

T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Fen ve Matematik Alanları Anabilim Dalı
Fizik Eğitimi Bilim Dalı

**YENİ FİZİK ÖĞRETİM PROGRAMININ ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ
DOĞRULTUSUNDA DEĞERLENDİRİLMESİ**

Yüksek Lisans Tezi

Cemal YOLBAŞI

İstanbul – 2010

T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Fen ve Matematik Alanları Anabilim Dalı
Fizik Eğitimi Bilim Dalı

**YENİ FİZİK ÖĞRETİM PROGRAMININ ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ
DOĞRULTUSUNDA DEĞERLENDİRİLMESİ**

Yüksek Lisans Tezi

Cemal YOLBAŞI

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Hayati ŞEKER

İstanbul – 2010

T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Fen ve Matematik Alanları Anabilim Dalı
Fizik Eğitimi Bilim Dalı

Cemal YOLBAŞI tarafından hazırlanan YENİ FİZİK ÖĞRETİM PROGRAMININ ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ DOĞRULTUSUNDA DEĞERLENDİRİLMESİ başlıklı bu çalışma, 04.05.2010 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

İmzalar

Danışman : Yrd. Doç. Dr. Hayati ŞEKER

Üye : Dr. Hakan AKÇAY

Üye : Yrd. Doç. Dr. Mustafa ÇAKIR



ÖNSÖZ

Başta bu çalışmanın yapılması sürecinde her aşamada yardım ve desteğini esirgemeyen danışmanım Yrd. Doç. Dr. Hayati ŞEKER' e, çalışmalarım sırasında bana yardımcı olan idareci ve öğretmen arkadaşlarıma, araştırma kapsamına aldığım okullarda her türlü desteği veren okul yöneticisi ve öğretmenlere, bu yoğun süreçte her zaman yanımda olan eşim Ayşe Yazıcı YOLBAŞI ve kızım Asude Berra YOLBAŞI' ya teşekkür ederim.

Cemal YOLBAŞI

İstanbul, 2010

ÖZET
YENİ FİZİK ÖĞRETİM PROGRAMININ ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ
DOĞRULTUSUNDA DEĞERLENDİRİLMESİ

Bu araştırma ilk kez 2008-2009 Eğitim–Öğretim yılında uygulamaya başlanılan Orta Öğretim 9. Sınıf Fizik Dersi Öğretim Programı’nı ve programın kazanım, içerik, öğretme–öğrenme süreci ve ölçme–değerlendirme süreci öğelerini öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirmek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın evrenini İstanbul ilinin Kartal, Maltepe, Pendik ve Sancaktepe ilçelerindeki liselerde görev yapan ve 2008-2009 Eğitim–Öğretim yılında liselerin 9. sınıfında derslere girmiş olan fizik öğretmenleri, örneklemini ise 110 fizik öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma tarama modelindedir. Araştırma verileri iki bölümden oluşan öğretmen anketi aracılığı ile toplanılmıştır. Anketin birinci bölümünü öğretmenlerin kişisel bilgilerini içeren 5 soru, ikinci bölümünü ise öğretmenlerin yeni fizik öğretim programının genel özellikleri, kazanımları, içeriği, öğretme – öğrenme süreçleri ve ölçme–değerlendirme sürecine yönelik görüşlerini içeren 58 soruluk beşli likert tipi ölçek oluşturmaktadır. Verilerin yorumlanmasında öğretmenlerin kişisel bilgilerini içeren birinci bölümde frekans ve yüzde değerleri, ikinci bölümde aritmetik ortalama ve yüzde değerleri, öğretmenlerin kişisel özellikleri ile programın öğelerinin karşılaştırılmasında iki kategoriye sahip olanlar için bağımsız grup t-testi, üç ve daha fazla kategoriye sahip olanlar için ANOVA ve Kruskal-Wallis H testi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, yeni fizik dersi öğretim programı ile ilgili olarak öğretmenlerin hizmet içi eğitim eksikleri bulunduğu, ayrıca öğretmenlerin yeni programa ve programın kazanım, içerik, öğretme–öğrenme süreci ve ölçme değerlendirme süreci öğelerine olumlu baktıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte erkek öğretmenlerin bayan öğretmenlere göre programın genelini ve içeriğine daha olumlu buldukları görülmüştür. Yaş, meslekteki kıdem, mezuniyet durumu ve seminere katılma durumu değişkenleri ile öğretmenlerin programa yönelik görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

ANAHTAR SÖZCÜKLER

Öğretim programları

Fizik öğretimi

Fizik dersi

Öğretmen görüşleri

Program değerlendirme

ABSTRACT

**THE EVALUATION OF NEW PHYSICS TEACHING PROGRAM BASED
ON TEACHER'S VIEWS**

The purpose of this study is to survey teacher's views on Physics Teaching Program of ninth grade which was applied in the academic year 2008-2009 at first with regards to the objectives of program, content, the process of teaching-learning and the process of measurement-evaluation. The sample of this study was 110 teachers who work for public high schools in districts of Kartal, Maltepe, Pendik ve Sancaktepe of the Istanbul. A questionnaire was administered to gather data related to teachers' views. The questionnaire consists of five questions related to demographic characteristics of teachers and the second part consists of 58 questions about the teacher's views on the Physics Teaching Program on the aspects of the objectives of program, the content knowledge, the process of teaching and learning, and the process of measurement-evaluation. Teachers' responses to the first part the of questionnaire were analyzed descriptively. The results were reported in values of frequency and percentage. Teachers' responses to the second part were analyzed with inferential statistics. Independent group t-tests, ANOVA tests, Kruskal-Wallis H test were used to compare differences with regards to teachers' characteristics; such as, age, experience, gender, attendance of in-service seminars. As a result, teacher's views on Physics Teaching Program were positive with regards to the objectives of program, content, the process of teaching-learning and the process of measurement-evaluation. Statistical analysis showed no differences with regards to teachers' characteristics; such as, age, experience, graduation, attendance of in-service seminars. Only differences were observed between male and female teachers' views on physics teaching program. The findings of this study support the need for further research to analyze teachers' perspectives with interviews.

KEY WORDS

Teaching curriculums
Teacher opinions

Physics teaching
Programme assessment

Physics lesson

İÇİNDEKİLER

SAYFA NO

ÖNSÖZ.....	i
ÖZET.....	ii
ABSTRACT.....	iii
İÇİNDEKİLER.....	iv
TABLolar LİSTESİ.....	x
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xiii
BÖLÜM I GİRİŞ.....	1
1.1. PROBLEM DURUMU.....	1
1.1.1. Problem Cümlesi.....	4
1.1.2 Alt Problemler.....	4
1.2. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	5
1.3. VARSAYIMLAR.....	5
1.4. SINIRLILIKLAR.....	5
1.5. TANIMLAR.....	6
1.6. KISALTMALAR.....	6
BÖLÜM II: İLGİLİ ALAN YAZIN.....	8
2.1. PROGRAM	8
2.1.1. Eğitim Programı.....	8
2.1.2. Müfredat Programı.....	11
2.1.3. Öğretim Programı.....	12
2.2. PROGRAM GELİŞTİRME.....	12
2.2.1. Eğitim Programları Tasarısı.....	15
2.2.2. Programın Öğeleri (Yapısal Boyutları).....	18
2.2.2.1. Amaçlar (Hedef/kazanım).....	18
2.2.2.2. İçerik.....	20
2.2.2.3. Öğretme-Öğrenme Süreci.....	23
2.2.2.4. Ölçme ve Değerlendirme.....	24
2.2.2.4.1. Tanıma-Yerleştirmeye Yönelik Değerlendirme.....	25
2.2.2.4.2. Biçimlendirme-Yetiştirmeye Yönelik Değerlendirme.....	26
2.2.2.4.3. Değer Biçmeye Yönelik Değerlendirme (Sonuç Değerlendirmesi).....	27

2.2.3. Program Geliştirme Modelleri.....	28
2.2.4. Programın Denenmesi (Uygulanması).....	32
2.2.5. Programın Değerlendirilmesi.....	33
2.2.6. Eğitimde Program Değerlendirme Modelleri.....	35
2.2.6.1. Hedefe Dayalı Değerlendirme Modeli.....	36
2.2.6.2. Stufflebeam’ın Çevre, Girdi, Süreç ve Ürün Modeli.....	37
2.2.6.3. Eğitsel Eleştiri Modeli.....	38
2.2.6.4. Metfessel-Michael Program Değerlendirme Modeli.....	39
2.2.6.5. Program Değerlendirmede Farklar Modeli.....	40
2.2.6.6. İhtiyaca Cevap Verici Program Değerlendirme Modeli.....	41
2.2.6.7. Programın Öğelerine Dönük Değerlendirme Modeli.....	42
2.3. FİZİK DERSİ PROGRAMLARI UYGULAMALARININ TARİHSEL GELİŞİMİ.....	45
2.4. 2007 YILI FİZİK DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI.....	48
2.4.1. 2007 Fizik Dersi Öğretim Programının Felsefesi.....	48
2.4.2. 2007 Fizik Dersi Öğretim Programının Vizyonu	51
2.4.3. Fizik Dersi Öğretim Programı’nın Temel Yapısı.....	51
2.4.4. Fizik Dersi Öğretim Programının Temel Yaklaşımı.....	52
2.4.4.1. Programın Öğrenme Yaklaşımı.....	52
2.4.4.2. Programın Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımı.....	53
2.4.5. 2007 Fizik Dersi Öğretim Programının Öğrenme Alanları.....	54
2.4.5.1. Programın Bilgi ve Öğrenme Alanları.....	54
2.4.5.2. Programın Beceri Kazanımları.....	55
2.4.5.3. Fizik Dersi Öğretim Programı’nda Bilgi Kazanımları.....	56
2.4.6. 9. Sınıf Fizik Dersi Konu İçerikleri.....	56
2.5. PROGRAM DEĞERLENDİRME ÜZERİNE YAPILMIŞ ÇALIŞMALAR.....	57
BÖLÜM III: ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ.....	64
3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ.....	64
3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM.....	64
3.3. VERİ TOPLAMA ARACI.....	65
3.4. VERİLERİN TOPLANMASI SÜRECİ.....	67
3.5. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ	68

BÖLÜM IV: BULGULAR VE YORUM	69
4.1.ÖRNEKLEM GRUBUNUN DEMOGRAFİK ÖZELLİKLERİNE İLİŞKİN BULGULAR.....	69
4.2. ÖĞRETMENLERİN FİZİK DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ.....	70
4.2.1. Fizik Dersi Öğretim Programının Genel Özelliklerine Yönelik Öğretmen Görüşleri.....	71
4.2.2. Fizik Dersi Öğretim Programının Kazanımlarına Yönelik Öğretmen Görüşleri.....	73
4.2.3. Fizik Dersi Öğretim Programının İçeriğine Yönelik Öğretmen Görüşleri.....	80
4.2.4. Fizik Dersi Öğretim Programının Öğretme ve Öğrenme Sürecine Yönelik Öğretmen Görüşleri.....	85
4.2.5. Fizik Dersi Öğretim Programının Ölçme ve Değerlendirme Ögesine Yönelik Öğretmen Görüşleri.....	92
4.3. ÖĞRETMENLERİN CİNSİYETLERİNE GÖRE FİZİK DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMINA YÖNELİK GÖRÜŞLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ.....	96
4.4. ÖĞRETMENLERİN YAŞLARINA GÖRE FİZİK DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMINA YÖNELİK GÖRÜŞLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ.....	97
4.4.1. Öğretmenlerin Fizik Dersi Öğretim Programının Genel Özellikleri Yönelik Görüşlerinin Yaşlarına Göre Değerlendirilmesi.....	98
4.4.2. Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Fizik Dersi Öğretim Programının Kazanımlara Yönelik Görüşleri.....	98
4.4.3. Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Fizik Dersi Öğretim Programının İçeriğine Yönelik Görüşleri.....	99
4.4.4. Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Fizik Dersi Öğretim Programının Öğretme Öğrenme Sürecine Yönelik Görüşleri.....	100
4.4.5. Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Fizik Dersi Öğretim Programının Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Görüşleri.....	100
4.4.6. Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Anketin Tümü İçin Fizik Dersi Öğretim Programına Yönelik Görüşleri.....	101

4.5. MESLEKİ KIDEME GÖRE, ÖĞRETMENLERİN FİZİK DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ GENEL ÖZELLİKLERİNE YÖNELİK GÖRÜŞLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ.....	102
4.5.1. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Fizik Dersi Öğretim Programının Genel Özelliklerine Yönelik Görüşleri.....	102
4.5.2. Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Fizik Dersi Öğretim Programının Kazanımlarına Yönelik Görüşleri	103
4.5.3. Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Fizik Dersi Öğretim Programının İçeriğine Yönelik Görüşleri.....	104
4.5.4. Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Fizik Dersi Öğretim Programının Öğretme ve Öğrenme Sürecine Yönelik Görüşleri.....	104
4.5.5. Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Fizik Dersi Öğretim Programının Ölçme ve Değerlendir Sürecine Yönelik Görüşleri.....	105
4.5.6. Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Anketin Tümü İçin Fizik Dersi Öğretim Programına Yönelik Görüşleri.....	106
4.6. ÖĞRETMENLERİN EN SON MEZUN OLDUKLARI OKUL DURUMUNA GÖRE FİZİK DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMINA YÖNELİK GÖRÜŞLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ.....	107
4.6.1. Öğretmenlerin En Son Mezun Oldukları Okul Durumuna Göre Fizik Dersi Öğretim Programının Genel Özelliklerine Yönelik Görüşleri.....	107
4.6.2. Öğretmenlerin En Son Mezun Oldukları Okul Durumuna Göre Fizik Dersi Öğretim Programının Kazanımlarına Yönelik Görüşleri.....	108
4.6.3. Öğretmenlerin En Son Mezun Oldukları Okul Durumuna Göre Fizik Dersi Öğretim Programının İçeriğine Yönelik Görüşleri.....	109
4.6.4. Öğretmenlerin En Son Mezun Oldukları Okul Durumlarına Göre Fizik Dersi Öğretim Programının Öğretme Öğrenme Sürecine Yönelik Görüşleri.....	109
4.6.5. Öğretmenlerin En Son Mezun Oldukları Okul Durumuna Göre Fizik Dersi Öğretim Programın Ölçme ve Değerlendirme Sürecine Yönelik Görüşleri.....	110
4.6.6. Öğretmenlerin En Son Mezun Oldukları Okul Durumuna Göre Fizik Dersi Programının Tümüne Yönelik Görüşleri.....	111

4.7. ÖĞRETMENLERİN PROGRAM TANITIM SEMİNERİNE KATILMA DURUMUNA GÖRE FİZİK DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMINA YÖNELİKGÖRÜŞLERİ.....	111
BÖLÜM V: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	116
5.1 SONUÇ VE TARTIŞMA.....	116
5.1.1. Örneklem Grubunun Demografik Özelliklerine İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	116
5.1.2. Öğretmenlerin Ortaöğretim 9. Sınıf Fizik Dersi Öğretim Programının Genel Özelliklerine İlişkin Görüşlerine Yönelik Sonuçlar ve Tartışma.....	117
5.1.3. Öğretmenlerin Ortaöğretim 9. Sınıf Fizik Dersi Öğretim Programının Kazanımlar Boyutuna İlişkin Görüşlerine Yönelik Sonuçlar ve Tartışma..	118
5.1.4. Öğretmenlerin Ortaöğretim 9. Sınıf Fizik Dersi Öğretim Programının İçerik Boyutuna İlişkin Görüşlerine Yönelik Sonuçlar ve Tartışma.....	119
5.1.5. Öğretmenlerin Ortaöğretim 9. Sınıf Fizik Dersi Öğretim Programının Öğretme-Öğrenme Sürecine İlişkin Görüşlerine Yönelik Sonuçlar ve Tartışma.....	121
5.1.6. Öğretmenlerin Ortaöğretim 9. Sınıf Fizik Dersi Öğretim Programının Ölçme-Değerlendirme Sürecine İlişkin Görüşlerine Yönelik Sonuçlar ve Tartışma.....	123
5.1.7. Ortaöğretim 9. Sınıf Fizik Dersi Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Sonuçlar ve Tartışma.....	124
5.1.8. Ortaöğretim 9. Sınıf Fizik Dersi Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre Sonuçları ve Tartışma.....	124
5.1.9. Ortaöğretim 9. Sınıf Fizik Dersi Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Meslekteki Kıdem Değişkenine Göre Sonuçları ve Tartışma.....	124
5.1.10. Ortaöğretim 9. Sınıf Fizik Dersi Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin En Son Mezun Oldukları Okul Değişkenine Göre Sonuçları.....	125
5.1.11. Ortaöğretim 9. Sınıf Fizik Dersi Öğretim Programına İlişkin	

Öğretmen Görüşlerinin Programla İlgili Bir Seminere	
Katılma Değişkenine Göre Sonuçları.....	125
5.2. ÖNERİLER.....	126
KAYNAKÇA.....	129
EKLER.....	134
EK-1: 2005 YILI 9. SINIF FİZİK DERSİ MÜFREDATI.....	134
EK-2: ANKET FORMU.....	136
EK-3: VALİLİK ONAY YAZISI.....	139

TABLÖLAR LİSTESİ

SAYFA NO

Tablo 1: Anketteki Soruların Programın Öğelerine Göre Dağılımı ve Her Bir Öğenin Cronbach Alpha Değeri.....	67
Tablo 2: Katılımcıların Özelliklerine Göre Dağılımı.....	69
Tablo 3: Data Tablosu.....	70
Tablo 4: Öğretmenlerin Fizik Dersi Öğretim Programı Değerlendirme Anketinin Tümü ve Alt Ölçeklere İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	71
Tablo 5: Programın Genel Özellikleri İle İlgili Öğretmen Görüşlerinin Frekans, Yüzde, Ortalama Ve Standart Sapma Dağılımı.....	72
Tablo 6. Kazanımlar İle İlgili Öğretmen Görüşlerinin Frekans, Yüzde, Ortalama ve Standart Sapma Dağılımı.....	74
Tablo 7: İçerik İle İlgili Öğretmen Görüşlerinin Frekans, Yüzde, Ortalama ve Standart Sapma Dağılımı.....	81
Tablo 8: Öğretme ve Öğrenme Süreci İle İlgili Öğretmen Görüşlerinin Frekans, Yüzde, Ortalama Ve Standart Sapma Dağılımı.....	86
Tablo 9: Ölçme ve Değerlendirme İle İlgili Öğretmen Görüşlerinin Frekans, Yüzde, Ortalama Ve Standart Sapma Dağılımı.....	93
Tablo 10: Fizik Dersi Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyete Göre Değerlendirilmesi.....	96
Tablo 11: Öğretmenlerin Fizik Dersi Öğretim Programının Genel Özellikleri Yönelik Görüşlerinin Yaşlarına Göre Değerlendirilmesi.....	98
Tablo 12: Öğretmenlerin Fizik Dersi Öğretim Programının Kazanımlarına Yönelik Görüşlerinin Yaşları.....	99
Tablo 13: Öğretmenlerin Fizik Dersi Öğretim Programının İçeriğine Yönelik Görüşlerinin Yaşlarına Göre Değerlendirilmesi Göre Değerlendirilmesi.....	99
Tablo 14: Öğretmenlerin Fizik Dersi Öğretim Programının Öğretme ve Öğrenme Sürecine Yönelik Görüşlerinin Yaşlarına Göre Değerlendirilmesi.....	100

Tablo 15: Öğretmenlerin Fizik Dersi Öğretim Programının Ölçme ve Değerlendirme Sürecine Yönelik Görüşlerinin Yaşlarına Göre Değerlendirilmesi.....	101
Tablo 16: Anketin Tümü İçin Öğretmenlerin Fizik Dersi Programına Yönelik Görüşlerinin Yaşlarına Göre Değerlendirilmesi.....	101
Tablo 17: Öğretmenlerin Fizik Dersi Öğretim Programının Genel Özelliklerine Yönelik Görüşlerinin Mesleki Kıdeme Göre İstatistik Verileri.....	102
Tablo 18: Öğretmenlerin Fizik Dersi Öğretim Programının Genel Özelliklerine Yönelik Görüşlerinin Mesleki Kıdeme Göre ANOVA Sonuçları.....	102
Tablo 19: Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Fizik Dersi Öğretim Programının Kazanımlarına Yönelik İstatistik Verileri	103
Tablo 20: Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Fizik Dersi Öğretim Programının Kazanımlarına Yönelik ANOVA Sonuçları.....	103
Tablo 21: Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Fizik Dersi Programı İçeriğine Yönelik İstatistik Verileri	104
Tablo 22: Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Fizik Dersi Programı İçeriğine Yönelik ANOVA Sonuçları.....	104
Tablo 23: Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Fizik Dersi Programının Öğretme ve Öğrenme Sürecine Yönelik İstatistik Verileri	105
Tablo 24: Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Fizik Dersi Programının Öğretme ve Öğrenme Sürecine Yönelik ANOVA Sonuçları.....	105
Tablo 25: Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Fizik Dersi Öğretim Programının Ölçme ve Değerlendirme Sürecine Yönelik İstatistik Verileri.....	106
Tablo 26: Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Fizik Dersi Öğretim Programının Ölçme ve Değerlendirme Sürecine Yönelik ANOVA Sonuçları.....	106
Tablo 27: Anketin Tümü İçin Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Fizik Dersi Öğretim Programına Yönelik İstatistik Verileri.....	107
Tablo 28: Anketin Tümü İçin Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Fizik Dersi Öğretim Programına Yönelik ANOVA Sonuçları.....	107

Tablo 29: Öğretmenlerin En Son Mezun Oldukları Okul Durumuna Göre Fizik Dersi Öğretim Programının Genel Özelliklerine Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi.....	108
Tablo 30: Öğretmenlerin En Son Mezun Oldukları Okul Durumuna Göre Fizik Dersi Öğretim Programının Kazanımlarına Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi.....	108
Tablo 31: Öğretmenlerin En Son Mezun Oldukları Okul Durumuna Göre Fizik Dersi Öğretim Programının İçeriğine Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi	109
Tablo 32: Öğretmenlerin En Son Mezun Oldukları Okul Durumuna Göre Fizik Dersi Öğretim Programının Öğretme ve Öğrenme Sürecine Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi	110
Tablo 33: Öğretmenlerin En Son Mezun Oldukları Okul Durumuna Göre Fizik Dersi Öğretim Programının Ölçme ve Değerlendirme Ögesine Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi.....	110
Tablo 34: Anketin Tümü İçin Öğretmenlerin En Son Mezun Oldukları Okul Durumuna Göre Fizik Dersi Öğretim Programının Tümüne Yönelik Görüşleri	111
Tablo 35: Öğretmenlerin Seminere Katılma Durumuna Göre Fizik Dersi Öğretim Programına Yönelik Görüşleri.....	112
Tablo 36: Bulgular Özet Tablosu-1.....	114
Tablo 37: Bulgular Özet Tablosu-2.....	115

ŞEKİLLER LİSTESİ

SAYFA NO

Şekil 1: Program Tasarımı Yaklaşımları.....	16
Şekil 2: Eğitim Programı Tasarısının Öğeleri.....	17
Şekil 3: Program Geliştirmede Taba Modeli	28
Şekil 4: Program Geliştirmede Tyler Modeli.....	29
Şekil 5: Taba-Tyler Program Geliştirme Modeli.....	30
Şekil 6: Sistem Yaklaşımına Göre Program Geliştirme Modeli.....	30
Şekil 7: Program Geliştirme Modellerinin Karşılaştırılması.....	31
Şekil 8: MEB Yeni Program Geliştirme Modeli.....	32
Şekil 9: Programın Denenmesi Aşaması.....	33
Şekil 10: Metfessel-Michael Program Değerlendirme Modeli.....	39

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. PROBLEM DURUMU

Bilim ve teknolojiye meydana gelen hızlı gelişmeler sonucu bilgi hızla çoğalmakta, yayılmakta ve tüketilmektedir. Dolayısı ile toplumsal hayatta hızla değişmektedir. İşte bu değişim ve gelişime ayak uydurabilmek ve dünya ile entegre olabilmek için toplumdaki bireylerin günümüz şartlarına uygun olarak yetiştirilmesi gerekmektedir. Bu da yeni gelişmelere uygun olara hazırlanan çağdaş programlarla gerçekleşebilir.

MEB (2007) programında programlarda yapılan değişikliklerin gerekçesi anlatılırken;

Bireysel farklılıkların belirginleştiği günümüzde öğrenmeyi ve bilgiye ulaşmayı öğrenmiş, üretken ve yaratıcı bireyler yetiştirmek başlıca hedef haline gelmiştir. Bütün bu değişimler toplumsal yaşantımızı da büyük ölçüde değiştirmiş, toplumumuzdaki değer yargıları, toplumun bireyden ve bireyin toplumdan beklentileri büyük bir ivmeyle değişmeye başlamıştır. Bu değişimler okullardaki derslerin öğretim programlarının da değişimini, çağa uygun bir hale getirilmesini ve geleceğe yönelik olmasını zorunlu kılmıştır denilmektedir (MEB, 2007, s.3).

Erden'e (1998, s.2) göre eğitimde niteliğin geliştirilmesi, eğitim kurumlarının en önemli uğraşlarından biri olmuştur. Örgün ve yaygın eğitim kurumlarında tüm eğitim faaliyetleri önceden hazırlanan bir program çerçevesinde yürütülür. Kurumda bireye hangi davranışın nasıl kazandırılacağı eğitim programlarında yer alır. Bu nedenle eğitimin niteliği büyük ölçüde uygulanan programa bağlıdır. Uygulanan programların aksaklık ve eksiklikleri giderildikçe, toplumdaki ve bilim alanlarındaki gelişmelere göre yeniden düzenlendikçe, diğer bir deyişle geliştirildikçe eğitimin niteliğinin de artması beklenir.

Büyükkaragöz ve Çivi (1999) program geliştirmenin birçok ülkede olduğu gibi Türkiye'de de gittikçe daha çok önem kazanan kavram ve uygulamalardan biri olduğunu belirterek. Eğitim terimleri sözlüğünde program geliştirmenin;

Toplumdaki yeni gelişmeler göz önünde tutularak belli bir öğretim programının ya da bütün programların genel ve özel hedefleri, içeriği, öğretme-öğrenme süreci ve değerlendirme yolları vb. bakımından

araştırma ile düzeltilmesi, yenileştirilmesi ve önerilen değişikliklerin denendikten sonra genelleştirilmesi işi olduğunu söylemektedirler (Büyükkaragöz ve Çivi, 1999, s.221).

Varış'a (1996) göre ise program geliştirmenin temelinde sosyo-kültürel ve bilimsel dinamizmin daha nitelikli insan gücü gerektirmesi yatmaktadır.

Yeni fizik öğretim programında, Cumhuriyet tarihi boyunca yapılan hiçbir fizik dersi öğretim programının konular listesinden öteye geçemediği, yalnızca 1992 yılında yapılan Lise 1. Sınıf Fen Bilimleri dersindeki fizik konularının hedef ve davranış içerdiği ifade edilmektedir. Ayrıca 1992 yılından sonrasında yapılan program değişikliklerinin hemen hemen hepsinin, lise fizik dersi 1985 müfredatını esas alan, sadece konuların sınıflara dağılımını değiştiren biçimsel değişiklikler olduğu belirtilmektedir (MEB, 2007).

Erden'in (1998, s.3) aktarımına göre; Ornstein ve Hunkins, (1988) öğretim programını, ders ya da faaliyet listesine indirgeyerek basit ve dar bir çerçeveye sokmak da yetersiz bir yaklaşımdır. Tyler ve Taba gibi davranışçı yaklaşımı benimseyen eğitimciler ise ortada bir tavır olarak programı istedik amaçlara ulaşmak için stratejileri içeren bir eylem planı ya da yazılı doküman olarak ele almışlardır. Bu görüşü benimseyenler programda; amaçlar, hedefler, konu alanı, öğretimin düzenlenmesi ve değerlendirme öğelerine ağırlık vermişlerdir, ifadesini kullanmışlardır.

MEB' e (2007) göre Orta Öğretim Fizik Dersi 9. Sınıf Öğretim Programının; amaçları, kazanımları, etkinlikleri, teknoloji ile ilişkisi, ölçme ve değerlendirme boyutları tanımlanmış çağdaş bir program olduğu belirtilmektedir. Program, öğrenmenin doğal ortamlarda ve ihtiyaç olduğunda daha kolay, anlamlı ve kalıcı olarak gerçekleşeceğini varsayar. Yani öğrenci klasik yaklaşımla fizik kavramlarını öğrendikten sonra bunlara yaşamından örnekler aramak yerine direkt yaşamdaki olaylardan başlayıp fizik kavram ve kanunlarını öğrenmeyi ihtiyaç haline getirir. Programın hazırlanmasında yaşam temelli yaklaşım esas alınmıştır. Program öğrencilerin hepsinin eğitilebileceğini yani eğitilemeyecek öğrencinin olmadığını varsaymakta; fizik konularının, bilim ve teknolojinin en temel konularından biri olduğunu belirterek fizik dersini, fen ve teknoloji dersinin devamı olarak görmektedir. Program sarmal bir yapıya sahip olup her bilgi kazanımı 9. sınıftan

itibaren üst sınıflara doğru gidildikçe basitten karmaşığa, kolaydan zora, somuttan soyuta, yakından uzağa genişletilerek ve derinleştirilerek verilmiştir. Bilgi kazanımlarına beceri kazanımları çapraz olarak yedirilerek öğrencilerin bilgiyi edinmeden önceki deneyim eksikliklerinin beceri kazanımları ile giderilmesi hedeflenmiştir. Bu yöntemle cinsiyetleri ve sosyo-ekonomik seviyeleri farklı olan öğrencilerin fizik başarılarındaki farkın ortadan kaldırılması sağlanmaya çalışılmıştır. Programın ölçme-değerlendirme sürecinde; dönem ortası ve sonunda uygulanan, sadece bilgiyi ve sonucu ölçen bir yaklaşımdan ziyade bir süreci ölçen, öğrenmenin bir parçası olarak düşünülen, bilgiyi ölçerken beceriyi de ölçebilen tekniklerin yoğun kullanılmasını gerektiren bir yaklaşım belirlemiştir.

Erden (1998) eğitim programlarının gelişi güzel geliştirilemeyeceğini belirterek programları daha etkili hale getirecek doğru kararların alınabilmesi için bu kararların dayanaklarının bilimsel çalışmalarla araştırılmasına ve uygulamaların değerlendirilmesine bağlı olduğunu ifade etmektedir. Erden'e göre "değerlendirme" program geliştirme sürecini tamamlar ve yeni gelişmelere olanak hazırlar". Demirel'e (2006) göre "program değerlendirme, genelde programa dayalı eğitim kaynaklarını kabul etme, değiştirme ya da ortadan kaldırma kararının verilebileceği bilgileri içermektedir. Bu nedenle, programın uygulanması sonucunda, yetersiz kalan ya da ters işleyen öğelerin olup olmadığı, varsa aksaklıkların programın hangi öğelerinden kaynaklandığını belirlemek ve gerekli düzeltmeleri yapmak amacıyla programın değerlendirilmesi gerekmektedir. Program değerlendirilirken programın tüm öğelerine tek tek bakmak gerekmektedir."

Demirel'e (2006) göre, hazırlanan yeni bir programın istenilen yönde değişiklikler meydana getirici nitelikte olup olmadığını kontrol etmek için değerlendirme çalışmaları yapmak gerekir. Demirel bir programın yeterlikleri ya da yetersizlikleri konusunda temel başvuru kaynağını öğretmen ve öğrenciler olarak görmekte ve denenen program ve öğretim materyalleri hakkında değişik bilgi toplama araçları kullanılabileceğini belirtmektedir. Bunların; (1) anketler, (2) görüşmeler, (3) gözlemler, (4) öğretmen notları, (5) ünite testleri, (6) deney ve kontrol gruplu karşılaştırmalar gibi bir ya da birçok teknikle olabileceğini ifade etmektedir.

Bu çalışmada, 2007 yılında hazırlanan ve ilk defa 2008-2009 eğitim öğretim yılında uygulanmaya başlanan Orta Öğretim Fizik Dersi 9. Sınıf Öğretim Programının Öğeleri hakkında fizik öğretmenlerinin görüşlerinin neler olduğunu sorusuna cevap aranmıştır.

1.1.1 Problem Cümlesi

Fizik öğretmenlerinin “Orta Öğretim Fizik Dersi 9. Sınıf Öğretim Programı” Hakkındaki görüşleri nelerdir?

1.1.2 Alt Problemler

1. Fizik öğretmenlerinin “Orta Öğretim Fizik Dersi 9. Sınıf Öğretim Programı”nın

- a. Genel özelliklerine yönelik görüşleri nelerdir?
- b. Kazanımlarına yönelik görüşleri nelerdir?
- c. İçeriğine yönelik görüşleri nelerdir?
- d. Öğretme ve öğrenme sürecine yönelik görüşleri nelerdir?
- e. Ölçme ve değerlendirme sürecine yönelik görüşleri nelerdir?

2. Fizik öğretmenlerinin “Orta Öğretim Fizik Dersi 9. Sınıf Öğretim Programı” hakkındaki görüşleri,

- a. Öğretmenlerin cinsiyetine göre bir farklılık göstermekte midir?
- b. Öğretmenlerin yaşlarına göre bir farklılık göstermekte midir?
- c. Öğretmenlerin meslekteki hizmet süreleri göre bir farklılık göstermekte midir?
- d. Öğretmenlerin en son mezun oldukları okula göre bir farklılık göstermekte midir?
- e. Program ile ilgili bir seminere (ya da hizmet içi eğitim faaliyeti) katılıp katılmama durumuna göre bir farklılık göstermekte midir?

1.2. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Geliştirilen ve uygulamaya konulan yeni bir programın eksikliklerinin, zayıf ve aksayan yönlerinin belirlenebilmesi için bilimsel değerlendirme çalışmalarının yapılması gerekir.

Kendine özgü dayanakları, bakış açıları, ilkeleri, kuralları, bilimsel metot ve teknikleri bulunan program geliştirme alanında kısa denilebilecek bir süre içerisinde yapılan bilimsel çalışmalarla bugünkü önemli gelişme seviyesine ulaşılmıştır. Bugün eğitim bilimciler tarafından eğitim sorunlarının geleneksel yaklaşımlarla çözülemeyeceği, eğitim sorunlarının en geçerli ve güvenilir çözüm yolunun bilimsel araştırma temeline dayalı olduğu biliniyor. Özellikle bilimsel araştırma sonuçlarına dayalı eğitim politikalarının oluşturulması ve eğitim realiteleriyle etkileşime sokulması bilimsel araştırma sonuçlarına dayalı etkili ve verimli programların geliştirilmesine temel oluşturacaktır. Böylece eğitimde nitelik ve nicelik artırılabilir ve eğitim sorunlarının çözümleri kolaylaşacaktır (Karakaya, 2004).

Uygulamaya konulan yeni program ilk kez 2008-2009 yılında uygulanmış olduğu için henüz yeni bir programdır. Bu nedenle uygulamaya konulan her programda mutlaka aksayan ve eksik bırakılan yönler olacaktır. Bu araştırma yeni programın aksayan ve eksik olan yönlerini belirlemesi açısından önemlidir. Bu araştırmayla öğretmenlerin Orta Öğretim Fizik Dersi 9. Sınıf Öğretim Programı ve programın öğeleri hakkındaki görüşleri alınacak. Elde edilen bulgular eksikliklerin tespitinde ve programın geliştirilmesinde araştırmacılara katkı sağlayacaktır.

1.3. VARSAYIMLAR

Bu araştırmada;

1. Örneklemeye alınan fizik öğretmenlerinin evreni yeterince temsil ettiği,
2. Ankete katılan fizik öğretmenlerinin anket sorularını cevaplarken yansız davrandıkları ve sorulara verdikleri cevapların öğretmenlerin gerçek görüşlerini yansıttığı, varsayılmıştır.

1.4. SINIRLILIKLAR

Bu araştırma;

1. 2008-2009 Eğitim-Öğretim yılı ile,

2. Kartal. Maltepe, Pendik ve Sancaktepe ilçelerindeki resmi ortaöğretim kurumlarında görev yapan fizik öğretmenleri ile,
3. Değişen yeni fizik öğretim programını uygulayan öğretmenlerle,
4. Anket sorularına öğretmenlerin verdikleri cevaplarla sınırlıdır.

1.5. TANIMLAR

Kazanım (Hedef): “Hedefler, eğitim ortamına gelen bireylerde bulunmasını istediğimiz ve eğitim yoluyla kazandırılabilir bilgi, yetenek, ilgi, tutum ve beceri gibi özelliklerdir” (Ertürk, 1972).

İçerik(kapsam) : “İçerik, program hedefleri doğrultusunda seçilmiş konular bütünlüğüdür” (Demirel, 2007).

Öğretme – Öğrenme Süreci: Küçükahmet’e (1997) göre; “Bir eğitim programında muhtevayı nasıl öğretilim?” sorusuna cevap veren boyuttur ve programda tanınan zaman diliminde muhtevanın öğretilebilmesi için yapılacak her türlü etkinliği kapsamaktadır.

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” (Tekin, 1996).

Değerlendirme: “Bir yargılama işlemidir ve iki şeyin karşılaştırılmasına dayanır. Değerlendirme, ölçümlerden bir anlam çıkarmak ve ölçülen nesneler hakkında bir değer yargısına ulaşmaktır” (Tekin, 1996).

1.6. KISALTMALAR

MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
SPSS	: Statiscal Package For Social Sciences (Sosyal Bilimler İstatistik Paket Programı)
EARGED	: Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi
M.Ö.	: Milattan Önce
TIMMS	: Trends in International Mathematics and Science Study - Üçüncü Uluslar arası Matematik ve Fen Başarısını Belirleme Programı
PISA	: Uluslar Arası Öğrenci Başarısını Değerlendirme Programı.

OECD ÷lkelerindeki 15 yaş grubu öğrencilerinin zorunlu eğitimin sonunda yeterince yaşama hazırlanıp hazırlanmadıklarını, matematik, fen ve okur-yazarlık düzeylerini ve problem çözüme becerilerini ölçmeyi hedeflemektedir. 2006 yılı PISA sonuçlarına göre; Türkiye “okuma” alanında 56 ÷lke arasında 37’nci, “fen” alanında 57 ÷lke arasında 44’üncü, “matematik” alanında da 57 ÷lke arasında 43’üncü olmuştur. Bu sonuçlar Türkiye’nin OECD ortalamalarının istatistiksel olarak anlamlı biçimde altında olduğunu göstermektedir (Eurybase-Türkiye 2007, s.2).

TDK

: Türk Dil Kurumu

BÖLÜM II

İLGİLİ ALAN YAZIN

2.1. PROGRAM

Program sözlükte; (1)belirli şartlara ve düzene göre yapılması öngörülen işlemlerin bütünü, izlence, (2) okullarda, haftanın belli günlerinde, belli saatlerde verilecek dersleri gösteren çizelge. 3. tören, gösteri, gezi vb.nin öngörülen ayrıntılarını gösteren basılı kâğıt gibi anlamlara gelmektedir (TDK, 2009).

2.1.1. Eğitim Programı

Eğitim programı kavramının kullanılmasının, M.Ö. Birinci Yüzyıla kadar uzandığı belirtilmektedir. Julius Ceaser ve askerleri, Roma’da yarış arabalarının, üzerinde yarıştığı oval biçimdeki yarış pistini, Latince curriculum olarak kullanmışlar ve bu kavram, koşu pisti olarak bilinen somut bir kavramdan, bugün ders programı anlamında soyut bir kavrama doğru geçişi sağlamıştır. Bu süreçte, eğitim programı (curriculum) “izlenen yol” anlamında eğitimde de kullanılmaya başlanmıştır (Oliva, 1988; Akt. Demirel 2006, s.1).

Eğitim Programı kavramının eğitim bilimciler tarafından yapılmış tek bir tanımı yoktur. Her eğitimci kendi çalışma alanına ve eğitim anlayışına göre bir tanım geliştirmiştir. Günümüze kadar eğitim programına; koşu pisti, izlenen yol, konular listesi, hedef ve davranışlar listesi gibi pek çok anlam yüklenmiştir.

Erden (1998) eğitim programını, “bir eğitim kurumunun amaçları doğrultusunda düzenlenmiş planlı eğitim faaliyetlerinin tümü” olarak tanımlamakta ve öğretim programları, ders dışı faaliyet programları ve rehberlik programlarını eğitim programlarının alt sistemleri olarak düşündüğünü söylemektedir. Demirel’de (2006) Erden’ e benzer bir şekilde eğitim programını “öğrenene okul ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği” şeklinde ifade etmekte, bu tanımda yer alan öğrenenin, yaşam boyu devam eden süreçte sürekli öğrenme arzusunda olan birey olduğunu ve bireyi öğrenme sürecinin temeline alarak onu öğrenen olarak gördüğünü belirtmektedir.

Erden'in (1998) aktarımına göre Oliver, Saylor ve Alexander eğitim programını geniş anlamda ele alarak programların yalnızca okul faaliyetlerini düzenleme çalışması olarak değil, "öğrencilerin okulun rehberliğindeki okul içi ve dışındaki tüm yaşantıları içermesi gerektiğini savunmaktadırlar". Yine Varış' ın yapmış olduğu tanımda buna oldukça yakındır. Varış'a (1996) göre eğitim programı; "bir eğitim kurumunun çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı milli eğitimin ve kurumun amaçlarının gerçekleşmesine dönük tüm faaliyetleri kapsamaktadır" ve bu kapsam içerisinde; öğretim, ders dışı kol faaliyetleri, özel günlerin kutlanması, geziler, kısa kurslar, rehberlik, sağlık vb. hizmetler ve fonksiyonlar yer almaktadır.

Hızal (1982, s.4) eğitim programı ve kapsamını şöyle belirtmektedir;

Eğitim programı herhangi bir eğitim kuruluşun da veya herhangi bir eğitim aşamasında milli eğitimin amaçlarını, eğitim kuruluşunun amaçlarını, bu amaçlara ulaşmak için saptanmış öğretim ve ders programlarını, ders içi ve ders dışı etkinlikleri, içeriğin etkenlikle kazandırılmasını sağlayacak süreç, yöntem ve teknikleri, amaçlara ne dereceye kadar ulaşıldığını kontrol etme işlevine sahip değerlendirme etkinlikleri içerdiğini söyleyebiliriz (Akt. Hesapçıoğlu, 1988, s.116).

Büyükkaragöz ve Çivi (1999) eğitim programı kavramının daha çağdaş bir kavram olup öğretim programı, okul programı ve ders programı kavramlarını kapsadığını yani onlardan daha geniş kapsama sahip olduğunu belirterek, Varış ve Hızal gibi eğitim programı kavramının içine, öğretim ve ders programlarının yanında eğitici kol çalışmaları, kurslar, geziler, toplantılar, belirli gün ve haftalarla ilgili çalışmalar, sağlık, rehberlik vb. ders dışı çalışmaların da girmekte olduğunu söylemektedir. Bununla beraber eğitim programını, bir okulda yapılacak eğitim ve öğretim etkinliklerini düzenleyen bir belge olarak düşünülebileceğini belirtmektedirler.

Carter V. Good, hazırlamış olduğu eğitim sözlüğünde, yukarıda verilen tanımlardan farklı olarak eğitim programını daha dar kapsamlı olarak ele almıştır. Programı bir konular listesi olarak görmüş ve eğitim programını, "Bir çalışma alanında sertifika ya da diploma alabilmek için sistematik olarak sıralanması gereken dersler ya da konulardan oluşan bir listedir." şeklinde tanımlamıştır (Good, 1973:157; Akt. Demirel, 2006, s.2).

Yine ülkemizde Ertürk (1991) eğitim programını “yetişek” olarak ifade etmekte ve yetişegi eğitim durumları düzeni olarak adlandırmaktadır. Ertürk bu tanımla programın planlılık yönüne değinmektedir. Ertürk, “curriculum” sözcüğünün Türkçe karşılığı olmadığı için “Yetişek” sözcüğünü bu sözcüğün karşılığı olarak kullanmıştır. İşman ve Eskicumalı’nın (2003) aktarımına göre Doğan’da (1982) Ertürk gibi programının planlılık yönüne değinerek eğitim programını; “Öğrencilerde beklenen öğrenmeyi meydana getirebilmek için planlanmış faaliyetlerin tamamı.” olarak tanımlamaktadır.

