düzeyde yeterli olmadığını göstermiştir. Benzer biçimde Yaşar'ın (2005) 2005 ilköğretim programlarının uygulanmasına ilişkin öğretmenlerin hazır bulunuşluk düzeylerini incelediği araştırma bulgularına göre öğretmenler şu sorunları bildirmişlerdir: Sınıf mevcutlarının yapılandırma yaklaşımına uygun olmaması, programdaki etkinlik örnekleri hakkında yeterince bilgiye sahip olmama, programdaki etkinliklerle derse ayrılan sürenin yeterli olmaması, programın öngördüğü yaklaşım, yöntem ve teknikleri tanımama, programda kullanılması gereken öğretim teknolojileri ve araç-gereçleri tanımama ve kullanmama, yeni programlara göre plan yapmanın güç olması, velilerden yeterli destek almama ve okul yönetiminin programlara karşı kayıtsız ve ilgisiz davranması.

Araştırmanın dördüncü sorusuna yönelik olarak öğretim programlarının izleme ve değerlendirme boyutuna yönelik sınıf öğretmenlerinin görüş puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ancak grup ortalamalarının eşit dağılım göstermemesinden dolayı farkın olduğu gruplar tespit edilememiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin, kendilerine verilen hizmet içi eğitimin ve öğrencilere verilen program ile ilgili bilgilerin yetersiz olduğu düşüncesi, 2005 öğretim programının izleme ve değerlendirme boyutunun yeteri kadar kavranılmadığını ve öğretmenlerin görüşleri arasında farklılığın oluşmasına neden olduğunu düşündürmektedir. Daha önceden yapılan araştırmalar incelendiğinde, Özdaş'ın (2005) Matematik öğretim programı bulgusuna göre,

görüşme yapılan öğretmenlerin, programın ölçme-değerlendirme boyutuna yönelik olarak olumlu görüş bildirdiği ortaya çıkmıştır. Buna karşın Gözütök (2005) tarafından yapılan ve 2005 ilköğretim programlarını öğretmen yeterlikleri açısından değerlendiren araştırma bulgularına göre öğretmenler, ölçme-değerlendirme konusunda kendilerini yetersiz görmektedir. Buna ek olarak Yaşar'ın (2005) 2005 ilköğretim programlarının uygulanmasına ilişkin öğretmenlerin hazır bulunuşluk düzeylerini incelediği araştırma bulgularına göre öğretmenler şu sorunları bildirmişlerdir: Programdaki değerlendirme teknikleri hakkında yeterince bilgiye sahip olmama ve müfettişlerin farklı bakış açıları sorunlarının ortaya çıkma olasılığı. Benzer biçimde, Özden (2005) tarafından yapılan Hayat Bilgisi programının değerlendirildiği araştırmada da öğretmenlerin en zorlandıkları boyutun programın ölçme ve değerlendirme boyutu olduğu belirlenmiştir.

