İLKÖĞRETİM OKULLARINDA BİLİŞİM TEKNOLOJİLERİ DERSİ YENİ ÖĞRETİM PROGRAMININ ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

Şenay AYDIN

Y.Lisans Tezi

Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı

Doç. Dr. Aslan GÜLCÜ

2009

Her hakkı saklıdır

ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
FEN BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

İLKÖĞRETİM OKULLARINDA BİLİŞİM TEKNOLOJİLERİ DERSİ YENİ ÖĞRETİM PROGRAMININ ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

Şenay AYDIN

BİLGİSAYAR VE ÖĞRETİM
TEKNOLOJİLERİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

ERZURUM
2009

Her hakkı saklıdır

Doç. Dr. Aslan GÜLCÜ danışmanlığında, Şenay KAYA AYDIN tarafından hazırlanan bu çalışma 02 /02 /2009 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Prof. Dr. Yavuz TAŞKESENLİGİL İmza .....

Üye: Doç. Dr. Aslan GÜLCÜ İmza :.....

Üye: Yrd. Doç. Dr. Selçuk KARAMAN İmza :.....

Yukarıdaki Sonucu onaylıyorum.

(İmza)

Prof. Dr. Ömer AKBULUT

Enstitü Müdürü

ÖZET

Yüksek Lisans Tezi

İLKÖĞRETİM OKULLARINDA BİLİŞİM TEKNOLOJİLERİ DERSİ YENİ ÖĞRETİM PROGRAMININ ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

Şenay AYDIN

Atatürk Üniversitesi
Fen Bilimleri Enstitüsü
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. Aslan GÜLCÜ

Bu araştırmanın temel amacı Milli Eğitime bağlı ilköğretim okullarında okutulan bilişim teknolojileri dersinin yeni eğitim programının öğretim sürecindeki mevcut durumu ve uygulanmasında karşılaşılan güçlükleri öğretmen görüşleriyle ortaya koymak ve çözüm önerileri sunmaktır. Bu araştırmada örnek olay (özel durum çalışması) metodu kullanılmıştır. Araştırma, Bilgisayar Öğretmenleri görüşlerinin incelenmesine yönelik anket modeline uygun, betimsel bir araştırmadır. Türkiye genelinde ilköğretim okullarında çalışan bilgisayar öğretmenleri araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Araştırma yapılırken program değerlendirme modellerinden eğitsel eleştiri modelinden faydalanılmıştır. Bunun için kullanılan yöntem survey yöntemidir. Sonuca ulaşmak için kullanılan veri toplama aracı öğretim üyeleri yardımı ile Likert ölçeğine göre hazırlanan ve derecelendirmeli soru tiplerinden oluşan ankettir. Elde edilen veriler SPSS programında bağımsız değişkenlere göre frekans (f), yüzde (%) ve ki-kare (χ^2) testi teknikleriyle analiz edilmiştir.

Programın uygulamada yeni olmasından ve öğretmenlerin bu konuda hizmet içi eğitim seminerleri almamalarından kaynaklanan sorunların baş gösterdiği dikkat çekmektedir. Ayrıca laboratuar imkânlarının yetersizliği, donanım sıkıntısı, kaynak eksikliği, haftalık ders saatinin az olması ve sınıfların kalabalık olması programın uygulamada başarısını düşürmektedir.

Yeni öğretim programını uygularken sorun yaşamamak için öğretmenlere gerekli bilgilendirmenin yapılması ve en kısa zamanda laboratuar imkânlarının yenilenmesi gerekmektedir.

Anahtar Kelimeler: Bilişim Teknolojileri, İlköğretim, Bilgisayar Öğretimi, Program Geliştirme, Bilgisayar Öğretmeni, Bilgisayar Dersi Programı

2009, 228 sayfa

ABSTRACT

Ms Thesis

EVALUATION OF THE NEW TEACHING PROGRAMME DEVELOPED UNDER THE NAME OF SVET IN INFORMATICS TECHNOLOGIES COURSE IN THE PRIMARY SCHOOLS VIA THE TEACHERS' POINT OF VIEW

Şenay AYDIN

Atatürk University
Graduate School of Natural and Applied Sciences
Department of Computing and Teaching Technologies Education

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Aslan GÜLCÜ

The main purpose of this research is to reveal the current state of the new education programme developed in the course of Information Technologies in Turkey and the difficulties confronted from the teachers' point of view and to propose solutions. This is a descriptive research in harmony with the questionaire model aimed at examining the views of computer teachers. The core of this study is the computer teachers working at primary schools. The means of data collecting to reach conclusions is the questionnare involving gradable question types developed with the help of lecturers in accordance with Likert Scale. The collected data were analyzed according to the variables in the SPSS software with the help of techniques such as frequency (f), percentage (%), and chi-square (χ^2).

The problems occur mainly because of that programme is new in terms of application and because the teachers don't attend in service training on this subject. Besides, the deficiency of laborotary facilites, inadequate hardware, insufficient weekly periods and crowded classrooms decreases the success of the programme in practice.

In order not to encounter problems in the process of application of the new education/ training programme, the teachers should be informed well and the work of completing source materials should be accelerated by renewing the laboratory facilities as soon as possible.

Key Words: Information Technologies, Primary Schools, Computer Training, Curriculum Development, Computer Teacher, Education Programme

2009, 228 Pages

ÖNSÖZ

Günümüzün gelişme ve çağı yakalama düşüncesinin en önemli gereksinimi bilgisayarı verimli bir şekilde kullanmaktır. Bu sebeple; kişilerin bilgisayarı, onu oluşturan birimler ile işleve geçirecek programları en verimli bir şekilde kullanabilmeleri için gerekli görülen hususları bilmeleri gerekmektedir. Bu gereklilik doğrultusunda okullarımızda Bilişim Teknolojileri dersi okutulmaktadır.

İlköğretim okullarında Bilişim Teknolojileri dersi yeni eğitim programının öğretim sürecindeki mevcut durumu ve karşılaşılan güçlükleri öğretmen görüşleriyle değerlendirmek amacıyla bu çalışma yapılmıştır.

Bu çalışmanın gerçekleşmesinde yardımlarını esirgemeyen danışman hocam sayın Doç. Dr. Aslan GÜLCÜ'ye, yapıcı uyarılarda bulunarak katkı sağlayan Yrd. Doç. Dr. Yüksel GÖKTAŞ'a, yüksek lisans eğitimim boyunca bizlere kapılarını açan ve destek olan Atatürk Üniversitesi, K.K. Eğitim Fakültesi BOTE bölümü öğretim üyelerine teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca çalışmam esnasında beni destekleyen ve yardımlarını esirgemeyen sevgili babam Yrd. Doç.Dr. Ali KAYA'ya, canım anneme ve eşime teşekkür ederim.

Maddi desteklerinden dolayı TÜBİTAK'a (Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu) teşekkürü bir borç bilirim.

Araştırmamızın İlköğretim Okullarında Bilişim Teknolojileri dersinde karşılaşılan güçlükleri çözme konusunda ve bu alanda çalışma yapacaklara katkı sağlaması dileklerimle.

Şenay AYDIN

Şubat, 2009

İÇİNDEKİLER

ÖZET i
ABSTRACT ii
ÖNSÖZ iii
İÇİNDEKİLER iv
ÇİZELGELER DİZİNİ vii
ŞEKİLLER DİZİNİ xi
1.GİRİŞ 1
1.1. Eğitimle İlgili Temel Kavramlar 3
1.2. Eğitim ve Öğretim Programları 5
1.3. Türk Milli Eğitim Sistemi 9
1.3.1. İlköğretim 11
1.3.1.1. İlköğretimde Mevcut Durum 13
1.4. Eğitimde Bilgisayar Kullanımı 15
1.4.1. Türkiye'de Bilgisayar Eğitimi 22
1.5. Problem Durumu 25
1.5.1. Araştırmanın Amacı 25
1.5.1.1. Problem 25
1.5.1.2. Alt Problemler 26
1.5.2. Araştırmanın Önemi 27
1.5.3. Hipotezler 28
1.5.4. Sınırlılıklar 29
1.5.5. Varsayımlar 30
1.5.6. Tanımlar 30
2. KURAMSAL TEMELLER 34
2.1. Program Geliştirme 34
2.1.1. Bilişim Teknolojileri Eğitiminde Program Geliştirme 39
2.1.2. Bilişim Teknolojileri Ders Programı Tarihi Gelişimi 41
2.2. Bilişim Teknolojileri Dersi Öğretim Programının Vizyonu ve Yapısı 42
2.2.1. Bilişim Teknolojileri Dersi Öğretim Programı'nda Basamak ve Seviyeler. 46

2.2.1.1. Bilişim Teknolojileri Becerilerinin Seviyelere Göre Performans Göstergeleri..... 47
2.2.2. Öğrenme Alanları..... 50
2.2.2.1. Bilişim Teknolojilerinde Bilimsel Süreç (BTBS)..... 51
2.2.2.2. Bilişim Teknolojileri Etiği ve Sosyal Değerler (BTESD)..... 52
2.2.3. Bilgisayar Dersi Öğretim Programı'nın Uygulama Süreci..... 55
2.2.3.1. Bilişim Teknolojileri Becerileri (BTB)..... 55
2.2.3.2. Öğrenme-Öğretme Süreci..... 58
2.2.4. Ölçme – Değerlendirme..... 59
2.2.4.1. Performans Değerlendirme..... 63
2.2.4.2. Bilişim Teknolojileri Dersinin Başlıca Ölçme Yöntem ve Teknikleri..... 64
2.2.4.3. Performans Değerlendirmede Kullanılan Araçlar..... 65
2.3. Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımının Temelleri ve Bilişim Teknolojileri Dersinde Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımının Uygulanması..... 67
2.3.1. Yapılandırmacı Öğretmen Rolleri..... 71
2.4. İlköğretim Okullarında Yeni Öğretim Programının Uygulanması ve Karşılaşılan Aksaklıklar..... 73
2.5. Konuyla İlgili Araştırmalar..... 75
2.5.1. Türkiye'de Yapılan Araştırmalar..... 75
2.5.2. Uluslararası Alanda Yapılan Bazı Araştırmalar..... 85
3. MATERYAL VE YÖNTEM..... 94
3.1. Araştırmanın Modeli..... 94
3.2. Evren ve Örneklem..... 94
3.3. Araştırma Yöntemi..... 96
3.4. Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması..... 97
3.4.1. Anket Yöntemi..... 97
3.4.1.1. Anketin Hazırlanması..... 97
3.5. Toplanan Bilgilerin Analizi ve Yorumlanması..... 99
4. ARAŞTIRMA BULGULARI..... 100
4.1. Örnekleme Katılan Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin Kişisel Özellikleri İle İlgili Bulgular..... 100

4.2. Örnekleme Katılan Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin Programın Genel Özellikleri Hakkındaki Görüşleri..... 105
4.3. Örnekleme Katılan Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin Programın Hedefleri Hakkındaki Görüşleri..... 106
4.4. Örnekleme Katılan Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin Programın İçeriğine İlişkin Görüşleri..... 107
4.5. Örnekleme Katılan Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin Programın Öğrenme-Öğretme Sürecine İlişkin Görüşleri..... 111
4.6. Örnekleme Katılan Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin Programın Değerlendirme Boyutuna İlişkin Görüşleri..... 119
4.7. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre Bilişim Teknolojileri Ders Programının Genel Özellikleri, Hedefleri, İçeriği, Öğrenme-Öğretme Süreci, Değerlendirme Boyutu hakkındaki görüşleri..... 122
4.8. Öğretmenlerin hizmet yıllarına göre Bilişim Teknolojileri Ders Programının Genel Özellikleri, Hedefleri, İçeriği, Öğrenme-Öğretme Süreci, Değerlendirme Boyutu hakkındaki görüşleri..... 136
4.9. Öğretmenlerin çalıştıkları bölgelere göre Bilişim Teknolojileri Ders Programının Genel Özellikleri, Hedefleri, İçeriği, Öğrenme-Öğretme Süreci, Değerlendirme Boyutu hakkındaki görüşleri..... 154
4.10. Öğretmenlerin mezun oldukları bölümlere göre Bilişim Teknolojileri Ders Programının Genel Özellikleri, Hedefleri, İçeriği, Öğrenme-Öğretme Süreci, Değerlendirme Boyutu hakkındaki görüşleri..... 187
5. SONUÇ VE ÖNERİLER..... 202
5.1. Sonuç..... 206
5.2. Öneriler..... 208
KAYNAKLAR..... 209
EKLER..... 223
EK–1 ANKET FORMU..... 220
EK–2 DİLEKÇE..... 227
ÖZGEÇMİŞ..... 228

ÇİZELGELER DİZİNİ

Çizelge 1. 3. 1. 2007–2008 Öğretim Yılı İlköğretimde Okul sayısı, Öğretmen Sayısı ve Öğrenci Sayısı ile Öğretmen Başına Düşen Öğrenci Sayıları ile İlgili Sayısal Durum..... 13
Çizelge 2.2. Bilişim Teknolojileri ile Öğrenme Sürecinde Geçirilen Aşamalar..... 45
Çizelge 2.2.3.1. Geleneksel ve yeni öğrenme ortamlarının karşılaştırılması 56
Çizelge 2.2.4. Geleneksel ve yeni ölçme ve değerlendirme teknikleri..... 63
Çizelge 3.2. Araştırmaya katılan öğretmenlerin illere göre dağılımı..... 95
Çizelge 4.1.1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin illere göre dağılımları ile ilgili bulgular 101
Çizelge 4.1.2. Araştırmaya katılan öğretmenlerin il merkezleri ve ilçelere göre dağılımları ile ilgili bulgular..... 102
Çizelge 4.1.3. Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetleri ile ilgili bulgular..... 102
Çizelge 4.1.4. Araştırmaya katılan öğretmenlerin mezun oldukları üniversiteler ile ilgili bulgular..... 103
Çizelge 4.1.5. Araştırmaya katılan öğretmenlerin mezun oldukları lisans programları ile ilgili bulgular..... 103
Çizelge 4.1.6. Araştırmaya katılan öğretmenlerin hizmet yılları ile ilgili bulgular... 104
Çizelge 4.1.7. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşları ile ilgili bulgular..... 104
Çizelge 4.2. Araştırmaya katılan öğretmenlerin Programın Genel Özellikleri Hakkındaki Görüşleri ile ilgili bulgular..... 105
Çizelge 4.3. Araştırmaya katılan öğretmenlerin Programın Hedefleri Hakkındaki Görüşleri ile ilgili bulgular..... 106
Çizelge 4.4. Araştırmaya katılan öğretmenlerin Programın İçeriği Hakkındaki Görüşleri ile ilgili bulgular..... 108
Çizelge 4.5.1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin Programın Öğrenme-Öğretme Süreci Hakkındaki Görüşleri ile ilgili bulgular..... 112
Çizelge 4.5.2. Araştırmaya katılan öğretmenlerin zorlandıkları basamaklarla ilgili bulgular..... 113

Çizelge 4.6.1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin Programın Değerlendirme Boyutu Hakkındaki Görüşleri ile ilgili bulgular..... 120
Çizelge 4.6.2. Öğretmenlerin kullandığı değerlendirme araçlarıyla ilgili bulgular... 121
Çizelge 4.7.1. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre Bilişim Teknolojileri Ders Programının Genel Özelliklerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığına dair bulgular ve χ^2 değerleri..... 122
Çizelge 4.7.2. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre Bilişim Teknolojileri Ders Programının Hedeflerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığına dair bulgular ve x^2 değerleri..... 124
Çizelge 4.7.3. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre Bilişim Teknolojileri Ders Programının İçeriğine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığına dair bulgular ve x^2 değerleri..... 127
Çizelge 4.7.4. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre Bilişim Teknolojileri Ders Programının Öğrenme-Öğretme Sürecine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığına dair bulgular ve χ^2 değerleri... 131
Çizelge 4.7.5. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre Bilişim Teknolojileri Ders Programının Değerlendirme Boyutuna ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığına dair bulgular ve χ^2 değerleri..... 134
Çizelge 4.8.1. Öğretmenlerin hizmet yıllarına göre Bilişim Teknolojileri Ders Programının Genel Özelliklerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığına dair bulgular ve χ^2 değerleri..... 136
Çizelge 4.8.2. Öğretmenlerin hizmet yıllarına göre Bilişim Teknolojileri Ders Programının Hedeflerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığına dair bulgular ve χ^2 değerleri..... 138
Çizelge 4.8.3. Öğretmenlerin hizmet yıllarına göre Bilişim Teknolojileri Ders Programının İçeriğine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığına dair bulgular ve χ^2 değerleri..... 142

Çizelge 4.8.4. Öğretmenlerin hizmet yıllarına göre Bilişim Teknolojileri Ders Programının Öğrenme-Öğretme Sürecine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığına dair bulgular ve χ^2 değerleri..... 147

Çizelge 4.8.5. Öğretmenlerin hizmet yıllarına göre Bilişim Teknolojileri Ders Programının Değerlendirme Boyutuna ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığına dair bulgular ve χ^2 değerleri..... 151

Çizelge 4.9.1. Öğretmenlerin çalıştıkları bölgelere göre Bilişim Teknolojileri Ders Programının Genel Özelliklerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığına dair bulgular ve χ^2 değerleri..... 154

Çizelge 4.9.2. Öğretmenlerin çalıştıkları bölgelere göre Bilişim Teknolojileri Ders Programının Hedeflerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığına dair bulgular ve χ^2 değerleri..... 158

Çizelge 4.9.3.Öğretmenlerin çalıştıkları bölgelere göre Bilişim Teknolojileri Ders Programının İçeriğine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığına dair bulgular ve χ^2değerleri..... 164

Çizelge 4.9.4. Öğretmenlerin çalıştıkları bölgelere göre Bilişim Teknolojileri Ders Programının Öğrenme-Öğretme Sürecine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığına dair bulgular ve χ^2 değerleri..... 174

Çizelge 4.9.5. Öğretmenlerin çalıştıkları bölgelere göre Bilişim Teknolojileri Ders Programının Değerlendirme Boyutuna ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığına dair bulgular ve χ^2 değerleri..... 181

Çizelge 4.10.1. Öğretmenlerin mezun oldukları bölümlere göre Bilişim Teknolojileri Ders Programının Genel Özelliklerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığına dair bulgular ve χ^2 değerleri..... 187

Çizelge 4.10.2. Öğretmenlerin mezun oldukları bölümlere göre Bilişim Teknolojileri Ders Programının Hedeflerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığına dair bulgular ve χ^2 değerleri..... 189

Çizelge 4.10.3. Öğretmenlerin mezun oldukları bölümlere göre Bilişim Teknolojileri Ders Programının İçeriğine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığına dair bulgular ve χ^2 değerleri..... 192

Çizelge 4.10.4. Öğretmenlerin mezun oldukları bölümlere göre Bilişim Teknolojileri Ders Programının Öğrenme-Öğretme Sürecine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığına dair bulgular ve χ^2 değerleri..... 196

Çizelge 4.10.5. Öğretmenlerin mezun oldukları bölümlere göre Bilişim Teknolojileri Ders Programının Değerlendirme Boyutuna ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığına dair bulgular ve χ^2 değerleri..... 199

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1: Bilişim teknolojilerinin gelişim aşamaları 44
Şekil 2: Bilişim teknolojileri dersi öğretim programında basamak-seviye ilişkisi... 46
Şekil 3: Bilişim teknolojileri dersi programının beş öğrenme alanının sarmal yapısı..... 54
Şekil 4: Bilişim teknolojileri dersi öğretim programının öğeleri arasındaki ilişkiler..... 55
Şekil 5: Bilgisayar dersi öğretim programının uygulama süreci..... 58
Şekil 6: Öğrenci değerlendirmeleri..... 61
Şekil 7: Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre dağılımları..... 102
Şekil 8: Öğretmenlerin zorlandığı basamaklar..... 114

1. GİRİŞ

İnsanoğlu gözünü dünyaya ilk açtığı günden beri, kendisi karşısında oldukça yetersiz gördüğü doğal ve fiziksel çevreyi kontrol altına almaya ve kendi gereksinimlerini karşılamak amacıyla kullanmaya çalışmıştır. Bu kontrol ve kullanma süreci içinde insan sürekli olarak çeşitli girişim ve çabalarda bulunmuştur. Bu etkinlikleri bir bütünlük içinde değerlendirmek güç de olsa, gerçekte her türlü insan girişiminin ve uğraşının kuramsal bir temeli vardır (Varış vd 1998).

İnsanlık tarihi tarım çağı, sanayi çağı gibi evrelerden geçerek artık bilgi çağı ve hatta uzay çağına ulaştı. İnsan gücü, yerini giderek makinelerin gücüne, daha sonra beyin gücü ve dolayısıyla bilginin gücüne bıraktı. Bilgiyi elinde bulunduran, gücü de elde etmeye başladı. Enformasyon, veri, bilgi, bilişim, teknoloji ve bilişim teknolojisi kavramları yeniden tanımlanarak daha da anlam kazandı. Bilişim teknolojisi araçları ve bunları kullanabilme becerileri öne çıktı.

Bilgi çağı, öğrenmeyi ve öğrenme temel becerisine sahip bireyleri ön plana çıkarmaktadır. Yeni teknolojiler, öğrencinin bilgiye ulaşma ve bilgiyi kullanma becerilerini geliştirmeye katkıda bulunurken bir yandan da onların aktif olarak sürece katılmasını sağlamıştır (Akkoyunlu ve Orhan 2003).

Çağımız bilgi çağı, ekonomimiz de bilgi ekonomisidir. Artık ticarette ve hatta savaşlarda bile stratejiler, doğru bilgiye ulaşma ve bu bilgiyi doğru kullanabilme ile saptanabilmektedir. Teknolojideki bu hızlı gelişme; İnternet kullanımının yaygınlaşması, bilgiye erişimin günlük yaşantımızı bu denli etkileyebilir konuma gelmesi, beraberinde, toplumlar arasında, hatta aynı toplumda yaşayan bireylerin sosyal yaşantıları arasında bir uçurumun da oluşması riskini beraberinde getirmektedir. Bir başka deyişle bilgiyi yeterince kullanabilen ve kullanamayanlar arasında bir sayısal uçurum oluşmuş ve giderek artacak sosyal yan etkileri en aza indirmek görevi de yine teknolojik çözümlere yönlendirilmiştir. Bu uçurumun aşılması kaliteli insan gücünün

artması ile çözümlenebilecektir. Bireylerin teknolojiyi en iyi kullanabilecek, bilgiye rahatlıkla erişebilecek ve bu bilgiyi en iyi şekilde yorumlayabilecek seviyeye getirilebilmesi, bir taraftan ülkelerin eğitim olanakları çerçevesinde sürdürülürken diğer taraftan da bireylerin kendi olanakları ile kendilerini yetiştirmeleri zorunluluğu kaçınılmaz olmaktadır.

Günümüzün gelişme ve çağı yakalama düşüncesinin en önemli gereksinimi bilgisayarı verimli bir şekilde kullanmaktır. Dünya bir yarış içerişindedir. Türkiye'nin de bu yarışın dışında kalması düşünülemez. Bu sebeple; kişilerin bilgisayarı, onu oluşturan birimler ile işleve geçirecek programları en verimli bir şekilde kullanabilmeleri için gerekli görülen hususları bilmeleri gerekmektedir. Bu gereklilik doğrultusunda üniversitelerimizde bilgisayar öğretmenleri yetiştirilmekte ve okullarımızda bilgisayar dersi okutulmaktadır. Böylece teknolojiyi öğrenmenin ve teknolojiye ulaşabilmenin yolu daha da kısaltılmıştır.

İnsan, doğumundan itibaren kendini geliştirme süreci içinde bulur. Çevresi ile etkileşimi ve doğuştan getirdiği özellikleri yardımıyla öğrenme sürecine girer. Bu süreci en verimli şekilde kullanmak yine insanın işidir.

Eğitim, insan varlığıyla doğrudan ilişkilidir. Eğitim, insanın doğumundan ölümüne kadar olan süreci kapsamaktadır. Öyleyse eğitimin insanlık tarihi kadar eski bir geçmişi olduğu söylenebilir.

Toplumsal düzeyde değişen istekler çoğunlukla yaşanan sorunların çözümleriyle bağlantılıdır. Bireysel gelişimin sağlanabilmesi için gereken yatırımlar bireylere, toplumun istediği davranışları ve gerek duyduğu davranış değişikliklerini kazandırma, toplum koşullarına uyum sağlamalarını kolaylaştırma ve gerçekleştirme görevleriyle yükümlü olan eğitim, bilim ve teknolojideki değişme ve ilerlemelere gerekli katkıyı sağlarken, aynı zamanda, toplumun sosyal gelişimini de güçlendirerek, var olan sosyo-kültürel sorunlara çözüm üretmek durumundadır (Sözer 1998).

Eğitim, toplumun kabul ettiği değerleri ve davranışları bireye öğreterek, ona ihtiyaç duyduğu nitelikleri kazandırır. Eğitim ve öğretim bireyi toplumsallaştırıp ihtiyaç duyduğu üretim sistemleri için bilgi beceri ve davranışları kazandırır. Eğitim etkinlikleri bir toplumun aynasıdır. Bu nedenle hemen her ülke, hedeflediği sosyal ve ekonomik gelişmişlik gücüne ulaşmak ya da bu düzeyini sürdürmede eğitimi itici güç olarak kullanmaktadır (Aralpcan 1998).

1.1 Eğitimle İlgili Temel Kavramlar

Good (1973) eğitimi, kişinin yaşadığı toplum içinde değeri olan yetenek, tutum ve diğer davranış biçimlerini geliştirdiği süreçlerin tümü olarak tanımlar.

Oğuzkan'a (1993) göre eğitim, önceden belirlenmiş esaslara göre insanların davranışlarında belli gelişmeler sağlamaya yarayan planlı etkinlikler dizesidir.

Ertürk (1993) eğitimi, bireylerin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme süreci olarak tanımlamaktadır.

Fidan ve Erden (1991)'e göre eğitim en genel anlamıyla, insanları belli amaçlara göre yetiştirme sürecidir. Eğitim, toplumdaki "kültürleme" sürecinin bir parçasıdır. Kültürleme, toplumun bireyleri kendi kültürünün istek ve beklentilerine uyacak şekilde etkilemesi ve değiştirmesidir.

Öncül (2000) tarafından hazırlanan Eğitim ve Eğitim Bilimleri Sözlüğü'nde, eğitimi insanın kendisi ya da başka biri üzerinde bilinçli olarak istenen davranış değişikliklerini yapmak üzere etkide bulunması süreci olarak tanımlamıştır.

Psikologlar eğitimi; bireyi bilgi, istidat ve yetenekleri doğrultusunda yetiştirme, sosyologlar bireyi içinde bulunduğu topluma göre yetiştirme süreci olarak, ekonomistler

iyi bir üretici ve tüketici yetiştirme süreci, idealistler Tanrıya ulaşma süreci için yapılan etkinlikler ve varoluşçular insanı sınır durumuna getirme süreci olarak tanımlamışlardır.

Eğitimle ilgili birçok tanımın yapılmasının sebebi, farklı bilim dallarındaki kişilerin kendi bakış açılarına göre olanı değil de olması gerekeni açıklama girişimleridir. Birbirinden farklı bu tanımların hemen hepsinde, eğitimin bir davranış değiştirme süreci olduğu, değişmelerin kasıtlı ve planlı sürdürüldüğü ve bunların toplumda kabul görmesi gerektiği vurgulanmıştır. Bu tanımların eğitim ve öğretim süreçleri şeklinde uygulamaya aktarıldığı ortadadır. Sıklıkla birlikte ya da birbirlerinin yerine kullanılmaları eğitim ve öğretim kelimelerinin uygulamada anlam olarak ayırt edilmelerini zorlaştırır. Öğretim, dar anlamda, bir eğitim kurumunda ders verme işi; geniş anlamda ise, örgün ya da yaygın durumlarda ki öğrenmeleri kolaylaştırma amacı ile yapılan etkinliklerdir (Öncül 2000). Eğitim insanın yaşamı boyunca sürer. Ancak eğitimin bir kısmı okulda veya sınıfta planlı bir şekilde yürütülür. İşte bu kesime öğretim denilmektedir. Eğitim öğretmenin oluştuğu her durum için söz konusudur. Öğretim ise güdümlü, planlı, programlı ve desteklidir (Gürsoy 1992). Beydoğan (2002) ise eğitim ve öğretim arasındaki farklılıkları şöyle ifade etmektedir: eğitim zaman ve mekân yönünden sürekli, kapsamlı ve çok boyutlu iken, öğretim zaman ve mekân yönünden sınırlıdır. Eğitimde bilgi dâhil her türlü yaşantı üzerinde durulurken, öğretimde öğretmen ve öğrenci beklentileri önem kazanır. Eğitimde üzerinde durulan bu yaşantılar tesadüfî olabilir, ancak öğretim planlı, güdümlü ve desteklidir.

Eğitim ve öğretimin sonucu olarak öğrenme ise, bireyin olgunlaşma düzeyine göre çevresiyle etkileşimi sonucu, davranışlarında oluşan kalıcı değişmelerdir (Büyükkaragöz ve Çivi 1997). Senemoğlu (1998) da öğrenmeyi, bireyin çevresiyle belli bir düzeydeki etkileşimleri sonucunda meydana gelen nispeten kalıcı davranış değişmeleri olarak ifade etmektedir.

1.2 Eğitim ve Öğretim Programları

Program kelimesi Yunancadan gelmekte ve genel olarak yapılması gereken bir işin bölümlerini, her bölümün yapılış sırasını, zamanını ve nasıl yapılacağını gösteren bir tasarı anlamındadır. Bu tasarı iyi bir şekilde düzenlenirse yapılmak istenen işte sonuca daha kolay ulaşılır (Büyükkaragöz 1997). Zamanla program kelimesi 'izlenen yol' (curriculum) anlamında eğitimde de kullanılmaya başlanmıştır. 20. Yüzyıla kadar çoğunlukla 'konular listesi' anlamında kullanılan eğitim programı kavramı yıllar içinde pek çok düşünür ve eğitim bilimcisi tarafından daha kapsamlı ve betimleyici şekillerde tanımlanmıştır (Oliva 1988).

Carter V. Good'un hazırladığı eğitim sözlüğünde eğitim programı, bir çalışma alanında sertifika ya da diploma alabilmek için sistematik olarak sıralanması gereken dersler ya da konulardan oluşan bir liste olarak tanımlanmıştır (Good 1973).

Caswell ve Campbell (1935), eğitim programını konular listesi olarak değil, daha çok, öğrencilerin, öğretmenlerin rehberliği altında kazandıkları yaşantıların tümü olarak görmektedir.

Saylor, Alexander ve Lewis (1981) ise eğitim programını "Eğitilecek bireylere, öğrenme yaşantılarını kazandırma planı" olarak tanımlamaktadırlar.

Doğan (1975)'a göre eğitim programı şöyledir : "Öğrencilerde beklenen öğrenmeyi meydana getirebilmek için planlanmış faaliyetlerin tamamıdır".

Bütün bu tanımların sentezi ile Demirel (2003) şu tanımı yapmaktadır; "Eğitim programı, öğrenene okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneğidir".

Önder (1992), iyi bir eğitim programının özelliklerini işlevsellik, esneklik, bilimsellik, amaçlara yönelik olma, topluma uygunluk, ekonomiye uygunluk, uygulanabilirlik olarak belirtmiştir. Bir eğitim programı bu özelliklere uygun olarak ne kadar iyi hazırlansa da uygulama sürecinde izlenmesi ve gerekli görülen değişikliklerin yapılması şarttır. Bu da eğitimin toplumsal dinamizme ayak uydurabilmesi için önkoşul olan program geliştirme çalışmaları ile gerçekleşecektir.

Öğretim Programı ise okulda ya da okul dışında bireye kazandırılması planlanan bir dersin öğretimiyle ilgili tüm etkinliklerin kapsadığı yaşantılar düzeneğidir (Demirel 2003).

Bazı araştırmacılar eğitim programı ve öğretim programı terimlerini karşılaştırarak, farklarını ortaya koymaya çalışmışlardır. Eğitim programı, bir okul ya da eğitim kurumunda yer alan bütün eğitim faaliyetlerini, kurum içi ve kurum dışı etkinliklerini içine alır; öğretim programı ise eğitim programının içinde yer alır ve öğrenme-öğretme süreçleri ile ilgili tüm etkinlikleri kapsar. Öğretim programlarında yer alan bilgi kategorilerinin, disiplinlerin ve faaliyet alanlarının, eğitim amaçları ile ilişkili olan özel amaçlarını gerçekleştirmeleri için öğretim ilkelerini, konuların alt kategorilerini ve değerlendirme esaslarını içeren ve eğitim-öğretim programlarındaki esasları öğrenci davranışlarına dönüştüren programlara ise ders programı adı verilmektedir (Varış 1994).

Ayvaz (2001) ise ders programını her ders için ayrı ayrı yapılan ve içinde dersin amaçları, içeriği, öğretim etkinlikleri ve değerlendirme kısımlarını bulunduran program olarak tanımlamaktadır. Ders programı, öğretim programı içinde yer alan dersle ilgili öğretim faaliyetlerini sistematik olarak düzenleyen programlardır (Küçükahmet 2003).

Program; bilimin önemini kavramış, toplumsal ve teknolojik gelişmelere uyum sağlayan ve bu gelişmelere katkıda bulunan, görev ve sorumluluk bilinci taşıyan, yetenekli, bilgili, deneyimli ve nitelikli uygar bireyler yetişmesini sağlamayı hedeflemektedir. Öğrenciler bu hedefe yönelik kazanımlara, öğrenmede birbirinden ayrılmayan ve bütünlük içinde uygulanması gereken şu dört süreç ile;

- Sorular sorarak, inceleme ve gözlemler yaparak, veriler üretip değerlendirerek; kısaca bilimsel düşünerek,
- Ulaştıkları sonuç ve bulguları, ilgili başka sonuç ve bulgularla ve farklı görüşlerle karşılaştırıp uygun şekilde yazarak ve sunarak; kısaca bilimsel iletişim kurarak,
- Bilimin sonuçlarını, karşılaştıkları çeşitli gözlem, sorun ve fikirleri açıklamak için kullanarak; kısaca bilimi yaşama geçirerek,
- Edindikleri bilgi ve becerileri, yerinde ve doğru kullanarak; kısaca sorumlu davranarak ulaşırlar.

Bu süreçler uygulanırken; öğrenmede öğrencilerin aktif katılımlarının gerektiği, öğrencilerin çok değişik yollarla ve farklı hızlarla öğrendiği, öğrenmenin hem bireysel hem grup hâlinde yürütülen bir süreç olduğu göz önüne alınmalıdır.

Ülkelerin gelişip ilerlemesinde yetişmiş insan gücünün çok önemli bir yere sahip olduğu bilinmektedir. Bunun farkında olan ülkeler, eğitimin kalitesini artırmak için büyük çabalar harcamaktadır. Bu çabalar çoğunlukla öğretmen eğitimini iyileştirme, okul ve sınıf ortamının standartlarını yükseltme, öğrenme ortamında eğitim-öğretim teknolojilerinden etkili bir şekilde yararlanma, uygun öğretim yöntemleri geliştirme ve öğretim programlarını iyileştirme üzerinde yoğunlaşmaktadır (Kaya 2003).

Öğretim programlarının iyileştirilmesi, mevcut programların aksayan yönlerinin tespit edilerek düzeltilmesi ve gelişen çağa uygun yöntemleri içine alan yeni programların geliştirilmesi şeklinde yürütülmektedir. Bireylerin ihtiyaç duydukları bilgi ve becerileri onlara kazandırabilmek için programlar geliştirilmektedir. Program geliştirme, herhangi bir konu alanında ilgililere toplumca arzu edilen davranışların kazandırılması için bir eğitimin planlanması, yürütülmesi, değerlendirilmesi ve daha iyiye götürülmesi şeklinde ifade edilmektedir.

Uygulama sürecindeki eğitim programları araştırmacılar tarafından öğretmen görüşlerine dayalı olarak programın öğeleri olan amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreci

ve değerlendirme başlıkları altında değerlendirilmektedir. Ayrıca, öğrencilerde eğitim öğretim süreci sonunda gerçekleşmesi gereken hedef davranışların ne oranda gerçekleştiğini belirlemek amacıyla geliştirilen testlerin uygulanması yoluna da başvurulmaktadır. Uygulanmakta olan programın değerlendirilmesi, genelde ürün değerlendirmesi olarak adlandırılır. Ürün değerlendirmesi aşağıda belirtilen amaçlar için yapılmaktadır (Yalın vd 1996).

1. Programın etkililiğini ve maliyet/yarar ilişkisini ortaya koymak ve programın daha etkili hale getirilmesi için gerekli verileri elde etmek,
2. Programın süreç ve sonuçlarını değerlendirerek, zayıf ve üstün yanlarını tespit etmek, tespit edilen aksaklıkları gidermeye çalışmak olarak belirtilmektedir.

Uygulamada olan programların değerlendirilmesi yukarda belirtilen amaçlar açısından önemli olduğu görülmektedir. Araştırmacılar tarafından bu tür çalışmalar ülkemizde ve yurt dışında yürütülmektedir. Çalışmalarda genel olarak programların uygulanmasında karşılaşılan güçlüklerin öğretmen görüşleriyle belirlenmesinin esas alındığı görülmektedir. Bu araştırmalara konuyla ilgili araştırmalar bölümünde (2.5) ayrıntılı olarak yer verilmiştir.

Ülkemizde yakın zamanda başlanılan bilgisayar ve bilişim teknolojileri eğitimi ile ilgili programlar geliştirilmiş ve uygulanmaktadır. Bu programların uygulama sonrası değerlendirilmesi ilgili yeterli düzeyde araştırma yapılmadığı görülmektedir. Aynı zamanda Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) bu programla yeni bir öğretim yaklaşımını da uygulamaya koymuştur. Yapılandırmacı yaklaşıma öğretmenlerin bakış açısı ve uygulamada karşılaştıkları sorunların belirlenerek çözüm yollarının aranması programın başarısı açısından da gereklidir. Bilgisayar dersleri dikkate alındığında bu maddelerin her biri önemli konumda tutulmalıdır. Çünkü uygulamaya yönelik bilgisayar derslerinin bu maddeler göz önüne alınarak işlenmesi etkililik açısından büyük bir önem arz etmektedir.

1.3 Türk Milli Eğitim Sistemi

Bir ülkenin gelişmişlik düzeyi ve refahı, eğitime verdiği önemle doğru orantılıdır. Bilim ve teknolojideki gelişmelere paralel olarak sürekli değişen ve gelişen zamanı yakalamak günümüz toplumlarında bir zorunluluk haline gelmiştir. Bu durumda etkin eğitime duyulan gereksinim oldukça önemlidir. Teknoloji çağı diyebileceğimiz 21. yüzyılda toplumun ihtiyaç duyduğu potansiyele ulaşmış bireylerin yetişmesinde en önemli görev eğitim bilimine düşmektedir. Ülkelerin toplumsal, ekonomik, kültürel ve siyasal olarak gelişme göstermeleri eğitim alanında başarıya ulaşmalarına bağlıdır.

Her ulusun kendine has, kendi kültür ve birikimlerine bağlı bir eğitim sistemi vardır. Ülkelerin eğitim sistemleri, o milletin toplumsal, kültürel ve ekonomik özelliklerine ve değerlerine uygun olarak kurulur, biçimlenir ve gelişir. Başka bir deyişle, eğitim sistemi toplumun değerini yansıtır ve o toplumun eğitimden beklediği görevleri gerçekleştirmek zorundadır (Ilgar 1996). Bu amaçları, gerçekleştirmek üzere oluşturulan Millî Eğitim sisteminin yapısı 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nda belirtilmiştir. Eğitim sistemi incelendiğinde, bireylerin eğitim gereksinimlerini karşılayacak şekilde alt sistemlerden oluştuğu görülmektedir. Türk Millî Eğitim sistemi bir bütünlük içinde örgün ve yaygın eğitim olmak üzere, iki ana bölümden oluşur. Örgün eğitim belirli yaş grubundaki ve aynı seviyedeki bireylere amaca göre hazırlanmış programlarla, okul çatısı altında düzenli olarak yapılan eğitimdir (Türk 1999). Ülkeler arasında bazı farklılıklar bulunmasına rağmen ülkemizde örgün eğitim; okul öncesi eğitimi, ilköğretim, orta öğretim ve yüksek öğretim kurumlarını kapsamaktadır (Kıncal 2000).

1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu' nun 2. maddesinin son fıkrasında Türk Milli Eğitiminin uzak hedefleri şu şekilde belirtilmiştir:
"Bir yandan Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu arttırmak; öte yandan milli birlik ve bütünlük içinde iktisadi, sosyal kültürel kalkınmayı desteklemek, hızlandırmak ve nihayet Türk Milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı ve seçkin ortağı yapmak."

Yine aynı maddede Türk Milli Eğitiminin genel amacı da aşağıdaki şekilde açıklanmıştır:

1- Atatürk İnkılâplarına ve anayasanın başlangıcında ifadesini bulan Türk milliyetçiliğine bağlı; Türk milletinin millî, ahlakî, insanî, manevî ve kültürel değerlerini benimseyen koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan; insan haklarına ve anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan milli, demokratik, laik, sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyeti' ne karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek;
2- Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan, yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek;
3- İlgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışları ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak." (Anonim 1973)

Böylece, bir yandan Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu artırmak; öte yandan millî birlik ve bütünlük içinde iktisadî, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak ve nihayet Türk Milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı yaptırmaktır.

Milli Eğitimin Temel İlkeleri aşağıda verilmiştir:

- Genellik ve Eşitlik
- Ferdin ve Toplumun ihtiyaçları
- Yöneltme
- Eğitim Hakkı
- Fırsat ve İmkân Eşitliği
- Süreklilik
- Atatürk İnkılap ve İlkeleri ve Atatürk Milliyetçiliği

- Demokrasi Eğitimi
- Laiklik
- Bilimsellik
- Planlılık
- Karma Eğitim
- Okul ile Ailenin İş Birliği
- Her Yerde Eğitim

(Anonim 2001).

Eğitim programları geliştirilirken temel amaç ve ilkeler göz önüne alınarak toplumun gelişen teknoloji ile dünyaya ayak uydurabilmesi doğrultusunda düzenlemeler yapılmaktadır. Genel amaçların davranışa dönüşebilmesi için genel amaçlara paralel olacak biçimde, farklı okul türlerine göre, okulların amaçları, derslerin amaçları, ders konularının amaçları ve bu amaçların davranışları geliştirilmelidir. Bu bağlamda Türk Milli Eğitiminin amacının üç temel hedefi vardır:

- Okul öncesi ve ilköğretim basamaklarını içine alan ve her bir insanın alması vazgeçilmez ön koşul olan bir temel eğitim yaygınlaştırılarak gerçekleştirilecektir.
- İş hayatının etkin, verimli ve sürekli katılımını sağlayan; bireye, çağın gereklerine, toplumun gereksinimlerine uygun, istihdama yönelik geçerli bir meslek edindirmeyi amaçlayan bir ortaöğretim ve yükseköğretimin gerçekleştirilmesine devam edilecektir.
- Bireyin, evrendeki değişimin yanı sıra çok kısa aralıklarla, büyük boyutlarda değişen ya da gelişen mesleklere uyumunu sağlayacak, hedef kitlesi tüm toplum olan bir sürekli eğitimin uygulaması yaygınlaştırılacaktır (Anonim 2002).

1.3.1 İlköğretim

Bireyin yaşamı boyunca süren eğitiminin bir kısmı ise okulda, planlı ve programlı bir şekilde yürütülmektedir. Kişi eğitimini öncelikli amaç haline dönüştüren bu kesite

öğretim diyoruz. Öğrenme faaliyetlerinin önceden saptanan hedefler doğrultusunda, istendik davranışların kazandırılması amacıyla düzenlediği yerler genellikle eğitim kurumlarıdır. Okullarda yapılan planlı, kontrollü ve örgütlenmiş öğretme faaliyetleri ise öğretim olarak adlandırmaktadır (Fidan 1996). Eğitim ve öğretimin temeli dediğimiz kurumlar da, hiç tereddütsüz ilköğretim okullarıdır. Türk Millî Eğitim sistemi içinde, hiyerarşik olarak sıralanan, örgün eğitim kademelerinin başlangıcında yer alan ilköğretim, 7-14 yaş çocuklarının devam ettiği 8 yıl süreli, zorunlu ve devlet okullarında parasız bir öğretim kademesidir (Fidan ve Erden 1994; Kıncal 2000; MEB 1991; Türk 1999).

1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda ilköğretime ilişkin su tanımlama ve açıklamalara yer verilmiştir:
İlköğretim, 6–14 yaş grubundaki çocukların eğitim-öğretimini kapsar. İlköğretimin son ders yılının ikinci yarısında öğrencilere, orta öğretimde devam edilebilecek okul ve programların hangi mesleklerin yolunu açabileceği ve bu mesleklerin kendilerine sağlayacağı hayat standardı konusunda tanıtıcı bilgiler vermek üzere rehberlik servislerince gerekli çalışmalar yapılır. İlköğretim, kız ve erkek bütün vatandaşlar için zorunludur ve devlet okullarında parasızdır. İlköğretim kurumları sekiz yıllık okullardan oluşur. Bu okullarda kesintisiz eğitim yapılır ve bitirenlere ilköğretim diploması verilir.

İlköğretim çağına gelen bir birey ilk kez planlı, amaçlı, güdümlü destekli ve zorunlu bir öğretim sürecine girmekte ve sürekli olarak yeni bilgi, beceri ve davranışlar kazanmaktadır. Bu yönüyle ilköğretim bireyin gelişiminde ve eğitiminde çok önemli ve kritik bir dönemi oluşturmaktadır (Gürkan ve Gökçe 1999).

İlköğretimin amaç ve görevleri, Millî Eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak:
1. Her Türk çocuğunu ilgi, istidat ve kabiliyetleri yönünden yetiştirerek hayat ve üst öğrenime hazırlamaktır.

2. Her Türk çocuğuna iyi bir vatandaş olmak için gerekli temel bilgi, beceri davranış ve alışkanlıkları kazandırmak; onu millî ahlak anlayışına uygun olarak yetiştirmektir (MEB 1991).

Millî Eğitim Temel Yasası'nın genel amaç ve temel ilkelerine uygun olarak nitelikli bir eğitim süreci olan ilköğretimle, çocukların nitelikli insan, iyi yurttaş olarak yetiştirilmeleri, kendileri ve toplum yaşanılan için gerekli genel bilgi, tavır, tutum ve davranışlar ile ekonomik anlamda üretkenlik kazanmaları amaçlanmaktadır. Bu amaçlara ulaşabilmek için; çocuğun izlenmesi, gelişim basamaklarına uygun olarak kişilik hizmetlerinin verilmesi, tanıtma ve rehberlik sağlanması, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda yetişmelerinin sağlanması gerekir.

1.3. 1. 1 İlköğretimde Mevcut Durum

İlköğretimin bugünkü durumunun saptanmasında mevcut sayısal verileri özetleyen ilgili çizelge aşağıdadır:

Çizelge 1. 3. 1. 2007–2008 Öğretim Yılı İlköğretimde Okul sayısı, Öğretmen Sayısı ve Öğrenci Sayısı ile Öğretmen Başına Düşen Öğrenci Sayıları İle İlgili Sayısal Durum

Eğitim Kademesi	Okul Sayısı	Öğrenci Sayısı		Öğretmen Sayısı		Öğretmen Başına Düşen Öğrenci Sayısı
		Kız	Erkek	Kadrolu	Sözleşmeli	
İlköğretim Okulları Genel Toplamı	34 093	5 193 698	5 676 872	409 318	36 134	25
		10 870 570		445 452		

Kaynak: MEB İstatistikleri, Örgün Eğitim 2007-2008.

Çizelgede, 2007–2008 yılı öğretim yılında eğitim kademelerine göre son sayısal durum görülmektedir. 2007–2008 öğretim yılında ilköğretimde 34 093 okulda 10,8 milyon öğrenci öğrenim görmekte, 445 452 öğretmen görev yapmaktadır. Verilere göre öğrenci sayısının on milyonu geçmesi, öğretmen sayısının dört yüz bini geçmesi bu ilköğretim kademesinin ne denli büyük ve kapsamlı bir özellik taşıdığını açıkça göstermektedir. Ayrıca geçmiş yıllara ait istatistiksel bilgilerden bu rakamların her yıl sürekli artmaya devam ettiği görülmektedir. Bu da eğitim sisteminde pek çok sorunun ortaya çıkmasına ve ilköğretimin amaçlarının etkili bir biçimde gerçekleştirilememesine sebep olmaktadır.

Derslik başına düşen öğrenci sayısı da öğretmen başına düşen öğrenci sayısının da giderek arttığı ilköğretim okullarında son yıllarda gerçekleştirilen başlıca değişikler; taşımalı öğretime geçilmesi ve ilköğretimdeki ders programlarının çoğunun değiştirilmesi olarak belirtilebilir. Son olarak Avrupa Birliğine üyelik yolunda, yaşam kalitesinin yükseltilmesi amacıyla Devlet Planlama Teşkilâtı Müsteşarlığınca hazırlanan Orta Vadeli Programda (2006–2008) belirtilen eğitim politikaları içerişinde şu maddeler dikkat çekicidir:

- İlk ve orta öğretimin kalitesinin artırılması amacıyla yenilikçiliği, araştırmayı, takım çalışmasını, özgün ve girişimci düşünmeyi esas alan müfredat değişikliklerinin sürdürülmesi,
- Eğitimde yeni yapılanmanın gerektirdiği, öğretmen ve yöneticilere yönelik hizmet içi eğitimlerin ivedilikle gerçekleştirilmesi,
- Eğitimde bilgi teknolojilerinin kullanımının etkin hâle getirilmesi ve yaygınlaştırılması,
- Eğitimin her kademesinde fizikî mekân, donanım ve öğretmen ihtiyacının yerleşim yerleri arasındaki farklılıkları azaltacak şekilde giderilmesi,
- İlköğretimde; Sınıf mevcutlarının 30 öğrencinin altına indirilmesi,
- Bilgi ve iletişim teknolojilerinin eğitime entegrasyonu,
- Okullarda çağdaş kriterlere uygun fizikî alt yapının sağlanması ve araç-gereçlerle donatılması,
- Eğitimin her düzey ve türünde fırsat ve imkân eşitliğinin sağlanması,

- İlköğretim öğrencilerine ücretsiz ders kitabı dağıtımına devam edilmesi

Belirtilen maddelerden özellikle bilgi ve iletişim teknolojilerinin eğitime entegrasyonu için bilgisayarların eğitimde kullanımı kaçınılmazdır. Bu aşamada, eğitimde dünyadaki gelişmelerin paralelinde Türkiye'de yapılan çalışmalara da yer verilerek bilgisayar kullanım yeterliliğinin bireylere kazandırılmasının önemi ve buna yönelik isleyen süreç değerlendirilip yapılabileceklere ilişkin geniş bir perspektif kazandırılmaya çalışılacaktır.

1.4 Eğitimde Bilgisayar Kullanımı

Türkiye'nin değişen dünyaya ayak uydurabilmesi ve diğer ülkelerle rekabet edebilmesi için eğitim sisteminde çağa uygun yenilikler gerçekleştirilmelidir. Teknolojik gelişmeler dikkate alınarak eğitim programları evrensel ölçülerde düzenlenmeli ve günümüzde bir gereklilik olan bilgisayar kullanımı eğitimin her kademesinde yaygınlaştırılmalıdır. En basit şekliyle; bilgiyi işleyen, depolayabilen, aritmetiksel ve mantıksal işlemler yaparak hızlı biçimde sonuçlar ortaya koyabilen elektronik araçlar olarak tanımlanabilen bilgisayarlar, 1940'lı yıllardan bu yana hızlı bir gelişim göstererek, hacmi ve maliyetlerinin küçülmesinin yanı sıra kullanım kolaylığının artması ile ortaya çıkış sahası olan askeri alanı aşarak ticari sahaya genişlemiş ve giderek her alanda kullanımı gereklilik halini almıştır (Gülcü 2003). Bugünün ve geleceğin toplumunda iyi bir yer edinebilmek, insanların bilgisayarı tanımaları ve kullanım becerileri ile donatılmalarını gerektirmektedir (Sonat 1986). Eğitim sürecinden beklenen temel işlevlerin başında, bireyleri içinde yaşadıkları ortama uyum sağlayacak biçimde davranışlarla donatmak gelmektedir. İnsanların içinde yaşadıkları ortam giderek değişmektedir. Değişen bu ortamda bilgisayarın da önemi artmaktadır. O halde bireyleri yeni ortama göre hazırlamak eğitimin temel görevleri arasında yer almaktadır.

Bilgisayarın öğretim alanında kullanımı; bilgisayar için eğitim ve eğitim için bilgisayar olmak üzere iki boyutta karşımıza çıkar. Bilgisayar için eğitim; bilgisayar okur-yazarlığı, yazılım eğitimi ve donanım eğitimini kapsarken, eğitim için bilgisayar da;

bilgisayar denetimli öğretim, bilgisayara dayalı öğretim ve bilgisayar destekli öğretim olmak üzere 3 bölümden oluşur (Uşun 2000).

Bilgisayarların eğitimde kullanılma nedenlerine ilişkin çeşitli görüşler ortaya konulmuştur. Örneğin Hawkridge (1990) bu nedenleri, bireylerin bilgisayarla yapılabileceklerine ilişkin bilgilendirilip çevrelerine uyumlarını sağlama, ihtiyaç duyacakları bilgisayar bilgi ve becerilerini kazandırma, öğrenmek amacıyla bilgisayar kullanma, okullarda yönetimin etkililiğini arttırıp gelişimi sağlama, donanım ve yazılım üreten, kazanan ve yeni istihdam alanları yaratan bir toplum oluşturma, eğitimde maliyeti düşürme, özel eğitime muhtaç çocukların fiziksel yetersizliklerini en aza indirme olarak sıralamış ve bunları sırasıyla sosyal rasyonalite, mesleki rasyonalite, pedagojik rasyonalite, katalitik rasyonalite, bilgi teknolojisi endüstrisi, maliyet-fayda rasyonalitesi ve özel eğitim rasyonalitesi olarak ifade etmiştir. Becker'de (1992) eğitimde bilgisayarlaşma için dört temel rasyonalite tanımlanmaktadır. Birincisi, kültürel perspektif açısından bakarak yarının bilgisayar okur-yazar toplumlarına katılabilmek için temel ihtiyaç olarak gösterilmesidir. İkincisi, gelecekte yüksek eğitim ve sonraki kariyerde başarı sağlayabilmek için ön gereklidir. Üçüncüsü, bilgisayar uygulamalarının bütünleştirerek eğitimde verimliliği sağlamaktır. Dördüncü rasyonalite ise, programlama veya gerçek bilgisayar programları kullanmanın akli yetenekleri geliştirdiği inancı yönündeki düşüncedir (Cavalier and Reeves 1993; Yıldız 1996). Duget (1998) bilgisayarın eğitim alanında kullanımını, eğitim dışındaki baskılara bağlamış ve bunları ekonomik sistemin talebi, endüstrinin talebi, ticari baskı, sosyal talep, kültürel baskı, politik baskı ve teknolojik baskı olarak sıralamıştı (Taşçı 1993).

Bilgi toplumunda bütün ülkeler, çağdışı kalmamak için devrimsel oluşumun simgesi olan ve bilgiyi işleyen itici bir güç haline gelen bilgisayar teknolojisini kullanmak zorundadır. Günümüzde bilginin karmaşıklaşarak sürekli ve büyük bir hızla çoğalması, öğrenci sayısında ve eğitime olan talepteki artış ve öğretmen yetersizliği gibi sorunlara rağmen toplumların ihtiyaç duyduğu yapıcı ve yaratıcı yeteneklere sahip bireylerin yetiştirilebilmesi için öğrenme-öğretme ortamında bulunması zorunluluk haline gelen bilgisayar; iletişim, dil ve soyutlama yeteneklerinin geliştirilmesi, bireyin kendine

güveninin arttırılması, dikkatinin yoğunlaştırılması, sorunları tanımlaması ve çözmesi, örneklerden yararlanma alışkanlığı kazanması için etkili bir bireysel öğretim aracıdır. Bu açıdan hem ihtiyaç duyulan insan profilini yetiştirmeye yönelik olarak öğrenci merkezli ve odak noktası öğrenme olan öğrenme-öğretme ortamlarında teknolojiden yararlanmanın gereklilik olması, hem de bilgisayar kullanımının, bireyin kazanması gereken temel becerilerden biri halini almasıyla; bilgisayarlar eğitimde hem araç hem de amaç olarak yerini almış, "bilgisayarlı eğitim", "bilgisayar destekli eğitim", "bilgisayar eğitimi", "bilgisayar farkındalığı", "bilgisayar okuryazarlığı" gibi kavramlar gündeme gelmiştir (Akkoyunlu 1995; Akkoyunlu 1996a).

Bilgisayarlar, özel hazırlanmış öğretim programları aracılığıyla öğretme-öğrenme sürecinde zengin bir yaşantı oluşturabilmektedir. Eğitim alanında bilgisayarlardan yararlanma şekilleri gruplandırılmak istenirse (Hızal 1989);

- Eğitim araştırmalarında bilgisayar,
- Eğitim hizmetlerinin yönetiminde (yürütülmesinde) bilgisayar,
- Ölçme-değerlendirmede bilgisayar
- Rehberlik-danışmanlık hizmetlerinde bilgisayar,
- Bilgisayar eğitiminde bilgisayar,
- Öğrenme-öğretme süreçlerinde bilgisayar başlıkları altında gruplandırılabilir.

Alkan (1998) ise, bilgisayarın eğitimdeki işlevlerini şöyle sınıflandırmaktadır:

- Eğitsel verileri düzenleme ve değerlendirme
- Eğitim sektörünün yönetimi ile ilgili işlevler
- Öğretim işlevi

Baykal'a (1990) göre bilgisayarın öğretim sürecinde yararlanılabilecek nitelikleri aşağıdaki gibi özetlenebilir:

- "Bilgisayar etkileşimlidir. Öğrencinin etkilerine önceden belirlenmiş seçenek tepkilerden birini ya da birkaçını gösterebilir.

- Bilgisayar güdüleyicidir. Ses, ışık, renk, hareket gibi iletişim kodlarıyla dikkati canlı tutabilir.
- Sonsuz sabırlıdır. Yanlışlara, tekrarlara, tembelliklere, aceleciliklere dayanır.
- Bilgisayar bildiriyi canlandırır. Şekilleri, simgeleri, grafikleri hareket ettirir, çevirir, durdurur, kaydırır, büyültür, küçültür, renklendirir, seslendirir.
- Bilgisayar usta bir taklitçidir. Çeşitli varlık ve olayın ses, biçim ve davranışlarını taklit edebilir.
- Etkin katılım, örneklendirme gibi öğretim ilkeleri bilgisayarda uygulanabilir.

Eğitim sürecine damgasını vuran, yaygınlaştırılması konusunda büyük projeler ve çalışmalara girişilen bilgisayarlar özellikle etkili eğitsel yazılımların hazırlanmasıyla öğretme-öğrenme sürecine önemli katkılar sağladığı, yapılan bilimsel araştırmalar sonucunda ortaya konulmuştur. Her ne kadar bilgisayarların eğitsel ortamlarda yaygınlaştırılmasına yönelik çalışmalar ve gerekli öğretmen eğitimi konusunda nitelik ve nicelik olarak tartışmalar ve eleştiriler söz konusu ise de, bilgisayarlaşma sürecinin eğitsel ortamlarda yerini alma süreci hızla devam etmektedir. Çünkü mevcut araştırmalarda incelendiğinde bilgisayarlar;

- Öğrencinin kendi öğrenme hızına göre öğrenmesine olanak tanıması,
- Diğer eğitsel ortamlara nazaran daha kalıcı yaşantılar kazandırması,
- Yazılımlar aracılığı ile öğrenilen konuya özgü resim, animasyon, hareketli gerçek görüntü filmleri vb. olanakları sunarak öğrenmeyi daha kısa ve etkili biçimde gerçekleştirmesi,
- Gerek öğrencinin kendisini ve gerekse öğretmenin öğrencinin öğrenme düzeyini takip olanağı tanıması, özelliklerine sahiptir (Tor ve Erden 2004).

Bilgisayar ve iletişim teknolojilerindeki hızlı gelişmeler ve son olarak da İnternet teknolojileri eğitim-öğretim faaliyetlerini ciddi bir biçimde etkilemektedir. Özellikle hızlı nüfus artışı ve günümüzde yaşanmakta olan bilgi bombardımanı, eğitim-öğretim hizmetlerinin geniş kitlelere sunulmasını ve bunu da her bireyin kendi hızında öğrenmelerini sağlayacak şekilde işe koşulmasını gerektirmektedir.

Bilgisayar konusunda herkesin eğitilmesinin bir zorunluluk olduğu konusu üzerinde uzmanlar görüş birliği içindedirler. Bu temel eğitimin hangi yaşlarda verilmesi gerektiği konusunda ise, mümkün olan erken yaşlarda (anaokulu çağında) başlamasının uygun olduğunu önerenler bulunmaktadır. Ancak, bu eğitim için, ilkokul, özellikle ortaöğretim kademesinin uygun olduğu vurgulanmaktadır (Çakmak 2001).

Öğretme-öğrenme etkinliklerini bireysel ihtiyaçlara cevap verecek şekilde düzenlemek, eğitim hizmetlerini daha verimli ve etkili bir biçimde yürütmek ve çağdaş bir öğretme-öğrenme ortamı yaratmak amacıyla diğer öğretimsel araçlar gibi bilgisayar da öğretim alanında değişik şekillerde kullanılmaktadır. Bilgisayarın kullanım şekillerine baktığımızda iki boyut ortaya çıkmaktadır (Uşun 2004) :

1. Bilgisayar İçin Eğitim
    a. Bilgisayar okur-yazarlığı
    b. Yazılım Eğitimi
    c. Donanım Eğitimi
2. Eğitim İçin Bilgisayar
    a. Bilgisayar Denetimli Öğretim
    b. Bilgisayara Dayalı Öğretim
    c. Bilgisayar Destekli Öğretim

Bilgisayarların dünyada küçük-büyük bütün işyerlerine, okullara girdikten başka, "ev bilgisayarı" ya da "kişisel bilgisayar" adı altında ailelerin özel ortamlarında yer aldığı bir çağda, ilköğretim kademesini de zorlaması kaçınılmaz hale gelmiştir. Bilgisayarı öğrenmede, bilgisayarın kendisi bir öğretim nesnesi olarak kabul edilmektedir. Bilgisayarların tanıtılması, kullanımının öğretilmesi, basit programlama dillerinin öğretilmesi amaçlanmaktadır. “Bilgisayara Giriş”, "Bilgisayar Eğitimi" gibi isimler altında okul programlarında kurs ya da dersler açılmaktadır. Bilgisayar kültürün önemli bir öğesi olarak, toplum yaşamında önemli bir yere sahiptir. Demek ki, bir kültür öğesi olarak tanıma ve kullanma konusunda temel beceriler kazanma olanağı sağlayacak "bilgisayar eğitimi" tüm insanların alması gereken bir eğitimdir. Gerek ailelerin, çocuklarına çağdaş teknolojik bilgilerin verilmesini ve geleceğe daha iyi

hazırlanmalarını istemeleri, gerek bilgisayar pazarlayan firmalar için eğitim kurumlarının büyük bir pazar oluşturması nedeniyle bilgisayar firmalarının gösterdikleri doğal ilgi, gerekse Milli Eğitim Bakanlığı'nın bu konu üzerindeki istekli çalışmaları ilköğretim okullarında bilgisayar eğitimini ve bilgisayar destekli eğitimi gündeme getirmiştir (Köksal 1987).

Bilgisayar eğitimi, bilgisayar okur-yazarlığını ön plana çıkarmalıdır. Bu eğitim, kişilerin genç yaşta, hızla gelişen teknolojiyi özümlemelerine olanak vermelidir. Bu eğitim, bireylere bilgisayar bilinci aşılayacak eğitim olmalıdır (Epir 1987). Bilgisayar eğitimi dersinde bilgiye düzenli ve verimli şekilde yaklaşmayı ve kullanmayı göstermek önem taşımalıdır.
Bilgisayarı eğitimde ve eğitim sonrası iş hayatında doğru ve etkili bir biçimde kullanabilmek için öğrenciye verilecek bilgiler teknik ve uygulamaların bilgilerini içermelidir (Çakmak 2001).

Bilgisayar dersinde öğrencinin problemlerin çözümünü kavramaya, bu problemleri alt problemlere ayırmaya, verileri bütünlük için yapılandırmaya, çözüm yolları geliştirmeye ve bunları bilgisayar diline aktarmaya yönlendirilmelidir. Yani bilgisayar dersinde ileri düzeyde zihinsel etkinliklere yönelmesine gereklilik vardır. Ayrıca, öğrenmede yardımcı bir araç olmasının yanında dikkat çekme, eğlendirme amaçlı olarak da eğitim programları içinde anlamlı bir yere sahip olma özelliğini taşıyan bilgisayar teknolojisinin günlük yaşamdaki etkileri de artmaktadır.

Sonuç olarak"Bilgisayar kullanma bilgisine sahip olma" bir gereklilik halini almış, 1980'lerden itibaren "bilgisayar okuryazarlığı" kavramı üzerinde durulmaya, okullarda bilgisayar okuryazarlığı derslerine yer verilmeye başlanmıştır. Nasıl ki bir okul sistemi içinde, dili kullanma, okuma ve yazma yeteneğinin kazanılması için okuryazarlık eğitimi şart ise, bireyleri yaşama hazırlamak için bilgisayar okuryazarlığını kazandırmak da eğitim programlarının ayrılmaz bir parçası haline gelmistir (Akkoyunlu 1996b; Anonymous 1998).

Gelişmiş ülkelerin, eğitimde bilgisayardan yararlanmak için yaptıkları çalışmalara bakıldığında, bilgisayarların piyasaya çıkmasının ardından gerek bilgisayar destekli öğretimin, gerekse bilgisayar eğitiminin çeşitli öğretim kademelerinde uygulanması için çeşitli projelerin ortaya konulduğu göze çarpmaktadır.

ABD'de 1970'li yılların sonunda üniversitelerde kullanılmaya başlayan bilgisayarlar, 1980'li yıllarda eğitimin her kademesinde yerini almaya başlamıştır. Henüz 1985 yılında 2331 okul üzerinde yapılan bir araştırmada, okulların %90'ında bilgisayar bulunduğu ve öğrencilerin haftalık bilgisayar kullanma miktarı lisede 2 saat, ortaokulda 1 saat ve ilkokulda 35 dakika olarak tespit edilmiştir.

İngiltere'de ise 1960'lı yıllarda üniversite ve yüksekokullarda başlayan bilgisayar eğitimi ve bilgisayar destekli öğretim uygulamaları 1979'da ilköğretimdeki yerini almış ve 1986 yılında bütün ilk ve orta öğretim kurumları bilgisayardan yararlanır hale gelmiştir. Özellikle ortaöğretimde tüm öğrencilerin bilgisayar kullanım yeterliliğinin oluşması için en az bir bilgisayar dersinin olması, ilköğretimde ise öğrencilere bilgisayar kullanma alışkanlığının kazandırılması hedeflenmiş ve bilgisayarın eğitimde kullanımını teşvik için her bilgisayar için ücretsiz yazılımlar dağıtılmaya başlanmıştır. Bununla birlikte bazı ders yazılımları öğretmenler tarafından üretilmiş ve üniversiteler de bu konuda destek vermişlerdir.

Fransa'da bilgisayarın eğitim alanında kullanımı 1970'lerde başlamış olup, 1980'den itibaren okullarda bilgisayarın yaygınlaştırılması çalışmaları başlatılmış, 1983-1984 yılları sonunda okullara bilgisayarlar yerleştirilmiş ve bunların ders yazılımları "Pedagojik Dokümantasyon Merkezi" tarafından hazırlanarak okullara dağıtılmıştır. Ayrıca "Yazılım Komitesi"nin okullarda 50 yazılım paketinin bulunmasını ve bunların %10-%20'sini metin isleme, veri tabanı ve çizim konularına ilişkin olmasını şart koşması da önemli bir husustur.

Almanya'da ise bilgisayar eğitimi ile ilgili çalışmalar 1970'lerde başlamış olup ortaöğretimde 1975'de ortaöğretimde bilgisayarla ilgili derslerin konulmasının ardından

1984 yılında ilköğretimde bilişim dersi müfredata yerleştirilmiş, böylece öğrencilere teknik bilgilerin verilmesinin yanı sıra çeşitli programlar üzerinde araştırma yapma olanağı da sunulmuştur. Ayrıca okullara ders yazılımlarının yine bir merkez aracılığıyla gönderilmesi, öğretmenlerin hazırladıkları yazılımların incelenip standartlaştırılarak dağıtılması ve okullara müfredata uygun olarak kendi yazılımlarını seçme serbestisi tanınmış olması üzerinde durulması gereken hususlardır (Metargem 1991; Keser 1989; Köksal 1988; Arseven 1986).

Alkan (1998) bilgisayarların Türkiye'de 1960'lı yıllarda kullanılmaya başlandığını, ancak eğitim sektörünün diğer sektörlere göre geride kaldığını ifade etmiştir. Bilgisayarlar bugünkü durumda öğretimi büyük oranda bireyselleştirerek geleneksel sınıf öğretiminin olumsuzluklarını ortadan kaldırmaktadır. Bu konuda Milli Eğitim Bakanlığı da; bilgisayar destekli eğitime geçmeden öğrencilerin bilgisayarla tanışmasını sağlayıp, günlük hayatta ve öğretim süreçlerinde bilgisayarı kullanabilir hale getirmek amacıyla eğitimin her kademesinde bilgisayar okur-yazarlığının yaygınlaştırılması için çeşitli çalışmalarda bulunmaktadır (MEB 1995b).

