

T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

KOSOVA`DA ALTINCI SINIF TEKNOLOJİ DERSİ
ÖĞRETİM PROGRAMININ DEĞERLENDİRİLMESİ

DOKTORA TEZİ

Fatmir MEHMETİ

Balıkesir, 2017

T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

KOSOVA`DA ALTINCI SINIF TEKNOLOJİ DERSİ
ÖĞRETİM PROGRAMININ DEĞERLENDİRİLMESİ

DOKTORA TEZİ

Fatmir MEHMETİ

Tez Danışmanı

Doç. Dr. Erdoğan TEZCİ

Balıkesir, 2017

T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

TEZ ONAYI

Enstitümüzün Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı 201212510007 numaralı Fatmir MEHMETI'nin hazırladığı "Kosova'da Altıncı Sınıf Teknoloji Dersi Öğretim Programının Değerlendirilmesi" konulu DOKTORA tezi ile ilgili TEZ SAVUNMA SINAVI, lisansüstü Eğitim Öğretim ve Sınav Yönetmeliği uyarınca 18.9.2017 tarihinde yapılmış, sorulara alınan cevaplar sonunda tezin onayına OY BİRLİĞİ/~~OY ÇOKLUĞU~~ ile karar verilmiştir.

Prof. Dr. Mehmet GÜROL

Başkan

Doç. Dr. Erdoğan TEZCİ

Üye (Danışman)

Doç. Dr. Hasan Hüseyin ŞAHAN

Üye

Yrd. Doç. Dr. Sadet MALTEPE

Üye

Yrd. Doç. Dr. Selçuk ŞİMŞEK

Üye

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduklarını onaylarım.

18./09/2017

Yrd. Doç. Dr. Alper UZUN
Müdür Yardımcısı

ÖNSÖZ

Bu araştırmada, 2013-2014 eğitim öğretim yılından itibaren Kosova'da pilot okullarda uygulanan 6. sınıf Teknoloji dersi öğretim program tasarısı ile uygulanmasının "program ögelerine dönük değerlendirme yaklaşımı" çerçevesinde incelenecektir. Programın değerlendirilmesinde öğretmen ve öğrenci görüşlerin alınmasının yanı sıra sınıf içindeki öğretmen uygulamaları gözlemlenmiştir. Araştırmada, kuramsal çerçeve, Kosova'nın tarihsel eğitim sistemi ile pilot okullarda uygulanmakta olan yeni program, literatür taraması, yöntem, bulgular sonuç ve önerilere yer verilmiştir. Araştırmayla elde edilen bulguların ve ulaşılan sonuçların, genelde Kosova'daki program geliştirmeci, eğitimci ve araştırmacılara olduğu kadar ulusal ve uluslararası literatüre de katkı sağlayarak, yapılacak yeni araştırmalara ışık tutacağı, özelde ise Kosova 6. sınıf Teknoloji dersi öğretim programının geliştirilmesinde olumlu yönde katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın her aşamasında akademik bilgi ve deneyimleriyle katkı sağlayan, araştırmayı yöneten ve yönlendiren, her fırsatta rehberlik eden, çalışma sürecinde ara sıra bana kızmasına rağmen hedefinin beni çok yönlü yetiştirmek olduğunu bildiğim değerli hocam ve danışmanım Doç. Dr. Erdoğan TEZCİ'ye sonsuz teşekkür ederim.

Tez izleme komitesinde yer alan ve araştırma sürecinde destek ve katkılarını gördüğüm değerli hocalarım Doç. Dr. Hasan H. şAHAN'a ve Yrd. Doç. Dr. Sadet MALTEPE'ye; kendisinden ders aldığım ve her zaman yardımlarını gördüğüm, düşünceleri ile bana katkı sağlayan Prof. Dr. Nevin SAYLAN'a, Doç. Dr. Kemal Oğuz ER'e, Yrd. Doç. Dr. Nihat UYANGÖR'e; tezin son okumasını yapan Yrd. Doç. Dr. Sümer AKTAN'a ve Arş. Gör. Dr. Ersoy TOPUZKANAMIş'a çok teşekkür ederim.

Prizren Üniversitesi ile Balıkesir Üniversitesi arasında bir iş birliği anlaşması imzalanmasına aracılık edip bu anlaşma sayesinde elimizden tutarak doktora eğitimi almamıza vesile olan çok değerli hocam Yrd. Doç. Dr. Bilal YILDIRIM'a minnettarım. Ayrıca, görüşmeleri ve gözlemleri gerçekteştirdiğim okullardaki öğretmenlere, öğrencilere ve müdürlere de çok teşekkür ederim.

Bu süreçte dualarını eksik etmeyen canım anneme, bana olan destek ve güvenini her zaman arkamda hissettiğim sevgili eşime, dünyaya yeni gelen çok sevdiğim biricik canım kıızıma, her aşamada bana destek olan değerli kardeşlerime, annem gibi sevdiğim

teyzeme, beni destekleyen arkadaşlarıma ve dostlarıma, beni sürekli motive ederek moral desteği ile bu stresli süreçte yanımda oldukları için sonsuz teşekkür ederim.

İyi ki varsınız !

Fatmir MEHMETİ

Balıkesir, 2017



ÖZET

KOSOVA ALTINCI SINIF TEKNOLOJİ DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ DEĞERLENDİRİLMESİ

MEHMETİ, Fatmir

Doktora, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Erdoğan TEZCİ

2017, XV + 189 Sayfa

Bu araştırmanın amacı Kosova'da pilot okullarda uygulanan 6. sınıf Teknoloji dersi öğretim program tasarısının ve uygulanmasının "program öğelerine dönük değerlendirme yaklaşımı" çerçevesinde değerlendirilmesidir. Araştırmada 6. sınıf Teknoloji dersi öğretim programına ilişkin öğretmenlerin ve öğrencilerin görüşlerini ayrıntılı bir şekilde incelemek amacıyla, nitel araştırma yöntemlerinde durum çalışması deseni kullanılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları gözlemlenmiştir.

Çalışma grubu, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında, Kosova'da Teknoloji dersi öğretim programı pilot uygulamalarının yapıldığı 40 ilköğretim ikinci kademe (ilköğretim 6. sınıf) okulundaki öğretmen ve öğrencilerinden seçilmiştir. Amaçlı örneklemeğe göre bu okullar arasından seçimle belirlenen onar öğretmen ve öğrenci, çalışma grubunu oluşturmuştur.

Araştırma verilerinin toplanmasında yarı yapılandırılmış görüşme ve gözlem formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu, öğretmenlerin program tasarısına ve öğrencilerin ise sınıf içindeki uygulamalara ilişkin görüşlerini belirlemede kullanılmıştır. Gözlem formu ise öğretmenlerin pilot okullarda uygulanmakta olan yeni programın tasarısında öngörülen yaklaşımı, öğrenme öğretme sürecinde ne düzeyde uyguladıklarını belirlemek amacıyla kullanılmıştır. Araştırma verileri içerik analizine tabi

tutulmuş, serbest kodlamaya dayalı olarak temel kategoriler ve alt kategoriler belirlenmiştir.

Araştırma sonunda, öğretmenlerin uygulanmakta olan yeni teknoloji dersi programını çok iyi anlamadıkları ve programla ilgili kavramlara yeterince aşina olmadıkları belirlenmiştir. Öğretmenler, programdaki en önemli değişimin, öğrenme çıktılarında olduğunu düşünmektedirler. Bu durum, öğretmenlerin, somut öğrenme sonuçları üzerine daha fazla odaklandıklarını göstermektedir. Öğretmenler öğrenme sonuçlarını olumlu bulsalar da ders kitabının eski olması, araç-gereç eksikliğinin bir sonucu olarak derste uygulamaya fazla yer verememeleri gibi bazı konularda programı olumsuz yönde eleştirmişlerdir. Öğrenciler ise sınıfta yapılan öğretimin fazla teorik olmasından ve uygulamaya yer verilmemesinden şikâyet etmişlerdir. Öğretmenler, program tasarısında öngörülen değişim ve yeniliklerin farkında olup bunları olumlu bulduklarını ifade etmiş olsalar da öğretmenlerin bu yenilikleri yeterli düzeyde anlayamadıkları, programla ilgili yeterli bilgi sahibi olmadıkları ve sınıfta uygulayamadıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin sınıfta etkili olarak uygulama yapabilmek için bazı pedagojik gereksinimleri olduğunun farkında oldukları da gözlemlenmiştir. Sonuçta, eğitimde reform için programları yenilemenin yeterli olamayacağı, programın uygulayıcısı olan öğretmenlerin de bu anlayış çerçevesinde eğitilmesi gerektiği söylenebilir.

Anahtar sözcükler: Kosova, program değerlendirme, teknoloji dersi öğretim programı, program tasarısı, öğretmen, öğrenci

ABSTRACT

EVALUATION OF THE SIXTH GRADE TECHNOLOGY TEACHING CURRICULUM IN KOSOVO

MEHMETI, Fatmir

PhD Dissertation, Department of Education Sciences

Advisor: Associate Prof. Dr. Erdoğan Tezci

2017, XV + 189 pages

The aim of this research is to assess the design and implementation of the 6th grade Technology course teaching curriculum implemented in pilot schools in Kosovo within the framework of "approach to evaluation of program components". In the study, case studies were used in qualitative research methods to examine the opinions of the 6th grade technology course teaching program and students' opinions in detail. In addition, teachers' classroom practices were observed.

The study group was selected from among the 40 pilot school teachers and their students who are at the upper secondary level (primary 6th grade) in Kosovo schools in 2015-2016. Based on the purposeful sampling, 10 teachers and 10 students formed the study group.

A semi-structured interview and observation form was used to collect the data of the study. The semi-structured interview form was used to determine teachers' views of the program and the students' views of the implementation of the technology lesson program in the classroom. The observation form was used to determine the extent to which teachers applied the approach envisaged in the design of the new curriculum being implemented at the pilot schools in the classroom teaching and learning process. The research data was analyzed by subjecting it to content analysis. Based on free coding, subcategories are identified in the main categories.

As a result of this research, it was determined that teachers were not sufficiently familiar with the language and terminology curriculum concepts they were using when

responding to interview questions they did not understand the new technology course program being implemented. Teachers think that the most significant change in the curriculum is learning outcomes. This shows that they are more focused on concrete learning outcomes. Although the teachers found the results of learning positive, the drilling questions for the interviews showed that there are a number of deficiencies and criticisms. Technology course book is old and it is treated as a theoretical lesson instead of practice with the reasons of lack of equipment in schools. The students also complained that the teaching in the classroom was more theoretical and the practice was not included. It has been identified that even teachers are aware of the changes envisaged in the curriculum design and positive findings of innovations brought about by this change, they cannot adequately understand, they have not enough knowledge about the program, and they cannot apply it to the class. It has been observed that teachers are aware of the educational requirements to be able to practice in the class effectively. The results suggest that it will not be enough to innovate in programs for reform in education, and it will be beneficial for teachers to implement it in the framework of this understanding.

Key words: Kosova, program evaluation, Technology course curriculum, program design, teacher, student

İÇİNDEKİLER

1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	5
1.3. Araştırmanın Problemi	5
1.3.1. Alt Problemler	5
1.4. Araştırmanın Önemi.....	6
1.5. Araştırmanın Varsayımları (Sayıltıları)	8
1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları	9
2. KURAMSAL ÇERÇEVE	10
2.1. Program ve Türleri.....	10
2.1.1. Eğitim Programı	12
2.1.2. Öğretim Programı	13
2.1.3. Ders Programı	13
2.2. Program Öğeleri	14
2.2.1. Hedef.....	15
2.2.2. İçerik.....	17
2.2.3. Eğitim Durumları	18
2.2.4. Sınama Durumları	20
2.3. Program Değerlendirme	21
2.3.1. Program Değerlendirme Çeşitleri.....	22
2.3.2. Program Değerlendirme Yaklaşımları	23
2.3.3. Ögelere Dönük Değerlendirme	26
2.3.4. Öğretmenlerin ve Öğrencilerin Program Değerlendirmedeki Rollerini	29
2.4. Kosova Eğitim Sistemi ve Programı.....	30
2.4.1. Pilot Okullarda Uygulanan Yeni Program.....	33
2.4.2. Hayat ve İş Öğrenme Alanı – Teknoloji Dersi	38
2.5. İlgili Araştırmalar	44
2.5.1. Türkiye’de Yapılan Çalışmalar	44
2.5.2. Kosova’da Yapılan Çalışmalar	48
2.5.3. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar	50
3. YÖNTEM	52
3.1. Araştırmanın Modeli.....	52

3.2.	Çalışma Grubu	53
3.3.	Veri Toplama Araçları	57
3.3.1.	Öğretmen ve Öğrenci Görüşme Formu.....	57
3.3.2.	Gözlem Formu.....	58
3.4.	Verilerin Analizi.....	59
3.5.	Araştırmanın İç ve Dış Geçerliliğini Sağlamaya Yönelik Yapılan Uygulamalar ..61	
3.6.	Araştırmacının Rolü	63
4.	BULGULAR	64
4.1.	Öğretmen Cevaplarına İlişkin Bulgular.....	64
4.1.1.	Teknoloji Dersi Program Tasarısının Değerlendirilmesi İlişkin Bulgular...64	
4.1.1.1.	Teknoloji Dersinin Amaçlarına, Öğrenme Sonuçlarına ve Önerilere İlişkin Bulgular	64
4.1.1.2.	Teknoloji Dersinin İçeriğine ve Kitaplara İlişkin Bulgular	70
4.1.1.3.	Teknoloji Dersinin Öğrenme-Öğretme Sürecine ve Önerilere İlişkin Bulgular.....	74
4.1.1.4.	Teknoloji Dersinin Değerlendirme Boyutuna ve Önerilere İlişkin Bulgular.....	77
4.1.2.	Teknoloji Dersi Programının Uygulanmasına İlişkin Bulgular	80
4.1.2.1.	Teknoloji Dersi Programının Uygulanmasında Öğretmenin Rolüne İlişkin Bulgular	80
4.1.2.2.	Teknoloji Dersi Programının Uygulanmasında Öğrencinin Rolüne İlişkin Bulgular	82
4.1.2.3.	Yeni Programın Uygulanmasıyla Öğrenme-Öğretme Sürecindeki Değişikliklere İlişkin Bulgular	84
4.1.2.4.	Teknoloji Dersi Programının Uygulanmasıyla Değerlendirme Boyutundaki Değişikliklere İlişkin Bulgular	86
4.1.2.5.	Teknoloji Dersi Programının Olumlu ve Olumsuz Yönlerine İlişkin Bulgular.....	89
4.1.2.6.	Teknoloji Dersi Programının Uygulamadaki Etkililiğini Artırmaya Yönelik Önerilere İlişkin Bulgular	92
4.2.	Öğrenci Cevaplarına İlişkin Bulgular	94
4.2.1.	Teknoloji Dersinin Kazanımına İlişkin Bulgular	95
4.2.2.	Teknoloji Dersinden Beklediklerine İlişkin Bulgular	96
4.2.3.	Teknoloji Dersi İçeriğine İlişkin Öğrenci Görüşleriyle İlgili Bulgular	98
4.2.4.	Teknoloji Dersi Öğrenme Ortamına İlişkin Öğrenci Görüşlerine Yönelik Bulgular.....	102
4.2.5.	Teknoloji Dersi İçin Ayrılan Süreye İlişkin Öğrenci Görüşlerine Yönelik Bulgular.....	106

4.2.6. Teknoloji Dersinde Kullanılan Değerlendirme Yöntemiyle İlgili Öğrenci Görüşlerine İlişkin Bulgular	108
4.3. Teknoloji Dersi Öğrenme-Öğretme Sürecinin Etkililiğine İlişkin Bulgular	112
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	140
5.1. Sonuçlar ve Tartışma.....	140
5.1.1. Program Tasarısı ile İlgili Sonuçlar ve Tartışma.....	141
5.1.2. Öğrenme-Öğretme Sürecine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	150
5.1.3. Programın Sınıf İçinde Uygulanmasına İlişkin Gözlem Sonuçları ve Tartışma.....	155
5.2. Öneriler.....	157
5.2.1. Araştırmanın Sonuçlarına Yönelik Öneriler	157
5.2.2. Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler	159
KAYNAKÇA	160
EKLER	175

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Eğitim Programın öğeleri ve İlişkileri	15
Şekil 2. Program Değerlendirme Yaklaşımları	25
Şekil 3. Teknoloji Dersinin Amaçlarına İlişkin Öğretmen Cevaplarının Şematik Gösterimi	66
Şekil 4. Teknoloji Dersinin İçeriğine ve Önerilere İlişkin Öğretmen Cevaplarının Şematik Gösterimi	71
Şekil 5. Teknoloji Dersinin Öğrenme-Öğretme Sürecine ve Önerilere İlişkin Öğretmen Cevaplarının Şematik Gösterimi	75
Şekil 6. Teknoloji Dersinin Değerlendirme Boyutuna ve Önerilere İlişkin Öğretmen Cevaplarının Şematik Gösterimi	78
Şekil 7. Teknoloji Dersi Programının Uygulamasıyla Öğretmen Rolünde Meydana Gelen Değişikliklere İlişkin Cevapların Şematik Gösterimi	81
Şekil 8. Teknoloji Dersi Programının Uygulanmasıyla Öğrenci Rolündeki Meydana Gelen Değişikliklere İlişkin Cevapların Şematik Gösterimi	83
Şekil 9. Teknoloji Dersi Programının Uygulamasıyla Öğrenme-Öğretme Sürecinde Meydana Gelen Değişikliklere İlişkin Cevapların Şematik Gösterimi	85
Şekil 10. Teknoloji Dersi Programının Uygulamasıyla Değerlendirme Boyutunda Meydana Gelen Değişikliklere İlişkin Cevapların Şematik Gösterimi	87
Şekil 11. Teknoloji Dersi Programın Olumlu ve Olumsuz Yönlerine İlişkin Cevapların Şematik Gösterimi	90
Şekil 12. Teknoloji Dersi Programın Uygulamadaki Etkililiğini Artırmaya Yönelik Önerilere İlişkin Cevapların Şematik Gösterimi	93
Şekil 13. Teknoloji Dersinin Kendilerine Kazandırdıklarına İlişkin Öğrenci Cevaplarının Şematik Gösterimi	95
Şekil 14. Öğrencilerin Teknoloji Dersinden Beklediklerine İlişkin Cevapların Şematik Gösterimi	97
Şekil 15. Teknoloji Dersi İçeriğine İlişkin Öğrenci Cevaplarının Şematik Gösterimi.....	99
Şekil 16. Teknoloji Dersinin Gerçekleştirdiği Ortama İlişkin Öğrenci Cevaplarının Şematik Gösterimi	103
Şekil 17. Teknoloji Dersi İçin Ayrılan Süreye İlişkin Öğrenci Cevaplarının Şematik Gösterimi	107
Şekil 18. Teknoloji Dersinin Değerlendirme Boyutuna İlişkin Öğrenci Cevaplarının Şematik Gösterimi	109

TABLolar DİZİNİ

Tablo 1. Kosova'da Üniversite Öncesi Kademelere Göre Öğrenci Sayısı	31
Tablo 2. Kosova'nın 2011 Yılı Üniversite Öncesi Eğitim Yapısı	35
Tablo 3. Programın 2. Seviyenin, 3. ve 4. Aşamasının Öğrenme sonuçları	39
Tablo 4. Programın Uygulandığı Pilot Okullar.....	54
Tablo 5. Çalışma Grubundaki Öğretmenlerin Demografik Özelliklerinin Dağılımı	56
Tablo 6. O-4 Okulunda Görev Yapan Öğretmenin Gözlemlenmesine İlişkin Bulgular	113
Tablo 7. O-1 Okulunda Görev Yapan Öğretmenin Gözlemlenmesine İlişkin Bulgular	116
Tablo 8. O-2 Okulunda Görev Yapan Öğretmenin Gözlemlenmesine İlişkin Bulgular	119
Tablo 9. O-3 Okulunda Görev Yapan Öğretmenin Gözlemlenmesine İlişkin Bulgular	121
Tablo 10. O-5 Okulunda Görev Yapan Öğretmenin Gözlemlenmesine İlişkin Bulgular	124
Tablo 11. O-6 Okulunda Görev Yapan Öğretmenin Gözlemlenmesine İlişkin Bulgular	126
Tablo 12. O-7 Okulunda Görev Yapan Öğretmenin Gözlemlenmesine İlişkin Bulgular	129
Tablo 13. O-8 Okulunda Yapan Öğretmenin Gözlemlenmesine İlişkin Bulgular	131
Tablo 14. O-9 Okulunda Görev Yapan Öğretmenin Gözlemlenmesine İlişkin Bulgular	133
Tablo 15. O-10 Okulunda Yapan Öğretmenin Gözlemlenmesine İlişkin Bulgular	135
Tablo 16. Toplam Sekiz (O-2, O-3, O-5, O-6, O-7, O-8, O-9, O-10) Okulda Yapılan Gözlemler	137

KISALTMALAR LİSTESİ

AYÖS	:Program alanı ve yeterlilik için çıkarılan öğrenme sonuçları
DÖS	:Dersler için çıkarılan öğrenme sonuçları
ISCED	:The International Standard Classification of Education- (Uluslararası Eğitim Sistemi Standardı - UEES)
İPK	:İnstituti Pedagogjik i Kosovës (Kosova Pedagoji Enstitüsü)
MAShT	:Ministria e Arsimit, Shkencës dhe Teknologjisë (Eğitim, Bilim ve Teknoloji Bakanlığı)
MEB	:Millî Eğitim Bakanlığı
UNESCO	:United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü)
UNMIK	:United National Mission in Kosovo (Birleşik Milletler Kosova Misyonu)
YÖS	:Yeterlilik için öğrenme sonuçları

1. GİRİŞ

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın problemi, alt problemleri, önemi ve sınırlılıkları ile tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Toplumsal değişimi sağlamaya yönelik reform çabalarının temelini programlar oluşturmaktadır (Goodlad, 1964; Macdonald, 2003). Programlar, değişen anlayışa uygun insan yetiştirmenin temel kılavuzudur. Eğitim politikalarının programlar vasıtasıyla uygulamaya konulduğu söylenebilir. Bir ülkenin kültürel değerleri, ekonomik ve siyasal alandaki gelişmeleri programlara yansır. Programlar, bu anlamda değişim ve reformun aracıdır (Renzulli ve Reis, 1991; Yager, 1996). Toplumların siyasal, kültürel ve ekonomik yapısının gerektirdiği niteliklere sahip insan tipini yetiştirme perspektifinin en soyut hâlini uzak hedeflerde, somutlaşmış hâlini ise programlarda gözlemlemek mümkündür. Bu bakımdan programlar, değişimin en önemli temel araçlarından biridir.

Toplumsal yapıdaki dinamizm, doğal olarak program geliştirme çalışmalarında da dinamizmi gerekli kılmaktadır (Henson, 1995). Uzun yıllar “ayaklı kütüphane” yetiştirme anlayışına dayalı insan profilini yansıtan Fransız ansiklopedicilik hareketinin etkileri (Aytaç, 1998), bilimsel ve teknolojik gelişmelerin yarattığı sosyal ve ekonomik yaşamdaki değişimle birlikte sorgulanmaya başlamıştır. Bunun neticesinde de düşünme, üretme, sorgulama ve öğrenmeyi öğrenme gibi nitelikler öne çıkmaya başlamıştır (Tezci, 2015).

Eğitimden beklenenler ve eğitime yüklenen anlamlar gün geçtikçe değişmektedir. Geçmişte temel eğitime; iyi vatandaş yetiştirme, hayata hazırlama ve toplumun başat kültürünü yayma anlayışı egemenken günümüzde bu anlayışın ötesinde yeni roller

verilmeye başlanmıştır. Özgür, düşünen, sorgulayan, ekonomik değer üreten, globalleşmenin ortaya çıkardığı niteliklere uygun, demokratik birey yetiştirme temele alınmaya başlanmıştır (Tezci, 2015). Eğitim dolayısıyla kurumlara yüklenen rollerdeki değişim, doğal olarak eğitimdeki değişimi ve program geliştirme çalışmalarını da gündeme getirmiştir. Bu çerçevede birçok ülkede reform adı altında program geliştirme çalışmalarının yapıldığını söylemek mümkündür (Aksoy ve Gözütok, 2014; Meriç ve Tezcan, 2016). Örneğin Singapur'da 1997 yılı başından itibaren uygulamaya konan "Yeteneğe Dayalı Eğitim Sistemi" her öğrenciyi yetenekleri doğrultusunda yönlendirmeyi amaçlamaktadır. "Düşünen Okullar-Öğrenen Toplum" projesi kapsamında yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, yaşam boyu öğrenme gibi becerilere odaklanılmaktadır (Tan, 2017; Ting, 2015). Yine benzer şekilde Finlandiya'da da eğitimde reform hareketi yürütülmüştür. Finlandiya'da yürütülen reform çalışmalarının odak noktasını öğretmen eğitimi oluşturmaktadır. Öğretmen eğitimi niteliğinin artırılması amacıyla yeniden şekillendirilen programın etkili olarak uygulanması amaçlanmıştır (Asunta, 2006). Benzer şekilde 2005 yılında Türkiye'de uygulamaya konulan programlarla bilim ve teknolojiadaki değişimin getirdiği anlayışlar çerçevesinde yapılandırmacı anlayışa geçilmeye çalışılmıştır. Bu programla, 12 farklı yeterlik belirlenmiş ve bu yeterliliklerin geliştirilmesine odaklanılmıştır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2005).

Eğitimde reform hareketlerinin temelini oluşturan program geliştirme çalışmalarında öğrenmeyle ilgili elde edilen bulgular, yetiştirilecek bireyden beklenenler, bilgi kavramında ve bilgi toplumu anlayışındaki gelişmeler gibi özelliklerin yanı sıra ekonomik ve sosyal alandaki değişimler ile çok kültürlülük gibi politik alandaki değişim ve beklentiler etkilidir (Doll, 2015; Goodson, 2013; Henson, 2015). Bu genel anlayışların ülkelere yansımaları ise farklılık göstermektedir. Özellikle bilimsel ve politik alandaki gelişmeler eğitim politikalarında ve dolayısıyla programlarda değişimi farklı kılmaktadır. Kosova bu farklılığın görüldüğü önemli ülkelerden biridir. Yugoslavya'nın parçalanmasının ardından 1999 yılından itibaren Birleşmiş Milletler'in kontrolü altında bir devlet olma yoluna giren Kosova'da eğitim reform hareketi aynı yıl başlasa da esas olarak 2008 yılında bağımsızlığını ilan etmesiyle birlikte devletin ihtiyaç duyduğu vatandaş ve nitelikli insan yetiştirme çabasının bu reformun temel dinamizmini oluşturduğu söylenebilir (Potera, 2014)

Kosova Kurtuluş Savaşı sonrası, uluslararası iş birliği yönetimi ile United National Mission in Kosovo (Birleşik Milletler Kosova Misyonu- UNMIK) tarafından eğitimi

geliştirme amacıyla 2001 yılında öğrenci merkezli öğretim anlayışını temele alan eğitim programları tasarlanmıştır. 2002 yılında ise Eğitim Bilim ve Teknoloji Bakanlığının kurulmasıyla üniversite öncesi eğitim kurumları 5-4-3/4 sistemine geçmiştir (Tahirsylaj, 2010; Kastrati, 2014). Aynı yıl bazı dersler programlardan çıkarılmış, bazı dersler programlara eklenmiş, bazı derslerde de değişiklikler yapılmıştır. Bu çerçevede “Teknik Eğitim Temelleri” dersi kalkmış ve bunun yerine “Teknik ve Bilim İletişim” dersi konmuştur. 2001 yılından itibaren ülkenin çoğu okulunda uygulanmaya başlanan programlar hedeflere ve derslere odaklanmış, hedeflere göre tasarlanmıştır (Beqiri, 2010; Georgescu, 2002).

Devletleşme sürecini tamamlayan Kosova ihtiyaç duyduğu insan kaynakları ve yeni devlet misyonu ve vizyonu çerçevesinde eğitimde yeniden yapılanmaya girmiştir. Yeni yapılanma için Kosova’da 2011 yılında üniversite öncesi eğitim sistemini iyileştirmek amacıyla program geliştirme çalışmaları başlatılmıştır. Öğrencilerin bilgileri yerine niteliklerine ve yeterliliklere odaklanan programlar tasarlanmıştır. 2013-2014 eğitim öğretim yılında pilot okullardaki 1. ve 6. sınıflarda uygulanmaya başlanmıştır. Pilot okullarda 2015-2016 eğitim öğretim yılında uygulaması devam eden programlardan biri de “Teknoloji ve Bilim İletişim” dersinin programıdır. 6. sınıfta sadece “Teknoloji” olarak geçen bu ders Hayat ve İş öğrenme alanı içinde bulunmaktadır (MASHT, 2012; 2016).

Diğer ülkelerde olduğu gibi Kosova’da da bilgi toplumuna geçişin önemli bir basamağını oluşturan Bilgi ve İletişim Teknolojileri (BİT) okuryazarlık düzeyinin artırılması ve bu yolla eğitimin niteliğinin artırılması hedeflenmektedir (MASHT, 2011; Tezci, 2009, 2011; Tüysüz ve Aydın, 2009). Bu nedenle eğitim programlarında “Teknoloji” dersi programlarına yer verildiği görülmektedir (Pedagojik Institute of Kosova [IPK], 2015). Söz konusu bu reform çabalarının başarısında, kuşkusuz resmî programların hazırlanması en temel gereklilik olsa da yeterli değildir. Bu programların uygulamada aldığı şekil de bu reformların başarısı açısından önemli bir husustur. Tasarlanan bir programın tasarındaki anlayış ve yaklaşıma uygun olarak uygulanması program reform çabasının başarısını artıracaktır (Alexander, 1982; Külahçı, 1995). Örneğin programlara teknolojinin entegre edilmesini amaçlayan bir dizi yatırıma rağmen arzulanan değişimin sağlanamadığını gösteren araştırma sonuçları (Bullock 2004; Lim 2007; OECD 2004; Tezci 2009; Yalın, Karadeniz ve Şahin 2007) azımsanamayacak düzeydedir. Ayrıca birçok araştırma reform çabalarının başarısının ona inanan paydaşlarla ilgili olduğunu,

bunun içinde de öğretmenlerin ve öğrencilerin önemli bir rolü olduğunu vurgulamaktadır (Ball ve Cohen, 1996; Shulman, 1987; Van Driel, Beijaard ve Verloop, 2001).

Programın uygulayıcısı olarak öğretmenlerin, uyguladıkları programın felsefesine yönelik bilgi düzeyleri, tutumları ve bakış açıları, özyeterlik algıları gibi etkenler öğrenci başarısında önemli bir role sahiptir (Crawley ve Salyer, 1995; Ekici ve Ekici, 2014; Tobin, 1987; Tekbıyık ve Akdeniz, 2008; Yapıcı ve Demirdelen, 2007). Örneğin Gallagher ve Tobin (1987), öğretmenlerin sınıfta kendi programlarını uyguladıklarını belirlemiştir. Bu, tasarlanan programın uygulamada farklı bir şekil aldığını ve hatta tasarıdaki anlayışın dışında bir programın uygulanabildiğini göstermektedir. Dindar ve Yangın (2007) tarafından yapılan bir araştırmada da Türkiye’de 2005 yılında yapılandırmacı yaklaşımı temele alan programlar uygulanmaya başlanmasına rağmen öğretmenlerin davranışçı yaklaşıma dayalı bir öğrenme sürecini uyguladıkları belirlenmiştir. Bu da programların başarısının, onu uygulayan öğretmenlerin o programın yaklaşımına ilişkin anlayış, görüş ve düşüncelerinden etkilendiğini göstermektedir. Bu açıdan öğretmenlerin programa ilişkin düşüncelerinin belirlenmesinin, program geliştirme çalışmalarının değerlendirilmesinde önemli bir veri kaynağı olduğu söylenebilir.

Öğretmenler bir eğitim programının hazırlanması, uygulanması ve değerlendirmesi aşamalarında büyük bir role sahiptir. Çünkü program ne kadar iyi tasarlanmış olursa olsun, esas uygulayıcıları olan öğretmenler tarafından tam olarak anlaşılıp uygulanmadığı takdirde istenilen sonuca ulaşamamaktadır. Bu nedenle, programların uygulayıcıları olan öğretmenlerin, programı çok iyi anlamaları ve gerektiği gibi uygulamaları ve değerlendirmeleri gerekmektedir (Dindar ve Yaygın, 2007) . Ayrıca mükemmel bir şekilde tasarlanmış bir programın ne derecede işlevsel olduğu konusunda bilgi verici olan öğretmenlerdir. Bu nedenle, bir programın öğelerinin değerlendirilmesinde temel kaynaklardan birinin öğretmen olduğu söylenebilir (Akpınar, 2014; Ertürk, 1972). Ayrıca, program çerçevesinde eğitim gören öğrenciler de yapılan çalışmaların etkililiği konusunda bilgi verebilirler. Çünkü öğrenciler bizatihi programa maruz kalanlardır. Öğrencilerin öğrenme sürecinden memnun olmaları ondan en yüksek faydayı elde etmede anahtar rol üstlenmektedir (Cerit, 2008; Demirel, 2012; Morrison, 2003; Gelen ve Beyazıt, 2007). Öğrencilerin programa ilişkin bakış açıları, programın eksikliklerinin belirlenmesine ve uygulamanın geliştirilmesine katkı sağlayacaktır.

Bu bağlamda 6. sınıf Teknoloji dersi öğretim programının öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesinin amaçlandığı bu çalışmada elde edilecek sonuçların; programın başarısına, öğretmen eğitimine ve gelecekteki eğitim politikalarına yön verenlere katkı sunacağı düşünülmektedir. Ayrıca pilot çalışmaların başarısının dış değerlendirmeciler tarafından değerlendirilmesi de eğitim kurumlarına önemli bir katkı sunacaktır.

1.2.Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı Kosova'da pilot okullarda uygulanan 6. sınıf Teknoloji dersi öğretim program tasarısının ve uygulanmasının "program öğelerine dönük değerlendirme yaklaşımı" çerçevesinde değerlendirilmesidir.

1.3.Araştırmanın Problemi

Bu araştırmanın amacı çerçevesinde iki temel probleme odaklanılmıştır. Bunlardan birincisi Kosova'da pilot okullarda 2013-2014 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulanan 6. sınıf Teknoloji dersi öğretim program tasarısına ve uygulanmasına ilişkin öğretmenlerin ve öğrencilerin görüşleri nelerdir? Araştırmanın ikinci problemi ise teknoloji dersinin program tasarısında öngörülen yaklaşımı öğretmenler sınıf içinde ne düzeyde uygulamaya koymaktadır?

1.3.1. Alt Problemler

Yukarıda belirtilen problem çerçevesinde aşağıdaki alt problemler belirlenmiştir:

1. 6. sınıf Teknoloji dersi öğretmenlerinin;
 - a) Öğretim programı tasarısının
 - Hedefleri
 - İçeriği
 - Eğitim durumları ve
 - Sınama durumları boyutuna ilişkin görüşleri nelerdir?

b) Programın uygulanmasına ilişkin görüşleri nelerdir?

2. 6. sınıf Teknoloji dersi öğretim programının uygulanmasına ilişkin öğrenci görüşleri nedir?

3. Öğretmenler 6. sınıf Teknoloji dersi programında yer alan öğrenme-öğretme süreçlerini sınıf ortamında ne düzeyde uygulamaktadırlar?

1.4.Araştırmanın Önemi

Değişen ve gelişen bilimsel, ekonomik, sosyal ve kültürel anlayış tüm toplumlarda özellikle yapısal değişiklik sürecinde olan toplumlarda eğitimden beklentileri değiştirmektedir. Özellikle değişim hızının her geçen gün arttığı 20. yüzyılın son çeyreğinde hem yeni fırsatlar hem de meydan okumalar belirlemiştir. Beklentilerdeki değişim, eğitim süreçlerini dolayısıyla programları da derinden etkilemektedir (Alshammari, 2013). Değişimin neden olduğu tehditlerin fırsatlara dönüştürülmesi değişimi yönetecek nitelikli bireylerin yetiştirilmesini gerekli kılmaktadır. Okullarda yürütülen formal eğitim süreci, geçerli olan nitelikleri bireye ancak geliştirdiği programlar yoluyla kazandırabilir (Kumran ve Saracaloğlu, 2011). Bu yüzden her bir toplum kalkınmasını ve gelişmesini sağlayacak nitelikli insan gücü yetiştirme, toplumsal ve kültürel değerlerin korunmasını ve geliştirilmesini destekleme gibi amaçlara yönelik eğitim programları geliştirmesini zorunlu kılmaktadır (Özdemir, 2009).

Dünyanın en genç bağımsız ülkelerinden biri olan Kosova Cumhuriyeti, değişimin hızlı yaşandığı ülkelerden biridir. Kosova toplumunun temel anlamda karşılaştığı zorluklardan biri, tıpkı gelişmekte olan diğer ülkeler gibi, günümüz teknoloji çağının gerektirdiği bir bilgi toplumunu oluşturma ihtiyacı olduğu söylenebilir. Bilgiyi geliştirme ve bu bilgilere erişme imkânlarının neredeyse sınırsız olması, okulların öğrencilere bilgiyi işleme yeteneği kazandırmasını gerektirmektedir (Tezci, 2011; Tezci ve Uysal, 2004; Tüysüz ve Aydın, 2009). Kosova'nın da söz konusu gelişmeler karşısında eğitimde yeni bir reforma ihtiyaç duyduğu ve bu yönde adımlar attığı görülmektedir. Bu çerçevede ilk adım olarak yeni öğretim programları tasarlanarak eğitimde kalitenin artırılması çalışmalarına başlanmıştır. İlk olarak 4+4 şeklinde düzenlenen 8 yıllık zorunlu temel

eğitim süresi 2000 yılında tasarlanan yeni sistemle 5+4 şeklinde 9 yıla çıkarılmıştır (DASh, 2001). 2008 yılında bağımsızlığını kazandıktan sonra bu yeni devletin gereksinimlerini karşılamak için eğitimde de yeni bir yapılanmaya gitme ihtiyacı doğmuştur. Yeni yapılanma için ilk olarak mevcut eğitim programının geliştirilmesi gerekliliği ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda Kosova'da 2011 yılında üniversite öncesi eğitim sistemini iyileştirmek ve geliştirmek amacıyla program geliştirme çalışmaları başlatılmıştır. Öğrencilerin bilgilerinin ötesinde, niteliklerine ve yeterliliklere odaklanan programlar tasarlanmıştır. Üniversite öncesi eğitimin amacı da demokratik bir toplum oluşturmak amacıyla bireylerin bilgi, beceri, tutum ve davranışlarını geliştirmek olarak belirlenmiştir. Hedefler ise gençlerin sorumlu birer birey olması, farklılıkları yapıcı bir şekilde kabullenmek ve başkalarının haklarına saygı duymak olarak şekillenmiştir (MAShT, 2011).

Kosova eğitim sisteminde de diğer ülkelerde olduğu gibi (MEB, 2005; Tezci, 2009) teknoloji okuryazarlığı becerilerinin geliştirilmesi ve bilgi toplumuna geçişin temelini oluşturacak nitelikli insan gücü yetiştirilmesi amacıyla, teknoloji bir öğretim alanı olarak ele alınmış ve bu çerçevede 2013-2014 eğitim öğretim yılından itibaren pilot okullarda uygulamaya konulan yeni programlar arasında teknoloji dersi öğretim programı da yer almıştır. Bu programla öğrencilerin teknoloji okuryazarlığı bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır (KEBTB, 2005; Pupovci, 2002). Pilot olarak uygulanan programların değerlendirilmesi ve program amaçlarına ne düzeyde ulaşıldığının belirlenmesi, söz konusu reform çabalarının başarısına katkı sağlayacaktır.

Literatür incelendiğinde Kosova'da program değerlendirmeye ilişkin ampirik çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Bu alanda yapılan çalışmalardan biri Zabeli'nin (2014) Kosova'nın çekirdek programını incelediği, bir diğeri ise Mehmeti'nin (2015) pilot okullarda uygulanan yeni öğretim programına ilişkin okul müdürleri, müdür yardımcıları, okul koordinatörlerinin görüşlerini ele aldığı çalışmasıdır. Beka (2014) ise Kosova'daki üniversite öncesi eğitiminin 2000 yılında yapılan reformların uygulanmasının değerlendirmesini yapmıştır. Fakat Kosova Eğitim Bilim ve Teknoloji Bakanlığı tarafından hazırlanan ve 2013-2014 eğitim öğretim yılından itibaren pilot okullarda uygulanan 6. sınıf Teknoloji Dersi Öğretim Programının değerlendirilmesine ilişkin herhangi bir çalışmanın yapılmadığı görülmüştür. 6. sınıf teknoloji dersi öğretim programını hedef, içerik, eğitim durumu ve sınav durumu öğelerini dikkate alarak ve uygulayıcı öğretmenler ile öğrencilerin görüşlerine başvurarak değerlendirmeyi amaçlayan bu çalışma, programın

etkililiği hakkında karar verme ve bu çerçevede programın ögelerine dönük değerlendirme yaklaşımı kullanılarak yapılan ilk çalışma olması açısından da önemli görölmektedir. Çalışmanın bu alandaki boşluğun doldurulmasına katkıda bulunacağı düşünölmektedir.

Program ögeleri arasında dinamik ilişkiler olmasından hareketle, tasarı olarak ortaya konan bir programın ögelerinde eksiklik olup olmadığı, eğer varsa bunun hangi ögelerde olduğunu açıklamak için ögeler, her birinin etkisine ayrı ayrı bakılarak değerlendirilmelidir (Demirel, 2003; Ertürk, 1972). Bu bakımda Kosova'daki pilot okullarda uygulamakta 6. sınıf teknoloji dersi öğretim programının, öğretmenlerin görüşlerine göre değerlendirilmesi ve bunun sonucunda programın geliştirilmesine ilişkin önerilerin ortaya konması önem taşımaktadır. Ayrıca, araştırmanın sonunda elde edilecek bulgular da programın sorunlarını ve etkililiğini açıklığa kavuşturacağından, araştırmanın gelecekteki program değerlendirme araştırmalarına da bir kaynak oluşturması beklenmektedir. Bu çalışma sonunda yapılacak önerilerin 6. sınıf teknoloji dersi öğretim programının geliştirilmesinde olumlu yönde katkı sağlayacağı düşünölmektedir.

Pilot olarak uygulanan program dış değerlendirmeciler tarafından değerlendirildiğinden araştırmanın sonuçları, teknoloji dersi program geliştirme sürecine ve programın uygulamasına katkı sunma potansiyeline sahiptir. Ayrıca araştırmanın, ulusal ve uluslararası literatöre katkı sağlayacağı ve alanda yapılacak yeni araştırmalara ışık tutacağı umulmaktadır.

1.5.Araştırmanın Varsayımları (Sayılıları)

Bu araştırmada aşağıdaki varsayımlardan hareket edilmiştir:

1. Araştırmada görüşleri alınan öğretmen ve öğrencilerin samimi, doğru ve dürüst cevap verdikleri,
2. Sınıf içi öğretmen gözlemleri için iki farklı gözlemciden elde edilen gözlem kayıtlarının güvenilirlik için yeterli olduğu varsayılmıştır.

1.6.Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Bu araştırma 2015-2016 eğitim-öğretim yılı,
2. Pilot olarak uygulanan 6. sınıf Teknoloji programıyla,
3. Pilot olarak uygulanan öğretmenlerin ve öğrencilerin görüşleriyle,
4. Öğretmenlerin sınıf içinde öğrenme-öğretme sürecindeki davranışlarına ilişkin gözlemleriyle sınırlandırılmıştır.



2. KURAMSAL ÇERÇEVE

Araştırmanın bu bölümünde temel kavramlar, Kosova eğitim sistemi, pilot okullarda uygulanmaya başlayan yeni program ve araştırma problemiyle ilgili literatüre yer verilmiştir. Kuramsal çerçeve üç bölüm olarak tasarlanmıştır. Birinci bölümde araştırma probleminin temel kavramlar, program, program öğeleri, program değerlendirme, program değerlendirme yaklaşımları ve modelleriyle ilgili literatüre yer verilmiştir. İkinci bölümde Kosova eğitim sisteminin geçmişi ve pilot okullarda uygulanan yeni programla ilgili bilgilere yer verilmiştir. Üçüncü bölümde ise yurt içi ve yurt dışında yapılan ilgili araştırmalar yer almaktadır.

2.1. Program ve Türleri

Marcus Tullius Cicero ve çağdaşları, MÖ 1. yüzyılda, Romalı atlı araba yarışçılarının kullandığı “curriculum” adı verilen oval pistin, gelecekte eğitimciler tarafından miras olarak kullanılacağını elbette bilmiyordu. Bu kelime, günümüzde eğitimciler için en önemli konulardan biri hâline gelmiş ve anlamı bir yarış alanından program kavramına genişlemiştir (Oliva, 1982). Latince bir kelime olan “curriculum”un eğitimde farklı şekillerde ele alındığı görülmektedir.

Program, geçmişte geleneksel anlamda dersler listesi olarak ifade edilmiş olsa da zaman içinde anlamı genişlemiş ve programa yeni anlamlar yüklenmeye başlanmıştır. Dolayısıyla program kelimesinin, hiçbir zaman, tek bir anlamı olmamıştır. Programla ilgili ilk tanımlamalarda, sözgelimi çalışma programı ya da bir listesi şeklinde çok genel olarak ifade edildiğini gözlemek mümkündür (Demirel, 2012; Varış, 1996). Bu tanımlamalardan bir okulda okutulacak dersler listesini anlamak gerekir. Zaman içinde program kelimesine yüklenen anlam değişmiş ve bir program disiplin hâline gelmiştir. Bu

genişleme içinde de kavramın ortak bir tanım yerine geniş bir yelpaze içinde ele alındığını söylemek mümkündür.

Program; okul içi ve dışı durumlarda istenilen sonuçlara ulaşmak için gösterilen öğretim çabasıdır (Saylor ve Alexander, 1973). Tyler ve Taba programı “bir eylem planı veya istenen hedeflere ulaşmak için izlenecek stratejileri içeren yazılı bir belge” olarak tanımlamaktadır (Ornstein ve Hunkins, 2003: 15). Genel olarak program, belirli hedeflere ulaşmak için tasarlanmış etkinliklerden oluşan, düzenli bir birikimdir (Royse, Thyer ve Padgett, 2006). Marsh (2014: 6) ise programı “öğretim deneyimlerinin bütünü”, amacını ise “öğrencilerin öğrenme ortamında, genel bilgi ve beceri kazanmaları” olarak tanımlamıştır. Saylan (1995: 12) programı “İnsanoğlunu bireysel veya grup hâlinde mümkün olduğu kadar çabuk, ekonomik ve yeterli bir şekilde eğitime yollarını belirlemek amacıyla planların seçilmesi, düzenlenmesi ve uygulanmasıyla ilgili bir çalışma alanıdır.” şeklinde tanımlamıştır.

Program, bir işletmenin işle ilgili görünüşü yansıtır. Mümkün olduğunca kısa ve ekonomik olarak uygulanmış ya da denenmiş yollarla bireylerin veya grubun eğitilmesi ile ilgili çalışmaları kapsar. Bazı araştırmacılar programı yazılı bir doküman, bazı araştırmacılar ise planlı deneyimler olarak ele almaktadır. Örneğin Doll (1996: 15) planlı bir deneyim şeklinde düşündüğü programı “öğrenenlerin, okulun kontrolü altında yaşadıkları deneyimlerin tamamı” olarak tanımlamıştır. Henson (2015) ve Külahçı (1995) çağdaş anlamda programın hem tasarımı olarak planlanan hem de bir planda yazılı olarak belirlenenin dışında, deneyimler olarak ele alınacağına işaret etmiştir. Marsh ve Willis (2003: 13) de hem bir plan olarak tasarlanan doküman hem de uygulamadaki deneyimler olarak ele almaktadır. Bu çerçevede programı “bir öğrencinin okulun rehberliğinde yaşadığı deneyimler ve planların bir bileşimi” olarak tanımlamaktadır.

Programla ilgili yukarıda işaret edilen tanımlamaları daha da genişletmek mümkündür. Her bir tanımın, alana farklı bir perspektif kazandırdığı da söylenebilir. Oliva ve Gordon (2012: 3) programın bir dizi tanımını birleştirerek bir sentez yapmıştır. Bunları; okulda okutulan konular listesi, içerik, program çalışmaları, materyaller listesi, hedefler listesi, eğitim kursu, dersler, bir okulda ekstra sınıf aktiviteleri, rehberlik ve kişisel ilişkileri de kapsayan her şey, okul tarafından yönlendirilen ve hem okulda hem okul dışında öğretilen her şey, okul personeli tarafından planlanan her şey, okulda öğrenenlerce

geçirilen bir dizi deneyim, okullaşmanın bir sonucu olarak bireysel öğrenen deneyimleri olarak sıralamak mümkündür.

Program tanımları bir ölçüde programların türleri ile de ilişkilidir. Örneğin yapılan genel tanımlar, daha çok eğitim programını işaret ederken ayrıntılı program tanımlarının bazıları da öğretim programına işaret edebilmektedir. Örneğin programı öğrenme için planlama olarak ele alan Taba'nın (1962) yaklaşımı genel bir program yaklaşımını ifade ederken formal eğitim sürecinde amaçlanan bilgi, ilke, değer ve yeteneklerin öğretimi için düzenlenen kurs bağlamında ele alan Levine (1981) daha ayrıntılı ama bir o kadarda dar bir bakış açısını yansıttığı söylenebilir.

2.1.1. Eğitim Programı

Araştırmacılar eğitim programını çok farklı şekilde tanımlamışlardır. Varış (1996: 14), eğitim programını “bir eğitim kurumunda çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağlanan millî eğitimin ve kurumun amaçlarının gerçekleşmesine dönük tüm faaliyetleri kapsar” şeklinde tanımlamıştır. Eğitim programları, eğitim sürecinin başarıya ulaşmasında etkili olan hedef, içerik, öğrenme-öğretmen süreci ve değerlendirme gibi tüm öğeleri içerisinde barındırmaktadır. Ancak eğitim programlarının yalnızca okulla sınırlı kalmayıp okul dışındaki her türlü etkinliği (sosyal ve kültürel faaliyetler, geziler, kol faaliyetleri) de içine barındıran, uygulamaya ve yaşantıya dönük işlevsel bir süreç olduğu ifade edilebilir (Aykaç, 2014). Demirel'e (2014: 14) göre eğitim programı, “öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneğidir.” Bu tanımlardan anlaşıldığı gibi eğitim programı sadece okul içi öğrenme yaşantılarını değil, bunun yanı sıra okul dışı öğrenme yaşantılarını da kapsar. Burada dikkat edilmesi gerek husus okul dışı yaşantıları örtük programla karıştırmamaktır. Eğitim programı okul içi öğrenme yaşantıları ve okul dışı (sosyal ve kültürel faaliyetler, geziler, kol faaliyetleri) etkinlikleri yazılı olarak bir planlama olduğu için örtük programdan ayrılır. Eğitim programı, bir eğitim kurumunun programıdır. Bir eğitim kurumunun yapacağı eğitimsel faaliyetleri içeren çalışmadır. Dolayısıyla yazılı bir dokümandır. Aynı zamanda resmi bir niteliği vardır.

2.1.2. Öğretim Programı

Küçükahmet (2009: 9) öğretim programını “ders programlarının bütünü” olarak tanımlar. Karakaya (2004: 15) “bir eğitim önerisini pratiğe koymadaki çalışma tecrübesi nedeniyle açıkça gerçekleştirilebilir etkinlikler” anlamında ele almıştır. Bir başka tanıma göre, “öğretim programı eğitim programı içinde ağırlık taşımakta, genellikle, belli bilgi kategorilerinin bir sistem dâhilinde düzenlenmesiyle oluşmaktadır” (Saracaloğlu ve diğerleri, 2007). Özçelik (1987: 4), öğretim programını “bir dersle ilgili Öğrenme-Öğretme Sürecinde nelerin, niçin ve nasıl yer alacağını gösteren bir kılavuz” olarak tanımlamaktadır. Öğretim programı, eğitim programı kapsamında yer alan ve öğrencilere öğretilmesi / kazandırılması istenen değerler, tutumlar, alışkanlıklarla bilgi ve becerileri kapsayan ders kümelerinden oluşan bir program olarak ifade edilebilir.

Tanımlar incelendiğinde öğretim programının eğitim programı kapsamında yer aldığı ve eğitim programına göre daha dar ancak bir o derecede de ayrıntılı bir program olduğu söylenebilir. Öğretim programı okul dışı etkinlik ve çalışmalardan (sosyal ve kültürel faaliyetler, geziler, kol faaliyetleri) çok okul ve sınıf içi öğrenme yaşantılarını kapsar. Laska ve Gürbüzürk (1989) eğitim programı ile öğretim programı arasındaki ilişkiyi daha iyi anlayabilmek için eğitim programları ve öğretimin birbiriyle uyumlu olması zorunluluğuna işaret etmiştir. Bunun için de öğretim programı çalışması yapan ekibin eğitim programı yaklaşımını, felsefesini ve üzerinde durulan beceri alanlarını iyi özümsemesi gerekmektedir. Öğretim programı, öğretimle ilgili etkinlikleri; eğitim programı ise öğrenme amaçlarının gerçekleştirilmesiyle ilgili içeriği kapsamaktadır.

2.1.3. Ders Programı

Ders programı, “öğretim programı içinde yer alan her bir ders kapsamında ulaşılabilecek hedeflerin, içeriğin, Öğrenme-Öğretme Sürecinin ve değerlendirme etkinliklerinin programlanmasıdır” (Şahan, 2014: 32). Taşpınar (2007: 5), öğretim programını, “programı oluşturan derslerin planlandığı ve bu planlama içinde ders amaçlarının, içeriklerin, Öğrenme-Öğretme Sürecinin ve değerlendirme ilkelerinin yer aldığı bir kılavuz plan” olarak tanımlar. Başka bir tanıma ise “bir ders süresi içinde planlanan hedeflerin bireye nasıl kazandırılacağını gösteren tüm etkinliklerin yer aldığı bir plandır” (Demirel, 2012: 6). Bir ders programı, bir okulun eğitim programının kapsadığı

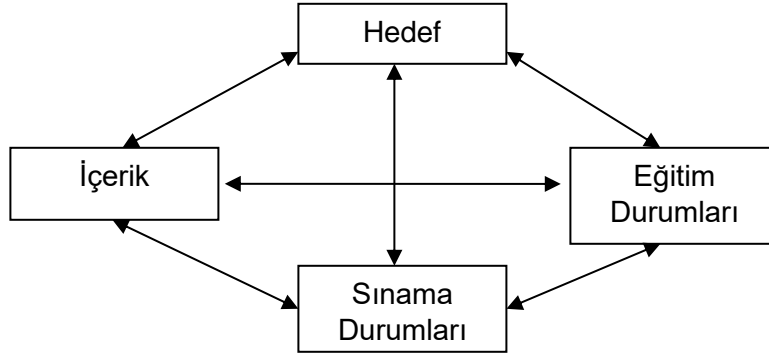
Matematik, Fizik, Tarih, Fen ve Teknoloji, Hayat Bilgisi, Türkçe vb. etkinlik kategorilerinin her biri için söz konusudur (Arslan ve diğeri, 2007). Varış (1996: 18) ders programını “öğretim programlarında yer alan bilgi kategorilerinin, disiplinlerin ve faaliyet alanlarının, eğitim amaçlarıyla ilişkili olan özel amaçlarının gerçekleştirilmesi için öğretim ilkelerini, konuların alt kategorilerini ve değerlendirme esaslarını içeren ve eğitim-öğretim programlarındaki esasları öğrenci davranışına dönüştüren program” şeklinde tanımlamaktadır.

Eğitim programı, öğretim programını, öğretim programı da ders programını kapsamaktadır. Eğitim programı, öğretim programına, öğretim programı da ders programına göre daha genel ve kapsamlıdır. Ders programı, programın alt bölümünde yer alan, program öğelerini içine alan, hangi ünitelerin öğretileceği ile ilgilenen ve öğretmenin günlük ders planında gerçekleştirmeyi planladığı özel hedefleri barındıran bir kılavuz planı olarak tanımlayabiliriz.

2.2. Program Öğeleri

Bir program tasarısı, onu meydana getiren öğelerden oluşur. Program öğelerinin belli bir düzen ve mantık içinde belirlenerek organize edilmesi program tasarısı olarak ifade edilir (Prideaux, 2003). Eğitim bilimciler, bir program tasarısında bulunması gereken öğeler konusunda birçok kavram önermişlerdir. Bunların bazıları: amaçlar, sonuçlar, hedefler, içerik, öğrenme yaşantıları, öğretim planları, zaman çizelgeleri, ortamın kullanımı, teknoloji, değerlendirme, vb. (Saylan, 1995). Aslında program temelde dört öğeden oluşmaktadır. Bunlar; hedefler, konu alanları, eğitim durumları ve sınama durumlarıdır. Çoğunlukla aynı ağırlığa sahip olmamasına rağmen, bazen ana vurgu içerik veya konuyla ilgilidir. Ama bazen okullar öncelikle hedeflerin ve değerlendirme yöntemlerinin üzerinde duran modeller oluştururlar. Diğer modeller ise daha çok öğrenme faaliyetlerine ve deneyime odaklanır (Ornstein ve Hunkins, 2003).

Program öğeleri olan hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme boyutları arasındaki ilişkiler dinamiktir. Ornstein ve Hunkins (2003), program öğeleri arasında yer alan ilişkiyi Şekil 1'deki gibi göstermiştir:



Şekil 1. Eğitim Programın ögeleri ve ilişkileri

Kaynak: Ornstein A., Hukins F. (2003) *Kurrikula, Baza, Parime dhe Probleme* (*Curriculum, Foundations, Principles and Issues* (Çeviren: Myftiu K.) Tiranë: Instituti i Studimeve Pedagogjike s. 342

Hedefler, gözlenebilir şekilde ifade edildikten sonra, bu hedeflere dayalı içerik tasarlanır, içerik de hedeflere uygunsa eğitim durumlarının oluşturulması gerekir. Son olarak hedefler ve içeriği dikkate alarak sınama durumları tasarlanır. Bu dört temel öge birbiriyle ilişkilidir ve programın bir ögesinde yapılan değişiklik diğer ögeleri de etkiler (Taşpınar, 2007; Saracaloğlu ve diğerleri, 2007).

Program geliştirmeciler, öncelikle şu dört soruya cevap ararlar: “Niçin öğretmeli (hedefler)?”, “Ne öğretmeli (içerik)?”, “Hangi stratejiler, kaynaklar ve öğrenim faaliyetleri kullanılacak? (eğitim durumları)” ve “Programın sonuçlarını değerlendirmek için hangi yöntem ve araçlar kullanılacak (sınama durumları)?”. Dolayısıyla programın bir ögesiyle ilgili alınan bir karar diğer bileşenleri de etkileyecektir (Ornstein ve Hukins, 2003). Programın ögeleri aşağıda kısaca açıklanmıştır.

2.2.1. Hedef

Program tasarısı içinde yer alan dört temel ögeden biri hedektir. Bu ilk ve “Neden öğretiriz?” sorusuna cevap arayan bir unsurdur (Demirel, 2012). Hedefler, öğrenciye kazandırılmak üzere seçilen istendik özelliklerdir (bilgiler, yetenekler, beceriler, tutumlar, ilgiler, alışkanlıklar). Ertürk’e (1972: 26) göre hedef, “bir öğrencinin, planlanmış ve tertiplenmiş yaşantılar sayesinde kazanması kararlaştırılan ve davranış değişikliği veya davranış olarak ifade edilmeye elverişli olan bir özellik” olarak tanımlamaktadır. Hedefler,

belli bir alanda eğitilecek bireylere kazandırılmak istenen özelliklerdir (Saracaoğlu ve diğerleri, 2007).

Hedefler aşamalı olarak 3 farklı alana ayrılmıştır. Bunlar:

- **Bilişsel alan:** Zihinsel öğrenmelerin ve becerilerin geliştirildiği alandır. Bilişsel alan; bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme altı basamakta sınıflandırılmıştır.
- **Duyuşsal alan:** Duygusal yönlerin baskın olduğu alandır. Bu alanda bireyin özellikleri ön planda olmaktadır. Duyuşsal alanın alt basamakları; alma, tepkide bulunma, değer verme, örgütlenme ve kişilik hâline getirmedir.
- **Devinişsel alan,** zihin ve kas koordinasyonunu gerektiren becerilerin baskın olduğu alandır. Alt basamakları ise algılama, kurulma, kılavuzla yapma, mekanikleşme, beceri hâline getirme, uyum ve yaratmadır (Bloom, Engelhart, Furst, Hill ve Krathwohl, 1956).

Hedefler, belirli niteliklere sahip olmalı. Hedeflerde bulunması gereken özellikler:

- Toplumsal ihtiyaçlarla tutarlı olmalı
- Öğrenci davranışına dönük olmalı,
- Genellik ve sınırlılık olmalı,
- Açık seçik olmalı,
- Kapsamlı, aynı zamanda sınırlı olmalı
- Bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlarda aşamalı olmalı
- Bir içerik ile kenetli olmalı,
- Öğrenme sürecine değil, öğrenme ürününe dönük olmalı,
- Öğrenme ürününü gösterecek nitelikte olmalı,
- İçeriğe değil öğrenme ürününe dayalı olmalı,
- Tek tip öğrenme ürünü ifade etmeli,
- Öğrencilerin kazanacağı davranışları gösteren bir eylemle ifade edilmeli (Demirel, 2012; Ertürk, 1972; Saylan 1995).

Kosova'da 2011 yılında pilot uygulamaya konulan yeni programda, iş ve hayat alanı içinde bulunan teknoloji öğretim programında amaç, hedef veya kazanımlar yerine "öğrenme sonuçları" ifadesi kullanılmıştır. Çocukların fiziksel ve psikomotor gelişimine

göre değişen ve derinleşen öğrenme sonuçları bilgi, beceri ve tutum içerir. Bu sonuçlar program çerçevesinde belirlenen altı yeteneğe ulaşmayı sağlar. Programda üç çeşit öğrenme sonucu belirlenmiştir. Bunlar (MASHT, 2016: 111):

Yeterlilik için öğrenme sonuçları (YÖS): Program seviyesi sonunda bütün öğrencilerin ulaşması ve geliştirmesi gereken özellikleri (bilgi, beceri, tutum, değer ve rutinleri) kapsar.

Program alanı ve yeterlilik için çıkarılan öğrenme sonuçları (AYÖS): Program alanlarına göre öğrenme çıktıları, programın her seviyenin sonunda öğrenciler tarafından elde edilmesini beklenen sonuçlardır.

Dersler için çıkarılan öğrenme sonuçları (DÖS): Ders programında yer alan konular için öğrenme sonuçlarını öğretmenler geliştirebilirler. Bununla birlikte öğretmenler öğrenme sonuçlarını, programdan ve önerilen mevcut planlardan da doğrudan alabilmektedir.

2.2.2. İçerik

Bir eğitim programının ikinci boyutu içerik boyutudur. İçerik boyutunda, belirlenen amaçlara ulaşmak için “Ne öğretilim?” sorusuna yanıt aranır. Bu bağlamda, programın içerik boyutu ile öğretilecek konuların düzenlenmesi söz konusudur (Demirel, 2012). İçerik, hedef ve davranışlara, öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun; öğrencinin yaşantılarına uygulanabilir, sosyal ve kültürel gerçeklerle tutarlı, kapsamlı ve sınırlı, geçerli, önemli ve öğrenilebilir olmalıdır (Saylan, 1995). Saracaoğlu ve diğerleri (2007) içerik seçiminde dikkat edilmesi gereken ölçütleri; toplumsal fayda, bireysel fayda, öğrenme ve öğretme, bilginin yapısında içeriğin işgal ettiği yer olarak sıralamaktadır.