5. Sonuç ve Öneriler

Sınıf öğretmenlerinin görüşleri arasında, 2005 öğretim programlarının hazırlık boyutuna yönelik olarak anlamlı bir fark bulunmamış iken, kazanımlar ve temalar, öğrenme süreçleri, izleme ve değerlendirme boyutlarına yönelik olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Ancak bu araştırma bulgularının yeni araştırmalarla desteklenmesi gerekmektedir. Araştırma ile ulaşılan bulgular çerçevesinde araştırmacılara yararlı olabileceği düşünülen öneriler şunlardır: (1) Bu araştırmada programın hazırlığı konusunda öğretmenlerin görüşleri arasında farklılığın olup olmadığı belirlenmiş, fakat bunun nedenleri belirlenmemiştir. Program hazırlığı sürecinde yapılan çalışmaların öğretmenlere göre olumlu-olumsuz taraflarının neler olduğu konusunda yapılacak nitel bir araştırma ile program geliştirme çalışmalarına olumlu katkı sağlayacağı düşünülmektedir. (2) Bu araştırmada 2005 öğretim programlarının kazanımlar ve temalar boyutuna yönelik olarak öğretmenlerin görüşleri arasındaki farkın olmasından yola çıkarak, bu farklılığın neler olduğu ve bu farklılıkların nasıl ortadan kaldırılabileceğinin belirlenmesine yönelik nitel ve nicel araştırmaların, daha etkili bir programın uygulanmasına katkıda bulunacağı düşünülmektedir. (3) Bu araştırmadan yola çıkarak, 2005 öğretim programlarının öğrenme süreçleri boyutu ile ilgili öğrenci görüşleri de alınarak öğretmen ve öğrenci görüşleri arasındaki farklılığın nedenlerinin belirlenmesi ile etkili bir öğrenme sürecinin oluşumuna katkı sağlayacağı düşünülmektedir. (4) Bu araştırmada ortaya çıkan izleme ve değerlendirme boyutuna yönelik olarak farklılığın nedenini belirleyici nitel araştırmaların yapılması ve izleme ve değerlendirme boyutu ile ilgili öğrenci görüşleri ile öğretmen görüşleri arasındaki farklılığın nedenlerinin belirlenmesine yönelik araştırmaların program geliştirme çalışmalarına katkıda bulunacağı düşünülmektedir. (5) Bu araştırma kapsamında 2005 öğretim programlarının bütününe yönelik görüşler alınmıştır. Bu araştırmanın bulgularından yola çıkarak Türkçe, Matematik, Hayat Bilgisi, Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler Programlarının her birine yönelik öğretmenlerin görüşlerinin alındığı araştırmaların yapılmasının program değerlendirme çalışmalarına katkıda bulunabileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın bulguları çerçevesinde, uygulayıcılara yararlı olabileceği düşünülen öneriler ise şöyledir: (1) Bu araştırmada programın hazırlık boyutu ile ilgili olarak anlamlı bir fark çıkmamıştır. Araştırmanın örneklemini oluşturan öğretmenlerin büyük bir kısmı, 2005 öğretim programı ile ilgili verilen hizmet içi eğitim programına katılmıştır. Bununla beraber, bu eğitim öğretmenlerin yarısına sadece 5 gün, yarı-

sından daha az kısmına ise bu eğitim 10 gün verilmiştir. Sürenin azlığı, araştırma bulgularını etkilemiş olabilir. Bu çerçevede, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hizmet içi eğitimlerin süre ve içerik açısından daha yeterli hale getirilmesi sağlanabilir. (2) Araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısı, 2005 öğretim programlarının sadece kendi dersi ile ilgili kısmını, bir kısmı ise 2005 öğretim programının çok az kısmını incelediklerini belirtmişlerdir. Bu durum, araştırma bulgularını etkilemiş olabilir. Bu çerçevede, zümre toplantılarının daha fazla ve daha etkili bir şekilde yapılarak, öğretmenlerin programları ayrıntılı olarak incelemesi ve diğer sınıf zümre öğretmenleri ile paylaşımlarının artırılması için girişimlerde bulunulabilir.