1.4.1 Türkiye'de Bilgisayar Eğitimi

Türkiye'de bilgisayarın öğretim hizmetinde kullanılması ile ilgili çalışmalar, ortaöğretimde bilgisayarla öğretim konusunun gündeme gelmesi ile başlamıştır. 1984 yılında üniversitelerdeki ilgili bölümlerin öğretim üyeleri ile bakanlık yetkililerinden oluşan "Ortaöğretimde Bilgisayar Eğitimi İhtisas Komisyonu" kurulmuş ve komisyon aynı yıl çalışmalarına başlamıştır. 1985-1986 öğretim yılında tespit edilen bazı lise ve dengi okullarda bilgisayar öğretimi ve bilgisayar destekli öğretimin başlatılması, bu okullarda görev alacak öğretmenlerin yetiştirilmesi, pilot okullarda yapılan uygulama sonuçlarına göre sistemin yaygınlaştırılması konularında tavsiye kararları almıştır (MEB 1984). 1987–1988 öğretim yılında tüm ortaöğretim kurumlarında bilgisayar dersleri konulmuştur (Metargem 1991).

12 Mayıs 1992 tarih ve 21226 sayılı Resmi Gazetede "Bilgisayar Eğitimi ve Hizmetleri Genel Müdürlüğünün kurulmasına ilişkin karar yayınlanarak yürürlüğe girmiştir. Tüm eğitim kurumlarında temel bilgisayar eğitimi ve bilgisayar destekli öğretimi planlayıp uygulamak bu genel müdürlüğe bağlı "Eğitimde Bilgisayar Teknolojileri Daire Başkanlığı"nın görevidir. Bu görevi gereği "Projeler ve Yayın, Eğitim Yazılımları, Okul Destek ve Sürekli Eğitim Şube Müdürlükleri"ne sahip olan bu daire başkanlığı; gerekli güncelleştirmeleri yapmak ve bilgisayar laboratuarlarını en verimli şekilde kullanmak amacıyla 15 Mart 1993 tarih ve 2378 sayılı Resmi Gazetede yayınladığı yönerge ile bilgisayar öğretmenleri ve bilgisayar koordinatör öğretmenlerin seçimi ve görevleri konusunda gerekli düzenlemeleri yapmıştır. 1998 yılına gelindiğinde farklı kollardan gelişerek büyüyen, Film Radyo ve Televizyonla Eğitim Başkanlığı (FRTEB) ile Bilgisayar Hizmetleri ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, tek bir kurum çatısı altında birleştirilerek "Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü " adını almıştır. Böylece 3.4.1998 Tarih ve 4359 sayılı kanunla Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü kısa adıyla EğiTek kurulmuştur. Eğitimde kullanılmak üzere her çeşit görsel, işitsel, bilgisayar tabanlı dijital eğitim aracını geliştirilmesi, üretilmesi çalışmalarını sürdüren EgiTek, ülkemizin yetkin bir eğitim teknolojisi merkezi durumuna gelmesini hedeflemekte olup eğitimcilere eğitimde bilgi teknolojilerini kullanımına ilişkin seminer ve kurslar düzenlemek, bilgisayar donanım ve yazılımlarını öğretmek üzere formatör öğretmenlerin yetiştirilmesi çalışmalarını da sürdürmektedir. Bu genel müdürlük içerişinde; E-Dönüşüm ve İnternet Şubesi, Eğitim ve Eğitim Portalı Şubesi, Yönetim Bilgi Sistemleri Şubesi, Ağ Yönetimi Şubesi ve Teknik Destek Şubesi'nden oluşan Bilişim Hizmetleri Dairesi birimi dikkat çekicidir.

"Bilgisayar I" ismiyle ortaöğretime yönelik olmak üzere 1992 yılında ilk Bilgisayar dersi müfredatı hazırlanmış, ancak 2000 yılı Aralık ayında Tebliğler dergisinde yayınlanarak yürürlüğe konmuştur (MEB 2000). 1995 yılında Eğitimde Çağı Yakalama-2000 Projesi kapsamında Temel Eğitim Programı'nı devreye sokmuş, "Bilgi Teknolojileri" programı yapılmış, son olarak 1998 yılında ise ilköğretim için "Seçmeli Bilgisayar" derslerine yönelik program yürürlüğe konulmuştur. 2005–2006 öğretim yılından itibaren bilgisayar dersi, ilköğretimin 1. sınıftan 8. sınıfa kadar her sınıfta

seçilebilecek bir ders olarak ilköğretim programında yer almaktadır. Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okul ve kurumlara ve bu okullarda bulunan bilgisayar laboratuarlarına hızlı ve kesintisiz İnternet bağlantısı sağlamak amacıyla 5 Aralık 2003 tarihinde uygulamaya konulan MEB İnternet Erişim Projesi, öğretmenlerin bilgi teknolojilerini sınıflarına entegre etmelerine yardımcı olmak üzere toplam 30.000 öğretmenin yetiştirildiği İntel Gelecek İçin Eğitim Programı; uluslararası bir yöntemle bilgisayar okur-yazarı olan öğrencilerin bilgisayar okuryazarlık seviyelerini arttırmaya ve olmayanlara bilgisayar okur-yazarlığı kazandırmaya yönelik proje tabanlı, grup çalışmasıyla yürütülen bir program olan İntel Öğrenci Programı; görev yapan bütün öğretmenlerin, İnternet ortamında uzaktan eğitim yöntemiyle Bilişim Teknolojisinin Temel Kavramları, Microsoft Windows © XP işletim sistemi, Office yazılımları hakkında bilgi edinmelerini sağlamak, bilişim teknolojisi araçlarını kullanma becerilerini kazanmalarını sağlamak ve bu konulardaki bilgilerini geliştirmek amacıyla hazırlanan Eğitimde İşbirliği Programı; Millî Eğitim Bakanlığı hedef kitlesini oluşturan tüm öğrenci, öğretmen, veli ve yöneticiler ile ihtiyaç duyan tüm vatandaşların bilgi teknolojileri eğitimi dahil çeşitli konularda yararlanmasını sağlayacak Bilgiye Erişim Portalı gibi proje ve çalışmalar Türkiye'de son yıllarda bilgi teknolojisi ile ilgili eğitimler çerçevesinde gerçekleştirilen çalışmalardandır. Temel eğitimin kalitesinin artırılması ve ilköğretim okullarına yeni bilgi teknolojisi araçlarının kazandırılması amacıyla hazırlanan "Temel Eğitim Projesi Bilgi ve İletişim Teknolojileri Politika Raporu"nda hizmet içi eğitim etkinlikleri ile yaklaşık 7.000 bilgisayar formatör öğretmeni ve 460 eğitici bilgisayar formatör öğretmeninin eğitiminin sağlandığı bilgisayar ve eğitici bilgisayar formatör öğretmenleri aracılığı ile yüz yüze eğitim yöntemiyle yaklaşık 56.000 öğretmenin bilgi teknolojileri konusunda eğitim almasının sağlandığı, halen 100.000 öğretmenin uzaktan eğitim yöntemiyle eğitim aldıkları belirtilmiştir (Anonim 2006).

Türkiye'de bilgisayarların eğitimde kullanılmasıyla birlikte, bilgisayar öğretmeni ihtiyacını karşılamak için; hizmet içi eğitim etkinlikleriyle formatör bilgisayar öğretmenleri yetiştirilmiş ayrıca üniversitelerin eğitim fakültelerinde 2002 yılından itibaren bilgisayar öğretmeni yetiştiren bölümler açılmıştır. İlköğretimin ilk yıllarından

itibaren programlara bilgisayar derslerinin yerleştirilmesi nedeniyle bilgisayar öğretmeni ihtiyacı artmış olup günümüzde de bu ihtiyaç devam etmektedir. Bu açığın kapatılması için bir taraftan hizmet içi kurslarla formatör öğretmenler yetiştirilmekte, bir yandan da üniversitelerde ek yeni bölümler açılmaktadır. Çeşitli üniversiteler bünyesinde bilgisayar alanında kaynak olan yükseköğretim programları; bilgisayar öğretmenliği, bilgisayar teknolojisi öğretmenliği, bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmenliği, bilgisayar sistemleri öğretmenliği, bilgisayar ve kontrol öğretmenliği, bilgisayar teknolojisi bilişim sistemleri, elektronik öğretmenliği, elektronik işleri öğretmenliği, elektronik ve haberleşme öğretmenliği, kontrol teknolojisi eğitimi, bilgisayar bilimleri, kontrol ve bilgisayar mühendisliği, matematik-bilgisayar, bilgisayar mühendisliği, bilgisayar bilimleri mühendisliği, istatistik ve bilgisayar bilimleri olarak sıralanabilir. Üniversite sınavlarında sayısal türden puanlara göre öğrenci alan bu bölümlerden teknik eğitim fakültelerine bağlı olanlardan mezun olan öğretmenler, öncelikle mesleki ve teknik liselerde görevlendirilmektedir.

1.5 Problem Durumu

1.5.1 Araştırmanın amacı

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim okulları bilişim teknolojileri dersi öğretim programının öğretmen görüşleriyle değerlendirilmesi ve programın uygulamasında öğretmenlerin karşılaştığı güçlüklerin tespit etmektir.

1.5.1.1 Problem

Araştırmanın problemi "İlköğretim okulları eğitim programında yer alan bilişim teknolojileri dersi öğretim programının yapısı ve uygulama süreci ile ilgili öğretmenlerin olumlu ve olumsuz düşünceleri nelerdir?" konusu üzerinedir.

1.5.1.2 Alt Problemler

Bu problemin çözümü sürecinde aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

1) Öğretmenlerin yeni programın genel özellikleri hakkındaki görüşleri ve deneyimleri nelerdir?

- Programın tanıtımı öğretmenlere yeterince yapıldı mı?
- Öğretmenlere göre programın güçlü yanları nelerdir?
- Öğretmenlere göre programın sınırlılıkları nelerdir?
- Uygulamada öğretmenlerin karşılaştığı zorluklar nelerdir?
- Öğretmenlere göre programın uygulamadaki başarısı nedir?
- Yeni öğretim programına ihtiyaç var mıydı?

2) Öğretmenlerin bilişim teknolojileri öğretim programının hedeflerine ilişkin görüşleri nelerdir?

- Hedefler öğrenci ihtiyaçlarına uygun mu?
- Hedefler birbiriyle tutarlı mı?
- Hedef ifadeleri yeterince açık mı?
- Hedefler konu alanının özelliklerine uygun mu?
- Hedefler gerçekleşebilecek nitelikte mi?
- Hedefler öğrencileri araştırmaya ve bilgiyi yorumlamaya yönlendirecek nitelikte mi?

3) Öğretmenlerin bilişim teknolojileri öğretim programının içeriğine ilişkin görüşleri nelerdir?

- İçerik hedeflerle örtüşüyor mu?
- İçerik öğrenci için anlamlı mı?
- İçerik günlük yaşamla bağdaşıyor mu?
- İçerikte yer alan bilgilerin sunuluş sırası öğrenme ilkelerine uygun mu?
- İçerik yeterli mi?

4) Öğretmenlerin bilişim teknolojileri öğretim programının öğrenme-öğretme sürecine ilişkin görüşleri nelerdir?

- Öğrenciler kendilerinden beklenen faaliyetleri yerine getirebiliyorlar mı?
- Önerilen teknik ve yöntemler derste uygulanabilir nitelikte mi?
- Öğretim yöntemleri hedeflere uygun mu?
- Derste kullanılan teknik ve yöntemler öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal özelliklerine uygun mu?
- Program öğrenme-öğretme sürecinde öğretmene kolaylık getiriyor mu?
- Öğrencilerin derse yönelik duyuşsal özellikleri olumlu mu?

5) Öğretmenlerin bilişim teknolojileri öğretim programında değerlendirmeye ilişkin görüşleri nelerdir?

- Programdaki değerlendirme il ilgili açıklamalar ve belirtilen yöntemler yeterli mi?
- Programda yer alan hedefler ölçülebilir nitelikte mi?
- Her ünite sonunda yapılan değerlendirmeler tüm hedef ve davranışları ölçmeye kolaylık getiriyor mu?
- Program başarılı mı?

1.5.2 Araştırmanın Önemi

İlköğretimde okutulan bilişim teknolojileri dersinin temel amacı, geçmiş yaşantıları, bireysel farklılıkları ve olanakları ne olursa olsun bütün öğrencileri 'bilgisayar okuryazarı' olarak yetiştirmenin yanı sıra öğrencilerin bilişim teknolojilerini tanıması ve bu teknolojileri kullanırken etik ve sosyal değerler, tutumlar, güvenlik, sağlık, teknoloji okuryazarlığı konularını da bilinçli olarak hayata geçirebilmelerini sağlamaktır.

İlköğretim birinci kademede bilişim teknolojileri dersiyle ilk defa karşılaşan öğrenciler bilişim teknolojileriyle ilgili konulara ve etkinliklere karşı geliştirdikleri tutumlar, ilerleyen yıllarda araştırma, iletişim kurma, bilgi teknolojilerini kullanma, problem çözme, bilgi çeşitlerini ve kaynaklarını anlamaya yönelik tutumlarında etkili olmaktadır. Bu nedenlerden dolayı ve teknolojinin son yıllarda her alanda hayatımıza girmesi

sonucu bilişim teknolojileri alanında amaçlanan bilgi, beceri ve tutumların temellerinin atıldığı ilköğretim sürecinin ve bilişim teknoloji ders programının yapısının ve başarısının önemi bir kat daha artmaktadır.

Yaşadığımız çağda bilim ve teknolojinin sürekli gelişip, değişmesi ülkelerin bu değişime ayak uydurabilmeleri için eğitim programlarını sürekli olarak yenilemelerini zorunlu kılmıştır (Kaptan ve Kuşakcı 2002). Bilgisayar teknolojisinin de diğer alanlardan çok daha hızlı geliştiği bilinen bir gerçektir. Bu durum dikkate alındığında da bilişim teknolojileri dersi programının öğelerinin sürekli değerlendirilmesi bir gereklilikten çok zorunluluk olarak ele alınmalıdır. Program geliştirme ilkeleri açısından eksiksiz bir program hazırlansa bile uygulamaya konulan ders programının etkililiğini belirleyebilmek ve uygulamaya konulan ders programının daha mükemmele ulaştırılması için ilgili öğretmenlerin görüşlerinin alınması gerekir. Öğretmen görüşleri programların tasarlanması, geliştirilmesi, değerlendirilmesi ve düzeltilmesi görevini yürüten Talim ve Terbiye Kurulu'nun çalışmalarına katkı sağlayabilir. Ayrıca alınan öğretmen görüşleri sayesinde bilişim teknolojileri öğretimiyle ilgili uygulamada ne gibi aksaklıkların bulunduğu ortaya konulabilecek, böylece bilgisayar öğretimiyle ilgili yeni projeler için yol gösterici önerilerde bulunulabilecektir. Bu araştırmanın bilgisayar eğitimi verecek öğretmen adaylarını yetiştiren yüksek öğretim kurumlarındaki öğretim elemanlarına dönüt sağlayabileceği, bilgisayar öğretmeni yetiştirmek için yeni stratejilerin geliştirilmesine yol açabileceği ve bilgisayar öğretmenlerine bilgisayar öğretiminde programla ilgili karşılaştıkları sorunları bilimsel olarak analiz edebilme altyapısı oluşturacağı da öngörülmektedir. Bu araştırmanın kendi sınırları içinde program değerlendirme alanındaki bir boşluğu dolduracağı ve gelecekteki çalışmalara kaynaklık edebileceği beklenmektedir.

1.5.3 Hipotezler

Bilişim teknolojileri dersi öğretim programının uygulanmasında öğretmenlere göre;

a. Programın tanıtımı yeterince yapıldı.

b. Uygulamada öğretmenler herhangi bir zorlukla karşılaşmamaktadır.
c. Program başarıyla uygulanmaktadır.
d. Programın hedefleri toplumun beklenti ve ihtiyaçlarına uygundur.
e. Programın hedefleri öğrenci ihtiyaçlarına uygundur.
f. Programın içeriği hedeflerle örtüşüyor.
g. Hedefler birbiriyle tutarlıdır.
h. Hedefler yeterince açık ifade edilmiştir.
i. Hedefler gerçekleşebilecek niteliktedir.
j. Hedefler öğrencileri araştırmaya ve bilgiyi yorumlamaya yönlendirir.
k. Programın içeriği yeterlidir.
l. İçerik hedeflerle örtüşmektedir.
m. İçerik öğrenciler için anlamlı ve günlük yaşamla bağdaşmaktadır.
n. İçerikte yer alan bilgilerin sunuluş sırası öğrenme ilkelerine uygundur.
o. Programda öğrenciler kendilerinden beklenen faaliyetleri yerine getirebiliyorlar.
p. Program öğrenme-öğretme sürecinde öğretmene kolaylık sağlamaktadır.
r. Programdaki değerlendirme ile ilgili açıklamalar ve belirtilen yöntemler yeterlidir.
s. Programda yer alan hedefler ölçülebilir niteliktedir.
t. Program başarılıdır.

1.5.4 Sınırlılıklar

Bu araştırma;

a. İlköğretim Okullarında Bilişim Teknolojileri dersi öğretim programının kazanım, içerik, öğrenme-öğretme süreci, değerlendirme ve genel özellikleri boyutunun araştırılması ile,
b. Türkiye'nin yedi bölgesinden katılan 75 il ile,
c. Örnekleme alınan 290 öğretmen görüşleri ile,
d. Ankette yer alan 63 soru ile,
e. 2007-2008 öğretim yılının 2. yarı yılı ile sınırlıdır.

1.5.5 Varsayımlar :

a. Bilişim Teknolojileri Ders programının gerçekleşebilecek nitelikte olup olmadığı konusunda en doğru bilgiler öğretmenlerden elde edilebilir.
b. Araştırmada verilerin geçerlik ve güvenirlik dereceleri yüksek olacaktır.

Çünkü,

- Anket istekli öğretmenlere uygulanacaktır.
- Anket araştırma, ölçme ve değerlendirme alanında uzman olan üç üniversite öğretim üyesinin inceleme ve düzeltilmesinden geçirilecektir.
- Anket asıl örneklemden önce küçük bir pilot gruba uygulanarak düzeltilecektir.

c. Anket yoluyla toplanan verilerin, Bilişim Teknolojileri dersi öğretim programının öğretim sürecindeki mevcut durumu ve karşılaşılan sorunları ortaya koyacak nitelikte olduğu,
d. Bilişim Teknolojileri dersi öğretim programının öğretim sürecinde karşılaşılan güçlükleri ortaya koymada öğretmen görüşlerinin önemli olduğu
e. Seçilen örneklemin evreni temsil ettiği
f. Ankete katılanların samimi cevaplar verdikleri, varsayılmıştır.

1.5.6 Tanımlar

Bilgisayar: Bir veriyi giriş birimleri aracığı ile alıp üzerinde gerekli aritmetik ve mantık işlemlerini yaparak, sonucu çıkış birimleri üzerinden veren elektronik bir araçtır (Gülcü 2003).

Bilişim: Son yüzyılda teknolojinin hızlı bir şekilde hayatımıza girmesiyle ihtiyaç sonucu bilgi ve teknoloji kelimelerinin birlikte kullanılması ile üretilen yeni bir kelimedir. Teknik, ekonomik ve toplumsal alanlardaki iletişimde kullanılan ve özellikle elektronik aletler aracılığı ile düzenli bir biçimde işlenmeyi içine alan bir kavramdır.

Teknoloji: Bir amaca ulaşmak için gereken bilimsel bilgilerin işe nasıl koşularak ürün elde edileceğini inceleyen ve bilgiyi uygulama yollarını gösteren bilim. Bir sanayi dalı (bilişim, otomotiv, gıda vb.) ile ilgili yapım yöntemlerini ve bu sanayide kullanılan araç gereç ve aletleri kapsayan bilgi.

Bilişim Teknolojileri: Veri kaydetme, veri işleme; televizyon, İnternet, telefon gibi iletişim yollarını içeren ve elektronik aletler yardımıyla düzenli olarak işleyen bilim.

Kazanımlar: Kazanımlar, öğrenme süreci içerişinde, planlanmış ve düzenlenmiş yaşantılar yoluyla öğrencinin kazanması beklenen bilgi, beceri, tutum ve değerlerdir.

Etkinlikler: Eğitim programı içerişindeki öğrencilerin yaptığı konuların daha iyi anlaşılmasını sağlayacak uygulamalar. Etkinlikler öğrenci merkezli eğitimi destekleyici niteliktedir. Öğrenci seviyelerine uygun hazırlanmalı ve birden fazla kazanımı içinde bulundurabilmelidir.

Basamaklar: Eğitim programı içerişinde konuların basitten zora doğru sınıf seviyelerine göre gruplandırılmasıyla oluşmuş konu dizileri. Bilişim teknolojileri ders müfredatı da 8 basamağa ayrılmıştır. Sınıfların seviyelerine göre bu basamaklar sırayla uygulanmaktadır.

Eğitim Teknolojisi: Başlangıçta yalnızca sınıf ortamında kullanılan araç gereçle sınırlı iken bugün ortam, teknolojik sistem, disiplin ve benzeri birçok alanda geniş kapsamlı bir eğitim alanını ifade etmektedir. Eğitim Teknolojisi, eğitim teorisinden (kuramsal esaslar), uygulamasına (ortam, yöntem, teknik, öğrenme durumları) ve değerlendirilmesine kadar oldukça geniş bir alanı, daha doğrusu eğitim etkinliklerinin her yönünü kapsamakta ve eğitim uygulamalarına bütüncül bir yaklaşım göstermektedir (Uşun 2000).

Öğretim Teknolojisi: Öğretimin eğitimin bir alt kavramı olduğu düşüncesinden yola çıkılarak "öğretim teknolojisi" de eğitim teknolojisinin bir parçası olarak ele alınabilir. Bu doğrultuda yapılan bir tanıma göre öğretim teknolojisi; "özel amaçların gerçekleştirilmesinde etkili öğrenme sağlamak için iletişim ve öğrenmeyle ilgili

araştırmalardan hareketle, insan gücü ve insan gücü dışı kaynaklar kullanılarak, öğretme-öğrenme sürecinin tasarımlanması, uygulanması ve değerlendirilmesinde sistematik bir yaklaşımdır" (Uşun 2000).

Commission on Instructional Technology (1970)'na göre öğretim teknolojilerini iki şekilde tanımlamaktadır;

• İletişim devrimi ile birlikte şekillenen medyanın, öğretmen, kitap, yazı tahtası ile beraber öğretimsel amaçlar için kullanılmaya başlamasıdır.

• Belirlenmiş Hedefler uyarınca, daha etkili bir öğretim elde etmek için, öğrenme ve iletişim konusundaki araştırmaların ve ayrıca insan kaynakları ve diğer kaynakların beraber kullanılmasıyla tüm öğrenme-öğretme sürecinin sistematik bir yaklaşımla tasarlanması, uygulanması ve değerlendirilmesidir".

Bilgisayar Öğretimi: Bilgisayarın teknik ve kullanma özelliklerinin kazandırılmasının amaçlandığı öğretim etkinlikleri (Alkan vd 1995).

Bilgisayar Destekli Öğretim (BDÖ): Bilgisayarın öğrenme-öğretme sürecinde kullanılmaya başlanmasıyla birlikte yeni bir deyim ile tanıştık; "Bilgisayar Destekli Eğitim" (BDÖ). Öğrencinin karşılıklı etkileşim yoluyla eksiklerini ve performansını tanımasını, dönütler alarak kendi öğrenmesini kontrol altına almasını; grafik, ses, animasyon ve şekiller yardımıyla derse karşı daha ilgili olmasını sağlamak amacıyla eğitim-öğretim sürecinde, bilgisayardan yararlanma yöntemine kısaca BDÖ diyebiliriz (Baki 2002).

Program Geliştirme: Eğitim programının tasarlanması, uygulanması, değerlendirilmesi ve yeniden düzenlenmesi sürecidir (Erden 1998).

Program Değerlendirme: Çeşitli ölçme araçları kullanılarak eğitim programının etkililiği hakkında karar verme sürecidir (Erden 1998).

Bilgi Teknolojisi Sınıfı: En az 10 bilgisayardan oluşan ve Milli Eğitim Bakanlığı tarafından bazı ilköğretim okullarına kurulan bilgisayar sınıflarıdır (Anonim 1999)

Bilgisayar Öğretmeni: Bilgisayar dersini veren, kadrolu ya da sözleşmeli olarak çalışan, branşı bilgisayar olan ve olmayan tüm öğretmenlerdir (Anonim 2006).

Durum Çalışması: Araştırmacının kontrol edemediği bir olgu ya da olayı derinliğine incelemesine olanak veren araştırma yöntemidir (Yıldırım ve Şimsek 2003).
Bu araştırmada 2007–2008 eğitim-öğretim yılında seçmeli bilişim teknolojileri ders programının, Türkiye genelinde ulaşılabilen ilköğretim okullarında uygulanışı ve bilgisayar derslerinde sağlanan koşullar bir durum olarak ele alınmıştır.

Bilgisayar Okuryazarlığı: Bilgisayar teknolojilerinin etkin bir şekilde kullanılabilmesidir (Sarı 2002). Diğer bir tanımla: bilgisayarı ve temel kavramları tanıma, bilgisayarı amacı ve beklentisi doğrultusunda kullanma becerişi geliştirme ve bilişim alanındaki gelişmeleri izleme alışkanlığını edindirmek amacıyla yapılan eğitimdir (Keser 1989).

Bilgisayara Dayalı Öğretim: Herhangi bir konuda diğer öğretim donanımlarından bağımsız, tek başına yeterli bir öğretici kaynak olarak bilgisayarın eğitimde kullanılmasıdır (Cooper 1988; Uşun 2004).

Bilgisayar Destekli Öğretim (BDÖ): Bilgisayarın, öğretimde öğrenmenin meydana geldiği bir ortam olarak kullanıldığı, öğretim sürecini ve öğrenci motivasyonunu güçlendiren, öğrencinin kendi öğrenme hızına göre yararlanabileceği, kendi kendine öğrenme ilkelerinin bilgisayar teknolojisiyle birleşmesinden oluşmuş bir öğretim yöntemdir (Uşun 2004). Bir bilgisayarı ve bilgisayar programını kullanan birisi tarafından öğrenilebilecek bilgi ve beceriler sunan eğitsel bir bilgisayar programıdır (Demirel 2003).

2. KURAMSAL TEMELLER

2.1 Program Geliştirme

Program geliştirme, herhangi bir konu alanında ilgililere toplumca arzu edilen davranışların, bilgi ve becerilerin kazandırılması için bir eğitimin planlanması, yürütülmesi, değerlendirilmesi ve daha iyiye götürülmesi şeklinde ifade edilmektedir. Programın hazırlanması bir ekip çalışmasını gerektirir. Bir alanla ilgili program geliştirme çalışmasına yeni başlanması veya var olan bir programın geliştirilmesi şeklinde yürütülecek çalışmada öncelikli olarak aşağıdaki soruların cevaplandırılması gerekir:

- Eğitimin hedefleri ne olmalıdır? Bu hedeflere ulaşmak için öğrencilere kazandırılması gereken davranışlar nelerdir?
- Hedefleri kazandırmaya yönelik eğitim durumları nelerdir?
- Davranışları kazandırmada yüksek verimlilik sağlamak için eğitim durumları etkili biçimde nasıl örgütlenmelidir?
- Davranışların kazanılıp kazanılmadığı nasıl değerlendirilmelidir?
- Ölçme-değerlendirme sonunda mevcut programlarda ne gibi değişiklikler gereklidir?

Program geliştirme bu soruların cevabına karşılık olarak amaç, içerik, öğretim süreci ve değerlendirme olmak üzere dört öğeden oluşmaktadır. Program geliştirmenin ilk aşaması eğitim sonunda bireyde oluşturulmak istenen niteliklerin yani amaçların belirlenmesidir. İkinci aşamada ise bu amaçları öğrenciye kazandırmayı sağlayacak içerik belirlenir. Üçüncü aşamada içeriğin öğrenciye kazandırılmasına yönelik öğretim durumları belirlenir. Öğretmenin kullandığı materyaller, yöntem ve teknikler, öğretimin yapılacağı ortamla, süre ve ders çizelgeleri bu aşamada belirlenir. Program geliştirmenin son aşaması değerlendirmedir. Bu aşamada öğrencilerin amaçlara ulaşma derecesinde görülen eksiklikler ve bunların sebeplerini ortaya çıkararak program yeniden geliştirilir. Değerlendirme süreci programın hazırlanması ve uygulanmasında da kullanılır (Ertürk 1993).

Modellerin amacının, karmaşık bir süreç olan eğitim-öğretimi anlaşılabilir ve uygulanabilir hale getirmek olduğu, bütün program tasarımlarının belli temel öğelerden oluştuğu, farklı modellerin bu öğeler arasındaki ilişkilere farklı bakış açılarından yaklaştıkları ortaya çıkmaktadır. Bir programın temel öğelerini; hedef, içerik, öğrenme yaşantıları ve değerlendirme oluşturmaktadır. Program geliştirmenin sorunsuz ve başarılı bir şekilde yürütülmesi için, bu öğelerin geliştirilecek programın özelliğine göre nasıl bir ilişki içinde takip edileceğinin belirlenmesinde yol gösterici olan bir modele ihtiyaç vardır.

Eğitimde program geliştirmede farklı modeller kullanılmaktadır. Bunlardan en çok kullanılanları, Taba ve Tyler modelleri ile bu modellerin ortak yönlerini ele alarak geliştirilen Taba-Tyler modelidir. İlgili literatürde Taba-Tyler modelinden farklı program geliştirme modelleri de mevcuttur: Wulf ve Schave tarafından geliştirilen sistem yaklaşımı modeli bunlardan biridir (Demirel 2003).

Sistem yaklaşımı modeli, eğitim sürecini bir sistem olarak ele almakta; istenen amaca ulaşmak için sistemi oluşturan unsurların hepsinin birlikte etkili olarak çalışması gerektiğini savunmaktadır. Eğitim sürecini bir sistem olarak ele almak, süreçteki bütün unsurların rollerinin önemini kavramayı gerektirir. İstenen amaçlara ulaşmak için unsurların hepsinin işbirliği içinde etkili olarak çalışmaları gerekir.

Sistem yaklaşımı modeli, konu alanını merkez almaktadır. Programın amaçlarının belirlenmesinde Bloom ve meslektaşları tarafından önerilen aşamalı sınıflamadaki sistematik yaklaşım referans alınmaktadır. Amaçlar, davranış cinsinden ifade edilmekte ve bunu takiben, bu davranışları kazandırıcı öğrenme ortamları düzenlemek için uygun ders planları ve öğretim materyalleri hazırlanmakta; son olarak ise, uygun öğrenme ortamlarının nasıl oluşturulacağı ortaya konmaktadır. Modelin son aşaması olan değerlendirme basamağı, öğrenme durumlarına dayalı olarak farklı şekillerde yapılmaktadır (Büyükkaragöz 1997).

Sistem yaklaşımı modeli beş aşamadan oluşmaktadır (Bloom 1971; Çetinkaya vd 1999; Yalın vd 1996). Bunlar; analiz, tasarım, geliştirme, uygulama ve değerlendirmedir. Bu aşamaların her biri için yapılması gerekenler aşağıda açıklanmıştır.

a) Analiz

Bu aşamada, problem analizi, iş ve işlem analizi, öğretim hedefleri ve öncelikli ihtiyaçlara ulaşmak için öğretimle ilgili unsurların analizleri yapılır. Eğitim programları, ihtiyaçları karşılamak için geliştirilir ve ihtiyaçlar, mevcut durumlarla, arzu edilen durumlar arasındaki farklardır.

İhtiyaçlar hakkında bilgi toplayabilmek için kullanılabilecek birçok yöntem vardır. Bu süreçte önemli olan hangi yöntemin uygun olduğuna ve hangi soruların sorulması gerektiğine doğru karar vermektir. İhtiyaçların tam olarak belirlenebilmesi için, anket ve gözlem gibi en az iki yöntemin kullanılması önerilmektedir (Yalın vd 1996).

Eğitim ihtiyacı yeterlilikler olarak belirlendikten sonra, her bir yeterliliğin analiz edilmesi öğretim öğelerine ayrıştırılması gereklidir. Bu öğeler bilgi, beceri ve tutumları içerir. Bundan sonra, öğretim teknikleri ve materyalleri seçilir.

b) Tasarım

Bu aşamada, ilk aşama olan analiz aşamasında elde edilen verilere dayalı olarak öğretim programının genel bir taslağı çıkarılır. Bunun için öğretim hedefleri geliştirilir. Öğretim hedefleri doğrudan yeterlik analizi sonuçlarına bağlı olarak geliştirilmeli ve gözlenebilir davranışlar içermelidir. Bu durum, eğitimin ihtiyaçlarına yönelik ve davranışların ölçülebilir olmasını sağlar.

İkinci olarak, öğrencilerin hedeflenen davranışlara sahip olma düzeylerini tespit etmeye yönelik ölçme araçları geliştirilir. Geliştirilen test maddeleri ön test, ara testler ve son testin oluşturulmasında kullanılır. Ön testler, kursiyerlerin programa hazır olup

olmadıklarını veya program öncesi ek bir eğitime gerek duyup duymadıklarına ya da programdan muaf tutulup tutulmayacaklarına karar vermek için kullanılır. Son testler, kursiyerlerin bütün olarak program amaçlarına ulaşma derecelerini belirlemek için kullanılır.

Diğer taraftan eğitim yapılacak ortamın belirlenmesi ve farklı büyüklükteki grup faaliyetleri ve uygulamayı yapacak öğreticinin rehberliği için planlar hazırlanır. Bunlar;

- Eğitim program planını geliştirme
- Öğretim hedeflerini geliştirme
- Ölçme araçlarını geliştirme
- Öğretim ortamlarını belirleme, olarak sıralanabilir.

Eğitim ihtiyaçları ve öğretimin içeriğinin belirlenmesinden sonra aşağıda sıralanan noktalar üzerinde odaklanılır:

- Tasarım, geliştirme ve uygulama aşamalarına kimler katılacak?
- Ne tür materyal ve kaynaklara ihtiyaç duyulmaktadır?
- Materyaller ne kadar sürede geliştirilecektir?
- Programın maliyeti ne olacaktır?
- Program, bütçe, zaman ve kalite nasıl kontrol edilecektir?

c) Geliştirme

Geliştirme aşaması, belirlenen içeriğin nasıl öğretileceğiyle ilgili olup, hangi öğrenme faaliyetlerinin, öğretim materyallerinin ve öğretim yöntemlerinin kursiyerlerin istenen bilgi, beceri ve tutumları kazanmasını sağlayacağı üzerinde odaklanılır. Bu kararlara dayalı ortaya çıkacak ürünler, bilindiği üzere ünite ve ders planlarıdır.

İzlenen yöntem sistem yaklaşımı olduğundan, her bir aşama bir önceki aşamanın üzerine kurulur. Böylece taslak program, analiz ve tasarım aşamalarıyla ortaya çıkar ve ders planlarının geliştirilmesine rehberlik eder. Hedefler, uygun öğrenme-öğretme ortamlarının seçim ve düzenlenmesine yardımcı olur. Bu bilgi, hangi faaliyetlerin yeniden uygun olacağını, hangi materyallere ihtiyaç olduğunu ve hangi metotların

uygulanması gerektiğini ortaya koyacaktır. Programın amacına ulaşması için içeriğin en uygun yöntemler, materyaller ve faaliyetler seçilerek sunulması sağlanmalıdır. Bunun için katılımcılara yardımcı olabilecek dokümanlar ve kitapçıklar sağlanabilir. Tüm bunlardan sonra kursiyerlerden, kontrollü bir laboratuar ortamında becerileri kendi kendilerine yapmaları istenebilir.

d) Uygulama

Bu aşama, geliştirilen öğretim plan ve materyallerinin, ders ya da hizmet içi eğitim kurslarında kullanılmadan önce değerlendirilmesini içermektedir. Burada, bütün olarak geliştirilen programın aksayan yönlerinin tespit edilmesi ve eksiklik ya da aksaklıkların düzeltildikten sonra esas uygulamaya geçilmesi önemlidir.

Bu süreçte çoğunlukla iki çeşit değerlendirme uygulanır:

1. Biçimlendirici değerlendirme: Bir öğretim ürününün henüz geliştirme aşamasında iken daha etkili hale getirilmek için kullanılır.
2. Uzman değerlendirmesi: Teknik ve içerik hataların belirlenmesine yönelik değerlendirme olup, önce uzman görüşüne başvurulur ve bunu takiben geliştirilen program, alan testine tabi tutulur.

Değerlendirme, program geliştirme sürecinin her aşamasında kesinlikle yapılmalıdır. Program geliştirme sürecinin her bir aşamasında yapılan değerlendirme genelde biçimlendirici değerlendirme olarak bilinmektedir.

Uzman değerlendirmesi, geliştirilen plan ve materyallerin amaçlanan ortamlarda kullanılmadan önce değerlendirilmesidir. Program geliştirmede kullanılan sistem yaklaşımı, birbirini takip eden aşamalardan oluşan ve analizden değerlendirmeye doğru ilerleyen bir süreç olup, programın değerlendirmesi sonuç aşamasını oluşturmaktadır. Uygulamanın değerlendirilmesiyle, işlemlerin doğru belirlenip belirlenmediğinin ve belirlenen işlemlerin doğru ve noksansız analiz edilip edilmediğinin tespit edilmesi gerekmektedir. Üçüncü aşama olan gelişme aşaması kapsamında geliştirilen öğretim plan ve materyallerinin değerlendirme çalışmalarının yapılması önemlidir. Bu açıdan,

geliştirilen plan ve materyaller tecrübeli öğretmenler veya konu alan uzmanlarıyla birlikte incelenebilir ya da küçük bir öğretmen grubu üzerinde denenebilir. Bunun yanında, geliştirilen ölçme araçları örneğin testler güvenilirlik ve geçerlilik açısından kontrol edilir.

e) Değerlendirme

Sonuç değerlendirmesi, bir öğretim programının etkililiğini belirlemek amacıyla veri toplamak ve toplanan verileri yorumlamak olarak bilinir. Bir programın etkililiğini tam olarak değerlendirebilmek için, "Neler değerlendirilecek? Nasıl değerlendirilecek? Değerlendirme verilerini kim sağlayacak? Değerlendirme ne zaman yapılacak?" sorularına cevap bulunması gerekmektedir.

Süreç değerlendirmesiyle birlikte, program artık uygulamaya hazır hale gelmiştir. Programın uygulamaya konabilmesi için, öğreticilere, fiziki ortama, araç-gereçlere ve programda başarılı olabilmek için gerekli teorik ön bilgi ve becerilere sahip kursiyerlere ihtiyaç vardır. Burada öğreticilerin görevi, geliştirilen ve onaylanan planlara göre öğretime hazırlanma ve öğrenmeyi sağlamaktır. Bu süreç içerişinde öğretimin niteliğini etkileyen durumlar kaydedilip, kursiyerlerin ilerleme ve başarıları değerlendirilir.
Uygulamada olan programın değerlendirilmesi, genelde ürün değerlendirmesi olarak adlandırılır. Ürün değerlendirmesi iki amaçla yapılır:

1. Programın etkililiğini ve maliyet/yarar ilişkisini ortaya koymak ve programın daha etkili hale getirilmesi için gerekli verileri elde etmek,
2. Programın süreç ve sonuçlarını değerlendirerek, zayıf ve üstün yanları tespit etmek; aynı program tekrar açıldığında, tespit edilen aksaklıkları gidermeye çalışmak.

2.1.1 Bilişim Teknolojileri Eğitiminde Program Geliştirme

1980'li yıllardan itibaren gerek hizmet içi eğitimlerle gerekse eğitim fakültelerinde bulunan bilgisayar öğretmenliği bölümleri ile bilgisayar öğretmeni yetiştirilmesi

çalışmaları yapılmaktadır. 1984 yılında "Ortaöğretimde Bilgisayar Eğitimi İhtisas Komisyonu" kurulmuş, 1987–1988 öğretim yılında tüm ortaöğretim kurumlarında bilgisayar dersleri konulmuştur (Metargem 1991). "Bilgisayar I" ismiyle ortaöğretime yönelik olmak üzere 1992 yılında ilk Bilgisayar dersi programı hazırlanmış, ancak 2000 yılı Aralık ayında Tebliğler Dergisinde yürürlüğe konmuştur (MEB 2000). 1995 yılında Eğitimde Çağı Yakalama–2000 Projesi kapsamında Temel Eğitim Programı devreye sokulmuş, "Bilgi Teknolojileri" programı yapılmış, son olarak 1998 yılında ise ilköğretim için "Seçmeli Bilgisayar" derslerine yönelik program çıkarılmıştır. 2005–2006 öğretim yılından itibaren de Bilgisayar dersi, ilköğretim 1. sınıftan 8. sınıfa kadar her sınıfta seçilebilecek bir seçmeli ders olarak ilköğretim programında yer almıştır.
Eylül 1998 tarih ve 2492 sayılı İlköğretim Okulları Seçmeli Bilgisayar Dersi Öğretim Programının içeriği incelendiğinde, konuların bir önceki sınıftaki bilgisayar dersi konularını tamamen içine alarak ve birikerek ilerlediği, içerik düzenleme yaklaşımlarından sarmal yaklaşımın uygulandığı görülmektedir. Bilgisayar 1 ve Bilgisayar 2 derslerinin konuları dikkatle incelendiğinde tamamen aynı olduğu görülmektedir yani her yıl bir önceki sınıftaki konulara bazı eklemeler yapılarak aynı konular tekrar edilmekteydi. Öğrenciler 4. sınıftan 8. sınıfa kadar her yıl aynı konuları biraz daha gelişmiş halde tekrar etmek zorunda kalmaktaydı. Bu durum hem öğretmen açısından hem öğrenciler açısından sıkıcı bir hal almakta ve öğretimin verimini düşürmekteydi.

Programdaki aksaklıkların giderilmesi amacıyla 2006 yılında bilgisayar dersi öğretim programı yenilenmiştir. Yeni program İlköğretim Seçmeli Bilgisayar (1–8. Sınıflar) Dersi Öğretim Programı 28.08.2006 tarih ve 347 sayılı Talim ve Terbiye Kurulu kararı ile yürürlüğe girmiştir. Yeni öğretim programı ile dersin içeriği genişletilmiş, içerik bilgi seviyeleri basitten-karmaşığa, kolaydan-zora doğru olacak şekilde basamaklara ayrılarak her yıl aynı konuların tekrarlanması durumu ortadan kaldırılmıştır. Dersin ismi de "Bilişim Teknolojileri" dersi olarak değiştirilmiştir. Program geliştirilirken içerişinde üç bilgisayar öğretmeni, iki sınıf öğretmeni, bir matematik öğretmeni, bir program geliştirme uzmanı, bir ölçme ve değerlendirme uzmanı ve bir dil uzmanının bulunduğu bir komisyon oluşturularak programa yeni şekli verilmiştir. Bu komisyona yardımcı olmaları için de Hacettepe Üniversitesi, Ankara Üniversitesi, Orta Doğu

Teknik Üniversitesi ve Gazi Üniversitesinde görev yapan konu uzmanı profesörlerden de danışmanlar komisyonu oluşturulmuştur.

2.1.2 Bilişim Teknolojileri Ders Programı Tarihi Gelişimi

Cumhuriyetin ilanı ve 1924 yılında çıkarılan Tevhid-i Tedrisat kanunuyla tüm öğretim kurumları Milli Eğitim Bakanlığı'nın çatısı altında birleştirilmiş ve okullarda uygulanan programlar üzerinde kapsamlı değişiklikler yapılmaya başlanmıştır (Koşar 1998). Programlar üzerinde ilk çalışmalar 1924-1930 yılları arasında yapılmış ve bu yıllarda okulların temel felsefesi yeni yetişecek nesillere Cumhuriyet rejimini ve Atatürk ilke ve inkılaplarını benimsetmek olmuştur. 1930'lu ve 1950'li yıllarda yapılan programlarda ise daha çok dünyaya açılma, öğrencilere daha fazla bilgi yükleme düşüncesi ön plana çıkmıştır. Ancak bu programlar eğitim programı anlayışından çok dersleri ve konuları listeleyerek bunların uygulanma zamanını belirten "müfredat programı" anlayışıyla hazırlanmış programlardır (Koşar 1998; Çelenk vd 2000)

1950'lerin sonlarına doğru batı ülkelerindeki fen bilimlerinin öğretiminde başlayan yenileşme hareketleri kısa süre sonra 1960'ların başlarında Türk Milli Eğitimini de etkilemeye başlamıştır. 1961'de "Ders Araçları Yapım ve Onarım Merkezi" nin kurulması, 1962 yılında VII. Milli Eğitim şurasından itibaren başlatılan Ankara Fen Lisesi kuruluş çalışmaları, 1951 yılında kurulan "Öğretici Filmler Merkezi" nin 1963 yılında "Film Radyo ve Grafik Merkezi" haline getirilmesi ve aynı yıl içinde okullar için fen ile ilgili radyo ile eğitim programlarının başlatılması ve son olarak 1964 de Ankara Fen lisesinin öğretime açılması batıda fen öğretimiyle ilgili başlayan yenileşme hareketinin ülkemize yansıması olarak düşünülebilir (Çilenti 1985).
Ülkemizde 1953-1954 yılarından itibaren ilköğretim ve orta öğretim programlarıyla ilgili yapılan çalışmalara tekrar hız verildiği ve bu yıldan itibaren geliştirilen programlarda çağdaş program geliştirme tekniklerinin belirtilerinin görüldüğü gözlenmektedir. İlköğretim fen bilgisi programlarındaki en büyük gelişme 1973 yılında ortaokul fen öğretimini iyileştirmek için "Toplu Fen Programı"nın geliştirilmeye başlanılması ve 1974,1975 yılından itibaren önce 3 okulda uygulanmaya başlanması ve

1967-1977 yılları arasında Türkiye'nin değişik yerlerinde bulunan 33 okula yaygınlaştırılması sayılabilir.

Günümüzün gelişme ve çağı yakalama düşüncesinin en önemli gereksiniminin bilgisayarı verimli bir şekilde kullanmak olduğu fikrini ortaya çıkmıştır. Bu nedenle eğitimciler bilgisayar ve bilişim teknolojileri eğitiminin küçük yaşlarda başlaması gerektiğine karar vererek Türkiye'nin dünyadaki bu teknoloji yarışının dışında kalmaması için kişilerin bilgisayarı, onu oluşturan birimler ile işleve geçirecek programları en verimli bir şekilde kullanabilmeleri için gerekli görülen hususları bilmelerini sağlamak için vakit kaybetmeden bir şeyler yapılması gerektiği fikrinde birleşmişlerdir.

Bilgisayar okuryazarı bir toplum olmak bütün ülkelerin olduğu gibi Türkiye'nin de amacıdır. Bunun için de 1980'li yıllardan itibaren gerek hizmet içi eğitimlerle gerekse eğitim fakültelerinde bulunan bilgisayar öğretmenliği bölümleri ile bilgisayar öğretmeni yetiştirilmesi çalışmaları yapılmaktadır. Üniversitelerde bilgisayar ve öğretim teknolojisi eğitimi bölümleri açılmış, 2002 yılında bu bölümler ilk mezunlarını vermiştir. Ayrıca ilköğretim okullarına bilgisayar dersi konulmuştur. Son bir gelişme olarak ise 2006 yılında bilgisayar dersinin öğretim programı yenilenmiştir. Öğretim programının yenilenmesiyle birlikte gerçekleşen önemli bir değişiklik de 4-8. sınıflarda okutulmakta olan bilişim teknolojileri dersinin 2006-2007 yılından itibaren 1.3. sınıflara da uygulanmaya başlanmasıdır.

2.2 Bilişim Teknolojileri Dersi Öğretim Programının Vizyonu ve Yapısı

Çağımızın modern kurumları Bilişim Teknolojileri'ni yoğun olarak kullanmaya başlamışlardır. Bu gelişime paralel olarak günümüzün modern okullarında da Bilişim Teknolojileri bir yandan anlamlı öğrenme etkinliklerinin gerçekleşmesine katkı yaparken bir yandan da eğitim kurumlarının organizasyonu ve yönetiminde yeni imkânlar sunmaktadır. İnternet, gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin ilerlemesinde ve yeni olanaklara kavuşmasında itici güç olarak rol oynamaktadır. Çağın gerisinde kalmak

istemeyen bütün ülkeler bu güçten yeterince faydalanabilmelidirler. Bu ise, ancak Bilişim Teknolojileri eğitimine sahip bireylerin yetiştirilmesiyle mümkün olabilecektir. Teknolojik gelişmeler çalışma ortamlarının değişimine neden olurken bu değişim de organizasyonların değişimine neden olmaktadır. Bunun sonucunda oluşan ortamlarda verimli çalışabilmek için yeni yeterliliklerin geliştirilmesi zorunlu olmaktadır. Teknolojik gelişmeler sonucunda ortaya çıkan yeni yeterlilikleri şu ana başlıklar altında toplamak mümkündür:

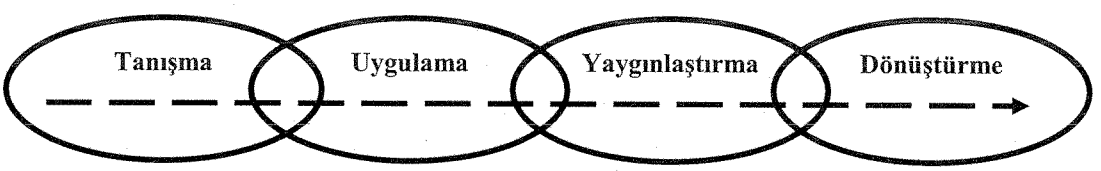
- Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma
- Bilişim Teknolojileri yeterlilikleri
- Eleştirel düşünme
- Karar verebilme
- Beklenmeyen durumlarda ortama hâkim olabilme
- Grup içerişinde çalışabilme
- İletişim becerilerine sahip olma
- Çok yönlü yeterli olma

Dolayısıyla, günümüzde ilk ve orta öğretim kurumlarından mezun olacak öğrencilerimize yukarıda belirtilen yeni yeterliliklerin kazandırılması gerekmektedir.
Bu gereklilikler doğrultusunda bilgisayar dersinin vizyonu belirlenmiştir. Bilgisayar dersi öğretim programının vizyonu; geçmiş yaşantıları, bireysel farklılıkları ve olanakları ne olursa olsun bütün öğrencileri "bilgisayar okuryazarı" olarak yetiştirmenin yanında, bilişim teknolojilerini kullanırken etik ve sosyal değerler, tutumlar, güvenlik, sağlık, teknoloji okuryazarlığı konularını bilinçli olarak hayata geçirebilmelerini sağlamaktır.

Bilişim teknolojileri dersi öğretim programı hazırlanırken yapılandırmacı yaklaşım temel alınmıştır. Yapılandırmacı yaklaşımın en önemli özelliği; öğrenenin bilgiyi yorumlamasına, anlamlandırmasına ve geliştirmesine fırsat vermesidir. Alışılmış yöntemde öğretmen bilgiyi verebilir ya da öğrenenler bilgiyi kitaplardan veya başka kaynaklardan edinebilirler. Ama bilgiyi algılamak, bilgiyi yapılandırmak ile eş anlamlı değildir. Öğrenen yeni bir bilgiyle karşılaştığında bilgiyi yorumlayarak anlamlandırır. Yapılandırmacı yaklaşıma göre kişi yeni bilgileri kendisi yaratır. Bu yaratma kişinin

mevcut bilgi, inanç ve değerleriyle yeni düşünce, sorun ve deneyimlerinin etkileşimi sonucu ortaya çıkar.

Gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin eğitim sitemlerinde, bilişim teknolojilerinin gelişimine bakıldığında dört farklı aşamadan geçtikleri görülmektedir. Bu dört gelişim aşaması tanışma, uygulama, yaygınlaştırma ve dönüştürme aşamaları olarak adlandırılmaktadır.



Şekil 1: Bilişim teknolojilerinin gelişim aşamaları

1. Tanışma Aşaması

Bu aşamada okullara bağış ya da diğer yollarla donanım ve yazılım alınmaktadır. Yöneticiler ve öğretmenler, bilişim teknolojilerini okul yönetiminde nasıl kullanacakları konusunda araştırma yapmaya başlarlar. Okullar bu aşamada, hâlâ yoğun olarak geleneksel ve öğretmen merkezli eğitim uygulamalarına devam ederler. Öğretim programları içerişinde temel bilişim teknolojileri becerilerine ihtiyaç duyulmaya başlar.

2. Uygulama Aşaması

Bu aşama sırasında ise bilişim teknolojileri kullanımının öğrenmeye olumlu etki yaptığı anlaşılır. Yöneticiler ve öğretmenler okul yönetiminde ve öğretim programları içerişinde bilişim teknolojilerini kullanmaya başlarlar. Bununla birlikte öğretmenler, öğretim ortamını hâlâ büyük ölçüde kontrol etmektedirler.

Bu aşamadaki okullar, değişik konu alanlarında bilişim teknolojilerini daha yaygın kullanmak amacıyla bazı yazılım ve araçları kullanabilecek şekilde öğretim programlarını değiştirmeye başlamışlardır.

3. Yaygınlaştırma Aşaması

Bu aşamadaki okullar, bilişim teknolojilerini öğretim programlarıyla bütünleştirmeyi başarmışlar ve okullarının laboratuarlarında, sınıflarında ve yönetim birimlerinde bilgisayarlı uygulamaları yaygın olarak kullanmaya başlamışlardır. Öğretmenler, bilişim teknolojilerini kullanarak kendi üretkenlik ve profesyonel gelişimlerine katkı sağlamaktadırlar. Öğretim programları, meslekî uygulama alanlarında gerçek hayat problemlerinin çözüm önerilerine katkı sağlayacak şekilde değişime uğramıştır.

4. Dönüştürme Aşaması

Bu aşamadaki okullarda ise bilişim teknolojilerinin yaygın kullanımı artık okulların kendini yenilemesini sağlayacak yaratıcı etkisini göstermeye başladığı aşamadır. Bilişim teknolojileri günlük hayatın görünen bir parçası hâline gelmiştir. Öğretim programları artık öğrenci merkezli olmuştur ve konu alanlarında gerçek hayat problemlerinin çözümü ile uğraşılmaktadır. Bilişim teknolojileri ayrı bir alan olarak profesyonelce öğretilmekte ve bütün meslekî alanlarla bütünleşebilmektedir. Okullar, kendi toplumlarının öğrenme merkezleri hâline dönüşmüşlerdir. Eğitim sistemi ve okullar yukarıda sayılan aşamaları geçirirken öğretmen ve öğrenciler de benzeri aşamalardan geçmektedirler. Bu aşamalar aşağıdaki çizelgede belirtilmiştir.

Çizelge 2.2. Bilişim Teknolojileri ile Öğrenme Sürecinde Geçirilen Aşamalar

Tanışma	Keşfetme
Uygulama	Nasıl kullanılabileceğine karar verme
Yaygınlaştırma	Niçin ve ne zaman kullanılacağına karar verme
Dönüştürme	BT araçlarının kullanım amaçlarını tanımlama

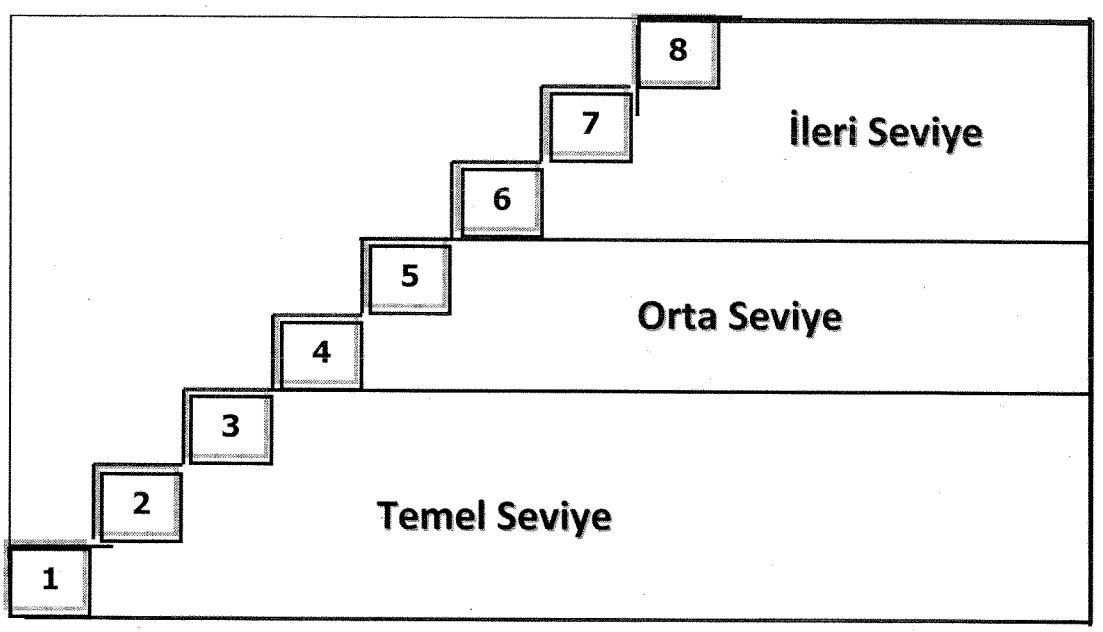
Bilişim teknolojileri ile öğrenme sürecinde geçirilen aşamalar incelendiğinde Türkiye'deki bilgisayar eğitimi "yaygınlaştırma" aşamasında bulunmaktadır.

Öğrencilerin bilgisayarı etkin bir şekilde kullanabilmesi, problem çözebilmesi, çözümlerini ve düşüncelerini başkalarıyla paylaşabilmesi, bilgisayarı öğrenmekten zevk alması ve gerçek hayata uyarlayabilmesi bilişim teknolojileri dersinin ana amaçları arasındadır.

Bilişim teknolojileri dersi işlenirken her öğrencinin bilgisayarı kullanabileceği düşüncesi ile hareket edilmelidir. Öğrencilerin bilgiye ulaşmasını sağlayacak etkinlikler kullanılmalıdır. Öğrenciler, bilişim teknolojileri dersinde öğrendikleri bilgileri diğer derslerle bütünleştirmelidirler. Etkinlikler; öğrencileri bilgiye ulaştıracak, bilgiyi paylaşmalarını sağlayacak ve yenilikçi düşünme yeteneklerini ortaya çıkaracak şekilde düzenlenmelidir.

2.2.1 Bilişim Teknolojileri Dersi Öğretim Programı'nda Basamak ve Seviyeler

Bilişim Teknolojileri Dersi Öğretim Programı basamaklı olarak hazırlanmıştır. Bu basamaklar üç seviyede düzenlenmiştir. Basamaklar ve seviyeler arasındaki ilişki aşağıda verilmektedir.



Şekil 2: Bilişim Teknolojileri Dersi Öğretim Programı'nda basamak-seviye ilişkisi

Bu basamaklar sınıfları değil, düzeyleri göstermektedir. Örneğin 3. sınıfta ilk kez bilgisayar dersini alan öğrencinin düzeyi "1. basamak" tır. Ancak öğrenci, bu düzeyi, daha büyük bir yaşta aldığı için daha kısa sürede tamamlayacaktır. Sınıfın durumuna göre bir eğitim-öğretim yılı içinde birden fazla basamak işlenebilir. Bu da programın sarmal yapısını göstermektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı 2007-2008 öğretim yılında ilk kez öğretmen kılavuz kitabı ile birlikte iki adet CD verilmiştir. CD'lerin birinde öğrencilerin ders işlenişinde uygulayacağı etkinlikler, diğerinde ise öğrenci çalışma kitaplarının elektronik hâli yer almaktadır. Bu CDler yardımıyla ihtiyaç hâlinde, bir üst veya alt basamaktaki çalışma kitaplarında yer alan etkinliklere de ulaşılabilmektedir. Böylece seçilen kitapta yer almayan ve diğer basamaklarda bulunan kazanımlar CD'den çoğaltılarak işlenebilir. İşlenecek olan basamakların etkinlikleri CD'den alınıp sınıf seviyesine uygun olarak yeniden düzenlenip öğrencilere dağıtılabilir.

2.2.1.1 Bilişim Teknolojileri Becerilerinin Seviyelere Göre Performans Göstergeleri

A) Bilişim Teknolojileri Becerileri Temel Seviye Performans Göstergeleri

Bütün öğrenciler temel seviyedeki üçüncü basamağı bitirmeden önce aşağıda tanımlanan becerileri gösteriyor olmalıdırlar:

1. Bilgisayarları, giriş birimlerini (örneğin fare, klavye vb.) ve çıkış birimlerini (örneğin monitör, yazıcı vb.) kullanabilmelidirler.
2. Yönlendirilmiş veya bağımsız öğrenme aktiviteleri için gerekli olan çeşitli medya ve teknoloji kaynaklarını kullanabilmelidirler.
3. Yaş seviyelerine uygun ve doğru terminolojiyi kullanarak teknoloji hakkında iletişim kurabilmelidirler.
4. Öğrenmeyi desteklemek için gelişim seviyelerine uygun çoklu ortam kaynaklarını (örneğin etkileşimli elektronik kitaplar, eğitimsel yazılımlar, orta düzeyde çoklu ortam ansiklopedileri) kullanabilmelidirler.

5. Sınıf içerişinde teknolojiyi kullanırken arkadaşları ile iş birliği ve dayanışma içerişinde çalışabilmelidirler.

6. Teknolojiyi kullanırken yaş seviyelerine uygun olumlu, sosyal ve etik açıdan uygun davranışlar göstermelidirler.

7. Teknoloji sistemleri ve yazılımlarını sorumluluk duygusu içinde kullanabilmelidirler.

8. Öğretmenlerinin, aile bireylerinin ve arkadaşlarının yardımıyla yaş grubu özelliklerine uygun materyaller hazırlayabilmelidirler.

9. Teknoloji kaynaklarını yaş seviyelerine uygun bir şekilde (örneğin bulmacalar, mantıksal düşünme programları, yazma araçları, çizim araçları) problem çözme, iletişim, düşünce ve fikirlerin paylaşımında kullanabilmelidirler.

10. Öğretmenlerinin, aile üyelerinin ve/veya arkadaşlarının desteğiyle Bilişim Teknolojileri'ni kullanarak bilgi toplayabilmeli ve diğer insanlar ile iletişim kurabilmelidirler.

B) Bilişim Teknolojileri Becerileri Orta Seviye Performans Göstergeleri

Bütün öğrenciler orta seviyedeki beşinci basamağı bitirmeden önce aşağıda tanımlanan becerileri gösteriyor olmalıdırlar:

1. Klavye ve diğer giriş/çıkış birimlerini (gerektiğinde uyarlanmış araçları) etkili ve başarılı bir şekilde kullanabilmelidirler.

2. Teknolojinin günlük yaşamdaki genel kullanımının avantaj ve dezavantajlarını tartışabilmelidirler.

3. Teknoloji ve bilginin sorumluluk duygusuyla kullanımına bağlı temel meseleleri tartışabiliyor ve uygunsuz kullanıma dair kişilere düşen görevleri tarif edebiliyor olmalıdırlar.

4. Genel amaçlı üretim araçlarını ve çevresel birimleri kişisel üretkenliği artırmak, beceri eksikliklerini gidermek ve müfredat boyunca öğrenmeyi kolaylaştırmak için kullanabilmelidirler.

5. Teknoloji araçlarını (çoklu ortam yazılımı, sunum, web araçları, dijital kameralar, tarayıcılar vb.) kişisel ve kolektif yazım araçlarını, iletişim aktivitelerini sınıftaki ve sınıf dışındaki öğrenciler için bilgi kaynağı yaratma ve yayımlama amacıyla kullanabilmelidirler.
6. Bireysel ve bağımsız öğrenme çerçevesinde uzaktaki bilgiye ulaşmak, başkalarıyla haberleşmek ve kişisel ilgi alanlarını geliştirmek için Bilişim Teknolojileri araçlarını verimli biçimde kullanabilmelidirler.
7. Sınıf içi ya da sınıf dışındaki öğrenciler için materyal ya da çözüm geliştirme amacıyla iletişim araçlarını ve çevrim içi kaynakları (e-posta, çevrim içi tartışmalar, web ortamı vb.) kolektif sorun-çözme etkinliklerinde kullanabilmelidirler.
8. Teknoloji kaynaklarını (hesap makineleri, veri toplama araçları, videolar, eğitim yazılımları vb.) problem çözme, kendi kendine öğrenme ve etkin öğrenme etkinlikleri için kullanabilmelidirler.
9. Çeşitli durum ve problemleri çözmek için hangi teknolojinin faydalı olacağını belirleyerek uygun teknoloji kaynaklarını seçebilmelidirler.
10. Elektronik bilgi kaynaklarının etkinliği, güvenilirliği, uygunluğu, çok yönlülüğü ve eğilimleri değerlendirebilmelidirler.

C) Bilişim Teknolojileri Becerileri İleri Seviye Performans Göstergeleri

Bütün öğrenciler ileri seviyedeki sekizinci basamağı bitirmeden önce aşağıda tanımlanan becerileri gösteriyor olmalıdırlar:

1. Günlük kullanım sırasında karşılaşabilecekleri yazılım ve donanım sorunlarını tanımlayıp çözme stratejilerini uygulayabilmelidirler.
2. Bilgi teknolojilerindeki şu anda var olan değişikliklerden haberdar olduğunu ve bu değişikliklerin çalışma hayatındaki etkilerini tanımlayabilmelidirler.
3. Bilgi ve teknolojiyi kullanırken yasal ve etik davranışlar sergileyebilmeli ve yanlış kullanımın sonuçlarını tartışabilmelidirler.

4. Öğrenmeyi ve araştırmayı desteklemek amacıyla içeriğe uygun araçlar, yazılımlar, simülasyonlar (örneğin çevre ile ilgili araştırmalar, grafik çizim, programlama araçları, web tasarım araçları vb.) kullanabilmelidirler.
5. Üretkenlik/çoklu ortam ve yardımcı araçları, kişisel üretkenliği, grupta iş birliği yeteneğini desteklemek ve müfredatı baştan sona öğrenebilmek için kullanabilmelidirler.
6. Sınıf içindeki ve sınıf dışındaki kişilere müfredat kavramlarını gösteren ve iletebilen materyaller (örneğin web sayfaları vb.) tasarlayabilmeli, geliştirebilmeli, yayımlayabilmeli ve sunabilmelidirler.
7. Sınıf içindeki ve sınıf dışındaki kişiler için müfredatla ilgili sorunları, olguları ve bilgileri tanımlayıp bunların çözümü için sınıf arkadaşları ve uzmanlarla iletişim araçlarını kullanarak ilişki kurabilmelidirler.
8. Değişik görevleri başarmak ve problemleri çözmek için uygun araçları ve teknolojik gereçleri seçip kullanabiliyor olmalıdırlar.
9. Öğrenme ve problem çözmeye yönelik pratik uygulamalar geliştirebilmeli ve bunların yazılım, donanım ve iletişim ile ilgisini anlayabilmelidirler.
10. Gerçek dünya problemleri ile ilgili elektronik bilgilerin doğruluk, ilişkili olma, uygunluk, bütünlük (eksiksiz ve tam) ve ön yargı içerip içermediğini araştırıp değerlendirebilmelidirler.

2.2.2 Öğrenme Alanları

Öğrenme alanı; birbiriyle ilişkili beceri, tema, kavram ve değerlerin bir bütün olarak görülebildiği, öğrenmeyi organize eden yapıdır. Bilişim Teknolojileri Dersi Öğretim Programı, genel olarak aşağıda verilen üç öğrenme alanını içerecek şekilde oluşturulmuştur:

A. Temel İşlemler ve Kavramlar: Bu öğrenme alanı, bilişim teknolojilerinin günlük hayattaki kullanımı için gerekli olan temel kavramların öğretilmesini kapsamaktadır.
Alt öğrenme alanları olarak:
• Bilişim teknolojilerinin temel kavramları,

• Teknolojinin doğası ve rolü,
• Sağlık ve güvenlik,
• Bilgisayar okuryazarlığı,
• Medya okuryazarlığı,
• Bilgi ve bilişim güvenliği yer almaktadır.

B. Bilişim Teknolojilerinin Kullanımı: Bu öğrenme alanında ise alt öğrenme alanları olarak:
• Resim programı,
• Kelime işlemci,
• Elektronik çizelge,
• Veri tabanı,
• Sunu programı,
• Çoklu ortam uygulamaları,
• İletişim,
• Masaüstü yayıncılık yer almaktadır.

C. Bilişim Teknolojilerinde İleri Uygulamalar: Bu öğrenme alanında ise alt öğrenme alanları olarak:
• Programlamaya giriş,
• Nesne tabanlı programlama
• Web tasarımı yer almaktadır.

Bu üç ana öğrenme alanının yanı sıra öğrencilerin bilişim teknolojileri konusundaki bilimsel gelişmelerine yardımcı olması ve bilişim teknolojilerinin kullanımı sırasında uymaları gereken sosyal değerleri göz önüne alan aşağıdaki iki öğrenme alanına ait kazanımlar bütün programa dağıtılmıştır.

2.2.2.1 Bilişim Teknolojilerinde Bilimsel Süreç (BTBS)

Bu öğrenme alanında, bilişim teknolojileri konusunda temel bilgi ve becerileri kazanmış olan bireylerin bu teknolojileri kullanarak diğer alanlarda nasıl çözüm üretebilecekleri konusunda gerekli becerilerin kazandırılması hedeflenmiştir. Bilişim teknolojileri

doğası itibarıyla daha çok yaparak yaşayarak öğrenilen ve kullanılan bir alan olduğu için temel işlemler ve kavramlardan başlayarak öğrencilerin gruplar hâlinde gerçek hayatla ilgili problemlere proje tabanlı çözüm üretmeleri amaçlanmıştır.