İçerik düzenlemede farklı yaklaşımlar ele alınmıştır. İçerik seçimi yapıldıktan sonra bu içeriğin öğrencilere hangi düzen ve sıra içinde verileceğine işaret eden düzenleme yaklaşımıyla ilgili literatürde farklı yaklaşımlar önerilmektedir. Bunlar; doğrusal programlama yaklaşımı, sarmal programlama yaklaşımı, modüler programlama yaklaşımı, piramitsel ve çekirdek programlama yaklaşımı, konu ağı-proje merkezli program yaklaşımı, sorgulama merkezli program yaklaşımı ve meslek analizi yaklaşımıdır (Taşpınar, 2007).

Demirel (2014: 35) içerik belirleyen öğretmenlerin şu sorulara cevap aramaları gerektiğine işaret etmiştir:

- İçerik doğrudan doğruya hedefle ilişkili mi?
- İçerikte sunulan bilgi bilimsel açıdan doğru mu?
- İçerik özel bir alanla ilgili ve güncel mi?
- Sunulan içerik iyi organize edilmiş ve sistematik mi?
- Sunulan içerik öğrencilerin önceki öğrenmeleriyle kaynaşıklık sağlıyor mu?
- Öğrenciler sunulan bilgiyi uygulayabilir ya da kullanabilir mi? Sunulan bilgi işe vuru mu?
- Konu sunumunda öğrencilere çok fazla materyal sunuluyor mu?
- Konunun temel ayrıntıları etkili bir şekilde gösteriliyor mu?
- İçerikte önemli görülen hususların tekrarı yapılıyor mu?

Kosova’da pilot okullarda uygulanan yeni programın içeriğinin seçiminde en önemli nokta programda yer alan hedeflerle tutarlı olmasıdır. Ders kitapları yeni programa ve hedeflere uymadığında öğretmenler içerik düzenlenmesinde başka kaynaklardan yararlanabilir. Bu nedenle okullara ve öğretmenlere içerik seçiminde bir esneklik sağlanmıştır. Öğretmenler içeriği seçmek için ders kitapları, çeşitli web sayfaları, e-öğrenme platformu, kendileri veya öğrenci tarafından hazırlanan konular, kataloglar, rehberler vb. çeşitli kaynaklardan yararlanabilirler (MASHT, 2012).

2.2.3. Eğitim Durumları

Programın uygulama boyutuna vurgu yapan öge ise eğitim durumlarıdır. Eğitim durumları, belirlenen hedefler doğrultusunda içeriğin nasıl aktarılacağına yönelik adımları ve işlemleri içerir. Eğitim durumları “Nasıl yapalım da hedeflere ulaşalım?” veya “Nasıl öğretilim?” sorusuna cevap arar (Demirel, 2010). Eğitim durumları ders, konu, etkinlik ve davranışlarla ilgili yapılacakların belirlenmesi ile bunların etkili öğrenmeyi sağlayacak biçimde düzenlenmesi ve uygulanmasına ilişkin aşamaları içerir. Eğitim durumları, öğrenci ve öğretmenin Öğrenme-Öğretme Sürecinde gerçekleştirdiği tüm etkinlikleri kapsamaktadır (Arslan ve diğerleri, 2007). Eğitim durumları öğretmen açısından öğretim durumları düzeni, öğrenci açısından ise öğrenme yaşantıları düzeni olarak ifade edilebilir.

Tyler, öğretmenlerden beklenenin, hedeflere ulaşmak için öğrenme sürecine aktif katılımı teşvik edecek eğitim durumlarını seçmesi olduğunu savunur. Tyler, eğitim durumlarını seçerken göz önünde bulundurulacak beş genel ilkeyi şöyle özetlemektedir:

- Eğitim durumları, öğrencilere, istenen davranışı uygulama fırsatı vermelidir.
- Eğitim durumları, öğrencilere memnuniyet sağlamalıdır.
- Eğitim durumları, öğrencilerin ihtiyaç ve yeteneklerine "uygun" olmalıdır.
- Birden çok eğitim durumları aynı amaca ulaşabilir.
- Eğitim durumları, birkaç öğrenme sonuçlarına ulaşmalıdır (Tyler'dan [1949] Aktaran: Lunenburg, 2011: 3).

Eğitim durumları, bir dizi öğeyi içinde barındırır. Dersin işlenişi esnasında kullanılan araçların devreye sokulmasının tasarısı olarak eğitim durumları, yöntem ve tekniklerden, dönüt düzeltme, ipucu gibi uyarıcılara, araç ve gereçlerden zamana ve sınıfın organizasyonuna kadar farklı unsurları içerir. Eğitim durumları boyutunda öğrencilerin kazanmaları beklenen davranışlar için uygun öğrenme yaşantıları tasarlanır. Bu yaşantıların tasarlanmasında öncelikle hedefler ve içeriğin yanı sıra öğrenci özellikleri, çevre, araç-gereç, süre gibi durumlar göz önünde bulundurulur.

Kosova'da pilot okullarda uygulanan yeni eğitim sisteminin temel amaçları toplum değerleri ve insan haklarının korunması, eğitimde kapsayıcılık, karşılıklı değerlere saygı, bireyin becerilerine göre gelişimi ve aktif bir yurttaş olması gibi kavramların geliştirilmesidir. Burada çekirdek program ile herhangi bir alanda uygulanmak üzere belirlenen özel bir yöntem yoktur. Her alan ve ders için belirlenen amaçlara ulaşılmasında özerklik vardır. Ders konuları aktarılırken program seviyesi ve öğrenim sonuçları ile alan sonuçları arasında bağ kurmak amacıyla öğretmenler çeşitli yöntem, teknik ve araç-gereç setleri desenlenmiştir. Ayrıca eğitim durumları boyutunda öğrencinin merkeze alınması ve buna göre yöntem, teknik ve araç-gereç kullanılması önerilmektedir. Öğretmenlerden eğitim-öğretim sürecinde öğrencilerin bireysel tecrübelerini, potansiyellerini ihtiyaçlarını destekleyecek çalışma içinde olunması, ayrıca bireysel farklılıklar ile öğrencilerin beceri ve ilgileri dikkate alınarak konu içeriği arasında bağlantı kurulması beklenmektedir (IPK, 2015; MASHT, 2012).

2.2.4. Sınama Durumları

Eğitim programının dördüncü ve son ögesi olan değerlendirme, programda “Ne kadar?” ve “Ne düzeyde?” sorularına cevap verir. Programın uygulanmasının ne kadar etkili olduğu, öğrenciler için belirlenen hedeflere ne kadar ulaştığının tespit edilebilmesi için bir değerlendirme çalışması yapılması gerekir. Değerlendirme, öğrencilerde gözlemeye karar verdiğimiz istendik davranışların kazanılıp kazanılmadığı hakkında bir vargıya varma işidir (Demirel, 2012: 52). Sınama durumları, bir anlamda öğrenme düzeyinin kanıtları olarak yorumlanabilir (Şahan, 2007). Değerlendirme; hedefler, davranışlar, içerik ve öğrenme fırsatlarıyla tutarlı, ayrıca anlaşılır, güvenilir ve geçerli, bütüne yönelik ve sürekli olmalıdır (Saylan, 1995: 54).

Sınama durumları ölçme ve değerlendirmeye ilgili aktiviteleri kapsar. Dolayısıyla bu öge sınıf içi öğrenme-öğretme etkinliklerine yönelik yapılacak çalışmalar için bir anlamda kalite kontrol sürecidir. Sınama durumu ile elde edilen sonuçlar öğrenci, öğretim, program ve öğretmen hakkında önemli bilgiler verir. Bununla beraber eğitim durumlarında kullanılan uyarıcı ve materyallerin de işe yararlığı hakkında bir anlamda kanıtlar sunar. Değerlendirme, çeşitli amaçlarla yapılabilir fakat temelde, hedef davranışların kazanılmasındaki eksiklik, yanlışlık ve güçlükleri belirlemek için gerekli olan verileri (bilgileri) elde etmek amacıyla düzenlenen bir çerçevedir. Bu çerçeve, bir bakıma ölçülmek istenen davranışın öğrenci tarafından gösterilmesine imkân veren bir uyarıcılar örüntüsüdür.

Kosova'nın yeni program çerçevesi kapsamında iki tür değerlendirme bulunmaktadır; iç değerlendirme (sınıf içi) ve dış değerlendirme.

A- İç değerlendirme: Bu değerlendirme, biçimlendirici değerlendirme, özetleyici değerlendirme ve seviye değerlendirmesini içerir.

A1-Biçimlendirici (formatif değerlendirme): Eğitim öğretim süreci içinde yer alan bir değerlendirmedir. Programda öngörülen öğrenme sonuçları için eksik, yanlış veya hatalı öğrenme olup olmadığı tespit edilerek gerekli düzeltmelerin ve eksikliklerin giderilmesi amaçlanır. Öğretmenin öğrenciye verdiği ödevler temel alınarak yapılır. Ders programlarına göre öğrencinin öğrendiklerinin sonucuna göre yapılır (Tezci, 2016a).

A2-Özetleyici (değer biçme, summatif değerlendirme): Eğitim-öğretim sürecinin sonunda öğrencinin öğrenme sonuçları için yapılan değerlendirmedir. Öğrencinin yıl boyunca yaptığı etkinliklere ve program tarafından belirlenen bilgilere göre yapılır.

A3-Seviye değerlendirmesi: Her eğitim yılının sonunda veya bir program aşaması atlandığında yapılan değerlendirmedir. Söz gelimi 2, 5, 7, 9, 11 ve 12. sınıfların sonunda yapılan böyle bir değerlendirmedir. Değerlendirme sonuçları okul düzeyinde analiz edilir ve öğretmenler tarafından toplanan kayıtlarla karşılaştırılarak her öğrencinin, sınıfın ve genel olarak okulun ilerleme durumu ortaya çıkarılmaya çalışılır.

B-Dış değerlendirme- Kosova Eğitim Bakanlığı tarafından okul, şehir ve ülke genelindeki eğitimin düzeyini belirlemek için yapılan sınavdır. Kosova çerçeve programına göre 5, 9 ve 12. sınıfların sonunda yapılan değerlendirme bu kategoridedir. Dış değerlendirme, ana yeterliliklerin seviyesini belirlemek için yapılmaktadır (GIZ, 2013; IPK, 2015; MASHt, 2011).

2.3.Program Değerlendirme

Program değerlendirme, programın işlerliği hakkında toplanan kanıtlara dayanarak karar vermedir. Doll (1992: 25) değerlendirmeyi “prosedür ve içeriğin etkisini araştırma ve açık bir şekilde belirlenen amaçları uygulama için gösterilen çaba” olarak açıklamaktadır. Değerlendirme, veri toplamak için yapılan bir ya da birkaç işlemden oluşur. Bu işlem / işlemler program değerlendirmecilerin genel programı veya özelde bir ders kitabındaki herhangi bir metni eleme, değiştirme veya kabul etme kararı vermelerine yardım eder (Ornstein ve Hunkins, 2003). Değerlendirme, programın uygulanmadan önceki eksiklik ve fazlalıkları ile uygulandıktan sonraki etkisini görmeye de yardımcı olan bir işlemdir. Programın güçlü ve zayıf yönlerinin belirlenmesi için program uzmanlarına kıyaslama yapma, tekrar gözden geçirme, güncelleme veya eylemlerini ve programlarını durdurmalarına yardımcı olur. Yani karar vermelerine, sonuçlandırmalarına ve programa uygun kararlar almaları için veri elde etmelerini sağlar.

Demirel (2012: 172) program değerlendirmeyi, “programın etkililiği hakkında karar verme süreci” olarak ele almaktadır. Değerlendirme; programa dayalı eğitim kaynaklarını kabul etme, değiştirme veya ortadan kaldırma kararı için gerekli bilgileri sağlar. Frye ve

Hemmer (2012), program değerlendirmeyi, programın kalitesini ve etkililiğini izleme ve geliştirme amacıyla tasarımı, uygulanması ve sonuçlarıyla ilgili bilginin sistematik olarak toplanması ve analiz edilmesi süreci olarak düşünmektedir. Erden'e (1998: 16) göre ise program değerlendirme "gözlem ve çeşitli ölçme araçları ile eğitim programlarının etkililiği hakkında elde edilen verileri programın etkililiğine işaret eden ölçütlerle karşılaştırıp yorumlama ve program hakkında karar verme sürecidir."

2.3.1. Program Değerlendirme Çeşitleri

Program değerlendirme; norma dayalı değerlendirme ve hedefe dayalı değerlendirme olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Norma dayalı değerlendirmede bireyleri birbiriyle karşılaştırma ve seçme söz konusu olduğundan program değerlendirmelerinde hedefe dayalı değerlendirilmeler daha tutarlı olmaktadır. Hedefe dayalı değerlendirme programda belirlenen hedeflere ulaşılma düzeyi dikkate alınarak yapılan değerlendirmedir (Demirel, 2010; Tezci, 2016a).

Değerlendirme, uygulanma zamanına göre öncesi, sırası ve sonrasında yapılan değerlendirme olarak üçe ayrılmaktadır:

Tanılayıcı Değerlendirme (Diagnostic Evaluation): Programın girişinde yapılan değerlendirme olarak tanımlanır. Öğrencilerin programa başlamadan önce ön koşul niteliğindeki bilişsel davranış, duyuşsal özellik ve devinişsel becerilerini tanılamak için yapılan değerlendirmedir (Demirel, 2012).

Biçimlendirici Değerlendirme (Formative Evaluation): Programın uygulanma sürecinde yapılan değerlendirmedir. Öğrenme eksiklikleri ve kalitenin belirlenmesi amacıyla yapılan bu değerlendirme, uygulanan veya uygulanacak olan bir programı düzenlemek için gerekli bütün faaliyetleri kapsar. Bunun yanında eksikliklerin kaynağının belirlenmesiyle elde edilen verilerle program geliştirmecilere, programla ilgili gerekli düzeltmelerin yapılması için geribildirim sağlar (Fitzpatric, Sanders ve Worthen, 2004; Saylor ve Alexander, 1973).

Düzey Belirleyici Değerlendirme (Summative Evaluation): Geliştirilen bir programın kalitesiyle ilgili genel bir bakış elde etmeyi amaçlamaktadır. Genellikle program geliştirildiğinde ve okulun tamamında ya da okulun bir bölgesinde uygulamaya

geçirildikten sonra yapılır ve programın ya da dersin bütünlüğünün etkisine odaklanılır. Düzey belirleyici değerlendirmenin asıl amacı programın ya da bir bölümünün ne kadar iyi çalıştığının belirlenmesidir (Ornstein ve Hunkins, 2003).

2.3.2. Program Değerlendirme Yaklaşımları

Farklı araştırmacılar program değerlendirme için farklı yaklaşımlar geliştirmişlerdir. Bir ders programının değerlendirilmesinde araştırmacılar ya da program geliştirmeciler farklı değerlendirme yaklaşımları benimseyebilmektedirler. Posner (1995: 46), değerlendirme yaklaşımlarını beşe ayırmaktadır. Bunlar:

- Geleneksel değerlendirme yaklaşımı
- Deneysel değerlendirme yaklaşımı (tecrübe)
- Davranışsal değerlendirme yaklaşımı (davranışlarının)
- Disiplin yapısına dayalı değerlendirme yaklaşımı
- Bilişsel değerlendirme yaklaşımı (bilinçli)

Stufflebeam (1999) program değerlendirme yaklaşımlarını dört ana başlık altına toplamıştır:

- Sözde Değerlendirmeler Yaklaşımı
- Soru / Yöntemli Değerlendirme Yaklaşımları
- Gelişim Sorumluluk Yönelimli Değerlendirme Yaklaşımları
- Sosyal Gündem Gündümlü Yaklaşımları (Aktaran: Uşun 2012: 73-74).

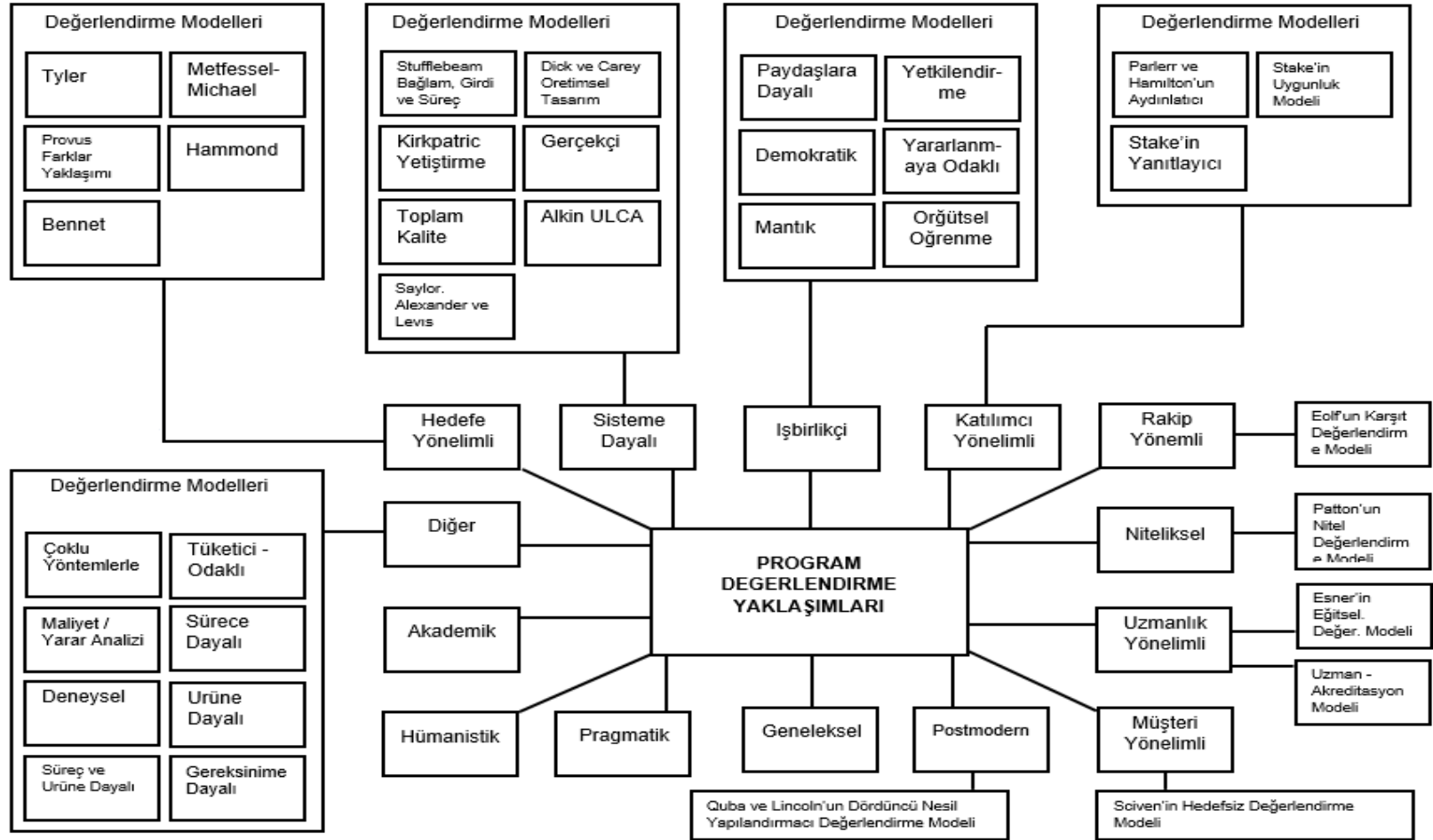
Fitzpatric ve diğerleri (2004) program değerlendirme yaklaşımlarını beş kategoriye ayırmaktadır:

- Hedef odaklı değerlendirme yaklaşımı
- Yönetim odaklı değerlendirme yaklaşımı
- Kullanıcıya yönelik değerlendirme yaklaşımı
- Uzmanlara yönelik değerlendirme yaklaşımı
- Katılımcı odaklı değerlendirme yaklaşımı

Ertürk (2072: 20) ise program değerlendirme yaklaşımlarını altı ana grupta toplamıştır:

- Yetişek tasarısına bakarak
- Ortama (gizil ve muhtemel uyarıcılar düzenine) bakarak
- Başarıya bakarak
- Erişiye bakarak
- Öğrenmeye bakarak
- Ürüne bakarak

Uşun (2012: 81-82) eğitim program değerlendirme yaklaşımları ve modelleriyle ilgili literatürü incelediği çalışmasında, program değerlendirme yaklaşımlarını 14 ana grupta ele almış ve her yaklaşımın altında yer alan toplam 35 modeli açıklamıştır. Bu yaklaşımları ve modelleri Şekil 2'deki gibi özetlemek mümkündür.



Şekil 2. Program Değerlendirme Yaklaşımları

Şekilde görülen değerlendirme yaklaşım ve modellerinden herhangi birinin en iyi ve en doğru olduğunu söylemenin mümkün olmadığı bir gerçektir. Her birinin güçlü ve zayıf yönleri olduğu gibi değerlendirme sürecinde farklı unsurları ön plana çıkararak veri elde etmeye odaklandığı da gözlemlenmektedir. Hangi değerlendirme model ve yaklaşımının seçileceği, değerlendirme sonuçlarının neye ışık tutacağı ya da neden yapıldığına göre değişebilir.

Hedef odaklı değerlendirme yaklaşımı, hedefler ile erişilen derecenin belirlenmesine odaklanır. Temsilcileri ise Tayley, Metfessel-Michael, Provus, Hammond ve Bennet'dir (Brown, 1995). Sistem odaklı değerlendirme yaklaşımının asıl amacı karar vericilere gerekli olan bilgileri aktarmaktır. Bu yaklaşımın öncülerinin Stufflebeam, Dick ve Carev, Kirpatric, Alkın, Saylor, Alexander ve Levis olduğu görülmektedir (Saylor ve Alexander, 1973; Kellaghan, Stufflebeam ve Wintage, 2003). Uzmanlara yönelik değerlendirme yaklaşımı, değerlendirilen herhangi bir çalışmanın değerlendirilmesi için profesyonel uygulama uzmanlarını merkeze alır. Öncüsü Esner'dir (Şahan, 2007). Öncüleri Stake, Parel ve Hamilton olan katılımcı odaklı değerlendirme yaklaşımı ise katılımcıların dâhil edilmesi ve değerlendirme kriter, ihtiyaç, veri, değer ve sonuçlarının belirlenmesi açısından çok önemlidir (Fitzpatric ve diğerleri, 2004; Ornstain ve Hukings, 2003). Rakip yönelimli değerlendirme yaklaşımı, Wolf'un değerlendirme modelini kapsar. Amacı ise farklı değerlendirme uzmanlarının değerlendirmeye yönelik değişik düşüncelerden yola çıkarak modelin devam edip etmemesi yönünde karar vermektir. Akademik değerlendirme yaklaşımına göre değerlendirme geniş bir süreç olarak alınmalıdır. Niteliksel değerlendirme yaklaşımı, Patton'un değerlendirme modelinin de yer aldığı bir yaklaşımdır. Amacı ise program hakkında karar vermek, programın etkililiğini artırmak, geleceğe yönelik olarak programla ilgili karar veya bilgi vermek ve program sonuçları hakkında bilgi toplamaktır (Uşun, 2012). Müşteri yönelimli değerlendirme yaklaşımı, ürünler hakkında değerlendirme bilgisi geliştirmeyi amaçlayan bir yaklaşımdır Bu yaklaşım Sciven'in hedefsiz değerlendirme modeline dayanmaktadır (Bledsoe ve Graham, 2005; Gredler, 1996).

2.3.3. Ögelere Dönük Değerlendirme

Program değerlendirme modellerden biri olan program ögelerine dönük değerlendirme modeli hedef, içerik, eğitim durumu, sınav durumu ögelerinin kapsamlı bir şekilde ele alınmasına dayanmaktadır. Bu modelde program, ögelerinin

sahip olması gereken birtakım nitelikler bazında oluşturulmuş sorular çerçevesinde değerlendirilir ve her öge kendinden sonraki ögeleri değil, önce gelenleri ölçüt alır (Şahan, 2014). Bu modelde sorulacak sorularla hem program taslağında hem de tasarımın uygulaması sırasında meydana gelebilecek olası hataları belirlemek mümkündür. Erden (1998: 24-36), ögelere dönük değerlendirme modelinde yer verilmesi gereken soruları aşağıdaki gibi sıralamaktadır:

Hedef

- 1.Hedefler toplumun beklenti ve amaçlarına uygun mu?
- 2.Hedefler öğrenci ihtiyaçlarına uygun mu?
- 3.Hedefler konu alanının özelliklerine uygun mu?
- 4.Hedefler birbiri ile tutarlı mı?
- 5.Hedef ifadeleri yeterince açık mı?
- 6.Hedefler gerçekleştirilebilecek nitelikte mi?

İçerik

- 1.Kapsam hedeflerle tutarlı mı?
- 2.Kapsamda yer alan bilgiler önemli, dayanıklı ve geçerli mi?
- 3.Kapsam öğrenciler için anlamlı mı?
- 4.Kapsamda yer alan bilgilerin sunuluş sırası öğrenme ilkelerine uygun mu?

Eğitim Durumları (Öğrenme-öğretme süreci)

1. Hangi davranışların öğrenilmesinde güçlükler var?
- 2.Kullanılan yöntem etkili mi?
- 3.Öğretim programı ve günlük ders planları ile uygulama tutarlı mı?
- 4.Öğretmen davranışları öğretim ilkelerine uygun mu?
- 5.Öğrencilerin derse yönelik duyuşsal özellikleri olumlu mu?
- 6.Öğrenciler kendilerinden beklenen faaliyetleri yerine getiriyor mu?

Sınama Durumları (Değerlendirme)

- 1.Ölçme sonuçları geçerli mi?
- 2.Ölçme sonuçları güvenilir mi?
- 3.Ölçüt uygun mu?

Ögelere dönük değerlendirme modeli, çok kapsamlı bir model olarak tasarlanmıştır. Çünkü programın tüm ögelerini kapsar ve uygulama süreci incelenebilir. Program ögeleri arasındaki ilişkilerin dinamik olmasından hareket ederek, tasarı olarak ortaya konan bir programın ögelerinde eksiklik olup olmadığı, eğer varsa bunun hangi ögelerden kaynaklandığını açıklamak için ögelerden her biri, etkisine ayrı ayrı bakılarak değerlendirilmelidir (Dunlap, Kern-Dunlap, Clarke ve Robbins, 1991; Ornstein ve Hunkins, 2003; Wulf ve Schave, 1984). Bu nedenle ögelere dönük program değerlendirme modelinde her öge için sorulan sorular vardır

ve araştırmacı, topladığı verilerden hareket ederek ögelerin herhangi birinde eksikliğin olup olmadığını ve varsa nereden kaynaklandığını açığa kavuşturulabilmektedir.

Modelde hedefler için sorulan sorular, programın genel ve özel hedefleri değerlendirilirken hem programda yer alan hedeflerin yerindeliğinin sorgulanmasına hem de mevcut hedeflerden öğrenme eksikliği ve güçlüğü olanların belirlenmesine olanak tanınır. Diğer yandan, eğitim programı tasarısı sırasında, içeriğin seçimi ve örgütlenmesi programın başarısı açısından büyük önem taşımaktadır. İçeriğinin değerlendirilmesinde araştırılması gereken sorularla, elde edilen verilerle kapsamın etkililiği hakkında bir yargıda bulunulur. Eğitim durumları için sorulan sorular; programda yer alan her hedef davranışa ulaşma derecesi ve kullanılan yöntemin etkililiğine ilişkin, araştırmacılara ışık tutar. Ayrıca öğretim programı ile günlük ders planlarının uygulanmasındaki tutarlılığı, öğretmen davranışları ve öğretim ilkelerinin birbirine uygunluğu, öğrencilerin derse yönelik duyuşsal özellikleri ve kendilerinden beklenen faaliyetleri ne derece yerine getirebildiğine yönelik önemli bilgi sağlar. Sınama durumlarının değerlendirilmesine ilişkin ise sorulan sorulardan, ölçme sonuçlarının geçerliliğine, güvenilirliğine ve ölçütün uygun olup olmadığına bakılır (Diamond 2011; Erden, 1998).

Program ögelerine yönelik değerlendirme, her bir ögenin birbiriyle uyumlu olup olmadığı hakkında da bir değerlendirme imkânı verir. Program geliştirme ve değerlendirme i içe faaliyetlerdir ve birbirinden bağımsız değerildir. Hem tasarısı hem uygulama süreci hem de sonucunda yapılabilir (Varış, 1996). Bu çerçeve de program, uygulama esnasında öğretmen ve öğrencilerden alınacak dönütlere dayalı olarak değerlendirilebilir. Klenowski (2010) program değerlendirmenin hem bir programın nasıl geliştirileceğine yönelik bir anlayış geliştirme hem de uygulama sürecindeki verimlilik ve etkililiği belirlemeye hizmet edeceğine işaret etmiştir. Programın uygulayıcısı olan öğretmenlerin, programı tam olarak anlamaları değerlendirebilmeleri açısından önemlidir. Çünkü bir program ne ölçüde geliştirilmiş olursa olsun onu uygulayacak olan öğretmenlerdir. Bu nedenle programın etkililiği bir ölçüde onu uygulayan öğretmenlerin değerlendirmelerine bağlıdır (Gömlüksiz ve Bulut, 2007; McNay, 2009; Yel, Taşdemir ve Yıldırım, 2008).

2.3.4. Öğretmenlerin ve Öğrencilerin Program Değerlendirmedeki Rollerini

Okul; çocukların ve gençlerin yanı sıra yetişkinlerin eğitimi ve öğrenimi için de kurulan kurumlardır. Okul sistemi öğrencilerden, öğretmenlerden, yöneticilerden, idari çalışanlardan ve danışma hizmetlerinden (psikolog, pedagoğ, sosyal çalışanlar, yardımcıları, bekçiler v.s.) oluşmaktadır. Bir okul sisteminin iyi şekilde çalışması için aynı zamanda iyi bir program gerekmektedir. Ancak program ne kadar iyi olursa olsun yine de başarı bu programı uygulayan öğretmenlerden gelmektedir. Bu başarının göstergesi ise öğrencilerdir. Bu nedenle programı değerlendirenlerin, değerlendirme sürecinde her zaman öğrenci ve öğretmenlerin rollerini değerlendirdiği de söylenebilir.

Bazı program değerlendirilme modellerinde ana aktör olarak öğretmenler ve öğrencilere odaklanılmaktadır. Örneğin Metfessel ve Michael 8 aşamadan oluşan program değerlendirme modelinde öğretmen, yönetici, öğrenci ve sıradan vatandaşları değerlendirme sürecine dolaylı ya da doğrudan katmaktadır (Stufflebeam, 2001). Aynı şekilde Provus'un Farklar Yaklaşımı modeli de değerlendirme yaparken öğrencilere odaklanılmaktadır. Öğrenci ve personel faaliyetleri; işlev ve ilişkileri bakımından değerlendirilir (Ornstain ve Hukings, 2003, Saylor ve Alexander, 1974). Katılımcı odaklı değerlendirme yaklaşımında, öncülerinden biri olan Stake'in olası uygunluk modelinde de öğretmen, öğrenci, veli ve yönetici gibi program paydaşlarının görüşleri alınarak ve çeşitli veri kaynakları kullanılarak bir programı değerlendirmeye çalışılmıştır (Fitzpatrick ve diğerleri, 2004; Kelly, 2004). Aynı şekilde Eisner, eğitsel eleştirel modeline dayalı değerlendirme sürecinde ana olayların neler olduğunun ve öğrenci ile öğretmenlerin bu olaylarda nasıl bir rol oynadığının sorgulanması gerektiğine işaret etmektedir. Ayrıca öğrencilerin yeni programdan ne kazandığına bunun içinde sınıf gözlemlerine odaklanılması gerektiğini vurgulamaktadır. Eisner'in metodunu uygulayan değerlendirmeci, analizlerinde öğrencilerin faaliyetlerine derinlemesine yaklaşacaktır (Demirel, 2012; Uşun, 2012; Wulf ve Schave, 1984). Eisner de program değerlendirmede öğrenci ve öğretmenlerin rolünü değerlendirmektedir. Öğrencilere önem veren bir diğer yaklaşım ise öğrenmeye bakarak değerlendirmedir. Bu değerlendirme yaklaşımında, program değerlendiriciler programın etkili olup olmadığını öğrencilerin ne kadar öğrendiğine bakarak belirlemektedirler (Şahan, 2007).

Öğretmenler eğitim yeniliklerinin uygulanmasında ve program değişikliğinin gerçekleştirilmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Yenilikler ve programın içeriği

konusundaki algılamaları çok önemlidir. Öğretmenler uygulanan programlar hakkında her gün ve yıl boyunca programın başarı ve başarısızlıklarına ilişkin not alabilirler. Öğretmenler zaman içerisinde öğrencilerin program hakkındaki düşüncelerinin nasıl değiştiğini ortaya koyabilirler. Bu şekilde öğrencilerin zaman içindeki değişimlerini görürler. Aynı şekilde öğretmenler kendilerinin ve öğrencilerinin yeni program hakkındaki algılarını değerlendirebilirler (Kelly, 2004; Ornstein ve Hukins, 2003). Öğretmenler tarafından bir programı etkili bir şekilde değerlendirmek için en iyi yol öğretmenlerin değerlendirmeyi birlikte yapmalarıdır. Öğretmenler, ders verdikleri sınıflarda programın etkilerini değerlendirebilirler. Eğer öğretmenler arasında iş birliği olmaz ve ayrı çalışırlarsa o zaman öğretmenler programın etkilerini sadece kendi öğrencilerinde görecektir. Ancak öğretmenler, birlikte çalışmaları hâlinde genel olarak programın etkilerini değerlendirmiş olacaktır. Bu da öğretmenlerin, genel anlamda, değerlendirme sürecinin en önemli aktörü olduğunu kanıtlar (Taba, 1962).

Diğer yandan öğrenciler de programın değerlendirilmesinde sorumluluk alarak öğretmenleriyle birlikte program için çalışmalıdırlar. Öğrenciler tarafından yapılan konuşmalar sadece derslerinin nasıl gittiği hakkında fikir vermez aynı zamanda öğrencinin öğrendikleri şeylerde derinleşmesini ve öğrendiklerini öğretmenleri ve ebeveynleriyle paylaşmasını da sağlar. Öğrenciler öğretmenlerinin değerlendirmesinde yer almalı ve onları kontrol etmelidir (Ornstein ve Hukins, 2003). Öğrencilerin değerlendirmede yer almaları, onların etkinliğini artırır yani hayatını daha iyi ve katılımcı olarak yönetmesini sağlar (Posner, 1995). Öğretmen ve öğrencinin program değerlendirmedeki rolünün bir başka göstergesinin de öz değerlendirme olduğu söylenebilir. Öz değerlendirme, öğrenci ve öğretmenlere önemli veriler sunarak onların başkalarına bağlı olmalarını değil kendilerine yetmelerini sağlar. Bu, öğrencilerden istenen sadece basit bir değerlendirme değildir, aynı zamanda onların yaşlılarıyla ve öğretmenleriyle iş birliği yapmalarını sağlar (Pratt, 1994).

2.4. Kosova Eğitim Sistemi ve Programı

Kosova Cumhuriyeti Anayasası ve eğitim yasalarına dayanarak, Kosova'da eğitim-öğretim Arnavutça, Türkçe, Boşnakça ve Sırpça olmak üzere dört dilde yapılmaktadır. Kosova'da üniversite öncesi eğitimde yer alan okulların sayısı 1114, öğrenci sayısı ise toplam 369.309'dür. Kosova'da üniversite öncesi eğitim kademelerine ilişkin öğrenci dağılımları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Kosova’da Üniversite Öncesi Kademelere Göre Öğrenci Sayısı

Okul Kademeleri	Erkek Öğrenci Sayısı	Kız Öğrenci Sayısı	Toplam
Okul öncesi	3192	2700	5892
Anaokulu	11901	11193	23094
İlkokul ve Orta Düşük (1-9)	129697	121234	250931
Orta Üst (10-12)	46449	42943	89392
Toplam	191239	178070	369309

Kaynak: SMIA (2017). *Sisitemi për Menaxhimin e Informatave në Arsim*, Prihtinë s.2. Erişim Tarihi: 22.04.2017, <http://masht.rks-gov.net/uploads/2017/01/shenime-statistikore-2016-17-arsimi-parauniversitar.pdf>.

Kosova’da üniversite öncesi eğitim kademeleri; okul öncesi, anaokulu, ilkokul ve orta düşük (1-9. Sınıflar) ve orta üstten (10-12. Sınıflar) oluşmaktadır. Tüm eğitim kademelerinde erkek öğrenci sayısı daha fazladır. Kosova’nın eğitim sistemi, bazı dönemlerde değişime uğramıştır. İkinci Dünya Savaşı’ndan günümüze kadar Kosova’nın eğitim sistemi birkaç döneme ayrılabilir.

İkinci dünya savaşı sırasında Kosova’da ilköğretim yaşı 5’e düşürülmüştü ve ilköğretim zorunlu hâle getirilmişti. Kosova’nın bazı şehirlerinde kreşler, liseler, yüksekokullar ve ayrıca kadınlar için çalışma okulları açılmıştı (Pupovci, 2000). İkinci Dünya Savaşı sonrası ise okula başlama yaşı 7’ye alındı. Okuma yazma bilmeyenin kalmaması için tam kuşatıcı sosyalist eğitim sistemi kurulmuştu. Komünist ideolojinin temel alanının teorik öğretim olduğu söylenebilir. Eğitimin amacı sosyalizme ve Yugoslav ürünü olan kardeşlik-birlik ve siyasi, iktisadi düzene olan inancın artırılmasıdır (Osmani, 2017). 1968-1980 yıllarında Kosova eğitiminde olumlu değişiklikler meydana gelmiştir. 1968 yılında Kosova Eğitim Bakanlığı kurulmuş, 1970’te ilk kez Arnavutça eğitim veren bir kurum olan Kosova Üniversitesinin temeli atılmıştır. Yine aynı yıl eğitim araçları ve ders kitapları için yayınevleri kurulmuştur. 1981-88 yılları arasında eğitim sistemi beş seviyeden oluşmaktaydı. Bunlar okul öncesi eğitim, ilkokul, lise, yüksekokul ve üniversite ve yüksek lisans ile doktora’dır (Pupovci, Hyseni ve Salihaj, 2001; Shatri, 2006).

1990-1999 yılları arası dönem, Kosova’nın bağımsız eğitim sisteminin oluşturulmasında ilk adımları olarak değerlendirilebilir. 1990 yılının Mayıs ayında Kosova Millet Meclisi Başkanlığı, 1990-91 eğitim yılında, Sırp eğitim sisteminin değil, var olan Kosova eğitim sisteminin kullanılmasına karar vermiştir. Temmuz 1990’da ise Kosova Meclisi, Anayasa beyanını onaylamış ve 7 Eylül’de de Kosova Anayasası kabul edilmiştir. Bu karardan sonra yeni yasaların çıkarılmasına kadar, mevcut yasalar kullanılmıştır (Bajrami, 2012). Böylece yeni özerk eğitim sisteminin hayata geçtiği söylenebilir. Bu dönemde eğitim giderleri çok zor karşılanmış, hatta bazı

eğitimciler (ücretsiz veya düzensiz çalışan) ve yurt dışında bulunan gönüllüler bu masrafı üstlenmiştir (Zeneli, 2006). Bu dönemde öğrenci sayısının fazlalığı, eğitimin evlerde gerçekleşmesi ve denetim dışı yapılması temel sorunları oluşturmaktadır. Bu dönemde, Teknoloji alanına en yakın olan ders “Teknik Eğitimin Temeli” isimli derstir. Bu ders, beşinci sınıftan sekizinci sınıfa kadar haftada iki saat olarak planlanmıştır. Fakat Kosova Pedagojik Kurumunun önerisiyle Kosova Meclisi, ilköğretim ve lise eğitiminde temel değişikliklere gitmiştir. Bu değişikliklerin sonucunda söz konusu ders altı, yedi ve sekizinci sınıf programlarında yer almıştır.

1999-2000 eğitim yılı, uluslararası yönetim altında önemli reformların yapıldığı yıl olarak ifade edilebilir. Kosova'nın bağımsızlık savaşının bitiminden sonra, yeni devletin yeni bir eğitim sistemine ihtiyacı doğmuştur. Savaşın hemen ardından 1999 yılının Temmuz ayında, Kosova Eğitim Bilim ve Kültür Bakanlığı'nın kurulması için geçici bir heyet oluşturulmuş, 1999 yılının Ağustos ayında da Kosova Birliği Eğitim Konseyi kurulmuştur. Bu komisyon, Kosova eğitim hayatının gelişmesi için çalışmalara başlayarak kurullar oluşturmuştur (Pupovci ve diğerleri, 2001). UNMIK (United Nation Mission In Kosovo – Birleşmiş Milletler Kosova Misyonu) ve bölgesel çalışanları, Kosova eğitim hayatının düzene sokularak her kademede düzgün bir şekilde ilerlemesi için yeterli alanı oluşturmak amacıyla girişimlere başlamıştır (Zeneli, 2006).

2001-2011 arası yeni eğitim sisteminin uygulanmaya başlandığı dönem olarak kabul edilebilir. 2000 yılının ortalarında eğitim sisteminin 5+4+3 olmasına karar verilmiştir. 5+4+3 sistemi, eski 4+4+4 sisteminin yerini almış, böylece 8 yıllık olan zorunlu eğitim 9 yıla çıkarılmıştır. Bu değişikliğin temelinde Avrupa eğitim sistemiyle uyumun yattığı söylenebilir. Söz konusu 9 yıllık eğitim sistem ilköğretim 5 yıl, diğer 4 yıl ise orta alt öğretim şeklinde tasarlanmıştır. Yeni eğitim sistemiyle birlikte yeni programlar, öğretim planları ve yeni ders kitapları hazırlanmış, öğretmenler için hizmet içi seminerler, kurslar ve diğer faaliyetler düzenlenmiştir. 2001 programı; çoğulculuk, güncellik, dikkat ve uyum, birlik ve farklar, yaratıcılık, tam ve entegre edilmiş öğrenim, oryantasyon, danışma ve okulun sorumluluğu gibi ilkelere dayanmaktadır. Programın amacı, dünya eğitim sistemleri ile entegrasyonun yanı sıra öğrenciler için sağlanacak eğitimde eşitlik ve eğitimcilerin eğitimi gibi amaçları kapsamakta, eğitim paydaşları arasında iş birliğini öngörmektedir. Bunun dışında program standartlarının ve değerlendirmelerin belirlenmesi de amaçlar arasında yer almaktadır (DASH, 2011). Kosova'da 2001 yılı ilk ve orta öğretim programları ISCED-97 (International Standard Classification of Education - Uluslararası Eğitim

Sınıflandırma Standardı) göre sınıflandırılmıştır. Bu organizasyona göre eğitim sistemi yedi seviyede sınıflandırılmıştır. Yeni eğitim programı ile Kosova eğitim sisteminde kademeler; 9. aydan 6 yıla kadar süren okul öncesi eğitim, zorunlu eğitim olarak öngörülen ve ilkokul 5 yıl ve alt ortaöğretim de 4 yıl, 3 ya da 4 yıl süren üst orta öğretim (lise), 2 ila 6 yıl süren lisans eğitimi, 2-3 yıl yüksek lisans ve 3-4 yıl doktora olarak düzenlenmiştir (Zengin ve Topsakal, 2008).

2.4.1. Pilot Okullarda Uygulanan Yeni Program

Kosova 17 Şubat 2008 tarihinde bağımsızlığını ilan ettikten sonra, Kosova meclisi 9 Nisan 2008 yılında Kosova Cumhuriyeti Anayasası'nı kabul etmiştir. Bu Anayasa'ya göre Kosova Cumhuriyeti bağımsız, egemen, demokratik, bölünmez ve kendi vatandaşlarının devletidir. Kosova eğitiminin gelişmesini sağlamak amacıyla 2008 yılında Belediye Eğitim Yasası'nı, 2011 yılında Üniversite Öncesi Eğitimi Çerçeve Programı'nı ve Üniversite Öncesi Eğitim Yasası'nı kabul edip üniversite eğitim sistemi ve yönetiminde değişiklikler ve yenilikler yapılmıştır (Koro, 2013). Söz konusu değişikliğin nedenlerinin başında Kosova eğitim amaçlarının yeniden ele alınması gelmektedir. Üniversite öncesi eğitimin hedefi "Kosova vatandaşlarının XXI. yüzyılın zorlukları ile baş etmelerini ve küresel iş piyasasına uygun ve rekabetçi yeni bilim üretmeleridir" (MASHT, 2011: 15). Bu çerçevede Kosova'da 2011 yılında üniversite öncesi eğitim sistemini iyileştirmek amacıyla program geliştirme çalışmaları başlatılmıştır. Öğrencilerin bilgilerinin ötesinde, niteliklerine ve yeterliliklerine odaklanan programlar tasarlanmış ve 2013-2014 eğitim-öğretim yılında pilot okullardaki 1. ve 6. sınıflarda uygulanmaya başlanmıştır. Uygulamanın ilk yılında seçilen pilot okul sayısı 10'dur. Bu okullardan 6'sı ilkokul, 2'si lise ve 2'si meslek okuludur. 2014-2015 eğitim öğretim yılında ise taslak program 1. 2. ve 6. sınıflarda uygulanmaya başlanmıştır. Uygulamaya 34 ilkokul, 28 lise ve 22 meslek okulu daha dâhil edilmiştir (MASHT, 2014).

Yeni eğitim programının üniversite öncesi eğitimi düzenlemek ve programda belirlenen ilkeler yardımıyla sistemin daha tutarlı olmasını sağlamak gibi bir rolü vardır. Yeni eğitim programı ile belirlenen temel ilkeler şu şekilde özetlenebilir:

- Kapsayıcılık: Herkese kaliteli eğitimin sağlanması, ayrıca öğrenci farklılıklarını ve özel gereksinimlerinin öğretim sürecinde desteklenmesi

- Becerilerin geliştirilmesi: Bütün Kosova vatandaşlarının sahip olması ve geliştirmesi gereken bilgi, beceri ve tutumlar
- Eşzamanlı öğretim ve öğrenim: Program ile tasarlanan diğer alanlar (Fen, Sosyal) ile bütünleşmiş ve eş zamanlı bir eğitim-öğretim süreci
- Okul temelli özerklik ve esneklik: Okulların sorumlulukları ve sağlanan imkânlarla işaret eden ilkedir. Ayrıca yıllık plan ve programların düzenlenmesi ve etkileşimli bir eğitim için zamanın etkili kullanımını da öngörür.
- Sorumluluk ve denetleme: Özerklik ve esnekliğin yanında program ile bütün eğitim sisteminde denetleme mekanizması oluşturulması öngörülmüştür (MASHT, 2016).

Eğitimcilerin bu ilkelerle hareket etmesi için farklı metot, teknik ve materyalleri kullanması gerekir. Öğretmenlerin ayrıca sınıf içinde düzenleyeceği aktivitelerde bu ilkelerden hareket etmesi, ödev, çalışma vb. etkinliklerle bir öğrenme kültürü oluşturması gerekmektedir. Ayrıca öğretmenlerin tecrübelerini, bilgi birikimlerini, yeteneklerini ve öğrenme çeşitlerini dikkate alarak öğretim yapmaları gerektiği söylenebilir. Öğrencilerin kendi düşüncelerini özgürce ifade etmelerine imkân sağlayacak bir eğitim ortamı öngörülmektedir. Öğretmenler; dinî, sosyal, ekonomik, kültürel bağlamda hiçbir şekilde öğrenciler arasında hiçbir şekilde ayrımcılık yapmaması ve çokkültürlü bir eğitim ortamının faydalarından azami ölçüde yararlanmalarına özen göstermeleri gerekmektedir (IPK, 2015).

Yeni Kosova Eğitim Programı üniversite öncesi eğitimin yapısını ve beklentilerini tanımlayan ve üniversite öncesi eğitimin sürekli gelişimini amaçlayan bir metindir. Eğitimde kaliteyi artırarak bütün öğrencilere eşit hizmet sunmayı temel alan yeni eğitim programı bir dizi belge ve uygulanması gereken hükümlerden oluşmaktadır. Bu belgeler programın eğitimde uygulanmasını sağlamanın yanında okullardan ve öğretmenlerden beklentileri de tanımlamaktadır. Belge iki kısımdan oluşmaktadır:

- Kavramsal bileşen: Program çerçevesini çizer.
- İşlevsel bileşen: Programın uygulanması için ek belgelerden oluşur. Bu ek belgeler yardımıyla öğrencilerden, öğretmenlerden ve okullardan beklentiler belirlenmiştir (MASHT, 2011).

Üniversite Öncesi Eğitimin Yapısı: Üniversite öncesi eğitimin yapısı, UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization- Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü) tarafından düzenlenen, ISCED'e [The

International Standard Classification of Education- Uluslararası Eğitim Sınıflandırma Standardı (UESS)] uygun olup tek farklılık okul öncesi eğitimin parçası kabul edilen USES 1'in Temel Program boyutundadır. Kosova'nın yeni eğitim yapısı Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Kosova'nın 2011 Yılı Üniversite Öncesi Eğitim Yapısı

Uluslararası Eğitim Sınıflandırma Standardı-UESS	Kosova'da Üniversite öncesi eğitim seviyeleri	Programın Kademeleri		Çekirdek Programlar
UESS3	Orta Yüksek Eğitim (10-12. sınıflar)	12. sınıf	6.Programın Seviyesi: Oluşum ve uzmanlaşma	X.-XII. sınıfların orta yüksek eğitimin Çekirdek Programı
		10-11. sınıflar	5.Programın Seviyesi: Genel temel ve mesleki gelişim	
UESS 2	Orta Alt Eğitim (6-9. sınıflar)	8-9. sınıflar	4.Programın Seviyesi: Güçlendirme ve yönlendirme	VI.-IX. Sınıfların orta alt eğitimin Çekirdek Programı
		6-7. sınıflar	3.Programın Seviyesi: Devamında gelen gelişim ve yönlendirme	
UESS 1	İlkokul eğitimi (1-5. sınıflar)	İlkokul eğitimi 3-4. sınıflar	2.Programın Kademesi: Güçlendirme ve Gelişim	İlkokul öncesi sınıf ve I.-V. sınıfın Çekirdek Programı
		İlkokul eğitimi 1-2. sınıf	1.Programın Seviyesi: Temel erişim	
		Ana Okul		
UESS 0	İlkokul öncesi eğitim	0-5 yaş arası	Programın hazırlanma Seviyesi: Erken çocuklukta eğitim	İlkokul öncesi Eğitimin Çekirdek Programı

Kaynak: MASHT (2011). *Ministria e Arsimit Shkences dhe Teknologjisë*. Pristine: Blendi, s.13.

Tablo 3'te görüldüğü gibi, Kosova'nın yeni üniversite öncesi eğitimin yapısı dört bölüm ve altı seviyeden oluşmaktadır. Her seviye için çekirdek program tasarlanmıştır. Tabloda görünen seviyeler aşağıdaki gibi sıralanmaktadır:

Seviye 0: Bu seviye, 0 ile 5 yaş arası tüm çocukların eğitimini içerir.

Seviye 1: Birinci seviye, anaokulu eğitimini ve 1-5. sınıf ilköğretim eğitimini kapsamaktadır. Bu seviye içinde birinci ve ikinci aşama yer ayrılmaktadır. Birinci aşama anaokulu ile 1. ve 2. sınıfları, ikinci aşama ise 3-5. sınıfları içerir. Birinci aşamanın amacı temel erişim, ikinci aşamanın ise güçlendirme ve gelişimdir.

Seviye 2: Orta alt eğitimi (6-9 sınıfları) kapsayan ikinci seviyede 3. ve 4. aşamaların yer aldığı görülmektedir. 6. ve 7. sınıfları içeren 3. aşamanın amacı öncelikle akademik ve kariyer oryantasyonunu sağlamak için farklı bilim alanlarında bilgi edinme temelinin atılmasıdır. 4. aşama 8. ve 9. sınıflarını kapsamaktadır. Dördüncü aşamanın amacı ise öğrencilerin eğitim ve kariyer fırsatlarını değerlendirmesi için oryantasyon becerilerinin güçlendirilmesidir.

Seviye 3: Orta yüksek eğitimi (10-12 sınıfları) kapsayan bu seviyede 5. ve 6. aşamalar yer almaktadır. 10 ve 11. sınıfları kapsayan beşinci aşamanın amacı, öğrencilere temel bilgileri vermek ve mesleki gelişimlerini sağlamaktır. Öğrencilerin olgunlaşma ve uzmanlaşmasını sağlama amacı taşıyan altıncı aşama sadece 12. sınıfları kapsamaktadır.

Tabloda da görüldüğü gibi, her seviye için çekirdek program tasarlanmıştır. Çekirdek program üniversite öncesi eğitimin amaçları ile aynı çizgide ve Kosova Çerçeve Programındaki temel ilkelere de uygundur. Çekirdek programın, çerçeve programın okullarda uygulanmasını sağlayan temel belge olduğu görülmektedir. Çekirdek program ilköğretim, orta alt öğretim, orta üst öğretim için temel bir belge niteliğini taşımaktadır. Çekirdek program aynı zamanda program uygulama alanlarının kapsamını, her alan için metodolojik yönergeleri, ders birimlerini, gereksinimleri (bir seviyeden diğer seviyeye geçiş), değerlendirme biçim ve ölçütlerini, programın okullarda uygulanması için önerileri içeren bir belgedir. Yeni programla, ders programlarının içeriğine ve dersin hedefine dayanan sistemden, kazanılan yeterliliklere ve hedeflere odaklanan bir sisteme geçiş yapılmıştır. Programa göre, yeterliliklerin gelişmesi program alanı, çözümlü modüller, projeler, program dışı aktiviteler aracılığıyla yapılabilmektedir. Yeni programında altı önemli yeterlilikler yer almaktadır (MASH T, 2016). Bunlar:

1. İletişim ve ifade etme yeterliliği – sonuç olarak etkili iletişimci: İletişim ve ifade becerilerinin geliştirilmesiyle çocukların ve gençlerin toplumda aktif rol alması için kendilerini etkili bir biçimde ifade etmeleri ve iletişim kurarken de çeşitli araç ve olanakları etkili bir biçimde kullanabilmeleri amaçlanır.

2. Düşünme yeterliliği – sonuç olarak yaratıcı düşünen: Düşünme becerilerinin geliştirilmesiyle, bilgiyi belirleme ve ona erişme, bilgiyi analiz etme, sentez yapabilme, organize etme ve uygulama, soyut düşünebilme, neden-sonuç ilişkileri kurabilme, değerlendirme ve sorun çözebilme becerilerini etkili bir biçimde kullanabilmeleri amaçlanmıştır.
3. Öğrenme yeterliliği – sonuç olarak başarılı öğrenci: Öğrenme becerisinin geliştirilmesiyle öğrenmeyi öğrenebilme, bilginin tanımlanması ve işlenmesi, iş birlikli öğrenme ve ömür boyu öğrenme becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır.
4. Hayat, iş ve çevreyle ilgili yeterlilik – sonuç olarak üretken, iş birlikçi: Hayat, iş, çevre becerilerinin geliştirilmesiyle bireylerin kendilerini etkili bir şekilde tanıtabilmeleri ve sunabilmeleri, bağımsız ve takımla çalışma, çeşitli aktivitelerin organizasyonu ve yönetimi, çevreye daha duyarlı olma gibi becerilerin geliştirilmesi amaçlanmıştır.
5. Kişisel yeterliliği – sonuç olarak sağlıklı birey: Kişisel becerilerin geliştirilmesiyle özgüven ve başkalarına karşı güven, stres yönetimi, sağlıklı yaşam, önyargıları ortadan kaldırma gibi becerilerin geliştirilmesi amaçlanmıştır.
6. Vatandaşlık yeterliliği – sonuç olarak sorumlu yurttaş: Yurttaşlık becerilerinin geliştirilmesiyle kişiler, kültürler, toplumlar arası iyi ilişkiler kurabilmek, farklılıklara karşı anlayış ve saygı duymak, kamu bilincini geliştirmek, vatandaş olmanın sorumluluğunu duymak, insan haklarına saygılı olmak, yapıcı bir şekilde sorun çözmek gibi becerilerin geliştirilmesi amaçlanmıştır (MAShT, 2016).

Yeni program, becerilerin geliştirilmesi ile eğitim-öğretim sürecinin organizasyonu için temel oluşturan 7 alan üzerine yapılandırılmıştır. Bu alanlar; Dil ve İletişim, Güzel Sanatlar, Matematik, Fen Bilimleri, Toplum ve Çevre, Sağlık ve Refah, Hayat ve İş şeklinde düzenlenmiştir. Her alan bir veya daha fazla ders birimini kapsayabilir. Ayrıca her ders için amaç ve sonuçlar belirtilmiştir. Kosova program alanlarının, İskoçya'da 2008 yılında kabul edilen programla çok büyük benzerlik taşıdığı söylenebilir. Sadece adlandırma alanında bazı farklılıklar vardır ve İskoçya programında din kültürü ve ahlak eğitimi alanları da vardır (Mehmeti, 2015).

Yeni programla ortaya konulan bir diğer değişiklik seçmeli derslerdir. Seçmeli dersler, çerçeve programın bir kısmını oluşturmaktadır. Seçmeli dersler okullar tarafından belirlenir ve eğitim programında belirtilen zaman dilimi içerisinde gerçekleştirilmesi önerilmektedir. Seçmeli dersler uygulanırken öğrenci ve okul imkânlarının göz önünde bulundurulmasına özen gösterilmelidir. Seçmeli derslerle

bilgilerin pekiştirilmesi ve öğrenci gereksinimlerinin karşılanması amaçlanmıştır. Seçmeli dersin süresi yarı yıldan az olmamalıdır (MASHT, 2016).

2.4.2. Hayat ve İş Öğrenme Alanı – Teknoloji Dersi

Teknoloji dersi yenilenen programa kadar farklı dönemlerde farklı isimlerle adlandırılmıştır. Sözcüğü İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra Teknik Eğitimin Temelleri olarak programlarda yer almış, sonrasında ise çalışma üretme politeknigi; politeknik eğitim; teknik öğretim; teknik eğitim; çalışma eğitimi; toplam alıntı teknik eğitim; teknoloji gibi adlar altında görülmüş ve son olarak Teknoloji ve BİT olarak görülmektedir (Shatri, 2006). Teknoloji dersi 2011 yılına kadar tek bir dersken, pilot okullarda uygulanmaya başlayan yeni programla birlikte hayat ve iş alanı içinde bir ders olarak kendine yer bulmuştur. Hayat ve iş alanı sayesinde öğrencilerin, bireylerin iş ve hayattaki rollerini öğrenmeleri amaçlandığı söylenebilir. Hayat ve iş alanı içinde öğrencilerin öğrenmesi beklenen bilgiler programda aşağıdaki gibi sıralanmıştır:

- Evde, okulda ve toplumdaki pratik işin anlaşılıp bununla ilgili alıştırmaların yapılması
- Hayat ve işteki kişisel kaliteyi yükseltme
- İş hayatı ve özel hayatta teknolojinin anlaşılması ve kullanılmasının öğrenilmesi
- Teori ile pratiği yaklaştırmak amacıyla teknolojinin kullanılması
- İşletme ve iktisadi geliştirme alıştırmaları
- İş hayatı ve özel hayatta sağlam koşulların sağlanması
- Kariyer hayatı için profesyonel hazırlık yapma
- İş ve hayattaki iletişimi kolaylaştırma
- Doğa ve çevrenin korunmasına hazır olma (MASHT, 2012: 79)

Hayat ve iş alanı programı, her sınıfta verilmektedir. Birinci ve ikinci seviyede hayat becerisi, el işi ve ev ekonomisine odaklanılır. Üçüncü ve dördüncü seviyede teknoloji ve BİT ile kariyer planlamasına odaklanılır. Beşinci ve altıncı seviyelerde bu alan ile ilgili daha fazla ders vardır ve mesleki gelişim sağlamak amaçlanmaktadır. Hayat ve iş program alanı içinde yer alan dersler; Teknoloji (ders olarak), İş ve İşletme Eğitimi (ders olarak), Sürdürülebilir Kalkınma (modül olarak) ile Kariyer İpuçları ve Oryantasyonudur (modül olarak). Hayat ve iş alanının en önemli dersinin Teknoloji olduğu söylenebilir. Teknoloji dersi öğrencilere teknoloji gelişmelerinden başlayarak, öğrencilerin başarılı bir şekilde bağımsız çalışmasını sağlama, genel enformasyon ve iletişim teknolojisinin materyallerini kullanma yeteneklerini geliştirir. Öğrenciler, teknoloji dersinde çeşitli araç-gereç hakkında bilgi sahibi olmalarının yanı sıra teknik becerilerini geliştirir ve teknoloji ile planlama yapmayı öğrenirler. Öğrenciler aynı

zamanda, bilgiye erişme, bilgiyi geliştirme ve analize etme için teknolojiyi kullanmayı öğrenir. İş ve işletme eğitimi, teknoloji dersi gibi hayat ve iş alanının içerisinde ders olarak da yer almaktadır. Bu dersin amacı öğrencilere aile işletmesinin planlarının hazırlanmasına yardımcı olmaktır. Sürdürülebilir kalkınma için eğitim, hayat ve iş alanı içinde bir modül olarak yer alır. Bu modülün rolü öğrencilere sürdürülebilir kalkınma için, çevrenin korunması, toplum hakkında bilgi, etik, sosyal refah, ekonomik ve siyasi gelişim hakkında tutum geliştirmelerine yardımcı olabilmektir. Kariyer İpuçları ve Oryantasyon da hayat ve iş alanı içindeki bir modüldür. Bu modülden faydalanarak öğrenciler, gelecekte eğitim görmek istedikleri alana ve yetenekleri doğrultusunda gelecekteki öğrenim ve kariyer hayatlarına hazırlık yapmak için bilgi ile donatılırlar (MAShT, 2016).