6. Kaynakça

- Akar, Y. ve Yıldırım, A. (2004). Oluşturmacı Öğretim Etkinliklerinin Sınıf Yönetimi Dersi'nde Kullanılması: Bir Eylem Araştırması. Sabancı Üniversitesi İyi Örnekler Konferansı. (17 Ocak 2004). Ankara: Sabancı Üniversitesi.
- Banet, E., & Ayuso, E. (2000). Teaching genetics at secondary school: a strategy for teaching about the location of inheritance information. *Science Education*, 84, 313–351.
- Bayram, N. (2004). "Sosyal Bilimlerde SPSS İle Veri Analizi". Bursa: Ezgi Kitapevi.
- Çırık, İ. (2005). "İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi "Güzel Yurdumuz Türkiye" Ünitesi İçin Sosyo-Kültürel Oluşturmacı ve Geleneksel Öğrenme Ortamının Öğrenenlerin Akademik Başarılarına, Öğrenme Kalıcılığına ve Görüşlerine Etkisi" Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Clark, I.F., & James, P.R. (2004). Using concept maps to plan an introductory structural Geology course. *Journal of Geoscience Education*, 52, 224-230. Retrieved September 19, 2004, from ProQuest database.
- Diñer, M. (2003). Yedinci sınıf Fen Bilgisi kuvvet konusu ile ilgili yapısalıcı öğretim tasarımının öğrencilerin başarıları, kavram yanlışları, kavram kalıcılığı ve öğrenme sürecine bakış açıları üzerindeki etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Ercan, F., & Altun, S.A. (2005). İlköğretim fen ve teknoloji dersi 4. ve 5. sınıflar öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri, VIII Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu Bildiriler Kitabı, s.311–319. Ankara: Sim Matbaası.
- Gürol, M. (2002). Aktif Öğrenmeyi Temel Alan Oluşturmacı Öğrenmenin Sınıfta Uygulanması ve Başarıya Etkisi. Eğitimde Yeni Bilgi Teknolojileri Sempozyumu (23-25 Ekim 2002). İzmir: DEÜ Mühendislik Fakültesi.
- Gözütok, F. D., Akgün Ö. E. & Karacaoğlu Ö. C. (2005). "İlköğretim programlarının öğretmen yeterlikleri açısından değerlendirilmesi". Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu. 17-40. Ankara: Sim Matbaası
- Hlebowitsh, P. S. (2005). *Designing the school curriculum*. USA: Pearson Education
- Henderson, L.L., & Mirafzal, G.A. (1999). A first-class-meeting exercise for general chemistry: Introduction to chemistry through an experimental tour. *Journal of Chemical Education*, 76, 1221-1223. Retrieved September 09, 2004, from ProQuest database.

- Karakuş, Y. (2003). İlköğretim okulu öğretmenlerinin yapısalcı öğretmen rollerine sahip olma düzeylerinin belirlenmesi (Adapazarı örneği). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya, Türkiye.
- Matthews, P. S. C. (1997). Problems with Piagetian Constructivism. *Science and Education*, 6, 105-119
- Maypole, J., & Davies, T.G. (2001). **Students' Perceptions of Constructivist Learning in a Community College American History II Survey Course. Community College Review**, 29, 54-79. Retrieved November, 13, 2004 from http://www.findarticles.com/p/articles/mi_m0HCZ/is_2_29/ai_80344771
- MEB. (2005). "İlköğretim Fen Ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı". Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım evi.
- MEB. (2005). "İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı". Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım evi.
- MEB. (2005). "İlköğretim Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı". Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım evi.
- MEB. (2005). "İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programı". Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım evi.
- MEB. (2005). "İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı". Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım evi.
- Özdaş, A. (2005). "Yeni ilköğretim matematik dersi (1-5) öğretim programının öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi", Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu, Ankara.
- Özden, Y. (2005). *Öğrenme ve öğretme*. (5. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Pugalee, D.K. (2001). Algebra for all: The role of technology and constructivism in an algebra course for at-risk students. *Preventing School Failure*, 45, 171-176.
- Rea-Dickson P.; Germania, K. (2001). Evaluating curriculum change (Ed. Hall, D., R.; Hewimng), A. Innovation İn English Language Teaching A Reader. London And New York: British Library Cataloguing İn Publication
- Sheehy, M. (2002). Illuminating constructivism: Structure, discourse, and subjectivity in a middle school classroom. *Reading Research Quarterly*, 37, 278-304. Retrieved September 19, 2004, from ProQuest database.
- Simpson, G. (2001). Learner characteristics, learning environments and constructivist epistemologies. *Australian Science Teachers Journal*, 47, 17-23. Retrieved September 12, 2004, from ProQuest database
- Tenenbaum, G., Naidu, S., Jegede, O., & Austin, J. (2001). Constructivist pedagogy in conventional on- campus and distance learning practice: An exploratory investigation. *Learning and Instruction*, 11, 87-111.
- Tsai, C.C. (2000). Relationships between student scientific epistemological beliefs and perceptions of Educational Research, 42, 193-205. Retrieved September 18, 2004, from EBSCOhost database.
- Yanpar Şahin, T. (2001). Oluşturmacı yaklaşımın Sosyal Bilgiler dersinde bilişsel ve duyuşsal öğrenmeye etkisi Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 1, 463-482.

