

2009 Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi Sayı:24, s.67-80

**İLKÖĞRETİM 6.SINIF TEKNOLOJİ VE TASARIM DERSİ PROGRAMININ
ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE İLE DEĞERLENDİRİLMESİ**

Yücel GELİŞLİ¹
Abdurrahman OKUR²
Sinan CÜMA³

ÖZET

Bu çalışma, ilköğretim okullarının 6-7-8.sınıflarında yer alan Teknoloji ve Tasarım Dersi 6. Sınıf Programına ve uygulanmasına ilişkin ders öğretmenlerinin görüşlerinin, asıl branş, mesleki kıdem faktörüne göre değişip değişmediğinin tespiti amacıyla yapılmıştır.

Araştırmanın evrenini MEB Hizmet İçi Eğitim Daire Başkanlığınca 2006- 2007 öğretim yılında teknoloji ve tasarım dersi formatör öğretmen yetiştirme kursuna katılan 635 öğretmen oluşturmaktadır. Örneklemini ise Mersin ve Erzurum'da düzenlenen kurslarda ulaşılan 339 öğretmen oluşturmaktadır.

Araştırmada verilerin toplanması için araştırmacı tarafından bir bilgi formu, birde likert tipi anket geliştirilmiştir. Öğretmenlerin görüşleri arasında fark olup olmadığı varyans analizi, gruplar arası fark ise LSD testi ile belirlenmiştir.

Öğretmenlerin önceki branşlarının; programın genel amaçlarına, kazanımlarına ve etkinliklerin sınıf içi uygulamalarına ilişkin görüşlerinin farklılaşmasında etkisi olmuştur. Programın içeriği ile ölçme ve değerlendirme yöntem, teknik ve araçlarında ise tüm branşlardan gelen öğretmenlerin görüşleri benzer yapıdadır.

Öğretmenlerin kıdem süreleri, programa bakış açılarında önemli bir farklılık oluşturmamıştır.

Anahtar Sözcükler: Teknoloji ve Tasarım Dersi, Program Geliştirme, Program Değerlendirme

**THE EVALUATION OF TECHNOLOGY AND DESIGN LESSON'S
CURRICULUM AT PRIMARY SCHOOLS ACCORDING TO TEACHERS' VIEWS**

ABSTRACT

The aim of this research is to determine teachers' views on the curriculum of Technology and Design lesson for 6th grades and whether these views change according to teachers' career, and branch.

The universe of the research is formed by 685 teachers who attended the courses for expert teacher training in 2006 – 2007 academic year by Ministry of Education In-Service Training. The sample is formed by 339 teachers who attended the courses in Mersin and Erzurum.

¹ G.Ü. Mesleki Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, gelisli@gazi.edu.tr

² G.Ü. Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi İşletme Eğitimi Bölümü, okur@gazi.edu.tr

³ Milli Eğitim Bakanlığı

An information form and likert typed survey has been developed to collect data for this study. Variation analysis, LSD test are used to see whether there are differences between teachers' view.

The ex-branches of teachers affected the main aims of the curriculum, acquisitions and having different views about classroom activities. The views of the teachers form all branches about the content of the curriculum, measurement, methods and materials are similar.

Teachers' career experience does not make an importance difference on their point of view to curriculum.

Key Words: Technology And Design Lesson's, Curriculum Development, Curriculum Evaluation

1. GİRİŞ

Türkiye'de 1969 yılında uygulamaya konulan ilkokul programında; 1997 yılında zorunlu sekiz yıllık ilköğretim uygulamasına geçişten sonra ders programlarında kısmi değişiklikler yapılmış, ancak hem program felsefesi hem de derslerin yapılarında köklü değişiklikler yapılamamıştır.

Uzun yıllar öğretim programlarında yaşanmakta olan sorunları ortadan kaldırmayı, çağdaş, bilimsel, eleştirel, yaratıcı düşünen, sorunlara çözüm üretebilen, öz güveni yüksek bireyler yetiştirmeyi hedefleyen ve yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını temel ölçüt alan yeni öğretim programlarının hazırlanması çalışmaları 2003 yılından buyana başlatılmıştır (Açıkgöz, 2003: 60).

MEB tarafından 16.05.2003 tarihinde Başkent Öğretmen Evi'nde milli eğitimin sorunlarını tespit etmek, sorunlarına çözümler bulmak ve geliştirmek amaçlı konsey toplantıları düzenlenmiştir. Bu konseye; çeşitli üniversitelerden akademik kadrolar, sivil toplum örgütlerinden konuşmacılar ve MEB'den konuyla ilgili uzmanlar, Talim Terbiye Kurulu Başkanı ve ilgili kişiler katılmışlardır. Düzenlenen konsey toplantılarında belirtilen görüşler, 2003 yılında itibaren başlatılan program geliştirme çalışmalarında etkili olmuştur. Teknoloji ve tasarım dersi programı da 2003 yılından itibaren gerçekleştirilen bu çalışmaların sonuçları doğrultusunda oluşturulmuştur (<http://ttkb.meb.gov.tr>).

Eğitim kurumları, bireylere değişme ve gelişme için gerekli bilgi, beceri ve değerleri kazandırarak onların toplumsal ve ekonomik gelişmeye uyum sağlamalarını kolaylaştırır. Bunun yanı sıra toplumda yenilikleri başlatacak ve geliştirecek yaratıcı bireylerin yetişmesine katkıda bulunur (Fidan ve Erden, 2001: 58-59).