Hayat ve İş Alanı Öğrenme Sonuçları: Hayat ve iş alanının hedefleri alanın temel kavramlarını içermektedir. Öğrencilerin her adımdan sonra ulaşmaları gereken bir hedef bulunmaktadır. Bu hedeflerle öğrencilerin fiziksel ve psikolojik gelişimlerine göre bilgileri, becerileri ve becerilerdeki gelişimleri ölçülmektedir. Bu öğrenme sonuçları Çerçeve Program içerisindeki altı yeterliliğin nereye ulaştığını da göstermektedir (MAShT, 2016). Programdaki 2. seviyenin, 3. ve 4. aşamasına ilişkin öğrenme sonuçları Tablo 3'te verilmiştir:

Tablo 3. Programın 2. Seviyenin, 3. ve 4. Aşamasının Öğrenme sonuçları

SEVİYE 2	
3. ve 4. Aşama – 6. ve 7. Sınıf	
I.	Öğrencilerin bilgileri ve anlama becerilerini geliştirme:
	<ul style="list-style-type: none"> • Çalışmaların evde, okulda ve çevrede yapılması; • Hayat ve çalışma hakkında kişisel becerileri artırma; • Günlük hayat ve çalışma hayatı için teknolojinin kullanılması; • Günlük hayat becerisini geliştirmede Teknoloji dersinin kullanılması; • Firma gelişimi ve çalışma planının yapılması; • Hayat ve iş hakkında temel şartların tanıtılması; • Gelecek kariyerine ve profesyonel hayata hazırlık; • Hayat ve iş için iletişim; • Etkili bir gelişim ve eğitim için doğa ve çevreyi koruma.
1.	Çalışmaların evde, okulda ve çevrede yapılması
	1. Okulda ve çevrede grupla ve bireysel faaliyetler yapar.
	2. Önceki planlamalarına göre somut uygulama faaliyetleri yapar.
	3. Çalışmaları aracılığıyla projelerini okulda ve okul dışında gerçekleştirir.
2.	Hayat ve çalışma hakkında kişisel becerileri artırma
	1. Değişik uygulama faaliyetleri için yazılı yönergeleri uygular ve açıklar.
3.	Günlük hayat ve çalışma hayatı için teknolojinin kullanılması

Tablo 3. Devamı

1. Aile ekonomisi için araç ve makinelerin kullanım kılavuzlarını inceler.
2. Kılavuz ve taslaklara uygun şekilde basit modellerde, işlenmiş ürünlerde, uygun materyal, araç ve gereçleri kullanır.
4. Günlük hayat becerisini geliştirmek için Teknoloji dersinin kullanılması
1. Elektronik kaynaklarda bulunan belirli içerikteki bilgileri kullanır.
2. Verilerin dijital hâle getirilmesi için derslerde BİT içeriğini uygular.
5. Firma gelişimi ve çalışma planının yapılması
1. Aile ekonomisinin etik ekonomik görünümünü ve özellikle ailenin birikimlerini açıklar.
6. Hayat ve iş hakkında sağlam şartlarının tanıtılması
1. Güvenlik ve korunma kurallarını uygular, iş tehlikelerini yönetir, yardımcı olur ve önlem alır.
7. Gelecek kariyerine ve profesyonel hayata hazırlık
1. Değişik karar alma durumlarında duruş gösterir ve alınan bu kararları gerekçelendirir.
8. Hayat ve çalışma için iletişim
1. İş, profesyonel beceri ve eğitimin yönlendirilmesi için değişik kaynakları tanımlar. (medya internet vb.).
9. Çevre, ekonomi ve toplumun gelişimi
1. Daha istikrarlı bir toplum için toplumun şimdi ve gelecekte karşılaştığı sorunlar hakkında daha yaratıcı ve yapıcı öneriler sunar.
2. Etkili bir gelişim ve eğitim için doğa ve çevreyi koruma.
II. Tutumlar, Değerler ve İnançlar
<ul style="list-style-type: none">• Kendine ve başkalarına saygı duyar• Öz saygılı• Sorumlu• Hoşgörülü• Adanmış• Farklılıklara saygılı• Pozitif duruş• İş birlikçi• Davranış kalıplarına saygı duyar• Giyim tarzına saygı duyar• Kurallara saygı duyar• Hazır• Güvenli• Meraklı• Düşünce ve davranışta bağımsız• Değişik yaklaşımlara açık• Kendi gücüne inanan• Teknoloji kullanımına inanan• Gönüllü• İş birliğine hazır• Başkalarını desteklemeye gönüllü• Hoşgörülü• Teori ve pratik çalışmaları esnasında bilgi ve beceri• Öz değerlendirme, öz eleştiri

Tablo 3. Devamı

<ul style="list-style-type: none">• Değişik çıkar ve yaklaşımlara karşı inisiyatif• İyi yapılan işlere saygılı• Kişi ve grup çalışmalarına saygılı• Doğruluğa saygılı• Mesleki yönlendirme için araştırma yapabilen
III. BİLGİ VE BECERİ
<ul style="list-style-type: none">• Kendisini ve başkalarını tanır• Kendisini ve başkalarını anlar• Kendisini, ailesini ve çevreyi anlar• Değişik tehlikeleri tanımlar• Pozitif ve negatif eylemlerin etkisini anlar• Tecrübelerini paylaşır• Tartışır• Aktif olarak yer alır• Açıklar• Davranış, eylem ve alışkanlıkları gösterir• İlkeleri uygular• Alıştırmaları uygular• İşbirliği kurar• Grafik iletişim• Elektronik iletişim
IV. Özel Konseptler
<ul style="list-style-type: none">• Açıklama• Tanımlama• Uygulama• Ölçme• Değerlendirme• Çizme• Kesme• Modeller yaratma• Değişik açılardan problemlere yaklaşma• Tasarım (yaratıcılık)• Araştırma• Gerekçeleştirme• Planlama

Kaynak: MASHT (2016). *Kurrikula Bërthamë e Arsimit të Mesëm të Ulët të Kosovës*. Pristine: Blendi. s.88.

Tabloda İş ve Hayat alanı üçüncü basamak için (altıncı ve yedinci sınıflar) öğrenme sonuçları gösterilmektedir. Özellikle altıncı sınıf teknoloji dersinin hedefleri 1-8'de verilmiştir. Öğrenme sonuçlarında yaşamla okulun ilişkilendirilmesi, günlük yaşamla ve iş yaşamıyla ilgili öğrenme çıktıklarına vurgu yapılmaktadır. Ayrıca değerler, beceriler ve bilgiye de yer verilmiştir. Diğer taraftan da kariyer

planlanmasıyla ilgili öğrenme sonuçlarında programın odak noktasında olduğu söylenebilir.

Teknoloji dersi içeriği: Yeni programın yaklaşımlarından biri öğretmenlere içerik seçiminde esneklik sağlaması olduğu söylenebilir. Öğretmenler içerik seçiminde birden fazla kaynaktan yararlanabilirler. Bu durum, 6. sınıf teknoloji dersi kitabının 2004 yılında yayımlanmış olması ve içindeki konulardan bazılarının programdaki hedeflerle uyuşmamasının getirdiği bir sonuçtur. Öğretmenler içerik seçiminde ders kitapları, web sayfaları, kendileri veya öğrenci tarafından oluşturulan konular, alıştırma kitabı, broşür, katalog, rehber gibi çok çeşitli kaynaklardan yararlanabilirler. Ayrıca içeriğin seçiminde öğrencilerin deneyimleri, ilgileri ve olanakları göz önünde bulundurulmalıdır (MASH T, 2012).

Teknoloji Dersi Öğrenme-Öğretme Süreci: Programda, öğrencilerin her birinin farklı bir yaşantı, deneyim ve kültüre sahip oldukları ve bu nedenle de düşünme ve öğrenme biçimlerinin farklı olduğu vurgulanmıştır. Bu farklılıkları öğretmenlerin öğrenme-öğretme süreçlerinde dikkate almaları gerektiğine işaret edilmiştir. Öğretmenlerin buna yönelik olarak sözgelimi yaparak-yaşayarak öğrenme, araştırma ve inceleme ile iş birlikli öğrenme gibi farklı yöntem ve teknikler ile ders kitabı, aktivite kitabı, alıştırma kitabı, broşür, ansiklopedi, proje, farklı araştırma ve raporlar, bilgisayar, bilgisayar yazılımları, internet gibi çeşitli araçları kullanmaları ve zengin etkinlikler tasarlamaları önerilmektedir. Ayrıca, öğrencilerin teknolojik kaynakları kullanarak, öğretmenlerin rehberliğinde yeni araç ve gereçler üretmesi de önemli görülmektedir (IPK,2015; MASH T, 2012).

Hayat ve İş Alanı-Teknoloji Dersinde Değerlendirme: Hayat ve iş alanı, yapısı gereği, değerlendirme konusunda farklı yöntemleri gerektirir fakat burada önemli olan iş ve hayatın öneminin anlaşılacak olumlu davranışların pratiğe konmasıdır. Öğrenciler, özel hayatlarında ve iş hayatlarında, bu derslerde öğrendiklerini çok rahat uygulayabilmelidir. Ayrıca Hayat ve İş ve özellikle Teknoloji dersi için, öğrencilerin yaptıkları örneğin grup çalışması veya proje gibi psikomotor beceri ve konuşma becerisi gerektiren etkinliklerin sadece notla değil, sözlü olarak da değerlendirilmesi gerektiğine vurgu yapılmıştır (IPK, 2015; MASH T, 2012).

Aşağıda bazı değerlendirme tekniklerini sıralanmaktadır:

- **Doğrudan gözlem:** Hayat ve İş alanı ve özellikle teknoloji dersi için oldukça uygun bir ölçme değerlendirme biçimidir. Çünkü her durumda ve her seviyede

kullanılabilmektedir. Doğrudan gözlem için eğiticiye yardımcı olan tekniklerden bazıları şöyledir:

- ✓ **Gözlem formu:** öğrencilerin, grup hâlinde yaptığı çalışmaları ve bitirdiği ödevleri tamamlayıp tamamlanmadığını gözlemek için kullanılır.
- ✓ **Kontrol listesi:** tema, bilgi, hedef ve bilgilerin bulunduğu bir listedir. Bu listenin amacı, öğrencileri farklı yollarla değerlendirmektir.
- ✓ **Öğrenci ürün dosyası:** öğrencinin yaptığı çalışmaları, gösterdiği performansı ve öğrencinin gelişimini içeren bir dosyadır. Dosyada çizimler, planlar, aktiviteler bulunabilir.
- ✓ **Broşürler,** öğrencilerin bilgilerini ölçmek için kullanılan bir araçtır. Broşür hazırlığı sırasında öğrenci bilgi, beceri gibi önemli özelliklerini geliştirir (IPK, 2015; MASH T, 2012).

Teknoloji Dersinin Planlanması: Teknoloji dersinin planlanması esnasında en başta yapılması gereken bir ders planı yapmaktır. Öğretmenler ders planını öğretim yılının başında hazırlamalıdır. Hayat ve iş alanı için bir aşamanın içinde 6. ve 7. sınıflar için ayrılan ders saati haftalık 4 olmaktadır. Çekirdek program, öğretmenlere ders süresine ilişkin bir esneklik sağlamaktadır. Öğretmenler dersleri sınıf sınıf veya 6. sınıftan 7. sınıfa istedikleri sürede işleyebilir. Ancak programda, bütün derslerin zamanında işlenmesi gerektiğine de işaret edilmiştir. Ders planından sonraki adım yıllık planın hazırlanmasıdır. Yıllık plan yıl boyunca teknoloji dersinin verildiği sınıfların öğretmenleri veya zümre öğretmenler kurulu tarafından yapılması gereken bir plandır. Çekirdek programda teknoloji dersinin yeterlilikleri bağlamında alan ve seviye için hedeflere göre temalar belirlenmektedir. Yapılan yıllık plan, temaların hangi aylarda ve ne kadar sürede işleneceğini gösterir ve yıl başında hazırlanmalıdır. Öğretmenlerin, yıllık planı hazırladıktan sonra, bu planları ikişer aya bölmeleri gerekmektedir. Bunun için öğretmenler iki aylık plan hazırlamaktadır. Öğretmenlerin, yıllık plana dayanarak bir öğretim yılı içinde, beş tane iki aylık plan yapma zorunluluğu vardır. İki aylık planın amacı, ders temalarını ders birimlerine bölüp hedeflerini, programın basamaklarının ve program alanının belirlediği seviyede olmasını sağlamaktır.

Öğretmenler iki aylık planını yaptıktan sonra, buna dayanarak haftalık plan yapmaktadırlar. Haftalık plan, planlanan ders birimlerinin, haftanın her gününe ve belirli saatlere göre dağıtılmasını sağlar. Bu planın amacı, o hafta işlenecek olan bütün derslerin birbirine bağlanması, böylece farklı durumların ve olayların anlaşılmasını sağlamaktır. Öğretmenler, bütün hafta yapacağı dersleri, saatlere göre

böler ve bunu bir tabloyla gösterir. Bu sayede birbirinden bağımsız olan dersler, birbiriyle ilişkilendirilmiş olur. Bu ilişkilendirme yatay kaynaşıklık (Kelly, 2004) sağlamaktadır. Aslında program bir ölçüde de korelasyon desen anlayışı ile tasarlandığından (McNay, 2009) dersler arası ilişkilendirmenin aynı zamanda planlarda da yapılması öngörülmüştür.

Haftalık plandan sonra günlük planın hazırlanması gerekmektedir. Günlük plan, bir ders saati içinde, öğretmenlerin bir ders alanında hangi konuları işleyeceği ve hangi aktivitelerde bulunacağını gösterir. Burada programın ve program alanının belirlediği hedefler öğrencilerle iş birliği yapılarak belirlenmeye çalışılır (IPK, 2015; MASH, 2012). Bu sayede öğrenciler planlama sürecine dâhil edilerek onların ilgi ve ihtiyaçları dikkate alınmış olmaktadır. Bu, programların uygulanmasında öğrenci merkezli bir anlayışın öngörüldüğünü göstermektedir denebilir.

2.5. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde program değerlendirmeye ilgili Türkiye’de, Kosova’da ve uluslararası alanda yapılmış çalışmalar hakkında bilgilere yer verilmiştir.

2.5.1. Türkiye’de Yapılan Çalışmalar

Çoruhlu, Naz ve Çepni (2009) Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme tekniklerini kullanmada karşılaştıkları problemleri belirlemek amacıyla yaptıkları araştırmada Trabzon’da çalışan 40 Fen ve Teknoloji öğretmenine yarı yapılandırılmış görüşme formu ve anket uygulamışlardır. Görüşmelerden çıkan bulguların analizinde betimsel içerik analizinden, anket verilerinin analizinde ise frekans ve yüzde değerlerinden yararlanmışlardır. Sonuçlar, öğretmenlerin, alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri hakkında yeterli bilgi ve beceriye sahip olmadıklarını ortaya koymuştur. Öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini bilmedikleri için, bildikleri teknikleri adapte etmeye çalıştıkları sonucuna varılmıştır. Araştırmacılar öğretmenlere performans değerlendirme, öğrenci ürün dosyası, proje gibi alternatif ölçme değerlendirme teknikleri hakkında uygulamalı hizmet içi eğitim verilmesini önermiştir.

Dindar ve Yangın (2007) ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin 2004 fen ve teknoloji programının amaçları ile yapısına ilişkin öğretim süreci başı ve sonundaki görüşlerini belirlemek amacıyla yaptığı araştırmada, hazırlanan bir anketle, 2005-2006 eğitim-öğretim yılında, fen ve teknoloji dersi veren 75 sınıf öğretmenin görüşleri alınmıştır. Öğretmenler, programın, öğrencilerin fen alanına yönelik bilgilerini artırdığını, bilimsel açıdan fen ve teknoloji okuyazarı bireyler hâline getirdiğini ifade etmiştir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun 2004 ilköğretim fen ve teknoloji dersi öğretim programına yönelik yaşadıkları çeşitli güçlükler ve sınırlılıklardan dolayı olumsuz görüşlere sahip olduğu ve koşullara uygun olmayan bir programın uygulamada başarılı olma şansının çok zayıf olacağı vurgulanmıştır. Ayrıca uygulama boyutunda da bazı sorunların yaşandığı, materyal ve araç-gereç eksikliğinin bariz biçimde hissedildiği belirtilmiştir.

Doğan (2010) yaptığı çalışmada 2005-2006 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanan yapılandırmacı öğrenme anlayışına göre şekillendirilen yeni ilköğretim Fen ve Teknoloji dersi öğretim programının uygulanması sürecinde karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen görüşlerini incelemiştir. Bu amaca yönelik olarak hazırlanan 69 maddelik "Fen ve Teknoloji Dersinde Yapılabilecek Etkinlikler ve Karşılaşılan Sorunlar Anketi"ni 14 il merkezinde bulunan 70 ilköğretim okulundaki 429 Fen ve Teknoloji öğretmenine uygulamıştır. Sonuçlarda, etkinliklerin çok zaman aldığı, konuları ve dersin hedeflerini öğrencilerle belirlemenin mümkün olmadığı, ders saatlerinin kısıtlı olmasının bazı etkinliklerin uygulanmasını engellediği, öğrencilerle ders dışında birlikte çalışma olanakları olmadığı, yıl boyunca farklı değerlendirme yöntemleri kullanarak öğrencileri değerlendirmenin yorucu bir süreç olduğu, sınıfların fiziki yapısının bazı etkinliklerin yapılmasına engel teşkil ettiği, sınıfların kalabalık olduğu ve laboratuvarlar ile sınıfların fiziki durumu ve kütüphanelerin yetersizliği önemli sorunlar olarak ifade edilmiştir.

Erdoğan (2007) yeni geliştirilen 4. ve 5. sınıf Fen ve Teknoloji Dersi öğretim programını öğretmen, öğrenci ve uzman görüşlerine başvurarak incelemiştir. Araştırmacı Posner'in program analiz aşamalarını dikkate alarak nitel durum çalışması yapmıştır. Araştırma program geliştirme sürecinde yer alan bir uzman, pilot okullarda görev yapan 5 öğretmen ve bu okullarda okuyan 56 beşinci sınıf öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Görüşlerde, yeni programla birlikte öğretmen ve öğrenci rollerinde değişiklik olduğu, öğretmenin, öğrencilere rehberlik yapan ve onları yönlendiren bir role sahip olduğu, yeni programla birlikte öğrencilerin yaparak, yaşayarak, araştırarak ve sorgulayarak, bilgilerini kendilerinin

yapılandırması konusunda teşvik edildiği ifade edilmiştir. Böylelikle öğrencilerin kendi ön bilgi ve deneyimlerini kullanma fırsatı bulabildiği ve yapılandırdıkları bilgileri gerçek yaşamla ilişkilendirebildikleri ortaya çıkmıştır. Diğer yandan yeni programda konuların daraltıldığı ve sarmal yapıda yeniden planlandığı, derslerin uygulamalı olarak laboratuvar ortamında yapılmasının öğrencilerin merak duygusunu geliştirdiği vurgulanmıştır. Değerlendirme boyutuna ilişkin ise öğretmenlere göre yeni yöntemlerin öğrenme sürecine entegrasyonunun sağlanmaya çalışılmakta olduğu böylece öğretmenlerin öğrencinin hem süreç içindeki gelişiminin gözlemlenmeye hem de performanslarının değerlendirilmeye çalışıldığı, bu nedenle de öğrenme ve değerlendirme süreçlerinde portfolyonun kullanılması ve teşvik edilmesinin, öğrencilerin yansıtıcı düşünme, problem çözme ve iletişim becerilerinin gelişmesine yardımcı olabileceği ortaya konmuştur.

Gömlüksiz (2006) yeni ilköğretim Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programına ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla yaptığı araştırmasında yeni ilköğretim birinci kademe Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programının uygulandığı İstanbul, Ankara, İzmir, Kocaeli, Van, Hatay, Samsun ve Bolu ilindeki 64 deneme okulunda görev yapan toplam 383 sınıf öğretmenine anket uygulamıştır. Veriler sınıf, cinsiyet, kıdem ve eğitim düzeyi değişkenlerine göre karşılaştırmalı olarak analiz edilmiş, sonuçlar, programda öngörülen kazanım, kapsam, eğitim durumu ve değerlendirmenin uygulamada yüksek düzeyde etkili olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca sınıf, cinsiyet, kıdem ve eğitim düzeyi değişkeni bakımından öğretmen görüşleri arasında anlamlı farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır.

Karabektaş (2004), 2004-2005 eğitim-öğretim yılında SAÜ Teknik Eğitim Fakültesi Otomotiv Eğitimi Ana Bilim Dalı 1. ve 2. sınıf öğrencilerinin teknoloji dersiyle ilgili görüşlerini incelediği çalışmasında, öğrenciler, klasik yöntem ile işlenen derslerde konuyu anlamada güçlük çektiklerini ve konuyu anlamak için başka materyal ve yöntemlere ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Diğer taraftan, atölye derslerinden önce yapılan teknoloji anlatımında sadece resim ve kitapla öğretimin yeterli olmadığı ve öğrencilerin konuyu daha iyi anlayabilmesi için, kafasında canlandırabilmesi gerektiği, sıkılmadan uzunca bir süre dikkati toplayabilmek için birden fazla resme ve başka somut açıklayıcı ders materyallerine ihtiyaç duydukları vurgulanmıştır. Bunun yanında bilgisayar destekli öğretimin teknoloji dersleri için faydalı olacağı ancak yine de konunun ilk önce öğretmen tarafından anlatılması gerektiği belirtilmiştir.

Kocabatmas (2011) araştırmasında, 6, 7 ve 8. sınıf Teknoloji ve Tasarım öğretim programını öğretmen, müfettiş ve öğrenci görüşlerine dayalı olarak programın

ögeleri açısından değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın nicel boyutunda 332 Teknoloji ve Tasarım öğretmeni, 61 müfettiş ve 6, 7 ve 8. sınıftan 1815 öğrenciye anket uygulanmış, nitel boyutunda ise 6 öğretmen, 3 müfettiş ve 54 öğrenci ile görüşme yapılmıştır. Öğretmen ve müfettişler, programın; genel amaçlar, kazanımlar, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme boyutları açısından gereken niteliklere yeterince sahip olmadığını belirtmiştir. 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin görüşlerinden, sınıf düzeyi yükseldikçe programın kazanımlar, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme boyutları açısından olumlu görüşlerde düşüş olduğu görülmüştür. Programın öğelerine ilişkin tüm ifadelerde öğrenci görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. Farklılıkların büyük çoğunluğunun 6 ve 7. sınıf öğrenci görüşleri ile 6 ve 8. sınıf öğrenci görüşleri arasında olduğu ve 6. sınıf öğrencilerinin programın öğeleri hakkında 7 ve 8. sınıf öğrencilerine göre daha olumlu görüşlere sahip oldukları tespit edilmiştir. Öğretmen, müfettiş ve öğrencilerin çoğunluğu genel amaçlar, kazanımlar, içerik, öğrenme-öğretme ve ölçme-değerlendirme süreci açısından sorun yaşanmadığını, programın uygulanabilir olduğunu belirtmişlerdir. Programla ilgili en olumsuz görüşleri üst sosyoekonomik düzey okul öğretmenleri ve öğrencileri; en olumlu görüşleri ise alt sosyoekonomik düzey okul öğretmenleri ve öğrencileri ifade etmişlerdir.

Küçüköner (2011) tarafından tarama modelinde bir durum çalışması olarak yapılmış araştırmada, 23 bayan 25 bay olmak üzere toplam 48 fen ve teknoloji öğretmenin görüşlerinden hareketle Bingöl il merkezinde Fen ve Teknoloji öğretim programının uygulanmasında karşılaşılan güçlükler ve çözüm önerileri ortaya konmuştur. Programın kazanım ve içerik boyutuyla ilgili az sorunla karşılaşıldığı hâlde öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme sürecinde daha fazla sorunla karşılaşıldığı ve yeni programın kazanım ve içerik olarak iyi hazırlanmasına rağmen uygulamada aksaklıkların olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonunda, uygulamada yaşanan bu aksaklıkların, programın istenilen düzeyde geliştirilememesinden kaynakladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Temli (2012), tarama deseni kullanarak, Türkiye'nin 26 şehrinden 601 sınıf öğretmeni ve 359 fen ve teknoloji öğretmenin fen ve teknoloji öğretim programına yönelik görüşlerini belirlemek için yaptığı çalışma; kazanım, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme boyutlarından oluşan fen ve teknoloji öğretim programına yönelik görüşlerinin olumlu olduğunu göstermiştir. Sonuçlar, programın kazanım, içerik ve değerlendirme boyutlarına yönelik öğretmen görüşlerinde mezun olunan alanın etkili olduğunu göstermiş ancak branşın öğrenme-öğretme sürecine

yönelik görüşü üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığını ortaya koymuştur. Diğer taraftan kazanım, içerik ve değerlendirme boyutlarına yönelik görüşlerin kıdemden etkilenmediği fakat programa yönelik görüşlerinin branşa göre farklılaştığı, sınıf öğretmenlerinin programa yönelik daha olumlu görüşe sahip olduğu görülmüştür. Son olarak öğretmenlerin programa yönelik görüşlerinde cinsiyetin anlamlı bir etkisi olmadığı görülmüştür.

Özdemir ve Arık (2017) 2005 yılı fen ve teknoloji dersi ve 2013 yılı fen bilimleri dersi öğretim programlarına ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla tarama (survey) modelinde yaptıkları araştırmada, 99 fen ve teknoloji ve 26 sınıf öğretmenine anket uygulamıştır. Araştırmadan çıkan sonuçlar, eski ve yeni programın, öğelerine yönelik öğretmen görüşleri arasında anlamlı farklılıklar olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenler yenilenen fen bilimleri dersi öğretim programının hedef, içerik, öğrenme-öğretme ve değerlendirme açısından olumlu olduğunu belirtmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin yeni programla ilgili görüşlerinin cinsiyete göre farklılık gösterdiği fakat branş, mesleki kıdem, mezuniyet türü, mezun olunan fakülteye göre farklılık göstermediği saptanmıştır.

2.5.2. Kosova'da Yapılan Çalışmalar

Beka (2014) Kosova'nın 11 şehrinde öğrenci, öğretmen ve velilerden oluşan 1257 katılımcıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın amacı Kosova'da ilk ve ortaöğretim sisteminde 2000 yılında yapılan reformları değerlendirerek, bu reformların öğretmenlerin mesleki gelişimi üzerindeki etkilerini, lisans öğrencilerinin başarısını ve bu süreçte velilerin rolünü ortaya çıkarmaktır. Araştırmanın sonunda, eğitimin kalitesinin yükselmesinde kısmi reformların sonuç vermediği, kapsamlı ve büyük reformların başarıya ulaşarak eğitimin kalitesini artıracak sonucuna ulaşılmıştır. Reformların pilot uygulamasının yapılmamasının, sistemin tüm bileşenleri arasında uyumsuzluk yaratabileceği ve böylece sistemin başarısız olacağı ortaya konmuştur. Kosova'da uygulanan reformların kapsamlı olmadığı, büyük öneme sahip birçok faktörün ihmal edildiği belirtilmiştir. Yeni programdaki yöntemlerin çok belirsiz ve öğretmenler tarafından uygulanmasının da zor olduğu, programdaki tutarsızlıkların karmaşıklığa ve önceki sınıflarda işlenen konuların yinelenmesine yol açtığı belirtilmiştir.

Mehmeti (2015) pilot okullarda uygulanan yeni öğretim programını değerlendirmek amacıyla okul müdürleri, müdür yardımcıları ve okul koordinatörleri ile odak grup görüşmeleri yapmıştır. Sonuçlar programın pilot uygulama aşamasında pilot okulların birçok zorlukla karşılaştığını göstermiştir. Bu zorluklar çerçeve program kavramından başlayarak, okulda derslere ayrılan zaman konusunda uygulanan esneklik, ders ve sınıf çıktılarının hedeflere göre değerlendirilerek konulara karar verilmesi, öğrencilerin programın gerekliliklerine göre değerlendirilmesi, yeni programın gerektirdiği ders araç ve gereçlerinin temini şeklinde sıralanmıştır. Öğretmenler yeni programda istenen ders planı ile yıllık plan hazırlamada ve süreç değerlendirme konusunda kendilerini yeterli hissetmediklerini ifade etmişlerdir. Müfettişlerin pilot okullarla iş birliğini artırmalarına rağmen profesyonel desteğin sağlanmaması da eksikliklerden biridir. Öğretmenler belediye eğitim müdüründen destek ve iş birliği görmediklerini belirtmişlerdir. Ebeveynler yeni programın uygulanması sürecinde kendileri için, bilgilendirici bir özel rehber hazırlanmadığını belirtmişlerdir.

Zabeli (2014), Kosova çerçeve programı ile çekirdek programını inceleyerek öğretmen görüşlerine göre programın uygulanmasında yaşanan zorlukları ortaya koymuştur. Buna göre öğretmenler program içeriğini, özellikle “yeterlilik” kavramını ve çerçeve programdaki altı yeterliliği anlamakta zorluk yaşadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler hâlâ program içeriğini tam olarak kavrayamadıklarını, hedeflerle ünitelerin çerçeve programla bağını kurmakta zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler ders kitaplarının zor olduğunu belirterek ders kitaplarından memnun olmadıklarını dile getirmişlerdir. Öğretmenler, yaşadıkları en büyük problemin ise öğrencilerin değerlendirilmesi olduğunu vurgulamışlardır. Geleneksel öğretimde değerlendirme belirli kural ve karşılaştırmalara bağlıdır. Fakat yeterliliğe dayalı değerlendirme öğrencinin yeterlilik, beceri ve potansiyellerine dayalı olarak yapıldığı için öğretmenlerin buna uyumunda zorluklar yaşanmaktadır.

Zylfiu ve Mehmeti (2012) “Teknoloji ve İngilizce Becerisinin Geliştirilmesi - Dijital Çağ Uyumu İçin Bir Perspektif” başlıklı bir araştırma yapmışlardır. Bu çalışmanın amacı ABYS (Avrupa Bilgisayar Yetkinlik Sertifikası) Kosova’daki eğitim programı alanındaki gelişimin dijital çağa uyum sağlamasına katkıda bulunmaktır. Araştırmacılar BİT alanındaki durum ile öğrencilerin bilgisayar kullanma becerisini belirlemek için nitel ve nicel analizden faydalanmışlardır. Elde ettikleri sonuçlarda 6, 7 ve 8. sınıflarda, derse ayrılan zamanın öğrencilerin bilgisayar kullanma becerilerine etki etmediği, 9. sınıflarda daha fazla zaman ayrılmasına rağmen program içeriğinin

bu sınıflarda öğrencilerin bilgisayar teknolojisi yeterliliğini geliştirmediği görülmüştür. Ortaokul bilgisayar dersi programındaki değişikliğin öğrencilerin temel bilgisayar becerilerini geliştirmede yeterli olmadığı, ders kitaplarındaki BİT içeriklerinin, öğrencilerin BİT alanındaki becerilerini yeterince geliştirmediği ve kitaplardaki bazı soruların aşırı teorik bilgi gerektirdiği vurgulanmıştır.

2.5.3. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Alshammari (2013), Kuveyt'te yapılan program değişikliğiyle ilgili öğretmen görüşlerine yönelik araştırma yapmıştır. Kuveyt'te yapılan program değişiklikleri ilköğretim (1-5. sınıf), ortaöğretim (6-9. sınıf) ve liseyi (10-12. sınıf) kapsamaktadır. Araştırmanın amacı 2008 itibaren uygulanmaya başlayan 6. ve 7. sınıflarda uygulanan yeni fen dersi öğretim programının içeriğine ve öğretmenlerin uygulama sürecinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşlerini incelemektir. Nitel ve nicel yöntemlere başvurulmuş araştırmada fen dersi veren 136 sınıf öğretmenine uygulanan bir anket ve 4 öğretmenle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeyle öğretmen görüşleri belirlenmiştir. Araştırmanın sonucunda, 2008'de uygulanmaya başlayan yeni programın içeriğinin öğretmenlerle öğrencilerin birlikte çalışmalarına yardımcı olmadığı ve bu sonucun öğrencilerin kültür ve toplumuyla alakalı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca fen öğretmenleri ile eğitim ve öğretim araçlarının yetersiz olduğu belirlenmiştir. Eğitim Bakanlığınca, yeni programla ilgili herhangi bir hizmet içi eğitim düzenlenmediği ve bu nedenle de öğretmenlerin yeni programı uygulamakta birçok zorlukla karşı karşıya kaldıkları vurgulanmıştır. Araştırmacı sonuç olarak, yeni programın öğretmenlerin katılımıyla gözden geçirilmesi ve değiştirilmesi gerektiğini ortaya koymuştur.

Alwan (2006) çalışmasında, İngilizce öğretmen adaylarının Birleşik Arap Emirlikleri'nde program değişikliğiyle ilgili algılarına yönelik nitel bir araştırma yapmıştır. Bu amaçla, eski ve yeni İngilizce programının uygulandığı üç ortaöğretim okulunda 16 bayan öğretmenle yapılmış yarı yapılandırılmış ve odak grup görüşmeleri ile doküman incelemesinden yararlanılmıştır. Katılımcılar, programın materyallerle uyumlu olduğunu fakat kitaplardan başka hiçbir şeyin değişmediğini, değişimin bazı kısımlarının kabul edilebilir olmakla birlikte bazı kısımlarının kendilerini rahatsız ettiğini ve program değişimine karşı çelişkili duygusal tepkiler yaşadıklarını ifade etmiştir. Bunun yanında öğretmenlerin programı tanıma düzeyi yükseldikçe bu duyguların olumluya doğru dönüştüğü sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenler,

ölçme ve değerlendirmeye ilişkin yöntemlerin yenilenmesi ve hizmet içi eğitimlerle programların uygulanması konusunda kendilerinin bilgilendirilmeleri gerektiğini ifade etmiştir.

Tayvan'daki ortaöğretim öğretmenlerinin, fen eğitimi reformuyla ilgili beklentilerinin ve çağdaş fen eğitiminde yapılandırmacı ve öğrenen merkezli pedagojik yaklaşımlarla ilgili görüşlerinin belirlenmesinin amaçlandığı araştırmada (Huang ve Asghar, 2016), öğretmenlerin karşılaştıkları zorluklar ile pedagojik inançlarını geleneksel öğretim yaklaşımlarına ve fen öğretimine nasıl yansıttıkları ve bunun öğrencilerin öğrenme süreçlerini nasıl etkilediği araştırılmıştır. Veri toplama aracı olarak görüşme formu ve eğitim felsefeleri ile ilgili olarak Konfüçyüsçülük hakkındaki yansıtıcı yazıları nitel veri kaynağı olarak kullanılmıştır. Veriler; tematik analiz ve sabit karşılaştırma yöntemleriyle analiz edilmiştir. Konfüçyüs geleneklerinin Tayvan'daki eğitim uygulamalarını şekillendirmede önemli bir rol oynadığı ve öğretmenlerin epistemolojik inançları ile sınıf içi uygulamalarını büyük ölçüde etkilediği belirlenmiştir. Öğretmenlerin reform politikalarına olan inançlarının yanı sıra kültürel değerlerinin, epistemolojik ve pedagojik inançlarının da değişim girişimlerinin başarısı için önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Araştırmada öğretmenlerin kültürel değerlerine olan bağlılıklarının daha iyi anlaşılmasının politika yapıcılar ile eğitim liderlerine profesyonel büyüme ve gelişme için daha uygun programlar tasarlamaya da yardımcı olabilir düşüncesine ulaşılmıştır.

Vanderlinde ve Braak (2011) tarafından Flandre'deki öğretmenlerin yeni BİT programı hakkındaki algılarını belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmada programın temel vizyonu değerlendirilmiştir. Program, teknoloji ve BİT'in Flaman eğitim sistemindeki rolüyle ilgili vizyonunu yansıtmaktadır. BİT, programdaki tüm temel derslerde zorunlu bir araçtır ve BİT'in program öncesi bütünlük kullanımına odaklanılmaktadır. Bu amaçla öğretmenlerin program hakkındaki algıları, Rogers'ın yeniliğin yayılması teorisi kullanılarak ve yenilik öznitelikleri olarak tanımlanmış şekilde kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak kullanılan anket 471 Flaman öğretmene uygulanmıştır. Veriler faktör analizi ve hiyerarşik regresyon analizine tabi tutulmuştur. Sonuçlar, öğretmenlerin yeni BİT programı hakkında olumlu görüşlere sahip olduğunu ve hem öğretmen hem de okul düzeyindeki koşulların öğretmenlerin yeni BİT programının özelliklerini açıkladığını göstermektedir. Öğretmenlerin ve okulların BİT'in vizyonu ve politikası olan BİT yeterlikleri en güçlü öngörücüler olarak bulunmuştur. Politika yapıcılar ve okul liderleri için özellikle önemli olan bu sonuçlar BİT programının uygulanmasıyla ilgili karmaşık bir süreci aydınlattığı belirlenmiştir.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizinde kullanılan tekniklere ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada 6. sınıf Teknoloji dersi öğretim programına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerini derinlemesine incelemek amacıyla nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmalar, "derinlemesine yapılan gözlem ve görüşmelerden hareket ederek, tümevarım yoluyla gerçeklere ulaşmaya çalışır" (Arıkan, 2013: 21). Araştırmada nitel araştırma desenlerinden araştırmanın doğasına uygun olarak, durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması (case studies), "bilimsel çalışmalarda sorulara derinlemesine cevap aramada kullanılan ayırt edici bir yaklaşım olarak görülmektedir" (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014: 249). Durum çalışması, a) güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam çerçevesi (içeriği) içinde çalışan, b) olgu ve içinde bulunduğu içerik arasındaki sınırların kesin hatlarla belirgin olmadığı, c) birden fazla kanıt veya veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılan, görgül bir araştırma yöntemi olarak tanımlanabilir (Yin, 1984'ten Akt: Yıldırım ve Şimşek, 2006: 279).

Bu araştırmada kullanılan durum çalışmasının en temel niteliği araştırmaya konu olan bir ya da birkaç olgu ya da olayın derinlemesine ele alınmasıdır. Bir duruma ilişkin olgu, olay, kişi ya da gruplar bütüncül bir yaklaşımla ve ayrıntılı olarak ele alınır. Durum çalışması deseninde farklı araştırma desenleri kullanılmaktadır. Bu araştırmada iç içe geçmiş tekli durum deseni kullanılmıştır. İç içe geçmiş tekli durum deseni, birden fazla durum ya da birden fazla analiz söz konusu olduğunda kullanılmaktadır. Araştırmaya dâhil edilen her bir durum kendi içinde alt birimlere

ayrılarak çalışılmaktadır (Merriam, 1988; Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu araştırmada pilot okullarda uygulanan Teknoloji dersinin tasarımı ile ilgili öğretmen ve öğrenci görüşleri ile sınıf içi uygulamalar ele alınmıştır. Pilot okullardan 10'u ile bu okullardaki öğretmen ve öğrenciler araştırma birimini oluşturmaktadır. Her bir okuldaki öğretmen ve öğrencilerden elde edilen veriler tartışılarak ele alınmıştır. Okullarda program tasarımının uygulanmasına ilişkin hem öğretmen hem de öğrenci görüşleri derinlemesine araştırıldığından birden fazla birim inceleme ve analiz konusu (Christensen, Johnson ve Turner, 2015) olarak ele alınmıştır. İnceleme birimleri birden fazla olmakla birlikte elde edilen veriler 6. sınıf programının bütününe yöneliktir.

Çoklu durum desenlerinde birden fazla durum, standart bir veri toplama yönteminin yanı sıra birden fazla analiz birimini gerektirir. Bu araştırmada, birden fazla okulda program öğelerine göre değerlendirme yapılmıştır. Analiz birimi, hem seçilen pilot okullardaki Teknoloji öğretmenleri hem de bu öğretmenlerin sınıflarında bulunan öğrencilerdir.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu için, 2015-2016 yılında Kosova'nın 7 il ve 23 ilçesindeki 40 ilköğretim orta seviye okulunda pilot olarak uygulanmakta olan 6. sınıf teknoloji dersini okutan 40 öğretmen ile bu sınıflarda öğrenim gören öğrenciler arasından amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitliğe ve ölçüt örnekleme göre bir seçim yapılmıştır. Maksimum çeşitlilik araştırmanın amaçları çerçevesinde olabildiğince farklı birimlerin araştırmaya dâhil edilmesidir. Bu sayede daha zengin sonuçlara ulaşılması sağlanmaya çalışılmıştır. Maksimum çeşitlilikte amaç genelleme yapmak değil, problemlerin farklı boyutlarını ortaya koymaya çalışmaktır. Ölçüt örnekleme ise, örneklemin probleme ilgili olarak belirlenen niteliklere sahip kişilere, olaylar, nesnelere ya da durumlardan oluşturulmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu amaçla öğretmenlerin belitlemiş olduğu en başarılı öğrenciler örnekleme alınmıştır. Bu araştırmada da maksimum çeşitlilik sağlamak için pilot uygulamanın yapıldığı okulların bulunduğu iller belirlenmiştir. Daha sonra bu illerde görev yapan öğretmenlerin kıdemleri incelenerek cinsiyet açısından da kadın ve erkek öğretmenlerin dengeli bir dağılım oluşturmasına dikkat edilmiştir. Kosova'da uygulamanın yapıldığı pilot okullar ile bu okulların bulunduğu yerleşim yerleri Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Programın Uygulandığı Pilot Okullar

Nr.	Kent	Okul	Okulun Bulunduğu Merkez
1.	Priştine	1. "Faik Konica" İlk ve Ortaöğretim Okulu 2. "Xhemail Mustafa" İlk ve Ortaöğretim Okulu	İl
2.	Gilan	1. "Musa Zajmi" İlk ve Ortaöğretim Okulu 2. "Rexhep Ilmazi" İlk ve Ortaöğretim Okulu	İl
3.	Yakova	1. "Zekeria Rexha" İlk ve Ortaöğretim Okulu 2. "Selman Riza" İlk ve Ortaöğretim Okulu	İl
4.	Ferizovik	1. "Tefik Çanga" İlk ve Ortaöğretim Okulu	İl
5.	Prizren	1. "Abdyl Frashëri" İlk ve Ortaöğretim Okulu 2. "Emin Duraku" İlk ve Ortaöğretim Okulu	İl
6.	Ipek	1. "Asdreni" İlk ve Ortaöğretim Okulu 2. "Xhemail Kada" İlk ve Ortaöğretim Okulu	İl
7.	Mitroviça	1. "Abdullah Shabani" İlk ve Ortaöğretim Okulu 2. "Fazli Graiçevci" İlk ve Ortaöğretim Okulu 3. "Bedri Gjinaj" İlk ve Ortaöğretim Okulu	Köy İl
8.	Suvarëka	1. "Dëshmorët E Tivarit" İlk ve Ortaöğretim Okulu	Köy
9.	Viçitirin	1. "Andon Z.Çajupi" İlk ve Ortaöğretim Okulu	İlçe
10.	Podujeva	1. "Kongresi i Manastirit" İlk ve Ortaöğretim Okulu	Köy
11.	Viti	1. "Bafti Haxhiu" İlk ve Ortaöğretim Okulu	İlçe
12.	Liplan	2. "Vëllezërit Frashëri" İlk ve Ortaöğretim Okulu	İlçe
13.	Malişova	1. "Beqir Gashi" İlk ve Ortaöğretim Okulu	İlçe
14.	Deçan	1. "Lidhja E Prizrenit" İlk ve Ortaöğretim Okulu	İlçe
15.	Dragaş	1. "Ilmi Bahtijari" İlk ve Ortaöğretim Okulu 2. "Svetllost" İlk ve Ortaöğretim Okulu	İlçe Köy
16.	Kosova Ovası	1. "Daut Bogujevci" İlk Ve Ortaöğretim Okulu	İlçe
17.	Yunik	1. "Edmond Hoxha" İlk ve Ortaöğretim Okulu	İlçe
18.	Rahofça	1. "İsa Boletini" İlk ve Ortaöğretim Okulu 3. "Bajram Curri" İlk ve Ortaöğretim Okulu	İlçe Köy
19.	Kameniče	1. "Fan Noli" İlk ve Ortaöğretim Okulu	İlçe
20.	Istok	1. "Martin Camaj" İlk ve Ortaöğretim Okulu	İlçe
21.	Klina	1. "Azem Bejta" İlk ve Ortaöğretim Okulu	Köy
22.	Elezhan	1. "Ilaz Thaçi" İlk ve Ortaöğretim Okulu	İlçe
23.	Glogovaç	1. "Arif Shala" İlk ve Ortaöğretim Okulu	Köy
24.	Kaçanik	1. "Qamil Ilazi" İlk ve Ortaöğretim Okulu	İlçe
25.	Nobirda	1. "Asdreni" İlk ve Ortaöğretim Okulu	Köy
26.	Ştirpçe	1. "Osman Mani" İlk ve Ortaöğretim Okulu 2. "Razim Cokli" İlk ve Ortaöğretim Okulu	Köy Köy
27.	Kastriot	1. "İbrahim Rugova" İlk ve Ortaöğretim Okulu	İlçe
28.	Skenderay	1. "Shaban Jashari" İlk ve Ortaöğretim Okulu	İlçe
29.	Ştimle	1. "Hasan Prishtina" İlk ve Ortaöğretim Okulu	Köy
30.	Mamuşa	1. "Anadolu" İlk ve Ortaöğretim Okulu	Belediye

Kaynak: MASHT (2014) Udhëzım Administrativ MASHT Nr. 23/2014 Pilotimi i Kornizëz Kurrikulare të Arsimit Paraunivesitar të Republikës së Kosovës dhe Kurrikula Bërthamë 2014/2015. <http://masht.rks-gov.net/uploads/2015/05/23-2014-ua-2.pdf>. S. 11-19.

Araştırmada 6. sınıf teknoloji dersinin pilot uygulamasının yapıldığı yukarıdaki 40 okuldan amaçlı örnekleme yöntemiyle maksimum çeşitliliğe dayalı olarak 10 öğretmen ve ölçüt örnekleme yöntemiyle dayalı bu öğretmenlerin sınıfında öğrenime devam eden 10 öğrenci çalışma grubu olarak belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme, zengin bilgi içerdiği düşünülen durumların derinlemesine ve ayrıntılı olarak araştırılmasına olanak sağlar, (Merriam, 1988; Yıldırım ve Şimşek, 2006). Literatürde farklı şekilde sınıflandırılan amaçlı örnekleme içerisinde çeşitli türde örnekleme yöntemleri (aykırı durum örnekleme, maksimum çeşitlilik, durum örnekleme vb.) yer almaktadır. Bu araştırmada başka bir yöntemle ulaşılması mümkün olmayan daha zengin veri kaynağı ulaşmak için maksimum çeşitlilik örnekleme belirlenmiştir. Bu örnekleme yöntemi çeşitlilik gösteren durumlar arasında benzerliklerin bulunmasına ve analiz edilmesine imkân sağlamakta, ayrıca verilerin, problem durumuyla ilgili çeşitli kaynaklardan olabildiğince ayrıntılı olarak toplanması ve bunlar arasında çeşitlilik gösteren durumların örnekleme yansıtılmasına da olanak tanımaktadır (Christensen ve diğerleri, 2015; Glesne, 2012). Maksimum çeşitliliğe dayalı örnekleme, evrende incelenen problemle ilgili olarak kendi içinde benzeşik farklı durumların belirlenerek çalışmanın bu durumlar üzerinde yapılmasına olarak tanır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2013).

Bu çalışmada maksimum çeşitlilik sağlamak için il, ilçe ve köy okullarında görev yapan en az birer öğretmenin çalışma grubunda yer alması sağlanmıştır. Teknoloji dersi programının pilot uygulamaları il, ilçe merkezleri ve köy okullarında yürütüldüğünden, bu çalışmada da çeşitliliğin sağlanması için öğretmenlerin görev yaptığı okulların il, ilçe ve köy okullarından olmasına dikkat edilmiştir. Ayrıca bu okullarda görev yapan öğretmenler arasında cinsiyet ve kıdem açısından da çeşitliliğin olmasına özen gösterilmiştir. Bu çerçevede pilot okullarda görev yapan öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin 7 ile 42 yıl arasında değiştiği belirlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubuna pilot okullardaki gibi her mesleki kıdemi temsilen en az bir öğretmenin gönüllü olarak katılımı sağlanmıştır. Söz konusu okullardaki gönüllü öğretmenler çalışma grubunu oluşturmuştur. Araştırma grubunun belirlenmesinde bir diğer çeşitlilik de öğretmenlerin yetiştiği kaynaktır. Kosova'da öğretmen yetiştiren kurumlar iki yıllık eğitim veren yüksekokullar ve Eğitim Fakültelerindeki Matematik ve Bilgi Teknolojisi bölümleridir. Araştırmanın çalışma grubuna her iki kaynaktan yetişen öğretmenlerin de alınması sağlanmıştır. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin demografik özellikleri il, ilçe, köy ve okullara dağılımı Tablo 5'te sunulmuştur. Bu öğretmenlerin öğrencileri de öğrenci çalışma grubunu oluşturmuştur. Çalışma grubuna alınan öğrenciler, en başarılılar arasından, öğretmen tavsiyesiyle ve

gönüllülük esnasına dayalı olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin hem kızlardan hem de erkeklerden olması sağlanmıştır. Her öğretmenin sınıfından sadece en başarılı bir öğrenci seçilmiştir. En başarılı öğrencinin belirlenmesinin nedeni başarı odaklı çalışan öğrencilerin program hakkında daha derinlemesine bilgi verebileceği ve programın temelde başarılı öğrencilerin gereksinimlerini ve beklentilerini karşılayıp karşılamadığına ilişkin bir değerlendirmenin yapılmak istenmesidir. Her ne kadar program sınıftaki tüm öğrencilere yönelik olsa bu çalışmada sadece öğretmenlerin önerileri doğrultusunda başarılı öğrencilere odaklanılmış, burada da başarı düzeyi yüksek öğrencilerin beklenti düzeylerinin daha yüksek olacağı sayılısından (Akbaba, 2006; Gill ve Reynolds, 1999) hareket edilmiştir.

Tablo 5. Çalışma Grubundaki Öğretmenlerin Demografik Özelliklerinin Dağılımı

Öğretmen Kodu	Cinsiyet	Mesleki Deneyim	Öğretmenin Mezun Olduğu Okul Türü	Brans	Okulun Bulunduğu Yerleşim Yeri-Okul Adı
Öğretmen 1 (Ö1)	Kadın	16	Fakülte	Matematik ve Bilgi Teknolojisi	Köy-O1
Öğretmen 2 (Ö2)	Kadın	7	Fakülte	Matematik ve Bilgi Teknolojisi	İl-O2
Öğretmen 3 (Ö3)	Kadın	22	Yüksekokul	Teknik Eğitim Temelleri	İlçe-O3
Öğretmen 4 (Ö4)	Kadın	16	Yüksekokul	Teknik Eğitim Temelleri	İl-O4
Öğretmen 5 (Ö5)	Erkek	33	Yüksekokul	Teknik Eğitim Temelleri	Köy-O5
Öğretmen 6 (Ö6)	Erkek	34	Yüksekokul	Teknik Eğitim Temelleri	İlçe-O6
Öğretmen 7 (Ö7)	Kadın	22	Fakülte	Matematik ve Bilgi Teknolojisi	İl-O7
Öğretmen 8 (Ö8)	Erkek	38	Yüksekokul	Teknik Eğitim Temelleri	İl-O8
Öğretmen 9 (Ö9)	Erkek	22	Fakülte	Matematik ve Bilgi Teknolojisi	İlçe-O9
Öğretmen 10 (Ö10)	Kadın	42	Yüksekokul	Teknik Eğitim Temelleri	İl-O10

Araştırmaya katılan öğretmenlerin 6'sı kadın 4'ü ise erkektir. Öğretmenlerin 4'ü Bilgi Teknoloji Fakültesinden, 6'sı ise Teknik Eğitim Temelleri Yüksekokulundan mezundur. Öğretmenlerin 5'i ilde, 3'ü ilçede, 2'si ise köy okullarında görev

yapmaktadır. Öğretmenlerin hepsi yeni programın uygulanmasına ilişkin hizmet içi eğitim almışlardır. Öğretmenlerin mesleki deneyimi en az 7 yıl en yüksek ise 42 yıldır. Öğretmenlerin en başarılı olarak belirledikleri öğrencilerin 5'i erkek, 5'i kız öğrencidir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Çalışma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması olduğundan nitel verilere ve verilerde çeşitliliğe gereksinim vardır (Christensen ve diğerleri, 2015; Glesne, 2012). Bu çerçevede araştırmada verilerin çeşitlenmesini sağlamak için farklı veri toplama araçları kullanılmıştır. Bu araçlar öğretmenlerin program tasarısı hakkındaki düşüncelerini elde etmede kullanılan görüşme ve sınıf içinde yaptıkları uygulamalar için gözlemlerdir. Öğrencilerden sadece görüşme yöntemi ile veri toplanmıştır. Böylece hem zengin hem de birbirini teyit etmede kullanılacak veri toplanmış olacaktır. Ayrıca verilerin çeşitliliği, belli bir duruma ait sonuçların elde edilmesine ve benzer durumların daha detaylandırılmasına ve daha iyi anlaşılmasına olanak sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

3.3.1. Öğretmen ve Öğrenci Görüşme Formu

Bu araştırmada teknoloji öğretmenlerinin ve öğrencilerin 6. sınıf teknoloji dersi programına ilişkin görüşlerini belirlemek için bir görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme sözlü iletişim yoluyla yapılan bir veri toplama (soruşturma) tekniğidir (Karasar, 2012: 165). Araştırmada öğretmen ve öğrencilerin görüşlerini belirlemede bu araştırma için geliştirilen "Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu" kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme, görüşmeciye hazırladığı konu ve alana sadık kalarak hem önceden hazırlanmış soruları sorma, hem de bu sorular konusunda daha ayrıntılı bilgi almak amacıyla ek sorular sorma özgürlüğü sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Görüşme formu hazırlanırken literatür taraması yapılarak alanda çalışma yapan iki uzmandan da görüş alınmıştır. Öğretmenlere yönelik görüşme formu üç bölüm olarak hazırlanmıştır. Birinci kısım olan "Kişisel bilgi formu"nda cinsiyet, yaş, görev yapılan yer, öğrenim durumu, iş deneyimi, eğitim semineri alınıp alınmadığı hakkında bilgi toplanması amaçlanmıştır. İkinci kısım Teknoloji Öğretim Programının tasarısına yöneliktir. Program tasarısının hedeflerine ilişkin 3, içeriğine yönelik 2, öğrenme-öğretme sürecine yönelik 2 ve değerlendirme boyutuna yönelik 2 olmak

üzere toplam 9 temel soru yer almaktadır (EK-1). Üçüncü kısımda ise Teknoloji Öğretim Programının uygulanmasına ilişkin sorular yer almaktadır. Bu sorular da toplam 7 tanedir (EK-2). Öğrencilerin Teknoloji Öğretim Programının uygulanmasına yönelik görüşlerinin belirlenmesi amacıyla da 12 sorudan oluşan görüşme formu hazırlanmıştır (EK-3). Hazırlanan görüşme formları öncelikle Türkçeden Arnavutçaya çevrilmiş ve soru ifadelerinin anlaşılır olup olmadığı, görüşme süresi yaklaşık ne kadar olması gerektiği ve alınan yanıtların araştırma sorularına tam olarak cevap olup olmadığını belirlemek amacı ile iki altıncı sınıf Teknoloji öğretmeni ve iki altıncı sınıf öğrencisi ile deneme görüşmeleri yapılmıştır. Bu deneme görüşmelerinden elde edilen dönütlerden tüm soruların açık anlaşılır olduğu anlaşıldığı için sadece yazım ve noktalamayla ilgili bir düzeltme yapılmış, açıklık ve anlaşılabilirlikle ilgili bir değişikliğe gidilmeyerek görüşme formları uygulamaya hazır hâle getirilmiştir.

Öğretmenler ve öğrencilere görüşme formunu uygulamak için ilk önce Kosova Eğitim Bilim ve Teknoloji Bakanlığından izin alınmış ve daha sonra öğretmenler ile öğrencilerden randevu istenmiştir. Randevu talebine tüm öğretmen ve öğrenciler olumlu cevap vermiş, öğretmen ve öğrencilere, görüşme öncesi, araştırmanın amacı hakkında bilgi verilerek, görüşme formunun nasıl uygulanacağı anlatılmıştır. Görüşmenin kayıt altına alınacağı ve bunun hangi amaçla ve nasıl kullanılacağı ayrıntılı olarak anlatılmıştır. Öğretmenlerin ve öğrencilerin onayı alındıktan sonra görüşme kayıt altına alınmıştır. Ses kayıt cihazı kullanılması verilerin eksik veya yanlış olma ihtimalini büyük ölçüde ortadan kaldırmıştır.

3.3.2. Gözlem Formu

Gözlem, araştırmalarda farklı amaçlar için kullanılan bir veri toplama yöntemi olarak, “herhangi bir ortamda ya da kurumda oluşan davranışı ayrıntılı olarak tanımlamak amacıyla kullanılır” (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 169). Gözlem, bir araştırmada hem tek başına hem de birden çok yöntemle birlikte kullanılabilen bir yöntemdir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2014). Bu araştırmada da gözlem yöntemi 6. sınıf teknoloji dersi öğretmenlerinin, yeni program tasarısında öngörülen yaklaşımı, öğrenme öğretme sürecinde ne düzeyde uyguladıklarının belirlenmesi için kullanılmaktadır.

Gözlem formu hazırlanırken, Demirtaş'ın (2012) “İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programının Uygulama Sürecinin Değerlendirilmesi” başlıklı doktora

tezinde uyguladığı gözlem formu referans alınmıştır (EK-9). Araştırmacıdan ilk önce e-posta yoluyla gözlem formunun araştırmada kullanılabilmesi ve örnek alınması için izin istenmiş, olumlu cevap alındıktan sonra alandaki iki uzmanın önerilerinden yararlanılarak, 6. sınıf teknoloji dersine ve Kosova eğitim sistemi de göz önünde bulundurularak forma son hâli verilmiş ve toplam 10 okulda uygulanmıştır. Gözlem formu “Ders Başında”, “Ders Sırasında”, “Ders Sonunda” bölümlerinden, 34 ifadeden ve “Evet yapıldı”, “Kısmen yapıldı”, “Hayır yapılmadı” seçeneklerinden oluşmaktadır. Gözlem formu “O-1” ve “O-4” ilk ve ortaöğretim okullarında 6. sınıf teknoloji dersi eğitim-öğretim faaliyetleri yürüten öğretmenlerin beş ders saati süresince (haftada bir saat toplam 5 hafta) gözlem yapılmıştır. Diğer “O-2”, “O-3”, “O-5”, “O-6”, “O-7”, “O-8”, “O-9”, “O-10” okullarında ise sadece birer ders saati gözlem yapılmıştır.

3.4. Verilerin Analizi

Görüşme ve gözlem yoluyla elde edilen verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi, yayınların, söylemlerin veya kayıtların anlaşılması ve karşılaştırılması için kullanılan bir yöntemdir. Amaç; belge ve dokümandaki mesajın bir sistem dâhilinde tanımlanmasıdır (Arıkan, 2013: 51). Nitel araştırmalarda, toplanan veriler dört aşamada analiz edilir. Birinci aşamada veriler kodlanır. Veriler kodlandıktan sonra ikinci aşamada temalar bulunur. Bu aşamadan sonra çıkarılan kodlar ve temalar düzenlenir. Dördüncü aşamada ise bulgular tanımlanarak yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Verilerin analizinde izlenen aşamalar aşağıda sunulmuştur:

1. Verilerin kodlanması: Araştırmada 10 öğretmen ve 10 öğrenci ile yapılan görüşmeler ses kayıt cihazı kullanılarak toplanmıştır. Bu görüşmelerden yaklaşık 8 saatlik ses kaydı, yazılı ortama (MS Word 2013) aktarılan görüşme ve gözlem verileriyle de toplam 166 sayfalık bir nitel veri dokümanı ortaya çıkmıştır. Elde edilen veriler Atlas.ti 7 programında analiz edilebilir duruma getirilmiştir. Toplanan bilgiler incelendikten sonra anlamlı bölümlere ayrılmıştır. Bu ayırma işleminin ardından kavramsal olarak ne ifade ettiği bulunmuş ve isimlendirilerek kodlandırılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2006), araştırmacılar tarafından yapılan kodlamaların bazen bir bazen de birkaç sözcükten oluşan bir deyimle yapılabildiğini belirtmiştir. Bu araştırmada da bazen bir bazen de birkaç sözcükle kodlamalar yapılmıştır. Toplamda 960 olan kodların 681'i öğretmenlerin, 279'u ise öğrencilerin verdikleri cevaplara aittir.

2. Temaların bulunması: Kodlar belirlendikten sonra, kodlar bir araya getirilerek incelenmiştir. Kodların incelenmesinde tematik kodlama yapılmıştır. Kodlar arasındaki ortak yönler bulunarak kategorize edilmiştir. Analiz sürecinde kategoriler ve alt kategoriler oluşturulmuştur. Açık kodlama ile yapılan ana, alt ve yavru kategoriler oluşturulmuştur. Öğretmenlerin görüşme formlarına dayalı analizde, 61 kategori, 67 alt kategori ve 10 yavru kategori olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin görüşme formlarından 42 kategori ve 35 alt kategori ortaya çıkmıştır. Toplamda ise 103 kategori, 102 alt kategori ve 10 yavru kategori olduğu belirlenmiştir.

3. Verilerin kodlara ve temalara göre düzenlenmesi ve tanımlanması: Tematik kodlama aşamasından sonra verilerin kodlara ve kategorilere göre düzenlenmesi ve tanımlanması aşamasına geçmiştir. Her bir araştırma sorusu bağlamında öğretmen ve öğrenci görüşleri derinlemesine analiz edilmiş ve bunlara ilişkin kategoriler, alt kategoriler ve yavru kategoriler düzenlenmiştir. Kategoriler düzenlendikten sonra ise belirli olgulara göre görüşler şematik bir görünümle yüzde ve frekans şeklinde verilmiştir.

4. Bulguların yorumlanması: Son aşamada ise ayrıntılı biçimde tanımlanan ve sunulan bulguların yorumlama sürecine geçilmiştir. Yorumlamada öğretmen ve öğrencilerden alınan doğrudan ifadeler yer verilmiştir. Kategorilerin frekansları dikkate alınarak öğretmenlerin ve öğrencilerin verdikleri cevaplardan elde edilen bulgular gerek değişik yazarların görüşleri gerekse program değerlendirmeye ilgili yapılan çalışmaların sonuçları kullanılarak yorumlanmıştır. Böylece analizlerin doğruluğu ve güvenilirliği sağlanmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın etik sorunlarını gidermek için, görüşme yapılan öğrenci ve öğretmenlerin gerçek isimleri yerine kod adları kullanılmıştır.

O-1, Öğretmen 1 ve Öğrenci 1 “Dëshmorët e Tivarit” İlk ve Ortaöğretim Okulu

O-2, Öğretmen 2 ve Öğrenci 2 “Zekerija Rexha” İlk ve Ortaöğretim Okulu

O-3, Öğretmen 3 ve Öğrenci 3 “Isa Boletini” İlk ve Ortaöğretim Okulu

O-4, Öğretmen 4 ve Öğrenci 4 “Emin Duraku” İlk ve Ortaöğretim Okulu

O-5, Öğretmen 5 ve Öğrenci 5 “Hasan Prishtina” İlk ve Ortaöğretim Okulu

O-6, Öğretmen 6 ve Öğrenci 6 “Vëllezërit Frashëri” İlk ve Ortaöğretim Okulu

O-7, Öğretmen 7 ve Öğrenci 7 “Faik Konica” İlk ve Ortaöğretim Okulu

O-8, Öğretmen 8 ve Öğrenci 8 “Abdullah Shabani” İlk ve Ortaöğretim Okulu

O-9, Öğretmen 9 ve Öğrenci 9 “Anton Zako Çajupi” İlk ve Ortaöğretim Okulu

O-10, Öğretmen 10 ve Öğrenci 10 “Tefik Çanka” İlk ve Ortaöğretim Okulu şeklinde kodlanmıştır.

Gözlem sonuçlarının analizinde ise yüzde ve frekanslardan yola çıkarak analiz yapılmıştır. Öğretmenlerin sınıf içerisinde öğrenme- öğretme süreçleri araştırmacının dışında bir uzman tarafından daha gözlenmiş ve gözlem formları anında dordurulmuştur. Her iki gözlemcinin kayıtları bir araya getirilmiş ve tek bir gözlem formunda bir araya getirilmiştir. Bir araya getirilen gözlem sonuçları frekansları ve yüzdeleri alınarak gözlem formunda belirlenen davranışın sıklığı tespit edilmiştir.