Küçükahmet’e (1997) göre de “en geniş anlamda eğitim programı, bir eğitim kurumunda çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağlanan milli eğitimin ve kurumun amaçlarının gerçekleşmesine dönük tüm faaliyetleri kapsamaktadır ve daha açık bir ifadeyle, eğitim programı, öğretim, öğrenme süreçlerini kapsayan öğretim programı ve öğretim programı dışındaki faaliyetlerin tümüdür”. Bu faaliyetlere de örnek olarak eğitsel kol faaliyetleri, özel günlerin kutlanması, özel kurslar, gezi, gözlem incelemeleri ve kültürel faaliyetleri göstermektedir. Profesyonel anlamda eğitimin planlı, organize olmasının gerekliliği nedeniyle eğitimin her aşamasının programa bağlanmasını zorunlu kıldığını ve bir programın amaç, muhteva, öğretim süreçleri ve değerlendirme gibi dört boyuttan oluştuğunu ifade etmektedir.

Büyükkaragöz ve Çivi’ye (1999) göre iyi bir eğitim programının özellikleri şöyle olmalıdır.

(1) Program işlevsel olmalıdır; programda yer verilen konuların ve etkinliklerin hayatta geçerli olması yani işe yaraması yanında, birey ve toplumun ihtiyaçlarına cevap vermesi, bireyin yeteneklerini ortaya çıkarması ve geliştirmesi gibi niteliklere de sahip olmalıdır. (2) Esnek olmalıdır; “program ülkenin değişik yerlerinde uygulanırken o yerin çevresel özelliklerinden ve iklim farklılıklarından kaynaklanan konuların işlenebilmesi için, program esnek olmalıdır.” Aynı yaştaki öğrencilerin yeteneklerinin, ilgilerinin, ihtiyaçlarının gelişme hızlarının ve öğrenme güçlerinin birbirinden önemli farklılıklar göstermesi nedeniyle de program öğretmene öğrencilerin farklı özelliklerini göz önünde bulundurarak uygulama yetkisi vermelidir. Ayrıca bilimsel, teknolojik ve toplumsal alanlarda hızlı gelişmelerin

meydana gelmesi, bunun yanında toplumların politik, ekonomik, sosyal ve teknolojik yönlerden gösterdikleri gelişmeler de programların eskisinden farklı olarak ele alınmasını ve uygulanmasını gerektirmektedir. Fakat her yıl yeni program hazırlanıp uygulanamayacağından programların esneklik özelliğine sahip olması gerekir.

(3) Devletin ve toplumun görüş ve isteklerine uygun olmalıdır. (4) Uygulayıcılara yardımcı olmalıdır; “programların hazırlanması kadar uygulanması da önemlidir. Çünkü en iyi program yetersiz ve kötü bir uygulama ile verimliliğini kaybeder. Bu bakımdan öğretmenlere programları başarıyla uygulayabilmelerini sağlayacak rehberlik yapılmalıdır.”

Hesapçıoğlu’ da (1988) Büyükkaragöz ve Çivi’ye benzer şekilde iyi bir eğitim programının özelliklerini (1) amaçlara yönelik olma, (2) işlevsel olma, (3) esneklik, (4) toplumun inandığı değerlere dayalı olma, (5) uygulayanlara yardımcı olma, (6) bilimsellik, (7) uygulanabilirlik ve (8) ekonomiye uygunluk şeklinde açıklamıştır.

2.1.2. Müfredat Programı

Müfredat TDK sözlüğünde bir bütünü oluşturan bireyler, ayrıntılar anlamına gelmektedir. İşman ve Eskicumalı’ya (2003) göre müfredat programı eğitim programından daha dar kapsamlıdır, eğitim programı öğrencilerde öğrenmeyi gerçekleştirecek tüm faaliyetleri kapsarken müfredat programı daha çok ders içeriklerini gösterir. Büyükkaragöz ve Çivi’de (1999) müfredat programı teriminin daha çok eski program anlayışını yansıttığını ve tek tek konulardan oluşan bir program anlamına geldiğini, bu programlarda eğitim-öğretim için amaçlar, ilkeler ile metot ve tekniklerin bulunmadığını; bu nedenle müfredat programının, öğretmeni yeni konuları ele almaktan alı koymakta ve belli kalıplaşmış konulara yer vermek zorunda bırakmakta olduğunu belirtmektedirler.

Yine Varış’da (1996) Memleketimizde uzun süre, eğitim programı yerine müfredat programı deyiminin kullanıldığını ve müfredat sözcüğünün genellikle, eğitim kurumlarının okutacakları derslerin isimlerini ve haftalık ders saatlerini içeren listeleri ifade etmekte olduğunu belirtmektedir. Merkezci eğitim sisteminde, bu ders

listelerinin merkez örgütü tarafından saptandığını ve eğitim amaçlarının, içeriği ve öğretim süreçlerinin, geliştirme yöntem ve tekniklerinin, objektif bir araştırma yaklaşımı ile ele alınmasına ilişkin uygulamalı çalışmalara, kırk yıl öncesine kadar rastlanmadığını ifade etmektedir.

2.1.3. Öğretim Programı

Büyükkaragöz ve Çivi (1999) öğretim programını belli bir öğretim basamağındaki çeşitli sınıf ve derslerde okutulacak konuları, amaçları, öğretim metot ve tekniklerini, bir sınıfta dersin haftada kaç saat okutulacağını gösteren kılavuz olarak tanımlamakta ve ilkokul, ortaokul ve lise programlarını öğretim programına örnek olarak göstermektedir.

Sıklıkla eğitim programı ve öğretim programı kavramı birlikte, çoğu kez de birbiri yerine kullanılmaktadır. Öğretim programının eğitim programı içinde önemli ve ağırlıklı bir yeri vardır. Öğretim programı, eğitim programının amaçları doğrultusunda öğrenciye kazandırılması istenen bilgi, beceri, tutum ve davranışların ders kümeleri olarak planlı bir biçimde düzenlenmesidir (Gürkan, 2005, s.9).

Varış'a (1996) göre “öğretim programı; eğitim programı içinde ağırlık taşıyan bu kesim, genellikle, belli bilgi kategorilerinden oluşan ve bir kısım okullarda beceri ve uygulamaya ağırlık tanıyan, bilgi ve becerilerin eğitim programının amaçları doğrultusunda ve planlı bir biçimde kazandırılmasına yönelik bir program” olarak tanımlarken, Özçelik (1998) öğretim programlarında ilgili derste öğrencilere kazandırılacak olan davranışlar ve bu davranışların öğretilmesinde yararlanılacak öğretme-öğrenme etkinliklerinden başka, söz konusu davranışların öğrenilmiş olup olmadığını meydana çıkarmak amacıyla yararlanılacak değerlendirme durumlarına da yer verildiğini belirterek, “öğretim programını; bir dersle ilgili öğretme-öğrenme sürecinde nelerin, niçin, nasıl yer alacağını gösteren bir kılavuz, başka bir deyişle bu nitelikte bir proje planı” şeklinde tanımlamaktadır.

2.2. PROGRAM GELİŞTİRME

Hızla değişmekte ve gelişmekte olan toplumumuzda; eğitiminde bu değişim ve gelişime ayak uydurması gerekmektedir. Bu amaçla eğitimde program geliştirme çalışmaları yapılmaktadır. Artık günümüz eğitiminde öğretmenin alan bilgisi ve

uygulanacak öğretim yöntemlerini iyi bilmesi öğrencilerin eğitiminde yeterli değildir. Eğitimin farklı boyutları ile kapsamlı olarak ele alınması ve bu doğrultuda program geliştirme çalışmalarının yapılması gerekmektedir.

Eğitim Terimleri Sözlüğünde program değerlendirme; toplumdaki yeni gelişmeler göz önünde tutularak belli bir öğretim programının ya da bütün programların genel ve özel amaçları, ders konuları, öğretim yöntemleri ve değerlendirme yolları vb. bakımından araştırma ile düzeltilmesi, yenileştirilmesi ve önerilen değişikliklerin denendikten sonra geliştirilmesi işi, olarak tanımlanır (Oğuzkan, 1981).

Gözütok’a (2003) göre “eğitim sisteminde yapılan düzenlemeler, programlarda yer aldığı ölçüde anlam kazanır. Programlar ulaşılacak amaçları (hedefleri), bu amaçlara (hedeflere) ulaşabilmek için seçilecek ve belli ilkelere göre düzenlenecek içeriği, uygulanacak yöntemleri, destekleyici araç-gereçleri, amaçlara (hedeflere) ne kadar ulaşılabilirdiğini gösteren değerlendirme ölçütlerini kapsamaktadır” diyerek bir programda bulunması gereken temel öğeleri belirtmiştir.

Varış (1996) program geliştirmeyi; “gerek okul içinde gerek okul dışında, milli eğitimin ve okulun amaçlarını etkinlikle gerçekleştirmek üzere düzenlenen içerik ve etkinliklerin uygun yöntem ve tekniklerle geliştirilmesine yönelik koordine çabaların tümüdür”, şeklinde tanımlarken; bu tanıma benzer şekilde Demirel’de (2006) program geliştirmeyi “eğitim programının; hedef, içerik, öğretme-öğrenme süreci ve değerlendirme boyutları arasındaki dinamik ilişkiler bütünü”, olarak tanımlamaktadır.

Büyükkaragöz ve Çivi’ye (1999) göre program geliştirme basılı programın uygulamada geliştirilmesidir. “Program geliştirme düzenlenen programın masa başında değiştirilmesi değil, bilimsel temelleri olan teknik ve süreçlerden faydalanan kapsamlı ve sürekli bir araştırma sürecidir. Bu nedenle, hazırlama, deneme, değerlendirme ve düzeltme evrelerinden geçen bir program uygulanmak üzere yürürlüğe konulduktan sonra da sürekli geliştirilmeye devam edilir. Böylece program yürürlükte olduğu sürece uygulama, değerlendirme ve düzeltmeler yoluyla daha iyi bir duruma getirilmeye çalışılır.”

Program geliştirme, en genel anlamıyla; eğitim programlarının tasarlanması, uygulanması, değerlendirilmesi ve değerlendirme sonucu elde edilen veriler doğrultusunda yeniden düzenlenmesi sürecidir. Tanımdan da anlaşılacağı gibi, program geliştirme süreklilik isteyen bir çalışmadır (Erden, 1998, s.4).

Bu tanıma göre Erden program geliştirmeyi bir süreç olarak görmektedir.

Yukarıda verilen eğitimde program geliştirme ile tanım ve açıklamaların hemen hemen tamamında eğitimciler uygulamaya konulan eğitim programlarının geliştirilmeye ihtiyacı olduğunu ve programların geliştirilmesi içinde mutlaka programların bilimsel bir değerlendirme sürecinden geçirildikten sonra ortaya çıkan eksiklikler, yanlışlıklar ve yeni gelişmeler doğrultusunda yeniden düzenlenmesi gerektiği üzerinde durmuşlardır. Ülkemizde pek çok okulda aynı program uygulandığı, aynı konular anlatıldığı halde öğrencilerin ders başarıları ve sınavlardan aldığı puanlar birbirinden oldukça farklıdır. Bu da eğitimin tek boyutlu olmayıp birden çok boyutunun bulunduğunu ve pek çok değişkene bağlı olduğunu göstermektedir. Yine eğitimciler bir program geliştirilirken programın tek bir boyutu üzerinde durmak yerine amaçlar, içerik, ders konuları, öğretim yöntemleri, öğretim süreçleri, değerlendirme vb. tüm boyutlarının koordineli bir biçimde tamamının ele alınması gerektiğini belirtmişlerdir.

Erden'e (1998) göre "sistematik bir program değerlendirme için sistematik bir program geliştirme çalışması gerekir. Böyle bir program geliştirme çalışması, eğitim programının tasarımı, uygulanması ve değerlendirilmesi olmak üzere üç aşamada gerçekleştirilir ve bu aşamalar değerlendirme sürecinde elde edilen veriler doğrultusunda sürekli değiştirilebilir". Yine benzer şekilde Büyükkaragöz ve Çivi'de (1999) program geliştirme sürecinin evrelerini programın hazırlanması, programın denenmesi (uygulanması), programın değerlendirilmesi ve programın düzeltilmesi başlıkları altında toplamıştır.

Tüm bu görüşlerden sonra Yılmaz ve Sünbül (2000) eğitimde program geliştirme ile ilgili görüşleri; "eğitim programlarının geliştirilmesi de programın bütün alt sistemlerin ve öğelerin geliştirilmesi ile gerçekleşir. Bir ekip çalışmasını gerektiren program geliştirme süreci uygulamada, bilimsel araştırma sonuçlarına dayandırılır.

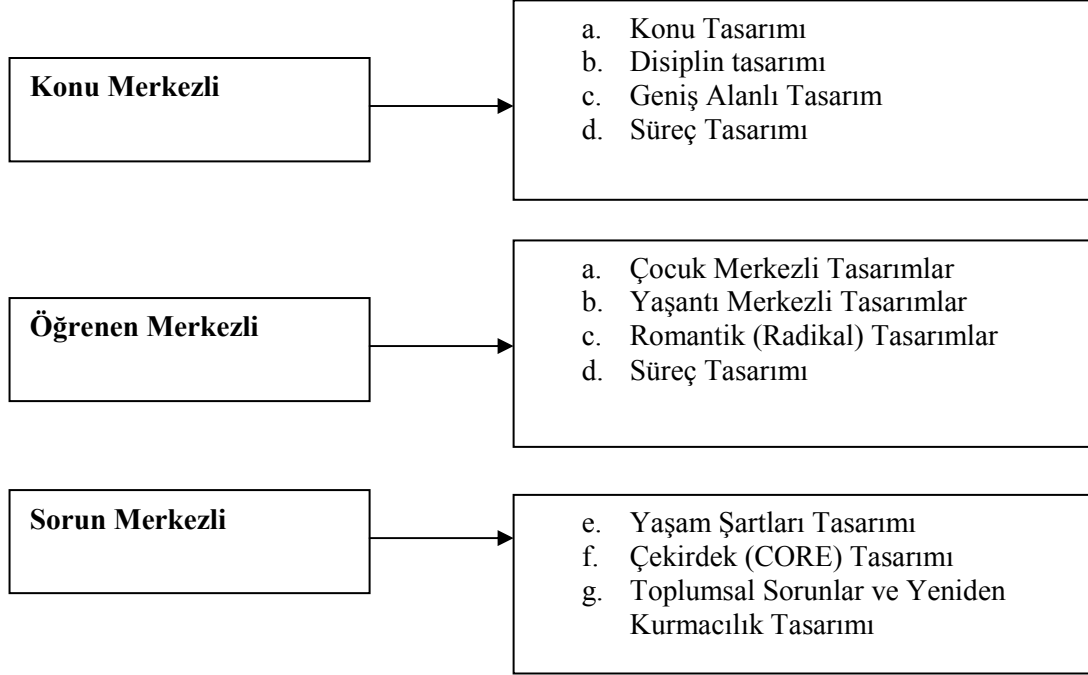
Bu süreç içinde programın kapsadığı tüm faktörlerin: öğretmen, öğrenci, okul, çevre, araç-gereç vb.nin geliştirilmesi gerekir. Bu nedenle eğitim programlarının geliştirilmesinde programın amaç, içerik, yöntem ve değerlendirme, gibi boyutları ile bu boyutlar arasındaki bağıntılar da sürekli olarak gözden geçirilir ve düzenlemeler yapılır.” Şeklinde özetlemektedir.

2.2.1. Eğitim Programları Tasarısı

Demirel’ e (2006) göre eğitim programı tasarımı, “bir programın hangi öğelerden oluşacağını ortaya çıkarılması sürecidir.” şeklinde tanımlamaktadır. Program tasarımının amacını da, “endüstriyel tasarım kavramında olduğu gibi öğretimin düzenlenmesini anlamlı bir bütünlük içinde ele almak” olduğunu ve bir eğitim programı planlanırken işe öncelikle programın nasıl olacağını tasarlamakla başlanması gerektiğini belirtmektedir. Demirel bir programın hedef, içerik (konu alanı), öğrenme yaşantıları ve değerlendirme olmak üzere dört temel öğeden oluştuğunu ve bu öğeler arasındaki ilişkilerin farklılıklarını ortaya koymakla farklı tasarımların meydana geldiğini ifade etmektedir.

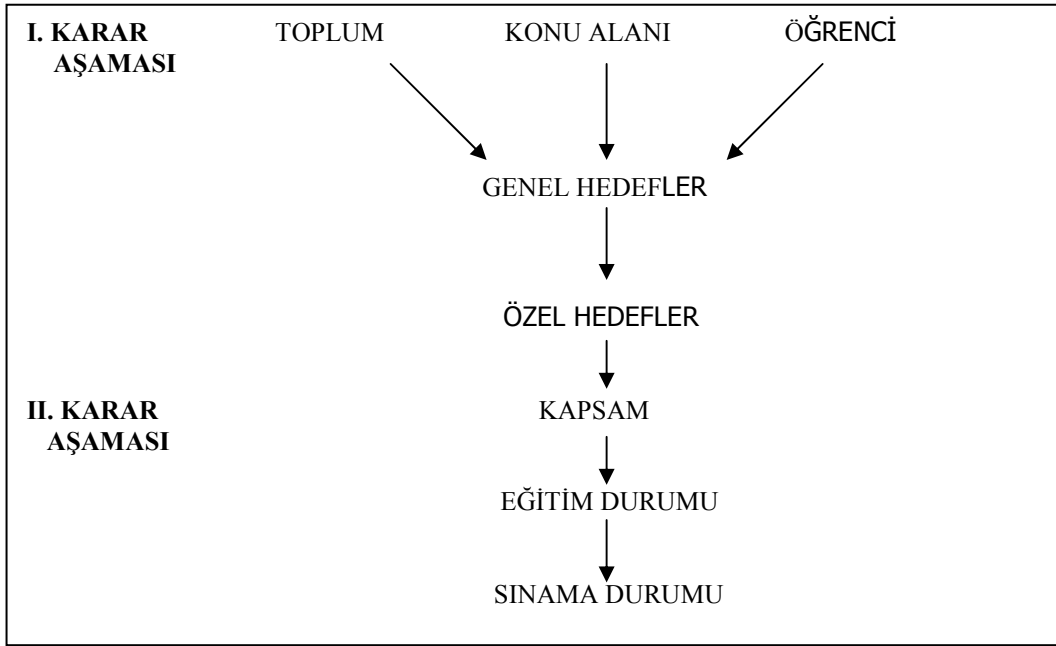
Eğitim programlarının geliştirilmesinde program geliştirme ekibinin öncelikle strateji belirlemesi gerekmektedir. Eğitim programlarının geliştirilmesinde değişik stratejiler vardır. Bu stratejileri (yaklaşımları), ürüne ağırlık veren yaklaşımlar ve sürece ağırlık veren yaklaşımlar olmak üzere iki ana grupta toplamak olanaklıdır. Ürüne ağırlık veren yaklaşımı benimseyen eğitimciler eğitim programlarını bir sistem olarak ele almaktadırlar. Bu yaklaşıma göre program geliştirme objektif, evrensel ve mantıklı olmalıdır. Bu görüşte temel sayıtlı; eğitim amaçlarının önceden belirlenip açıklıkla ortaya konulabileceğidir. Amaçların belirlenmesinde konu alanı, toplum ve öğrenci özellikleri önemli rol oynar. Amaçlar belirlendikten sonra içerik ve öğretme-öğrenme süreçleri belirlenir. Değerlendirme etkinliğiyle de amaçlara ulaşma derecesi tayin edilir. Değerlendirmeden elde edilen veriler doğrultusunda amaçlar, içerik ve süreç yeniden gözden geçirilir. Sürece ağırlık veren yaklaşımda ise öğrenci ve süreç önem taşır. Bu görüşte temel sayıtlı; eğitimin tüm sonuçlarının ve süreçlerinin önceden bilinemez olduğudur. Süreç amaçlara, amaçlarda öğrenci gereksinimlerine göre belirlenir. Bu nedenle öğretim süreci çeşitli etkenlere bağlı olarak değişebilir. Bu yaklaşımı benimseyen eğitimciler sosyal problemleri ve öğrencileri merkeze alan programları önermektedirler. Böyle bir yaklaşımla program geliştirildiği zaman, uzman görüşlerinden çok öğrenci ve öğretmen görüşleri, onların duygu ve düşünceleri, kişisel tercihleri, kendileri ile ilgili algıları alınacak kararlara temel oluşturmaktadır (Gürkan, 2005, s.23).

Demirel'e (2006) göre eğitim programları tasarımlarını geliştirmede üç temel yaklaşım izlenmektedir. Bunlar; konu merkezli program yaklaşımları, öğrenen merkezli program tasarımları ve sorun merkezli program tasarımlarıdır. Bu tasarımlar Şekil.1'de görülmektedir.



Şekil 1. Program Tasarımı Yaklaşımları

Eğitim programları tasarısı (Curriculum Design), eğitim programının yapısı ya da örgütlenme örüntüsüdür (Klein, 1991). Bu süreçte eğitim programının öğeleri düzenlenerek programın oluşturulması söz konusudur (Orstain ve Hunkins, 1988; Akt. Erden, 1998, s.5).



Şekil 2: Eğitim Programı Tasarısının Öğeleri (Erden, 1998, s.6)

Erden'in (1998) anlatımına göre sistem yaklaşımı ile bir eğitim programı tasarısının hazırlanmasında iki temel aşama vardır. Bu aşamalardan birincisinde toplumun, konu alanlarının ve öğrencilerin temel özellikleri, ihtiyaçları, beklentileri vb. toplumun sosyal, politik, ekonomik tercihleri ve planları göz önünde tutularak belirlenir. İkinci aşamada ise birinci aşamada elde edilen bulgulardan yola çıkılarak programı oluşturan hedef, kapsam, eğitim durumu ve değerlendirme öğeleri düzenlenir.

Çilenti (1988) bir konuda program geliştirilirken özel amaçların (hedeflerin) saptanmasında; önce içinde bulunulan toplumun, sonra program geliştirilecek konu alanının gözden geçirilmesi, üçüncü olarak da, program geliştirme sırasında eğitilecek bireylerin, ihtiyaçları ile sosyo-ekonomik durumları ve söz konusu alanla ilişkili geçmiş yaşantıları yönünden incelenerek aday hedeflerin belirlenmesi gerektiğini, daha sonra aday hedeflerin ülkenin eğitim felsefesi, eğitim psikolojisi ve eğitim ekonomisi açısından değerlendirilerek özel hedeflerin belirlenmesi gerektiğini ifade etmektedir. Erden'de (1998) benzer şekilde eğitim programı tasarısı hazırlanırken birinci aşamada alınacak kararlara temel oluşturacak verilerin konu alanı, toplum ve bireyin (öğrencinin) ihtiyaçlarının analizi ile elde edildiğini ve bu veri toplama kaynaklarından hangisinin öncelik taşıdığının, tasarının dayandığı

eğitim felsefesi ve modeline göre değiştiğini belirtmiştir. Erden'e göre "Eğitim toplumsal bir kurumdur. Eğitim kurumlarının temel işlevi toplumun kültürel mirasını yeni nesillere aktararak ve çocuğun toplumsallaşmasını sağlayarak onları topluma hazırlamaktır." Bu nedenle çocuğa kazandırılacak davranışların belirlenmesi için toplumun incelenmesi gerekir. Program tasarısı hazırlanırken programlarda hangi konu alanlarına yer verileceği ve bu konu alanları ile ilgili hangi bilgilerin anahtar niteliğinde olduğu, bilgilerin hangi derinlik ve genişlikte verileceği çok iyi analiz edilmelidir. Erden'e (1998) göre "Program tasarısının hazırlanmasında analiz edilmesi gerekli kaynaklardan biri de öğrencidir. Çünkü Öğrencilerin eğitim ihtiyaçları, ilgileri, tutumları, yetenekleri, öğrenme yolları, geçmiş yaşantıları, onların hangi davranışları nasıl öğrenebilecekleri hakkında program geliştirmecilere önemli bilgiler sağlar." Erden hazırlanan bir programda tüm ögeler arasında karşılıklı etkileşim olduğunu belirterek, ögelerden birinde meydana gelebilecek bir aksaklığın diğer ögeleri de etkileyebileceğine vurgu yapmaktadır.

2.2.2. Programın Ögeleri (Yapısal Boyutları)

Gürkan, (2005) eğitim programının kendi içinde belli bir düzeni ve sistematik yapısı olduğunu belirterek bu sistematik yapının çeşitli boyutlardan oluştuğunu ve Erden'in (1998) ifade ettiği şekilde programın yapısal boyutları arasında dinamik ilişkiler bulunduğunu, bu nedenle programın boyutlarından birinde ortaya çıkan bir değişimin sistemde yer alan diğer boyutları da etkilediğini ifade etmektedir. Demirel'e (2006) göre eğitim programının temel ögeleri amaç (hedef), içerik(konu alanı), öğretme-öğrenme süreci ve değerlendirmedir.

2.2.2.1. Amaçlar (Hedef/kazanım)

Erden'e (1998) göre hedefler öğrencinin öğretim süreci sonunda neler yapabileceğini tanımlayan ifadelerdir. Genel hedefler daha genel ifadelerden oluşur ve toplumun beklentileri, ihtiyaçları ile ülkenin eğitim felsefesi ön planda tutularak hazırlanırken özel hedefler; öğrenci özellikleri, konu alanı özellikleri dikkate alınarak hazırlanır ve öğrencinin kapsamı ne derece öğrenmesi gerektiğini ve öğretim süreci sonunda hangi davranışı göstereceğini açıkça ifade eder.

Planlı eğitim etkinlikleri için ayrılan süre sınırlı olduğu için kazandırılması düşünülen özelliklerin en kritik ve önemli olanlarının önceden belirlenmesi gerekmektedir. Belirlenen bu özellikler öğrenciye kazandırılmak istenen “istendik” özelliklerdir. Diğer bir deyişle, yetiştirilecek insanda bulunması uygun görülen, eğitim yoluyla kazandırılabilir istendik özelliklerdir.(Demirel, 1999; Akt. Gürkan, 2005, s.18).

Büyükkaragöz ve Çivi (1999) hedefi programın amaçlarının netleştirilmiş şekli olan bir yönerge olarak görmektedir ve hedeflerin kesin ve ölçülebilir ifadelerle belirlenmesi gerektiğini belirtmektedirler. Amaçların belirlenmesinin belirli kişi ya da gruplarca yapılabileceği gibi bazen uluslararası bir düşünce tarzı ile de belirlenebileceğini ifade etmektedirler.

Çilenti (1988), amaç (hedef) çeşitlerini öyle sıralamaktadır;

- 1.Uzak amaçlar: Genel olarak eğitimin ya da belli bir eğitim alanının ülke düzeyinde çok genel hedefleri,
2. Genel amaçlar: Belli bir eğitim kesiminin ya da okulun genel hedefleri,
3. Özel amaçlar: Belli bir düzeyde, belli bir dersin, kursun ya da konunun öğretim hedefleri,
4. Davranışsal amaçlar: Bir özel amaca ulaşıldığında kazanılmış olacak davranışlar.

Varış’ da (1996) program düzenlemede amaçların hiyerarşisini benzer bir anlayışla (1) Milli eğitimin amaçları, (2) Okulun amaçları, (3) Dersin amaçları, (4) Konunun amaçları şeklinde ifade etmektedir.

“Öğretimin amaçlarının bu anlamda en uygun olarak kullanılan sınıflandırılması 1951 yılında Bloom tarafından yapılmıştır. Öğretimin göz önünde bulundurulması gereken amaçlar üç alanda ele alınır. Bloom’un sınıflandırmasının temel özelliği öğretmene “öğretimin sonunda öğrencimde ne tür değişiklik olacaktır?” sorusuna cevap bulmada yardımcı olmasıdır” (Akt. Küçükahmet, 1997, s.12). Bunlar;

- (1) Kognitif (bilişsel) alan: Bilginin edinilmesi ve uygulanması ile ilgili alandır. Kendi içinde bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme olmak üzere altı basamağa ayrılır. Zihinsel öğrenmelerin çoğunlukta olduğu alandır.

(2) Efektif (duyuşsal) alan: Öğrencinin tutum, değer ve duygularıyla ilgili alandır. Bu alan kendi içinde alma, tepkide bulunma, değer verme, örgütleme ve kişilik haline getirme olmak üzere beşe ayrılır.

Karthwohl' a (1964) göre duyuşsal alan, sevgi, korku, ilgi, tutum gibi duygusal yönlerin baskın olduğu alandır (Akt. Demirel, 2007, s.40)

(3) Psiko-motor alan: Adale ve motor beceri ile ilgilidir. Psiko-motor alan gözleme taklit etme, pratik yapma ve yeni duruma uydurma olmak üzere kendi içinde dörde ayrılır.

Demirel' e (2007) göre hedeflerin davranış cinsinden ifade edilmesi gereklidir; bu olmadığı takdirde hedef ifadeleri, programlarda bir süs olmaktan ileri gidemeyeceklerdir. Hedefleri davranışlara dönüştürmekle onları daha işe vuruk hale getirmek olası görölmektedir. Böylece öğrencilere kazandırılması planlanan davranışlar daha açık, anlaşılır bir şekilde ifade edilmiş olur. Ölçme ve değerlendirme de bu davranışlara göre yapılır.

2.2.2.2. İçerik

Gürkan (2005) içerik kavramıyla programda belirlenen amaçlara ulaşabilmek için seçilen ve düzenlenen ünite ya da konuların anlaşılması gerektiğini, programın içerik boyutunda “ne öğretelim?” sorusuna yanıt arandığını ve diğer bir değışle içeriğin eğitim amaçlarının gerçekleşmesi için yararlanılan bir kaynak olduğunu belirtmektedir.

Büyükkaragöz ve Çivi' ye (1999) göre “okulda öğretilen bilgi, beceri, değer duygusu ve tavırlar, kavramlar ve genellemeler hep ders konuları kapsamına girmektedir. Ders konuları öğretim programının temel öğelerindendir ve onun olmadığı yerde programda yoktur.” Varış' da (1996) içeriğı, “olguların ve olayların ezberlenmek üzere, ansiklopedik şekilde bir araya getirilmesi değıl, yaşama alanlarının anlam taşıyan bölümlerinin aktif bir çabayla düzenlenmesi” şeklinde ifade etmiş ve İçeriğı, betimsel içerik ve normatif içerik olmak üzere nitelik yönünden ikiye ayırmıştır.

(1) Betimsel İçerik:

Betimsel içerik, olgu ve ilkelerden oluşur. Betimsel içerikte kanunlara ve ilkelere yer verilir. Bunlar gözlemi yapılabilen ya da sayılabilen olayların dile getirilmesidir. Bu tür içerik insanların ne yapması gerektiğini

göstermez, yalnızca olguları saptar. Betimsel içerik; “Ne oldu?, Nerede oldu?, Ne zaman oldu?, Kim yaptı?” gibi sorulara yanıt verir (Gürkan, 2005; s.20).

(2) Normatif İçerik

Varış’a (1996) göre “Normatif içerik değer yargılarından, normlardan ve standartlardan oluşur. Bu içerik türü, insanların nasıl hareket etmesi, ne gibi tercihler yapması gerektiğini açıklar.” Normatif içerik; “Neden oldu? Tekrar olur mu? İyi mi yoksa kötü mü oldu? Nasıl olmalıydı?” gibi sorulara yanıt verir.

Varış’a (1996) göre “herhangi bir örgün eğitim programına, insanoğlunun, tarihin karanlıklarından bu yana geliştirdiği içeriğin tümünü yerleştirmek olanağı yoktur. Bu sebeple, programla ilgilenenlerin, içerik seçimine ilişkin kriterlere göre hareket etmeleri gerekir.” Varış bu ölçütleri; ilgili literatürü tarayarak (1) toplumsal fayda (2) bireysel fayda, (3) öğrenme ve öğretme, (4) bilgi yapısında içeriğin işgal ettiği yer. Şeklinde gruplandırmıştır. Bu ölçütlerde; programda yer alacak içeriğin mili ve milletler arası yönü olması gerektiğini, içeriğin bireylerin gelişmesine ve öğrenmesine yardımcı olması gerektiğini, içerik sınıfta öğretilirken öğrenci için bir anlam ifade etmesi ayrıca ilgi ve ihtiyaç ilkelerine uyması gerektiğini belirtmiştir.

Demirel’e (2006) göre “içeriğe alınacak bilginin seçiminde zaman, bir geçerlilik ölçütü olarak ele alınabileceği gibi aynı zamanda bir kontrol mekanizmasıdır. İlkeleri; açık ve temellenmiş, her durumda uygulanabilen ve değerlendirilebilen, boyutları kendini açıklamada yeterli olan bilginin güvenilir olduğunu belirterek, geçerli bilgiyi, “dayanıklı”; güvenilir bilgi de “sağlam” olarak nitelendirmektedir.” Ayrıca içeriğe alınacak bilginin bu iki niteliği karşılamasının, istenir bir özellik olduğunu belirtmektedir. Yine içerik seçiminde yer alacak bilginin yapısal özelliklerinin, bireyin gelişim ve olgunlaşma düzeyiyle birlikte ele alınması, eski ve yeni bilgilerin gözden geçirilerek güncelleştirilmesi gerektiğine değinmiştir.

İçeriğin seçiminde ele alınması gereken ölçütleri Demirel (2007) şöyle sıralamaktadır. (1) Kendi kendine yeterlilik, (2) Anlamlılık, (3) Geçerlilik, (4) İlgililik, (5) Yararlılık, (6) Öğrenebilirlik, (7) Ekonomiklik. Küçükahmet’de (1997)

Demirel' e benzer şekilde içerik seçiminde aranması gereken ölçütleri; (1) geçerlilik ve güvenilirlik, (2) bilimsellik, (3) öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarını karşılama, (4) faydalılık, (5) öğrenebilirlik, (6) sosyal gerçeklerle tutarlılık şeklinde sıralamaktadır.

Demirel (2007) içeriğin düzenlenmesinde temel ilkeleri somuttan soyuta, basitten karmaşığa, kolaydan zora, yakından uzağa doğru bir sıralama olarak belirtmekte ve içeriğin seçiminde en önemli noktayı öğretim programında yer alan hedeflerle tutarlılık olarak görmektedir. Ayrıca içerik seçimi ile ilgilenenlerin;

1. İçerik doğrudan doğruya hedeflerle ilişkili mi?
2. İçerikte sunulan bilgi bilimsel açıdan doğru mu?
3. içerik özel bir alanla ilgili ve güncel mi?
4. Sunulan içerik iyi organize edilmiş ve sistematik mi?
5. Sunulan içerik öğrencilerin önceki öğrenmeleriyle kaynaşıklık sağlıyor mu?
6. Öğrenciler sunulan bilgiyi uygulayabilir ya da kullanabilir mi?

Sorularına yanıt araması gerektiğini belirtmektedir.

Küçükahmet' de (1997) içeriğin düzenlenmesinde iki kritere dikkat çekmektedir. Bunlar; (1) muhtevanın/içeriğin lojik yapısı ve (2) muhtevanın psikolojik yapısıdır. Lojik yapı içeriğin basitten karmaşığa, somuttan soyuta dizilişidir. Öğrencinin öğrenmeye psikolojik hazır oluşu uygun içerik seçiminde önemli bir rol oynar. Lojik bir içerik psikolojik yapıya uygun olmayabilir. Psikolojik yapı öğrencinin yalnızca yaşına ve öğrenme gücüne bağlı olmayıp aynı zamanda öğrencinin fikri olgunluğu ve birikmiş tecrübeleri ile de bağlantılıdır.

Kısakürek (1987) ise, içeriğin seçiminde yararlanılabilecek ölçütleri aşağıda verilen sorular biçiminde ifade etmektedir:

- İçeriğin evrensel anlamlılığı ve bilimsel geçerliliği var mıdır?
 - İçerik kültürel ve sosyal bakımdan anlamlı mıdır?
 - İçerik öğrencinin gelişim düzeyine, ilgilerine ve gereksinimlerine yönelik midir?
 - İçerik, anlayışta genişlik ve derinliğine gelişme sağlamakta mıdır?
- (Akt. Gürkan, 2005, s.21).

2.2.2.3. Öğretme-Öğrenme Süreci

Demirel (2007) öğretme-öğrenme sürecini eğitim programının üçüncü ve en önemli boyutu (ögesi) olarak görmekte ve bu ögeyi, öğrenmenin gerçekleşeceği boyut olarak ifade etmektedir. Bu boyutun, hedeflere ulaşmada kullanılacak, strateji, yöntem ve teknikleri, ders içi ve dışı etkinlikleri, kullanılacak araç ve gereçleri içerdiğini belirterek, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan öğretim programlarında bu boyutun, öğrenme-öğretme etkinlikleri, işleniş ya da dersin işlenişi gibi ifadelerle yer aldığını belirtmektedir. Bu boyuta örnek bir dersin işleyişi konusunda bilgi verilmekte olduğunu bununla beraber pek çok eğitim programında bu bölüme yer verilmediğini söylemektedir.

Çilenti'nin (1988, s.17)) ifadesine göre;

Her özel amaç için gerekli hedef-davranışlar saptandıktan sonra yapılacak iş, bireyi bu hedef-davranışlara ulaştıracak eğitim yaşantılarının belirlenmesidir. Yaşantıyı, çevresiyle etkileşimi sonucu bireyde kalan izler olarak düşünebiliriz. Bireyin belli bir zaman süresi içinde, belli koşulları bulunan bir çevre ile etkileşimde bulunması sağlandığında, bireyde kalan muhteva, yani yaşantı belli bir hedef-davranışı kazandırıyorsa, bu yaşantıya eğitim yaşantısı adını veririz. Bireyin, bir eğitim yaşantısını kazanmasını sağlamak üzere düzenlenen çevreye ise eğitim durumu deriz. Eğitim durumu öğretmen açısından öğretme durumu, öğrenci açısından ise öğrenme durumudur. Her hedef davranış için, bireyin yaşına, geçmiş yaşantılarına, beden ve zihin gelişmesinin düzeyine uygun öğretme durumlarının saptanması program geliştirme sürecinin planlama aşamasının önemli bir sürecidir.

Küçükahmet'e (1997) göre öğretim süreçleri, tanınan zaman diliminde içeriğin öğretilmesi için yapılabilecek her türlü etkinliği kapsamaktadır ve programın uygulayıcıları için her türlü fırsat öğretim süreçleri kapsamında yer almaktadır. Bu kapsamda yer alan olaylara da ; (1) sınıf atmosferi, sınıf içi yönetim, (2) öğretim kurumlarının sınıf atmosferinde kullanımı, (3) öğretim ilke, yöntem ve teknikler, (4) görsel-işitsel araçlar vb. örneklerini vermekte ve öğretim-öğrenme ortamında yer alan her hususu, öğretim süreçleri kapsamında görmektedir.

Gürkan (2005, s.21) programın öğretme öğrenme sürecini şu şekilde özetlemiştir.

Eğitim programının öğretme-öğrenme süreci boyutunda belli bir davranışsal amacı kazandırmak için; öğretmenin ve öğrencilerin neler

yapması gerektiği, hangi yöntem ve tekniklerin kullanılacağı, hangi araç, gereç ve materyallere yer verileceği açıklanır. Böylece eğitim programı hazırlanırken öğretmenlere örnek bir öğretim-öğrenme süreci sunulmuş olur. Öğretim-öğrenme süreci hazırlanırken kimi özelliklere dikkat edilmesi gerekir. Hazırlanan öğretim- öğrenme süreci:

- Saptanmış olan amaçlarla tutarlı olmalıdır.
- Öğrencilerin koşul ve düzeylerine uygun olmalı, eğitim gereksinimlerini karşılayabilmelidir.
- Olabildiğine çok sayıda davranışın gerçekleştirilebilmesine olanak sağlamalı, istenmedik davranışların gerçekleştirilmesine olanak vermemelidir.
- Önceki ve sonraki öğretim durumları arasında köprü görevi görmeli, diğer öğretim-öğrenme süreçleriyle işbirliği içerisinde olmalıdır.

Çilenti (1988) okullarda çağdaş bir eğitim yapılabilmesi için konuya uygun ders araçlarının geliştirilmesi gerektiğini ve bu ders araçlarının kapsamı içerisine öğretmen ve öğrenci ders kitapları ile yaparak, yaşayarak, gözleyerek, dinleyerek öğrenmeyi sağlayacak tüm iletişim araçlarının girdiğini belirtmektedir. Ayrıca hazırlanan eğitim programı yeni bir anlayışla hazırlanmışsa araç-gereç, yöntem ve uygulamalar yönünden yenilikler getiriyorsa öğretmenlerinde bu programı anlayıp uygulayabilecekleri bir eğitimden geçirilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Yine benzer şekilde Kemertaş' ta (1999) bir programın başarı ile uygulanmasında en önemli unsur olarak öğretmeni görmekte ve “Programa ruh kazandıran, onu etkin hale getiren öğretmendir.” demektedir. Bu nedenle de öğretmenin mesleki yönden çok iyi yetiştirilmesi gerektiğini belirtmektedir. Bunun yanında öğretmenin dersin ve konunun özelliğine en uygun öğretim ve öğrenme yöntemini, çeşitli kaynak, araç ve gereçleri seçeceğini ifade etmektedir.

2.2.2.4. Ölçme ve Değerlendirme

Gürkan (2005) ölçme ve değerlendirmeyi; “amaçlar doğrultusunda planlanan ve uygulanan öğretim etkinliklerinin öğrenci davranışlarında oluşturduğu değişikliğin ölçülmesi ve yorumlanması amacıyla yapılan etkinlik”, şeklinde tanımlamaktadır. Küçükahmet (1997) ise bir programın amacına ulaşp ulaşmadığının değerlendirme sonucunda anlaşıldığını ve her tür programda uygun değerlendirme süreçleri seçilerek program sonunda elde edilenlerin belirlenmesi gerektiğini ifade etmektedir.

O değerlendirme sürecini hem biten bir faaliyetin son aşaması hem de yeni başlayacak olan bir faaliyetin ilk aşaması olarak görmektedir.

Sönmez' e (1994) göre “ğrencide gözlemeye karar verdiğimiz doğrudan ve dolaylı davranışları onun kazanıp kazanmadığını; kazandıysa, ne lde kazandığını, kazanmadıysa neden kazanamadığını, kazanabilmesi için eğitim sisteminde neler yapılması gerektiğini belirleme sınama durumunun (lme değerlendirmenin) kapsamı içindedir.” Tekin' de (1996) lmeyi geniş anlamda; “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.” şeklinde tanımlamaktadır.

Gözütok (2006) değerlendirmeyi ğretim sürecinin ayrılmaz bir parçası olarak görmekte ve lme sonuçlarının belirlenen ltler doğrultusunda yorumlanması şeklinde tanımlamaktadır. Gözütok'a göre öğretmenler öğrencileri ğretim hedeflerine ulaşmaları yönünde çeşitli lme araçları kullanarak gözlemler ve değerlendirirler. O'na göre ğrenci yeterliliklerini ve zamanla oluşan gelişmeyi belirleme, öğrencileri başarı sırasına koyma, öğrenme güçlüklerini ve öğrenme düzeyini belirleme, not verme amacıyla öğrenciye yönelik; test hazırlama, gözlem ve görüşme yapma, tartışma, anket düzenleme ya da öz değerlendirme çalışmaları yaptırma gibi lme araçları kullanılabilir.

Tekin'e (1996) göre programın hedeflerine ne derece ulaşıldığını belirlemek için değerlendirmeye gerek vardır. Ayrıca, ğretimi öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyine göre ayarlayabilmek için de gereklidir değerlendirme. Buna göre en az üç maksat için değerlendirme yapılır. (1) Tanıma-yerleştirme, (2) biçimlendirme-yetiştirme, (3) değer biçme.