Bilişim Teknolojileri'nde Bilimsel Süreç (BTBS) Kazanımları:

1. Hesaplamaları (deneysel, matematiksel vb.) yapmak için uygun teknolojiyi seçerek problemleri çözer.
2. Yaş seviyesine uygun günlük kullanım esnasında karşılaşılabilecek donanım ve yazılım sorunlarını belirlemek ve çözmek için strateji geliştirir.
3. Bütün bir problemi bileşenlerine ayırır.
4. Problem çözme süreci esnasında kullanmak için bir plan tasarlar, takip eder ve gerekli olduğunda planda düzenlemeler yapar.
5. Ana kavramlarla bağlantısı olan farklı soru tiplerini kullanır.
6. Tanımlanmış bir probleme Bilişim Teknolojileri çözümlerini uygular.
7. Problemin doğasını dikkate alır ve beklenen çıktıların açık tanımlarını gösteren raporlar üretir.
8. Problem çözme durumunda veriyi organize etmek ve göstermek için Bilişim Teknolojileri'ni kullanır.
9. Sonuçları desteklemek ve sunmak için teknolojiyi kullanır.
10. Problemi çözerken teknolojiyi kullanmak için eylem planını açıkça ifade eder.
11. Eylem planını başarmak için kullanılan uygun materyalleri ve araçları tanımlar.
12. Sonuçları ve olasılıkları test etmek için tablolama ve grafikleme teknolojilerini kullanarak veriyi düzenler.

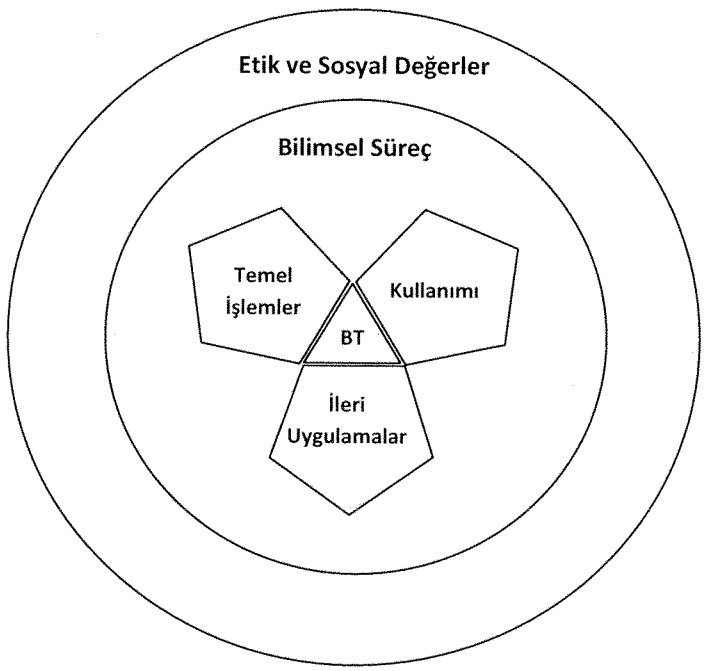
2.2.2.2 Bilişim Teknolojileri Etiği ve Sosyal Değerler (BTESD)

Bilişim teknolojilerinin temel kullanım alanı olarak bilgiye erişim ve iletişim konusunda öğrencilerin uyması gereken etik ve sosyal değerlere yönelik temel beceriler kazandırılmaya çalışılmıştır.

Bilişim Teknolojileri Etiği ve Sosyal Değerler (BTESD) Kazanımları:

1. Bilişim Teknolojileri'ni kullanırken işbirliği yapar ve birbirlerine saygı gösterir.
2. Bilişim Teknolojileri'ni kullanırken sınıf içindeki süreçleri takip eder.
3. Teknolojik araçları kullanırken özen gösterir.
4. Bilginin bütünlüğüne ve sahipliğine saygı duyar.
5. Bilişim Teknolojileri ürünlerinin sahipliğini tanır ve benimser.
6. Kısıtlı kaynakları tasarruşu kullanır.
7. Başkalarının dosyalarını, çalışmalarını veya klasörlerini izinsiz kullanmanın kişisel gizlilik haklarına saygısızlık olduğunu bilir.
8. Ağ üzerinde isim, adres, telefon numarası gibi kişisel bilgilerini her durumda paylaşmak zorunda olmadığının farkına varır.
9. Uygun iletişim dilini ve görgü kurallarını kullanır (büyük harfin bağırma, karışık yazmanın küfür olduğu vb.).
10. Ağ ve İnternette ahlaka aykırı iletiler ve resimler göndermenin etik bir davranış olmadığını bilir.
11. Web sitesi gibi elektronik yoldan sağlanan kaynakları referans göstererek kullanır.
12. Telif hakkı olan ve/veya herkese açık materyalleri kullanırken alıntı yaptığı yeri bildirir.
13. Yazılım lisans sözleşmesi, ağ ve İnternet konularında okul yönetiminin kullanım politikasına uyar.
14. Kaynağın bir telif hakkının ve sahipliğinin olduğunu anlar.
15. Bir korsan yayını orijinalinden ayırt eden özellikleri (ürün id numarası vb.) bilir.
16. Korsan yayıncılığın ürün sahibine, ekonomiye ve topluma olumsuz etkilerini fark eder.
17. Bilişim suçlarını örnekler vererek açıklar.
18. Bilişim suçlarına karşı alınabilecek önlemler hakkında tartışır.

Bilişim Teknolojileri Dersi Öğretim Programı'ndaki beş öğrenme alanının, bütün program içine sarmal bir yapı ile dağıtılıp İlköğretim 1-8. sınıfları kapsayacak şekilde uygulanmasıyla çağın gereği olan ve bilişim teknolojileri konusunda yeterli bilgilerle donanmış öğrencilerin yetiştirilmesi amaçlanmıştır.



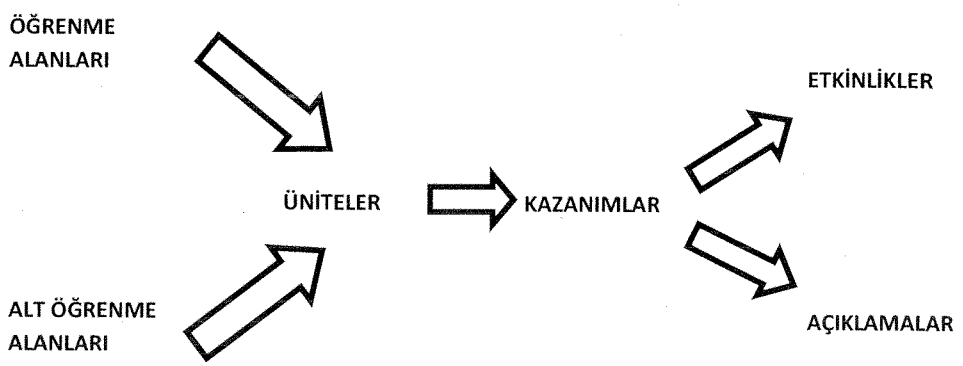
Şekil 3 : Bilişim Teknolojileri Dersi Öğretim Programının beş öğrenme alanının sarmal yapısı

Kazanımlar, öğrenme süreci içerişinde, planlanmış ve düzenlenmiş yaşantılar yoluyla öğrencinin kazanması beklenen bilgi, beceri, tutum ve değerlerdir. Bu sebeple öğrencilerin öğrenme alanlarındaki gelişmeleri, kazanımların gerçekleşmesine bağlıdır. Kazanımlar, öğrencilerin gelişim düzeyine ve öğrenme alanının özelliğine göre bir bütün olarak verilmektedir.

Programda yer alan kazanımlar; öğrencilerin keşfetmelerini, uygulamalarını ve gerçek hayatla ilişkilendirmelerini sağlayacak yapıda hazırlanmıştır. Ayrıca "Bilişim Teknolojilerinde Bilimsel Süreç Becerileri" ve "Bilişim Teknolojileri Etiği ve Sosyal Değerler" kazanımları diğer kazanımlarla birlikte işlenecek şekilde programın içerişine yerleştirilmiştir.

Etkinlikler, öğrenci merkezli ve öğrenme sürecinde öğrencinin etkin bir rol üstlenmesini sağlayacak şekilde düzenlenmiştir. Birbiri ile ilgili olan kazanımlar birleştirilerek aynı

etkinlik içinde verilebilir. Etkinlikler öğrencilerin seviyesine, gelişimine ve ortama uygun olarak düzenlenmelidir.



Şekil 4: Bilişim Teknolojileri Dersi Öğretim Programı'nın Öğeleri Arasındaki İlişkiler

2.2.3 Bilgisayar Dersi Öğretim Programı'nın Uygulama Süreci

Programın uygulanması sırasında öğrenme alanları temel, orta ve ileri olarak üç seviyeye ayrılmıştır. Her üç seviye için Bilişim Teknolojileri Becerileri (BTB) belirlenmiş ve programa sekiz basamak olarak uygulanmıştır. Genel olarak programı "Basamaklı Seviye" olarak adlandırabiliriz.

2.2.3.1 Bilişim Teknolojileri Becerileri (BTB)

Genel olarak başarılı öğrenme etkinliklerinin sadece teknoloji kullanılarak gerçekleştirilmesi beklenemez. Bununla birlikte öğrenme, öğretme ve idari konularda teknolojinin etkin kullanımı için özel şartların gerçekleşmesi gerekmektedir.
Okullardaki teknoloji kullanımının başarısını fiziksel ortam, ekonomik şartlar ve siyasi irade olmak üzere birçok faktör belirlemektedir.
Eğitim etkinliklerinde teknolojinin etkin kullanımı için:

- Eğitim sisteminin buna uygun bir vizyona sahip olmasına ve öncü rol almasına
- Teknolojiyi öğretim amacıyla kullanabilecek beceriye sahip eğitimcilerin varlığına
- İçerik standartları ve buna uygun öğretim programlarına

- Öğrenme amacıyla kullanılan teknolojinin değerlendirilebilir olmasına
- Kapsamlı teknoloji, yazılım ve iletişim olanaklarına sahip ağ ortamlarına erişim olanaklarına
- Tecrübe, destek ve gerçek hayat ilişkilerinin yaşanabileceği toplumsal desteğe
- Sürekli yeni teknoloji kullanımına olanak sağlayacak parasal kaynaklara
- Yeni öğrenme ortamlarını destekleyecek politikalara ve standartlara ihtiyaç duyulmaktadır.

İnternet'le birlikte gelen yeni öğrenme ortamları öğrencilere gerçek hayat problemlerinin çözümünde güncel bilgi ve diğer kaynaklara erişimde sınırsız olanaklar sağlamaktadır. Bu tür ortamlar, öğretim teknolojileri ve bunlara uygun program çıktı örneklerini içerdiklerinden öğrencilerin daha fazla ilgilerini çekmektedir.

Geleneksel eğitim uygulamaları, günümüz insanının ihtiyacı olan becerilerin tam olarak gelişmesine olanak sağlamada yetersiz kalmaktadır. Günümüzde öğrenciler problem çözerken yeni bilgileri edinmeye, iletişim ve yardımlaşma becerilerini kullanabilecekleri stratejiler geliştirmeye zorlanmaktadırlar. Bu tür yeni becerilerin geliştirilebileceği ortamlar ile geleneksel ortamların kıyaslaması Çizelge 2.2.3.1'de sunulmaktadır.

Çizelge 2.2.3.1: Geleneksel ve Yeni Öğrenme Ortamlarının Karşılaştırılması

Geleneksel Öğrenme Ortamı	**Yeni Öğrenme Ortamı**
Öğretmen merkezli öğretme	Öğrenci merkezli öğrenme
Tek boyutlu uyarı	Çok yönlü uyarı
Tek boyutlu gelişme	Çok yönlü gelişme
Çevreden soyutlanmış çalışma ortamı	Grup çalışması
Bilgi sunumu	Bilgi paylaşımı
Edilgen öğrenme	Etkin / keşfe dayalı / sorgulayıcı öğrenme
Tepkisel cevap	Planlanmış / hep etkin
Soyutlanmış, suni kapsam	Gerçek dünya ile ilişkilendirilmiş, doğal

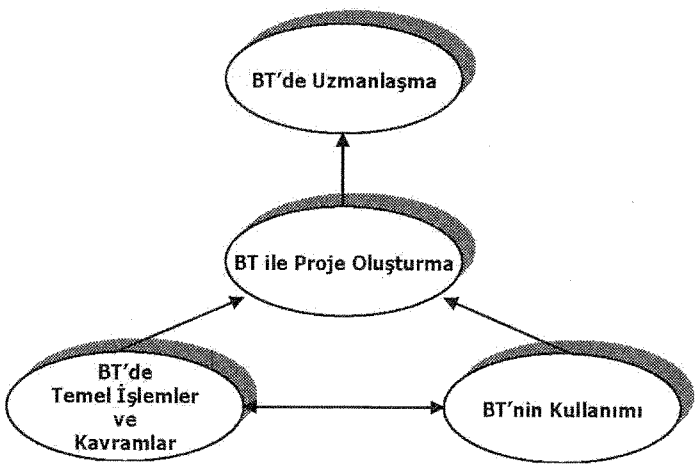
En etkin öğrenme ortamlarına, bireysel ihtiyaçlar göz önünde bulundurularak geleneksel ve yeni yöntemlerin birbiri içerişinde harmanlanması yoluyla ulaşılabilmektedir (Özden 2002). Bu yaklaşımla gerçekleştirilen eğitimler aracılığıyla öğrenciler:

- Değişik ortam ve araçları kullanarak iletişim kurmaya,
- Çok değişik yollarla bilgiye erişmeye ve bilgiyi paylaşmaya,
- Bilgiyi analiz, sentez ve organize ederek işleyebilmeye,
- Toplanan bilgilerden sonuç çıkarırken genellemeler yapabilmeye,
- İçerik konusunda bilgi sahibi olduğu durumlarda bile gerektiğinde, fazla bilgiye nereden erişebileceğini bilmeye,
- Kendi başına öğrenebilen birey olmaya,
- Grup çalışmalarında iletişim kurmaya ve yardımlaşmaya açık olmaya,
- Diğer kişilerle etik ve diğer kurallar çerçevesinde etkileşmeye hazırlanabilmektedirler.

Harmanlanmış öğretim ortamları oluşturulurken sadece teknolojik araç ve gereçlerin ortama getirilmesi eğitimin kalitesinin artmasına yetmemektedir. Bunun yanında bugüne kadar baskın olarak kullanılan davranışçı yaklaşımlarla birlikte günümüzde eğitim paradigmasının değişimine paralel olarak yaygın bir şekilde öğretim ortamlarına girmeye başlayan (Özden ve Şimşek 1998) yapılandırmacı/oluşturmacı (constructivist) yöntemlerin kullanımıyla oluşturulan öğretim ortamları sayesinde hayatla ilişkilendirilmiş anlamlı bilgi ve becerilerin edinilmesi mümkün olabilmektedir.

Bilişim teknolojileri konusundaki bütün becerilerin kazandırılması amacıyla yapılandırmacı yaklaşım kullanılmıştır. Bu amaca ulaşmada, kazanımların edinilmesi sırasında gerçek hayatla ilişkilendirilmiş problemlerin gruplar hâlinde proje yaklaşımı çerçevesinde çözümü gerçekleştirilmiştir.

Bilgisayar Dersi Öğretim Programı'nın uygulama sürecini Şekil 5'teki model oluşturmaktadır.



Şekil 5: Bilgisayar Dersi Öğretim Programı'nın Uygulama Süreci

Bilişim Teknolojileri konusundaki bütün becerilerin kazandırılmasında etkinlik tabanlı yaparak yaşayarak öğrenme yaklaşımı kullanılmıştır. Bu amaca ulaşmada, kazanımların edinilmesi sırasında gerçek hayatla ilişkilendirilmiş problemlerin gruplar hâlinde proje yaklaşımı çerçevesinde çözümü gerçekleştirilmiştir. Dolayısıyla, 5 öğrenme alanının bütün program içine sarmal bir yapı ile dağıtılıp İlköğretim 1–8. sınıfları kapsayacak şekilde uygulanmasıyla çağın gereği olan ve Bilişim Teknolojileri konusunda yeterli bilgilerle donanmış öğrencilerin yetiştirilmesi amaçlanmıştır.

2.2.3.2 Öğrenme-Öğretme Süreci

• Öğrencilerin Bilişim Teknolojileri ile ilgili hazır bulunuşluk düzeyini ölçmek ve değerlendirmek amacıyla eğitim-öğretim yılının başında derse, hazırlayıcı uygulamalar (etkinlikler, değerlendirme ölçekleri vb.) ile başlanmalıdır.

• Her kazanım için bir sınıf-okul içi veya okul dışı etkinlik yapma zorunluluğu vardır. Öğretmen, her kazanımı alternatif etkinlikler ile (aile etkinlikleri, farklı zekâ alanlarına dönük etkinlikler vb.) desteklemeye özen göstermelidir.

• Bilişim Teknolojileri ile ilgili programda belirtilen kavramlar ve beceriler hakkında, kazanım sırası geldikçe o yaş grubu öğrencisi için gerekli bilgiler, etkinlikler yoluyla verilmelidir.
• Her ünite sonunda değerlendirme etkinlikleri verilmelidir. Ünite sonu değerlendirme etkinlikleri ünitenin tüm kazanımlarını kapsayacak şekilde düzenlenmelidir.
• İşlenen her basamak ile ilgili proje veya performans ödevi yapılmasına özen gösterilmelidir.
• Her basamak sonunda (ünite değerlendirme etkinliklerinden farklı olarak) basamak değerlendirme etkinliği/etkinlikleri (bütün üniteleri kapsayıcı) yapılmalıdır.
• Öğrencilere "Bilişim Teknolojileri Becerileri (BTB)" seviyelerine göre "Bilişim Teknolojileri (BT) Belgesi" verilebilir.

2.2.4 Ölçme - Değerlendirme

Tekin'e (2000) göre ölçme, belli bir nesnenin ya da nesnelerin belli bir özelliğe sahip olup olmadığının, sahipse sahip oluş derecesinin gözlenip gözlem sonuçlarının sembollerle ve özellikle sayı sembolleriyle ifade edilmesidir. Ölçme bir gözlemleme türü olup bir oluşumun niceliğini belirlemeye yarar. Ölçme, özelliklerin veya niteliklerin sayı veya sembollerle eşlenmesi olarak da tanımlanır.

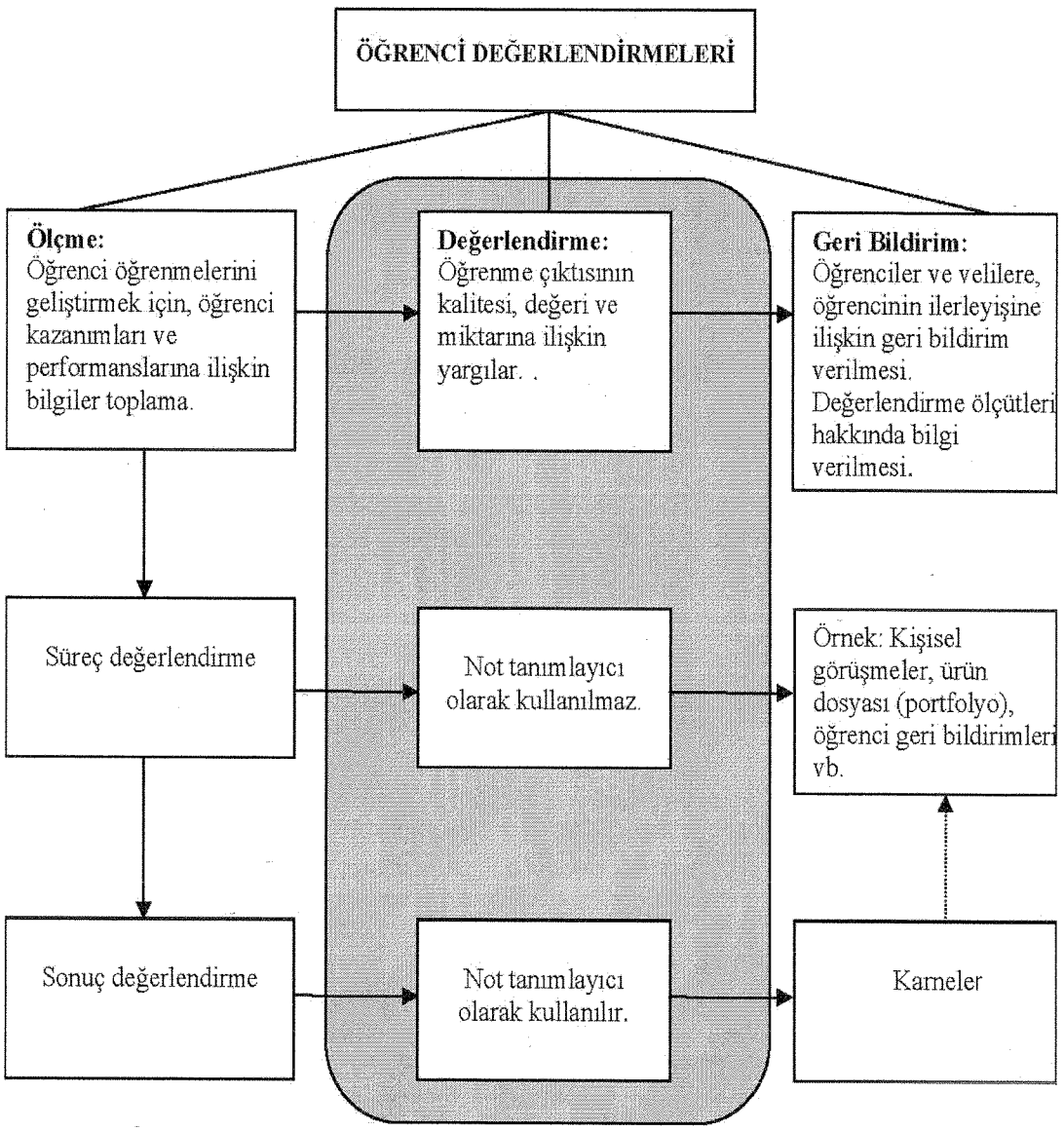
Turgut (1992) ise ölçmeyi, "bir niteliğin gözlenip, gözlem sonucunun sayılarla veya başka sembollerle gösterilmesi" olarak tanımlamıştır.
Yapılan ölçme tanımlamalarından anlaşılacağı gibi ölçme, bir betimleme işidir. Betimleme sürecine konu olan şey ise bir nesnenin ya da bireylerin belli bir özelliğidir. Gözlemlenen bu özellikler, ölçme işleminde sayı ya da sembollerle ifade edilmektedir.
Değerlendirme, "ölçme sonuçlarını bir ölçüte vurarak ölçülen nitelik hakkında bir değer yargısına varma süreci" olarak tanımlanmaktadır. Değerlendirme, ölçümlerden bir anlam çıkarmak ve ölçülen nesneler hakkında bir değer yargısına ulaşmaktır. Elde edilen ölçümlerden bir anlam çıkarmak için söz konusu ölçümlerin bir ölçüt ile karşılaştırılması gerekir. Ölçme bir betimleme işi iken değerlendirme bir yargılama, karar verme işidir.

Eğitim ile ilgili her türlü sorunun cevabı ölçme ve değerlendirme kavramlarından ve uygulamalarından geçer. Değerlendirme, eğitim sisteminin olmazsa olmaz parçalarından biridir ve sistemin devamlılığı için önemli veriler sağlar. Eğitimde değerlendirme türleri aynı zamanda yapılan değerlendirmelerin amaçlarını da ortaya koyar. Değerlendirme yapma sebepleri şu şekilde gruplanabilir:

a) Öğretim programının değerlendirilmesi
b) Öğretimin etkinliğinin değerlendirilmesi
c) Öğrenme eksikliklerinin saptanması
d) Öğrencilerin ilgi ve yeteneklerinin saptanması
e) Öğrenci başarısının değerlendirilmesi

Değerlendirme, öğrencinin fiziksel, zihinsel, duyuşsal ve toplumsal durumlarını içine alan akademik başarısını kapsamalıdır. Öğrencilerin gelişen ilgileri, gereksinimleri, bedensel özellikleri, duygu ve düşüncelerine ilişkin tüm özellikleri ne kadar iyi tanınırsa, eksikliklerinin zamanında giderilmesi yoluyla onun sağlıklı gelişmesine o kadar etkili ve verimli yardımda bulunulabilir. Test amaç değil bir araç olmalıdır. Amaç, her ders için belirlenmiş olan hedeflere ne derecede ulaşıldığını, öğrenmenin ne kadarının gerçekleştirildiğini saptayabilmektir. Bu nedenle, öğrenci-öğretmen-sistem açısından ölçme - değerlendirme yapılmalı ve sonucunda da durum saptamasına ilişkin hedefler – sonuçlar karşılaştırılmalıdır.

Öğretmenler öğrenci öğrenmelerinin ölçülmesinde ve değerlendirilmesinde önemli bir role sahiptirler. Öğretmenler düzenli olarak öğrencileri değerlendirmeli ve periyodik olarak bu değerlendirme sonuçlarını öğrencilere ve ailelere rapor etmelidirler.



Şekil 6: Öğrenci Değerlendirmeleri

Ölçme ve değerlendirme, öğrenci kazanımlarının gelişimine ilişkin öğrenme ve öğretme sürecinin temel parçalarıdır. Öğretme ve öğrenme sürecinin her bir parçası öğrenciler için olumlu bir deneyim olmalı ve kişisel gelişim sağlamalıdır. Uygulamalar sürekli öğrenmeyi ve gelişimi destekleyecek şekilde tasarlanmalıdır. Bilgisayar dersinde öğrenci kazanımlarının etkili bir şekilde değerlendirilebilmesi için:

- Değerlendirme sürekli olmalıdır
- Değerlendirme iş birlikçi olmalıdır
- Değerlendirme geniş kapsamlı ve açıklayıcı olmalıdır
- Değerlendirme açık ve kesin bir şekilde tanımlanmış ölçütler içermelidir

Ölçme ve Değerlendirme uygulamaları ise:

- Hem ana konunun hem de öğrenci kazanımlarının gösterimini içermelidir
- Öğrenci öğrenmesini ilerletmelidir
- Öğretimin bir parçası olarak öğrenci kazanımları ile eşleşen araç ve metotları kullanmalıdır
- Süreç ve ürüne odaklanmalıdır
- Öğrencilere daha önceki öğrenmeleri hakkında bilgi vermelidir
- Öğretimin etkililiği konusunda geribildirim sağlamalıdır
- Öğrencilere bilgi ve becerilerini gösterme fırsatı vermelidir
- Öğrenmelerini geliştirmek ve hedeflerine ulaşabilmek için öğrencilere çalışmalarını yeniden gözden geçirmek için fırsat sağlamalıdır
- Öğrencilerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almalarına ve teknoloji kullanımına karşı olumlu bir tutum geliştirmelerine yardımcı olmalıdır
- Öğrencilere kendi ürün ve performanslarının değerlendirilmesinde kullanacakları ölçütlerin oluşturulmasına katılma fırsatı sağlamalıdır
- Öğrencilerin kazanımları elde etmek için birlikte çalışmayı öğrenmelerine yardımcı olmalıdır
- Teknoloji kullanımında kendilerini başarılı ve yetkin hissetmelerine yardımcı olmalıdır
- Yapılandırmacı olmalı, öğrencilerin güçlü yanlarına göre oluşturulmalı, olumlu bir atmosfer ve benlik algısı yaratarak daha sonraki öğrenmeler için teşvik edici olmalıdır
- Birçok delile dayanmalıdır (formal / informal)

Bilgisayar dersi kazanımlarının değerlendirilmesinde kullanılabilecek ölçme ve değerlendirme araçlarına geçmeden önce geleneksel ve alternatif tekniklere göz atmakta yarar vardır. Bu tarz bir ayrım Haladyna (1997) tarafından yapılmıştır.

Çizelge 2.2.4: Geleneksel ve Yeni Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri

Geleneksel Teknikler Yeni Teknikler	Yeni Teknikler
• Çoktan seçmeli testler • Doğru-yanlış soruları • Eşleştirme soruları • Tamamlama (boşluk doldurma) soruları • Kısa cevaplı yazılı yoklamalar • Uzun cevaplı yazılı yoklamalar • Soru –cevap	• Performans değerlendirme o Öğrenci ürün dosyası(portfolyo) o Proje o Performans ödevi o Drama o Görüşme o Yazılı raporlar o Gösteri o Poster • Kavram haritaları • Yapılandırılmış grid • Tanılayıcı dallanmış ağaç • Kelime ilişkilendirme • Grup ve/veya akran değerlendirmesi • Kendi kendini değerlendirme

2.2.4.1 Performans Değerlendirme

Performans değerlendirme, öğrencilerin öğrenme türleri gibi bireysel özellikleri dikkate alınarak tasarlanan, bunları eyleme dönüştürmelerini sağlayacak durum ya da görevler olarak tanımlanabilir. Performans değerlendirme süreç içerisine yayılmış olup, zamana bağlı değildir. Performans değerlendirme süreci gözlenebilen bir performans veya somut bir ürünle sonuçlanmaktadır. Performans değerlendirme ile öğrenciler sınav saatleriyle sınırlandırılmaksızın geniş bir zaman diliminde çalışma ve tekrar yapma,

oluşturulan ölçütlere göre yeterlik derecelerini ortaya koyma olanağına sahip olurlar. Performans değerlendirme, öğrencinin yeni bir bilgiyi yapılandırmasını gerektirir. Performans görevlerinde tek bir doğru yanıt yoktur. Görevi tamamlamak için farklı yollar bulunmaktadır. Bu nedenle görevin iyi tanımlanmış bir ölçütle değerlendirilmesi gerekmektedir.

Bilgisayar dersinde, diğer derslerde olduğu gibi, öğrencilerin bilgiyi eleştirel olarak değerlendirme, araştırma yapma, sorgulama, problem çözme ve iletişim kurma gibi çeşitli süreçlerde kullandıkları yeteneklerinin değerlendirilmesi hedeflenmektedir.
Öğrencilerden yeni kazandıkları bilgilerini ve becerilerini günlük hayatlarındaki durumlarda uygulamaları beklenmektedir. Bu kazanımlar, en iyi şekilde, anlamlı, yol gösterici, ilginç, yaşa ve müfredata uygun performans değerlendirmeleri kullanılarak değerlendirilebilir. Performans değerlendirmeleri geleneksel ölçme araçları ile karşılaştırıldığında öğrencilerin belirlenen kazanımları elde etme yeteneğinin ölçülmesinde daha etkilidir.

2.2.4.2 Bilişim Teknolojileri Dersinin Başlıca Ölçme Yöntem ve Teknikleri

a) Uzun Cevaplı Soru Türü: Uzun cevaplı soru türleri, klasik tip, kompozisyon tipi sınavlar olarak da bilinmektedir. Öğrencilere bir ya da birkaç soru verilip sorunun cevabını düşünüp bularak düzenli bir biçimde yazmaları istenir.
b) Kısa Cevaplı Soru Türü: Bir kelime, bir sembol ya da en çok birkaç kelime ile cevaplanabilen soru türüne denir. Bu tür sorular bilgi basamağını ölçmek için uygundur. Öğrenci sorunun cevabını kendisi yazar.
c) Doğru-Yanlış Soru Türü: Verilen bir cümlenin, mevcut olan bilgilere bağlı olarak doğru mu, yanlış mı olduğunun belirlenmesi istenir (Haladyna 1997).
ç) Eşleştirmeli Soru Türü: İki grup hâlinde verilen ve birbirleriyle ilgili olan bilgi öğelerinin, belli bir açıklamaya göre eşleştirilmesini gerektirir. "Kim, ne, nerede?" gibi soruların cevabını oluşturan olgusal bilgilerin ölçülmesinde daha kullanışlıdır.
d) Çoktan Seçmeli Soru Türü: Çoktan seçmeli testler bir sorunun cevabını, verilen seçenekler arasından cevaplamayı gerektiren test türüdür. Çoktan seçmeli sorular,

yazma, yaratıcı düşünme gibi becerileri ölçmek için uygun değildir; daha çok bilgi, zihinsel beceriler ve yeteneklerin ölçülmesinde kullanılır.

e) Kavram Haritaları: Kavram haritaları, bilgiyi organize etmek ve sunmak için yapılmış grafiksel araçlardır. Bu araçlar daire ya da bir çeşit kutu içine yazılmış olan kavramları içerir. Kavram haritalarında iki kavram arasındaki ilişki, üzerine ilişkiyi belirleyen ifadelerin yazıldığı doğrularla gösterilir. İlişkiyi belirleyen bağlantı ifadeleri ile iki kavram tamamlanarak anlamlı bir cümle oluşturulur (Novak 1998).

f) Performans Değerlendirme: Öğrencilerin bilgi ve becerilerini ortaya koyarak oluşturdukları çalışma, ürün ya da etkinliklerin değerlendirilmesi süreci, performans değerlendirme olarak ifade edilebilir. Bunun yanında performans değerlendirme, öğrencilerin gerçek-yaşam problemlerine akademik bilgiyi uygulayabilmeleri, bunu problem üzerinde gösterebilmeleri ile ilgilenir; öğrencilerin öğrendiklerini gerçek durumlarda göstermelerini sağlar (Airasian 1994).

g) Performans Ödevleri: Performansın değerlendirilmesinde kullanılan araçlardan biri, performans ödevleridir. Performans ödevleri, öğrencinin sahip olduğu bilgi ve becerilerini günlük yaşamla da ilişkilendirerek ortaya koymasını gerektiren kısa dönemli çalışmalardır.

ğ) Proje Ödevleri: Projeler, geniş içerikli, uzun süreli performans ödevleridir. Projeler, dersler için önemli olan ve öğrencilerin ilginç bulduğu etkinliklerle öğrencileri meşgul eden yoğun tecrübelerdir (Atılgan vd 2006).

h) Öğrenci Ürün Dosyası: Ürün dosyası, öğrencinin çalışmalarının toplandığı bir dosyadır. Bu dosya, öğrencinin, yüksek kalitede, bir düzen içinde oluşturulmuş anlamlı ödevlerini içerir ve öğrencinin en iyi çalışmalarının bir yansımasıdır (Haladayna 1997).

2.2.4.3 Performans Değerlendirmede Kullanılan Araçlar

Performansın değerlendirilmesinde dereceli "puanlama anahtarları, derecelendirme ölçekleri, kontrol listeleri, öz-akran-grup değerlendirme formları vb." kullanılabilir. Bütün bunlar hem çöalışma kitaplarında hem de öğretmen kitaplarında yer almaktadır.

a) Dereceli Puanlama Anahtarı: Dereceli puanlama anahtarı; bir ürünün, çalışmanın, etkinliğin ya da cevabın niteliğinin değerlendirmesinde kullanılan puanlama rehberidir (Popham 2000). Dereceli puanlama anahtarı, öğrenci performansını belirli ölçütlerle

değerlendirebilmek için hazırlanan bir çeşit derecelendirme ölçeği olarak da tanımlanabilir. Dereceli puanlama anahtarları, öğretmenin öğrencilerden beklentilerini açıkça belirttiği için öğrenme-öğretme sürecinde, hem öğrenciler hem de öğretmenler açısından önemli yararlar sağlayan bir değerlendirme aracıdır.

b) Kontrol Listeleri: Kontrol listelerinde; "var" veya "yok", "evet" veya "hayır" şeklinde puanlanabilen bir dizi davranış, özellik veya nitelik bulunur. Kontrol listeleri genellikle, daha küçük parçalara ayrılabilen ve karmaşık davranışları belirlemek için uygundur. Kontrol listeleri "evet" "hayır"; "var" "yok" veya "0" -"1" şeklinde değerlendirilir. Bu listeler, davranışın gözlemci tarafından gözlemlenme fırsatının olmadığı durumları da belirten ifadelerin eklenmesiyle davranışın gözlenemediği durumları da belirleme şansı verir (Kubiszyn and Borich 2003).

c) Derecelendirme Ölçekleri: Moskal (2000)'a göre kontrol listeleri, performansa ilişkin belirli ölçütlerin karşılanıp karşılanmadığıyla ilgili olan sınırlı durumlarda değerlendirme için uygun seçimdir, fakat performans düzeylerini tanımlayan bir yapıya sahip değildir. Derecelendirme ölçekleri ise ölçülen özelliğe ilişkin performansı çeşitli düzeyleriyle tanımlayabilir ve ölçütlerin ne dereceye kadar karşılandığını görmeye olanak sağlar.

d) Öz Değerlendirme: Bireysel veya kendini değerlendirme olarak da adlandırılabilir. Öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini, özellikle başarı düzeylerini ve öğrenme sonuçlarını değerlendirmeleri olarak açıklanabilir. Temel amaç, öğrencilerin kendilerini değerlendirme becerilerini geliştirmektir.

e) Akran Değerlendirme: Akran öğrenmesinde bir grup öğrenci kendi öğrenme ihtiyaçlarını belirlemek için ortak sorumluluk alırlar. Bu durum öğrenmeyi öğrenme becerişini geliştirmek ve sosyal etkileşimi sağlamak için çok önemlidir. Çünkü başkalarıyla iş birliği yapmayı öğrenmek, karmaşık bir toplumda var olmak için çok gereklidir (Boud *et al.* 2006).

f) Grup Değerlendirme: Öğrencilerden iş birliği yapmaları ve beraber çalışmaları bekleniyorsa bireysel sonuçlara göre değil de grup sonuçlarına göre değerlendirilmeleri daha uygundur. Bu yüzden ölçme ve değerlendirme sürecinde öğrencilerin iş birliği çabalarının değerlendirileceğinin yansıtılması gerekir. Bununla ilgili çeşitli yöntemler bulunmaktadır: Bir grubun tüm üyelerine aynı ölçme ve değerlendirmenin verilmesi ya da bazı özellikler için öz değerlendirme, başka özellikler için grup değerlendirmesinin

yapılması gibi yöntemler kullanılabilir. Grup değerlendirme birtakım zorluklara neden olabilir. Öğrenciler kendi çabalarına göre değerlendirmeye alışkındırlar ve kendi katkılarının başkalarına puan kazandırdığını düşünebilirler. Ancak yeterli grup planlaması ve grup sorumluluk beceri planı yapılarak bu sorun çözülebilir.

2.3. Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımının Temelleri ve Bilişim Teknolojileri Dersinde Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımının Uygulanması

Öğrenmenin doğasını açıklayan bir epistemoloji ya da felsefi bir açıklama olarak tanımlanan yapılandırmacılık (Richardson 1997; Simpson 2002), son yirmi yıldır eğitim alanında yapılan çalışmaları ve araştırmaları derinden etkilemiştir (Matthews 1998; Tsai 1998). Yapılandırmacı kuramla ilgili çalışan teorisyenler, bilimsel gerçeğin var olduğu ve bu gerçekliğin keşfedilmeyi-doğrulanmayı beklediği fikrini reddetmektedirler. Bilginin dışardan zihinlere aktarılamayacağı, bunun yerine bilginin bireylerin zihinlerinde şekillendiğini öne sürmektedirler (Schunk 2004). Başka bir deyişle bilgi bireyin kendi yaşam deneyimlerine dayalı olarak oluşturulur (Fensham *et al.* 1994; Driver *et al.* 1994). Bunun bir sonucu olarak öğrenciler değişime dirençli ön bilgileri ile sınıfa gelirler, çünkü bu bilgiler bireyseldir, gerçek yaşam deneyimlerine dayalıdır ve bu nedenle de bunlarla ilişkili kavramlar öğrenilirken etkili olmaktadır. Bu yaklaşımda, yeni anlamların oluşturulması için eski ve yeni düşünceler arasında bağlantıların kurulması gerekmekte ve önceki bilgiler yeni bilginin algılanmasında belirleyici özelliğe sahip olmaktadır (Olkun ve Toluk 2003). Bu nedenle öğretmenlerin görevi öğrencilerin alternatif kavramsallaştırmaları üzerinde düşünmelerini sağlayarak dünyayı daha iyi anlamlandırmalarına yardımcı olmaktır (Carr *et al.* 1994). Yapılandırmacı görüşe göre öğrenme fiziksel ve sosyal ortamda gerçekleşir. Sosyal ortamın öğrenmeye ve gelişime yardımcı olduğu Vygotsky'nin sosyokültürel kuramında da vurgulanmaktadır. Uno (1999) ise, yapılandırmacı kuramda öne sürülen öğrenme ilkelerini şöyle belirlemiştir:

1. Öğrenci, öğrenilecek içeriği/ materyali önemli olarak algılamalıdır
2. Öğrenci birçok şekilde bilgiyle derinlemesine meşgul olmalıdır
3. Yeni öğrenilen bilgilerle önceden öğrenilen bilgilerin birbirleriyle ilişkili olması önemlidir

4. Öğrenci yeni deneyimlerle anlayışını güncellemeli ve kontrol etmelidir
5. Yeni öğrenilen bilgi otomatik olarak yeni durumlara transfer edilemez
6. Öğrenme yeni bilgiyi pekiştirme ve kontrol etme stratejilerini de içeren bir süreçtir ve öğrenen ancak bunun farkına vardığında bağımsız bir öğrenen olabilir.

Yapılandırmacılığa göre hazırlanan eğitim programlarında önemli kavramların vurgulanması, her öğrencinin kendi gelişimine göre bu kavramları yapılandırması ve bu doğrultuda bir görüş geliştirmesi beklenmektedir. Öğretmen, dersin ana kaynağı olmaktan çıkıp, öğrenme sürecini denetleyen ve destekleyen bir kılavuz konumuna geçmiştir. Diğer bir deyişle, öğretmen ve öğrenci arasında geleneksel anlatma-dinleme ilişkisinin yerini daha karmaşık ve etkileşimli bir ilişki almıştır (Prawat 1992).
Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmen, rehber konumundadır. Yapılandırmacı öğrenmeyi temel alan bir öğretim programının başarılı olabilmesi için programı uygulayacak öğretmenlerin birtakım niteliklere sahip olması gerekir.

Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenme, öğrenenin kendi yetenekleri, güdüleri, inançları, tutumu ve tecrübelerinden edindikleriyle oluşan bir karar verme sürecidir. Birey öğrenme sürecinde seçici, yapıcı ve etkindir (Ülgen 1994). Yapılandırmacılıkta öğrencileri herhangi bir konu alanındaki tüm bilgilerle donatmak yerine, onlara bireysel bilgi yapılarını oluşturacakları ortamlar sağlanması gerekliliği ortaya çıkmaktadır.
Birey, zihinsel özelliklerini kullanarak öğrenme sürecinde etkili rol almak için eleştirel ve yapıcı sorular sorar. Diğer öğrenenlerle ve öğretmenle iletişim kurar, Fikirleri tartışır. Öğrenen, öğrenme ortamlarındaki öğretici sorularıyla diğer bireylerin gelişimine de katkıda bulunur (Lin *et al.* 1996).

Airasian ve Walsh (1997) yapılandırmacı bir öğrenme sürecinde öğretmenlerin rehberlik yapmayı, öğrencilerin kendi anlamlarını oluşturmaları için gerekli olan ortamı oluşturmayı, öğrencilerin farklılıklarını kabul ederek onlardan tek doğru cevabı beklememeyi, katı kriterlere ya da standartlara bağlı kalmadan, açık, özgür, bireysel sorumluluğu öne çıkaran bir ortam yaratarak öğrencileri öğrenmeye yönlendirmeyi ön plana çıkarmaları gerektiğini belirtmektedirler. Böyle bir yaklaşım ölçme ve

değerlendirme sisteminde de önemli değişimleri gündeme getirmiştir. Buna göre, öğretme-öğrenme sürecinde ortaya çıkan ürünleri değerlendirmek için sürecin içine yerleşmiş bir değerlendirme anlayışı benimsenmiştir. Öğrencinin sadece öğrenme sürecinin sonunda hangi noktada olduğunu belirlemek yerine, süreç boyunca neleri, nasıl yaptığını değerlendirmek ve bunu yaparken de farklı ölçme araçlarını kullanmak (öğrenci ürün dosyaları, kavram haritaları, öğretmen gözlemleri, projeler, bireysel ve grup değerlendirme, akran değerlendirme vb.) söz konusudur. Değerlendirme bilginin yanı sıra tutum, araştırma, sorgulama, problem çözme vb. gibi değerli öğrenme ürünlerine de odaklanmaktadır (Duit and Treagust 1995; Welch 1995; Bauer 1999; Sherman 2000; Windschitl 2002).

Yapılandırmacı yaklaşımın öğretmene ve öğrenciye yüklediği bu yeni rolleri bilmek kadar bu rollerin öğrenme ortamına nasıl yansıtılacağı da önemli bir konudur. Bu noktada, yapılandırmacı yaklaşıma çeşitli eleştiriler yöneltilmektedir. Bunlardan ilki yapılandırmacılığın öğrenmeyi açıklayan bir kuram olması ve öğrenmeye ilişkin bu bilgilerin öğretme -öğrenme sürecine yansıtılmasının zor ve sorunlu olmasıdır (Cobb *et al.* 1988; Smerdon *et al.* 1999). Başka bir deyişle yapılandırmacılığı tanıtan, açıklayan birçok çalışma ya da araştırmada öğretmenin sınıf içinde yerine getirmesi gereken sorumluluklar birer slogan olarak (rehber, yardımcı araştırmacı, öğrencilerle birlikte öğrenen, ortam oluşturan vb.) açıklanmakta, ancak bunun uygulamadaki anlamı geleneksel uygulamalarla öğretme-öğrenme sürecini yöneten birçok öğretmen için yeterince somut olmamaktadır (Windschitl 2002).
Diğer taraftan yapılandırmacı yaklaşıma göre, öğrenme sürecinin planlanması ve uygulanmasının zaman alıcı olduğu ve eğitim sistemlerinin mevcut yapısıyla bu tür uygulamaları tam olarak gerçekleştirmenin zor olduğu yönünde de çeşitli eleştiriler yapılmaktadır (Talbert and Mc Laughlin 1993). Bu yaklaşıma göre planlanan bir öğrenme sürecinde zaman yönetimi, sınıfı yönetimi ve ölçme –değerlendirme öne çıkan başlıca sorunlar olarak sıralanmaktadır (Harwell 2000).

Yapılandırmacılıkta bilgiyi yapılandırma öğretimle kolaylaştırılabilir, ancak, öğretimin doğrudan bir sonucu olarak gerçekleşmez. Bu nedenle, öğretim, öğrencinin bilgiyi yapılandırma sürecinde gereksinim duyacağı bilgi kaynaklarını sağlamalı ve bilginin

geçerliğinin sınanacağı öğretmen ve diğer öğrencilerle işbirliği gerektiren toplumsal bir alan oluşturmalıdır (Deryakulu 2000). Bilginin yapılandırıldığı ve öğretimin gerçekleştirildiği sınıf ortamının fiziksel özelliklerinin yapılandırmacı öğrenme açısından önemli bir değişkendir. Sınıf ortamında gerçekleştirilen etkinlikler ve etkileşimin öğrenme üzerinde önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir. Nitekim, Yurdakul'un (2004) yaptığı araştırmada, yapılandırmacı öğrenme uygulamalarında ele alınması gerekli öncelikli değişkenlerden birinin fiziksel çevre olduğu ortaya çıkmıştır. Bir sınıfın fiziksel özellikleri içinde sınıfta benimsenen yerleşim düzeni öncelikli olarak yer almaktadır. Yapılandırmacılıkta bilgi bireysel olarak oluşturulmakta ve bilginin yapılandırılmasında içinde bulunulan ortamının önemli bir etkisi olmaktadır. Her sınıfın kendine özgü özellikleri vardır. Bu nedenle, yapılandırmacılık açısından esnek, öğrenci merkezli sınıf ortamlarının düzenlenmesi gerekmektedir.

Yapılandırmacı bir bilgisayar dersi yerleşim düzeninin belirlenmesinde aşağıdaki öneriler dikkate alınabilir:

- Sınıf yerleşim düzeni öğrenci merkezli olmalıdır.
- Sınıftaki bilgisayarlar en fazla iki öğrenci tarafından kullanılacak sayıda olmalıdır.
- Sınıftaki bilgisayar masaları arasında belli bir boşluk bırakılarak, öğrencilerin birbirlerinin çalışmalarını değerlendirmelerine ve birbirinden yardım almaya olanak sağlayacak biçimde yerleştirilmelidir.
- Öğrencilerin kullandıkları sandalyelerin dönerli olması gerekir. Böylece, öğrenciler hem öğretmenin tahtada yapacağı açıklamaları, sınıfa göstereceği örnekleri ya da sunuları rahatlıkla yerinden kalkmadan görebilmelidir.
- Sınıftaki bilgisayarlarda öğrencilerin yaptıkları çalışmalar öğretmen tarafından görülecek biçimde olmalıdır.

Sınıfta bilgisayar masalarının kapladığı alanın dışında da kullanılacak ortak etkinlik alanı olmalıdır (Ersoy 2005).

Sınıf yerleşim düzenin belirlenmesinde dersin içeriği, yapılacak etkinlik türü, öğrenci sayısı, öğretim basamağı ve sınıfın fiziksel büyüklüğü gibi değişkenler belirleyicidir.

McKenzei (1997), bilgisayar dersi için U yerleşim düzeninin daha uygun olduğunu belirtmektedir. Yurdakul (2004) yaptığı araştırmada, yapılandırmacı öğrenme uygulamalarının gerçekleştiği fiziksel ortamları üç bölümden oluşturulmuştur. Bunlar, etkinlik planlama alanı, temel öğrenme alanı ve teknoloji desteği alanıdır. Teknoloji desteği alanı bir bilgisayar dersliği biçiminde tasarlanmıştır ve bilgisayarlar U yerleşim düzeni biçiminde yerleştirilmiştir. Bu yerleşim düzenin olduğu ortamda, öğrenciler arasındaki etkileşimin artığı ve çeşitli etkinliklerin birlikte yapıldığı ortaya çıkmıştır. Rakes, Şowers, Casey, ve Santana (1999) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin, U yerleşim düzeninde yapılandırmacı öğretmen rollerini daha rahat sergilediklerini ortaya koymuşlardır. Sonuç olarak, yapılandırmacı öğrenme uygulamalarının gerçekleştirildiği bilgisayar dersinde U yerleşim düzenin tercih edilmesinin hem öğretmen hem de öğrenciler için daha uygun olduğu söylenebilir.

2.3.1 Yapılandırmacı Öğretmen Rolleri

Yapılandırmacı yaklaşımı benimseyen bir öğretmen, öğrenmeyi kolaylaştırıcı bir yardımcı, dost ya da kendisine gereksinim duyulduğunda yardım alınabilecek bir danışman konumundadır. Öğretmen, sınıfta işbirliği ve etkileşimi kolaylaştırıcı tutum ve davranışlar sergiler. Öğrenilecek öğeleri, öğrenciler için anlamlı ve ilginç kılacak olanaklar ve ortamlar yaratır. Öğrenme sürecinin öğrenci merkezli olması yönünde çaba gösterir. Öğrenme sürecinde özel bir iletişim biçimi geliştirir. Öğrencilerin bireysel farklılıklarına uygun seçenekler sunar ve her öğrencinin kendi kararını kendisinin oluşturmasına yardımcı olur (Salvin 1994; Yaşar 1998). Yapılandırmacı bir öğretmen, öğrencilere doğrudan bilgi aktarmak yerine onlara kendi bilgilerini yapılandıracakları ortamlar hazırlar. Bu ortamda öğrencileri gözler ve gereksinim duyulduğunda da onları yönlendirir. Ancak, yönlendirmede öğretmen örneğin doğru yanıtı söylemez ya da sorunu çözmez. Öğrencilerin doğru yanıtı bulmasını ya da sorunu çözmesini sağlar.

- Yapılandırmacı öğretmen, öğrencilerin yeni görüşler oluşturmalarını ve bu görüşlerini önceki bilgileri ile ilişkilendirmelerini sağlar. Öğretmen, öğrencinin dikkatini geniş kavramlar üzerine yoğunlaştırır, etkinlikleri öğrenci merkezli seçer, öğrencilerin soru sormasına, uygulama yapmasına ve kendi sonuçlarına

ulaşmasını sağlar (Asan ve Güneş 2000). Yapılandırmacı bir öğretmen, öğrencilerin özerkliğini kabul eder, öğrencilerin dersi yönlendirmesine izin verir, gerektiğinde öğretim stratejileri ve içeriği değiştirir, öğrencilerin sahip olduğu kavramları anlamaya çalışır, öğrencileri kendisi ve diğer öğrencilerle etkileşime girmeye yüreklendir (Theroux 2000).

Yapılandırmacı bir öğretmen sınıf ortamında bu rollerin hepsini aynı anda yerine getirmeyebilir. Ancak, çoğunlukla bu rolleri, dersin içeriğine, öğrencilerin özelliklerine ve sınıf ortamının olanaklarına göre olabildiğince yerine getirmeye çalışır. Yapılandırmacı eğitim yapılan sınıflarda bilgisayar bir araç olarak kullanılır. Özellikle ilköğretimde, bilgisayar öğretmen gözetiminde kullanılmadır. Öğretmen tüm bilgisayarların doğru çalıştığından emin olmalıdır. Ayrıca, öğrenciler bilgisayar kullanırken kimi sorunlar yaşayabilir ve öğretmen desteğine gereksinim duyabilirler. Öğretmen, öğrencilerin yazılımları doğru kullanıp kullanmadıklarından, etkinlikleri yapıp yapmadıklarından sorumludur. Bu nedenle, öğretmen öğrencileri sürekli izlemelidir.

Öğretmen, öğrencilerin bilgisayara ilişkin sahip oldukları bilgileri dikkate alarak, ilgi ve gereksinimleri doğrultusunda (Phalen 2004) öğrencilere durum ya da olayı tanıtır. Öğrenciler bilgisayarı bilgi üretmek için değil, anlam oluşturmak için kullanır. Yapılandırmacılık açısından önemli olan öğrencileri bilgisayarda uygulamaya yapmaya güdülenmektir (Al-Bataineh *et al.* 2000). Yapılandırmacı öğretmen, öğrencilere düşündürücü sorular yönelterek onların araştırma yapmasını ve problem çözmesini sağlar. Öğretmen, öğrencilerin neyi, nasıl düşüneceğini söylemez. Burada öğretmen kutup yıldızı gibi işlev görür. Öğrencilerin nereye gideceklerini söylemez ancak öğrencilerin yollarını bulmasına yardımcı olur (Brooks and Brooks 1999).

Bilgisayar dersi genelde öğrencilerin daha fazla uygulama yapmasına dayalı etkinlikleri içerir. Öğrencilerin bilgisayar kullanma konusunda önceden sahip olduğu bilgi ve yetenekleri, onların bu derste kendi başlarına yapabilecekleri etkinliklerle öğretmen yardımıyla yapabilecekleri etkinliklerin de ne olacağının belirleyicisidir. Öğretmen tüm sınıftaki öğrencilerin ne yaptığını, ne yapamadığını anında görebilmeli ve öğrencileri

doğru biçimde yönlendirebilmelidir. Bu nedenle, bilgisayar dersi yerleşim düzeni, öğrencilerin bilgisayarı rahat bir biçimde kullanabilecekleri, gerek birbirleri ile gerekse öğretmenle etkileşimde bulunabilecekleri esneklikte olmalıdır. Böyle bir ortamda öğretmenin yapılandırmacı davranışları göstermesi daha kolay olacaktır.

2.4 İlköğretim Okullarında Yeni Öğretim Programının Uygulanması ve Karşılaşılan Aksaklıklar

Türkiye'de yaşanan program değişiminin temeli 1990 yılında Dünya Bankası ve Türkiye arasında imzalanan bir protokole dayanmaktadır. Milli Eğitimi Geliştirme Projesi olarak bilinen bu proje ile ilk ve orta öğretimin niteliğinin arttırılması, öğretmen eğitiminde kalitenin yükseltilmesi ve yeni yönetim stratejilerinin geliştirmesi amaçlanmıştır (MEB 1999). Son yıllarda yasadığımız değişim ise 2000 yılında Avrupa Konseyi ile Türkiye arasında imzalanan "Temel Eğitime Destek Projesi" kapsamında gerçekleştirilmiştir.

Kamuoyuna bir reform olarak duyurulan, altı ay gibi oldukça kısa bir süre içinde hazırlanan ilköğretim programları (Hayat bilgisi 1-3, Sosyal bilgiler 4-5, Fen ve Teknoloji 4-5, Matematik 1-5, Türkçe 1-5) Türkiye'nin farklı bölgelerinde yer alan pilot ilden seçilen 120 ilköğretim okulunda bir yıl süre ile denenmiştir. 2005-2006 öğretim yılında ise bu programlar ülke genelinde uygulanmaya başlanmıştır. İlköğretim programlarında yapılandırmacı yaklaşımın temel alındığı ve buna göre öğrenci merkezli, etkinlik temelli bir öğretme-öğrenme sürecinin hedeflendiği belirtilmiştir (MEB 2005).

Bıkmaz (2006) Türkiye'de 2005-2006 öğretim yılında ülke genelinde uygulanmasına başlanan yeni ilköğretim programlarında adeta birer slogan gibi sıkça tekrarlanan ve öğretmenler tarafından yanlış anlaşılmaya neden olabilecek bazı konuları belirlemek ve bunların neden yanlış anlaşılabileceğini gerekçeleriyle ortaya koymak amacıyla bir çalışma yapmıştır. Bu çalışmada bireysel farklılıkları dikkate alınarak, etkin öğrenmenin anlamı, geleneksel ölçme değerlendirme yaklaşımlarının yeni programlardaki yeri,

öğretmenlerin alan bilgisi ihtiyacı ve iş yüklerinin durumu ile ilgili öğretmen görüşleri alınarak yeni programların uygulanmasındaki durum ortaya konmaya çalışılmıştır. Öğrencilerin düşünceleri ve kavramsallaştırmaları üzerinde önemle duran, etkinlik temeline dayanan, ortaya konan üründen çok öğrenme sürecinin vurgulandığı, kavramları ve temaları düşünme becerilerini geliştirmek için bir araç olarak kullanan ve dolayısıyla bireysel gelişim üzerinde odaklanan, ölçme ve değerlendirmenin öğretme-öğrenme sürecinin her aşamasında kullanıldığı, ölçme ve değerlendirme tekniklerinin daha gerçekçi ve çok yönlü olduğu bir program anlayışının benimsenmesi önemli bir girişimdir. Ancak özellikle gelişmekte olan ülkelerde yapılan eğitim reformlarında bütün ilgi ve dikkatin daha çok değişim üzerine odaklandığı ve bu değişimin nasıl yapılacağı konusunun ihmal edildiği dikkat çekmektedir (Rogan and Grayson 2003). Bu tespit Türkiye için de geçerlidir. Değişimi gerçekleştirecek olan öğretmenlerin yeni programların uygulanması konusunda yeterince desteklenmedikleri ve bu konuda yalnız bırakıldıkları görülmektedir (Gözütok 2005). Oysa eğitim reformlarında başarı için öğretmenlerin değişime hazır olmaları, bu değişimin gerekli ve faydalı olacağına inanmaları gerekmektedir. Ayrıca öğretmenlerin öğretme-öğrenme konusundaki inançları da reformların ön gördüğü değişim için önemli bir aracı olmaktadır (Haney *et al.* 2003; Bybee 1993; Cuban 1990; Fullan and Miles 1993; Elkind 2004).

Aslında tüm uygulayıcıların reformu anlaması ve uygulamaya istekli olması reformun başarısı için tek başına yeterli değildir. Aynı zamanda uygulamada gerekli olacak yeni bilgi ve yeterliklere de sahip olmayı gerektirmektedir (Battista 1994). Bu yeni bilgi ve yeterliklere sahip olmayan öğretmenlerin kendi bildikleriyle bu süreci yürütecekleri açıktır. Program değişiminin istenilen düzeyde gerçekleştirilmesi için daha uzun soluklu, katılımcı ve ülkemizin gerçeklerine uygun bir öğretmen eğitimi- hizmet öncesi eğitimi de içine alacak şekilde- planlanmalı ve uygulanmalıdır. Bu süreçte mevcut hizmet içi eğitim uygulamalarının da ciddi olarak ele alınması ve daha verimli hale getirilmesi gerekmektedir.

Yeni programların uygulanması ile ilgili tartışmalarda en dikkat çeken nokta daha önce de belirtildiği gibi öğretmenlerin bu süreçte yeterince bilgilendirilmemiş olmasıdır.

2005–2006 öğretim yılında yeni programların Türkiye genelinde uygulanmasına başlanmadan önce ilköğretim müfettişleri tarafından ilköğretim okullarında öğretmenlere kısa süreli seminerler verilmiş ve bu yolla onların yeni öğretim yılına hazırlanmaları amaçlanmıştır. Ancak eğitim sisteminde yapılması istenen bu değişimlerin öğretmenlere verilen bu kısa süreli seminerlerle ya da tanıtım toplantıları ile gerçekleşmesini beklemek hatalı olacaktır. Bu seminerleri veren ilköğretim müfettişlerinin de kısa süreli bir hizmet içi eğitim aldığı düşünülürse, onların da bu yaklaşımı tam olarak anladıklarını ve bunu öğretmenlere etkili bir şekilde açıklayabildiklerini düşünmek olanaklı görünmemektedir. Bir başka nokta ise, yeni programların tanıtımı için yapılan hizmet içi eğitim faaliyetlerinde anlatan merkezli bir anlayışın benimsenmiş olmasıdır. Yani öğrenen merkezli bir program öğretmen merkezli bir anlayışla tanıtılmıştır. Bu durum aslında program değişim sürecinde görev alanların da bu yaklaşımı tam olarak içselleştiremediklerini düşündürmektedir. Sonuç olarak arzu edilen değişimlerin tahmin edilenden daha zor olacağı ve daha uzun zaman alacağı söylenebilir.

Birçok Avrupa ülkesi öğretmenlerini reformun gereklerine göre yetiştirmede ve reform anlayışı doğrultusunda onların yeni rollerine uyum sağlamalarına yardım konusunda sıkıntı yaşamaktadır. Bu süreçte birçok ulusal ve uluslararası projeler yapılmakta ve soruna ortak çözüm yolları aranmaktadır (Pinto 2004). Başlatılan değişimin kısa zamanda tamamlanamayacağını ve en az beş yıllık bir süreye ihtiyaç duyulduğu MEB yetkililerince de belirtmektedir.

2.5 Konuyla İlgili Araştırmalar

2.5.1 Türkiye'de Yapılan Araştırmalar

Bilişim teknolojileri dersi altı yıllık bir geçmişe sahip olduğu için konuyla ilgili çok fazla çalışma bulunmamaktadır. Fakat genel olarak baktığımız zaman bu araştırmaya örnek olabilecek birçok farklı branşlarda program değerlendirme araştırma örnekleri ve

bilgisayarın ülkemizde ve eğitim sistemimizde kullanımı ile ilgili araştırmalar mevcuttur.

Hızal (1989) "Bilgisayar", "Bilgisayar Eğitimi", "Bilgisayar Destekli Öğretim" konularında öğretmenlerin hazırlık, tutum, beklenti ve önerilerini ortaya koymayı amaçlayan araştırmasında bilgisayar eğitiminin önemini vurgulamıs, bunun için gerekli altyapının olusturulması ve öğretmen eğitimine önem verilmesi gerektiğine değinmistir.

Uzunboylu (1995) yüksek lisans tez çalışmasında KKTC okullarında bilgisayar dersi alan öğrencilerin, bilgisayar öğrenme düzeyi ve bilgisayara ilişkin tutumları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Öğrencilerin bilgisayar dersindeki öğrenme düzeylerinin istenilenden düşük seviyede olduğunu, bilgisayar dersi alma, bilgisayar kursuna katılma, bilgisayar sahibi olma, çevresi tarafından bilgisayar konusunda yönlendirilme, bilgisayar kullanım yeterliliği gibi değişkenlerin bilgisayara yönelik tutumlara etki ettigini ortaya koymuştur. Bilgisayar dersindeki bilişsel alan davranışlarından bilgi, kavrama ve uygulama basamakları ve bunların toplamı ile bilgisayara ilişkin tutum puanları arasıda pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulmuştur.

Akkoyunlu (1996b) öğrencilerin deneyimleri ve cinsiyet değişkenleri bilgisayara yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi incelemiş; kız ve erkek örgenciler arasında bilgisayara yönelik tutumları açısından anlamlı fark bulunmadığını ancak öğrencilerin deneyimlerinin bilgisayara yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuştur. Araştırmada öğrencilerin bilgisayara yönelik kaygılarının azalarak kendilerine güvenin ve bilgisayara karşı sevgilerinin artmasında aldıkları bilgisayar dersi sayısının fazla olmasının etkili olduğu belirtilmiştir.

Gökdaş (1996) öğretmen adaylarına eğitim fakültelerinin çeşitli bölümlerinde okutulan bilgisayar derslerini inceleyen çalışmasında; bu derslerin hem içerik hem çesit açısından kısırlığı, öğrenci sayısı ve teknolojik gelişmelere karşılık ortamların yetersiz kaldığı, derslerde özel öğretim teknolojilerinin ise koşulamadığı, fakültelerin hem kurum içi, hem kurumlar arası işbirliğinden yoksun olduğu tespitlerinde bulunmuş, programa alınacak öğrencilerin ön bilgi ve yetenek düzeylerinin belirlenmesi ve alınan sonuçlara

göre öğrencilere gerekli motivasyonun sağlanması çalışmalarına gidilmesi, dersi verecek öğretim elemanlarının mutlaka formasyon sahibi kimselerden seçilmesi, bilimsel çalışmalar için gerekli olanakların tanınması, bilgisayar ortamlarıyla ilgili teknik problemlerin giderilmesi, ders dışı laboratuar kullanımı için uzman düzeyinde elemanın bulundurulması, öğrencilerin aktif rol almalarına yönelik yöntem-teknikler benimsenip, ortamın dersin gereklerine uygun olarak düzenlenmesi ve süreç boyunca ve süreç sonunda yapılan değerlendirmelerle hedef davranışlara ulaşılma düzeyinin daha sağlıklı biçimde ortaya konulmasına çalışılması gerektiğini belirtmiştir.

Sezen (1996) Türkiye'deki mevcut koşullar içinde bilgisayar öğretiminde bilgisayar destekli öğretim yönteminin geleneksel yönteme göre öğrenci başarısı üzerindeki etkisini ortaya koymak amacıyla yaptığı deneysel türdeki araştırmada bir lisenin ikinci sınıf öğrencileriyle çalışmıştır. Deney ve kontrol grupları arasında bilgisayar öğretiminde sağlanan başarı düzeylerinin anlamlı biçimde farklılaşmadığı ortaya konulmuş ve bu sonuç bilgisayar destekli öğretim yönteminin etkililiğinin arttırılması için okullarda gerekli altyapının oluşturulması gerektiği biçiminde yorumlanmıştır.

Çiçek (1998) bilgisayar okuryazarlığı yeterliliği ile cinsiyet, deneyim, bilgisayara yönelik tutum, kaygı ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Bu araştırma sonucunda kız ve erkek öğrenciler arasında bilgisayar okuryazarlığı yeterliliği açısından anlamlı fark bulunamazken, bilgisayar okuryazarlığı yeterliliği ile başarı arasında olumlu ve düşük düzeyde, bilgisayar okuryazarlığı yeterliliği ile tutumlar arasında ise olumlu ve orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur.

Güven ve Şahin (1998) ile Çavas (2002) ilköğretim çağındaki çocukların bilgisayarda ilgi duydukları alanları incelemişler ve ilk sırayı oyun oynamanın aldığını belirtmişlerdir. Öğrencilerin ilgi duyduğu diğer konular ise resim yapma, yazı yazma, İnternette dolaşma ve elektronik posta kullanma olarak ifade edilmiştir.

Vural (1999) İnternet öğretiminde üniversite öğrencilerinin bilgisayara ilişkin tutumları ve başarı düzeylerini inceleyen araştırmasında; bilgisayara yönelik tutumla cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki bulamazken, bireysel ve grupla öğretim yöntemlerinin

öğrencilerin bilgisayara yönelik tutumlarında bir farklılaşma yaratmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Kılıçer (1999), ilk ve orta öğretim kurumlarında bulunan bilgisayar laboratuarlarının mevcut durumlarını değerlendirmek amacıyla formatör öğretmen ve yöneticilere uyguladığı anketlerle donanım, zaman ve personel açısından laboratuarların kullanım etkiligini önleyen faktörleri tespit etmiştir. Bunlar; bir bilgisayara birden fazla öğrencinin oturmak zorunda kalması, laboratuarların küçük oluşu, bilgisayarların donanım yönünden ihtiyaçları karşılamaması, öğretmenlerin bir kısmının bilgisayar laboratuarında ders öncesinde hazırlık yapacak zamanı bulamaması olarak ifade etmiştir.

Gürbüz, Yıldırım ve Özden (2001) öğretmen adaylarının geleneksel ve çevrimiçi (online) olarak yürütülen bilgisayar okuryazarlığı derslerinde bilgisayara yönelik tutumlarının karşılaştırılması amacıyla yürüttükleri çalışmada öğrencilerin bilgisayara yönelik tutumlarını etkileyen faktörleri niteliksel olarak araştırmışlardır. Buna göre öğrencilerin ders sonrası tutumları üzerinde; cinsiyet, bilgisayar dersinin şekli, önceden bilgisayarla ilgili bir dersin alınmış olması, bilgisayar sahibi olma gibi faktörlerin birleşik bir etkisinin olduğu sonucuna varılmıştır. Çevrimiçi derste; ofis ve İnternet uygulamaları ile çevrimiçi sınavlar etkili bulunurken, geleneksel yöntemle yürütülen derste; laboratuarda bilgisayar başında geçen saatler İnternet, ofis uygulamaları ve proje uygulamalarının etkili olduğu belirtilmiştir.

Saracaloğlu ve Kaşlı (2001) tarafından yapılan araştırmada öğretmen adaylarının bilgisayara yönelik tutumları ile bilgisayar başarıları arasındaki ilişkisi incelenmiş; cinsiyet, mezun olunan lise türü ve öğrenim görülen bölüm değişkenleri ile bilgisayara yönelik tutum arasında anlamlı bir ilişki bulunamazken, tüm bu değişkenlerle bilgisayar başarısı arasında anlamlı ilişkiler ortaya konulmuştur.