3.5.Araştırmanın İç ve Dış Geçerliğini Sağlamaya Yönelik Yapılan Uygulamalar

Nitel araştırmaların güvenilirlik ve geçerliği bilimsel bulguların doğruluğu ve bu sonuçların tekrarlanabilmesiyle ilgilidir (Christensen ve diğerleri, 2015; Glesne, 2012). Güvenirlik nitel çalışmaların inandırıcılığına tehdit oluşturan bir durum olsa da bu tür araştırmalarda en güçlü yön geçerlilik denebilir. Nitel araştırmalarda iç geçerlik yerine inandırıcılık ve dış geçerlik yerine aktarılabirlik (Merriam, 1988) kavramları kullanılmaktadır. Araştırmanın iç geçerliğini sağlamak için farklı veri toplama yöntemleri ve değişik kaynaklardan faydalanılmıştır. Araştırmada iç geçerliği sağlamak için gözlem ve görüşmelerden elde edilen bulgular ayrı ayrı herhangi bir yoruma yer vermeksizin ve öğretmenlerin kendi anlatımlarından doğrudan alıntılama ile ele alınmış ve tartışma kısmında ise birleştirilerek bütüncül olarak yorumlanmıştır. Öğretmen ve öğrenci görüşmelerinden elde edilen veriler birbirinin teyidi için de kullanılmıştır. Bu yolla da verilerin tutarlılığı analiz edilmiştir. Ayrıca elde edilen verilerin program değerlendirmeye ait kavramsal çerçeveye uyumlu olup olmadığı analiz edilmiştir. Araştırmacı söz konusu okullarda derse giren bir öğretmen olmadığından ve araştırmacının dışında temalar ve kategorilerin teyidi için kullanılan bir araştırmacı da bu okullarda görev alan bir uzman olmadığından verilerde ve gözlemlerde nesnelğin sağlanmasına önemli ölçüde katkıda bulunmuştur.

Araştırmanın dış geçerliğini sağlamak için araştırma örnekleme, ortamı ve süreci ayrıntılı şekilde ele alınmıştır. Araştırma sonuçlarının, araştırma soruları ile tutarlı olup olmadığı incelenmiştir. Görüşmede öğretmenlerin ve öğrencilerin kişisel bilgilerine yer verilmiştir. Araştırma bulgularının benzer bir araştırmada veya ortamda

test edilebilmesine ilişkin gerekli açıklamalara yer verilmiştir. Ayrıca araştırmada gözlemlenen öğretmen ve öğrencilerin kişisel özellikleri ayrıntılı olarak betimlenmiştir.

Araştırmada veri toplamak için üç farklı yarı yapılandırılmış görüşme formu ve bir gözlem formu uygulanmıştır. Araştırmanın iç geçerliliğinin artırılması için veriler hem araştırmacı hem de bir program geliştirme alan uzmanı tarafından ayrı ayrı kodlanmıştır. Araştırmanın geçerliliği için Miles ve Huberman'ın (1994) geliştirdiği

$$P (\text{Uzlaşma Yüzdesi } \%) = \frac{Na (\text{Görüş Birliği})}{Na (\text{Görüş Birliği}) + Nd (\text{Görüş Ayrılığı})} \times 100$$

formülü kullanılmıştır.

Öğretmenlerin program tasarısı hakkındaki görüşlerine ilişkin gözlemci geçerliliğinin $P = \%85.3$, öğretmenlerin programın uygulanması hakkındaki görüşlerine yönelik gözlemci geçerliliğinin $P = \%86.3$ olduğu belirlenmiştir. Öğrenci görüşleri gözlemci geçerliliği $P = \%84.8$ olarak hesaplanmıştır. Araştırmanın iç geçerliliğinin artırılması için araştırmacı dışında bir gözlemci daha gözlem yapmıştır. "Görüş Birliği" ve "Görüş Ayrılığı" olan maddeler belirlenmiş, hesaplama sonucunda $P = \%83.1$ değeri bulunmuştur. Güvenirlik hesaplarının $\%70$ 'in üzerinde çıkması, araştırma için güvenilir kabul edilmektedir. Burada elde edilen sonuçlar, araştırma için güvenilir kabul edilmiştir.

Araştırmada dış geçerliliği sağlamak için araştırmanın yöntemi ve aşamaları açık bir biçimde anlatılmıştır. Verilerin ne şekilde toplandığı, analiz edildiği, yorumlandığı ve sonuçlara ulaşma adına neler yapıldığı anlaşılır, açık ve ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır. Görüşme yoluyla toplanan verilerin kayıt altına alınarak eksik, yanlış ve ya kaybolma ihtimali büyük ölçüde ortadan kaldırılmıştır. Sınıflarda gözlem yaparken gözlem formları doldurulmuştur. Yorumlarda farklı fikirlere ve alternatif açıklamalara yer verilmiştir. Ayrıca toplanan ham veriler saklanmıştır. Ayrıca araştırmanın geçerliliği ve geçerliğini artırmak ve yorumlarda doğru sonuçlara ulaşmak için araştırmanın yapıldığı okullarda gözlem ve görüşmeler yapmadan önce ziyaretlerde bulunmuş ve zaman geçirilmiştir. Öğretmenlerle informal bilgi alışverişinde bulunarak okullarda uygulanan programla ilgili içgörü geliştirmeye çalışılmıştır. Böylece yorumlarda daha doğru sonuca ulaşılması hedeflenmiştir. Bu çerçevede yapı geçerliliği için veri çeşitlemesi, kanıtlar zinciri kullanılmıştır. İç geçerlik ya da inandırıcılık için verilerin ulaşılabilirliği ve anlaşılır ve açıklık (şeffaflık) sağlanmıştır. Dış geçerlik ya da aktarılabirlik için analitik genelleme yoluna gidilmiştir. Güvenirlik ya da teyit edilebilirlik (tutarlık için) araştırma süreci açık bir şekilde

tanımlanmış, bulgular ilave dokümanlarla desteklenmiş ve uzman görüşlerine başvurulmuştur.

3.6. Araştırmacının Rolü

Nitel araştırmalarda doğru ve tutarlı sonuçlara ulaşılmasında araştırmacının önemli bir rolü vardır (Glesne, 2012). Araştırmacının araştırdığı konu ile ilgili teorik bilgisi ve konuyla ilgili birikimleri araştırma sürecini kolaylaştırarak daha sağlıklı ve derinlemesine sonuçlara ulaşılmasına katkı sunmaktadır (Merriam, 1988). Araştırmacı hem ilkokullarda hem de üniversitelerde ders vermektedir. Bu yönüyle uygulamalar hakkında belli bir düzeyde bilgi sahibidir. Çalışmaya başlamadan önce araştırmacı konu ile ilgili literatürü okuyarak öncelikle program, Kosova'daki program reformlarını ve günümüzde pilot olarak uygulanan programları inceleyerek kavramsal ve kuramsal bilgi sahibi olmuştur.

Araştırmacı, gerek yüksek lisans gerekse doktora derslerinde nitel araştırma desenleri ile ilgili ders almış böylece araştırmanın sağlıklı yürütülmesi için gerekli alt yapıya ve donanıma sahip olmuştur. Araştırmacının doktora öğrenimi sürecinde aldığı dersler hem program alanında hem de nitel araştırmanın yürütülmesi noktasında yeterli olması bu çalışmayı yürütmede kolaylaştırıcı bir katkı sunmuştur. Araştırmacının program gelişme ve değerlendirme alanında aldığı eğitimler içgörü geliştirmesine ve bulguların yorumlamasına katkı sunmuştur.

4. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen öğretmen ve öğrenci görüşleri ve öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarının gözlemlenmesinden elde edilen bulgular verilmiştir.

4.1. Öğretmen Cevaplarına İlişkin Bulgular

Bu bölümde Hayat ve İş alanında yer alan 6. sınıf Teknoloji dersi öğretim programının değerlendirilmesine ilişkin öğretmen görüşlerine ait bulgulara yer verilmiştir. Öğretmen cevapları; öğeler, öğretmen ve öğrencide değişen roller, öğrenme-öğretme süreci ve öneriler boyutlarında ele alınmıştır.

4.1.1. Teknoloji Dersi Program Tasarısının Değerlendirilmesi İlişkin Bulgular

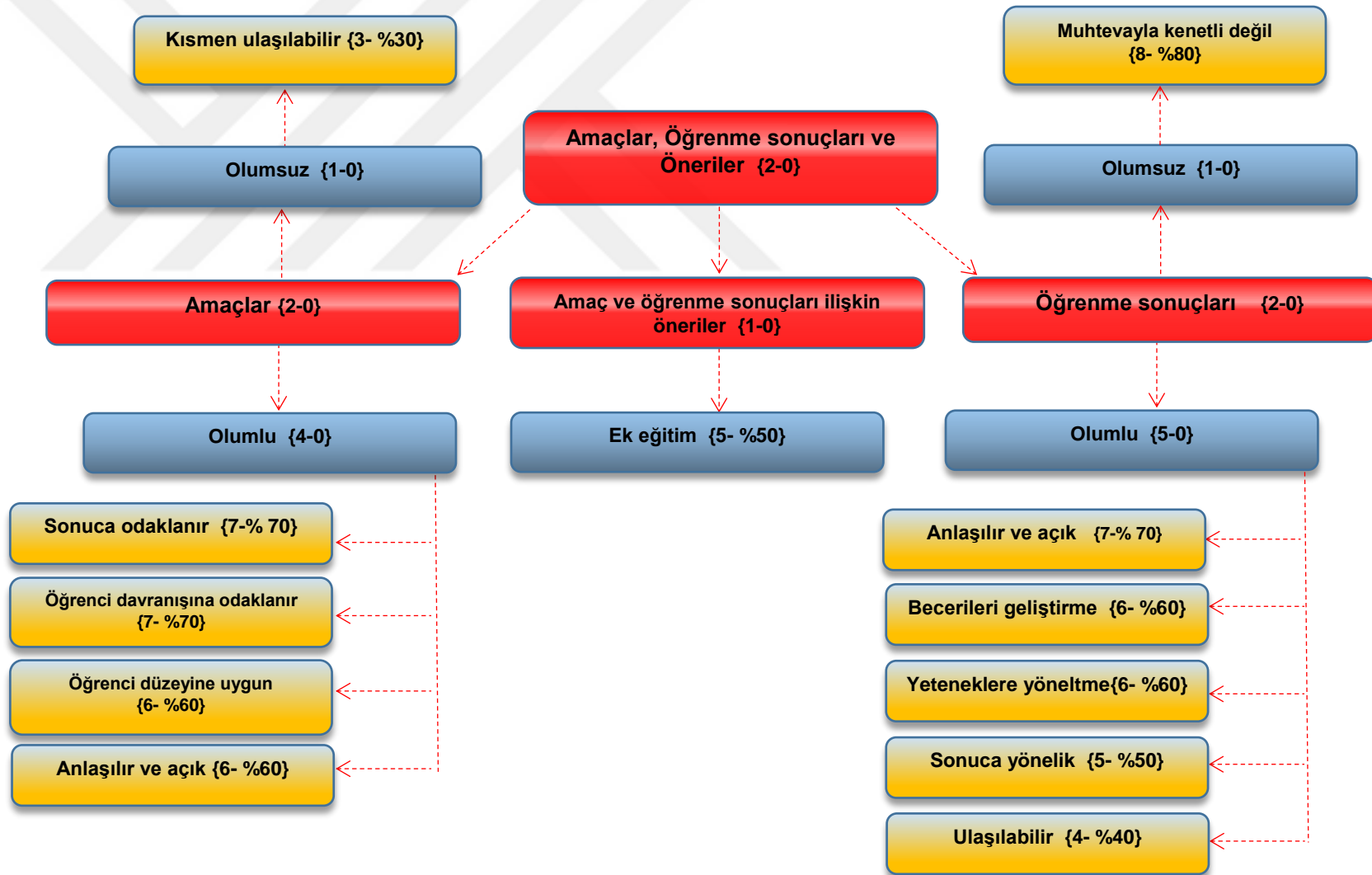
Öğretmen görüşleri amaçlar, hedefler, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme, uygulama esasları sırasıyla yer verilmiştir.

4.1.1.1. Teknoloji Dersinin Amaçlarına, Öğrenme Sonuçlarına ve Önerilere İlişkin Bulgular

Teknoloji dersin amaçlarına, öğrenme sonuçlarına ve önerilere yönelik olarak “6. sınıf teknoloji dersi programının genel amaçlarını nasıl değerlendiriyorsunuz?”, “6. sınıf teknoloji dersi programının öğrenme sonuçlarına nasıl değerlendiriyorsunuz?” ve “Teknoloji dersi program yer alan amaçlara ve öğrenme sonuçlarına ilişkin önerileriniz nelerdir?” şeklinde yöneltilen sorulara ilişkin öğretmenlerin cevapları kategoriler ve alt kategoriler olarak analiz edilmiştir. Analiz sırasında ana kategoriler ve alt kategoriler

olarak kodlama yapılmıştır. Yapılan kodlama Şekil 3'te verilen şematik görünümle sunulmuştur.





Şekil 3. Teknoloji Dersinin Amaçlarına İlişkin Öğretmen Cevaplarının Şematik Gösterimi

Öğretmenlerin teknoloji dersinin amaçlarına yönelik verdikleri cevapların analizinde olumlu ve olumsuz olmak üzere iki temel kategori belirlenmiştir. Amaçlar için, olumlu kategorisine ilişkin sonuçlar, sonuca odaklanır, öğrenci davranışına odaklanır (f=7, %70) ve öğrenci düzeyine uygun, anlaşılır ve açık (f=6, %60) alt kategorilerine ayrıldığı görülmüştür. Bu soruya olumsuz cevap veren öğretmenler ise programın genel amaçlarının “kısmen ulaşılabilir” (f=3, %30) olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler hedeflerin sahip olması gereken bir dizi niteliğe dikkat çekmişlerdir. Bu durum kavramsal düzeyde olmasa da öğretmenlerin uygulamada hedeflerin sahip olması gereken tüm nitelikleri dikkate almadıklarını gösterdiği söylenebilir.

Öğrenme sonuçlarına ilişkin olumlu kategori başlığında hedeflerin anlaşılır ve açık (f=7, %70), becerileri geliştirici, yeteneklere yöneltici (f=6, %60), sonuca yönelik (f=5, %50) ve ulaşılabilir (f=4, %40) alt kategorilerinden oluştuğu görülmüştür. Öğrenme sonuçlarına ilişkin olumsuz cevap muhteva ile kenetli değil (f=8, %80) olarak belirlenen bir alt kategori oluşturmuştur. Öğretmenlere bu bağlamda görüşlerin derinleştirilmesi amacı ile “Teknoloji dersi programında yer alan amaçlara ve öğrenme sonuçlarına ilişkin önerileriniz nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Cevapların analizinde öğretmenlerin işini daha kolaylaştırması ve konuları öğrencilere daha rahat aktarabilmeleri açısından, ek eğitim verilmesi (f=5, %50) getirilmiştir. Öğretmenlerin hedeflerle ilgili cevapları çoğunlukla olumlu olsa da öneriler kısmında, hedefler açısından programda bir dizi eksikliğe ya da yetersizliğe işaret etmişlerdir. Öğrenme sonuçları için öğretmenlere daha fazla rehberlik yapılmasına, etkinlik örneklerine ve bu noktada eğitim gereksinimlerine işaret etmişlerdir.

Öğretmenlerin amaçlara ilişkin ifadelerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

Öğretmen 2. Teknoloji dersi programının amaçları hakkında benim düşüncem ve değerlendirmem olumludur ancak bazı uyarılarım var. Kitap 2006 yılında basıldığından ve o günden beri değiştirilmediğinden dolayı öğrencilerin seviyeleriyle bir yere kadar uyumludur ancak yeniden gözden geçirilmelidir. Anlaşılabilir ve açık olması bakımından bazı anlaşılmayan yerler olmasına rağmen tanımlar, sonuçlar vb. konular anlaşılabilir ve açıktır. Ulaşma açısından ulaşabiliyoruz ancak kaliteyi artırmak için derslerde daha çok çalışmalıyız. Sonuçlar ise hedeflerimize ne kadar ulaştığımızı göstermektedir. Metinler açısından sıkıntı var çünkü sonuca ulaşmak için sadece bir metin yetmiyor, bunun yanında başka kaynaklara da bakmak lazım. Öğrencilerin davranışlarına odaklanma konusunda ise bence odaklanılıyor. Genelleştirme açısından alanlarda yer olduğunu düşünüyorum. Bağlantı açısından ise bir rehberin, bir kaç içerik, daha çok fikir çıkarılması gerektiğini düşünüyorum yani

sadece program anlatımıyla sınırlı kalmamalıdır. Son olarak şunu söyleyebilirim ki amaçlar sonuçlara doğru yönlendirmektedir.

Öğretmen 5. Kitabın on yıl önce basıldığını göz önüne aldığımızda ve herhangi bir gözden geçirme yapılmadığından amaçlara bir yere kadar uygun olduğunu söyleyebilirim ancak öğrencilerin yaşlarına göre tamamen uygundur. Amaçlar tam olarak belirlenmiş sayılmaz çünkü doldurulması ve tamamlanması gereken boşlukları var. Öğrencilerin ihtiyaçlarına ve yaşlarına uygundur. Yıl sonunda belirlenen bu hedeflere ulaşılabilir ancak kitapla tam uyumlu değildir. Çünkü ulaşmamız gereken hedefler arasında yer alan bazı konular kitapta hiç bulunmamaktadır.

Öğretmenlerin yapmış olduğu yorumlar sonucunda metinlerin içeriğinin dışındaki tüm konuların uygun (uyumlu) olduğu görüşü ortaya koyulmuştur. Başka bir ifade ile hedefler için uygun bir kaynağın olmadığı yönünde şikâyetle bulunmuşlardır. Bu durum hedeflere ulaşma noktasında sorun yaşadıklarına işaret etmektedir. Hedeflerin eğitimle ulaşılabilir olması gerektiği özelliğini içerikten bağımsız olarak düşünmemektedirler. Söz konusu olumsuzluk aslında hedeflerin değil doğrudan içerik alanının bir eksikliği olarak ele alınması gerekmektedir. Bu noktada öğretmenlerin, hedeflerin özelliklerini kavramsal ve bilimsel düzeyde yeterince analiz edemedikleri söylenebilir.

Öğrenme sonuçlarına ilişkin ifadelerden örnekler:

Öğretmen 4. Çıkarılan sonuçlar; bilgi, beceri, tutum ve değer içermektedir; bunlar öğrencilerin fiziki ve psikolojik gelişimlerinde ve yeterliliklere ulaşma hedefi gözetmektedir. Öğrenme sonuçları alakalı görüşüm olumludur, öğrencilerin seviyeleriyle uyumludur, anlaşılır ve açıktır. Ulaşılabilir. Kitabın içeriğiyle uyumlu olduğunu söyleyemem ancak kitap tek kaynak değildir. Sonuçlara doğrudan ulaştırmaktadır.

Öğretmen 9. Çıkarılan sonuçlar amaçlarımıza ulaşip ulaşmadığımızı gösteren göstergelerdir. Şunu da belirtmekte fayda var, Öğretme sonuçları yerli ve uluslararası uzmanlar tarafından yapılmıştır. Öğrenme sonuçları bizim dersleri nasıl öğrencilerin seviyelerine daha uygun, açık, anlaşılabilir ve ulaşılabilir işlememiz gerektiği yönünde yönlendirmektedir. Bütün sorumlulukla şunu söyleyebilirim ki öğrenme sonuçlarının metin içeriğiyle çok bir uygunluğu yoktur çünkü metin çok eski ve biz öğretmenler olarak başka metinleri de araştırmak zorundayız ve bu şekilde

öğrencilere kitapta olmayan şeyleri daha net açıklayabilelim. Öğrenme sonuçları öğrencilerin beceri ve yeteneklerine odaklanmıştır.

Önerilere ilişkin ifadelerden örnekler

***Öğretmen 6.** Eğer uzmanlar, öğretmenler veya okul koordinatörleri ya da yeni program, eğitimcilere değişik öğrenme sonuçlarla ilgili örnek verilerse veya değişik sınıflar için rehber verilerse bunu olumlu karşılız.*

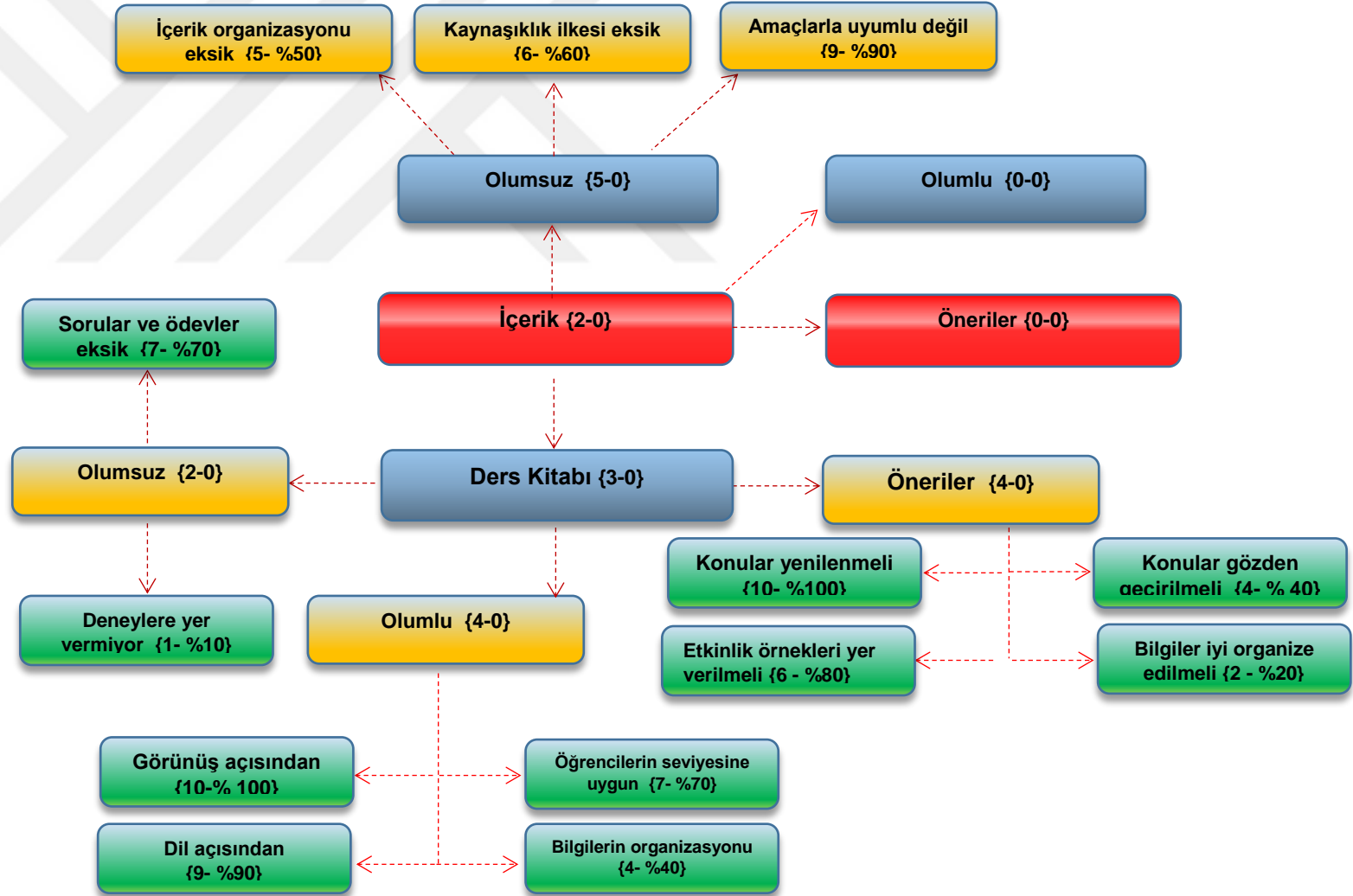
***Öğretmen 7.** Öğrenme sonuçları ve teknoloji dersi amaçları genel olarak ulaşılabilir şekilde hazırlanmıştır, öğrencilerin seviyeleriyle uyumludur, bize kalan çıktılarla alakalı öğrenme sonuçlarına daha doğru şekilde nasıl ulaşacağımızdır. Belki de bu sonuçlara nasıl ulaşabileceğimiz konusunda daha somut örnekler olsaydı daha iyi olurdu.*

Teknoloji dersi genel amaçlarında olduğu gibi öğrenme sonuçlarıyla ilgili öğretmen görüşlerinin genel itibarıyla olumlu olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte öğrenme sonuçlarına ilişkin öğretmen önerileri, bazı eksiklikler olabileceğine işaret etmektedir. Öğretmenler öğrenme sonuçları için örneklere yer verilmesine işaret etmişlerdir. Bu durum öğrenme sonuçlarının biraz daha somut göstergelerle örneklendirilme gereksinimine işaret etmektedir. En azından öğrenme sonuçlarının öğrenci davranışında hangi ölçütlere göre bir değişimi öngördüğünün ortaya konulması noktasında örneklere ve rehberliğe ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. Ayrıca öğretmenler bu konuda bir eğitim gereksinimini de belirtmişlerdir. Benzer şekilde kitabın tek kaynak olmadığı ve öğrenme sonuçlarına ulaşılabilmesi için daha fazla kaynağa başvurma gereksinimine de işaret etmişlerdir. Öğretmenlerin bu önerileri, bir ölçüde programda eksik ya da yetersiz bulunan noktalara da işaret etmektedir. Öğrencilerin ifadelerinde “muhteva ile kenetli değil” kategorisine yaptıkları yükleme aslında hangi içerik alanında öğrenme sonuçlarına ulaşacaklarına dayalıdır. Bunun da kaynak olarak kullandıkları öğretmen kılavuz kitabının yeni programla uyumlu olmamasından kaynaklandığı söylenebilir. Öğretmenler, programı doğrudan öğretmen el kitabı boyutunda ele almaktadırlar. Ayrıca öğretmenlerin somut bazı örnekler istemeleri, ifade ediliş (cümle) açısından öğrenme sonuçları anlaşılır ve açık olsa bile, öğrenme-öğretme sürecinde hedeflere nasıl ulaşacaklarına dair yeterli bilgi ve deneyimlerinin olmamasından kaynaklanabilir. Bu bilgi ve deneyim eksikliğinin de öğretmenlerin yeni Teknoloji dersi programı ile ilgili hizmet içi eğitim almamalarından kaynaklandığı söylenebilir.

4.1.1.2. Teknoloji Dersinin İçeriğine ve Kitaplara İlişkin Bulgular

Teknoloji dersinin içeriğine ilişkin “Teknoloji dersi program tasarısının içeriğine ilişkin önerileriniz nelerdir?” ve “Teknoloji dersinin, alıştırma ve kılavuz kitabını nasıl değerlendiriyorsunuz?” şeklinde yöneltilen sorulara öğretmenlerin verdikleri cevapların analizi sonucunda içerik, ders kitabı ve öneriler temalarında 7 ana kategori ve bu ana kategorilere ilişkin 9 alt kategori olmak üzere toplam 97 kodlama yapılmıştır. Analiz sonuçları Şekil 4’te şematik olarak sunulmuştur.





Şekil 4. Teknoloji Dersinin İçeriğine ve Önerilere İlişkin Öğretmen Cevaplarının Şematik Gösterimi

Şekil 4'te görüldüğü gibi, öğretmenlerin "Teknoloji dersinin, alıştırma ve kılavuz kitabını nasıl değerlendiriyorsunuz?" sorusuna ilişkin cevaplarının analizi sonucunda öğretmenler programın amaçları ile ders kitabında yer alan içeriğin uyumlu olmadığına işaret etmektedirler. Bunu amaçlarla uyumlu değil (f=9 %90) ve kaynaşıklık ilkesinde eksiklik olduğuna ilişkin (f=6, %60) görüşler izlemektedir. Öğretmenler, alıştırma ve yönlendirme kitabının korelasyon desen anlayışına dayalı hazırlanmadığına işaret etmişlerdir. Ayrıca bilgiler bağlantı / organizasyon yok (f=5, %50) şeklinde belirttikleri yüklemle ifade edilen bilgi organizasyonuna ilişkin olumlu yüklem arasında paralellik gözlenmektedir. Ders kitabına ilişkin öğretmen görüşleri ise görünüş açısından (f=10, %100), dil açısından (f=9,%90), öğrencilerin seviyesine uygunluk (f=7, %70) ve bilgilerin organizasyonu (f=4, %40) açılarından olumludur. En olumlu bakılan özellik şekil olarak kitabın görünüşüdür. Bunu dil ve öğrenci seviyesine uygunluk izlemektedir. En az olumlu görülen özellik ise kitaplardaki bilgi organizasyonu ile ilgilidir. Öğretmenlerin en olumsuz gördükleri konuların başında sorular ve ödevlerin eksik (f=7, %70) olduğunu vurgulamışlar. Öğretmenlerin ders kitabına ilişkin önerilerinin başında konular yenilenmeli (f=10, %100) ve etkinlik örneklerine yer verilmeli (f=6, %60) gelmektedir. Ayrıca konular gözden geçirmeli (f=4, %40) ve bilgiler iyi organize edilmeli (f=2, %20) de yer almaktadır. Öğretmenlerin ders kitabı ve içerikle ilgili görüş ve önerilerine ilişkin cevaplarından bazıları şöyledir:

Öğretmen 1. *Teknoloji dersi kitabı hakkında olumlu şeyler söyleyemem çünkü bir kaç yıl önce basılan bir kitaptır. Sunum olarak iyi bir sunumu olduğunu söyleyebilirim. Dil açısından anlaşılabilir. Görseller iyi bir seviyededir. Konular arasında bağlantı yoktur. Amaçlarla uyuşmamaktadır çünkü biz şimdi yeni programı uyguluyoruz. Sorular ve ödevler eksiktir. Bilimsel tamlık bulunmaktadır. Ne çalışma kitabında ne de ana kitapta sorulan sorular yeterli seviyede değildir. Öğrencilerin seviyeleriyle uyumludur. Diğer derslerle alakası vardır ancak yeni programın öngördüğü tüm şartları ve ulaşılmak istenen hedefi tamamlamamaktadır. Rehber kitabımız yoktur.*

Öğretmen 2. *Teknoloji dersi için genel olarak olumlu şeyler söyleyemem çünkü altıncı sınıf teknoloji dersi kitabı, çözmemiz gereken bir bilmece gibi ve bunu çözmemiz ve öğrencilere anlatmamız gerekiyor. Deney yapmaya imkân vermiyor. Aynı şekilde çalışma kitabı da bir bilmece. Sadece çizgiler ve sorular var. Çok eksiklikleri bulunmaktadır. Ev ödevi versek bile yine de onu doldurmayı bilmiyorlar. Teknoloji kitabında soru ve ödevler bulunmaktadır ancak yine de öğrencilerin*

seviyeleri için zordur. Metinler ise iyi ve anlaşılırdır. Dil açısından herhangi bir sıkıntı çekmedik. Öğrenciler terimleri biliyorlar. Görseller çok az bulunmaktadır. Devamlılık ve bağlantı açısından uyarılarım var altıncı sınıftan yedinci sınıfa bir bağlantı yok. Mesela enerji konusunda yedinci sınıfta konuşuyoruz ama bu konuda altıncı sınıfta hiçbir şey konuşmadık. Amaçlarla uyuşmaktadır. Verilen bilgiler tamdır. Diğer derslerle bağlantıyı eğer biz amaçlarsak kurmaktayız fakat kitap öyle bir şey öngörmüyor. Rehber kitap bulunmamaktadır.

Önerilere ilişkin cevaplar

Öğretmen 5. Bilgisayar programları hakkında verdiğimiz bilgilerden bilgisayar ile kitapta olanlar birbirleriyle uyuşmamaktadır. Mesela kitap görsellerinde Windows XP programı varken bilgisayarda Windows 7 bazılarında da Windows 8 bulunmaktadır. Eğitim Bakanlığının kitabı alıp gözden geçirmesi lazım, kitap yeni şeylere uygun şekilde yeniden gözden geçirilmelidir. Yeni programa uygun hâle getirilmeli ve diğer derslerle daha çok bağlantılı olmalı ve çalışma uygulamalarıyla alakalı daha çok görsel bulunmalıdır.

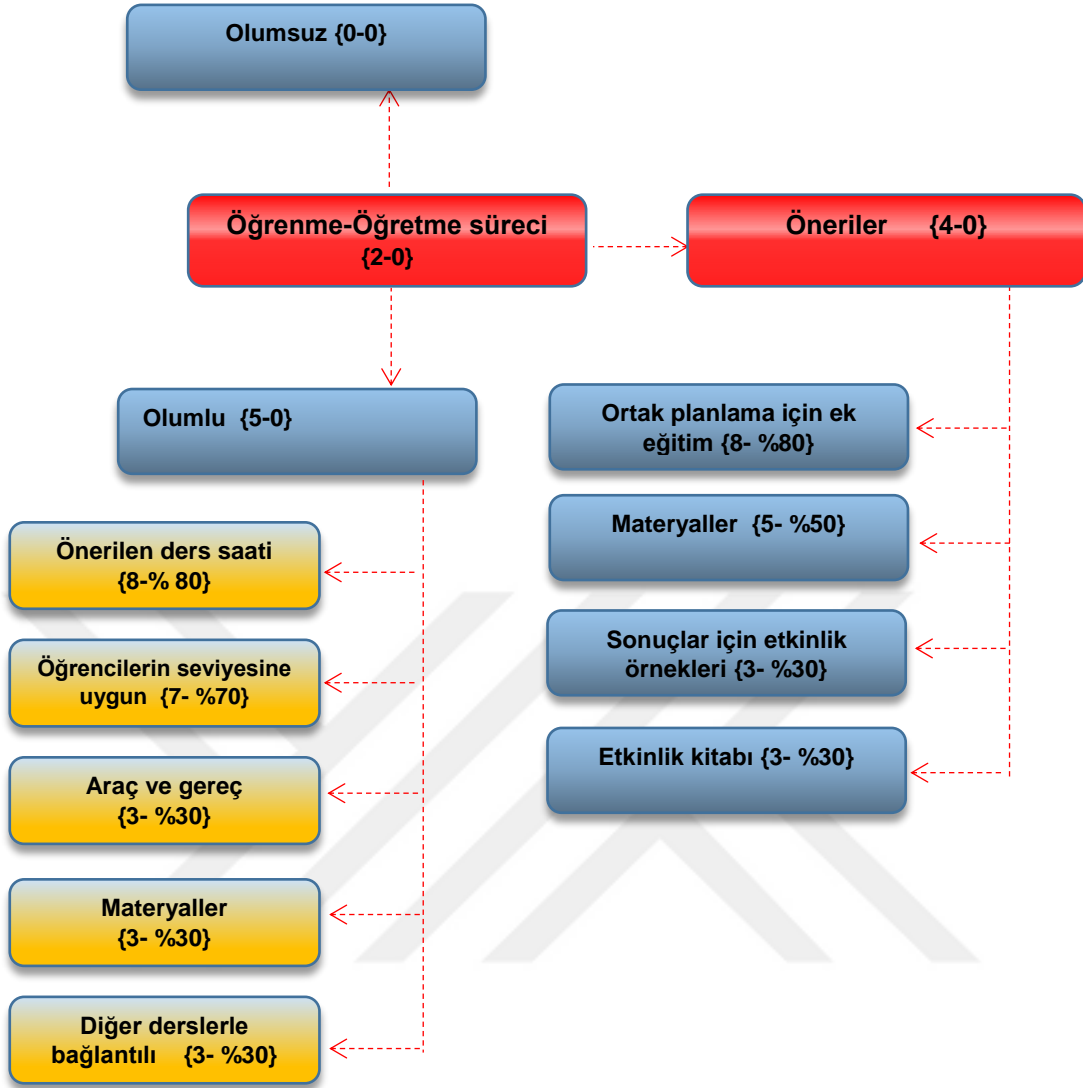
Öğretmen 10. Benim düşüncem ders kitabının tamamen değişmesi gerektiğidir. Yeni programa uygun, diğer konularla bağlantılı ve bunun yanında metodoloji konusunda bir rehber ve dersler arası bağlantı olmalıdır. Ünitelerde teknoloji, ziraat, mimari vb. konular hakkında bilgi verilmelidir. Aynı şekilde altıncı sınıflara uygun somut deneyler de olursa iyi olur.

Öğretmenlerin verdiği cevaplar, teknoloji kitabından memnun olmadıklarını göstermektedir. Teknoloji kitabından memnun olmamalarının nedeni kitabın eski olması ve programın gereksinimlerini karşılamamasıdır. Ayrıca diğer derslerin bazı konularının eski oluşu ve verilen ödevlerin net olmaması memnuniyetsizliğin bir diğer nedeni olarak görülmektedir. Öğretmenlerin önerileri; bazı konuların değişmesi ve bazılarının ise yeniden gözden geçirilmesi gerektiği, ayrıca deneysel (pratik) konuların işlenebilecek şekilde yer alması ve öğretmenler için rehber niteliğinde bir kitabın yayımlanması şeklindedir. Öğretmenler, programın uygulanmasında “öğretmen kılavuz kitabına” gereksinim duyduklarını belirtmektedirler. Mevcut yenilenen programa uygun bir ders kitabının henüz öğretmen ve öğrencilere sunulmaması bir şikâyet konusu olarak dile getirilmiştir. Bu durum bir ölçüde öğretmenlerin programdan ziyade ders kitabı ya da öğretmen kılavuz kitabına göre öğrenme-öğretme süreçlerini tasarladıkları şeklinde yorumlanabilir. Ders kitabında belirlenen içeriğe çok bağlı kaldıkları, ders kitabını bir

araç olarak kullanmak yerine bir program gibi düşündüklerini de göstermektedir. Bazı öğretmenler program içeriğini, kitaptaki içerik olarak ele almaktadırlar. Öğretmenler, içeriğin amaçlarla uyumlu olmadığını belirtmektedirler. Bu husus, programın önemli bir eksikliği olarak dikkat çekicidir.

4.1.1.3. Teknoloji Dersinin Öğrenme-Öğretme Sürecine ve Önerilere İlişkin Bulgular

Teknoloji dersi öğrenme-öğretme sürecine ilişkin olarak “Teknoloji dersi program tasarımının öğrenme-öğretme sürecini nasıl değerlendiriyorsunuz?” ve “Teknoloji dersi program tasarımının öğrenme-öğretme sürecine ilişkin önerileriniz nelerdir?” şeklinde yöneltilen soruya öğretmenlerin verdikleri cevapların analizi sonucunda 5 kategori ve 6 alt kategoride 48 kodlama yapılmıştır. Analiz sonuçlarına ilişkin şematik gösterim Şekil 5’te sunulmuştur.



Şekil 5. Teknoloji Dersinin Öğrenme-Öğretme Sürecine ve Önerilere İlişkin Öğretmen Cevaplarının Şematik Gösterimi

Şekil 5'te görüldüğü gibi, öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecine ilişkin "Teknoloji dersi program tasarımının öğrenme-öğretme sürecini nasıl değerlendiriyorsunuz?" şeklinde yönetilen soruya öğretmenlerin olumlu yönde görüşler belirttikleri belirlenmiştir. Olumlu yönde çıkan sonuçların, ders saati (f=8, %80) ve öğrencilerin seviyesine uygunluk (f=7, %70), araç ve gereç, materyaller ve diğer derslerle bağlantı (f=3, %30) konularında görüş belirtmişlerdir. Öğretmenler olumsuz bir şey vurgulamamıştır. Öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecine ilişkin önerilerinin sorulduğu soruya verdikleri cevaplar; ortak planlama için ek eğitim (f=8, %80), materyaller (f=5, %50), hedefler için etkinlik örnekleri ve etkinlik kitabı (f=3, %30) olarak sıralanmıştır. Öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecine ilişkin değerlendirme ve önerilerine yönelik ifadelerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

Öğrenme-Öğretme Sürecine İlişkin Değerlendirmeler:

Öğretmen 1. *Bizim enformatik laboratuvarı var ama teknoloji atölyemiz yok. Materyal ve araç eksikliğimiz bulunmaktadır. Mesela ahşap hakkında konuşuyoruz, yarım üretim ama ahşapla alakalı yapacağımız bir deney hakkında elimizde materyal yok. İlk olarak atölyemiz yok ikinci olarak araçlarımız yok; mesela el testeresi, yapıştırıcı vs. Biz okulda sadece taslak veya model yapıyoruz, pratiği ise evde yapıyorlar. Kullanılan metotlar daha çok birlikte konuşmak üzerine. Ders saatlerinin artırılmasıyla dersi daha iyi şekilde işlenebilir ve öğrenme sonuçlarına ulaşabiliriz. Dersin diğer derslerle bağlantısı var diğer öğretmenlerle iş birliğimiz var. Dersler öğrencilerin seviyelerine uygundur.*

Öğretmen 2. *Okulumuzun araç ve gereçleri bulunmaktadır Amerika'nın USAİD'i ile iş birliği yapmaktayız onlar zaman zaman TİB ve teknoloji için gereken materyalleri getirmektedirler. Kullandığımız metotlar daha çok gösterme ve konuşma şeklinde olmaktadır, yani neredeyse tümü bireysel, iki kişilik veya grup şeklindedir. Öğretim metodolojisi ve hedefler uygundur ve sonuçlara doğru götürmektedir. Ders saatlerinin artmasından çok memnunum. Dersin işlendiği ortam açısından şunu diyebilirim ki okulumuzun bu özellikleri, mesela enformatik laboratuvarı ve teknoloji atölyemiz bulunmaktadır. Diğer derslerle bağlantısı vardır ancak diğer ders öğretmenleriyle iş birliğimiz yoktur. Bu şekilde herkes kendi dersi için yıllık planını hazırlamaktadır; ortak bir ders planı oluşturmak için iş birliğimiz yoktur. Yaptığımız her şey öğrencilerin seviyeleriyle uygundur.*

Öğrenme-öğretme sürecine ilişkin öneriler:

Öğretmen 4. *Daha önce de ifade ettiğim gibi eğitim programı uzmanları, EB görevlileri veya okul müdürleri zaman zaman denetim yaparlarsa daha iyi olur. Bu şekilde her zaman hazır oluruz ve programdan sapmamış oluruz. Ayrıca teknoloji dersi için özel bir rehber kitabı basılırsa çok iyi olur.*

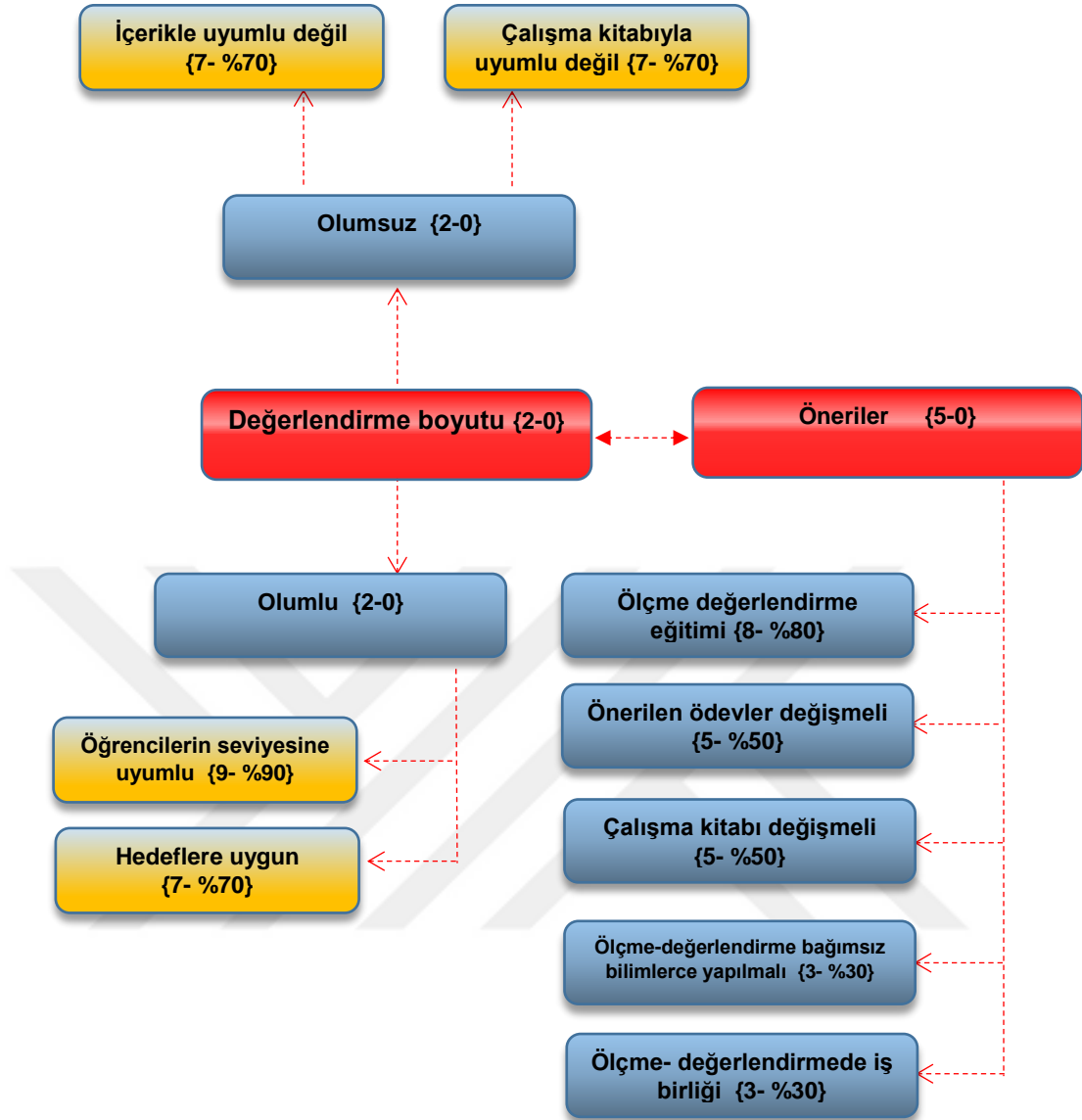
Öğretmen 7. *Somut araçların artırılması, teknoloji atölyesi, ortak planlama konusunda öğretmenlerin iş birliği, profesyonel becerileri artırmak için ek eğitimlerin yapılması eğitim ve öğretimi zenginleştirecektir.*

Öğretmenler, öğrenme-öğretme sürecinin bir dizi değişkenine (pekiştirme, dönüt, düzeltme, yöntem-teknik gibi) ilişkin herhangi bir olumlu ya da olumsuz bir görüş belirtmemişlerdir. Ders araç ve gereçleri ile ilgili olumlu yükleme daha az ama bu yönde eksiklik ve öneri belirten öğretmenlerin sayısı ise daha fazladır. Bu durum

öğrenme-öğretme süreçleri ile ilgili daha fazla materyal ve ortam gereksinimi olduğunu göstermektedir. Diğer taraftan öğretmenler dersin süresiyle ilgili olumlu görüş belirtmişlerdir. Bu durum, dersin hedeflerine ulaşmak için ayrılan sürenin yeterli olduğunu göstermektedir. Bu araştırmada örnekleme alınan öğretmenlerin mesleki kıdem düzeylerinin yüksek olmasının bunda bir etkisi olabileceğini göstermektedir.

4.1.1.4. Teknoloji Dersinin Değerlendirme Boyutuna ve Önerilere İlişkin Bulgular

Teknoloji dersi program tasarımının değerlendirme boyutuna ilişkin “Teknoloji dersi program tasarımının değerlendirme boyutuna ilişkin görüşleriniz nelerdir?” ve “Teknoloji dersi program tasarımının değerlendirme boyutuna ilişkin önerileriniz nelerdir?” şeklinde yöneltilen soruya öğretmenlerin verdikleri cevapların analizi sonucunda 7 kategori ve 4 alt kategoriye ilişkin toplam 58 kodlama yapılmıştır. Analiz sonuçlarına ilişkin şematik yapı Şekil 6’da sunulmuştur.



Şekil 6. Teknoloji Dersinin Değerlendirme Boyutuna ve Önerilere İlişkin Öğretmen Cevaplarının Şematik Gösterimi

Şekil 6'da görüldüğü gibi, Teknoloji dersi program tasarımının değerlendirme boyutuna ait öğretmen cevaplarının olumlu ve olumsuz yönde kategorilere ayrıldığı görülmektedir. Olumlu yöndeki cevapların, öğrencilerin seviyesine (f=9, %90) ve öğrenme sonuçlarına uygunluk (f=7, %70) bakımından olumlu kategoride olduğu belirlenmiştir. Olumsuz görüşlerin belirtildiği kategoriler içerikle ve çalışma kitabıyla uyumsuzluk (f=7, %70) yönündedir. "Teknoloji dersi program tasarımının değerlendirme boyutuna ilişkin önerileriniz nelerdir?" sorusuna ilişkin çıkan sonuçların, ölçme değerlendirme eğitimi (f=8, %80), önerilen ödevler

değişmeli ve çalışma kitabı değişmeli (f=5, %50), ölçme-değerlendirme bağımsız bilimlerce yapılmalı ve ölçme-değerlendirmede iş birliği yapılmalı (f=3, %30) yönünde olduğu görülmüştür. Teknoloji dersi program tasarısının değerlendirme boyutuna ilişkin görüşler ve önerilerine ilişkin sorulara öğretmenlerin verdikleri cevaplara ilişkin bazı örnekler şöyledir:

Değerlendirme boyutuna ilişkin görüşler:

Öğretmen 1. *Öğrenci değerlendirmelerinde kendi hazırladığım bir günlük var. Orada öğrencilerin isim ve soy isimleri bulunmaktadır ve test, uygulama vb. değerlendirmeleri buraya yazarım ve son değerlendirmede not veririm. Aynı şekilde teknoloji dersi kitabından da sorular sorarım ama kitap her zaman yeterli değil çünkü programda olan ama kitapta olmayan konular da bulunmaktadır. Çalışma kitabı ile sorular bir yere kadar uyumluluk göstermektedir. Özellikle çalışma kitabı çoğu zaman öğrenciler için anlamsız gelmektedir.*

Öğretmen 4. *Benim bakış açım bir yere kadar olumludur ancak olumsuz olan taraflar da var. Teknoloji kitabında verilen alıştırmalar öğrencilerin seviyeleriyle uyumludur hatta metin içerikleri de bir yere kadar uygundur ancak ulaşılmak istenen hedeflere uygun olduğunu söyleyemem. Çalışma kitabının da çok uygun olduğunu söyleyemem çünkü yönlendirmeler çok açık değil. Çoğu defa öğrenciler kendileri bitiremiyorlar.*

Değerlendirme boyutuna ilişkin öneriler

Öğretmen 6. *Okulumuzda değerlendirme için değişik teknikler kullanıldığından daha iyi bir değerlendirme için değerlendirmelerin zaman zaman dış denetçiler tarafından yapılmasını öneriyorum. Bu şekilde daha gerçekçi ve nesnel bir sonuca ulaşmış oluruz.*

Öğretmen 8. *Uygulama çalışmalarının değerlendirilmesiyle alakalı eğitimler yapılmalı, çalışma kitabı değiştirilmeli ve her birim için sorular eklenmelidir.*

Öğretmenlerin program tasarısında yer alan dersin değerlendirme boyutuna ilişkin görüşlerinden özellikle öğrenci düzeyine uygun ve hedeflerle tutarlı olduğu yönünde bir değerlendirmede bulunmuşlardır. Bununla birlikte olumsuz yüklemeler ve öneriler incelendiğinde değerlendirme noktasında öğretmenlerin daha fazla olumsuz veya eksiklik noktasında bir yüklemeye buldukları söylenebilir. Özellikle ders kitabı ile ilgili eksiklikler, değerlendirme boyutunda da gözlemlenmiştir. Bu

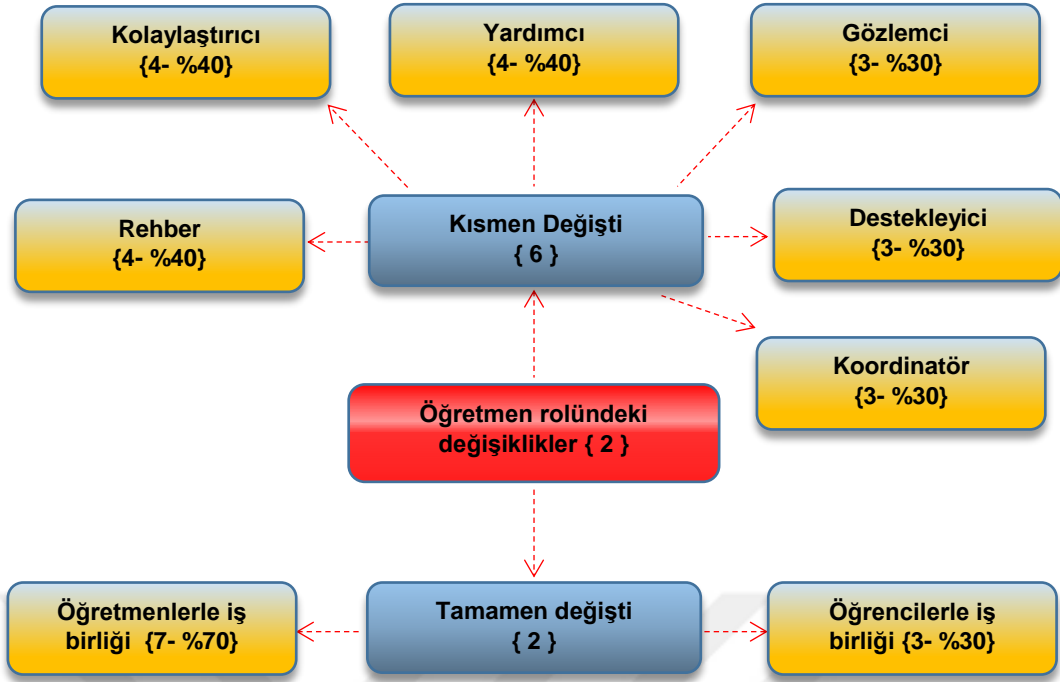
durum öğretmenlerin, programın sınama durumları ögesine göre hareket etmek yerine ders kitabı ya da öğretmen kılavuz kitabında yer alan değerlendirme etkinliklerini dikkate aldıklarını göstermektedir. Ayrıca öğrenci çalışma kitaplarının da değerlendirme için kullanıldığı ancak bunun da yerli olmadığı da dile getirilmiştir. Bu doğrultuda öğretmenler tarafından yapılan önerilerde, sınav değerlendirmesi için ek eğitim verilmesi, iş defterinin değiştirilmesi ve kitapta öngörülen görevlerin değiştirilmesi tavsiye edilmiştir. Öğretmenlerin bir kısmı sınavların dışarıdan uzmanlar tarafından hazırlanması yönünde öneride bulunurken bir kısmı ise öğretmenler arasında iş birliğinin artırılması gerektiği yönünde değerlendirme yapılmıştır. Bu durum, değerlendirmede objektiflik bakımından bir eksiklik olduğu şeklinde değerlendirilebilir.

4.1.2. Teknoloji Dersi Programının Uygulanmasına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin pilot okullarda uygulanan teknoloji dersinin uygulanmasıyla ilgili görüşlerini belirlemek için yedi farklı soru sorulmuştur. Bu sorulara ilişkin öğretmen cevaplarından serbest kodlama tekniği ile kategoriler belirlenmiştir. Teknoloji programının uygulanmasına ilişkin olumlu ve olumsuz yönlerine ilişkin sorular bir başlık altında ele alınmıştır. Bulgular altı başlık altında sunulmuştur.

4.1.2.1. Teknoloji Dersi Programının Uygulanmasında Öğretmenin Rolüne İlişkin Bulgular

Her yeni geliştirilen program öğretmenlere yeni roller yüklemekte ve programın uygulamasında ve adaptasyonunda yeni bilgi ve beceriler gerekebilmektedir. Bu çerçevede öğretmenlere “Programın uygulanmaya başlamasıyla birlikte, öğretmen rolündeki değişiklikleri açıklar mısınız?” şeklinde yöneltilen soruya ilişkin öğretmenlerin cevapları kategoriler ve bunlara ait frekans ile yüzde değerleri olarak analiz edilmiştir. Analiz sırasında kategoriler olarak kodlama yapılmıştır. Yapılan kodlama Şekil 7’de verilen şematik gösterimle sunulmuştur.



Şekil 7. Teknoloji Dersi Programının Uygulamasıyla Öğretmen Rolünde Meydana Gelen Değişikliklere İlişkin Cevapların Şematik Gösterimi

Şekil 7’de görüldüğü gibi, analiz sonucunda programın uygulanmaya başlamasıyla birlikte öğretmen rolündeki değişikliklere ait öğretmen cevapları için tamamen değişti ve kısmen değişti yönünde 2 kategori, 8 alt kategori ve 39 kodlama yapılmıştır. Tamamen değişti kategorisinde, öğretmenlerle iş birliği (f=7, %70) ve öğrencilerle iş birliği (f=3, %30) alt kategorileri; kısmen değişti kategorisinde ise rehber, kolaylaştırıcı, yardımcı, (f=4, %40) alt kategorileri ile gözlemci, destekleyici ve koordinatör (f=3, %30) kategorileri yer almıştır. Öğretmenlerin en çok yükleme yaptığı kategorilere ilişkin ifadeleri aşağıdaki gibidir:

Öğretmen 2. *Tabii ki değişti. Ben öğretmen olarak her zaman öğrencilere bilgi aktarıyordum ve onlardan aktardıklarımı istiyordum. Şimdi ise öğrenciler bilgileri genişletiyorlar biz öğretmenler de destekleyici ve kolaylaştırıcı oluyoruz. Bu şekilde bu bilgiler, bulgular ve veriler çocukların hayatta belirli durumlarla karşılaştıklarında daha hazırlıklı ve becerikli olmalarını sağlıyor.*

Öğretmen 5. *Gerçekten bizim rolümüz değişti. Yeni program hazırlanmadan önce birçok değişik metot ve strateji kullanıyorduk ancak yeni programın kullanılmaya başlanmasıyla birlikte biz daha çok koordinatör, rehber, yardımcı ve çalışma sürecini kolaylaştırıcı olmaya başladık. Yıllık, iki aylık, haftalık*

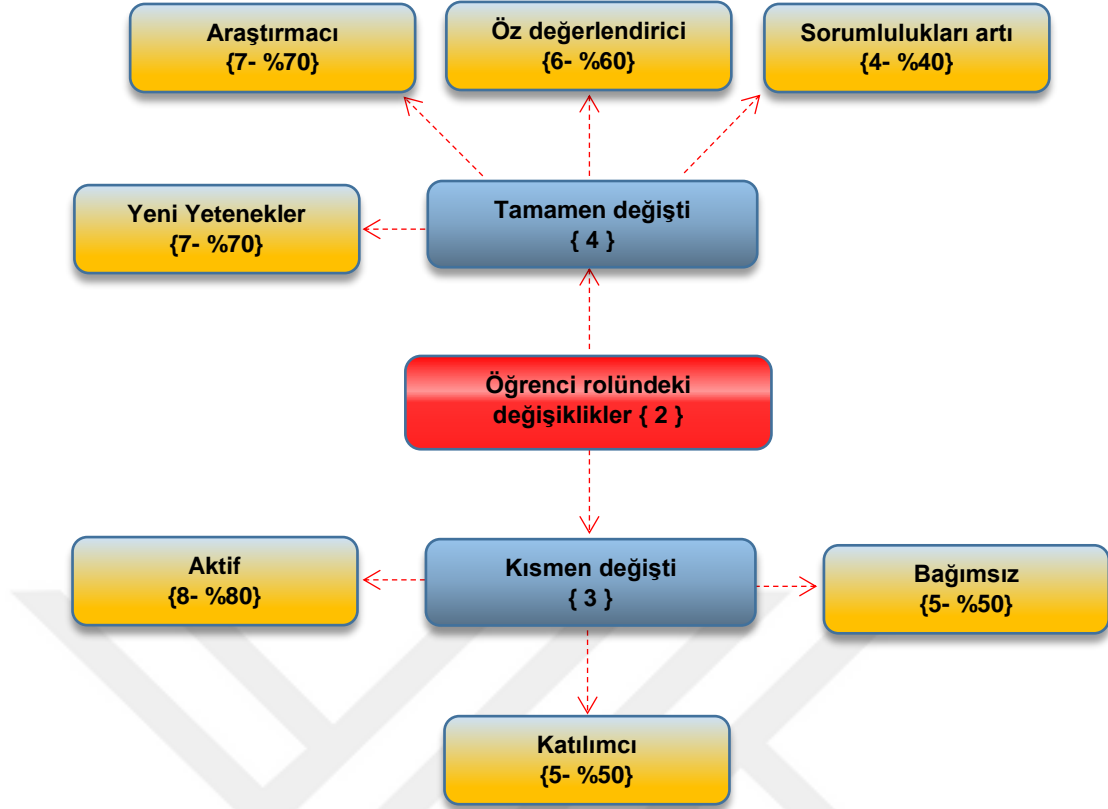
ve günlük planlarda da rolümüz değişti. Aynı şekilde diğer derslerin öğretmenleriyle de artık mutlaka birlikte çalışmamız gerekiyor.

Öğretmen 6. Öğrenci merkezli metodolojiyi kullandık daha önce, aynı şekilde eski programda da öğrenciler için yardımcı ve kolaylaştırıcı rolü üstleniyorduk. Ancak yıllık, iki aylık, haftalık ve günlük planlarda ve diğer öğretmenlerle yaptığımız iş birliğinde rolümüz değişmeye başladı. Yani tek bir sözle söylemek gerekirse rolümüzün kısmen değiştiğini söyleyebiliriz.

Öğretmenler, yeni programla birlikte değişen rol olarak en çok diğer öğretmenlerle iş birliğine vurgu yapmışlardır. Bunun temelinde korelasyon desen anlayışı temelinde gelişen program anlayışı yer almaktadır. Bazı öğretmenler ise rollerde kısmî bir değişiklik olduğundan söz etmişlerdir. Kısmi değişikliğe vurgu yapan öğretmenler de diğer öğretmenlerle iş birliğine işaret etmişlerdir. Bu öğretmenler yeni ve eski programda öğretmenin rolünün rehber, kolaylaştırıcı ve koordinatör olduğunu vurgulamışlardır. Eski program, öğretmen merkezli bir yaklaşıma dayalı roller gerektiriyor olmasına karşın öğretmenlerden bazılarının eski programda da aynı rollerin zaten var olduğunu vurgulamasının, programdaki değişimini fark etmeyip hâla kendi program ve öğretim anlayışını sürdürmesinin bir yansıması olduğunu söylemek mümkündür. Yeni teknoloji programı öğrenciyi merkeze alan dolayısıyla öğrenci merkezli öğretim yöntem ve tekniklerine daha çok vurgu yapan ve disiplinler arası yapıya dayalı bir yapı öngörmektedir. Bu değişim öğretmen rollerinde de değişimi gündeme getirmektedir. Öğretmenlerin verdikleri cevaplarda da bu yöndeki değişimi gözlemlemek mümkündür.

4.1.2.2. Teknoloji Dersi Programının Uygulanmasında Öğrencinin Rolüne İlişkin Bulgular

Öğretmenlere teknoloji dersi programının uygulaması süreci ile ilgili olarak "Programın uygulanmaya başlamasıyla birlikte, öğrenci rolündeki değişiklikleri açıklar mısınız?" şeklinde bir soru yöneltirmiştir. Öğretmenlerin soruya verdiği cevaplar 2 kategori, 7 alt kategori ve toplamda 49 kodlama yapılmıştır. Kodlamalara ilişkin yüzde ve frekans analizi şekil 8'de sunulmuştur.