2.2.2.4.1. Tanıma-Yerleştirmeye Yönelik Değerlendirme

Bu değerlendirmede iki maksat gdlr: (1) ğrencilerin belli bir kurs, ders ya da ünitenin ön koşulu niteliğindeki giriş davranışlarına sahip olma derecesini ve (2) ilgili kursun geliştirmeyi düşündüğü davranışlardan öğrencilerce önceden edinilenler olup olmadığını belirlemek. Bu belirleme

sonunda, öğretimin başlangıç noktasını saptamak ve öğretimi öğrenci düzeyine göre ayarlamak mümkün olur. Yerleştirmeye yönelik değerlendirme, öğrencileri eğitimsel açıdan gruplama sorunuyla yakından ilgilidir. Örneğin, öğrencilerin belli üniversitelere, bir üniversitenin değişik fakültelerine ya da bir fakültenin farklı bölümlerine yerleştirilmeleri, onların, bu öğretim kurumunda başarılı olmak için gerekli olduğu düşünülen giriş davranışlarına sahip oluş derecelerine göre yapılır. Bu anlamda yerleştirme, yordama ile yakından ilgilidir (Tekin, 1996, s.24).

İşman ve ESKİCUMALI' da (2003) tanıma ve yerleştirmeye yönelik değerlendirmenin genellikle, öğrencinin, hem belli bir program için gerekli ön davranışlara, hem de o programın uygulanışı sırasında kazandırılacak olan davranışlara ne kadar sahip olduğunu belirlemek amacıyla ve programı uygulamaya başlamadan yapılması gerektiğini belirtmektedirler..

2.2.2.4.2. Biçimlendirme-Yetiştirmeye Yönelik Değerlendirme

Tekin (1996) bu değerlendirme türünü, öğretim sürecinin bir parçası olarak görmektedir ve bu değerlendirmenin ana işlevini, “öğretim sürüp giderken, her bir üniteye öğrenme eksikliklerini ve güçlüklerini belirlemek; bu eksiklik ve yetersizliklerin giderilmesi, yani ünitenin daha iyi öğrenilebilmesi için her öğrenciye ayrı ayrı önerilerde bulunmaktır” şeklinde tanımlamaktadır. Yine bir dersin üniteleri arasında, öğrenilebilme bakımından bir öncelik-sonralık ilişkisi, bir aşamalılık varsa, ilk ünite ya da ünitelerdeki öğrenmenin derecesinin sonraki ünitelerdeki öğrenmeyi belirlediğini, böylece ilk ünitelerdeki öğrenmenin yetersizliğinin, sonraki bütün ünitelerde de yetersiz öğrenmeyle hatta hepten bir öğrenme yokluğuyla sonuçlandığını ifade etmektedir. İşte bu nedenle Tekin, içeriğinde ya da kapsadığı öğeler arasında böyle ön koşul ilişkileri bulunan derslerde bu tür değerlendirmeye gidilmesini bir zorunluluk olarak görmektedir. Tekin'in ifadesiyle “Biçimlendirme-yetiştirmeye yönelik değerlendirme maksadıyla kullanılan testlere formatif testler ya da ünite testleri denilmektedir. Bu testler, yalnızca belli bir öğretim ünitesi için düzenlenir ve ilgili ünitenin bitiminde uygulanır. Her ünitenin sonunda uygulanan ve öğrencilerce öğrenmede güçlük çekilen yerleri, öğrenme eksikliklerini, yanlış öğrenmeleri belirleme ereğinde olan böyle testler, ilgili ünitenin bütün önemli öğelerini kapsamlı, yani o ünitenin öğeleriyle ilgili davranışların tümünü yoklayan

sorular olmalıdır”. Ayrıca biçimlendirme-yetiştirmeye yönelik olan değerlendirme, yeni bir programın uygulanması ve geliştirilmesinde uygun verilerin toplanmasına ve bu verilere dayanılarak programda gerekli düzeltmelerin yapılmasına olanak sağlamalıdır.

Sönmez’e (1994) göre de bu tür değerlendirme, “öğrencinin öğrenmede güçlük çektiği davranışları, öğrenemediklerini, yani öğrenme güçlük ve eksikliklerini belirlemek, daha sonra ona gerekli yardımı yapmak, bu eksiklikleri tamamlamak, güçlükleri gidermek için yapılabilir”. İşman ve Eskicumalı’da (2003) Sönmez gibi bu tür değerlendirmenin, bir programın uygulanışı sırasında, öğrencilerin her ünitenin hedef-davranışlarına ulaşp ulaşmadığını kontrol edip önlemler almak ve ünitenin gerek yapı, gerekse işleniş teknikleri yönünden kusurlu kısımlarını belirlemek amacıyla yapıldığını söylemektedirler.

2.2.2.4.3. Değer Biçmeye Yönelik Değerlendirme (Sonuç Değerlendirmesi)

İşman ve Eskicumalı (2003) değer biçmeye yönelik değerlendirmenin, program ya da program içindeki bir dersin veya ünitenin bitiminde, öğrencilerin hedef davranışlara erişme derecesini ve programın yetiştirme gücünü saptamak için yapıldığını ayrıca değerlendirme hangi türde olursa olsun, programda öngörülen belli hedef-davranışların öğrencilerde bulunup bulunmadığını belirlemeye yarayacağını belirtmişlerdir.

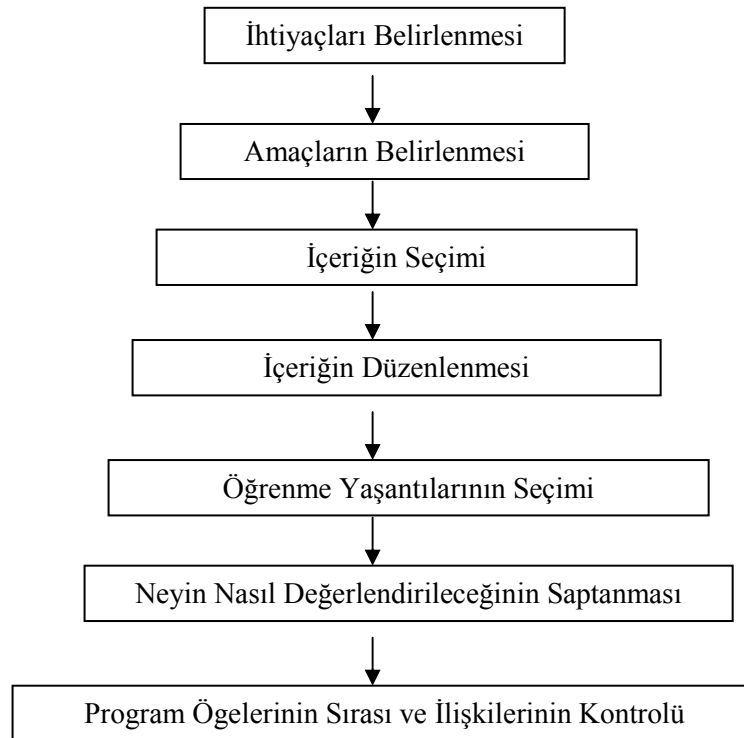
Tekin’ de (1996) genellikle öğretim devresi sonunda, ara sıra öğretim devresi içinde, programın öngördüğü hedeflere ulaşılıp ulaşılmadığına bakılarak öğrenci, öğretmen ve programa ilişkin yargılarda bulunma işini değer biçmeye yönelik değerlendirme (sonuç değerlendirmesi) olarak tanımlamıştır. Tekin’ e göre bu tür değerlendirmede kullanılacak veriler, bir kursun tümünü içerecek biçimde kursun bitiminde yapılacak genel sınav ya da birkaç üniteyi kapsayacak biçimde öğretim devresi içinde (ara sınav) uygulanan testlerle elde edilir. Bu tür değerlendirme sonucu öğrencilerle ilgili olarak verilecek kararlar, onların bir okuldan mezun olup olmayacağına, bir üst kurs ya da sınıfa geçip geçmeyeceğine ya da farklı programlardan hangisine yönelmesi gerektiği ile ilgili olabilir. Sönmez’ de (1994) Tekin’ e benzer şekilde değer biçmeye

yönelik değerlendirmenin öğrencinin bir ders ya da kursla ilgili dönem ya da okul başarısını belirlemek amacıyla yapılabileceğini ifade etmektedir.

2.2.3. Program Geliştirme Modelleri

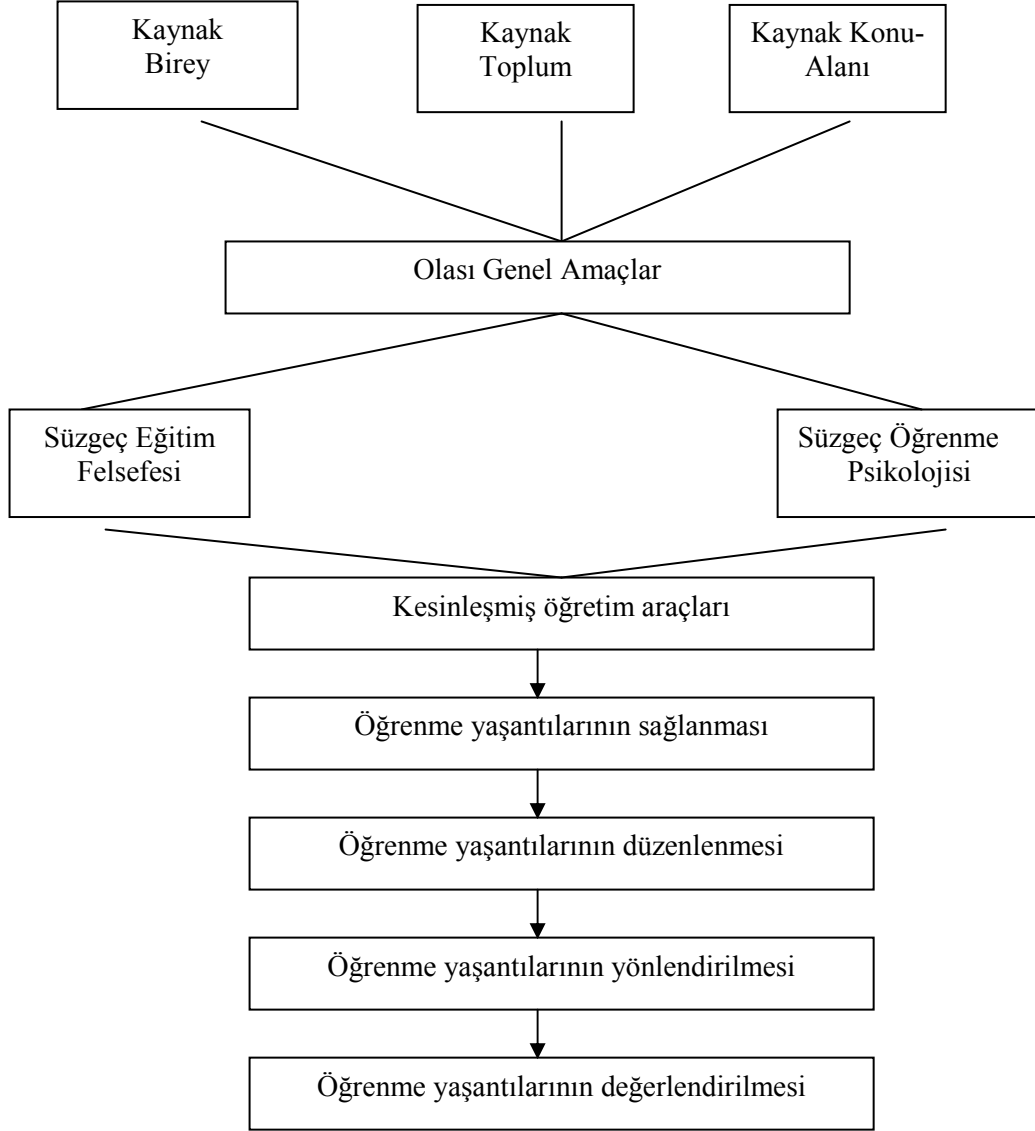
Demirel (2006) program geliştirme modellerini Amerika’da, Avrupa’da ve Türkiye’de yaygın şekilde kullanılan modeller olarak gruplandırmıştır. Amerika’da kullanılan modellere Taba Modeli, Tyler Modeli ve Taba ve Tyler Modelleri’nin ortak yönleri ele alınarak geliştirilen ve rasyonel planlama olarak da bilinen Taba-Tyler Modeli’ni; Avrupa’da kullanılan modellere de Rasyonel Planlama Modeli, Yenilikçi Model ve Süreç Yaklaşımı Modeli’ni örnek göstermiş ve Türkiye’de benimsenen program geliştirme modelinin Taba-Tyler Program Geliştirme Modeli’ne uygun düştüğünü belirtmiştir. Aşağıda bu modellerden bazıları verilmiştir.

Taba Modeli: Taba program geliştirmede tümevarım yaklaşımını temel almıştır. Bu modele ait yapı şekil.3’te görülmektedir.



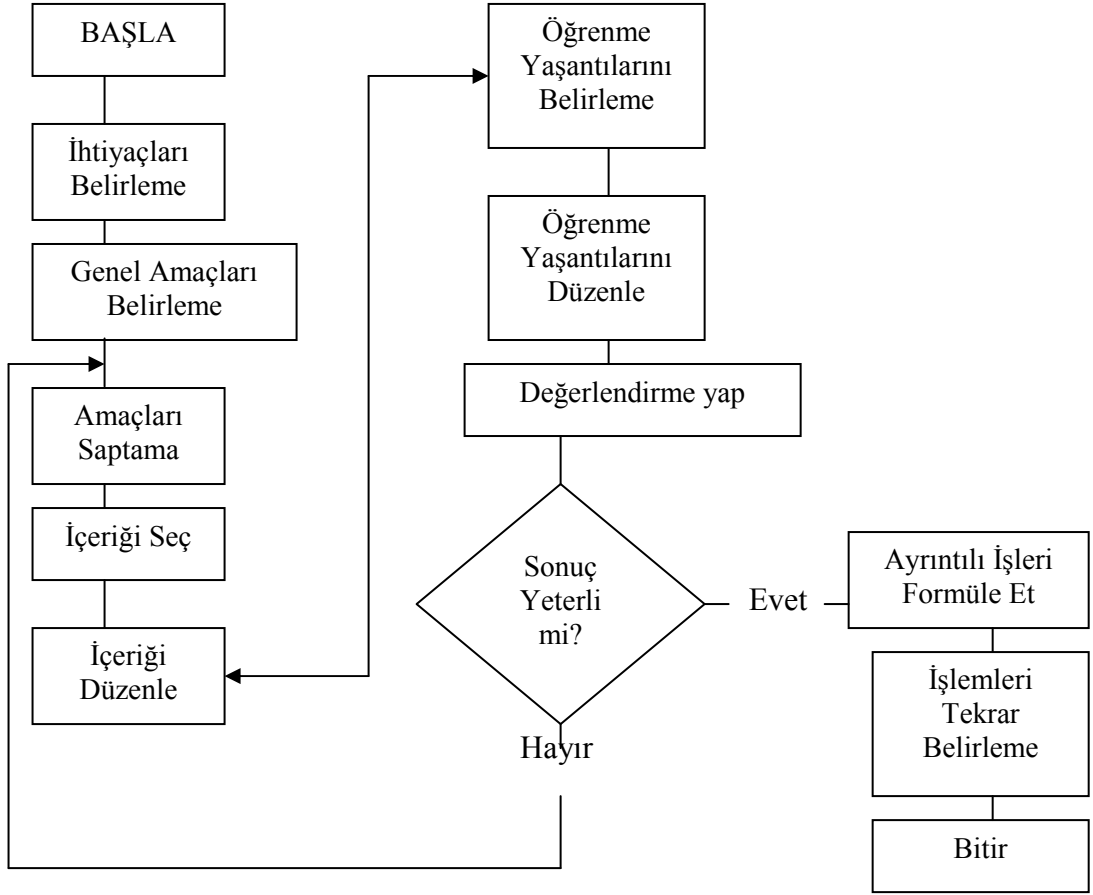
Şekil 3: Program Geliştirmede Taba Modeli (Oliva, 1988: Akt. Demirel, 2006, s.53)

Tyler Modeli' ne göre program geliştirme aşamaları şekil.4'de verildiği gibidir.



Şekil 4: Program Geliştirmede Tyler Modeli (Oliva, 1988: Akt. Demirel, 2006, s.54)

Taba ve Tyler modellerinin ortak yönlerini ele alarak geliştirilen ve rasyonel planlama olarak da bilinen diğer bir model yaklaşımı da aşağıdaki gibidir.



Şekil 5: Taba-Tyler Program Geliştirme Modeli (White, 1988: Akt. Demirel, 2006, s.55)

Taba-Tyler yaklaşımından farklı program geliştirme modelleri de görülmektedir. Sistem yaklaşımı esas alınarak Wulf ve Schave (1984) tarafından geliştirilen program geliştirme modeli şekil.5 'te belirtildiği gibi (1) problemin tanımı, (2) gelişme ve (3) değerlendirme olmak üzere üç aşamadan oluşmaktadır.

Aşama	İşlem
Problemin Tanımı	Amacın Belirlenmesi Komisyon Üyelerinin Seçimi
Gelişme	Amaçların Davranışa Dönüştürülmesi Uygun Ders Planlarının Yazılması Öğretim Materyallerinin Geliştirilmesi Öğrenme Ortamının Desenlenmesi
Değerlendirme	Sonuçların Değerlendirilmesi Sürekli Dönüt Sağlanması

Şekil 6: Sistem Yaklaşımına Göre Program Geliştirme Modeli (Wulf ve Schave, 1984: Akt. Demirel, 2006, s.56)

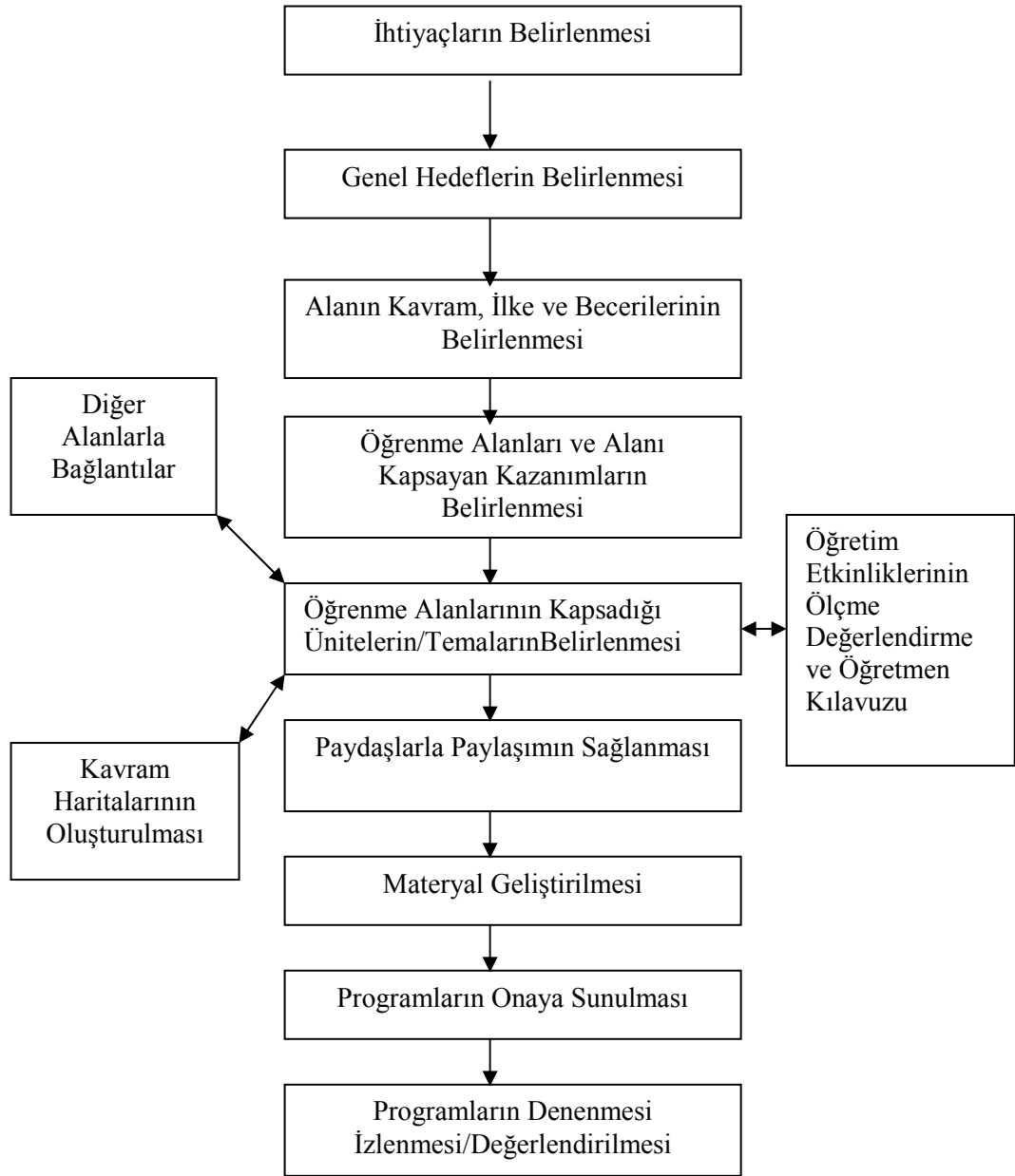
Avrupa’da yaygın olan program geliştirme modelleri ise Taba-Tyler yaklaşımına uygun düşen Rasyonel Planlama Modeli (Taylor ve Richards, 1979:65), Skillbeck tarafından geliştirilen ve okul merkezli program geliştirme anlayışına ağırlık veren Yenilikçi Model ya da literatürde yer aldığı şekliyle Durumsal Model (Skilbeck, 1984) ve Stenhouse (1975) tarafından ortaya konan ve daha çok öğretmenlerin ders planı yapmalarındaki yaklaşımlarından esinlenerek geliştirilen Süreç Yaklaşımı Modelidir (Taylor, 1970: Akt. Demirel, 2006, 57).

Rasyonel Planlama Modeli	Süreç Yaklaşımı Modeli	Yenilikçi/Durumsal Model
Genel Amaçlar	İçerik-Bağlam	Durum Çözümlemesi
Amaçlar	Öğrenme Durumları	Amaçlar
Öğrenme Durumları	Genel Amaçlar	Öğrenme-Öğretme Programı Desenleme Programı Uygulama
Değerlendirme	Değerlendirme	Değerlendirme

Şekil 7: Program Geliştirme Modellerinin Karşılaştırılması (Demirel, 2006, s.57)

Her üç modelde de başlangıç noktalarının farklı olduğu, rasyonel modelde durumsal modelde önemli farkların olmadığı, süreç yaklaşımı modelinin diğerlerinden çok farklı olduğu ve her program geliştirme modelinin değerlendirme boyutu ile noktalandığı görülmektedir (Demirel, 2006, s.57)

Türkiye’deki program geliştirme alanındaki uzmanları Taba-Tyler modelinin etkisi altında kaldıkları söylenebilir. Ülkemizde 2004 yılında hazırlanan MEB Program Geliştirme Modeli Şekil.8’de yer almaktadır.



Şekil 8: MEB Yeni Program Geliştirme Modeli (MEB Ağustos 2004-2563 Sayılı Tebliğler Dergisinden alınmıştır.)

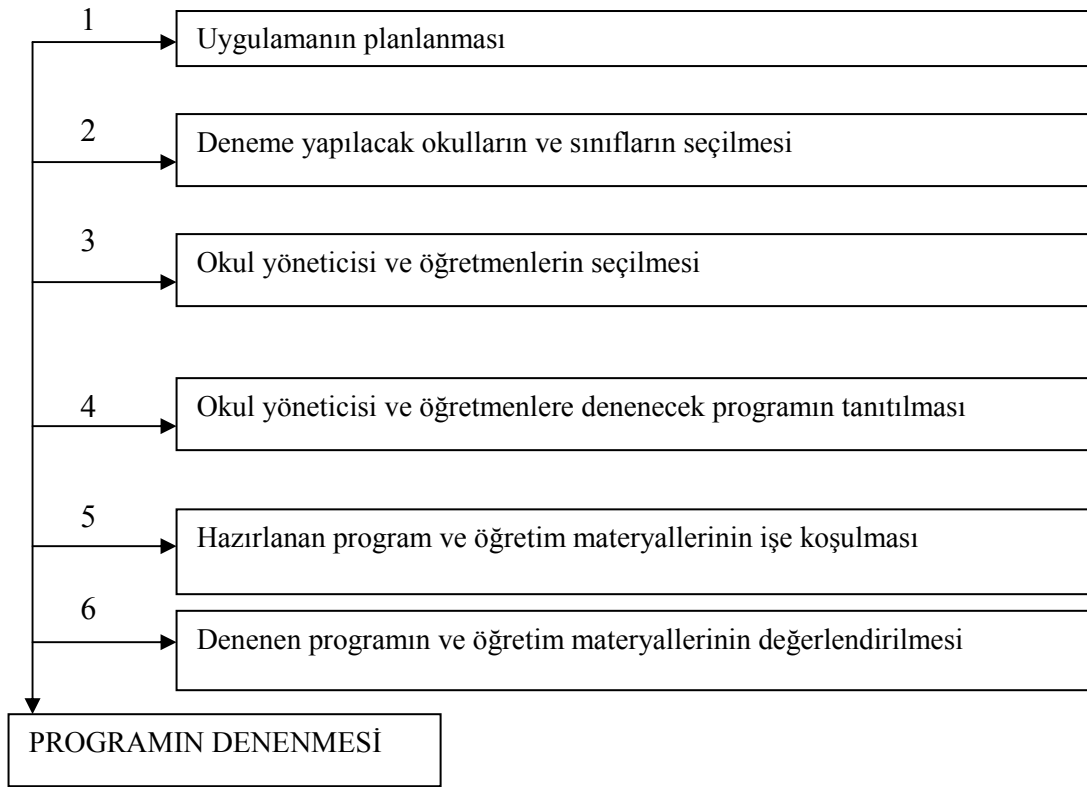
2.2.4. Programın Denenmesi (Uygulanması)

Büyükkaragöz ve Çivi'ye (1999) göre program deneme;

Hazırlanan programın denenmesi için gerekli ortamı sağlama, programı sağlanan bu ortamda deneme ve deneme süresince elde edilen verileri toplama ve çözümlemeye hazır duruma getirme evresidir. Bu evre deneme için programın yere sayıda çoğaltılmasını, deneme yönergesinin yazılmasını, deneyicilerin hazırlanmasını ve gerekiyorsa deneyicilerin deneme için yetiştirilmesini, deneme örneklerinin seçilmesini, deneme

için gerekli yer, donanım ve ortamın sağlanmasını, programın hazırlanan şekliyle denenmesini deneme boyunca elde edilen verilerin toplanmasını, çözümlemeye hazır hale getirilmesini içine alır.

Demirel’de (2006) programı denemenin esas amacını, “geliştirilen yeni bir ders programının ülke çapında uygulamaya konmadan önce, belirlenen çeşitli ölçütler çerçevesinde seçilmiş olan belirli sayılardaki okullarda bu programın hedefler, davranışlar, işleyiş, yöntem, materyaller, düzeye göre eksik ya da fazla yönleri ile tespiti ile programın bir önceki programa göre daha eksik ya da iyi yönlerini tespit ederek en iyi programa ulaşmak”, olarak ifade etmektedir ve programın uygulanmasında aşağıdaki şemanın izlenmesini önermektedir.



Şekil 9: Programın Denenmesi Aşaması (Demirel, 2007, s.72)

2.2.5. Programın Değerlendirilmesi

Değerlendirme, ölçme sonucunu bir ölçüt ile karşılaştırma ve bu yolla ölçme sonucuyla belirlenmiş olan özellikleri hakkında bir karara varma işlemidir.(Özçelik, 1981; Akt. Erden, 1998, s.9).

Erden (1998) program değerlendirmeyi, “gözlem ve çeşitli ölçme araçları ile eğitim programlarının etkililiği hakkında veri toplama, elde edilen verileri programın etkililiğinin işaretçileri olan ölçütlerle karşılaştırıp yorumlama ve programın etkililiği hakkında karar verme süreci”, şeklinde tanımlamaktadır. Ertürk’ e (1991) göre ise program değerlendirme, program geliştirmenin son ve tamamlayıcı halkasıdır ve eğitim hedeflerinin gerçekteşme derecesini tayin etme sürecidir.

Çilenti (1988) değerlendirme işleminin sonucunda, bir programın özel amaçlarının, hedef-davranışların, eğitim yaşantıları ve bunların kazandırılması için kullanılan yöntem ve tekniklerin varsa kusurlarının belirlenip düzeltilileceğini, yanlış işler değiştirileceğini ve böylece programın toplumun, bireyin ve konu alanının değişen özelliklerine göre yeniden düzenlenerek geliştirileceğini belirtmektedir.

Ertürk (1991) yetişek (program) değerlendirmeye ilişkin farklı yaklaşımları altı ana grupta toplamıştır. Bunlar; (1) yetişek tasarısına bakarak, (2) ortama bakarak, (3) başarıya bakarak, (4) erişiye bakarak, (5) öğrenmeye bakarak, ve (6) ürüne bakarak yapılacak değerlendirmelerdir. Bu değerlendirme yaklaşımları içinde genelde en çok tercih edileni hem sürece hem de ürüne ağırlık veren değerlendirme yaklaşımıdır.

Erden (1998) eğitim sürecinde değerlendirme genellikle iki amaca yönelik olarak yapıldığını belirterek bunları; “(1) Öğrencilerin başarısını değerlendirerek bir dersin hangi öğrenciler tarafından tekrar edilmesi gerektiğine karar vermek, (2) Eğitim programlarının etkililiği hakkında yargıda bulunmak ve programdaki aksaklıkların, programın hangi öğe ya da öğelerinden kaynaklandığını belirleyerek gerekli düzeltmelerin yapılmasına olanak sağlamak.” şeklinde ifade etmektedir ve bunlardan ikincisinin program değerlendirme süreci ile ilgili olduğunu söylemektedir.

Varış’a (1989) göre program geliştirmeye sistematik yaklaşımda değerlendirme, program geliştirmenin sürekliliğini sağlayacak en önemli boyutlardan biridir. Program geliştirme sürecinde yapılacak değişiklikleri, daha iyi bir ürün için alınacak önlemleri belirlemek için biçimlendirici değerlendirmenin planlanması ve uygulaması gerektiğini ifade etmektedir. Varış’ın (1989, s.11) aktarımına göre de;

Bloom (1971) ve Kemp (1985) program geliştirmenin etkinliğinin, önceden planlanan değerlendirme araçları ile, uygulama sırasında ve uygulamayı geliştirecek, sorunların çözümüne katkıda bulunacak biçimde sürekli değerlendirilmesi ve revizyonu ile gerçekleşebileceğini savunmuşlardır.

Erden'e (1998) göre bir eğitim programının başarılı olabilmesi için tüm öğrencilerin programda amaçlanan hedeflere ulaşmış olması gerekir, ancak bu her zaman gerçekleşmeyebilir. Bu nedenle, programın uygulanması sonucunda, yetersiz kalan ya da ters işleyen ögelerin olup olmadığı; varsa aksaklıkların programın hangi ögelerinden kaynaklandığını belirlemek ve gerekli düzeltmeleri yapmak amacıyla programın değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda değerlendirmenin, eğitim programının etkililiği hakkında (1) veri toplama, (2) verileri ölçütlerle karşılaştırıp yorumlama, (3) etkililik hakkında karar verme basamaklarından oluştuğu söylenebilir. Eğitim programı değerlendirilirken programın tüm ögelerine tek tek bakmak gereği de ortaya çıkmaktadır.

2.2.6. Eğitimde Program Değerlendirme Modelleri

Eğitim faaliyetlerinin değerlendirilmesinin oldukça eski geçmişi vardır. Socrat gibi eski Yunan filozoflarının kendi öğretimlerini sözel olarak değerlendirdiklerini gösteren kanıtlar bulunmaktadır (Ornstain ve Hunkins, 1988). Ancak sistematik program değerlendirme faaliyetlerinin örgün eğitimin yaygınlaşması ve test tekniklerinin gelişmesi ile başladığı söylenebilir. J. Rice'in 1897-1898 yıllarında Amerika'da 30000 öğrencinin sözcükleri doğru yazma becerileri üzerine yaptığı çalışma değerlendirme araştırmalarının öncülerinden sayılmaktadır (Akt. Erden, 1998, s.10).

Erden (1998) günümüzde çeşitli eğitimciler tarafından geliştirilen hem niceliksel hem de niteliksel yöntemlere ağırlık veren program değerlendirme modelleri bulunmakta olduğunu, bu modellerin önemli bir kısmının geniş kapsamlı program değerlendirme projeleri sırasında ortaya çıktığını ve program değerlendirme modellerinin büyük ölçüde program geliştirme yaklaşımına göre farklılık göstermekte olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca program geliştirmede pek çok model bulunduğu için program değerlendirmede de tek bir model nerilemeyeceğini, araştırmacıların kendi amaç ve koşullarına en uygun modeli seebileceklerini hatta bu modellerden yararlanarak yeni bir model geliştirebileceklerini belirtmektedir.

Belli başlı program değerlendirme modelleri şunlardır;

(1) Hedefe Dayalı Program Değerlendirme Modeli, (2) Stufflebeam'ın Çevre, Girdi, Süreç ve Ürün Modeli, (3) Eğitsel Eleştiri Modeli, (4) Metfessel-Michael Program Değerlendirme Modeli, (5) Program Değerlendirme Farklar Modeli, (6) İhtiyaca Cevap Verici Program Değerlendirme Modeli, (7) Programın Öğelerine Dönük Değerlendirme Modeli.

2.2.6.1. Hedefe Dayalı Değerlendirme Modeli

Bu model 1933-1941 yılları arasında R Tyler tarafından geliştirilmiştir ve bugün halen geçerliliğini korumaktadır. Bu model daha sonra geliştirilen birçok modelin odak noktası olmuştur (Erden, 1998).

Tyler'ın değerlendirme modeli, program geliştirme modeline dayalıdır. Tyler'a göre programın üç temel ögesi vardır. Bunlar; hedefler, öğrenme yaşantıları ve değerlendirmedir. Hedefler, program sonucunda öğrencilerin kazanmaları beklenen istendik davranışları ifade eder. Öğrenme yaşantısı, öğrencilerin istendik davranışları kazanmaları için geçirmeleri gereken yaşantı ve etkinliklerdir. Değerlendirme ise, hedeflere ulaşma derecesini tayin etmek için yapılan etkinlikleri kapsar. Tyler' a göre bu üç öge karşılıklı etkileşim içindedir. Değerlendirme sürecinde hem hedeflerin hem de öğretme yaşantılarının etkililiğine bakılır (Demirel, 2006, s.179).

Hedefe dayalı değerlendirme sürecinde aşağıdaki aşamalara yer verilmesi gerekir. (Ornstein ve Hunkins, 1988: Akt. Erden, 1998, s.12).

(1) Programın amaç ve hedeflerini belirleme, (2) Hedefleri kazandırılmak istenilen özelliğe göre sınıflama, (3) Hedefleri davranış cinsinden ifade etme, (4) Hedeflere ulaşıp ulaşılmadığını gösterecek durumu saptama, (5) Ölçme tekniklerini geliştirme ya da seçme, (6) Öğrencilerin davranış yeterlilikleri ile ilgili veriyi toplama, (7) Elde edilen verilerle belirlenen hedefleri karşılaştırma.

Demirel (2006) bu modelin merkezinde eğitim hedefleri olduğunu belirterek bu modelin uygulanmasını aşama aşama şu şekilde ifade etmektedir; “Önce hangi hedeflere ulaşılabilirdiğine bakılır. Sonra ulaşılamayan hedeflere niçin ulaşamadığını belirlemek için, hedef ve öğretme yaşantıları incelenir. Hedeflerin değerlendirilmesinde, ulaşılamayan hedefler nelerdir? Bu hedefler programın hizmet ettiği gruba uygun mu? vb. sorulara yanıt aranır. Elde edilen bulgulara dayalı olarak

ulaşılamayan hedefler değiştirilir ya da programdan çıkartılır. Hedeflerde bir hata yoksa hedefin kazandırıldığı öğretme yaşantısına bakılır.”

Erden’in (1998) aktarımına göre; “Tyler’in değerlendirme modelinde niceliksel verilerden yararlanılır. Tyler değerlendirme sürecinde öğrenci davranışlarının öğretimin başında ve sonunda olmak üzere en az iki kez ölçülerek hedeflere ulaşma derecesinin tayin edilmesi gerektiğini savunmuştur. Ayrıca davranışların kalıcılığını kontrol etmek için programın bitiminden belli bir süre sonra da davranışların izleme çalışması ile değerlendirilmesinin üzerinde durmuştur.” Erden bu özelliğinden dolayı hedef dayanaklı değerlendirme modelinin deneysel araştırma yöntemlerine uymakta olduğunu söylemekte ve bu tür değerlendirmede, bilişsel hedeflere ulaşma derecesini tayin etmek için hedef dayanaklı başarı testleri, psiko-motor davranışlar için gözlem formları ve duyuşsal hedefler için tutum ölçeklerinden yararlanıldığını ifade etmektedir.

2.2.6.2. Stufflebeam’in Çevre, Girdi, Süreç ve Ürün Modeli

Erden (1998) bu modelin çok kapsamlı ve çok yönlü olduğunu, Stufflebeam’ e göre değerlendirmenin amacının, program hakkında karar verme yetkisine sahip olan kişilere bilgi vermek olduğunu söyleyerek, program geliştirme sürecindeki yetkililerin programla ilgili şu dört alanda karar vermesi gerektiğini belirtmektedir; (1) Planlama ile ilgili kararlar, (2) Yapılandırma ile ilgili kararlar, (3) Uygulama ile ilgili kararlar ve (4) Yeniden düzenleme ile ilgili kararlar.

Bu modelde yukarıda verilen kararlara dayanak oluşturacak bilgilerin toplanması için çevre (context), girdi (input), süreç (process) ve ürünün (product) değerlendirilmesi yapılır. Bu aşamaların ilk harflerinden dolayı bu model yabancı kaynaklarda CIPP modeli olarak bilinmektedir (Erden, 1988).

1. Çevrenin Değerlendirilmesi: Bu aşamada program ile ilgili tüm faktörler ve mevcut durumun analizi yapılır. Bu aşamada amaç hedeflerin belirlenmesine temel teşkil edecek bilgilerin toplanmasıdır. Analiz sırasında özellikle karşılanamayan ihtiyaçlar, kaçırılmış fırsatlar ve

ihtiyaçların niçin karşılanmadığının teşhisi üzerinde durulur (Erden, 1998; Demirel, 2006).

2. Girdinin Değerlendirilmesi: Bu aşama, programın amaçlarına ulaşılmasında gerekli kaynakların neler olduğu ve bu kaynakların nasıl kullanılacağı hakkında bilgi sağlar. Girdinin değerlendirilmesinde, çevrenin değerlendirilmesinin aksine program ve öğeleri mikro düzeyde analiz edilir. Girdi analizi sırasında; amaçlar mevcut duruma uygun olarak belirlenmiş mi? Hedefler okulun amaçları ile tutarlı mı? Öğretim stratejileri hedeflere uygun mu? Kapsam genel amaçlar ve özel hedeflerle tutarlı mı? gibi programın öğeleri ile ilgili sorulara yanıt aranır (Erden, 1998; Demirel, 2006).
3. Sürecin Değerlendirilmesi: Programın uygulanması ile ilgili kararların alındığı aşamadır. Bu aşamada, program uygulanırken gerçekleştirilen ve planlanan ile gerçek etkinlikler arasındaki uyuma bakılır (Demirel, 2006).
4. Ürünün Değerlendirilmesi: Bu aşamada programın ürünü hakkında veri toplanarak beklenen ürünle gerçek ürünün bir karşılaştırması yapılır. Ürün, değerlendirilen programın devam edip etmeyeceği ya da ne gibi değişiklikler yapılması gerektiği hakkında bilgi verir (Erden, 1998). Ürünün değerlendirilmesi için bu aşamada performans testleri, anketler, başarı testleri, gözlem formları ve iş doyumu ölçekleri kullanılır (Gözütok, 2005).

Stufflebeam' e göre değerlendirme sürekli bir işlemdir. Program hakkında sürekli bilgi toplanması, program ve öğretimle ilgili doğru kararların alınmasına değerlendirme çalışmaları yardımcı olmaktadır (Erden, 1998; Demirel, 2006).

2.2.6.3. Eğitsel Eleştiri Modeli

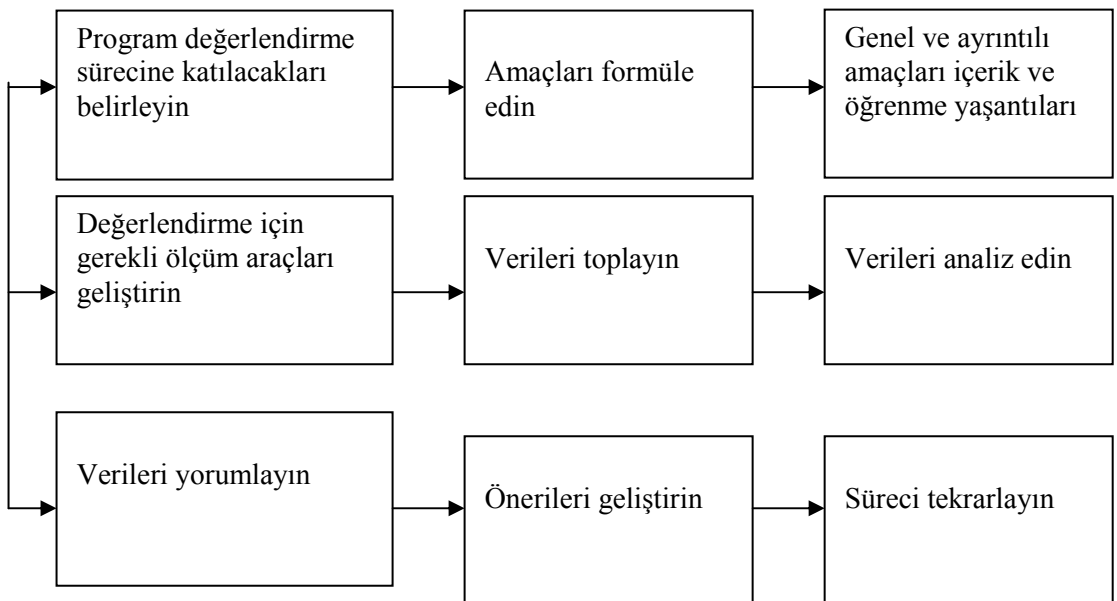
Bu model, 1975 yılında Eisner tarafından geliştirilmiştir. Eğitsel Eleştiri modeli diğerlerinden farklı olarak niteliksel incelemeye ağırlık vermektedir. Bu modelde yeni bir program uygulandıktan sonra, programın niteliksel sonuçları hakkında bilgi toplanması söz konusudur. Eisner program değerlendirmeyi güzel sanatlardaki değerlendirmeye benzetmektedir. Nasıl bir opera, film, resim bu konuların uzmanı olan kişiler tarafından eleştiriliyorsa eğitim programı da bu konuda geniş bilgisi olan eleştirme yeteneğine sahip kişiler tarafından benzer şekilde değerlendirilebilir (Ornstain ve Hunkins, 1988: Akt. Erden, 1998, s.14).

Demirel'e (2006) göre bu model uzman kişilerce uygulanmakta, program uygulandıktan sonra programın niteliksel sonuçları ile ilgili bilgilerin elde edilmesi, bunların yorumlanması ve değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu yönüyle modelin üç boyutu vardır. Bunlar (1) betimleme, (2) yorumlama ve (3) değerlendirmedir. Betimlemede, eğitimin niteliği ile ilgili özellikler, yorumlamada programın uygulanması sonucu ortaya çıkan olayların olası bazı sonuçlarının kestirilmesi ve değerlendirme de betimleme ve yorumlama sonuçlarına göre program hakkında bir yargıya varılır. Erden' de (1998) bu modelin boyutları ile ilgili olarak; betimleme sırasında, yeni programın sonucunda okulda ne gibi değişiklikler olduğu, bu değişikliklerin öğrenci ve öğretmenleri nasıl etkilediği, tepkilerin neler olduğu gibi sorulara yanıt arandığını; yorumlamada, program sonucu meydana gelen olaylar göz önünde bulundurularak, bu olayların olası bazı sonuçlarının tahmin edilip, yorumlandığını; değerlendirme boyutunda ise betimleme ve yorumlama sonuçlarına dayalı olarak programın değeri hakkında yargıda bulunulduğunu ifade etmektedir..