Konsey toplantılarında Türkiye'deki program değişikliklerinin ve yeniden yapılanma çalışmalarının gerekçesi olarak; günümüzde ekonomik ve sosyal kalkınmada eğitimin yeniden alacağı rol olarak görülmüştür. Eğitimin, tüm dünyada hızlı ve sürekli bir değişim içinde olduğu belirtilmiş, artık sadece anayasal bir hak olarak değil, aynı zamanda ekonomik açıdan "eğitilmiş insan gücünün" en verimli üretim alanlarından birisi olarak kabul edildiği vurgulanmıştır. Ayrıca eğitim; siyasi, toplumsal ve kültürel bütünleşme ve değişimlerin yönetilmesindeki en etkin araçlardan olduğu da belirtilmiştir. Konsey, eğitimin fonksiyonlarının yerine getirilebilmesinin belli başlı ön şartları arasında öğretim programlarının yenilenmesi, okulların fizikî şartlarının iyileştirilmesi ve bilgi teknolojilerinin okullarda hayata geçirilmesi vb kararlar almıştır (<http://ttkb.meb.gov.tr>).

Öğretim programlarının çağdaş ihtiyaçlara göre düzenlenmesi, diğer şartlara zemin oluşturması bakımından öncelikli şartlardan olduğu konsey tarafından önemle belirtilmiştir. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nca da dünyada ve Türkiye'de yaşanan gelişmeler doğrultusunda ilköğretim ve orta öğretim programlarının bütünsel bir bakışla yenilenmesi için çalışılmakta olduğu vurgulanmıştır (<http://ttkb.meb.gov.tr>).

Program geliştirme çalışmalarında davranışçı öğrenme modelleri terk edilerek Yapılandırmacı öğrenme modeli esas alınmıştır.

1.1. Teknoloji Tasarım Dersinin Programının Geliştirilme Gerekçesi

İlköğretim okulları programlarında Teknoloji ve Tasarım dersinden önce yer alan İş Eğitimi dersinin uygulamalarında önemli sorunlar yaşanmıştır.

İş eğitimi ders programıyla ilgili sorunların ilki alan adıyla ortaya çıkmıştır. Batıda “*endüstriyel sanatlar*” olarak adlandırılan ve pratik becerileri daha çok öne çıkaran yaklaşım, giderek, teknolojik süreç ve işlemleri bütünsel bir yapı içinde kapsamına alacak biçimde genişleyerek “*teknoloji eğitimi*” adını alan bir dönüşüme uğramıştır. Bu yaklaşım ve uygulamanın Türkiye’de ilköğretimdeki yansımaları ise, *iş eğitimi* dersi bağlamında kendisini göstermiştir. Adlandırma düzeyinde baş gösteren ayrımlar giderek, alanın içeriğinin tanımlanması ve içerik uygulamaları sırasında amaç dışına kaymalarında gerekçeleri arasında yer almıştır (Uluğ, 1997: 4). İsim farklılığının teknoloji eğitiminin Türkiye’de tam olarak anlaşılmasında etkisi olduğu söylenebilir.

1994 yılında ilköğretim ikinci kademedeki iş eğitimi dersine ayrılan 6 saatlik süre, okulların donanım ve alanda yetişmiş öğretmen yetersizlikleri öne çıkarılarak, haftada 3 saate, 1997’de ise 2 saate düşürülmüş, Eylül 1998’de ise yeniden 3 saate yükseltilmiştir (Uluğ, 1997: 4). Bir süre sonra geri 2 saate indirilmiştir. Ancak bu süreçte programın yapısı ile ilgili herhangi bir değişiklik yapılmamıştır. Ders saatlerinin kısaltılması sonucunda programın uygulamasında yapılacak değişiklikler ders öğretmenlerin tercihine bırakılmıştır.

İş eğitimi dersleri el becerilerinin temele 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 (Akbaş, 2003: 8). Bu durumda iş eğitimi dersi amaç ve içeriğinin sınırlanmasına neden olmuştur.

Teknoloji eğitimi, belli bir mesleğe yönelmemiş bir öğretim alanıdır. Nitelikleri bakımından temel öğretimin kapsamına girer. Teknoloji eğitimi, teknolojik kültür etrafında ve genel eğitim kavramı esas alınarak geliştirilmiş eğitim yaşantılarından oluşur (Doğan, 1983: 24).

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 hâle getirmeyen, tekdüze çalışmalarla, sadece el becerisini geliştiren yaklaşımlarla yarının dünyasında yaşayacak insanların beklentilerini karşılamak mümkün değildir (MEB, 2006: 3). Bu amaçla tüm dünyada ve ülkemizde verilmeye çalışılan teknoloji eğitimleriyle çocuklara; ihtiyaçlar ortaya çıkmadan tahmin etme ve farklı sorunları yakalama, bunlara yaratıcı çözümler geliştirme, tasarım hâline getirme, tasarımın üretim aşamalarını belirleme ve üretme becerisi kazandırılmaya çalışılmaktadır.

1.2. Teknoloji ve Tasarım Dersi Öğretim Programı

Teknoloji ve Tasarım Dersi Programı öğrenci merkezli, sarmal bir yapıda ve yapılandırıcılık yaklaşımı temele alınarak hazırlanmıştır. Bu yaklaşımla öğrencilerin kendi yaşantısını ve bireysel farklılıklarını dikkate alarak, çevreyle etkileşimine olanak sağlayan yeni bir anlayış yaşama geçirilmeye çalışılmıştır. Teknoloji ve Tasarım Dersi Programı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından 21.03.2006 tarih 24 sayılı kararı ile 2006–2007 eğitim öğretim yılında tüm ilköğretim okullarının 6, 7 ve 8. sınıflarında uygulamaya konulmuştur.