Şekil 8. Teknoloji Dersi Programının Uygulanmasıyla Öğrenci Rolündeki Meydana Gelen Değişikliklere İlişkin Cevapların Şematik Gösterimi

Şekil 8’de görüldüğü gibi, öğretmen cevaplarının analizi sonucunda “öğrenci rolleri kısmen değişti” ve “tamamen değişti” olmak üzere iki ana kategoriye ayrıldığı gözlemlenmiştir. Tamamen değişti yönündeki cevapların, yeni yetenekler (f=7, %70), araştırmacı (f=7, %70), öz değerlendirici (f=6, %60) ve sorumlulukları artı (f=4, %40) olmak üzere dört alt kategorilere ayrıldığı belirlenmiştir. Kısmen değişti yönündeki görüşlerin aktif (f=8, %80), katılımcı (f=5, %50) ve bağımsız (f=5, %50) olmak üzere üç alt kategoride ifade edildiği gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin en çok yükleme yaptığı kategorilere ilişkin ifadeleri aşağıdaki gibidir:

Öğretmen 5. *Şimdi öğretim sürecinde öğrencilerin daha katılımcı olduklarını söyleyebilirim. Tabii önceki programda da öğrenciler merkezdeydi ancak yeni program başladıktan sonra öğrencilerin faaliyetleri arttı ve bu şekilde değerlendirmeler daha objektif oldu. Burada öğrenciler de kendilerini değerlendirmektedirler. Çünkü derste başarı kriterleri de planlanmıştır.*

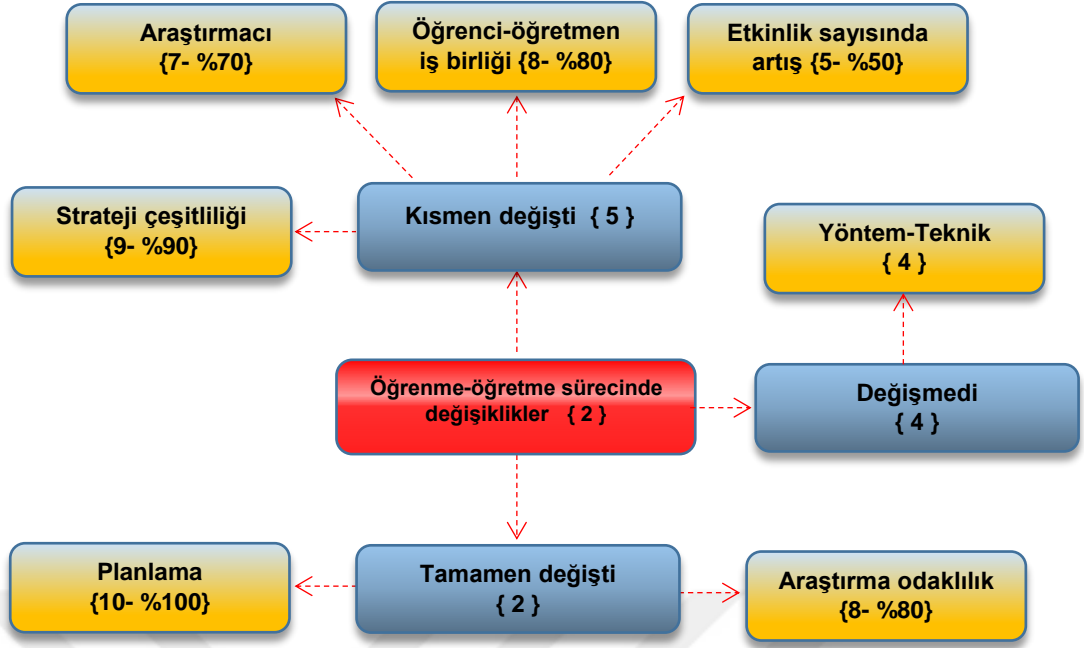
Öğretmen 6. Öğrenciler önceden de merkezdeydi ancak değerlendirme sürecinin, metodolojinin, alanların, ders saatlerinin artmasıyla ve değiştirilmesiyle birlikte öğrencilere daha çok faaliyet alanı, uygulama çalışmaları, bağımsız çalışma vb. sağladı.

Öğretmen 9. Yeni programı uygulamaya başladıktan sonra öğrencilerin yaklaşımı da değişti. Yaklaşımın değişmesiyle birlikte öğrenciler bilgi ve becerilerini artırmaya başladı. Ezberci bir eğitimden sonra yeni program aktif, uygulamalı, analitik düşünme becerilerini geliştirmeye yardım etmektedir.

Öğretmenlerin algılarına göre yeni teknoloji programı ile öğrenci rollerinde de değişim olmuştur. Öğretmenlerin değerlendirmelerine göre programda yapılan değişiklikler ve uygulama sonucunda öğrenciler çok daha aktif ve kendi öğrenme sorumluluğunu üstlenen bireyler hâline gelmiş ve öz değerlendirme, uygulama ve öğrenme sürecinde de olumlu yönde bir gelişim görülmüştür. Öğretmenler, öğrencilerin öğrenme sürecinde yeni beceriler sergilemeleri gerektiği, öğrenme sürecinde daha fazla araştırmacı olmaları ve kendi öğrenme sorumluluklarını üstlenmeleri yönünde bir değişimden söz etmektedirler. Bu durum öğrenci rollerinde geleneksel öğretmen merkezli bir anlayıştan yapılandırmacı yaklaşıma doğru bir değişim meydana geldiğine işaret etmektedir. Cevapların analizi, öğretmenlerin öğrenci rollerindeki değişimin farkında olduklarını ve yeni programın felsefesine dayalı değişimin gerektirdiği rolleri belirleyebildiklerini göstermektedir.

4.1.2.3. Yeni Programın Uygulanmasıyla Öğrenme-Öğretme Sürecindeki Değişikliklere İlişkin Bulgular

Yenilenen teknoloji dersi programı bağlamında öğrenme-öğretme süreci ile ilgili yöneltilen "Programın uygulanmaya başlamasıyla birlikte, öğrenme-öğretme sürecindeki değişiklikleri açıklar mısınız?" sorusuna öğretmenlerin verdiği cevaplara ilişkin kategoriler, alt kategoriler ile bunlara ait frekans ve yüzde değerleri Şekil 9'daki şematik gösterimde verilmiştir.



Şekil 9. Teknoloji Dersi Programının Uygulamasıyla Öğrenme-Öğretme Sürecinde Meydana Gelen Değişikliklere İlişkin Cevapların Şematik Gösterimi

Öğretmenlerin verdikleri cevapların dağılımı incelendiğinde öğrenme-öğretme sürecindeki değişikliklere ilişkin öğretmen cevaplarının tamamen değişti ve kısmen değişti şeklinde kategorilere ayrıldığı görülmüştür. Tamamen değişti yönündeki cevapların, en sık planlama (f=10, %100) boyutunda olduğu ifade edilmiştir. Bunu, araştırma odaklılık (f=8, %80) izlemektedir. Kısmen değişti yönündeki cevaplar analiz edildiğinde; strateji çeşitliliği (f=9, %90), öğrenciler arasında iş birliği (f=9, %90), öğrenci-öğretmen iş birliği (f=8, %80) ve etkinlik sayısında artış (f=5, %50) şeklinde alt kategorilere ayrılmıştır. Öğretmenlerin cevaplarından değişmeyen konunun teknikler (f=4, %40) olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin kendi ifadeleriyle soruya verdikleri cevaplardan bazıları şöyledir:

Öğretmen 2. Öğretim süreciyle beraber öğretmenler planlama konusunda daha fazla çaba göstermektedirler. Burada kitap ana kaynak değildir. Metot ve teknikler eski programda olduğu gibidir. Ancak bizim daha çok çabalayamamız ve öğrencilerle daha çok iş birliği yapmamızla öğrencilerin bilgi ve becerileri artmıştır. Öğretim sürecinin de biraz değiştirildiğini söyleyebilirim. Öğrenciler öğretim sürecinde kendi aralarında ve bizimle çalışmaktadır.

Öğretmen 3. *Yeni programın uygulanması öğrenme ve öğretme sürecinde değişiklikler getirmiştir. Önceki program da öğrenci merkezliydi; aynı metodolojiyi ve stratejiyi kullanıyorduk ancak şimdiki programda öğrenciler daha aktif ve iş birliği yaparak çalışmaktadır. Öğretmenler olarak biz öğrencilerle birlikte tahtaya başarı kriterlerini yazıyoruz ve bu şekilde öğrencilerle birlikte hedefleri görebiliyoruz.*

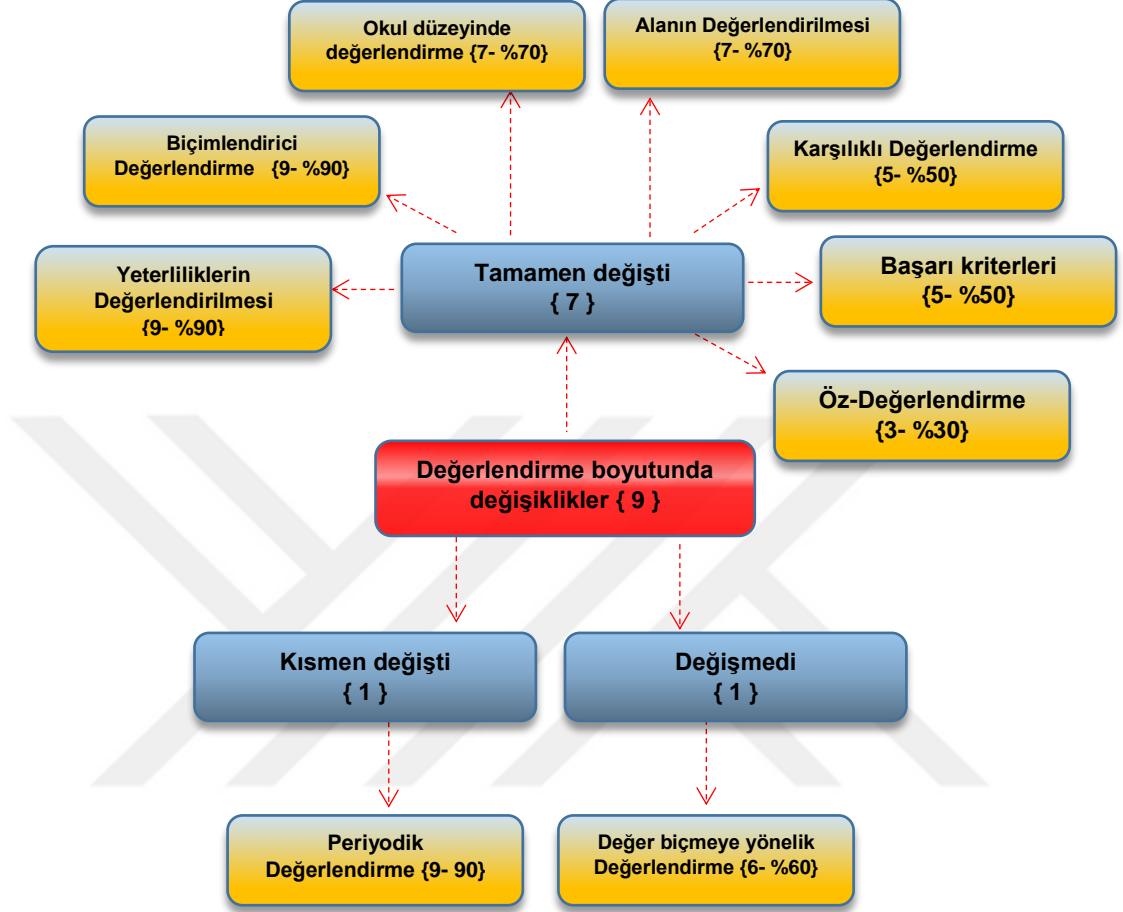
Öğretmen 5. *Yeni programın uygulamasından önceki programa göre çok fazla bir fark olduğunu söyleyemem; daha önce de aynı strateji, metot, teknikleri kullandık. Şimdikininki farkı ise teknoloji dersinin ders saati artmasıdır. Bu şekilde daha fazla uygulama ve öğrencilerle daha iyi iş birliği yapabiliyoruz.*

Öğretmenlerin, verdikleri cevaplar incelendiğinde öğrenme ve öğretme sürecinde planlama boyutunda ve öğrencilere yüklenen araştırmacı rolleriyle ilgili boyutta büyük bir değişiklik gördükleri söylenebilir. Öğretmenler, etkinlik sayısı, öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci iş birliği boyutu ile stratejilerde kısmen değişiklik olduğunu belirtmiş, diğer taraftan kitabın yeni programın gereksinimlerini karşılamaması sonucunda faaliyetlerin artışında değişiklik olduğunu vurgulamışlardır. Ayrıca, ders kitabı ve kılavuz kitabın, yeni programın öngördüğü öğrenme-öğretme süreci ile ilgili değişikliklere cevap verememesi nedeniyle kendilerine bu anlamda daha fazla sorumluluk düştüğü için ders kitaplarındaki eksikliği gidermek için daha fazla çaba gösterdiklerini dile getirmiştir. Öğretmen cevaplarına göre, öğrenme-öğretme sürecinin daha fazla öğretmen merkezli ve iletişimin de tek yönlü olduğu bir süreçten, öğrencileri merkeze alan yapılandırmacı anlayışa geçilmiştir. Ayrıca sınıf içinde sosyal yapılandırmacı temelde öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci etkileşiminin daha da arttığı belirtilmiştir. Bu durum aynı zamanda demokratik bir sınıf yönetimi yaklaşımına doğru değişim olduğunu göstermektedir.

4.1.2.4. Teknoloji Dersi Programının Uygulamasıyla Değerlendirme Boyutundaki Değişikliklere İlişkin Bulgular

Yenilenen teknoloji dersi programı çerçevesinde öğrencilerin değerlendirilmesinde ne gibi bir değişimin olduğuna ilişkin öğretmenler görüşlerini belirlemek için “Programın uygulanmaya başlamasıyla birlikte, değerlendirme boyutundaki değişiklikleri açıklar mısınız?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin

verdiği cevaplara ilişkin kategoriler ile bunlara ait frekans ve yüzde değerleri Şekil 10'da verilmiştir.



Şekil 10. Teknoloji Dersi Programının Uygulamasıyla Değerlendirme Boyutunda Meydana Gelen Değişikliklere İlişkin Cevapların Şematik Gösterimi

Şekil 10'da görüldüğü gibi, değerlendirme boyutundaki değişiklikler için öğretmenlerin verdikleri cevapların dağılımı incelendiğinde tamamen değişti, kısmen değişti ve değişmedi şeklinde 3 ana kategori ve 9 alt kategori ortaya çıkmış, toplam 69 kodlama yapılmıştır. Tamamen değişti şeklindeki cevaplar, yeterliliklerin değerlendirilmesi ve bıçimlendirici değerlendirme (f=9, %90), okul düzeyinde değerlendirme ve alanın değerlendirilmesi (f=7, %70), karşılıklı değerlendirme ve başarı kriterleri (f=5, %50), öz-değerlendirme (f=3, %30) olarak ifade edilmiştir. Bunun yanında kısmen değişti şeklindeki görüşlerin periyodik değerlendirme (f=9, %90), değişmedi şeklindeki cevapların ise değer biçmeye yönelik değerlendirme

(f=6, %60) kategorilerinde olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin konuyla ilgili cevaplarından bazıları şöyledir:

Öğretmen 3. *Değerlendirme kökten değişti daha önce değerlendirmelerde genellikle iki yöntem kullanırdık: yazılı ve sözlü. Ancak bunları yaparken sözlüleri değerlendirme için veya yazılıları hazırlarken sorular için herhangi bir standardımız yoktu. Bunları yapmak istesek bile artık bu şekilde yapamayız. Çünkü öğrencinin yeterlilikleri, seviyesi, iletişiminin ölçülmesi gerekir. Yani bunlar için ikiden fazla öge gerekir yani değerlendirme için kullanılan öğelerin listesi uzundur. Biz daha önce kullanmadığımız bir değerlendirme sistemini kullanmaktayız. Daha önce her ders değerlendirirdik hatta notla ancak şimdi çok açık şekilde anladık ki değerlendirme uzun bir zamanda ve bütüncül olarak yapıp ondan sonra genel bir değerlendirme yapılmalıdır.*

Öğretmen 5. *Değerlendirme sürecinin değiştiği açıktır. Daha önce de söylediğim gibi okulumuzun öğretmenleri bu değerlendirme süreci hakkında eğitim aldılar. 'Biçimsel Değerlendirme' seminerinde, değerlendirmede değişik öğeleri kullanmak için eğitim aldık. Biz not veya herhangi bir uyarı vermeden de değerlendirmekteyiz. Aynı şekilde alandaki değerlendirme de değişti. Biz teknoloji dersinde not vermekle yükümlüyüz ancak buna sonra bu derse yakın başka bir dersin mesela aile ekonomisi gibi bir dersin notu da ekleniyor ardından bu notların ortalaması alınarak Hayat ve İş alanında son not veriliyor.*

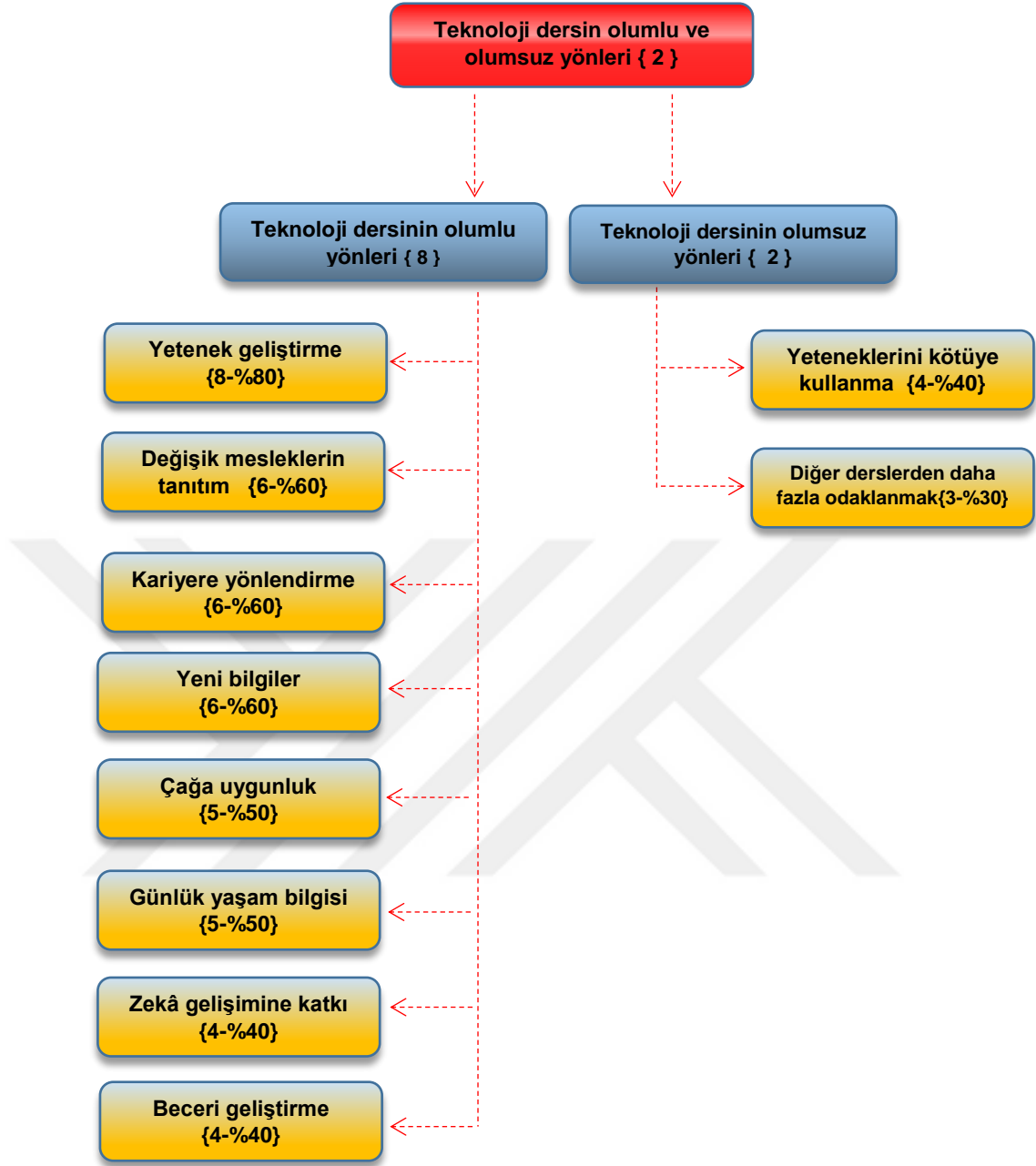
Öğretmen 7. *Şüphesiz ki değişim var not dışında yorum, öneri veya uyarıyla da öğrencileri değerlendirmekteyiz. Bu şekilde öğrenciler kendilerini düzeltebiliyorlar ve en sonunda yeterlilikleri değerlendiriyoruz.*

Öğretmenlerin yapmış oldukları yorumlarda değerlendirme sürecinde önemli ölçüde değişiklikler olduğu görülmektedir. Öğrenci değerlendirmeleri; yeterlilik, değer ve tutumları kapsamaktadır. Öğretmenler ayrıca biçimlendirilmiş değerlendirmeyi de kullanmaktadırlar. Değerlendirme üç döneme ayrılmış ve sonunda final değerlendirme, alan değerlendirmesi ve okul düzeyindeki değerlendirme de yapılmaktadır. Diğer taraftan öğrencilere sorumluluk yüklendiği başarı kriterlerinin öğrencilerle birlikte belirlendiği yönünde bir değişimden söz edilmiştir. Öğretmenler tarafından önemle vurgulanan bir diğer değişiklik ise öz değerlendirmedir. Biçimlendirmeye dayalı bir değerlendirmenin önceden de yapıldığı ancak okul düzeyinde ve karşılıklı değerlendirme türünde yeni değerlendirme türlerinin getirildiği belirlenmiştir. Öğretmenlerin değerlendirme

sürecine ilişkin cevaplardan, öğretmenlerin yeni programla ortaya konulan değişimin getirdiği yeniliklerden haberdar oldukları ve bunu uyguladıkları söylenebilir.

4.1.2.5. Teknoloji Dersi Programının Olumlu ve Olumsuz Yönlerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin Teknoloji dersinin olumlu ve olumsuz yönlerine ilişkin ve önerilerine yönelik iki soru sorulmuştur. Bunlar, “Teknoloji dersi programının en olumlu yönünü açıklar mısınız?” ve “Teknoloji dersi programının en olumsuz yönünü açıklar mısınız?” şeklinde sorulmuştur. Öğretmen cevaplarında yapılan serbest kodlama neticesinde 10 kategori ve toplam 61 kodlama belirlenmiştir. Analiz sonuçlarına yönelik şematik gösterimi Şekil 11’de sunulmuştur.



Şekil 11. Teknoloji Dersi Programının Olumlu ve Olumsuz Yönlerine İlişkin Cevapların Şematik Gösterimi

Şekil 11’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin “Teknoloji dersi programının en olumlu yönünü açıklar mısınız?” sorusuna verdikleri cevaplardan yetenekleri geliştirme (f=8, %80) alt kategorisinin frekansının en yüksek olduğu belirlenmiştir. Bunu değişik mesleklerin tanıtımı (f=6, %60), kariyere yönlendirme (f=6, %60) ve yeni bilgiler (f=6, %60) şeklinde belirtilen olumlu görüşler izlemektedir. Ayrıca yaşadığımız çağa uygunluk (f=5, %50), günlük yaşam bilgisi (f=5, %50), öğrenci

zekâ gelişimine katkı (f=4, %40) ve beceri geliştirme (f=4, %40) olduğu görülmektedir. “Teknoloji dersi programının en olumsuz yönünü açıklar mısınız?” sorusuna ilişkin öğretmen görüşlerinden, yeteneklerini kötüye kullanma (f=4, %40) görüşü en yüksek frekansa sahiptir. Bunu diğer derslerden daha fazla odaklanmak (f=3, %30) gelmektedir. Öğretmenlerin konuyla ilgili cevaplarından bazıları şöyledir:

Olumlu yönlerle ilgili görüşler:

Öğretmen 2. Yaşadığımız yüzyılda teknoloji dersinin anahtar derslerden biri olduğunu düşünüyorum çünkü tüm dersleri içeriyor, öğrencinin zekâsını ortaya çıkarıyor, kariyere doğru yönlendiriyor, iş için yeterlilik kazandırıyor ve öğrenciyi yaşadığımız yüzyılın zorluklarına hazırlıyor.

Öğretmen 6. Uygulama çalışmasının yapılması, öğrencilerin yeteneklerini, bilgilerini ve zekâlarını sergilemeleri olumlu taraflardır. Öğrenciler hayata daha yetenekli ve bilgili olarak hazırlanmaktadır.

Öğretmen 9. Yeni programın uygulanmaya başlamasıyla birlikte dersi anlatmam daha da kolaylaştı. Deneylemlerin yapılmasıyla, uygulama dersiyle, alanıyla ilgili ders biriminin entegre olması, ders ve alanlar arası geçiş, öğrencilerin daha kolay bilgi, beceri, değer kazanarak hayat ve iş konusunda daha yeterli olmalarını sağlıyor.

Olumsuz yönlerle ilgili görüşler:

Öğretmen 1. Teknoloji dersinin olumsuz tarafının olduğunu düşünmüyorum. Şunu söyleyebilirim ki öğrenciler teknoloji dersinde uygulama olduğu zaman daha çok odaklanıyor ve diğer derslerle alakalı olan diğer yükümlülüklerini unutuyorlar.

Öğretmen 5. Günümüzde çocuklar ve öğrencilerin yetişkinlerden daha iyi teknoloji kullanmalarına şaşırıyorum. Tek korkum yeteneklerini kötüye kullanmamaları yoksa gerçekten çok iyi ve zeki öğrencilerimiz var.

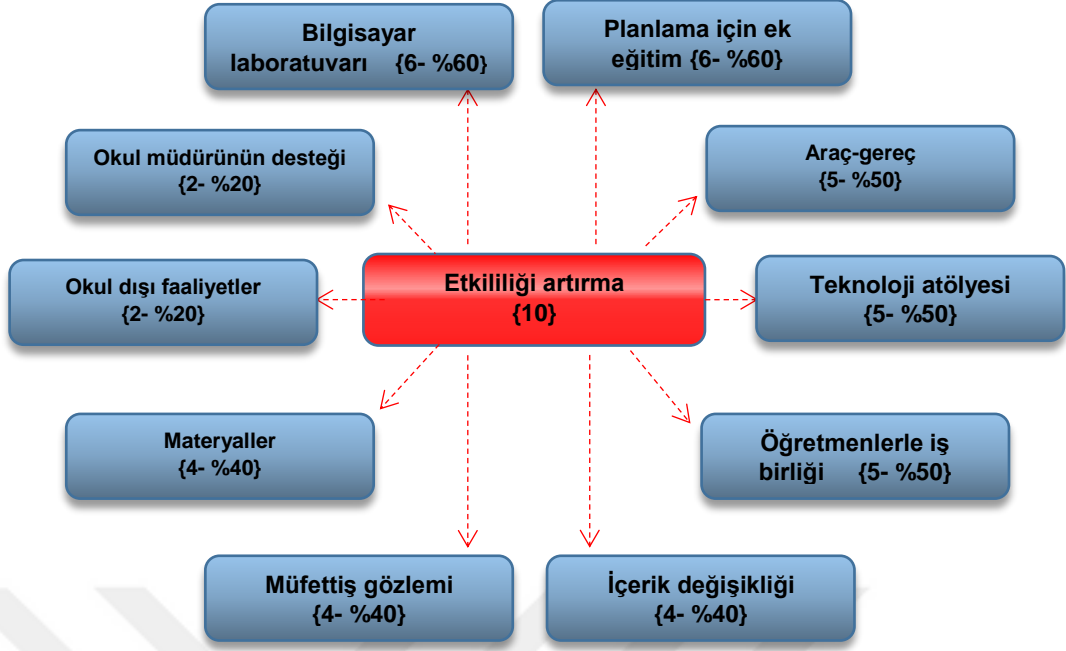
Öğretmen 7. Özellikle olumsuz bir şeyi yok sadece öğrenciler bu derste diğerlerinden daha çok derinleşiyorlar, çekici bir faaliyetimiz, yarışma olduğunda öğrenciler neredeyse diğer dersleri boşveriyor ve teknoloji dersine daha çok odaklanıyorlar.

Öğretmenler yaptıkları yorumlarda teknoloji dersinin önemini ve pozitif yönlerini belirterek bu dersin öğrencilerin eğitim ve iş hayatına hazırlığa, hayata ve

profesyonel kariyere katkısının büyük olduğunu vurgulamışlardır. Teknoloji dersinin hayat ve iş alanının gereksinimlerini karşıladığını ve alanla uyum içinde olduğunu belirtmektedirler. Öğretmenler, teknoloji dersi ile ilgili daha çok olumlu görüş bildirmişler, özellikle çağın gerektirdiği niteliklere uygun öğrenci yetiştirme yönü ile ders içeriğinin öğrencilere yeni meslekleri tanıma imkânı verdiği vurgu yapmışlardır. Teknoloji dersi içeriğinin zenginlik ve çeşitliliği, öğretmenlerin, öğrencilerin kariyer planlaması yapmalarına da destek olduğu yönünde görüş bildirmelerinde etkili olduğu söylenebilir. Dersin hem bilgi verme ve beceri geliştirme hem de farklı mesleklere yönlendirme işlevi açısından dersin amaçlarına ulaşılmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin olumlu olduğu söylenebilir. Teknoloji dersinin olumlu yönüne ilişkin kategoriler incelendiğinde öğretmenlerin bu dersi ve kapsamını önemsedikleri ve gerekli gördükleri söylenebilir. Bununla birlikte olumsuz yönde görüşler de belirtmişlerdir. En olumsuz görüş, öğrencilerin teknoloji dersinde kazandığı becerileri olumsuz yönde kullanabileceklerine ilişkin kaygıdır. Bir diğer olumsuz görüş de öğrencilerin bu derse daha fazla odaklanmaları nedeniyle diğer derslere yeterince vakit ayırmamalarıdır. Aslında öğretmenlerin kendi kişisel gözlemlerine dayanan bu durum teknoloji dersinin öğrenciler tarafından daha fazla sevildiğini göstermektedir. Bu durum bir ölçüde teknoloji dersi içeriğinin ve işlenişinin öğrencilerin derse motive olmalarında önemli bir işleve sahip olduğunu göstermektedir. Öğretmenler bu durumu olumsuz bir husus olarak ele alsalar da teknoloji dersi bağlamında olumlu olarak değerlendirilebilir.

4.1.2.6. Teknoloji Dersi Programının Uygulamadaki Etkililiğini Artırmaya Yönelik Önerilere İlişkin Bulgular

Teknoloji dersi programının uygulamadaki etkililiğinin geliştirilmesi bağlamında öğretmenlere "Teknoloji dersi programının uygulamadaki etkililiğini artırmaya yönelik önerileriniz nelerdir?" şeklinde yöneltilen soruya verilen cevaplarda 10 kategori ve 43 serbest kodlama belirlenmiştir. Analiz sonuçlarına yönelik şematik gösterimi Şekil 12'de sunulmuştur.



Şekil 12. Teknoloji Dersi Programının Uygulamadaki Etkililiğini Artırmaya Yönelik Önerilere İlişkin Cevapların Şematik Gösterimi

Şekil 12’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin teknoloji dersi programının etkililiğini artırmaya yönelik serbest kodlamada 10 kategori belirlenmiştir. En çok dile getirilen öneri bilgisayar laboratuvarının kurulması ve planlama için ek eğitim verilmesi (f=6, %60) kategorilerindedir. Burada okullarda yeterli bilgisayar laboratuvarı olmaması ve öğretmenlerin dersin planlamasıyla ilgili yeterli deneyimden yoksun olmalarının etkili olduğu söylenebilir. Bunu okulların araç-gereçle donatılması, teknoloji atölyesi ve diğer öğretmenlerle iş birliği (f=5, %50), içeriğin değiştirilmesi, müfettişlerin öğrenme-öğretme sürecini denetlemeleri ve okulların materyallerle donatılması (f=4, %40) istekleri izlemektedir. Öğretmenler çok az da olsa okul dışı faaliyetler yapılması ve okul müdürlerinin destek vermesi (f=2, %20) konusunda isteklerde bulunmuşlardır. Öğretmenlerin en çok yüklemeye yaptığı kategorilere ilişkin bazı ifadeleri aşağıdaki gibidir:

Öğretmen 2. Yeni programı iyi bilen müfettişler daha sık ziyaret etmeli ve süreci denetlemelidirler. Aynı şekilde okul müdürleri de bu yeni programa dâhil olmalıdır. Bu yeni programın uygulanmasını güçlendirecektir.

Öğretmen 3. Kitap değiştirilmelidir. Yeni konular eklenmelidir. Atölye teknoloji ve enformatik materyalleriyle doldurulmalıdır. Denetleme olmalı. Yeterli sonuçlara ulaşmak için öğretmenlerle iş birliği olmalı.

Öğretmen 5. *Ek eğitimlerin yapılması, atölyeler ve enformatik laboratuvarı gerekli araçlarla donatılması ve üçüncü olarak da okul dışında ki binaların, şehirin ziyaret edilmesi.*

Öğretmenler, bu program hakkında ve özellikle de planlama konusunda eğitim almak istediklerini söylemişlerdir. Öğretmenlerin önceki programlara göre yetişmiş olmalarından dolayı yeni programa göre nasıl bir planlama yapacaklarını bilmediklerini göstermektedir. Bu görüşü destekleyen bir diğer husus da hem okul müdürlerinin desteği hem de müfettişlerin okul ziyaretlerini sıklaştırmasıyla ilgili öneriler, öğretmenlerin uygulamada karşılaştıkları bazı sorunların üstesinden gelme noktasında kendilerini yeterli hissetmemeleri olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin bir diğer dikkat çeken önerisi, araç-gereç ve laboratuvarla ilgili gereksinimlerinin tamamlanmasıdır. Yeni programda öngörülen etkinliklerin yapılabilmesi için okulların gerekli alt yapı bakımından yeterli olmadığı da söylenebilir. Öğretmenlerin önerilerine göre yeni programın daha iyi uygulanabilmesi için müfettişlerin denetimleri sıklaştırması ve okul müdürlerinin de eğitim programlarına katılması gerekmektedir. Öğretmen görüşleri, programların sadece öğretmenlerce uygulanmasının yetmeyeceği, okul çalışanlarının ve paydaşların da reform süreçlerine aktif olarak katılmaları gerektiğini göstermektedir. Ayrıca ek bir kitabın yayımlanması ve yeni konuların eklenmesi yeni programın uygulanmasında yardımcı olacağı konusunda bir fikir birliği vardır. Bunlara ek olarak bilgisayar laboratuvarı ve teknoloji atölyelerinin kurularak teknolojik araçların artırılması ve diğer malzemelerin de sağlanmasının yeni programın uygulanmasında kolaylıklar sağlayacağına inanmaktadırlar.

4.2. Öğrenci Cevaplarına İlişkin Bulgular

Bu bölümde Hayat ve İş alanında yer alan 6. sınıf Teknoloji dersi öğretim programının değerlendirilmesine ilişkin öğrenci görüşlerine yönelik bulgulara yer verilmiştir. Burada, öğretmen cevaplarının analizinde olduğu gibi serbest kodlama ile kodlar belirlenmiş ve yapılan yüklemelere ilişkin kategoriler frekans ve yüzde olarak gösterilmiştir.

4.2.1. Teknoloji Dersinin Kazanımına İlişkin Bulgular

Öğrencilere Teknoloji dersiyle ilgili görüşmede yöneltilen ilk soru dersin kazanımlarıyla ilgilidir. Bu çerçevede “Teknoloji dersinin size neler kazandırdığını düşünüyorsunuz? Neden?” sorusuna ilişkin öğrenci cevapları serbest kodlama ile analiz edilmiş ve belirlenen kategoriler Şekil 13’te verilmiştir.



Şekil 13. Teknoloji Dersinin Kendilerine Kazandırdıklarına İlişkin Öğrenci Cevaplarının Şematik Gösterimi

Şekil 13’te görüldüğü gibi, öğrenciler teknoloji dersinin kendilerine kazandırdıklarına ilişkin verdikleri cevapların dağılımına ilişkin 4 kategori belirlenmiştir. On öğrencinin cevaplarına göre oluşturulan serbest kategorilerin dağılımında en yüksek frekansın yeni bilgi öğrenme kategorisinde olduğu (f=8, %80), bunu da hayat ve iş hakkında tecrübe kazanmanın (f=6, %60) izlediği belirlenmiştir. En az yükleme yapılan kod ise güvenli kullanım ve proje yapma (f=1, %10) kategorilerindedir. Yeni bilgi kategorisine ilişkin ise 8 alt kategori belirlenmiş ve toplamda 23 kodlama yapılmıştır. Yeni bilgi kategorinin alt kategorilerine ilişkin dağılım incelendiğinde, kâğıtkâğıt işleme (f=5, %50), mühendislik (f=4, %40), ahşap işçiliği, ev planları çizme ve tasarım (f=3, %30), tarihî bilgiler ve değişik makineler (f=2, %20), iş ve

işlem bilgisi (f=1, %10) olduğu görülmüştür. Öğrencilerin en çok yükleme yaptığı kategorilere ilişkin örnek ifadeleri aşağıdaki gibidir:

Öğrenci 1. *Bence teknoloji dersi bize çok yardımcı oldu. Bu derste yeni birçok şey öğrendik; mesela ahşap işçiliği, kâğıt işlemesi vs. Bu dersi seviyorum çünkü bu derste ileride yapabileceğimiz meslekler hakkında bilgi alıyoruz mesela ben ileride mimar veya tasarımcı olmak isterim.*

Öğrenci 2. *Teknoloji dersinde yeni birçok şey öğrendik, her olay ve durumda hangi teknoloji ve ev aletleriyle korunmamız gerektiğini öğrendik. Aynı zamanda hayatla ilgili birçok tecrübe kazandık. Aynı şekilde mühendislik vb. konular hakkında da bilgi edindik, yani diyebilirim ki bu ders, hayat ve iş hakkında bize tecrübe kazandırdı.*

İfadelerde de görüldüğü gibi öğrenciler, teknoloji dersinin, hayat ve iş alanıyla ilgili bilgi ve deneyim kazandırdığını düşünmektedir. Öğrencilerin teknoloji dersinden kazandıklarına ilişkin kategoriler ile teknoloji dersi programının hedefleri tutarlılık göstermektedir. Öğrencilerin programın dışında ilgisiz bir kategori oluşturacak yüklemde bulunmadıkları belirlenmiştir. Ayrıca olumsuz bir yükleme de yapmamışlardır. Bu durum, program öngörülen kazanımlarının öğrencilerde karşılık bulduğu şeklinde düşünülebilir. Öğrencilerin bilgi alma kazanımına ilişkin yüklemelerinin sayısı diğer kategorilere ilişkin yüklemelerin sayısından daha yüksektir. Bu durum programın öğrenci perspektifinden daha çok bilişsel kazanımlara odaklandığını göstermektedir. Hayat ve iş hakkında tecrübe kazanma ise ikinci sırada yer almaktadır. Bu durumun, öğrenci ifadelerine göre, doğrudan iş tecrübesi kazanmaktan ziyade, teknolojik araçların doğru ve etkili kullanımıyla ilgili olduğu anlaşılmaktadır. Analiz sonuçlarına göre, teknoloji dersinin öğrencilerin perspektifinden olumlu olarak algılandığı söylenebilir.

4.2.2. Teknoloji Dersinden Beklediklerine İlişkin Bulgular

Teknoloji dersinden bekledikleriyle ilgili olarak “Teknoloji dersinde neler öğrenmeyi bekliyorsunuz?” sorusuna ilişkin öğrenci cevapları serbest kodlamayla analiz edilmiş ve bu kodlama Şekil 14’te şematik yapıyla gösterilmeye çalışılmıştır.



Şekil 14. Öğrencilerin Teknoloji Dersinden Beklediklerine İlişkin Cevapların Şematik Gösterimi

Şekil 14'te görüldüğü gibi toplam 7 kategoriye ait 24 kodlama yapılmıştır. Bu kategoriler bilgisayar programları, akıllı telefonlar, değişik materyaller, robotlar, tasarım, teknolojik gelişmeler ve tarihî bilgilerden oluşmaktadır. Serbest kategorilerin dağılımı incelediğinde en çok bilgisayar programları ve akıllı telefonlar (f=6, %60) ile ilgili beklenti olduğu belirlenmiştir. Bunu, değişik materyaller hakkında bilgi edinme (f=5,%50), robotlar (f=3, %30) ve tasarım (f=2, %20) izlemektedir. En az yükleme yapılanlar ise tarihî bilgiler ve teknolojik gelişmeler hakkında (f=1, %10) bilgi edinme kategorileridir. Bu kategorideki öğrenci ifadeleri aşağıdaki gibidir:

Öğrenci 5. *Biz teknoloji hakkında daha çok bilgi almak isterdik; mesela sadece ev veya ahşap işçiliği dışında TV ve internette gördüğümüz değişik makine ve akıllı telefonlar hakkında da bilgi almak isteriz.*

Öğrenci 6. *Robot teknolojileri hakkında daha fazla bilgi almak isterdim, zaten okulumuzda da Lego robot var. Aynı zamanda mimarlık hakkında, telefon ve bilgisayar programları hakkında çok şey öğrendik.*

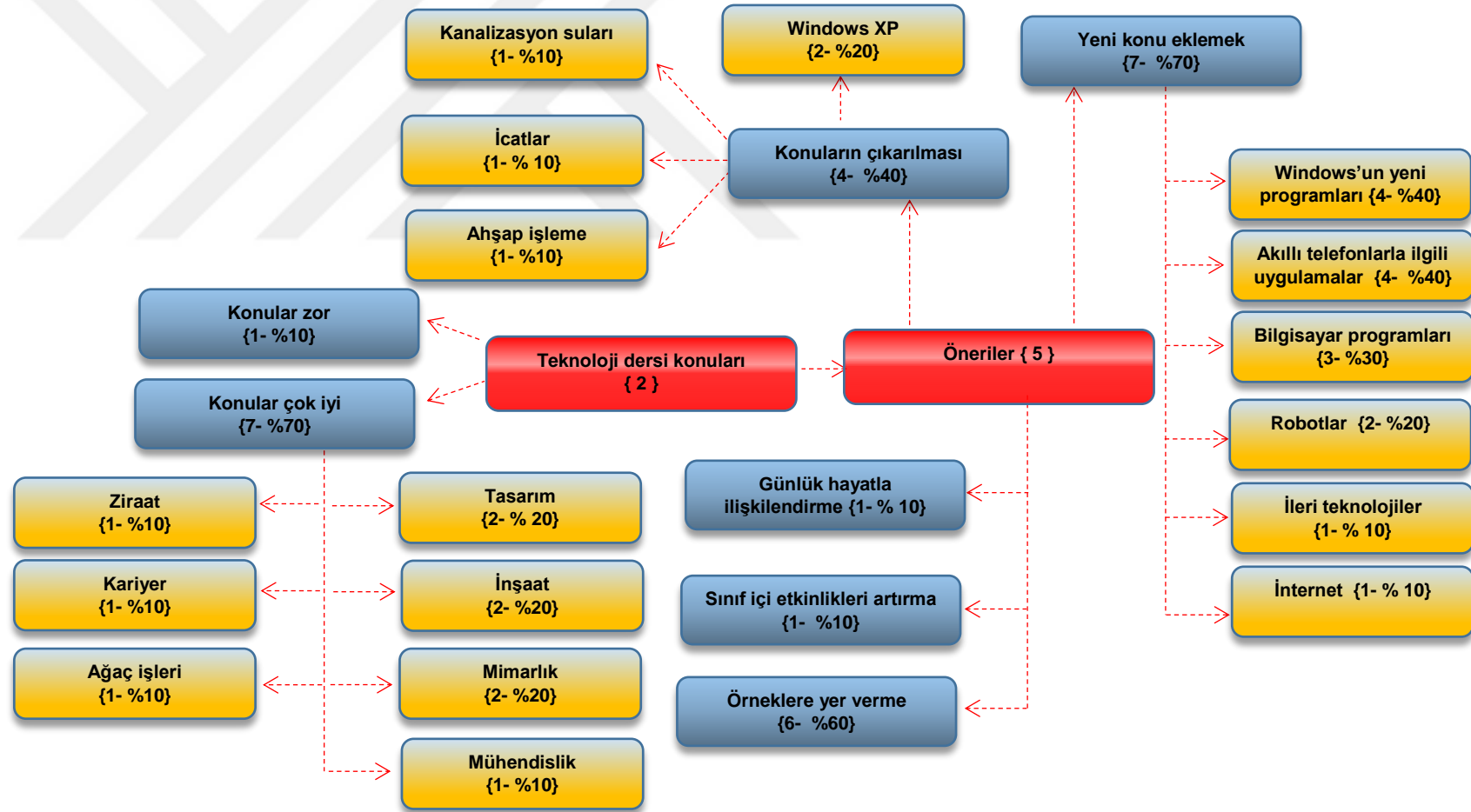
Öğrenci 2. *Ben bu derste daha çok teknolojik gelişmeleri öğrenmek isterim; mesela geçmişte nasıldı ve gelecekte nasıl olacak gibi ve bilgisayar programlarını öğrenmek isterim.*

Görüldüğü gibi, öğrenciler daha çok bilgi almak istediklerini belirtmişlerdir. Bunun yanında teknoloji dersinin içeriğinde yer almayan akıllı telefonlar, robotlar ve bilgisayar programları gibi konular hakkında da yeni bilgiler öğrenmek istediklerini

ifade etmişlerdir. Öğrencilerin eski teknolojiden çok çağdaş teknolojileri öğrenme arzusunda olduklarını görülmektedir. Ayrıca dersin teknoloji tarihi ile ilgili bilgi gereksinimini de belirtmişlerdir. Öğrencilerin beklentileriyle teknoloji programının genel amaçları paralellik göstermemektedir. Özellikle hedeflere dayalı öğretim etkinlikleri ve içerik seçiminin öğrenci beklentilerini karşılamadığı söylenebilir. Buradan hareketle, yenilenen teknoloji dersi programının değişen ve gelişen teknolojiyi yakalayamadığı da söylenebilir. Her ne kadar öğrencilerin bir önceki soruya verdikleri cevaplar olumlu olsa da bu soruya verilen cevaplar içerikte bazı değişikliklerin ve ilave yeni bilgilerin eklenmesi yönündedir. Özellikle bilgisayar teknolojileriyle ilgili verilen içeriğin eski teknoloji olmasının bunda önemli bir etken olabileceğini düşündürmektedir. Öğrenci cevapları, teknoloji dersinden beklentileri olumlu olmakla birlikte yeni bilgi ve becerilerin kazandırılmasına dikkat çekmektedir.

4.2.3. Teknoloji Dersi İçeriğine İlişkin Öğrenci Görüşleriyle İlgili Bulgular

Öğrencilere, teknoloji dersinin içeriğine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla “Teknoloji dersinin konuları hakkında neler düşünüyorsunuz? Neden?” ve “Teknoloji dersinden çıkarılmasını veya eklenmesini istediğiniz konular nelerdir? Neden?” şeklinde iki soru yöneltilerek düşüncelere sondaj yapılmıştır. Öğrenci cevaplarından yola çıkılarak yapılan serbest kodlama neticesinde 7 ana kategori ve bu kategorilere dayalı 17 alt kategori ile toplam 57 kodlama yapılmıştır. Analiz sonuçlarına ilişkin şema Şekil 15’te sunulmuştur.



Şekil 15. Teknoloji Dersi İçeriğine İlişkin Öğrenci Cevaplarının Şematik Gösterimi

Şekilde görüldüğü gibi öğrenciler, Teknoloji dersi içeriğine yönelik olarak “çıkarılmasını” ve “eklenmesini” istedikleri konuların yanı sıra içeriğe ilişkin beğenilerini de belirtmişlerdir. Konuların zor olduğunu belirten öğrenci sayısı çok az (f=1, %10), konuları beğendiğini belirten öğrencilerin sayısı (f=7, %70) daha çoktur. Öğrencilerin beğendiği konuların Tasarım, İnşaat ve Mimarlık (f=2, %20) olduğu görülmektedir. Öğrencilerin daha az beğendikleri konular ise Mühendislik, Ziraat, Kariyer ve Ağaç İşleridir (f=1, %10). Teknoloji dersinin konuları ile ilgili öneriler incelendiğinde programdaki Windows XP, ahşap işleme, kanalizasyon ve icatlarla ilgili konuların çıkarılmasını (f=4, %40) istemişlerdir. Windows’un yeni sürümleri, akıllı telefonlarla ilgili uygulamalar, robotlar, bilgisayar programları, inşaat, ileri teknolojiler gibi konuların eklenmesini (f=7, %70); örneklere yer verme (f=6, %60), günlük hayatla ilişkilendirme, sınıf içi etkinlikleri artırma (f=1, %10) ve konularda değişiklik gibi öneriler (f=1, %10) sıralamışlardır. Konuların çıkarılmasına ilişkin önerilerin en fazla Windows XP (f=2, %20) ile ilgili olduğu görülmektedir. En az ise kanalizasyon suları, icatlarla ve ahşap işleme (f=1, %10) ile ilgili olduğu görülmektedir. Yeni konuların eklenmesi ile ilgili kategoride en fazla Windows’un yeni programları ve akıllı telefonların (f=4, %40) yer aldığı görülmektedir. Bunun devamında Bilgisayar Programları (f=3, %30), robotlar (f=2, %20) ile, ileri teknoloji ve internetin (f=1, %10) de eklenmesi istenmektedir.

“Teknoloji dersinin konuları hakkında neler düşünüyorsunuz? Neden?” sorusuna öğrencilerin verdikleri cevaplardan bazıları:

Öğrenci 3. *Ben diyebilirim ki öğrendiğimiz bütün konular çok güzeldi. Mesela bilgisayar, değişik materyaller, inşaat, tasarım, gelecekte nasıl mühendis olabiliriz gibi konular hakkında bilgi sahibi olduk. Kitapta yeterince bilgi vardı.*

Öğrenci 7. *Teknoloji kitabında çok iyi konular var. Çünkü bunların hepsi bizim günlük hayatımızla alakalı konular. Mesela evler nasıl inşa edilir, bir zamanlar nasıl inşa edilmiş aynı zamanda bilgisayarda Windows programı, Word nasıl kullanılır... Bunların hepsi bizim günlük hayatımız için gerekli şeyler. Ancak Windows dışında var olan programlar eski programlardı ve biz bunları evimizde yapmaya çalışsak aynı programları bulamayabiliriz ve hata yapabiliriz.*

“Teknoloji dersinden çıkarılmasını veya eklenmesini istediğiniz konular nelerdir? Neden?” sorusuna ilişkin öğrencilerin verdikleri cevaplar:

Öğrenci 6. Robotik, mimarlık, bilgisayar kullanımı gibi konuların daha fazla artırılmasını isterdim ancak konuları çıkarmazdım. Ancak bilgisayar hakkında kullandığımız XP programını değiştirdim çünkü ben evimde Windows 10 kullanıyorum yani sadece teknoloji bilgisi dersinde, sadece programlar kısmında değişiklik yapardım.

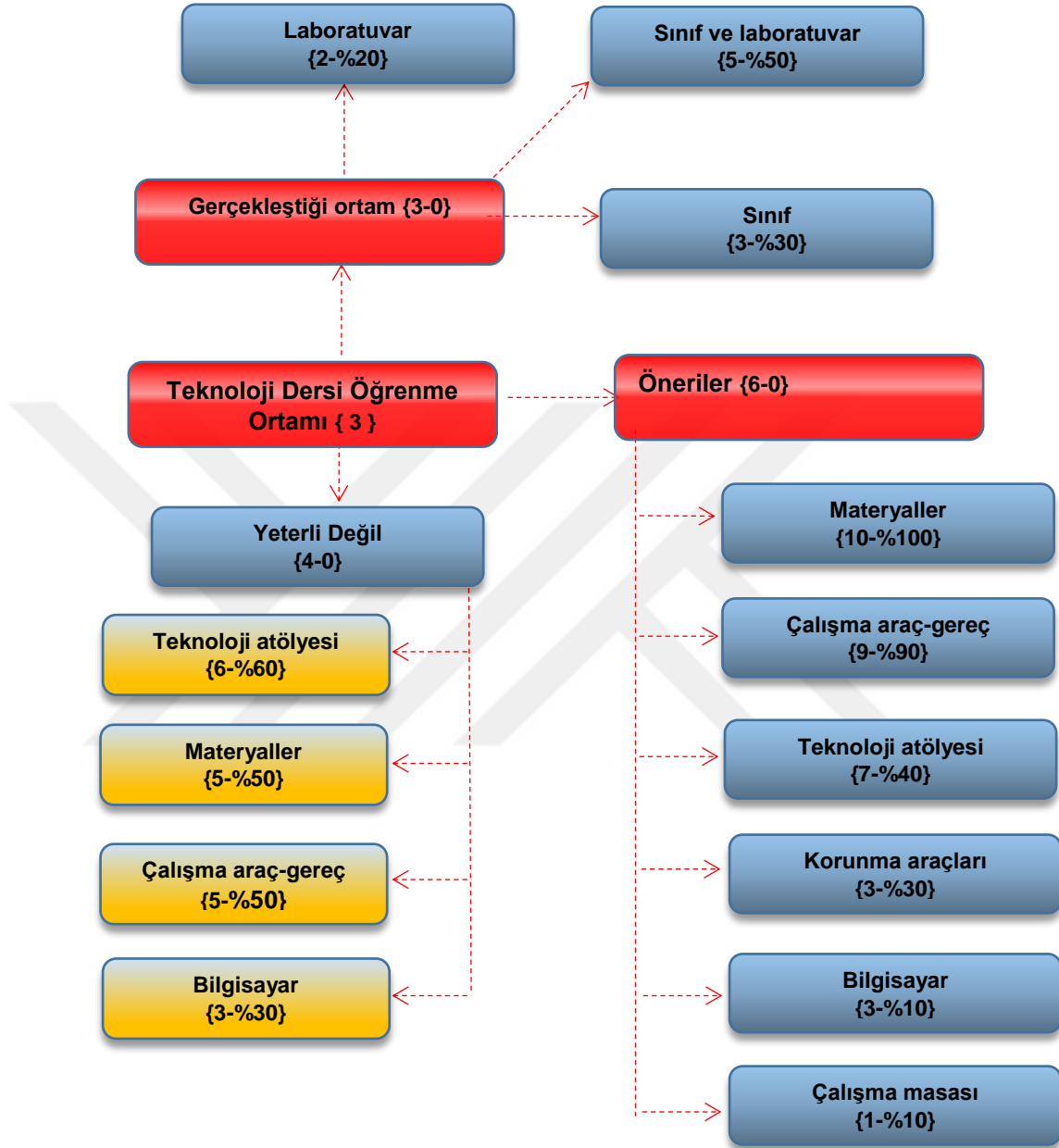
Öğrenci 9. Konular çok güzel ancak ben bazı konuları kitaptan çıkarırdım mesela bilgisayarla alakalı konular hepimizin bildiği konular bilgisayar nasıl açılır nasıl kapatılır bence hepimiz bunları biliyoruz bu konular yerine telefon veya başka şeylerle alakalı konular koysalar çok daha iyi olurdu.

Öğrenciler, teknoloji dersinde işlenen konuları beğendiklerini ancak bazı konuların değişmesi ve yeni konuların eklenmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Öğrencilerin tercih ettikleri konular genellikle altıncı sınıf teknoloji programında yer almayan dolayısıyla söz konusu sınıf düzeyindeki ders kitaplarında olmayan konulardır. Örneğin akıllı telefonlar, Windows’un yeni sürümleri ve robotlar. Her ne kadar bu konular teknoloji kitabında olmasa da hedeflerle uyumlu olduğu için öğretmenler bu boşluğu doldurmaları için ek kaynağa ulaşmak için araştırma yapmak durumunda kalacaklardır. Bu durum, teknoloji dersi program içeriğinin esnek ve öğrenci ihtiyaçlarına ve beklentilerine göre düzenlenmesi gerektiğini göstermektedir. Ayrıca öğrencilerin eklenmesini önerdikleri konular dikkate alındığında bilgisayar ve internet teknolojilerine dayalı içeriğe daha fazla vurgu yaptıkları görülmektedir. Akıllı telefon uygulamaları, robotlar, bilgisayar programları ve Windows’un yeni sürümleri ile ilgili öğrencilerin istekleri, dersin içeriğindeki konulardan fazlasını beklediklerini göstermektedir. Öğrencilerin bilgisayar teknolojilerine dayalı içerikten daha güncel olan yeni programları bilip kullanmaları beklentilerinin bu bağlamda karşılanmadığını göstermektedir. Program çağın gereklerine göre yenilenmek istenmiş olsa da öğrencilerin beklentilerini ve yaşam koşullarını karşılamaktan uzak olduğu da söylenebilir. Öğrencilerin ayrıca dersin içeriğinin örnekler ve günlük yaşamla ilişkilendirilmesine yönelik istekleri, dersin uygulamaya dönük olması yönündeki beklentileri yansıtmaktadır. Öğrencilerin teknoloji dersinden bekledikleriyle önerileri de

paralellik göstermektedir. Bu durum öğrenci cevaplarındaki samimiyetin yanı sıra yapılan serbest kodlamanın da yerindeliğini göstermesi açısından önemlidir.

4.2.4. Teknoloji Dersi Öğrenme Ortamına İlişkin Öğrenci Görüşlerine Yönelik Bulgular

Öğrencilere, Teknoloji dersini hangi ortamda gerçekleştirdiklerine ilişkin önerileri dikkate alınarak “Teknoloji dersini nasıl bir ortamda gerçekleştiriyorsunuz?” ile “Okulunuzda Teknoloji dersi için nasıl bir öğrenme ortamını arzuluyorsunuz ve teknolojiyle ilgili araç ve gereçlere ihtiyaç duyuyor musunuz? Duyuyorsanız neden?” şeklinde iki soru sorulmuştur. Öğrenci cevaplarından yola çıkılarak yapılan serbest kodlama neticesinde 10 kategori, 4 alt kategori ve toplam 66 kodlama belirlenmiştir. Analiz sonuçlarına yönelik şematik gösterimi Şekil 16’da sunulmuştur.



Şekil 16. Teknoloji Dersinin Gerçekleştirildiği Ortama İlişkin Öğrenci Cevaplarının Şematik Gösterimi

Şekil 16'de görüldüğü gibi, öğrenciler Teknoloji dersinin gerçekleştirildiği ortamı en sık sınıf ve laboratuvar (f=5, %50), daha sonra sadece sınıf (f=3, %30) ve sadece

laboratuvar (f=2, %20) olarak belirtmişlerdir. Öğrenciler teknoloji dersi için öğrenme ortamının yeterli olmadığı vurgulamışlardır. Bunun nedenini okullarda teknoloji atölyesi (f=6, %60), materyaller ve araç-gereç (f=5, %50) ve bilgisayar (f=3, %30) olamaması olarak sıralamışlardır. Oysa öğrenci önerilerin arasında en çok vurgu yaptıkları kategoriler sınıfta materyal (f=10, %100), araç-gereç (f=9, %90) ve teknoloji atölyesi (f=5, %50) olması yönündedir. Bu önerileri korunma araçları, bilgisayar (f=3, %30) ve çalışma masası olması (f=1, %10) izlemektedir.

Görüşme sırasında öğrencilerin teknoloji dersinin gerçekleştirildiği ortama ilişkin cevaplardan bazıları şöyledir:

Öğrenci 1. *Dersleri sınıfta ve enformatik laboratuvarında işliyoruz. Aslında dersleri daha çok sınıfta işliyoruz enformatik laboratuvarına sadece ayda iki defa gidiyoruz.*

Öğrenci 3. *Okulda teknoloji atölyesi olmasına rağmen teknoloji derslerini sınıfta işliyoruz çünkü bu dersi işlemek için yeterli materyalimiz olmadığı için teknoloji atölyesine girmiyoruz.*

Öğrenci 5. *Biz daha çok teknoloji atölyesinde işliyoruz, okulumuzda teknoloji dersi atölyesi var ve dersleri orada işliyoruz.*

“Okulunuzda Teknoloji dersi için nasıl bir öğrenme ortamına ihtiyaç olduğunu düşünüyorsunuz? Neden?” sorusuna ilişkin verilen cevaplar:

Öğrenci 3. *Öncelikle bilgisayarları, teknolojik araçları ve gerekli materyalleri içinde barındıran bir atölye olması gereklidir. Bu şekilde çalışmalarını evde yapmazdık ve öğretmenimiz çalışmalarımızı çok daha iyi değerlendirdi.*

Öğrenci 5. *Teknoloji atölyesi ve enformatik laboratuvarında daha çok aracın olması gerektiğini düşünüyorum, mesela internetten daha çok örnekler alınabilir. Okulumuzda sadece 6 bilgisayar var. Başka bir okulda projeksiyonla ders işlediklerini gördüm. Bizim okulumuzda da böyle olmasını isterdim.*

Öğrenci 8. *Teknoloji dersini yaptığımız alan çok uygun bir yer değil. Teknoloji dersinin teori kısmını sınıfta dinliyoruz, pratik kısmını ise evde yapıp daha sonra çalışmalarımızı arkadaşlarımıza sınıfta sunuyoruz çünkü okulda laboratuvar yok. Ancak öğretmenimiz değişik örnekler vererek konuları daha iyi anlamamıza yardımcı oluyor.*

Öğrencilerin “Teknoloji dersinde kullanılan araç-gereç, materyaller ve etkinlikler yeterli mi? Neden” sorusuna ilişkin verilen cevaplar:

Öğrenci 1. *Hayır, bizim çok az bilgisayarımız var. Teknoloji dersi için ne materyalimiz var ne de çivi, yapıştırıcı, mıknatıs, pense, çekiç, odun, ahşap plakalar... Aynı şekilde çalışma masaları vb. de yok.*

Öğrenci 3. *Hayır bizim teknoloji dersi için materyalimiz yok; çalışmalarımızı evde yapıyoruz, daha sonra okula getiriyoruz.*

Öğrenci 7. *Evet, inanıyorum ki bir yere kadar yeter ancak bazı konular için araçlar yetmiyor. Mesela tahtadan bir ev veya bir kümes yapmak istersek zincir, kesme makinesi, yapıştırıcı vb. lazım. Bu malzemelerden bazıları var, bazıları yok.*

“Sizce Teknoloji dersinin etkililiği için hangi araç-gereç, materyal ve etkinlikler gereklidir?” sorusuna ilişkin verilen cevaplar:

Öğrenci 1. *Çalışma araçları ve korunma önlemlerinin hepsi olması lazım. Tüm aletler, teknoloji materyalleri, en basitinden çivi, yapıştırıcı, mıknatıs, pense, çekiç, tahta, ahşap plakalar aynı şekilde çalışma masaları vb. yok. Korunma önlemleri, gözlükler vb...*

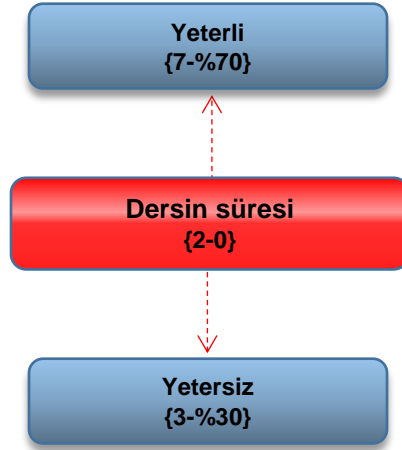
Öğrenci 4. *Bize en çok gereken materyaller: çalışma araçları, değişik kesici aletler, tahta, ahşap malzeme, çivi, çalışma masası, yapıştırıcı, değişik kâğıtlar.*

Öğrenci 5. *Faaliyetlerimizde daha başarılı olmamız ve daha fazla bilgi edinmemiz için teknoloji atölyesinde daha çok araç ve materyal olması gerekir. Mesela çivi, çekiç, yapıştırıcı, tahta, tel, mıknatıs, kâğıt, eldiven, gözlük vb. olsaydı çalışmalarımızı evde değil, teknoloji atölyesinde yapardık.*

Öğrenciler, teknoloji dersini çoğunlukla sınıflarda, ara sıra da bilgisayar laboratuvarında işlediklerini söylemişlerdir. Bazı okullarda bilgisayar laboratuvarı ve teknoloji atölyelerinin olmadığı anlaşılmaktadır. Öğrenciler, malzeme ve araçlarla ilgili memnuniyetsizliklerini belirtmişlerdir. Araç ve gereçleri yeterli bulanların sayısı oldukça sınırlıdır. Bunun nedeni, bazı okullarda az da olsa araç gereç olduğu, bazılarında ise çok sınırlı miktarda ve ihtiyacı karşılamayacak düzeyde materyal olmasıdır. Temel malzemelerin ve araçların yetersizliği, faaliyetlerin gerçekleştirilmesini zorlaştırmaktadır. Bazı öğrenciler çalışmalarını evde hazırlayarak okula getirdiklerini belirtmektedirler. Bu nedenle öğrenci çalışmalarının değerlendirilmesinin sağlıklı olmadığını söylemek mümkündür. Öğrencilerin önerilerinde, teknoloji atölyesi ve bilgisayar laboratuvarının yanında diğer malzemelerin de gerektiği ortaya koyulmuştur. Başarılı bir öğrenme için bu gereksinimlerin sağlanması çok önemlidir. Öğrenciler elektronik araç-gereçlerin yanı sıra bazı araçların yapımında kullanılabilecek malzemelerin de yetersizliğine işaret etmişlerdir. Öğrencilerin, çalışmalarını evde hazırladıklarını belirtmiş olmaları, sınıfta yapılan teknoloji eğitiminin uygulama yönünün zayıf kaldığı söylenebilir. Öğrenme ortamında bulunması gereken materyallerin ve düzenlemenin eksik olduğu gerek önerilerde gerekse dersin işlendiği mekâna ilişkin cevaplarda açıkça belirtilmiştir.