Toros (2001) işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin karma gruplar ilkesini dikkate alarak bilgisayar dersi notlarındaki başarılara göre sınıflandırılmış cinsiyet açısından benzeşik ve ardışık gruplardaki öğrenciler üzerinde yürüttüğü araştırmasında,

öğrencilere bir üniteye ait etkinlikler dağıtarak bilgisayarda uygulamalarını ve daha sonra öğrendiklerini diğer arkadaşlarına öğretmelerini istemiştir. Bu uygulamanın ardından öğrencilere önceden öntest olarak verilen test sontest olarakta uygulanmış, bir de tutum ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada işbirliğine dayalı öğrenme koşullarında gerçekleştirilen bilgisayar dersinde ayrışık gruptaki öğrencilerin bilgisayara karşı tutumları ile benzeşik gruplardaki kız öğrencilerin bilgisayara karşı tutumları arasında, benzeşik gruplardaki kız öğrencilerin lehine olacak şekilde anlamlı fark bulunmuştur. Araştırmacı ayrışık gruplardaki ve benzeşik erkek gruplarındaki öğrencilerin tutum puanlarında düşme gözlemlemiş ve buna erkek öğrencilerin bilgisayarı bir oyun aracı olarak görmeleri ve bilgisayar dersine oyun oynama beklentisi ile gelmelerinin neden olmuş olabileceğini, ayıca öğrencilerin daha çok geleneksek yönteme alışık olmalarının da tutumları etkilemiş olabileceğini belirtmiştir.

Gür (2002) bilgisayar öğrenme-öğretme süreçlerini inceleyen araştırmasında öğrencilerin istekliliğine karşılık, bilgisayara yönelik korkularının olumsuz etkilerine ve bilgisayar öğretim programının güncelleştirilmesi gerektiğine değinmiştir.

Özek (2002) yüksek lisans tezi çalışmasında ilköğretim okullarındaki bilgi teknolojisi sınıflarının bilgisayar eğitimi, bilgisayar destekli eğitim ve ders dışı etkinlikler açısından durumunu ve bilgi teknolojisi sınıflarının, öğrencilerin cinsiyetlerine, sınıf düzeylerine, okullarının bulunduğu yerleşim yerine ve evlerinde bilgisayar bulunma durumuna göre beklentilerini ne kadar karşıladığını ortaya koymak için öğrenci görüşlerine başvurmuştur. Yapılan araştırmada öğrencilerin %75'inin okullardaki bilgi teknolojisi sınıflarının bilgisayar eğitimine yardımcı olduğunu düşündüğü, %80'inin de bilgi teknolojisi sınıflarının bilgisayar destekli eğitim ve ders dışı etkinlikler için yeterince yardımcı olamadığını düşündüğü bulgusuna ulaşılmıştır.

Eker (2002) araştırmasında Eskişehir ili merkezindeki liselerde görev yapan bilgisayar öğretmenlerinin mesleklerine ilişkin görüşlerini incelemiş ve çeşitli bulgulara ulaşmıştır. Araştırmada bilgisayar öğretmenlerinin temel görevleri bilgisayar ders ve etkinliklerini yürütmek ve laboratuarların bakım-onarımını yapmak olarak ifade edilmiş, bilgisayar kullanabilen herhangi birinin yapabileceği işlerin de bilgisayar

öğretmenlerine yaptırıldığı, buna karşılık maddi getirisi bulunan görevlerde ise sertifikası bulunan kişilerin görevlendirildiği ve bunun bilgisayar öğretmenlerinin meslekten soğumalarına neden olduğu belirtilmiştir. Bilgisayar öğretmenlerinin ücret almak için ilgileri olmayan derslere girdikleri ya da başka okullarda görevlendirildikleri ve bunun verimlerini düşürdüğü öğretmenler tarafından belirtilmiştir. Bilgisayar öğretmenlerinin sayılarının az oluşu ve mesleki deneyimlerinin azlığına dikkat çekilerek mesleki gelişimleri için diğer öğretmenlerden çok daha fazla emek, zaman ve para harcamak zorunda oldukları, bilgisayar öğretmenlerinin proje gerçekleştiremedikleri, buna da okul yönetimlerinin tutumlarının neden olduğu vurgulanmıştır.

Kocasaraç (2003) bilgisayarların öğretim alanında kullanımına ilişkin öğretmen yeterliliklerinin tespit etmek amacıyla "bilgisayarla öğretim (computer based instruction) ve bilgisayar okur-yazarlığı (computer literacy) hakkında öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlilikler nelerdir, öğretmenlerin bilgisayarın öğretim alanında kullanılmasına ilişkin görüşleri arasında; kıdem, eğitim durumu, branş, ilgili literatürü izleme, görevli olduğu kademe (I. kademe, II. kademe), ve hizmet içi eğitime katılma durumları açılarından anlamlı bir fark var mıdır" sorularına cevaplar aramıştır. Öğretmenlere uygulanan anket sonucunda öğretmenlerin, bilgisayar yazılım ve uygulamalarına ilişkin yeterlik düzeylerini "yeterli" gördükleri, bilgisayar okur-yazarlığında kendilerini 2.57 ortalama ile "yeterli" gördükleri, bilgisayarla öğretime ilişkin yeterlilik düzeylerini ise "oldukça yetersiz" gördükleri ve bu sonuçların nedenleri belirlenmiştir.

Samancı (2003) araştırmasında ilköğretim bilgisayar öğretim süreçleri ve bilgisayarın öğrenciler üzerindeki sosyal etkilerini incelemek için öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerine başvurmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin hiçbirisinin bilgisayar eğitimi ile ilgili öğretmen yetiştiren bir fakülteden mezun olmayıp, sertifikaları ile ücret karşılığında bu derse girdikleri vurgulanmıştır. Bilgisayar başına 2–3 öğrencinin düşmesinin, öğrenci seviye farklılıklarının derslerde göz ardı edilmesinin yarattığı olumsuz etkiler vurgulanırken öğrencilerin derse karşı duydukları yüksek ilginin derslere olumlu olarak yansıdığı belirtilmiştir. Ayrıca öğretmen ve öğrencilerin

uygulama sınavı yapılmasından yana oldukları ancak bunun yerine yazılı ve testlerin tercih edildiği, öğretmenlerin %71'inin ödev ve proje vermediği dile getirilmiştir.

Keser (2004) Türkiye'deki ilköğretim bilgisayar ders kitaplarının önceden belirlenmiş olan 48 görsel tasarım ilkesini temel alarak değerlendirilme amaçlı çalışmasında 46 kişiden oluşan Ankara Üniversitesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri son sınıf öğrencileri ile çalışmıştır. Araştırma sonuçlarına göre incelemeye alınan hiçbir kitap ilkelerin tümünü karşılayacak nitelikte bulunmamıştır.

Yılmaz ve Demirci (2004) İlköğretim okullarında II. kademe bilgisayar dersi müfredatının değerlendirilmesi konulu araştırmalarında ilköğretim okullarında 6., 7. ve 8. sınıflarda okutulan seçmeli bilgisayar dersi müfredatında yer alan ünite ve konuları incelemiştir. Hazırlandığından bu yana revizyondan geçirilmeyen müfredattaki konuların gereklilik dereceleri öğrenci ve bilgisayar öğretmenlerinin görüşleri alınarak araştırılmıştır. İkinci kademede yer alan 439 öğrenci ve değişik illerde görev yapan 10 bilgisayar öğretmeninden elde edilen verilerden yola çıkarak hangi konuların çıkartılıp hangilerinin eklenmesi gerektiği ve müfredattaki değişiklikler konusunda önerilerde bulunulmuştur. Yapılan araştırmada öğrencilere ve öğretmenlere uygulanan anket sonuçlarına göre; 6. sınıf müfredatında yer alan "Veri tabanı kullanımı" konusunun müfredattan çıkartılıp bunun yerine "Hareketli video, film ve ses programları" ile "İnternet kullanımı ve e-mail işlemleri" konularının konulması uygun görülmüştür. 7. sınıftaki "Fare Kullanımı" , "Fare kullanarak resim çizme" , "Oyunlar oynama" ve "Veri tabanı kullanımı" konularının müfredattan çıkartılıp bunların yerine "Virüs koruma programları" , "İnternet kullanımı ve e-mail işlemleri" ile "Hareketli video, film ve ses programları" konularının konulmasının daha uygun olacağı düşünülmüştür. 8. sınıf müfredatında bulunan "Bilgisayar kullanımında güvenlik önlemleri" , "Fare kullanımı" , "Oyunlar oynama" , "Fare kullanarak resim çizme" , "Canlandırılan olayı açıklama" ve "Ses ve ses aletlerini ayırt etme" konularının çıkartılıp bunların yerine "Hareketli video, film ve ses programları" ile "İnternet kullanımı ve e-mail işlemleri" konularının konulmasının daha uygun olacağı düşünülmüştür. İlköğretim II. kademe 6, 7 ve 8. sınıf müfredatında ortak olarak bulunan "Oyunlar Oynama", "Resim ve Şekilleri Uygun Yerlere Yerleştirip Olay Canlandırma" , "Canlandırılan Olayı Açıklama" ve

"Ses ve Ses Aletlerini Ayırt Etme" konuları öğrenciler tarafından gereksiz diye nitelendirilmektedir. Bunun için ilgili konuların içeriklerinin gözden geçirilip değiştirilerek daha verimli hale getirilmesi gerekmektedir.
Öğrencilerin beklenti ve isteklerine göre; "Bilgisayar ders saatlerinin arttırılması", "Bilgisayar alırken dikkat edilmesi gerekenler" , "Windows ve program kurulumu" konuları da dikkate alınmalıdır. Araştırma neticesindeki tüm bulgular göz önünde bulundurularak ilköğretim okullarının 6., 7. ve 8. sınıflarında okutulan Seçmeli Bilgisayar dersi tüm Türkiye'de daha verimli işlenmesi için müfredatının revizyondan geçirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır ki ilköğretim II. kademelerde bilgisayar dersi programı 2006-2007 yılı itibariyle değiştirilmiş ve uygulanmaya başlanmıştır.

Ersoy (2005) ilköğretim beşinci sınıf bilgisayar dersindeki yerleşim düzeni ve öğretmen rolünün yapılandırmacı öğrenmeye göre değerlendirilmesi amaçlı araştırmasında yapılandırmacı öğretmen rollerini sınırlandıran etmenlerin neler olduğunu da belirlenmeye çalışmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, bilgisayar dersinde benimsenen bireysel yerleşim düzeni ile gerçekleşen öğretmen rollerinin çoğunlukla yapılandırmacı öğrenmeye uygunluk gösterdiği belirlenmiştir. Ancak, sınıf yerleşim düzeninden kaynaklanan ve yapılandırmacı öğretmen rollerinin gerçekleştirilmesini sınırlandıran kimi etmenlerin olduğu ortaya çıkmıştır. Bu etmenler, bir bilgisayarı 3 öğrencinin kullanması, sınıfın fiziksel olarak yeterli büyüklükte olmaması, öğrencilerin kullandığı sandalyelerin dönerli olmaması, bilgisayar masalarının yan yana gelecek biçimde boşluk bırakılmadan yerleştirilmiş olması sınıfın yerleşim düzenini yapılandırmacı öğretmen rollerinin yerine getirilmesi açısından kısmen olumsuz etkilemektedir. Gözlem yapılan bilgisayar dersinde; öğretmenin, yapılandırmacı öğretmen rollerinden en çok, öğrencilerin ön bilgilerini araştırma ve öğrenmeyi eğitim programına göre gerçekleştirmeye çalıştığı görülmüştür.

Akkoyunlu ve arkadaşları (2005) bilgisayar öğretmenlerine yönelik, bilgisayar öğretmenliği öz yeterlik ölçek geliştirme çalışması yapmışlardır. Ölçek, sekiz farklı üniversitenin Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitim Bölümündeki 351 son sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Faktör analizi sonucunda ölçeğin tek boyutlu ve Cronbach α katsayısının .93 olduğu görülmüştür.

Usluel ve Demiraslan (2005) yaptıkları araştırmada Bilgi ve İletişim Teknolojileri 'nin öğrenme-öğretme sürecine entegrasyonu, ögretmenler, ögrenciler, bilgi ve iletişim teknolojileri koordinatörü, okul yönetimi, eğitim programları ve okul kültürü gibi birçok dinamiği içinde barındıran karmaşık ve çok boyutlu bir süreç olduğu için bilgi ve iletişim teknolojileri uygulamalarının, içinde bulunduğu bağlamla birlikte ele alınıp incelemişlerdir.

Bektaş (2006) "İlköğretim Okullarında Bilgisayar Derslerine İlişkin Öğretmen Görüşleri (Elazığ İli Örneği)" başlıklı araştırmasında ilköğretim okullarında bilgisayar derslerine ilişkin öğretmen görüşlerini almıştır. Araştırma bulgularına göre, bilgisayar öğretmenlerinin branşlarından genel anlamda memnun oldukları fakat eğitim öğretim faaliyetlerinin dışındaki teknik işlerle meşgul olmak zorunda kalmalarından, okul imkânlarının yetersizliğinden ve ders saatlerinin düşürülerek bilgisayar dersi notlarının öğrenci karnelerinde yer almayacak olmasından rahatsız oldukları belirlenmiştir. Araştırmanın sonucunda bilgisayar dersi öğretim programının çağın gereksinimlerine göre yeniden düzenlenmesinden memnun oldukları sonucu ortaya çıkmıştır. Ders saatlerinin azaltılmasının öğretmenler tarafından olumsuz karşılandığı, bunun sebebinin de içeriğin bir ders saatinde yetiştirilemeyeceğinin olduğu tespit edilmiştir ve en çok öğretmenlerin laboratuar ortamları ve teknik eksikliklerden yakındığı ortaya çıkmıştır.

Ulutaş (2006) İlköğretim 8. Sınıf Bilgisayar dersi amaçlarının gerçekleşme düzeyini tespit etmeyi amaçlayan araştırmasında daha önceden belirlenmiş alt problemlere bağlı olarak araştırmanın bulguları yorumlanmış ve öğrencilerin genel olarak amaçlara ulaştıklarını belirlemiştir. Ancak bireysel olarak notları arasındaki farklılıkların göze çarptığını belirtmiş ve bu farklılıkları ortaya çıkaran faktörleri; okulların bulundukları yerleşim yerleri ve okullar arasındaki farklılık, haftalık ders sayısı, derslerin laboratuarda işlenme sıklığı, sınıf mevcudu, öğrencilerin aile yapısı ve kişisel farklılıkları olarak tespit etmiştir. Buna göre; amaçların kazandırılmasında, genel olarak il merkezindeki okulların daha başarılı sonuçlar alırken, belde ve köy okullarının daha düşük sonuçlar aldığı vurgulanmıştır. Haftada 1 saat bilgisayar dersi olan okulların daha başarılı oldukları, derslerin, bilgisayar laboratuarında işlenme sıklığının başarı

durumunu olumlu şekilde etkilediği, öğrencinin bir bilgisayara sahip olup olması, anne ve babanın bilgisayar kullanıcısı olması ve ders dışı bilgisayar kullanma sıklığı ile amaçlara ulaşılma düzeyi arasında da olumlu bir ilişkinin bulunduğu belirtilmiştir.

Kural Er (2007) ilköğretim bilgisayar dersi programına ilişkin Çanakkale ilinde öğrenme-öğretme süreçlerinde öğretmenlerin karşılaştıkları sorunları nitel yöntemle araştırarak durum çalışması olarak desenlendirmiştir. Araştırmacı 2006–2007 öğretim yılında Çanakkale il merkezi ve ilçelerindeki ilköğretim okullarında bilgisayar dersinin öğretimini yapan öğretmenlerle görüşmeler yapmıştır. Sonuç olarak, görüşme yapılan öğretmenler görüş birliği içinde, programın geliştirilmesi, ders süresinin arttırılması, düzenli olarak bilgi teknolojisi sınıflarının yazılım ve donanım ihtiyaçlarının karşılanması önerilerinde bulunmuşlardır.

Konuyla ilgili yapılan en son çalışmalardan biri Seferoğlu (2007) 'nun yaptığı 'İlköğretim Bilgisayar Dersi Öğretim Programı: Eleştirel Bir Bakış ve Uygulamada Yaşanan Sorunlar' başlıklı araştırmadır. Bu çalışma 2006 yılında kabul edilen "İlköğretim Bilgisayar Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı"nı eleştirel bir bakışla incelemeyi amaçlayan betimsel bir çalışmadır. Bu inceleme yapılırken programın temel ünitelerine göz atılmış, programın uygulamasında yaşanabilecek sorunlar ele alınmıştır. Ayrıca BÖTE Bölümü öğretim programı incelenerek bu programla yetişen bilgisayar öğretmenlerinin yeni İlköğretim Bilgisayar Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programının gerektirdiği becerilere ne ölçüde sahip oldukları tartışılmıştır. Son olarak elektronik ortamda ulaşılan bilgisayar öğretmenlerinin programlarla ilgili görüşleri değerlendirilmiştir. Yapılan değerlendirmelere göre, yeni İlköğretim Bilgisayar Dersi Öğretim Programının "kazanımlar, performans göstergeleri, yaparak yaşayarak öğrenme ve proje tabanlı etkinlikleri, etkinlik örnekleri ve değerlendirme" bölümleriyle alana katkı getirdiği anlaşılmaktadır. Ancak öte yandan programın uygulamasında güçlüklere yol açan birçok unsurun varlığı da göze çarpmaktadır.

Genel olarak bilgisayar ders programının değiştirilmesinden öğretmenlerin memnun olduğu, eski programda öğrencilerin değişik sınıflarda benzer konuları gördüğü için öğrenmede yeterli ilerleme sağlanamadığı öğretmenler tarafından vurgulanmıştır. Yeni

müfredatta "sınıfların genel olarak belirli düzeylere göre basamaklandırılması, öğrencilerin bir üst düzeye ulaşabilmesi için ilgili etkinliklerin esnek bir yapıya sahip olması; her etkinliğin birbirinden bağımsız ve farklı olması ve etkinliklerin görsel ve etkileşimli formlarla desteklenmiş olması" hem dersin işlenişini daha zevkli hale getirmiş, hem de öğrenciler için kalıcı öğrenmelerin gerçekleşmesini sağlayacak bir zemin oluşturduğu sonucuna varılmıştır. Bu olumlu görüşlerin yanı sıra öğretmenlerin karşılaştığı en büyük sıkıntılar: programın uygulanmasıyla ilgili yeterince bilgi sahibi olmamaları, kaynak kitap ve CD'lerin ellerine ulaşmaması ya da geç ulaşması, donanım yetersizliği, bilgisayarların eski olması, yeterli zamanın bulunamaması, ders saatinin az olması, orta ve ileri basamaklarda İnternet uygulamaları esnasında İnternet bağlantısının çok yavaş olmasından kaynaklanan aksaklıklar olmasıdır. Bu aksaklıklara ek olarak öğretmenlerin çoğu bilgisayar dersinin seçmeli hale getirilmesi sonucu başarı notunun karnelere yazılmaması nedeniyle öğrencilerin derse olan ilgilerinin ve ciddiyetlerinin azaldığını belirtmişlerdir.

2.6.2. Uluslararası Alanda Yapılan Bazı Araştırmalar

Smith ve Sage (1983) ve Duffelmeyer (2000) ise bilgisayar okuryazarlığının öğrencilerin diger alanlardaki becerilerini nasıl etkiledigine dair araştırmalarında; bilgisayar okuryazarlığının; öğrencilerin bilgiye ulasma, bilgisayarı kullanarak kompozisyon yazma, problem çözme ve bazı temel bilgileri öğrenme açısından etkili olduğu sonucuna varmışlardır.

Loyd ve Gressard (1984) tarafından lise öğrencileri üzerinde yapılan araştırmada deneyimlerle bilgisayar kaygısı arasında negatif korelasyon bulunmuş, yaş ve cinsiyet ile bilgisayar kaygısı arasında ise anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Jamieson (1984) bilgisayar laboratuarlarının düzeni ile ilgili araştırmasında; öğrencilerin, algılama, düşünme ve psikolojik durumlarının göz önünde bulundurulmasının önemine değinmiş, bilgisayarla ilgili uygulamaların gösterilmesine, öğrencilerin desteklenmesi ve aktif katılımlarının sağlanmasına imkan verecek yerleşim düzenlerinin oluşturulması gerektiğini belirtmiştir.

Culley (1986) yaptığı araştırmada kız ve erkek öğrenciler arasında bilgisayar dersini seçme açısından anlamlı bir fark olmadığını ancak bilgisayar kullanımı açısından erkek öğrenciler lehine bir fark bulunduğunu ve kız öğrencilerin bu durumdan rahatsız olduklarını ortaya koymuştur.

Campbell (1989) bilgisayar kaygısına yönelik araştırmasında öğrencilerin ev ve okulda bilgisayar kullanma durumlarının ve cinsiyet değişkeninin kaygıya etkisini incelemiş; cinsiyet ve okul düzeyi değişkenleri ile bilgisayar kaygısı arasında anlamlı bir ilişki bulunamazken, cinsiyet açısından okulda bilgisayar kullanma durumunda bir farklılık olmadığı, ancak ebeveynlerin erkek öğrencilere daha çok bilgisayar aldığı ve erkeklerin evde bilgisayar kullanımının daha fazla olduğu ortaya konulmuştur.

Kerman ve Howard (1990) tarafından yapılan araştırmada bilgisayar kaygısı ve bilgisayara yönelik tutum üzerinde çalışılmış; bilgisayar deneyimi, beceri düzeyleri, bir kursa katılma değişkenleri ile bilgisayar kaygısı arasında negatif korelasyon, bu değişkenlerle bilgisayar sahibi olma ve bilgisayara yönelik tutum arasında pozitif korelasyon tespit edilmiş, bilgisayar öğrenme istekliligi ile kaygı, beceri düzeyi ve kursa katılma arasında anlamlı korelasyonlar bulunmuştur.
Igbaria ve Chaskrabat (1990) ise bilgisayar deneyimi ve bilgisayar korkusu arasındaki ilişkiyi incelemiş ve deneyimin bilgisayar korkusunu önemli ölçüde azalttığını ifade etmişlerdir.

Davis (1990) İngiltere'deki bilgisayar öğretim programlarının uygulanabilirliği ile ilköğretimde görev yapan öğretmenlerin bilgisayar teknolojisi ile ilgili yeterliliklerini karşılaştırmış ve öğretmenlerin bu programın uygulanması ile ilgili hizmet içi eğitime ihtiyaç duyduklarını belirtmiştir.

Prasad (1991) Fiji adasının eğitim programındaki bilgisayar eğitimi ve bu alanda karşılaşılan kısıtlamaları konu alan araştırmasında bilgisayar eğitim merkezinin kurulmasıyla ülkede bilgisayar öğretimini kolaylaştırmak için geliştirilen prosedürler üzerinde durmuş, bilgisayar alım-satımı, eğitim için seçilmiş bilgisayar kullanabilen matematik öğretmenleri, bilgisayar yazılımlarının gelişimi, hazırlanan öğretmen

kılavuzları, bilgisayar broşürü üretimi ve bilgisayar eğitim bildirileri değerlendirerek oluşan zararı ortaya koymuştur.

Allison ve Rainer (1992) ise bilgisayara ilişkin kaygı ve tutumların bilgisayar kullanma becerisini nasıl etkilediğini araştırmış, yüksek düzeydeki kaygının olumsuz, düşük düzeydeki kaygının ise olumlu etkisini ortaya koymuştur. Ayrıca araştırmada bilgisayar becerisi ile bilgisayara yönelik tutumun düşük düzeyde olması arasında negatif korelasyon, yüksek düzeyde olması arasında pozitif korelasyon olduğu belirtilmiştir.

Kontogiannopoulou-Polydorides (1992) bilgisayar eğitim politikaları ve kültürel içerik ilişkisini inceleyen araştırmasında; 1980lerin ilk dönemlerinde Yunanistan'ın Avrupa Birligine girmesiyle lise ve yüksek eğitim kurumlarının ilk kez bilgisayarla tanıştığını ve ülkedeki teknoloji eğitiminin diğer Avrupa ülkelerinin açıklanmış politikalarına uyması için planlandığını, bu noktada öncelikle öğretmenlerin eğitimine büyük önem verildiğini ve bu öğretmenlerin bilgisayar tecrübesi yanında, bilgisayarın öğrencilere tanıtımı için bilgisayar teknolojisine yönelik gelenekselleşmiş beceriler kazandıklarını, Yunanistan'ın merkezden idare ve finanse edilen eğitim sisteminde tüm harcamaların hesaba katılarak üst düzey kararların alındığını ve artık Yunanistan'daki mevcut politikaların bilgisayar eğitiminin geliştirilmesine yönelik olduğunu belirtmiştir.

Kirkman (1993) ilköğretim öğrencilerinin sahip oldukları bilgisayar deneyimleri ile ilgili araştırmasında; bilgisayar konusundaki bilgi ve becerilerin önemli bir bölümünün evdeki bilgisayar kullanımından kaynaklandığı sonucuna ulaşmıştır.

Colley Gale ve Haris (1993) bilgisayar kaygısı ve kendine güven duyma konusundaki araştırmalarında, bilgisayar sahibi olma ve deneyimin kaygıyı azalttığını ve bilgisayar kullanımında kendine güveni arttırdığını ortaya koymuşlardır.

V. Mclnerney, D. Mclnerney ve K.E. Sinclair (1994) bilgisayar kaygısı ile öğrenme başarısını inceleyen çalışmalarında bilgisayar deneyim yeterliliği, okul geçmişi, yaş, cinsiyet, etnik köken değişkenleriyle bilgisayar kaygısının bağlantısını araştırmışlardır. Bilgisayar dersini alan, bilgisayar sahibi olan ve bilgisayar yeterliliği yüksek deneklerin

kaygıları diğerlerine göre yüksek bulunmuş, bilgisayar deneyimdeki artışın bilgisayar kaygısını azalttığı sonucuna varılmıştır.

Lee ve arkadaşları (1994) yaptıkları araştırmada öğrencilerin sahip oldukları deneyimlerin bilgisayar dersindeki bilgi ve becerilerini etkileyen çok önemli bir faktör olduğunu ortaya koymuşlardır.

Hawkins ve arkadaşları (1994) bilgisayarın sosyal yönden etkilerini ele alan çalışmalarında öğrencilerin bilgisayarla çalışırken birbirlerinden kopuk olarak çalışmaya odaklandıklarını, ortamın öğrencilerin iletişim içinde bulunacakları şekilde değiştirilmesi halinde işbirligi içinde çalışabileceklerini belirtmişlerdir.

Liu (1995) gelişmekte olan ülkelerde bilgisayar eğitimini karşılaştırmalı olarak incelediği araştırmasında bilgisayar eğitiminin gelişmekte olan ülkelerin sosyal, ekonomik ve politik gelişmelerine neden olduğunu, bilgisayar eğitiminin sınırlı ölçekte ve yavaş ilerlediğini, fakat programlanmış olduğunu ve daha çok bilgisayara genel bakış sağlama üzerine kurulu olduğunu belirtmiştir.

Gal-Ezer J., Beeri, C., Harel, D., ve Yehudai, A.'nın (1995) yaptıkları "Bilgisayar Eğitimi Üzerine Bir Lise Programı" adlı çalışma, bilgisayar eğitimi üzerine yeni bir lise müfredatı tasarlamakla yükümlü bir komitenin üyeleri tarafından yazılmıştır. Komite aynı zamanda söz konusu müfredat üzerinden planlanacak geniş çaplı bir çalışma programının hazırlanmasında danışman konumundadır. Yeni program, algoritmik düşünmenin temelleri üzerinde çalışmakta ve bilgisayarı bir algoritim oluşturmak için kullanabilmeyi amaçlayan bir tür programlama öğretmeyi hedeflemektedir.

Sills-Briegel (1996) ABD'de orta öğretim öğrencileri üzerinde yaptıgı araştırmada bilgisayar laboratuarı ile sınıftaki öğrenci-öğretmen etkileşimini öğrenci cinsiyetlerini de göz önünde bulundurularak karşılaştırılmıştır. Bilgisayar eğitiminin öğrenci ile öğretmen arasındaki iletişimden nasıl etkilendigini ortaya koymaya çalışan bu araştırmada okullarda bilgisayar kullanımının çocukların sosyal gelişimini engellediğine de vurgu yapılmıştır.

Chiou ve Wu (1996) tarafından yapılan araştırmada Tayvan'da ilk bilgisayar müfredatının liseler için 1994'de hazırlandığı ve 1998'de tüm ülkede uygulamaya geçtiği dijital bilgi gelişiminin yeni bir eğitim eğiliminin başlangıcı olduğu, bilgisayar dersinin lise düzeyindeki okullarda seçmeli ders olarak okutulması gerektiği, bilgisayar eğitimi için kullanılabilecek özel stratejilerin araştırılması gerektiği, müfredatın eğitimdeki eşitlik ilkesi için bir araç olduğu, eğitim uygulamaları ile eğitim politikası arasında köprü olduğu, bilgisayar öğretmenlerinin talepleri, müfredattaki değişimin bilgisayar kitaplarının hazırlanmasına, bilgisayar eğitim ve öğretimine, bilgisayar öğretmenlerinin yetiştirilmesine ve bilgisayar eğitimi ile ilgili araştırmalara etki edeceği, temel bilgisayar ünitelerinin yer aldığı bilgisayar müfredatının hızlı değişme ve gelişme adımlarının zorluklarını taşıyacağı yapılan araştırmalarla bilgisayar eğitimine yol gösterilmesi gerektiği belirtilmiştir.

Jurema, Lima ve Finho (1996) tarafından Brezilya'daki ilköğretim okullarında bilgisayar kullanımı için geliştirilen bir kurs programının tanıtımını ve değerlendirilmesini yapmışlardır. Bilişim teknolojilerinin temelleri, bilişim teknolojileri toplum ve ilgi alanları (matematik, sanat, oyunlar, araştırma) olmak üzere 3 ana tema etrafında hazırlanan projenin; öğretmenler, program, donanım, yazılım ve materyaller açısından değerlendirildiginde okullardan olumlu yönde dönütler alındığı bildirilmiştir. Sanders ve Stone (1996) araştırmasında kız öğrenciler için de bilgisayarın cazip hale geldiğini ve cinsiyet değişkeninin bilgisayar kullanımı yönünden etkisinin ortadan kalktığını belirtmiştir.

Volman (1997) yaptığı araştırmada bunu destekler nitelikte görüş bildirerek cinsiyet değişkeninin bilişsel erişi ve tutumları etkilemediğini, kız ve erkek öğrenciler arasında bilgisayar derslerine girmeden önceki algıları ve geleceğe yönelik planları açısından mevcut olan farklılığın alınan eğitimle birlikte değiştiğini ve anlamlılığını yitirdiği ortaya koymuştur.

Levin ve Barry (1997) öğrencilerin yaşları ile bilgisayarı algılayışları arasındaki ilişkiye dikkat çeken araştırmasında küçük yaştaki öğrencilerin bilgisayarı eğlence amaçlı, yetişkin öğrencilerin ise kendi özel işlerinde kullandıklarını tespit etmişlerdir.

Hollingsworth ve Eastman (1997) ise araştırmalarında; öğrencilerin evdeki ve okuldaki bilgisayar kullanımlarının bilgisayarla ilgili bilgi ve becerileri üzerindeki etkisini karşılaştırmış ve evdeki kullanım lehine bir sonuca varmışlardır. Bunu da evde, okula göre daha rahat bir çalışma ortamının bulunmasına bağlayarak okul ortamlarının yeniden düzenlenmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Bernard Couapel (1999), "Ulusal Müfredatta Enformasyon Teknolojisinin Etkisi (amaçlar ve uygulamalar) adlı çalışmasında, 21. yüzyıl dünyasında iletişim araçlarını küresel perspektifte değerlendirildikten sonra İngiltere'deki eğitimde bu yeni teknolojinin etkisine, küresel köy konsepti dâhilinde etkilerine ve sonrasında ortaya çıkan yenidünya bilincine değinmektir. İngiltere, bu çalışmanın bir sonucu olarak 2002 yılı itibariyle öğretmenlerin %75'inin, öğrencilerinse %50'sinin bir email adresine sahip olması amaçlamıştır.

Kivela (1999), "Matematikte Bilgisayar Destekli Çalışma Materyali: Eğitim İlkelerinin Planlanması ve Gerçekleştirilmesi" isimli araştırmasında, yazılım ve ağ teknolojisindeki gelişim öğretme ve öğrenmeye büyük bir ivme kazandırdığını ve bu konuda çok büyük bir potansiyel olduğunu vurgulamıştır.

Davies, A.R., Klawe, M., Ng, M., Nyhus, C. ve Sullivan, H (2000), "Bilgisayar Eğitiminde Cinsiyet Üzerine Çalışmalar" adlı araştırmalarında, kariyer olarak bilişim teknolojilerini seçmede kızlar ve erkekler arasında neden bu kadar belirgin bir fark olduğunu anlamayı amaçlamaktadır. Araştırmada, bilişim teknolojileri kariyer seçiminde cinsiyet farklılıklarına etki eden önemli faktörler üzerinde bir literatür çalışmasına yer verilmiş ayrıca çeşitli araştırma grupları tarafından önerilen bazı uygulama girişimleri özet halinde belirtilmiştir.

Keller (2000) çalışmasında okullarda bilgisayarın kullanılması ile ilgili sorunlar arasında planlama, donanım, yazılım sorunları ve uygulama ile ilgili sorunlara dikkat çekmistir. Buna göre bazı okullarda öğretmen bulunmadığı için alınan son model bilgisayarlar kullanılamadan eskimekte, eskiyen bilgisayarlar yeni çıkan yazılımlara uyum sağlayamamakta ve bilgisayarla ilgili teknik hizmet, yetersiz kişilerin ellerine bırakılmakta ya da bilgisayar öğretmenleri bu işler için kullanılarak zaman zaman onlardan bilgilerini aşan sorunların çözümü beklenmektedir.

Dunsworth, Martin ve Igoe (2000) araştırmalarında bilgisayar okuryazarlığının değerlendirilmesine yönelik olarak üniversite öğrencileri için düzenlenen bilgisayar kullanımının temelleri ve Microsoft Office yazılımları uygulamalarını içeren bir kursu değerlendirmişlerdir. Buna göre; öğretilen konuların öğrenciler için faydalı olduğu ve el becerilerini geliştirdiği, öğretmenlerin kullandığı stratejiler, uygulama projeleri ve sınıf içi aktivitelerin öğrenmeyi kolaylaştırdığı, buna karşılık ders kitapları ve online olarak forumlarda yapılan tartışmaların etkili olmadığı, sonuç olarak öğrencilerin daha az ilgisini çeken kitaptan okuma ve grup çalışmaları yerine yaparak-yaşayarak öğrenmenin etkisi vurgulanmış ve bu bilgisayar okuryazarlığı kursunun bilgisayarı tanıma ve basit uygulamaları gerçekleştirme için başarılı olduğu sonucuna varılmıştır.

Cloke ve Al-Ameri (2000) araştırmalarında Birleşik Arap Emirlikleri'nde ortaöğretim öğrencileri için hazırlanan bir bilgisayar kursunun çalışmasını incelemiş ve kursa katılanlarla görüşülerek öğretmen ve öğrencilerin kurstan memnun oldukları ancak bir takım sınırlılıkları da dile getirdikleri ifade edilmiştir. Ayrıca araştırmada; öğrencilere becerilerini geliştirecek zamanı tanımak üzere çesitli çalışma evreleri oluşturulmasının ve sürekliliğin sağlanmasının gerekliliği, içeriğin geliştirilmesi ve öğretmenler için de daha fazla destek ve eğitime ihtiyaç olduğu vurgulanmıştır.

Roby (2001) Atlanta'da bilgisayar ve İnternet öğretiminde işbirlikçi yaklaşımın etkilerinin inceleyen çalışmasında; 100 işadamı tarafından desteklenen ve 6 ay boyunca iki haftada bir cumartesi günleri düzenlenen orta ve yüksek okul öğrencilerine yönelik bir kurs programını incelemiştir. Öğrenciler için teknolojiyi kullanma yeteneklerini kanıtlayabilecekleri bir fırsat olan bu program; işbirlikçi aktiviteler ile öğrencilerin grup

üyeleriyle uyumlu iletişim kurabilmelerine ve kendi adımlarında çalışabilmelerine imkân sağlanmıştır. Halkın katılımı, kendi içinde tutarlı bir içerik ve bu programla zevkle meşgul olan öğrenciler sayesinde bilgisayar öğretimindeki işbirlikçi yöntemin çok iyi bir örneğini teşkil etmiştir.

Rebecca Soden ve Bob Pithers (2003), "Meslek Öğretmenleri İçin Tasarlanmış Bir Eğitim Programında Eleştirel Düşünme Amaçlarının Gerçekleştirilmesi" adlı çalışmalarında, eleştirel düşünmenin meslek öğretmenleri grubunda nicelik olarak analiz edilmesi üzerinde durulmuştur. Literatürden yola çıkılarak bir kategori sistemi oluşturulmuş ve daha önce okutmanlar tarafından notla değerlendirilmiş olan 40 yazı, içerik analizine tabi tutulmuştur. Bu analiz sonuçları, meslek öğretmenlerinin, fikirleri nadiren analiz ettiği ya da ispat ettiği konusundaki takım görüşünü onaylamıştır.

Anders Berglund (2003), "Dağıtımlı Bir Derste Bilgisayar Sistemlerini Öğrenmek: İçerik ve Metni Problematize Etmek" adlı araştırmasında, karmaşık, uluslararası dağıtımlı bir ders ortamında bilgisayar sistemlerinin öğrenilmesini konu alan bir araştırma çalışmasını tanıtmaktadır. Fenomenografik araştırmada öğrenci ve çalışmalarının konusu arasındaki ilişki odak alınmış, buna ek olarak öğrenci ve konu alanının öğrenilmesine etki eden ortamı oluşturan faktörler arasındaki ilişki de çalışmaya dâhil edilmiştir.

Tüm bu araştırmalar incelendiginde hem ulusal hem de uluslararası düzeyde yapılan araştırmalarda daha çok; bilgisayar kaygısı, bilgisayara yönelik tutumlar ve bilgisayar kullanma becerisini etkileyen çesitli faktörlerin ele alındığı, işbirlikçi öğrenme yöntemi, bilgisayar laboratuarlarının durumu, çeşitli öğretim kademelerinde bilgisayar dersinin durumu üzerinde durulduğu göze çarpmaktadır. Ayrıca uluslararası düzeydeki araştırmalarda; gelişmekte olan ülkelerde bilgisayar eğitiminin önemi, yapılanışı ve süreçte karşılaşılan sorunlar araştırılmış ve ortaya konulan sorunlar da genel olarak uzun vadeli politika ve planlama, yatırım, öğretmen yeterlilikleri, bilgisayar laboratuarlarının düzeni, donanım ve yazılım sorunları, öğretmen-öğrenci etkileşimi, öğretim yöntemlerindeki farklılıklar, ders kitaplarının geliştirilmesi, öğretmen maaşları, dersin içeriği, idarecilerin bilgisayar alanındaki eğitimi şeklinde çesitlilik göstermiştir.

Türkiye'de gerçeklestirilen araştırmalarda ise bilgisayar öğretmenlerinin meslekleri ile ilgili görüşleri, bilgisayar derslerinde öğrenme-öğretme süreçleri, bilgisayarın öğrenciler üzerindeki sosyal etkileri gibi konuların yanı sıra öğretmen adaylarına verilen bilgisayar dersleri, bilgisayar derslerinde bilgisayar destekli öğretimin uygulanışı, bireysel ve grupla öğretim yöntemleri, geleneksel ve on-line yürütülen derslerin karşılaştırılması, İnternet öğretimi gibi genel olmayan, daha belirli ve dar kapsamlı konuların ele alındığı söylenebilir.

3. MATERYAL VE YÖNTEM

3.1 Araştırmanın Modeli

Araştırma, bilgisayar öğretmenlerinin görüş ve düşüncelerinin incelenmesine yönelik betimsel bir çalışmadır. Bu araştırmanın Türkçe literatürdeki karşılığı alan araştırmasıdır. Alan araştırması tekniğinde incelenmek istenen konu alanıyla ilgili değişkenleri açıklayarak, değişkenler arasındaki ilişkileri ortaya koyup, değişkenlerin dağılımları ile bu dağılımı belirleyen istatistikleri belirlemektir. Değişkenler bireylerin sosyal olgu denilen cinsiyeti, medeni hali, dini, sosyo-ekonomik statüsü, eğitim durumu, yaşı, gelir düzeyi, mesleği, yaşadığı coğrafi bölge gibi bağımsız değişkenlerle, bireyin düşünceleri, tavrı, tutumu ve ilgisi gibi psikolojik ve sosyo-psikolojik gibi bağımlı değişkenlerden oluşur. Alan araştırmaları farklı kriterlere dayanır. Kriter olarak konu alanı alındığında alan araştırması, okul araştırması, toplum araştırması, vaka araştırması ve değerlendirme araştırması adlarını alır. Eğitim öğretim sürecini oluşturan öğeleri içeren betimsel niteliği olan ve belli bir zaman kriteri içinde yapılan araştırmalara "okul araştırması" adı verilir. Okulların fiziksel yapısı ve öğretim programları da okul araştırması içinde incelenen ve değerlendirilen konulardır (Arseven 2001). Bu araştırmada da bilgisayar öğretmenlerinin görüşlerine başvurularak bir öğretim programı değerlendirilmek istendiği için araştırman modeli "betimsel araştırma ve okul araştırması" türlerine girmektedir.

3.2 Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2007-2008 Eğitim-Öğretim yılının ikinci döneminde Türkiye'de ilköğretim okullarında bilişim teknolojileri dersine giren bilgisayar öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise araştırma süresi içinde YÖK ve Milli Eğitim Bakanlığından alınan 05-04-2008 tarihli ve "B.30.2,ATA.O-C1.00.05-2449" sayılı araştırma izni (EK-2) ile "www.bilisimanket.com" isimli kişisel sitemiz üzerinden uyguladığımız ankete katılan Türkiye genelinde 75 ildeki 290 tane bilgisayar öğretmeni oluşturmaktadır.

Çizelge 3.2. Araştırmaya katılan öğretmenlerin illere göre dağılımı

İLLER	ÖĞRETMEN SAYISI	İLLER	ÖĞRETMEN SAYISI
ADANA	6	K. MARAŞ	18
ADIYAMAN	1	KARABÜK	1
AFYON	3	KARAMAN	1
AĞRI	1	KARS	4
AKSARAY	1	KASTAMONU	1
AMASYA	1	KAYSERİ	3
ANKARA	14	KİLİS	1
ANTALYA	1	KIRIKKALE	2
ARDAHAN	1	KIRKLARELI	2
ARTVİN	3	KIRŞEHİR	2
AYDIN	4	KOCAELİ	10
BALIKESİR	2	KONYA	7
BATMAN	5	KÜTAHYA	3
BAYBURT	3	MALATYA	1
BİNGÖL	1	MANİSA	2
BİTLİS	2	MARDİN	2
BOLU	1	MERSİN	3
BURDUR	1	MUĞLA	3
BURSA	13	MUŞ	1
ÇANAKKALE	2	NEVSEHİR	2
ÇANKIRI	1	NİĞDE	3
ÇORUM	1	ORDU	1
DENİZLİ	2	OSMANİYE	1
DİYARBAKIR	11	RİZE	3
DÜZCE	1	SAKARYA	2
ELAZIĞ	1	SAMSUN	4
ERZİNCAN	1	ŞANLIURFA	2
ERZURUM	41	SİİRT	1
ESKİŞEHİR	2	SİVAS	4
GAZİANTEP	2	TEKİRDAĞ	2
GİRESUN	2	TOKAT	2
GÜMÜŞHANE	1	TRABZON	4
HAKKARİ	2	UŞAK	3
HATAY	2	VAN	2
IĞDIR	3	YALOVA	1
ISPARTA	2	YOZGAT	5
İSTANBUL	31	ZONGULDAK	2
İZMİR	7		
		TOPLAM	**290**

3.3 Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada örnek olay (özel durum çalışması) metodu kullanılmıştır. Bu metod, özellikle bireysel yürütülen çalışmalar için oldukça uygun olup, araştırılan problemin kapsamlı olarak ve daha kısa bir sürede çalışılmasına imkân vermektedir (Bell 1989). Metodolojinin kurucularından olan Stake, bu yöntemin sınırları tam olarak belirlenmiş olan bir durumun bütünüyle incelenmesi için kullanılabileceğini ifade etmektedir (Stake 1978). Bunun yanında bu yaklaşımın, yürütülen çalışmada araştırma metotlarının tamamının kullanılmasını teşvik etmektedir. Bu yolla bir noktaya birkaç yönden yaklaşılması elde edilen verilerin güvenirliğini sağlayabilecektir. Cohen ve Manion, örnek olay çalışmasında kesinlikle gözlem yönteminin kullanılması gerektiğini belirtmektedirler. Özellikle araştırmacının mümkünse araştırdığı olayın içerişinde bizzat olması şeklinde gözleme katılmasını (katılımcı gözlem) veya olayı dışardan izleme şeklinde gözlem yapılması (katılımcı olmayan gözlem) gerektiği vurgulanmaktadır (Cohen ve Manion 1989). Ayrıca, Yin gerçek yaşam içinde aynı zamanda gerçekleşen ve belli çevreyle sınırlanan durumlarda bu metodolojinin kullanılmasını önermektedir (Yin 1994).

Bu araştırmada örnek olay metodolojisinin kullanılma nedenleri ise; hazırlanan eğitim programının uygulama aşamasındaki kuralların tamamen belli olması ve kısa bir süre içerişinde programın bütünüyle incelenmesine olanak sağlaması, ayrıca bu metodolojinin araştırma metotlarının tamamının kullanılmasına izin vermesi sonucu daha güvenir veriler elde edilmesini sağlayabilmesi ve literatürde de benzer çalışmalar için bu metodolojinin kullanılmasıdır (Berg 2001). Bu bağlamda mevcut çalışmada yeni programla ilgili öğretmen görüşlerinin tespitinde ve programın uygulanmasında karşılaşılan güçlüklerin belirlenmesinde anket ve mülakat metotları uygulanmıştır.

Tez çalışması beş temel aşamada yürütülmüştür. Bunlar;

1. Durum tespiti
2. Literatür taraması
3. Anket hazırlanması
4. Anketin Uygulanması
5. Anketten elde edilen verilerle programın değerlendirilmesi

3.4 Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Çalışmada veri toplamak amacıyla anket yöntemi kullanılmıştır. Bu bölümde çalışmada kullanılan araştırma metotları ve mevcut çalışmada ne şekilde kullanıldıkları açıklanmıştır.

3.4.1. Anket Yöntemi

Anket, kalem ve kağıt yardımıyla bir nesne, birey veya grup hakkında istenen bilgilerin toplanması amacıyla araştırmalarda en çok kullanılan yöntemlerden biridir. Bunun nedeni uygulanmasının kolay ve ucuz olması ve bilgilerin doğrudan toplanmasına imkân vermesidir (Çepni 2001). Bu metodun kullanıldığı çalışmalarda örnekleme aynı soruların eşit şartlarda sorulması gerekmektedir. Ayrıca, anket metodunda önemli olan elde edilen verilerde ortak özellikleri bulup, belirli kategoriler oluşturmaktır.

Anket çalışması mevcut araştırmada üç durumun tespiti için kullanılmıştır. Bunlar;

a) Durum tespiti: Bu aşamada, bilgisayar öğretmenlerinin yeni programın tanıtımıyla ilgili herhangi bir eğitim alıp almadıklarının ve bu eğitimlerin yeterli olup olmadığı ile ilgili bilgiler tespit edilmiştir.

b)İhtiyaç Belirleme: Bu aşamada, bilgisayar öğretmenlerinin yeni programı uygulamaya başladıkları süreç içinde bilgisayar sınıfındaki donanım ve yazılımlar olarak ya da kaynak kitap ve dökümanlar (öğretmen kılavuz kitapları, öğrenci çalışma kitapları, CD ler) açısından karşılaştıkları eksiklikler tespit edilmiştir.

c) Programı Uygulama: Bu aşamada, öğretmenlerin yeni program yapısına ve uygulama sürecine karşı olumlu veya olumsuz tutumları, programın uygulanması esnasında karşılaştığı sıkıntılar tespit edilmiştir.

3.4.1.1. Anketin Hazırlanması

Anket soruları araştırmacı tarafından Eğitim Bilimleri, İşletme Bölümü ve BÖTE bölümlerindeki öğretim üyelerinin yardımlarıyla, anket hazırlama basamakları ve

yöntemleri kullanılarak ve program değerlendirme konulu yükseklisans ve doktora tezlerindeki anket soruları incelenerek hazırlanmıştır. Anket soruları hazırlanmadan önce konu ile ilgili durum tespiti yapılarak problem ve alt problemler belirlenmiştir. Bu alt problemlere çözüm yolları bulunabilecek şekilde anket soruları hazırlanmış ve sorular kişisel bilgiler, programın genel özelliklerine ilişkin görüşler, programın hedeflerine ilişkin görüşler, programın içeriğine ilişkin görüşler, programın öğrenme-öğretme sürecine ilişkin görüşler ve programın değerlendirme sürecine ilişkin görüşler olmak üzere altı bölüme ayrılmıştır.

Kişisel bilgiler kısmında; mezun olduğu üniversite, mezun olduğu fakülte, mezun olduğu bölüm, cinsiyet, yaş, hizmet yılı, görevli olduğu il, görevli olduğu ilçe ve çalıştığı okul ismi bilgilerinin belirlenmesine yönelik dokuz soru bulunmaktadır. Diğer beş bölüm program süresince programın hedefleri, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme aşamalarında yürütülen faaliyetlerin öğretmenlerin beklentileri ile ne oranda örtüştüğünü belirlemeye yönelik "kesinlikle katılmıyorum, katılmıyorum, kararsızım, katılıyorum, kesinlikle katılıyorum diye beşli bir değerlendirme ölçeği (Likert tutum Ölçeği) kullanılarak hazırlanmıştır.

Hazırlanan sorular Erzurum ilinde bulunan bilgisayar öğretmenlerinden oluşan 30 kişilik bir deney grubuna uygulananarak pilot çalışma uygulaması yapılmıştır. Uygulama sonucunda anketin amaca uygunluğu, içerik, soruların anlaşılır olup olmadığı konusunda öğretmen ve alan uzmanlarının görüşleri dikkate alınarak çeşitli düzenlemeler yapılmıştır.

Ölçme araçlarının güvenirliğini test etmek için farklı teknikler geliştirilmiştir. En çok kullanılanları aynı ölçme aracının iki farklı zamanda uygulanması, ölçme aracının eş formlarının kullanılması ve bir testin iki eş yarıya bölünmesidir (Beydoğan 2002). Ölçme araçlarının güvenirlik hesaplamalarında başlıca Sperman Brown korelasyon katsayısı, Kuder Richardson formülü ve diğerlerine göre daha fazla kullanılan Cronbach Alpha katsayısından faydalanılmaktadır (Beydoğan 2002). Bu araştırmanın ölçme aracının güvenirlik testinde de Cronbach Alpha katsayısı kullanılmıştır. Bilindiği gibi Cronbach ve Nannually Alpha (α) değerlerinin 0.70 den büyük olması, ölçme aracının

güvenirliği için uzmanlar tarafından yeterli kabul edilmektedir. SPSS paket programında yapılan testte ölçme aracımızın güvenirliği deney gurubunda 0.901 çıkmıştır, en son elde edilen verilerin güvenirliğine bakıldığında ise 0,91 (α) değeri elde edilmiştir. Geçerlilik ise, ölçme aracının amaçlanan özellikleri farklı özelliklerle karıştırmadan ölçebilme yeterliliği ile ilgilidir. En çok yararlanılan geçerlilik ölçütleri içerik, uygulama ve yapı geçerliliğidir (Karasar 1994). Ölçme aracımız olan anketin geçerliliğini belirlemek için ölçme aracında bulunan maddelerin ölçme amacına uygun olup olmadığı, ölçmek istenilen alanı temsil edip etmediği sorunu ile ilgili olan içerik geçerliği kullanılmıştır. İçerik ve görünüş geçerliliği için kaynak tarama yapılmış ve uzman öğretim üyelerinin görüşlerinden yararlanılmıştır.

3.5 Toplanan Bilgilerin Analizi ve Yorumlanması

İlköğretim okulları Bilişim Teknolojileri ders programının öğretim sürecindeki mevcut durumu ve karşılaşılan sorunları öğretmen görüşlerine göre ortaya koymak amacıyla, "www.bilisimanket.com" isimli bu tez çalışması için hazırlanan sitedeki anketler yoluyla elde edilen veriler, masaüstü ortamında kullanılacak şekilde alınarak SPSS programına aktarılmıştır. Bu veriler araştırmanın ana problemi ve alt problemlerine göre analiz edilmiştir. Öncelikle bütün sorulara verilen cevaplar frekans ve yüzde kullanılarak genel durum ortaya konmaya çalışılmıştır. Alt problemlere göre değişkenler arasında ilişkinin arandığı durumlar için ki-kare uygunluk testinden geçirilmiştir. Veri toplama aracındaki açık uçlu sorulardan elde edilen bulgular ise, daha anlaşılır bir şekilde ifade edilmeye çalışılmıştır. Bulguların sistematik olmaları ve daha kolay anlaşılmaları için elde edilen sonuçlar tablolaştırılmış ve her tablonun altında gerekli yorum ve açıklamaları yapılmıştır. Ki-kare tablolarında frekans (f), yüzde (%), ki-kare değeri (χ^2), anlamlılık düzeyi (p) ve serbestlik derecesi (sd) belirtilmiştir.

4. ARAŞTIRMA BULGULARI

Bu bölümde örnekleme katılan illerde görev yapan bilgisayar öğretmenlerine uygulanan anketlerden elde edilen bulgular tablolaştırılmıştır. Daha sonra bu tablolar değerlendirilmiş ve gerekli yorumlar yapılmaya çalışılmıştır.

Öncelikle bütün sorulara verilen cevaplar frekans ve yüzde kullanılarak genel durum ortaya konmaya çalışılmıştır. Alt problemlere göre değişkenler arasında ilişkinin arandığı durumlar için ki-kare test tekniği ile analiz yapılmıştır.

Tablolarda geçen:

- "f" frekansı (frequency);
- "%" yüzde oranını (percent);
- "χ^2" ki-kare (chi-square) testi değerini;
- "p" farkın anlamlılık düzeyini (significance);
- "n" denek sayısını;
- "sd" serbestlik derecesini

ifade etmektedir.

4.1. Örnekleme Katılan Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin Kişisel Özellikleri İle İlgili Bulgular

Çizelge 4.1.1' de görüldüğü gibi örnekleme katılan öğretmenlerin illere göre dağılımı yapıldığında en çok katılım % 14.1 ile Erzurum ilinden gerçekleşmiştir, takibinde ise %10.7 ile İstanbul ili gelmektedir. Türkiye genelinde 75 ile ulaşılmıştır. Bir ilden en çok 41 öğretmene, en az 1 er öğretmene ulaşılabilmiştir.

Çizelge 4.1.1 Araştırmaya katılan öğretmenlerin illere göre dağılımları ile ilgili bulgular

Sıra	İLLER	Frekans	Yüzde	Sıra	İLLER	Frekans	Yüzde
1	ADANA	6	2,1	39	K. MARAŞ	18	6,2
2	ADIYAMAN	1	0,3	40	KARABÜK	1	0,3
3	AFYON	3	1	41	KARAMAN	1	0,3
4	AĞRI	1	0,3	42	KARS	4	1,4
5	AKSARAY	1	0,3	43	KASTAMONU	1	0,3
6	AMASYA	1	0,3	44	KAYSERİ	3	1
7	ANKARA	14	4,8	45	KİLİS	1	0,3
8	ANTALYA	1	0,3	46	KIRIKKALE	2	0,7
9	ARDAHAN	1	0,3	47	KIRKLARELI	2	0,7
10	ARTVİN	3	1	48	KIRŞEHİR	2	0,7
11	AYDIN	4	1,4	49	KOCAELİ	10	3,4
12	BALIKESİR	2	0,7	50	KONYA	7	2,4
13	BATMAN	5	1,7	51	KÜTAHYA	3	1
14	BAYBURT	3	1	52	MALATYA	1	0,3
15	BİNGÖL	1	0,3	53	MANİSA	2	0,7
16	BİTLİS	2	0,7	54	MARDİN	2	0,7
17	BOLU	1	0,3	55	MERSİN	3	1
18	BURDUR	1	0,3	56	MUĞLA	3	1
19	BURSA	13	4,5	57	MUŞ	1	0,3
20	ÇANAKKALE	2	0,7	58	NEVSEHİR	2	0,7
21	ÇANKIRI	1	0,3	59	NİĞDE	3	1
22	ÇORUM	1	0,3	60	ORDU	1	0,3
23	DENİZLİ	2	0,7	61	OSMANİYE	1	0,3
24	DİYARBAKIR	11	3,8	62	RİZE	3	1
25	DÜZCE	1	0,3	63	SAKARYA	2	0,7
26	ELAZIĞ	1	0,3	64	SAMSUN	4	1,4
27	ERZİNCAN	1	0,3	65	ŞANLIURFA	2	0,7
28	ERZURUM	41	14,1	66	SİİRT	1	0,3
29	ESKİŞEHİR	2	0,7	67	SİVAS	4	1,4
30	GAZİANTEP	2	0,7	68	TEKİRDAĞ	2	0,7
31	GİRESUN	2	,7	69	TOKAT	2	,7
32	GÜMÜŞHANE	1	,3	70	TRABZON	4	1,4
33	HAKKARİ	2	,7	71	UŞAK	3	1
34	HATAY	2	,7	72	VAN	2	,7
35	IĞDIR	3	1	73	YALOVA	1	,3
36	ISPARTA	2	,7	74	YOZGAT	5	1,7
37	İSTANBUL	31	10,7	75	ZONGULDAK	2	,7
38	İZMİR	7	2,4				
					TOPLAM	290	100,0

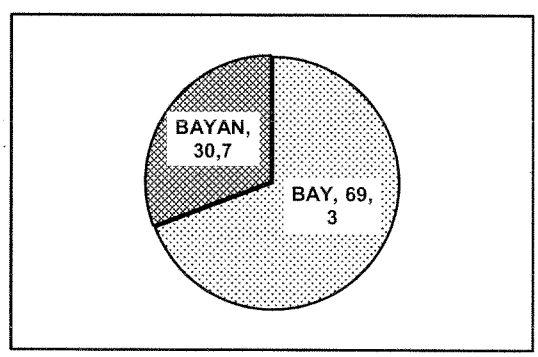
Çizelge 4.1.2 Araştırmaya katılan öğretmenlerin il merkezleri ve ilçelere göre dağılımları ile ilgili bulgular

Yer	Frekans	Yüzde
İLÇE	195	67,2
MERKEZ	95	32,8

Çizelgeden görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin %67,2'si ilçelerde, %32,8'i şehir merkezlerinde görev yapmaktadır.

Çizelge 4.1.3. Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetleri ile ilgili bulgular

Cinsiyet	Frekans	Yüzde
BAY	201	69,3
BAYAN	89	30,7
TOPLAM	290	100



Şekil 7: Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre dağılımları

Çizelge 4.1.3. ve Şekil 7'de araştırmaya katılan öğretmenlerin % 30,7 sinin bayan, %69,3 ünün erkek olduğu görülmektedir.

Çizelge 4.1.4 Araştırmaya katılan öğretmenlerin mezun oldukları üniversiteler ile ilgili bulgular

Üniversite	Frekans	Yüzde	Üniversite	Frekans	Yüzde
18 MART	9	3,1	HACETTEPE	4	1,4
19 MAYIS	8	2,8	İNÖNÜ	2	0,7
A. İ. BAYSAL	1	0,3	K. MARAŞ	1	0,3
ANADOLU	8	2,8	KTÜ	18	6,2
ANKARA	11	3,8	KARAELMAS	1	0,3
ATATÜRK	54	18,6	KOCAELİ	5	1,7
BALIKESİR	10	3,4	MARMARA	17	5,9
BAŞKENT	2	0,7	MEHMET A. E.	1	0,3
BOĞAZİÇİ	1	0,3	ODTÜ	4	1,4
CELAL BAYAR	1	0,3	OSMANGAZİ	8	2,8
ÇANAKKALE	1	0,3	PAMUKKALE	1	0,3
ÇUKUROVA	7	2,4	SAKARYA	16	5,5
DİCLE	5	1,7	SELÇUK	13	4,5
DOĞU AKDENİZ	1	0,3	S. DEMİREL	6	2,1
DOKUZ EYLÜL	7	2,4	TRAKYA	1	0,3
EGE	13	4,5	ULUDAĞ	15	5,2
FIRAT	11	3,8	YAKIN DOĞU	1	0,3
GAZİ	19	6,6	YILDIZ TEKNİK	7	2,4
			TOPLAM	290	100,0

Çizelge 4.1.4 teki verilere bakıldığında en çok katılımın %18,6 ile Atatürk Üniversitesi mezunlarından olduğu, onuda % 6.6 ile Gazi Üniversitesi ve % 6,2 ile Karadeniz Teknik Üniversitesi mezunlarının takip ettiği görülmektedir.

Çizelge 4.1.5 Araştırmaya katılan öğretmenlerin mezun oldukları lisans programları ile ilgili bulgular

Mezun Olduğu Lisans Programı	Frekans	Yüzde
Bilgisayar Öğretmenliği	13	4,5
Bilgisayar Sistem Öğrt.	9	3,1
Bilgisayar ve Öğretim Tek.	220	75,9
Elektronik Bilgisayar	14	4,8
Diğer (sınıf, biyoloji vb.)	34	11,7
Toplam	290	100,0

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %75,9' unun eğitim fakültelerinin Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri bölümünden mezun olduğu çizelgede görülmektedir. Bunun dışında öğretmenlerin; %4,5' u Bilgisayar Öğretmenliği, %4,8' i Elektronik Bilgisayar, %3,1 'i Bilgisayar Sistem Öğretmenliği ve %11,7' side Sınıf Öğretmenliği, Biyoloji öğretmenliği gibi farklı bölümlerden mezun olmuş ve Milli Eğitim bakanlığının yaptığı sınavları geçerek ilköğretim okullarında formatörlük yapan, bilişim teknolojileri derslerine girmeye hak kazanan öğretmenlerdir.

Çizelge 4.1.6. Araştırmaya katılan öğretmenlerin hizmet yılları ile ilgili bulgular

Görev Yılı	Frekans	Yüzde
1-5	245	84,5
6-10	30	10,3
10'dan yukarı	15	5,2
Toplam	290	100

Çizelge 4.1.6'da görüldüğü gibi araştırmaya katılanların %84,5' i 1 yıldan 5 yıla kadar hizmet yılı olan öğretmenlerdir, % 10,3' ünün 6-10 yıl arası, %5,2 sinin ise 10 yıldan fazla hizmet süresi vardır. Hizmet süresi 10 yılı geçen öğretmenlerin çoğunu diğer branşlardan formatörlüğe geçmiş öğretmenler oluşturmaktadır.

Çizelge 4.1.7. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşları ile ilgili bulgular

Yaş Aralığı	Toplam Frekans	Toplam Yüzde
20-30	256	88,3
31-40	22	7,6
41-50	9	3,1
50 den yukarı	2	1
Toplam	290	100

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %88,3'ü 20-30 yaş arasındaki genç öğretmenlerdir. Geriye kalan öğretmenlerin %7,6'sı 31-40 yaş, % 3,1'i 41-50 yaş arasında ve %1'ide 50 yaş üzerindedir.

4.2. Örnekleme Katılan Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin Programın Genel Özellikleri Hakkındaki Görüşleri

Çizelge 4.2'de görüldüğü gibi öğretmenlerin %40,7'si 'katılıyorum' ve %41,7'si 'tamamen katılıyorum' cevabı vererek bilişim teknolojileri dersi için yeni eğitim programına ihtiyaç olduğunu belirtmişlerdir. Sadece % 2,1'i 'kesinlikle katılmıyorum' ve %4,5'i 'katılmıyorum' cevaplarını vererek yeni öğretim programına gerek duymadıklarını belirtmiştir. %11'lik bir kısım ise bu konuda fikir belirtmemiştir.

Çizelge 4.2. Araştırmaya katılan öğretmenlerin Programın Genel Özellikleri Hakkındaki Görüşleri ile ilgili bulgular

İfadeler	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Yeni eğitim programına ihtiyaç vardı.	6	2,1	13	4,5	32	11	118	40,7	121	41,7
Program, öğretmene ve zümreye yeterince rehberlik etmektedir.	7	2,4	37	12,8	50	17,2	163	56,2	33	11,4
Programın tanıtımıyla ilgili verilen hizmet içi eğitimler yeterlidir.	50	17,2	133	45,9	53	18,3	48	16,6	6	2,1
Bu program öğrencilere bilişim teknolojilerini sevdirerek öğretmektedir.	10	3,4	35	12,1	62	21,4	156	53,8	27	9,3
Programın basamaklara ayrılmış olması yararlı olmuştur.	3	1	11	3,8	31	10,7	176	60,7	69	23,8
Öğrencilerin seviyelerine uygun basamakların öğretmenler tarafından belirlenmesi programı esnek hale getirmektedir.	3	1	9	3,1	29	10,0	159	54,8	90	31

Programın öğretmenlere ve zümreye yeterince rehberlik ettiği konusunda en çok %56,2'lik kısım 'katılıyorum' cevabını vermiştir. En az ise %2,4'lük oranla 'Kesinlikle

katılmıyorum' cevabı verilmiştir. Öğretmenler programın tanıtımıyla ilgili verilen hizmet içi eğitimlerin yeterliliği konusunda %45,9 'katılmıyorum' cevabı vererek olumsuz fikir beyan etmişlerdir. %2,1'lik bir kısım 'kesinlikle katılıyorum' ve %16,6'lık bir kısım da 'katılıyorum' cevabı vererek olumlu fikir belirtmiştir. Program öğrencilere bilişim teknolojilerini sevdirerek öğretmektedir konusunda öğretmenlerin %53,8'i 'katılıyorum' cevabı verirken %3,4'ü 'kesinlikle katılmıyorum' cevabı vermiştir. Programın basamaklara ayrılmış olması yararlı olmuştur fikrini öğretmenlerin %60,7'si 'katılıyorum' ve %23,8'i 'kesinlikle katılıyorum' cevabı vererek desteklemişlerdir. Öğrencilerin seviyelerine uygun basamakların öğretmenler tarafından belirlenmesi programı esnek hale getirmektedir seçeneğine ise %54,8 oranında öğretmen 'katılıyorum' cevabı vermiştir.

4.3. Örnekleme Katılan Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin Programın Hedefleri Hakkındaki Görüşleri

Çizelge 4.3'de öğretmenlerinin bilişim teknolojileri dersi öğretim programının hedeflerine ilişkin görüşleri ile ilgili bulgulara bakıldığında yeni programın hedefleri toplumun beklenti ve ihtiyaçlarını karşılar niteliktedir fikrine öğretmenlerin %60'ının 'katılıyorum' cevabı verdiği görülmektedir.

Çizelge 4.3. Araştırmaya katılan öğretmenlerin Programın Hedefleri Hakkındaki Görüşleri ile ilgili bulgular

İfadeler	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Yeni programın hedefleri toplumun beklenti ve ihtiyaçlarını karşılar niteliktedir.	4	1,4	38	13,1	63	21,7	174	60,0	11	3,8
Programda hedefler hiyerarşik bir şekilde sunulmuştur.	5	1,7	32	11	40	13,8	195	67,2	18	6,2

Ünitelerin başında belirtilen hedefler, anlaşılır ve net yazılmıştır.	3	1	27	9,3	44	15,2	184	63,4	32	11
Hedefler gerçekleştirilebilecek niteliktedir.	5	1,7	34	11,7	47	16,2	181	62,4	23	7,9
Programda öğrencinin günlük yaşamda kullanabileceği hedeflere yer verilmiştir.	5	1,7	26	9,0	56	19,3	184	63,4	19	6,6
Hedefler bilişim teknolojileri dersinin genel amaçları ile tutarlıdır.	4	1,4	10	3,4	41	14,1	207	71,4	28	9,7
Program öğrencilerde merak duygusu uyandırarak araştırmaya sevk eder.	6	2,1	45	15,5	66	22,8	160	55,2	13	4,5
Hedefler içeriğe uygun biçimde yazılmıştır.	4	1,4	23	7,9	45	15,5	202	69,7	16	5,5
Hedefler öğrencilere dünyadaki teknolojik gelişmeleri yorumlama becerisi kazandırmaktadır.	5	1,7	41	14,1	57	19,7	166	57,2	21	7,2
Yeni program öğrenciyi ezberden çok konuyu anlamaya ve yorumlamaya teşvik eder.	3	1	19	6,6	46	15,9	187	64,5	35	12,1

Hedeflerin anlaşılır ve net olduğu, gerçekleştirilebilecek nitelikte olduğu, hiyerarşik bir şekilde sunulduğu, içeriğe uygun biçimde verildiği, öğrencilere dünyadaki teknolojik gelişmeleri yorumlama becerisi kazandırdığı, programda öğrencinin günlük yaşamda kullanabileceği hedeflere yer verildiği ve yeni programın öğrenciyi ezberden çok konuyu anlamaya ve yorumlamaya teşvik ettiği konularında öğretmenlerin %60'ından fazlası katılıyorum ve kesinlikle katılıyorum cevaplarını vererek olumlu fikir beyan etmişlerdir.

4.4. Örnekleme Katılan Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin Programın İçeriğine İlişkin Görüşleri

Araştırmaya katılan öğretmenlerin programın içeriği ile ilgili görüşleri çizelge 4.4'te görülmektedir.