2.2.6.4. Metfessel-Michael Program Değerlendirme Modeli

1960'lı yılların sonlarında Metfessel ve Michael sekiz aşamadan oluşan bir model geliştirmişlerdir. Bu model Tyler'in hedefe dayalı program değerlendirme modelinin değişik bir versiyonudur. Her iki modelin aşamaları incelendiğinde aralarında benzerlikler olduğu görülmektedir (Popham, 1988; Ornstein ve Hunkins, 1988; Akt. Gözütok, 2005).

Şematik görünüm ve açılımı aşağıda verilmiştir.



Şekil 10: Metfessel-Michael Program Değerlendirme Modeli; (Popham, 1988)

Gözütok’a (2005) göre Metfessel-Michael program değerlendirme modelini kullanacak program değerlendirmecilere aşağıdaki aşamaları izlemeleri önerilmektedir.

(1) Programla doğrudan ya da dolaylı olarak ilişkisi olan bütün bireylerin (öğretmenler, öğrenciler, yöneticiler, aileler, çevrede bulunan ilgililer) program değerlendirme sürecine katılabileceği bu nedenle sürece katılacakların belirlenmesi, (2) Programın genel ve ayrıntılı amaçları arasında tutarlılığı sağlayarak amaçların genelden özele doğru sıralanması ve amaç ifadelerinin doğru olmasına özen gösterilmesi, (3) Belirlenen amaçlar doğrultusunda öğrenme yaşantılarının gözden geçirilmesi, (4) Programın etkililiğini ölçmek üzere amaçlar doğrultusunda ölçme araçlarının geliştirilmesi, (5) Geliştirilen araçların uygun zamanlarda uygulanması (6) Uygun istatistiksel yöntemlerle verileri analiz edilmesi, (7) Elde edilen verilerin programın felsefesi ve amaç standartlarına göre yorumlanması ve programın etkililiği anlamına gelen sonuçların belirlenmesi, (8) Elde edilen sonuçlar doğrultusunda gelecekteki uygulamalara yönelik önerilerin geliştirilmesi.

2.2.6.5. Program Değerlendirmede Farklar Modeli

Malcolm Provus tarafından geliştirilen bir modeldir. “ Pittsburg Değerlendirme Modeli” olarak da bilinmektedir. Bu modele göre program değerlendirme dört öge ve beş aşamadan oluşmaktadır. Bu programın öğeleri şunlardır; (1) Program standartlarının belirlenmesi, (2) Program performanslarının belirlenmesi, (3) Program performansının standartlarla karşılaştırılması, (4) Performans ve standartlar arasında farklılıklar olup olmadığının belirlenmesi (Demirel, 2006).

Bu modelde performans ve standartlar arasındaki farklar her aşamada program ile ilgili karar verme durumunda olanlara açıklanır. Karar verme durumunda olanlar, elde edilen bilgiler doğrultusunda şu dört seçenektan hangisini uygun buluyorsa o doğrultuda karar verebilirler; (1) Bir sonraki aşamaya geçme, (2) Önceki aşamayı yeniden deneme, (3) Programı yeniden başlatma, (4) Performans ve standartların yeniden düzenlenmesi ya da programın uygulanmasının iptali (Popham, 1988; Ornstein ve Hunkins, 1988; Doll, 1992: Akt. Gözütok, 2005, s.185).

Farklar modelindeki beş aşamada elde edilen verilerle standartlar karşılaştırılır ve program hakkında karar verilir. Bahsi geçen modelin aşamaları aşağıdaki gibidir.

1. **Tasarım:** Bu aşamada önceden belirlenen standartlarla program tasarımı karşılaştırılır ve programın tasarımı ile tasarlanan standartlar arasındaki farklara bakarak bir sonraki aşamaya geçilebilir, programın tasarımında değişiklikler yapılabilir ya da program reddedilebilir.
2. **Düzenleme:** Uygulanmaya hazır hale getirilen program, personel yeterlilikleri, öğrenci yetenekleri ve planlanan öğretim yöntemleri açısından program standartları ile karşılaştırılır ve farklar belirlenerek karar vericilere iletilir.
3. **Süreçler:** Program süreçleri öğrenci, öğretmen, personel etkinlikleri, programdaki iş görüleri ve iletişimleri açısından değerlendirilir ve durum karar vericilere bildirilir.
4. **Ürünler:** Programın bir bütün olarak etkisinin, hedeflerin işaret ettiği standartlar açısından değerlendirildiği yani programın genel değerlendirilmesinin yapıldığı aşamadır. Öğrenci, okul ve toplumla ilgili ürünler değerlendirilerek, programın belirlenen amaçlar doğrultusunda başarılı olup olmadığına yanıt aranır ve bunun sonucunda elde edilen yanıt programın değerini ortaya koyar.
5. **Maliyet:** Ürün değerlendirilmesinden elde edilen sonuçlar bu aşamada benzer program ürünleriyle karşılaştırılır. Maliyet-yarar analizleri yapılır. Burada bahsi geçen maliyet analizi sadece parasal açıdan değil, bireysel, sosyal ve siyasal değerleri de içerecek kapsamda düşünülmelidir. Provus bu değerlendirme modelinin ders, okul, bölge ya da ülke bazında her tür programın değerlendirilmesinde kullanılabileceği fikrini savunmaktadır (Saylor, Alexander ve Levis 1981: Akt. Gözütok, 2005).

2.2.6.6. İhtiyaca Cevap Verici Program Değerlendirme Modeli

Bu model Stake tarafından geliştirilmiştir. Modelin üç temel özelliği vardır. Bunlar; (1) Programın amaçlarından çok etkinlikleri önem taşır, (2) Gerektiğinde ilgilileri bilgilendirir, (3) Başarıyı belirleme yöntemi farklıdır.

Stake bu model ile daha çok önceden var olanlara dikkat çekmiştir. Öğrencilerin özellikleri, statüleri, yetenekleri, önceki başarı puanları, psikolojik durumlarına ilişkin değerlendirme sonuçları, disiplin kayıtları ve derse katılımları programın girdilerini nitelemede önemli bir yer tutmaktadır. Stake; modelinde, önceden var olanları (girdiler), istenen ve gözlenen ürünlerle (çıktılar), planlanan süreçleri uygulanan süreçlerle (işlemler) karşılaştırma yolunu önermektedir. İstenen ile gözlene arasındaki uygunluk, modelin merkezini oluşturmaktadır. Ayrıca bir okulda uygulanan programın Uygunluk-Olasılık Modeli ile değerlendirilmesinin yanı sıra aynı koşullarda programın uygulandığı okullarda da değerlendirilmelerin yapılması bir gereklilik olarak belirtilmektedir (Saylor, Alexander ve Levis, 1981: Akt. Gözütok, 2005, s.185).

Orstein ve Hunkins (1988, s.267)' e göre “bu modeli kullanan değerlendirmeciler sonuçlardan çok program etkinlikleri ve sürecin değerlendirilmesiyle ilgilenir. Değerlendirme uzmanı, programın öyküsünü ve özelliklerini anlatır, müşterilerini ve personeli tanımlar, önemli konularını ve sorunlarını belirtir ve başarılarını rapor eder. Bu modelde değerlendirmecinin programın etkinliği ve içeriği ile ilgili plan yapması gerekir ve bunun içinde gözlem yapacak, öykü ve betimlemeleri hazırlayacak ve ürün sunumunu gerçekleştirecek kişilere gereksinim vardır” (Akt. Demirel, 2006, s.185).

2.2.6.7. Programın Öğelerine Dönük Değerlendirme Modeli

Erden'e (1988) e göre bir eğitim programı ile öğrencilere dünyanın düz olduğu öğretebiliriz fakat öğrencide meydana gelen bu değişiklik bilimsel gelişmeye ters düşmektedir. Buna benzer şekilde, bir program tüm hedeflerine ulaşıyordur ancak, o programı tamamlayanlar topluma uyum sağlayamıyor ya da üretken olamıyorsa bu durum uygulan programın etkisiz olduğunun bir göstergesidir. Yani eğitim programlarının genel ve özel hedefleri yanlış belirlenmiş olabilir ya da öğretim faaliyetlerinde öğrenci-öğretmen, öğrenci-öğrenci etkileşimi sonucu programın beklenen ürünlerinin yanı sıra beklenmeyen veya istenmeyen ürünler ortaya çıkabilir. Bu nedenle kapsamlı bir program geliştirme çalışmasında programın tüm öğelerinin ve uygulama sürecinin incelenmesi gerekmektedir. Erden bir programın öğelerine dönük değerlendirmede yanıtlanması gereken başlıca soruları programın tasarımının hazırlanmasındaki sıraya göre aşağıdaki gibi vermektedir ve bu soruların hem

program tasarısının oluşturulmasında hem de oluşturulan tasarının uygulanması sırasında meydana gelebilecek hataların ortaya çıkarılmasında kullanılabileceğini söylemektedir.

Eğitim programının birinci ögesi hedeflerdir. Hedefler, yetiştirdiğimiz insanda bulunmasını uygun gördüğümüz, eğitim yoluyla kazandırılabilir nitelikteki istendik özellikleri belirten ifadelerdir.(Ertürk, 1978; Akt. Erden, 1998, s.22).

Milli Eğitim Bakanlığı 2005-2006 öğretim yılında uygulamaya koyduğu öğretim programında “hedefler” kavramının yerine “kazanımlar” ifadesini kullanmayı tercih etmiştir (Gözütok, 2006, s.120).

Ertürk (1991) eğitimde hedefleri; uzak hedefler, genel hedefler ve özel hedefler olarak sınıflandırmaktadır ve öğretim programında hedef denildiğinde özel hedeflerin anlaşılması gerektiğini belirtmektedir. Erden’e (1998) göre hedef ifadelerinde belirtilen özellikler; bilgiler, yetenekler, beceriler, tutumlar, ilgiler, alışkanlıklar vb.dir ve hedeflerin değerlendirilmesinde aşağıda verilen belli başlı sorulara cevap aranmaktadır;

- a. Hedefler toplumun beklenti ve ihtiyaçlarına uygun mu?
 - Hedefler toplumun inançları, değerleri ve felsefesi sayıltıları ile tutarlı mı?
 - Hedefler toplumun ihtiyaçlarını karşılayabilecek nitelikte mi?
- b. Hedefler öğrenci ihtiyaçlarına uygun mu?
 - Hedefler belli öğrenim seviyesindeki bireylerin dengeli yaşama sürecine ilişkin ihtiyaçlarını karşılamakta mıdır?
 - Hedefler öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerine uygun mu?
 - Hedefler bireylerin eğitim ihtiyaçlarını (bireyin mevcut davranışları ile istendik davranışları arasındaki fark) karşılayabilecek nitelikte mi?
- c. Hedefler konu alanının özelliklerine uygun mu?
- d. Hedefler birbiriyle tutarlı mı?
- e. Hedef ifadeleri yeterince açık mı?
- f. Hedefler gerçekleştirilebilecek nitelikte mi?

Programın ikinci boyutu içerik (kapsam) boyutudur ve program hedefleri doğrultusunda seçilmiş konuları ifade eder. MEB tarafından hazırlanan öğretim programlarında da konular başlığı altında yer almaktadır (Demirel, 2007).

Her eğitim programının, deseni ya da program geliştirme modeli ne olursa olsun açık ya da örtük biçimde belirlenmiş bir kapsamı vardır. Kapsam (content), bir eğitim programının içerdiği belirli olguları, kavramlar, ilkeleri, genellemeleri, yöntemleri vb. ifade eden bir terimdir. (Connely ve Clandinin, 1981, s. 330; Akt. Erden, 1998, s.29).

Erden'e (1998) e göre kapsamın değerlendirilmesinde araştırılması gereken belli başlı sorular şunlardır;

- a. Kapsam hedeflerle tutarlı mı?
- b. Kapsamda yer alan bilgiler önemli, dayanıklı ve geçerli m?
- c. Kapsam öğrenciler için anlamlı mı?
- d. Kapsamda yer alan bilgilerin sunuluş sırası öğrenme ilkelerine uygun mu?

Demirel'e (2007) göre üçüncü ve en önemli boyut öğretme öğrenme boyutudur ve MEB öğretim programlarında öğretme-öğrenme etkinlikleri, işleniş ya da dersin işleyişi gibi ifadelerle yer alır.

Öğrenme bireyin kendi yaşantıları yoluyla gerçekleşen içsel bir süreçtir ve doğrudan gözlenemez. Ancak bu içsel süreç dışardan düzenlenecek çeşitli etkinliklerle yönlendirilebilir. İşte "belli bir zaman süresi içinde bireyi etkileme gücünde olan dış şartlar eğitim durumu olarak ifade edilmektedir (Ertürk, 1978, S.84; Akt. Erden, 1998, s.33).

Erden' e (1998) göre eğitim durumu öğrenci ve öğretmenin öğretme-öğrenme sürecinde gerçekleştirdiği tüm etkinlikleri, kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerini ve tüm materyalleri kapsamaktadır. Erden, öğretim faaliyetleri sırasında öğrencinin başarısını etkileyen değişkenleri; öğretmenin öğretmenlik davranışları, öğrencilerin öğretim programı doğrultusunda gerçekleştirdiği sınıf içi ve sınıf dışı etkinlikleri, öğrencilerin programın başında sahip oldukları bilişsel ve duyuşsal özellikleri ve kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri şeklinde ifade etmekte ve eğitim durumlarının değerlendirilmesi sürecinde aşağıda verilen sorulara cevap aranması gerektiğini belirtmektedir.

1. Hangi davranışların ve kapsamın öğrenilmesinde güçlükler var?
2. Kullanılan yöntem etkili mi?

3. Öğretim programı ve günlük ders planları ile uygulama tutarlı mı?
4. Öğretmen davranışları öğretim ilkelerine uygun mu?
5. Öğrencilerin derse yönelik duyuşsal özellikleri olumlu mu?
6. Öğrenciler kendilerinden beklenen faaliyetleri yerine getiriyor mu?

Demirel'e (2007) göre bir öğretim programının son boyutu ölçme-değerlendirme boyutudur ve bu boyutta en önemli ölçüt programda belirtilen her bir hedef ve davranışın en az bir test maddesi ile değerlendirilmesidir. Değerlendirme sonuçları eğitim programının hedeflere ulaşp ulaşmadığını ortaya koymaktadır. Demirel ölçme değerlendirme sürecinde programda yer alan ölçme sorularından ya da öğretmenlerin kendilerinin hazırlayacakları sorulardan yararlanılması gerektiğini belirtmektedir.

Erden'e (1998) göre değerlendirme; "Programın hedeflere ulaşma derecesini tayin etmek için yapılan etkinlikleri kapsar. Eğitim programlarının sınama durumları ögesindeki hata büyük ölçüde ölçüm araçlarından, bu araçların uygulanması sırasındaki aksaklıklardan ve ölçütün uygun olmayışından kaynaklanır".

Ölçme araçlarının değerlendirilmesinde aşağıdaki sorulara cevap aranır;

1. Ölçme sonuçları geçerli mi?
2. Ölçme sonuçları güvenilir mi?
3. Ölçüt uygun mu?
4. Ölçme ve değerlendirme ayrı bir başlık altında ele alınmış mı?
5. Her konunun sonunda sınama durumu hazırlanıp uygulanmış mıdır?
6. Sorular Türkçe yazım kurallarına uygun mudur?
7. Sorular açık-seçik, kolay ve anlaşılır mıdır?
8. Soruların kapsam geçerliliği var mıdır?

2.3. FİZİK DERSİ PROGRAMLARI UYGULAMALARININ TARİHSEL GELİŞİMİ

Ülkemizde uygulanmakta olan fizik dersi öğretim programları ile ilgili ilk çalışma 1934 yılında yapılmıştır ve bu çalışmayı takiben 1935, 1938 ve 1940 yıllarındaki

yalnızca konu başlıkları listesi şeklinde hazırlanan fizik dersi öğretim programları izlemiştir. 1950'lerden sonra batı ülkelerinde öğretim programlarını çağın gereklerine uygun hale getirme çalışmaları başlamış ve bu çalışmaların ışığında ülkemizde de 1960'lardan itibaren fen eğitimi geliştirme çalışmalarına başlanmıştır.

Eğitim sistemimizde uzun süre dersler ve konular listesi anlamında kullanılan “müfredat programı” anlayışı 1950'li yıllardan sonra yerini “eğitim programı” anlayışına bırakmıştır (Demirel, 2006).

Çağdaş eğitim felsefesine uygun ve bilimsel yöntemlerle fen eğitiminin yapılmasına ve lise bazındaki fen programlarının uygulanmasına Ankara Fen Lisesi'nin 1964'te açılmasıyla başlanmıştır (MEB, 2007). Amerika Birleşik Devletleri'nde başlatılan fen eğitimiyle ilgili program geliştirme çalışmaları diğer ülkelerin fen eğitimi programlarını da olumlu yönde etkilemiştir. Türkiye'de 1968 yılında pilot olarak uygulamaya konulan modern fen ve matematik programları bu gelişmelerin bir yansımasıdır. Bu dönemde, fen bilimleri, bilimsel bilgiye hızla ulaşabilen, yeni bilgiler üretebilen, çağdaş teknolojileri etkili ve verimli olarak kullanabilen bilimsel tutum ve davranışlara sahip bireylerin yetiştirilmesi öncelikli amaç olarak belirlenmiştir (Gücüm, 1998). 1967-1968 öğretim yılında, programın dokuz lisede pilot uygulamasına geçilmiş ve bu liselerde uygulanan fen programlarının değerlendirilmesi sonucunda, 100 lise ve 89 öğretmen okulunda 1971-1972 öğretim yılında uygulanmıştır. Bu tarihten itibaren yeni fen öğretim programları “modern fen”, eski programlar ise “klasik fen” diye anılmaya başlanmıştır. 1971-1972 Öğretim yılından 1985-1986 öğretim yılına gelinceye kadar liselerimizde biri “modern fen”, diğeri “klasik fen” olmak üzere iki farklı fen programı (dolayısıyla iki farklı fizik öğretim programı) uygulanmıştır. 1985 yılında itibaren modern fen-klasik fen ayrımına son verilerek tüm liselerimizde 1985-1986 öğretim yılından itibaren tek tip fen öğretim programlarının uygulanmasına başlanılmıştır (MEB, 2007).

1980'lerden sonra gelişen fen eğitimiyle bireylerin, sadece bilimin doğasını anlamaları değil, iletişim becerilerini geliştirmeleri de amaçlanmıştır. Bu dönemde fen bilimleri yoluyla bireysel ve toplumsal gereksinimlerin karşılanabilmesi için, bireylerin donanımlı hale

getirilmesi ve bu yönde çaba gösterilmesi ön plana çıkmıştır (Gücüm, 1998).

Talim ve Terbiye Kurulunun 11.9.1985 tarih ve 173 sayılı, Eğitim ve Öğretim Yüksek Kurulunun 26.9.1985 tarih ve 19 sayılı Kararlarıyla lise ve dengi okullarda okutulan klasik ve modern fen dersleri öğretim programlarındaki farkın kaldırılması amacı ile denenip geliştirilmek üzere kabul edilen fizik, kimya ve biyoloji programlarının ise 1985-1986 öğretim yılında orta öğretim kurumlarında uygulanması kararlaştırılmıştır. Talim ve Terbiye Kurulu'nun 01.05.1992 tarih ve 128 sayılı Kararıyla sınıf geçme sistemi kaldırılıp yerine ders geçme ve kredi sistemi getirilmiştir. Bu sistemle birlikte 9.sınıflara zorunlu Fen Bilimleri dersi konulmuş, Fizik dersi 1985 programının konuları da Fizik-1, Fizik-2, Fizik-3 adları ile seçmeli alan dersi hâline getirilmiştir (MEB, 2007).

1992-1993 öğretim yılında kredili sisteme geçilirken lise 1. sınıflar için Fen Bilimleri dersinin içinde yer alacak konular yeniden belirlenmiştir. Sadece bu öğretim programı hedefli ve davranışlı olarak yapılmıştır. Lise 2. sınıfta yer alan “ışık” konusu lise 3. sınıfa kaydırılmıştır. Lise 3.sınıftaki “yarı iletkenler” ve “atom çekirdeği (alfa, beta, gamma ışınları, Rutherford saçılma kanunu, çekirdeğin yapısı)” konuları çıkarılmıştır.

1990'lı yıllarda da toplumsal sorunların çözümünde, fen eğitiminde insani, teknolojik ve etik boyutların birlikte ele alınmasına yönelik amaçlar tartışılmaya başlanmıştır (Gücüm, 1998). 1990'lı yıllara gelindiğinde Milli Eğitim sistemimizi yeniden düzenleme çalışmaları içinde Program Geliştirme ve Ölçme Değerlendirmeye ayrı bir önem verildiği görülmektedir. Milli Eğitim bakanlığı tarafından 28 Şubat 1990 yılında toplanan Ölçme Değerlendirme ve Program Geliştirme İhtisas komisyonları toplantısında 9 farklı alanda program geliştirme ihtisas komisyonu oluşturulmuş ve çalışmalara başlanmıştır. Daha sonra yabancı dil komisyonlarının oluşturulmasıyla komisyon sayısı 12 çıkmıştır. Yeni ders programlarının 1983 yılında kabul edilen program modeline göre hazırlanması önerilmişse de kimi bilim adamları tarafından yapılan itirazlar üzerine komisyonlar çalışmalarında serbest bırakılmışlardır. Böylece tek modellenli program anlayışından çok modellenli program anlayışına geçişte program geliştirmede ortak noktalarda hala birleşilemediği ve bunun sonucu olarak da Türk Milli Eğitim Sistemi için uygulanabilir nitelikte bir program modeli arayışının devam ettiği görülmektedir (Demirel, 2006).

Talim ve Terbiye Kurulunun 28.05.1996 tarih 260 sayılı Kararıyla ders geçme ve kredi sistemi de kaldırılıp yerine alan seçmeli sınıf geçme sistemi getirilmiş, bu sistemde lise 1 ortak sınıftır, tüm lise 1 öğrencileri aynı dersleri okumaktadır. Ders geçme ve kredili sistemde zorunlu olarak okutulan lise 1. sınıftaki Fen Bilimleri dersi kaldırılıp bu dersin müfredatında yer alan fizik konuları Fizik-1 adı altında programa alınmıştır. 1985 Programı'nda okutulan tüm Fizik konuları da lise 2 ve lise 3'ün alan sınıflarına dağıtılmıştır. Talim ve Terbiye Kurulunun 07.06.2005 tarih ve 184 sayılı kararı ile ortaöğretimin yeniden yapılandırılması çalışmaları çerçevesinde liseler dört yıla çıkarılmış fakat programın içeriğinde değişiklik yapılmadan konular dört yıla yayılmıştır. Talim ve Terbiye Kurulunun 14.07.2005 tarih ve 193 sayılı Kararı ile de uygulamaya konulmuştur (MEB, 2007).

1992 yılı ve sonrasında yapılan fizik dersi öğretim programlarında ise lise Fizik dersi 1985 müfredatını esas alan, sadece konuların sınıflara dağılımını değiştiren biçimsel değişiklikler yapılmıştır. Cumhuriyet tarihi boyunca sadece 1992 yılında yapılan Lise 1. sınıf Fen Bilimleri dersindeki fizik konuları hedef ve davranışlar içermektedir. Yapılmış diğer tüm programlar konu başlıkları listesi şeklindedir (MEB, 2007).

En son 2007 yılında hazırlanan ve ilk kez 1998-1999 Eğitim-Öğretim yılında liselerin 9. sınıfında uygulamaya konulan Orta Öğretim 9. Sınıf Fizik Dersi Öğretim Programı; amaçları, kazanımları, etkinlikleri, teknoloji ile ilişkisi, ölçme ve değerlendirme boyutları tanımlanmış çağdaş bir fizik öğretim programıdır.

2.4. 2007 YILI FİZİK DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI

2.4.1. 2007 Fizik Dersi Öğretim Programının Felsefesi

MEB (2007) Fizik Dersi Öğretim Programı'nda programında bilim ve teknolojiye hızlı değişimin günümüz toplumunun ihtiyaç duyduğu nitelikli insan tanımındaki değişimi beraberinde getirdiği, bu değişimin nitelikli insan yetiştirmede fizik dersine düşen görevin ve dersin içeriğinin yeniden belirlenmesini zorunlu kıldığı belirtilmektedir. Bireysel farklılıkların belirginleştiği günümüzde öğrenmeyi ve bilgiye ulaşmayı öğrenmiş, üretken ve yaratıcı bireyler yetiştirmek başlıca hedef

haline geldiği, bütün bu hızlı değişimlerin toplumsal yaşantımızı da büyük ölçüde değiştirdiği ayrıca toplumumuzdaki değer yargıları, toplumun bireyden ve bireyin toplumdan beklentilerinin büyük bir ivmeyle değişmeye başladığı, bu değişimlerin okullardaki derslerin öğretim programlarının da değişimini, çağa uygun bir hale gelmesini ve geleceğe yönelik olmasını zorunlu kıldığı ifade edilmektedir.

MEB'e (2007) göre, gelişmiş ülkelerde öğretim programlarının her beş yılda ya değiştirilmekte ya da geliştirilmekte olduğu fakat ülkemizde ortaöğretim fizik öğretim programının yirmi yılı aşkın bir süredir önemli bir değişikliğe uğramadan uygulandığı, bu nedenle hızlı değişimlere ayak uydurabilecek, esnek ve dinamik bir fizik öğretim programı hazırlamanın kaçınılmaz olduğu ve halen uygulanmakta olan lise fizik öğretim programının değerlendirilmesi amacıyla EARGED tarafından hazırlanan raporlar ile Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı aracılığıyla illerde kurulmuş bulunan çalışma komisyonlarının göndermiş oldukları raporların sonucu uygulanmakta olan fizik öğretim programında değişiklik yapılması zorunluluğunu ortaya çıktığı ayrıca 2004 Aralık ayında Ankara'da yapılan Ortaöğretimde Yeniden Yapılanma Sempozyumu'na sunulan bildiri ve raporlarda da fizik dersi programında değişiklik yapılması gereğinin uzmanlarca da dile getirildiği belirtilmektedir.

MEB'e (2007) göre ışığında ulusal ve evrensel gelişmeler, çağdaş öğrenme ve ölçme-değerlendirme yaklaşımları ile ülkemizde ve Dünya'da fizik öğretim programına ilişkin alan taraması yapılarak 2007 yılı fizik öğretim programı hazırlanmaya başlanmış ve başlangıç olarak; Cumhuriyet tarihi boyunca yapılmış olan tüm fizik öğretim programları incelenmiş, ardından 2004 yılında uygulanmaya başlayan ilköğretim birinci kademe (4. ve 5. sınıf) ve 2005 yılında uygulanmaya başlayan ikinci kademe (6., 7. ve 8. sınıf) Fen ve Teknoloji dersi öğretim programları gözden geçirilmiştir, bu programlarda öğrenilen anahtar kavramlar öğrencilerin ön bilgilerine önemli bir temel oluşturduğundan, fizik öğretim programındaki öğrenme alanları bu kavramlar çağrıştırılarak işlenmeye başlanmıştır. Fen ve Teknoloji dersi öğretim programındaki sarmal yaklaşım yanı sıra Bilimsel Süreç Becerileri, Fen-Teknoloji-Toplum-Çevre kazanımları, Tutum ve Değerler yeni fizik öğretim programına önemli katkılar sağlamıştır. Ayrıca MEB EARGED birimi tarafından fizik dersi için yapılmış

olan İhtiyaç analiz çalışması irdelenmiş, bu çalışmada yer alan Öğretmen, Öğrenci ve Veli görüşleri yeni öğretim programına önemli yansımalarla bulunmuştur. Tüm illerde müfettiş ve fizik öğretmenlerinden oluşan komisyonlar tarafından hazırlanan raporlar betimsel istatistik yoluyla irdelenmiştir. Bu raporlarda yer alan yüksek sıklıklı öneriler programın hazırlanmasında dikkate alınmıştır.

Program hazırlanırken başta İngiltere, İrlanda, Kanada, Amerika, Avustralya, Singapur ve Yeni Zelanda olmak üzere 30 farklı ülkenin fizik öğretim programı çeşitli kriterler açısından incelenmiştir. Özellikle uluslararası sınavlarda fizik ve fen alanlarında başarılı olan ülkelerin öğretim programlarında ortak olan bilgi ve beceri kazanımları ile yaklaşım ve stratejiler ülkemiz gerçekleri de göz önünde bulundurularak programa yansıtılmaya özen gösterilmiştir (MEB, 2007)

Yeni Öğretim Programı'nda sarmal yapı esas alınmış, dört yıllık lise boyunca 9. sınıfta tüm öğrencilerin fizik dersi alması öngörülürken, 10,11 ve 12. sınıflarda ise sadece uygun alanları seçen öğrencilerin fizik dersi alacağı öngörülmüş ve 9.sınıf programı farklı bir yaklaşımla ele alınarak bu sınıfta, tüm bireylerin yaşamları boyunca karşılaşması olası fizik olay ve olgularına ağırlık verilmiştir. Herkes için gerekli olan fizik konuları yaşam bağlantıları kurularak bu sınıfta verilmeye çalışılmıştır (MEB, 2007).

Bu öğretim programında yaşam temelli yaklaşım esas alınmıştır. 1600 yılının ortalarında Jan Amos Comennius öğretimin başlangıcını gerçek yaşamda bulunan ve mümkün olduğunca fazla sayıda duyu organlarımıza hitap eden cisimlerin oluşturması gerektiğini vurgulamış ve aradan geçen yaklaşık 400 yıllık sürede yapılmış olan birçok bilimsel çalışmada güncel yaşam bağlantılı öğretimin etkililiği vurgulanmış olmasına rağmen yakın zamana kadar yaşam temelli yaklaşım öğretim programlarına yansımamıştır. Yaşam temelli yaklaşım ve Bilim-Teknoloji-Toplum-Çevre kazanımları birbiri ile iç içe geçmiş durumdadır ve her iki yaklaşım da soyut gibi algılanabilen fizik kavramları ile gerçek yaşam arasında bağ kurmaktadır. Yapılan çalışmalar sonucunda Avrupa ülkeleri daha çok yaşam temelli yaklaşıma ağırlık verirken, Amerika'nın Bilim-Teknoloji-Toplum-Çevre kazanımlarına özel

önem verdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu öğretim programında yaşam temelli yaklaşım ile BTTÇ kazanımları birbirini tamamlayacak şekilde verilmiştir (MEB, 2007).

Fizik dersinde karşılaşılan en büyük sorunların başında bilimsel hatalar ve kavram yanlışları yer aldığı ve bilimsel hata ve kavram yanlışlarının en aza indirgenmesi için önlemler alındığı, belirlenen kavram yanlışlarının programda belirtildiği ve bu yanlışlarla ilgili olarak kitap yazarları ve öğretmenlerin belirgin şekilde uyarıldığı ifade edilmektedir (MEB, 2007).

2.4.2. 2007 Fizik Dersi Öğretim Programının Vizyonu

Fizik Öğretim Programının Vizyonu: Fiziğin yaşamın kendisi olduğunu özümsemiş, karşılaşacağı problemleri bilimsel yöntemleri kullanarak çözebilen, Bilim-Teknoloji-Toplum ve Çevre arasındaki etkileşimleri analiz edebilen, kendisi ve çevresi için olumlu tutum ve davranışlar geliştiren, bilişim toplumunun gerektirdiği bilişim okuryazarlığı becerilerine sahip, düşüncelerini yansız olarak ve en etkin şekilde ifade edebilen, kendisi ve çevresi ile barışık, üretken bireyler yetiştirmektir (MEB, 2007).

2.4.3. Fizik Dersi Öğretim Programı'nın Temel Yapısı

MEB (2007) Fizik dersi öğretim programında bu başlık altında; programı geliştirirken temel alınan kavram, görüş ve yaklaşımlardan bahsedilmiştir. Program, öğrencilerin hepsinin eğitilebileceğini yani eğitilemeyecek öğrencinin olmadığını varsayar. Öğrenciyi öğrenmekten zevk alan, bazen sahip olduğu becerileri ile bilgilere erişebilirken bazen de sahip olduğu bilgiler ile becerilerini geliştirebilen, meraklı, yaratıcı ve kritik düşünebilen, öğreniminden en fazla kendisini sorumlu tutan bir birey olarak tanımlamaktadır. Programda Fizik konularının, bilim ve teknolojinin en temel konularından biri olduğu ve fizik dersini, fen ve teknoloji dersinin bir devamı olarak görüldüğü belirtilmektedir. Fizik alanının içeriği kadar becerilerin de önemli olduğunu vurgulamak için öğrenme alanları, bilgi ve beceri kazanımları olarak ayrılmış ve bunlar birbirinin içerisine çapraz olarak yedirilmiştir.

Program sarmal bir yapıya sahiptir. Bu nedenle her bilgi kazanımı 9. sınıftan itibaren üst sınıflara doğru gidildikçe basitten karmaşığa, kolaydan

zora, somuttan soyuta, yakından uzağa, genişletilerek ve derinleştirilerek verilmiştir. Programın hazırlanışında yaşam temelli yaklaşım benimsenmiştir ve bu yaklaşım fizik programının en temel anlayışıdır.

MEB'e (2007) göre programın, öğrenme yöntem ve yaklaşımlarından herhangi birinin merkeze almayıp, hepsinin içerik, öğrenci, zaman ve olanaklara göre kullanılabileceğini varsaydığı belirtilmiştir. Ölçme ve değerlendirmenin, öğrenme sürecinin ayrılmaz bir parçası olduğu vurgulanarak ölçme ve değerlendirmenin yalnızca not verme amaçlı değil; aynı zamanda gruplama, tanılama ve dönüt verme amaçlı yapılması gerektiği belirtilmiştir.

Bilgi kazanımlarına beceri kazanımları çapraz olarak yedirilerek öğrencilerin bilgiyi edinmeden önceki deneyim eksikliklerinin beceri kazanımları ile giderilmesi hedeflenmiş ve bu yolla cinsiyetleri ve sosyo-ekonomik seviyeleri farklı olan öğrencilerin fizik başarılarındaki farkın ortadan kaldırılması beklendiği vurgulanmıştır. Eğitimde kullanılan dilin ve teknoloji kullanımının önemine vurgu yapmak için bilişim ve iletişim beceri kazanımları oluşturulmuştur. Bu becerilerin gelişmesi sağlanırken aynı zamanda da bu beceriler ile fizik öğreniminin zenginleştirildiği belirtilmiştir (MEB, 2007).

2.4.4. Fizik Dersi Öğretim Programının Temel Yaklaşımı

2.4.4.1. Programın Öğrenme Yaklaşımı

Son yıllarda öğrenme ve öğretme süreçlerinde teknolojik ve bilimsel gelişmelere dayalı anlayış değişiklikleri meydana gelmiştir. Öğrenmeyi öğrencilerin disiplinli talim ve uygulamaları sonucunda elde edilen fayda olarak görme anlayışından; öğrenmeyi zihinsel bir süreç olarak algılayan, anlama ve bilgileri değişik alanlara uygulayabilmenin önem kazandığı bir anlayışa geçilmiştir. Programda öğrenmenin pasif bir süreç olmadığı ve bireyin sahip olduğu ön bilginin öğrenme üzerindeki en önemli faktörlerden biri olduğu anlaşıldığı belirtilmiştir. Ayrıca öğrenmenin bireye özgü bir süreç olmakla birlikte her bireyin bilişsel, duyuşsal ve fiziksel olarak etkin katılımını gerektirdiği, bireyin çevresi ile etkileşimi ve aktif katılımı sonucunda sosyal olarak oluşturduğu bilginin benzer durumlarda uygulanması ve kullanmasının öğrenmeyi pekiştirdiği söylenmektedir (MEB, 2007).

Yeni programda, genel olarak fen bilimleri özel olarak fizik dersinin verimli bir şekilde nasıl öğretilbileceği konusunun son yıllarda en çok araştırılan konulardan biri olduğu vurgulanarak, bu konudaki çalışmaların bulgularının yeni Fizik Dersi Öğretim Programı'nın öğrenme ve öğretme yaklaşımının belirlenmesinde esas teşkil ettiği belirtilmiştir. Fizik dersi öğretilirken ve öğrenilirken ilk olarak öğrenmenin pasif bir süreç olmadığı, öğrenme ve öğretme ortamına bireylerin boş zihinlerle gelmediğinin, bilginin öğretmenden öğrenciye doğrudan olduğu gibi aktarılmadığının bilinmesi ve kabul edilmesi gerektiği söylenerek, öğrenme sürecinde karşımızdaki her bireyin kendisinden, çevreden, öğretmenden ve ders kitaplarından kaynaklanan eksik ya da yanlış bilgilerle ve kavram yanılgıları ile gelebileceği, bu durumun fizik dersinin öğretimini zorlaştırabileceğinin dikkate alınması gerektiği belirtilmiştir. (MEB, 2007).

Programa göre fizik dersinde öğrenme; öğrencilerin ön bilgilerinin geçerliğini kontrol edebileceği, gerçek yaşamda karşılaştıkları bağlamların temel alındığı ve öğrencinin etkin olarak katılabileceği etkinliklerden oluşan öğrenme ortamlarında gerçekleştirilmelidir. Ayrıca bu öğrenme ortamlarının öğrenciye yeni öğrenilen kavramı pekiştirebilmesi için fırsatlar sunması gerekmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin Fizik Dersi Öğretim Programı'nda belirlenmiş olan kazanımları anlamlı bir şekilde yapılandırmaları ve bu kazanımları gerekli ortamlarda kullanabilmelerini sağlayacak en uygun öğretim yöntem veya yöntemlerini seçmek çok önemlidir. Öğrenci ve öğretmen merkezli olarak sınıflandırılacak öğretim yöntemlerinin her birinin olumlu ve olumsuz yanları bulunmaktadır. Ancak programda sorgulama ve araştırmaya dayalı öğretim yöntemleri (buluş, keşif ve sorgulayıcı araştırma yöntemi) ve kavramsal değişimi temel alan yöntemler (kavramsal değişim metinleri, 5E ve 7E) diğerlerine göre biraz daha ön plana çıkarılmıştır (MEB, 2007).

2.4.4.2. Programın Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımı

Öğrenme ve öğretme sürecinde en uygun ölçme tekniğinin hangisi olduğuna karar vermek ölçmenin ne amaçla yapılacağına, dersin ve konunun doğasına, ne öğretileceğine ve nasıl öğretileceğine bağlı olarak değişmektedir. Fizik Dersi Öğretim Programı'nın ölçme ve değerlendirme

yaklaşımı; ölçme ve değerlendirme yapılırken dönem ortası ve sonunda uygulanan, sadece bilgiyi ve sonucu ölçen bir yaklaşımdan ziyade bir süreci ölçen, öğrenmenin bir parçası olarak düşünülen, bilgiyi ölçerken beceriyi de ölçebilen tekniklerin yoğun kullanılmasını gerektiren bir yaklaşımdır (MEB, 2007).

Programda öğrenilecek konunun yapısı, öğrenme ve öğretme sürecinde kullanılan yöntemin özellikleri, ölçme ve değerlendirmenin yapılış amacına göre bazı teknikler biraz daha ön plana çıkarılmıştır. Ölçme ve değerlendirme farklı amaçlar için yapılırken bilgiyi ölçmek, beceriyi ölçmek için farklı, hem bilgiyi hem beceriyi aynı anda ölçmek için de farklı tekniklerin kullanılabileceği belirtilmektedir. Genel olarak seçme (doğru-yanlış, çoktan seçmeli, eşleştirme...) ve tamamlama (boşluk doldurma, açık uçlu sorular) tipi olarak iki grupta toplanabilen tekniklerin uygun amaç için uygun olanını seçebilme ve uygulayabilme konusunda karar öğretmenlere bırakılmıştır. Ayrıca öğrenmede bireysel farklılıkları dikkate alan, bireyin kendine has özelliklerini ortaya çıkararak ön bilgiler ile yeni bilgileri kendine özgü biçimde yapılandırıldığı kabul edildiği için öğretim yöntemlerinin çeşitlendirilmesinin gerekliliğine inanarak ölçme ve değerlendirme sürecinde de öğrencilere bilgi, beceri ve tutumlarını sergileyebilecekleri çoklu ölçme ve değerlendirme fırsatlarının sunulması Fizik Dersi Öğretim Programı'nın ölçme ve değerlendirme yaklaşımı olarak sunulmuştur (MEB, 2007).

2.4.5. 2007 Fizik Dersi Öğretim Programının Öğrenme Alanları

Fizik öğretim programının vizyonunu gerçekleştirmek amacı ile bir bakıma misyonunu oluşturan iki temel alan bulunmaktadır. Bunlar; Bilgi ve Öğrenme Alanları ile Beceri Kazanımları'dır.

2.4.5.1. Programın Bilgi ve Öğrenme Alanları

1. Fiziğin Doğası,
2. Hareket,
3. Madde ve Özellikleri,
4. Kuvvet ve Hareket,
5. Elektrik ve Manyetizma,
6. Dalgalar,

olmak üzere altı alandan oluşmaktadır. Her bir öğrenme alanının sınırları kazanımlarla belirlenmiştir.

2.4.5.2. Programın Beceri Kazanımları

Bu programda beceri kazanımları dört temel alanda toplanmıştır.

Problem Çözme Becerileri (PÇB)

- Araştırılacak bir problemi belirler ve problemi çözmek için plan yapar
- Belirlediği problemin çözümü için deney yapar ve veri toplar.
- Problemin çözümü için elde ettiği verileri işler ve yorumlar.

Bilim, Teknoloji, Toplum ve Çevre (BTTÇ) Kazanımları

- Fizik ve teknolojinin doğasını anlar.
- Fizik ve teknolojinin birbirini nasıl etkilediğini analiz eder.
- Fizik ve teknolojinin birey, toplum ve çevre ile etkileşimini analiz eder.

Bilişim ve İletişim Becerileri (BİB)

- Bilgiyi arar, bulur ve uygun olanı seçer.
- Amacına uygun bilgi geliştirir.
- Bilgiyi en etkin şekilde sunar.
- İletişim becerileri geliştirir.
- Temel bilgisayar becerileri geliştirir.

Tutum ve Değerler(TD) Kazanımları

- Kendine ve diğerlerine karşı olumlu tutum ve değerler geliştirir.
- Fiziğe ve dünyaya karşı olumlu tutum ve değerler geliştirir.
- Yaşam boyu öğrenmeye karşı olumlu tutum ve değerler geliştirir.

2.4.5.3. Fizik Dersi Öğretim Programı'nda Bilgi Kazanımları

Liselerin dört yıla çıkarılması ile TTKB tarafından fizik dersinin liselerin 9. ve 10. sınıflarında ikişer saat, 11. ve 12. sınıflarında ise üçer saat okutulması kara bağlanmıştır. Ayrıca 9. sınıftaki haftada iki saatlik fizik dersini bütün öğrencilerin alması 10, 11 ve 12. sınıflardaki fizik derslerini ise ilgili alanı seçen öğrencilerin alması kararlaştırılmıştır. Bununla birlikte 9. sınıfta fizik dersini bütün öğrencilerin alması ve bu sınıftan sonra bazı öğrencilerin bir daha fizik dersi almayacak olması bu sınıftaki fizik dersinin farklı bir yaklaşımla hazırlanmasına sebep olmuştur. Bu sınıfta bütün bireylerin yaşamları boyunca karşılaşmaları olası fizik konuları esas alınmıştır. Herkes için gerekli olan fizik konuları yaşam bağlantıları kurularak bu sınıfta verilmeye çalışılmıştır. 10, 11 ve 12. sınıflarda ise sarmal bir yaklaşımla ve yine yaşam bağlantısı kurularak gerekli olduğu düşünülen tüm fizik konuları mümkün olduğunca kavramsal düzeyde verilmeye çalışılmıştır. Yine 9. sınıfta verilmeye çalışılan konu içeriklerine ait bilgi kazanımlarına beceri kazanımlarının çapraz yedirildiği bir program oluşturulmuştur (MEB, 2007).