4.2.5. Teknoloji Dersi İçin Ayrılan Süreye İlişkin Öğrenci Görüşlerine Yönelik Bulgular

Öğrencilerin Teknoloji dersi için ayrılan sürenin yeterliliği hakkında bilgi sahibi olmak için, “Teknoloji dersi için ayrılan sürenin yeterliliği hakkında görüşünüz nedir?” şeklinde bir soru yöneltilmiştir. Dersin süresi ile ilgili “yeterli” ve “yetersiz” olmak üzere 2 ana kategori ile ilgili 10 kodlama belirlenmiştir. Analiz sonuçlarına yönelik şematik yapı Şekil 17’de sunulmuştur.



Şekil 17. Teknoloji Dersi İçin Ayrılan Süreye İlişkin Öğrenci Cevaplarının Şematik Gösterimi

Şekil 17'de görüldüğü gibi, öğrencilerin Teknoloji dersi için ayrılan sürenin yeterli olduğunu belirtenlerin sayısı ($f=7$, %70), yetersiz ($f=3$, %30) olduğunu belirtenlere göre daha fazladır.

Öğrencilerin yükleme yaptığı kategorilere ilişkin ifadeleri aşağıdaki gibidir:

Öğrenci 4. Evet iki saat yeterli; bir saat ders yapıp diğer saatte de uygulama yapıyoruz veya evde yapılan çalışmalara bakıyoruz.

Öğrenci 7. Bence daha fazla ders saati olmasına gerek yok. Çünkü haftada iki saat yeterli ve bununla tüm konuları bitirebiliyoruz.

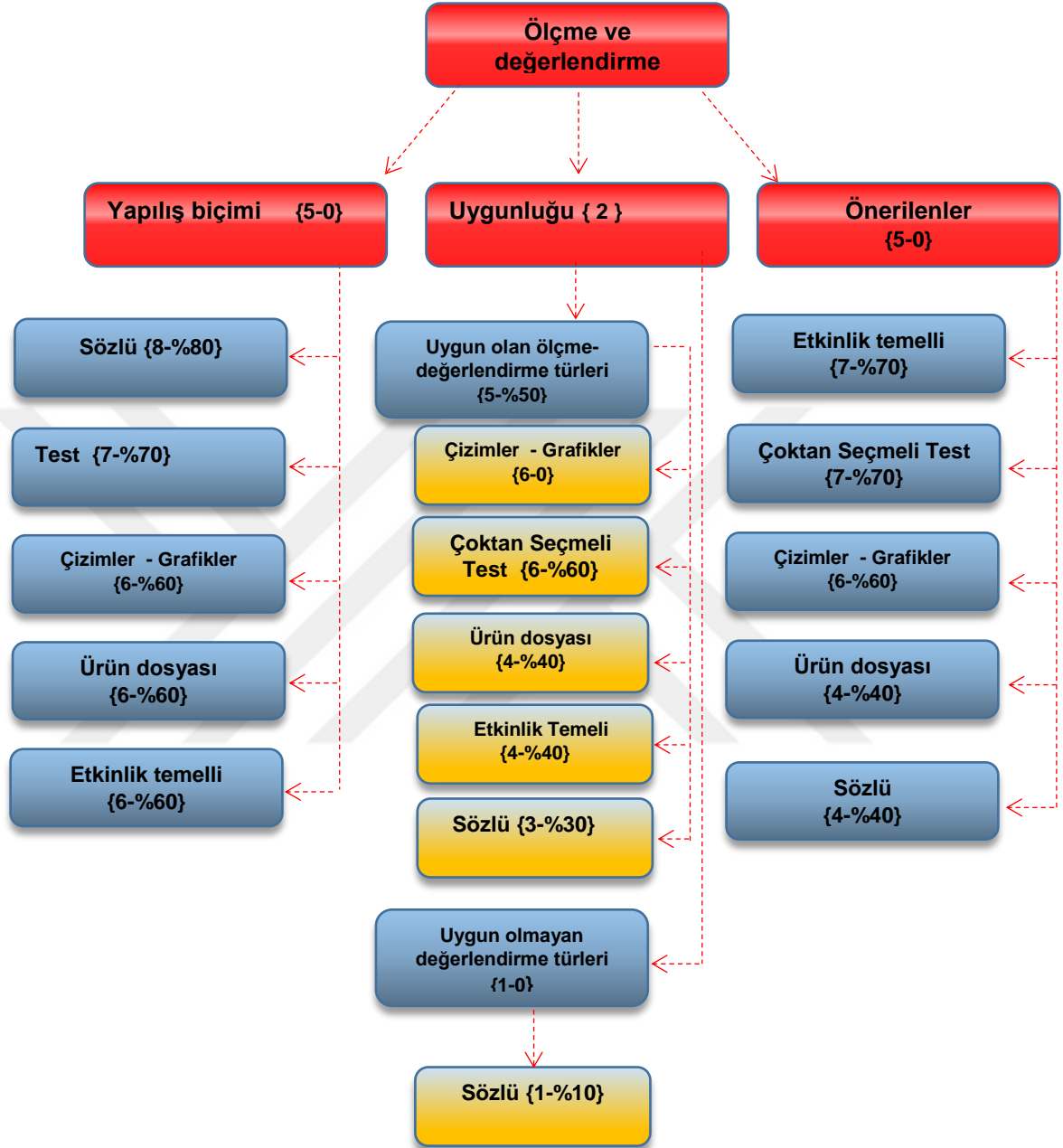
Öğrenci 8. Uygulama dersini de yapabildiğimize göre bence bu ders için ayrılan zaman yeterlidir.

Öğrencilerin ders süresinden memnun olduklarını vurgulamalarında, dersin kuramsal ve uygulamalı olarak ikiye ayrıldığı görülmektedir. Öğrencilerin cevapları derste öğrenme için ayrılan sürenin yeterli olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin dersin süresinin yeterli görmelerinde uygulamayı sınıf dışında yapmalarının da etkisi

olabilir. Öğrencilerin, birçok çalışma, okulda yeterli araç-gereç olmamasından dolayı, sınıf dışında yapıldığı için okuldaki ders süresini yeterli olarak gördükleri söylenebilir.

4.2.6. Teknoloji Dersinde Kullanılan Değerlendirme Yöntemiyle İlgili Öğrenci Görüşlerine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin değerlendirilmesine ilişkin, “Teknoloji dersindeki başarınız nasıl belirleniyor? Öğretmeniniz başarınızı değerlendirirken nelere dikkat ediyor?”, “Yapılan değerlendirmelerden hangilerinin uygun olup hangilerinin uygun olmadığını düşünüyorsunuz? Neden?” ve “Size göre bu dersin değerlendirilmesi nasıl yapılmalıdır?” soruları yöneltilmiştir. Öğrenci cevaplarından yola çıkarak yapılan serbest kodlama neticesinde 12 ana kategori ve 6 alt kategori belirlenmiş, analiz sonuçlarına ilişkin şematik gösterim Şekil 18’de sunulmuştur.



Şekil 18. Teknoloji Dersinin Değerlendirme Boyutuna İlişkin Öğrenci Cevaplarının Şematik Gösterimi

Şekil 18’de görüldüğü gibi, öğrenciler ölçme değerlendirme yöntemleri arasında; sözlü (f=8, %80), çoktan seçmeli test (f=7, %70), çizim-grafik, ürün dosyası

ve etkinlik temelli (f=6, %60) yöntemlerinin kullanıldığını belirtmişlerdir. Öğrenci görüşlerinden, öğretmenler tarafından en fazla çizim-grafik ve çoktan seçmeli test (f=6, %60), ürün dosyası ve etkinlik temelli (f=4, %40); en az ise sözlü (f=3, %30) yöntemlerinin kullanıldığı görülmektedir. Öğrencilerin arzu etmedikleri değerlendirme çeşidi ise sözlüdür (f=1, %10). Değerlendirmenin nasıl olması gerektiğine yönelik görüşlere ilişkin yapılan kodlamamada en çok etkinlik temelli ve çoktan seçmeli test (f=7, %70) cevabının verildiği görülmüştür. Bunu sırasıyla çizim-grafik (f=6, %60), ürün dosyası ve sözlü sınav (f=4, %40) yöntemi izlemektedir.

Öğrencilerin değerlendirme yöntemleri konusunda verdikleri cevapların bazıları şöyledir:

“Teknoloji dersindeki başarınız nasıl belirleniyor? Öğretmeniniz başarınızı değerlendirirken nelere dikkat ediyor?” sorusuna ilişkin verilen cevaplar:

Öğrenci 1. *Öğretmenimiz test, sözlü ve etkinlikler aracılığıyla değerlendirme yapar. Aynı şekilde başarı kriterlerini de tamamlar. Aynı şekilde tahta ve kâğıttan yaptığımız çalışmalara da bakar. Öğretmenimiz çalışmalarımızı yaptığımız dosyaları da kontrol eder ve orada başarı kriterlerine dikkat eder daha sonra notumuzu değerlendirme tablomuza yazar.*

Öğrenci 4. *Öğretmenimiz sözlüye tahtaya kaldırarak değerlendirir. Çalışma defterimizi, yaptığımız çizimleri kontrol eder ve çalışma defterlerimize not verir daha sonra cetvele notları geçirir.*

“Yapılan değerlendirmelerden hangilerinin uygun olup hangilerinin uygun olmadığını düşünüyorsunuz? Neden?” sorusuna ilişkin verilen cevaplar:

Öğrenci 1. *Test ve etkinliklerle yapılan değerlendirmenin daha iyi olduğunu düşünüyorum. Çünkü teknoloji dersinde çok çalışma var ve bunlarla daha iyi bir değerlendirme yapılabilir. Sözlü değerlendirmenin uygun olmadığını düşünüyorum çünkü çok zaman kaybediyoruz ve bazen uygulamada yaptığımız şeyleri sözlüde ifade etmekte zorlanıyoruz.*

Öğrenci 5. Değerlendirmenin daha çok yapılan çalışmalara göre olmasını isterdim. Ancak çalışmalarımızı genelde evde yaptığımız için bu da çok yeterli olmazdı. Ancak okulda bir atölye olsaydı öğretmenimiz çalışmalarımızı orada görebilir ve daha net not verebilirdi. Aynı şekilde testin de iyi olduğunu düşünüyorum. Çünkü bazıları uygulamada iyi olmayabilir ama ders konusunu iyi bilebilir.

“Size göre bu dersin değerlendirilmesi nasıl yapılmalıdır?” sorusuna ilişkin verdikleri cevaplar:

Öğrenci 1. Bence sadece etkinliklerle değerlendirme yapılmalıdır ancak testle de olur.

Öğrenci 7. Bence en iyisi şu an olduğu gibidir yani sözlü, test, çalışma defteri ve etkinliklerle.

Öğrenciler genellikle değerlendirme sürecinin bir kısmının sözlü olarak, diğer kısmının ise çoktan seçmeli test, etkinliklere dayalı, ürün dosyası (öğrenci gelişim dosyası-portfolyo) ve çizimlere-grafiklere dayalı çalışmalarla değerlendirildiğini belirtmişlerdir. Bir grup öğrenci, sözlü yoklamayı uygun bir değerlendirme yöntemi olarak görürken bir kısmı görmemiştir. Sözlü yoklamaların öznel bir ölçme yöntemi olması, memnuniyetsizliğin kaynağı olarak görülebilir. Bunun yanında daha nesnel olarak düşünülebilen çoktan seçmeli testin öğrencilerin önemli bir kısmı tarafından olumlu karşılanması da benzer bir anlayışın yansıması olmalıdır. Bu durum öğrencilerin ölçme-değerlendirmede çok fazla zihinsel çaba gerektirmeyen ölçme değerlendirme yöntemlerini tercih ettiğini göstermektedir. Ölçme ve değerlendirmede çoktan seçmeli testlerin kullanılması da sınıfta teoriye dayalı ders yapıldığını ve bu teorik bilgilerin ölçüldüğünü göstermektedir. Öğrenciler öğretmenler tarafından yapılan bu değerlendirme yönteminden memnun olmadıklarını belirtmişlerdir. Ancak bazı okullarda değerlendirmeye öğrencilerin yapmış oldukları etkinlikler ve dosyalar (çalışmalar) da dâhil edilmektedir. Bu yöntemin öğrenciler tarafından tercih edildiği de önerilerden ve değerlendirmenin uygunluğuna ilişkin görüşlerden anlaşılmaktadır. Bu değerlendirme yöntemlerinden birçoğu yeni programda öngörülmuş olmasına rağmen, portfolyo, kontrol listesi, broşürler gibi ölçme değerlendirme araçları ve yaklaşımlar öğrenciler tarafından ifade edilmemiştir. Ancak öğrenci ürün dosyasına dayalı

değerlendirmenin yapılması ve bu yönde de önerilerin dile getirilmesi, yapılandırmacı yaklaşıma dayalı programların sınama durumlarının gerçekleştirilmesi için uygun bir yaklaşımın benimsendiğini göstermektedir. Öğrencilerin büyük bir oranda çoktan seçmeli teste dayalı ölçme ve değerlendirmeyi tercih etmeleri klasik yaklaşımı benimsediklerini göstermektedir. Ayrıca aynı oranda etkinliklere dayalı bir değerlendirme önerileri de öğrencilerin performansa dayalı bir değerlendirme talebini göstermektedir. Genel olarak öğrencilerin klasik ölçme-değerlendirme yaklaşımlarından memnun kalmalarının nedeni sınıftaki öğretimin daha ziyade kuramsal olmasıyla açıklanabilir.

4.3. Teknoloji Dersi Öğrenme-Öğretme Sürecinin Etkililiğine İlişkin Bulgular

Bu bölümde 6. sınıf teknoloji dersi öğretmenlerinin sınıf içerisinde yaptıkları eğitim-öğretim etkinliklerine ilişkin gözlem sonuçlarına yer verilmiştir. Yapılandırılmış üçlü dereceleme türünde (evet, kısmen, hayır) gözlem formuyla, 8 öğretmen bir ders saatinde (bir hafta) iki öğretmen ise 5 saat (üç hafta) süresince gözlemlenmiştir. Gözlem araştırmacının yanı sıra alan uzmanı bir başka gözlemci tarafından yapılmıştır. Gözlem sonuçları her iki gözlemcinin gözlem sonuçları birleştirilerek sunulmuştur. Gözlemler öğretmenden izin alınarak yapılmış ve yapılandırılmış gözlem formuna kaydedilerek karşılaştırılmıştır. Formlardaki gözlemci uyum yüzdesi %93 ve üstündedir.

A) O-4 Okulunda Görev Yapan Öğretmenin Gözlemlenmesine İlişkin Bulgular

O-4 okulundaki öğretmenin beş ders saati süresince gözlemlenmesine ilişkin sonuçlar Tablo 6'da sunulmuştur. Gözlem beş ders süresini kapsamış olmakla birlikte son ders saatinde sınav yapıldığı için gözlem kaydı olarak işlenmemiştir.

Tablo 6. O-4 Okulunda Görev Yapan Öğretmenin Gözlemlenmesine İlişkin Bulgular

		Evet Yapıldı		Kısmen yapıldı		Hayır Yapılmadı	
		%	f	%	F	%	F
Dersin Başında							
1.	Öğrencilerin dikkatini çekme ve merakını uyandırma.	75	3	25	1	0	0
2.	Öğrencileri öğrenmeye istekli hâle getirme (motive etme).	100	4	0	0	0	0
3.	Öğrencilerin ön bilgilerini ve kavram yanılgılarını belirleme.	100	4	0	0	0	0
4.	Öğrencilerin yeni öğrenecekleriyle daha önceden bildikleri arasında ilişki kurmasını sağlama.	100	4	0	0	0	0
5.	Başarı kriterlerini belirleme.	0	0	0	0	100	4
6.	İçeriği somutlaştırma için uygun araç ve gereç kullanma	0	0	50	2	50	2
7.	Dersin başında öngörülen teknikleri kullanma	50	2	50	2	0	0
Ders Süresinde							
8.	Çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerini uygun biçimde kullanma	25	1	25	1	50	2
9.	Konuya uygun etkinlikleri uygulama	0	0	25	1	75	3
10.	Etkinliklerin uygulanmasında öğrencilerin katılımını sağlama	50	2	50	2	0	0
11.	Konuları günlük yaşamla ilişkilendirme	100	4	0	0	0	0
12.	Öğrenci-öğretmen, öğrenci-öğrenci iletişim ve etkileşimini sağlama	50	2	50	2	0	0
13.	Öğrencileri düşüncelerini özgürce ifade etmeleri için teşvik etme	100	4	0	0	0	0
14.	Öğrencileri soru sorma ve sorgulama yapmaya teşvik etme	25	1	75	1	0	0
15.	Eleştirel ve yaratıcı düşünmeye fırsat tanıyan sorular sorma	100	4	0	0	0	0
16.	Öğrencilere iş birliği içinde çalışma fırsatını tanıma	0	0	50	2	50	2
17.	Öğrencilerin tartışma yapmalarını sağlama	50	2	50	2	0	0
18.	Öğrencileri yeni bilgiyi keşfetme konusunda yönlendirme	50	2	50	2	0	0
19.	Öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini edinmesi için uygun öğrenme ortamları hazırlama (etkinlik çalışmaları yaptırma)	0	0	50	2	50	2
20.	Öğrencilerin öğrendikleri bilgilerle ilgili günlük hayattan örnekler vermelerini sağlama	100	4	0	0	0	0
21.	Öğrencilerin ilgi alanlarını keşfetmelerine yardımcı olma	0	0	50	2	50	2
22.	Öğrencilere etkili bir şekilde rehberlik yapma	100	4	0	0	0	0
23.	Öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alma	0	0	25	1	75	3

Tablo 6. Devamı

24	Öğrenciler için uygun pekiştirici verme	50	2	50	2	0	0
25	Diğer derslerle ve diğer alanlarla-konularla bağlantı kurmak	0	0	50	2	50	2
26	Ders sürecinde öngörülen teknikleri kullanma.	25	1	0	0	75	3
Ders Sonunda							
27	Öğrencilerin öğrenme eksikliklerini giderme, yanlışlıklarını düzeltme	75	3	25	1	0	0
28	Öğrencilerin başarılarını takdir etme ve destekleme	75	3	25	1	0	0
29	Özet ve tekrar yapma	50	2	50	2	0	0
30	Öğrenilenleri dersle ilişkilendirme	75	3	25	1	0	0
31	Öğrenci performansını değerlendirme çalışmalarına yer verme	0	0	50	2	50	2
32	Öğrencilerin başarı kriterlerini kontrol etme.	0	0	0	0	100	4
33	Bilginin transferine (farklı alanlarda kullanımına) yönelik etkinlik yapma	0	0	0	0	100	4
34	Ele alınan konu ile ilgili çalışma yaprağı, inceleme, araştırma vb. ev ödevi verme	25	1	0	0	75	3

İlk gözlem O-4 ilkokulunda 4 hafta süreyle yapılmıştır. Gözlem sonucunda en yaygın yapılan davranış “evet-yapıldı” olarak kaydedilmiştir. Evet-yapıldı olarak kaydedilen (f= 4, %100) davranışların “öğrencileri öğrenmeye istekli hâle getirme (motive etme); ön bilgilerini ve kavram yanlışlıklarını belirleme; yeni öğreneceği ile daha önceden bildikleri arasında ilişki kurmasını sağlama; konuları günlük yaşamla ilişkilendirme; öğrencileri düşüncelerini özgürce ifade etmeleri için teşvik etme; eleştirel ve yaratıcı düşünmeye fırsat tanıyan sorular sorma; öğrencilerin öğrendikleri bilgilerle ilgili günlük hayattan örnekler vermelerini sağlama; öğrencilere etkili bir şekilde rehberlik yapma” olduğu görülmüştür. Bunları (f=3, %75) Öğrencilerin dikkatini çekme ve merakını uyandırma; öğrencilerin öğrenme eksikliklerini giderme, yanlışlıklarını düzeltme; öğrencilerin başarılarını takdir etme ve destekleme; öğrenilenleri dersle ilişkilendirme izlemektedir.

“Kısmen yapıldı” sütununa ait en sık (f=3, %75) gözlenen davranışın öğrencileri soru sorma ve sorgulama yapmaya teşvik etme olduğu görülmüştür. Bunu (f=2, %50) “İçeriği somutlaştırma için uygun araç ve gereç kullanma, dersin başında öngörülen teknikleri kullanma, etkinliklerin uygulanmasında öğrencilerin katılımını sağlama, öğrenci-öğretmen, öğrenci-öğrenci iletişim ve etkileşimini sağlama, Öğrencilere iş birliği

içinde çalışma fırsatını tanıma, öğrencilerin tartışma yapmalarını sağlama, öğrencileri yeni bilgiyi keşfetme konusunda yönlendirme, öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini edinmesi için uygun öğrenme ortamları hazırlama (etkinlik çalışmaları yaptırma), öğrencilerin ilgi alanlarını keşfetmelerine yardımcı olma, diğer derslerle ve diğer alanlarla-konularla bağlantı kurmak, özet ve tekrar yapma, öğrenci performansını değerlendirme çalışmalarına yer verme” izlemektedir.

“Hayır, yapılmadı” sütununa ait ise en yüksek (f=4, %100) gözlenen davranışların başarı kriterlerini belirleme; Öğrencilerin başarı kriterlerini kontrol etme; bilginin transferine (farklı alanlarda kullanımına) yönelik etkinlik yapma olduğu tespit edilmiştir. Bunları ise (f=3, %75) konuya uygun etkinlikleri uygulama; öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alma; ders sürecinde öngörülen teknikleri kullanma; ele alınan konu ile ilgili çalışma yaprağı, inceleme, araştırma vb. ev ödevi verme etkinlikleri izlemektedir. Gözlem sonuçlarına göre öğretmenler, ders başında ve ders süresince gözlem formunda belirlenen davranışları, dersin sonuna göre daha fazla yaptıkları söylenebilir. Başarı kriterlerini belirleme, bu kriterleri öğrenci davranışında kontrol etme ve bilginin transferine yönelik ders sonunda yapılması gereken davranışları hiç yapmadıkları belirlenmiştir. Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı programda öngörülen öğrencilere rehberlik yapma, günlük yaşamla ilişkilendirme gibi bazı davranışları yaparken, öğrencileri keşfetmeye yönlendirme, tartışma yaptırma gibi bazı davranışları ise kısmen yaptığı gözlemlenmiştir. Özellikle öğretmenler, programın uygulanmasına ilişkin bir eğitime ve rehberliğe gereksinim duyduklarını belirttiği hususlar ile gözlem kayıtları arasında paralellik olduğu söylenebilir.

b) O-1 Okulunda Görev Yapan Öğretmenin Gözlemlenmesine İlişkin Bulgular

O-1 okulundaki öğretmenin beş ders saati süresince gözlemlenmesine ilişkin sonuçlar Tablo 7’de sunulmuştur. Gözlem sonuçları iki farklı gözlemcinin gözlemlerine ilişkin kayıtları yansıtmaktadır. Gözlem beş ders süresini kapsamış olmakla birlikte üçüncü ders saatinde sınav yapıldığı için gözlem kaydı olarak işlenmemiştir.

Tablo 7. O-1 Okulunda Görev Yapan Öğretmenin Gözlemlenmesine İlişkin Bulgular

		Evet Yapıldı		Kismen yapıldı		Hayır Yapılmadı	
		%	f	%	f	%	F
Dersin Başında							
1.	Öğrencilerin dikkatini çekme ve merakını uyandırma.	100	4	0	0	0	0
2.	Öğrencileri öğrenmeye istekli hâle getirme (motive etme).	100	4	0	0	0	0
3.	Öğrencilerin ön bilgilerini ve kavram yanılgılarını belirleme.	100	4	0	0	0	0
4.	Öğrencilerin yeni öğreneceği ile daha önceden bildikleri arasında ilişki kurmasını sağlama.	100	4	0	0	0	0
5.	Başarı kriterlerini belirleme.	50	2	0	0	50	2
6.	İçeriği somutlaştırma için uygun araç ve gereç kullanma	50	2	50	2	0	0
7.	Dersin başında öngörülen teknikleri kullanma	100	4	0	0	0	0
Ders Süresinde							
8.	Çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerini uygun biçimde kullanma	0	0	50	2	50	2
9.	Konuya uygun etkinlikleri uygulama	50	2	0	0	50	2
10.	Etkinliklerin uygulanmasında öğrencilerin katılımını sağlama	0	0	75	3	25	1
11.	Konuları günlük yaşamla ilişkilendirme	75	3	25	1	0	0
12.	Öğrenci-öğretmen, öğrenci-öğrenci iletişim ve etkileşimini sağlama	50	2	50	2	0	0
13.	Öğrencileri düşüncelerini özgürce ifade etmeleri için teşvik etme	100	4	0	0	0	0
14.	Öğrencileri soru sorma ve sorgulama yapmaya teşvik etme	100	4	0	0	0	0
15.	Eleştirel ve yaratıcı düşünmeye fırsat tanıyan sorular sorma	100	4	0	0	0	0
16.	Öğrencilere iş birliği içinde çalışma fırsatını tanıma	0	0	0	0	100	0
17.	Öğrencilerin tartışma yapmalarını sağlama	0	0	0	0	100	4
18.	Öğrencileri yeni bilgiyi keşfetme konusunda yönlendirme	75	3	25	1	0	0
19.	Öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini edinmesi için uygun öğrenme ortamları hazırlama (etkinlik çalışmaları yaptırma)	50	2	50	2	0	0
20.	Öğrencilerin öğrendikleri bilgilerle ilgili günlük hayattan örnekler vermelerini sağlama	100	4	0	0	0	0

Tablo 7. Devamı

21	Öğrencilerin ilgi alanlarını keşfetmelerine yardımcı olma	0	0	50	2	50	2
22	Öğrencilere etkili bir şekilde rehberlik yapma	100	4	0	0	0	0
23	Öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alma	0	0	50	2	50	2
24	Öğrenciler için uygun pekiştireç verme	100	4	0	0	0	0
25	Diğer derslerle ve diğer alanlarla-konularla bağlantı kurmak	75	3	25	1	0	0
26	Ders sürecinde öngörülen teknikleri kullanma.	75	3	25	1	0	0
Ders Sonunda							
27	Öğrencilerin öğrenme eksikliklerini giderme, yanlışlıklarını düzeltme	100	4	0	0	0	0
28	Öğrencilerin başarılarını takdir etme ve destekleme	100	4	0	0	0	0
29	Özet ve tekrar yapma	75	3	25	1	0	0
30	Öğrenilenleri dersle ilişkilendirme	75	3	25	1	0	0
31	Öğrenci performansını değerlendirme çalışmalarına yer verme	50	2	0	0	50	2
32	Öğrencilerin başarı kriterlerini kontrol etme.	50	2	0	0	50	2
33	Bilginin transferine (farklı alanlarda kullanımına) yönelik etkinlik yapma	0	0	25	1	75	3
34	Ele alınan konu ile ilgili çalışma yaprağı, inceleme, araştırma vb ev ödevi verme	50	2	0	0	50	2

O-1 okulundaki teknoloji öğretmeninin 4 haftalık öğrenme-öğretme sürecine ilişkin gözlemi sonucunda "Evet-Yapıldı" düzeyinde gözlenen en yüksek frekansa (f= 4, %100) ait davranışların öğrencilerin dikkatini çekme ve merakını uyandırma, öğrencileri öğrenmeye istekli hâle getirme (motive etme), öğrencilerin ön bilgilerini ve kavram yanılgılarını belirleme, öğrencilerin yeni öğreneceği ile daha önceden bildikleri arasında ilişki kurmasını sağlama, dersin başında öngörülen teknikleri kullanma, konuları günlük yaşamla ilişkilendirme, öğrencileri düşüncelerini özgürce ifade etmeleri için teşvik etme, öğrencileri soru sorma ve sorgulama yapmaya teşvik etme, eleştirel ve yaratıcı düşünmeye fırsat tanıyan sorular sorma, öğrencilerin öğrendikleri bilgilerle ilgili günlük hayattan örnekler vermelerini sağlama, öğrencilere etkili bir şekilde rehberlik yapma ve öğrenciler için uygun pekiştireç verme olduğu görülmüştür. Bunlardan sonra ise (f=3, %75) konuları günlük yaşamla ilişkilendirme, öğrencileri yeni bilgiyi keşfetme konusunda yönlendirme, diğer derslerle ve diğer alanlarla-konularla bağlantı kurmak, ders sürecinde öngörülen teknikleri kullanma, özet ve tekrar yapma ve öğrenilenleri dersle ilişkilendirme maddelerinin geldiği belirlenmiştir.

“Kısmen yapıldı” sütununa ait gözlenen en yüksek frekansa (f=3, 75%) sahip davranışının etkinliklerin uygulanmasında öğrencilerin katılımını sağlama olduğu görülmüştür. “Hayır, yapılmadı” kategorisinde en yüksek frekansa (f=4, %100) sahip davranışların öğrencilere iş birliği içinde çalışma fırsatını tanıma ile öğrencilerin tartışma yapmalarını sağlama olduğu tespit edilmiştir. En düşük sıklığın ise (f=3, %75) bilginin transferine (farklı alanlarda kullanımına) yönelik etkinlik yapma maddesinde olduğu görülmektedir. Bu öğretmenin davranışlarının, O-4 okulundaki öğretmenin davranışlarına göre, daha sık gözlemlendiği belirlenmiştir. Dersin başında yapılması beklenen davranışların gözlenme sıklığının daha fazla olduğu, bunu ders süresince yapılması beklenen davranışların izlediği ve en az gözlenen davranışın dersin sonunda yapılması beklenen davranışlar olduğu belirlenmiştir. O-4 okulunda olduğu gibi bu okulda da davranışların transferini sağlamaya yönelik etkinliklerin yapılma düzeyinin en düşük olduğu belirlenmiştir. Süreçte ise iş birlikçi çalışma ve tartışma yapmaya yönelik etkinliklerin hiç yapılmadığı gözlemlenmiştir. Diğer davranışlar kısmen de olsa gözlemlenmiştir. Bu öğretmenin, programda öngörülen ve öğrenme-öğretme sürecinde öğretmenlerin göstermesi gereken davranışları önemli ölçüde sergilediği söylenebilir. Bununla birlikte hiç gözlenemeyen davranışların olduğu da belirlenmiştir.

C) Diğer Öğretmenlerin Gözlemlerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde araştırmanın örnekleminde yer alan diğer 8 okuldaki öğretmenlerin birer hafta süreyle gözlemlenmesine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Gözlem araştırmacının yanı sıra farklı bir gözlemcinin tarafından da yapıldığından her iki gözlem sonuçları birlikte sunulmuştur. Her bir öğretmene ilişkin bulgular ayrı ayrı verilmiştir.

C1. O-2 Okulunda Görev Yapan Öğretmenin Gözlemlenmesine İlişkin Bulgular

O-2 okulunda 6. sınıf teknoloji dersi öğretmeni bir ders saatinde iki farklı gözlemci tarafından gözlemlenmiştir. Gözlem formundan elde edilen bulgular Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8. O-2 Okulunda Görev Yapan Öğretmenin Gözlemlenmesine İlişkin Bulgular

		Evet Yapıldı	Kısmen yapıldı	Hayır Yapılmadı
Dersin Başında				
1.	Öğrencilerin dikkatini çekme ve merakını uyandırma.	√		
2.	Öğrencileri öğrenmeye istekli hâle getirme (motive etme).	√		
3.	Öğrencilerin ön bilgilerini ve kavram yanılgılarını belirleme.	√		
4.	Öğrencilerin yeni öğreneceği ile daha önceden bildikleri arasında ilişki kurmasını sağlama.	√		
5.	Başarı kriterlerini belirleme.	√		
6.	İçeriği somutlaştırma için uygun araç ve gereç kullanma	√		
7.	Dersin başında öngörülen teknikleri kullanma	√		
Ders Süresinde				
8.	Çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerini uygun biçimde kullanma	√		
9.	Konuya uygun etkinlikleri uygulama	√		
10.	Etkinliklerin uygulanmasında öğrencilerin katılımını sağlama	√		
11.	Konuları günlük yaşamla ilişkilendirme	√		
12.	Öğrenci-öğretmen, öğrenci-öğrenci iletişim ve etkileşimini sağlama	√		
13.	Öğrencileri düşüncelerini özgürce ifade etmeleri için teşvik etme	√		
14.	Öğrencileri soru sorma ve sorgulama yapmaya teşvik etme	√		
15.	Eleştirel ve yaratıcı düşünmeye fırsat tanıyan sorular sorma	√		
16.	Öğrencilere iş birliği içinde çalışma fırsatını tanıma	√		
17.	Öğrencilerin tartışma yapmalarını sağlama	√		
18.	Öğrencileri yeni bilgiyi keşfetme konusunda yönlendirme	√		
19.	Öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini edinmesi için uygun öğrenme ortamları hazırlama (etkinlik çalışmaları yaptırma)	√		

Tablo 8. Devamı

20	Öğrencilerin öğrendikleri bilgilerle ilgili günlük hayattan örnekler vermelerini sağlama	√	
21	Öğrencilerin ilgi alanlarını keşfetmelerine yardımcı olma		√
20	Öğrencilerin öğrendikleri bilgilerle ilgili günlük hayattan örnekler vermelerini sağlama	√	
21	Öğrencilerin ilgi alanlarını keşfetmelerine yardımcı olma		√
20	Öğrencilerin öğrendikleri bilgilerle ilgili günlük hayattan örnekler vermelerini sağlama	√	
21	Öğrencilerin ilgi alanlarını keşfetmelerine yardımcı olma		√
22	Öğrencilere etkili bir şekilde rehberlik yapma	√	
23	Öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alma		√
24	Öğrenciler için uygun pekiştirici verme	√	
25	Diğer derslerle ve diğer alanlarla-konularla bağlantı kurmak	√	
26	Ders sürecinde öngörülen teknikleri kullanma.	√	
Ders Sonunda			
27	Öğrencilerin öğrenme eksikliklerini giderme, yanlışlıklarını düzeltme	√	
28	Öğrencilerin başarılarını takdir etme ve destekleme	√	
29	Özet ve tekrar yapma	√	
30	Öğrenilenleri dersle ilişkilendirme	√	
31	Öğrenci performansını değerlendirme çalışmalarına yer verme	√	
32	Öğrencilerin başarı kriterlerini kontrol etme.	√	
33	Bilginin transferine (farklı alanlarda kullanımına) yönelik etkinlik yapma		√
34	Ele alınan konu ile ilgili çalışma yaprağı, inceleme, araştırma vb. ev ödevi verme	√	

O-2 Okulunda yapılan gözlem sonucunda, gözlenen kriterlerin çoğu için "Evet-gözlemlendi" seçeneğinin işaretlendiği belirlenmiştir. Bu öğretmenin programda öngörülen hedefler için uygun içerik, öğrenme etkinlikleri ve ölçme-değerlendirme yaklaşımlarını uygulamaya koyduğu söylenebilir. Ayrıca dersin başında öğrencilerin dikkatini çekme, motive etme, hedef davranıştan haberdar etme ve ön bilgilerini harekete geçirme etkinliklerine yer verdiği, içeriği somutlaştırma için uygun araç ve gereçleri kullandığı, başarı kriterlerini uyguladığı, dersin başında öngörülen teknikleri kullandığı gözlemlenmiştir. Ders süresince içeriğe uygun yöntem-teknik ve araç-gereç kullandığı, demokratik bir sınıf atmosferi sağladığı, öğrenci özelliklerini dikkate aldığı, öğrencileri yönlendirdiği, etkili şekilde rehberlik yaptığı ve öğrencileri öğrenme sürecinde aktif

kıldığı da gözlemlenmiştir. Ancak öğrencilerin ilgi alanlarını keşfetmelerine yardımcı olmadığı ve öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate almadığı da gözlemlenmiştir. Dersin sonunda ise öğrencilerin öğrenme eksikliklerini giderecek tedbirler aldığı, öğrenciler için performans değerlendirme çalışması yaptığı, başarı kriterlerini kontrol ettiği, bilginin transferine yönelik etkinlikleri kısmen yaptığı ve ev ödevi, çalışma yaprağı gibi çalışmalara yer verdiği gözlemlenmiştir. Bu öğretmenin dersin giriş, gelişme ve sonuç etkinliklerine yer verdiği söylenebilir. Gözlem sonuçları tek bir dersi kapsamış olmakla birlikte öğretmenin ders sürecinde yapması beklenen çoğu davranışı yerine getirdiği söylenebilir. Bilginin transferini yapacak etkinlikler yapma konusunda diğer öğretmenlere göre bu davranışı kısmen yaptığı gözlemlenmiştir. Ancak diğer öğretmenlerce yerine getirilmeyen başarı kriterlerini kontrol ederek çalışma yaptığı gözlemlenmiştir. Diğer öğretmenler gibi bireysel farklılıkları dikkate almadığı belirlenmiştir.

C2. O-3 Okulunda Görev Yapan Öğretmenin Gözlemlenmesine İlişkin Bulgular

O-3 okulunda 6. sınıf teknoloji dersi öğretmeni bir ders saatinde iki farklı gözlemci tarafından gözlemlenmiştir. Gözlem formundan elde edilen bulgular Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9. O-3 Okulunda Görev Yapan Öğretmenin Gözlemlenmesine İlişkin Bulgular

		Evet Yapıldı	Kısmen yapıldı	Hayır Yapılmadı
	Dersin Başında			
1.	Öğrencilerin dikkatini çekme ve merakını uyandırma.		√	
2.	Öğrencileri öğrenmeye istekli hâle getirme (motive etme).		√	
3.	Öğrencilerin ön bilgilerini ve kavram yanılgılarını belirleme.	√		
4.	Öğrencilerin yeni öğreneceği ile daha önceden bildikleri arasında ilişki kurmasını sağlama.	√		

Tablo 9. Devamı

5.	Başarı kriterlerini belirleme.		√
6.	İçeriği somutlaştırma için uygun araç ve gereç kullanma		√
7.	Dersin başında öngörülen teknikleri kullanma	√	
Ders Süresinde			
8.	Çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerini uygun biçimde kullanma		√
9.	Konuya uygun etkinlikleri uygulama		√
10.	Etkinliklerin uygulanmasında öğrencilerin katılımını sağlama		√
11.	Konuları günlük yaşamla ilişkilendirme	√	
12.	Öğrenci-öğretmen, öğrenci-öğrenci iletişim ve etkileşimini sağlama		√
13.	Öğrencileri düşüncelerini özgürce ifade etmeleri için teşvik etme	√	
14.	Öğrencileri soru sorma ve sorgulama yapmaya teşvik etme	√	
15.	Eleştirel ve yaratıcı düşünmeye fırsat tanıyan sorular sorma		√
16.	Öğrencilere iş birliği içinde çalışma fırsatını tanıma		√
17.	Öğrencilerin tartışma yapmalarını sağlama		√
18.	Öğrencileri yeni bilgiyi keşfetme konusunda yönlendirme		√
19.	Öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini edinmesi için uygun öğrenme ortamları hazırlama (etkinlik çalışmaları yaptırma)		√
20.	Öğrencilerin öğrendikleri bilgilerle ilgili günlük hayattan örnekler vermelerini sağlama	√	
21.	Öğrencilerin ilgi alanlarını keşfetmelerine yardımcı olma		√
22.	Öğrencilere etkili bir şekilde rehberlik yapma		√
23.	Öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alma		√
24.	Öğrenciler için uygun pekiştirici verme		√
25.	Diğer derslerle ve diğer alanlarla-konularla bağlantı kurmak		√
26.	Ders sürecinde öngörülen teknikleri kullanma.	√	
Ders Sonunda			
27.	Öğrencilerin öğrenme eksikliklerini giderme, yanlışlıklarını düzeltme	√	
28.	Öğrencilerin başarılarını takdir etme ve destekleme		√
29.	Özet ve tekrar yapma		√
30.	Öğrenilenleri dersle ilişkilendirme		√
31.	Öğrenci performansını değerlendirme çalışmalarına yer verme		√
32.	Öğrencilerin başarı kriterlerini kontrol etme.		√

Tablo 9. Devamı

33	Bilginin transferine (farklı alanlarda kullanımına) yönelik etkinlik yapma	√
34	Ele alınan konu ile ilgili çalışma yaprağı, inceleme, araştırma vb. ev ödevi verme	√

O-3 okulunda görev yapan 6. sınıf teknoloji dersi öğretmenin gözlem sonuçları diğer öğretmenlere göre oldukça farklılık göstermektedir. Dersin işleniş süresince yapılan gözlemlerde öğretmenin öğrencilerin ön bilgilerini ve kavram yanılgılarını belirlediği ve yeni öğreneceği ile daha önceden bildikleri arasında ilişki kurmasını sağladığı tespit edilmiştir. Oysa öğretmen, öğrencilerin dikkatini çekme, öğrencileri motive etme ve dersin başında öngörülen teknikleri kısmen kullandığı gözlemlenmiştir. Fakat öğretmen dersin başında öngörülen başarı kriterlerini belirlememiş ve içeriğin somutlaştırılmasına ilişkin uygun araç-gereç kullanmamıştır. Ders süresince öğretmen öğrencileri düşüncelerini özgürce ifade etme, soru sorma ve sorgulama yapmaları için teşvik etmiştir. Öğrenciler öğrendikleri bilgilerle ilgili günlük hayattan örnekler vermiştir. Diğer taraftan öğretmenin içeriğe uygun yöntem-teknik, araç-gereç kullanmadığı, konuyla ilgili uygun etkinlikler uygulamadığı, öğrencilerin tartışma yapmalarına imkân sağlamadığı, öğrencilerin ilgi alanlarını keşfetmelerine yardımcı olmadığı, bireysel farklılıklarını dikkate almadığı, diğer derslerle ve diğer alanlarla-konularla bağlantı kurmadığı da gözlemlenmiştir. Dersin sonunda öğrenme eksikliklerini giderecek tedbirler almadığı, öğrenciler için performans değerlendirme ve bilginin transferine yönelik etkinlikler yapmadığı, başarı kriterlerini kontrol etmediği ve ev ödevi, çalışma yaprağı gibi çalışmalara yer vermediği gözlemlenmiştir. Bu öğretmenin programın giriş, gelişme ve sonuç etkinliklerinde beklenen davranışlara çok az düzeyde yer verdiği söylenebilir. Ayrıca diğer öğretmenlerde nadiren görülen bireysel farklılıkları dikkate alma, başarı kriterlerini kontrol etme davranışlarının ise gözlemlenmediği belirlenmiştir.

C3. O-5 Okulunda Görev Yapan Öğretmenin Gözlemlenmesine İlişkin Bulgular

O-5 okulunda görev yapan 6. sınıf teknoloji dersi öğretmeni bir ders saatinde iki farklı gözlemci tarafından gözlemlenmiştir. Gözlem formundan elde edilen bulgular Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10. O-5 Okulunda Görev Yapan Öğretmenin Gözlemlenmesine İlişkin Bulgular

		Evet Yapıldı	Kısmen yapıldı	Hayır Yapılmadı
Dersin Başında				
1.	Öğrencilerin dikkatini çekme ve merakını uyandırma.	√		
2.	Öğrencileri öğrenmeye istekli hâle getirme (motive etme).	√		
3.	Öğrencilerin ön bilgilerini ve kavram yanılgılarını belirleme.	√		
4.	Öğrencilerin yeni öğreneceği ile daha önceden bildikleri arasında ilişki kurmasını sağlama.	√		
5.	Başarı kriterlerini belirleme.			√
6.	İçeriği somutlaştırma için uygun araç ve gereç kullanma		√	
7.	Dersin başında öngörülen teknikleri kullanma		√	
Ders Süresinde				
8.	Çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerini uygun biçimde kullanma		√	
9.	Konuya uygun etkinlikleri uygulama		√	
10.	Etkinliklerin uygulanmasında öğrencilerin katılımını sağlama		√	
11.	Konuları günlük yaşamla ilişkilendirme	√		
12.	Öğrenci-öğretmen, öğrenci-öğrenci iletişim ve etkileşimini sağlama		√	
13.	Öğrencileri düşüncelerini özgürce ifade etmeleri için teşvik etme	√		
14.	Öğrencileri soru sorma ve sorgulama yapmaya teşvik etme	√		
15.	Eleştirel ve yaratıcı düşünmeye fırsat tanıyan sorular sorma	√		
16.	Öğrencilere iş birliği içinde çalışma fırsatını tanıma	√		
17.	Öğrencilerin tartışma yapmalarını sağlama	√		

Tablo 10. Devamı

18	Öğrencileri yeni bilgiyi keşfetme konusunda yönlendirme		√	
19	Öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini edinmesi için uygun öğrenme ortamları hazırlama (etkinlik çalışmaları yaptırma)		√	
Tablo. 10 Devamı				
20	Öğrencilerin öğrendikleri bilgilerle ilgili günlük hayattan örnekler vermelerini sağlama	√		
21	Öğrencilerin ilgi alanlarını keşfetmelerine yardımcı olma			√
22	Öğrencilere etkili bir şekilde rehberlik yapma	√		
23	Öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alma			√
24	Öğrenciler için uygun pekiştirme verme	√		
25	Diğer derslerle ve diğer alanlarla-konularla bağlantı kurmak		√	
26	Ders sürecinde öngörülen teknikleri kullanma.		√	
Ders Sonunda				
27	Öğrencilerin öğrenme eksikliklerini giderme, yanlışlıklarını düzeltme	√		
28	Öğrencilerin başarılarını takdir etme ve destekleme		√	
29	Özet ve tekrar yapma	√		
30	Öğrenilenleri dersle ilişkilendirme		√	
31	Öğrenci performansını değerlendirme çalışmalarına yer verme			√
32	Öğrencilerin başarı kriterlerini kontrol etme.			√
33	Bilginin transferine (farklı alanlarda kullanımına) yönelik etkinlik yapma			√
34	Ele alınan konu ile ilgili çalışma yaprağı, inceleme, araştırma vb. ev ödevi verme	√		

O-5 okulunda yapılan gözlemden elde edilen bulgulara göre öğretmenin konuyla ilgili öğrencilerin dikkatini çektiği, ön bilgilerini ve kavram yanlışlıklarını belirlediği ve yeni öğreneceği ile daha önceden bildikleri arasında ilişki kurduğu tespit edilmiştir. Öğretmen, içeriği somutlaştırma için uygun araç ve gereçleri ve dersin başında öngörülen teknikleri kısmen kullanmış ancak dersin başında öngörülen başarı kriterlerini belirlememiştir. Ders süresince öğretmen konuları daha iyi öğrenmeleri için günlük yaşamla bağlantı kurma, düşüncelerini özgürce ifade etmeleri ve soru sorma ve sorgulama yapmaları için teşvik etmiştir. Öğretmenin eleştirel ve yaratıcı düşünmeye fırsat tanıyan sorular sorduğu, öğrencilere iş birliği içinde çalışma fırsatı tanıdığı, öğrencilerin tartışma yapmalarını sağladığı gözlemlenmiştir. Öğrencilere etkili bir şekilde rehberlik yapma ve uygun pekiştirme verme davranışları sergilemiştir. Diğer

tarafından öğretmenin, öğrencilerin ilgi alanlarını keşfetmelerine yardımcı olmadığı, bireysel farklılıklarını dikkate almadığı; dersin sonunda öğrenme eksikliklerini giderecek tedbirler aldığı, özet ve tekrar yaptığı, ele alınan konu ile ilgili çalışma yapacağı, ev ödevi verdiği, ancak öğrenciler için performans değerlendirme çalışmalarına yer vermediği, başarı kriterlerini kontrol etmediği ve bilginin transferine yönelik etkinlik yapmadığı belirlenmiştir. Bu öğretmenin programın giriş ve gelişme bölümlerine daha fazla ama sonuç etkinliklerine kısmen yer verdiği söylenebilir.

C4. O-6 Okulunda Görev Yapan Öğretmenin Gözlemlenmesine İlişkin Bulgular

O-6 okulundaki 6. sınıf teknoloji dersi öğretmeni bir ders saatinde iki farklı gözlemci tarafından gözlemlenmiştir. Gözlem formundan elde edilen bulgular Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11. O-6 Okulunda Görev Yapan Öğretmenin Gözlemlenmesine İlişkin Bulgular

		Evet Yapıldı	Kısmen yapıldı	Hayır Yapılmadı
Dersin Başında				
1.	Öğrencilerin dikkatini çekme ve merakını uyandırma.	√		
2.	Öğrencileri öğrenmeye istekli hâle getirme (motive etme).	√		
3.	Öğrencilerin ön bilgilerini ve kavram yanılgılarını belirleme.	√		
4.	Öğrencilerin yeni öğreneceği ile daha önceden bildikleri arasında ilişki kurmasını sağlama.	√		
5.	Başarı kriterlerini belirleme.	√		
6.	İçeriği somutlaştırma için uygun araç ve gereç kullanma	√		
7.	Dersin başında öngörülen teknikleri kullanma	√		
Ders Süresinde				
8.	Çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerini uygun biçimde kullanma		√	
9.	Konuya uygun etkinlikleri uygulama	√		

Tablo 11. Devamı

10	Etkinliklerin uygulanmasında öğrencilerin katılımını sağlama	√		
11	Konuları günlük yaşamla ilişkilendirme	√		
12	Öğrenci-öğretmen, öğrenci-öğrenci iletişim ve etkileşimini sağlama	√		
13	Öğrencileri düşüncelerini özgürce ifade etmeleri için teşvik etme	√		
14	Öğrencileri soru sorma ve sorgulama yapmaya teşvik etme	√		
15	Eleştirel ve yaratıcı düşünmeye fırsat tanıyan sorular sorma	√		
16	Öğrencilere iş birliği içinde çalışma fırsatını tanıma		√	
17	Öğrencilerin tartışma yapmalarını sağlama	√		
18	Öğrencileri yeni bilgiyi keşfetme konusunda yönlendirme	√		
19	Öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini edinmesi için uygun öğrenme ortamları hazırlama (etkinlik çalışmaları yaptırma)	√		
20	Öğrencilerin öğrendikleri bilgilerle ilgili günlük hayattan örnekler vermelerini sağlama	√		
21	Öğrencilerin ilgi alanlarını keşfetmelerine yardımcı olma		√	
22	Öğrencilere etkili bir şekilde rehberlik yapma	√		
23	Öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alma			√
24	Öğrenciler için uygun pekiştirme verme	√		
25	Diğer derslerle ve diğer alanlarla-konularla bağlantı kurmak		√	
26	Ders sürecinde öngörülen teknikleri kullanma.	√		
Ders Sonunda				
27	Öğrencilerin öğrenme eksikliklerini giderme, yanlışlıklarını düzeltme	√		
28	Öğrencilerin başarılarını takdir etme ve destekleme	√		
29	Özet ve tekrar yapma	√		
30	Öğrenilenleri dersle ilişkilendirme	√		
31	Öğrenci performansını değerlendirme çalışmalarına yer verme	√		
32	Öğrencilerin başarı kriterlerini kontrol etme.	√		
33	Bilginin transferine (farklı alanlarda kullanımına) yönelik etkinlik yapma		√	
34	Ele alınan konu ile ilgili çalışma yaprağı, inceleme, araştırma vb. ev ödevi verme	√		

O-6 okulunda görev yapan 6. sınıf teknoloji öğretmenin gözlemlenmesi sonucunda, kriterlerin çoğu için "Evet-gözlemlendi" seçeneğinin işaretlendiği belirlenmiştir. Bu öğretmenin programda öngörülen hedefler için uygun içerik, öğrenme etkinlikleri ve

ölçme-değerlendirme yaklaşımlarını uygulamaya koyduğu; dersin başında öğrencilerin dikkatini çekme, motive etme, hedef davranıştan haberdar etme ve önbilgilerini harekete geçirme etkinliklerine yer verdiği ve dersin başında öngörülen başarı kriterlerini uygulayarak öngörülen teknikleri kullandığı gözlemlenmiştir. Ders süresince içeriğe uygun yöntem-teknik, araç-gereç kullandığı, demokratik bir sınıf atmosferi sağladığı, öğrenci özelliklerini dikkate aldığı ve öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif kılacak çalışmalara yer verdiği ancak öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate almadığı tespit edilmiştir. Buna karşılık dersin sonunda öğrencilerin öğrenme eksikliklerini giderecek tedbirler aldığı, öğrenciler için performans değerlendirme çalışması yaptığı, başarı kriterlerini kontrol ettiği ve ev ödevi, çalışma yaprağı gibi çalışmalara yer verdiği gözlemlenmiştir. Bununla birlikte bilginin transferine yönelik etkinliklere kısmen yer verdiği belirlenmiştir. Bu öğretmenin programın giriş, gelişme ve sonuç etkinliklerine yönelik davranışlar sergilediği söylenebilir. Fakat diğer öğretmenler gibi bireysel farklılıkları dikkate alacak etkinlikler yapmadığı belirlenmiştir. Bilginin transferine yönelik çalışmalara diğer öğretmenlere göre kısmen yer verdiği belirlenmiştir. Öğretmenin dersin girişinde gerekli tüm etkinlikleri yaptığı, gelişme aşamasında bazı davranışları kısmen yaptığı ve sonuç etkinliklerinde bir davranışı kısmen diğerlerini ise tam yaptığı belirlenmiştir. Bu öğretmenin sadece bireysel farklılıkları dikkate almadığı diğer davranışları ya tam ya da kısmen yaptığı gözlemlenmiştir.

C.5. O-7 Okulunda Görev Yapan Öğretmenin Gözlemlenmesine İlişkin Bulgular

O-7 Okulundaki 6. sınıf teknoloji dersi öğretmeni bir ders saatinde iki farklı gözlemci tarafından gözlemlenmiştir. Gözlem formundan elde edilen bulgular Tablo 12'de sunulmuştur.

Tablo 12. O-7 Okulunda Görev Yapan Öğretmenin Gözlemlenmesine İlişkin Bulgular

		Evete Yapıldı	Kısmen yapıldı	Hayır Yapılmadı
Dersin Başında				
1.	Öğrencilerin dikkatini çekme ve merakını uyandırma.	√		
2.	Öğrencileri öğrenmeye istekli hâle getirme (motive etme).	√		
3.	Öğrencilerin ön bilgilerini ve kavram yanılgılarını belirleme.	√		
4.	Öğrencilerin yeni öğreneceği ile daha önceden bildikleri arasında ilişki kurmasını sağlama.	√		
5.	Başarı kriterlerini belirleme.			√
6.	İçeriği somutlaştırma için uygun araç ve gereç kullanma		√	
7.	Dersin başında öngörülen teknikleri kullanma	√		
Ders Süresinde				
8.	Çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerini uygun biçimde kullanma		√	
9.	Konuya uygun etkinlikleri uygulama		√	
10.	Etkinliklerin uygulanmasında öğrencilerin katılımını sağlama			√
11.	Konuları günlük yaşamla ilişkilendirme	√		
12.	Öğrenci-öğretmen, öğrenci-öğrenci iletişim ve etkileşimini sağlama	√		
13.	Öğrencileri düşüncelerini özgürce ifade etmeleri için teşvik etme	√		
14.	Öğrencileri soru sorma ve sorgulama yapmaya teşvik etme	√		
15.	Eleştirel ve yaratıcı düşünmeye fırsat tanıyan sorular sorma	√		
16.	Öğrencilere iş birliği içinde çalışma fırsatını tanıma			√
17.	Öğrencilerin tartışma yapmalarını sağlama		√	
18.	Öğrencileri yeni bilgiyi keşfetme konusunda yönlendirme	√		
19.	Öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini edinmesi için uygun öğrenme ortamları hazırlama (etkinlik çalışmaları yaptırma)		√	
20.	Öğrencilerin öğrendikleri bilgilerle ilgili günlük hayattan örnekler vermelerini sağlama	√		
21.	Öğrencilerin ilgi alanlarını keşfetmelerine yardımcı olma	√		
22.	Öğrencilere etkili bir şekilde rehberlik yapma	√		
23.	Öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alma		√	
24.	Öğrenciler için uygun pekiştirme verme	√		

Tablo 12. Devamı

25	Diğer derslerle ve diğer alanlarla-konularla bağlantı kurmak		√	
26	Ders sürecinde öngörülen teknikleri kullanma.		√	
Ders Sonunda				
27	Öğrencilerin öğrenme eksikliklerini giderme, yanlışlıklarını düzeltme	√		
28	Öğrencilerin başarılarını takdir etme ve destekleme		√	
29	Özet ve tekrar yapma	√		
30	Öğrenilenleri dersle ilişkilendirme	√		
31	Öğrenci performansını değerlendirme çalışmalarına yer verme		√	
32	Öğrencilerin başarı kriterlerini kontrol etme.			√
33	Bilginin transferine (farklı alanlarda kullanımına) yönelik etkinlik yapma		√	
34	Ele alınan konu ile ilgili çalışma yaprağı, inceleme, araştırma vb. ev ödevi verme	√		

O-7 okulunda yapılan gözlem sonucunda, belirlenen kriterlerin çoğunda “Evet-gözlendi” seçeneğinin işaretlendiği belirlenmiştir. Bu öğretmenin programda öngörülen hedefler için uygun içerik, öğrenme etkinlikleri ve ölçme-değerlendirme yaklaşımlarını uygulamaya koyduğu söylenebilir. Öğretmenin dersin başında öğrencilerin dikkatini çekme, motive etme, hedef davranıştan haberdar etme ve ön bilgilerini harekete geçirme etkinliklerine yer verdiği fakat dersin başında öngörülen başarı kriterlerini uygulamadığı; ders süresince içeriğe uygun yöntem-teknik, araç-gereç kullandığı, demokratik bir sınıf atmosferi sağladığı, öğrenci özelliklerini dikkate aldığı ve öğrencileri öğrenme sürecinde aktif kıldığı gözlemlenmiştir. Ancak öğrencilere iş birliği içinde çalışma fırsatını sağlamadığı da gözlemlenmiştir. Dersin sonunda öğrenme eksikliklerini giderecek tedbirler aldığı ancak performans değerlendirmeyi kısmen yaptığı, başarı kriterlerini kontrol etmediği, bilginin transferine yönelik etkinlikleri kısmen yaptığı ve ev ödevi, çalışma yaprağı gibi çalışmalara yer verdiği gözlemlenmiştir. Bu öğretmenin, programın giriş ve gelişme etkinliklerine yer verdiği ancak sonuç etkinliklerine kısmen yer verdiği söylenebilir.

C6. O-8 Okulunda Görev Yapan Öğretmenin Gözlemlenmesine İlişkin Bulgular

O-8 okulundaki 6. sınıf teknoloji dersi öğretmeni bir ders saatinde iki farklı gözlemci tarafından gözlemlenmiştir. Gözlem formundan elde edilen bulgular Tablo 13'te sunulmuştur.

Tablo 13. O-8 Okulunda Yapan Öğretmenin Gözlemlenmesine İlişkin Bulgular

	Dersin Başında	Evet Yapıldı	Kısmen yapıldı	Hayır Yapılmadı
1.	Öğrencilerin dikkatini çekme ve merakını uyandırma.	√		
2.	Öğrencileri öğrenmeye istekli hâle getirme (motive etme).	√		
3.	Öğrencilerin ön bilgilerini ve kavram yanılgılarını belirleme.	√		
4.	Öğrencilerin yeni öğreneceği ile daha önceden bildikleri arasında ilişki kurmasını sağlama.	√		
5.	Başarı kriterlerini belirleme.			√
6.	İçeriği somutlaştırma için uygun araç ve gereç kullanma	√		
7.	Dersin başında öngörülen teknikleri kullanma	√		
Ders Süresinde				
8.	Çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerini uygun biçimde kullanma		√	
9.	Konuya uygun etkinlikleri uygulama	√		
10.	Etkinliklerin uygulanmasında öğrencilerin katılımını sağlama	√		
11.	Konuları günlük yaşamla ilişkilendirme	√		
12.	Öğrenci-öğretmen, öğrenci-öğrenci iletişim ve etkileşimini sağlama	√		
13.	Öğrencileri düşüncelerini özgürce ifade etmeleri için teşvik etme	√		
14.	Öğrencileri soru sorma ve sorgulama yapmaya teşvik etme	√		
15.	Eleştirel ve yaratıcı düşünmeye fırsat tanıyan sorular sorma		√	
16.	Öğrencilere iş birliği içinde çalışma fırsatını tanıma			√
17.	Öğrencilerin tartışma yapmalarını sağlama			√
18.	Öğrencileri yeni bilgiyi keşfetme konusunda yönlendirme	√		

Tablo 13. Devamı

19	Öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini edinmesi için uygun öğrenme ortamları hazırlama (etkinlik çalışmaları yaptırma)		√	
20	Öğrencilerin öğrendikleri bilgilerle ilgili günlük hayattan örnekler vermelerini sağlama	√		
21	Öğrencilerin ilgi alanlarını keşfetmelerine yardımcı olma		√	
22	Öğrencilere etkili bir şekilde rehberlik yapma	√		
23	Öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alma			√
24	Öğrenciler için uygun pekiştirici verme	√		
25	Diğer derslerle ve diğer alanlarla-konularla bağlantı kurmak			√
26	Ders sürecinde öngörülen teknikleri kullanma.	√		
Ders Sonunda				
27	Öğrencilerin öğrenme eksikliklerini giderme, yanlışlıklarını düzeltme	√		
28	Öğrencilerin başarılarını takdir etme ve destekleme	√		
29	Özet ve tekrar yapma	√		
30	Öğrenilenleri dersle ilişkilendirme	√		
31	Öğrenci performansını değerlendirme çalışmalarına yer verme		√	
32	Öğrencilerin başarı kriterlerini kontrol etme.			√
33	Bilginin transferine (farklı alanlarda kullanımına) yönelik etkinlik yapma		√	
34	Ele alınan konu ile ilgili çalışma yaprağı, inceleme, araştırma vb. ev ödevi verme			√

O-8 okulunda yapılan gözlem sonucunda öğretmenin dersin başında “başarı kriterlerini belirleme” ile ilgili etkinlik yapmadığı ama bunun dışında tüm giriş davranışlarıyla ilgili etkinliklere yer verdiği belirlenmiştir. Ders süresince öğretmen çeşitli öğretim yöntem ve teknikleri uygun biçimde kullandığı, konuya uygun etkinlikleri uyguladığı, etkinliklerin uygulanmasında öğrencilerin katılımını sağladığı, konuları günlük yaşamla ilişkilendirdiği, öğrenci-öğretmen ve öğrenci-öğrenci iletişim ve etkileşimini sağladığı, öğrencileri düşüncelerini özgürce ifade etmeleri için teşvik ettiği, öğrencileri yeni bilgiyi keşfetme konusunda yönlendirdiği, öğrencilerin öğrendikleri bilgilerle ilgili günlük hayattan örnek vermelerini sağladığı, öğrencilerin etkili bir şekilde rehberlik yaptığı, öğrenciler için uygun pekiştirici verdiğini ve de ders sürecinde öngörülen teknikleri kullandığı gözlemlenmiştir. Fakat ders sürecinde Öğrencilere iş birliği içinde çalışma fırsatını tanımadığı, öğrencilerin tartışma yapmalarını sağlamadığı, öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate almadığı ve diğer derslerle ve

diğer alanlarla-konularla bağlantı kurmadığı tespit edilmiştir. Dersin sonunda öğrenme eksikliklerini giderecek tedbirler aldığı, özet ve tekrar yaptığı, öğrencileri dersle ilişkilendirdiği ancak ev ödevi, çalışma yaprağı gibi çalışmalara yer vermediği ve başarı kriterlerini kontrol etmediği gözlemlenmiştir. Bu öğretmenin programın giriş, gelişme ve sonuç etkinliklerine yer verdiği söylenebilir.