Çizelge 4.4. Araştırmaya katılan öğretmenlerin Programın İçeriği Hakkındaki Görüşleri ile ilgili bulgular

İfadeler	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Yeni program için hazırlanan ders ve kaynak kitapları yeterlidir.	16	5,5	55	19,0	51	17,6	153	52,8	15	5,2
Yeni programın uygulanmasında gerekli olan yazılımların, CD'lerin vb. materyallerin temininde sıkıntı yaşanmamaktadır.	27	9,3	54	18,6	38	13,1	142	49,0	29	10,0
İçeriğin sunuluş sırası basitten karmaşığa doğrudur.	4	1,4	11	3,8	45	15,5	203	70,0	27	9,3
İçerik aşamalı ve birbirinin önkoşulu olarak sıralanmıştır.	4	1,4	18	6,2	42	14,5	203	70,0	23	7,9
İçerikte yer alan bilgiler öğrenciler için anlamlıdır.	4	1,4	18	6,2	59	20,3	194	66,9	15	5,2
İçerik, programın genel hedefleri ile örtüşmektedir.	3	1	5	1,7	47	16,2	217	74,8	18	6,2
İçerik bilgisayar kullanımıyla ilgili konuların önemli bir bölümünü içermektedir.	8	2,8	29	10,0	38	13,1	190	65,5	25	8,6
İçerik günlük hayattan verilen örneklerle zenginleştirilmiştir.	4	1,4	20	6,9	47	16,2	194	66,9	25	8,6
Yeni program öğrenciler için daha ilginç ve yoğun bir içerik sağlamaktadır.	5	1,7	19	6,6	46	15,9	193	66,6	27	9,3
Program öğrenciyi motive etmektedir.	4	1,4	28	9,7	62	21,4	174	60,0	22	7,6
Yeni program ile öğrenciler arasındaki seviye farklılıkları en aza indirgenmiştir.	7	2,4	44	15,2	62	21,4	163	56,2	14	4,8
Çalışma kitaplarında etkinliklere yeterince yer verilmiştir.	10	3,4	33	11,4	45	15,5	181	62,4	21	7,2
Basamaklardaki konu tekrarları öğrenmenin niteliğini artırmaktadır.	3	1	13	4,5	52	17,9	194	66,9	28	9,7
Etkinlikler öğrencileri bilgiye ulaştıracak ve yenilikçi düşünme yeteneklerini ortaya çıkaracak şekilde hazırlanmıştır.	4	1,4	20	6,9	63	21,7	184	63,4	19	6,6

Etkinlikler ve programdaki kazanımlar arasında çelişkiler vardır.	16	5,5	80	27,6	61	21	123	42,4	10	3,4
Çalışma kitaplarında yer alan etkinlikler ve yönlendirmeler öğrenciler tarafından anlaşılmaktadır.	5	1,7	21	7,2	45	15,5	206	71	13	4,5
Etkinlikler öğrencilerin öğrenme seviyesine, gelişimine ve öğrenme ortamına uygun olarak hazırlanmıştır.	9	3,1	26	9,0	56	19,3	185	63,8	14	4,8
İçerik bu durumuyla yeterlidir.	13	4,5	40	13,8	71	24,5	155	53,4	11	3,8

Yeni program için hazırlanan ders ve kaynak kitapların ve programın uygulanmasında gerekli olan yazılımların, CD'lerin vb. materyallerin yeterliliği ve temininde yaşanan sıkıntılar konusunda Öğretmenlerin %50'sinden çoğu 'katılıyorum, kesinlikle katılıyorum' cevapları vererek olumlu fikir bildirirken, % 25'e yakını 'katılmıyorum, kesinlikle katılmıyorum' cevaplarıyla olumsuz fikir bildirmiştir. İçeriğin sunuluş sırası basitten karmaşığa doğrudur, içerik aşamalı ve birbirinin önkoşulu olarak sıralanmıştır; içerik, programın genel hedefleri ile örtüşmektedir ve çalışma kitaplarında yer alan etkinlikler ve yönlendirmeler öğrenciler tarafından anlaşılmaktadır sorularına öğretmenlerin %70'i ve daha fazlası 'katılıyorum' cevabı vermiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %60'ından çoğu "içerikte yer alan bilgiler öğrenciler için anlamlıdır, içerik bilgisayar kullanımıyla ilgili konuların önemli bir bölümünü içermektedir, içerik günlük hayattan verilen örneklerle zenginleştirilmiştir, yeni program öğrenciler için daha ilginç ve yoğun bir içerik sağlamaktadır, program öğrenciyi motive etmektedir, çalışma kitaplarında etkinliklere yeterince yer verilmiştir, basamaklardaki konu tekrarları öğrenmenin niteliğini artırmaktadır, etkinlikler öğrencileri bilgiye ulaştıracak ve yenilikçi düşünme yeteneklerini ortaya çıkaracak şekilde hazırlanmıştır, etkinlikler öğrencilerin öğrenme seviyesine, gelişimine ve öğrenme ortamına uygun olarak hazırlanmıştır" sorularına 'katılıyorum' cevabı vererek yüksek oranlarda olumlu fikir bildirmiştir. Yeni program ile öğrenciler arasındaki seviye farklılıkları en aza indirgenmiştir sorusuna öğretmenlerin %56,2' si 'katılıyorum' cevabı verirken, %15,2'si 'katılmıyorum', %2,4'ü 'kesinlikle katılmıyorum' demiştir. İçerik bu durumuyla yeterlidir sorusuna ise %53,4'lük kısım 'katılıyorum', %13,8 'katılmıyorum' ve %4,5 'kesinlikle katılmıyorum' cevabı vermiştir.

Ankette içeriği yeterli bulmayan öğretmenlere "İçeriği yeterli bulmuyorsanız nedenleri nelerdir" diye sorulmuştur, öğretmenlerden alınan bazı cevaplar şu şekildedir:

Öğretmen 1: Bence o kadar çok etkinliğe yer verilmişki çocuklar resmen salak yerine koyulmuş, program; çok basit düzeyde, seviyelerine uygun olmayan etkinliklerle dolu maalesef.

Öğretmen 2: Çok gereksiz bilgiler bulunuyor. Ayrıca çok sayıda etkinliğe yer verildiği için, bilgisayarı normalde oyun aracı olarak gören çocuk, bilgisayar dersini, ders olarak görmekten tamamen uzaklaşıyor.

Öğretmen3: Bilgilendirme çok az.

Öğretmen 4: İçerik aslında güzel ama birinci basamak içeriğini birinci sınıflara uygulama gibi bi şansımız yok birinci basamağı dördüncü sınıfa uygulamak zorunda olunca bazı etkinlikler çok basit gelebiliyor.

Öğretmen 5 :6.basamak biraz daha düzenlenmeli. Bazen öğrenciyi çok zorluyor bazen basit kaçıyor. 8. basamağın özellikle 2.dönem konusu öğrenciler için zorlayıcı.

Öğretmen 6: Yeterince günlük hayatta kullanılacak bilgiye yer verilmemiş. Bilişim kelimesinin bilgisayar kısmına ağırlık verilip iletişim kısmı eksik bırakılmıştır.

Öğretmen 7: Daha gerçekçi konular ve işe yarar bilgiler verilmelidir. İçerikte bana göre gereği olmayan bilgiler de çok fazla. Örneğin basamağı aklımda değil ama görsel ve işitsel materyallarin yorumlanmasını hedefleyen bir konu var. Bana göre gereksiz.

Öğretmen 8: Öğrencilere ihtiyaç duyabilecekleri bilgilere ulaşabilecekleri kaynakları sunabilir.

Öğretmen 9: Güncel ihtiyaçlardan uzak.

Öğretmen 10: İçeriğe güncel programlar eklenmeli-grafik programı-basit oyun yapabilme programı v.b.

Öğretmen 11: Aynı konuyla ilgili birden fazla örnek uygulamaya yer verilebilir.

Öğretmen 12: Bazı konularda daha fazla etkinlik verilmesi daha iyi olacaktır. Örneğin ppt sunuları hazırlama konusu çok basite indirgenerek anlatılmış. Halbuki öğrenciler performans ödevi olarak verilen sunuyu yaptıktan sonra etkinlikler arasında bulunan ve ödev yapıldıktan sonra gösterilmesi gereken konuyla ilgili standart sunu örneği gösterilmeli ve böylece hazırladıkları sunularda bulunan en kritik hataları gösterebileceğimiz standartlar belirtilmeli. Burada aslında tek tip bir sunu

hazırlamalarını istemiyorum. "öğrenci yaratıcı fikirleri kullanacak ama sunu hazırlamada belirtilen standartları da gözden kaçırmayacak. "İşte bu noktayı dikkate alacak etkinlikler eklenmeli.

Öğretmen 13: Hiyerarşik düzen diye bir şey yok bi hafta konu wordken diğer hafta accesse geçebiliyor ardından tekrar word oluyor sonra web tasarım hop ordan da ppt hazırlamaya…

Yukardaki yorumlardan anlaşıldığı üzre öğretmenlerden içeriği yetersiz ve basit bulanlar olduğu görülmektedir. Konuların hiyerarşik bir biçimde sıralanmadığını ve her konuya ait etkinlik bulunmadığı ya da bazı anlaşılması zor konularda daha çok etkinliğe yer verilmesi gerektiği öğretmenler tarafından belirtilmiştir. Bazı öğretmenler ise belli eğitim basamaklarını içerik olarak yetersiz bulmuş ve bazı basamaklarda konuların basitten karmaşığa doğru sıralanmadığını yazmışlardır. Basamakların uygulandığı sınıflar açısından da sıkıntılar olduğu yorumlarda görülmektedir.

4.5 Örnekleme Katılan Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin Programın Öğrenme-Öğretme Sürecine İlişkin Görüşleri

Çizelge 4.5.1'de örnekleme katılan bilişim teknolojileri öğretmenlerinin programın öğrenme-öğretme sürecine ilişkin anket sorularına verdikleri cevapların yüzde ve frekans değerleri verilmiştir.

Çizelge 4.5.1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin Programın Öğrenme-Öğretme Süreci Hakkındaki Görüşleri ile ilgili bulgular

İfadeler	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Programda önerilen öğretim yöntemleri laboratuarda uygulanabilir niteliktedir.	4	1,4	21	7,2	43	14,8	198	68,3	24	8,3
Etkinlikler belirtilen ders süresi içinde yapılabilmektedir.	31	10,7	48	16,6	44	15,2	159	54,8	8	2,8
Program, dersin işlenişinde öğrencinin aktif katılımını sağlayacak niteliktedir.	3	1	14	4,8	39	13,4	220	75,9	14	4,8
Program öğrencinin bilgiyi yorumlamasına, geliştirmesine ve tartışmasına fırsat vermektedir.	2	0,7	17	5,9	48	16,6	215	74,1	8	2,8
Yeni program ile öğretmen bilgiyi direk aktarmaktan ziyade, öğrencileri motive etmek ve ilgi uyandırmak ile yükümlüdür.	5	1,7	16	5,5	41	14,1	215	74,1	13	4,5
Program öğretmen ve öğrenci açısından esnektir.	2	0,7	9	3,1	38	13,1	218	75,2	23	7,9
Program öğretmen ve öğrenci açısından işlevseldir.	2	0,7	10	3,4	37	12,8	226	77,9	15	5,2
Program, öğretmene ders işleniş planını yapması için kolaylık sağlamıştır.	3	1	6	2,1	36	12,4	208	71,7	37	12,8
Programda belirtilen öğretim yöntemleri hedefe uygundur.	3	1	7	2,4	45	15,5	219	75,5	16	5,5
Laboratuardaki bilgisayarların özellikleri derslerin işlenmesi için yeterlidir.	31	10,7	30	10,3	39	13,4	166	57,2	24	8,3
Yeni program derslerin verimliliğini ve öğrencilerin performansını arttırmaktadır.	5	1,7	8	2,8	45	15,5	214	73,8	18	6,2
İçerikteki hazır etkinlikler öğretmene kolaylık sağlamaktadır.	3	1	7	2,4	40	13,8	204	70,3	36	12,4
Programda her ünite için ayrılan zaman ilgili ünitenin güçlük derecesi ile uyumludur.	5	1,7	31	10,7	69	23,8	177	61	8	2,8

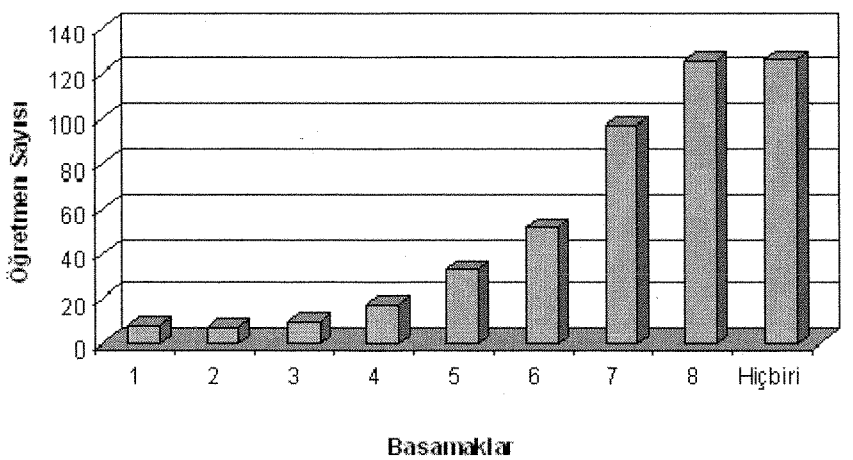
Araştırmaya katılan öğretmenlerin Programın Öğrenme-Öğretme Süreci Hakkındaki Görüşleri ile ilgili bulgulara bakıldığında öğretmenlerin %70'inden fazlası 'katılıyorum ve kesinlikle katılıyorum' cevapları vererek "programda önerilen öğretim yöntemleri laboratuarda uygulanabilir niteliktedir, program dersin işlenişinde öğrencinin aktif katılımını sağlayacak niteliktedir, öğrencinin bilgiyi yorumlamasına, geliştirmesine ve tartışmasına fırsat vermektedir, yeni program ile öğretmen bilgiyi direk aktarmaktan ziyade, öğrencileri motive etmek ve ilgi uyandırmak ile yükümlüdür, program öğretmen ve öğrenci açısından esnektir ve işlevseldir, program, öğretmene ders işleniş planını yapması için kolaylık sağlamıştır, programda belirtilen öğretim yöntemleri hedefe uygundur, yeni program derslerin verimliliğini ve öğrencilerin performansını arttırmaktadır, içerikteki hazır etkinlikler öğretmene kolaylık sağlamaktadır" fikirlerini desteklemişlerdir. Etkinlikler belirtilen ders süresi içinde yapılabilmektedir, laboratuardaki bilgisayarların özellikleri derslerin işlenmesi için yeterlidir konularında ise öğretmenlerin %50'den fazlası 'katılıyorum' , %20'den fazlası ise 'katılmıyorum, kesinlikle katılmıyorum'cevabı vermiştir. Programda her ünite için ayrılan zaman ilgili ünitenin güçlük derecesi ile uyumludur sorusunada %61'lik bir kısım 'katılıyorum' cevabı vermiştir.

Öğretmenlere hangi basamakta zorluk çektikleri sorulmuş ve işaretlenen basamakların bulguları çizelge 4.5.2'de verilmiştir.

Çizelge 4.5.2. Araştırmaya katılan öğretmenlerin zorlandıkları basamaklarla ilgili bulgular

Basamaklar	Frekans	Yüzde
1.basamak	8	2,76
2.basamak	7	2,41
3.basamak	10	3,45
4.basamak	18	6,21
5.basamak	33	11,38
6.basamak	52	17,93
7.basamak	97	33,45
8.basamak	125	43,10
Hiçbiri	126	43,45

Öğretmenlerin basamak seviyeleri arttıkça zorluk derecelerinin arttığı çizelge 4.5.2' den ve Şekil 8'den anlaşılmaktadır. Hiçbir basamakta zorlanmadığını belirten öğretmen sayısı 126'dır buda 290 öğretmenin %43,45'ini oluşturmaktadır.



Şekil 8: Öğretmenlerin zorlandığı basamaklar

Basamakların uygulanmasında zorluk çeken öğretmenlere nedenleri sorulduğunda alınan cevapların bazıları şunlardır:

Öğretmen 1: 8.basamağın programlama bölümünü imkânlarımız doğrultusunda zorluk çekiyorum.

Öğretmen 2: Sınıflarınınn donanımsal olarak yetersiz olması. Yukarda belirtilen basamaklarda İnternet erişimi olması şarttır ancak çalıştığım okulda İnternet bağlantısı olmaması uygulama ve anlatımda ciddi sıkıntı oluşturmaktadır.

Öğretmen 3: En büyük problem zamanın yetersizliği ve bilgisayarların eski teknoloji olmasıdır.

Öğretmen 4: Etkinlikler mantıklı sıralanmamış. Konuyu doğru düzgün anlatmadan hemen örnek çalışma istiyor. Ders saati az olduğu için anlatım ve uygulama birlikte yapılamıyor. Not olmayınca performans ödevleri zaten yapılmıyor.

Öğretmen 5: Öğrenci seviyeleri için uygun etkinlikler yok.

Öğretmen 6: Programın kademeli olarak uygulanması gerekirdi. Öğrencilerin ön bilgileri basamaklara uygun değil. Hazırbulunuşluk düzeyleri düşük.

Öğretmen 7: Bilgisayarların teknik açıdan ve sayı olarak çok yetersiz olması.

Öğretmen 8: Bilgisayarların dersin işlenmesi için yeterli olmadığı kanısındayım. Yeni öğretim programı tamamen oturtulduğunda zorluklar ortadan kalkacaktır. Zorlukların nedeni öğrencilerdeki altyapı eksikliğidir.

Öğretmen 9: Öğrenci seviyelerine uygun basamaklar olmaması ve kitapların bilgisayar öğretmeni tarafından belirlenmemiş olması.

Öğretmen 10: Öğrencilerin daha önce bilişim teknolojileri dersini almamış olması. Alt basamakları seçtiğimiz de ise öğrencilere kolay-basit geliyor.

Öğretmen 11: Sosyal ekonomik ve ailevi nedenlerden ağır geliyor, ayrıca bilişim sınıflarındaki teknoloji çok eski, hala 128 RAM lerle uğraşıyoruz ve bizlerden mucize istiyorlar.

Öğretmen 12: İnternet bağlantı hızımız çok yavaş olduğu için İnternetle ilgili uygulamalarda aksaklık yaşıyorum.

Öğretmen 13: Genellikle konuların İnternet ağırlıklı olması ve İnternet bağlantı hızının okulumuzda çok yavaş olması derslerimizi büyük ölçüde aksatmaktadır. Ayrıca bu basamak okulumuzda 8.sınıflara uygulanmaktadır. Daha önce hiç bilgisayar dersi almamış 8.sınıf öğrencilerimiz için bu basamak biraz ağır gelmektedir.

Öğretmen 14: 8. basamakta kod yazılımıyla İnternet sayfası tasarımı öğrenci için yeni ve ilk olarak gördüğü bir kavramdır ve haftada bir ders saati içerisinde programlamanın mantığı verilmeden isteneni gerçekleştirmesi zordur. Görsel programlama dili olarak da visual basic var. Öğrenciler programlamanın mantığını kavramakta zorlanıyorlar ve sınava hazırlanmak akıllarındaki temel düşünce olduğu programcılık gibi zor bir konuya kendilerini veremiyorlar.

Öğretmen 15: İlköğretim dönemi içinde verilmesi gereken 7. ve 8. basamak ilköğretim düzeyi için yüksek.

Öğretmen 16: Öğrenci seviyesi için yüksek ve gereksiz bilgilerin bulunduğu bir seviye.

Öğretmen 17: Seviye açısından 8.sınıflar için 8. basamak seçildi. 7. basamak çok uygun değildi. 8. sınıfın konuları için 1. ders saati uygun değildir.

Öğretmenlerin basamakları uygulamada zorlandıkları durumların en başında bilişim teknoloji sınıflarındaki donanımsal eksiklikler ve eski donanımların ders işlenişinde yetersiz kalması gelmektedir. Bunun yanı sıra bilgisayar sayısının öğrenci sayısına göre yetersiz olması nedeniyle karşılaşılan sorunlarda vurgulanmıştır. Öğretmenlerin çoğu sınıflarında İnternet bağlantısı olmaması yada İnternet bağlantı hızının çok yavaş olması nedeniyle konuları istedikleri gibi işleyemediklerinden şikâyetçi olmuştur. İleri seviye basamaklardan olan 7. ve 8. basamak konularını öğrencilerin haftada 1 ders saati içinde kavrayamadıkları da öğretmenler tarafından belirtilmiştir. Ders anlatımı ve uygulamanın aynı derste yapılamaması ve araya 1 haftalık sürenin girmesi konunun anlaşılmasını zorlaştırmaktadır. Öğretmenlerin öğrencilerdeki altyapı eksikliğinden ve basamakların öğrenciye zor geldiğini belirtmeleride öğretmenlerin ders programıyla ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıklarını göstermektedir. Çünkü programda sınıf seviyelerine uygun olan basamaklar öğretmen tarafından belirlenmektedir yani basamak seçimi öğretmenlere bırakılmıştır. Eğer sınıf seviyesi için seçilen basamak ağır geliyorsa bir alt basamağa öğretmenin isteğiyle geçilebilmektedir. Diğer bir yandan sene başında öğretmenlerin seçmesi gereken basamaklar bazı okullarda bilgisayar öğretmenlerine hiç sorulmadan idareciler tarafından seçildiği üç öğretmen tarafından belirtilmiş ve seçilen basamaklara göre okullara kitap yollandığı için öğretmen istediği basamağı anlatırken kitap ve kaynak sıkıntısı çekildiği belirtilmiştir.

"Program Öğretmenin dersteki rolünü ne yönde değiştirmiştir" açık uçlu sorusuna öğretmenlerin verdiği cevapların bazıları aşağıdaki gibidir:

Öğretmen 1: Öğretmen merkezli anlatım yerini ögrenci merkezli anlatıma bırakmıştır.
Öğretmen 2: Öğretmen derste yol gösterici rolüne bürünmüştür.
Öğretmen 3: Eski programda da ben farklı yöntem uygulamıyordum. Sadece hazır etkinlikler işimi kolaylaştırdı. Etkinliklerin yetersiz kaldığı yerde farklı etkinlikler de yaptırıyorum.
Öğretmen 4: Öğretmen daha fazla rehber konumundadır. Hazır etkinlikler öğretmene yardımcı olmaktadır.
Öğretmen 5: Öğretmen yönlendirici olmuştur.

Öğretmen 6: Öğretmen göstericidir. Öğrencilere öğrenmeleri gerekenleri gösterir ve uygulama yapmalarına imkân tanır.
Öğretmen 7: Öğretmen sürekli sunuş yoluyla öğretmekten kurtardı.
Öğretmen 8: Öğretmen bilgi kaynağının kendisi olmaktan çıkıp, öğrenciye bilgiyi bulması için rehber olmuştur.
Öğretmen 9: Rehber olma yolundayız ancak daha öğrencilerin derse ilgisi yeteri kadar olmadığından ya da araştırma yapmaktan hoşlanmadıklarından hâlâ olmadık ama olacağız.
Öğretmen 10: Olumlu değişiklikler oldu. Özellikle etkinliklerin yeni programda yer alması konuları soyutluktan uzaklaştırdı. Günlük hayatla ilişkilendirilmiş konuların artması da öğrencilerin derse ilgisini daha da artırdı. Bu yeni program öğretmenlerin yükünü hafifleten, rehberlik yaparak ders işlemelerine olanak sağlayan bir program olmuştur.
Öğretmen 11: Etkinlikler olduğu için uygulamalar rahat ancak kitap ta bilgi olmadığı için öğrenciyi aralarda girerek devamlı derse motive etmek zorunda ve konu ile ilgili bilgileri vermek zorunda kalıyoruz bunuda 1 ders saati içinde 15 bilgisayar ve 45 öğrenciye yaptırmak mümkün olmamaktadır.
Öğretmen 12: Öğrenci aktiftir, öğretmen geri planda kalmıştır.
Öğretmen 13:Öğretmen rehber konumu almıştır, gerektiğinde konu anlatan ama çoğunlukla yol gösteren olmuştur.

Öğretmenlerin görüşlerinden de anlaşıldığı üzre öğretmenin rehber konumuna geçerek öğrenci merkezli bir eğitim uygulamaya başladıkları ve bu durumdan çoğunlukla memnun oldukları görülmektedir. Bazı öğretmenler programın uygulanmasında sınıfların kalabalık olması, okullardaki bilgisayar sınıflarında yeterli bilgisayarın olmaması ve bilgisayarların özelliklerinin yetersiz olması nedeniyle sorun yaşadıklarını belirtmiştir.

Bazı öğretmenler ise programın öğretmen rolleri açısından pek değişiklik yaratmadığını ya da tam anlamıyla uygulanamadığını aşağıdaki sözleriyle belirtmiştir:

Öğretmen 1: Hiç bir değişiklik yok. Program her ne kadar yapısalcı yaklaşıma göre hazırlanmış olsa da işlenişi bu şekilde sunulmamıştır. Kılavuz kitaplar eski sisteme göre ders anlatmayı öngörmektedir. Program sadece proje temelli olmalıdır.

Öğretmen 2: Özellikle bilgisayarla yeni tanışan öğrenciler söz konusu olduğunda öğretmenin rolü hala çok değişmedi. Çünkü bilgisayar kullanabilmek için öncelikle psikomotor becerinin gelişmesi gerek. Daha sonra bilişsel becerilerin gelişmesi geliyor. Bu nedenle de öğretmen sürekli gösterip yaptırma ya da öğrencinin yapmasını bekleme rolünü üstleniyor. Ders süresinin sınırlı oluşu da buradaki uygulama süresini kısaltmama sebep oluyor. Yeterince uygulama yapamayan öğrenci doğal olarak tam bir öğrenme sağlayamıyor.

Öğretmen 3: Çok fazla değişmemiştir. Öğrenci halen tüm bilgiyi öğretmenin aktarmasını beklemektedir. Zamanla program daha güzel uygulandığında düzelmeler olacaktır diye düşünüyorum.

Öğretmen 4: Yeni programda öğretmene daha büyük sorumluluk düşmektedir. Öğrencileri o seviyeye getirmek için daha fazla uğraş vermesi gerekmektedir.

"Bilişim Teknolojileri Dersinin öğrenme-öğretme sürecinde başka ne gibi sorunlarla karşılaşıyorsunuz" açık uçlu sorusuna verilen cevapların bazıları şöyledir:

Öğretmen 1: Laboratuarımızdaki bilgisayarların donanımları yetersizdir.

Öğretmen 2: Sürekli arıza veren bilgisayarlar. Ve bunların garanti süresince 2-3 ay süren tamir aşamaları.

Öğretmen 3: Laboratuarımızın 1999 yılında kurulmuş olması ve Windows 98 kullanmamız nedeniyle bir de okulumuzdaki İnternet bağlantı sorunları nedeniyle zorluk çekiyoruz yoksa programlar güzel (laboratuarın yenilenmesini bekliyoruz).

Öğretmen 4: Bulunduğum okulun öğrenci mevcudu fazla olduğu için zorluk yaşamaktayım. Birde 2. kademe için ders süresi bir saat olduğu için süre olarak sıkıntı oluyor.

Öğretmen 5: Sınıflar bilgisayar sayısına göre kalabalık olması, her bilgisayara iki öğrencinin oturmak zorunda kalması öğrencinin etkinlikleri kendi yapması yerine arkadaşıyla birlikte yapmayı sağlıyor.

Öğretmen 6: Haftalık ders saatti az, not vermiyoruz, eski ve bozuk bilgisayarlar...

Öğretmen 7: Dersin bir saat oluşu, notunun olmayışı ve dolayısıyla kimse tarafından önemsenmeyişi maalesef bu yeni programın işe yaramaz hale gelmesine neden oluyor ve bizleri psikolojik bunalıma sürüklüyor. Not, öğrenmede önemsiz bir faktör ise diğer derslerde neden var? Önemli ise bilişim teknolojileri dersinde neden yok? Bilişim teknolojileri dersi neden hala seçmeli?

Öğretmen 8: Öğrencilerin bilgisayarlarının olmaması, bu nedenle anlatılan bir konunun bir sonraki haftaya kadar unutulması. Not ile değerlendirme olmadığı için öğrencilerin dersi umursamaması. Bilgisayar dersini sadece oyun oynamak olarak görmesi.

Öğretmen 9: Ölçme ve değerlendirme sorunu yaşıyorum. Dersin 1 saat olması ve daha da önemlisi notunun olmaması, motivasyon kaybını çok fazla arttırıyor.

Öğretmen 10: Ders saati o kitaplar ve etkinlikler için çok yetersiz. Ders içinde değerlendirme yapmaya da vakit kalmıyor. Not olmaması öğrencinin derse motivasyonunu olumsuz etkiliyor.

Öğretmen 11: Notla değerlendirilememesi büyük bir sorun. En azından seviyeler arası geçiş yapılmadan önce bir ya da iki sınav yapılması gerektiğini düşünüyorum. Ayrıca idare tarafından 1. sınıflara 1. seviye, 2. sınıflara 2. seviye....8. sınıflara 8.seviye şeklinde yorumlandığı için çalışma kitapları da sene başında bu şekilde isteniyor. Bu durum işlenen ders ile çalışma kitapları arasında uyumsuzluğa neden oluyor ve dersten istenen düzeyde verim alınamıyor.

Öğretmen 12: Süre anlatım ve uygulamayı aynı anda yapmaya yetmediğinden öğrenci dersler arasında kopukluk yaşamakta diğer ders saatine kadar hazırbulunuşluğunu kaybetmektedir.

Öğretmen 13: İnternet ile ilgili konularda alt yapı eksiklikleri nedeniyle zorluklar yaşanıyor. Materyal eksikliği en baskın olanı…

4.6. Örnekleme Katılan Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin Programın Değerlendirme Boyutuna İlişkin Görüşleri

Çizelge 4.6.1'de örnekleme katılan bilişim teknolojileri öğretmenlerinin programın değerlendirme sürecine ilişkin anket sorularına verdikleri cevapların yüzde ve frekans değerleri verilmiştir.

Çizelge 4.6.1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin Programın Değerlendirme Boyutu Hakkındaki Görüşleri ile ilgili bulgular

İfadeler	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Programda yer alan ölçme değerlendirme ile ilgili genel açıklamalar yeterlidir.	7	2,4	41	14,1	39	13,4	198	68,3	5	1,7
Programda yer alan kazanımlar ölçülebilir niteliktedir.	3	1	18	6,2	50	17,2	214	73,8	5	1,7
Yeni programa göre ölçme ve değerlendirme yapılırken yeterli bilgilendirme olmadığı için zorluk çekilmektedir.	3	1	32	11	49	16,9	189	65,2	17	5,9
Programda önerilen farklı tipteki değerlendirme yöntemleri, ölçme değerlendirme yöntemi olarak uygulanabilir niteliktedir.	4	1,4	31	10,7	53	18,3	197	67,9	5	1,7
Performans değerlendirme araçlarını kullanmak için ders anında yeterince vakit buluyorum.	44	15,2	45	15,5	39	13,4	157	54,1	5	1,7
Her ünitenin sonunda yapılan değerlendirmeler ile programın hedeflerine ulaşıp ulaşmadığının tespitini yapmak daha kolaydır.	6	2,1	26	9,0	48	16,6	202	69,7	8	2,8
Ünite sonlarında yapılan değerlendirmeler öğrencinin başarısını ve motivasyonunu artırmaktadır.	3	1	29	10,0	51	17,6	198	68,3	9	3,1
Bilişim Teknolojileri dersi öğretim programı hedeflerine ulaşmaktadır.	5	1,7	25	8,6	57	19,7	192	66,2	11	3,8
Öğrenciler Bilişim Teknolojileri dersinde oldukça başarılıdır.	6	2,1	15	5,2	43	14,8	202	69,7	24	8,3

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Programın Değerlendirme Boyutu Hakkındaki Görüşleri ile ilgili bulgulara bakıldığında "programda yer alan kazanımlar ölçülebilir niteliktedir, programda yer alan ölçme değerlendirme ile ilgili genel açıklamalar yeterlidir, programda önerilen farklı tipteki değerlendirme yöntemleri, ölçme

değerlendirme yöntemi olarak uygulanabilir niteliktedir, her ünitenin sonunda yapılan değerlendirmeler ile programın hedeflerine ulaşıp ulaşmadığının tespitini yapmak daha kolaydır, ünite sonlarında yapılan değerlendirmeler öğrencinin başarısını ve motivasyonunu artırmaktadır, Bilişim Teknolojileri dersi öğretim programı hedeflerine ulaşmaktadır, öğrenciler Bilişim Teknolojileri dersinde oldukça başarılıdır" sorularına %65'in üstünde 'katılıyorum' cevabı verilmiştir. Yeni programa göre ölçme ve değerlendirme yapılırken yeterli bilgilendirme olmadığı için zorluk çekilmektedir diyen öğretmen sayısı %65'in üstündedir, performans değerlendirme araçlarını kullanmak için ders anında yeterince vakit buluyorum diyen öğretmen sayısı %55 civarındayken, vakit bulamıyorum diyen öğretmen sayısı %30 'u geçmektedir. Bilişim teknolojileri dersi ilköğretim 1. kademede haftada 2 ders saati iken, 2. kademede haftada 1 ders saatidir. Öğretmenlerin görüşlerine göre özellikle ikinci kademede bir ders saati içerisinde hem ders anlatımı hem değerlendirme aynı ders içerisinde vakit yetmediği için yapılamamaktadır.

Çizelge 4.6.2. Öğretmenlerin kullandığı değerlendirme araçlarıyla ilgili bulgular

Değerlendirme Araçları	Frekans	Yüzde
Dereceli puanlama anahtarı,	95	32,76
Kontrol listeleri,	126	43,45
Derecelendirme ölçekleri,	78	26,90
Kendimi değerlendiriyorum	153	52,76
Akran değerlendirmesi	88	30,34
Grup değerlendirmesi araçları	104	35,86
Hepsi	34	11,72

Çizelge 4.6.2'de görüldüğü gibi Öğretmenler ölçme araçları içinde en çok kendimi değerlendiriyorum formlarını kullanmaktadır.

4.7. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre Bilişim Teknolojileri DersProgramının Genel Özellikleri, Hedefleri, İçeriği, Öğrenme-Öğretme Süreci, Değerlendirme Boyutu hakkındaki görüşleri

Çizelge 4.7.1'de örnekleme katılan bilişim teknolojileri öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre programın genel özelliklerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığına dair bulgular ve χ^2 değerleri verilmiştir.

Çizelge 4.7.1. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre Bilişim Teknolojileri Ders Programının Genel Özelliklerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığına dair bulgular ve χ^2 değerleri

İfadeler	Cinsiyet		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum	Toplam (n)	χ^2 P<0,05
Yeni öğretim programına ihtiyaç vardı.	Erkek	f	5	12	22	74	88	201	χ^2=6,871
		%	2,4	5,9	10,9	36,8	43,7	100	sd=4
	Bayan	f	1	1	10	44	33	89	p=0,143
		%	1,0	1,0	11,1	49,5	37,5	100	**Anlamsız**
Program, öğretmene ve zümreye yeterince rehberlik etmektedir.	Erkek	f	6	27	33	113	22	201	χ^2=1,485
		%	3,0	13,4	16,5	56,3	11,0	100	sd=4
	Bayan	f	1	10	17	50	11	89	p=0,829
		%	1,0	11,1	19,2	56,0	12,4	100	**Anlamsız**
Programın tanıtımıyla ilgili verilen hizmet içi eğitimler yeterlidir.	Erkek	f	31	94	33	37	6	201	χ^2=6,630
		%	15,4	46,8	16,5	18,5	3,0	100	sd=4
	Bayan	f	19	39	20	11	-	89	p=0,157
		%	21,5	43,6	22,5	12,4	-	100	**Anlamsız**
Bu program öğrencilere bilişim teknolojilerini	Erkek	f	7	26	44	107	17	201	χ^2=1,39
		%	3,5	13,0	21,9	53,2	8,5	100	sd=4

sevdirerek öğretmektedir.	Bayan	f	3	9	18	49	10	89	p=0,904
		%	3,3	10,1	20,2	55,0	11,1	100	**Anlamsız**
Programın basamaklara ayrılmış olması yararlı olmuştur.	Erkek	f	3	11	19	119	49	201	χ^2=7,469
		%	1,4	5,5	9,5	59,2	24,4	100	sd=4
	Bayan	f	-	-	12	57	20	89	p=0,113
		%	-	-	13,4	64,2	22,5	100	**Anlamsız**
Öğrencilerin seviyelerine uygun basamakların öğretmenler tarafından belirlenmesi programı esnek hale getirmektedir.	Erkek	f	2	7	21	111	60	201	
		%	1,0	3,5	10,4	55,3	29,9	100	χ^2=0,759
	Bayan	f	1	2	8	48	30	89	sd=4
		%	1,0	2,3	9,1	54,1	33,6	100	p=0,944 **Anlamsız**

Öğretmenlerin cinsiyetleri ile Bilişim Teknolojileri Ders Programının Genel Özellikleri ile ilgili görüşleri arasında bir ilişki olup olmadığına yönelik bulgular Çizelge 4.7.1.'de verilmiştir. Bilgisayar öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre, "Yeni öğretim programına ihtiyaç vardı" ve "Program, öğretmene ve zümreye yeterince rehberlik etmektedir" ifadelerine ilişkin görüşleri incelendiğinde, görüşlerinin benzer olduğu söylenebilir. Dolayısıyla, öğretmenlerin cinsiyetleri ile belirttikleri görüşler arasında 0,05 anlam düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Örnekleme katılan öğretmenlerin cinsiyetleri ile yeni öğretim programını tanıtmak için verilen hizmet içi seminerlerin yeterliliği konusundaki görüşleri incelendiğinde bayan ve erkek öğretmenlerin görüşleri arasında 0,05 önem düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Program öğrencilere bilişim teknolojilerini sevdirerek öğretmektedir yönündeki ifadeye ait görüşler incelendiğinde, öğretmenlerin benzer görüşlerde oldukları ve cinsiyet değişkenine göre 0,05 önem düzeyinde anlamlı bir ilişkinin bulunmadığı söylenebilir. Öğretmenlerin "Program, dersin işlenişinde öğrencinin aktif katılımını sağlayacak niteliktedir" ifadesine ilişkin görüşler incelendiğinde, bilgisayar öğretmenlerinin cinsiyetleri ile yukarıdaki ifadeye belirttikleri görüşleri arasında önemli farklılıklar görülmemektedir. Nitekim öğretmenlerin görüşleri ile cinsiyetleri arasında 0,05 önem düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Öğretmenlerin "Programın basamaklara ayrılmış olması

yararlı olmuştur" ve "Öğrencilerin seviyelerine uygun basamakların öğretmenler tarafından belirlenmesi programı esnek hale getirmektedir" ifadelerine ilişkin görüşlerine baktığımızda yine farklılık olmadığı ve 0,05 önem düzeyinde anlamlı ilişki olmadığı görülmektedir.

Çizelge 4.7.2 Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre Bilişim Teknolojileri Ders Programının Hedeflerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığına dair bulgular ve χ^2 değerleri

İfadeler	Cinsiyet		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum	Toplam (n)	χ^2 P<0,05
Yeni programın hedefi, toplumun beklenti ve ihtiyaçlarını karşılar niteliktedir.	Erkek	f	3	29	39	123	7	201	χ^2=2,884
		%	1,4	14,4	19,3	61,2	3,5	100	sd=4
	Bayan	f	1	9	24	51	4	89	p=0,577
		%	1,0	10,1	27,0	57,3	4,6	100	**Anlamsız**
Programda hedefler hiyerarşik bir şekilde sunulmuştur.	Erkek	f	2	25	27	135	12	201	χ^2=3,310
		%	1,0	12,4	13,4	67,2	5,9	100	sd=4
	Bayan	f	3	7	13	60	6	89	p=0,507
		%	3,3	7,8	14,7	67,4	6,8	100	**Anlamsız**
Ünitelerin başında belirtilen hedefler, anlaşılır ve net yazılmıştır.	Erkek	f	3	20	30	126	22	201	χ^2=1,707
		%	1,4	10,0	14,9	62,6	11,0	100	sd=4
	Bayan	f	-	7	14	58	10	89	p=0,789
		%	-	7,8	15,6	65,1	11,1	100	**Anlamsız**
Hedefler gerçekleştirilebilecek niteliktedir.	Erkek	f	4	23	31	126	17	201	χ^2=0,798
		%	2,0	11,4	15,4	62,6	8,5	100	sd=4
	Bayan	f	1	11	16	55	6	89	p=0,939
		%	1,0	12,4	17,9	61,9	6,8	100	**Anlamsız**
Programda öğrencinin günlük yaşamda kullanabileceği	Erkek	f	4	20	40	123	14	201	χ^2=1,791
		%	1,9	10,1	19,9	61,1	7,0	100	sd=4

hedeflere yer verilmiştir.	Bayan	f	1	6	16	61	5	89	p=0,774
		%	1,0	6,8	17,9	68,4	5,5	100	**Anlamsız**
Hedefler bilişim teknolojileri dersinin genel amaçları ile tutarlıdır.	Erkek	f	4	7	29	140	21	201	χ^2=2,512
		%	2,0	3,5	14,4	69,7	10,4	100	sd=4
	Bayan	f	-	3	12	67	7	89	p=0,642
		%	-	3,3	13,4	75,2	7,8	100	**Anlamsız**
Program öğrencilerde merak duygusu uyandırarak araştırmaya sevk eder.	Erkek	f	6	34	43	111	7	201	χ^2=5,480
		%	3,0	16,9	21,4	55,3	3,5	100	sd=4
	Bayan	f	-	11	23	49	6	89	p=0,241
		%	-	12,4	25,7	55,0	6,8	100	**Anlamsız**
Hedefler içeriğe uygun biçimde yazılmıştır.	Erkek	f	3	17	34	135	12	201	χ^2=1,942
		%	1,4	8,5	16,9	67,2	5,9	100	sd=4
	Bayan	f	1	6	11	67	4	89	p=0,746
		%	1,0	6,8	12,4	75,2	4,6	100	**Anlamsız**
Hedefler öğrencilere dünyadaki teknolojik gelişmeleri yorumlama becerisi kazandırmaktadır.	Erkek	f	4	28	36	118	15	201	χ^2=1,593
		%	2,0	14,0	17,9	58,7	7,5	100	sd=4
	Bayan	f	1	13	21	48	6	89	p=0,810
		%	1,0	14,7	23,5	54,1	6,8	100	**Anlamsız**
Yeni program öğrenciyi ezberden çok konuyu anlamaya ve yorumlamaya teşvik eder.	Erkek	f	3	13	29	131	25	201	χ^2=2,307
		%	1,4	6,5	14,4	65,2	12,4	100	sd=4
	Bayan	f	-	6	17	56	10	89	p=0,679
		%	-	6,8	19,2	62,9	11,1	100	**Anlamsız**

Öğretmenlerin cinsiyetleri ile Bilişim Teknolojileri Ders Programının hedeflerine ilişkin görüşleri arasında 0.05 önem düzeyinde anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı incelenmeye çalışılmış ve elde edilen bulgular Çizelge 4.7.2.'de sunulmuştur. "Yeni programın hedefi, toplumun beklenti ve ihtiyaçlarını karşılar niteliktedir" ifadesine erkek öğretmenlerin %61,2 oranında "katılıyorum" ve %14,4 oranında "katılmıyorum" dedikleri, buna karşın bayan öğretmenlerin %57,3 oranında "katılıyorum" ve %1

oranında "kesinlikle katılmıyorum" şeklinde görüş belirttikleri görülmektedir. Öğretmenlerin cinsiyetleri ile bilişim teknolojileri ders programının hedeflerinin toplumun ihtiyacını karşılar nitelikte olup olmadığı hakkındaki görüşleri arasında 0,05 önem düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Programında ünitelerin başında belirtilen hedefler, anlaşılır ve net yazılmıştır ifadesine dair erkek öğretmenlerin %73,6'sı katılıyorum ve tamamen katılıyorum cevabını vererek olumlu görüş belirtirken, bayan öğretmenlerde bu oran toplam %76,2'dir. Program hedeflerinin aşamalı bir şekilde sunulduğu şeklindeki ifadeye ait görüşler incelendiğinde, öğretmenlerin cinsiyetlerine göre 0,05 önem düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmadığı söylenebilir. Bayan ve erkek öğretmenler, hedefler gerçekleştirilebilecek niteliktedir yönünde ortak görüş belirtirken, cinsiyet ile bu görüşe ait cevaplar arasında anlamlı bir ilişki yoktur. Öğretmenlerin cinsiyetleri ile "Programda öğrencinin günlük yaşamda kullanabileceği hedeflere yer verilmiştir." ifadesine ait cevaplara bakıldığında 0,05 önem düzeyinde anlamlı ilişki olmadığı görülmektedir. Bayan ve erkek öğretmenlerin "Hedefler bilişim teknolojileri dersinin genel amaçları ile tutarlıdır" konusundaki görüşlerine bakıldığında farklılık olmadığı görülmektedir. Dolayısı ile bu görüşe ait 0,05 önem düzeyinde anlamlı bir ilişki yoktur. "Hedefler içeriğe uygun biçimde yazılmıştır.", "Hedefler öğrencilere dünyadaki teknolojik gelişmeleri yorumlama becerisi kazandırmaktadır" ve "Yeni program öğrenciyi ezberden çok konuyu anlamaya ve yorumlamaya teşvik eder" ifadelerine ilişkin bayan ve erkek öğretmenlerin görüşlerinin farklılaşmadığı söylenebilir. Nitekim öğretmenlerin cinsiyetleri ile görüşleri arasında 0,05 önem düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Çizelge 4.7.3 Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre Bilişim Teknolojileri Ders Programının İçeriğine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığına dair bulgular ve χ^2 değerleri

İfadeler	Cinsiyet		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum	Toplam (n)	χ^2 P<0,05
Yeni program için hazırlanan ders ve kaynak kitapları yeterlidir.	Erkek	f	9	39	35	107	11	201	χ^2=3,761
		%	4,5	19,3	17,5	53,2	5,5	100	sd=5
	Bayan	f	7	16	16	46	4	89	p=0,584
		%	7,8	17,9	17,9	51,8	4,6	100	**Anlamsız**
Yeni programın uygulanmasında gerekli olan yazılımların, CD'lerin vb. materyallerin temininde sıkıntı yaşanmamaktadır.	Erkek	f	17	34	30	102	18	201	χ^2=4,332
		%	8,5	16,9	14,9	50,8	8,9	100	sd=4
	Bayan	f	10	20	8	40	11	89	p=0,363
		%	11,1	22,5	9,1	45,0	12,4	100	**Anlamsız**
İçeriğin sunuluş sırası basitten karmaşığa doğrudur.	Erkek	f	4	5	35	137	20	201	χ^2=6,836
		%	2,0	2,5	17,5	68,1	10,0	100	sd=4
	Bayan	f	-	6	10	66	7	89	p=0,145
		%	-	6,8	11,1	74,3	7,8	100	**Anlamsız**
İçerik aşamalı ve birbirinin önkoşulu olarak sıralanmıştır.	Erkek	f	4	9	33	136	19	201	χ^2=9,044
		%	2,0	4,5	16,5	67,7	9,5	100	sd=4
	Bayan	f	-	9	9	67	4	89	p=0,060
		%	-	10,1	10,1	75,2	4,6	100	**Anlamsız**
İçerikte yer alan bilgiler öğrenciler için anlamlıdır.	Erkek	f	2	15	39	135	10	201	χ^2=2,707
		%	1,0	7,5	19,3	67,2	4,9	100	sd=4
	Bayan	f	2	3	20	59	5	89	p=0,608
		%	2,3	3,3	22,5	66,1	5,5	100	**Anlamsız**
İçerik, programın genel hedefleri ile	Erkek	f	3	4	35	146	13	201	χ^2=2,677
		%	1,4	2,0	17,5	72,6	6,5	100	sd=4

örtüşmektedir.	Bayan	f	-	1	12	71	5	89	p=0,613
		%	-	1,0	13,4	79,8	5,5	100	**Anlamsız**
İçerik bilgisayar kullanımıyla ilgili konuların önemli bir bölümünü içermektedir.	Erkek	f	6	19	32	125	19	201	χ^2=5,917
		%	3,0	9,5	15,9	62,2	9,5	100	sd=4
	Bayan	f	2	10	6	65	6	89	p=0,205
		%	2,3	11,1	6,8	73,0	6,8	100	**Anlamsız**
İçerik günlük hayattan verilen örneklerle zenginleştirilmiştir.	Erkek	f	4	17	38	125	17	201	χ^2=9,218
		%	2,0	8,5	18,9	62,2	8,5	100	sd=4
	Bayan	f	-	3	9	69	8	89	p=0,056
		%	-	3,3	10,1	77,5	9,1	100	**Anlamsız**
Yeni program öğrenciler için daha ilginç ve yoğun bir içerik sağlamaktadır.	Erkek	f	4	15	38	125	19	201	χ^2=6,810
		%	2,0	7,5	18,9	62,2	9,5	100	sd=4
	Bayan	f	1	4	8	68	8	89	p=0,146
		%	1,0	4,6	9,1	76,2	9,1	100	**Anlamsız**
Program öğrenciyi motive etmektedir.	Erkek	f	4	23	41	120	13	201	χ^2=5,324
		%	2,0	11,4	20,3	59,7	6,5	100	sd=4
	Bayan	f	-	5	21	54	9	89	p=0,256
		%	-	5,5	23,5	60,6	10,1	100	**Anlamsız**
Yeni program ile öğrenciler arasındaki seviye farklılıkları en aza indirgenmiştir.	Erkek	f	6	23	42	119	11	201	χ^2=8,573
		%	3,0	11,4	20,9	59,2	5,5	100	sd=4
	Bayan	f	1	21	20	44	3	89	p=0,073
		%	1,0	23,5	22,5	49,5	3,3	100	**Anlamsız**
Çalışma kitaplarında etkinliklere yeterince yer verilmiştir.	Erkek	f	8	19	33	126	15	201	χ^2=3,068 sd=4 p=0,547 **Anlamsız**
		%	4,0	9,5	16,5	62,6	7,5	100	
	Bayan	f	2	14	12	55	6	89	
		%	2,3	15,6	13,4	61,9	6,8	100	
Basamaklardaki konu tekrarları öğrenmenin niteliğini artırmaktadır.	Erkek	f	3	10	38	130	20	201	χ^2=2,571 sd=4 p=0,632 **Anlamsız**
		%	1,4	4,9	18,9	64,6	10,0	100	
	Bayan	f	-	3	14	64	8	89	
		%	-	3,3	15,6	72,0	9,1	100	

Etkinlikler öğrencileri bilgiye ulaştıracak ve yenilikçi düşünme yeteneklerini ortaya çıkaracak şekilde hazırlanmıştır.	Erkek	f	4	14	41	128	14	201	χ^2=2,482 sd=4 p=0,648 **Anlamsız**
		%	2,0	6,9	20,3	63,6	6,9	100	
	Bayan	f	-	6	22	56	5	89	
		%	-	6,8	24,8	62,9	5,5	100	
Etkinlikler ve programdaki kazanımlar arasında çelişkiler vardır.	Erkek	f	9	49	45	90	8	201	χ^2=5,696 sd=4 p=0,223 **Anlamsız**
		%	4,5	24,4	22,4	44,7	4,0	100	
	Bayan	f	7	31	16	33	2	89	
		%	7,8	34,9	17,9	37,1	2,3	100	
Çalışma kitaplarında yer alan etkinlikler ve yönlendirmeler öğrenciler tarafından anlaşılmaktadır.	Erkek	f	4	12	31	143	11	201	χ^2=3,167 sd=4 p=0,530 **Anlamsız**
		%	2,0	5,9	15,4	71,1	5,5	100	
	Bayan	f	1	9	14	63	2	89	
		%	1,0	10,1	15,6	70,7	2,3	100	
Etkinlikler öğrencilerin öğrenme seviyesine, gelişimine ve öğrenme ortamına uygun olarak hazırlanmıştır.	Erkek	f	8	13	38	131	11	201	χ^2=6,996 sd=4 p=0,136 **Anlamsız**
		%	4,0	6,5	18,9	65,2	5,5	100	
	Bayan	f	1	13	18	54	3	89	
		%	1,0	14,7	20,2	60,6	3,3	100	
İçerik bu durumuyla yeterlidir.	Erkek	f	8	30	43	112	8	201	χ^2=4,225 sd=4 p=0,376 **Anlamsız**
		%	5,8	21,5	30,9	80,4	5,8	144	
	Bayan	f	5	10	28	43	3	89	
		%	5,5	11,1	31,6	48,2	3,3	100	

Öğretmenlerin cinsiyetleri ile Bilişim Teknolojileri Ders Programının içeriğine ilişkin görüşleri arasında 0.05 önem düzeyinde anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı incelenmeye çalışılmış ve elde edilen bulgular Çizelge 4.7.3.'de verilmiştir. Bilgisayar öğretmenlerinin "Yeni program için gerekli olan yazılımların, CD'lerin vb. materyallerin temininde zorluk çekilmektedir" ve "İçeriğin sunuluş sırası basitten

karmaşığa doğrudur" ifadelerine ilişkin görüşleri incelendiğinde, görüşlerinin benzer olduğu söylenebilir. Dolayısıyla öğretmenlerin cinsiyetleri ile belirttikleri görüşleri arasında 0,05 önem düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Örnekleme katılan öğretmenlerin cinsiyetleri ile içeriğin aşamalı ve birbirinin önkoşulu olduğu konusundaki görüşleri incelendiğinde bayan ve erkek öğretmenlerin görüşleri arasında 0,05 önem düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. "İçeriğin işleniş sırası basitten karmaşığa doğrudur", "İçerik bilgisayar kullanımıyla ilgili konuların önemli bir bölümünü içermektedir" ve "İçerik günlük hayattan verilen örneklerle zenginleştirilmiştir" görüşlerine verilen cevaplar incelendiğinde bayan ve erkek öğretmenlerin farklı düşünmedikleri söylenebilir. Nitekim öğretmenlerin cinsiyetleri ile belirttikleri görüşleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. İçerikte yer alan bilgilerin bazılarının öğrenciler için gereksiz olduğu yönündeki ifadeye bayan ve erkek öğretmenlerin büyük çoğunluğu "katılıyorum", "kesinlikle katılıyorum" şeklinde görüş belirttikleri görülmektedir. Dolayısı ile öğretmenlerin cinsiyetleri ile görüşleri arasında 0,05 önem düzeyinde anlamlı bir ilişki söz konusu değildir. Öğretmenlerin cinsiyetleri ile "Ünitelerdeki konu tekrarları öğrenmenin seviyesini artırmaktadır", "İçerik, programın genel hedefleri ile örtüşmektedir" ve "Program öğrenciyi motive etmektedir" ifadelerine verdikleri cevaplar arasında 0,05 önem düzeyinde anlamlı bir ilişkinin bulunmadığı söylenebilir. Yeni program ile öğrenciler arasındaki seviye farklılıkları en aza indirgenmiştir görüşüne bayan ve erkek öğretmenlerin birbirlerine yakın cevaplar verdiği görülmektedir. Öğretmenlerin cinsiyetleri ile "Çalışma kitaplarında etkinliklere yeterince yer verilmiştir" ve "Etkinlikler öğrencileri bilgiye ulaştıracak ve yenilikçi düşünme yeteneklerini ortaya çıkaracak şekilde hazırlanmıştır" ifadelerine verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı da görülmektedir. "Program bu durumuyla yeterlidir" ifadesine bayan ve erkek öğretmenlerin belirttiği olumlu görüşler neticesinde hem fikir oldukları söylenebilir. Dolayısı ile cinsiyetleri ile görüşleri arasında 0,05 önem düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Çizelge 4.7.4 Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre Bilişim Teknolojileri Ders Programının Öğrenme-Öğretme Sürecine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığına dair bulgular ve χ^2 değerleri

İfadeler	Cinsiyet		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum	Toplam (n)	χ^2 P<0,05
Programda önerilen öğretim yöntemleri laboratuarda uygulanabilir niteliktedir.	Erkek	f	3	10	33	137	18	201	χ^2=6,190
		%	1,4	4,9	16,5	68,1	8,9	100	sd=4
	Bayan	f	1	11	10	61	6	89	p=0,185
		%	1,0	12,4	11,1	68,4	6,8	100	**Anlamsız**
Etkinlikler belirtilen ders süresi içinde yapılabilmektedir.	Erkek	f	19	33	30	114	5	201	χ^2=1,571
		%	9,5	16,5	14,9	56,7	2,5	100	sd=4
	Bayan	f	12	15	14	45	3	89	p=0,814
		%	13,4	16,9	15,6	50,5	3,3	100	**Anlamsız**
Program, dersin işlenişinde öğrencinin aktif katılımını sağlayacak niteliktedir.	Erkek	f	3	7	28	153	10	201	χ^2=3,931
		%	1,4	3,5	14,0	76,2	4,9	100	sd=4
	Bayan	f	-	7	11	67	4	89	p=0,415
		%	-	7,8	12,4	77,5	2,3	100	**Anlamsız**
Program öğrencinin bilgiyi yorumlamasına, geliştirmesine ve tartışmasına fırsat vermektedir.	Erkek	f	2	10	37	146	6	201	χ^2=3,449
		%	1,0	4,9	18,5	72,6	3,0	100	sd=4
	Bayan	f	-	7	11	69	2	89	p=0,486
		%	-	7,8	12,4	77,5	2,3	100	**Anlamsız**
Yeni program ile öğretmen bilgiyi direk aktarmaktan ziyade, öğrencileri motive etmek ve ilgi uyandırmak ile yükümlüdür.	Erkek	f	4	10	30	147	10	201	χ^2=1,348 sd=4 p=0,853 **Anlamsız**
		%	2,0	4,9	14,9	73,2	4,9	100	
	Bayan	f	1	6	11	68	3	89	
		%	1,0	6,8	12,4	76,2	3,3	100	
Program öğretmen ve öğrenci açısından esnektir.	Erkek	f	2	4	30	149	16	201	χ^2=5,256 sd=4 p=0,262 **Anlamsız**
		%	1,0	2,0	14,9	74,2	7,9	100	
	Bayan	f	-	5	8	69	7	89	
		%	-	5,5	9,1	77,5	7,8	100	

Program öğretmen ve öğrenci açısından işlevseldir.	Erkek	f	2	6	27	157	9	201	χ^2=2,140
		%	1,0	3,0	13,4	78,1	4,5	100	sd=4
	Bayan	f	-	4	10	69	6	89	p=0,710
		%	-	4,6	11,1	77,5	6,8	100	**Anlamsız**
Program, öğretmene ders işleniş planını yapması için kolaylık sağlamıştır.	Erkek	f	2	4	30	139	26	201	χ^2=3,977
		%	1,0	2,0	14,9	69,1	13,0	100	sd=4
	Bayan	f	1	2	6	69	11	89	p=0,409
		%	1,0	2,3	6,8	77,5	12,4	100	**Anlamsız**
Programda belirtilen öğretim yöntemleri hedefe uygundur.	Erkek	f	3	4	32	152	10	201	χ^2=2,234
		%	1,4	2,0	15,9	75,6	4,9	100	sd=4
	Bayan	f	-	3	13	67	6	89	p=0,693
		%	-	3,3	14,7	75,2	6,8	100	**Anlamsız**
Laboratuardaki bilgisayarların özellikleri derslerin işlenmesi için yeterlidir.	Erkek	f	20	14	29	120	18	201	χ^2=9,091
		%	10,0	6,9	14,4	59,7	8,9	100	sd=4
	Bayan	f	11	16	10	46	6	89	p=0,059
		%	12,4	17,9	11,1	51,8	6,8	100	**Anlamsız**
Yeni program derslerin verimliliğini ve öğrencilerin performansını arttırmaktadır.	Erkek	f	2	5	30	152	12	201	χ^2=2,698
		%	1,0	2,5	14,9	75,6	5,9	100	sd=4
	Bayan	f	3	3	15	62	6	89	p=0,610
		%	3,3	3,3	16,9	69,7	6,8	100	**Anlamsız**
İçerikteki hazır etkinlikler öğretmene kolaylık sağlamaktadır.	Erkek	f	2	4	30	140	25	201	χ^2=1,151
		%	1,0	2,0	14,9	69,7	12,4	100	sd=4
	Bayan	f	1	3	10	64	11	89	p=0,886
		%	1,0	3,3	11,1	72,0	12,4	100	**Anlamsız**
Programda her ünite için ayrılan zaman ilgili ünitenin güçlük derecesi ile uyumludur.	Erkek	f	4	17	48	127	5	201	χ^2=3,993
		%	2,0	8,5	24,0	63,2	2,5	100	sd=4
	Bayan	f	1	14	21	50	3	89	p=0,407
		%	1,0	15,6	23,5	56,4	3,3	100	**Anlamsız**

Öğretmenlerin cinsiyetleri ile Bilişim Teknolojileri DersProgramının öğrenme-öğretme sürecine ilişkin görüşleri arasında 0.05 önem düzeyinde anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı incelenmeye çalışılmış ve elde edilen bulgular Çizelge 4.7.4.'de verilmiştir. Bayan ve erkek öğretmenlerin görüşlerinin birbirine oldukça benzer olduğu görülmektedir. Programda önerilen öğretim yöntemlerinin laboratuvarda uygulanabilir nitelikte olduğu yönünde hem bayan hem de erkek öğretmenler olumlu görüş belirtmiş, öğretmenlerin cinsiyetleri ile bu ifadeye verilen cevapları arasında anlamlı ilişki olmadığı görülmüştür. "Program, dersin işlenişinde öğrencinin aktif katılımını sağlayacak niteliktedir" ve "Program, öğrencinin bilgiyi yorumlamasına, geliştirmesine ve tartışmasına fırsat vermektedir" ifadeleri incelendiğinde öğretmenlerin cinsiyetleri ile görüşleri arasında 0,05 önem düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Örnekleme katılan bayan ve erkek öğretmenlerin "Program, öğretmenin dersteki rolünü olumlu yönde değiştirmiştir", "Program öğretmen ve öğrenci açısından esnektir" ve "program öğretmen ve öğrenci açısından işlevseldir" görüşlerine olumlu cevap verdikleri görülmektedir. Dolayısı ile öğretmenlerin bu konularda aynı görüşü paylaştıkları ve cinsiyetleri ile görüşleri arasında anlamlı ilişki bulunmadığı söylenebilir. Programın, öğretmene ders işleyiş planını yapması açısından kolaylık sağladığı ve Programda belirtilen öğretim yöntemleri hedefe uygun olduğu yönündeki ifadelere verilen cevaplar incelendiğinde öğretmenlerin cinsiyetleri ile görüşleri arasında 0,05 önem düzeyinde anlamlı ilişki bulunamadığı Çizelge 4.7.4'te görülmektedir. Nitekim öğretmenlerin cinsiyetleri ile görüşleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Bayan ve erkek öğretmenler, yeni programın, derslerin verimliliğini ve öğrencilerin performansını arttırdığı ve öğretmene ders işleniş planını yapması için kolaylık sağladığı yönündeki ifadelere olumlu görüş bildirdikleri ve görüşleri arasında büyük farklılıkların olmadığı görülmektedir. Örnekleme katılan öğretmenlerin cinsiyetleri ile "İçerikteki hazır etkinlikler öğretmene kolaylık sağlamaktadır" ifadesine verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı yine aynı tabloda verilmiştir. Laboratuvardaki bilgisayarların özelliklerinin derslerin işlenmesi için yeterli olup olmadığına dair sorulan soruya verilen cevaplar incelendiğinde öğretmenlerin cinsiyetleri ile görüşleri arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı ortaya çıkmaktadır.

Çizelge 4.7.5 Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre Bilişim Teknolojileri Ders Programının Değerlendirme Boyutuna ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığına dair bulgular ve χ^2 değerleri

İfadeler	Cinsiyet		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum	Toplam (n)	χ^2 P<0,05
Programda yer alan ölçme değerlendirme ile ilgili genel açıklamalar yeterlidir.	Erkek	f	3	28	28	138	4	201	χ^2=2,718
		%	1,4	14,0	14,0	68,7	2,0	100	sd=4
	Bayan	f	4	13	11	60	1	89	p=0,606
		%	4,6	14,7	12,4	67,4	1,0	100	**Anlamsız**
Programda yer alan kazanımlar ölçülebilir niteliktedir.	Erkek	f	3	15	32	147	4	201	χ^2=3,962
		%	1,4	7,5	15,9	73,2	2,0	100	sd=4
	Bayan	f	-	3	18	67	1	89	p=0,411
		%	-	3,3	20,2	75,2	1,0	100	**Anlamsız**
Yeni programa göre ölçme ve değerlendirme yapılırken yeterli bilgilendirme olmadığı için zorluk çekilmektedir.	Erkek	f	3	20	38	133	7	201	χ^2=10,016
		%	1,4	10,0	18,9	66,2	3,5	100	sd=4
	Bayan	f	-	12	11	56	10	89	p=0,040
		%	-	13,4	12,4	62,9	11,1	100	**Anlamlı**
Programda önerilen farklı tipteki değerlendirme yöntemleri, ölçme değerlendirme yöntemi olarak uygulanabilir niteliktedir.	Erkek	f	3	19	39	135	5	201	χ^2=3,724
		%	1,4	9,5	19,3	67,2	2,5	100	sd=4
	Bayan	f	1	12	14	62	-	89	p=0,445
		%	1,0	13,4	15,6	69,7	-	100	**Anlamsız**
Performans değerlendirme araçlarını kullanmak için ders anında yeterince vakit buluyorum.	Erkek	f	22	31	29	115	4	201	χ^2=9,598
		%	11,0	15,4	14,4	57,3	2,0	100	sd=4
	Bayan	f	22	14	10	42	1	89	p=0,048
		%	24,8	15,6	11,1	47,2	1,0	100	**Anlamlı**
Her ünitenin sonunda yapılan değerlendirmeler ile	Erkek	f	4	15	35	140	7	201	χ^2=3,207
		%	2,0	7,5	17,5	69,7	3,5	100	sd=4

programın hedeflerine ulaşıp ulaşmadığının tespitini yapmak daha kolaydır.	Bayan	f	2	11	13	62	1	89	p=0,524 **Anlamsız**
		%	2,3	12,4	14,7	69,7	1,0	100	
Ünite sonlarında yapılan değerlendirmeler öğrencinin başarısını ve motivasyonunu artırmaktadır.	Erkek	f	3	17	36	138	7	201	χ^2=3,243 sd=4 p=0,518 **Anlamsız**
		%	1,4	8,5	17,9	68,7	3,5	100	
	Bayan	f	-	12	15	60	2	89	
		%	-	13,4	16,9	67,4	2,3	100	
Bilişim Teknolojileri dersi öğretim programı hedeflerine ulaşmaktadır.	Erkek	f	4	13	38	136	10	201	χ^2=6,599 sd=4 p=0,159 **Anlamsız**
		%	2,0	6,5	18,9	67,7	4,9	100	
	Bayan	f	1	12	19	56	1	89	
		%	1,0	13,4	21,5	62,9	1,0	100	
Öğrenciler Bilişim Teknolojileri dersinde oldukça başarılıdır.	Erkek	f	3	6	32	142	18	201	χ^2=8,095 sd=4 p=0,088 **Anlamsız**
		%	1,4	3,0	15,9	70,7	8,9	100	
	Bayan	f	3	9	11	60	6	89	
		%	3,3	10,1	12,4	67,4	6,8	100	

Çizelge 4.7.5.'te öğretmenlerin cinsiyetleri ile Bilişim Teknolojileri Ders Programının değerlendirme boyutuna ilişkin görüşleri arasında 0.05 önem düzeyinde anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı verilmeye çalışılmıştır. Çizelge genel olarak incelendiğinde bayan ve erkek öğretmenlerin görüşlerinin hemen hemen aynı olduğu dikkat çekmektedir. Buna göre "Her ünitenin sonunda yapılan değerlendirmeler ile programın hedeflerine ulaşıp ulaşmadığının tespitini yapmak daha kolaydır" ifadesine bayan ve erkek öğretmenlerin çoğunluğu "katılıyorum" diyerek ortak görüş bildirmişlerdir. Dolayısı ile öğretmenlerin cinsiyetleri ile görüşleri arasında 0,05 önem düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Örnekleme katılan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre "Programda önerilen farklı tipteki değerlendirme yöntemleri, ölçme değerlendirme yöntemi olarak uygulanabilir niteliktedir" ve "Her ünitenin sonunda yapılan sınavlar, öğrencinin motivasyonunu ve başarısını artırmaktadır" ifadelerine ilişkin görüşleri incelendiğinde görüşlerinin olumlu yönde benzer olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin

cinsiyetleri ile verdikleri cevapları arasında anlamlı bir ilişki söz konusu değildir. Performans değerlendirme araçlarını kullanmak için ders anında yeterince vakit buluyorum ve yeni programa göre ölçme ve değerlendirme yapılırken yeterli bilgilendirme olmadığı için zorluk çekilmektedir görüşleri ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı Çizelge 4.7.5' te incelenmiş ve 0,05 önem düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bayan öğretmenlerin %62,9 'u ve erkek öğretmenlerin %66,2'si katılıyorum cevabı vererek yeni programa göre ölçme ve değerlendirme yaparken yeterli bilgilendirme olmadığı için zorluk çektiklerini belirtmiştir. Öğretmenlerin bilişim teknolojileri ders programının hedeflerine ulaşıp ulaşmadığı ve öğrenciler bilişim teknolojileri dersinde oldukça başarılıdır konusundaki görüşlerinin cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı görülmektedir.

4.8 Öğretmenlerin hizmet yıllarına göre Bilişim Teknolojileri Ders Programının Genel Özellikleri, Hedefleri, İçeriği, Öğrenme-Öğretme Süreci, Değerlendirme Boyutu hakkındaki görüşleri

Çizelge 4.8.1'de örnekleme katılan bilişim teknolojileri öğretmenlerinin hizmet yıllarına göre programın genel özelliklerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığına dair bulgular ve χ^2 değerleri verilmiştir.