2.4.6. Sınıf Fizik Dersi Konu İçerikleri

Fiziğin Doğası

- Fiziğin Uğraş Alanı
- Fiziğin Doğası
- Fizikte Modelleme ve Matematiğin Yeri
- Fizik, Günlük Yaşam ve Teknoloji

Enerji

- İş, Güç ve Enerji
- Enerji Dönüşümleri ve Enerjinin Korunumu
- Enerji Kaynakları
- Isı ve Sıcaklık

Madde ve Özellikleri

- Maddelerin Sınıflandırılması ve Özellikleri
- Maddelerin Değişimi

Kuvvet ve Hareket

- Doğrusal Hareket

- Doğadaki Temel Kuvvetler
- Newton' un Hareket Yasaları
- Sürtünme Kuvveti

Elektrik ve Manyetizma

- Elektrik Akımı
- Potansiyel Farkı
- Direnç
- Elektrik Akımının Manyetik Etkisi

Dalgalar

- Dalgalarla İlgili Temel Büyüklükler
- Depremler

2.5. PROGRAM DEĞERLENDİRME ÜZERİNE YAPILMIŞ ÇALIŞMALAR

Çet (2000), uygulanmakta olan ortaöğretim matematik programlarından lise 1. sınıf matematik programının etkililiğini öğrenci görüşleri doğrultusunda değerlendirmek amacıyla bir çalışma yapmıştır. Araştırma İstanbul ilindeki özel ve resmi devlet liselerinin evreninden oranlı örneklem yoluyla seçilmiş bulunan 6 özel ve 18 resmi devlet lisesinde yürütülmüştür. Her liseden rastgele seçilen bir lise 1. sınıf araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Çalışmada 769 lise 1. sınıf öğrencisinin görüşleri alınarak “Uygulanmakta olan lise 1. sınıf matematik programının yeterli ve yetersiz yönleri nelerdir ve bu yönler ile öğrenci cinsiyeti, okul türü (resmi ve özel), lise 2. sınıfta seçilecek alan ve algılanan matematik başarısı ile bir bağıntı var mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır. Araştırmada veriler “Ortaöğretim lise 1.sınıf matematik programlarını değerlendirme anketi” ile elde edilmiştir. Araştırmaya göre öğrencilerin kendilerini matematik dersinde başarılı gördükleri, lise 1.sınıf matematik programının amaçlarının çoğunluğunun gerçekleştiği, programın öğrencilerin matematiksel ve mantıksal düşünme yeteneklerini geliştirdiği, matematiğe karşı öğrencilerin ilgisini arttırdığı, öğrencilere göre kapsam itibarıyla lise 1.sınıf matematik programının konularının fazla olduğu, fakat konuların sıkıcı

olmadığı, yöntem ve teknikler açısından kitap ve dersin işlenişinde, yapılan ölçme ve değerlendirme çalışmalarında aksaklıklar olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Acar (2007), “Yeni İlköğretim Programlarının Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak Değerlendirilmesi” adlı çalışmada “Öğretmenlerin, yeni ilköğretim programı konusundaki genel görüşleri nelerdir?”, “Yeni ilköğretim programlarını uygulayan öğretmenlerin, programların boyutlarına ilişkin görüşleri nelerdir?” ve “Öğretmenlerin, yeni ilköğretim programları ile ilgili geleceğe yönelik görüş ve önerileri nelerdir?” sorularına cevap aranmıştır. Çalışma 2005-2006 öğretim yılında Sinop ili Durağan ilçesine bağlı ilköğretim okullarında görev yapan 96 sınıf öğretmeni üzerinde yapılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin programın kazanım, içerik, öğretme-öğrenme süreçleri ve değerlendirme öğeleri kuramsal olarak temele alınan bir yaklaşımla hazırlandığı ancak daha çok il merkezlerinde öğrenim gören öğrencilere hitap ettiği, programın hazırlanmasında köylerde birleştirilmiş sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin dikkate alınmadığı, öğrencilerin içerikte yer alan konuları çevrelerindeki yaşantıları ile ilişkilendirmede sorun yaşadıkları, derslere ayrılan haftalık ders süresinin programın içeriğinin sunulmasında yeterli olmadığı, programın öğrenciyi merkeze alarak hazırlandığı ancak uygulamada sorunlar yaşandığı, okullardaki araç gereç eksikliğinin programın uygulanmasına engel oluşturduğu, öğretmenlerin programa ilişkin olarak hizmet içi eğitimden geçirilmeleri gerektiği, öğretmenlerin kullandıkları ölçme ve değerlendirme araçlarının geçerlilik güvenilirlik çalışmalarını tam olarak yapmadıkları sonuçlarına varılmıştır.

Okta (2008), “İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi 1998 ve 2004 Öğretim Programlarının Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak Hedefler/Kazanımlar Boyutunda Değerlendirilmesi” başlıklı çalışmada 2004 ve 2008 İlköğretim Sosyal Bilgiler programlarını öğretmen görüşlerine dayanarak programın kazanımlarını toplumsal gerçekler açısından, kullanışlılık açısından, öğrencilerin öğrenme düzeyi açısından, kullanılan dil açısından, zamanın verimli kullanılması açısından ve değerlendirilebilirlik açısından değerlendirmiştir. Bu çalışma 2006-2007 öğretim yılında Çanakkale ili genelinden seçilen ilköğretim okullarının birinci kademesinde

görev yapan, görevine 2004-2005 eğitim-öğretim yılından önce başlamış 153 sınıf öğretmenin katılımı ile yapılmıştır.(1998 Sosyal Bilgiler Programı'nı da uygulamış olması bakımından). Veriler öğretmenlere uygulanan 1998 ve 2008 4. ve 5. sınıflar sosyal bilgiler programının hedef/kazanımlarını içeren anketle elde edilmiştir. Bu çalışma ile 2005 sosyal bilgiler programının yapılandırıcı eğitim anlayışına paralel olarak öğrenci merkezli öğretimi teşvik ettiği, bununla birlikte kalabalık sınıf mevcutlarının programın uygulanışını olumsuz yönde etkilediği, öğretmenlerin program hakkında yeterince bilgiye sahip olmadıkları sonuçlarına varılmıştır.

Bayrak ve Erden (2007), 2001-2002 öğretim yılında uygulamaya konulan ilköğretim okulları ikinci kademe fen bilgisi öğretim programının yeterliliğinin öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesini amaçladığı çalışmayı İstanbul ilindeki 32 ilçe arasından beşi yansız olarak seçilen ilçelerden yine yansız olarak oransız küme örnekleme yoluyla seçtiği onar okuldaki 80 fen bilgisi öğretmeni üzerinde uygulamıştır. Bu çalışmada öğretmenlere ilköğretim okulları ikinci kademedeki altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf fen bilgisi ders programının genel özellikleri, amaçları, kapsamı, öğretme-öğrenme süreci ve değerlendirme boyutlarına ilişkin 32 sorudan oluşan bir anket uygulamıştır. Bu çalışma ile öğretmenlerin, bu programla fen bilgisini sevdirek öğretmenin mümkün olabileceği, ayrıca; programın öğretmene yeterince rehberlik ettiği görüşünde oldukları görülmüştür. Ancak; programda, her ünite için ayrılan zaman ile ünitenin güçlük derecesi arasındaki uyum konusunda olumlu görüş bildirmemişlerdir. Öğretmenler, programdaki kazanım ifadelerini anlaşılır, fen bilgisi dersinin genel amaçları ile tutarlı ve günlük hayatla ilişkili bulmuşlardır. Bunun yanında, kazanım ifadelerinin içeriğe ve öğrencilerin gelişim düzeylerine uygunluğu konusunda olumlu görüş sağlanamamıştır. Programın kapsamına ilişkin öğretmen görüşleri genelde olumludur. Öğretmenler program içeriğinin kazanım ifadeleri ile tutarlı olduğu, kitaptaki bilgilerin sunuluşunun basitten karmaşığa doğru olduğu, ders kitabında bulunan deneylerin yeterli sayıda olduğu ve program içeriğinin öğrencileri ezberlemeden çok anlamaya teşvik ettiği konusunda hemfikirdirler. Programın öğretme-öğrenme sürecine ilişkin olarak öğretmenler, programda yer verilen yöntem ve tekniklerin kendilerine yeterince rehberlik ettiği, bunun yanında konularla ilgili deney düzeneklerinin hazırlanmasının

zaman aldığı, programda önerilen öğretim yöntemlerinin sınıf ortamında uygulanabilirliği ayrıca dersin işlenişinde öğrencinin katılımın fazla olmadığı görüşündedirler. Fen bilgisinin bu yaş gurubuna öğretimi için uygunluğu konusunda da görüş birliği sağlayamamışlardır. Programın değerlendirme boyutuyla ilgili olarak öğretmenler, programda yer verilen değerlendirme örneklerini yeterli bulmuş, fakat uygulanabilirliği konusunda kararsız kalmışlardır. Ayrıca, programda yer alan ölçme değerlendirme ile ilgili açıklamalar konusunda öğretmenler arasında görüş birliği sağlanamamıştır.

Karatepe (2002), 2001-2002 öğretim yılında uygulamaya konulan ilköğretim fen bilgisi dersi öğretim programının, fen bilgisi öğretimi amaçlarının gerçekleştirilmesinde içerik boyutunda uygunluğunu incelemek için, programı uygulayan öğretmenlerin görüşlerini alarak bir çalışma yapmıştır. Araştırma , Çorum il merkezinde ve Sungurlu ilçesinde bulunan 46 ilköğretim okulunda 4., 5., 6., 7. ve 8. sınıf fen bilgisi dersini okutan 100 öğretmene anket uygulanarak gerçekleştirilmiştir. Karatepe (2002) bu çalışmada, Yeni Fen Bilgisi Öğretim Programı'nın öğrencilerin gelişim düzeylerine uygunluğu konusunda eksiklikler olduğu, kazanımların yeterli düzeyde olduğu, programda yer alan konuların bilimsel öğrenme süreçlerini destekler nitelikte olduğu, konuların yakından uzağa ilkesine ve okul çevresindeki kurum ve kuruluşlarla işbirliği yapılmasına uygun olmadığı, programda yer alan konularla ilgili deneylerin yapılması için gerekli laboratuvar ile araç-gereçler konusunda eksiklikler bulunduğu sonucuna ulaşmıştır.

Tunçer ve Eryılmaz (2002) yaptıkları çalışmada, uygulanan fizik müfredat programı yoğunluğunun lise öğrencilerinin fizik başarısına etkisini araştırmayı amaçlamaktadır. Bu çalışmada uygulanan fizik müfredat programının yoğunluğunun seçilen bir grup öğrencinin fizik başarısına etkisi araştırılarak, uygulanan programın değerlendirilmesi yapılmaktadır. Programın uygulanmasında yaşanan sıkıntılar ve bu sıkıntıların öğrenci fizik başarısını nasıl etkilediği ile ilgili anket çalışmalarını, öğretmen paylaşımlarının ve literatür taramasının analizlerini içeren bu çalışmada örnekleme oluşturan 10. sınıflarda okuyan toplam 65 öğrenci ve 16 fizik öğretmeni oluşturmaktadır. Anket sonuçları betisel analiz kullanılarak yorumlanmıştır. Çalışma

ile 10. sınıflara programın takibinde ayrılan zamanın yetersiz olduğu ve bunun başarıyı etkilediği, değişik öğretim metotlarının kullanılmasına yer verilmesi ve teşvik edilmesinin öğrencilerin başarısını ve tutumlarını olumlu yönde etkilediği, programın kitap ağırlıklı olduğu, sınavların uygulama içerikli olmadığı, değerlendirmelerin ezbere yönelik ve hatırlatma aşamasında olduğu, belirlenen programın zamanında tamamlanabilmesi düşüncesinin, günlük yaşamdan örneklerin ve tecrübelerin uygulanması konusunda eksikliklere sebep olduğu, konuların teorik olarak verildiği ve konuların 10. sınıf düzeyinde yoğunlaştığı, konularla ilgili örnek ve problemlerin yetersiz olduğu, öğrenciler fizik dersinin zor olduğunu düşündükleri için bu derse karşı olumsuz tutum geliştirdikleri sonuçlarına ulaşılmıştır.

Koca (1999), ortaöğretim kurumlarında görev alan fizik öğretmenlerinin fizik dersi müfredat programı hakkındaki görüşlerinin değerlendirilmesi amacıyla bir çalışma yapmıştır. Bu araştırmada yurt içi ve dışında yayınlanmış konuyla ilgili kaynak ve araştırmalar incelenerek veri toplama aracı geliştirilmiştir. Araştırmanın evrenini Ankara ili merkezinde bulunan ve fizik dersi müfredat programını uygulayan liselerin tümü oluşturmaktadır. Ankara ili merkezinde bulunan liseler içerisinde toplam 14 okulda görev yapan ve lise sınıflarında fizik dersine giren 50 öğretmen araştırmanın örneklemini olarak tespit edilmiştir. Araştırmada bilgi toplama aracı olarak öğretmenlere uygulanmak üzere anket formu oluşturulmuştur. Anket formu, birinci bölümde 10, ikinci bölümde 11, üçüncü bölümde 6, dördüncü bölümde 5, beşinci bölümde 10, altıncı bölümde 6, yedinci bölümde 114, sekizinci bölümde 5, dokuzuncu bölümde 7 olmak üzere toplam 174 sorudan oluşmuştur. Anket formunun uygulanması sonucunda elde edilen bilgiler yüzde ve ortalama olarak verilmiştir. Araştırma sonucu, öğretmenlerin, fizik dersi müfredat programları hakkında pek olumlu düşünmediklerini göstermektedir.

Gömlüksiz ve Bulut (2006) Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programına ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla 32 maddeden oluşan likert tipi Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı Ölçeği geliştirmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, yeni ilköğretim birinci kademe Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programının uygulandığı İstanbul, Ankara, İzmir, Kocaeli, Van, Hatay, Samsun ve

Bolu ilindeki 64 deneme okulunda görev yapan toplam 383 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Araştırma sonucunda programda ön görülen kazanımlar, kapsam, eğitim durumu ve değerlendirmenin uygulamada “ çok” düzeyinde etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca sınıf, kıdem, cinsiyet ve eğitim düzeyi değişkeni bakımından öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

38 ülkeyi kapsayan 3. Uluslararası Matematik ve Fen Bilgisi Çalışması (1999-Tekrar), ilköğretim 8. sınıf (13 yaş grubu) öğrencilerinin matematik & fen bilgisi alanlarındaki başarı seviyelerini, ders programlarını, öğretim materyalleri ve yöntemlerini kuvvetli ve zayıf yönleriyle uluslararası boyutta karşılaştırmayı amaçlamıştır. Özgün ve Şen (2002) yılında yayınladıkları makalelerinde Türk öğrencilerin bu uluslar arası karşılaştırmadaki yeri, matematik ve fen bilgisi öğretimlerinin nasıl düzenlendiği, matematik ve fen bilgisi müfredatları ile öğrencilerin matematik ve fene karşı tutumlarını tartışmışlardır. Çalışma sonucunda Türkiye’deki müfredatın yoğunluğu ile ilgili olarak, diğer ülkelere göre genelde daha az zaman ayrılan matematik ve fen derslerinin onlara göre daha fazla konu içermesi nedeniyle hem öğretmenlerimize hem de öğrencilerimize anlamlı bir öğretme-öğrenme süreci için zaman bırakmadığı sonucuna varmışlardır.

Aycan ve Yumuşak (2003), ülkemizdeki öğrencilerin fizik konularını anlama düzeylerini nedenleri ile birlikte saptamak amacıyla “Lise Müfredatındaki Fizik Konularının Anlaşılma Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma” adlı çalışmalarını yapmışlardır. Araştırmanın örneklemini 151 lise mezunu öğrenci ve 7 fizik öğretmeni oluşturmuştur. Öğrencilerin lise fizik müfredatında yer alan konuları anlama düzeylerini belirlemek amacı ile ilk önce lise fizik müfredatında yer alan konular incelenmiş ve 26 ana başlık altında toplanmıştır. Bu konular öğrencilerin algılama seviyelerine göre çok kolay, kolay, orta, zor ve çok zor olarak öğrenciler tarafından derecelendirilmiştir. Ayrıca öğrencilerden çok kolay ve çok zor olarak nitelendirdikleri konuların nedenlerini açıklamaları istenmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin lise fizik konularını anlamama sebeplerini; konunun günlük hayatla bağlantısının kurulamaması, konunun soyut kavramlar içermesi, konunun teorik olarak işlenmesi ve deney yapılmaması, konunun bilimsel olarak ilgi çekici

olmaması, konuya ders programında yeterli sürenin ayrılmaması olarak belirlemişlerdir.

Azar ve Karaali (2004) yılında yaptıkları “Fizik Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçları” adlı çalışmada fizik öğretmenlerinin hizmet içi eğitim faaliyetlerinde öğretmenlerinin ihtiyaç beklenti alanlarını ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırmada 42 maddeden oluşan üç puanlık likert tipi ölçeğine göre hazırlanmış olan anketi ön test ve son test olarak fizik öğretmenlerine uygulamışlardır. Araştırma sonucunda fizik öğretmenlerin mutlaka senede bir kerede olsa alandaki yeni gelişmeleri içeren bir programa dahil edilmeleri gerektiği sonucuna ulaşmışlardır.

Engin ve Bülbül (2009), fizik öğretim programı çerçevesinde yürütülen derslerin ve konuların amacı, uygulanan yöntemler, zaman ve araç gereçler, ders kitapları, sınıf mevcudu gibi eğitim girdilerini fizik öğretmenlerinin görüş ve yorumlarına dayalı olarak değerlendirmek amacıyla, “Ortaöğretimde Fizik Öğretimi Programının Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi” adlı çalışmayı yapmışlardır. Araştırmanın örneklemini Kars ili ve ilçelerindeki özel okullar, dersaneler ve devlet okullarında görev yapan fizik öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplamak amacıyla anket kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %35,4’ünü bayan %64,6’sını erkek öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmada fizik öğretim programının öğrencilerin ihtiyaç ve beklentilerini karşılayabilecek düzeyde olduğu, çağdaş öğretim yöntemleri ve uygun destekleyici öğretim teknolojilerinin kullanımıyla desteklenip desteklenmediği konusunda sorunların olduğu, öğretmenlerin alan bilgisi ve formasyon eksikliği bulunduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

III. BÖLÜM

ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Bu bölümde; araştırmanın hangi yöntemle gerçekleştirildiği, evren, örneklem, veri toplama araçları ve verilerin hangi yöntemlerle analiz edildiğine ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

2007 Yılı Yeni Fizik Öğretim Programı'nı öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirmeyi amaçlayan bu çalışmada tarama modelinden yararlanılmıştır. Tarama modeli geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmayı konu alan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez (Karasar, 2000).

Bu çalışmada 2007 yılında hazırlanan ve ilk olarak 2008-2009 eğitim-öğretim yılında ortaöğretim kurumlarının 9. sınıflarında uygulamaya konulan Orta Öğretim 9. Sınıf Fizik Dersi Öğretim Programı ile ilgili olarak öğretmenlerin programın genel özellikleri, kazanım, içerik (kapsam), öğretme-öğrenme süreci ve ölçme-değerlendirme ögesine yönelik görüşleri alınarak betimsel bir çalışma yapılmıştır.

3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM

Herhangi bir araştırma veya gözlem alanına giren obje ve bireylerin tümüne evren denir. Evren tam olarak betimlenmiş bireyler ya da gözlemler grubudur. Evrenin büyüklük ya da küçüklüğü amaca ve genellemelerin neleri kapsaması istendiğine bağlıdır (Kaptan, 1973). Bu araştırmanın evrenini İstanbul ilinin Kartal, Maltepe, Pendik ve Sancaktepe ilçelerinde 2008-2009 eğitim-öğretim yılında orta öğretim kurumlarının 9. sınıfında görev yapmış olan fizik öğretmenleri oluşturmaktadır.

Genellemelerin kapsayacağı planlanmış araştırma evreninde onu temsil edebilecek ve dolaysız olarak üzerinde çalışılacak veriler toplanacak bir parçanın seçilmesine

örnekleme, seçilen parçaya da örneklem adı verilir (Kaptan, 1973). Bu araştırmada tam sayım yapılarak belirtilen ilçelerde 2008-2009 eğitim-öğretim yılında orta öğretim kurumlarının 9. sınıfında görev yapmış olan ve evreni oluşturan 114 adet fizik öğretmeninin tamamına ulaşılmıştır.

3.3. VERİ TOPLAMA ARACI

Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen anket kullanılmıştır. Bu amaçla ilgili literatür taranmış ve birinci bölümü öğretmenlerin kişisel özelliklerini belirlemeye yönelik 5 soru, ikinci bölümü ise fizik öğretim programı ile ilgili olarak öğretmen görüşlerini almak üzere programın; genel özelliklerine yönelik 2 soru, kazanımlarına yönelik 18 soru, içeriğine yönelik 13 soru, öğretme-öğrenme sürecine yönelik 18 soru ve ölçme-değerlendirme sürecine yönelik 7 sorudan oluşan toplam 62 sorudan oluşan beşli likert tipi ölçek oluşturulmuştur. Soruların yanıtları “hiç katılmıyorum=1”, “katılmıyorum=2”, “kararsızım=3”, “katılıyorum=4”, “tamamen katılıyorum=5” şeklindedir.

Anketin içerik ve görünüş geçerliliğinin sağlanması için, ankette bulunan maddelerin (soruların) ölçme amacına uygun olup olmadığı, ölçülmek istenen alanı temsil edip etmediğinin belirlenmesi için uzman görüşüne başvurulmuştur. Bu amaçla anket Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Fizik Öğretmenliği Bölümü’nde görev yapan üç öğretim görevlisine gösterilmiş ve her bir sorunun çalışmanın amacı ve içeriğini temsil edip edemeyeceği tartışılmış, uyarılar doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

Anketin, geçerlilik ve güvenilirlik hesaplarının yapılabilmesi için anket İstanbul ili Kartal ilçesinde görev yapan 38 Fen ve Teknoloji dersi öğretmenine uygulanmıştır. Bunun nedeni Fen ve Teknoloji programının da fizik programı ile aynı felsefeye dayanılarak hazırlanmış olması ve bu programında yeni değişmiş olmasıdır. Anketler 2008-2009 Eğitim öğretim yılının mayıs ayı içerisinde araştırmacı tarafından öğretmenlere dağıtılmış ve yine araştırmacı tarafından toplanmıştır.

Geliştirilen anketin içsel tutarlılık güvenilirliği, anketin ölçtüğünü varsaydığımız nitelikleri ölçen soruların kendi içlerinde ne kadar birbirleriyle ilişkili olduklarını, ne kadar homojen bir soru grubu oluşturduklarını tespit eder. Anketin içsel tutarlılık güvenilirliği, alfa katsayısı (Cronbach Alfa) kullanılarak hesaplanmıştır. Alfa katsayısı, anketteki farklı soruların aynı niteliği ölçerken birbirlerini ne kadar tamamladıklarını tespit eder. Güvenilirlik katsayıları 0,00 ile 1,00 arasında değişir. Bir güvenilirlik çalışmasında güvenilirlik katsayısının olası sınırları 0-1 arasında değişir. Güvenilirlik katsayısının aralıkları;

0,90-1,00 Mükemmel

0,80-0,89 Yüksek

0,60-0,79 Orta

0,00-0,59 Kabul Edilemez

şeklindedir.

Toplanan anketlerin güvenilirlik analizi SPSS 13.0 programından yararlanılarak yapılmıştır. Anketin iç tutarlılık katsayısı (Cronbach α) 0,94 olarak hesaplanmıştır. Madde korelasyonu sonucu ölçeğe katkı sağlamayan ve güvenilirliğini düşüren 4 soru anketten çıkarılmıştır. Böylece anketin ikinci bölümü 58 maddeye inmiştir. Bu sonuçla sorular çıkarıldıktan sonra anketin Cronbach Alfa değeri 0,95'e yükselmiştir. Yine fizik öğretmenlerine anket uygulandıktan sonra yapılan güvenilirlik analizinde de anketin Cronbach Alfa değeri 0.97 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca programın her bir ögesine yönelik soruların kendi içinde güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Bu ögelere yönelik Cronbach Alfa değerleri Tablo 1'de yer almaktadır. Buna göre programın genel özelliklerine yönelik Cronbach Alfa değerinin 0,65 ile “orta” düzeyde, programın kazanım ögesine yönelik Cronbach Alfa değerinin 0,94 ile “mükemmel” düzeyde, programın içerik ögesine yönelik Cronbach Alfa değerinin 0,92 ile “mükemmel” düzeyde, programın öğretme-öğrenme süreci ögesine yönelik Cronbach Alfa değerinin 0,93 ile “mükemmel” düzeyde, programın ölçme değerlendirme süreci ögesine yönelik Cronbach Alfa değerinin 0,86 ile “yüksek” düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Tablo 1: Anketteki Soruların Programın Ögelerine Göre Dağılımı ve Her Bir Ögenin Cronbach Alpha Değeri

ÖGELER	SORU NUMARASI	Cronbach Alpha
Programın Genel Özellikleri	1, 2	0,65
Programın Kazanımları	3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20	0,94
Programın İçeriği	21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33	0,92
Programın Öğretme-Öğrenme Süreci	34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51	0,93
Programın Ölçme Değerlendirme Süreci	52, 53, 54, 55, 56, 57, 58	0,86

3.4. VERİLERİN TOPLANMASI SÜRECİ

Anketin Kartal, Maltepe, Pendik ve Sancaktepe ilçelerindeki liselerde uygulanabilmesi için 2009 yılı Temmuz ayı içerisinde Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne İstanbul İl Mili Eğitim Müdürlüğü'nden izin alınması amacıyla dilekçe verilmiştir. Enstitünün ilgili yazısının İl Milli Eğitim Müdürlüğüne kabul edilmesi ve iznin 2009 yılı Ekim ayında İstanbul Valiliği'nce onaylanması ile anketler bizzat araştırmacı tarafından belirtilen ilçelerdeki liselere gidilerek, görev yapan fizik öğretmenlerine ulaştırılmış ve öğretmenlere cevaplamaları için iki hafta süre verilmiştir. Cevaplanan anketler yine araştırmacı tarafından okullara gidilerek toplanılmıştır.

Dağıtılan 130 anketten 114 tanesi geri dönmüştür. 16 anket öğretmenler tarafından 2008-2009 eğitim-öğretim yılında 9. sınıfı okutmamış olmaları nedeniyle cevaplandırılmamıştır. Anketlerin geri dönüş oranı % 88 'dir. Anketlerin 4 tanesi, anketin birinci ve ikinci bölümünde yer alan bazı maddelere cevap verilmediği için analiz dışı bırakılmıştır.

3.5. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ

Ankete verilen cevapların analizinde SPSS 13.0 Windows paket programından yararlanılmıştır. Öğretmenlerin kişisel özelliklerinin yer aldığı birinci bölümün analizinde frekans ve yüzde hesaplamaları yapılmıştır. Öğretmenlerin programın genel özellikleri, kazanım, içerik, öğretme-öğrenme süreci ve ölçme-değerlendirme süreci boyutlarına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesinde aritmetik ortalama ($\bar{X}$), frekans ve yüzde (%) değerlerinden yararlanılmıştır.

Verilerin çözümlenmesinde fizik öğretmenlerinin Yeni fizik Öğretim Programı hakkındaki görüşlerine ilişkin cevapların puanlarını hesaplamak amacıyla ankette yer alan maddelere “Tamamen Katılıyorum” için 5, “Katılıyorum” için 4, “Kararsızım” için 3, “Katılmıyorum” için 2, “Hiç katılmıyorum” için 1 puan verilmiştir.

Öğretmenlerin kişisel özellikleri ile maddelerin yorumlanmasında iki kategoriye sahip olanlar için bağımsız örneklem t- testi, üç ve daha fazla kategoriye sahip olanlar için ANOVA ve Kruskal Wallis-H yapılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

4.1. ÖRNEKLEM GRUBUNUN DEMOGRAFİK ÖZELLİKLERİNE İLİŞKİN BULGULAR

Öğretmenlerin demografik özelliklerine ilişkin bulgular Tablo-2’de gösterilmiştir.

Tablo 2: Katılımcıların Özelliklerine Göre Dağılımı

Demografik Özellikler	Kategori	<i>n</i>	%
Cinsiyet	Kadın	45	40,90
	Erkek	65	59,10
Yaş Grubu	20-30	10	9,10
	31-40	58	52,70
	41 ve üzeri	42	38,20
Kıdem	1-10 yıl	28	25,50
	11-15 yıl	40	36,40
	16 yıl ve üzeri	42	38,20
Mezun Olunan Okul	Eğitim Fakültesi	54	49,10
	Fen Edebiyat Fakültesi	43	39,10
	Yüksek Lisans(Tezli-Tezsiz)	13	11,80
Semire Katılım	Evet	30	27,30
	Hayır	80	72,70

n: katılımcı sayısı %: yüzde değeri

Tablo 2’de demografik özellikleri verilen örneklem grubunun% 40,90’u kadın, % 59,10’i erkektir. Çoğunluğun erkek olduğu görülmektedir. Yaşlarına göre dağılımına bakıldığında % 9,10’i 20-30 yaş arasında, % 52,70’si 31-40 yaş arasında, %38,20’si 41 ve üzeri yaşadılar. Öğretmenlerin çoğunun orta yaşta olduğu görülmektedir. Kıdemlerine göre dağılımı % 25,50’i 1-10 yıl arasında, % 36,40’ü 11-15 yıl arasında, % 38,20’si 16 yıl ve üzeri arasındadır. Öğretmenlerin çoğunluğunun kıdemlerinin yüksek olduğu görülmektedir. En son mezun olunan okul durumlarına göre dağılımı

% 49,10'i Eğitim Fakültesi mezunu, % 39,10'i Fen-Edebiyat Fakültesi mezunu, % 11,80'i yüksek lisans mezunudur. Seminere katılma durumuna göre % 27,30'ü program tanıtımıyla ilgili bir seminere katılmıştır. % 72,70'si program tanıtım seminerine katılmamıştır.

Tablo 3: Data Tablosu

Demografik Özellikler	Skala	Değişken
Cinsiyet	1- Bayan 2- Erkek	Sınıflandırma Değişkeni
Yaş Grubu	1- 20-30 2- 31-40 3- 41ve Üzeri	Sınıflandırma Değişkeni
Kıdem	1- 1-10 yıl 2- 11-15 yıl 3- 16 yıl ve üzeri	Sınıflandırma Değişkeni
Eğitim Durumu	1- Eğitim Fakültesi 2- Fen edebiyat Fakültesi 3- Yüksek Lisans	Sınıflandırma Değişkeni
Seminere Katılım	1- Evet 2- Hayır	Sınıflandırma Değişkeni
Sorular(1,....58)	1- Hiç Katılmıyorum 2- Katılmıyorum 3- Kararsızım 4- Katılıyorum 5- Tamamen Katılıyorum	5'li Likert Tipi

4.2. ÖĞRETMENLERİN FİZİK DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Öğretmenlerin fizik dersi öğretim programına yönelik görüşlerine ait bulgular Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4: Fizik Dersi Öğretim Programı Değerlendirme Anketinin Tümü ve Alt Ölçeklere İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Fizik Dersi Öğretim Programı Değerlendirme Anketi Faktörleri	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>
Programın Genel Özellikleri	110	2,99	0,97
Kazanımlar	110	3,30	0,93
İçerik	110	3,35	0,93
Öğretme ve Öğrenme Süreci	110	3,20	0,99
Ölçme ve Değerlendirme	110	3,17	1,00
Tüm ölçek	110	3,20	0,96

Tablo 4’te fizik dersi öğretim programı değerlendirme anketinin tümü ve alt ölçeklere ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir. Ortalamalar toplamı madde sayılarına bölünerek her bir ögeye yönelik ortalama değerler elde edilmiştir. Programın *Genel Özelliklerine* ait ortalama ($\bar{x}$ =2,99; *ss*=0,97) olarak bulunmuştur. Programın *Kazanımlarına* ait ortalama ($\bar{x}$ =3,30; *ss*=0,93) olarak bulunmuştur. Programın *İçeriğine* ait ortalama ($\bar{x}$ =3,35; *ss*=0,93) olarak bulunmuştur. Programın *Öğretme-Öğrenme Sürecine* ait ortalama ($\bar{x}$ =3,20; *ss*=0,99) olarak bulunmuştur. Programın *Ölçme-Değerlendirme Sürecine* ait ortalama ($\bar{x}$ = 3,17; *ss*=1,00) olarak bulunmuştur. *Tüm ölçeğe* ait ortalama ($\bar{x}$ = 3,20; *ss*=0,96) olarak bulunmuştur.

4.2.1. Fizik Dersi Öğretim Programının Genel Özelliklerine Yönelik Öğretmen Görüşleri

İlköğretim fizik dersi öğretim programının genel özelliklerine yönelik öğretmen görüşlerine ait bulgular Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5: Programın Genel Özellikleri İle İlgili Öğretmen Görüşlerinin Yüzde, Ortalama ve Standart Sapma Dağılımı (N=110)

Soru No	Genel Özellikler	Ortalama (x)	std.sap. (ss)	Hiç Katılmıyorum(1) %	Katılmıyorum(2) %	Kararsızım(3) %	Katılıyorum (4) %	Tamamen Katılıyorum(5) %	Skewness (Çarpıklı)	Kurtosis (Basıklık)
1	Madde 1	3,28	0,93	0,9	23,6	28,2	40,9	6,4	-0,18	-0,88
2	Madde 2	2,69	1,01	9,1	40,9	24,5	22,7	2,7	0,28	-0,76
	TOPLAM	2,99	0,97	5,00	32,27	26,36	31,82	4,55		

Tablo 5’te görüldüğü gibi Fizik Dersi Öğretim Programına yönelik olarak: Yeni programla ilgili Genel Özellikler ögesindeki 1. soruda “Yeni fizik dersi öğretim programını genelde yararlı buluyorum.” maddesine, öğretmenlerin 1’i (% ,9) hiç katılmıyorum, 26’sı (% 23,6) katılmıyorum, 31’i (% 28,2) kararsızım, 45’i (% 40,9) katılıyorum, 7’si (% 6,4) tamamen katılıyorum demektedir. Maddenin aritmetik ortalaması 3,28 (ss=0,93) olarak bulunmuştur. Bu bulgulardan, öğretmenlerin yeni programdaki “Yeni fizik dersi öğretim programını genelde yararlı buluyorum.” görüşüne katıldıkları sonucu çıkarılmıştır.

Tablo 5’te görüldüğü gibi Fizik Dersi Öğretim Programına yönelik olarak: Yeni programla ilgili Genel Özellikler ögesindeki 2. soruda “Program öğretmene yeterince rehberlik etmektedir.” maddesine, öğretmenlerin 10’u (% 9,1) hiç katılmıyorum, 45’i (% 40,9) katılmıyorum, 27’si (% 24,5) kararsızım, 25’i (% 22,7) katılıyorum, 3’ü (% 2,7) tamamen katılıyorum demektedir. Maddenin aritmetik ortalaması 2,69 (ss=1,01) olarak bulunmuştur. Bu bulgulardan, öğretmenlerin yeni programdaki “Program öğretmene yeterince rehberlik etmektedir.” görüşüne katılmadıkları yaklaştıkları çıkarılmıştır.

Tablo 5’te görüldüğü gibi Fizik Dersi Öğretim Programına yönelik olarak: Yeni programla ilgili Genel Özellikler ögesindeki maddelere, öğretmenlerin % 5,00’i hiç

katılmıyorum, % 32,27'si katılmıyorum, % 26,36'sı kararsızım, % 31,82'si katılıyorum, % 4,55'i tamamen katılıyorum demektir. Maddenin aritmetik ortalaması 2,99 (ss=0,97) olarak bulunmuştur. Bu bulgulardan, öğretmenlerin yeni programla ilgili olarak programın genel özellikler bölümüne kararsız yaklaştıkları sonucu çıkarılmıştır.

4.2.2. Fizik Dersi Öğretim Programının Kazanımlarına Yönelik Öğretmen Görüşleri

İlköğretim fizik dersi öğretim programının Kazanımlarına yönelik öğretmen görüşlerine ait bulgular Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6: Kazanımlar İle İlgili Öğretmen Görüşlerinin Yüzde, Ortalama ve Standart Sapma Dağılımı (N=110)

Soru No	Kazanımlar	Ortalama (x)	std.sap. (ss)	Hiç Katılmıyorum(1) %	Katılmıyorum(2) %	Kararsızım(3) %	Katılıyorum (4) %	Tamamen Katılıyorum(5) %	Skewness (Çarpıklık)	Kurtosis (Basıklık)
1	Madde 3	3,35	0,89	1,8	19,1	24,5	50,9	3,6	-0,61	-0,48
2	Madde 4	3,10	0,96	2,7	27,3	33,6	30,0	6,4	0,05	-0,70
3	Madde 5	3,18	0,98	4,5	23,6	24,5	43,6	3,6	-0,43	-0,75
4	Madde 6	3,23	0,91	2,7	22,7	25,5	47,3	1,8	-0,54	-0,75
5	Madde 7	3,18	0,98	3,6	27,3	19,1	47,3	2,7	-0,43	-1,00
6	Madde 8	3,05	0,96	3,6	30,0	27,3	36,4	2,7	-0,16	-0,97
7	Madde 9	3,45	0,92	2,7	17,3	16,4	59,1	4,5	-0,89	-0,05
8	Madde 10	3,52	0,77	1,8	10,0	24,5	61,8	1,8	-1,21	1,06
9	Madde 11	3,17	0,97	4,5	24,5	21,8	47,3	1,8	-0,54	-0,85
10	Madde 12	3,72	0,80	1,8	7,3	17,3	64,5	9,1	-1,16	1,85
11	Madde 13	3,36	0,91	1,8	19,1	25,5	48,2	5,5	-0,50	-0,51
12	Madde 14	3,05	1,06	5,5	30,9	23,6	33,6	6,4	-0,05	-0,96
13	Madde 15	3,29	0,91	0,9	23,6	25,5	45,5	4,5	-0,32	-0,91
14	Madde 16	3,39	0,91	1,8	19,1	21,8	52,7	4,5	-0,64	-0,45
15	Madde 17	3,49	0,87	1,8	13,6	24,5	53,6	6,4	-0,72	-0,10
16	Madde 18	3,24	1,01	2,7	26,4	22,7	40,9	7,3	-0,22	-0,92
17	Madde 19	3,33	0,94	2,7	20,9	21,8	50,0	4,5	-0,57	-0,58
18	Madde 20	3,36	0,92	3,6	16,4	23,6	52,7	3,6	-0,79	-0,11
	TOPLAM	3,30	0,93	2,83	21,06	23,54	48,08	4,49		

Tablo 6’da görüldüğü gibi Fizik Dersi Öğretim Programına yönelik olarak: Yeni programla ilgili Kazanımlar ögesindeki 1. soruda “Programda öğrenciye kazandırılması ön görülen kazanımlar, Programın vizyonu ile uyumludur.”

maddesine, öğretmenlerin 2'si (% 1,8) hiç katılmıyorum, 21'i (% 19,1) katılmıyorum, 27'si (% 24,5) kararsızım, 56'sı (% 50,9) katılıyorum, 4'ü (% 3,6) tamamen katılıyorum demektir. Maddenin aritmetik ortalaması 3,35 (ss=0,89) olarak bulunmuştur. Bu bulgulardan, öğretmenlerin yeni programdaki “Programda öğrenciye kazandırılması ön görülen kazanımlar, Programın vizyonu ile uyumludur.” görüşüne katıldıkları sonucu çıkarılmıştır.

Tablo 6’da görüldüğü gibi Fizik Dersi Öğretim Programına yönelik olarak: Yeni programla ilgili Kazanımlar ögesindeki 2. soruda “Kazanımlar, öğrencilerin ilgi ve yetenekleriyle uyumludur.” maddesine, öğretmenlerin 3'ü (% 2,7) hiç katılmıyorum, 21'i (% 19,1) katılmıyorum, 37'si (% 33,6) kararsızım, 33'ü (% 30) katılıyorum, 7'si (% 6,4) tamamen katılıyorum demektir. Maddenin aritmetik ortalaması 3,10 (ss=0,96) olarak bulunmuştur. Bu bulgulardan, öğretmenlerin yeni programdaki “Kazanımlar, öğrencilerin ilgi ve yetenekleriyle uyumludur.” görüşüne kararsız yaklaştıkları sonucu çıkarılmıştır.

Tablo 6’da görüldüğü gibi Fizik Dersi Öğretim Programına yönelik olarak: Yeni programla ilgili Kazanımlar ögesindeki 3. soruda “Kazanımlar, öğrencilerin bilişsel gelişim (bilgiyi tanıma, hatırlama, vb.) özelliklerine uygundur.” maddesine, öğretmenlerin 5'i (% 4,5) hiç katılmıyorum, 26'sı (% 23,6) katılmıyorum, 27'si (% 24,5) kararsızım, 48'i (% 43,6) katılıyorum, 4'ü (% 3,6) tamamen katılıyorum demektir. Maddenin aritmetik ortalaması 3,18 (ss=0,98) olarak bulunmuştur. Bu bulgulardan, öğretmenlerin yeni programdaki “Kazanımlar, öğrencilerin bilişsel gelişim(bilgiyi tanıma, hatırlama, vb.) özelliklerine uygundur.” görüşüne katıldıkları sonucu çıkarılmıştır.

Tablo 6’da görüldüğü gibi Fizik Dersi Öğretim Programına yönelik olarak: Yeni programla ilgili Kazanımlar ögesindeki 4. soruda “Kazanımlar, öğrencilerin duyuşsal (duygu, tutum, tavır vb.) gelişim özelliklerine uygundur.” maddesine, öğretmenlerin 3'ü (% 2,7) hiç katılmıyorum, 25'i (% 22,7) katılmıyorum, 28'i (% 25,5) kararsızım, 52'si (% 47,3) katılıyorum, 2'si (% 1,8) tamamen katılıyorum demektir. Maddenin aritmetik ortalaması 3,23 (ss=0,91) olarak bulunmuştur. Bu bulgulardan,

öğretmenlerin yeni programdaki “Kazanımlar, öğrencilerin duyuşsal (duygu, tutum, tavır vb.) gelişim özelliklerine uygundur.” görüşüne katıldıkları sonucu çıkarılmıştır.

Tablo 6’da görüldüğü gibi Fizik Dersi Öğretim Programına yönelik olarak: Yeni programla ilgili Kazanımlar ögesindeki 5. soruda “Kazanımlar, öğrencilerin psiko-motor (fiziksel gelişim, zihin kas koordinasyonu vb.) gelişim özelliklerine uygundur” maddesine, öğretmenlerin 4’ü (% 3,6) hiç katılmıyorum, 30’u (% 27,3) katılmıyorum, 21’i (% 19,1) kararsızım, 52’si (% 47,3) katılıyorum, 3’ü (% 2,7) tamamen katılıyorum demektedir. Maddenin aritmetik ortalaması 3,18 (ss=0,98) olarak bulunmuştur. Bu bulgulardan, öğretmenlerin yeni programdaki “Kazanımlar, öğrencilerin psiko-motor (fiziksel gelişim, zihin kas koordinasyonu vb.) gelişim özelliklerine uygundur.” görüşüne katıldıkları sonucu çıkarılmıştır.

Tablo 6’da görüldüğü gibi Fizik Dersi Öğretim Programına yönelik olarak: Yeni programla ilgili Kazanımlar ögesindeki 6. soruda “Kazanımlar, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerine uygundur.” maddesine, öğretmenlerin 4’ü (% 3,6) hiç katılmıyorum, 33’ü (% 30) katılmıyorum, 30’u (% 27,3) kararsızım, 40’ı (% 36,4) katılıyorum, 3’ü (% 2,7) tamamen katılıyorum demektedir. Maddenin aritmetik ortalaması 3,05 (ss=0,96) olarak bulunmuştur. Bu bulgulardan, öğretmenlerin yeni programdaki “Kazanımlar, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerine uygundur.” görüşüne kararsız yaklaştıkları sonucu çıkarılmıştır.

Tablo 6’da görüldüğü gibi Fizik Dersi Öğretim Programına yönelik olarak: Yeni programla ilgili Kazanımlar ögesindeki 7. soruda “Kazanım ifadeleri açık ve anlaşılır biçimde yazılmıştır.” maddesine, öğretmenlerin 3’ü (% 2,7) hiç katılmıyorum, 19’u (% 17,3) katılmıyorum, 18’i (% 16,4) kararsızım, 65’i (% 59,1) katılıyorum, 5’i (% 4,5) tamamen katılıyorum demektedir. Maddenin aritmetik ortalaması 3,45 (ss=0,92) olarak bulunmuştur. Bu bulgulardan, öğretmenlerin yeni programdaki “Kazanım ifadeleri açık ve anlaşılır biçimde yazılmıştır.” görüşüne katıldıkları sonucu çıkarılmıştır.