C7. O-9 Okulunda Görev Yapan Öğretmenin Gözlemlenmesine İlişkin Bulgular

O-9 Okulunda 6. sınıf teknoloji dersi öğretmeni bir ders saatinde iki farklı gözlemci tarafından gözlemlenmiştir. Gözlem formundan elde edilen bulgular Tablo 14'te sunulmuştur.

Tablo 14. O-9 Okulunda Görev Yapan Öğretmenin Gözlemlenmesine İlişkin Bulgular

		Evet Yapıldı	Kısmen yapıldı	Hayır Yapılmadı
Dersin Başında				
1.	Öğrencilerin dikkatini çekme ve merakını uyandırma.	√		
2.	Öğrencileri öğrenmeye istekli hâle getirme (motive etme).	√		
3.	Öğrencilerin ön bilgilerini ve kavram yanılgılarını belirleme.	√		
4.	Öğrencilerin yeni öğreneceği ile daha önceden bildikleri arasında ilişki kurmasını sağlama.	√		
5.	Başarı kriterlerini belirleme.			√
6.	İçeriği somutlaştırma için uygun araç ve gereç kullanma	√		
7.	Dersin başında öngörülen teknikleri kullanma	√		
Ders Süresinde				
8.	Çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerini uygun biçimde kullanma	√		
9.	Konuya uygun etkinlikleri uygulama	√		
10.	Etkinliklerin uygulanmasında öğrencilerin katılımını sağlama	√		
11.	Konuları günlük yaşamla ilişkilendirme	√		
12.	Öğrenci-öğretmen, öğrenci-öğrenci iletişim ve etkileşimini sağlama	√		
13.	Öğrencileri düşüncelerini özgürce ifade etmeleri için teşvik etme	√		

Tablo 14. Devamı

14	Öğrencileri soru sorma ve sorgulama yapmaya teşvik etme	√		
15	Eleştirel ve yaratıcı düşünmeye fırsat tanıyan sorular sorma	√		
16	Öğrencilere iş birliği içinde çalışma fırsatını tanıma	√		
17	Öğrencilerin tartışma yapmalarını sağlama	√		
18	Öğrencileri yeni bilgiyi keşfetme konusunda yönlendirme	√		
19	Öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini edinmesi için uygun öğrenme ortamları hazırlama (etkinlik çalışmaları yaptırma)	√		
20	Öğrencilerin öğrendikleri bilgilerle ilgili günlük hayattan örnekler vermelerini sağlama	√		
21	Öğrencilerin ilgi alanlarını keşfetmelerine yardımcı olma		√	
22	Öğrencilere etkili bir şekilde rehberlik yapma	√		
23	Öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alma			√
24	Öğrenciler için uygun pekiştirici verme	√		
25	Diğer derslerle ve diğer alanlarla-konularla bağlantı kurmak		√	
26	Ders sürecinde öngörülen teknikleri kullanma.	√		
Ders Sonunda				
27	Öğrencilerin öğrenme eksikliklerini giderme, yanlışlıklarını düzeltme	√		
28	Öğrencilerin başarılarını takdir etme ve destekleme	√		
29	Özet ve tekrar yapma	√		
30	Öğrenilenleri dersle ilişkilendirme	√		
31	Öğrenci performansını değerlendirme çalışmalarına yer verme		√	
32	Öğrencilerin başarı kriterlerini kontrol etme.			√
33	Bilginin transferine (farklı alanlarda kullanımına) yönelik etkinlik yapma	√		
34	Ele alınan konu ile ilgili çalışma yaprağı, inceleme, araştırma vb. ev ödevi verme			√

O-9 okulunda 6. sınıf teknoloji dersi öğretmenin yapılan gözlem sonucunda dersin başında diğer öğretmenler gibi başarı kriterlerini belirlemediği ama bunun dışındaki etkinliklere yer verdiği belirlenmiştir. Ders süresince çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerini uygun biçimde kullandığı, konuya uygun etkinlikleri uyguladığı, etkinliklerin uygulanmasında öğrencilerin katılımını sağladığı, konuları günlük yaşamla ilişkilendirdiği, öğrenci-öğretmen ve öğrenci-öğrenci iletişim ve etkileşimini sağladığı, öğrencileri düşüncelerini özgürce ifade etmeleri için teşvik ettiğini, öğrencileri yeni

bilgiyi keşfetme konusunda yönlendirdiği, öğrencilerin öğrendikleri bilgilerle ilgili günlük hayattan örnekler vermelerini sağladığı, öğrencilere etkili bir şekilde rehberlik yaptığı, uygun pekiştireç verdiği ve ders sürecinde öngörülen teknikleri kullandığı gözlemlenmiştir. Öğretmen kısmen de olsa öğrencilerin ilgi alanlarını keşfetmelerine yardımcı olmuştur ve diğer derslerle ve diğer alanlarla-konularla bağlantı kurmuştur. Fakat ders sürecinde öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate almadığı tespit edilmiştir. Dersin sonunda öğrenme eksikliklerini giderecek tedbirler aldığı, özet ve tekrar yaptığı, öğrencileri dersle ilişkilendirdiği, bilginin transferine yönelik etkinlik yaptığı gözlemlenmiştir. Ancak ev ödevi, çalışma yaprağı gibi çalışmalara yer vermediği ve diğer öğretmenlerin de gözlemlenmesinde olduğu gibi başarı kriterlerini kontrol etmediği belirlenmiştir. Bu öğretmenin programın giriş, gelişme ve sonuç etkinliklerine yer verdiği söylenebilir.

C.8.O-10 Okulunda Görev Yapan Öğretmenin Gözlemlenmesine İlişkin Bulgular

O-10 okulundaki 6. sınıf teknoloji dersi öğretmeni bir ders saatinde iki farklı gözlemci tarafından gözlemlenmiştir. Gözlem formundan elde edilen bulgular Tablo 15'te sunulmuştur.

Tablo 15. O-10 Okulunda Yapan Öğretmenin Gözlemlenmesine İlişkin Bulgular

		Evet Yapıldı	Kısmen yapıldı	Hayır Yapılmadı
Dersin Başında				
1.	Öğrencilerin dikkatini çekme ve merakını uyandırma.	√		
2.	Öğrencileri öğrenmeye istekli hâle getirme (motive etme).		√	
3.	Öğrencilerin ön bilgilerini ve kavram yanılgılarını belirleme.		√	
4.	Öğrencilerin yeni öğreneceği ile daha önceden bildikleri arasında ilişki kurmasını sağlama.	√		
5.	Başarı kriterlerini belirleme.			√
6.	İçeriği somutlaştırma için uygun araç ve gereç kullanma		√	

Tablo 15. Devamı

7	Dersin başında öngörülen teknikleri kullanma	√	
Ders Süresinde			
8	Çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerini uygun biçimde kullanma		√
9	Konuya uygun etkinlikleri uygulama		√
10	Etkinliklerin uygulanmasında öğrencilerin katılımını sağlama		√
11	Konuları günlük yaşamla ilişkilendirme	√	
12	Öğrenci-öğretmen, öğrenci-öğrenci iletişim ve etkileşimini sağlama	√	
13	Öğrencileri düşüncelerini özgürce ifade etmeleri için teşvik etme	√	
14	Öğrencileri soru sorma ve sorgulama yapmaya teşvik etme	√	
15	Eleştirel ve yaratıcı düşünmeye fırsat tanıyan sorular sorma	√	
16	Öğrencilere iş birliği içinde çalışma fırsatını tanıma	√	
17	Öğrencilerin tartışma yapmalarını sağlama		√
18	Öğrencileri yeni bilgiyi keşfetme konusunda yönlendirme	√	
19	Öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini edinmesi için uygun öğrenme ortamları hazırlama (etkinlik çalışmaları yaptırma)		√
20	Öğrencilerin öğrendikleri bilgilerle ilgili günlük hayattan örnekler vermelerini sağlama	√	
21	Öğrencilerin ilgi alanlarını keşfetmelerine yardımcı olma		√
22	Öğrencilere etkili bir şekilde rehberlik yapma	√	
23	Öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alma		√
24	Öğrenciler için uygun pekiştirici verme	√	
25	Diğer derslerle ve diğer alanlarla-konularla bağlantı kurmak	√	
26	Ders sürecinde öngörülen teknikleri kullanma.	√	
Ders Sonunda			
27	Öğrencilerin öğrenme eksikliklerini giderme, yanlışlıklarını düzeltme	√	
28	Öğrencilerin başarılarını takdir etme ve destekleme	√	
29	Özet ve tekrar yapma	√	
30	Öğrenilenleri dersle ilişkilendirme	√	
31	Öğrenci performansını değerlendirme çalışmalarına yer verme		√
32	Öğrencilerin başarı kriterlerini kontrol etme.		√
33	Bilginin transferine (farklı alanlarda kullanımına) yönelik etkinlik yapma		√
34	Ele alınan konu ile ilgili çalışma yaprağı, inceleme, araştırma vb. ev ödevi verme		√

O-10 okulunda 6. sınıf teknoloji dersinde bir öğretmenin bir ders saati içinde yapılan gözlemi sonucunda, davranışların birçoğunun gözlenemediği belirlenmiştir. Ders içerisinde öğrenilecek olan konuyla ilgili öğrencilerin dikkatini çekme, merak uyandırma ve yeni öğreneceği ile daha önceden bildikleri arasında ilişki kurmayı sağladığı tespit edilmiştir. Ancak dersin başında öngörülen başarı kriterlerini belirlemediği ve içeriği somutlaştırmaya ilişkin öngörülen teknikleri kısmen kullandığı tespit edilmiştir. Ders süresince öğrencileri düşüncelerini özgürce ifade etmeleri ve soru sorma ve sorgulama yapmaları için teşvik ettiği, öğrencilerin öğrendikleri bilgilerle ilgili günlük hayattan örnekler verdiği, öğrencilere etkili bir şekilde rehberlik yaptığı ve uygun pekiştirici verdiği gözlemlenmiştir. Diğer taraftan içeriğe uygun yöntem-teknik, araç-gereç kullanmadığı, konuyla ilgili uygun etkinlikler uygulamadığı, öğrencilerin tartışma yapmalarına imkân sağlamadığı, öğrencilerin ilgi alanlarını keşfetmelerine yardımcı olmadığı, bireysel farklılıklarını dikkate almadığı tespit edilmiştir. Dersin sonunda öğrenme eksikliklerini giderecek tedbirler aldığı, özet ve tekrar yaptığı, öğrenilenleri dersle ilişkilendirdiği, fakat öğrenciler için performans değerlendirme ve bilginin transferine yönelik etkinlikler yapmadığı, başarı kriterlerini kontrol etmediği ve ev ödevi, çalışma yaprağı gibi çalışmalara yer vermediği belirlenmiştir. Bu öğretmenin programın giriş, gelişme ve sonuç etkinliklerine kısmen yer verdiği söylenebilir.

d) Toplam sekiz okulda yapılan gözlemler

Sekiz farklı okulda 6. sınıf teknoloji dersi öğretmenlerinin gözlemlenmesinden elde edilen bulgular özetlenmiş ve sonuçları Tablo 16'da sunulmuştur.

Tablo 16. Toplam Sekiz (O-2, O-3, O-5, O-6, O-7, O-8, O-9, O-10) Okulda Yapılan Gözlemler

		Evet Yapıldı		Kısmen yapıldı		Hayır Yapılmadı	
		%	f	%	F	%	F
Dersin Başında							
1.	Öğrencilerin dikkatini çekme ve merakını uyandırma.	87.5	7	12.5	1	0	0

Tablo 16. Devamı

2.	Öğrencileri öğrenmeye istekli hâle getirme (motive etme).	75	6	25	2	0	0
3.	Öğrencilerin ön bilgilerini ve kavram yanılgılarını belirleme.	87.5	7	12.5	1	0	0
4.	Öğrencilerin yeni öğreneceği ile daha önceden bildikleri arasında ilişki kurmasını sağlama.	100	8	0	0	0	0
5.	Başarı kriterlerini belirleme.	37.5	3	0	0	62.5	5
6.	İçeriği somutlaştırma için uygun araç ve gereç kullanma	50	4	37.5	3	12.5	1
7.	Dersin başında öngörülen teknikleri kullanma	62.5	5	37.5	3	0	0
Ders Süresinde							
8.	Çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerini uygun biçimde kullanma	25	2	50	4	25	2
9.	Konuya uygun etkinlikleri uygulama	50	4	25	2	25	2
10.	Etkinliklerin uygulanmasında öğrencilerin katılımını sağlama	50	4	12.5	1	37.5	3
11.	Konuları günlük yaşamla ilişkilendirme	75	6	12.5	1	12.5	1
12.	Öğrenci-öğretmen, öğrenci-öğrenci iletişim ve etkileşimini sağlama	62.5	5	37.5	3	0	0
13.	Öğrencileri düşüncelerini özgürce ifade etmeleri için teşvik etme	100	8	0	0	0	0
14.	Öğrencileri soru sorma ve sorgulama yapmaya teşvik etme	100	8	0	0	0	0
15.	Eleştirel ve yaratıcı düşünmeye fırsat tanıyan sorular sorma	62.5	5	37.5	3	0	0
16.	Öğrencilere iş birliği içinde çalışma fırsatını tanıma	37.5	3	37.5	3	25	2
17.	Öğrencilerin tartışma yapmalarını sağlama	50	4	12.5	1	37.5	3
18.	Öğrencileri yeni bilgiyi keşfetme konusunda yönlendirme	62.5	5	37.5	3	0	0
19.	Öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini edinmesi için uygun öğrenme ortamları hazırlama (etkinlik çalışmaları yaptırma)	37.5	3	37.5	3	25	2
20.	Öğrencilerin öğrendikleri bilgilerle ilgili günlük hayattan örnekler vermelerini sağlama	100	8	0	0	0	0
21.	Öğrencilerin ilgi alanlarını keşfetmelerine yardımcı olma	12.5	1	37.5	3	50	4
22.	Öğrencilere etkili bir şekilde rehberlik yapma	87.5	7	12.5	1	0	0
23.	Öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alma	0	0	12.5	1	87.5	7
24.	Öğrenciler için uygun pekiştirici verme	87.5	7	12.5	1	0	0
25.	Diğer derslerle ve diğer alanlarla-konularla bağlantı kurmak	12.5	1	62.5	5	25	2
26.	Ders sürecinde öngörülen teknikleri kullanma.	50	4	50	4	0	0

Tablo 16. Devamı

Ders Sonunda							
27	Öğrencilerin öğrenme eksikliklerini giderme, yanlışlıklarını düzeltme	100	8	0	0	0	0
28	Öğrencilerin başarılarını takdir etme ve destekleme	62.5	5	37.5	3	0	0
29	Özet ve tekrar yapma	87.5	7	12.5	1	0	0
30	Öğrenilenleri dersle ilişkilendirme	75	6	25	2	0	0
31	Öğrenci performansını değerlendirme çalışmalarına yer verme	25	2	37.5	3	37.5	3
32	Öğrencilerin başarı kriterlerini kontrol etme.	25	2	0	0	75	6
33	Bilginin transferine (farklı alanlarda kullanımına) yönelik etkinlik yapma	12.5	1	50	4	37.5	3
34	Ele alınan konu ile ilgili çalışma yapma, inceleme, araştırma vb. ev ödevi verme	50	4	0	0	50	4

Kosova'daki sekiz farklı ilkokulda sekiz farklı öğretmenin ders sürecinde yaptıkları çalışmaların gözlemi sonucunda elde edilen bulguların bir arada özetlendiği Tablo 19 incelendiğinde "Evet-Yapıldı" sütununda ait en yüksek frekansa sahip (f= 8, %100) özelliklerin öğrencilerin yeni öğreneceği ile daha önceden bildikleri arasında ilişki kurmasını sağlama; öğrencileri düşüncelerini özgürce ifade etmeleri için teşvik etme; öğrencileri soru sorma ve sorgulama yapmaya teşvik etme; öğrencilerin öğrendikleri bilgilerle ilgili günlük hayattan örnekler vermelerini sağlama; öğrencilerin öğrenme eksikliklerini giderme, yanlışlıklarını düzeltme olduğu görülmektedir. Bunun sıradan (f=7, %87.5) öğrencilerin dikkatini çekme ve merakını uyandırma; öğrencilerin ön bilgilerini ve kavram yanılgılarını belirleme; öğrencilere etkili bir şekilde rehberlik yapma; öğrenciler için uygun pekiştirici verme; özet ve tekrar yapma (f=6, %75) konuları günlük yaşamla ilişkilendirme ve öğrenilenleri dersle ilişkilendirme maddelerinin geldiği gözlemlenmiştir.

"Kısmen yapıldı" sütununa ait en yüksek frekansa (f=5, %62.5) sahip davranışın diğer derslerle ve diğer alanlarla-konularla bağlantı kurmak; "Hayır, yapılmadı" sütununa ait ise en yüksek frekansa (f=7, 87.5) sahip davranışın ise öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alma ve öğrencilerin başarı kriterlerini kontrol etme (f=5, %62.5) olduğu görülmüştür.

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, öğretmenlerin program tasarısına ve uygulamasına yönelik görüşleri ve gözlem sonuçları ile öğrenci görüşlerine ilişkin sonuçlara, sonuçların tartışılmasına ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar ve Tartışma

Kosova ilkokulları 6. sınıf teknoloji dersi öğretim program tasarısının ve sınıflarda uygulamasının öğretmen ve öğrenci görüşleri açısından değerlendirilmesinin amaçlandığı bu çalışma durum çalışması deseninde yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu 6. sınıf Teknoloji dersinin pilot uygulamasının yapıldığı 10 farklı okuldaki 6. sınıf Teknoloji dersi öğretmeni ve her okuldan bir öğrenci olmak üzere toplam 10 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri öğretmen ve öğrenci görüşme formları ve öğretmen gözlem formları ile toplanmıştır. Öğretmen ve öğrenci görüşme formları için ön uygulama yapılmıştır. Görüşme ve gözlem formlarından elde edilen veriler içerik analizine dayalı olarak incelenmiştir. Araştırmanın iç ve dış geçerlik ve güvenilirliklerinin sağlanması için veri toplamada çeşitlilik sağlanma yoluna gidilmiş ve süreç açık bir şekilde aktarılmıştır. Ayrıca araştırmacı dışında bir kaynak kişi daha hem verilerin kodlaması hem de gözlem sürecine dâhil edilmiştir. Araştırmacı, görüşme ve gözlemin yapıldığı okullarda zaman geçirerek okullardaki uygulamalar hakkında iç görüş geliştirmiştir. Araştırmanın verilerinin toplama sürecinde ön görüşmeler yapılmış ve daha sonra asıl görüşmeye geçilmiştir. Görüşmelerde asıl soruların dışında öğretmenlerin düşüncelerine sondaj yapmak ve söylenenlerin teyit edilmesi için ilave sorular da kullanılmıştır. Bu çerçevede görüşme yarı yapılandırılmış bir form üzerinden yapılmıştır. Öğretmenlerin sınıf içindeki program uygulamalarının izlenmesi amacıyla

gözlem yapılmıştır. Gözlem formu ise “Yapıldı”, “Kısmen Yapıldı” ve “Hayır Yapılmadı” şeklinde derecelendirilmiştir.

Görüşme verileri içerik analizine tabi tutulmuştur. Açık kodlama sistemi ile önce kodlar belirlenmiş ve buna dayalı olarak kategori ve alt kategoriler belirlenmiştir. Kategorilerin belirlenmesinde araştırmacının dışında bir uzmandan daha kategori belirlemesi istenerek geçerlik ve tutarlılık sağlanmıştır. Öğretmen gözlemleri ise 2 okulda haftada bir ders saati olmak üzere 5 hafta boyunca sürekli gözlem yapılmıştır. Diğer 8 okuldaki öğretmenler ise sadece bir saat gözlem yapılmıştır.

5.1.1. Program Tasarısı ile İlgili Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmanın birinci alt problemi öğretmenlerin teknoloji dersi program tasarımının boyutlarına (hedef, içerik, eğitim durumu ve değerlendirme) ilişkin öğretmen görüşlerine yöneliktir. Bu bağlamda öğretmenlerin teknoloji dersinin hedefleri (öğrenme sonuçları) ile ilgili görüşleri genel itibarıyla olumludur. Hedeflerin açıklık, öğrenci davranışına dönüklük, sonuç odaklılık gibi özelliklere sahip olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin hedeflere ilişkin cevaplarının analizinde olumlu beş kategori (açıklık ve anlaşılabilirlik, beceri geliştirme, yeteneklere yöneltme, sonuca yönelik ve ulaşılabilirlik) belirlenmiştir. Nitekim öğretmenlerin bu kategoride ifade ettikleri olumlu özellikler, hedeflerin taşınması gereken özellikleri yansıtmaktadır. Hedeflerle ilgili en sık belirtilen olumsuz ifade hedeflerin muhteva ile kenetli olmamasıdır. Programların hedefler yazılırken dikkat edilmesi gereken özelliklerden biri olan muhteva ile kenetlilik (Demirel, 2003; Ertürk, 1972; Sönmez, 2010). Muhteva ile kenetli olmaması, ilgili hedefe hangi içerik alanı içinde ulaşılacağına belirsiz olmasıdır. Öğretmenlerin sorun olarak gördükleri bir diğer boyut da hedeflerin ulaşılabilirlik düzeyidir. Öğretmenlerin programda verilen hedeflere ulaşma açısından bazı problemler yaşadıkları ileri sürülebilir. Öğretmenler, programın hedeflerinin sonuç odaklı olduğunu belirtmişlerdir. Ancak yapılandırmacı anlayışa dayanan programlarda süreç odaklı amaçlar (Erdem ve Demirel, 2002) ön planda yer almaktadır. Bu noktada öğretmen değerlendirmeleri ile programın temel dayanakları arasında bir uyumsuzluktan söz edilebilir. Kuşkusuz öğretmenlerin kavramsal düzeyde bilgi derinliğinin olmaması da bu değerlendirmede

etkili olabilir. Nitekim alanda yapılan bazı araştırmalarda (Küçüköner, 2011; Vanderlinde ve Braak, 2011; Zabeli, 2014; Zengin, 2010) öğretmenlerin yapılandırmacı anlayışı kavramsallaştırmada sıkıntı yaşadıklarını göstermektedir. Öğretmenlerin program ile ilgili ögelerde kavramsal açıdan yeterli düzeyde bilgi birikimlerinin olduğu tartışmalıdır. Bunun nedenlerinin başında öğretmen eğitimi verilen kurumlarda bu alanda yeterli ders olmaması, mevcut olanlarda ise sadece seçmeli ders olarak programlara konmuş olması gösterilebilir (Universiteti i Prishtines [UP], 2016). Öğretmenlerin yanlış kavramsallaştırma yapmaları veya kavramsal açıdan eksiklik ve hatalarının olması programların etkili olarak anlaşılmasında ve uygulamaya konmasında problem teşkil edebileceği söylenebilir. Alanda yapılan bazı araştırmalar (Harris, Mishra ve Koehler, 2009; Mishra ve Koehler, 2006; Tezci, 2011; Van Driel, Verloop ve de Vos, 1998) öğretmenlerin kavramsal bilgilerinin sınıf içi öğretim uygulamaları üzerinde anlamlı etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Dindar ve Yaygın (2007) yaptığı araştırmada öğretmenlerin programla ilgili bilgi eksikliklerinin programın uygulanmasının etkililiğini azalttığını belirtmiştir.

Öğrencilerin hedeflere ilişkin görüşleri genel itibarıyla olumludur. Ayrıca, hedeflere ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşlerinin de birbiriyle örtüştüğü görülmektedir. Öğrencilerin programa ilişkin görüşleri ise teknoloji dersinin daha çok bilgi odaklı bir ders olduğu yönündedir. Teknoloji dersinin sadece bilgi odaklı değil aynı zamanda beceri / performans odaklı olduğu da literatürde vurgulanmaktadır (Jones ve Paolucci, 1998; MASHt, 2016; Perkmen ve Tezci, 2011). Öğrencilerin, teknoloji dersini sadece bilişsel bir ders olarak ele almaları, okul ortamı ve programlarda yer alan derslerin genel olarak bilişsel becerilere yönelik olmasından kaynaklandığını düşündürmektedir. Sınıflarda yapılan öğretim etkinliklerinin ağırlıklı olarak bilişsel hedeflere dayalı olması ve öğrencilerin bu yönde etkinliklerle karşılaşmış olmaları teknoloji dersine ilişkin böyle bir algı gelişmesine neden olmuş olabilir. Öğrenci cevaplarının analizi sonucunda teknoloji dersinin daha ziyade iş ve teknik konusu bağlamında ele alındığını da göstermektedir. Teknoloji dersi programında BİT ile ilgili hedeflere yer verilmiş (MASHt, 2016) olmasına karşın öğrenciler bu yönde bir ifadede bulunmamışlardır. Ayrıca bu dersten beklentilere ilişkin bulgularda BİT ile ilgili bilgi ve becerilere yönelik isteklerinin olması da bu dersin daha çok geleneksel teknoloji bağlamında ele alındığını

göstermektedir. Teknoloji dersinin daha ziyade iş ve teknik dersi gibi algılandığı ya da en azından bu yönde etkinliklere ağırlık verildiği söylenebilir.

Öğretmenlerin program tasarısının içeriği ile ilgili yüklemeleri ders kitabından ibarettir. Öğretmenlerin bu konuda kavram yanılgısı içinde olduğu söylenebilir. Kavram yanılgısının, bireylerin deneyimleri ve inanışlarının sonucunda ortaya çıkan ve bilimsel gerçeklerle tutarlı olmayan bilgi (Baki 1999; Çakır ve Yürük, 1999) olduğu dikkate alındığında öğretmenlerin bu yönde bir bilgi geliştirmiş olmaları programların anlaşılmasında ve dolayısıyla uygulanmasında sorun teşkil edeceği kaçınılmazdır (Gülçiçek ve Yağbasan 2004; Ruggiero, 1988). Doğru anlaşılmayan bir konu ya da kavram hakkında düşünme sürecinin de sağlıklı ilerlemeyeceği bunun uygulamalara da yansıtacağı söylenebilir. Öğretmenlerin program tasarısının içerik ögesine ilişkin cevapları incelendiğinde içerik organizasyonundaki eksiklik olarak kaynaşıklık ilkesi ve amaçlarla uyumsuzluk maddelerini dile getirmişlerdir. Bununla birlikte içerikte olumlu bir yüklem ve öneride bulunmadıkları gözlemlenmiştir. İçeriğin hem belirlenmesi hem de düzenlenmesinde bir dizi ilke olduğu (Demirel, 2012; Erden, 1998; Sönmez, 2010) dikkate alındığında öğretmenlerin sadece birkaç hususta olumsuz yüklem yapmaları, bu ilkeleri bilmemeleri ya da eksiklik olmaması şeklinde yorumlanabilir. Bununla birlikte amaçlarla uyumlu olmayan bir içerikten söz etmiş olmaları dikkate değerdir. Programın birinci ögesi ve içeriğin temel belirleyicilerinden olan amaçlarla uyumda sorun olması, hedeflere olarak ulaşılmasını da engelleyecektir. Ancak öğretmenlerin içeriğin amaçlarla uyumsuzluk gösterdiğine ilişkin değerlendirmelerinin temelinde ders kitaplarında yer alan konulardan hareket ettikleri anlaşılmaktadır. Bu konuda sondaj yapmak için sorulan sorularda da ders kitaplarında görsel, etkinlik ve bilgi organizasyonu eksikliği ile deneylere yer verilmemesi gibi hususların yanı sıra ders kitabındaki konuların değişmesine vurgu yaptıkları belirlenmiştir. Zabeli (2014) de araştırmasında program içeriğinin öğretmenler tarafından yeterince ve doğru olarak anlaşılmadığı sonucuna ulaşmıştır. Farklı derslerde yapılan araştırmalarda (Batur, 2010; Şahin, 2007; Topkaya ve Küçük, 2010) ise öğretmenler program içeriği ile hedeflerin uyumlu olduğu belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin işaret ettiği, kaynaşıklık ilkesinin içerikte yer almaması ya da eksikliği, hem ders içi hem de dersler arası bütünleştirme veya ilişkilendirmeye

yöneliktir. Varış (1996), programlarda içerik ögesinin önemine vurgu yapmış ve bu konuda yeterli çalışma olmamasına dikkat çekmiştir. Lunenburg (2011) içeriğin öğretmenlerin öğretimi planlaması ve yönlendirmesi açısından önemini altını çizmiştir. İçeriğe ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde teknoloji ders kitabından memnun olunmadığı görülmektedir. Bu konuda öğretmenler tarafından ders kitabının güncel olmaması ve programın gereksinimlerini karşılama yeterliliğinin bulunmamasına vurgu yapılmıştır. Bunun yanında bazı konulardaki bilgilerin eski ve verilen ödevlerin hedeflerle tutarsız olması memnuniyetsizliğin bir diğer nedeni olarak görülmektedir. Öğretmen görüşleri arasında öğretmen kılavuz kitabına ihtiyaç duyulduğu da yer almaktadır. Yeni programa uygun ders kitabının henüz hazırlanıp dağıtılmamış olması da bir sorun olarak ifade edilmiştir. Diğer taraftan öğretmenlerin ders kitabını bir çeşit program gibi kullandıkları da çalışmanın bir diğer sonucudur. Bunlara rağmen bazı öğretmenlerin, program içeriğini kitaptaki içerikle eş değer tutmaları ve içeriğin amaçlarla uyumlu olmadığını belirtmeleri de programın önemli bir eksikliği olarak dikkat çekmektedir. Aynı konuda öğretmenlerin cevapları, öğrencilerin verdikleri cevaplarla tutarlılık göstermektedir. Sözelimi öğrenciler de teknoloji dersinde işlenen bazı konuların değişmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Öğrenciler; programın hedefleriyle uyumlu olarak akıllı telefonlar, Windows'un yeni sürümleri ve robotlar gibi konuların teknoloji kitabında olmasını istedikleri hâlde öğretmenlerin kitapta olmadığı için bu konuları derste işlemedikleri belirlenmiştir. Öğrencilerin bazıları programda yer alan konuları beğenirken bazıları ise kimi konuların çıkarılmasını istemiştir. Öğrencilerin özellikle geleneksel anlayışa dayanan içeriği öğrenmek istemedikleri, bunun yerine bilgisayar teknolojileri alanındaki yeni yazılımlar, robotlar, ileri teknolojiler gibi dijital teknolojilere daha fazla ilgi duydukları söylenebilir. Öğretmenler de ders kitabında eksik, yetersiz ve eski konuların yer almasından şikâyet etmektedirler. Hem öğretmen hem de öğrenci görüşleri arasında konular ile ilgili bir ortak yüklemelerden söz edilebilir. Yapılandırmacı yaklaşımı temel alan programlarda (Jonassen, 1999; Tezci, 2002; Tezci ve Gürol, 2002) içeriğin esnek olması, öğrenci ilgileri çerçevesinde ele alınması ve yapılandırılmamış özellikler dikkate alındığında öğretmenlerin içerikte değişim sağlayabilecekleri söylenebilir. Kosova'da pilot okullarda uygulanan yeni programın da yapılandırmacı yaklaşımın temelleri üzerine inşa edildiği dikkate alındığında öğretmenler içeriği öğrenci ilgi ve beklentilerine göre belirleyebilmektedirler. Ayrıca

programın uygulamasına ilişkin açıklamalarda da içeriğin öğrenci ilgi ve ihtiyaçları çerçevesinde ele alınması gerektiği belirtilmesine (MASHT, 2016) rağmen öğrencilerin bu beklentilerinin karşılanmadığı söylenebilir. Öğretmenlerin de öğrenciler gibi bir dizi içerik ve / veya ders kitabıyla ilgili şikâyet ve önerilerde bulunmaları programın yaklaşımını ve tasarımı özelliklerini yeterince kavrayamadıklarını düşündürmektedir.

Öğretmen görüşlerinden, bazı öğretmenlerin yeni programı uygulama konusunda yeterli bilgiye sahip olmadığı veya yeni programın uygulanmasıyla ilgili verilen eğitimlerin yeterli olmadığı sonucuna varılmıştır. Bu durumun en tipik yansıması öğretmenlerin ders kitabını tek kaynak olarak görüp ek kaynak araştırmak istememeleridir. Her ne kadar okul kitapları değerli ve önemli ise de öğrencilerin başka kaynaklara da ulaşmaları sağlanmalıdır. Ancak öğretmenler değişik alıştırma ve çalışma kitapları, broşür, atlas, ansiklopedi, yazılım, proje, gazete, dergi, çalışma materyalleri, değişik çalışma rehberleri gibi kaynakları da kullanmalıdırlar. Aynı şekilde öğretmenlerin öğrencilerle birlikte çalışıp teknoloji bilgilerini de kullanarak değişik materyaller çizebilecekleri ve üretebilecekleri programda (IPK, 2015; MASHT, 2016) açıkça vurgulanmaktadır. Özellikle yapılandırmacı anlayışa dayalı program yaklaşımlarında çoklu bakış açıları, bilginin birincil kaynaklardan elde edilmesi, otantik çevrelerin tasarlanması (Duffy ve Cunningham, 1996; Jonassen, 1999; Tezci ve Gürol, 2002) gibi özellikler dikkate alındığında programın bu anlayışa uygun olarak tasarlandığı söylenebilir. Bununla birlikte ders kitaplarının bu anlayışı desteklemekten uzak olduğu, hem öğretmen hem de öğrenci cevaplarından ortaya çıkmaktadır. Ders kitapları bir kaynak olarak düşünülmesi gereken bir araçtır. Ama tek araç değildir. Öğretmenler, ihtiyaca göre farklı kaynakları kullanabilirler. Ancak öğretmenlerin sadece ders kitabına dayalı öğretim yapma yönünde bir eğilim içinde oldukları gözlemlenmektedir. Bu durum, öğretmenlerin program yaklaşımını yeterince doğru anlayamadıklarını ve geleneksel anlayıştan kopamadıklarını göstermektedir.

Kosova'da yapılan bu araştırmanın sonuçları, Küçüköner'in (2011) araştırmasının sonucuyla uyumludur. Küçüköner, derslerin yürütülmesinde sadece ders kitapları ve çalışma kitaplarının kullanılmasının yeterli olmadığını ve öğretmenlerin ek kaynaklara ihtiyaç duyduklarını vurgulamıştır. Aynı şekilde Korkut (2008) kimya öğretmenleri üzerinde yaptığı araştırmada da yeni programa göre hazırlanan öğrenci

kitaplarının içerik yönünden yeterli olmadığını göstermiştir. Zabeli (2014) Kosova'daki pilot okullarda uygulanmakta olan yeni program hakkında öğretmenlerle yaptığı görüşmelerden, ders kitaplarından memnun olmadıkları sonucuna ulaşmıştır. Zabeli'ye göre ders kitaplarının yerinin başka bir şeyle doldurulamamasına ilişkin inançları öğretmenlerin zorluk yaşamasına sebep olmaktadır. Yeşilyurt ve Gül (2008) biyoloji ders kitaplarının içerik ve görsellik açısından yetersiz olduğunu ve güncel olmayan, eksik ve yanlış bilgiler içerdiğini belirtmiştir. Aynı şekilde Çiftçi, Akgün ve Deniz (2013), yaptıkları araştırmada, dokuzuncu sınıf matematik öğretmenlerinin, kitaplardaki kimi kısımları kendilerinin bile anlamakta zorlandıklarını, bu nedenle ders kitaplarını yetersiz buldukları için farklı kaynaklara yöneldiklerini vurgulamışlardır. Zengin (2010), yeni İlköğretim Din Kültürü Ahlak Bilgisi öğretim programının uygulamadaki etkililiğine ilişkin yaptığı araştırmada, içeriğin amaç ve kazanımlara uygun bir şekilde düzenlenmediğini ortaya koymuştur. Ancak, Türkiye'de yapılan bazı araştırmalar öğretmenlerin program içeriğinden memnun olduklarını göstermektedir. Örneğin Bayrak'ın (2009) çalışmasında, programın kazanımlarla tutarlı, öğrenci seviyesine ve öğrenme ilkelerine uygun olduğu, günlük yaşamda karşılaşılan problemlerin çözümüne yönelik hazırlandığı vurgulanmıştır. Benzer sonuçlar başka çalışmalarda da (Belli, 2009; Dellalbaş, 2010; Kocabatmas, 2011; Saban, Aydoğdu ve Elmas 2014; Sıcak ve Arslan, 2013) belirlenmiştir. Gerek bu araştırma gerekse literatürdeki araştırma sonuçları arasında hedef-içerik uyumu açısından hem benzerlik hem de farklılık olduğu görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin bakış açısı, program bilgileri, program yaklaşımına ilişkin anlayışları ve öğrenme öğretme anlayışlarıyla ilişkili olabileceğini düşündürmektedir.

Araştırmada öğretmenlerin eğitim durumları ile ilgili görüşlerinin olumlu olduğu belirlenmiştir. En yaygın olumlu görüş, ders saatinin yeterli olması ile ilgilidir. Ayrıca öğrenme-öğretme sürecinin öğrenci seviyesi açısından uygun olduğu belirtilmiştir. Bir başka ifadeyle öğretmenler eğitim durumları boyutunda öğrenme ve öğretme süreçleriyle ilgili açıklamaların öğrenciyi merkeze alan bir anlayışla tasarlandığına işaret etmektedirler. Öğrenme-öğretme sürecinin diğer derslerle ilişkilendirilmesi ve araç-gereç, materyal ve etkinlik kitabının olması yönünde öneri geliştirmişlerdir. Öğretmenler öğrenme-öğretme sürecine ilişkin herhangi bir olumsuz görüş bildirmemişler, bununla birlikte öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecine ilişkin

önerileri incelediğinde planlamayla ilgili eğitim, hedefler için etkinlik örnekleri ve etkinlik kitabının yanı sıra materyal eksikliğine değinmişlerdir. Öğretmenlerin olumsuzluk bildirmemelerine rağmen öneri sıralamaları dikkat çekicidir. Dolayısıyla bu öneriler bir ölçüde program tasarımının eksikliğine işaret etmektedir.

Öğretmenlerin eğitim durumlarıyla ilgili öğretmen ve öğrencilere biçilen rollerin genel itibarıyla farkında oldukları ve rolleri doğru olarak ifade ettikleri belirlenmiştir. Eğitim durumları ögesinde ortaya konulan rollerin öğrenme-öğretme sürecinin tasarlanması sürecinde öğretmenlerce yeterli düzeyde dikkate alınmadığı da gözlem sürecinde belirlenmiştir. Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı tasarlanan programların değerlendirildiği bazı araştırmalarda (Demir, Doğan ve Pınar, 2013; Erdoğan, 2007; Kurt, Abdullah, Dursun, Güllepınar ve Gültekin, 2013) öğrenme-öğretme süreçleri ile ilgili öğretmen ve öğrenci rollerindeki değişimi öğretmenlerin kolayca anlayabildikleri ama bu rollerin uygulamaya çok iyi düzeyde yansıtılmadığı belirlenmiştir. Gerek bu araştırmanın gerekse literatürdeki sözkonusu araştırmaların sonuçları, farkındalığın ve bilmenin uygulama için yeterli olmadığını göstermektedir. Uygulama için uygun rol model olunmasının önemli olduğu söylenebilir (Tezci, 2016b). Eğitim durumlarıyla ilgili, öğretmenlerin derinlemesine bir analiz yapmadıkları, temelde kendi uygulamaları üzerinde durdukları belirlenmiştir. Bu durumun, öğretmenlerin eğitim durumlarını çok iyi bulduklarından değil programı çok iyi kavrayamadıklarından kaynakladığı düşünülmektedir. Wilson'un (1996) yapılandırmacı öğrenme ortamı ve öğrenme sürecinin ilkeleri açısından ele alındığında, Kosova'daki öğretmenlerin bu ilkelere uygun bir öğrenme sürecinin tasarımını anlamak ve uygulamaya dönüştürmek açısından yeterliklerinin düşük olduğu söylenebilir. Alwan (2016) öğretmenlerin programı anlamakta zorladıklarını ve bu yönde bir eğitim gereksinimine işaret etmişlerdir. Dolayısıyla öğretmenlerin programın tüm öğelerini, özellikle de uygulama yönüne işaret eden eğitim durumlarını anlamakta zorlanmaları veya eksik anlamaları ya uygulamada sorunlar yaşanmasına neden olacak ya da etkilili olarak uygulamaya dönüştürülmesini engelleyecektir. Ayrıca tasarımın uygulamadaki biçiminin farklılık göstereceği veya uygulama ile tasarı arasında önemli farklılıklar ortaya çıkacağı da söylenebilir.

Program tasarısının önemli ögelerinden biri olan değerlendirme boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerinin bazı durumlarda olumlu bazı durumlarda olumsuz yönde olduğu görülmektedir. Öğretmenler değerlendirme boyutunun öğrencilerin seviyelerine ve hedeflere uygun olduğunu, buna karşılık içerik ve çalışma kitabının uygun olmadığını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin görüşlerinin olumsuz olmasında temel etkenin 6. sınıf ders ve çalışma kitabının eski olması olduğu düşünülmektedir. Öğrenme-öğretme ortamında konuların hedeflere uygun olarak işlenmesi gerekmektedir. Ancak 6. sınıf ders ve çalışma kitabında bazı konular yer almadığı ve bu konularla ilgili sınav durumu da olmadığı için öğretmenlerin değerlendirme boyutunda sorunlarla karşılaştıkları sonucuna varılmıştır. Ancak öğretmenlerin konuların öğretimi için farklı kaynaklar kullanabileceği belirtilmesine rağmen öğretmenlerin sadece öğretmen kılavuz kitabına ve öğrenci çalışma kitaplarına bağlı kaldıkları için sınav durumlarını öğrenme öğretme sürecinde uygulamada sorun yaşandığı anlaşılmıştır. Oysaki 6. sınıf teknoloji dersi program tasarısının sınav durumları boyutunda (MASHT, 2016) yapılandırmacı yaklaşma dayalı bir dizi sınav durumu etkinliğine yer verildiği görülmektedir. Bu konuyla ilgili, öğretmenler, değerlendirme için ek eğitim verilmesini ve kitaplardaki ödevlerin değiştirilmesini tavsiye etmiştir. Öğretmenlerin bazıları değerlendirme sürecinin uzmanlar tarafından hazırlanması yönünde öneride bulunurken bazıları da öğretmenler arasında iş birliğinin artırılması gerektiği yönünde düşüncelerini ifade etmişlerdir. Öğretmenler ölçme ve değerlendirme süreci için uzmanlardan yardım alınmasını ve hazır ölçme ve değerlendirme araçlarının olmasını önermektedirler. Bu durum öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme konusunda kendilerini yetersiz hissettiklerini de göstermektedir.

Yeni programda öğrencilerin yaptıkları etkinlik, grup çalışmaları, projeler, psikomotor beceriler ve konuşma becerilerinin nicel ve sözlü olarak da değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu çeşitlendirmeyi yapmak için doğrudan doğruya gözlem, katılım bülteni, kontrol listesi, öğrenci dosyası ve broşürler gibi değerlendirme tekniklerini kullanabilirler (IPK, 2016; MASHT, 2012). Programın bu yaklaşımı ile öğretmenlerin görüşleri arasında tam bir birlik olduğunu söylemek zordur. Öğretmenler daha ziyade eğitim almaya ve kitaplardaki ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin değiştirilmesine odaklanmaktadır. Oysaki program daha çok yapılandırmacı anlayışı ve süreç odaklı bir değerlendirmeyi öngörmektedir. Sonuç

olarak yeni programla ilgili öğretmenlerin yaşadığı en büyük problemlerinden birinin değerlendirme olduğu görülmüştür. Değerlendirme alanındaki yeni teknikler konusunda öğretmenlerin bilgi eksikliklerinin olduğu ve sınıfta kullandıkları ölçme ve değerlendirme tekniklerinin geleneksel tekniklerle sınırlı olduğu belirlenmiştir. Benzer sonuçlar, alanda yapılan çalışmalarda da (Çıray, Küçükyılmaz ve Güven, 2015; Güçlü, Aydın ve Aydın, 2013; Güneş ve Bakı, 2011; Zabeli, 2014; Zengin, 2010) görülmüştür.

Yeni programda öğrenciyi değerlendirmede bazı değişiklikler olduğu görülmektedir. Sözelimi eski programda periyodik değerlendirme iki dönemde iken, yeni programda üç döneme ayrılmıştır. Ayrıca değerlendirmede öğrencilerin sadece bilgilerine odaklanılmamakta bilgilerin yanı sıra yeterlilikler, değerler ve tutumlar da değerlendirilmektedir. Değerlendirmede, öğretmenlerin öğrencilerle birlikte başarı kriterlerini belirlemesi ve bu başarı kriterlerine göre ders sonunda öğrencilerin öz değerlendirme yapmaları gerekmektedir. Ayrıca biçimlendirmeye dayalı değerlendirmenin önceden de yapıldığı ancak okul düzeyinde ve karşılıklı değerlendirme türünde yeni değerlendirme yöntemlerinin getirildiği öğretmenler tarafından belirtilmiştir. Bu araştırmada öğretmenlerin dile getirdiği ölçme ve değerlendirmeyle ilgili çalışmalardaki yetersizliklerin birçoğu alanda yapılan bazı çalışmalarda da (Çohurlu, Nas ve Çepni, 2009; Doğan, 2010; Zabeli, 2014) belirtilmiştir. Öğretmenlerin, yapılandırmacı yaklaşımın temele alındığı programların uygulandığı sınıflarda öğrenci başarısının değerlendirilmesinde kullanılan yöntem ve teknikler konusunda yetersiz olmasında, onların yetiştiği kaynak ve deneyimlerin geleneksel programlar ve buna dayalı ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarından oluşmasının etkisi olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin öğretim biçimleri ile ölçme değerlendirme yaklaşımları arasında paralellik vardır (Tezci, 2016). Bu durumun öğretmenlerin gerek öğrenme öğretme sürecinde uyguladıkları öğretim yaklaşımına ilişkin görüşme sonuçları gerekse sınıfta yapılan gözlem sonuçları ile desteklendiği söylenebilir. Öğretmenler, hem görüşmelerde hem de gözlemlerde daha ziyade öğretmen merkezli ve bilgi ağırlıklı bir öğretim yaptıkları için ölçmede de bu yönde bir anlayışa sahip oldukları söylenebilir.

5.1.2. Öğrenme-Öğretme Sürecine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecine ilişkin cevapları; materyal eksikliği, kendi deneyimlerine dayalı eksiklik ve bilgi yetersizliği, öğretmenler arası eş güdüm ve planlamadaki eksikliklerin uygulamayı olumsuz yönde etkilediğini göstermektedir. Sınıf içi gözlemler de bu durumu desteklemektedir. Öğretmenlerin bazılarının geleneksel bir öğretim yürüttükleri söylenebilir. Öğretmenlerin öğrenme öğretme sürecindeki değişime ilişkin cevapları da değişimi düşük düzeyde algıladıklarını göstermektedir. Öğretmenlerce algılanan en temel değişim öğrencilerin araştırma odaklı rolü, planlama ve stratejilerdeki değişimdir. Ancak bu değişimin uygulamada yeterli olarak yansıtılmadığı söylenebilir. Nitekim gözlem sonuçları, özellikle dersin işleniş basamağında, öğretmenlerin değişimi iyi düzeyde yönetemedikleri görülmüştür. Benzer şekilde Alshammari (2013) de yaptığı araştırmada öğretmenlerin programı yeterli düzeyde anlayamadığı ve uygulama düzeylerinin düşük olduğunu belirlemiştir.

Yeni program, öğretmenlerin diğer öğretmenlerle birlikte korelasyon desen anlayışına dayalı bir perspektiften planlama yapmaları gerektiğine işaret etmektedir (MASHT, 2016). Ancak öğretmenler arasında eş güdüm olmaması, bunun uygulanamadığını göstermektedir. Öğrencilerin teknoloji dersinin gerçekleştiği ortama dayalı görüşlerinin analiz sonuçları da öğrenme ortamının yeterli olmadığını göstermektedir. Öğrenme-öğretme süreciyle ilgili gözlem sonuçları, dersin başında bir dizi etkinliği yaptıkları ama dersin gelişme boyutunda yöntem teknik, uygun etkinlik tasarlama, ortamın etkinliği tasarlama, etkileşim, kazanımlara uygun etkinlik tasarlama, iş birlikli öğrenmeyi gerçekleştirme, bireysel farklılıkları dikkate alma gibi yapılandırmacı yaklaşıma dayalı öğrenme-öğretme sürecinin (Brooks ve Brooks, 1993; Gagnon ve Collay, 2001) yeterli düzeyde uygulanmadığı söylenebilir. Blignaut (2014) öğrenci perspektifine göre yapılandırmacı yaklaşımı değerlendirdiği araştırmasında öğrenme ve öğretme süreciyle ilgili sınıftaki öğretim süreçlerinin etkililiğinin tartışmalı olduğunu belirlemiştir. Bu araştırmanın sonuçları gerek öğretmen gerekse öğrenci perspektifinden literatürdeki araştırmaları destekler niteliktedir.

Sınıf ortamında öğrenme-öğretme süreçlerinin tasarımında gözlenen en önemli eksikliğin araç, gereç ve materyallerle ilgili olduğu göze çarpmaktadır. Her ne kadar

yeni programda materyallerin pahalı olmasının gerekmediği vurgulansa da öğretmenler ders materyallerinden memnuniyetsizliklerini ifade etmişlerdir. Hâlbuki birçok etkinlik öğretmen veya öğrencinin yaptığı materyallerle yürütülebilir. Bu materyaller kâğıt, gazete, eski eşya, ambalajlar, odun parçası gibi hemen hemen her evde bulunabilen geri dönüşüm malzemelerinden hazırlanabilir. Aynı şekilde bazı durumlarda öğretmenler de öğrencilerle birlikte materyal üretebilirler (MASHT, 2016; IPK, 2016). Programda vurgulanan husus öğretmenlerin ve öğrencilerin hazır materyal kullanmalarından çok, yaratıcı ve üretken olmalarıdır. Ancak öğretmenlerin bu yönde bir anlayışa sahip olmadığı, materyal üretme ve öğrencilerine ürettirme yerine materyalin hazır olarak sınıfta bulunmasını istedikleri söylenebilir. Tezci (2011), sınıfta teknolojinin varlığının onu kullanımını garanti etmediğine işaret etmektedir. Ancak sınıfta teknoloji olmadan da kullanımın mümkün olmadığı belirtilmektedir. Bu konuda Kurt ve diğerleri (2013) ile Tezci (2009, 2011), yaptıkları çalışmada sınıfta öğretmenlerin teknolojiye erişimlerinin kolay olmasına rağmen bunun öğrenme-öğretme sürecine etkili olarak entegre edilemediğini belirlemişlerdir. Bu durum, tek başına teknolojinin varlığının da kullanım veya öğrenme öğretme sürecine etkili entegrasyon açısından yeterli olmadığını göstermektedir. Öğretmenlerin teknolojiyi öğrenme-öğretme sürecine nasıl entegre edeceklerine dair bilgi ve becerilerinin yanı sıra farklı değişkenlerin de etkili olabileceği de düşünülebilir. Diğer yandan, öğrencilerin öğrenme ortamına ilişkin sorulara verdiği cevapların olumsuz yönde olduğu söylenebilir. İlk başta bazı okullarda teknoloji atölyesi bulunmadığı ve teknoloji dersinin sadece sınıflarda işlendiği görülmüştür. Bunun yanında öğrenciler bazı okullarda teknoloji atölyesinin yanı sıra materyaller ile araç ve gereçlerin yeterli olmadığını vurgulamışlardır. Öğrenciler, teknoloji dersi öğrenme ortamına ilişkin önerilerinde en çok materyal eksikliğini vurgulamışlardır. Öğrencilerin çoğu teknoloji dersi için araç-gereçlere ve teknoloji atölyesine ihtiyaç duyduklarını dile getirmişlerdir. Okulların sahip olduğu fiziki özellikler ile araç-gereç ve materyallerin yeterli olmamasının teknoloji dersinin öğrenme-öğretme sürecini etkilediği söylenebilir. Öğretmenlerin öğrenme ortamına ilişkin önerileri ile öğrencilerin öğrenme ortamına ilişkin görüşleri arasında paralellik olduğu söylenebilir. Öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecine ilişkin önerileri incelinde ağırlıklı olarak ders araç-gereç ve materyallerle ilgili olduğu görülmektedir.

Yeni programın uygulanmasına ilişkin öğretmenlerin yaptığı değerlendirmelerde bazı okullarda teknoloji atölyeleri ile enformatik laboratuvarlarının olmaması, araç, materyal ve malzeme eksikliği ve eğitim sürecinde öğretmenler arasında iş birliğinin eksik olduğu görülmüştür. Öğretmenler bu eksikliklerden memnun olmadıklarını dile getirmişlerdir. Aynı şekilde öğrencilerin verdiği cevapların analizinde de benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Öğretmenlerin ve öğrencilerin teknoloji dersiyle ilgili belirttiği eksiklikler ile yaptığı öneriler arasında tutarlılık görülmüştür. Çünkü öğretmenlerin ve öğrencilerin önerileri, okullarda bilişim ve teknoloji atölyesi ile enformatik laboratuvarı kurulması, araç gereçle donatılması ve program dışı etkinliklerin artırılması yönündedir. Öğrenme ortamındaki eksikliklerin programın etkili olarak uygulanmasını olumsuz yönde etkileyebileceği açıktır. Yapılan çalışmalar (Doğan, 2010; Dindar ve Yangın, 2007, Ersoy, 2006; Gömlüksiz ve Bulut, 2007) bu eksikliklerin uygulamayı olumsuz yönde etkilediğini göstermektedir. Karaşahin (2011) yaptığı araştırmada, öğretmenlerin materyal sıkıntısı, sınıfların kalabalık olması gibi nedenlerle etkinliklerin öğrenci merkezli yapılamadığı sonucuna varmıştır. Zengin'in (2010) yaptığı araştırmada okulların fiziki ve teknik olarak yetersiz, sınıfların kalabalık olduğu, ders saatinin de yetmediği belirtilmiştir. Güçlü, Aydın ve Aydın (2013) da yaptıkları araştırmada bilişim teknolojileri dersinin uygulamasında donanım sorunu yaşandığını ve laboratuvardaki bilgisayar özelliklerinin yetersiz kaldığını vurgulamışlardır. Benzer sonuçlar Aydın (2007), Bayrak (2009), Güneş ve Bakı (2011), Korkut (2008) Küçüköner (2011) tarafından yapılan çalışmalarda da ortaya konmuştur. Öğretmen ve öğrencilerin dikkat çektiği söz konusu eksiklikler, öğrenme ve öğretme sürecinin etkililiğini düşürmektedir. Ayrıca program yaklaşımının uygulamaya konmasına olumsuz yönde etki ettiği söylenebilir.

Öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde bazı zorluklar yaşadığı belirlenmiştir. Bu zorlukların, öğretmenlerin yeteri kadar hizmet içi eğitim alamamış olması, okulda teknoloji atölyesi bulunmaması ve okulda yeterince materyal ve araç-gereç olmamasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Alanda yapılan çalışmalarda da benzer sonuçlara rastlanmıştır. Örneğin, Erdoğan (2007) yeni geliştirilen dördüncü ve beşinci sınıf Fen ve Teknoloji Dersi öğretim programıyla ilgili öğretmen, öğrenci ve uzman görüşleri doğrultusunda yaptığı araştırmasında, alt yapı ve materyal eksikliklerinin olduğunu, yeterli kaynak ve malzemenin olmadığını, araştırma ve

değerlendirme süreci için ayrılan sürenin yeterli olmadığını belirlemiştir. Saylan'ın (2001) da belirttiği gibi öğrenmenin nitelikli olarak gerçekleştirilebilmesi; hedef-davranış, konu ve öğrencilerin özelliklerine uygun etkinliklere yer verilmesini gerektirir. Bunun için de öğrenci ve konuya uygun olarak çeşitli yöntem, teknik, araç ve gereçlerin kullanılması yararlı olacaktır. Öğretmenlerin en fazla ders kitabını, düz anlatım yöntemini, soru cevap tekniğini kullandıkları dikkate alındığında materyal çeşitliliğinin sağlanamaması, uygun yöntem ve tekniklerin kullanılmaması öğretimde verimliliği düşürecektir. Çeşitli etkinlikler ve öğretim hizmeti değişkenlerine yer verilmeyle birlikte bunların kullanım düzeyi yeterli değildir. Bu sonuçlar, program tasarılarının planlanmasıyla çok yakından ilgilidir. Özellikle planlamada öğretmenler arasında iş birliğinin olmaması da diğer derslerle ilişkilendirme boyutunun eksik olduğunu göstermektedir.

Yeni programla birlikte öğretmen ve öğrenci rollerinde değişiklik olduğu ortaya konmuştur. Değişen rol olarak en çok diğer öğretmenlerle iş birliğine vurgu yapılmıştır. Yeni programa göre, öğretmenler kendi alanındaki ve başka alandaki öğretmenlerle ortak planlama yapmak için iş birliği içinde olmalıdır. Öğretmenlerin bazıları rollerinde kısmen değişiklik olduğunu dile getirmekle birlikte eski programda da yeni programda da aynı rollerin var olduğunu, yeni programda ve eski programda da öğretmenin rolünün rehber, kolaylaştırıcı, koordinatör, yardımcı, gözlemci, destekleyici olduğunu vurgulamışlardır. Diğer yandan öğretmenler, öğrencilerin rollerinde de değişiklikler olduğunu ifade etmişlerdir. Yeni programın uygulanmasıyla öğrencilerin öğrenme sürecinde yeni yetenekler sergilemeleri ve daha fazla araştırmacı olmaları sağlanacaktır. Ayrıca programda öğrencilere kendi öğrenme sorumluluklarını üstlenmeleri amacıyla öz-değerlendirme yapmalarına imkân verilmiştir. Bu alanda yapılan çalışmalarda da (Demirbaş, 2008; Ercan ve Altun, 2005; Erdoğan ve Arslan, 2014; Eskicumalı, Demirtaş ve Zengin, 2010) benzer sonuçlar bulunmuştur. Öğretmen ve öğrenci rollerindeki değişimi fark etmeleri, öğretmenlerin programdaki değişimi anladıklarını ama gözlem sonuçları ve görüşmelerden elde edilen bulguların sonuçları bu değişimin uygulamaya yeterli düzeyde yansımadığını göstermektedir. Öğretmenlerin eğitim talepleri de bu durumu açıkça ortaya koymaktadır.

Bazı öğretmenler yeni programla, öğrenme-öğretme sürecinin tamamen bazı öğretmenler ise kısmen değiştiğini ifade etmiş, fakat planlama boyutunun tamamen değiştiği konusunda fikir birliği bulunmaktadır. Eski programdan farklı olarak, yeni programda öğretmenler yıllık plan, iki aylık plan, haftalık plan ve ders planı hazırlamakla yükümlüdürler. Planlama konusunda tamamen değişen noktanın araştırma odaklılık olduğu ve ders planını hazırlarken teknoloji dersi öğretmenlerinin diğer öğretmenlerle iş birliği içinde olmaları önem taşımaktadır. Öğretmenlerin ders içeriklerini hazırlarken öğrencilerin ilgi, ihtiyaç, beklenti ve becerilerini de göz önünde bulundurmaları, programın hedeflerinin gerçekleşmesi açısından önem taşımaktadır. Araştırmanın ortaya koyduğu bir diğer önemli sonuç da; öğretmenlerin uyguladıkları stratejilerde, etkinlik sayısında, öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci arasındaki iş birliği gibi konularda bazı farklılıklar olduğudur. Bunun yanında öğretmenler, değişmeyen tek hususun öğrenme-öğretme sürecinde kullanılan teknikler olduğunu belirtmiştir. Oysaki yapılandırmacı yaklaşımı temele alan programların öğrenme öğretme sürecinde uygulamasında strateji, yöntem ve teknikler noktasında da değişimi gerektirmektedir. Araştırma ve inceleme yoluyla ve buluş yoluyla öğretim stratejilerinin yanı sıra öğrenci merkezli örnek olay, iş birlikli öğrenme, problem çözme gibi yöntem ve teknikler yapılandırmacı yaklaşımda kullanılmaktadır (Brooks ve Brooks, 1993; Tezci, 2002; Yurdakul, 2011).

Öğretmenlerin yaptığı yorumlardan yola çıkarak teknoloji dersinin yaşadığımız 21. yüzyılın gerektirdiği niteliklere uygun öğrenci yetiştirmeye yönelik olduğu, öğrencilerin bilgilerini ve becerilerini geliştirmelerine katkıda bulunduğu, ders içeriğinin öğrencilerin yeni meslekleri tanımalarında önemli rol oynadığı, kariyer planlaması yapmalarını da desteklediği belirlenmiştir. Öğretmenler, teknoloji dersi programı ile ilgili daha çok olumlu yönde vurgu yapmışlardır. Dolayısıyla pilot okullarda uygulamakta olan yeni programın teknoloji dersi, hayat ve iş alanının gereksinimlerini karşıladığı ve bu alanla uyum içinde olduğu belirtilmiştir (MASH, 2016). Ancak dersin daha çok geleneksel teknolojilere dayalı bilgilerin öğretimi şeklinde gerçekleştiği de görülmektedir. Başka bir ifade ile program tasarısında öngörülenler ile uygulama ve ders kitaplarında var olanlar arasında önemli denebilecek bir uyumsuzluk vardır. Öğretmenler teknoloji dersinin etkililiğinin artırılması için en çok planlama konusunda ek eğitime ihtiyaç olduğunu dile getirmişlerdir. Her ne kadar Eğitim, Bilim ve Teknoloji

Bakanlığı tarafından yeni programın uygulanması için hizmet içi eğitim düzenlenmişse de öğretmenlerin çoğunun bu konuda sıkıntı yaşamakta olduğu görülmektedir. Etkliliği artırmak için dile getirilen bir başka öneri ise okullarda bilgisayar laboratuvarı, teknoloji atölyesi, araç ve gereç ile materyallerin bulunması gerektiği yönündedir. Teknoloji ders kitabı eski olduğu ve hedeflerle tutarlık göstermediği için öğretmenler içeriğin değiştirilmesinden yana olduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler, okul müdürlerinin desteği ve müfettişlerin okul ziyaretlerinin sıklaştırılması ile yeni programın uygulanmasında kolaylıklar sağlanacağına inanmaktadırlar. Benzer sonuç Zengin (2010) tarafından yapılan araştırmada da belirlenmiştir.