Çizelge 4.8.1. Öğretmenlerin hizmet yıllarına göre Bilişim Teknolojileri Ders Programının Genel Özelliklerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığına dair bulgular ve χ^2 değerleri

İfadeler	Hizmet Yılı		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum	Toplam (n)	χ^2 P<0,05
Yeni öğretim programına ihtiyaç vardı.	1-5 Yıl	f	6	12	31	106	89	244	χ^2=20,592
		%	2,5	4,9	12,7	43,5	36,5	100	sd=8
	6-10 Yıl	f	-	-	-	8	23	31	p=0,008
		%	-	-	-	26,2	73,8	100	**Anlamlı**

	11 ve yukarısı	f	-	1	1	4	9	15	
		%	-	5,8	5,8	26,9	59,6	100	
Program, öğretmene ve zümreye yeterince rehberlik etmektedir.	1-5 Yıl	f	7	34	43	138	22	244	χ^2=11,375 sd=8 p=0,181 **Anlamsız**
		%	2,9	13,9	17,6	56,6	9,0	100	
	6-10 Yıl	f	-	2	4	18	7	31	
		%	-	6,5	13,1	57,9	22,4	100	
	11 ve yukarısı	f	-	1	3	7	4	15	
		%	-	5,8	19,2	46,2	26,9	100	
Programın tanıtımıyla ilgili verilen hizmet içi eğitimler yeterlidir.	1-5 Yıl	f	45	110	48	36	5	244	χ^2=8,443 sd=8 p=0,391 **Anlamsız**
		%	18,4	45,1	19,7	14,7	2,0	100	
	6-10 Yıl	f	4	15	2	9	1	31	
		%	13,1	48,6	6,5	29,0	2,8	100	
	11 ve yukarısı	f	1	8	3	3	-	15	
		%	5,8	53,8	19,2	19,2	-	100	
Bu program öğrencilere bilişim teknolojilerini sevdirerek öğretmektedir.	1-5 Yıl	f	10	31	55	128	20	244	χ^2=10,576 sd=8 p=0,227 **Anlamsız**
		%	4,0	12,7	22,6	52,4	8,2	100	
	6-10 Yıl	f	-	4	3	18	6	31	
		%	-	13,1	9,3	57,9	19,6	100	
	11 ve yukarısı	f	-	-	4	10	1	15	
		%	-	-	26,9	65,4	5,8	100	
Programın basamaklara ayrılmış olması yararlı olmuştur.	1-5 Yıl	f	3	10	25	146	60	244	χ^2=4,459 sd=8 p=0,814 **Anlamsız**
		%	1,2	4,0	10,2	59,8	24,6	100	
	6-10 Yıl	f	-	1	4	18	8	31	
		%	-	2,8	13,1	57,9	26,2	100	
	11 ve yukarısı	f	-	-	2	12	1	15	
		%	-	-	13,5	78,8	5,8	100	
Öğrencilerin seviyelerine uygun basamakların öğretmenler	1-5 Yıl	f	3	6	23	133	79	244	χ^2=5,276 sd=8
		%	1,2	2,5	9,4	54,6	32,3	100	
	6-10 Yıl	f	-	2	4	16	9	31	

tarafından belirlenmesi programı esnek hale getirmektedir.	11 ve yukarısı	%	-	6,5	13,1	51,4	29,0	100	p=0,728 **Anlamsız**
		f	-	1	2	10	2	15	
		%	-	5,8	13,5	65,4	13,5	100	

Çizelge 4.8.1.'de öğretmenlerin hizmet yılları ile Bilişim Teknolojileri Ders Programının genel özelliklerine ilişkin görüşleri arasında 0.05 önem düzeyinde anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı incelenmeye çalışılmıştır. Buna göre öğretmenlerin hizmet yılları ile "Yeni öğretim programına ihtiyaç vardı" görüşüne 5 yıldan fazla çalışmış olan öğretmenlerin hiç olumsuz cevap vermediği görülerek hizmet yılları ile yeni programa ihtiyaç duyulması görüşü arasında 0.05 önem düzeyinde anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Program, öğretmene ve zümreye yeterince rehberlik ettiği ve programın tanıtımıyla ilgili verilen hizmet içi eğitimlerin yeterli olup olmadığı konusundaki görüşleri incelendiğinde hizmet yılları ile verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmektedir. Örnekleme katılan öğretmenlerin hizmet yılları ile "program öğrencilere bilişim teknolojilerini sevdirerek öğretmesi", "programın basamaklara ayrılmış olması yararlı olması" ve "öğrencilerin seviyelerine uygun basamakların öğretmenler tarafından belirlenmesi programı esnek hale getirmesi" ifadelerine ilişkin görüşlerinin farklılaşmadığı görülmektedir. Dolayısı ile hizmet yılları ile görüşleri arasında 0,05 önem düzeyinde anlamlı bir ilişki söz konusu değildir.

Çizelge 4.8.2. Öğretmenlerin hizmet yıllarına göre Bilişim Teknolojileri Ders Programının Hedeflerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığına dair bulgular ve χ^2 değerleri

İfadeler	**Hizmet Yılı**		**Kesinlikle Katılmıyorum**	**Katılmıyorum**	**Kararsızım**	**Katılıyorum**	**Kesinlikle Katılıyorum**	**Toplam (n)**	χ^2 **P<0,05**
Yeni programın hedefi, toplumun beklenti ve ihtiyaçlarını karşılar niteliktedir.	1-5 Yıl	f	4	33	57	144	6	244	χ^2=22,614 sd=8 p=0,004
		%	1,7	13,6	23,4	59,1	2,5	100	
	6-10	f	-	5	5	16	5	31	

	Yıl	%	-	15,9	15,9	51,4	15,9	100	**Anlamlı**
	11 ve yukarısı	f	-	-	1	14	-	15	
		%	-	-	5,8	92,3	-	100	
Programda hedefler hiyerarşik bir şekilde sunulmuştur.	1-5 Yıl	f	5	30	37	161	11	244	χ^2=17,705 sd=8 p=0,024 **Anlamlı**
		%	2,0	12,2	15,2	66,0	4,5	100	
	6-10 Yıl	f	-	2	3	20	6	31	
		%	-	6,5	9,3	64,5	19,6	100	
	11 ve yukarısı	f	-	-	-	14	1	15	
		%	-	-	-	92,3	5,8	100	
Ünitelerin başında belirtilen hedefler, anlaşılır ve net yazılmıştır.	1-5 Yıl	f	3	25	36	154	26	244	χ^2=5,324 sd=8 p=0,722 **Anlamsız**
		%	1,2	10,2	14,7	63,1	10,7	100	
	6-10 Yıl	f	-	2	7	18	4	31	
		%	-	6,5	22,4	57,9	13,1	100	
	11 ve yukarısı	f	-	-	1	12	2	15	
		%	-	-	5,8	78,8	13,5	100	
Hedefler gerçekleştirilebilecek niteliktedir.	1-5 Yıl	f	5	29	42	150	18	244	χ^2=7,056 sd=8 p=0,531 **Anlamsız**
		%	2,0	11,9	17,2	61,5	7,4	100	
	6-10 Yıl	f	-	5	4	18	4	31	
		%	-	15,9	13,1	57,9	13,1	100	
	11 ve yukarısı	f	-	-	1	13	1	15	
		%	-	-	5,8	86,5	5,8	100	
Programda öğrencinin günlük yaşamda kullanabileceği hedeflere yer verilmiştir.	1-5 Yıl	f	4	23	48	156	13	244	χ^2=14,077 sd=8 p=0,080 **Anlamsız**
		%	1,7	9,4	19,7	64,0	5,4	100	
	6-10 Yıl	f	1	3	6	15	6	31	
		%	2,8	9,3	19,6	48,6	19,6	100	
	11 ve yukarısı	f	-	-	2	13	-	15	
		%	-	-	13,5	86,5	-	100	
Hedefler bilişim	1-5 Yıl	f	3	9	35	178	19	244	χ^2=13,931 sd=8
		%	1,2	3,7	14,4	73,0	7,8	100	

teknolojileri dersinin genel amaçları ile tutarlıdır.	6-10 Yıl	f	1	1	5	16	8	31	p=0,084
		%	2,8	2,8	15,9	52,3	26,2	100	**Anlamsız**
	11 ve yukarısı	f	-	-	1	13	1	15	
		%	-	-	5,8	86,5	5,8	100	
Program öğrencilerde merak duygusu uyandırarak araştırmaya sevk eder.	1-5 Yıl	f	6	40	57	133	8	244	
		%	2,5	16,4	23,4	54,6	3,3	100	χ^2=12,018
	6-10 Yıl	f	-	5	7	15	4	31	sd=8
		%	-	15,9	22,4	48,6	13,1	100	p=0,150
	11 ve yukarısı	f	-	-	2	12	1	15	**Anlamsız**
		%	-	-	13,5	78,8	5,8	100	
Hedefler içeriğe uygun biçimde yazılmıştır.	1-5 Yıl	f	4	19	40	172	9	244	
		%	1,7	7,8	16,4	70,5	3,7	100	χ^2=14,251
	6-10 Yıl	f	-	4	4	18	5	31	sd=8
		%	-	13,1	13,1	57,9	15,9	100	p=0,075
	11 ve yukarısı	f	-	-	1	12	2	15	**Anlamsız**
		%	-	-	5,8	78,8	13,5	100	
Hedefler öğrencilere dünyadaki teknolojik gelişmeleri yorumlama becerisi kazandırmaktadır.	1-5 Yıl	f	5	36	49	138	16	244	
		%	2,0	14,7	20,1	56,6	6,5	100	χ^2=10,884
	6-10 Yıl	f	-	5	6	15	5	31	sd=8
		%	-	15,9	19,6	48,6	15,9	100	p=0,208
	11 ve yukarısı	f	-	-	2	13	-	15	**Anlamsız**
		%	-	-	13,5	86,5	-	100	
Yeni program öğrenciyi ezberden çok konuyu anlamaya ve yorumlamaya teşvik eder.	1-5 Yıl	f	3	18	43	154	26	244	
		%	1,2	7,4	17,6	63,1	10,7	100	χ^2=10,407
	6-10 Yıl	f	-	1	3	20	7	31	sd=8
		%	-	2,8	9,3	65,4	22,4	100	p=0,238
	11 ve yukarısı	f	-	-	-	13	2	15	**Anlamsız**
		%	-	-	-	86,5	13,5	100	

Öğretmenlerin hizmet yılları ile Bilişim Teknolojileri Ders Programının hedeflerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı Çizelge 4.8.2.'de verilmiştir. Buna göre örnekleme katılan öğretmenlerin hizmet yılları ile "Yeni programın hedefi, toplumun beklenti ve ihtiyaçlarını karşılar niteliktedir" ve "programda hedefler hiyerarşik bir şekilde sunulmuştur" ifadelerine ilişkin görüşleri arasında 0,05 önem düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğretmenlerin hizmet yılları ile "Programda öğrencinin günlük yaşamda kullanabileceği hedeflere yer verilmiştir" ve "Hedefler, anlaşılır ve net yazılmıştır" ifadelerine verdikleri cevapların pek de farklı olmadığı söylenebilir. Nitekim öğretmenlerin hizmet yılları ile görüşleri arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı Çizelge 4.8.2'de görülmektedir. "Hedefler gerçekleşebilecek niteliktedir" ve "Program hedefleri, Bilişim Teknolojileri dersinin genel amaçları ile tutarlıdır" ifadelerine ilişkin görüşleri incelendiğinde, bilgisayar öğretmenlerinin hizmet yılları ile yukarıdaki ifadelere belirttikleri görüşleri arasında önemli farklılıklar görülmemektedir. Öğretmenlerin hizmet yıllarına göre yeni programın, öğrencilerde merak duygusu uyandırarak onları araştırmaya sevk edip etmediği ve hedefler içeriğe uygun biçimde yazılmıştır konularındaki görüşlerinin farklılaşmadığı görülmüş ve hizmet yılları ile görüşleri arasında 0,05 önem düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Çizelge 4.8.2.'de de görüldüğü gibi öğretmenlerin hizmet yılları ile görüşleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğretmenlerin "Hedefler, öğrencilere dünyadaki teknolojik gelişmeleri yorumlama becerisi kazandırmaktadır" ve "Yeni program öğrenciyi ezberden çok; konuyu anlamaya ve uygulama yapmaya teşvik etmektedir" ifadelerine ilişkin görüşleri ile hizmet yılları arasında bir ilişkinin olup olmadığına yönelik yapılan ki-kare testi sonucuna göre 0,05 önem düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Başka bir deyişle öğretmenlerin görüşleri hizmet yıllarına göre genel olarak değişmemektedir.

Çizelge 4.8.3. Öğretmenlerin hizmet yıllarına göre Bilişim Teknolojileri Ders Programının İçeriğine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığına dair bulgular ve χ^2 değerleri

İfadeler	Hizmet Yılı		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum	Toplam (n)	χ^2 P<0,05
Yeni program için hazırlanan ders ve kaynak kitapları yeterlidir.	1-5 Yıl	f	13	46	44	130	11	244	χ^2=4,038 sd=8 p=0,854 **Anlamsız**
		%	5,4	18,9	18,1	53,3	4,5	100	
	6-10 Yıl	f	3	6	5	14	3	31	
		%	9,3	19,6	15,9	44,9	9,3	100	
	11 ve yukarısı	f	-	3	2	9	1	15	
		%	-	19,2	13,5	59,6	5,8	100	
Yeni programın uygulanmasında gerekli olan yazılımların, CD'lerin vb. materyallerin temininde sıkıntı yaşanmamaktadır.	1-5 Yıl	f	25	45	34	119	21	244	χ^2=9,629 sd=8 p=0,292 **Anlamsız**
		%	10,2	18,4	13,9	48,8	8,6	100	
	6-10 Yıl	f	2	6	3	13	7	31	
		%	6,5	19,6	9,3	42,1	22,4	100	
	11 ve yukarısı	f	-	3	1	10	1	15	
		%	-	19,2	5,8	65,4	5,8	100	
İçeriğin sunuluş sırası basitten karmaşığa doğrudur.	1-5 Yıl	f	4	11	37	170	22	244	χ^2=6,887 sd=8 p=0,549 **Anlamsız**
		%	1,7	4,5	15,2	69,7	9,0	100	
	6-10 Yıl	f	-	-	6	20	5	31	
		%	-	-	19,6	64,5	15,9	100	
	11 ve yukarısı	f	-	-	2	13	-	15	
		%	-	-	13,5	86,5	-	100	
İçerik aşamalı ve birbirinin önkoşulu olarak sıralanmıştır.	1-5 Yıl	f	4	18	34	171	17	244	χ^2=10,109 sd=8 p=0,257 **Anlamsız**
		%	1,7	7,4	13,9	70,2	7,0	100	
	6-10 Yıl	f	-	-	7	19	5	31	
		%	-	-	22,4	61,7	15,9	100	
	11 ve yukarısı	f	-	-	1	13	1	15	
		%	-	-	5,8	86,5	5,8	100	

İçerikte yer alan bilgiler öğrenciler için anlamlıdır.	1-5 Yıl	f	4	18	48	162	12	244	χ^2=6,328 sd=8 p=0,611 **Anlamsız**
		%	1,7	7,4	19,7	66,5	4,9	100	
	6-10 Yıl	f	-	-	9	20	2	31	
		%	-	-	29,0	64,5	6,5	100	
	11 ve yukarısı	f	-	-	2	12	1	15	
		%	-	-	13,5	78,8	5,8	100	
İçerik, programın genel hedefleri ile örtüşmektedir.	1-5 Yıl	f	3	5	39	184	13	244	χ^2=6,416 sd=8 p=0,601 **Anlamsız**
		%	1,2	2,0	15,9	75,4	5,4	100	
	6-10 Yıl	f	-	-	7	20	4	31	
		%	-	-	22,4	64,5	13,1	100	
	11 ve yukarısı	f	-	-	1	13	1	15	
		%	-	-	5,8	86,5	5,8	100	
İçerik bilgisayar kullanımıyla ilgili konuların önemli bir bölümünü içermektedir.	1-5 Yıl	f	8	24	32	159	21	244	χ^2=2,200 sd=8 p=0,974 **Anlamsız**
		%	3,3	9,9	13,1	65,2	8,6	100	
	6-10 Yıl	f	-	4	4	20	3	31	
		%	-	13,1	13,1	64,5	9,3	100	
	11 ve yukarısı	f	-	1	2	11	1	15	
		%	-	5,8	13,5	73,1	5,8	100	
İçerik günlük hayattan verilen örneklerle zenginleştirilmiştir.	1-5 Yıl	f	4	17	39	163	21	244	χ^2=3,030 sd=8 p=0,932 **Anlamsız**
		%	1,7	7,0	15,9	66,8	8,6	100	
	6-10 Yıl	f	-	2	7	19	3	31	
		%	-	6,5	22,4	61,7	9,3	100	
	11 ve yukarısı	f	-	1	1	12	1	15	
		%	-	5,8	5,8	78,8	5,8	100	
Yeni program öğrenciler için daha ilginç ve yoğun bir içerik sağlamaktadır.	1-5 Yıl	f	5	17	36	165	21	244	χ^2=8,441 sd=8 p=0,392 **Anlamsız**
		%	2,0	7,0	14,7	67,7	8,6	100	
	6-10 Yıl	f	-	-	8	18	5	31	
		%	-	-	26,2	57,9	15,9	100	
	11 ve yukarısı	f	-	2	2	10	1	15	
		%	-	13,5	13,5	65,4	5,8	100	

Program öğrenciyi motive etmektedir.	1-5 Yıl	f	4	26	53	146	15	244	χ^2=13,419 sd=8 p=0,098 **Anlamsız**
		%	1,7	10,7	21,8	59,8	6,2	100	
	6-10 Yıl	f	-	2	8	15	6	31	
		%	-	6,5	26,2	48,6	19,6	100	
	11 ve yukarısı	f	-	-	1	13	1	15	
		%	-	-	5,8	86,5	5,8	100	
Yeni program ile öğrenciler arasındaki seviye farklılıkları en aza indirgenmiştir.	1-5 Yıl	f	7	39	52	138	8	244	χ^2=13,965 sd=8 p=0,083 **Anlamsız**
		%	2,9	15,9	21,3	56,6	3,3	100	
	6-10 Yıl	f	-	4	8	14	5	31	
		%	-	13,1	26,2	44,9	15,9	100	
	11 ve yukarısı	f	-	1	2	11	1	15	
		%	-	5,8	13,5	73,1	0,1	100	
Çalışma kitaplarında etkinliklere yeterince yer verilmiştir.	1-5 Yıl	f	9	30	37	155	13	244	χ^2=12,379 sd=8 p=0,135 **Anlamsız**
		%	3,7	12,2	15,2	63,5	5,4	100	
	6-10 Yıl	f	-	3	5	17	6	31	
		%	-	9,3	15,9	55,1	19,6	100	
	11 ve yukarısı	f	1	-	3	9	2	15	
		%	5,8	-	19,2	59,6	13,5	100	
Basamaklardaki konu tekrarları öğrenmenin niteliğini artırmaktadır.	1-5 Yıl	f	3	9	42	165	25	244	χ^2=5,839 sd=8 p=0,665 **Anlamsız**
		%	1,2	3,7	17,2	67,7	10,2	100	
	6-10 Yıl	f	-	2	8	19	2	31	
		%	-	6,5	26,2	61,7	6,5	100	
	11 ve yukarısı	f	-	2	2	10	1	15	
		%	-	13,5	13,5	65,4	5,8	100	
Etkinlikler öğrencileri bilgiye ulaştıracak ve yenilikçi düşünme yeteneklerini ortaya çıkaracak şekilde hazırlanmıştır.	1-5 Yıl	f	4	17	54	155	14	244	χ^2=2,681 sd=8 p=0,953 **Anlamsız**
		%	1,7	7,0	22,1	63,5	5,7	100	
	6-10 Yıl	f	-	2	6	20	3	31	
		%	-	6,5	19,6	64,5	9,3	100	
	11 ve yukarısı	f	-	1	3	9	2	15	
		%	-	5,8	19,2	59,6	13,5	100	

Etkinlikler ve programdaki kazanımlar arasında çelişkiler vardır.	1-5 Yıl	f	13	68	53	103	7	244	χ^2=2,142 sd=8 p=0,976 **Anlamsız**
		%	5,4	27,8	21,8	42,2	2,9	100	
	6-10 Yıl	f	2	8	5	14	2	31	
		%	6,5	26,2	15,9	44,9	6,5	100	
	11 ve yukarısı	f	1	4	3	6	1	15	
		%	5,8	26,9	19,2	40,4	5,8	100	
Çalışma kitaplarında yer alan etkinlikler ve yönlendirmeler öğrenciler tarafından anlaşılmaktadır.	1-5 Yıl	f	5	17	39	176	7	244	χ^2=10,655 sd=8 p=0,222 **Anlamsız**
		%	2,0	7,0	15,9	72,2	2,9	100	
	6-10 Yıl	f	-	3	4	20	4	31	
		%	-	9,3	13,1	64,5	13,1	100	
	11 ve yukarısı	f	-	1	2	10	2	15	
		%	-	5,8	13,5	65,4	13,5	100	
Etkinlikler öğrencilerin öğrenme seviyesine, gelişimine ve öğrenme ortamına uygun olarak hazırlanmıştır.	1-5 Yıl	f	8	22	49	155	10	244	χ^2=4,134 sd=8 p=0,845 **Anlamsız**
		%	3,3	9,0	20,1	63,5	4,0	100	
	6-10 Yıl	f	1	3	4	21	2	31	
		%	2,8	9,3	13,1	67,3	6,5	100	
	11 ve yukarısı	f	-	1	3	9	2	15	
		%	-	5,8	19,2	59,6	13,5	100	
İçerik bu durumuyla yeterlidir.	1-5 Yıl	f	12	36	61	130	5	244	χ^2=17,318 sd=8 p=0,027 **Anlamlı**
		%	4,9	14,7	25,0	53,3	2,0	100	
	6-10 Yıl	f	1	2	7	16	5	31	
		%	2,8	6,5	22,4	51,4	15,9	100	
	11 ve yukarısı	f	-	2	3	9	1	15	
		%	-	13,5	19,2	59,6	5,8	100	

Öğretmenlerin hizmet yılları ile Bilişim Teknolojileri Ders Programının içeriğine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı Çizelge 4.8.3.'de verilmiştir. Çizelge genel hatlarıyla incelendiğinde öğretmenlerin hizmet yıllarına göre görüşlerinin pek değişmediği, dolayısı ile hizmet yılları ile görüşleri arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmektedir. Öğretmenlerin yeni program için hazırlanan ders ve kaynak

kitapları yeterli bulmadığı yönünde ortaya çıkan görüşleri ile hizmet yılları arasında anlamlı bir ilişki mevcut değildir. Örnekleme katılan öğretmenlerin hizmet yıllarına göre "Yeni programın uygulanmasında gerekli olan yazılımların, CD'lerin vb. materyallerin temininde sıkıntı yaşanmamaktadır" ve "İçeriğin sunuluş sırası basitten karmaşığa doğrudur" ifadelerine ilişkin görüşleri incelendiğinde görüşlerinin benzerlik gösterdiği görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin hizmet yılları ile görüşleri arasında 0,05 önem düzeyinde anlamlı bir ilişki yoktur diyebiliriz. Öğretmenlerin "İçerik aşamalı ve birbirinin önkoşulu olarak sıralanmıştır" ifadesine belirttikleri görüşleri ile hizmet yılları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı Çizelge 4.8.3'te görülmektedir. "Çalışma kitaplarında etkinliklere yeterince yer verilip verilmediğine yönelik ifadeye verilen cevaplar ile öğretmenlerin hizmet yılları arasında 0,05 önem düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Öğretmenlerin "Basamaklardaki konu tekrarları öğrenmenin niteliğini artırmaktadır", "Etkinlikler ve programdaki kazanımlar arasında çelişkiler vardır" , "Çalışma kitaplarında yer alan etkinlikler ve yönlendirmeler öğrenciler tarafından anlaşılmaktadır" ve "Etkinlikler öğrencileri bilgiye ulaştıracak ve yenilikçi düşünme yeteneklerini ortaya çıkaracak şekilde hazırlanmıştı" ifadelerine yönelik görüşlerinin benzer olduğu ve hizmet yıllarına göre değişmediği Çizelge 4.8.3'te görülmektedir. Bilgisayar öğretmenlerinin hizmet yılları ile görüşleri arasında anlamlı bir ilişki yoktur. Örnekleme katılan öğretmenlerin "Yeni program ile öğrenciler arasındaki seviye farklılıkları en aza indirgenmiştir", "Program içeriğinde öğrencinin günlük yaşamda kullanabileceği bilgilere yer verilmiştir" ve "Program öğrenciyi motive etmektedir" ifadelerine ilişkin görüşleri hizmet yıllarına göre değişmemektedir. Çizelge 4.8.3'te de görüldüğü gibi öğretmenlerin görüşleri ile hizmet yılları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. "İçerik bu durumuyla yeterlidir" yönündeki görüşleri hizmet yıllarına göre farklılık göstermektedir. Öğretmenlerin hizmet yılları ile içeriğin bu haliyle yeterli olup olmadığı konusundaki görüşleri arasında 0,05 önem düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Çizelge 4.8.4. Öğretmenlerin hizmet yıllarına göre Bilişim Teknolojileri Ders Programının Öğrenme-Öğretme Sürecine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığına dair bulgular ve χ^2 değerleri

İfadeler	Hizmet Yılı		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum	Toplam (n)	χ^2 P<0,05
Programda önerilen öğretim yöntemleri laboratuarda uygulanabilir niteliktedir.	1-5 Yıl	f	4	18	37	168	17	244	χ^2=17,459 sd=8 p=0,488 **Anlamsız**
		%	1,7	7,4	15,2	68,8	7,0	100	
	6-10 Yıl	f	-	2	5	18	6	31	
		%	-	6,5	15,9	57,9	19,6	100	
	11 ve yukarısı	f	-	1	1	12	1	15	
		%	-	5,8	5,8	78,8	5,8	100	
Etkinlikler belirtilen ders süresi içinde yapılabilmektedir.	1-5 Yıl	f	28	41	37	131	7	244	χ^2=3,512 sd=8 p=0,898 **Anlamsız**
		%	11,5	16,8	15,2	53,7	2,9	100	
	6-10 Yıl	f	2	5	6	17	1	31	
		%	6,5	15,9	19,6	55,1	2,8	100	
	11 ve yukarısı	f	1	2	1	11	-	15	
		%	5,8	13,5	5,8	73,1	-	100	
Program, dersin işlenişinde öğrencinin aktif katılımını sağlayacak niteliktedir.	1-5 Yıl	f	3	12	34	184	11	244	χ^2=4,369 sd=8 p=0,822 **Anlamsız**
		%	1,2	4,9	13,9	75,4	4,5	100	
	6-10 Yıl	f	-	2	3	23	3	31	
		%	-	6,5	9,3	73,8	9,3	100	
	11 ve yukarısı	f	-	-	2	13	-	15	
		%	-	-	13,5	86,5	-	100	
Program öğrencinin bilgiyi yorumlamasına, geliştirmesine ve tartışmasına fırsat vermektedir.	1-5 Yıl	f	2	16	41	180	5	244	χ^2=8,534 sd=8 p=0,383 **Anlamsız**
		%	0,8	6,5	16,8	73,8	2,0	100	
	6-10 Yıl	f	-	1	5	22	3	31	
		%	-	2,8	15,9	72,0	9,3	100	
	11 ve yukarısı	f	-	-	2	13	-	15	
		%	-	-	13,5	86,5	-	100	

Yeni program ile öğretmen bilgiyi direk aktarmaktan ziyade, öğrencileri motive etmek ve ilgi uyandırmak ile yükümlüdür.	1-5 Yıl	f	5	14	35	180	10	244	χ^2=3,399 sd=8 p=0,907 **Anlamsız**
		%	2,0	5,7	14,4	73,8	4,0	100	
	6-10 Yıl	f	-	2	5	22	2	31	
		%	-	6,5	15,9	71,0	6,5	100	
	11 ve yukarısı	f	-	-	1	13	1	15	
		%	-	-	5,8	86,5	5,8	100	
Program öğretmen ve öğrenci açısından esnektir.	1-5 Yıl	f	2	7	33	185	17	244	χ^2=4,214 sd=8 p=0,837 **Anlamsız**
		%	0,8	2,9	13,6	75,9	7,0	100	
	6-10 Yıl	f	-	2	3	22	4	31	
		%	-	6,5	9,3	71,0	13,1	100	
	11 ve yukarısı	f	-	-	2	11	2	15	
		%	-	-	13,5	73,1	13,5	100	
Program öğretmen ve öğrenci açısından işlevseldir.	1-5 Yıl	f	2	9	31	192	10	244	χ^2=6,456 sd=8 p=0,596 **Anlamsız**
		%	0,8	3,7	12,7	78,7	4,0	100	
	6-10 Yıl	f	-	-	5	23	3	31	
		%	-	-	15,9	73,8	10,3	100	
	11 ve yukarısı	f	-	1	1	11	2	15	
		%	-	5,8	5,8	73,1	13,5	100	
Program, öğretmene ders işleniş planını yapması için kolaylık sağlamıştır.	1-5 Yıl	f	3	5	30	176	30	244	χ^2=2,518 sd=8 p=0,961 **Anlamsız**
		%	1,2	2,0	12,2	72,2	12,2	100	
	6-10 Yıl	f	-	1	5	20	5	31	
		%	-	2,8	15,9	64,5	16,8	100	
	11 ve yukarısı	f	-	-	1	12	2	15	
		%	-	-	5,8	78,8	13,5	100	
Programda belirtilen öğretim yöntemleri hedefe uygundur.	1-5 Yıl	f	3	6	38	185	12	244	χ^2=2,532 sd=8 p=0,960 **Anlamsız**
		%	1,2	2,5	15,6	75,9	4,9	100	
	6-10 Yıl	f	-	1	4	23	3	31	
		%	-	2,8	13,1	73,8	10,3	100	
	11 ve yukarısı	f	-	-	3	11	1	15	
		%	-	-	19,2	73,1	5,8	100	

Laboratuardaki bilgisayarların özellikleri derslerin işlenmesi için yeterlidir.	1-5 Yıl	f	28	25	32	138	21	244	χ^2=3,049 sd=8 p=0,931 **Anlamsız**
		%	11,5	10,2	13,1	56,6	8,6	100	
	6-10 Yıl	f	2	4	5	19	1	31	
		%	6,5	13,1	15,9	61,7	2,8	100	
	11 ve yukarısı	f	1	1	2	9	2	15	
		%	5,8	5,8	13,5	59,6	13,5	100	
Yeni program derslerin verimliliğini ve öğrencilerin performansını arttırmaktadır.	1-5 Yıl	f	5	8	39	177	15	244	χ^2=3,703 sd=8 p=0,883 **Anlamsız**
		%	2,0	3,3	15,9	72,5	6,2	100	
	6-10 Yıl	f	-	-	5	24	2	31	
		%	-	-	15,9	77,6	6,5	100	
	11 ve yukarısı	f	-	-	1	13	1	15	
		%	-	-	5,8	86,5	5,8	100	
İçerikteki hazır etkinlikler öğretmene kolaylık sağlamaktadır.	1-5 Yıl	f	3	6	34	169	32	244	χ^2=2,025 sd=8 p=0,980 **Anlamsız**
		%	1,2	2,5	13,9	69,3	13,1	100	
	6-10 Yıl	f	-	1	4	23	3	31	
		%	-	2,8	13,1	74,8	9,3	100	
	11 ve yukarısı	f	-	-	2	12	1	15	
		%	-	-	13,5	78,8	5,8	100	
Programda her ünite için ayrılan zaman ilgili ünitenin güçlük derecesi ile uyumludur.	1-5 Yıl	f	4	28	59	150	3	244	χ^2=16,433 sd=8 p=0,137 **Anlamsız**
		%	1,7	11,5	24,1	61,5	1,2	100	
	6-10 Yıl	f	1	2	7	17	4	31	
		%	2,8	6,5	22,4	55,1	13,1	100	
	11 ve yukarısı	f	-	1	3	10	1	15	
		%	-	5,8	19,2	65,4	5,8	100	

Çizelge 4.8.4.'te öğretmenlerin hizmet yılları ile Bilişim Teknolojileri Ders Programının öğrenme-öğretme sürecine ilişkin görüşleri arasında 0.05 önem düzeyinde anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı incelenmeye çalışılmıştır. Buna göre öğretmenlerin hizmet yılları ile "Programda önerilen öğretim yöntemleri laboratuvarda uygulanabilir niteliktedir" ve "Program, dersin işlenişinde öğrencinin aktif katılımını sağlayacak

niteliktedir" görüşleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Öğretmenlerin programın, öğrencinin bilgiyi yorumlamasına geliştirmesine ve tartışmasına fırsat verip vermediği konusundaki görüşleri incelendiğinde hizmet yıllarına göre farklılaşma olmadığı görülmektedir. Dolayısı ile öğretmenlerin görüşleri ile hizmet yılları arasında anlamlı bir ilişki mevcut değildir. "Yeni program ile öğretmen bilgiyi direk aktarmaktan ziyade, öğrencileri motive etmek ve ilgi uyandırmak ile yükümlüdür" ifadesine çoğunlukla olumlu görüş bildiren öğretmenlerin görüşleri ile hizmet yılları arasında 0,05 önem düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Öğretmenlerin hizmet yıllarına göre "Program öğretmen ve öğrenci açısından esnektir" ve "Program öğretmen ve öğrenci açısından işlevselidir" ifadelerine verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Buna göre öğretmenlerin hizmet yıllarına göre görüşlerinin değişmediği söylenebilir. Örnekleme katılan öğretmenlerin hizmet yılları ile, "Program, öğretmene ders işleyiş planını yapması açısından kolaylık sağlamıştır" ve "Programda belirtilen öğretim yöntemleri hedefe uygundur" ifadelerine ilişkin görüşleri incelendiğinde cevaplar arasında hizmet yıllarına göre bir farklılaşma olmadığı söylenebilir. Nitekim yapılan ki-kare test tekniği analizi sonucunda öğretmenlerin bu ifadelere ilişkin görüşler ile hizmet yılları arasında 0,05 önem düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Çizelge 4.8.4'te görüldüğü gibi öğretmenlerin "Yeni program, derslerin verimliliğini ve öğrencilerin ders başarısını artırmaktadır" ve "Laboratuardaki bilgisayarların özellikleri derslerin işlenmesi için yeterlidir" ifadelerine ilişkin görüşleri hizmet yıllarına göre değişmemektedir. Öğretmenlerin hizmet yıllarına göre "İçerikteki hazır etkinlikler öğretmene kolaylık sağlamaktadır", "Programda her ünite için ayrılan zaman ilgili ünitenin güçlük derecesi ile uyumludur" ve "Laboratuvardaki bilgisayarların özellikleri derslerin işlenmesi için yeterlidir" ifadelerine verdikleri cevapların değişmediği ve öğretmenlerin görüşleri ile hizmet yılları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı yine bu tabloda görülmektedir.

Çizelge 4.8.5. Öğretmenlerin hizmet yıllarına göre Bilişim Teknolojileri Ders Programının Değerlendirme Boyutuna ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığına dair bulgular ve χ^2 değerleri

İfadeler	Hizmet Yılı		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum	Toplam (n)	χ^2 P<0,05
Programda yer alan ölçme değerlendirme ile ilgili genel açıklamalar yeterlidir.	1-5 Yıl	f	6	36	32	169	1	244	χ^2=18,802 sd=8 p=0,114 **Anlamsız**
		%	2,5	14,7	13,1	69,3	0,4	100	
	6-10 Yıl	f	1	3	6	18	3	31	
		%	2,8	9,3	19,6	57,9	10,3	100	
	11 ve yukarısı	f	-	2	1	11	1	15	
		%	-	13,5	5,8	73,1	5,8	100	
Programda yer alan kazanımlar ölçülebilir niteliktedir.	1-5 Yıl	f	2	17	42	181	2	244	χ^2=18,838 sd=8 p=0,116 **Anlamsız**
		%	0,8	7,0	17,2	74,2	0,8	100	
	6-10 Yıl	f	1	-	7	20	3	31	
		%	2,8	-	22,4	64,5	10,3	100	
	11 ve yukarısı	f	-	1	1	13	-	15	
		%	-	5,8	5,8	86,5	-	100	
Yeni programa göre ölçme ve değerlendirme yapılırken yeterli bilgilendirme olmadığı için zorluk çekilmektedir.	1-5 Yıl	f	2	29	36	164	13	244	χ^2=12,046 sd=8 p=0,149 **Anlamsız**
		%	0,8	11,9	14,7	67,3	5,4	100	
	6-10 Yıl	f	1	2	9	15	4	31	
		%	2,8	6,5	29,0	48,6	13,1	100	
	11 ve yukarısı	f	-	1	4	10	-	15	
		%	-	5,8	26,9	65,4	-	100	
Programda önerilen farklı tipteki değerlendirme yöntemleri, ölçme değerlendirme yöntemi olarak uygulanabilir	1-5 Yıl	f	3	28	45	165	3	244	χ^2=6,581 sd=8 p=0,582 **Anlamsız**
		%	1,2	11,5	18,4	67,7	1,2	100	
	6-10 Yıl	f	1	2	7	20	1	31	
		%	2,8	7,5	22,4	64,5	2,8	100	

niteliktedir.	11 ve yukarısı	f	-	1	1	12	1	15	
		%	-	5,8	5,8	78,8	5,8	100	
Performans değerlendirme araçlarını kullanmak için ders anında yeterince vakit buluyorum.	1-5 Yıl	f	38	42	31	130	3	244	
		%	15,6	17,2	12,7	53,3	1,2	100	χ^2=9,426
	6-10 Yıl	f	4	1	6	18	2	31	sd=8
		%	13,1	2,8	19,6	57,9	6,5	100	p=0,308
	11 ve yukarısı	f	2	2	2	9	-	15	**Anlamsız**
		%	13,5	13,5	13,5	59,6	-	100	
Her ünitenin sonunda yapılan değerlendirmeler ile programın hedeflerine ulaşıp ulaşmadığının tespitini yapmak daha kolaydır.	1-5 Yıl	f	5	23	40	172	4	244	
		%	2,0	9,4	16,4	70,5	1,7	100	χ^2=12,740
	6-10 Yıl	f	-	1	7	20	3	31	sd=8
		%	-	2,8	22,4	65,4	9,3	100	p=0,121
	11 ve yukarısı	f	1	2	1	10	1	15	**Anlamsız**
		%	5,8	13,5	5,8	65,4	5,8	100	
Ünite sonlarında yapılan değerlendirmeler öğrencinin başarısını ve motivasyonunu artırmaktadır.	1-5 Yıl	f	1	27	42	169	5	244	
		%	0,4	11,1	17,2	69,3	2,0	100	χ^2=16,108
	6-10 Yıl	f	1	2	7	18	3	31	sd=8
		%	2,8	7,5	22,4	57,9	9,3	100	p=0,410
	11 ve yukarısı	f	1	-	2	11	1	15	**Anlamsız**
		%	5,8	-	13,5	73,1	5,8	100	
Bilişim Teknolojileri dersi öğretim programı hedeflerine ulaşmaktadır.	1-5 Yıl	f	4	23	47	162	8	244	
		%	1,7	9,4	19,3	66,5	3,3	100	χ^2=8,366
	6-10 Yıl	f	-	2	7	21	1	31	sd=8
		%	-	6,5	22,4	67,3	2,8	100	p=0,399
	11 ve yukarısı	f	1	-	3	9	2	15	**Anlamsız**
		%	5,8	-	19,2	59,6	13,5	100	
Öğrenciler Bilişim Teknolojileri dersinde oldukça başarılıdır.	1-5 Yıl	f	6	13	36	172	17	244	
		%	2,5	5,4	14,7	70,5	7,0	100	χ^2=5,533
	6-10 Yıl	f	-	1	5	21	4	31	sd=8
		%	-	2,8	16,8	67,3	13,1	100	p=0,699 **Anlamsız**

	11 ve yukarısı	f	-	1	2	9	3	15	
		%	-	5,8	13,5	59,6	19,2	100	

Bilgisayar öğretmenlerinin hizmet yılları ile Bilişim Teknolojileri Ders Programının değerlendirme boyutuna ilişkin görüşleri arasında 0.05 önem düzeyinde anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı incelenmeye çalışılmış ve elde edilen bulgular Çizelge 4.8.5'te sunulmuştur. Öğretmenlerin hizmet yılları ile programda yer alan ölçme değerlendirme ile ilgili genel açıklamalar yeterlidir ve programda yer alan kazanımlar ölçülebilir niteliktedir konusundaki görüşleri arasında 0,05 önem düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Bu durumda hizmet yılları değişen öğretmenlerin görüşlerinin farklılaşmadığı söylenebilir. Öğretmenlerin ünite sonlarında yapılan sınavların, öğrencinin motivasyonunu ve başarısını artırıp artırmadığı ve yeni programa göre ölçme ve değerlendirme yapılırken yeterli bilgilendirme olmadığı için zorluk çekilip çekilmediği konusundaki görüşleri ile hizmet yılları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı Çizelge 4.8.5'te incelenmiş ve 0,05 önem düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Örnekleme katılan öğretmenlerin hizmet yılları ile performans değerlendirme araçlarını kullanmak için ders anında yeterince vakit bulunmadığı ve her ünitenin sonunda yapılan değerlendirmeler ile programın hedeflerine ulaşıp ulaşmadığının tespitini yapmanın daha kolay olması konusundaki görüşleri arasında 0,05 önem düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Bu konuda öğretmenlerin görüşlerinin benzer olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin "Bilişim Teknolojileri Ders programının hedeflerine ulaşıp ulaşmadığı" konusundaki görüşlerinin hizmet yıllarına göre farklılaşmadığı görülmektedir. Nitekim öğretmenlerin hizmet yılları ile görüşleri arasında 0,05 önem düzeyinde anlamlı bir ilişki olmadığı tabloda görülmektedir.

4.9 Öğretmenlerin çalıştıkları bölgelere göre Bilişim Teknolojileri Ders Programının Genel Özellikleri, Hedefleri, İçeriği, Öğrenme-Öğretme Süreci, Değerlendirme Boyutu hakkındaki görüşleri

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %22,1'i Doğu Anadolu, %8,6'sı Güneydoğu Anadolu, %16,2'si İç Anadolu, %9,7'si Karadeniz, %9,3'ü Ege, %11,7'si Akdeniz ve %22,4'ü Marmara bölgesinde görev yapmaktadır. Bu bölümde öğretmenlerin çalıştıkları bölgelere göre bilişim teknolojileri ders programının genel özellikleri, hedefleri, içeriği, öğrenme-öğretme süreci, değerlendirme boyutu hakkındaki görüşleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığına dair bulgular tablolarla incelenecektir.

Çizelge 4.9.1. Öğretmenlerin çalıştıkları bölgelere göre Bilişim Teknolojileri Ders Programının Genel Özelliklerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığına dair bulgular ve χ^2 değerleri

İfadeler	Bölgeler		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum	Toplam (n)	χ^2 P<0,05
Yeni eğitim programına ihtiyaç vardı.	Doğu Anadolu	f	1	3	10	35	15	64	χ^2=25,823 sd=24 p=0,362 **Anlamsız**
		%	1,4	4,5	15,4	54,8	23,5	100	
	Güneydoğu Anadolu	f	-	1	2	9	13	25	
		%	-	3,5	8,1	36,0	52,3	100	
	İç Anadolu	f	1	3	3	14	26	47	
		%	2,5	6,2	6,2	29,6	55,6	100	
	Karadeniz	f	1	1	4	10	12	28	
		%	3,1	3,1	16,5	35,1	42,3	100	
	Ege	f	1	3	3	10	10	27	
		%	3,2	10,8	10,8	37,6	37,6	100	
	Akdeniz	f	1	1	4	9	19	34	
		%	2,6	2,6	12,0	26,5	56,4	100	

	Marmara	f	1	1	6	31	26	65	
		%	1,3	1,3	9,4	47,8	40,2	100	
Program, öğretmene ve zümreye yeterince rehberlik etmektedir.	Doğu Anadolu	f	-	10	13	38	3	64	χ^2=35,136 sd=24 p=0,066 **Anlamsız**
		%	-	15,4	20,4	59,3	4,5	100	
	Güneydoğu Anadolu	f	1	5	3	11	5	25	
		%	3,5	20,9	11,6	44,2	19,8	100	
	İç Anadolu	f	1	4	5	31	6	47	
		%	1,9	8,6	10,5	66,0	13,0	100	
	Karadeniz	f	1	5	5	13	4	28	
		%	3,1	17,5	17,5	46,4	15,5	100	
	Ege	f	1	4	9	11	2	27	
		%	3,2	15,1	33,3	40,9	7,5	100	
	Akdeniz	f	1	3	5	15	10	34	
		%	2,6	8,5	15,4	44,4	29,1	100	
	Marmara	f	2	6	10	44	3	65	
		%	3,1	9,4	15,2	67,9	4,5	100	
Programın tanıtımıyla ilgili verilen hizmet içi eğitimler yeterlidir.	Doğu Anadolu	f	9	32	15	7	1	64	χ^2=21,758 sd=24 p=0,594 **Anlamsız**
		%	14,0	49,8	23,5	10,9	1,4	100	
	Güneydoğu Anadolu	f	3	15	3	4	-	25	
		%	11,6	60,5	11,6	16,3	0,0	100	
	İç Anadolu	f	8	22	7	8	2	47	
		%	17,3	46,9	14,8	17,3	4,3	100	
	Karadeniz	f	5	16	2	5	-	28	
		%	17,5	56,7	8,2	17,5	-	100	
	Ege	f	6	12	3	6	-	27	
		%	22,6	44,1	10,8	22,6	-	100	
	Akdeniz	f	5	10	8	9	2	34	
		%	14,5	29,1	23,9	26,5	6,0	100	
	Marmara	f	14	26	15	9	1	65	
		%	21,4	40,2	23,2	13,8	1,3	100	

Bu program öğrencilere bilişim teknolojilerini sevdirerek öğretmektedir.	Doğu Anadolu	f	-	10	11	39	4	64	χ^2=24,896 sd=24 p=0,411 **Anlamsız**
		%	-	15,4	17,2	60,6	6,3	100	
	Güneydoğu Anadolu	f	-	3	9	9	4	25	
		%	-	11,6	36,0	36,0	16,3	100	
	İç Anadolu	f	1	5	9	26	6	47	
		%	1,9	10,5	19,1	55,6	13,0	100	
	Karadeniz	f	1	5	5	15	2	28	
		%	4,1	17,5	17,5	53,6	7,2	100	
	Ege	f	-	4	8	14	1	27	
		%	-	15,1	30,1	51,6	3,2	100	
	Akdeniz	f	2	4	7	17	4	34	
		%	6,0	12,0	20,5	50,4	12,0	100	
	Marmara	f	6	4	13	36	6	65	
		%	9,4	6,3	20,1	55,4	9,4	100	
Programın basamaklara ayrılmış olması yararlı olmuştur.	Doğu Anadolu	f	-	4	7	41	12	64	χ^2=21,415 sd=24 p=0,614 **Anlamsız**
		%	-	6,3	10,9	63,8	18,6	100	
	Güneydoğu Anadolu	f	-	-	3	14	8	25	
		%	-	-	11,6	55,8	32,6	100	
	İç Anadolu	f	1	1	4	24	17	47	
		%	1,9	1,9	8,6	51,2	36,4	100	
	Karadeniz	f	1	1	3	18	5	28	
		%	4,1	4,1	10,3	63,9	17,5	100	
	Ege	f	1	3	3	17	3	27	
		%	4,3	10,8	10,8	63,4	10,8	100	
	Akdeniz	f	-	1	4	20	9	34	
		%	-	2,6	12,0	59,0	26,5	100	
	Marmara	f	-	1	7	42	15	65	
		%	-	1,3	10,7	64,7	23,2	100	
Öğrencilerin seviyelerine uygun	Doğu Anadolu	f	1	1	8	34	20	64	
		%	1,4	1,4	12,7	52,9	31,2	100	

basamakların öğretmenler tarafından belirlenmesi programı esnek hale getirmektedir.	Güneydoğu Anadolu	f	-	-	4	12	9	25	χ^2=14,631 sd=24 p=0,931 **Anlamsız**
		%	-	-	16,3	47,7	36,0	100	
	İç Anadolu	f	1	3	4	23	16	47	
		%	2,5	6,2	8,6	48,8	34,0	100	
	Karadeniz	f	-	-	4	18	6	28	
		%	-	-	14,4	63,9	21,6	100	
	Ege	f	-	2	2	15	8	27	
		%	-	7,5	7,5	54,8	30,1	100	
	Akdeniz	f	-	2	3	20	9	34	
		%	-	6,0	8,5	59,0	26,5	100	
	Marmara	f	1	1	4	37	22	65	
		%	1,3	1,3	6,3	57,1	33,9	100	

Çizelge 4.9.1.'de öğretmenlerin çalıştıkları bölgeler ile Bilişim Teknolojileri Ders Programının genel özelliklerine ilişkin görüşleri arasında 0.05 önem düzeyinde anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı incelenmeye çalışılmıştır. Buna göre tablo genel hatlarıyla incelendiğinde öğretmenlerin programın genel özelliklerine ilişkin görüşleri çalıştıkları bölgelere göre farklılık göstermediği görülmektedir. Öğretmenlerin yeni öğretim programına ihtiyaç olup olmadığı konusundaki görüşleri ile çalıştıkları bölgeler arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı bu son tabloda incelenmiş ve 0,05 önem düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Nitekim öğretmenlerin görüşlerinin yeni programa ihtiyaç vardı yönünde ağırlıklı olduğu dikkat çekmektedir. Öğretmenlerin "Program, öğretmene ve zümreye yeterince rehberlik etmektedir" ve "Programın tanıtımıyla ilgili verilen hizmet içi eğitimler yeterlidir" ifadelerine belirttikleri görüşlerinin çalıştıkları bölgelere göre farklılık göstermediği görülmektedir. Bilgisayar öğretmenlerinin yeni programın öğrencilere bilişim teknolojilerini sevdirerek öğretmektedir görüşü ile çalıştıkları bölgeler arasında 0,05 önem düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Örnekleme katılan bilgisayar öğretmenlerinin programın basamaklara ayrılmış olması yararlı olmuştur ve öğrencilerin seviyelerine uygun basamakların öğretmenler tarafından belirlenmesi programı esnek hale getirmektedir konusundaki görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin çalıştıkları bölgeler ile görüşleri arasında 0,05 önem

düzeyinde anlamlı ilişki olmadığı ortaya çıkmaktadır. Dolayısı ile öğretmenlerin görüşleri ile çalıştıkları bölgeler arasında 0,05 önem düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Çizelge 4.9.2. Öğretmenlerin çalıştıkları bölgelere göre Bilişim Teknolojileri Ders Programının Hedeflerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığına dair bulgular ve χ^2 değerleri

İfadeler	Bölgeler		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum	Toplam (n)	χ^2 P<0,05
Yeni programın hedefi, toplumun beklenti ve ihtiyaçlarını karşılar niteliktedir.	Doğu Anadolu	f	-	14	16	34	-	64	χ^2=21,380 sd=24 p=0,616 **Anlamsız**
		%	-	21,7	24,9	52,9	-	100	
	Güneydoğu Anadolu	f	-	1	7	16	1	25	
		%	-	3,5	29,0	64,0	3,5	100	
	İç Anadolu	f	1	2	11	29	4	47	
		%	1,9	4,3	23,5	61,7	8,6	100	
	Karadeniz	f	-	6	6	15	1	28	
		%	-	21,6	21,6	53,6	3,1	100	
	Ege	f	1	3	5	17	1	27	
		%	3,2	10,8	19,4	63,4	3,2	100	
	Akdeniz	f	1	4	7	21	1	34	
		%	2,6	12,0	20,5	62,3	2,6	100	
	Marmara	f	1	8	11	42	3	65	
		%	1,3	12,5	17,0	64,7	4,5	100	
Programda hedefler hiyerarşik bir şekilde	Doğu Anadolu	f	1	7	11	43	2	64	
		%	1,4	10,9	17,2	67,0	3,2	100	
	Güneydoğu Anadolu	f	-	5	4	16	-	25	
		%	-	19,8	16,3	64,0	-	100	
	İç Anadolu	f	1	3	4	34	5	47	
		%	1,9	6,2	9,2	72,2	10,5	100	

sunulmuştur.	Karadeniz	f	-	6	4	17	1	28	χ^2=21,799
		%	-	21,6	14,4	60,8	3,1	100	sd=24
	Ege	f	-	3	4	18	2	27	p=0,591
		%	-	10,8	15,1	66,7	7,5	103	**Anlamsız**
	Akdeniz	f	-	1	7	23	3	34	
		%	-	2,6	21,4	67,5	8,5	100	
	Marmara	f	3	7	6	44	5	65	
		%	4,5	10,7	9,4	67,9	7,6	100	
Ünitelerin başında belirtilen hedefler, anlaşılır ve net yazılmıştır.	Doğu Anadolu	f	-	6	14	41	3	64	
		%	-	9,5	21,7	63,8	4,5	100	
	Güneydoğu Anadolu	f	-	3	5	15	2	25	
		%	-	11,6	19,8	60,5	8,1	100	
	İç Anadolu	f	1	5	6	28	7	47	
		%	1,9	10,5	13,0	59,9	14,8	100	χ^2=28,322
	Karadeniz	f	-	3	3	21	1	28	sd=24
		%	-	10,3	10,3	75,3	4,1	100	p=0,247
	Ege	f	1	6	3	14	3	27	**Anlamsız**
		%	3,2	23,7	10,8	51,6	10,8	100	
	Akdeniz	f	-	2	7	18	7	34	
		%	-	6,0	20,5	53,0	20,5	100	
	Marmara	f	1	2	6	47	9	65	
		%	1,3	3,1	9,4	72,3	13,8	100	
Hedefler gerçekleştirilebilecek niteliktedir.	Doğu Anadolu	f	1	10	12	36	5	64	
		%	1,4	15,4	18,6	56,1	8,5	100	
	Güneydoğu Anadolu	f	-	3	7	14	1	25	
		%	-	11,6	27,9	57,0	3,5	100	
	İç Anadolu	f	1	7	4	29	6	47	
		%	1,9	14,8	8,6	61,7	13,0	100	χ^2=21,782
	Karadeniz	f	2	2	6	18	-	28	sd=24
		%	7,2	7,2	21,6	63,9	-	100	p=0,592

	Ege	f	-	3	4	18	2	27	**Anlamsız**
		%	-	10,8	15,0	66,7	7,5	100	
	Akdeniz	f	-	3	2	25	4	34	
		%	-	8,5	6,0	73,5	12,0	100	
	Marmara	f	1	6	12	41	5	65	
		%	1,3	9,4	18,3	62,9	7,6	100	
Programda öğrencinin günlük yaşamda kullanabileceği hedeflere yer verilmiştir.	Doğu Anadolu	f	1	9	13	40	1	64	
		%	1,4	14,0	20,4	62,4	1,4	100	
	Güneydoğu Anadolu	f	-	2	5	16	2	25	
		%	-	8,1	19,8	64,0	8,1	100	
	İç Anadolu	f	1	2	6	33	5	47	
		%	1,9	4,3	13,0	70,4	10,5	100	χ^2=22,023
	Karadeniz	f	1	3	7	17	-	28	sd=24
		%	3,1	10,3	25,8	60,8	-	100	p=0,578
	Ege	f	-	4	6	17	-	27	**Anlamsız**
		%	-	15,0	22,6	63,4	-	100	
	Akdeniz	f	1	2	4	24	3	34	
		%	2,6	6,0	12,0	70,9	8,5	100	
	Marmara	f	1	4	15	37	8	65	
		%	1,3	6,3	23,2	57,1	12,5	100	
Hedefler bilişim teknolojileri dersinin genel amaçları ile tutarlıdır.	Doğu Anadolu	f	-	3	10	48	3	64	
		%	-	4,5	15,4	75,1	4,5	100	
	Güneydoğu Anadolu	f	-	-	6	17	2	25	
		%	-	-	23,3	68,6	8,1	100	
	İç Anadolu	f	-	3	5	32	7	47	
		%	-	6,2	11,1	67,9	14,8	100	χ^2=18,600
	Karadeniz	f	1	-	3	23	1	28	sd=24
		%	4,1	-	10,3	81,4	4,1	100	p=0,773
	Ege	f	1	-	4	19	3	27	**Anlamsız**
		%	3,2	-	15,1	71,0	10,8	100	

	Akdeniz	f	1	1	6	21	5	34	
		%	2,8	2,8	17,9	61,5	14,5	100	
	Marmara	f	1	3	7	47	7	65	
		%	1,3	4,5	10,7	72,3	10,7	100	
Program öğrencilerde merak duygusu uyandırarak araştırmaya sevk eder.	Doğu Anadolu	f	1	11	17	33	2	64	χ^2=18,988 sd=24 p=0,753 **Anlamsız**
		%	1,4	17,2	26,7	51,6	3,2	100	
	Güneydoğu Anadolu	f	-	4	6	14	1	25	
		%	-	16,3	24,4	55,8	3,5	100	
	İç Anadolu	f	1	4	9	27	6	47	
		%	1,9	8,6	19,1	57,4	13,0	100	
	Karadeniz	f	1	5	6	16	-	28	
		%	3,1	17,5	21,6	56,8	-	100	
	Ege	f	1	5	5	15	1	27	
		%	3,2	18,3	18,3	56,0	3,2	100	
	Akdeniz	f	-	6	4	23	1	34	
		%	-	17,9	12,0	67,5	2,6	100	
	Marmara	f	2	10	19	32	2	65	
		%	3,1	15,2	29,5	49,1	3,1	100	
Hedefler içeriğe uygun biçimde yazılmıştır.	Doğu Anadolu	f	-	1	15	47	1	64	χ^2=32,847 sd=24 p=0,107 **Anlamsız**
		%	-	1,4	23,5	73,3	1,4	100	
	Güneydoğu Anadolu	f	-	3	2	19	1	25	
		%	-	11,6	8,1	76,7	3,5	100	
	İç Anadolu	f	-	4	6	30	7	47	
		%	-	8,6	13,0	63,6	14,8	100	
	Karadeniz	f	1	2	3	21	1	28	
		%	4,1	7,2	10,3	74,2	4,1	100	
	Ege	f	2	3	4	16	2	27	
		%	7,5	10,8	15,1	59,1	7,5	100	
	Akdeniz	f	-	2	7	24	1	34	
		%	-	6,0	20,5	70,9	2,6	100	

	Marmara	f	1	8	8	45	3	65	
		%	1,3	12,5	12,5	69,2	4,5	100	
Hedefler öğrencilere dünyadaki teknolojik gelişmeleri yorumlama becerisi kazandırmaktadır.	Doğu Anadolu	f	-	12	12	37	3	64	χ^2=19,967 sd=24 p=0,699 **Anlamsız**
		%	-	18,6	18,6	57,9	4,5	100	
	Güneydoğu Anadolu	f	-	-	4	20	1	25	
		%	-	-	16,3	80,2	3,5	100	
	İç Anadolu	f	1	4	11	25	6	47	
		%	1,9	8,6	23,5	53,1	13,0	100	
	Karadeniz	f	1	5	4	16	2	28	
		%	4,1	17,5	14,4	56,7	7,3	100	
	Ege	f	1	6	5	13	2	27	
		%	3,2	22,6	18,3	48,4	7,5	100	
	Akdeniz	f	1	4	5	20	4	34	
		%	2,6	12,0	14,5	59,0	12,0	100	
	Marmara	f	1	10	16	35	3	65	
		%	1,3	15,2	24,6	54,0	4,5	100	
Yeni program öğrenciyi ezberden çok konuyu anlamaya ve yorumlamaya teşvik eder.	Doğu Anadolu	f	-	3	11	44	6	64	χ^2=17,895 sd=24 p=0,808 **Anlamsız**
		%	-	4,5	17,2	68,8	9,5	100	
	Güneydoğu Anadolu	f	-	1	3	18	3	25	
		%	-	4,7	11,6	72,1	11,6	100	
	İç Anadolu	f	1	1	7	31	7	47	
		%	1,9	1,9	15,4	66,0	14,8	100	
	Karadeniz	f	1	1	3	21	2	28	
		%	4,1	4,1	10,3	74,2	7,2	100	
	Ege	f	-	3	4	15	5	27	
		%	-	10,8	15,1	55,9	18,3	100	
	Akdeniz	f	-	3	5	19	7	34	
		%	-	8,5	14,5	56,4	20,5	100	
	Marmara	f	1	7	13	39	5	65	
		%	1,3	10,7	20,1	59,8	7,6	100	

Bilgisayar öğretmenlerinin çalıştıkları bölgeler ile Bilişim Teknolojileri Ders Programının hedeflerine ilişkin görüşleri arasında 0.05 önem düzeyinde anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı incelenmeye çalışılmış ve elde edilen bulgular Çizelge 4.9.2'de sunulmuştur. Öğretmenlerin "Yeni programın hedefi, toplumun beklenti ve ihtiyaçlarını karşılar niteliktedir" ifadesine verdikleri cevaplar incelendiğinde çalıştıkları bölgelere göre cevapların değişmediği görülmektedir. Nitekim ki-kare test tekniği ile yapılan analizde öğretmenlerin görüşleri ile çalıştıkları bölgeler arasında 0,05 önem düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Bilgisayar öğretmenlerinin çalıştıkları bölgeler ile "Hedefler bilişim teknolojileri dersinin genel amaçları ile tutarlıdır" ve "Hedefler, anlaşılır ve net yazılmıştır" ifadelerine belirttikleri görüşleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Programda hedefler hiyerarşik bir şekilde sunulup sunulamadığı konusundaki görüşleri ile çalıştıkları bölgeler arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı Çizelge 4.9.2'de incelenmiş ve 0,05 önem düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Programda öğrencinin günlük yaşamda kullanabileceği hedeflere yer verilip verilmediği, programın öğrencilerde merak duygusu uyandırarak onları araştırmaya sevk edip etmediği ve hedefler içeriğe uygun biçimde yazılıp yazılmadığı konusundaki görüşlerinin çalıştıkları bölgelere göre farklılaşmadığı görülmektedir. Nitekim öğretmenlerin çalıştıkları bölgeler ile görüşleri arasında 0,05 önem düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Öğretmenlerin çalıştıkları bölgeler ile "Hedefler, öğrencilere dünyadaki teknolojik gelişmeleri yorumlama becerisi kazandırmaktadır" ve "Yeni program öğrenciyi ezberden çok; konuyu anlamaya ve uygulama yapmaya teşvik etmektedir" ifadelerine verdikleri cevaplar incelendiğinde, öğretmenlerin görüşlerinin değişmediği görülmektedir.