Yaşar, Ş. (2005). Sosyal bilgiler programı ve öğretimi. Eğitimde Yansımalar: VIII Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu Bildiriler Kitabı içinde (s. 329–342). Ankara: Sim Matbaası.

EXTENDED ABSTRACT

Aim: Curriculums have been developed and, in some cases, implemented throughout Turkey in 2005-2006 educational year which depend on the principles of the constructivist approach, and this brings up the need for and evaluation of the constructivist leaning environment, since curriculums should be continuously evaluated, with the help of feedback from implementations, and should be revised according to the results of these evaluations and the revisions implemented. The factors surrounding the effective implementation, evaluation and reorganizing of curriculums introduce great responsibilities to teachers. It is within this frame that the present research examines the existence of any significant difference between the views of 1st, 2nd, 3rd, 4th and 5th grade teachers in primary schools regarding the curriculum of 2005, and seeks answers to the following questions regarding the curriculums applied in 2005: (1) Is there any significant difference between the views of classroom teachers regarding issues of preparation? (2) Is there any significant difference between the views of classroom teachers regarding the issues of acquisitions and theme? (3) Is there any significant difference between the views of classroom teachers regarding the learning process? (4) Is there any significant difference between the views of classroom teachers regarding the dimension of monitoring and evaluating learning?

Method: Population of the study consists of 40395 primary education teachers who work in İstanbul, and sample of the study composed of 386 primary education teachers working in 8 districts that were chosen from the population via cluster random method. Common scanning method has been used in this study. Data has been acquired from “the survey on determining the teachers’ opinions on 2005 curricula”.

Results: According to the results of the study, it is found that there is no statistical difference among the opinions of the teachers of 1st, 2nd, 3rd, 4th and 5th grades on preparatory dimension of curricula. However, it is found that there is a statistical difference among the opinions of the teachers of 1st, 2nd, 3rd, 4th and 5th grades on outcomes, themes, learning process and monitoring and evaluation dimensions.

Discussion: Approximately half of the teachers which constituted the sample of the research indicated that the in-service training they received was sufficient, while the majority of the remaining half stated that it was insufficient. In addition, more than half of the samples stated that students and parents were not given any basic information about the introduction of the curriculum. These aforementioned factors were thought to have an effect on the absence of any significant variation among the views of teachers participating in the study regarding the issue of preparation before implementing the study, which is consistent with the findings of the study conducted by Yaşar (2005). A significant difference was observed between the views of 1st and 2nd grade teachers regarding the issues of acquisition and themes in the 2005 curricu-

lum. The main reason for this difference is thought to be the phonics-based methods in reading-writing education implemented in the 1st grade Turkish Language program. The study of Özdaş (2005) determined that there are positive views among primary school teachers regarding the issues of acquisitions and themes. Contrary to that, the research conducted by Özden (2005) and Ercan and Altun (2004) stated that the views of primary school teachers regarding acquisitions and themes tended to be negative. Significant differences were found among the views of primary school teachers regarding the dimension of the learning process in 2005 curriculum. More than half of the teachers think that although students and parents were important elements of learning processes, they did not receive sufficient information about the curriculum in 2005. In addition, more than half of the teachers stated that the number of students in their classes was inappropriate for adequate implementation of the curriculum. Those aforementioned reasons are thought to have caused problems in the implementation of the curriculums, and therefore caused significant differences in the views of teachers regarding learning processes. In their studies, Özden (2005) and Özdaş (2005) reported positive views of teachers regarding the learning-teaching dimension of the curriculum. Significant variance was found among the views of primary school teachers regarding issues of the monitoring and evaluating of the 2005 curriculum. The fact that many teachers thought that both the in-service trainings they received and the information students received regardign the curriculum were insufficient indicated that the procedures for monitoring and evaluating the 2005 curriculum were not sufficiently developed, and therefore caused significant differences between their views. Özdaş(2005) reported positive views among teachers regarding the assessment and evaluation dimensions of curriculum. On the other hand, according to the findings of the studies of Gözütok (2005), Yaşar (2005) and Özden (2005), teachers considered themselves to be insufficient in the areas of assessment and evaluation.