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 öğrenenlerle birlikte planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesini gerektirmektedir (Koç ve Demirel, 2004).

Programda bütün etkinlikler öğrenci merkezli öğrenme modeline göre geliştirilmiştir. Bu nedenle programda; aktif öğrenme, iş birliğine dayalı öğrenme, bireysel ve grupla çalışma, problem çözme v.b. gibi çeşitli uygulamalara ağırlık verilmiştir. Programın ölçme-değerlendirme boyutunda ise klasik ölçme değerlendirme yöntemlerinden farklı yöntemlerde kullanılmıştır. Bu yöntemlerde sadece öğrenme ürünü değil, sürecinde değerlendirilmesi önemsenmiştir. Programda öğretmenin rolü de baştan değişmiş; öğretmen, bilgi aktaran konumdan öğrenme yaşantılarını düzenleyen, öğrenme sürecinde öğrencilere rehberlik eden konumuna geçmiştir.

Program yapısı kuşak ve odaklardan (Öğrenme ve alt öğrenme alanları) meydana gelmiştir. Bir öğretim yılı içerisinde üç kuşak etkinliklerinin gerçekleştirilmesi öngörülmektedir. Programın yapısı, “Düzen”, “Kurgu” ve “Yapım” kuşaklarından oluşmuştur (MEB, 2006; 6). Program her bir kuşağında kendine özgü her yıl için ayrı ayrı odak noktaları tespit edilmiştir. Ayrıca her sınıf seviyesinde farklı öğrenme etkinliklerine de yer verilmektedir (MEB, 2006).

1.3. Programın Amaçları;

Amaçlar; bir öğrencinin planlanmış ve tertiplenmiş yaşantılar sayesinde kazanması kararlaştırılan ve davranış değişikliği yada davranış olarak ifade edilmeye elverişli olan özellik olarak tanımlanmaktadır (Demirel, 2006:38). Sönmez’de hedeflerin genel anlamıyla varılmak istenen son nokta olarak tanımladığını, eğitimde hedeflerin ise, kişide gözlenmesi kararlaştırılan istedik özellikler olarak ele alınabileceğini belirtmektedir (Sönmez, 1999: 41).

2006 Teknoloji ve tasarım dersi programından önceki programlarda yer alan hedef ve davranışların yerine “kazanım” ifadesi kullanılmıştır. Kazanımlar, öğrenme alanının içeriğini somutlaştırmakta ve öğrenme süreci içinde öğrencinin kazanması beklenen bilgi, beceri, tutum ve değerleri ifade etmektedir (Ayten, 2006: 36). Kazanımların yapısı yapılandırmacı eğitim anlayışının esasını yansıtmaktadır. Davranışçı yaklaşımda bilgi, beceri, değer ayrı kategoriler olarak ele alınırken, kazanımların her birinin bilgi beceri değer içermesine çalışılmıştır (MEB, 2006: 31-32).

Yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanan programda hedef ve davranışlara ayrı ayrı yer verilmemekte yalnızca kazanım ifadesi yer almaktadır. Davranışların, öğrenciyi sınırlayacağı düşüncesiyle yalnızca öğrencinin eğitim süreci sonucunda kazanması düşünülen bilgi, beceri ve tutumları yansıtan kazanımlara yer verilmektedir.

1.4. Programın İçeriği

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

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 ve işlemsel bilgilerdir (Koç ve Demirel, 2004). Öğretmen tarafından öğrencilerin seviyesi tespit edilerek kazanımlar doğrultusunda daha çok etkinlik içeren içerikler oluşturulmaya çalışılmıştır.

Teknoloji ve Tasarım dersi programında içerik şimdiye kadar hazırlanan programlara göre farklı bir yapıda oluşturulmuştur. Programda içerik, “kuşak” adı verilen 3 kategoriden oluşmakta ve bunların içerisinde yer alan kazanımları gerçekleştirmeye yönelik etkinliklerden oluşmaktadır. İçeriğin sınırlarını, kazanımlar çizmektedir. İçeriği; bilgi, beceri ve değerlerin birlikte verildiği öğrenme alanları şeklinde tanımlayabiliriz.

Teknoloji ve tasarım dersi programı, eski programlardaki yaklaşımlardan farklılaşarak birden fazla akademik disiplini içermektedir. Buna örnek olarak başta Fen ve Sosyal Bilimleri sayabiliriz. Çünkü öğrencilerin bu alanlarda kendilerine konu belirleme ve bunun üzerinde araştırma yapması ve fikir üretmesi teşvik edilmektedir. Oysa teknoloji ve tasarım dersinde öğrencinin ilgi duyduğu her alanda araştırma yapabilmesine olanak sağlanmaya çalışılmaktadır.

Çizelge 1: 6. Sınıf Programında Yer Alan Kuşaklar, Odak Noktaları ve Etkinlikler

Kuşak	Odak Noktası	Etkinlik
DÜZEN	“Düşünmeye İlk Adım”	“İlk adım” “Düzen Oluşturalım”
KURGU	“Düşünelim Çözelim”	“Düşünelim Çözelim” “Hayallerim Çizgide Saklı”
YAPIM	“Nasıl Üretelim?”	“Bulunan Eşyaları Sahiplerine Ulaşturalım” “Tasarımımı Üretiyorum”

Programda 6, 7 ve 8.sınıf düzeylerinde kuşak isimleri aynı kalırken etkinlik isimleri ve kazanımlar farklılaşmaktadır. Etkinlikler içerik temaları biçiminde değerlendirilebilir. Her sınıfta bir alt sınıfa göre yapılan etkinlikler ayrı nitelikler taşımaktadır (MEB,2006).