5.1.3. Programın Sınıf İçinde Uygulanmasına İlişkin Gözlem Sonuçları ve Tartışma

Araştırmanın son alt problemi öğretmenlerin teknoloji dersi öğretim programında öngörülen yaklaşımı sınıf içinde öğrenme-öğretme sürecine ne düzeyde yansıtıklarının belirlenmesidir. Bu alt problemin analizinde Demirtaş (2012) tarafından hazırlanan bir gözlem formu kullanılmıştır. Bu gözlem formu, öğrenme-öğretme sürecini üç ana bölümde ele almış ve her ana bölümde öğretmenin yapması gereken öğretimsel etkinlikleri listelemiştir. Gözlem formunu oluşturan ana bölümler sırasıyla ders başı, ders süreci ve ders sonu olarak düzenlenmiştir. Gözlem formu iki araştırmacı tarafından sınıflarda öğretmenlerin gözlemlenmesi ile doldurulmuştur. Elde edilen sonuçlara göre ders başında öğretmenlerin en sık gösterdikleri öğretimsel etkinlikler öğrencilerin yeni öğreneceği bilgi ile önceki öğrendikleri bilgiler arasında ilişki kurma, öğrencilerin ön bilgilerini ve kavram yanılgılarını belirleme ve öğrencilerin dikkatini çekme ve merakını uyandırma etkinlikleridir. En az görülen etkinlik ise başarı kriteri belirleme davranışıdır. Öğretmenlerin ders sürecinde uyguladıkları öğretimsel etkinlikler içinde ise öğrencilerin soru sorması ve sorgulama yapmasına yönelik etkinlikler, öğrencilerin düşüncelerini serbest bir şekilde ifade etmelerine imkân sağlamak, öğrencilere uygun pekiştireçler verme ve etkili rehberlik yapma gibi etkinlikler en yüksek frekansa sahipken, bu boyutta en düşük frekans öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alma, öğrencilerin ilgi alanlarını dikkate alma ve diğer derslerle ilişki kurma davranışlarıdır. Gözlem formunun

üçüncü alt boyutu olan ders sonunda ise öğretmenlerin en sık gösterdikleri davranışlar öğrencilerin öğrenme eksiklerini düzeltme, özet ve tekrar yapma, öğrenilenleri dersle ilişkilendirme ve konuyla ilgili ev ödevi verme davranışlarıdır. Bu kategoride en düşük davranışlar ise başarı kriteri, bilginin transferi boyutundadır. Kosova'da pilot uygulaması devam eden teknoloji dersi öğretim programının yapılandırmacı yaklaşıma göre tasarlandığı dikkate alındığında öğretmenlerin bazı kritik davranışlarda yetersiz kaldıkları görülmektedir. Örneğin bilginin gerçek hayata transferi yapılandırmacılık açısından önemli bir davranış (Brooks ve Brooks, 1993) olduğu hâlde öğretmenler bu alanda yetersizdirler. Yine öğretimin bireyselleştirilmesi, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre öğretimi düzenleme, iş birliği gibi boyutlarda öğretmenlerin yetersiz oldukları görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin hizmetiçi eğitim kadar hizmet öncesi eğitimde de yapılandırmacı felsefeye uygun bir şekilde yetiştirilmelerinin önemini göstermesi açısından dikkat çekicidir. Öğretmenlerin uyguladığı, sınıfın demokratik bir ortam olmasına yönelik etkinliklerin görece olumlu olduğu söylenebilir. Benzer şekilde Kervan (2017) ve Yıldırım (2016) da yaptıkları araştırmada Kosova'da demokratik bir sınıf ortamı olduğunu belirlemişlerdir. Araştırmanın bulguları bu araştırmaları desteklemektedir. Ancak yöntem, teknik kullanımı ve değerlendirme boyutlarının programın öngördüğü yaklaşıma uymadığı söylenebilir. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde de sınıf içi gözlemleri destekleyecek bulgular elde edilmiştir. Öğretmenlerden bazılarının yöntem-tekniklerde bir değişiklik olmadığını belirtmesi uygulamanın öğrenme sonuçlarını desteklemekten uzak olduğunu gösterdiği söylenebilir.

Kosova'da altıncı sınıf teknoloji dersi programının değerlendirildiği bu çalışmadan elde edilen sonuçlara bakıldığında program tasarısı yapılandırmacı yaklaşıma dayalı olmasına rağmen programın tasarıya uygun olarak yeterli düzeyde uygulamaya yansımadağı söylenebilir. Hem öğretmenler hem de öğrenciler programın içeriğinden memnun değillerdir. Programda yer alan kaynaşıklık ilkesi ve öğretmenler arasında eş güdüm ve iş birliği gibi hususların eksikliğı programın etkili olarak uygulanamamasına neden olduğu görülmektedir. Ölçme ve değerlendirmenin öğretmenlerce hâlâ geleneksel usullerle devam ettiği ama öğretmenlerin program tasarısında ortaya konulan sınama durumu yaklaşımlarını beğendikleri gözlemlenmiştir. Uygulamadan elde edilen gözlem sonuçları ve öğrenci görüşlerine

ilişkin sonuçlar, öğretmenlerin sınıf ortamında programı uygulamaya dönüştürmede de sorunlar olduğunu göstermektedir. Tasarlanan program ile uygulamadaki program arasında önemli denebilecek farklılıklar söz konusudur. Bu durum programlardan arzulanan başarının ve değişimin elde edilmesinin güç olduğunu göstermektedir. Öğretmenler değişimi olumlu olarak görmektedirler. Ama bu olumlu görüşün değişimi sağlamada yeterli olamadığı çünkü sınıf içinde uygulamaların değişimin gerektirdiği düzeyde olmadığı söylenebilir. Program bir reform olarak tasarlanırsa da bu reformun başarısı programın uygulamada aldığı şekle bağlıdır. Ancak Kosova'da pilot okullarda uygulamaya konulan programın bu reformu sağlama noktasında başarılı olmasının zor olacağı söylenebilir. Bunun nedenlerinin başında öğretmenlerin programı ve dayandığı anlayışı yeterli düzeyde anlayamamaları gelmektedir. Çünkü öğretmenlerin pilot uygulama için yeterli düzeyde eğitim alamadıkları ve programlarla ilgili bilgilerinin eksik olduğu söylenebilir.

5.2.Öneriler

Bu bölümde araştırmanın bulguları çerçevesinde elde edilen sonuçlara yönelik öneriler iki başlık altında sunulmuştur. Birinci başlıkta araştırmanın sonuçlarına yönelik öneriler, ikinci başlıkta ise yapılabilecek çalışmalara yönelik öneriler sunulmuştur.

5.2.1. Araştırmanın Sonuçlarına Yönelik Öneriler

1- Araştırmanın sonuçları, öğretmenlerin programla ilgili kavramsal düzeyde yeterli bilgileri olmadığını göstermektedir. Bu çerçevede öğretmenlere programla ilgili eğitim verilmesinin yararlı olacağı söylenebilir.

2- Kosova'da öğretmen eğitimi veren kurumlarda program ve öğretimle ilgili dersler seçmeli düzeyde verilmektedir. Araştırma sonuçları öğretmenlerin program bilgisinin düşük düzeyde olduğunu göstermiştir. Bu nedenle program bilgisi gibi derslerin öğretmen eğitiminde zorunlu dersler arasına alınmasının yararlı olacağı söylenebilir.

3- Öğretmen eğitiminde özellikle programın nasıl uygulamaya konulacağına ilişkin rol model olunması, uygulamaların kalitesine katkı sağlayacaktır.

4- Okullarda yeterli düzeyde alt yapının yanı sıra araç, gereç ve materyallerle donatılmadan, programların niteliği hakkında yeterli düzeyde bilgi elde etmenin zor olduğu görülmektedir. Bu nedenle programların deneme uygulamaları yapılmadan altyapı gereksinimlerinin karşılanması gerektiği açıktır.

5- Programların pilot uygulamaları öncesinde öğretmen eğitimlerinin yeterli düzeyde ve etkili olarak verilmesi yararlı olacaktır. Aksi durumda programların başarısının öğretmenden mi yoksa programın kendisinden mi kaynaklandığını bilmek mümkün olmayacaktır.

6- Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı öğretim yöntem ve teknikleri ile ölçme ve değerlendirme noktasında öğretmenlere hizmet içi verilmesi tasarının uygulamaya daha doğru bir şekilde yansıtılmasına katkı sağlayacaktır.

7- Öğretmenlerin uygulamada rehberliğe gereksinimleri olduğu belirlenmiştir. Bu nedenle öğretmenlere rehberlik yapacak okul müdürleri ve müfettişlerin hem eğitilmesi hem de öğretmenlere nasıl rehberlik yapabilecekleriyle ilgili eğitimlerin verilmesi yararlı olacaktır.

8- Teknoloji dersi programı, teknolojinin dinamik doğası nedeniyle sürekli güncellenmelidir. Bu çerçevede geleneksel teknolojilere dayalı bilginin yanı sıra güncel yazılım ve donanımlara programlarda yer verilmesinin geleceğin işgücünün yetiştirilmesi açısından faydalı olacaktır.

9- Programların tüm araçlarının hazırlanarak pilot uygulamalarının yapılması programların başarısı açısından önemli olduğu söylenebilir. Özellikle etkili olarak tasarının başarısının belirlenmesinde bu hususun gözönünde bulundurulması yararlı olacaktır.

5.2.2. Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

1- Bu araştırmada 6. sınıf teknoloji dersi programı öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmiştir. Teknoloji dersinin yöneticiler, aileler ve uzmanların görüşlerine göre değerlendirilmesi program tasarısı ve uygulamasına katkı sağlayacaktır.

2- Bu araştırma nitel olarak görüşme ve gözlemlere dayalıdır. 6. sınıf teknoloji dersinin öğrenci başarısı, öğretmenlerin program adaptasyon yaklaşımı ve bağlılık gibi özellikler açısından da değerlendirilmesi yararlı olacaktır.

3- Bu araştırma sadece 6. sınıf teknoloji dersi bağlamında ele alınmıştır. Diğer sınıflarda hem teknoloji dersi hem de diğer derslerin durum çalışması deseninde araştırılması araştırma sonuçlarına ve alana katkı sunacaktır.

4- Kosova'da öğretmenlerin teknoloji dersi bağlamında teknoloji adaptasyon yaklaşımlarının incelenmesi hem program geliştirme çalışmalarına hem de hizmet öncesi ve hizmet içi programların geliştirilmesine katkı sunabilir.

5- Kosova'da programlar korelasyon desen anlayışına dayalı olarak tasarlanmıştır. Öğretmenlerin bu anlayış çerçevesinde planlamada ve uygulamada teknoloji dersinin diğer derslerle nasıl ilişkilendirildiği ve uygulamaya yansıtıldığına ilişkin araştırmalar yapılabilir. Böylece matematik, fen bilgisi gibi derslerde de teknoloji dersinde elde edilen kazanımların kullanılabileceği ortamlar yaratılabilir.

KAYNAKÇA

- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 342-361.
- Akpınar, B. (2014). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Data yayınları
- Aksoy, E., & Gözütok, D. (2014). Amerika Birleşik Devletleri, Finlandiya, Singapur ve Türkiye'de öğretmen eğitimindeki dönüşümler. *Journal of Educational Sciences & Practices*, 13(25), 23-46.
- Alexander, R. (1982). *Policy and Practice in Primary Education*. London: Routledge.
- Alshammari, A. (2013). Curriculum impementation and reform: Teacher's views about Kuwait's new science curriculum. *US-China Education Review A*, 181-186.
- Alwan, F. H. (2006). An analysis of English language teachers' perceptions of curriculum change in the United Arab Emirates. *Eric Digest* ED503767.
- Arıkan, R. (2013). *Araştırma Yöntem ve Teknikler*. Ankara: Nobel Akademik.
- Arslan, M., Aşılıoğlu, B., Savaş, B., Şahin, Ç., Aydoğan, İ. & Genç, S. Z. (2007). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Asunta, T. (2006). Developments in teacher education in Finland: in service education and training. *Paper presented at the seminar on modernization of study programs in Teachers' Education in an International Context*. Ljubljana.
- Aydın, S., & Çakıroğlu, J. (2010). İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri: Ankara örneği. *İlköğretim online*, 9(1), 301-315.
- Aykaç, N. (2014). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Aytaç, K. (1998). *Avrupa Eğitim Tarihi*. İstanbul: M.Ü. İlahiyat Fakültesi Vakfı.
- Bajrami, L. (2012). Pasqyrim i shkurtër i reformës së sistemit arsimor në Kosovë, 2000-2010, *Kërkime Pedagogjike - Përmbledhje punimesh*, (111-134). Prishtinë: Instituti Pedagogjik i Kosovës.
- Baki, A. (1999). Cebirle ilgili işlem yanlışlarının değerlendirilmesi. *III. Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu*. MEB ÖYGM.

- Ball, D. L., & Cohen, D. K. (1996). Reform by the book: What is—or might be—the role of curriculum materials in teacher learning and instructional reform?. *Educational researcher*, 25(9), 6-14.
- Batur, M. (2010). İlköğretim I. Kademe Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programının Kazanımlar Ögesinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.*
- Bayrak, A. (2009). İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.*
- Beka, A. (2014). Ndryshimet e Pjesshme apo Reformimi Tërësor i Sistemit (Sfidat e Sistemit Arsimor në Kosovë), *Yayımlanmamış Doktora Tezi. Universiteti i Tiranës, Fakulteti i Shkencave Sociale, Departmaenti Psikologjik-Pedagogjik. Tiranë.*
- Belli, Ş. (2009). Yenilenen ilköğretim 6 ve 7. sınıf fen ve teknoloji dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.*
- Beqiri, E. (2010). ICT and e-learning literacy as an important component for the new competency-based curriculum framework in Kosovo. *Journal of Research in Educational Sciences (JRES)*, 2(1), 7-21.
- Bledsoe, K. L., & Graham, J. A. (2005). The use of multiple evaluation approaches in program evaluation. *American Journal of Evaluation*, 26(3), 302-319.
- Blignaut, E. S. (2014). Reflections on student resistance to a constructivist curriculum, *Education as Change*, 18(2), 271-283.
- Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., & Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I: The cognitive domain* (Vol. 19, p. 56). New York: David McKay Co Inc.
- Brooks, J. G. & Brooks, M. G. (1993). *In Searching of Understanding: The Case For Constructivist Classrooms*. Alexandria, VA: American Society for Curriculum Development.
- Brown, J. D. (1995). *The Elements of Language Curriculum - A systematic Approach to Program Development*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Bullock, D. (2004). Moving from theory to practice: An examination of the factors that preservice teachers encounter as they attempt to gain experience teaching with technology during field placement experiences. *Journal of Technology and Teacher Education*, 12(2), 211–37.

- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cerit, Y. (2008). Öğretmen kavramı ile ilgili metaforlara ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri. *Journal of Turkish Educational Sciences*, 6(4), 693-712.
- Christensen, L. B., Johnson, B. R., & Turner, L. A. (2015). *Araştırma Yöntemleri - Desen Analizi*. (Çeviren: Aypay, A.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Crawley, F. E. ve Salyer, B. (1995). Origins of life science teachers' beliefs underlying curriculum reform in Texas. *Science Education*, 79, 611-635.
- Çakır, S. Ö. ve Yürük, N. (1999). Oksijenli ve oksijensiz solunum konusunda kavram yanılgıları teşhis testinin geliştirilmesi ve uygulanması. *III. Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu*. M.E.B. ÖYGM.
- Çıray, F., Küçükylmaz, E. A., & Güven, M. (2015). Ortaokullar için güncellenen fen bilimleri dersi öğretim programına yönelik öğretmen görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(31), 31-56.
- Çiftçi, Z. B., Akgün, L., & Deniz, D. (2013). Dokuzuncu sınıf matematik öğretim programı ile ilgili uygulamada karşılaşılan sorunlara yönelik öğretmen görüşleri ve çözüm önerileri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 3(1), 1-21.
- Çohurlu, T., Nas, E., & Çepni, S. (2009). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme tekniklerini kullanmada karşılaştıkları problemler: Trabzon örneği. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 122-141.
- DASH. (2001). *Korniza e Kurrikulit të Ri të Kosovës*. Prishtinë: Departamenti i Arsimit dhe Shkencës.
- Dellalbaş-Kılıç, H. (2010). İlköğretim 6. 7. ve 8. sınıf fen ve teknoloji dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erzincan Üniversitesi, Erzincan*.
- Demir, S. B., & Pınar, S. D. M. A. (2013). 4+ 4+ 4 yeni eğitim sistemi'nin yansımaları: beşinci sınıflardaki eğitim-öğretim sürecinin branş öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 8/9, 1081-1098.
- Demirbaş, M. (2008). 6. sınıf fen bilgisi ve fen ve teknoloji öğretim programlarının karşılaştırılması olarak incelenmesi: Öğretim öncesi görüşler. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 313-333.
- Demirel, Ö. (2003). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

- Demirel, Ö. (2010). *Eğitimde Program Değerlendirme - Kuramdan Uygulamaya- 12. Baskı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (2012). *Eğitimde Program Değerlendirme - Kuramdan Uygulamaya- 19. Baskı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (2012). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (2014). *Öğretim İlke ve Yöntemleri - Öğretme Sanatı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirtaş, Z. (2012). ilköğretim fen ve teknoloji dersi öğretim programına uygulama sürecin değerlendirilmesi. *Yayımlanmamış Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Bolu*.
- Diamond, R. M. (2011). *Designing and Assessing Courses and Curricula: A Practical Guide*. USA: John Wiley & Sons.
- Dindar, H., & Yaygın, S. (2007). İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğretim programına geçiş sürecinde öğretmenlerin bakış açılarının değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 15(1)*, 185-198.
- Doğan, Y. (2010). Fen ve teknoloji dersi programının uygulanması sürecinde karşılaşılan sorunlar. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, VII(1)*, 86-106.
- Doll Jr, W. E. (2015). *A Post-Modern Perspective on Curriculum*. Ne York: Teachers College Press.
- Doll, R. C. (1992). *Curriculum Improvement: Decision Making Process (3rd Edition)*. Boston: Allyn and BAcon.
- Doll, R. C. (1996). *Curriculum improvement: Decision Making and Process (9th ed.)*. Boston: Allyn & Bacon.
- Duffy, T. M. & Cunningham, D. J. (1996) Constructivism: Implications for the design and delivery of instruction. (Ed. D. H. Jonassen), *Handbook of Research for Educational Communications and Technology: A Conversation*, (170-198). USA, New York: Macmillan Library Reference.
- Dunlap, G., Kern-Dunlap, L., Clarke, S. & Robbins, F. R. (1991). Functional assessment, curricular revision, and severe behavior problems. *Journal of Applied Behavior Analysis, 24(2)*, 387-397.

- Ekici, F. T. & Ekici, E. (2014). Öğretmen adaylarının öğretmenlik öz-yeterlik algılarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *International Advisory Board*, Erişim Tarihi: 24 Mayıs 2016: http://lib.euser.org/res/prc/3/EJSER_August_2014_Nr.2_Vol_3_Non_English.pdf#page=17.
- Erden, M. (1998). *Eğitimde Program Değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ertürk, S. (1972). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Yelkentepe Yayınları.
- Ercan, F. & Altun, S. A. (2005). İlköğretim fen ve teknoloji dersi 4. ve 5. sınıflar öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri. *Eğitimde Yansımalar*, VIII, 311-319.
- Erdem, E., & Demirel, Ö. (2002). Program geliştirmede yapılandırmacılık yaklaşımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(23), 81-87
- Erdoğan, M. (2007). Yeni geliştirilen dördüncü ve beşinci sınıf fen ve teknoloji dersi öğretim programının analizi; Nitel bir çalışma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5, 221-254.
- Ersoy, Y. (2006). Innovations in mathematics curricula of elementary schools-I: Objective, content and acquisition. *Elementary Education Online*, 5(1), 30-44.
- Eskicumalı, A., Demirtaş, Z., Gür-Erdoğan, D. & Arslan, S. (2014). Fen ve teknoloji dersi öğretim programları ile yenilenen fen bilimleri dersi öğretim programlarının karşılaştırılması. *International Journal of Human Sciences*, 11(1), 1077-1094.
- Fitzpatric, J. L., Sanders, J. R. & Worthen, B. R. (2004). *Program Evaluation - Alternative Approaches and Practical Guidelines - Third Edition*. Boston: Allyn and Bacon.
- Frye, A. & Hemmer, P. (2012). *Program evaluation models and related theories: AMEE Guide No. 67*. Medial Teacher. Erişim Tarihi: 29.8.2016. <https://www.med.unc.edu/aoe/resources/videos-and-materials-from-curricular-sessions/materials-from-curricular-sessions-2014-2015/program-evaluation-guide>
- Gagnon, G. W. & Collay, M. (2001). *Designing For Learning: Six Elements in Constructivist Classrooms*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Gallagher, J. J. ve Tobin, K. (1987). Teacher management and student engagement in high school science. *Science Education*, 71(4), 535-555.
- Gelen, İ. & Beyazıt, N. (2007). Eski ve yeni ilköğretim programları ile ilgili çeşitli görüşlerin karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 51(51), 457-476.

- Georgescu, D. (2002). On curriculum development in Kosovo. *Development Education Journal*, 9(1), 29-30.
- Gill, S. & Reynolds, A. J. (1999). Educational expectations and school achievement of urban African American children. *Journal of School Psychology*, 37(4), 403-424.
- GIZ (2013). *Seminari Dy- Mësimdhënia dhe të Mësuarit*. Prishtinë. GIZ-MAShT
- Glesne, C. (2012). *Nitel Araştırmalara Giriş (Çeviri- Ersoy, A. ve Yalçinoğlu, P.)*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Goodlad, J. I. (1964). School curriculum reform in the United States. (Edit: Flinders, D. J & Thornton, S. J.), *The curriculum studies reader*, (p.45-54). New York: Routledge Falmer.
- Goodson, I. F. (2013). *School Subjects And Curriculum Change*. Routledge.
- Gömlüksiz, M. N. & Bulut, İ. (2007). Yeni hayat bilgisi dersi öğretim programının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi. *Millî Eğitim*, 173, 67-88.
- Gömlüksiz, M. N. (2006). Yeni fen ve teknoloji dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2, 173-192.
- Gömlüksiz, M. N. & Bulut, İ. (2007). Yeni fen ve teknoloji dersi öğretim programının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(32), 76-88.
- Gredler, M. E. (1996). *Program Evaluation*. Prentice Hall.
- Gülcü, A., Aydın, S. & Aydın, Ş. (2013). İlköğretim okullarında bilişim teknolojileri dersi yeni öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 5, 73-92.
- Gülççek, Ç. & Yağbasan, R. (2004). Basit sarkaç sisteminde mekanik enerjinin korunumu konusunda öğrencilerin kavram yanılgıları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3), 23-38.
- Güneş, G. & Baki, A. (2011). Dördüncü sınıf matematik dersi öğretim programının uygulanmasından yansımalar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(41), 192-205.
- Henson, K. T. (1995). *Curriculum Development for Education Reform*. New York: Allyn & Bacon.
- Henson, K. T. (2015). *Curriculum Planning: Integrating Multiculturalism, Constructivism and Education Reform*. Long Grove: Waveland Press.

- Harris, J., Mishra, P. & Koehler, M. (2009). Teachers' technological pedagogical content knowledge and learning activity types: Curriculum-based technology integration reframed. *Journal of Research on Technology in Education*, 41(4), 393-416.
- Huang, Y. S. & Asghar, A. (2016). Science education reform in Confucian learning cultures: Teachers' perspectives on policy and practice in Taiwan. *Cultural Studies of Science Education*, 1-31. DOI 10.1007/s11422-016-9762-4
- IPK - Instituti Pedagogjik i Kosovës. (2015). *Udhëzues Praktik për Zbatimin e Kurrikulës - Fusha Jeta dhe Puna*. Prishtinë: Zyra për trajnime në MASHT.
- Jonassen, D. H. (1999). Designing constructivist learning environments. *Instructional design theories and models: A new paradigm of instructional theory*, 2, 215-239.
- Jones, T. H. & Paolucci, R. (1998). The learning effectiveness of educational technology: A call for further research. *Educational Technology Review*, 9, 10-14.
- Karabektaş, M. (2004). Teknoloji dersleri için öğrenci görüşlerinin belirlenmesi . *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya*.
- Karakaya, Ş. (2004). *Eğitimde Program Geliştirme Çalışmaları*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: 24. Basım - Nobel.
- Karavaşin, M., & Yalçın, P. (2013). İlköğretim 8. sınıf fen ve teknoloji dersi 2008 yılı öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Van ili örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(1), 303-320.
- Kastrati, R. (2014). Pilotimi i kurrikulës në 10 shkolla të Kosovës: Përvoja dhe hapat e mëtejme. *Konferenca ndërkombëtare - Qasja e re kurrikulare sfidë e së ardhmes* (101-113). Prishtinë: Ministria e Arsimit, Shkencës dhe Teknologjisë.
- KEBTB, (2005). *Öğretim Plan ve Programı 3*, Prishtine.
- Kelleghan. T., Stufflebeam, D. L. & Wintage, L. A. (2003). *International Handbook of Education Evaluation – Part one: Perspectives*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Kelly, A. L. (2004). *The Curriculum- Theory and Practice (Fifth Edition)*. London: Sage Publications.

- Kervan, S. (2017). Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumları ile Epistemolojik İnançları ve Öğretim Yaklaşımları arasındaki ilişki. *Yayımlanmamış Doktora Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.*
- Klenowski, V. (2010). *Curriculum evaluation: Approaches and methodologies.* International Encyclopedia of Education. Elsevier. Erişim Tarihi: 13.02. 2016, http://eprints.qut.edu.au/26163/1/Klenowski_curriculum_evaluation.pdf
- Kocabatmas, H. (2011). Teknoloji ve Tasarım Öğretim Programının Değerlendirilmesi. *Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi - Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.*
- Korkut, H. (2008). İlköğretim 6. Sınıf Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programının İşbirlikli Öğrenme Yöntemine Göre Uygulanabilirliğine İlişkin Öğretim Elemanlarının Görüşleri. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi- Fen Bilimler Enstitüsü, İsparta.*
- Koro, B. (2013). Kosovo education system and Turkish education at the beginning of 21st Century. *Uluslararası Doğunun Batısı Batının Doğusu Balkan Konferansı. Prizren: Proceedings” e-kitap.*
- Kumran, O. & Saracaloğlu, S. (2011). Eğitim programlarının değerlendirilmesi ve eğitsel eleştiri modeli. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi, 1(2), 27-34.*
- Kurt, A. A., Abdullah, K. U. Z. U., Dursun, Ö. Ö., Güllepınar, F., & Gültekin, M. (2013). FATİH projesinin pilot uygulama sürecinin değerlendirilmesi: Öğretmen görüşleri. *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education, 2(1), 1-23.*
- Küçükahmet, L. (2009). *Program Geliştirme ve Öğretim.* Ankara: Nobel.
- Küçüköner, Y. (2011). 2005 fen ve teknoloji dersi öğretim programının uygulanmasında karşılaşılan sorunlar ve öğretmen gözüyle çözüm önerileri. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi, 13(2), 11-38.*
- Külahçı, Ş. G. (1995). Öğretmen yetiştirme modül serisi, A: 2-6. Ankara: Özışık Matbaası.
- Laska, J. A., & Gürbüzürk, O. (1989). Eğitim programı ile öğretim arasındaki ilişki: kavramsal bir açıklama. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 22(1), 251-259.*
- Levine, A. (1981). *Handbook on Undergraduate Curriculum.* San Francisco: Jossey-Bass,

- Lim, C. P. 2007. Effective integration of ICT in Singapore schools: Pedagogical and policy implications. *Educational Technology Research and Development*, 55(1), 83–116.
- Lunenburg, F. C. (2011). Key components of a curriculum plan: Objectives, content, and learning experiences. *Schooling*, 2(1), 1-4.
- Macdonald, D. (2003). Curriculum change and the post-modern world: Is the school curriculum-reform movement an anachronism?. *Journal of Curriculum Studies*, 35(2), 139-149.
- Marsh, C. J. (2014). *Konceptet themelore për ta kuptuar Kurrikulumin*. Tiranë: CDE.
- Marsh, C. & Willis, P. (2003). *Curriculum: Alternative Approaches, Ongoing Issues* (third edition). Upper Saddle River, NJ: Merrill/PrenticeHall.
- MASHT. (2011). *Korniza e Kurrikules e Arsimit Parauniversitar të Republikës së Kosovës*. Prishtinë: Grafika Rezniki.
- MASHT. (2012). *Kurrikula Bërthamë për arsimin e mesëm të ulët (Klasa VI, VII, VIII, IX)*. Prishtinë: Grafika Rezniki.
- MASHT. (2014). *Ministria e Arsimit, Shkencës dhe Teknologjisë. Udhëzim Administrativ Nr. 23/2014: Pilotimi i Kornizës së Kurrikulës dhe Kurrikulave Bërthamë në vitin shkollor 2013-2014*. Erişim Tarihi: 17.1.2017, <http://masht.rks.gov.net/uploads/2015/05/23-2014-ua-2.pdf>
- MASHT. (2016). *Korniza e Kurrikules e Arsimit Parauniversitar të Republikës së Kosovës (e Rishikuar)*. Prishtinë: Blendi.
- MASHT. (2016). *Kurrikula Bërthamë për arsimin e mesëm të ulët (Klasa VI, VII, VIII, IX, e Rishikuar)*. Prishtinë: Blendi.
- McNay, M. (2009). *Western guide to curriculum review*. University of Western Ontario, Teaching Support Centre.
- Mehmeti, S. (2015). Vlerësimet e shkollave pilotë për procesin e zbatimit të Kurrikulës së Re. In IPK, *Kërkime Pedagogjike - Përmbledhje Punimesh* (pp. 14-34). Prishtinë: Instituti Pedagogjik i Kosovës.
- Meriç, G., & Tezcan, R. (2016). Fen bilgisi öğretmenleri yetiştirme programlarının örnek ülkeler kapsamında değerlendirilmesi (Türkiye, Japonya, Amerika ve İngiltere örnekleri). *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 62-82.
- Merriam, S. B. (1988). *Case Study Research in Education: A qualitative approach*. San Francisco: Jossey – Bass Pub.

- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. Sage Pub.
- M.E.B. (Millî Eğitim Bakanlığı) (2005). İlköğretim programları ve kılavuzu. Ankara, Türkiye: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054.
- Morrison, J. (2003). Evaluation. *British Medical Journal*, 326(7385), 385-387.
- OECD. 2004. *Completing The Foundation For Lifelong Learning: An OECD Survey Of Upper Secondary Schools*. Innsbruck/Paris, OECD: Studienverlag.
- Oliva, P. F., & Gordon II, W. R. (2012). *Developing the Curriculum*. Pearson Higher Ed.
- Oliva, P. F. (1982). *Developing The Curriculum*. Boston-Toronto: Little, Brown and Comapny.
- Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2003). *Kurrikula - Baza, Parime dhe Probleme (Curriculum, Foundations, Principles and Issues- Çeviri)*. Tiranë: Instituti i Studimeve Pedagogjike.
- Osmani, N. (2017). *Zhvillimi Historik i Sistemit të Arsimit në Kosovë*. Germ-a: Erişim tarihi: 15.4.2017. <http://www.germ-a.com/?p=1921>
- Özçelik, D. A. (1987). *Eğitim Programları ve Öğretim (Genel Öğretim Yöntemi)*. Ankara: ÖSYM Eğitim Yayınları 8.
- Özdemir, S. M. (2009). Eğitimde Program Değerlendirme ve Türkiye'de Eğitim Programlarını Değerlendirme Çalışmalarının İncelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, VI(II), 126-149.
- Özdemir, E. & Arık, S. (2017). 2005 yılı fen ve teknoloji dersi ve 2013 yılı fen bilimleri dersi öğretim programlarının öğretmen değerlendirmesi. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 18(1), 31-44.
- Posner, G. J. (1995). *Analyzing The Curriculum*. New York: McGraw-Hill.
- Potera, I. (2014). Niveli i informimit të shkollave dhe qëndrimi i tyre për kurrikulën e re. Në IPK, *Kërkime Pedagogjike - Përmbledhje Punimesh* (fv. 45-72). Prishtinë: Instituti Pedagogjik i Kosovës.
- Prideaux, D. (2003). Curriculum design. *BMJ: British Medical Journal*, 326(7383), 268-270.
- Pratt, D. (1994). *Curriculum Planning*. New York: Harcourt Brace College Publisher.

- Pupovci, D. (2002). *Teacher Education in Kosova*. Prishtina: University of Prishtina.
- Pupovci, D., Hyseni, H. & Salihaj, J. (2001). *Arsimi në Kosovë 2000/01*. Prishtinë: KEC.
- Perkmen, S. & Tezci, E. (2011). Eğitimde Teknoloji Entegrasyonu: Materyal Geliştirme ve Çoklu Ortam Tasarımı. *Ankara: Pegem Akademi Yayınları*.
- Renzulli, J. S. & Reis, S. M. (1991). The reform movement and the quiet crisis in gifted education. *Gifted Child Quarterly*, 35(1), 26-35.
- Royse, D., Thyer, B. A., & Padgett, D. K. (2006). *Program Evaluation: An Intoduction, Fifth Edition*. Belmont , USA: Wadsworth, Cengage Learning.
- Ruggiero, V.R. (1988)*. Teaching Thinking Across The Curriculum. New York: Herperd Raw Publishers.
- Saban, Y., Aydoğdu, B., & Elmas, R. (2014). 2005 ve 2013 Fen bilgisi öğretim programlarının 4. ve 5. sınıf düzeylerinin bilimsel süreç becerileri açısından karşılaştırılması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(32), 62-85.
- Saracaloğlu, A., Uşun, S., Küçükoğlu, A., Turan, M., Akdağ, M., Kayabaşı, Y. ve Kaya, H. İ. (2007). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. İstanbul: Lisans Yay.
- Saylan, N. (1995). *Eğitimde Program Tasarısı - Temeller- Prensipler- Kriterler*. Balıkesir: İnce Ofset.
- Saylan, N. (2001). Ortaöğretim öğretmenlerinin program tasarısı ile ilgili görüşleri ve tasarı süreçlerindeki davranışlarının belirlenmesi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(6), 1-13.
- Saylor, J. & M. Alexander, W. (1973). *Planning Curriculum for Schools*. Florida: Holt, Rinehart and Winston, INC.
- Shatri, B. (2006). *Arsimi Fillor në Kosovë në Shekullin XX*. Prishtinë: Libri Shkollor.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-23.
- Sıcak, A. & Arslan. Z. (2013). Evaluation of the lesson unit of let's learn about the world of organisms in the elementary school fifth-grade course of science and technology with respect to the educational criticism model. *Karaelmas Journal of Education Sciences*, 1, 157-175.

- SMIA. (2017). *Të dhëna mbi Arsimin- Shënime Statistikore 2016/2017*. Gjetur në Ministria e Arsimit, Shkencës dhe Teknologjisë. Erişim Tarihi: 22.4.2017. <http://masht.rks-gov.net/uploads/2017/01/shenime-statistikore-2016-17-arsimi-parauniversitar.pdf>
- Sönmez, V. (2010). *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı (16 Baskı)*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Stufflebeam, D. (2001). Evaluation models. *New Directions for Evaluation*, 2001(89), 7-98.
- Şahan, H. H. (2007). İlköğretim 3. Sınıf matematik dersi öğretim programının değerlendirilmesi. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Şahan, H. H. (2014). *Eğitimde Program Geliştirme & Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Şahin, İ. (2007). Yeni ilköğretim 1. kademe Türkçe programının değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 6(2), 284-304.
- Taba, H. (1962). *Curriculum Development: Theory and Practice*. New York: Harcourt, Brace and World.
- Tahirsyzaj, A. (2010). Higher education in Kosovo: Major changes, reforms, and development trends in the post-conflict period at the University of Prishtina. *Interchange*, 41(2), 171-183.
- Tan, C. (2017). PISA and education reform in Shanghai. *Critical Studies in Education*, 1-16. DOI: 10.1080/17508487.2017.1285336
- Taşpınar, M. (2007). *Öğretim İlke ve Yöntemleri - Kurumdan Uygulamaya*. Ankara: Nobel.
- Tekbıyık, A., & Akdeniz, A. R. (2008). İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğretim programını kabullenmeye ve uygulamaya yönelik öğretmen görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 2(2), 23-37.
- Temli, Y. (2012). Classroom teachers' and science and technology teachers' views on science and technology curriculum. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*. Social Sciences Institute of Middle East Technical University, Ankara.
- Tezci, E. (2002). Oluşturmacı öğretim tasarım uygulamasının ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin yaratıcılıklarına ve başarılarına etkisi. *Yayımlanmamış doktora tezi*, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

- Tezci, E. (2009). Teachers' effect on ICT use in education: The Turkey sample. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 1285-1294.
- Tezci, E. (2011). Factors that influence pre-service teachers' ICT usage in education. *European Journal of Teacher Education*, 34(4), 483-499.
- Tezci, E. (2015). Türkiye'de ilköğretim politikaları. (Edit: Gümüş, A.). *Türkiye'de eğitim politikaları* (237-272). Ankara: Nobel Yay.
- Tezci, E. (2016a). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Detay Yay.
- Tezci, E. (2016b). Öğretmenlerin BİT entegrasyon yaklaşımlarının ölçülmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(2), 975-992.
- Tezci, E. & Gürol, A. (2002). Oluşturmacı öğretim tasarımı uygulamasının yaratıcı düşüncenin gelişimine etkisi. II. *Uluslar Arası Eğitim Teknolojileri Sempozyumu ve Fuarı*. Sakarya Üniversitesi.
- Tezci, E. & Uysal, A. (2004). Eğitim teknolojisinin gelişimine epistemolojik yaklaşımların etkisi. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3(2), 158-164.
- Ting, T. C. (2015). Policy developments in pre-school education in Singapore: A focus on the key reforms of kindergarten education. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 1(1), 35-43.
- Tobin, K., (1987). Forces which shape the implemented curriculum in high school science and mathematics. *Teaching and Teacher Education*.3, 287-298.
- Topkaya, E. Z. & Küçük, Ö. (2010). An evaluation of 4th and 5th grade English language teaching program. *Ilkogretim Online*, 9(1), 52-65.
- Tüysüz, C. & Aydın, H. (2009). İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğretmenlerinin yeni fen ve teknoloji programına yönelik görüşleri. *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 37-54.
- Universiteti i Prishtinës "Hasan Prishtina". (2016). Fakulteti i Edukimit, Programi Fillor, niveli i studimeve Bachelor. Erişim Tarihi: 16.8.2016. http://edukimi.uni-pr.edu/getattachment/Departamentet/3--Bachelor_Programi-Fillor.pdf.aspx . Prishtinë
- Uşun, S. (2012). *Eğitimde Program Değerlendirme - Süreçler Yaklaşımlar ve Modeller*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Van Driel, J. H., Beijaard, D., & Verloop, N. (2001). Professional development and reform in science education: The role of teachers' practical knowledge. *Journal of Research in Science Teaching*, 38(2), 137-158.

- Variş (1996). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Alkım Yayınları.
- Wilson, B. G. (1996). *Constructivist Learning Environments: Case Studies in Instructional Design*. New Jersey: Educational Technology Publications.
- Wulf, K. & Schave, B. (1984). *Curriculum Design: A Handbook for Educators*. USA: Scott Foresman & Company.
- Van Driel, J. H., Verloop, N. & de Vos, W. (1998). Developing science teachers' pedagogical content knowledge. *Journal of Research in Science Teaching*, 35(6), 673-695.
- Vanderlinde, R. & van Braak, J. (2011). A New ICT curriculum for primary education in Flanders: Defining and predicting teachers' perceptions of innovation attributes. *Educational Technology & Society*, 14(2), 124-135.
- Yeşilyurt, S. & Gül, Ş. (2008). Ortaöğretimde daha etkili bir biyoloji öğretimi için öğretmen ve öğrenci beklentileri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(1), 145-162.
- Yurdakul, B. (2016). Yapılandırmacılık. (Editör: Özcan Demirel). *Eğitimde Yeni Yönelimler*, (39-65). Ankara: Pegem Yay
- Yager, R. E. (Ed.). (1996). *Science/Technology/Society as Reform in Science Education*. New York: Suny Press.
- Yalın, H. I., Karadeniz, Ş. & Şahin, Ş. (2007). Barriers to information and communication technologies integration into elementary schools in Turkey. *Journal of Applied Sciences* 7(24), 4036–4039.
- Yapıcı, M., & Demirdelen, C. (2007). Teachers' views with regard to the primary 4th grade social sciences curriculum. *Elementary Education Online*, 6(2), 204-212.
- Yel, S., Taşdemir, A. & Yıldırım, K. (2009). Sosyal bilgiler öğretiminde öğretim strateji, yöntem ve teknikler. B. Tay ve A. Öcal (Ed). *Özel Öğretim Yöntemleriyle Sosyal Bilgiler Öğretimi* (ss.37-90). Ankara: Pegem A Akademi.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2006). *Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Kitabevi.
- Yıldırım, S. (2017). Kosova'daki Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Bilgi, İnanç, Tutum ve Özyeterliklerinin Sınıf İçi Uygulamalarıyla İlişkisinin İncelenmesi. *Yayımlanmamış Doktora Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir*.
- Zylfiu, H. & Mehmeti, S. (2012). *Zhvillimi i Kompetencave për TIK dhe Gjuhë Angleze - Perspektivë për Integrim në Epokën Digjitale*. Prishtinë: Instituti Pedagogjik i Kosovës.

- Zabeli, N. (2014). Vlerësimi për Zhvillimin e Kompetencave - Sfidat për Mësimdhënësit Kosovarë. *Qasja e Re Kurrikulare Sfidë e së Ardhmes - Kumtesat, Prezantimet dhe Rekomandimet* (pp. 141-151). Prishtinë: NTG"Blendi"
- Zeneli, I. (2006). Politikat dhe zbatimi i reformave në sistemin e ri të arsimit në Kosovë - Rrethanat politike në të cilat u krijua sistemi i pavarur i arsimit. *IPVQ, Shkolla për Gjuhën dhe Kulturën e Atdheut dhe Identitetit Kombëtar* (fv. 11-16). Prishtinë: Ministria e Arsimit, Shkencës dhe Teknologjisë.
- Zengin, M. & Topsakal, C. (2008). Kosova eëitim sistemi ve Türkiye eëitim sisteminin karëilaëtirilmasi. *Karadeniz Araëtırmaları*, 18(18), 107-126.



EKLER

EK-1 ÖĞRETMENLER İÇİN GÖRÜŞME SORULARI

Yas ()

Cinsiyet ()

Branş (_____)

Mesleki kıdeminiz (yıl)

Uygulanan yeni program için eğitim aldınız mı? Evet Hayır

A) PROGRAM TASARISININ DEĞERLENDİRİLMESİ

AMAÇ ve ÖĞRENME SONUÇLARINA İLİŞKİN SORULAN SORULAR

1. 6. sınıf teknoloji dersi programının genel amaçlarını nasıl değerlendiriyorsunuz?
 - a) Öğrencilerin düzeyine uygunluğu açısından
 - b) Açık ve anlaşılabilirliği açısından
 - c) Ulaşılabilirlik açısından
 - d) Tutarlılık açısından
 - e) İçerikle kenetlilik açısından
 - f) Öğrenci davranışına dönüklük açısından
 - h) Genellik ve sınırlılık açısından
 - i) Bitişik olma açısından
 - i) Ürüne dönüklük açısından

2. 6. sınıf teknoloji dersi programının öğrenme sonuçlarına nasıl değerlendiriyorsunuz?

- a) Öğrencilerin düzeyine uygunluğu açısından
- b) Açık ve anlaşılabilirliği açısından
- c) Ulaşılabilirlik açısından
- d) Tutarlılık açısından
- e) İçerikle kenetlilik açısından
- f) Öğrenci davranışına dönüklük açısından
- g) Ürüne dönüklük açısından
- h) Genellik ve sınırlılık açısından
- i) Bitişik olma açısından

3. Teknoloji dersi program yer alan amaçlara ve öğrenme sonuçlarına ilişkin önerileriniz nelerdir?

İÇERİĞE İLİŞKİN SORULAN SORULAR

4. Teknoloji dersinin, alıştırma ve kılavuz kitabını nasıl değerlendiriyorsunuz?

- a) görünüş açısından
- b) dil ve anlaşılabilirlik açısından
- c) çizimler açısından
- d) tutarlılık açısından
- e) hedeflere uygunluk açısından
- f) bilgilerin organizasyonu açısından
- g) sorular ve ödevler açısından
- h) bilimsel doğruluk açısından
- i) öğrenci seviyesine uygunluk açısından
- i) diğer derslerle bağlantı açısından

5. Teknoloji dersi program tasarısının içeriğine ilişkin önerileriniz nelerdir?

ÖĞRENME–ÖĞRETME SÜRECİNE İLİŞKİN SORULAN SORULAR

6. Teknoloji dersi program tasarısının öğrenme-öğretme sürecini nasıl değerlendiriyorsunuz?
 - a) araç ve gereç açısından
 - b) materyaller açısından
 - c) etkinlikler açısından
 - d) yöntem-teknikler açısından
 - e) hedeflere uygunluk açısından
 - f) ders saati açısından
 - g) ortam özellikleri açısından
 - h) diğer derslerle bağlantı açısından
 - i) öğrenci seviyesine uygunluk açısından
7. Teknoloji dersi program tasarısının öğrenme-öğretme sürecine ilişkin önerileriniz nelerdir?

DEĞERLENDİRE BOYUTUNA İLİŞKİN SORULAN SORULAR

8. Teknoloji dersi program tasarısının değerlendirme boyutuna ilişkin görüşleriniz nelerdir?
 - a) hedeflere uygunluk açısından
 - b) öğrenci düzeyine uygunluk açısından
 - c) içeriğe uygunluk açısından
 - d) ölçme aracı hazırlama ilkelerine uygunluk açısından
9. Teknoloji dersi program tasarısının değerlendirme boyutuna ilişkin önerileriniz nelerdir?

EK-2 PROGRAMIN UYGULANMASINA İLİŞKİN SORULAR

1. Programın uygulanmaya başlamasıyla birlikte, öğretmen rolündeki değişiklikleri açıklar mısınız?
2. Programın uygulanmaya başlamasıyla birlikte, öğrenci rolündeki değişiklikleri açıklar mısınız?
3. Programın uygulanmaya başlamasıyla birlikte, öğrenme-öğretme sürecindeki değişiklikleri açıklar mısınız?
4. Programın uygulanmaya başlamasıyla birlikte, değerlendirme boyutundaki değişiklikleri açıklar mısınız?
5. Teknoloji dersi programının en olumlu yönünü açıklar mısınız?
6. Teknoloji dersi programının en olumsuz yönünü açıklar mısınız?
7. Teknoloji dersi programının uygulamadaki etkililiğini artırmaya yönelik önerileriniz nelerdir?

EK-3 ÖĞRENCİLER İÇİN GÖRÜŞME SORULARI

Erkek ()

Kız ()

1. Teknoloji dersinin size neler kazandırdığını düşünüyorsunuz? Neden?
2. Teknoloji dersinde neler öğrenmeyi bekliyorsunuz?
3. Teknoloji dersinin konuları hakkında neler düşünüyorsunuz? Neden?
4. Teknoloji dersinden çıkarılmasını veya eklenmesini istediğiniz konular nelerdir? Neden?
5. Teknoloji dersini nasıl bir ortamda gerçekleştiriyorsunuz?
6. Okulunuzda Teknoloji dersi için nasıl bir öğrenme ortamına ihtiyaç olduğunu düşünüyorsunuz? Neden?
7. Teknoloji dersinde kullanılan araç-gereç, materyal ve etkinlikler yeterli mi? Neden?
8. Sizce Teknoloji dersinin etkililiği için hangi araç-gereç, materyaller ve etkinlikler gereklidir?
9. Teknoloji dersi için ayrılan sürenin yeterliliği hakkında görüşünüz nedir?
10. Teknoloji dersindeki başarınız nasıl belirleniyor?/ Öğretmeniniz başarınızı değerlendirirken nelere dikkat ediyor?
11. Yapılan değerlendirmelerden hangilerinin uygun olup hangilerinin uygun olmadığını düşünüyorsunuz? Neden?
12. Size göre bu dersin değerlendirilmesi nasıl yapılmalıdır?

Ek-4 GÖZLEM FORMU

Okulun Adı :		Ünite:		
Öğretmenin Adı-Soyadı :		Konu:		
Öğretim Deneyimi:		Ders Saati:		
Sınıf Mevcudu:		Dersin İşlendiği Tarihi:		
		Evet yapıldı	Kısmen yapıldı	Hayır Yapılmadı
	Dersin Başında			
1.	Öğrencilerin dikkatini çekme ve merakını uyandırma.			
2.	Öğrencileri öğrenmeye istekli hâle getirme (motive etme).			
3.	Öğrencilerin ön bilgilerini ve kavram yanılgılarını belirleme.			
4.	Öğrencilerin yeni öğreneceği ile daha önceden bildikleri arasında ilişki kurmasını sağlama.			
5.	Başarı kriterlerini belirleme.			
6.	İçeriği somutlaştırma için uygun araç ve gereç kullanma			
7.	Dersin başında öngörülen teknikleri kullanma			
	Ders Süresinde			
8.	Çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerini uygun biçimde kullanma			
9.	Konuya uygun etkinlikleri uygulama			
10.	Etkinliklerin uygulanmasında öğrencilerin katılımını sağlama			
11.	Konuları günlük yaşamla ilişkilendirme			
12.	Öğrenci-öğretmen, öğrenci-öğrenci iletişim ve etkileşimini sağlama			
13.	Öğrencileri düşüncelerini özgürce ifade etmeleri için teşvik etme			
14.	Öğrencileri soru sorma ve sorgulama yapmaya teşvik etme			
15.	Eleştirel ve yaratıcı düşünmeye fırsat tanıyan sorular sorma			
16.	Öğrencilere iş birliği içinde çalışma fırsatını tanıma			
17.	Öğrencilerin tartışma yapmalarını sağlama			
18.	Öğrencileri yeni bilgiyi keşfetme konusunda yönlendirme			
19.	Öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini edinmesi için uygun öğrenme ortamları hazırlama (etkinlik çalışmaları yaptırma)			
20.	Öğrencilerin öğrendikleri bilgilerle ilgili günlük hayattan örnekler vermelerini sağlama			
21.	Öğrencilerin öğrendikleri kavramları farklı durumlara uygulama fırsatı verme			
22.	Öğrencilerin ilgi alanlarını keşfetmelerine yardımcı olma			

23	Öğrencilere etkili bir şekilde rehberlik yapma			
24	Öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alma			
25	Öğrenciler için uygun pekiştirme verme			
26	Diğer derslerle ve diğer alanlarla-konularla bağlantı kurmak			
27	Ders sürecinde öngörülen teknikleri kullanma.			
	Ders Sonunda			
28	Öğrencilerin öğrenme eksikliklerini giderme, yanlışlıklarını düzeltme			
29	Öğrencilerin başarılarını takdir etme ve destekleme			
30	Özet ve tekrar yapma			
31	Öğrenilenleri dersle ilişkilendirme			
32	Öğrenci performansını değerlendirme çalışmalarına yer verme			
33	Öğrencilerin başarı kriterlerini kontrol etme.			
34	Bilginin transferine (farklı alanlarda kullanımına) yönelik etkinlik yapma			
35	Ele alınan konu ile ilgili çalışma yaprağı, inceleme, araştırma vb ev ödevi verme			

EK-5 PYETJET PER MËSIMDHËNËS

A) VLERËSIMI I HARTIMIT TË KURRIKULËS - QËLLIMI- REZULTATET E TË NXËNIT

1. Si i vlerësoni qëllimet e përgjithshme të kurrikulës së lëndës së teknologjisë së klasës së VI-të?

- Në aspektin e përputhshmërisë me nivelin e nxënësve
- Në aspektin e kuptueshmërisë dhe qartësisë
- Në aspektin e arritshmërisë
- Në aspektin e rezultateve
- Në aspektin e përputhshmërisë me thelbin (brendinë) e tekstit
- Në aspektin e fokusit ndaj sjelljes së nxënësve
- Në aspektin e përgjithësimin dhe kufizimit
- Në aspektin e lidhshmërisë (integritetit)
- Në aspektin e orientimit drejt rezultateve

2. Si i vlerësoni rezultatet e të nxënit të kurrikulës së lëndës së teknologjisë së klasës së VI-të?

- Në aspektin e përputhshmërisë me nivelin e nxënësve
- Në aspektin e kuptueshmërisë dhe qartësisë
- Në aspektin e arritshmërisë
- Në aspektin e konsistencës
- Në aspektin e përputhshmërisë me thelbin (brendinë) e tekstit
- Në aspektin e fokusit ndaj sjelljes së nxënësve
- Në aspektin e orientimit drejt rezultateve
- Në aspektin e përgjithësimin dhe kufizimit
- Në aspektin e lidhshmërisë (integritetit)

3. Cilat janë propozimet tuaja lidhur me qëllimin dhe rezultatet e të nxënit të kurrikulës së lëndës së teknologjisë ?

BRENDIA (përmbajtja, temat) E TEKSTIT

4 . Cili është vlerësimi juaj lidhur me librin e lëndës së teknologjisë dhe librin e udhëzimeve?

- Në aspektin e paraqitjes
- Në aspektin e gjuhës dhe kuptueshmërisë
- Në aspektin e ilustrimeve
- Në aspektin i konsistencës - vazhdimësisë (lidhshmërisë)
- Në aspektin e përputhshmërisë me qëllimet
- Në aspektin e organizimit të informacioneve
- Në aspektin e pyetjeve dhe detyrave
- Në aspektin e saktësisë shkencore
- Në aspektin e përputhshmërisë me nivelin e nxënësve
- Në aspektin e ndërlidhjeve me lëndët tjera

5 . Cilat janë propozimet tuaja lidhur me brendinë e tekstit të lëndës së teknologjisë?

PROCESI I MËSIMDHËNIES DHE TË NXËNIT

6 . Si e vlerësoni procesin e mësimdhënies dhe të nxënit të lëndës së teknologjisë?

- Në aspektin e mjeteve dhe pajisjeve
- Në aspektin e materialeve
- Në aspektin e aktiviteteve
- Në aspektin e metodave dhe teknikave
- Në aspektin e përputhshmërisë me rezultatet e të nxënit

- Në aspektin e orës mësimore
- Në aspektin e karakteristikave të mjedisit ku realizohet lënda
- Në aspektin e ndërlidhjeve me lëndët tjera
- Në aspektin e përputhshmërisë me nivelin e nxënësve

7 . Cilat janë propozimet tuaja lidhur me procesin e mësimdhënies dhe të nxënit të lëndës së teknologjisë ?

VLERËSIMI

8 . Cilat janë pikëpamjet tuaja lidhur me dimensionin e vlerësimit të kurrikulës së lëndës së teknologjisë?

- Në aspektin e përputhshmërisë me rezultatet e të nxënit
- Në aspektin e përshtatshmërisë me nivelin e nxënësve
- Në aspektin e përputhshmërisë me brendinë e tekstit
- Në aspektin e përputhshmërisë me parimet e përgatitjes së instrumentit matës

9 . Cilat janë propozimet tuaja lidhur me dimensionin e vlerësimit të kurrikulës së lëndës së teknologjisë?

EK-6 PYETJET LIDHUR ME IPMLEMENTIMIN E KURRIKULËS


- 1 . A mund të na tregoni për ndryshimet në rolin tuaj si mësimdhënës gjatë implementimit të kurrikulës?
- 2 . Çfarë ndryshimesh keni vërejtur në rolin e nxënësve gjatë implementimit të kurrikulës?
- 3 . Tregoni ndryshimet e procesit të mësimdhënies dhe mësimnxënies gjatë implementimit të kurrikulës.
- 4 .Çka keni vërejtur në procesin e vlerësimit gjatë implementimit të kurrikulës ?
- 5 . Tregoni anët pozitive të lëndës së teknologjisë.
- 6 . Na flisni për anët negative të lëndës së teknologjisë.
- 7 . Çfarë do të shtonit lidhur me ngritjen e efikasitetit të kurrikulës së lëndës së teknologjisë në procesin e implementimit.

EK-7 PYETJET PËR NXËNËS

1. Çfarë mendoni, çfarë keni përfituar nga lënda e teknologjisë ? Pse ?
2. Çfarë prisni të mësoni nga lënda e teknologjisë?
3. Cili është mendimi i juaj lidhur me temat mësimore të lëndës së teknologjisë ? Pse ?
4. Cilat janë temat të cilat do të kishit hequr apo shtuar në lëndën e teknologjisë? Pse?
5. Në çfarë mjedisi i të mësuarit realizohet lënda e teknologjisë ?
6. Çfarë mendoni, cilat janë nevojat të cilat duhet t'i përmbushë mjedisi i të mësuarit në shkollën e juaj për lëndën e teknologjisë?
7. Mjetet, materialet dhe aktivitetet e përdorura në lëndën e teknologjisë a janë te mjaftueshme ? Pse ?
8. Lënda e teknologjisë që te jetë më efektive cilat mjete, materiale dhe aktivitete janë të nevojshme ?
9. Cili është mendimi i juaj për kohën e ndarë për lëndën e teknologjisë?
10. Si përcaktohet suksesi i juaj në lëndën e teknologjisë? Gjatë vlerësimit të juaj në çka kushton vëmendje mësimdhënësi?
11. Më mënyrën e vlerësimeve të bëra, cilat mënyra mendoni se janë më përshtatshme dhe cilat jo ? Pse ?
12. Sipas jush, si duhet bërë vlerësimi nga kjo lëndë

EK -8. EĞİTİM BAKANLIĞI İZİN BELGESİ

2	1871
2	27.04.16



Republika e Kosovës
Republika Kosova-Republic of Kosovo
Qeveria -Vlada-Government

Ministria e Arsimit, e Shkencës dhe e Teknologjisë- Ministarstva za Obrazovanje Nauku i Tehnologiju-Ministry of Education Science & Technology

Zyra e Sekretarit të përgjithshëm/Kancelarija Generalnog Sekretara/Office of the General Secretary

DATE/A :	27 prill 2016
REFERENC-Ë :	2 - 1871
PËR/ZA/TO :	z. Fatmir Mehmeti
KOPJE	14 Shkolla
CC :	Arkiv - MASHT
PËRMES/PREKO/THROUGH :	
NGA/OD/FROM :	Alush Istogu, sekretar i përgjithshëm
TEMA/SUBJEKAT/SUBJECT :	Përgjigje ndaj kërkesës nr. 1871 datë: 27.4.2016

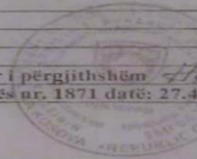
R e k o m a n d i m

Bazuar në rekomandimin e komisionit të formuar nga DPAP i Ministrisë së Arsimit, Shkencës dhe Teknologjisë (MASHT), miratohet kërkesa e z. Fatmir Mehmeti për të zhvilluar hulumtimin në 14 shkolla të ndryshme të Kosovës dhe ju rekomandohet Drejtorive Komunale të Arsimit që të bashkëpunojnë me z. Mehmeti në realizimin e këtij hulumtimi që do të targetoj shkollat e mesme të ulëta të këtyre komunave.

A r s y e t i m

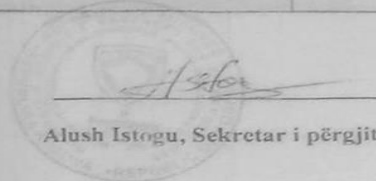
Bazuar në kërkesën nr.1871 datë: 27.4.2016 për dhënien e pëlqimit për zhvillimin e një hulumtimi për mbledhjen e të dhënave nga mësimmshënësit dhe nxënësit me temën *"Vlerësimi i Kurrikulës së klasës VI-të së lëndës së teknologjisë në Kosovë"*. Mbledhja e të dhënave bëhet me qëllim hulumtimi në kornizë të punimit të tezës së doktoratës në fushën e edukimit në Universitetin e Balëkesirit- Turqi, drejtimi: Mësimdhënia dhe Kurrikula. Të dhënat e mbledhura do të janë plotësisht konfidenciale.

Pas përfundimit të hulumtimit z. Mehmeti obligohet që të raportoj lidhur me rezultatet e projektit në DPAP-MASHT.



Rekomandimi i dërgohet komunave :

Nr.	Komuna	Emri i shkollës	Vendi
1.	Prishtinë	ShFMU " Faik Konica"	Prishtinë
2.	Gjilan	ShFMU " Musa Zajmi"	Gjilan
3.	Gjakovë	ShFMU "Zekeria Rexha"	Gjakovë
4.	Ferizaj	ShFMU " Tefik Çanga"	Feriza
5.	Prizren	ShFMU " Abdyl Frashëri"	Prizren
6.	Pejë	ShFMU " Asdreni"	Pejë
7.	Mitrovicë	ShFMU " Abdullah Shabani	Mitrovicë
8.	Suharekë	ShFMU " Dëshmorët e Tivarit"	Suharekë
9.	Vushtri	ShFMU "Anton Zako Çajupi"	Vushtri
10.	Lipjan	ShFMU " Vëllezërit Frashëri"	Lipjan
11.	Rahovec	ShFMU " Isa Boletini"	Rahovec
12.	Klinë	ShFMU " Azem Bejta"	Klinë
13.	Shtime	ShFMU " Hasan Prishtina"	Shtime
14.	Viti	ShFMU " Bafti Haxhiu"	Viti


Alush Istogu, Sekretar i përgjithshëm

EK – 9. GÖZLEM FORMU İZİN BELGESİ

The screenshot shows a Zimbra webmail interface. The browser address bar displays 'mail.balkesir.edu.tr/#3'. The page header includes the 'BAUN Mail' logo, a search bar, and the user's name 'ERDOGAN TEZCI'. The main content area shows an email from 'Zeynep Demirtaş' with the subject 'Re: izin talebi - Merhaba Hocam, Yapılan çalışmaların başkalarına faydalı olması şahsım adını Gelen Kutusu 12 KB' and a date of '25.11.2016'. The email body contains the following text:

Merhaba Hocam,

Yapılan çalışmaların başkalarına faydalı olması şahsım adına memnun edici bir durum. Öğrenciniz atıf yaparak gözlem formunu kullanabilir. Ben teşekkür ederim. İyi çalışmalar dilerim.

Yrd.Doç.Dr. Zeynep DEMİRTAŞ
SAÜ Eğitim Fakültesi

25 Kasım 2016 11:53 tarihinde ERDOGAN TEZCI <etezci@balkesir.edu.tr> yazdı:

Zeynep hanım merhaba
Ben Balkesir Üniversitesinden Doç. Dr. Erdoğan Tezci
Kosova Prizrenden bir öğrencim (Fatmir Mehmeti) sizin doktora tezinizde kullandığımız gözlem formundan yararlanmak istemektedir. Kendisi Kosova Teknoloji dersinin değerlendirilmesi ile ilgili çalışma yürütmektedir. Bu konuda yardımlarınız için şimdiden teşekkür ederiz.

The interface also shows a sidebar with filters and a taskbar at the bottom with the Windows logo and system tray icons.