Suggestions: This present study examined the existence of any discrepancy among the views of teachers regarding the preparation of the curriculum, but has not examined the reasons for these discrepancies. A study examining the positive and negative aspects of the studies conducted in the preparatory stage of the curriculum may, according to teachers, positively contribute to program development studies. In addition, the views of students regarding the learning processes in the 2005 curriculum may be taken into consideration and, together with the determination of reasons of discrepancies between the views of teachers and students can contribute to the emergence of an effective learning process. Most of the teachers in the study sample participated in an in-service training program regarding the 2005 curriculum. However, half of the teachers received this education for 5 days, and the other half for 10 days. Scarcity of time might have affected the findings. Given this context, the Ministry of National Education may develop both the duration and content of in-service training.

7. Ekler

EK 1. 2005 Öğretim Programını Değerlendirme Envanteri

Madde no:	PROGRAM HAZIRLIĞI	Hiç Katılmıyorum	Çok Az Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Katılmıyorum	Tamamen Katılmıyorum
1	Program Türk Milli Eğitimin amaçlarına uygundur	1	2	3	4	5
2	Program Türk Milli Eğitimin ilkelerine uygundur	1	2	3	4	5
3	Öğretmen kılavuz kitapları programın uygulanması için yeterlidir.	1	2	3	4	5
4	Öğrenci ders kitapları programın uygulanması için yeterlidir	1	2	3	4	5
5	Öğrenci çalışma kitapları programın uygulanması için yeterlidir.	1	2	3	4	5
6	Kılavuz kitaplarda kullanılan semboller öğretmenlere kolaylık sağlayacak niteliktedir.	1	2	3	4	5
7	Okullarda programın uygulanması için gerekli materyaller bulunmaktadır.	1	2	3	4	5
8	Okullarda programın uygulanması için gerekli kaynaklar bulunmaktadır.	1	2	3	4	5
9	Program çevre olanaklarına uygundur.	1	2	3	4	5
10	Programın uygulanması için velilerle işbirliği yapılmıştır.	1	2	3	4	5
MN1*	KAZANIMLAR ve TEMALAR	Hiç Katılmıyorum	Çok Az Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Katılmıyorum	Tamamen Katılmıyorum
11	Kazanımlar ara disiplinlerle ilintilidir.	1	2	3	4	5
12	Kazanımlar toplumun ihtiyaçlarına uygundur.	1	2	3	4	5
13	Kazanımlar öğrencilerin bireysel gelişim düzeylerine uygundur.	1	2	3	4	5
14	Kazanımlar öğrencilerin bilişsel gelişimlerine uygundur.	1	2	3	4	5

15	Kazanımlar öğrencilerin sosyo-kültürel gelişimlerine uygundur.	1	2	3	4	5
16	Kazanımlar öğrencilerin ilgilerini ortaya çıkarabilecek özelliğe sahiptir.	1	2	3	4	5
17	Kazanımlar öğrencilerin ihtiyaçlarına uygundur.	1	2	3	4	5
18	Kazanımlar derinlemesine öğrenmeyi sağlayacak niteliktedir.	1	2	3	4	5
19	Kazanımlar öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirecek niteliktedir.	1	2	3	4	5
20	Kazanımlar öğrencilerin araştırma becerilerini geliştirecek niteliktedir.	1	2	3	4	5
21	Kazanımlar öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirecek niteliktedir.	1	2	3	4	5
22	Kazanımlar öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirecek niteliktedir.	1	2	3	4	5
23	Kazanımlar öğrencilerin bilgi kaynakları kullanma becerilerini geliştirecek niteliktedir.	1	2	3	4	5
24	Kazanımlar öğrencilerin girişimcilik becerilerini geliştirecek niteliktedir.	1	2	3	4	5
25	Temalar (ünite) öğrencilerin gelişim düzeylerine uygundur.	1	2	3	4	5
26	Temalar (ünite) öğrencilerin ilgilerini karşılayacak niteliktedir.	1	2	3	4	5
27	Temalar (ünite) öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak niteliktedir.	1	2	3	4	5
28	Temalar (ünite) kazanımlara ulaşılmasını sağlayacak niteliktedir.	1	2	3	4	5
29	Temalar (ünite) sarmal programlamaya uygun olarak düzenlenmiştir.	1	2	3	4	5
30	Temalar (ünite) diğer disiplinlerle bütünleşecek kadar genel, öğrenmeyi sağlayacak kadar sınırlıdır.	1	2	3	4	5
31	Temalar (ünite) çevre ve toplum arasındaki bağlantıyı sağlayacak şekilde düzenlenmiştir.	1	2	3	4	5
32	Temalar (ünite) öğrencilerin öğrenme konusunu aktif olarak yapılandırmalarını sağlayacak niteliktedir.	1	2	3	4	5
33	Temalar (ünite) bir konunun farklı bakış açılarından incelenmesi konusunda öğrencileri teşvik eder niteliktedir.	1	2	3	4	5
34	Temalar (ünite) öğrencilerin öğrenmelerini motive edecek niteliktedir.	1	2	3	4	5