Tablo 6’da görüldüğü gibi Fizik Dersi Öğretim Programına yönelik olarak: Yeni programla ilgili Kazanımlar ögesindeki 8. soruda “Kazanımlar, birbirleriyle tutarlıdır.” maddesine, öğretmenlerin 2’si (% 1,8) hiç katılmıyorum, 11’i (% 10) katılmıyorum, 27’si (% 24,5) kararsızım, 68’i (% 61,8) katılıyorum, 2’si (% 1,8) tamamen katılıyorum demektir. Maddenin aritmetik ortalaması 3,52 (ss=0,77) olarak bulunmuştur. Bu bulgulardan, öğretmenlerin yeni programdaki “Kazanımlar, birbirleriyle tutarlıdır.” görüşüne katıldıkları sonucu çıkarılmıştır.

Tablo 6’da görüldüğü gibi Fizik Dersi Öğretim Programına yönelik olarak: Yeni programla ilgili Kazanımlar ögesindeki 9. soruda “Kazanımlar, mevcut koşullarda gerçekleştirilebilir niteliktedir.” maddesine, öğretmenlerin 5’i (% 4,5) hiç katılmıyorum, 27’si (% 24,5) katılmıyorum, 24’ü (% 21,8) kararsızım, 52’si (% 47,3) katılıyorum, 2’si (% 1,8) tamamen katılıyorum demektir. Maddenin aritmetik ortalaması 3,17 (ss=0,97) olarak bulunmuştur. Bu bulgulardan, öğretmenlerin yeni programdaki “Kazanımlar, mevcut koşullarda gerçekleştirilebilir niteliktedir.” görüşüne katıldıkları sonucu çıkarılmıştır.

Tablo 6’da görüldüğü gibi Fizik Dersi Öğretim Programına yönelik olarak: Yeni programla ilgili Kazanımlar ögesindeki 10. soruda “Programda bireyin günlük hayatında işine yarayacak kazanımlara yer verilmiştir.” maddesine, öğretmenlerin 2’si (% 1,8) hiç katılmıyorum, 8’i (% 7,3) katılmıyorum, 19’u (% 17,3) kararsızım, 71’i (% 64,5) katılıyorum, 10’u (% 9,1) tamamen katılıyorum demektir. Maddenin aritmetik ortalaması 3,72 (ss=0,80) olarak bulunmuştur. Bu bulgulardan, öğretmenlerin yeni programdaki “Programda bireyin günlük hayatında işine yarayacak kazanımlara yer verilmiştir.” görüşüne katıldıkları sonucu çıkarılmıştır.

Tablo 6’da görüldüğü gibi Fizik Dersi Öğretim Programına yönelik olarak: Yeni programla ilgili Kazanımlar ögesindeki 11. soruda “Kazanımlar öğrencilerin yaratıcılığını geliştirici niteliktedir.” maddesine, öğretmenlerin 2’si (% 1,8) hiç katılmıyorum, 21’i (% 19,1) katılmıyorum, 28’i (% 25,5) kararsızım, 53’ü (% 48,2) katılıyorum, 6’sı (% 5,5) tamamen katılıyorum demektir. Maddenin aritmetik ortalaması 3,36 (ss=0,91) olarak bulunmuştur. Bu bulgulardan, öğretmenlerin yeni

programdaki “Kazanımlar öğrencilerin yaratıcılığını geliştirici niteliktedir.” görüşüne katıldıkları sonucu çıkarılmıştır.

Tablo 6’da görüldüğü gibi Fizik Dersi Öğretim Programına yönelik olarak: Yeni programla ilgili Kazanımlar ögesindeki 12. soruda “Kazanımlar öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirici niteliktedir.” maddesine, öğretmenlerin 6’sı (% 5,5) hiç katılmıyorum, 34’ü (% 30,9) katılmıyorum, 26’sı (% 23,6) kararsızım, 37’si (% 33,6) katılıyorum, 7’si (% 6,4) tamamen katılıyorum demektir. Maddenin aritmetik ortalaması 3,05 (ss=1,06) olarak bulunmuştur. Bu bulgulardan, öğretmenlerin yeni programdaki “Kazanımlar öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirici niteliktedir.” görüşüne kararsız yaklaştıkları sonucu çıkarılmıştır.

Tablo 6’da görüldüğü gibi Fizik Dersi Öğretim Programına yönelik olarak: Yeni programla ilgili Kazanımlar ögesindeki 13. soruda “Kazanımlar öğrencilerin istendik (kendisi için gerekli olduğuna inandığı ve kendisi için anlamlı olan) davranışlarını geliştirici niteliktedir.” maddesine, öğretmenlerin 1’i (% ,9) hiç katılmıyorum, 26’sı (% 23,6) katılmıyorum, 28’i (% 25,5) kararsızım, 50’si (% 45,5) katılıyorum, 5’i (% 4,5) tamamen katılıyorum demektir. Maddenin aritmetik ortalaması 3,29 (ss=0,91) olarak bulunmuştur. Bu bulgulardan, öğretmenlerin yeni programdaki “Kazanımlar öğrencilerin istendik (kendisi için gerekli olduğuna inandığı ve kendisi için anlamlı olan) davranışlarını geliştirici niteliktedir.” görüşüne katıldıkları sonucu çıkarılmıştır.

Tablo 6’da görüldüğü gibi Fizik Dersi Öğretim Programına yönelik olarak: Yeni programla ilgili Kazanımlar ögesindeki 14. soruda “Kazanımlar öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirici niteliktedir.” maddesine, öğretmenlerin 2’si (% 1,8) hiç katılmıyorum, 21’i (% 19,1) katılmıyorum, 24’ü (% 21,8) kararsızım, 58’i (% 52,7) katılıyorum, 5’i (% 4,5) tamamen katılıyorum demektir. Maddenin aritmetik ortalaması 3,39 (ss=0,91) olarak bulunmuştur. Bu bulgulardan, öğretmenlerin yeni programdaki “Kazanımlar öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirici niteliktedir.” görüşüne katıldıkları sonucu çıkarılmıştır.

Tablo 6’da görüldüğü gibi Fizik Dersi Öğretim Programına yönelik olarak: Yeni programla ilgili Kazanımlar ögesindeki 15. soruda “Kazanımlar öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmelerini destekleyici niteliktedir.” maddesine, öğretmenlerin 2’si (% 1,8) hiç katılmıyorum, 15’i (% 13,6) katılmıyorum, 27’si (% 24,5) kararsızım, 59’u (% 53,6) katılıyorum, 7’si (% 6,4) tamamen katılıyorum demektir. Maddenin aritmetik ortalaması 3,49 (ss=0,87) olarak bulunmuştur. Bu bulgulardan, öğretmenlerin yeni programdaki “Kazanımlar öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmelerini destekleyici niteliktedir.” görüşüne katıldıkları sonucu çıkarılmıştır.

Tablo 6’da görüldüğü gibi Fizik Dersi Öğretim Programına yönelik olarak: Yeni programla ilgili Kazanımlar ögesindeki 16. soruda “Kazanımlar öğrencilerin üst düzey düşünme yeteneklerini (analiz, sentez, değerlendirme, analitik düşünme, muhakeme etme vb.) geliştirici niteliktedir.” maddesine, öğretmenlerin 3’ü (% 2,7) hiç katılmıyorum, 29’u (% 26,4) katılmıyorum, 25’i (% 22,7) kararsızım, 45’i (% 40,9) katılıyorum, 8’i (% 7,3) tamamen katılıyorum demektir. Maddenin aritmetik ortalaması 3,24 (ss=1,01) olarak bulunmuştur. Bu bulgulardan, öğretmenlerin yeni programdaki “Kazanımlar öğrencilerin üst düzey düşünme yeteneklerini (analiz, sentez, değerlendirme, analitik düşünme, muhakeme etme vb.) geliştirici niteliktedir.” görüşüne katıldıkları sonucu çıkarılmıştır.

Tablo 6’da görüldüğü gibi Fizik Dersi Öğretim Programına yönelik olarak: Yeni programla ilgili Kazanımlar ögesindeki 17. soruda “Kazanımlar öğrencilere bilimsel süreç becerilerini (gözlem, çıkarım yapma, hipotez kurma vb.) kazandırıcı niteliktedir.” maddesine, öğretmenlerin 3’ü (% 2,7) hiç katılmıyorum, 23’ü (% 20,9) katılmıyorum, 24’ü (% 21,8) kararsızım, 55’i (% 50) katılıyorum, 5’i (% 4,5) tamamen katılıyorum demektir. Maddenin aritmetik ortalaması 3,33 (ss=0,94) olarak bulunmuştur. Bu bulgulardan, öğretmenlerin yeni programdaki “Kazanımlar öğrencilere bilimsel süreç becerilerini (gözlem, çıkarım yapma, hipotez kurma vb.) kazandırıcı niteliktedir.” görüşüne katıldıkları sonucu çıkarılmıştır.

Tablo 6’da görüldüğü gibi Fizik Dersi Öğretim Programına yönelik olarak: Yeni programla ilgili Kazanımlar ögesindeki 18. soruda “Kazanımlar öğrencilere bilişim-

iletişim becerilerini kazandırıcı niteliktedir.” maddesine, öğretmenlerin 4’ü (% 3,6) hiç katılmıyorum, 18’i (% 16,4) katılmıyorum, 26’sı (% 23,6) kararsızım, 58’i (% 52,7) katılıyorum, 4’ü (% 3,6) tamamen katılıyorum demektedir. Maddenin aritmetik ortalaması 3,36 (ss=0,92) olarak bulunmuştur. Bu bulgulardan, öğretmenlerin yeni programdaki “Kazanımlar öğrencilere bilişim-iletişim becerilerini kazandırıcı niteliktedir.” görüşüne katıldıkları sonucu çıkarılmıştır.

Tablo 6’da görüldüğü gibi Fizik Dersi Öğretim Programına yönelik olarak: Yeni programla ilgili Kazanımlar ögesine yönelik maddelere, öğretmenlerin % 2,83’ü hiç katılmıyorum, % 21,06’sı katılmıyorum, % 23,54’ü kararsızım, % 48,08’i katılıyorum, % 4,49’u tamamen katılıyorum demektedir. Ögenin aritmetik ortalaması 3,30 (ss=0,93) olarak bulunmuştur. Bu bulgulardan, öğretmenlerin yeni programdaki Kazanımlar ögesi ile ilgili maddelere katıldıkları sonucu çıkarılmıştır.

4.2.3. Fizik Dersi Öğretim Programının İçeriğine Yönelik Öğretmen Görüşleri

İlköğretim fizik dersi öğretim programının içeriğine yönelik öğretmen görüşlerine ait Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7: İçerik İle İlgili Öğretmen Görüşlerinin Yüzde, Ortalama ve Standart Sapma Dağılımı (N=110)

Soru No	İçerik	Ortalama (x)	std.sap. (ss)	Hiç Katılmıyorum(1) %	Katılmıyorum(2) %	Kararsızım(3) %	Katılıyorum (4) %	Tamamen Katılıyorum(5) %	Skewness (Çarpıklık)	Kurtosis (Basıklık)
1	Madde 21	3,33	0,91	1,8	18,2	31,8	41,8	6,4	-0,33	-0,46
2	Madde 22	3,33	0,95	2,7	20,0	25,5	45,5	6,4	-0,45	-0,54
3	Madde 23	3,72	0,80	,9	10,0	14,5	65,5	9,1	-1,07	1,17
4	Madde 24	3,31	1,02	4,5	20,9	20,0	48,2	6,4	-0,55	-0,59
5	Madde 25	3,19	0,97	4,5	23,6	21,8	48,2	1,8	-0,58	-0,79
6	Madde 26	3,12	0,90	3,6	21,8	36,4	35,5	2,7	-0,31	-0,51
7	Madde 27	3,22	0,93	2,7	22,7	28,2	42,7	3,6	-0,38	-0,70
8	Madde 28	3,27	0,95	3,6	19,1	29,1	42,7	5,5	-0,45	-0,44
9	Madde 29	3,48	0,82	0,9	15,5	20,9	60,0	2,7	-0,90	-0,06
10	Madde 30	3,55	0,85	1,8	12,7	19,1	60,9	5,5	-0,99	0,55
11	Madde 31	3,36	0,86	1,8	15,5	31,8	46,4	4,5	-0,52	-0,20
12	Madde 32	3,47	1,05	5,5	15,5	16,4	51,8	10,9	-0,76	-0,16
13	Madde 33	3,19	1,03	4,5	25,5	22,7	40,9	6,4	-0,29	-0,85
	TOPLAM	3,35	0,93	3,01	18,53	24,48	48,46	5,52		

Tablo 7’de görüldüğü gibi Fizik Dersi Öğretim Programına yönelik olarak: Yeni programın İçeriğine yönelik 1. soruda “İçerik, programın vizyonu ile tutarlıdır.” maddesine, öğretmenlerin 2’si (% 1,8) hiç katılmıyorum, 20’si (% 18,2) katılmıyorum, 35’i (% 31,8) kararsızım, 46’sı (% 41,8) katılıyorum, 7’si (% 6,4) tamamen katılıyorum demektedir. Maddenin aritmetik ortalaması 3,33 (ss=0,91) olarak bulunmuştur. Bu bulgulardan, öğretmenlerin yeni programdaki “İçerik, programın vizyonu ile tutarlıdır.” görüşüne katıldıkları sonucu çıkarılmıştır.

Tablo 7’de görüldüğü gibi Fizik Dersi Öğretim Programına yönelik olarak: Yeni programın İçeriğine yönelik 2. soruda “Programın İçeriği, konu alanındaki temel bilgileri (kavramları, ilkeleri, yöntemleri, uygulamaları, vb. gibi) içermektedir.” maddesine, öğretmenlerin 3’ü (% 2,7) hiç katılmıyorum, 22’si (% 20) katılmıyorum, 28’i (% 25,5) kararsızım, 50’si (% 45,5) katılıyorum, 7’si (% 6,4) tamamen katılıyorum demektir. Maddenin aritmetik ortalaması 3,33 (ss=0,95) olarak bulunmuştur. Bu bulgulardan, öğretmenlerin yeni programdaki “Programın İçeriği, konu alanındaki temel bilgileri (kavramları, ilkeleri, yöntemleri, uygulamaları, vb. gibi) içermektedir.” görüşüne katıldıkları sonucu çıkarılmıştır.

Tablo 7’de görüldüğü gibi Fizik Dersi Öğretim Programına yönelik olarak: Yeni programın İçeriğine yönelik 3. soruda “İçerik, güncel bilimsel bilgilere uygundur.” maddesine, öğretmenlerin 1’i (% ,9) hiç katılmıyorum, 11’i (% 10) katılmıyorum, 16’sı (% 14,5) kararsızım, 72’si (% 65,5) katılıyorum, 10’u (% 9,1) tamamen katılıyorum demektir. Maddenin aritmetik ortalaması 3,72 (ss=0,80) olarak bulunmuştur. Bu bulgulardan, öğretmenlerin yeni programdaki “İçerik, güncel bilimsel bilgilere uygundur.” görüşüne katıldıkları sonucu çıkarılmıştır.

Tablo 7’de görüldüğü gibi Fizik Dersi Öğretim Programına yönelik olarak: Yeni programın İçeriğine yönelik 4. soruda “İçerikte yer alan konuların sırası öğrenme ilkelerine (basitten-karmaşığa, somuttan-soyuta, kolaydan zora vb.) uygundur.” maddesine, öğretmenlerin 5’i (% 4,5) hiç katılmıyorum, 23’ü (% 20,9) katılmıyorum, 22’si (% 20) kararsızım, 53’ü (% 48,2) katılıyorum, 7’si (% 6,4) tamamen katılıyorum demektir. Maddenin aritmetik ortalaması 3,31 (ss=1,02) olarak bulunmuştur. Bu bulgulardan, öğretmenlerin yeni programdaki “İçerikte yer alan konuların sırası öğrenme ilkelerine (basitten-karmaşığa, somuttan-soyuta, kolaydan zora vb.) uygundur.” görüşüne katıldıkları sonucu çıkarılmıştır.

Tablo 7’de görüldüğü gibi Fizik Dersi Öğretim Programına yönelik olarak: Yeni programın İçeriğine yönelik 5. soruda “İçerik, öğrenci seviyesine (yaşlarına, zihinsel gelişimlerine vb.) uygundur.” maddesine, öğretmenlerin 5’i (% 4,5) hiç katılmıyorum, 26’sı (% 23,6) katılmıyorum, 24’ü (% 21,8) kararsızım, 53’ü (% 48,2)

katılıyorum, 2'si (% 1,8) tamamen katılıyorum demektedir. Maddenin aritmetik ortalaması 3,19 (ss=0,97) olarak bulunmuştur. Bu bulgulardan, öğretmenlerin yeni programdaki “İçerik, öğrenci seviyesine (yaşlarına, zihinsel gelişimlerine vb.) uygundur.” görüşüne katıldıkları sonucu çıkarılmıştır.

Tablo 7’de görüldüğü gibi Fizik Dersi Öğretim Programına yönelik olarak: Yeni programın İçeriğine yönelik 6. soruda “Programın içeriği, diğer derslerin içeriği ile tutarlıdır.” maddesine, öğretmenlerin 4’ü (% 3,6) hiç katılmıyorum, 24’ü (% 21,8) katılmıyorum, 40’ı (% 36,4) kararsızım, 39’u (% 35,5) katılıyorum, 3’ü (% 2,7) tamamen katılıyorum demektedir. Maddenin aritmetik ortalaması 3,12 (ss=0,90) olarak bulunmuştur. Bu bulgulardan, öğretmenlerin yeni programdaki “Programın içeriği, diğer derslerin içeriği ile tutarlıdır.” görüşüne kararsız yaklaştıkları sonucu çıkarılmıştır.

Tablo 7’de görüldüğü gibi Fizik Dersi Öğretim Programına yönelik olarak: Yeni programın İçeriğine yönelik 7. soruda “İçerikteki bilgiler, kalıcı ve dayanıklıdır.” maddesine, öğretmenlerin 3’ü (% 2,7) hiç katılmıyorum, 25’i (% 22,7) katılmıyorum, 31’i (% 28,2) kararsızım, 47’si (% 42,7) katılıyorum, 4’ü (% 3,6) tamamen katılıyorum demektedir. Maddenin aritmetik ortalaması 3,22 (ss=0,93) olarak bulunmuştur. Bu bulgulardan, öğretmenlerin yeni programdaki “İçerikteki bilgiler, kalıcı ve dayanıklıdır.” görüşüne katıldıkları sonucu çıkarılmıştır.

Tablo 7’de görüldüğü gibi Fizik Dersi Öğretim Programına yönelik olarak: Yeni programın İçeriğine yönelik 8. soruda “İçerik öğrenci için anlamlıdır.” maddesine, öğretmenlerin 4’ü (% 3,6) hiç katılmıyorum, 21’i (% 19,1) katılmıyorum, 32’si (% 29,1) kararsızım, 47’si (% 42,7) katılıyorum, 6’sı (% 5,5) tamamen katılıyorum demektedir. Maddenin aritmetik ortalaması 3,27 (ss=0,95) olarak bulunmuştur. Bu bulgulardan, öğretmenlerin yeni programdaki “İçerik öğrenci için anlamlıdır.” görüşüne katıldıkları sonucu çıkarılmıştır.

Tablo 7’de görüldüğü gibi Fizik Dersi Öğretim Programına yönelik olarak: Yeni programın İçeriğine yönelik 9. soruda “İçerikte yer alan konular kazanım ifadeleri ile

tutarlıdır.” maddesine, öğretmenlerin 1’i (% ,9) hiç katılmıyorum, 17’si (% 15,5) katılmıyorum, 23’ü (% 20,9) kararsızım, 66’sı (% 60) katılıyorum, 3’ü (% 2,7) tamamen katılıyorum demektir. Maddenin aritmetik ortalaması 3,48 (ss=0,82) olarak bulunmuştur. Bu bulgulardan, öğretmenlerin yeni programdaki “İçerikte yer alan konular kazanım ifadeleri ile tutarlıdır.” görüşüne katıldıkları sonucu çıkarılmıştır.

Tablo 7’de görüldüğü gibi Fizik Dersi Öğretim Programına yönelik olarak: Yeni programın İçeriğine yönelik 10. soruda “Programın içeriği öğrenciyi ezberden çok anlamaya teşvik etmektedir.” maddesine, öğretmenlerin 2’si (% 1,8) hiç katılmıyorum, 14’ü (% 12,7) katılmıyorum, 21’i (% 19,1) kararsızım, 67’si (% 60,9) katılıyorum, 6’sı (% 5,5) tamamen katılıyorum demektir. Maddenin aritmetik ortalaması 3,55 (ss=0,85) olarak bulunmuştur. Bu bulgulardan, öğretmenlerin yeni programdaki “Programın içeriği öğrenciyi ezberden çok anlamaya teşvik etmektedir.” görüşüne katıldıkları sonucu çıkarılmıştır.

Tablo 7’de görüldüğü gibi Fizik Dersi Öğretim Programına yönelik olarak: Yeni programın İçeriğine yönelik 11. soruda “Programın içeriği, öğrencilere kazanımları kazandırabilecek niteliktedir.” maddesine, öğretmenlerin 2’si (%1,8) hiç katılmıyorum, 17’si (% 15,5) katılmıyorum, 35’i (% 31,8) kararsızım, 51’i (% 46,4) katılıyorum, 5’i (% 4,5) tamamen katılıyorum demektir. Maddenin aritmetik ortalaması 3,36 (ss=0,86) olarak bulunmuştur. Bu bulgulardan, öğretmenlerin yeni programdaki “Programın içeriği, öğrencilere kazanımları kazandırabilecek niteliktedir.” görüşüne katıldıkları sonucu çıkarılmıştır.

Tablo 7’de görüldüğü gibi Fizik Dersi Öğretim Programına yönelik olarak: Yeni programın İçeriğine yönelik 12. soruda “Programın içeriğinde yer alan tüm konular önemlidir.” maddesine, öğretmenlerin 6’sı (% 5,5) hiç katılmıyorum, 17’si (% 15,5) katılmıyorum, 18’i (% 16,4) kararsızım, 57’si (% 51,8) katılıyorum, 12’si (% 10,9) tamamen katılıyorum demektir. Maddenin aritmetik ortalaması 3,47 (ss=1,05) olarak bulunmuştur. Bu bulgulardan, öğretmenlerin yeni programdaki “Programın

içeriğinde yer alan tüm konular önemlidir.” görüşüne katıldıkları sonucu çıkarılmıştır.

Tablo 7’de görüldüğü gibi Fizik Dersi Öğretim Programına yönelik olarak: Yeni programın İçeriğine yönelik 13. soruda “Programın içeriği öğrencilerin ilgisini çekmektedir.” maddesine, öğretmenlerin 5’i (% 4,5) hiç katılmıyorum, 28’i (% 25,5) katılmıyorum, 25’i (% 27,7) kararsızım, 45’i (% 40,9) katılıyorum, 7’si (% 6,4) tamamen katılıyorum demektedir. Maddenin aritmetik ortalaması 3,19 (ss=1,03) olarak bulunmuştur. Bu bulgulardan, öğretmenlerin yeni programdaki “Programın içeriği öğrencilerin ilgisini çekmektedir.” görüşüne katıldıkları sonucu çıkarılmıştır.

Tablo 7’de görüldüğü gibi Fizik Dersi Öğretim Programına yönelik olarak: Yeni programın İçeriğine yönelik maddelere, öğretmenlerin % 3,01’ü hiç katılmıyorum, % 18,53,’ü katılmıyorum, % 24,48’i kararsızım, % 48,46’i katılıyorum, % 5,52’si tamamen katılıyorum demektedir. Öğenin aritmetik ortalaması 3,35 (ss=0,93) olarak bulunmuştur. Bu bulgulardan, öğretmenlerin yeni programdaki İçerik ögesi ile ilgili maddelere katıldıkları sonucu çıkarılmıştır.

4.2.4. Fizik Dersi Öğretim Programının Öğretme ve Öğrenme Sürecine Yönelik Öğretmen Görüşleri

İlköğretim fizik dersi öğretim programının Öğretme ve Öğrenme Sürecine yönelik öğretmen görüşlerine ait bulgular Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8: Öğretme ve Öğrenme Süreci İle İlgili Öğretmen Görüşlerinin Yüzde, Ortalama ve Standart Sapma Dağılımı (N=110)

Soru No	Öğretme ve Öğrenme Süreci	Ortalama (x)	std.sap. (ss)	Hiç Katılmıyorum(1) %	Katılmıyorum(2) %	Kararsızım(3) %	Katılıyorum (4) %	Tamamen Katılıyorum(5) %	Skewness (Çarpıklık)	Kurtosis (Basıklık)
1	Madde 34	3,18	1,02	6,4	20,0	28,2	40,0	5,5	-0,43	-0,56
2	Madde 35	3,22	0,95	3,6	21,8	27,3	43,6	3,6	0,45	-0,63
3	Madde 36	3,39	0,88	1,8	17,3	25,5	50,9	4,5	-0,62	-0,32
4	Madde 37	3,51	0,87	1,8	12,7	25,5	52,7	7,3	-0,70	0,17
5	Madde 38	3,47	0,90	1,8	14,5	26,4	49,1	8,2	-0,56	-0,14
6	Madde 39	3,15	0,93	3,6	20,9	36,4	34,5	4,5	-0,25	-0,44
7	Madde 40	3,33	0,85	3,6	12,7	32,7	49,1	1,8	-0,87	0,28
8	Madde 41	3,32	0,96	2,7	20,9	24,5	45,5	6,4	-0,43	-0,61
9	Madde 42	3,05	1,06	6,4	30,0	20,9	38,2	4,5	-0,19	-1,02
10	Madde 43	3,39	0,97	2,7	22,7	11,8	58,2	4,5	-0,74	-0,60
11	Madde 44	3,22	1,12	9,1	20,9	15,5	48,2	6,4	-0,56	-0,79
12	Madde 45	2,85	1,20	14,5	32,7	10,9	37,3	4,5	0,05	-1,32
13	Madde 46	3,28	1,06	5,5	24,5	10,9	54,5	4,5	-0,64	-0,81
14	Madde 47	3,10	0,95	2,7	28,2	30,0	34,5	4,5	-0,08	-0,85
15	Madde 48	3,15	1,00	5,5	22,7	28,2	39,1	4,5	-0,35	-0,67
16	Madde 49	3,61	0,85	1,8	12,7	14,5	64,5	6,4	-1,10	-0,80
17	Madde 50	2,83	1,13	10,9	34,5	21,8	26,4	6,4	0,15	-0,95
18	Madde 51	2,50	1,19	21,8	38,2	12,7	22,7	4,5	0,43	-0,96
TOPLAM		3,20	0,99	5,91	22,68	22,42	43,83	5,16		

Tablo 8’de görüldüğü gibi Fizik Dersi Öğretim Programına yönelik olarak: Yeni programla ilgili Öğretme ve Öğrenme Süreci ögesindeki 1. soruda “Yeni programda ön görülen etkinlikler, öğrencileri derse motive eder.” maddesine, öğretmenlerin 7’si

(% 6,4) hiç katılmıyorum, 22'si (% 20) katılmıyorum, 31'i (% 28,2) kararsızım, 44'ü (% 40) katılıyorum, 6'sı (% 5,5) tamamen katılıyorum demektir. Maddenin aritmetik ortalaması 3,18 (ss=1,02) olarak bulunmuştur. Bu bulgulardan, öğretmenlerin yeni programdaki “Yeni programda ön görülen etkinlikler, öğrencileri derse motive eder.” görüşüne katıldıkları sonucu çıkarılmıştır.

Tablo 8’de görüldüğü gibi Fizik Dersi Öğretim Programına yönelik olarak: Yeni programla ilgili Öğretme ve Öğrenme Süreci ögesindeki 2. soruda “Öğrenciler, programda ön görülen becerileri (araştırma, sorgulama, eleştirel ve yaratıcı düşünme, vb. gibi) kazanırlar.” maddesine, öğretmenlerin 4'ü (% 3,6) hiç katılmıyorum, 24'ü (% 21,8) katılmıyorum, 30'u (% 27,3) kararsızım, 48'i (% 43,6) katılıyorum, 4'ü (% 3,6) tamamen katılıyorum demektir. Maddenin aritmetik ortalaması 3,22 (ss=0,95) olarak bulunmuştur. Bu bulgulardan, öğretmenlerin yeni programdaki “Öğrenciler, programda ön görülen becerileri (araştırma, sorgulama, eleştirel ve yaratıcı düşünme, vb. gibi) kazanırlar.” görüşüne katıldıkları sonucu çıkarılmıştır.

Tablo 8’de görüldüğü gibi Fizik Dersi Öğretim Programına yönelik olarak: Yeni programla ilgili Öğretme ve Öğrenme Süreci ögesindeki 3. soruda “Yeni program, öğrencileri derste öğrenme-öğretme sürecine aktif katılıma sevk etmektedir.” maddesine, öğretmenlerin 2'si (% 1,8) hiç katılmıyorum, 19'u (% 17,3) katılmıyorum, 28'i (% 25,5) kararsızım, 56'sı (% 50,9) katılıyorum, 5'i (% 4,5) tamamen katılıyorum demektir. Maddenin aritmetik ortalaması 3,39 (ss=0,88) olarak bulunmuştur. Bu bulgulardan, öğretmenlerin yeni programdaki “Yeni program, öğrencileri derste öğrenme-öğretme sürecine aktif katılıma sevk etmektedir.” görüşüne katıldıkları sonucu çıkarılmıştır.

Tablo 8’de görüldüğü gibi Fizik Dersi Öğretim Programına yönelik olarak: Yeni programla ilgili Öğretme ve Öğrenme Süreci ögesindeki 4. soruda “Programda yer alan etkinlikler çoklu zekâ kuramına uygundur.” maddesine, öğretmenlerin 2'si (% 1,8) hiç katılmıyorum, 14'ü (% 12,7) katılmıyorum, 28'i (% 25,5) kararsızım, 58'i (% 52,7) katılıyorum, 8'i (% 7,3) tamamen katılıyorum demektir. Maddenin aritmetik ortalaması 3,51 (ss=0,87) olarak bulunmuştur. Bu bulgulardan,

öğretmenlerin yeni programdaki “Programda yer alan etkinlikler çoklu zekâ kuramına uygundur.” görüşüne katıldıkları sonucu çıkarılmıştır.

Tablo 8’de görüldüğü gibi Fizik Dersi Öğretim Programına yönelik olarak: Yeni programla ilgili Öğretme ve Öğrenme Süreci ögesindeki 5. soruda “Program etkinliklerde öğrenci merkezli öğrenme stratejilerine (problem temelli öğrenme, işbirlikli öğrenme, araştırma, vb. gibi) yer verir.” maddesine, öğretmenlerin 2’si (% 1,8) hiç katılmıyorum, 16’sı (% 14,5) katılmıyorum, 29’u (% 26,5) kararsızım, 54’ü (% 49,1) katılıyorum, 9’u (% 8,2) tamamen katılıyorum demektedir. Maddenin aritmetik ortalaması 3,47 (ss=0,90) olarak bulunmuştur. Bu bulgulardan, öğretmenlerin yeni programdaki “Program etkinliklerde öğrenci merkezli öğrenme stratejilerine (problem temelli öğrenme, işbirlikli öğrenme, araştırma, vb. gibi) yer verir.” görüşüne katıldıkları sonucu çıkarılmıştır.

Tablo 8’de görüldüğü gibi Fizik Dersi Öğretim Programına yönelik olarak: Yeni programla ilgili Öğretme ve Öğrenme Süreci ögesindeki 6. soruda “Program, öğrencilere sürekli öğrenme bilincini kazandırır.” maddesine, öğretmenlerin 4’ü (% 3,6) hiç katılmıyorum, 23’ü (% 20,9) katılmıyorum, 40’ı (% 36,4) kararsızım, 38’i (% 34,5) katılıyorum, 5’i (% 4,5) tamamen katılıyorum demektedir. Maddenin aritmetik ortalaması 3,15 (ss=0,93) olarak bulunmuştur. Bu bulgulardan, öğretmenlerin yeni programdaki “Program, öğrencilere sürekli öğrenme bilincini kazandırır.” görüşüne kararsız yaklaştıkları sonucu çıkarılmıştır.

Tablo 8’de görüldüğü gibi Fizik Dersi Öğretim Programına yönelik olarak: Yeni programla ilgili Öğretme ve Öğrenme Süreci bölümündeki 7. soruda “Programın öğrenme alanları üzerine yapılandırılması öğrenmede etkilidir.” maddesine, öğretmenlerin 4’ü (% 3,6) hiç katılmıyorum, 14’ü (% 12,7) katılmıyorum, 36’sı (% 32,7) kararsızım, 54’ü (% 49,1) katılıyorum, 2’si (% 1,8) tamamen katılıyorum demektedir. Maddenin aritmetik ortalaması 3,33 (ss=0,85) olarak bulunmuştur. Bu bulgulardan, öğretmenlerin yeni programdaki “Programın öğrenme alanları üzerine yapılandırılması öğrenmede etkilidir.” görüşüne katıldıkları sonucu çıkarılmıştır.

Tablo 8’de görüldüğü gibi Fizik Dersi Öğretim Programına yönelik olarak: Yeni programla ilgili Öğretme ve Öğrenme Süreci ögesindeki 8. soruda “Program kazanımlar açısından öğrencilere fırsat eşitliği sağlar..” maddesine, öğretmenlerin 3’ü (% 2,7) hiç katılmıyorum, 23’ü (% 20,9) katılmıyorum, 27’si (% 24,5) kararsızım, 50’si (% 45,5) katılıyorum, 7’si (% 6,4) tamamen katılıyorum demektedir. Maddenin aritmetik ortalaması 3,32 (ss=0,96) olarak bulunmuştur. Bu bulgulardan, öğretmenlerin yeni programdaki “Program kazanımlar açısından öğrencilere fırsat eşitliği sağlar.” görüşüne katıldıkları sonucu çıkarılmıştır.

Tablo 8’de görüldüğü gibi Fizik Dersi Öğretim Programına yönelik olarak: Yeni programla ilgili Öğretme ve Öğrenme Süreci ögesindeki 9. soruda “Programda önerilen öğretim yöntemleri sınıf ortamında uygulanabilir niteliktedir.” maddesine, öğretmenlerin 7’si (% 6,4) hiç katılmıyorum, 33’ü (% 30) katılmıyorum, 23’ü (% 20,9) kararsızım, 42’si (% 38,2) katılıyorum, 5’i (% 4,5) tamamen katılıyorum demektedir. Maddenin aritmetik ortalaması 3,05 (ss=1,06) olarak bulunmuştur. Bu bulgulardan, öğretmenlerin yeni programdaki “Programda önerilen öğretim yöntemleri sınıf ortamında uygulanabilir niteliktedir.” görüşüne katıldıkları sonucu çıkarılmıştır.

Tablo 8’de görüldüğü gibi Fizik Dersi Öğretim Programına yönelik olarak: Yeni programla ilgili Öğretme ve Öğrenme Süreci ögesindeki 10. soruda “Dersin işlenişinde öğrencilerin katılımının sağlandığı konular fazladır.” maddesine, öğretmenlerin 3’ü (% 2,7) hiç katılmıyorum, 25’i (% 22,7) katılmıyorum, 13’ü (% 11,8) kararsızım, 64’ü (% 58,2) katılıyorum, 5’i (% 4,5) tamamen katılıyorum demektedir. Maddenin aritmetik ortalaması 3,39 (ss=0,97) olarak bulunmuştur. Öğretmenlerin yeni programdaki “Dersin işlenişinde öğrencilerin katılımının sağlandığı konular fazladır.” görüşüne katıldıkları sonucu çıkarılmıştır.

Tablo 8’de görüldüğü gibi Fizik Dersi Öğretim Programına yönelik olarak: Yeni programla ilgili Öğretme ve Öğrenme Süreci ögesindeki 11. soruda “Eğitim durumlarında kullanılmak üzere belirlenen laboratuvar araç-gereçleri kazanımları gerçekleştirecek niteliktedir.” maddesine, öğretmenlerin 10’u (% 9,1) hiç

katılmıyorum, 23'ü (% 20,9) katılmıyorum, 17'si (% 15,5) kararsızım, 53'ü (% 48,2) katılıyorum, 7'si (% 6,4) tamamen katılıyorum demektir. Maddenin aritmetik ortalaması 3,22 (ss=1,12) olarak bulunmuştur. Bu bulgulardan, öğretmenlerin yeni programdaki “Eğitim durumlarında kullanılmak üzere belirlenen laboratuvar araç-gereçleri kazanımları gerçekleştirecek niteliktedir.” görüşüne katıldıkları sonucu çıkarılmıştır.

Tablo 8’de görüldüğü gibi Fizik Dersi Öğretim Programına yönelik olarak: Yeni programla ilgili Öğretme ve Öğrenme Süreci ögesindeki 12. soruda “Okul laboratuvarındaki araç-gereç, deney düzeneklerinin kurulabilmesi için yeterlidir.” maddesine, öğretmenlerin 16'sı (% 14,5) hiç katılmıyorum, 36'sı (% 32,7) katılmıyorum, 12'si (% 10,9) kararsızım, 41'i (% 37,3) katılıyorum, 5'i (% 4,5) tamamen katılıyorum demektir. Maddenin aritmetik ortalaması 2,85 (ss=1,20) olarak bulunmuştur. Bu bulgulardan, öğretmenlerin yeni programdaki “Okul laboratuvarındaki araç-gereç, deney düzeneklerinin kurulabilmesi için yeterlidir.” görüşüne kararsız yaklaştıkları sonucu çıkarılmıştır.

Tablo 8’de görüldüğü gibi Fizik Dersi Öğretim Programına yönelik olarak: Yeni programla ilgili Öğretme ve Öğrenme Süreci ögesindeki 13. soruda “Konularla ilgili deney düzenekleri kolay hazırlanır niteliktedir.” maddesine, öğretmenlerin 6'sı (% 5,5) hiç katılmıyorum, 27'si (% 24,5) katılmıyorum, 12'si (% 10,9) kararsızım, 60'ı (% 54,5) katılıyorum, 5'i (% 4,5) tamamen katılıyorum demektir. Maddenin aritmetik ortalaması 3,28 (ss=1,06) olarak bulunmuştur. Bu bulgulardan, öğretmenlerin yeni programdaki “Konularla ilgili deney düzenekleri kolay hazırlanır niteliktedir.” görüşüne katıldıkları sonucu çıkarılmıştır.

Tablo 8’de görüldüğü gibi Fizik Dersi Öğretim Programına yönelik olarak: Yeni programla ilgili Öğretme ve Öğrenme Süreci ögesindeki 14. soruda “Programda işleyiş ile ilgili önerilen yöntem ve teknikler öğretmene yeterince rehberlik etmektedir.” maddesine, öğretmenlerin 3'ü (% 2,7) hiç katılmıyorum, 31'i (% 28,2) katılmıyorum, 33'ü (% 30) kararsızım, 38'i (% 34,5) katılıyorum, 5'i (% 4,5) tamamen katılıyorum demektir. Maddenin aritmetik ortalaması 3,10 (ss=0,95)

olarak bulunmuştur. Bu bulgulardan, öğretmenlerin yeni programdaki “Programda işleyiş ile ilgili önerilen yöntem ve teknikler öğretmene yeterince rehberlik etmektedir.” görüşüne kararsız yaklaşıtları sonucu çıkarılmıştır.

Tablo 8’de görüldüğü gibi Fizik Dersi Öğretim Programına yönelik olarak: Yeni programla ilgili Öğretme ve Öğrenme Süreci ögesindeki 15. soruda “Programda önerilen öğretim yöntemleri fizik dersinin bu yaş grubuna öğretimi için uygundur.” maddesine, öğretmenlerin 6’sı (% 5,5) hiç katılmıyorum, 25’i (% 22,7) katılmıyorum, 31’i (% 28,2) kararsızım, 43’ü (% 39,1) katılıyorum, 5’i (% 4,5) tamamen katılıyorum demektir. Maddenin aritmetik ortalaması 3,15 (ss=1,00) olarak bulunmuştur. Bu bulgulardan, öğretmenlerin yeni programdaki “Programda önerilen öğretim yöntemleri fizik dersinin bu yaş grubuna öğretimi için uygundur.” görüşüne katıldıkları sonucu çıkarılmıştır.

Tablo 8’de görüldüğü gibi Fizik Dersi Öğretim Programına yönelik olarak: Yeni programla ilgili Öğretme ve Öğrenme Süreci ögesindeki 16. soruda “Programda öğrencilerin derse katılımını sağlayan etkinlikler vardır.” maddesine, öğretmenlerin 2’si (% 1,8) hiç katılmıyorum, 14’ü (% 17,7) katılmıyorum, 16’sı (% 14,5) kararsızım, 71’i (% 64,5) katılıyorum, 7’si (% 6,4) tamamen katılıyorum demektir. Maddenin aritmetik ortalaması 3,61 (ss=0,85) olarak bulunmuştur. Bu bulgulardan, öğretmenlerin yeni programdaki “Programda öğrencilerin derse katılımını sağlayan etkinlikler vardır.” görüşüne katıldıkları sonucu çıkarılmıştır.

Tablo 8’de görüldüğü gibi Fizik Dersi Öğretim Programına yönelik olarak: Yeni programla ilgili Öğretme ve Öğrenme Süreci ögesindeki 17. soruda “Dersler için ayrılan süre gezi-gözlem, inceleme, yaparak-yaşayarak öğrenme gibi öğrencileri aktif kılan ve öğrenmenin üst düzeyde gerçekleşmesini sağlayan öğrenme-öğretme etkinlikleri için yeterlidir.” maddesine, öğretmenlerin 12’si (% 10,9) hiç katılmıyorum, 38’i (% 34,5) katılmıyorum, 24’ü (% 21,8) kararsızım, 29’u (% 26,4) katılıyorum, 7’si (% 6,4) tamamen katılıyorum demektir. Maddenin aritmetik ortalaması 2,83 (ss=1,13) olarak bulunmuştur. Bu bulgulardan, öğretmenlerin yeni programdaki “Dersler için ayrılan süre gezi-gözlem, inceleme, yaparak-yaşayarak

öğrenme gibi öğrencileri aktif kılan ve öğrenmenin üst düzeyde gerçekleşmesini sağlayan öğrenme-öğretme etkinlikleri için yeterlidir.” görüşüne katılmadıkları sonucu çıkarılmıştır.

Tablo 8’de görüldüğü gibi Fizik Dersi Öğretim Programına yönelik olarak: Yeni programla ilgili Öğretme ve Öğrenme Süreci ögesindeki 18. soruda “Programda kazanımlar için ayrılan süre yeterlidir.” maddesine, öğretmenlerin 24’ü (% 21,8) hiç katılmıyorum, 42’si (% 38,2) katılmıyorum, 14’ü (% 12,7) kararsızım, 25’i (% 22,7) katılıyorum, 5’i (% 4,5) tamamen katılıyorum demektedir. Maddenin aritmetik ortalaması 2,50 (ss=1,19) olarak bulunmuştur. Bu bulgulardan, öğretmenlerin yeni programdaki “Programda kazanımlar için ayrılan süre yeterlidir.” görüşüne katılmadıkları sonucu çıkarılmıştır.

Tablo 8’de görüldüğü gibi Fizik Dersi Öğretim Programına yönelik olarak: Yeni programın Öğretme-Öğrenme ögesine yönelik maddelere, öğretmenlerin % 5,91’i hiç katılmıyorum, % 22,68,’ü katılmıyorum, % 22,42’si kararsızım, % 43,83’ü katılıyorum, % 5,52’si tamamen katılıyorum demektedir. Öğenin aritmetik ortalaması 3,20 (ss=0,99) olarak bulunmuştur. Bu bulgulardan, öğretmenlerin yeni programdaki Öğretme-Öğrenme süreci ögesi ile ilgili maddelere katıldıkları sonucu çıkarılmıştır.