Programın Öğrenme Öğretme Süreci;

Yapılandırmacı öğrenme ortamının temel ögesi olan öğrenenler, demokratik bir sınıf ortamında günlük yaşam problemlerinin karmaşıklığını çözerken 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 (Erdem ve Demirel, 2002). Bu yaklaşım gereği düzenlenen programlarda sınıf içi etkinliklere büyük bir önem verilmekte ve bazı örnek etkinliklere yer verilerek öğretmenin, öğrencilerin seviyesini tespit ederek kazanımlar doğrultusunda yeni etkinlikler hazırlamasına serbestlik getirmektedir.

Öğrenme öğretme süreci; öğrenciyi aktif bir katılımcı ve sorunları araştırmacı birey hâline getiren, öğrenci merkezli yaklaşımı esas almıştır. Program kuşakların odak noktalarına yönelik sınıf, grup ve bireysel etkinlikleri içermektedir. Programda kazanımların nasıl gerçekleştirileceğine yönelik etkinlik örnekleri verilmiştir. Etkinliklerin uygulanması konusunda esnek davranılmıştır. Program dersin öğretmenine, kazanımı gerçekleştirilebilecek farklı etkinlikler hazırlayabilme serbestisi sağlamaktadır. Programda verilen etkinliklerin birer öneri ve örnek niteliğinde olduğu, öğretmenin bu etkinlikleri aynen kullanabileceği veya ekleme ve çıkarmalar yapabileceği belirtilmiştir. Fakat etkinlik hazırlanırken bunun hangi kazanımlara yönelik olduğuna ve içeriğine dikkat edilmesi gerekmektedir. Ayrıca öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarının göz önünde bulundurulması istenmiştir (MEB, 2006;11–27). Etkinlikler öğrencilerin bireysel beklenti, ihtiyaç ve ilgilerine göre şekilleneceği için esnek bir yapıya sahiptir. Kuşaklarda yer alan etkinliklerde yaratıcı drama, gözlem, problem çözme, tartışma, soru-cevap, beyin fırtınası, bireysel ve grup çalışması, gezi gibi yöntem ve tekniklerin kullanılması istenmiştir (MEB, 2006). Bu yöntemler aracılığı ile öğrencinin kendisinin bilgiye ulaşması sağlanmak istenmiştir. Yani öğrencinin öğrenmeyi öğrenmesi hedeflenmiştir.

Sınıfta yapılacak etkinliklerin öncesinde, öğrencilerin yaratıcılıklarını harekete geçirmek amacıyla uyarıcı yöntemlere yer veren etkinlikleri kapsamaktadır. Öğrencilerin kendilerine olan öz güvenlerini geliştirebilmeleri, durumlara farklı açılardan bakmaları ve farklı çözümler önerebilmeleri amacıyla programda; tasarım ve buluş hikâyelerine, bilim insanlarının biyografilerine, yaratıcı düşünceyi uyaran etkinliklere ve yeni yöntemlerin uygulanmasına yer verilmektedir (MEB, 2006: 254).

1.5. Ölçme ve Değerlendirme Yöntem, Teknik ve Araçları

Teknoloji ve tasarım dersi programında ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin, öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin başarılarını saptamak, eksikliklerini belirlemek, öğrencinin süreç içerisindeki gelişimine ilişkin geri bildirim sağlamak amacıyla yapıldığı belirtilmiştir (MEB, 2006).

Yapılandırıcı anlayışta değerlendirme öğrenme sürecine yöneliktir. Değerlendirme, öğrenmenin sonunda yer almaz, öğrenme süreci ile birlikte devam eder ve öğretime yön verir. (Koç ve Demirel, 2004).Değerlendirmenin amacı, öğrenenin ne kadar bilgi hatırlayabildiğini ölçmek değil, öğrenenin nasıl gerçekleştiğini ortaya koymaktır. Öğrenenler tek doğru ya da yanlışa göre değerlendirilmezler (Erdem ve Demirel, 2002). Burada değerlendirme, öğrencinin performansı hakkında karar vermektir; dolayısıyla, sonuç değerlendirmeden çok, süreç değerlendirmesi önemlidir.

Teknoloji ve tasarım dersi programının ölçme değerlendirme boyutunda, klasik ölçme değerlendirme yöntemlerinden farklı olarak görüşme, gözlem, sözlü sunum, performans değerlendirme, öğrenci ürün dosyası (portfolio), öz değerlendirme ve dereceli puanlama anahtarı (rubric) gibi yöntemler kullanıma sunulmuştur (MEB, 2006). Bu yöntemlerle sadece öğrenme ürünü değil, sürecin de değerlendirilmesi amaçlanmış; başka bir yenilik

olarak öz değerlendirme, grup değerlendirme formları aracılığıyla öğrencilerin kendilerini ve arkadaşlarını değerlendirmelerine katkı sağlamaları amaçlanmıştır.

2003 yılından beri Türkiye’de devam eden program geliştirme çabaları sonucunda ortaya çıkan teknoloji ve tasarım dersi programı uygulamada hem öğretmenler hem de öğrenciler açısından bazı sorunların ortaya çıkmasına neden olmuştur.