35	Temalar (ünite) öğrencilerin araştırma becerilerini geliştirecek niteliktedir.	1	2	3	4	5
36	Temalar (ünite) öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirecek niteliktedir.	1	2	3	4	5
37	Temalar (ünite) öğrenci ile öğretmen etkileşimini sağlayacak niteliktedir.	1	2	3	4	5

MN1*	ÖĞRENME SÜREÇLERİ					
		Hiç Katılmıyorum	Çok Az Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Katılmıyorum	Tamamen Katılmıyorum
38	Programda önerilen yöntem ve teknikler kazanımları gerçekleştirmeye uygundur.	1	2	3	4	5
39	Programda önerilen yöntem ve teknikler içeriğe uygundur.	1	2	3	4	5
40	Kazanımlar ve öğrenme etkinlikleri birbiriyle tutarlıdır.	1	2	3	4	5
41	İçerik ve öğrenme etkinlikleri birbiriyle tutarlıdır.	1	2	3	4	5
42	Öğrenme ortamı farklı öğrenme etkinliklerini uygulamaya uygundur.	1	2	3	4	5
43	Öğrenme etkinlikleri, öğrencilerin ön bilgileri ile yeni kazanacakları bilgi arasında köprü kurmalarını sağlayacak niteliktedir.	1	2	3	4	5
44	Öğrenme etkinlikleri, öğrencilerin öznel (bireysel) olarak bilgiyi yapılandırmalarını sağlayacak şekildedir.	1	2	3	4	5
45	Öğrenme etkinlikleri, öğrencilerin grupla bilgiyi yapılandırmalarını sağlayacak niteliktedir.	1	2	3	4	5
46	Öğrenme etkinlikleri, öğrencilerin özgün düşünceler ortaya koymalarını teşvik eder niteliktedir.	1	2	3	4	5
47	Öğrenme etkinlikleri öğrencilerin deneyim ve bilgilerini paylaşmalarını sağlayacak niteliktedir.	1	2	3	4	5
48	Öğrenme etkinlikleri öğrencilerin öğrenme yaşantılarını düzenlemesine aktif katılımlarını sağlayacak niteliktedir.	1	2	3	4	5
49	Öğrenme etkinlikleri öğrencilerin araştırma becerilerini geliştirecek niteliktedir.	1	2	3	4	5
50	Öğrenme etkinlikleri öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirecek niteliktedir.	1	2	3	4	5
51	Öğrenme etkinlikleri öğrencilerin bilgi kaynakları kullanmalarını geliştirecek niteliktedir.	1	2	3	4	5
52	Öğrenme etkinlikleri öğrencilerin bilgi teknolojilerini kullanma becerilerini geliştirecek niteliktedir.	1	2	3	4	5
53	Programda verilen etkinlik örnekleri öğretmenlere yol gösterecek niteliktedir.	1	2	3	4	5
54	Önerilen etkinlikler öğrencilerin motivasyonunu artıracak niteliktedir.	1	2	3	4	5