4.2.5. Fizik Dersi Öğretim Programının Ölçme ve Değerlendirme Ögesine

Yönelik Öğretmen Görüşleri

İlköğretim fizik dersi öğretim programının Ölçme ve Değerlendirme Sürecine yönelik öğretmen görüşlerine ait bulgular Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9: Ölçme ve Değerlendirme İle İlgili Öğretmen Görüşlerinin Yüzde, Ortalama ve Standart Sapma Dağılımı (N=110)

Soru No	Ölçme ve Değerlendirme Süreci	Ortalama (x)	std.sap. (ss)	Hiç Katılmıyorum(1) %	Katılmıyorum(2) %	Kararsızım(3) %	Katılıyorum (4) %	Tamamen Katılıyorum(5) %	Skewness (Çarpıklık)	Kurtosis (Basıklık)
1	Madde 52	2,92	1,07	8,2	33,6	20,0	34,5	3,6	-0,06	-1,10
2	Madde 53	3,65	0,94	1,8	14,5	12,7	58,2	12,7	-0,86	0,21
3	Madde 54	3,28	0,98	3,6	21,8	22,7	46,4	5,5	-0,48	-0,64
4	Madde 55	3,17	0,96	1,8	28,2	26,4	38,2	5,5	-0,11	-0,97
5	Madde 56	2,81	1,10	9,1	39,1	19,1	27,3	5,5	-0,22	-0,97
6	Madde 57	3,16	1,12	5,5	30,9	13,6	41,8	8,2	-0,21	-1,13
7	Madde 58	3,19	0,93	1,8	26,4	26,4	41,8	3,6	-0,25	-0,95
	TOPLAM	3,17	1,00	4,55	27,79	20,13	41,17	6,36		

Tablo 9’da görüldüğü gibi Fizik Dersi Öğretim Programına yönelik olarak: Yeni programla ilgili Ölçme ve Değerlendirme ögesindeki 1. soruda “Programda ön görülen ölçme-değerlendirme teknikleri kazanımları ölçmede yeterlidir.” maddesine, öğretmenlerin 9’u (% 8,2) hiç katılmıyorum, 37’si (% 33,6) katılmıyorum, 22’si (% 20) kararsızım, 38’i (% 34,5) katılıyorum, 4’ü (% 3,6) tamamen katılıyorum demektedir. Maddenin aritmetik ortalaması 2,92 (ss=1,07) olarak bulunmuştur. Bu bulgulardan, öğretmenlerin yeni programdaki “Programda ön görülen ölçme-değerlendirme teknikleri kazanımları ölçmede yeterlidir.” görüşüne kararsız yaklaştıkları sonucu çıkarılmıştır.

Tablo 9’da görüldüğü gibi Fizik Dersi Öğretim Programına yönelik olarak: Yeni programla ilgili Ölçme ve Değerlendirme ögesindeki 2. soruda “Kazanımlara yönelik çoklu değerlendirme tekniklerini uyguladım.” maddesine, öğretmenlerin 2’si (% 1,8) hiç katılmıyorum, 16’sı (% 14,5) katılmıyorum, 14’ü (% 12,7) kararsızım, 64’ü (% 58,2) katılıyorum, 14’ü (% 12,7) tamamen katılıyorum demektedir. Maddenin

aritmetik ortalaması 3,65 (ss=0,94) olarak bulunmuştur. Bu bulgulardan, öğretmenlerin yeni programdaki “Kazanımlara yönelik çoklu değerlendirme tekniklerini uygulayım.” görüşüne katıldıkları sonucu çıkarılmıştır.

Tablo 9’da görüldüğü gibi Fizik Dersi Öğretim Programına yönelik olarak: Yeni programla ilgili Ölçme ve Değerlendirme ögesindeki 3. soruda “Programda ön görülen ölçme ve değerlendirme teknikleri, öğrencilerin gelişim düzeylerini dikkate almaktadır.” maddesine, öğretmenlerin 4’ü (% 3,6) hiç katılmıyorum, 24’ü (% 21,8) katılmıyorum, 25’i (% 22,7) kararsızım, 51’i (% 46,4) katılıyorum, 6’sı (% 5,5) tamamen katılıyorum demektedir. Maddenin aritmetik ortalaması 3,28 (ss=0,98) olarak bulunmuştur. Bu bulgulardan, öğretmenlerin yeni programdaki “Programda ön görülen ölçme ve değerlendirme teknikleri, öğrencilerin gelişim düzeylerini dikkate almaktadır.” görüşüne katıldıkları sonucu çıkarılmıştır.

Tablo 9’da görüldüğü gibi Fizik Dersi Öğretim Programına yönelik olarak: Yeni programla ilgili Ölçme ve Değerlendirme ögesindeki 4. soruda “Programda yer alan ölçme değerlendirme ile ilgili açıklamalar yeterlidir.” maddesine, öğretmenlerin 2’si (% 1,8) hiç katılmıyorum, 31’i (% 28,2) katılmıyorum, 29’u (% 26,4) kararsızım, 42’si (% 38,2) katılıyorum, 6’sı (% 5,5) tamamen katılıyorum demektedir. Maddenin aritmetik ortalaması 3,17 (ss=0,96) olarak bulunmuştur. Bu bulgulardan, öğretmenlerin yeni programdaki “Programda yer alan ölçme değerlendirme ile ilgili açıklamalar yeterlidir.” görüşüne katıldıkları sonucu çıkarılmıştır.

Tablo 9’da görüldüğü gibi Fizik Dersi Öğretim Programına yönelik olarak: Yeni programla ilgili Ölçme ve Değerlendirme ögesindeki 5. soruda “Programda yer verilen değerlendirme örnekleri yeterlidir.” maddesine, öğretmenlerin 10’u (% 9,1) hiç katılmıyorum, 43’ü (% 39,1) katılmıyorum, 21’i (% 19,1) kararsızım, 30’u (% 27,3) katılıyorum, 6’sı (% 5,5) tamamen katılıyorum demektedir. Maddenin aritmetik ortalaması 2,81 (ss=1,10) olarak bulunmuştur. Bu bulgulardan, öğretmenlerin yeni programdaki “Programda yer verilen değerlendirme örnekleri yeterlidir.” görüşüne katılmadıkları sonucu çıkarılmıştır.

Tablo 9’da görüldüğü gibi Fizik Dersi Öğretim Programına yönelik olarak: Yeni programla ilgili Ölçme ve Değerlendirme ögesindeki 6. soruda “Değerlendirme için programda önerilen değişik tip sorular uygulanabilir niteliktedir.” maddesine, öğretmenlerin 6’sı (% 5,5) hiç katılmıyorum, 34’ü (% 30,9) katılmıyorum, 15’i (% 13,6) kararsızım, 46’sı (% 41,8) katılıyorum, 9’u (% 8,2) tamamen katılıyorum demektedir. Maddenin aritmetik ortalaması 3,16 (ss=1,12) olarak bulunmuştur. Bu bulgulardan, öğretmenlerin yeni programdaki “Değerlendirme için programda önerilen değişik tip sorular uygulanabilir niteliktedir.” görüşüne katıldıkları sonucu çıkarılmıştır.

Tablo 9’da görüldüğü gibi Fizik Dersi Öğretim Programına yönelik olarak: Yeni programla ilgili Ölçme ve Değerlendirme ögesindeki 7. soruda “Kazanımlar ölçülebilir-değerlendirilebilir niteliktedir.” maddesine, öğretmenlerin 2’si (% 1,8) hiç katılmıyorum, 29’u (% 26,4) katılmıyorum, 29’u (% 26,4) kararsızım, 46’sı (% 41,8) katılıyorum, 4’ü (% 3,6) tamamen katılıyorum demektedir. Maddenin aritmetik ortalaması 3,19 (ss=0,93) olarak bulunmuştur. Bu bulgulardan, öğretmenlerin yeni programdaki “Kazanımlar ölçülebilir-değerlendirilebilir niteliktedir.” görüşüne katıldıkları sonucu çıkarılmıştır.

Tablo 9’da görüldüğü gibi Fizik Dersi Öğretim Programına yönelik olarak: Yeni programın Ölçme-Değerlendirme süreci ögesine yönelik maddelere, öğretmenlerin % 4,55’i hiç katılmıyorum, % 27,79’u katılmıyorum, % 20,13’e kararsızım, % 41,17’si katılıyorum, % 6,36’si tamamen katılıyorum demektedir. Ögenin aritmetik ortalaması 3,1 (ss=1,00) olarak bulunmuştur. Bu bulgulardan, öğretmenlerin yeni programdaki Ölçme-Değerlendirme süreci ögesi ile ilgili maddelere katıldıkları sonucu çıkarılmıştır.

4.3. ÖĞRETMENLERİN CİNSİYETLERİNE GÖRE FİZİK DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMINA YÖNELİK GÖRÜŞLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre fizik dersi öğretim programına ilişkin görüşleri Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10: Fizik Dersi Öğretim Programına Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyete Göre Değerlendirilmesi

Programın Öğeleri	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	ss	sh	t Testi		
						t	sd	p
Programın Genel Özellikleri	Kadın	45	2,79	0,98	0,15	-2,09	108	0,030*
	Erkek	65	3,13	0,70	0,08			
Kazanımlar	Kadın	45	3,17	0,76	0,11	-1,76	108	0,080
	Erkek	65	3,40	0,56	0,07			
İçerik	Kadın	45	3,16	0,79	0,12	-2,59	108	0,010*
	Erkek	65	3,48	0,54	0,07			
Öğretme ve Öğrenme Süreci	Kadın	45	3,08	0,79	0,12	-1,47	108	0,140
	Erkek	65	3,28	0,57	0,07			
Ölçme ve Değerlendirme	Kadın	45	3,01	0,83	0,12	-1,83	108	0,060
	Erkek	65	3,28	0,68	0,08			
Tüm Ölçek	Kadın	45	3,11	0,74	0,11	-2,06	108	0,040*
	Erkek	65	3,35	0,51	0,06			

*** $P < 0,05$**

Öğretmenlerin fizik dersi öğretim programına ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre aritmetik ortalamaların anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, anketin programın genel özellikleri bölümünde anlamlı farklılık bulunmuştur ($t = -2,09$; $p < 0,05$). Erkek öğretmenlerin yeni programı kadın öğretmenlerden daha olumlu algıladıkları görülmektedir.

Öğretmenlerin fizik dersi öğretim programına ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre aritmetik ortalamaların anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini

belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, anketin kazanımlar bölümünde anlamlı farklılık bulunmamıştır ($t=-1,76$; $p>0,05$).

Öğretmenlerin fizik dersi öğretim programına ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre aritmetik ortalamaların anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, anketin içerik bölümünde anlamlı farklılık bulunmuştur ($t=-2,59$; $p<0,05$). Erkek öğretmenlerin yeni programın içeriğinde yer alan konuları kadın öğretmenlerden daha olumlu algıladıkları görülmektedir.

Öğretmenlerin fizik dersi öğretim programına ilişkin görüşlerinin cinsiyet faktörüne göre aritmetik ortalamaların anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, anketin öğretme ve öğrenme süreci bölümünde anlamlı farklılık bulunmamıştır ($t=-1,47$; $p>0,05$).

Öğretmenlerin fizik dersi öğretim programına ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre aritmetik ortalamaların anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, anketin ölçme ve değerlendirme bölümünde anlamlı farklılık bulunmamıştır ($t=-1,83$; $p>0,05$).

Öğretmenlerin fizik dersi öğretim programına ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre aritmetik ortalamaların anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, anketin toplam puanlarında anlamlı farklılık bulunmuştur ($t=-2,06$; $p<0,05$). Erkek öğretmenlerin yeni programı kadın öğretmenlerden daha olumlu algıladıkları görülmektedir.

4.4. ÖĞRETMENLERİN YAŞLARINA GÖRE FİZİK DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMINA YÖNELİK GÖRÜŞLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Bu bölümde öğretmenlerin yaş değişkenine göre fizik dersi öğretim programına yönelik görüşleri değerlendirilmiştir.

4.4.1. Öğretmenlerin Fizik Dersi Öğretim Programının Genel Özellikleri

Yönelik Görüşlerinin Yaşlarına Göre Değerlendirilmesi

Öğretmenlerin yaşlarına göre fizik dersi öğretim programının genel özelliklerine yönelik görüşleri Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11: Öğretmenlerin Fizik Dersi Öğretim Programının Genel Özellikleri Yönelik Görüşlerinin Yaşlarına Göre Değerlendirilmesi

Ögeler	Gruplar	n	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
Programın genel özellikleri	20-30	10	65,50	1,28	2	0,520
	31-40	58	55,58			
	41 ve üzeri	42	53,01			
	Toplam	110				

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin fizik dersi öğretim programının genel özelliklerine yönelik görüşleri yaşlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal-Wallis H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark (Ki kare değeri=1,28; $p>0,05$) istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

4.4.2. Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Fizik Dersi Öğretim Programının

Kazanımlarına Yönelik Görüşleri

Öğretmenlerin yaşlarına göre fizik dersi öğretim programının kazanımlarına Yönelik görüşleri Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12: Öğretmenlerin Fizik Dersi Öğretim Programının Kazanımlarına Yönelik Görüşlerinin Yaşlarına Göre Değerlendirilmesi

Ögeler	Gruplar	<i>n</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Kazanımlar	20-30	10	68,75	1,95	2	0,370
	31-40	58	53,53			
	41 ve üzeri	42	55,07			
	Toplam	110				

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin fizik dersi öğretim programının kazanımlarına yönelik görüşlerinin yaşlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal-Wallis H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark (Ki kare değeri=1,95; $p>0,05$) istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

4.4.3. Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Fizik Dersi Öğretim Programının İçeriğine Yönelik Görüşleri

Öğretmenlerin yaşlarına göre fizik dersi öğretim programının içeriğine yönelik görüşleri Tablo 13’de verilmiştir

Tablo 13: Öğretmenlerin Fizik Dersi Öğretim Programının İçeriğine Yönelik Görüşlerinin Yaşlarına Göre Değerlendirilmesi

Ögeler	Gruplar	<i>n</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
İçerik	20-30	10	57,35	0,03	2	0,980
	31-40	58	55,44			
	41 ve üzeri	42	55,14			
	Toplam	110				

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin fizik dersi öğretim programının içeriğine yönelik görüşlerinin yaşlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal-Wallis H testi

sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark (Ki kare değeri=0,03; $p>0,05$) istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

4.4.4. Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Fizik Dersi Öğretim Programının

Öğretme-Öğrenme Sürecine Yönelik Görüşleri

Öğretmenlerin yaşlarına göre fizik dersi öğretim programının öğretme-öğrenme sürecine yönelik görüşleri Tablo 14’de verilmiştir.

Tablo 14: Öğretmenlerin Fizik Dersi Öğretim Programının Öğretme ve Öğrenme Sürecine Yönelik Görüşlerinin Yaşlarına Göre Değerlendirilmesi

Ögeler	Gruplar	n	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	sd	p
Öğretme Öğrenme Süreci	20-30	10	61,25	0,35	2	0,830
	31-40	58	54,87			
	41 ve üzeri	42	55,00			
	Toplam	110				

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin fizik dersi öğretim programının öğretme öğrenme sürecine yönelik görüşlerinin yaşlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal-Wallis H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark (Ki kare değeri=0,35; $p>0,05$) istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

4.4.5. Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Fizik Dersi Öğretim Programının Ölçme

ve Değerlendirmeye Yönelik Görüşleri

Öğretmenlerin yaşlarına göre fizik dersi öğretim programının ölçme ve değerlendirmeye yönelik görüşleri Tablo 15’te verilmiştir.

Tablo 15: Öğretmenlerin Fizik Dersi Öğretim Programının Ölçme ve Değerlendirme Sürecine Yönelik Görüşlerinin Yaşlarına Göre Değerlendirilmesi

Öğeler	Gruplar	n	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	sd	p
Ölçme ve Değerlendirme	20-30	10	55,60	0,02	2	0,980
	31-40	58	55,92			
	41 ve üzeri	42	54,89			
	Toplam	110				

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin fizik dersi öğretim programının ölçme ve değerlendirme sürecine yönelik görüşlerinin yaşlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark (Ki kare değeri=0,02; $p>0,05$) istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

4.4.6. Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Anketin Tümü İçin Fizik Dersi Öğretim Programına Yönelik Görüşleri

Öğretmenlerin yaşlarına göre anketin tümü için fizik dersi öğretim programına yönelik görüşleri Tablo 16’de verilmiştir.

Tablo 16: Anketin Tümü İçin Öğretmenlerin Fizik Dersi Programına Yönelik Görüşlerinin Yaşlarına Göre Değerlendirilmesi

Öğeler	Gruplar	n	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	sd	p
TÜM	20-30	10	63,45	0,68	2	0,710
	31-40	58	54,75			
	41 ve üzeri	42	54,64			
	Toplam	110				

Tabloda görüldüğü gibi, anketin tümü için örnekleme oluşturan öğretmenlerin fizik dersi öğretim programına yönelik görüşlerinin yaşlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal-Wallis H testi

sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark (Ki kare değeri=0,68; $p>0,05$) istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

4.5. MESLEKİ KIDEME GÖRE ÖĞRETMENLERİN FİZİK DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ GENEL ÖZELLİKLERİNE YÖNELİK GÖRÜŞLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Bu bölümde öğretmenlerin, meslekteki kıdem değişkenine göre fizik dersi öğretim programına yönelik görüşleri değerlendirilmiştir.

4.5.1. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Fizik Dersi Öğretim

Programının Genel Özelliklerine Yönelik Görüşleri

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre fizik dersi öğretim programının genel özelliklerine yönelik görüşleri Tablo 17 ve Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 17: Öğretmenlerin Fizik Dersi Öğretim Programının Genel Özelliklerine Yönelik Görüşlerinin Mesleki Kıdeme Göre İstatistik Verileri

Ögeler	Kıdem	<i>n</i>	<i>x</i>	<i>ss</i>
Programın Genel Özellikleri	1-10 yıl	28	3,00	0,87
	11-15 yıl	40	3,04	0,80
	16 yıl ve üzeri	42	2,93	0,87
	Toplam	110	2,99	0,84

Tablo 18: Öğretmenlerin Fizik Dersi Öğretim Programının Genel Özelliklerine Yönelik Görüşlerinin Mesleki Kıdeme Göre ANOVA Sonuçları

ANOVA Sonuçları					
Var.K.	<i>KT</i>	<i>SD</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
G.Arası	1,00	2	0,50	0,17	0,830
G.İçi	303,91	107	2,84		
Toplam	304,91	109			

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin fizik dersi öğretim programının genel özelliklerine yönelik görüşleri kıdemlerine göre anlamlı bir

farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, kıdem durumu gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark ($F_{(2;107)}=0,17$; $p>0,05$) istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

4.5.2. Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Fizik Dersi Öğretim Programının Kazanımlarına Yönelik Görüşleri

Öğretmenlerin kıdemlerine göre fizik dersi öğretim programının kazanımlarına yönelik görüşleri Tablo 19 ve Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 19: Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Fizik Dersi Öğretim Programının Kazanımlarına Yönelik İstatistik Verileri

Ögeler	Kıdem	<i>n</i>	<i>x</i>	<i>ss</i>
Kazanımlar	1-10 yıl	28	3,29	0,59
	11-15 yıl	40	3,34	0,67
	16 yıl ve üzeri	42	3,27	0,70
	Toplam	110	3,30	0,66

Tablo 20: Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Fizik Dersi Öğretim Programının Kazanımlarına Yönelik ANOVA Sonuçları

ANOVA Sonuçları					
Var.K.	<i>KT</i>	<i>SD</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
G.Arası	36,835	2	18,41	0,12	0,870
G.İçi	15282,519	107	142,82		
Toplam	15319,355	109			

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin fizik dersi öğretim programının kazanımlarına yönelik görüşleri kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, kıdem durumu gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark ($F_{(2;107)}=0,12$; $p>0,05$) istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

4.5.3. Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Fizik Dersi Öğretim Programının İçeriğine Yönelik Görüşleri

Öğretmenlerin kıdemlerine göre fizik dersi öğretim programının içeriğine yönelik görüşleri Tablo 21 ve Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 21: Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Fizik Dersi Programı İçeriğine Yönelik İstatistik Verileri

Ögeler	Kıdem	<i>n</i>	<i>x</i>	<i>ss</i>
İçerik	1-10 yıl	28	3,33	0,57
	11-15 yıl	40	3,37	0,72
	16 yıl ve üzeri	42	3,35	0,69
	Toplam	110	3,35	0,67

Tablo 22: Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Fizik Dersi Programı İçeriğine Yönelik ANOVA Sonuçları

ANOVA Sonuçları					
Var.K.	<i>KT</i>	<i>SD</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
G.Arası	5,12	2	2,56		
G.İçi	8242,15	107	77,02	0,03	0,960
Toplam	8247,27	109			

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin fizik dersi öğretim programının içeriğine yönelik görüşleri kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, kıdem durumu gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark ($F_{(2;107)}=0,03$; $p>0,05$) istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

4.5.4. Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Fizik Dersi Öğretim Programının Öğretme ve Öğrenme Sürecine Yönelik Görüşleri

Öğretmenlerin kıdemlerine göre fizik dersi öğretim programının öğretme ve öğrenme sürecine yönelik görüşleri Tablo 23 ve Tablo 24’de verilmiştir.

Tablo 23: Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Fizik Dersi Programının Öğretme ve Öğrenme Sürecine Yönelik İstatistik Verileri

Ögeler	Kıdem	<i>n</i>	<i>x</i>	<i>ss</i>
Öğretme Öğrenme Süreci	6-10 yıl	28	3,16	0,59
	11-15 yıl	40	3,30	0,71
	16 yıl ve üzeri	42	3,12	0,70
	Toplam	110	3,20	0,68

Tablo 24: Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Fizik Dersi Programının Öğretme ve Öğrenme Sürecine Yönelik ANOVA Sonuçları

ANOVA Sonuçları					
Var.K.	<i>KT</i>	<i>SD</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
G.Arası	221,64	2	110,82	0,74	0,470
G.İçi	15909,70	107	148,68		
Toplam	16131,35	109			

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin fizik dersi öğretim programının öğretme ve öğrenme sürecine yönelik görüşlerinin kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, kıdem durumu gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark ($F_{(2;107)}=0,74$; $p>0,05$) istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

4.5.5. Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Fizik Dersi Öğretim Programının

Ölçme ve Değerlendir Sürecine Yönelik Görüşleri

Öğretmenlerin kıdemlerine göre fizik dersi öğretim programının ölçme ve değerlendirmeye yönelik görüşleri Tablo 25 ve Tablo 26’da verilmiştir.

Tablo 25: Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Fizik Dersi Öğretim Programının Ölçme ve Değerlendirme Sürecine Yönelik İstatistik Verileri

Öğeler	Kıdem	<i>n</i>	<i>x</i>	<i>ss</i>
Ölçme ve Değerlendirme	1-10 yıl	28	3,15	0,67
	11-15 yıl	40	3,32	0,77
	16 yıl ve üzeri	42	3,04	0,79
	Toplam	110	3,17	0,76

Tablo 26: Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Fizik Dersi Öğretim Programının Ölçme ve Değerlendirme Sürecine Yönelik ANOVA Sonuçları

ANOVA Sonuçları					
Var.K.	<i>KT</i>	<i>SD</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
G.Arası	79,95	2	39,97	1,44	0,240
G.İçi	2971,03	107	27,76		
Toplam	3050,99	109			

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin fizik dersi öğretim programının ölçme ve değerlendirmeye yönelik görüşlerinin kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, kıdem durumu gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark ($F_{(2;107)}=1,44$; $p>0,05$) istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

4.5.6. Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Anketin Tümü İçin Fizik Dersi Öğretim Programına Yönelik Görüşleri

Öğretmenlerin kıdemlerine göre fizik dersi öğretim programına yönelik görüşleri Tablo 27 ve Tablo 28’de verilmektedir.

Tablo 27: Anketin Tümü İçin Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Fizik Dersi Öğretim Programına Yönelik İstatistik Verileri

Ögeler	Kıdem	<i>n</i>	<i>x</i>	<i>ss</i>
TÜM	1-10 yıl	28	3,23	0,53
	11-15 yıl	40	3,32	0,66
	16 yıl ve üzeri	42	3,20	0,66
	Toplam	110	3,25	0,62

Tablo 28: Anketin Tümü İçin Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Fizik Dersi Öğretim Programına Yönelik ANOVA Sonuçları

ANOVA Sonuçları					
Var.K.	<i>KT</i>	<i>SD</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
G.Arası	1054,71	2	527,36	0,39	0,670
G.İçi	142013,97	107	1327,23		
Toplam	143068,69	109			

Tabloda görüldüğü gibi, anketin tümü için örnekleme oluşturan öğretmenlerin fizik dersi öğretim programına yönelik görüşleri kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, kıdem durumu gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark ($F_{(2;107)}=0,39$; $p>0,05$) istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

4.6. ÖĞRETMENLERİN EN SON MEZUN OLDUKLARI OKUL DURUMUNA GÖRE FİZİK DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMINA YÖNELİK GÖRÜŞLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

4.6.1. Öğretmenlerin En Son Mezun Oldukları Okul Durumuna Göre Fizik Dersi Öğretim Programının Genel Özelliklerine Yönelik Görüşleri

Öğretmenlerin eğitim durumuna göre fizik dersi öğretim programının genel özelliklerine yönelik görüşleri Tablo 29’de verilmiştir.

Tablo 29: Öğretmenlerin En Son Mezun Oldukları Okul Durumuna Göre Fizik Dersi Öğretim Programının Genel Özelliklerine Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi

Ögeler	Gruplar	<i>n</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Programın Genel Özellikleri	Eğitim Fakül.	54	51,56	4,19	2	0,120
	Fen Edebiyat Fakül.	43	55,66			
	Yüksek Lisans	13	71,35			
	Toplam	110				

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin fizik dersi öğretim programının genel özelliklerine yönelik görüşlerinin eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal-Wallis H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark (Ki kare değeri=4,19; $p>0,05$) istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

4.6.2. Öğretmenlerin En Son Mezun Oldukları Okul Durumuna Göre Fizik Dersi Öğretim Programının Kazanımlarına Yönelik Görüşleri

Öğretmenlerin eğitim durumuna göre fizik dersi öğretim programının kazanımlarına yönelik görüşleri Tablo 30’de verilmektedir.

Tablo 30: Öğretmenlerin En Son Mezun Oldukları Okul Durumuna Göre Fizik Dersi Öğretim Programının Kazanımlarına Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi

Ögeler	Gruplar	<i>n</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Kazanımlar	Eğitim Fakül.	54	53,31	3,40	2	0,180
	Fen Edebiyat Fakül.	43	53,63			
	Yüksek Lisans	13	70,81			
	Toplam	110				

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin fizik dersi öğretim programının kazanımlarına yönelik görüşlerinin eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal-Wallis

H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark (Ki kare değeri=3,40; $p>0,05$) istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

4.6.3. Öğretmenlerin En Son Mezun Oldukları Okul Durumuna Göre Fizik Dersi Öğretim Programının İçeriğine Yönelik Görüşleri

Öğretmenlerin eğitim durumuna göre fizik dersi öğretim programının içeriğine yönelik görüşleri Tablo 31’de verilmiştir.

Tablo 31: Öğretmenlerin En Son Mezun Oldukları Okul Durumuna Göre Fizik Dersi Öğretim Programının İçeriğine Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi

Ögeler	Gruplar	<i>n</i>	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
İçerik	Eğitim Fakül.	54	57,45	1,18	2	0,550
	Fen Edebiyat Fakül.	43	51,55			
	Yüksek Lisans	13	60,46			
	Toplam	110				

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin fizik dersi öğretim programının içeriği konusunda görüşleri eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal-Wallis H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark (Ki kare değeri=1,18; $p>0,05$) istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

4.6.4. Öğretmenlerin En Son Mezun Oldukları Okul Durumuna Göre Fizik Dersi Öğretim Programının Öğretme Öğrenme Sürecine Yönelik Görüşleri

Öğretmenlerin eğitim durumlarına göre fizik dersi öğretim programının öğretme öğrenme sürecine yönelik görüşleri Tablo 32’de verilmiştir.

Tablo 32: Öğretmenlerin En Son Mezun Oldukları Okul Durumuna Göre Fizik Dersi Öğretim Programının Öğretme ve Öğrenme Sürecine Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi

Öğeler	Gruplar	<i>n</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Öğretme Öğrenme Süreci	Eğitim Fakül.	54	56,11	0,31	2	0,850
	Fen Edebiyat Fakül.	43	53,67			
	Yüksek Lisans	13	59,00			
	Toplam	110				

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin fizik dersi öğretim programının içeriğine yönelik görüşlerinin eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal-Wallis H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark (Ki kare değeri=0,31; $p>0,05$) istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

4.6.5. Öğretmenlerin Eğitim Durumuna Göre Fizik Dersi Öğretim Programının Ölçme ve Değerlendirme Sürecine Yönelik Görüşleri

Öğretmenlerin eğitim durumuna göre fizik dersi öğretim programının ölçme ve değerlendirme ögesine yönelik görüşleri Tablo 33’de verilmiştir.

Tablo 33: Öğretmenlerin En Son Mezun Oldukları Okul Durumuna Göre Fizik Dersi Öğretim Programının Ölçme ve Değerlendirme Ögesine Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi

Öğeler	Gruplar	<i>n</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Ölçme ve Değerlendirme	Eğitim Fakül.	54	54,85	0,12	2	0,930
	Fen Edebiyat Fakül.	43	55,44			
	Yüksek Lisans	13	58,38			
	Toplam	110				

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin fizik dersi öğretim programının ölçme ve değerlendirme ögesine yönelik görüşlerinin eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla

gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark (Ki kare değeri=0,12; $p>0,05$) istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

4.6.6. Öğretmenlerin En Son Mezun Oldukları Okul Durumuna Göre Fizik Dersi Öğretim Programına Yönelik Görüşleri

Öğretmenlerin eğitim durumuna göre fizik dersi öğretim programına yönelik görüşleri Tablo 34’de verilmektedir.

Tablo 34: Anketin Tümü İçin Öğretmenlerin En Son Mezun Oldukları Okul Durumuna Göre Fizik Dersi Öğretim Programının Tümüne Yönelik Görüşleri

Öğeler	Gruplar	n	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
TÜM	Eğitim Fakül.	54	55,63	1,38	2	0,500
	Fen Edebiyat Fakül.	43	52,62			
	Yüksek Lisans	13	64,50			
	Toplam	110				

Tabloda görüldüğü gibi, anketin tümü için örnekleme oluşturan öğretmenlerin fizik dersi öğretim programına yönelik görüşleri eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal-Wallis H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark (Ki kare değeri=1,38; $p>0,05$) istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

4.7. ÖĞRETMENLERİN PROGRAM TANITIM SEMİNERİNE KATILMA DURUMUNA GÖRE FİZİK DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMINA YÖNELİK GÖRÜŞLERİ

Öğretmenlerin seminere katılma durumuna göre fizik dersi öğretim programına yönelik görüşleri Tablo 35’de verilmektedir.

Tablo 35: Öğretmenlerin Seminere Katılma Durumuna Göre Fizik Dersi Öğretim Programına Yönelik Görüşleri

Programın Öğeleri	Seminere Katılma	t Testi						
		<i>n</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	<i>sh</i>	<i>t</i>	<i>sd</i>	<i>p</i>
Programın Genel Özellikleri	Evet	30	3,07	0,79	0,14	0,61	108	0,540
	Hayır	80	2,96	0,86	0,10			
Kazanımlar	Evet	30	3,40	0,67	0,12	0,92	108	0,350
	Hayır	80	3,27	0,66	0,07			
İçerik	Evet	30	3,43	0,62	0,11	0,75	108	0,450
	Hayır	80	3,32	0,69	0,08			
Öğretme Öğrenme Süreci	Evet	30	3,29	0,64	0,12	0,91	108	0,360
	Hayır	80	3,16	0,69	0,08			
Ölçme ve Değerlendirme	Evet	30	3,23	0,77	0,14	0,53	108	0,590
	Hayır	80	3,15	0,75	0,08			
Tüm Ölçek	Evet	30	3,34	0,60	0,11	0,89	108	0,370
	Hayır	80	3,22	0,63	0,07			

Öğretmenlerin fizik dersi öğretim programına ilişkin görüşlerinin program tanıtım seminerine katılma durumuna göre aritmetik ortalamaların anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, programın genel özellikleri ögesine ilişkin görüşleri arasında ($t=0,61$; $p>0,05$) değeri için anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Öğretmenlerin fizik dersi öğretim programına ilişkin görüşlerinin program tanıtım seminerine katılma durumuna göre aritmetik ortalamaların anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, programın kazanımlar ögesine ilişkin görüşleri arasında ($t=0,92$; $p>0,05$) değeri için anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Öğretmenlerin fizik dersi öğretim programına ilişkin görüşlerinin program tanıtım seminerine katılma durumuna göre aritmetik ortalamaların anlamlı bir farklılık

gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, programın içerik ögesine ilişkin görüşleri arasında ($t=0,75$; $p>0,05$) değeri için anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Öğretmenlerin fizik dersi öğretim programına ilişkin görüşlerinin program tanıtım seminerine katılma durumuna göre aritmetik ortalamaların anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, programın öğretme-öğrenme süreci ögesine ilişkin görüşleri arasında ($t=0,91$; $p>0,05$) değeri için anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Öğretmenlerin fizik dersi öğretim programına ilişkin görüşlerinin program tanıtım seminerine katılma durumuna göre aritmetik ortalamaların anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, programın ölçme değerlendirme süreci ögesine ilişkin görüşleri arasında ($t=0,53$; $p>0,05$) değeri için anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Öğretmenlerin fizik dersi öğretim programına ilişkin görüşlerinin program tanıtım seminerine katılma durumuna göre aritmetik ortalamaların anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, programla ilgili olarak ölçeğin tümüne ilişkin görüşleri arasında ($t=0,89$; $p>0,05$) değeri için anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Tablo 36: Bulgular Özet Tablosu -1

S.N.	Programın Öğeleri	Analiz Türü	Bulgu
1	Programın Genel Özellikleri	Yüzde Değerleri	1. madde Katılıyorum 2. madde Katılmıyorum Toplamda Kararsızım
2	Kazanımlar	Yüzde Değerleri	3,5,6,7,9,10,11,12,13,15, 16,17,18,19,20. maddeler ve toplamda katılıyorum 2,6,12.maddeler Kararsızım
3	İçerik	Yüzde Değerleri	21,22,23,24,25,27,28,29, 30,31,32,33. maddeler ve Toplamda Katılıyorum 26. madde Kararsızım
4	Öğretme-Öğrenme Süreci	Yüzde Değerleri	34,35,36,37,38,40,41,42, 43,44,46,48,49. maddeler ve toplamda katılıyorum 39,45,47.maddeler kararsızım 50,51.maddeler katılmıyorum
5	Ölçme-Değerlendir. Süreci	Yüzde Değerleri	52.madde Kararsızım 53,54,55,57,58. maddeler ve toplamda Katılıyorum 56.madde Katılmıyorum

Tablo 37: Bulgular Özet Tablosu -2

S.N.	Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	Bulgu
1	Cinsiyet	Genel Özellikler Kazanımlar İçerik Öğretme-Öğren. Sür. Ölçme-Değerl. Sür. Ölçeğin Tümü	(t=-2,09; p=0,030*) (t=-1,76; p=0,080) (t=-2,59; p=0,010*) (t=-1,47; p=0,140) (t=-1,83; p=0,060) (t=-2,06; p=0,040*)
2	Yaş	Genel Özellikler Kazanımlar İçerik Öğretme-Öğren. Sür. Ölçme-Değerl. Sür. Ölçeğin Tümü	(Ki kare değeri=1,28; p=0,520) (Ki kare değeri=1,95; p=0,370) (Ki kare değeri=0,03; p=0,980) (Ki kare değeri=0,35; p=0,830) (Ki kare değeri=0,02; p=0,980) (Ki kare değeri=0,68; p=0,710)
3	Kıdem	Genel Özellikler Kazanımlar İçerik Öğretme-Öğren. Sür. Ölçme-Değerl. Sür. Ölçeğin Tümü	(F _(2;107) =0,17; p=0,830) (F _(2;107) =0,12; p=0,870) (F _(2;107) =0,03; p=0,960) (F _(2;107) =0,74; p=0,470) (F _(2;107) =1,44; p=0,240) (F _(2;107) =0,39; p=0,670)
4	Mezun Olunan Okul	Genel Özellikler Kazanımlar İçerik Öğretme-Öğren. Sür. Ölçme-Değerl. Sür. Ölçeğin Tümü	(Ki kare değeri=4,19; p=0,120) (Ki kare değeri=3,40; p=0,180) (Ki kare değeri=1,18; p=0,550) (Ki kare değeri=0,31; p=0,850) (Ki kare değeri=0,12; p=0,930) (Ki kare değeri=1,38; p=0,500)
5	Seminere Katılım	Genel Özellikler Kazanımlar İçerik Öğretme-Öğren. Sür. Ölçme-Değerl. Sür. Ölçeğin Tümü	(t=0,61; p=0,540) (t=0,92; p=0,350) (t=0,75; p=0,450) (t=0,91; p=0,360) (t=0,53; p=0,590) (t=0,89; p=0,370)

*p<0,05

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1 SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu bölümde öğretmenlerin Orta Öğretim 9. Sınıf Fizik Dersi Öğretim Programına ilişkin görüşleri ile ilgili sonuç ve tartışmalara yer verilmiştir.

5.1.1. Örneklem Grubunun Demografik Özelliklerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Bu kısımda örneklem grubunda yer alan öğretmenlerin demografik özelliklerine ilişkin sonuçlar yer almaktadır.

İstanbul ilinin Kartal, Maltepe, Pendik ve Sancaktepe ilçelerinde devlet okullarında görev yapan fizik öğretmenlerinin büyük bölümünü erkek öğretmenler oluşturmaktadır. Sonuç olarak fizik öğretmenliğini meslek olarak çoğunlukla erkeklerin tercih ettiğini söyleyebiliriz. Bu çalışmaya benzer şekilde, Engin ve Bülbül'de (2009) Ortaöğretimde Fizik Öğretimi Programının Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi adlı araştırmalarında erkek öğretmenlerin oranını % 64,6 olarak bulmuşlardır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşlarına göre dağılımına bakıldığında 31-40 yaş arasındaki öğretmenler en büyük grubu oluşturmaktadır. 41 ve üzeri yaştaki öğretmenlerin sayısı oldukça fazladır. 20-30 yaş grubundaki genç öğretmenler ise az sayıdadır. Bu çevrede görev yapan öğretmenlerin çoğunun orta yaşta olduğu, 20-30 yaş aralığındaki mesleğe yeni başlayan genç öğretmenlerin az sayıda olduğu sonucuna varılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kıdemlerine göre dağılımına bakıldığında kıdemi 11-15 yıl arası ve 16 yıl üzeri olan öğretmenlerin sayısı oldukça fazladır. 1-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler en küçük grubu oluşturmaktadır. Sonuç olarak; bu bölgede görev yapan öğretmenlerin çoğunluğunun kıdemleri yüksek tecrübeli öğretmenlerden oluştuğunu söyleyebiliriz.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim durumlarına göre dağılımına bakıldığında Eğitim Fakültesi mezunlarının en büyük grubu oluşturduğu ve bunu Fen-Edebiyat Fakültesi mezunu öğretmenlerin takip ettiği, yüksek lisans mezunu olan öğretmenlerin ise az sayıda olduğu söylenebilir. Bu sonuca göre bu çevrede görev yapan öğretmenlerin çok büyük bir bölümünün lisans düzeyinde eğitime sahip olduğu, yüksek lisans düzeyinde eğitime sahip olanların ise az sayıda olduğu sonucuna varılmıştır.

Program tanıtımıyla ilgili seminere (ya da hizmet içi eğitim faaliyetine) katılma durumuna göre öğretmenlerin yalnızca az bir kısmı program tanıtımıyla ilgili bir seminere katılmıştır. Büyük bir çoğunluk ise program tanıtım seminerine katılmamıştır. Buna göre öğretmenlerin büyük bölümünün Orta Öğretim 9. Sınıf Fizik Öğretim Programı ile ilgili olarak bilgilendirici bir seminer ya da hizmet içi eğitim faaliyetinden geçmediğini, dolayısı ile yeni fizik öğretim programı ile ilgili olarak yeterince bilgi sahibi olmadıklarını göstermektedir. Bu sonuç Azar ve Karaali'nin (2004) yılında yaptıkları çalışma ile örtüşmektedir. Azar ve Karaali'de (2004) yaptıkları çalışmada fizik öğretmenlerin mutlaka senede bir kerede olsa alandaki yeni gelişmeleri içeren bir programa dahil edilmeleri gerektiği sonucuna ulaşmışlardır.

5.1.2. Öğretmenlerin Ortaöğretim 9. Sınıf Fizik Dersi Öğretim Programının

Genel Özelliklerine İlişkin Görüşlerine Yönelik Sonuçlar ve Tartışma

Öğretmenler Fizik Dersi Öğretim Programına yönelik olarak: Yeni programla ilgili “Programın Genel Özellikleri” bölümündeki; “yeni fizik dersi öğretim programını genelde yararlı buluyorum” maddesine öğretmenlerin katıldıkları, dolayısı ile yeni programa olumlu baktıkları fakat, “program öğretmene yeterince rehberlik etmektedir”, maddesine katılmadıkları görülmektedir. Sonuç olarak öğretmenler, yeni fizik öğretim programını genel olarak yararlı olarak görmekle birlikte programda yer alan öğretmeni bilgilendirme amaçlı açıklamaların yetersiz olduğu görüşündedirler. Bu yetersizliklerin giderilmesi için öğretmenlerin yeni programla ilgili olarak hizmet içi eğitim faaliyetinden geçirilmesi gerektiği görülmektedir.

Bununla birlikte, yeni programa yönelik olarak bir seminere katılmış olan öğretmenlerin görüşleri ile programa katılmayan öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamaması verilen seminerlerin içeriğinin geliştirilmesi için incelenmesi gerektiğini destekler niteliktedir. Bu nedenle öğretmenlere uygulanan seminerin içeriğinin programın tüm boyutları göz önüne alınarak daha nitelikli hazırlanması faydalı olabilir.

5.1.3. Öğretmenlerin Ortaöğretim 9. Sınıf Fizik Dersi Öğretim Programının

Kazanımlar Boyutuna İlişkin Görüşlerine Yönelik Sonuçlar ve Tartışma

Öğretmenler programın kazanımları ile ilgili olarak; programda öğrenciye kazandırılması ön görülen kazanımların, programın vizyonu ile uyumluluğu; kazanımların, öğrencilerin bilişsel gelişim (bilgiyi tanıma, hatırlama, vb.) özelliklerine, öğrencilerin duyuşsal (duygu, tutum, tavır vb.) gelişim özelliklerine ve psiko-motor (fiziksel gelişim, zihin kas koordinasyonu vb.) gelişim özelliklerine uygun olarak hazırlandığı konusunda olumlu görüşe sahiptirler.

Fakat kazanımların öğrencilerin ilgi ve yetenekleriyle uyumlu olduğu; öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerine uygun olduğu ve kazanımların öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirici nitelikte olduğu konusunda öğretmenlerin kararsız oldukları görülmektedir. Sonuç olarak programın kazanımlarının öğrencilerin ilgi ve yetenekleriyle uyumlu olduğu, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerine uygunluğu ve öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirici nitelikte olduğu konusunda fizik öğretmenlerinin tereddütlerinin bulunduğu ve bu konuda tam tatmin olmadıkları söylenebilir. Bu nedenle programın kazanımlarının, öğrencilerin ilgi ve yetenekleriyle uyumluluk ve öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerine uygunluk konusunun yeniden gözden geçirilmesi gerekmektedir. Ayrıca kazanımların öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirici nitelikte hazırlanmasına özen gösterilmelidir.

Kazanım ifadelerinin açık ve anlaşılır biçimde yazıldığı; kazanımların birbiriyle tutarlı olduğu; kazanımların mevcut koşullarda gerçekleştirilebilir nitelikte olduğu; programda bireyin günlük hayatında işine yarayacak kazanımlara yer verildiği;

kazanımların öğrencilerin yaratıcılığını geliştirici nitelikte olduğu konusunda öğretmenler olumlu görüş beyan etmektedir. Bu durumda kazanımların anlaşılır biçimde yazılması, birbirleriyle tutarlı olması, mevcut koşullarda gerçekleştirilebilir nitelikte olması, öğrencilerin günlük hayatında işine yarayacak kazanımlara yer vermesi ve öğrencilerin yaratıcılığını geliştirici nitelikte olması yönleri ile kazanımların öğretmenlerin beklentilerine uygun şekilde hazırlanmış olduğunu söyleyebiliriz.