Bu araştırmanın amacı ilköğretim okullarında 2006–2007 eğitim öğretim yılında uygulamaya konan Teknoloji ve Tasarım Dersi programının 6. sınıf uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemektir. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır;

1. Öğretmenlerin mezun olduğu branşlara göre; genel amaçlar, kazanımlar, içerik, etkinliklerin sınıf içi uygulaması ve değerlendirme yöntem, teknik ve araçları ile ilgili görüşleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre; genel amaçlar, kazanımlar, içerik, etkinliklerin sınıf içi uygulaması ve değerlendirme yöntem, teknik ve araçları ile ilgili görüşleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Bu araştırma, 2006 – 2007 eğitim öğretim yılı Teknoloji ve Tasarım dersi programı 6. sınıf uygulamalarına ilişkin Teknoloji ve Tasarım dersi öğretmenlerinin görüşleri ile sınırlıdır.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada ilköğretim 6. sınıf Teknoloji ve Tasarım dersi öğretmenlerinin programa ilişkin görüşleri bazı değişkenlere (mezun olduğu branşa, mesleki kıdeme ve cinsiyete) göre incelenmiştir. Bu nedenle araştırma, var olan bir durumu araştırmaya yönelik olması nedeniyle tarama modeline betimsel bir çalışmadır.

2.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini, MEB Hizmet İçi Eğitim Daire Başkanlığı’nca 2006–2007 öğretim yılında düzenlenen Teknoloji ve Tasarım dersi hizmet içi eğitimlerine katılan 635 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmaya örneklem olarak ise Mersin ve Erzurum’da düzenlenen hizmet içi kurslara katılan 410 öğretmen alınmıştır.

2.3. Veri Toplama Aracı ve Geliştirilmesi

Araştırmada verilerin toplanması amacıyla araştırma grubu tarafından geliştirilen anket kullanılmıştır. Ankette 6. sınıf teknoloji ve tasarım dersi öğretmenlerinin programa ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik kendi içerisinde 6 alt bölüm ve 45 sorudan (genel değerlendirmeler, genel amaçlar, kazanımlar, içerik, etkinliklerin sınıf içi uygulaması, değerlendirme yöntem, teknik ve araçları kapsayan) oluşmaktadır. Anket uygulanmadan önce ön uygulama yapılmış, anketin Cronbach Alfa Güvenlik Katsayısı , $\alpha = 0,98$ olarak bulunmuştur. Anketin yapı geçerliliğinin sağlanabilmesi amacıyla faktör analizi (Principal Component Analysis) yapılmış, faktör analizi yapılmış faktör yükleri 0.4’ün altındaki maddeler çıkarılmıştır.

2.4. Verilerin Toplanması

Hazırlanan anket öğretmenlere, MEB Hizmet İçi Eğitim Daire Başkanlığı'nca 05-16.03.2007 tarihlerinde Mersin – Silifke'de ve 07-18.05.2007 tarihlerinde Erzurum' da düzenlenen Teknoloji ve Tasarım Dersi Formatör öğretmen yetiştirme eğitimleri içerisinde uygulanmıştır. Belirtilen hizmet içi kursları içerisinde kursiyerlerin tamamına anket dağılmış ancak Mersin – Silifke'de 230 kursiyerden 207 kişi, Erzurum'da ise 200 kursiyerden 140 kişi anketi doldurarak teslim etmiştir. Bu anketlerden de eksik doldurulan 8 anket değerlendirmeye alınmamıştır.

2.5. Verilerin Analizi

Verilerin analizi aşamasında ilk olarak anketlerde öğretmenlerin verdiği cevaplara 1-5 arası puanlar verilmiş, buna göre; “Katılmıyorum” 1, “Az katılıyorum” 2, “Orta düzeyde katılıyorum” 3, “Çoğuna katılıyorum” 4 ve “tamamen katılıyorum” cevabına 5 puan verilmiştir. 8. ve 44. sorular sıralama sorusu olup birinci seçeneğe 3 puan, ikinci seçeneğe 2, üçüncü seçeneğe 1 puan verilmiştir. 29. soru için öğretim yöntem ve tekniklerini kullanıp kullanmama durumuna göre 1 ve 0 puanları verilmiştir. 45. maddede öğretmenlerin programa ilişkin önerilerini belirleme yönelik bir soru yer almaktadır. Bu şekilde puanlandırmadan sonra ölçme aracı ile toplanan verilerin analizinde Statistical Package for Social Sciences (SSPS– 13) paket programından faydalanılmıştır.

Ölçme aracının her bir boyutunda ve bu boyutlarda yer alan her bir maddenin betimsel istatistik hesaplamaları yapılmış, bu amaçla her boyutun ortalaması ve her bir boyutta yer alan maddelerin madde ortalamaları (\bar{X}), standart sapmaları (Ss) ve F değerleri bulunmuştur.

İlköğretim okullarında görev yapan 6. sınıf öğretmenlerinin teknoloji ve tasarım dersi öğretim programına ilişkin önceki branşlarına (Ev Ekonomisi, İş Teknik, Ticaret, Diğer Branşlar)ve kıdemine göre görüşlerinde istatistikî olarak farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Hangi branş ve kıdemler arasında fark olduğunu belirlemek için yapılan LSD testi uygulanmıştır.

3. BULGULAR VE YORUM

3.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin teknoloji ve tasarım dersi öğretim programının genel amaçlarına, kazanımlarına, içeriğine, etkinliklerin sınıf içi uygulamalarına, ölçme ve değerlendirme yöntem, teknik ve araçlarına ilişkin görüşlerinin, mezun oldukları branşlara göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığına dair ortalamaları, standart sapmaları ve F değerleri tablo 2'de verilmiştir.