55	Öğrenme etkinlikleri öğrenciler arasında iletişim ve etkileşimi sağlayacak niteliktedir.	1	2	3	4	5
56	Öğrenme etkinlikleri öğrenci-öğretmen iletişim ve etkileşimi sağlayacak niteliktedir.	1	2	3	4	5
57	Materyaller ve kaynaklar öğrencilerin öğrenmesini destekleyecek niteliktedir.	1	2	3	4	5
58	Öğrenme etkinlikleri çoklu iletişim araçlarının kullanılmasını sağlayacak niteliktedir.	1	2	3	4	5
59	Öğrenme ortamında kullanılan materyaller bilgiyi yapılandırmayı kolaylaştıracak niteliktedir.	1	2	3	4	5
60	Öğrenme etkinlikleri velilerin katılımını sağlayacak niteliktedir.	1	2	3	4	5
61	Öğrenme ortamı öğretmenlerin öğrenme ortamlarında kolaylaştırıcı rolü üstlenmelerini destekler niteliktedir.	1	2	3	4	5

MNI*	İZLEME VE DEĞERLENDİRME					
		Hiç Katılmıyorum	Çok Az Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Katılmıyorum	Tamamen Katılmıyorum
62	Değerlendirme etkinlikleri öğrencilerin öğrenme sürecindeki gelişmelerini belirleyecek niteliktedir.	1	2	3	4	5
63	Değerlendirme etkinlikleri farklı değerlendirme etkinliklerini (görüşme, rubrik, gözlem, günlük, gelişim dosyası) kapsamaktadır	1	2	3	4	5
64	Değerlendirme ölçütleri açık bir biçimde belirlenmiştir.	1	2	3	4	5
65	Değerlendirme ve öğrenme etkinlikleri birbiriyle iç içedir.	1	2	3	4	5
66	Öğrenciler değerlendirme etkinliklerinde aktif olarak rol almaktadırlar.	1	2	3	4	5
67	Değerlendirme etkinliklerinde bireysel değerlendirmeye yeteri kadar yer verilmiştir.	1	2	3	4	5
68	Değerlendirme etkinliklerinde akran değerlendirmesine yeteri kadar yer verilmiştir.	1	2	3	4	5
69	Değerlendirme etkinlikleri öğrencilerin güçlü yönlerini öne çıkaracak niteliktedir.	1	2	3	4	5
70	Değerlendirme etkinlikleri öğrencilerin gelişime ihtiyaç duydukları yönleri ortaya çıkaracak niteliktedir.	1	2	3	4	5
71	Değerlendirme etkinlikleri öğrencilerin bütüncül olarak değerlendirilmesini sağlayacak niteliktedir.	1	2	3	4	5
72	Değerlendirme etkinlikleri öğrencilerin gelecekteki öğrenme yaşantılarını planlamaya yardımcı olacak niteliktedir.	1	2	3	4	5

73	Değerlendirme etkinlikleri öğrencilerin düşünme becerilerini ne kadar geliştirdiklerini belirleyecek niteliktedir.	1	2	3	4	5
74	Değerlendirme etkinlikleri öğrencilerin araştırma becerilerini ne kadar geliştirdiklerini belirleyecek niteliktedir.	1	2	3	4	5
75	Değerlendirme etkinlikleri öğrencilerin problem çözme becerilerini ne kadar geliştirdiklerini belirleyecek niteliktedir.	1	2	3	4	5
76	Değerlendirme etkinlikleri öğrencilerin iletişim becerilerini ne kadar geliştirdiklerini belirleyecek niteliktedir.	1	2	3	4	5
77	Değerlendirme etkinlikleri öğrencilerin bilgi teknolojilerini kullanma becerilerini ne kadar geliştirdiklerini belirleyecek niteliktedir.	1	2	3	4	5
78	Değerlendirme etkinlikleri velilerin öğrenme sürecine katılımını destekleyecek niteliktedir.	1	2	3	4	5
79	Öğretmenlerin değerlendirme bilgisi, değerlendirme yapmak için yeterlidir.	1	2	3	4	5
80	Öğrencilerin değerlendirme bilgisi, değerlendirme yapmak için yeterlidir.	1	2	3	4	5