Çizelge 4.9.3. Öğretmenlerin çalıştıkları bölgelere göre Bilişim Teknolojileri Ders Programının İçeriğine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığına dair bulgular ve χ^2 değerleri

İfadeler	Bölgeler		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum	Toplam (n)	χ^2 P<0,05
Yeni program için hazırlanan ders ve kaynak kitapları yeterlidir.	Doğu Anadolu	f	3	12	13	35	1	64	χ^2=27,124 sd=24 p=0,299 **Anlamsız**
		%	4,5	18,6	20,4	54,8	1,4	100	
	Güneydoğu Anadolu	f	1	5	3	14	2	25	
		%	4,7	19,8	11,6	55,8	8,1	100	
	İç Anadolu	f	2	8	6	28	3	47	
		%	4,3	17,3	13,0	59,3	6,2	100	
	Karadeniz	f	4	3	3	17	1	28	
		%	14,4	10,3	10,3	60,8	3,1	100	
	Ege	f	1	5	5	15	1	27	
		%	3,2	18,3	19,4	55,9	3,2	100	
	Akdeniz	f	2	8	5	13	6	34	
		%	6,0	23,9	13,7	38,5	17,9	100	
	Marmara	f	3	14	16	31	1	65	
		%	4,5	21,4	24,6	47,8	1,3	100	
Yeni programın uygulanmasında gerekli olan yazılımların, CD'lerin vb. materyallerin temininde sıkıntı yaşanmamaktadır.	Doğu Anadolu	f	5	13	10	29	7	64	χ^2=22,249 sd=24 p=0,564 **Anlamsız**
		%	7,7	20,4	15,4	45,2	10,9	100	
	Güneydoğu Anadolu	f	3	3	3	10	6	25	
		%	11,6	11,6	11,6	39,5	25,5	100	
	İç Anadolu	f	5	9	7	23	3	47	
		%	10,5	19,8	14,8	48,8	6,2	100	
	Karadeniz	f	4	2	2	18	2	28	
		%	14,4	7,2	7,2	63,9	7,2	100	

	Ege	f	2	4	2	18	1	27	
		%	7,5	15,1	7,5	66,7	3,2	100	
	Akdeniz	f	4	5	5	15	5	34	
		%	12,0	14,5	14,5	44,5	14,5	100	
	Marmara	f	4	18	9	29	5	65	
		%	6,3	27,7	13,8	44,6	7,6	100	
İçeriğin sunuluş sırası basitten karmaşığa doğrudur.	Doğu Anadolu	f	-	1	7	52	4	64	χ^2=19,546 sd=24 p=0,722 **Anlamsız**
		%	-	1,4	10,9	81,0	6,3	100	
	Güneydoğu Anadolu	f	1	1	4	15	4	25	
		%	3,5	3,5	16,3	60,5	16,3	100	
	İç Anadolu	f	1	2	6	33	5	47	
		%	1,9	4,3	13,0	70,4	10,5	100	
	Karadeniz	f	1	-	3	22	2	28	
		%	4,1	-	10,3	78,4	7,2	100	
	Ege	f	-	1	6	19	1	27	
		%	-	3,2	22,6	71,0	3,2	100	
	Akdeniz	f	-	2	5	21	6	34	
		%	-	6,0	14,5	61,5	17,9	100	
	Marmara	f	1	4	14	41	5	65	
		%	1,3	6,3	21,4	62,9	7,6	100	
İçerik aşamalı ve birbirinin önkoşulu olarak sıralanmıştır.	Doğu Anadolu	f	-	2	9	49	4	64	χ^2=20,946 sd=24 p=0,642 **Anlamsız**
		%	-	3,2	14,0	76,5	6,3	100	
	Güneydoğu Anadolu	f	-	1	3	18	3	25	
		%	-	4,7	11,6	72,1	11,6	100	
	İç Anadolu	f	1	2	2	38	4	47	
		%	1,9	4,3	4,3	80,9	8,6	100	
	Karadeniz	f	1	2	6	18	1	28	
		%	4,1	7,2	21,6	63,9	3,1	100	
	Ege	f	1	4	3	17	2	27	
		%	3,2	15,1	10,8	63,4	7,5	100	

	Akdeniz	f	-	2	6	21	5	34	
		%	-	6,0	17,9	61,5	14,5	100	
	Marmara	f	1	5	13	42	4	65	
		%	1,3	7,6	20,1	64,7	6,3	100	
İçerikte yer alan bilgiler öğrenciler için anlamlıdır.	Doğu Anadolu	f	-	5	14	43	2	64	χ^2=32,856 sd=24 p=0,107 **Anlamsız**
		%	-	7,7	21,7	67,0	3,2	100	
	Güneydoğu Anadolu	f	-	3	4	17	1	25	
		%	-	11,6	16,3	68,6	3,5	100	
	İç Anadolu	f	1	1	3	39	3	47	
		%	1,9	1,9	6,2	84,0	6,2	100	
	Karadeniz	f	-	3	3	22	-	28	
		%	-	10,3	10,3	78,4	-	100	
	Ege	f	-	2	10	12	3	27	
		%	-	7,5	36,6	44,1	10,8	100	
	Akdeniz	f	1	2	5	23	3	34	
		%	3,4	6,0	14,5	67,5	8,5	100	
	Marmara	f	2	2	20	38	3	65	
		%	3,1	3,1	30,8	58,5	4,5	100	
İçerik, programın genel hedefleri ile örtüşmektedir.	Doğu Anadolu	f	-	1	7	52	4	64	χ^2=23,825 sd=24 p=0,472 **Anlamsız**
		%	-	1,4	10,9	81,0	6,3	100	
	Güneydoğu Anadolu	f	-	-	5	19	1	25	
		%	-	-	19,8	76,7	3,5	100	
	İç Anadolu	f	1	-	4	40	2	47	
		%	1,9	-	8,6	85,2	4,3	100	
	Karadeniz	f	-	1	3	24	-	28	
		%	-	3,1	10,3	85,6	-	100	
	Ege	f	1	1	5	18	2	27	
		%	3,2	3,2	18,3	66,7	7,5	100	
	Akdeniz	f	-	1	6	22	5	34	
		%	-	2,6	17,9	65,0	14,5	100	

	Marmara	f	1	1	17	42	4	65	
		%	1,3	1,3	26,3	64,7	6,3	100	
İçerik bilgisayar kullanımıyla ilgili konuların önemli bir bölümünü içermektedir.	Doğu Anadolu	f	1	6	9	45	3	64	χ^2=28,415 sd=24 p=0,243 **Anlamsız**
		%	1,4	9,5	14,0	70,1	4,5	100	
	Güneydoğu Anadolu	f	-	6	4	13	2	25	
		%	-	24,4	16,3	52,3	8,0	100	
	İç Anadolu	f	1	2	2	38	4	47	
		%	1,9	4,3	4,3	80,9	8,6	100	
	Karadeniz	f	1	2	2	23	-	28	
		%	3,2	7,2	7,2	81,4	-	100	
	Ege	f	1	3	6	14	3	27	
		%	4,2	10,8	22,6	51,6	10,8	100	
	Akdeniz	f	2	3	4	19	6	34	
		%	6,0	8,5	12,0	56,4	17,1	100	
	Marmara	f	2	7	11	38	7	65	
		%	3,1	10,7	17,0	58,5	10,7	100	
İçerik günlük hayattan verilen örneklerle zenginleştirilmiştir.	Doğu Anadolu	f	-	3	12	46	3	64	χ^2=38,509 sd=24 p=0,031 **Anlamlı**
		%	-	4,5	18,6	71,9	4,5	100	
	Güneydoğu Anadolu	f	-	1	3	17	4	25	
		%	-	3,5	11,6	68,6	16,3	100	
	İç Anadolu	f	1	2	3	36	5	47	
		%	1,9	4,9	6,2	76,5	10,5	100	
	Karadeniz	f	-	2	5	21	-	28	
		%	-	7,2	17,5	74,2	-	100	
	Ege	f	2	3	5	16	1	27	
		%	7,5	10,8	18,3	59,1	3,2	100	
	Akdeniz	f	-	5	4	17	8	34	
		%	-	13,7	12,0	50,4	23,9	100	
	Marmara	f	1	4	15	41	4	65	
		%	1,3	6,3	23,2	62,9	6,3	100	

Yeni program öğrenciler için daha ilginç ve yoğun bir içerik sağlamaktadır.	Doğu Anadolu	f	-	6	9	46	3	64	χ^2=27,467 sd=24 p=0,283 **Anlamsız**
		%	-	9,5	14,0	71,9	4,5	100	
	Güneydoğu Anadolu	f	-	3	4	14	4	25	
		%	-	11,6	16,3	55,8	16,3	100	
	İç Anadolu	f	1	-	5	37	4	47	
		%	1,9	-	10,5	79,0	8,6	100	
	Karadeniz	f	1	3	2	21	1	28	
		%	4,1	10,3	7,2	74,2	4,1	100	
	Ege	f	1	1	9	14	2	27	
		%	3,2	3,2	34,4	51,6	7,5	100	
	Akdeniz	f	1	1	5	21	6	34	
		%	2,6	2,6	15,4	61,5	17,9	100	
	Marmara	f	1	5	12	40	7	65	
		%	1,3	7,6	18,3	61,6	10,7	100	
Program öğrenciyi motive etmektedir.	Doğu Anadolu	f	-	8	15	39	2	64	χ^2=21,258 sd=24 p=0,623 **Anlamsız**
		%	-	12,7	23,5	60,6	3,2	100	
	Güneydoğu Anadolu	f	-	4	3	16	2	25	
		%	-	16,3	11,6	64,0	8,1	100	
	İç Anadolu	f	1	2	10	28	6	47	
		%	1,9	4,3	21,0	59,9	13,0	100	
	Karadeniz	f	1	2	7	17	1	28	
		%	3,1	8,2	24,7	60,8	3,1	100	
	Ege	f	-	4	4	18	1	27	
		%	-	15,1	15,1	66,7	3,2	100	
	Akdeniz	f	-	3	6	19	6	34	
		%	-	8,5	17,1	56,4	17,9	100	
	Marmara	f	2	5	17	37	4	65	
		%	3,1	7,6	26,3	57,1	6,3	100	
Yeni program ile öğrenciler	Doğu Anadolu	f	2	12	16	31	3	64	χ^2=20,993 sd=24
		%	3,2	18,6	24,9	48,4	4,5	100	

arasındaki seviye farklılıkları en aza indirgenmiştir.	Güneydoğu Anadolu	f	-	4	4	16	1	25	p=0,639 **Anlamsız**
		%	-	16,3	16,3	64,0	3,5	100	
	İç Anadolu	f	1	9	7	28	2	47	
		%	1,9	19,1	14,8	59,9	4,3	100	
	Karadeniz	f	1	3	4	20	-	28	
		%	4,1	10,3	14,4	71,1	-	100	
	Ege	f	-	3	6	17	1	27	
		%	-	10,8	22,6	63,4	3,2	100	
	Akdeniz	f	-	3	8	18	5	34	
		%	-	8,5	23,9	53,0	14,5	100	
	Marmara	f	3	10	17	33	2	65	
		%	4,5	15,2	26,3	50,9	3,1	100	
Çalışma kitaplarında etkinliklere yeterince yer verilmiştir.	Doğu Anadolu	f	-	9	14	39	2	64	χ^2=22,386 sd=24 p=0,556 **Anlamsız**
		%	-	14,0	21,7	60,6	3,2	100	
	Güneydoğu Anadolu	f	2	3	2	17	1	25	
		%	8,1	11,6	8,1	68,6	3,5	100	
	İç Anadolu	f	2	3	5	31	6	47	
		%	4,3	6,2	10,5	66,0	13,0	100	
	Karadeniz	f	2	3	3	19	1	28	
		%	7,2	10,3	10,3	68,0	4,1	100	
	Ege	f	-	5	4	17	1	27	
		%	-	18,3	15,1	63,4	3,2	100	
	Akdeniz	f	2	4	4	19	5	34	
		%	6,0	12,0	12,0	56,4	14,5	100	
	Marmara	f	2	6	13	39	5	65	
		%	3,1	9,4	20,1	59,8	7,6	100	
Basamaklardaki konu tekrarları öğrenmenin niteliğini	Doğu Anadolu	f	-	4	9	43	8	64	χ^2=13,326 sd=24 p=0,960
		%	-	6,3	14,0	67,0	12,7	100	
	Güneydoğu Anadolu	f	-	2	4	16	3	25	
		%	-	8,1	16,3	64,0	11,6	100	

artırmaktadır.	İç Anadolu	f	1	1	7	31	7	47	**Anlamsız**
		%	1,9	1,9	14,8	66,0	14,8	100	
	Karadeniz	f	1	1	4	21	1	28	
		%	4,1	4,1	14,4	74,2	4,1	100	
	Ege	f	-	1	7	17	2	27	
		%	-	3,2	25,8	63,4	7,5	100	
	Akdeniz	f	-	2	7	22	3	34	
		%	-	6,0	20,5	65,0	8,5	100	
	Marmara	f	1	2	14	44	4	65	
		%	1,3	3,1	21,4	67,9	6,3	100	
Etkinlikler öğrencileri bilgiye ulaştıracak ve yenilikçi düşünme yeteneklerini ortaya çıkaracak şekilde hazırlanmıştır.	Doğu Anadolu	f	-	5	14	41	4	64	χ^2=20,293 sd=24 p=0,680 **Anlamsız**
		%	-	7,7	21,7	63,8	6,3	100	
	Güneydoğu Anadolu	f	-	3	5	15	2	25	
		%	-	11,6	19,8	60,5	8,1	100	
	İç Anadolu	f	1	-	9	34	3	47	
		%	2,5	-	19,1	72,2	6,2	100	
	Karadeniz	f	1	4	5	18	-	28	
		%	3,1	14,4	17,5	63,9	-	100	
	Ege	f	1	4	4	16	2	27	
		%	3,2	15,1	15,1	59,1	7,5	100	
	Akdeniz	f	-	2	7	22	3	34	
		%	-	6,0	20,5	65,0	8,5	100	
	Marmara	f	1	2	19	38	5	65	
		%	1,3	3,1	29,5	58,5	7,6	100	
	Doğu Anadolu	f	1	23	16	23	1	64	χ^2=19,497 sd=24 p=0,725 **Anlamsız**
		%	1,8	35,7	24,9	35,7	1,4	100	
	Güneydoğu Anadolu	f	3	6	4	11	1	25	
		%	11,6	24,4	16,3	44,2	3,5	100	
	İç Anadolu	f	5	12	5	24	1	47	
		%	10,5	25,3	10,5	51,2	2,5	100	

Etkinlikler ve programdaki kazanımlar arasında çelişkiler vardır.	Karadeniz	f	-	6	8	12	2	28	
		%	-	21,6	28,9	42,3	7,2	100	
	Ege	f	2	7	5	11	2	27	
		%	7,5	25,8	18,3	40,9	7,5	100	
	Akdeniz	f	2	10	7	14	1	34	
		%	6,0	29,1	20,5	41,0	3,4	100	
	Marmara	f	3	16	16	28	2	65	
		%	4,5	24,6	24,6	43,3	3,1	100	
Çalışma kitaplarında yer alan etkinlikler ve yönlendirmeler öğrenciler tarafından anlaşılmaktadır.	Doğu Anadolu	f	2	7	10	43	2	64	χ^2=18,104 sd=24 p=0,798 **Anlamsız**
		%	3,2	10,9	15,4	67,0	3,2	100	
	Güneydoğu Anadolu	f	1	2	3	18	1	25	
		%	3,5	8,1	11,6	72,1	4,7	100	
	İç Anadolu	f	1	5	3	35	3	47	
		%	2,5	10,5	6,2	74,7	6,2	100	
	Karadeniz	f	-	2	4	22	-	28	
		%	-	7,2	14,4	78,4	-	9,7	
	Ege	f	-	2	4	19	2	27	
		%	-	7,5	15,0	70,0	7,5	100	
	Akdeniz	f	-	-	5	27	2	34	
		%	-	-	14,5	79,5	6,0	100	
	Marmara	f	1	3	16	42	3	65	
		%	1,3	4,5	24,6	64,7	4,5	100	
Etkinlikler öğrencilerin öğrenme seviyesine, gelişimine ve öğrenme ortamına uygun olarak hazırlanmıştır.	Doğu Anadolu	f	2	6	15	38	3	64	χ^2=24,750 sd=24 p=0,419 **Anlamsız**
		%	3,2	9,5	23,5	59,3	4,5	100	
	Güneydoğu Anadolu	f	-	4	5	15	1	25	
		%	-	16,2	19,8	60,5	3,5	100	
	İç Anadolu	f	-	6	5	32	4	47	
		%	-	13,0	10,5	67,9	8,6	100	
	Karadeniz	f	1	5	3	19	-	28	
		%	4,1	17,5	10,3	68,0	-	100	

	Ege	f	2	1	6	16	2	27	
		%	7,5	3,2	22,6	59,1	7,5	100	
	Akdeniz	f	2	1	5	23	3	34	
		%	6,0	3,4	14,5	67,5	8,5	100	
	Marmara	f	2	3	17	42	1	65	
		%	3,1	4,5	26,3	64,7	1,3	100	
İçerik bu durumuyla yeterlidir.	Doğu Anadolu	f	1	10	22	31	-	64	χ^2=27,719 sd=24 p=0,272 **Anlamsız**
		%	1,4	15,4	34,4	48,4	-	22,1	
	Güneydoğu Anadolu	f	1	5	4	12	3	25	
		%	4,7	19,8	16,3	47,7	11,6	100	
	İç Anadolu	f	2	2	11	29	3	47	
		%	4,3	4,3	23,5	61,7	6,2	100	
	Karadeniz	f	2	3	7	15	1	28	
		%	7,2	10,3	24,7	53,6	4,1	100	
	Ege	f	2	7	5	12	1	27	
		%	7,5	25,8	18,3	44,1	4,3	100	
	Akdeniz	f	2	3	4	24	1	34	
		%	6,0	8,5	12,0	70,9	2,6	100	
	Marmara	f	3	10	18	32	2	65	
		%	4,5	15,2	27,7	49,1	3,1	100	

Bilgisayar öğretmenlerinin çalıştıkları bölgeler ile Bilişim Teknolojileri Ders Programının içeriğine ilişkin görüşleri arasında 0.05 önem düzeyinde anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı incelenmeye çalışılmış ve elde edilen bulgular Çizelge 4.9.3'te sunulmuştur. Öğretmenlerin görüşlerinin çalıştıkları bölgelere göre değişmediği tabloda dikkat çekmektedir. "Yeni program için hazırlanan ders ve kaynak kitaplar yeterlidir" ifadesine genellikle olumlu yanıt veren öğretmenlerin görüşleri çalıştıkları bölgelere göre farklılık göstermemektedir. Örnekleme katılan öğretmenlerin yeni programın uygulanmasında gerekli olan yazılımların, CD'lerin vb. materyallerin temininde sıkıntı

yaşanıp yaşanmadığı konusundaki görüşleri ile çalıştıkları bölgeler arasında 0,05 önem düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Öğretmenlerin çalıştıkları bölgeler ile içeriğin sunuluş sırası basitten karmaşığa doğru olduğu, içeriğin aşamalı ve birbirinin önkoşulu olarak sıralandığı yönündeki görüşleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Öğretmenlerin "içerikte yer alan bilgiler öğrenciler için anlamlıdır" ve "içerik bilgisayar kullanımıyla ilgili konuların önemli bir bölümünü içermektedir" ifadesine verdikleri cevaplar incelendiğinde çalıştıkları bölgelere göre farklılık olmadığı söylenebilir. "Basamaklardaki konu tekrarları öğrenmenin seviyesini artırmaktadır", "içerik, programın genel hedefleri ile örtüşmektedir", "etkinlikler ve programdaki kazanımlar arasında çelişkiler vardır" ve "yeni program öğrenciler için daha yoğun ve ayrıntılı bir içerik sağlamaktadır" ifadelerine verdikleri cevaplar arasında bir ilişkinin olup olmadığı ile ilgili bulgular Çizelge 4.9.3'te verilmiştir. Burada, çalıştıkları bölgeler ile öğretmen görüşleri arasında 0,05 önem düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Programın öğrenciyi motive edip etmediği ile ilgili soruya verilen yanıtlar incelendiğinde öğretmenlerin benzer görüşte olduğu görülmektedir. Yani öğretmenlerin bu ifadeye ait görüşleri bölgelere göre farklılık göstermemektedir. Öğretmenlerin çalıştıkları bölgelere göre "Yeni program ile öğrenciler arasındaki seviye farklılıkları en aza indirgenmiştir", "Program içeriğinde öğrencinin günlük yaşamda kullanabileceği bilgilere yer verilmiştir" ve "Program bu durumuyla yeterlidir" ifadelerine ilişkin görüşleri incelendiğinde, bilgisayar öğretmenlerinin çalıştıkları bölgeler ile yukarıdaki ifadelere belirttikleri görüşleri arasında farklılık olmadığı görülmektedir.

Çizelge 4.9.4. Öğretmenlerin çalıştıkları bölgelere göre Bilişim Teknolojileri Ders Programının Öğrenme-Öğretme Sürecine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığına dair bulgular ve χ^2 değerleri

İfadeler	Bölgeler		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum	Toplam (n)	χ^2 P<0,05
Programda önerilen öğretim yöntemleri laboratuarda uygulanabilir niteliktedir.	Doğu Anadolu	f	2	6	8	42	6	64	χ^2=17,930 sd=24 p=0,806 **Anlamsız**
		%	3,2	9,5	12,7	65,6	9,5	100	
	Güneydoğu Anadolu	f	-	4	3	17	1	25	
		%	-	16,3	11,6	68,6	3,5	100	
	İç Anadolu	f	1	1	6	35	4	47	
		%	1,9	1,9	13,0	74,7	8,6	100	
	Karadeniz	f	1	2	3	19	3	28	
		%	4,1	7,2	10,3	68,0	10,3	100	
	Ege	f	-	3	6	17	1	27	
		%	-	10,8	22,6	63,4	3,2	100	
	Akdeniz	f	-	1	7	21	5	34	
		%	-	3,4	20,5	61,5	14,5	100	
	Marmara	f	-	4	10	47	4	65	
		%	-	6,3	15,2	72,3	6,3	100	
Etkinlikler belirtilen ders süresi içinde yapılabilmektedir.	Doğu Anadolu	f	6	10	8	37	3	64	χ^2=22,846 sd=24 p=0,529 **Anlamsız**
		%	9,5	15,4	12,7	57,9	4,5	100	
	Güneydoğu Anadolu	f	3	6	1	15	-	25	
		%	11,6	24,4	3,5	60,5	-	100	
	İç Anadolu	f	10	6	5	25	1	47	
		%	21,0	13,0	10,5	53,1	2,5	100	
	Karadeniz	f	2	6	3	17	-	28	
		%	7,2	21,6	10,3	60,8	-	100	
	Ege	f	2	6	6	13	-	27	
		%	6,4	22,6	22,6	48,4	-	100	

	Akdeniz	f	1	6	9	17	1	34	
		%	2,6	17,9	26,5	50,4	2,6	100	
	Marmara	f	7	8	12	35	3	65	
		%	10,7	12,5	18,3	54,0	4,5	100	
Program, dersin işlenişinde öğrencinin aktif katılımını sağlayacak niteliktedir.	Doğu Anadolu	f	1	3	7	52	1	64	χ^2=21,985 sd=24 p=0,580 **Anlamsız**
		%	1,8	4,5	10,9	81,0	1,4	100	
	Güneydoğu Anadolu	f	-	2	2	21	-	25	
		%	-	8,1	8,1	83,7	-	100	
	İç Anadolu	f	-	1	6	36	4	47	
		%	-	1,9	13,0	76,5	8,6	100	
	Karadeniz	f	1	2	1	24	-	28	
		%	3,1	7,2	3,1	85,6	-	100	
	Ege	f	-	1	6	19	1	27	
		%	-	3,2	22,6	71,0	3,2	100	
	Akdeniz	f	-	2	7	21	4	34	
		%	-	6,0	20,5	61,5	12,0	100	
	Marmara	f	1	3	10	47	4	65	
		%	1,3	4,5	15,2	72,3	6,3	100	
Program öğrencinin bilgiyi yorumlamasına, geliştirmesine ve tartışmasına fırsat vermektedir.	Doğu Anadolu	f	-	7	7	47	3	64	χ^2=27,788 sd=24 p=0,269 **Anlamsız**
		%	-	10,9	10,9	73,3	4,5	100	
	Güneydoğu Anadolu	f	-	-	3	22	-	25	
		%	-	-	11,6	88,4	-	100	
	İç Anadolu	f	-	4	6	35	2	47	
		%	-	8,6	13,0	74,1	4,3	100	
	Karadeniz	f	1	-	2	24	1	28	
		%	3,1	-	7,2	85,6	3,1	100	
	Ege	f	-	3	6	18	-	27	
		%	-	10,8	22,6	66,7	-	9,3	
	Akdeniz	f	-	2	9	22	1	34	
		%	-	6,0	26,5	65,0	2,6	100	

	Marmara	f	1	1	15	47	1	65	
		%	1,3	1,3	23,2	72,3	1,3	100	
Yeni program ile öğretmen bilgiyi direk aktarmaktan ziyade, öğrencileri motive etmek ve ilgi uyandırmak ile yükümlüdür.	Doğu Anadolu	f	1	4	9	48	2	64	χ^2=18,870 sd=24 p=0,759 **Anlamsız**
		%	1,4	6,3	14,0	75,1	3,2	100	
	Güneydoğu Anadolu	f	-	1	4	19	1	25	
		%	-	3,5	16,3	76,7	3,5	100	
	İç Anadolu	f	1	3	5	35	3	47	
		%	2,5	6,2	10,5	74,7	6,2	100	
	Karadeniz	f	2	2	2	22	-	28	
		%	7,2	7,2	7,2	78,4	-	100	
	Ege	f	-	4	4	17	2	27	
		%	-	15,1	15,1	63,4	7,5	100	
	Akdeniz	f	-	1	6	26	1	34	
		%	-	2,6	17,9	76,9	2,6	100	
	Marmara	f	1	1	11	48	4	65	
		%	1,3	1,3	17,0	74,1	6,3	100	
Program öğretmen ve öğrenci açısından esnektir.	Doğu Anadolu	f	-	4	5	51	4	64	χ^2=18,263 sd=24 p=0,790 **Anlamsız**
		%	-	6,3	7,7	79,6	6,3	100	
	Güneydoğu Anadolu	f	-	-	3	20	2	25	
		%	-	-	11,6	80,2	8,1	100	
	İç Anadolu	f	-	1	6	34	6	47	
		%	-	1,9	13,0	72,2	13,0	100	
	Karadeniz	f	1	1	4	20	2	28	
		%	3,1	3,1	14,4	71,1	7,2	100	
	Ege	f	-	-	7	17	3	27	
		%	-	-	25,8	63,4	10,8	100	
	Akdeniz	f	-	1	6	25	2	34	
		%	-	2,6	17,9	73,5	6,0	100	
	Marmara	f	1	2	7	51	4	65	
		%	1,3	3,1	10,7	78,6	6,3	100	

Program öğretmen ve öğrenci açısından işlevseldir.	Doğu Anadolu	f	-	3	6	52	3	64	χ^2=22,970 sd=24 p=0,522 **Anlamsız**
		%	-	4,5	9,5	81,0	4,5	100	
	Güneydoğu Anadolu	f	-	2	1	21	1	25	
		%	-	8,1	4,7	83,7	3,5	100	
	İç Anadolu	f	-	3	5	35	4	47	
		%	-	6,2	10,5	74,7	8,6	100	
	Karadeniz	f	1	-	2	25	-	28	
		%	4,1	-	7,2	88,7	-	100	
	Ege	f	-	1	5	19	2	27	
		%	-	3,2	18,3	71,0	7,5	100	
	Akdeniz	f	-	1	6	24	3	34	
		%	-	2,6	17,9	70,9	8,5	100	
	Marmara	f	1	-	12	50	2	65	
		%	1,3	-	18,3	76,8	3,1	100	
Program, öğretmene ders işleniş planını yapması için kolaylık sağlamıştır.	Doğu Anadolu	f	-	2	6	49	7	64	χ^2=17,782 sd=24 p=0,813 **Anlamsız**
		%	-	3,2	9,5	76,5	10,9	100	
	Güneydoğu Anadolu	f	-	1	2	19	3	25	
		%	-	3,5	8,1	76,7	11,6	100	
	İç Anadolu	f	-	1	7	31	8	47	
		%	-	1,9	14,8	66,0	17,3	100	
	Karadeniz	f	1	-	1	24	2	28	
		%	3,1	-	3,1	85,6	7,2	100	
	Ege	f	-	-	6	17	4	27	
		%	-	-	22,6	63,4	15,0	100	
	Akdeniz	f	-	1	6	22	5	34	
		%	-	2,6	17,9	65,0	14,5	100	
	Marmara	f	2	1	8	46	8	65	
		%	3,1	1,3	12,5	71,0	12,5	100	
Programda belirtilen öğretim yöntemleri hedefe uygundur.	Doğu Anadolu	f	-	4	7	50	3	64	χ^2=19,786 sd=24
		%	-	6,3	10,9	77,8	4,5	100	

	Güneydoğu Anadolu	f	-	1	4	19	1	25	p=0,709 **Anlamsız**
		%	-	3,5	16,3	76,7	3,5	100	
	İç Anadolu	f	1	1	5	36	4	47	
		%	1,9	1,9	10,5	76,5	8,6	100	
	Karadeniz	f	1	-	5	22	-	28	
		%	4,1	-	17,5	78,4	-	100	
	Ege	f	-	-	8	17	2	27	
		%	-	-	30,1	63,4	7,5	101	
	Akdeniz	f	-	1	6	25	2	34	
		%	-	2,6	17,9	73,5	6,0	100	
	Marmara	f	1	-	10	50	4	65	
		%	1,3	-	15,2	76,8	6,3	100	
Laboratuardaki bilgisayarların özellikleri derslerin işlenmesi için yeterlidir.	Doğu Anadolu	f	6	7	5	38	8	64	χ^2=32,639 sd=24 p=0,112 **Anlamsız**
		%	9,5	10,9	7,7	59,3	12,7	100	
	Güneydoğu Anadolu	f	2	2	3	17	1	25	
		%	8,1	8,1	11,6	68,6	3,5	100	
	İç Anadolu	f	12	4	8	21	2	47	
		%	25,3	8,6	17,3	44,4	4,3	100	
	Karadeniz	f	1	4	1	20	2	28	
		%	3,1	14,4	3,1	71,1	7,2	100	
	Ege	f	4	3	6	11	3	27	
		%	15,1	10,8	22,6	40,9	10,8	100	
	Akdeniz	f	-	3	6	20	5	34	
		%	-	8,5	17,9	59,0	14,5	100	
	Marmara	f	6	7	10	39	3	65	
		%	9,4	10,7	15,2	59,8	4,5	100	
Yeni program derslerin verimliliğini ve öğrencilerin performansını arttırmaktadır.	Doğu Anadolu	f	1	1	10	50	2	64	χ^2=18,913 sd=24 p=0,757 **Anlamsız**
		%	1,4	1,4	15,4	77,8	3,2	100	
	Güneydoğu Anadolu	f	-	-	3	21	1	25	
		%	-	-	11,6	83,7	4,7	100	

	İç Anadolu	f	1	3	5	33	5	47	
		%	2,5	6,2	10,5	70,4	10,5	100	
	Karadeniz	f	1	-	3	23	1	28	
		%	4,1	-	10,3	81,4	4,1	100	
	Ege	f	-	2	5	18	2	27	
		%	-	7,5	18,3	66,7	7,5	100	
	Akdeniz	f	-	2	6	24	2	34	
		%	-	6,0	17,9	70,9	6,0	100	
	Marmara	f	2	-	13	45	5	65	
		%	3,1	-	20,1	69,2	7,6	100	
İçerikteki hazır etkinlikler öğretmene kolaylık sağlamaktadır.	Doğu Anadolu	f	1	2	7	48	6	64	χ^2=13,860 sd=24 p=0,950 **Anlamsız**
		%	1,8	3,1	10,7	74,1	9,4	100	
	Güneydoğu Anadolu	f	-	-	3	18	4	25	
		%	-	-	11,6	72,1	16,3	100	
	İç Anadolu	f	-	1	5	35	6	47	
		%	-	1,9	10,5	74,7	13,0	100	
	Karadeniz	f	1	1	3	21	2	28	
		%	4,1	4,1	10,3	74,2	7,2	100	
	Ege	f	-	1	7	16	3	27	
		%	-	4,3	25,8	59,1	10,8	100	
	Akdeniz	f	-	1	6	24	3	34	
		%	-	2,6	17,9	70,9	8,5	100	
	Marmara	f	1	1	9	42	12	65	
		%	1,3	1,3	13,8	64,7	18,3	100	
Programda her ünite için ayrılan zaman ilgili ünitenin güçlük derecesi ile uyumludur.	Doğu Anadolu	f	1	7	14	42	-	64	χ^2=13,346 sd=24 p=0,960 **Anlamsız**
		%	1,4	10,9	21,7	65,6	-	100	
	Güneydoğu Anadolu	f	1	4	5	15	-	25	
		%	3,5	16,3	19,8	60,5	-	100	
	İç Anadolu	f	-	6	11	27	3	47	
		%	-	13,0	23,5	57,4	6,2	100	

	Karadeniz	f	1	3	9	14	1	28	
		%	4,1	10,3	32,0	49,5	4,1	100	
	Ege	f	-	2	8	16	1	27	
		%	-	7,5	30,1	59,1	3,2	100	
	Akdeniz	f	-	2	8	23	1	34	
		%	-	6,0	23,9	67,5	2,6	100	
	Marmara	f	2	7	14	40	2	65	
		%	3,1	10,7	21,4	61,6	3,1	100	

Bilgisayar öğretmenlerinin çalıştıkları bölgeler ile Bilişim Teknolojileri Ders Programının öğrenme-öğretme sürecine ilişkin görüşleri arasında 0.05 önem düzeyinde anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı incelenmeye çalışılmış ve elde edilen bulgular Çizelge 4.9.4'te sunulmuştur. Öğretmenlerin çalıştıkları bölgelere göre "Programda önerilen öğretim yöntemleri laboratuvarda uygulanabilir niteliktedir" ifadesine verdikleri cevaplar farklılık göstermemektedir. Programın dersin işlenişinde öğrencinin aktif katılımını sağlayacak nitelikte olup olmadığı ve programın öğrencinin bilgiyi yorumlamasına, geliştirmesine ve tartışmasına fırsat verip vermediği yönündeki ifadelere alınan cevaplar incelendiğinde öğretmen görüşlerinin çalıştıkları bölgelere göre değişmediği görülmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin yukarıdaki ifadelere ilişkin görüşleri ile çalıştıkları bölgeler arasında 0,05 önem düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Örnekleme katılan öğretmenlerin çalıştıkları bölgeler ile "Program öğretmen ve öğrenci açısından esnektir" ve "Program öğretmen ve öğrenci açısından işlevseldir" ifadelerine verdikleri cevaplar arasında bir ilişkinin olup olmadığı Çizelge 4.9.4'te verilmiştir. Öğretmenlerin çalıştıkları bölgelere göre görüşleri arasında büyük farklılıklar olmadığı görülmektedir. "Program, öğretmene ders işleyiş planını yapması açısından kolaylık sağlamıştır" ve "Programda belirtilen öğretim yöntemleri hedefe uygundur" ifadelerine verilen yanıtlar incelendiğinde öğretmen görüşlerin çalıştıkları bölgelere göre değişmediği görülmektedir. "Yeni program, derslerin verimliliğini ve öğrencilerin performansını artırmaktadır" ifadesine ilişkin görüşler incelendiğinde, öğretmen görüşlerinin çalıştıkları bölgelere göre değişmediği görülmüştür. Buna göre

öğretmenlerin çalıştıkları bölgeler ile yukarıdaki ifadeye ilişkin görüşleri arasında 0,05 önem düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Örnekleme katılan öğretmenlerin "Programda her ünite için ayrılan zaman ilgili ünitenin güçlük derecesi ile uyumludur", "İçerikteki hazır etkinlikler öğretmene kolaylık sağlamaktadır" ve "Laboratuvardaki bilgisayarların özellikleri derslerin işlenmesi için yeterlidir" ifadelerine ilişkin görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin görüşleri ile çalıştıkları bölgeler arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Yeni program ile öğretmenin, bilgiyi aktarmaktan ziyade, öğrencileri motive etmeyi ve ilgi uyandırmayı amaçlayıp amaçlamadığı hakkındaki görüşleri arasında 0,05 önem düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Yani öğretmen görüşleri çalıştıkları bölgelere göre farklılaşmamaktadır.

Çizelge 4.9.5. Öğretmenlerin çalıştıkları bölgelere göre Bilişim Teknolojileri Ders Programının Değerlendirme Boyutuna ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığına dair bulgular ve χ^2 değerleri

İfadeler	**Bölgeler**		**Kesinlikle Katılmıyorum**	**Katılmıyorum**	**Kararsızım**	**Katılıyorum**	**Kesinlikle Katılıyorum**	**Toplam (n)**	χ^2 **P<0,05**
Programda yer alan ölçme değerlendirme ile ilgili genel açıklamalar yeterlidir.	Doğu Anadolu	f	-	10	10	43	1	64	χ^2=19,315 sd=24 p=0,735 **Anlamsız**
		%	-	15,4	15,4	67,0	1,8	100	
	Güneydoğu Anadolu	f	-	4	1	20	-	25	
		%	-	16,3	3,5	80,2	-	100	
	İç Anadolu	f	2	5	4	34	2	47	
		%	4,3	10,5	8,6	72,2	4,3	100	
	Karadeniz	f	1	4	3	19	1	28	
		%	3,1	14,4	10,3	68,0	3,1	100	
	Ege	f	-	6	6	14	1	27	
		%	-	22,6	22,6	51,6	3,2	100	
	Akdeniz	f	2	5	5	22	-	34	
		%	6,0	14,5	14,5	65,0	-	100	

	Marmara	f	2	7	10	46	-	65	
		%	3,1	10,7	15,2	71,0	-	100	
Programda yer alan kazanımlar ölçülebilir niteliktedir.	Doğu Anadolu	f	-	4	9	50	1	64	χ^2=27,209 sd=24 p=0,295 **Anlamsız**
		%	-	6,3	14,0	77,8	1,4	100	
	Güneydoğu Anadolu	f	-	3	2	20	-	25	
		%	-	11,6	8,1	80,2	-	100	
	İç Anadolu	f	-	4	5	36	2	47	
		%	-	8,6	10,5	76,5	4,3	100	
	Karadeniz	f	1	-	5	22	-	28	
		%	4,1	-	17,5	78,4	-	100	
	Ege	f	-	4	7	16	-	27	
		%	-	15,1	25,8	59,1	-	100	
	Akdeniz	f	1	3	7	23	-	34	
		%	3,4	8,5	20,5	67,5	-	100	
	Marmara	f	1	-	15	47	2	65	
		%	1,3	-	23,2	72,3	3,1	100	
Yeni programa göre ölçme ve değerlendirme yapılırken yeterli bilgilendirme olmadığı için zorluk çekilmektedir.	Doğu Anadolu	f	-	12	6	44	2	64	χ^2=24,938 sd=24 p=0,409 **Anlamsız**
		%	-	18,6	9,5	68,8	3,2	100	
	Güneydoğu Anadolu	f	-	3	5	17	-	25	
		%	-	11,6	19,8	68,6	-	100	
	İç Anadolu	f	-	5	4	34	4	47	
		%	-	10,5	8,6	72,2	8,6	100	
	Karadeniz	f	1	2	4	18	3	28	
		%	4,1	7,2	14,4	63,9	10,3	100	
	Ege	f	-	3	8	14	2	27	
		%	-	10,8	30,1	51,6	7,5	100	
	Akdeniz	f	1	3	6	22	2	34	
		%	2,6	8,5	17,9	65,0	6,0	100	
	Marmara	f	1	4	16	40	4	65	
		%	1,3	6,3	24,6	61,6	6,3	100	

Programda önerilen farklı tipteki değerlendirme yöntemleri, ölçme değerlendirme yöntemi olarak uygulanabilir niteliktedir.	Doğu Anadolu	f	-	5	13	43	3	64	χ^2=19,234 sd=24 p=0,739 **Anlamsız**
		%	-	7,7	20,4	67,0	4,5	100	
	Güneydoğu Anadolu	f	-	4	3	18	-	25	
		%	-	1,4	1	6,2	-	100	
	İç Anadolu	f	1	6	5	34	1	47	
		%	1,9	13,0	11,0	72,2	1,9	100	
	Karadeniz	f	1	3	4	20	-	28	
		%	4,1	10,3	14,4	71,1	-	100	
	Ege	f	1	4	5	16	1	27	
		%	3,2	15,1	18,3	59,1	3,2	100	
	Akdeniz	f	-	5	6	23	-	34	
		%	-	14,5	17,9	67,5	-	100	
	Marmara	f	1	4	17	43	-	65	
		%	1,3	6,3	26,3	66,1	-	100	
Performans değerlendirme araçlarını kullanmak için ders anında yeterince vakit buluyorum.	Doğu Anadolu	f	11	8	6	37	2	64	χ^2=15,818 sd=24 p=0,895 **Anlamsız**
		%	17,2	12,7	9,5	57,9	3,2	100	
	Güneydoğu Anadolu	f	5	3	3	14	-	25	
		%	19,8	11,7	11,7	55,8	-	100	
	İç Anadolu	f	9	9	4	24	1	47	
		%	19,1	19,1	8,6	51,2	1,9	100	
	Karadeniz	f	5	2	3	17	1	28	
		%	17,5	7,2	10,3	60,8	4,1	100	
	Ege	f	3	5	4	15	-	27	
		%	10,8	18,3	15,1	55,9	-	100	
	Akdeniz	f	2	7	5	20	-	34	
		%	6,0	20,5	14,5	59,0	-	100	
	Marmara	f	9	11	14	30	1	65	
		%	13,8	17,0	21,4	46,0	1,8	100	
Her ünitenin sonunda yapılan	Doğu Anadolu	f	1	4	9	49	1	64	χ^2=17,122 sd=24
		%	1,4	6,3	14,0	76,5	1,4	100	

değerlendirmeler ile programın hedeflerine ulaşıp ulaşmadığının tespitini yapmak daha kolaydır.	Güneydoğu Anadolu	f	1	1	5	18	-	25	p=0,843 **Anlamsız**
		%	3,5	3,5	19,8	72,1	-	100	
	İç Anadolu	f	2	5	3	35	2	47	
		%	4,3	10,5	6,2	74,7	4,3	100	
	Karadeniz	f	1	2	4	20	1	28	
		%	3,1	7,2	14,4	71,1	3,1	100	
	Ege	f	-	4	6	16	1	27	
		%	-	15,1	22,6	59,1	3,2	100	
	Akdeniz	f	-	5	7	22	-	34	
		%	-	14,5	20,5	65,0	-	100	
	Marmara	f	1	5	14	42	3	65	
		%	1,8	7,6	21,4	64,7	4,5	100	
Ünite sonlarında yapılan değerlendirmeler öğrencinin başarısını ve motivasyonunu artırmaktadır.	Doğu Anadolu	f	-	7	11	45	1	64	χ^2=24,894 sd=24 p=0,412 **Anlamsız**
		%	-	10,9	17,2	70,1	1,8	100	
	Güneydoğu Anadolu	f	1	1	5	18	-	25	
		%	3,5	3,5	19,8	72,1	-	100	
	İç Anadolu	f	-	5	4	37	1	47	
		%	-	10,5	8,6	79,0	1,9	100	
	Karadeniz	f	1	2	4	20	1	28	
		%	3,6	7,2	14,4	71,1	3,6	100	
	Ege	f	-	5	3	18	1	27	
		%	-	18,2	10,8	66,7	4,3	100	
	Akdeniz	f	-	4	4	24	2	34	
		%	-	12,0	12,0	70,0	6,0	100	
	Marmara	f	1	5	20	36	3	65	
		%	1,3	7,6	30,8	55,4	4,5	100	
Bilişim Teknolojileri dersi öğretim programı hedeflerine ulaşmaktadır.	Doğu Anadolu	f	1	9	11	42	1	64	χ^2=30,364 sd=24 p=0,173
		%	1,4	14,0	17,2	65,6	1,4	100	
	Güneydoğu Anadolu	f	1	2	4	17	1	25	
		%	3,5	8,1	16,3	68,6	3,5	100	

	İç Anadolu	f	1	4	7	34	1	47	**Anlamsız**
		%	2,5	8,6	14,8	72,2	1,9	100	
	Karadeniz	f	1	-	5	22	-	28	
		%	4,1	-	17,5	78,4	-	100	
	Ege	f	1	4	5	14	3	27	
		%	4,3	15,1	18,3	51,6	10,8	100	
	Akdeniz	f	-	2	5	23	4	34	
		%	-	6,0	14,5	67,5	12,0	100	
	Marmara	f	-	4	20	40	1	65	
		%	-	6,3	30,8	61,6	1,3	100	
Öğrenciler Bilişim Teknolojileri dersinde oldukça başarılıdır.	Doğu Anadolu	f	2	5	11	41	5	64	χ^2=14,204 sd=24 p=0,942 **Anlamsız**
		%	3,2	7,7	17,2	63,8	7,7	100	
	Güneydoğu Anadolu	f	1	1	4	17	2	25	
		%	3,5	3,5	16,3	68,6	8,1	100	
	İç Anadolu	f	1	2	6	35	3	47	
		%	1,9	4,3	13,0	74,7	6,2	100	
	Karadeniz	f	1	1	2	22	2	28	
		%	3,1	3,1	7,2	78,4	7,2	100	
	Ege	f	-	-	6	19	2	27	
		%	-	-	22,5	71,0	7,5	100	
	Akdeniz	f	-	-	5	24	5	34	
		%	-	-	14,5	70,9	14,5	100	
	Marmara	f	1	6	9	44	5	65	
		%	1,3	9,4	13,8	67,9	7,6	100	

Öğretmenlerin çalıştıkları bölgeler ile Bilişim Teknolojileri Ders Programının değerlendirme boyutuna ilişkin görüşleri arasında 0.05 önem düzeyinde anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı incelenmeye çalışılmış ve elde edilen bulgular Çizelge 4.9.5.'te verilmiştir. Öğretmenlerin "Programda yer alan ölçme değerlendirme ile ilgili genel açıklamalar yeterlidir" ve "Yeni programa göre ölçme ve değerlendirme yapılırken

yeterli bilgilendirme olmadığı için zorluk çekilmektedir" ifadelerine verdikleri cevaplar incelendiğinde, öğretmenlerin çalıştıkları bölgeler ile görüşleri arasında 0,05 önem düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Öğretmenlerin her ünitenin sonunda yapılan değerlendirmeler ile, programın hedeflerine ulaşılıp ulaşılmadığının tespitini yapmanın daha kolay olup olmadığı ve ünite sonlarında yapılan değerlendirmeler, öğrencinin motivasyonunu ve başarısını artırıp artırmadığı konularındaki görüşleri ile çalıştıkları bölgeler arasında bir ilişkinin olup olmadığı araştırılmış ve 0,05 önem düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Öğretmenlerin çalıştıkları bölgelere göre "Programda önerilen farklı tipteki değerlendirme yöntemleri, ölçme değerlendirme yöntemi olarak uygulanabilir niteliktedir" ve "Performans değerlendirme araçlarını kullanmak için ders anında yeterince vakit buluyorum" ifadelerine ait cevaplar incelendiğinde, öğretmenlerin görüşlerinin çalıştıkları bölgelere göre farklılaşmadığı dikkat çekmektedir. Örnekleme katılan bilgisayar öğretmenlerin çalıştıkları bölgeler ile "Programda yer alan kazanımlar, ölçülebilir niteliktedir", "Bilişim Teknolojileri Ders programı hedeflerine ulaşmaktadır" ve "Öğrenciler Bilişim Teknolojileri dersinde oldukça başarılıdır" ifadelerine ilişkin görüşleri arasında 0,05 önem düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

4.10. Öğretmenlerin mezun oldukları bölümlere göre Bilişim Teknolojileri Ders Programının Genel Özellikleri, Hedefleri, İçeriği, Öğrenme-Öğretme Süreci, Değerlendirme Boyutu hakkındaki görüşleri

Anket yapılan öğretmenlerin çoğunun bilgisayar ile ilgili bölümlerden yani bilgisayar öğretmenliği, bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi bölümü, bilgisayar sistem öğretmenliği ve elektronik bilgisayar öğretmenliği gibi bölümlerden mezun oldukları anket sonuçlarında görülmektedir. Bunun dışında sınıf, biyoloji ve din kültürü ve ahlak bilgisi gibi diğer lisans programlarından mezun olmuş öğretmenlerin de bilgisayar formatör öğretmen kursları alarak ilköğretim okullarında bilgisayar öğretmenliği yaptıkları görülmektedir. Bu bölümde bu iki grup öğretmenin Bilişim Teknolojileri Ders Programının Genel Özellikleri, Hedefleri, İçeriği, Öğrenme-Öğretme Süreci,

Değerlendirme Boyutu hakkındaki görüşleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı incelenmiştir.

Çizelge 4.10.1. Öğretmenlerin mezun oldukları bölümlere göre Bilişim Teknolojileri Ders Programının Genel Özelliklerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığına dair bulgular ve χ^2 değerleri

İfadeler	Bölümler		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum	Toplam (n)	χ^2 P<0,05
Yeni öğretim programına ihtiyaç vardı.	BT mezunu	f	6	12	29	103	106	256	χ^2=1,336 sd=4 p=0,855 **Anlamsız**
		%	2,4	4,6	11,3	40,2	41,4	100	
	BT mezunu değil	f	-	1	3	15	15	34	
		%	-	2,6	8,5	44,4	44,4	100	
Program, öğretmene ve zümreye yeterince rehberlik etmektedir.	BT mezunu	f	7	35	47	141	26	256	χ^2=7,305 sd=4 p=0,121 **Anlamsız**
		%	2,7	13,7	18,3	55,0	10,2	100	
	BT mezunu değil	f	-	2	3	22	7	34	
		%	-	6,0	8,5	65,0	20,5	100	
Programın tanıtımıyla ilgili verilen hizmet içi eğitimler yeterlidir.	BT mezunu	f	48	116	48	39	5	256	χ^2=5,726 sd=4 p=0,221 **Anlamsız**
		%	18,8	45,3	18,8	15,2	1,9	100	
	BT mezunu değil	f	2	17	5	9	1	34	
		%	6,0	50,4	14,5	26,5	2,6	100	
Bu program öğrencilere bilişim teknolojilerini sevdirerek öğretmektedir.	BT mezunu	f	10	34	56	136	20	256	χ^2=8,681 sd=4 p=0,146 **Anlamsız**
		%	3,9	13,3	21,9	53,1	7,8	100	
	BT mezunu değil	f	-	1	6	20	7	34	
		%	-	2,6	17,9	59,0	20,5	100	
Programın basamaklara ayrılmış olması yararlı olmuştur.	BT mezunu	f	3	11	26	153	63	256	χ^2=3,359 sd=4 p=0,500
		%	1,1	4,3	10,2	59,8	24,6	100	
	BT	f	-	-	5	23	6	34	

	mezunu değil	%	-	-	14,5	67,5	17,9	100	**Anlamsız**
Öğrencilerin seviyelerine uygun basamakların öğretmenler tarafından belirlenmesi programı esnek hale getirmektedir.	BT mezunu	f	3	7	25	136	85	256	χ^2=5,940 sd=4 p=0,204 **Anlamsız**
		%	1,1	2,7	9,7	53,1	33,2	100	
	BT mezunu değil	f	-	2	4	23	5	34	
		%	-	6,0	12,0	67,5	14,5	100	

Öğretmenlerin mezun oldukları bölümler ile Bilişim Teknolojileri Ders Programının genel özelliklerine ilişkin görüşleri arasında 0.05 önem düzeyinde anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı incelenmeye çalışılmış ve elde edilen bulgular Çizelge 4.10.1'de verilmiştir. Hem bilgisayar bölümlerinden mezun hemde farklı bölümlerden mezun öğretmenlerin "Yeni öğretim programına ihtiyaç vardı" ifadesine büyük oranda "katılıyorum" ve "tamamen katılıyorum" dedikleri görülmektedir. Dolayısı ile öğretmenlerin mezun oldukları bölümler ile görüşleri arasında anlamlı bir ilişki yoktur. Örnekleme katılan bilgisayar öğretmenlerinin "Program, öğretmene ve zümreye yeterince rehberlik etmektedir" ifadesine verdikleri cevaplar incelendiğinde, mezun oldukları bölümler ile görüşleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Öğretmenlerin yeni öğretim programı için hizmet içi eğitimlerinyeterli olup olmadığına dair görüşlerinin mezun oldukları bölümlere göre farklılaşmadığı görülmektedir. Öğretmenlerin "Bu program öğrencilere bilişim teknolojilerini sevdirerek öğretmektedir", "Programın basamaklara ayrılmış olması yararlı olmuştur" ve "Öğrencilerin seviyelerine uygun basamakların öğretmenler tarafından belirlenmesi programı esnek hale getirmektedir" ifadelerine ilişkin görüşleri ile mezun oldukları bölümler arasında 0,05 önem düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Hem bilgisayar bölümlerinden mezun olan öğretmenler hemde diğer bölümlerden mezun olan öğretmenler programın basamaklar ayrılmış olması ile ilgili olumlu yanıt vermiş ve memnuniyetlerini belirtmişlerdir.

Çizelge 4.10.2. Öğretmenlerin mezun oldukları bölümlere göre Bilişim Teknolojileri Ders Programının Hedeflerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığına dair bulgular ve χ^2 değerleri

İfadeler	Bölümler		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum	Toplam (n)	χ^2 P<0,05
Yeni programın hedefi, toplumun beklenti ve ihtiyaçlarını karşılar niteliktedir.	BT mezunu	f	4	36	59	149	8	256	χ^2=7,567
		%	1,6	14,0	23,0	58,2	3,2	100	sd=4
	BT mezunu değil	f	-	2	4	25	3	34	p=0,109
		%	-	6,0	12,0	73,5	8,5	100	**Anlamsız**
Programda hedefler hiyerarşik bir şekilde sunulmuştur.	BT mezunu	f	5	32	35	170	14	256	χ^2=7,081
		%	1,9	12,5	13,7	66,4	5,4	100	sd=4
	BT mezunu değil	f	-	-	5	25	4	34	p=0,132
		%	-	-	14,5	73,5	12,0	100	**Anlamsız**
Ünitelerin başında belirtilen hedefler, anlaşılır ve net yazılmıştır.	BT mezunu	f	3	26	40	159	28	256	χ^2=3,007
		%	1,1	10,2	15,6	62,1	11,0	100	sd=4
	BT mezunu değil	f	-	1	4	25	4	34	p=0,557
		%	-	2,6	12,0	73,5	12,0	100	**Anlamsız**
Hedefler gerçekleştirilebilecek niteliktedir.	BT mezunu	f	5	32	42	157	20	256	χ^2=2,290
		%	1,9	12,5	16,4	61,3	7,8	100	sd=4
	BT mezunu değil	f	-	2	5	24	3	34	p=0,683
		%	-	6,0	14,5	70,9	8,5	100	**Anlamsız**
Programda öğrencinin günlük yaşamda kullanabileceği hedeflere yer verilmiştir.	BT mezunu	f	4	26	51	159	16	256	χ^2=5,127
		%	1,6	10,2	19,9	62,1	6,2	100	sd=4
	BT mezunu değil	f	1	-	5	25	3	34	p=0,274
		%	3,4	-	14,5	73,5	8,5	100	**Anlamsız**

Hedefler bilişim teknolojileri dersinin genel amaçları ile tutarlıdır.	BT mezunu	f	3	10	37	182	24	256	χ^2=2,365
		%	1,1	3,9	14,5	71,1	9,4	100	sd=4
	BT mezunu değil	f	1	-	4	25	4	34	p=0,669
		%	2,6	-	12,0	73,5	12,0	100	**Anlamsız**
Program öğrencilerde merak duygusu uyandırarak araştırmaya sevk eder.	BT mezunu	f	6	44	57	140	9	256	χ^2=9,605
		%	2,4	17,2	22,3	54,7	3,5	100	sd=4
	BT mezunu değil	f	-	1	9	20	4	34	p=0,048
		%	-	2,6	26,5	59,0	12,0	100	**Anlamlı**
Hedefler içeriğe uygun biçimde yazılmıştır.	BT mezunu	f	4	21	40	179	12	256	χ^2=3,498
		%	1,6	8,2	15,6	69,9	4,6	100	sd=4
	BT mezunu değil	f	-	2	5	23	4	34	p=0,478
		%	-	6,0	14,5	67,5	12,0	100	**Anlamsız**
Hedefler öğrencilere dünyadaki teknolojik gelişmeleri yorumlama becerisi kazandırmaktadır.	BT mezunu	f	5	39	52	144	16	256	χ^2=6,339
		%	1,9	15,2	20,3	56,3	6,2	100	sd=4
	BT mezunu değil	f	-	2	5	22	5	34	p=0,175
		%	-	6,0	14,5	65,0	14,5	100	**Anlamsız**
Yeni program öğrenciyi ezberden çok konuyu anlamaya ve yorumlamaya teşvik eder.	BT mezunu	f	3	19	43	163	28	256	χ^2=6,664
		%	1,1	7,5	16,8	63,6	11,0	100	sd=4
	BT mezunu değil	f	-	-	3	24	7	34	p=0,155
		%	-	-	8,5	70,9	20,5	100	**Anlamsız**

Öğretmenlerin mezun oldukları bölümler ile Bilişim Teknolojileri Ders Programının hedeflerine ilişkin görüşleri arasında 0.05 önem düzeyinde anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı incelenmeye çalışılmış ve elde edilen bulgular Çizelge 4.10.2'de sunulmuştur. Öğretmenlerin "Yeni programın hedefi, toplumun beklenti ve ihtiyaçlarını karşılar niteliktedir" ve "Programda hedefler hiyerarşik bir şekilde sunulmuştur" ifadelerine ilişkin görüşleri incelendiğinde, görüşlerinin mezun oldukları bölümlere göre değişmediği görülmektedir. "Programda öğrencinin günlük yaşamda kullanabileceği

hedeflere yer verilmiştir" ve "hedefler bilişim teknolojileri dersinin genel amaçları ile tutarlıdır" ifadesine büyük oranda olumlu yanıt veren öğretmenlerin görüşleri ile mezun oldukları bölümleri arasında 0,05 önem düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Öğretmenlerin mezun oldukları bölümler ile "Program öğrencilerde merak duygusu uyandırarak araştırmaya sevk eder" ifadesine ilişkin görüşleri arasında 0,05 önem düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bilgisayar mezunu ve bilgisayar mezunu olmayan öğretmenlerinin görüşlerinin farklılık göstermesinde, bilgisayarla ilgili bölümlerden mezun olan öğretmenlerin bazılarının "kararsızım" ve "katılmıyorum"cevabını vermesinin etken olduğu görülmektedir. Diğer lisans programlarından mezun olan öğretmenlerin ise yarısından çoğu "katılıyorum" cevabı vermiştir. Bilgisayar öğretmenlerinin "Ünitelerin başında belirtilen hedefler, anlaşılır ve net yazılmıştır", "Hedefler öğrencilere dünyadaki teknolojik gelişmeleri yorumlama becerisi kazandırmaktadır" ve "Hedefler gerçekleşebilecek niteliktedir" ifadelerine ilişkin görüşleri ile mezun oldukları bölümleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı incelenmiş ve 0,05 önem düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Öğretmenlerin mezun oldukları bölümler ile hedeflerin, öğrenciyi ezberden çok; konuyu anlamaya ve uygulama yapmaya teşvik edip etmediği hakkındaki görüşleri arasında 0,05 önem düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Yani öğretmen görüşlerinin mezun oldukları bölümlere göre değişmediği söylenebilir.

Çizelge 4.10.3. Öğretmenlerin mezun oldukları bölümlere göre Bilişim Teknolojileri Ders Programının İçeriğine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığına dair bulgular ve χ^2 değerleri

İfadeler	Bölümler		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	Toplam (n)	χ^2 P<0,05
Yeni program için hazırlanan ders ve kaynak kitapları yeterlidir.	BT mezunu	f	15	50	44	135	12	256	χ^2=2,022
		%	5,9	19,5	17,2	52,8	4,6	100	sd=4
	BT mezunu değil	f	1	5	7	18	3	34	p=0,732
		%	2,6	14,5	20,5	53,0	8,5	100	**Anlamsız**
Yeni programın uygulanmasında gerekli olan yazılımların, CD'lerin vb. materyallerin temininde sıkıntı yaşanmamaktadır.	BT mezunu	f	26	48	36	121	25	256	χ^2=4,639
		%	10,2	18,8	14,0	47,2	9,7	100	sd=4
	BT mezunu değil	f	1	6	2	21	4	34	p=0,326
		%	2,6	17,9	6,0	61,5	12,0	100	**Anlamsız**
İçeriğin sunuluş sırası basitten karmaşığa doğrudur.	BT mezunu	f	4	11	40	177	24	256	χ^2=2,249
		%	1,6	4,3	15,6	69,1	9,4	100	sd=4
	BT mezunu değil	f	-	-	5	26	3	34	p=0,690
		%	-	-	14,5	76,9	8,5	100	**Anlamsız**
İçerik aşamalı ve birbirinin önkoşulu olarak sıralanmıştır.	BT mezunu	f	4	16	38	179	19	256	χ^2=1,450
		%	1,6	6,2	14,8	69,9	7,5	100	sd=4
	BT mezunu değil	f	-	2	4	24	4	34	p=0,835
		%	-	6,0	12,0	70,0	12,0	100	**Anlamsız**
İçerikte yer alan bilgiler öğrenciler için anlamlıdır.	BT mezunu	f	4	17	53	171	11	256	χ^2=4,570
		%	1,6	6,7	20,7	66,8	4,3	100	sd=4
	BT mezunu değil	f	-	1	6	23	4	34	p=0,334
		%	-	2,6	17,9	67,5	12,0	100	**Anlamsız**

İçerik, programın genel hedefleri ile örtüşmektedir.	BT mezunu	f	3	4	41	193	15	256	χ^2=1,296
		%	1,1	1,6	16,0	75,4	5,9	100	sd=4
	BT mezunu değil	f	-	1	6	24	3	34	p=0,862
		%	-	2,6	17,9	70,9	8,5	100	**Anlamsız**
İçerik bilgisayar kullanımıyla ilgili konuların önemli bir bölümünü içermektedir.	BT mezunu	f	7	26	33	168	22	256	χ^2=0,139
		%	2,7	10,2	12,9	65,6	8,6	100	sd=4
	BT mezunu değil	f	1	3	5	22	3	34	p=0,998
		%	3,4	8,5	14,5	65,0	8,5	100	**Anlamsız**
İçerik günlük hayattan verilen örneklerle zenginleştirilmiştir.	BT mezunu	f	3	17	42	172	22	256	χ^2=0,972
		%	1,1	6,7	16,4	67,2	8,6	100	sd=4
	BT mezunu değil	f	1	3	5	22	3	34	p=0,914
		%	3,4	8,5	14,5	65,0	8,5	100	**Anlamsız**
Yeni program öğrenciler için daha ilginç ve yoğun bir içerik sağlamaktadır.	BT mezunu	f	5	18	39	171	23	256	χ^2=2,242
		%	1,9	7,0	15,2	66,8	8,9	100	sd=4
	BT mezunu değil	f	-	1	7	22	4	34	p=0,691
		%	-	2,6	20,5	65,0	12,0	100	**Anlamsız**
Program öğrenciyi motive etmektedir.	BT mezunu	f	4	28	59	148	17	256	χ^2=11,405
		%	1,6	11,0	23,0	57,8	6,7	100	sd=4
	BT mezunu değil	f	-	-	3	26	5	34	p=0,022
		%	-	-	8,5	76,9	14,5	100	**Anlamlı**
Yeni program ile öğrenciler arasındaki seviye farklılıkları en aza indirgenmiştir.	BT mezunu	f	7	44	58	136	11	256	χ^2=13,403
		%	2,7	17,2	22,7	53,1	4,3	100	sd=4
	BT mezunu değil	f	-	-	4	27	3	34	p=0,009
		%	-	-	12,0	79,5	8,5	100	**Anlamlı**
Çalışma kitaplarında etkinliklere yeterince yer verilmiştir.	BT mezunu	f	8	33	40	159	16	256	χ^2=8,057
		%	3,2	12,9	15,6	62,1	6,2	100	sd=4
	BT mezunu değil	f	2	-	5	22	5	34	p=0,09
		%	6,0	-	14,5	65,0	14,5	100	**Anlamsız**
Basamaklardaki konu	BT	f	3	11	47	171	24	256	χ^2=0,971

tekrarları öğrenmenin niteliğini artırmaktadır.	mezunu	%	1,1	4,3	18,3	66,8	9,4	100	sd=4
	BT mezunu değil	f	-	2	5	23	4	34	p=0,914
		%	-	6,0	14,5	67,5	12,0	100	**Anlamsız**
Etkinlikler öğrencileri bilgiye ulaştıracak ve yenilikçi düşünme yeteneklerini ortaya çıkaracak şekilde hazırlanmıştır.	BT mezunu	f	4	19	58	161	14	256	χ^2=6,294
		%	1,6	7,5	22,7	62,9	5,4	100	sd=4
	BT mezunu değil	f	-	1	5	23	5	34	p=0,178
		%	-	3,5	14,5	67,5	14,5	100	**Anlamsız**
Etkinlikler ve programdaki kazanımlar arasında çelişkiler vardır.	BT mezunu	f	14	75	55	105	7	256	χ^2=6,769
		%	5,4	29,3	21,5	41,0	2,7	100	sd=4
	BT mezunu değil	f	2	5	6	18	3	34	p=0,149
		%	6,0	14,5	17,9	53,0	8,5	100	**Anlamsız**
Çalışma kitaplarında yer alan etkinlikler ve yönlendirmeler öğrenciler tarafından anlaşılmaktadır.	BT mezunu	f	5	19	41	182	9	256	χ^2=5,669
		%	1,9	7,5	16,0	71,1	3,5	100	sd=4
	BT mezunu değil	f	-	2	4	24	4	34	p=0,225
		%	-	6,0	12,0	70,0	12,0	100	**Anlamsız**
Etkinlikler öğrencilerin öğrenme seviyesine, gelişimine ve öğrenme ortamına uygun olarak hazırlanmıştır.	BT mezunu	f	8	24	50	163	11	256	χ^2=1,746
		%	3,2	9,4	19,5	63,6	4,3	100	sd=4
	BT mezunu değil	f	1	2	6	22	3	34	p=0,782
		%	2,6	6,0	17,9	65,0	8,5	100	**Anlamsız**
İçerik bu durumuyla yeterlidir.	BT mezunu	f	12	39	65	133	7	256	χ^2=11,594
		%	4,6	15,2	25,4	52,0	2,7	100	sd=4
	BT mezunu değil	f	1	1	6	22	4	34	p=0,021
		%	2,6	2,6	17,9	65,0	12,0	100	**Anlamlı**

Öğretmenlerin mezun oldukları bölümler ile Bilişim Teknolojileri Ders Programının içeriğine ilişkin görüşleri arasında 0.05 önem düzeyinde anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı incelenmeye çalışılmış ve elde edilen bulgular Çizelge 4.10.3'de sunulmuştur. Bilgisayar öğretmenlerinin mezun oldukları bölümlere göre "Yeni program için hazırlanan ders ve kaynak kitaplar yeterlidir" ve "Yeni programın uygulanmasında

gerekli olan yazılımların, CD'lerin vb. materyallerin temininde sıkıntı yaşanmamaktadır" ifadelerine ilişkin görüşleri incelendiğinde, görüşlerinin benzer olduğu söylenebilir. Dolayısı ile öğretmenlerin mezun oldukları bölümler ile belirttikleri görüşleri arasında 0,05 önem düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Örnekleme katılan öğretmenlerin mezun oldukları bölümler ile çalışma kitaplarında etkinliklere yeterince yer verildiği, içeriğin aşamalı ve birbirinin önkoşulu olarak sıralandığı ve içeriğin sunuluş sırası basitten karmaşığa doğru olduğu konusundaki görüşleri incelendiğinde bilgisayarla ilgili bölümlerden mezun olan ve diğer bölümlerden mezun olan öğretmenlerin görüşlerinin benzer olduğu ve öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı Çizelge 4.10.3.'te görülmektedir. "İçerikte yer alan bilgiler öğrenciler için anlamlıdır" ifadesine büyük oranda "katılıyorum" diyen bilgisayar öğretmenlerinin görüşleri mezun oldukları bölümlere göre değişmemektedir. Bilgisayar öğretmenlerinin mezun oldukları bölümler ile "Yeni program öğrenciler için daha ilginç ve yoğun bir içerik sağlamaktadır", "İçerik bilgisayar kullanımıyla ilgili konuların önemli bir bölümünü içermektedir" ve "İçerik günlük hayattan verilen örneklerle zenginleştirilmiştir" ifadelerine verdikleri cevaplar arasında bir ilişkinin olup olmadığı yine aynı tabloda verilmiştir. Bilgisayarla ilgili bölüm mezunu ve diğer bölüm mezunu öğretmenlerin görüşleri arasında büyük farklılıkların olmadığı görülmektedir. Bilgisayar öğretmenlerinin mezun oldukları bölümlere göre "İçerik, programın genel hedefleri ile örtüşmektedir", "Program öğrenciyi motive etmektedir" ve "Basamaklardaki konu tekrarları öğrenmenin niteliğini artırmaktadır" ifadelerine ilişkin görüşleri incelendiğinde, bilgisayar öğretmenlerinin mezun oldukları bölümler ile yukarıdaki ifadelere belirttikleri görüşleri arasında önemli farklılıklar görülmemektedir. Nitekim ki-kare test tekniği ile yapılan analizde öğretmenlerin mezun oldukları bölümler ile görüşleri arasında 0,05 önem düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Öğretmenlerin programın öğrenciyi motive edip etmediği ve yeni program ile öğrenciler arasındaki seviye farklılıklarının en aza indirgenip indirgenmediği konusundaki görüşleri mezun oldukları bölümlere göre değişiklikler göstermektedir. Yani ki-kare test tekniği ile yapılan analizde öğretmenlerin mezun oldukları bölümler ile görüşleri arasında 0,05 önem düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Program öğrenciyi motive etmektedir ve yeni program ile öğrenciler arasındaki seviye farklılıkları en aza indirgenmiştir sorularına bilgisayarla ilgili bölümlerden mezun olan öğretmenlerin

olumsuz yanıtlar verdiği fakat bilgisayarla ilgili bölümlerden mezun olmayan ve bilgisayar formatörlük kurslarına katılarak bilgisayar öğretmenliği yapan öğretmenlerin nerdeyse tamamı "katılıyorum" ve "tamamen katılıyorum" cevaplarını vermiştir. "Program bu durumuyla yeterlidir" ifadesine verilen cevaplar incelendiğinde ise öğretmenlerin görüşlerinin mezun oldukları bölümlere göre değişiklik gösterdiği görülmektedir. Programın bu durumunun yeterli olup olmadığı ile ilgili soruya ankete katılan öğretmenlerin %88,3'ünü oluşturan bilgisayarla ilgili bölümlerden mezun olan öğretmenlerin %15,2'si "katılmıyorum", %25,4'ü ise "kararsızım" ve %52'side "katılıyorum" cevabını vermiştir. Bilgisayarla ilgili bölümlerden mezun olmayan ve bilgisayar formatörlük kurslarına katılarak bilgisayar öğretmenliği yapan öğretmenlerin ise %65'i yani yarısından çoğu "katılıyorum" cevabı vererek programı bu durumuyla yeterli bulduklarını belirtmiştir.