Çizelge 2: Öğretmenlerin Mezun Oldukları Branşlara Göre; Göre Teknoloji ve Tasarım Dersi Öğretim Programına İlişkin Görüşleri

	<i>Branş</i>	<i>n</i>	<i>Ortalama</i>	<i>Ss</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	Gruplar Arası Fark
Genel Amaçlar	1 Ev Ekonomisi	94	9.69	2.83	4.69	.003**	(1-2)
	2 İş Teknik	167	10.55	2.88			(1-4)
	3 Ticaret	55	9.45	3.72			(2-3)
	4 Diğer	14	12.14	2.68			(3-4)
	Toplam	330	10.19	3.06			
Kazanımlar	1 Ev Ekonomisi	94	17.29	4.77	2.86	.037*	(1-2)
	2 İş Teknik	170	18.39	4.06			(2-3)
	3 Ticaret	56	16.79	4.57			
	4 Diğer	14	19.00	3.01			
	Toplam	334	17.84	4.36			
İçerik	1 Ev Ekonomisi	94	36.77	8.46	2.01	.112	
	2 İş Teknik	170	37.19	7.81			
	3 Ticaret	56	34.29	8.85			
	4 Diğer	14	38.29	7.16			
	Toplam	334	36.63	8.19			
Etkinliklerin Sınıf İçi Uygulanması	1 Ev Ekonomisi	94	39.06	6.67	2.80	.040*	(1-2)
	2 İş Teknik	170	36.74	7.79			
	3 Ticaret	55	38.00	6.39			
	4 Diğer	14	40.43	6.64			
	Toplam	333	37.76	7.28			
Değerlendirme Yöntem, Teknik ve Araçları	1 Ev Ekonomisi	93	14.26	3.54	1.44	.229	
	2 İş Teknik	166	13.77	3.42			
	3 Ticaret	56	13.59	3.50			
	4 Diğer	14	15.43	3.50			
	Toplam	329	13,95	3,480			

$p < .05$

Genel amaçlar konusunda dört farklı branş öğretmeninin aldıkları puan ortalamalarına bakıldığında ticaret branşından gelen öğretmenler (9.45), ev ekonomisinden gelenler (9.69), iş teknik branşından gelenler (10.55) ve diğer branşlardan gelenlerin ise en yüksek ortalamaya (12.14) sahip olduğu görülmektedir. Bu ortalamaların arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını test etmek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizinden elde edilen F

değeri (4.69) branşlara göre genel amaçlar konusunda anlamlı farklılık olduğunu ortaya koymuştur ($p < .05$). Hangi branşlar arasında fark olduğunu belirlemek için yapılan LSD testi sonucunda, genel amaçlara yönelik görüş farklılıklarının tespitinde; ev ekonomisi ile iş teknik, ev ekonomisi ile diğer branşlar, iş teknik ile ticaret ve ticaret ile diğer branş öğretmenlerinin görüşleri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur.

Bu sonuç, programın genel amaçlarına, diğer branşlardan ve iş teknik branşından gelen öğretmenlerin ticaret ve ev ekonomisi branşından gelen öğretmenlere göre daha olumlu baktıklarını göstermektedir. Buna dayanılarak, diğer branşlardan ve iş teknik branşından gelen öğretmenlerin ticaret ve ev ekonomisi branşından gelen öğretmenlere göre programın genel amaçlarının ulaşılabilir nitelikte ve kazanımlarla tutarlı olduğunu daha çok savundukları söylenebilir.

Farklı branşlardan gelen öğretmenlerin programın kazanımları konusundaki görüşleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizinden elde edilen F değeri (2.86) branşlara göre anlamlı farklılık olduğunu ortaya koymuştur ($p < .05$). Kazanımlara ilişkin LSD testi sonucuna göre ev ekonomisi (17.29) ile iş teknik (18.39) ve iş teknik ile ticaret branşı (16.79) öğretmenlerinin görüşleri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur.

Bu sonuca göre iş teknik branşından gelen öğretmenler, ev ekonomisi ve ticaret branşından gelen öğretmenlere göre programın kazanımlarına daha olumlu bakmaktadır. İş teknik branşından gelen öğretmenler, ev ekonomisi ve ticaret branşından gelen öğretmenlere göre programın kazanımlarının açık, anlaşılır ve ulaşılabilir olduğuna daha çok katılmaktadır.

Farklı branşlardan gelen öğretmenlerin programın içeriği konusundaki görüşleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizinden elde edilen F değeri (2.01) branşlara göre anlamlı farklılık olmadığını ortaya koymuştur ($p < .05$). Yani öğretmenlerin programın içeriğine ilişkin görüşleri eski branşlarından etkilenerek belli yönlerde odaklanarak farklılaşmamıştır.

Öğretmenlerin programın etkinliklerinin sınıf içi uygulaması konusundaki branş grubuna göre görüşleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla yapılan varyans analizinden elde edilen sonuçlar branşlara göre anlamlı farklılık olduğunu ortaya çıkarmıştır. Etkinliklerin sınıf içi uygulaması konusunda elde edilen F değeri (2.80) branşlara göre anlamlı farklılık olduğunu ortaya koymuştur ($p < .05$). LSD testi sonucuna göre yalnızca eski branşı ev ekonomisi (39.06) olanlar ile eski branşı iş teknik (36.74) olanların görüşleri bu konuda anlamlı farklılık göstermektedir.

Bu sonuca göre, ev ekonomisi branşından gelen öğretmenlerin iş teknik branşından gelen öğretmenlere göre programda yer alan etkinliklerin sınıf içi uygulaması konusuna daha olumlu baktıkları söylenebilir. Ev ekonomisi branşından gelen öğretmenler, iş teknik branşından gelen öğretmenlere göre programda yer alan etkinliklerin sınıf içerisinde uygulanmasının genel olarak uygulanabilir ve öğrencilerin seviyesine uygun olduğunu daha çok savunmaktadır.

Öğretmenlerin programın ölçme ve değerlendirme yöntem, teknik ve araçları konusundaki branş grubuna göre görüşleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla yapılan varyans analizinden elde edilen sonuçlar branşlara göre anlamlı farklılık olmadığını ortaya çıkarmıştır. Yani öğretmenlerin programın ölçme ve değerlendirme yöntem, teknik

ve araçlarına ilişkin görüşleri eski branşlarından etkilenecek belli yönere odaklanarak farklılaşmamıştır.

Bu sonuçlara bakarak öğretmenlerin önceki branşlarının; programın genel amaçlarına, kazanımlarına ve etkinliklerin sınıf içi uygulamalarına ilişkin görüşlerinin anlamlı farklılaşmasında etkisi olduğu, ancak programın içeriği ile ölçme ve değerlendirme yöntem ve teknikleri konusunda anlamlı bir farklılık oluşturmadığı söylenebilir.

3.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin teknoloji ve tasarım dersi öğretim programının genel amaçlarına, kazanımlarına, içeriğine, etkinliklerin sınıf içi uygulamalarına, ölçme ve değerlendirme yöntem, teknik ve araçlarına ilişkin görüşleri, mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin ortalamaları, standart sapmaları ve F değerleri tablo 3’de verilmiştir.

Çizelge 3: Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Teknoloji ve Tasarım Dersi Öğretim Programına İlişkin Görüşleri arasındaki Farklılıklar

	<i>Kıdem</i>	<i>n</i>	<i>Ortalama</i>	<i>ss</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Genel Amaçlar	0 – 5 yıl	55	9.91	3.05	.529	.663
	6 – 10 yıl	151	10.40	3.14		
	11- 15 yıl	69	9.96	3.07		
	16 ve üzeri	55	10.18	2.90		
	Toplam	330	10.19	3.06		
Kazanımlar	0 – 5 yıl	57	18.09	4.24	.318	.812
	6 – 10 yıl	152	17.62	4.21		
	11- 15 yıl	69	18.16	4.33		
	16 ve üzeri	56	17.77	4.94		
	Toplam	334	17.84	4.36		
İçerik	0 – 5 yıl	57	36.02	7.98	.167	.918
	6 – 10 yıl	152	36.77	8.05		
	11- 15 yıl	69	36.97	8.09		
	16 ve üzeri	56	36.46	9.03		
	Toplam	334	36.63	8.19		
Etkinliklerin Sınıf İçi Uygulanması	0 – 5 yıl	56	37.20	6.24	.831	.478
	6 – 10 yıl	152	37.72	7.18		
	11- 15 yıl	69	37.25	8.09		
	16 ve üzeri	56	39.07	7.52		
	Toplam	333	37.76	7.28		
Değerlendirme Yöntem, Teknik ve Araçları	0 – 5 yıl	56	13.32	3.61	.927	.428
	6 – 10 yıl	150	14.19	3.30		
	11- 15 yıl	68	14.06	3.07		
	16 ve üzeri	55	13.76	4.22		
	Toplam	329	13.95	3.48		

Yukarıdaki tabloda görüldüğü üzere kıdem sürelerinin öğretmenlerin programın genel amaçlarına, kazanımlarına, içeriğine, etkinliklerin sınıf içerisinde uygulanmasına, ölçme ve değerlendirme yöntem, teknik ve araçlarına ilişkin görüşlerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı gözlenmiştir ($p < .05$).

Bu sonuç bize, öğretmenlerin programın genel amaçlarına, kazanımlarına ve etkinliklerin sınıf içerisinde uygulanmasına bakış açılarında branşa göre belirgin bir farklılık oluştururken, kıdem sürelerinin etkisinin belirgin bir farklılık oluşturmadığını göstermektedir. Buradan şöyle yoruma varılabilir; öğretmenlerin programın genel amaçlarına, kazanımlarına ve etkinliklerin sınıf içerisinde uygulanmasına ilişkin görüşlerinde önceki branş faktörü kıdem süresi faktörüne göre daha belirgin etkiler oluşturmaktadır.

Sonuç olarak kıdem sürelerinin, öğretmenlerin programa bakış açılarında önemli bir farklılık oluşturmadığı söylenebilir. Yani öğretmenlerin programa ilişkin görüşleri kıdem süresi faktöründen etkilenecek belli yönlere odaklanarak farklılaşmamıştır.

4. SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde ilköğretim okullarındaki teknoloji ve tasarım dersi 6. sınıf programına ilişkin 339 ders öğretmene uygulanan Likert tipi anketle elde edilen veriler aracılığı ile ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçlara yönelik önerilere yer verilmiştir.

5. SONUÇLAR

5.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin önceki branşlarının; programın genel amaçlarına, kazanımlarına ve etkinliklerin sınıf içi uygulamalarına ilişkin görüşlerinin anlamlı farklılaşmasında etkisi olduğu, ancak programın içeriği ile ölçme ve değerlendirme yöntem, teknik ve araçları konusunda anlamlı bir farklılık oluşturmadığı söylenebilir. Önceki branş faktörünün öğretmenlerin programa bakış açılarında oluşturduğu farklılığı daha açık ifade edecek olursak;

Programın genel amaçlarına, diğer branşlardan ve iş teknik branşından gelen öğretmenlerin ticaret ve ev ekonomisi branşından gelen öğretmenlere göre daha olumlu baktıklarını göstermektedir. Buna dayanılarak, diğer branşlardan ve iş teknik branşından gelen öğretmenlerin ticaret ve ev ekonomisi branşından gelen öğretmenlere göre programın genel amaçlarının ulaşılabilir nitelikte ve kazanımlarla tutarlı olduğunu daha çok savundukları söylenebilir.