Çizelge 4.10.4. Öğretmenlerin mezun oldukları bölümlere göre Bilişim Teknolojileri Ders Programının Öğrenme-Öğretme Sürecine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığına dair bulgular ve χ^2 değerleri

İfadeler	**Bölümler**		**Kesinlikle Katılmıyorum**	**Katılmıyorum**	**Kararsızım**	**Katılıyorum**	**Kesinlikle Katılıyorum**	**Toplam (n)**	χ^2 **P<0,05**
Programda önerilen öğretim yöntemleri laboratuarda uygulanabilir niteliktedir.	BT mezunu	f	4	20	40	173	19	256	χ^2=4,531
		%	1,6	7,8	15,6	67,6	7,5	100	sd=4
	BT mezunu değil	f	-	1	3	25	5	34	p=0,339
		%	-	3,4	8,5	73,5	14,5	100	**Anlamsız**
Etkinlikler belirtilen ders süresi içinde yapılabilmektedir.	BT mezunu	f	30	45	41	134	6	256	χ^2=8,396
		%	11,7	17,6	16,0	52,3	2,4	100	sd=4
	BT mezunu değil	f	1	3	3	25	2	34	p=0,078
		%	3,4	8,5	8,5	73,5	6,0	100	**Anlamsız**
Program, dersin işlenişinde öğrencinin aktif katılımını	BT mezunu	f	3	14	34	193	12	256	χ^2=2,456
		%	1,1	5,4	13,3	75,4	4,6	100	sd=4

sağlayacak niteliktedir.	BT mezunu değil	f	-	-	5	27	2	34	p=0,653
		%	-	-	14,5	79,5	6,0	100	**Anlamsız**
Program öğrencinin bilgiyi yorumlamasına, geliştirmesine ve tartışmasına fırsat vermektedir.	BT mezunu	f	2	17	44	187	6	256	χ^2=4,770
		%	0,8	6,7	17,2	73,0	2,4	100	sd=4
	BT mezunu değil	f	-	-	4	28	2	34	p=0,312
		%	-	-	12,0	82,0	6,0	100	**Anlamsız**
Yeni program ile öğretmen bilgiyi direk aktarmaktan ziyade, öğrencileri motive etmek ve ilgi uyandırmak ile yükümlüdür.	BT mezunu	f	5	16	38	187	10	256	χ^2=5,528
		%	1,9	6,2	14,8	73,0	4,1	100	sd=4
	BT mezunu değil	f	-	-	3	28	3	34	p=0,237
		%	-	-	8,5	83,0	8,5	100	**Anlamsız**
Program öğretmen ve öğrenci açısından esnektir.	BT mezunu	f	2	9	34	193	18	256	χ^2=3,756
		%	0,8	3,5	13,3	75,4	7,0	100	sd=4
	BT mezunu değil	f	-	-	4	25	5	34	p=0,440
		%	-	-	12,0	73,5	14,5	100	**Anlamsız**
Program öğretmen ve öğrenci açısından işlevseldir.	BT mezunu	f	2	9	34	200	11	256	χ^2=4,008
		%	0,8	3,5	13,3	78,1	4,3	100	sd=4
	BT mezunu değil	f	-	1	3	26	4	34	p=0,405
		%	-	2,6	8,5	76,9	12,0	100	**Anlamsız**
Program, öğretmene ders işleniş planını yapması için kolaylık sağlamıştır.	BT mezunu	f	3	6	31	185	31	256	χ^2=2,169
		%	1,1	2,4	12,1	72,3	12,1	100	sd=4
	BT mezunu değil	f	-	-	5	23	6	34	p=0,705
		%	-	-	14,5	67,5	18,0	100	**Anlamsız**
Programda belirtilen öğretim yöntemleri hedefe uygundur.	BT mezunu	f	3	7	41	191	14	256	χ^2=1,925
		%	1,2	2,8	16,0	74,6	5,4	100	sd=4
	BT mezunu değil	f	-	-	4	28	2	34	p=0,750
		%	-	-	12,0	82,0	6,0	100	**Anlamsız**
Laboratuardaki bilgisayarların özellikleri derslerin	BT mezunu	f	30	30	34	143	19	256	χ^2=8,846
		%	11,7	11,7	13,3	55,8	7,5	100	sd=4

işlenmesi için yeterlidir.	BT mezunu değil	f	1	-	5	23	5	34	p=0,065
		%	3,4	-	14,5	67,5	14,5	100	**Anlamsız**
Yeni program derslerin verimliliğini ve öğrencilerin performansını arttırmaktadır.	BT mezunu	f	5	8	42	187	14	256	χ^2=4,920
		%	2,0	3,2	16,4	73,0	5,4	100	sd=4
	BT mezunu değil	f	-	-	3	27	4	34	p=0,296
		%	-	-	8,5	79,5	12,0	100	**Anlamsız**
İçerikteki hazır etkinlikler öğretmene kolaylık sağlamaktadır.	BT mezunu	f	3	7	35	179	32	256	χ^2=1,420
		%	1,1	2,7	13,7	69,9	12,6	100	sd=4
	BT mezunu değil	f	-	-	5	25	4	34	p=0,841
		%	-	-	14,5	73,5	12,0	100	**Anlamsız**
Programda her ünite için ayrılan zaman ilgili ünitenin güçlük derecesi ile uyumludur.	BT mezunu	f	5	30	63	153	5	256	χ^2=9,150
		%	1,9	11,8	24,6	59,8	1,9	100	sd=4
	BT mezunu değil	f	-	1	6	24	3	34	p=0,057
		%	-	2,7	17,9	70,9	8,5	100	**Anlamsız**

Öğretmenlerin mezun oldukları bölümler ile Bilişim Teknolojileri Ders Programının öğrenme-öğretme sürecine ilişkin görüşleri arasında 0.05 önem düzeyinde anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı incelenmeye çalışılmış ve elde edilen bulgular Çizelge 4.10.4'e sunulmuştur. Örnekleme katılan öğretmenlerin mezun oldukları bölümler ile "Programda önerilen öğretim yöntemleri laboratuvarda uygulanabilir niteliktedir", "Etkinlikler belirtilen ders süresi içinde yapılabilmektedir" ve "Program, dersin işlenişinde öğrencinin aktif katılımını sağlayacak niteliktedir" konularındaki görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin görüşleri arasında 0,05 önem düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Bilgisayar öğretmenlerinin mezun oldukları bölümlere göre programın, öğrencinin bilgiyi yorumlamasına, geliştirmesine ve tartışmasına fırsat verip vermediği ve yeni program ile öğretmenin bilgiyi direk aktarmaktan ziyade, öğrencileri motive etmek ve ilgi uyandırmak ile yükümlü olup olmadığı konularındaki görüşleri farklılık göstermemektedir. Bilgisayar öğretmenlerinin mezun oldukları bölümler ile "Program öğretmen ve öğrenci açısından esnektir", "Program öğretmen ve öğrenci açısından işlevseldir" ve "Program, öğretmene ders işleyiş planını yapması açısından kolaylık

sağlamıştır" ifadelerine verdikleri cevaplar arasında bir ilişkinin olup olmadığı incelenmiş ve 0,05 önem düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Bu konuda öğretmenlerin görüşleri mezun oldukları bölümlere göre değişmemektedir denilebilir. Öğretmenlerin "programda belirtilen öğretim yöntemleri hedefe uygundur" ifadesine verdikleri cevaplar incelendiğinde, mezun oldukları bölümler ile görüşleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Öğretmenlerin çalıştıkları okullarının bilgisayar laboratuarlarındaki bilgisayarların özellikleri derslerin işlenmesi için yeterli olup olmadığı konusundaki görüşleri mezun oldukları bölümlere göre farklılık göstermemektedir. Örnekleme katılan öğretmenlerin mezun oldukları bölümler ile "Yeni program, derslerin verimliliğini ve öğrencilerin ders performansını artırmaktadır", "İçerikteki hazır etkinlikler öğretmene kolaylık sağlamaktadır" ve "İçerikteki hazır etkinlikler öğretmene kolaylık sağlamaktadır" ve "Programda her ünite için ayrılan zaman ilgili ünitenin güçlük derecesi ile uyumludur" ifadelerine ilişkin görüşleri arasında 0,05 önem düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Dolayısı ile öğretmenlerin mezun oldukları bölümler ile görüşleri arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Çizelge 4.10.5. Öğretmenlerin mezun oldukları bölümlere göre Bilişim Teknolojileri Ders Programının Değerlendirme Boyutuna ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığına dair bulgular ve χ^2 değerleri

İfadeler	Bölümler		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum	Toplam (n)	χ^2 P<0,05
Programda yer alan ölçme değerlendirme ile ilgili genel açıklamalar yeterlidir.	BT mezunu	f	6	38	36	174	2	256	χ^2=12,716
		%	2,4	14,8	14,0	68,0	0,8	100	sd=4
	BT mezunu değil	f	1	3	3	24	3	34	p=0,013
		%	2,7	8,5	8,5	71,8	8,5	100	**Anlamlı**
Programda yer alan kazanımlar ölçülebilir niteliktedir.	BT mezunu	f	2	16	46	189	3	256	χ^2=5,893
		%	0,8	6,2	18,0	73,8	1,2	100	sd=4
	BT mezunu değil	f	1	2	4	25	2	34	p=0,207
		%	2,5	6,0	12,0	73,5	6,0	100	**Anlamsız**

Yeni programa göre ölçme ve değerlendirme yapılırken yeterli bilgilendirme olmadığı için zorluk çekilmektedir.	BT mezunu	f	2	31	45	163	15	256	χ^2=4,995
		%	0,8	12,1	17,6	63,6	5,9	100	sd=4
	BT mezunu değil	f	1	1	4	26	2	34	p=0,288
		%	2,6	2,6	12,0	76,9	6,0	100	**Anlamsız**
Programda önerilen farklı tipteki değerlendirme yöntemleri, ölçme değerlendirme yöntemi olarak uygulanabilir niteliktedir.	BT mezunu	f	4	29	50	170	3	256	χ^2=7,857
		%	1,6	11,4	19,5	66,4	1,1	100	sd=4
	BT mezunu değil	f	-	2	3	27	2	34	p=0,097
		%	-	6,0	8,5	79,5	6,0	100	**Anlamsız**
Performans değerlendirme araçlarını kullanmak için ders anında yeterince vakit buluyorum.	BT mezunu	f	43	43	35	132	3	256	χ^2=12,721
		%	16,8	16,8	13,7	51,5	1,2	100	sd=4
	BT mezunu değil	f	1	2	4	25	2	34	p=0,013
		%	2,6	6,0	12,0	73,5	6,0	100	**Anlamlı**
Her ünitenin sonunda yapılan değerlendirmeler ile programın hedeflerine ulaşıp ulaşmadığının tespitini yapmak daha kolaydır.	BT mezunu	f	5	24	45	178	4	256	χ^2=13,269
		%	1,9	9,4	17,6	69,5	1,6	100	sd=4
	BT mezunu değil	f	1	2	3	24	4	34	p=0,010
		%	2,6	6,0	8,5	70,9	12,0	100	**Anlamlı**
Ünite sonlarında yapılan değerlendirmeler öğrencinin başarısını ve motivasyonunu artırmaktadır.	BT mezunu	f	2	28	46	174	6	256	χ^2=7,545
		%	0,8	11,0	18,0	68,0	2,2	100	sd=4
	BT mezunu değil	f	1	1	5	24	3	34	p=0,110
		%	2,6	2,6	15,4	70,9	8,5	100	**Anlamsız**
Bilişim Teknolojileri dersi öğretim programı hedeflerine ulaşmaktadır.	BT mezunu	f	4	25	52	167	8	256	χ^2=7,013
		%	1,6	9,7	20,3	65,2	3,2	100	sd=4
	BT mezunu değil	f	1	-	5	25	3	34	p=0,135
		%	3,5	-	14,5	73,5	8,5	100	**Anlamsız**
Öğrenciler Bilişim Teknolojileri dersinde oldukça başarılıdır.	BT mezunu	f	6	15	40	177	18	256	χ^2=7,896
		%	2,4	5,9	15,6	69,1	7,0	100	sd=4
	BT mezunu değil	f	-	-	3	25	6	34	p=0,095
		%	-	-	8,5	73,5	18,0	100	**Anlamsız**

Çizelge 4.10.5.'te öğretmenlerin mezun oldukları bölümler ile Bilişim Teknolojileri Ders Programının değerlendirme boyutuna ilişkin görüşleri arasında 0.05 önem düzeyinde anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı verilmeye çalışılmıştır. Buna göre bilgisayar öğretmenlerinin "Programda yer alan ölçme değerlendirme ile ilgili genel açıklamalar yeterlidir", "Yeni programa göre ölçme ve değerlendirme yapılırken yeterli bilgilendirme olmadığı için zorluk çekilmektedir", "Performans değerlendirme araçlarını kullanmak için ders anında yeterince vakit buluyorum" ve "Her ünitenin sonunda yapılan değerlendirmeler ile programın hedeflerine ulaşıp ulaşmadığının tespitini yapmak daha kolaydır" ifadesine ilişkin görüşleri ile mezun oldukları bölümler arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur ve öğretmenlerin mezun oldukları bölümlere göre farklı fikirler belirttiği görülmüştür. Örnekleme katılan öğretmenlerin mezun oldukları bölümlere göre her ünite sonunda yapılan sınavlar ile, programın hedeflerine ulaşılıp ulaşılmadığının tespitini yapmanın daha kolay olup olmadığı ve ünite sonlarında yapılan sınavlar ile öğrenci motivasyonunun ve başarısının artıp artmadığı konusundaki görüşleri farklılaşmamaktadır. Öğretmenlerin "Programda yer alan kazanımlar ölçülebilir niteliktedir" ve "Programda önerilen farklı tipteki değerlendirme yöntemleri, ölçme değerlendirme yöntemi olarak uygulanabilir niteliktedir" ifadelerine ilişkin görüşleri incelendiğinde, mezun oldukları bölümler ile görüşleri arasında 0,05 önem düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Bilgisayar öğretmenlerinin mezun oldukları bölümler ile "Ünite sonlarında yapılan değerlendirmeler öğrencinin başarısını ve motivasyonunu artırmaktadır" ve "Öğrenciler Bilişim Teknolojileri dersinde oldukça başarılıdır" ifadelerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı incelenmeye çalışılmış ve 0,05 önem düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. "Bilişim Teknolojileri Ders programı hedeflerine ulaşmaktadır" ifadesine ilişkin görüşler öğretmenlerin mezun oldukları bölümlere göre değişmemektedir.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç

Elde edilen bulgulara yönelik sonuçlar maddeler halinde verilmeye çalışılmıştır.

1. Araştırmanın Demografik Verilerine İlişkin Sonuçlar

   a. Örnekleme katılan öğretmenlerin %69.3'ünü erkek, %30,7'sini bayan öğretmen oluşturmaktadır.

   b. Örnekleme katılan öğretmenlerin %84,5'ini 0-5 hizmet yılına sahip öğretmenler oluşturmaktadır.

   c. Örnekleme katılan öğretmenlerin %88,3'ü 20-30 yaş aralığındadır.

   d. Örnekleme 75 ilden katılım gerçekleşmiştir. En çok katılım %14,1 ile Erzurum ilinden, onu takiben %10,7 ile İstanbul ilinden olmuştur.

   e. Örnekleme katılan bilgisayar öğretmenlerinin yüzde %75,9'u Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi bölümü mezunu öğretmenlerdir.

   f. Ankete 7 coğrafi bölgenin tümünden katılım olmuştur. %22,4'lük oranla Marmara Bölgesinden onu takiben %22,1'lik oranla Doğu Anadolu Bölgesinden öğretmenlerin katılımı en yüksek olmuştur.

   g. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %32,8'i il merkezlerinde, %67,2'si ise ilçelerde görev yapmaktadır.

2. Bilişim Teknolojileri dersine giren bilgisayar öğretmenlerinin % 82,4'ü yeni öğretim programına "ihtiyaç vardı" görüşündedirler. Kural Er (2007) 'in ilköğretim bilgisayar dersi programına ilişkin Çanakkale ilinde öğrenme-öğretme süreçlerinde öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlarla ilgili çalışmasında da öğretmenlerin aynı fikri ortaya koyduğu görülmektedir.

3. Bilgisayar öğretmenlerinin %63,1'i programın tanıtımıyla ilgili verilen hizmet içi eğitimlerin yetersiz olduğunu ifade etmektedirler.

4. Öğretmenler %58'i yeni program için hazırlanan ders ve kaynak kitapların "yeterli olduğu" görüşündedirler.

5. Bilgisayar öğretmenleri, yeni programın uygulanmasında gerekli olan yazılımların, CD'lerin vb. materyallerin temininde "sıkıntı yaşanmadığını" belirtmişlerdir.

6. Öğretmenlerin %57,2'si yeni öğretim programının içeriğini bu durumuyla yeterli bulurken %18,3'ü yeterli bulmadıklarını belirtmiştir.

7. Öğretmenlerin %58'i bilişim teknolojileri dersinin işlenmesinde donanım sorunu yaşadıklarını ve laboratuvardaki bilgisayar özelliklerinin yetersiz kaldığını belirtmişlerdir.

8. Bilişim Teknolojileri ders Öğretmenlerinin %70'i yeni öğretim programında yer alan ölçme değerlendirme ile ilgili genel açıklamaları yeterli bulmaktadır.

9. Öğretmenlerin %81.1'i programda belirtilen hedefleri bilişim teknolojileri dersinin genel amaçları ile tutarlı bulmaktadır.

10. Öğretmenlerin %85.8'i içeriğin basamaklara ayrılmış olmasını ve sınıf seviyelerine göre seçilecek basamakların öğretmen tarafından seçilmesini yararlı bulmaktadır.

11. Öğretmenlerin %67,6' sı programın öğrenciyi motive ettiği yönünde görüş bildirmişlerdir.

12. Öğretmenlerin %83,1'i programı öğretmen ve öğrenci açısından işlevsel bulmaktadır.

13. Öğretmenlerin %83,1'i programı öğretmen ve öğrenci açısından esnek bulmaktadır.

14. Programın, öğretmene ders işleyiş planını yapması açısından kolaylık sağlayıp sağlamadığı konusundaki ifadeye öğretmenlerin %84,5'i olumlu yanıt vermiştir.

15. Öğretmenlerin %81'i programda belirtilen öğretim yöntemlerinin hedefe uygun bulduklarını belirtmişlerdir.

16. Öğretmenlerin %71,4'ü ünite sonlarında yapılan değerlendirmelerin, öğrencilerin motivasyon ve başarısını artırdığı yönünde görüş bildirmişdir.

17. Öğretmenler "Çalışma kitaplarında etkinliklere yeterince yer verilmiştir." ifadesine %69,6 oranında olumlu cevap vermiştir.

18. Öğretmenlerin %75,5'i çalışma kitaplarında yer alan etkinliklerin ve yönlendirmelerin öğrenciler tarafından anlaşıldığını belirtmiştir.
19. Öğretmenlerin %76,6'sı programda önerilen öğretim yöntemleri laboratuarda uygulanabilir nitelikte olduğunu belirtmiştir.

20. "Laboratuardaki bilgisayarların özellikleri derslerin işlenmesi için yeterlidir." ifadesine öğretmenlerin %65,5'i olumlu cevap verirken, %21'i donanım eksiklikleri ve İnternet bağlantısı sorunları olduğunu bu yüzdende ders işlenişinin aksadığını vurgulayarak olumsuz cevap vermişlerdir.

21. Öğretmenlerin %57,6'sı etkinliklerin belirtilen ders süresi içinde yapılabildiğini, %27,3'ü ise yapılamadığını belirtirken ders saatinin haftada 1 saat olması ve yarım kalan etkinliğin 1 hafta sonraya kalmasının öğrencinin dikkatini dağıttığını belirtmişlerdir.

22. Öğretmenlerin %78,6'lık kısmı yeni programın kendi rollerini olumlu yönde etkilediğini, bilgiyi direk aktarmaktan ziyade, öğrencileri motive etmek ve ilgi uyandırarak öğrenci merkezli bir eğitim ortamı hazırlayabildiklerini düşünmektedir.

23. Öğretmenlerin %80,7'lik kısmı "Program, dersin işlenişinde öğrencinin aktif katılımını sağlayacak niteliktedir." ifadesine olumlu cevap vermiştir.

24. Öğretmenlerin %76,9'u programın öğrencinin bilgiyi yorumlamasına, geliştirmesine ve tartışmasına fırsat verdiğini belirtmiştir.

25. Erkek öğretmenlerin %73,1'i ve bayan öğretmenlerin ise %74,2'si programın hedeflerinin hiyerarşik bir şekilde sunulduğunu belirtmiştir.

26. Erkek öğretmenlerin %68,1'i ve bayan öğretmenlerin %73,9'u programda öğrencinin günlük yaşamda kullanabileceği hedeflere yer verildiğini belirtmiştir.

27. Erkek öğretmenlerin %72,6'sı ve bayan öğretmenlerin %63,9'u "Bilişim Teknolojileri dersi öğretim programı hedeflerine ulaşmaktadır." İfadesine olumlu cevap vermiştir.

28. 1-5 yıl arası hizmet yılı olan öğretmenlerin %80'i yeni öğretim programına ihtiyaç olduğunu belirtmiştir.

29. 6-10 yıl arası hizmet yılı olan öğretmenlerin %84,1'i programın basamaklara ayrılmış olmasını yararlı bulmuştur.

30. Güney Doğu Anadolu bölgesinde görev yapan öğretmenlerin %67,5'i yeni programın hedefinin, toplumun beklenti ve ihtiyaçlarını karşılar nitelikte olduğunu belirtmiştir.

31. Karadeniz bölgesinde görev yapan öğretmenlerin % 56,8'i programın öğrencilerde merak duygusu uyandırarak araştırmaya sevk ettiğini belirtmiştir.

32. Doğu Anadolu bölgesinde görev yapan öğretmenlerin %87,3'ü içeriğin sunuluş sırasının basitten karmaşığa doğru olduğunu belirtmiştir.

Programın genel özellikleri ile ilgili olan soru kısmında sadece "Programın tanıtımıyla ilgili verilen hizmet içi eğitimler yeterlidir" ifadesine erkek öğretmenlerin %62,2'si, bayan öğretmenlerin %61,1'i olumsuz görüş belirtmiştir. Programın gerekliliği, zümreye yeterince rehberlik ettiği, öğrencilere bilişim teknolojilerini sevdirerek öğrettiği ve basamaklara ayrılmasının faydalı olması konularında sorulara erkek ve bayan öğretmenlerin çoğunluğu yakın yüzde oranlarıyla olumlu cevaplar vermişlerdir. Programın genel özelliklerine ilişkin sorulara verilen cevaplara öğretmenlerin cinsiyetleri, görev yaptıkları bölgeler, hizmet yılları ve mezun oldukları bölümler göz önüne alınarak bakıldığında ortaya çıkan fikirler farklılık göstermemektedir.

Programın hedeflerine ilişkin öğretmen görüşlerine bakıldığında hedeflerin; hiyerarşik bir şekilde sunulduğu, toplumun beklenti ve ihtiyaçlarını karşılar nitelikte olduğu, anlaşılır ve net yazıldığı, gerçekleştirilebilecek nitelikte olduğu, öğrencilerin gündelik hayatta kullanabilecekleri nitelikte olduğu, dersin genel amaçları ile paralel olduğu konularında öğretmenlerin yarısından çoğu olumlu fikir beyan etmiştir. Hedeflerin; içeriğe uygun biçimde yazıldığı, öğrenciyi ezberden çok konuyu anlamaya teşvik ettiği ve öğrencilerde merak duygusu uyandırdığı sorularına verilen cevapların yüzdeleri

öğretmenlerin cinsiyetlerine, hizmet yıllarına, çalıştıkları bölgelere ve mezun oldukları bölümlere göre incelendiğinde öğretmenlerin yarısından çoğunun olumlu fikir belirttikleri ve çıkan sonuçlarda belirgin farklılıkların olmadığı görülmüştür.

Yeni programın uygulanmasında gerekli olan yazılımların, CD'lerin vb. materyallerin, ders ve kaynak kitapların yeterliliği, içeriğin aşamalı ve birbirinin önkoşulu olarak sıralanmış olması, içerikte yer alan bilgilerin öğrenciler için anlamlı olması, içeriğin bilgisayar kullanımıyla ilgili konuların önemli bir bölümünü içermesi ve içeriğin günlük hayattan verilen örneklerle zenginleştirildiği ile ilgili sorulara öğretmenlerin yarısından çoğu olumlu cevap vermiştir. Programın öğrenciyi motive ettiğine ilişkin ifadeye 1-5 yıl arası hizmet süresi olan öğretmenlerin %65'i, 6-10 yıl hizmet süresi olan öğretmenlerin %68,2'si ve 11 yıl ve üzeri hizmet süresi olan öğretmenlerin %92,3'ü olumlu cevap vermiştir. Çalışma kitaplarında etkinliklere yeterince yer verildiği ifadesine Doğu Anadolu bölgesinde görev yapan öğretmenlerin %63,8'i, Güney Doğu Anadolu Bölgesinde görev yapan öğretmenlerin %72,1'i, İç Anadolu bölgesinde görev yapan öğretmenlerin %79'u, Karadeniz bölgesinde çalışan öğretmenlerin %72,1'i, Ege bölgesinde çalışan öğretmenlerin %66,6'sı, Akdeniz bölgesinde çalışan öğretmenlerin %70,9'u ve Marmara bölgesinde çalışan öğretmenlerin %67,4'ü olumlu cevap vermiştir. Etkinlikler öğrencileri bilgiye ulaştıracak ve yenilikçi düşünme yeteneklerini ortaya çıkaracak şekilde hazırlanmıştır, çalışma kitaplarında yer alan etkinlikler ve yönlendirmeler öğrenciler tarafından anlaşılmaktadır, etkinlikler öğrencilerin öğrenme seviyesine, gelişimine ve öğrenme ortamına uygun olarak hazırlanmıştır sorularına alınan cevaplar incelendiğinde öğretmenlerin yarısından çoğunun olumlu cevap verdiği görülmüştür. BT mezunu olan öğretmenlerin %54,7'si, BT mezunu olmayan öğretmenlerin %77'si içeriği bu durumuyla yeterli bulmaktadır. Programın içeriğine ilişkin sorulara verilen cevaplara öğretmenlerin cinsiyetleri, görev yaptıkları bölgeler, hizmet yılları ve mezun oldukları bölümler göz önüne alınarak bakıldığında ortaya çıkan fikirler farklılık göstermemektedir.

Programın öğrenme-öğretme sürecinde öğretmenler; önerilen öğretim yöntemleri laboratuarda uygulanabilir nitelikte olduğunu, etkinliklerin belirtilen ders süresi içinde

yapılabildiğini, programın öğretmen ve öğrenci açısından esnek ve işlevsel olduğunu belirtmişlerdir. Program dersin işlenişinde öğrencinin aktif katılımını sağlayacak niteliktedir, öğrencinin bilgiyi yorumlamasına, geliştirmesine ve tartışmasına fırsat vermektedir, öğretmen bilgiyi direk aktarmaktan ziyade, öğrencileri motive etmek ve ilgi uyandırmak ile yükümlüdür gibi programın yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre hazırlandığını destekleyen ifadelere öğretmenlerin %70'inden çoğu olumlu cevap vermiştir. Programda belirtilen öğretim yöntemleri hedefe uygundur, Laboratuardaki bilgisayarların özellikleri derslerin işlenmesi için yeterlidir, yeni program derslerin verimliliğini ve öğrencilerin performansını arttırmaktadır, içerikteki hazır etkinlikler öğretmene kolaylık sağlamaktadır ifadelerine de öğretmenlerin yarısından çoğu olumlu cevap vermiştir. Programın öğrenme-öğretme sürecine ilişkin sorulara verilen cevaplara öğretmenlerin cinsiyetleri, görev yaptıkları bölgeler, hizmet yılları ve mezun oldukları bölümler göz önüne alınarak bakıldığında ortaya çıkan fikirler farklılık göstermemektedir.

Programın değerlendirme boyutuna ilişkin sorularına bakıldığında, programda yer alan ölçme değerlendirme ile ilgili genel açıklamalar yeterlidir, programda yer alan kazanımlar ölçülebilir niteliktedir, programda önerilen farklı tipteki değerlendirme yöntemleri, ölçme değerlendirme yöntemi olarak uygulanabilir niteliktedir gibi sorulara öğretmenlerin yarısından çoğu olumlu fikir beyan etmiştir. Yeni programa göre ölçme ve değerlendirme yapılırken yeterli bilgilendirme olmadığı için zorluk çekilmektedir fikrine erkek öğretmenlerin %69,7'si, bayan öğretmenlerin %74'ü olumlu cevap vermiştir. Programın tanıtımıyla ilgili verilen seminerlerde ölçme ve değerlendirme süreciyle ilgili yeterince açıklama yapılmadığını belirten öğretmenler, kılavuz kitaplarda belirtilen performans değerlendirmede kullanılan araç gereçlerin hepsinin mi yoksa öğretmenin seçtiği birkaç tane ölçme aracının mı kullanılacağı hakkında bilgi alamadıklarını belirtmişlerdir. Programın değerlendirme sürecine ilişkin sorulara verilen cevaplara öğretmenlerin cinsiyetleri, görev yaptıkları bölgeler, hizmet yılları ve mezun oldukları bölümler göz önüne alınarak bakıldığında ortaya çıkan fikirler farklılık göstermemektedir. Bilişim Teknolojileri dersi öğretim programı hedeflerine ulaşmaktadır ve öğrenciler bilişim teknolojileri dersinde oldukça başarılıdır sorularına

öğretmenlerin %70'inden fazlası olumlu cevap vererek programı başarılı bulduklarını belirtmişlerdir.

Araştırmamızdan çıkan bu sonuçlara bakıldığında bilgisayar dersi eski programının uygulanmasında karşılaşılan birçok sorunun yeni programla ortadan kalktığı ve öğretmenlerin çoğunluğunun yeni programla ilgili olumlu görüşler belirttiği ortaya çıkmıştır. Araştırmamızın sonuçları incelendiğinde Seferoğlu (2007) 'nun yaptığı 'İlköğretim Bilgisayar Dersi Öğretim Programı: Eleştirel Bir Bakış ve Uygulamada Yaşanan Sorunlar' başlıklı araştırmasının sonuçlarıyla birebir örtüştüğü görülmektedir.

5.2. Öneriler

1. Bilgisayar öğretmenlerinin yeni öğretim programı ile ilgili hizmet içi eğitim seminerleri almaları sağlanmalıdır.

2. Ünitelerde yer alan yazılımların orijinal CD olarak okullara temin edilmesi sağlanmalıdır.

3. Okullarda laboratuvarların donanım açısından yenilenmesi ve yeni programa uygun hale getirilmesi için gerekli çalışmaların yapılması sağlanmalıdır.

4. Okullardaki bilgisayar sayılarının sınıf mevcutlarına göre arttırılması lazımdır.

5. Bilişim teknolojileri dersinin haftalık ders saatinin ilköğretim ikinci kademede arttırılması sağlanmalıdır.

6. Bilişim ders programının gelişen ve değişen teknolojik gelişmelere ayak uydurması için belli aralıklarla gözden geçirilmesi sağlanmalıdır.

KAYNAKLAR

Airasian, P. W., 1994. Classroom Assessment. Second Edition. New York: McGraw Hill.

Airasian, P. W. and Walsh, M. E., 1997. Constructivist Caution. Phi Delta Kappan, 78, 444-449.

Akkoyunlu, B., 1995. Bilgisayarların Eğitimde Kullanılması ve Bilgisayar Okuryazarlığı. Eğitim ve Bilim Dergisi, XIX, 96:31–37.

Akkoyunlu, B., 1996a. Bilgisayar Okuryazarlığı Yeterlilikleri ile Mevcut Ders Programlarının Kaynastırılmasının Ögrenci Başarı ve Tutumlarına Etkisi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Ankara. 12:127- 135.

Akkoyunlu, B., 1996b. Öğrencilerin Bilgisayara Karşı Tutumları. Eğitim ve Bilim Dergisi, Ankara.100:15-28.

Akkoyunlu, B., Orhan, F., 2003. Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi (Böte) Bölümü Öğrencilerinin Bilgisayar Kullanma Öz Yeterlik İnancı ile Demografik Özellikleri Arasındaki İlişki. The Turkish Online Journal of Educational Technology, Volume 2, Issue 3, Article 11.

Akkoyunlu, B., Orhan, F ve Umay, A., 2005. Bilgisayar Öğretmenleri İçin "Bilgisayar Öğretmenliği Öz Yeterlik Ölçeği" Geliştirme Çalışması. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education) 29: 1-8

Al-Bataineh, A., David, L., Hamann, S. ve Wiegel, L., 2000. Resection on practice: Classroom observations. (ED 454229). ERIC veritabanından 05.05.2007 tarihinde alınmıştır.

Alkan, C., 1998. Eğitim Teknolojisi. Anı Yayıncılık, Ankara.

Alkan, C., Deryakulu, D., Şimşek, N., 1995. Eğitim Teknolojisine Giriş. Önder Matbaacılık, Ankara.

Allison, H. And Rainer, R.K., 1992. An Examination Of The Factor Structures And Concurrent Validities Fort He Computer Attitude Scale, The Computer Anxiety Rating Scale And The Computer Self-Efficany Scale. Educational and Psychological Measurement.52:735.

Anonim, 1973. 24.06.1973 tarih ve 14574 sayılı Resmi Gazete.

Anonim, 1999. MEB Temel Eğitim Programı Koordinasyon Kurulu.

Anonim, 2001. http://www.meb.gov.tr/Stats/ist2001/Bolum1s1.htm.

Anonim, 2002. http://www.meb.gov.tr/Stats/Apk2002/4.htm.

Anonim, 2006. MEB Araştırma, Planlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığı.

Anonymous, 1998. American Association For The Advancement Of Science. Blueprints for Reform, Oxford University, New York.

Apa., 1997. Learner-Centered Psychological Principles: A Framework for School Redesign and Reform [Online]: http://www.apa.org/ed/lcp.html adresinden 10 Ocak 2007 tarihinde indirilmiştir.

Aralpcan, H., 1998. Yatılı İlköğretim Bölge Okullarının Sayısal Gelişimi ve Hizmet Sunduğu Çevre, Ankara.

Arseven, Ali., 1986. Bazı Gelişmis Ülkelerin İlk ve Ortaöğretim Kurumlarında Bilgisayar Kullanımı. TED 1. Bilgisayar Eğitimi Toplantısı. Ankara.

Arseven, A. D., 2001. Alan Araştırma Yöntemleri, Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, Ankara.

Asan, A. ve Güneş, G., 2000. Oluşturmacı öğrenme yaklaşımına göre hazırlanmış örnek bir ünite etkinliği. Milli Eğitim. 147, 50-53.

Atılgan, H., Doğan, N. ve Kan, A., 2006. Eğitimde ölçme ve değerlendirme, Anı Yayıncılık, Ankara.

Ayvaz, Z., 2001. Eğitim Programı Ve Unsurları. Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Erzurum.

Baki, A., 2002. Öğrenen ve Öğretenler için Bilgisayar Destekli Matematik. Tübitak Bitav-Ceren Yayınları, İstanbul.

Battista, M. T., 1994. Teacher beliefs and the reform movement in mathematics education. Phi Delta Kappan, 75(6), 462-468.

Baykal, A., 1990. Eğitimci İçin Bilgisayar Nedir?, Ne Değildir?. Eğitim Bilimleri Dergisi, İstanbul.

Bauer, E., 1999. To promise of alternative literacy assessments in the classroom: A review of empirical studies. Reading Research and Instruction, 38, 153-168.

Becker, L.C., 1992. Places for Pluralism, Ethics, vol. 102, no: 4, 707-719

Bektaş, C., 2006. İlkögretim Okullarında Bilgisayar Derslerine İlişkin Öğretmen Görüşleri. Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Elazığ.

Bell, J., 1989. Doing Your Research Project: A Guide for First Time Researchers Education and Social Science. Philadelphia: The Open University Press.

Berg, E., 2001. Impact of Inservice Education in Elementary Science: Participants Revisited a Year Later. Journal of Science Teacher Education, 12, 29-45.

Berglund, A., 2003. Learning Computer Systems in A Distributed Course: Problematizing Content And Context. http://user.it.uu.se/~andersb/ publications/Canberra- berglund.pdf, 22.05.2005.

Beydoğan, H.Ö., 2002, Öğretimde Planlama ve Değerlendirme, Eser Ofset, Erzurum.

Bıkmaz, F., 2005. The Curriculum Reform Movement In Turkey: Missing Points In The Proposed Constructivist Framework. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Montreal, Canada.

Bıkmaz, F., 2006. New Elementary Curricula and Teachers. Journal of Faculty of Educational Sciences, Ankara University, vol: 39, no: 1, 97-116

Bloom, B. S., J. T. Hastings and G. F. Maduas., 1971. Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning. Newyork: Mc Graw Hill Book Co.

Boud, D., Cohen, R., Sampson, J., 2006. Assessment and Evaluation in Higher Education, 24, 4, 413-426.

Brooks, J. G. ve Brooks, M. G., 1999. The courage to be constructivist. Educational Leadership. 57(3),18-24.

Büyükkaragöz, S., 1997. Program Geliştirme "Kaynak Metinler", Öz Eğitim Yayınları, Konya.

Büyükkaragöz, S. ve Çivi, C., 1997, Genel Öğretim Metotları. Öz Eğitim Yayınları, İstanbul.

Bybee, R. W., 1993. Leadership, responsibility, and reform in science education. Science Education, 2(1), 1-9.

Campbell, N. J., 1989. Computer Anxiety Of Rural Middle And Secondary School Students. Educational Computing Research, V, 2: 213-220.

Carr, M., Barker, B., Bell, B., Biddulph, F., Jones, A., Kirkwood, V., Pearson, J. and Symington, D., 1994. The constructivist paradigm and some implications for science content and pedagogy. In P. J. Fensham, R. T. Gunstone and R.T White (Eds), The content of science, London: The Falmer Press, 147-160.

Caswell, H. L. And Campbell, D., 1935. Curriculum Development. American Book Company, 66, New York.

Cavalier, R. and Reeves, T. L., 1993. International Perspectives on the Impact of Computing in Education to Special Issue. Education Technology, September: 7-10.

Chiou, G. and WU, C., 1996. A Computer Curriculum Guideline for Junior High Schools in Taiwan: Its Impacts and Issues. Eric Document (ED 398 881).

Cloke, C. and Al- Ameri, M., 2000. An in-Depth Study of A Computer Course in United Arab Emirates Secondary Schools. International Journal of Education Development, 20: 323–331.

Cobb, P., Yackel, E. and Wood, T., 1988. Curriculum and teacher development as the coordination of pschological and antropological perspectives. Paper presented at the meeting of the Instruction/Learning Working Group of the National Center for Research in Mathematical Science Education, Madison, WI.

Cohen, L. ve Manion, L., 1989. Research Methods In Education. Third Edition, Rutledge, New York.

Colley, A.M., Gale, M.T. and Haris, T.A., 1993. Effects of Gender Role Identity and Experience on Computer Attitude Components. Journal of Educational Computing Research,10, 2: 129-137.

Commission on Instructional Tecnology, 1970. To improve learning. A report to president and the Congress of the United States, Washington, DC: Commission on Instructional Technology.

Cooper, R., 1988. Those Who Can, Teach. Houston Mifflin Company, Fifth Edition Printed in the U.S.A.

Couapel, B., 1999. Influence of Information Technology in the National Curriculum (aims and implementation). http://merciber. free.fr/ telechargement/dissertation_PDP.PDF 21/09/2005.

Cuban, L., 1990. Reforming again, again and again. Educational Researcher, 19(1), 3-13.

Culley, L., 1986. Gender Differences and Computing In Secondary Schools. Educational Studies, IX . 4.

Çakmak, A., 2001. İlköğretim Okullarında Bilgisayar Destekli Öğretim(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya.

Çelenk, S., Tertemiz, N., Kalaycı, N., 2000. İlköğretim Programlarındaki Gelişmeler. Nobel Yayınları, Ankara.

Çepni, S., 2001. Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş. Erol Ofset, Trabzon.

Çetinkaya, A. N., Bal, H., Erbil, O., Armağan, H., Tınkılıç, C. ve Günay, D., 1999. Müfredat Laboratuar Okulu Modeli. Milli Eğitim Basımevi, Ankara.

Çiçek, G., 1998. Bilgisayar Okuryazarlığı Kursuna Katılan Öğrencilerin Bilgisayar Okuryazarlığı Yeterliliğini Etkileyen Faktörler Üzerine Bir Çalışma (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Çilenti, K., 1985. Fen Eğitimi Teknolojisi, Kadıoğlu Matbaası, Ankara.

Davies, A.R., Klawe, M., Ng, M., Nyhus, C. and Sullivan, H., 2000. Gender Issues in Computer Science Education. Prec. National Inst. Science Education Forum, Detroit.

Davis, N., 1990. Primary Teachers' Competence with IT in the National Curriculum. British Journal of Educational Technology, 21. 2.

Demirel, Ö., 2003. Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme, 5. Baskı, Pegem Yayıncılık, Ankara.

Deryakulu, D., 2000. Yapıcı öğrenme. Sınıfta Demokrasi. Ankara: Eğitim-Sen Yayınları, 53-77.

Driver, R., Asoko, H., Leach, J., Mortimer, E. and Scott, P., 1994. Constructing scientific knowledge in the classroom. Educational Researcher, 23(7), 5-12.

Doğan, H., 1975. Program Geliştirmede Sistem Yaklaşımı. Ankara Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi. Cilt:7 Sayı:14, 36.

Duget E., Crepon, B., ve Mairesse J., 1998, Research Innovation and Productivity: An Econometric Analysis at Firm Level, NBER Working Paper No: 6696.

Duit, R. and Treagust, D., 1995. Students' conceptions and constructivist teaching. In. B. J. Fraser, and H. J. Walberg (Eds.), Improving science education. The National Society for the Study of Education, 46-69.

Dunsworth, Q. F. M. and IGOE, A., 2000. Teaching Computer Skills to Beginners: What and How?. ACM Computing Surveys.

Eker, M., 2002. Orta Öğretim Kurumlarında Görev Yapan Bilgisayar Öğretmenlerinin Çalışma Ortamlarına İlişkin Görüşleri ve Beklentileri: Bir Durum Çalışması, Eskişehir İli Örneği (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Elkind, D., 2004. The problem with constructivism. The Educational Forum, 68(4), 306-312.

Epir, B., 1987. Bilgisayar Okur Yazarlığının Yaygınlaştırılması ve Ortaöğretimde Bilgisayar Eğitimi. İş Vakfı Eğitimde Bilgisayar Sempozyumu, Ankara, 19 Eylül 1987.

Erden, M., 1998. Eğitimde Program Değerlendirme. Anı Yayıncılık, Ankara.

Ersoy, A., 2005. İlköğretim Bilgisayar Dersindeki Sınıf Yerleşim Düzeni Ve Öğretmen Rolünün Yapılandırmacı Öğrenmeye Göre Değerlendirilmesi. The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET ISSN: 1303-6521 volume 4 Issue 4 Article 20.

Ertürk, S., 1993. Eğitimde Program Geliştirme. Meteksan Matbaacılık ve Tekstil Sanayi Ticaret A.Ş., Ankara.

Fensham, P. J., Gunstone, R. F., and White, R. T., 1994. Science content and constructivist views of learning and teaching. In P. J. Fensham, R. F. Gunstone and R. T. White (Eds.), The content of science. The Falmer Press, London, 1-8.

Fidan, N., 1996. Eğitim Psikolojisi Okulda Öğrenme Ve Öğretme. Alkım Yayınevi, Ankara.

Fidan, N., Erden, M., 1991. Eğitim Bilimlerine Giriş. Repa Eğitim Yayınları, Ankara.

Fidan, N., Erden, M., 1994. Eğitime Giriş, 5. Baskı, Meteksan Matbaacılık, Ankara.

Fullan, M. C. and Miles, M. B., 1993. Getting reforms right: What works and what doesn't. Phi Delta Kappan, 73(4), 745-752.

Gal-Ezer, J., Beeri, C., Harel, D., and Yehudai, A., 1995. A High-School Program in Computer Science. http://www.openu.ac.il/ Personal_sites/download/ galezer/high-school-program.pdf , 09/03/2005.

Good, C., 1973. Dictionary of Education. 3rd ed. Mc Graw-Hill Co., Newyork, 157.

Gökdaş, İ., 1996. Bilgisayar Egitimi Ögretim Teknolojisi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Gözütok, D., Akgün, Ö. E. ve Karacaoğlu, Ö.C., 2005. Yeni ilköğretim programlarının uygulanmasına öğretmenlerin hazırlanması. 14-16 Kasım 2005 Eğitimde Yansımalar: VIII, Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu Bildiri Kitabı, 17-41, Kayseri.

Gülcü, A., 2003. Bilgisayarın Temelleri ve İnternet Rehberi, Detay Yayınları, Ankara.

Gür, H., 2002. İlköğretim Okullarında Alınan Bilgisayar dersinin Doğurguları. II. Uluslarası Eğitim Teknolojileri Sempozyumu Ve Fuarı Bildirileri. 16–18 Ekim, Sakarya.

Gürbüz, T., Yıldırım, S., Özden, M. Y., 2001. Öğretmen Adaylarının Çevrimiçi Ve Geleneksel Bilgisayar Okuryazarlığı Derslerinde Bilgisayara Yönelik Tutumlarının Karşılaştırılması: Bir Durum Çalışması. Eğitim ve Bilim Dergisi.119: 49-56.

Gürkan, T. ve Gökçe, E., 1999. Türkiye'de ve Çeşitli Ülkelerde İlköğretim. Siyasal Kitapevi, Ankara.

Gürsoy, A., 1992. Türkiye'de Ortaöğretim Kurumlarında Coğrafya Öğretim Sorunları ve Çözüm Önerileri. Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Basılmamış Yükseklisans Tezi, Ankara.

Güven, Y. Ve Şahin F., 1998. 4-6 Yaş Çocukların Dünyasında Bilgisayarın Yeri ve Önemi Üzerine Bir Araştırma. VII. Ulusal Egitim Bilimleri Kongresi: 9–11 Eylül. Konya.

Haladyna, T., 1997. Writing Test Items to Evaluate Higher Order Thinking. Allyn and Bacon. 5th ed.

Haney, J. J., Czerniak, C. M. ve Lumpe, A. T., 2003. Constructivist beliefs about the science classroom learning environment: Perspectives from teachers, administrators, parents, community members, and students. School Science and Mathematics, 103(8), 366-378.

Harwell, S. H., 2000. Impediments to changes: an application for forcefield analysis to leader master teacher training in an elementary level science systemic reform initiative. Journal of Elementary Science Education, 12(2), 7-19.

Hawkridge, D., 1990. Who needs computers in schools, and why?. Computers and Education, 15 (1-3): 1-6.

Hızal, A., 1989. Bilgisayar Eğitimi ve Bilgisayar Destekli Öğretime İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Hollingsworth, H.L. and Eastman, S.T., 1997. Homes More High Tech Than Schools?. Educational Technology .

Igbaria, M. And Chaskrabart, A., 1990. Computer Anxiety and Attitudes Towards Computer Use. Behaviour and Information Technology. 9.

Ilgar, L., 1996. Eğitim Yönetim, Okul Yönetimi, Sınıf Yönetimi, Beta Basım AŞ. İstanbul.

Jamieson, D. G., 1984. Microcomputers in the Instructional Laboratory. Computers and Education. VIII, 4: 415–417.

Jurema, A. C. L. A., M. E. C. LIMA and FINHO, M. J., 1996. Using Computer in K-12 Schools: A Project Presentation and Evaluation. Eric Document (ED 412 136).

Kaptan, F. Ve Kuşakcı, F., 2002. Fen öğretiminde beyin fırtınası tekniğinin öğrenci yaratıcılığına etkisi V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi Bildiriler Sitesi, 197-202, ODTÜ:Ankara.

Karasar, N., 1994. Bilimsel Araştırma Yöntemi. 3. Baskı, 3A Bilimsel Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd., Ankara.

Kaya, A., Fizik Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçlarına Yönelik Bir Laboratuar Programı Geliştirme ve Model Önerme. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, 2003, Trabzon.

Keller, J., 2000. Learning From Our Mistakes, Tecnology and Learning, XX, June: 60.

Kerman, M. C.and HOWARD, G. S., 1990. Computer Anxiety and Computer Attitudes: An Investigation of Construct And Predictive Validity Issues. Educadional and Psychological Measurement, 50: 681-690.

Keser, H., 1989. Türk Okul Sisteminde Bilgisayarların Kullanılması. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, S:1, Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara.

Keser, H., 2004. İlköğretim Bilgisayar Ders Kitaplarının Görsel Tasarım İlkelerine Göre Değerlendirilmesi. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, Cilt: 2, Sayı:3.(Hakemli Dergi).

Kılıçer, S. H., 1999. İlk ve Ortaöğretim Kurumlarında Bulunan Bilgisayar Laboratuarlarının Mevcut Durumunun Değerlendirilmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Ankara Üniversitesi, Ankara.

Kıncal, R. Y., 2000. Öğretmenlik Mesleğine Giriş. Eser Ofset, Erzurum.

Kırkman, C. 1993. Computer Experience And Attitudes of 12-Year-Old Students: Implications For The UK National Curriculum. Journal of Computer Assisted Learning. 9: 51–62.

Kivela, S. K., 1999. Computer-Based Study Material İn Mathematics: Planning Principles And Realization. Proceedings of IMS - algebra.rotol.ramk.fi.

Kocasaraç, H., 2003. Bilgisayarların Öğretim Alanında Kullanımına İlişkin Öğretmen Yeterlilikleri. The Turkish Online Journal of Educational Technology –TOJET July ISSN: 1303-6521, volume 2, Issue3, Article 10.

Kontogıannopoulou-Polydorıdes, G., 1992. Computer Education Policies and The Cultural Context. Eric Document (ED 363 270).

Koşar, E., 1998. Türkiyede Eğitim Programları ve Öğretim mezunlarının İstihdam durumu. Çağdaş Eğitim Dergisi, Kasım 1998, Sayı 249, Ankara.

Köksal, A., 1987. Bilgisayar Destekli Öğretim. İş Vakfı Eğitimde Bilgisayar Sempozyumu, Ankara.

Köksal, A., 1988. Eğitimde Bilgisayar Kullanımı ve Bilgisayar Destekli Öğretim Alanında Avrupa Deneyimi. 5. Türkiye Bilgisayar Kongresi Bildirileri, Ankara.

Kubiszyn, T., and Borich, G., 2003. Educational Testing and Measurement: Classroom Application and Practice (7th ed.). Hoboken, NJ: John Wiley and Sons, Inc.

Kural Er, F., 2007. İlkögretim Bilgisayar Dersi Programına İlişkin Öğretmen Görüş Ve Beklentileri: Bir Durum Çalışması. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları Ve Öğretim Bilim Dalı, Çanakkale.

Küçükahmet L., 2003. Öğretimde Planlama Ve Değerlendirme. Nobel Yayınları, Ankara.

Lee, M. ve digerleri, 1994. The Relationship Between Performance in a Computer Literacy Course and Students Prior Achievement and Knowledge. Journal Educational Computing Research, X, 1: 63–77.

Levin, B.B. and Bary M.S., 1997. Children's Views of Technology: The Role Of Age Gender And School Setting. Journal of Computing in Childhood Education. 8: 267-290.

Liu, Lewis-Guodo, 1995. Computer Education in Developing Countries: Analysis and an Annotated Bibliography. Eric Document (ED 378 939).

Loyd, B. H. ve Gressard, C. P., 1984. Reliability and factorial validity of computer attitude scale. Educational and Psychological Measurement, 44, 501-505.

Matthews, M. R., 1998. Introductory comments on philosophy and constructivism in science education. In Matthews, M. R.. (Ed.),Constructivism in science education; A philosophical examination.Dordrecht: Kluwer Academic Publications.

Mclnerney, V., D. M. Mclnerney and Sinclair, K.E., 1994. Student Teachers, Computer Anxiety And Computer Experience. J. Educational Computing Research.11: 27-50.

MEB, 1991. Milli Eğitimde Şuralar, Milli Eğitim Yayınları, Ankara.

MEB, 1995. İlkokul Programı. Milli Eğitim Basımevi, Ankara.

MEB, 1995b. Tebliğler Dergisi. Milli Eğitim Basımevi, 2431, Ankara.

MEB, 1998. Tebliğler Dergisi. Milli Eğitim Basımevi, 2492, Ankara.

MEB, 1999. 2000 yılında Milli Eğitim. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı. A.Ç.E.M ve 4. Aksam Sanat Okulu Matbaası, Ankara.

MEB, 2000. Tebliğler Dergisi. Milli Eğitim Basımevi, 2518, Ankara.

MEB Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü, 2006. "Eğitimde Teknoloji Dönemi". 20 Kasım 2006 tarihinde indirilmiştir http://egitek.meb.gov.tr.

MEB Araştırma, Planlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığı, 2005. 2005-2006 Mali Yılı Bütçesine İlişkin Rapor. MEB Yayınları, Ankara.

MEB, 2005. İlköğretim 1-5.sınıf programları tanıtım el kitabı. Milli Eğitim Müdürlüğü Basımevi, Ankara.

MEB, 2008. Milli Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim 2007-2008. Resmi İstatistik Programı Yayını.

MEB Temel Eğitim Programı Koordinasyon Kurulu, 1999. Ekipman Teslim Alma ve Uygulama El Kitabı-2. MEB Yayınları, Ankara.

MEB, 2006. İlköğretim Seçmeli Bilgisayar (1–8. Sınıflar) Dersi Öğretim Programı. Ankara.

Metargem, 1991. Türkiye'de Bilgisayar Destekli Eğitim. MEB Yayınları, Ankara.

Moskal, B. M., 2000. Scoring rubrics: What, when, and how? Practical Assessment, Research, and Evaluation, 7 (3).

Novak, J.D., 1998. Learning, Creating and Using Knowledge: Concept Maps as FacilitativeTools in Schools and Corporations. Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Oğuzkan, F., 1993. Eğitim Terimleri Sözlüğü.Emel Matbaacılık, Ankara.

Oliva, P. F., 1988. Developing the Curriculum. Second Edition. Boston: Scott, Foresman and Company, 8.

Olkun, S. ve Toluk, Z., 2003. İlköğretimde etkinlik temelli matematik öğretimi. Anı Yayıncılık, Ankara.

Öncül, R., 2000. Eğitim Bilimleri Sözlüğü, Milli Eğitim Basımevi, Sözlük Dizisi, İstanbul.

Özden, M.Y., 2002. Bilişim Teknolojileri Işığında Eğitim Konferansı ve Sergisi (BTIE). ODTÜ Kültür ve Kongre Merkezi, Bildiriler Kitabı, 44-50.

Özden, M.Y. ve Şimşek, H., 1998. Davranışçılıktan Oluşturmacılığa: "Öğrenme" Paradigmasının Dönüşümü ve Türk Eğitimi. 71-82, BT/Bilgi ve Toplum, Türk Dünyası Araştırmaları Vakfı.

Özek, İ., 2002. İlköğretim Okullarındaki Bilgi Teknoloji Sınıflarının Değerlendirilmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Afyon: Afyon Kocatepe Üniversitesi.

Phalen, L. J., 2004. A teacher's approach: Integration technology appropriately into a first grade classroom. Cedarville Universitesi web sitesindeki; http//library.caderville.edu/search/alphalen, adresinden 10.09.2004 tarihinde alınmıştır.

Pinto, R., 2004. Introduction curriculum innovation in science: Identifying teachers' transformation and design of related teacher education. Science Education, 1-18.

Popham, J. W., 2000. Modern Educational Measurement. Needham: Allyn and Bacon.

Prasad, B. S., 1991. Constraints on Expanding Computer Education: The Case of The Fiji Islands. Eric Document (ED 353 125).

Prawat, R. S., 1992. Teachers beliefs about teaching and learning: a constructivist perspective. American Journal of Education, 354-393.

Rakes, G. C., Şowers, B. F., Casey, H. B. ve Santana, R., 1999. An analysis of instructional use and constructivist behaviors in K–12 teachers. International Journal of Educational Technology. 1 (2), 1–17.

Richardson, V., 1997. Constructivist teacher education. New York: Falmer Press.

Roby, T. Y., 2001. A Themed and Collaborative Approach to Teaching Computers and The İnternet . Eric Document (ED 470 162).

Rogan, J. M. and Grayson, D. J., 2003. Towards a theory of curriculum implementation with particular reference to science education in developing countries. International Journal of Science Education, 25 (10), 1171-1204.

Salvin, R. E., 1994. Educational psychology: theory and practice. London, Allyn and Bacon.

Samancı, O., 2003. İlköğretimde Bilgisayar Öğretim Süreçleri ve Bilgisayarın Öğrenciler Üzerindeki Sosyal Etkilerinin İncelenmesi. (Yayınlanmamış Doktora Tezi) Erzurum: Atatürk Üniversitesi.

Sanders, S. and Stone, A., 1996. The Neuter Computer: Computers For Girls and Boys. Computers in Education, New York: Neal-Sauman.

Saracaloğlu, A. S. ve Kaşlı, A., 2001. Öğretmen Adaylarının Bilgisayara Yönelik Tutumları İle Başarıları Arasındaki İlişki. Ege Eğitim Dergisi,1: 110–126.

Sarı, F., 2002. Bilgisayar Öğrenme ve Bilişsel Okuryazarlık, TBD Bilişim Kültürü Dergisi, Sayı: 81, 40-42.

Saylor, J. G., Alexander, W.M. and Lewis, A.J., 1981. Curriculum Planning for Beter Teaching and Learning. 4. Edition. New York: Holt, Rinehart, Winston, 8.

Schunk, D. H., 2004. Learning Theories: An Educational Perspectives. Fourth edition. New Jersey, Pearson Prentice Hall.

Seferoğlu, S., 2007. İlköğretim Bilgisayar Dersi Öğretim Programı: Eleştirel Bir Bakış ve Uygulamada Yaşanan Sorunlar. Eurasian Journal of Educational Research, 29, 99-111.

Senemoğlu, N., 1998. Gelişim Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya, Özsen Matbaası, Ankara .

Sezen, F., 1996. Bilgisayar Destekli Bilgisayar Öğretimi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi, Ankara.

Sherman, S. J., 2000. Science and science teaching: Science is something you can do. Boston, MA: Houghton Mifsin Company.

Sills-Briegel, Toni M., 1996. Teacher-Student Proximity and Interactions in a Computer Laboratory and Classroom. Clearing House. 70 : 1-5.

Simpson, T. L., 2002. Dare I oppose constructivist theory?. The Educational Forum, 66, 633-662.

Smerdon, B. A., Burkam, D. T. and Lee,V. E., 1999. Access to constructivist and didactic teaching: who gets it?, where is it practiced?. Teachers College Record, 101, 5-34.

Smith, D. J. and Sage, M.W., 1983. Computer Literacy And The Education/Training _nterface. Computers and Education. VII, 4: 227-234.

Soden R. and Pithers B., 2003. The Realization Of Critical Thinking Aims İn A Degree Program For Vocational Tutors, Internatıonal Journal Of Training Research, - avetra.org.au.

Sonat, S., 1986. Bilgisayarla Eğitime Doğru. Bakış Dergisi. Ocak- Mart:21.

Sözer, E., 1998. Kuramdan Uygulamaya Sosyal Bilgiler Öğretimi. Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir.

Stake, R. E., 1978. Educational Research. The Arts and Science of Investigation, Ellyn and Bacon: Boston.

Talbert, J. E. and Mc Laughlin, M. V., 1993. Understanding teaching in context. In D. K. Cohen, M.V. Mc Laughlin and J.E. Talbert (Eds.), Teaching for understanding: Issues for policy and practice, San Francisco: Jossey-Bass, 167-205.

Taşçı, D., 1993. Türkiye'de Bilgisayar Destekli Eğitim Yönetimi ve Bir Model Önerişi (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi, Ankara.

Tekin, H., 2000. Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme, Yargı Yayınevi, Ankara.

Theroux, P., 2000. Developing instrinsic motivation. http://www.crcssdl.calgary.ab.ca7/tech/otn/learn/motivation.html (04.03.2004)

Tor, H. ve Erden, O., 2004. İlköğretim Öğrencilerinin Bilgi Teknolojilerinden Yararlanma Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma, The Turkish Online Journal Of Educational Technology - TOJET January ISSN: 1303-6521 Volume 3, Issue 1, Article 16.

Toros, A., 2001. Bilgisayar Okuryazarlığının Öğretilmesinde İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yönteminin Benzeşik ve Ayrışık Gruplardaki Öğrencilerin Erişi ve Tutumlarına Etkisi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Tsai, C. C., 1998. Science learning and constructivisim. Curriculum and Teaching, 13, 31-52.

Turgut, M. F., 1992. Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme. Saydam Matbaacılık, Ankara.

Türk, E., 1999. Türk Eğitim Sistemi, Nobel Yayınları, Ankara.

Tyler, R.W.. 1950/1973. Basic Principles of Curriculum and Instruction. Chicago and London: University of Chicago Press.

Ulutaş, M,. 2006. İlkögretim 8. Sınıf Bilgisayar Dersi Amaçlarının Gerçekleşme Düzeyi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.

Uno, G. E., 1999. Handbook on teaching undergraduate science course: A survival tarning manual. Forth Worth, TX: Harcourt Brace.

Usluel, Y.K. ve Demiraslan Y., 2005. Bilgi Ve İletişim Teknolojilerinin Öğrenme-Öğretme Sürecine Entegrasyonunu İncelemede bir Çerçeve: Etkinlik Kuramı. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 28: [2005] 134-142.

Uşun, S., 2000. Dünya da ve Türkiye'de Bilgisayar Destekli Öğretim. Pegem Yayıncılık, Ankara.

Uşun, S., 2004. Bilgisayar Destekli Öğretimin Temelleri, Nobel Yayın-Dağıtı 2. Baskı, Ankara.

Uzunboylu, H., 1995. Bilgisayar Öğrenme Düzeyi İle Bilgisayara Yönelik Tutumlar Arasındaki İlişki (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

Welch, W. W., 1995. Student assessment and curriculum evaluation. In B. J. Fraser and H. J. Walberg (Eds.), Improving science education. The National Society for the Study of Education, 90-116.

Windschitl, M., 2002. Framing constructivism in practice as the negotiation of dilemmas: an analysis of the conceptual, pedagogical, cultural, and political challenges facing teachers. Review of Educational Research, 72(2), 131–175.

Varış, F., 1994. Eğitimde program geliştirme, Teori ve teknikler. Alkım Yayıncılık, Ankara.

Varış, F. ve Diğerleri, 1998. Eğitim Bilimine Giriş. Alkım Yayınları, İstanbul.

Volman, M., 1997. Gender-Related Effects Of Computer and Information Literacy Education. Curriculum Studies, XXIX, 3: 315-328.

Vural, H. F., 1999. İnternet Öğretiminde Bireysel Çalışma ve Grupla Öğrenme Yöntemlerinin Etkililiğinin Değerlendirilmesi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

Yalın, H. İ., Hedges, L. ve Özdemir, S., 1996. Hizmet İçi Eğitim Program Geliştirme El Kitabı. Milli Eğitim Basımevi, Ankara.

Yaşar, Ş., 1998. Yapısalcı kuram ve öğrenme-öğretme süreci. Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 8(1-2), 68-75.

Yıldırım, A. ve H. Şimşek., 2003. Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Seçkin Yayıncılık, Ankara

Yıldız, R., 1996. Bilgisayar Destekli Eğitim Çalışmalarında Göz Önünde Bulundurulabilecek Rasyonalitelerin Bir Analizi. Türkiye Birinci Eğitim Felsefesi Kongresi Bildirileri. Van: 100. Yıl Üniversitesi.

Yılmaz, E. ve Demirci N., 2004. İlköğretim II. Kademe Bilgisayar Dersi Müfredatının Değerlendirilmesi. Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Balıkesir.

Yin, R. K.,1994. Case Study Research: Design and Methods, Beverly Hills, CA: Sage.

Yurdakul, B., 2004. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin problem çözme becerilerine, biliş ötesi farkındalık ve derse yönelik tutum düzeylerine etkisi ile öğrenme sürecine katkıları (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

EKLER

EK-1 ANKET FORMU

İLKÖĞRETİM OKULLARI BİLİŞİM TEKNOLOJİLERİ ÖĞRETİM PROGRAMINI DEĞERLENDİRME VE ÖĞRETMENLERİN UYGULAMADA KARŞILAŞTIKLARI SIKINTILARI BELİRLEME

ANKETİ

Değerli Meslektaşım,

Bu anketle, Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Okulları Bilişim Teknolojileri Öğretim Programının amaç, içerik, öğrenme–öğretme süreçleri, değerlendirme ve genel özellikler bakımından ne derece yeterli olduğunun saptanması ve yeni öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi amaçlanmaktadır.

Bilimsel amaçlı hazırlanan ankette isminizi bildirmek zorunda değilsiniz. Vereceğiniz bilgiler sadece bilimsel araştırma amaçlı kullanılacaktır. Bu çalışma sonucunda oluşturulacak belgelerde sizin ve okulunuzun ismi doğrudan veya dolaylı olarak kullanılmayacaktır. Araştırma tamamlandıktan sonra ilgili bulgu ve önerilerimizi eğer isterseniz sizlerle paylaşmaktan mutluluk duyacağız.

Anketin sol tarafında programla ilgili bazı ifadeler, sağ tarafında ise "**Katılma Durumunuzu**" belirten rakamlarla gösterilmiş beş adet seçenek bulunmaktadır. Soruları yanıtlarken göstereceğiniz dikkat ve ilgi, anketin amacına doğru bir şekilde ulaşması açısından önemlidir. Lütfen ankette bulunan her soruyu dikkatlice cevaplayınız. Katkılarınız için teşekkür ederiz.

Şenay AYDIN

E-Mail:senaykaya01@gmail.com

Kullanılan rakamların anlamları;

1. Kesinlikle Katılmıyorum
2. Katılmıyorum
3. Kararsızım
4. Katılıyorum
5. Kesinlikle Katılıyorum

I. Kişisel Bilgiler:

Mezun Olduğunuz Üniversite :
Mezun Olduğunuz Fakülte :
Mezun Olduğunuz Bölüm :
Cinsiyet :
Yaşınız :
Görev Yılı :
Görevli Olduğunuz İl :
Görevli Olduğunuz İlçe :
Çalıştığınız Okul Adı :

II. Programın Genel Özelliklerine İlişkin Görüşler

No	İfadeler	1	2	3	4	5
1	Yeni eğitim programına ihtiyaç vardı.					
2	Program, öğretmene ve zümreye yeterince rehberlik etmektedir.					
3	Programın tanıtımıyla ilgili verilen hizmet içi eğitimler yeterlidir.					
4	Bu program öğrencilere bilişim teknolojilerini sevdirerek öğretmektedir.					
5	Programın basamaklara ayrılmış olması yararlı olmuştur.					
6	Öğrencilerin seviyelerine uygun basamakların öğretmenler tarafından belirlenmesi programı esnek hale getirmektedir.					

Programın genel özelliklerine ilişkin eklemek istediğiniz diğer görüşleri lütfen yazınız:

.....

.....

Programın Hedeflerine İlişkin Görüşler

No	İfadeler	1	2	3	4	5
7	Yeni programın hedefleri toplumun beklenti ve ihtiyaçlarını karşılar niteliktedir.					
8	Programda hedefler hiyerarşik bir şekilde sunulmuştur.					
9	Ünitelerin başında belirtilen hedefler, anlaşılır ve net yazılmıştır.					
10	Hedefler gerçekleştirilebilecek niteliktedir.					
11	Programda öğrencinin günlük yaşamda kullanabileceği hedeflere yer verilmiştir.					
12	Hedefler bilişim teknolojileri dersinin genel amaçları ile tutarlıdır.					
13	Program öğrencilerde merak duygusu uyandırarak araştırmaya sevk eder.					
14	Hedefler içeriğe uygun biçimde yazılmıştır.					
15	Hedefler öğrencilere dünyadaki teknolojik gelişmeleri yorumlama becerisi kazandırmaktadır.					
16	Yeni program öğrenciyi ezberden çok konuyu anlamaya ve yorumlamaya teşvik eder.					

Programın amaçlarına ilişkin eklemek istediğiniz diğer görüşleri lütfen yazınız:

.....

.....

IV. Programın İçeriğine İlişkin Görüşler

No	İfadeler	1	2	3	4	5
17	Yeni program için hazırlanan ders ve kaynak kitapları yeterlidir.					
18	Yeni programın uygulanmasında gerekli olan yazılımların, CD'lerin vb. materyallerin temininde sıkıntı yaşanmamaktadır.					

19	İçeriğin sunuluş sırası basitten karmaşığa doğrudur.					
20	İçerik aşamalı ve birbirinin önkoşulu olarak sıralanmıştır.					
21	İçerikte yer alan bilgiler öğrenciler için anlamlıdır.					
22	İçerik, programın genel hedefleri ile örtüşmektedir.					
23	İçerik bilgisayar kullanımıyla ilgili konuların önemli bir bölümünü içermektedir.					
24	İçerik günlük hayattan verilen örneklerle zenginleştirilmiştir.					
25	Yeni program öğrenciler için daha ilginç ve yoğun bir içerik sağlamaktadır.					
26	Program öğrenciyi motive etmektedir.					
27	Yeni program ile öğrenciler arasındaki seviye farklılıkları en aza indirgenmiştir.					
28	Çalışma kitaplarında etkinliklere yeterince yer verilmiştir.					
29	Basamaklardaki konu tekrarları öğrenmenin niteliğini artırmaktadır.					
30	Etkinlikler öğrencileri bilgiye ulaştıracak ve yenilikçi düşünme yeteneklerini ortaya çıkaracak şekilde hazırlanmıştır.					
31	Etkinlikler ve programdaki kazanımlar arasında çelişkiler vardır.					
32	Çalışma kitaplarında yer alan etkinlikler ve yönlendirmeler öğrenciler tarafından anlaşılmaktadır.					
33	Etkinlikler öğrencilerin öğrenme seviyesine, gelişimine ve öğrenme ortamına uygun olarak hazırlanmıştır.					
34	İçerik bu durumuyla yeterlidir.					
35	İçeriği yeterli bulmuyorsanız nedenleri nelerdir:					

Programın içeriğine ilişkin eklemek istediğiniz diğer görüşleri lütfen yazınız:

.....

.....

V. Programın Öğrenme-Öğretme Sürecine İlişkin Görüşler

No	İfadeler	1	2	3	4	5
36	Programda önerilen öğretim yöntemleri laboratuarda uygulanabilir niteliktedir.					
37	Etkinlikler belirtilen ders süresi içinde yapılabilmektedir.					
38	Program, dersin işlenişinde öğrencinin aktif katılımını sağlayacak niteliktedir.					
39	Program öğrencinin bilgiyi yorumlamasına, geliştirmesine ve tartışmasına fırsat vermektedir.					
40	Yeni program ile öğretmen bilgiyi direk aktarmaktan ziyade, öğrencileri motive etmek ve ilgi uyandırmak ile yükümlüdür.					
41	Program öğretmen ve öğrenci açısından esnektir.					
42	Program öğretmen ve öğrenci açısından işlevseldir.					
43	Program, öğretmene ders işleniş planını yapması için kolaylık sağlamıştır.					
44	Programda belirtilen öğretim yöntemleri hedefe uygundur.					
45	Laboratuardaki bilgisayarların özellikleri derslerin işlenmesi için yeterlidir.					
46	Yeni program derslerin verimliliğini ve öğrencilerin performansını arttırmaktadır.					
47	İçerikteki hazır etkinlikler öğretmene kolaylık sağlamaktadır.					
48	Programda her ünite için ayrılan zaman ilgili ünitenin güçlük derecesi ile uyumludur.					
49	Hangi basamakların uygulanmasında zorluk çekiyorsunuz, işaretleyiniz(*)? Temel seviye basamakları □... 1. basamak □... 2. basamak ...3. basamak Orta seviye basamakları □... 4. basamak □...5. basamak					

	İleri seviye basamakları ☐... 6. basamak ☐... 7. basamak ☐ ...8. basamak
50	Basamakların uygulanmasında zorluk çekiyorsanız nedenleri nelerdir?
51	Program Öğretmenin dersteki rolünü ne yönde değiştirmiştir?
52	Bilişim Teknolojileri Dersinin öğrenme-öğretme sürecinde başka ne gibi sorunlarla karşılaşıyorsunuz?

Programın Öğrenme-Öğretme sürecine ilişkin eklemek istediğiniz diğer görüşleri lütfen yazınız:.....

.....

VI . Programın Değerlendirme Boyutuna İlişkin Görüşler

No	İfadeler	1	2	3	4	5
53	Programda yer alan ölçme değerlendirme ile ilgili genel açıklamalar yeterlidir.					
54	Programda yer alan kazanımlar ölçülebilir niteliktedir.					
55	Yeni programa göre ölçme ve değerlendirme yapılırken yeterli bilgilendirme olmadığı için zorluk çekilmektedir.					
56	Programda önerilen farklı tipteki değerlendirme yöntemleri, ölçme değerlendirme yöntemi olarak uygulanabilir niteliktedir.					
57	Performans değerlendirme araçlarını kullanmak için ders anında yeterince vakit buluyorum.					
58	Her ünitenin sonunda yapılan değerlendirmeler ile programın hedeflerine ulaşıp ulaşmadığının tespitini yapmak daha kolaydır.					

59	Ünite sonlarında yapılan değerlendirmeler öğrencinin başarısını ve motivasyonunu artırmaktadır.					
60	Bilişim Teknolojileri dersi öğretim programı hedeflerine ulaşmaktadır.					
61	Öğrenciler Bilişim Teknolojileri dersinde oldukça başarılıdır.					
62	Performans değerlendirmede aşağıdaki araçların hangilerini kullanıyorsunuz? ☐ …Dereceli puanlama anahtarı, ☐ …Kontrol listeleri, ☐ …Derecelendirme ölçekleri, ☐ …Kendimi değerlendiriyorum (öz değerlendirme) formları, ☐ …Akran değerlendirmesi ☐ …Grup değerlendirmesi araçları ☐ …Hepsini kullanabilmekteyim.					
63	Daha etkili bir Bilişim Teknolojileri öğretimi için önerilerinizi yazınız:					

Programın değerlendirme boyutuna ilişkin eklemek istediğiniz diğer görüşleri lütfen yazınız:

.....

.....

Anket soruları bitmiştir.

Vakit ayırdığınız için teşekkür ederim.

EK-2 DİLEKÇE

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
Fen Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı : B.30.2.ATA.O-C1.00.05/ 2559 05.04.2008

Konu : Araştırma İzni

Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi
Anabilim Dalı Başkanlığına

Anabilim Dalınız yüksek lisans öğrencilerinizden Şenay KAYA ve Özgül ERGİN'nin araştırma izni ile ilgili olarak **Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığından gelen 11.07.2008 tarih ve 219-2156 sayılı yazılar ve ekleri** ekte gönderilmiştir.

Gereğini bilgilerinize rica ederim.

Doç.Dr.Hasan ÖZDEMİR
Müdür Vekili

EKLER
1 . İlgili Evrak (7 sayfa)

http://fenbilimleri.atauni.edu.tr
e-mail: fenbil@atauni.edu.tr
Tlf : 0 442-231 47 44
Fax : 0 442-236 09 73

ÖZGEÇMİŞ

1981 yılında Erzurum'da doğdu. İlköğrenimini Mersin, Kırşehir ve Ağrı illerinde tamamladıktan sonra, Ağrı Anadolu Lisesi (orta) ve Erzincan Fen Lisesi'nden mezun olduktan sonra 2000 yılında Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümüne girerek 2004'te mezun oldu. Aynı yıl Bayburt'ta MEB'e bağlı olarak öğretmenliğe başladı. 2005 yılında Yüksek lisans öğrenimine hak kazanıp, 2006'da Erzurum'da çalışmaya başladı. 2008 yılında evlendi ve halen Adapazarın'da öğretmenlik görevine devam etmektedir.