İş teknik branşından gelen öğretmenler, ev ekonomisi ve ticaret branşından gelen öğretmenlere göre programın kazanımlarına daha olumlu bakmaktadır. İş teknik branşından gelen öğretmenler, ev ekonomisi ve ticaret branşından gelen öğretmenlere göre programın kazanımlarının açık, anlaşılır ve ulaşılabilir olduğuna daha çok katılmaktadır.

Ev ekonomisi branşından gelen öğretmenlerin iş teknik branşından gelen öğretmenlere göre programda yer alan etkinliklerin sınıf içi uygulaması konusuna daha olumlu baktıkları söylenebilir. Ev ekonomisi branşından gelen öğretmenler, iş teknik branşından gelen öğretmenlere göre programda yer alan etkinliklerin sınıf içerisinde uygulanmasının genel olarak uygulanabilir ve öğrencilerin seviyesine uygun olduğunu daha çok savunmaktadır.

5.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Öğretmenlerin kıdem süreleri, öğretmenlerin programın öğelerine (genel amaçlar, kazanımlar, içerik, etkinliklerin sınıf içi uygulaması ve değerlendirme yöntem, teknik ve araçlarına) bakış açılarında anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır.

6. ÖNERİLER

Bu araştırmada elde edilen bulgulara göre, ilgililere ve bu konuda yapılacak araştırmalara yön vermesi amacıyla aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

1. Uzun dönemdeki öğretmen gereksinimini karşılayabilmek için, durumu uygun olan eğitim fakültelerinde zaman geçirilmeden teknoloji ve tasarım dersi öğretmeni yetiştirme programları başlatılmalıdır.

2. Teknoloji ve tasarım dersi öğretmeni olarak sistemde istihdam edilen öğretmenlerin alanlarındaki gelişmeleri izlemelerine olanak sağlanmalı; başka bir deyişle, öğretmenlerin hizmet içi eğitimi sağlanarak, alana yabancılaşmalarının önüne geçilmelidir. Ders ve uygulamaları konusunda ilgili yönetici ve müfettişlere de teknoloji eğitiminin gerekleri konusunda eğitim verilmelidir.

3. Dersin ve uygulamalarının yapılmasına daha uygun bir teknoloji ve tasarım sınıfı (işlik) düzeni belirlenmeli ve buna uygun sınıfların okullarda kurulması sağlanmalıdır.

4. Ders öğretmenlerine yeni programların temelini oluşturan; yapılandırmacı yaklaşım, yeni öğretim yöntem, teknik ve araçları ile yeni ölçme ve değerlendirme yöntem, teknik ve araçları konusunda hizmet içi eğitimler verilmelidir.

5. Dersin içeriğine uygun eğitim cd'lerinin hazırlanıp okullara ulaştırılması öğrencilerin yeni teknolojileri ve üretim süreçlerini tanımlarında katkı sağlayacaktır.

7. KAYNAKLAR

- Açıkgöz, K. Ü. (2003). *Aktif Öğrenme*, İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Akbaş, O. (2003). "Ulusal Teknoloji Politikaları ve İlköğretimde Teknoloji Eğitimi", *Milli Eğitim Dergisi*, (160): 75-88.
- Ayten, P. (2006). İlköğretim Okullarında Sosyal Bilgiler Dersini Yürüten 4 ve 5. Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programına İlişkin Görüşleri, (Yayınlamamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Cüma,S. (2008). Teknoloji ve Tasarım Dersi Öğretim Programı ve 6. Sınıf Uygulamalarının Öğretmen Görüşlerine Dayanılarak Değerlendirilmesi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), G.Ü.Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Doğan, H. (1983). *Teknoloji Eğitimi*, A. Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, Ankara.
- Demirel, Ö.(2006). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme "Öğretme Sanatı"*. Ankara: Pegem – A Yayıncılık.
- Erdem, E.,Demirel,Ö. (2002). Program Geliştirmede Yapılandırmacılık Yaklaşımı *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (23): 81-87.

- Fidan, N., Erden, M., (2001). *Eğitime Giriş*. İstanbul: Alkım Yayınları.
- Gelişli, Y. (2005) *Türkiye’de İlköğretimin Gelişimi Programlar- Uygulamalar Sayısal Gelişim*, Ankara: Sistem Ofset.
- Koç, G. ve Demirel, Ö. (2004). Davranışçılıktan Yapılandırmacılığa: Eğitimde Yeni Bir Paradigma, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27: 174–180.
- MEB (2006). Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, *İlköğretim Teknoloji ve Tasarım Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (6-7-8. Sınıflar)* Devlet Kitapları Müdürlüğü, Ankara.
- MEB (2007), Ttk Program Geliştirme Çalışmaları
[http://ttkb.meb.gov.tr/programlar/index/giris_index.htm (20.12.2007)].
- Sönmez, V. (2001). *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Uluğ, F.(2007). “İlköğretim’de Teknoloji Eğitimi ve Öğretmen Yetiştirme”, *IV. Eğitim Bilimleri Kongresi*, 10-12 Eylül 1997, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir
<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/146/ulug.htm> (09.02.2007)].
- Variş, F.(1996). *Eğitimde Program Geliştirme “Teoriler, Teknikler”* Ankara: Alkım Kitapçılık Yayıncılık .