Yine kazanımlar; öğrencilerin istedik (kendisi için gerekli olduğuna inandığı ve kendisi için anlamlı olan) davranışlarını ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirici, üst düzey düşünme becerilerini (analiz, sentez, değerlendirme, analitik düşünme, muhakeme etme vb.), bilimsel süreç becerilerini (gözlem, çıkarım yapma, hipotez kurma vb.), bilişim-iletişim becerilerini ve yaparak yaşayarak öğrenmelerini destekleyici niteliktedir; ifadelerine olumlu yaklaştıklarını belirtebiliriz. Dolayısıyla öğretmenlerin; programın öğrencilerin istedik davranışlarını, eleştirel düşünme becerilerini, üst düzey düşünme becerilerini geliştirici, yaparak yaşayarak öğrenmelerini destekleyici ve bilişim iletişim becerilerini kazandırıcı nitelikte hazırlandığını düşündüklerini söyleyebiliriz. Bayrak ve Erden’de (2007) İlköğretim İkinci Kademe Fen Bilgisi Öğretim Programının Değerlendirilmesi adlı çalışmalarında programdaki kazanım ifadelerini anlaşılır, dersin genel amaçları ile tutarlı ve günlük hayatla ilişkili bulmuşlardır. Bu çalışmada da kazanımların öğrencilerin gelişim düzeyine uygunluğu konusunda öğretmenler olumlu görüş belirtirken, Bayrak ve Erden’in (2007) çalışmasında öğretmenler olumsuz görüş belirtmişlerdir. Genel itibari ile ise de öğretmenlerin programın kazanımlar ögesine olumlu baktıkları söylenebilir.

5.1.4. Öğretmenlerin Ortaöğretim 9. Sınıf Fizik Dersi Öğretim Programının

İçerik Boyutuna İlişkin Görüşlerine Yönelik Sonuçlar ve Tartışma

Öğretmenler içerik ile ilgili olarak; İçeriğin, programın vizyonu ile tutarlı olduğu; içeriğin, konu alanındaki temel bilgileri (kavramları, ilkeleri, yöntemleri, uygulamaları, vb. gibi) içermekte ve içerikte yer alan konuların sırasının öğrenme ilkelerine (basitten-karmaşığa, somuttan-soyuta, kolaydan zora vb.) uygun olduğu;

içeriğın, öğrenci seviyesine (yaşlarına, zihinsel gelişimlerine vb.) uygun olduğu konularında olumlu görüŖe sahiptirler. Özellikle içeriğın güncel bilimsel bilgilere uygunluğu konusunda öğretmenlerce yüksek oranda olumlu görüŖ belirtilmiştir. Bu durumda yeni programın kazanımlarını gerçekleştirmek için belirlenen içeriğın; konu alanında temel bilgileri içerdiğini, içerikte yer alan konu sırasının öğrenme ilkelerine uygun olduğunu ve içeriğın öğrenci seviyesine uygun olarak hazırlandığı söylenebilir.

Fakat programın içeriğinin, diğerk derslerin içeriğı ile tutarlı olduğu konusunda öğretmenler kararsızdırlar. Dolayısıyla, program hazırlanırken belirlenen içeriğın diğerk derslerde yer alan konularla uyumlu olması konusunda yeterince özenli davranılmamış olabilir. Bu nedenle program hazırlanırken içeriğın diğerk derslerde yer alan konularla uyumuna dikkat edilmesi gerekmektedir.

İçerikteki bilgilerin kalıcı ve dayanıklı olduğu; içeriğın öğrenci için anlamlı olduğu ve öğrencilere kazanımları kazandırabilecek nitelikte olduğu; içerikte yer alan konuların kazanım ifadeleri ile tutarlı olduğu; programın içeriğinin öğrenciyi ezberden çok anlamaya teşvik etmekte olduğu; programın içeriğinin, öğrencilere kazanımları kazandırabilecek nitelikte olduğu; Programın içeriğinde yer alan tüm konuların önemli olduğu; programın içeriğinin öğrencilerin ilgisini çekmekte olduğu konularında öğretmenler olumlu görüŖe sahiptirler.

Öğretmenler programın içeriğinin, güncel bilimsel bilgilere uygun olduğu; içerikte yer alan konuların kazanım ifadeleri ile tutarlı olduğu; programın içeriğinin öğrenciyi ezberden çok anlamaya teşvik etmekte olduğu; programın içeriğinde yer alan tüm konuların önemli olduğu konusunda olumlu görüŖe sahiptirler. Bu sonucu destekler şekilde Bayrak ve Erden’de (2007) İlköğretim İkinci Kademe Fen Bilgisi Öğretim Programının Değerlendirilmesi adlı çalışmalarında öğretmenlerin programın içeriğı ile ilgili olarak; içeriğın kazanım ifadeleri ile tutarlı olduğu ve programın içeriğinin öğrenciyi ezberlemeden ziyade anlamaya teşvik ettiğı konusunda hemfikir oldukları sonucuna ulaşmışlardır. İçerikte yer alan konuların sırasının öğrenme ilkelerine (basitten-karmaşığa, somuttan-soyuta, kolaydan zora vb.) uygun olduğu konusunda

bu çalışmada öğretmenler Bayrak ve Erden'in (2007) çalışmasında olduğu gibi öğretmenlerin olumlu görüşe sahip oldukları söylenebilir. Programın içerik ögesi ile ilgili olarak da öğretmenlerin programın içeriğini genel itibari ile olumlu bulduğu görülmektedir.

5.1.5. Öğretmenlerin Ortaöğretim 9. Sınıf Fizik Dersi Öğretim Programının Öğretme-Öğrenme Sürecine İlişkin Görüşlerine Yönelik Sonuçlar ve Tartışma

Öğretmenler öğretme-öğrenme süreci ile ilgili olarak; yeni programda ön görülen etkinliklerin öğrencileri derse motive ettiği; öğrencilerin, programda ön görülen becerileri (araştırma, sorgulama, eleştirel ve yaratıcı düşünme, vb. gibi) kazandığı; yeni programın, öğrencileri derste öğrenme-öğretme sürecine aktif katılıma sevk ettiği; programda yer alan etkinliklerin çoklu zeka kuramına uygun olduğu; programın etkinliklerde öğrenci merkezli öğrenme stratejilerine (problem temelli öğrenme, işbirlikli öğrenme, araştırma, vb. gibi) yer verdiği konusunda olumlu görüşe sahiptirler. Buna göre öğretmenlerin; programın öğrenci merkezli olarak hazırlandığını, öğrencileri derse motive ettiğini, öğrencilere ön görülen kazanımları kazandırdığını, öğrencileri derste aktif katılıma sevk ettiğini düşündüğü söylenebilir.

Fakat programın, öğrencilere sürekli öğrenme bilincini kazandırdığı; okul laboratuvarındaki araç-gereçlerin, deney düzeneklerinin kurulabilmesi için yeterli olduğu; programda işleyiş ile ilgili önerilen yöntem ve tekniklerin öğretmene yeterince rehberlik ettiği konusunda öğretmenlerin fikir birliğine sahip olmadıkları kararsız olarak görüş belirttikleri görülmektedir. Bu durumda öğretmenlerin okul laboratuvarlarındaki araç ve gereçlerin yeni programın uygulanması için yeterince uygun olmadığını, işleyiş ile ilgili önerilen yöntem ve tekniklerin yetersiz olduğunu düşündüğü söylenebilir.

Programın öğrenme alanları üzerine yapılandırılmasının öğrenmede etkili olduğu; programın kazanımlar açısından öğrencilere fırsat eşitliği sağladığı; programda önerilen öğretim yöntemlerinin sınıf ortamında uygulanabilir nitelikte olduğu; dersin işlenişinde öğrencilerin katılımının sağlandığı konuların fazla olduğu; eğitim

durumlarında kullanılmak üzere belirlenen laboratuvar araç-gereçlerinin kazanımları gerçekleştirecek nitelikte olduğu; konularla ilgili deney düzeneklerinin kolay hazırlanır nitelikte olduğu; programda önerilen öğretim yöntemlerinin fizik dersinin bu yaş grubuna öğretimi için uygun olduğu; programda öğrencilerin derse katılımını sağlayan etkinliklerin var olduğu yönündeki maddelere öğretmenlerin olumlu baktıkları görülmektedir. Özellikle; programda öğrencilerin derse katılımını sağlayan etkinlikler vardır, maddesine öğretmenlerin yoğun şekilde katıldıkları söylenebilir.

Dersler için ayrılan süre gezi-gözlem, inceleme, yaparak-yaşayarak öğrenme gibi öğrencileri aktif kılan ve öğrenmenin üst düzeyde gerçekleşmesini sağlayan öğrenme-öğretme etkinlikleri için yeterli olduğu ve programda kazanımlar için ayrılan sürenin yeterli olduğu yönündeki maddelere öğretmenlerin katılmadıkları görülmektedir. Sonuç olarak öğretmenler üst düzey öğrenme etkinlikleri ve kazanımlar için ayrılan süreleri yeterli bulmamaktadırlar. Bu durumda etkinliklerin yapılması ve kazanımların kazandırılması ile ilgili belirlenen sürelerin yeniden gözden geçirilmesi gerektiği söylenebilir.

Öğretmenlerin öğretme-öğrenme süreci ile ilgili olarak; programda yer alan etkinliklerin çoklu zeka kuramına uygun olarak hazırlandığı, programın etkinliklerde öğrenci merkezli öğrenme stratejilerine (problem temelli öğrenme, işbirlikli öğrenme, araştırma, vb. gibi) yer verdiği, programda öğrencilerin derse katılımını sağlayan etkinliklerin bulunduğu konusunda olumlu görüşe sahip oldukları, fakat programda kazanımlar için ayrılan sürenin yetersiz olduğu sonucuna varılmıştır. Bayrak ve Erden' in (2007) İlköğretim İkinci Kademe Fen Bilgisi Öğretim Programının Değerlendirilmesi adlı çalışmalarında öğretmenlerin programın öğretme-öğrenme sürecine yönelik olarak; programda yer verilen yöntem ve tekniklerin kendilerine yeterince rehberlik ettiği, bunun yanında konularla ilgili deney düzeneklerinin hazırlanmasının zaman aldığı, programda önerilen öğretim yöntemlerinin sınıf ortamında uygulanabilirliği ayrıca dersin işlenişinde öğrencilerin katılımının fazla olmadığı görüşünde oldukları sonucuna varmışlardır. Fen bilgisinin bu yaş grubuna öğretimi için uygunluğu konusunda da öğretmenlerin görüş birliğine

sahip olmadıklarını belirtmişlerdir. Genel olarak ise programın öğretme-öğrenme sürecine öğretmenlerin olumlu olarak baktıkları söylenebilir.

5.1.6. Öğretmenlerin Ortaöğretim 9. Sınıf Fizik Dersi Öğretim Programının

Ölçme-Değerlendirme Sürecine İlişkin Görüşlerine Yönelik Sonuçlar ve Tartışma

Öğretmenler öğretme-öğrenme süreci ile ilgili olarak; programda ön görülen ölçme-değerlendirme tekniklerinin kazanımları ölçmede yeterli olduğu konusunda görüş birliğine varamamışlardır. Bu durumda kazanımları ölçmek amacıyla programda ön görülen ölçme değerlendirme tekniklerinin kazanımları ölçmede yetersiz kaldığı ve programın bu yönünün yeniden gözden geçirilmesi gerektiği söylenebilir.

Yine; programda yer verilen değerlendirme örnekleri yeterlidir, maddesine öğretmenlerin katılmıyorum şeklinde olumsuz cevap verdiği görülmektedir. Bu durumda programda yer alan değerlendirme örneklerinin sayısının ve çeşidinin artırılması gerektiği söylenebilir.

Programda ön görülen ölçme ve değerlendirme tekniklerinin, öğrencilerin gelişim düzeylerini dikkate alarak hazırlandığı; programda yer alan ölçme değerlendirme ile ilgili açıklamaların yeterli olduğu; değerlendirme için programda önerilen değişik tip soruların uygulanabilirliği ve kazanımların ölçülebilir-değerlendirilebilir nitelikte olduğu konularında öğretmenlerin olumlu görüş belirttikleri söylenebilir.

Öğretme-öğrenme süreci ile ilgili olarak öğretmenlerin; kazanımlara yönelik çoklu değerlendirme tekniklerini uygulanabilir buldukları sonucuna varılmıştır. Bayrak ve Erden' in (2007) İlköğretim İkinci Kademe Fen Bilgisi Öğretim Programının Değerlendirilmesi adlı çalışmalarında öğretmenlerin programın ölçme-değerlendirme boyutuyla ilgili olarak; programda yer verilen değerlendirme örneklerini yeterli buldukları, fakat uygulanabilirliği konusunda kararsız kaldıkları sonucuna ulaşmışlardır. Bayrak ve Erden (2007) yılı çalışmalarında programda yer alan ölçme-değerlendirme ile ilgili açıklamalar yeterlidir; maddesine öğretmenler kararsız görüş belirtirken, bu çalışmada; programda yer alan ölçme-değerlendirme ile ilgili açıklamalar konusunda öğretmenler olumlu görüş beyan etmişlerdir. Genel itibari ile

programın ölçme-değerlendirme ögesine öğretmenlerin olumlu baktıkları görülmektedir.

5.1.7. Ortaöğretim 9. Sınıf Fizik Dersi Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Sonuçları ve Tartışma

Yeni Ortaöğretim 9. Sınıf Fizik Dersi Öğretim Programının genel özelliklerine ilişkin görüşlerinde erkek ve bayan öğretmenler arasında anlamlı farklılık olduğu erkek öğretmenlerin bayan öğretmenlere göre yeni programın genel özelliklerine daha olumlu baktıkları sonucuna varılmıştır. Yeni Ortaöğretim 9. Sınıf Fizik Dersi Öğretim Programının içeriğine ilişkin görüşlerinde erkek ve bayan öğretmenler arasında anlamlı farklılık olduğu erkek öğretmenlerin bayan öğretmenlere göre yeni programın içeriğine daha olumlu baktıkları sonucuna varılmıştır. Cinsiyet değişkenine göre programın kazanımları, öğretme-öğrenme süreci ve ölçme-değerlendirme sürecine yönelik olarak erkek ve bayan öğretmenlerin görüşlerinde bir farklılık olmadığı sonucuna varılmıştır. Gömleksiz ve Bulut (2006) ise Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programına ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmada cinsiyet değişkeni bakımından öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulmamıştır.

5.1.8. Ortaöğretim 9. Sınıf Fizik Dersi Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre Sonuçları ve Tartışma

Yaş değişkenine göre yapılan karşılaştırmalar sonucunda öğretmenlerin 20-30 yaş, 31-40 yaş, 41 ve üzeri yaş grupları arasında öğretmenlerin programın genel özellikleri, kazanımları, içeriği, öğretme-öğrenme süreci ve ölçme değerlendirme sürecine yönelik görüşleri arasında bir farklılık olmadığı, genç öğretmenlerle ileri yaştaki öğretmenlerin programla ilgili olarak benzer görüşlere sahip olduğu sonucuna varılmıştır.

5.1.9. Ortaöğretim 9. Sınıf Fizik Dersi Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Meslekteki Kıdem Değişkenine Göre Sonuçları ve Tartışma

Meslekteki kıdem değişkenine göre yapılan karşılaştırmalar sonucunda öğretmenlerin 1-10 yıl, 11-15 yıl, 16 yıl ve üzeri kıdem grupları arasında

öğretmenlerin programın genel özellikleri, kazanımları, içeriği, öğretme-öğrenme süreci ve ölçme değerlendirme sürecine yönelik görüşleri arasında bir farklılık olmadığı, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerle tecrübeli öğretmenlerin programla ilgili olarak benzer görüşlere sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Gömleksiz ve Bulut (2006) da Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programına ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmada kıdem değişkeni bakımından öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulmamıştır.

5.1.10. Ortaöğretim 9. Sınıf Fizik Dersi Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin En Son Mezun Oldukları Okul Değişkenine Göre Sonuçları ve Tartışma

Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim durumlarına göre dağılımına bakıldığında Eğitim Fakültesi mezunları en büyük grubu oluşturmakta ve bunu Fen-Edebiyat Fakültesi mezunu öğretmenler takip etmekte, yüksek lisans mezunu olan öğretmenler ise az sayıda olmakla birlikte, eğitim durumu değişkenine göre yapılan karşılaştırmalar sonucunda eğitim fakültesi mezunları, fen edebiyat fakültesi mezunları ve yüksek lisans mezunları arasında öğretmenlerin programın genel özellikleri, kazanımları, içeriği, öğretme-öğrenme süreci ve ölçme değerlendirme sürecine yönelik görüşleri arasında bir farklılık olmadığı, öğretmenlerin programla ilgili olarak benzer görüşlere sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Gömleksiz ve Bulut (2006) da Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programına ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmada eğitim düzeyi değişkeni bakımından öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulmamıştır.

5.1.11. Ortaöğretim 9. Sınıf Fizik Dersi Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Programla İlgili Bir Seminere Katılma Değişkenine Göre Sonuçları ve Tartışma

Program tanıtımıyla ilgili seminere (ya da hizmet içi eğitim faaliyetine) katılma durumuna göre öğretmenlerin yalnızca az bir kısmı program tanıtımıyla ilgili bir seminere katılmıştır. Büyük bir çoğunluk ise program tanıtım seminerine katılmamıştır. Buna göre öğretmenlerin büyük bölümünün Orta Öğretim 9. Sınıf Fizik Öğretim Programı ile ilgili olarak bilgilendirici bir seminer ya da hizmet içi

eğitim faaliyetinden geçmediğini, dolayısı ile yeni fizik öğretim programı ile ilgili olarak yeterince bilgi edinememiş olabileceklerini söyleyebiliriz.. Öğretmenlerin fizik dersi öğretim programına ilişkin görüşlerinin program tanıtım seminerine katılma durumuna göre programın genel özellikleri, kazanımları, içeriği, öğretme-öğrenme süreci ve ölçme değerlendirme sürecine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı sonucuna varılmıştır. Programla ilgili tanıtıcı bir seminer ya da hizmet içi eğitim faaliyetine katılan ve katılmayan öğretmenler arasında farklılık bulunmaması nedeniyle programla ilgili verilen seminer ve eğitim faaliyetlerinin içerik olarak yetersiz olduğu düşünülebilir. Bu sonuç Azar ve Karaali'nin (2004) yılında yaptıkları çalışma ile örtüşmektedir. Azar ve Karaali'de (2004) yaptıkları çalışmada fizik öğretmenlerin mutlaka senede bir kerede olsa alandaki yeni gelişmeleri içeren bir programa dahil edilmeleri gerektiği sonucuna ulaşmışlardır.

5.2. ÖNERİLER

Tüm fizik öğretmenlerine mutlak surette Ortaöğretim 9. Sınıf Fizik Öğretim Programı ile ilgili olarak seminer ya da hizmet içi eğitim faaliyeti verilmelidir. Yapılan çalışmada yeni program ile ilgili olarak seminer alan öğretmenlerle seminer almayan öğretmenlerin programla ilgili görüşleri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Bu durumda programın felsefesi ve vizyonu, programın yapısı, programın temel yaklaşımı, programın içeriği, programın öğretme-öğrenme süreci, programın-ölçme değerlendirme süreci, bilgi ve beceri kazanımları ile ilgili olarak verilen seminerlerin içeriğinin yetersiz olduğu ve iyileştirilmesi gerektiğini söyleyebiliriz.

Araştırmada kullanılan ankete verilen cevapların analizinde öğretmenlerin birçok anket maddesine katılıyorum şeklinde cevap verdiği, bazı maddeleri ise katılmıyorum ya da kararsızım şeklinde cevapladıkları görülmüştür. Öğretmenlerin kararsız kaldıkları ve katılmadıkları maddelerin betimsel incelenmesinden çıkan sonuçlardan yola çıkarak aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur.

1. Fizik Öğretim Programı öğretmenlere rehberlik edecek şekilde hazırlanmalıdır. Programda tereddütlere sebebiyet verecek genel ifadeler kullanmak yerine daha ayrıntılı ve net ifadelere yer verilmelidir.

2. Fizik Öğretim Programının kazanımlarının belirlemesi sürecinde, kazanımların öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine uygunluğu konusunda daha hassas davranılmalı, program bu yönüyle eğitim psikolojisi uzmanlarınca bir kez daha gözden geçirilmelidir.
3. Kazanımlar belirlenirken öğrencilerin bu sınıftaki hazır bulunuşluk düzeyleri iyi ölçülmeli ve kazanımlar öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerine uygunluğu yönünden tekrar değerlendirilmelidir.
4. Programın beceri kazanımları yeniden değerlendirilerek, kazanımlar öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirecek şekilde hazırlanmalıdır.
5. Fizik Öğretim Programının içeriği diğer derslerin içeriği ile tutarlılık yönünden gözden geçirilmelidir.
6. Fizik Öğretim Programının öğretme-öğrenme sürecinde; önerilen eğitim-öğretim etkinlikleri; öğrencilere yaşam boyu öğrenme bilincini kazandıracak şekilde tekrar gözden geçirilmelidir.
7. Fizik Öğretim Programında öğretmenlere programın işleyişi ile ilgili olarak önerilen yöntem ve teknikler öğretmene yeterince rehberlik edecek şekilde düzenlenmelidir. Deneylerde kullanılmak üzere belirlenen araç gereçlerin okullarda bulunabilecek veya kolay temin edilebilecek şekilde olmasına daha fazla özen gösterilmelidir.
8. Programda dersler için ayrılan süre; gezi-gözlem, inceleme, yaparak-yaşayarak öğrenme gibi öğrencileri aktif kılan ve öğrenmenin üst düzeyde gerçekleşmesini sağlayan öğrenme-öğretme etkinliklerini ve kazanımlarını gerçekleştirebilecek şekilde arttırılmalıdır.
9. Fizik Öğretim Programının ölçme-değerlendirme sürecinde; programda ön görülen ölçme ve değerlendirme teknikleri kazanımları ölçebilecek şekilde uzmanlarca

yeniden gözden geçirilmeli, programda yer alan ölçme-değerlendirme örneklerinin sayısı ve çeşidi artırılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Acar, H. (2007). *Yeni ilköğretim programlarının öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi*. Yüksek lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aycan, Ş. ve Yumuşak, A. (2003). Lise müfredatındaki fizik konularının anlaşılma düzeyleri üzerine bir araştırma. *Milli Eğitim Dergisi*, Yaz 2003, Sayı 159. <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/159/icindekiler.htm>. Web adresinden 19 Haziran 2009 tarihinde edinilmiştir.
- Azar, A. ve Karaali, Ş. (2004). Fizik öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçları. *Milli Eğitim Dergisi*, Bahar 2004, Sayı 162 <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/162/162-icindekiler.htm>. Web adresinden 10 Eylül 2009 tarihinde edinilmiştir.
- Bayrak, B.ve Erden, A.M. (2007). Fen bilgisi öğretim programını değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1) 137-154.
- Büyükkaragöz, S.S. ve Çivi, C. (1999). *Genel Öğretim Metotları Öğretimde Planlama ve Uygulama* (10. baskı). İstanbul: Beta Basım Yayın Dağıtım A.Ş.
- Çet, S. (2000). *Orta öğretim lise 1. sınıf matematik programının değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans tezi, Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Çilenti, K. (1988). *Eğitim teknolojisi ve öğretim*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Demirel, Ö. (2006). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme* (9.baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2007). *Eğitimde planlama ve değerlendirme-öğretme sanatı* (12.baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Engin, A.O. ve Bülbul, M.Ş. (2009). Ortaöğretimde fizik öğretimi programının öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Kafkas Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*. 2(1):47-65.
- Ertürk, S. (1991). *Eğitimde “program” geliştirme* (6. baskı). Ankara: Meteksan Matbaacılık.
- Ertürk, S. (1972). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Yelken Tepe Yayınları.
- Erden, M. (1998). *Eğitimde program değerlendirme* (3. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Eurybase-Türkiye (2007). *Eurybase the information database on education systems in europe. (Türk eğitim sistemi 2006/2007)*. European Commission. <http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/eurybase/pdf/section/TRTRC95.pdf>. Web adresinden 31 Ekim 2009 tarihinde edinilmiştir.
- Gömlüksiz, M.N. ve Bulut, İ. (2006).Yeni fen ve teknoloji dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 16 (2), 173-192.
- Gözütok, F.D. (2003). Türkiye’de program geliştirme çalışmaları. *Milli Eğitim Dergisi*. (160), 44-64.
- Gözütok, F.D. (2005). Program değerlendirme. C. Bayrak, G. Can, Ö. Demirel, D. Gözütok, T. Gürkan, B. Özer, M. Sağlam, E. Sözer, Ş. Yaşar ve M. Gültekin (Der). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. (s.175-190). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Web-Ofset Tesisleri.
- Gözütok, F.D. (2006). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Ekinoks Kitabevi.

- Gücüm, B. (1998). Fen bilimlerinin oluşumu, gelişimi ve fen bilgisi. Ş. Yaşar, A. Ayas, F. Kaptan, B. Gücüm (Der.). *Fen bilgisi öğretimi* (s.3-10). Eskişehir: T.C. Anadolu Üniversitesi Açık Öğreti Fakültesi Yayınları.
- Gürkan, T. (2005). Eğitim öğretim ve programlarla ilgili temel kavramlar. C. Bayrak, G. Can, Ö. Demirel, D. Gözütok, T. Gürkan, B. Özer, M. Sağlam, E. Sözer, Ş. Yaşar ve M. Gültekin (Der.). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. (s.1-30). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Web-Ofset Tesisleri.
- Hesapçıoğlu, M. (1988). *Öğretim ilke ve yöntemleri- eğitim programları ve öğretim* (6. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- İşman, A. ve Eskicumalı, A. (2003). *Eğitimde planlama ve değerlendirme* (4. baskı). İstanbul: Değişim Yayınları.
- Kaptan, S. (1973). *Bilimsel araştırma teknikleri*. Ankara: Rehber Yayınevi.
- Karakaya, Ş. (2004). *Eğitimde program geliştirme çalışmaları ve yeni yönelimler*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım A.Ş.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi* (12. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karatepe, A. (2002). Fen bilgisi öğretimi amaçlarını gerçekleştirilmesinde yeni programın içerik boyutunda uygunluğu konusunda öğretmen görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 12(2) 327-338.
- Kemertaş, İ. (1999). *Uygulamalı genel öğretim yöntemleri-öğretimde planlama ve değerlendirme* (3. baskı). İstanbul: Birsan Yayınevi.
- Koca, S. (1999). *Ortaöğretimde fizik dersi müfredat programlarının değerlendirilmesi ve alternatif bir fizik programı*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

- Korkut, D. (2005). *1948-1991 yılları ilköğretim 5. sınıf matematik ders programlarının değerlendirilmesi*. Yüksek lisans tezi, Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Küçükahmet, L. (1997). *Eğitim programları ve öğretim – öğretim ilke ve yöntemleri* (8. baskı). Ankara: Gazi Kitabevi.
- MEB. (2007). Ortaöğretim Fizik Dersi 9. Sınıf Öğretim Programı. Ankara,
- Oğuzkan, A.F. (1981). *Eğitim terimleri sözlüğü*. Ankara. Türk Dil Kurumu Yayınları
- Okta, E. (2008). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi 1998 ve 2004 öğretim programlarının öğretmen görüşlerine dayalı olarak hedefler/kazanımlar boyutunda değerlendirilmesi*. Yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özçelik, D.A. (1998). *Eğitim programları ve öğretim-genel öğretim yöntemi* (4.baskı). Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Özgün, S.A. ve Şen, A.İ. (2002). 3. Uluslar Arası Matematik ve Fen Bilgisi Tekrar Sonuçlarının Türkiye İçin Değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 23: 145-154.
- Sönmez, V. (1994). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı* (6. baskı). Ankara: Personel Geliştirme Merkezi Yayınları.
- Şentürk, Ş. (2007). *Yeni ilköğretim programlarının öğretmen ve müfettiş görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yüksek lisans tezi, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tekin, H. (1996). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (9. baskı). Ankara: Yargı Yayınları.

- Tunçer, Y. ve Eryılmaz, A. (2002). Yoğun fizik müfredat programının lise ğrencilerinin fizik başarısına etkisini inceleme. (zet kitabı) *V. Ulusal Fen Bilimleri Kongresi* (s.136).
- TDK, (2009). *Güncel Türkçe sözlük*. <http://tdkterim.gov.tr/bts/?kategori=verilst&kelime=program&ayn=tam>. Web adresinden 15 Aralık 2009 tarihinde edinilmiştir.
- TTKB, (1992). lise 1.2. ve 3. sınıf fizik dersi ğretim programlarının kabul. (s.2-6). <http://ttkb.meb.gov.tr/indir/ttkb/programlar/lise/Fizik1.pdf> Web adresinden 24 Kasım 2009 tarihinde edinilmiştir.
- Varış, F. (1996). *Eğitimde program geliştirme* (6. baskı). Ankara: Alkım Kitapçılık ve Yayıncılık.
- Varış, F. (1989). Eğitimde program geliştirmeye sistematik yaklaşım. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 22 (1), 7-12.
- Yılmaz, H. Sünbül, A.M. (2000). *ğretimde Planlama ve Değerlendirme*. Konya: Mikro Basım-Yayın.

EKLER

EK-1

2005 YILI 9. SINIF FİZİK DERSİ MÜFREDATI

Amaçlar

1. Fiziğin çok yaygın olan uygulamalarını daha iyi anlamalarına imkan sağlayacak temel kavramları ve kanunları öğretmek,
2. Fizik olayları üzerinde bizzat inceleme, gözlem ve deney yaptırmak suretiyle araştırma yollarını kavramalarına, pozitif ve ilmi bir görüş ve düşünüşe sahip olmalarına imkan ve zemin hazırlamak
3. Fizik olayların derinliğine ve kapsamlı düşünebilmek, onlara nüfuz etmek,
4. İlerde temel bilim dallarında yapacakları öğrenim için gerekli bilgi, tavır ve maharet kazanmalarını sağlamak,
5. Öğrenme yollarını öğretmektir.

Açıklamalar

1. Öğrenciler ferdi çalışmalara yönlendirilmeli, konuların daha yakından incelenmesi ve deney sonuçlarına dayanarak ilmi düşünme ve değerlendirmenin nasıl yapılacağı öğretilmelidir.
2. Bugüne kadar elde edilen ilmi buluşları yapan kişilerin ne kadar basit araçlar kullandıkları, imkanlarının çok az oluşu hatırlatılmalı, bunların üstünlüklerinin sadece ilmi uygulama ve düşünme kabiliyeti kazanmış sabırlı, çalışkan, olaylarla yakından ilgilenen kişiler olduklarını gösteren örnekler vererek, kendilerine, aynı sabır ve metotlu çalışmalarla bir takım bulgulara varabilecekleri inancı ve cesareti verilmelidir.
3. Öğrencilere, ilmin değiştirilemeyen kesin gerçeklerden ibaret olmadığı bilginin her zaman yeniden gözden geçirilebileceği, yeni denemelerden elde edilecek yeni verilerden yeni sonuçlarla veya yorumlarla varılabileceği fikri verilmeli ve ilmin ancak ilmi metotlarla elde edilen verilerin çeşitli şekillerde yorumlanması, genelleştirilmesi ve yayılması suretiyle gelişeceği görüşü kazandırılmalıdır.
4. Teknolojik gelişmelere temel teşkil eden "Transistorlar" ve "Laser gibi konular üzerinde ayrıntılı bilgiler verilmelidir.
5. Atatürkçü düşünce sisteminde; Akılcı ve Bilimci Davranışın önemi. Akılcılığın Gerçekçilik ve Yapıcılıkla İlişkisi, Akılcılığın Sorumlulukla olan İlişkisi, Bilimin İnsan Hayatındaki Yeri ve Önemi, Bilim ve Teknolojiyi Uygularken Gözönünde Bulundurulacak Esaslar, Akılcılığın Temeli Bilim ve Teknoloji, "Hayatta En Hakiki Mürşit İlimdir" prensibi yeri geldikçe ve bilhassa deney yapılırken temas edilecek, ayrıca bazı konuların sonlarında yer alan okuma parçaları sınıfta okunup gerekli açıklamalarda bulunulacaktır.

Fizik Lise - 9. Sınıf Konuları

I. Bölüm: Madde Ve Özellikleri

A. Madde

B. Maddelerin Hacmi

- a. Katı ve sıvı maddelerin hacimlerinin ölçülmesi
 - 1. Geometrik biçimli cisimlerin hacimlerinin ölçülmesi
 - 2. Düzgün olmayan cisimlerin hacimlerinin ölçülmesi
 - 3. Sıvıların hacimlerinin ölçülmesi
- b. Gazların hacimlerinin ölçülmesi
- c. Madde miktarlarının karşılaştırılmasında hacmin güvenilirliği

C. Kütle ve Ağırlık

- a. Kütlenin ölçülmesi
- b. Kütlenin korunumu
- c. Ağırlığın ölçülmesi

D. Özkütle

- a. Katıların özkütlesinin ölçülmesi
- b. Sıvıların özkütlesinin ölçülmesi
- c. Gazların özkütlesinin ölçülmesi

E. Maddelerin Esnekliği

- a. Katıların esnekliği
- b. Sıvıların esnekliği
- c. Gazların esnekliği

F. Madde ve Isı

- a. Isı ve sıcaklık
- b. Isı miktarı ve ölçülmesi
- c. Erime ve donma
- d. Kaynama, buharlaşma ve süblimleşme
- e. Genleşme ve sıkıştırılabilirlik
 - 1. Katılarda genleşme
 - 2. Sıvılarda genleşme
 - 3. Gazlarda genleşme

II. Bölüm: Işık

- 1. Işık nedir? Nasıl yayılır.
- 2. Işığın yansımaları, yansıma kanunları.
- 3. Işığın değişik ortamlarda hareketi, kırılma, kırılma kanunları.
- 4. Tam yansıma.
- 5. Prizmalarda kırılma.
- 6. Görüntü oluşması.
 - a) Düzlem ayna.
 - b) Küresel aynada.
- 7. Merceklerde görüntü oluşması.

ÖĞRETMEN ANKET FORMU

Değerli Öğretmenler:

Elinizdeki bu anket formu sizlerin Yeni Fizik Öğretim Programı'nın genel özellikleri, kazanımları, içeriği (kapsamı), öğretme-öğrenme süreçleri ve ölçme-değerlendirme sürecine yönelik görüşlerinizi almak amacıyla hazırlanmıştır. Ankete vereceğiniz cevaplar araştırma dışında başka hiçbir yerde kullanılmayacaktır. Araştırmanın amacına başarılı bir şekilde ulaşması, sizlerin anket sorularını doğru ve tarafsız olarak doldurmanıza bağlıdır. Bu sebeple soruları dikkatlice okumanızı ve size en uygun seçeneği (X) işareti ile işaretlemenizi rica ederim. Lütfen hiçbir soruyu yanıtsız bırakmayınız. Değerli katkılarınız için şimdiden teşekkür eder, çalışmalarınızda başarılar dilerim.

Cemal YOLBAŞI

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Fizik Öğretmenliği Bölümü Yüksek Lisans Öğrencisi

BÖLÜM- 1
KİŞİSEL BİLGİLER

1. Cinsiyetiniz,

() kadın () erkek

2. Yaşınız,

() 20-30 () 31-40 () 41- 50 () 51 ve üzeri

3. Meslekteki kıdeminiz,

() 1-5 yıl () 6-10 yıl () 11- 15 yıl () 16-20 yıl () 21 yıl ve üzeri

4. En son mezun olduğunuz okul,

() Eğitim Fakültesi
() Fen Edebiyat Fakültesi
() Tezsiz Yüksek Lisans
() Yüksek Lisans ve üstü
() Diğer (Öğretmen Okulu, Eğitim Enstitüsü, Lisans tamamlama programı vb.)

5. Yeni Fizik Öğretim Programı ile ilgili bilgilendirici bir seminere katıldınız mı?

() Evet () Hayır

5. soruya cevabınız EVE ise aşağıda belirtilen bölümü doldurunuz.

Hangi kurum tarafından yapıldı:(Üniversite, MEB vb.).....

BÖLÜM-2 (ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ) Yeni Fizik Öğretim Programının Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1-Yeni fizik öğretim programını genelde yararlı buluyorum.						
2- Program öğretmene yeterince rehberlik etmektedir.						
3- Programda öğrenciye kazandırılması ön görülen kazanımlar, Programın vizyonu ile uyumludur.						
4- Kazanımlar, öğrencilerin ilgi ve yetenekleriyle uyumludur.						
5- Kazanımlar, öğrencilerin bilişsel gelişim(bilgiyi tanıma, hatırlama, vb.) özelliklerine uygundur.						
6- Kazanımlar, öğrencilerin duyuşsal (duygu,tutum, tavır vb.) gelişim özelliklerine uygundur.						
7- Kazanımlar, öğrencilerin psiko-motor (fiziksel gelişim, zihin kas koordinasyonu vb.) gelişim özelliklerine uygundur.						
8- Kazanımlar, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerine uygundur.						
9- Kazanım ifadeleri açık ve anlaşılır biçimde yazılmıştır.						
10- Kazanımlar, birbirleriyle tutarlıdır.						
11- Kazanımlar, mevcut koşullarda gerçekleştirilebilir niteliktedir.						
12- Programda bireyin günlük hayatında işine yarayacak kazanımlara yer verilmiştir.						
13- Kazanımlar öğrencilerin yaratıcılığını geliştirici niteliktedir.						
14- Kazanımlar öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirici niteliktedir.						
15- Kazanımlar öğrencilerin istedik (kendisi için gerekli olduğuna inandığı ve kendisi için anlamlı olan) davranışlarını geliştirici niteliktedir.						
16- Kazanımlar öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirici niteliktedir.						
17- Kazanımlar öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmelerini destekleyici niteliktedir.						
18- Kazanımlar öğrencilerin üst düzey düşünme yeteneklerini (analiz, sentez, değerlendirme, analitik düşünme, muhakeme etme vb.) geliştirici niteliktedir.						
19- Kazanımlar öğrencilere bilimsel süreç becerilerini (gözlem, çıkarım yapma, hipotez kurma vb.) kazandırıcı niteliktedir.						
20- Kazanımlar öğrencilere bilişim-iletişim becerilerini kazandırıcı niteliktedir.						
21- İçerik, programın vizyonu ile tutarlıdır.						
22- Programın içeriği, konu alanındaki temel bilgileri (kavramları, ilkeleri, yöntemleri, uygulamaları, vb. gibi) içermektedir.						
23- İçerik, güncel bilimsel bilgilere uygundur.						
24- İçerikte yer alan konuların sırası öğrenme ilkelerine (basitten-karşıya, somuttan-soyuta, kolaydan zora vb.) uygundur.						
25- İçerik, öğrenci seviyesine (yaşlarına, zihinsel gelişimlerine vb.) uygundur.						
26- Programın içeriği, diğer derslerin içeriği ile tutarlıdır.						
27- İçerikteki bilgiler, kalıcı ve dayanıklıdır.						
28-İçerik öğrenci için anlamlıdır.						

<i>Yeni Fizik Öğretim Programının Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi</i>	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
29- İçerikte yer alan konular kazanım ifadeleri ile tutarlıdır.					
30- Programın içeriği öğrenciyi ezberden çok anlamaya teşvik etmektedir.					
31- Programın içeriği, öğrencilere kazanımları kazandırabilecek niteliktedir.					
32- Programın içeriğinde yer alan tüm konular önemlidir.					
33- Programın içeriği öğrencilerin ilgisini çekmektedir.					
34- Yeni programda ön görülen etkinlikler, öğrencileri derse motive eder.					
35- Öğrenciler, programda ön görülen becerileri (araştırma, sorgulama, eleştirel ve yaratıcı düşünme, vb. gibi) kazanırlar.					
36- Yeni program, öğrencileri derste öğrenme-öğretme sürecine aktif katılımına sevk etmektedir.					
37- Programda yer alan etkinlikler çoklu zeka kuramına uygundur.					
38- Program etkinliklerde öğrenci merkezli öğrenme stratejilerine (problem temelli öğrenme, işbirlikli öğrenme, araştırma, vb. gibi) yer verir.					
39- Program, öğrencilere sürekli öğrenme bilincini kazandırır.					
40- Programın öğrenme alanları üzerine yapılandırılması öğrenmede etkilidir.					
41- Program kazanımlar açısından öğrencilere fırsat eşitliği sağlar.					
42- Programda önerilen öğretim yöntemleri sınıf ortamında uygulanabilir niteliktedir.					
43- Dersin işlenişinde öğrencilerin katılımının sağlandığı konular fazladır					
44- Eğitim durumlarında kullanılmak üzere belirlenen laboratuvar araç-gereçleri kazanımları gerçekleştirecek niteliktedir.					
45- Okul laboratuvarındaki araç-gereç, deney düzeneklerinin kurulabilmesi için yeterlidir.					
46- Konularla ilgili deney düzenekleri kolay hazırlanır niteliktedir.					
47- Programda işleyiş ile ilgili önerilen yöntem ve teknikler öğretmene yeterince rehberlik etmektedir.					
48- Programda önerilen öğretim yöntemleri fizik dersinin bu yaş grubuna öğretimi için uygundur.					
49- Programda öğrencilerin derse katılımını sağlayan etkinlikler vardır.					
50- Dersler için ayrılan süre gezi-gözlem, inceleme, yaparak-yaşayarak öğrenme gibi öğrencileri aktif kılan ve öğrenmenin üst düzeyde gerçekleşmesini sağlayan öğrenme-öğretme etkinlikleri için yeterlidir.					
51- Programda kazanımlar için ayrılan süre yeterlidir.					
52- Programda ön görülen ölçme - değerlendirme teknikleri kazanımları ölçmede yeterlidir.					
53- Kazanımlara yönelik çoklu değerlendirme tekniklerini uygulayın.					
54- Programda ön görülen ölçme ve değerlendirme teknikleri, öğrencilerin gelişim düzeylerini dikkate almaktadır.					
55- Programda yer alan ölçme değerlendirme ile ilgili açıklamalar yeterlidir.					
56- Programda yer verilen değerlendirme örnekleri yeterlidir.					
57- Değerlendirme için programda önerilen değişik tip sorular uygulanabilir niteliktedir.					
58- Kazanımlar ölçülebilir-değerlendirilebilir niteliktedir.					

EK-3:

VALİLİK ONAY YAZISI

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.34.00.18.580/6192 /99503
Konu: Anket.
(Cemal YOLBAŞI)

05.. Ekim 2009

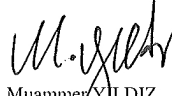
VALİLİK MAKAMINA

- İlgi : a-)Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nün 15/07/2009 tarih ve 3018 sayılı yazısı.
b-)Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.
c-)Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Araştırma Geliştirme Dairesi Başkanlığı'nın 11/04/2007 tarih ve 1950 sayılı emri.
d-)Millî Eğitim Müdürlüğü Anket Komisyonu'nun 17/09/2009 tarihli tutanağı.

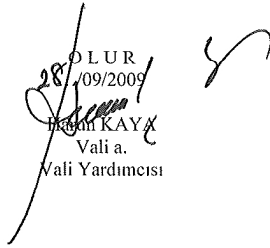
Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü Fizik Öğretmenliği Yüksek Lisans öğrencisi **Cemal YOLBAŞI'nın**, ilimizde ekte isimleri belirtilen okullarda uygulanmak üzere "**Yeni Fizik Öğretim Programının Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi**" konulu anket çalışmalarını yapma istekleri hakkındaki İlgi (a) yazı ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü Fizik Öğretmenliği Yüksek Lisans öğrencisi **Cemal YOLBAŞI'nın**, ilimizde ekte isimleri belirtilen okullarda uygulanmak üzere "**Yeni Fizik Öğretim Programının Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi**" konulu anket çalışmalarını yapması, bilimsel amaç dışında kullanılmaması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, İlgi (c) Bakanlık Emri esasları dahilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında)bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamımızca da uygun görüldüğü takdirde Olurlarınıza arz ederim.


Dr. Muammer YILDIZ
Millî Eğitim Müdürü

EKLER :
Ek-1. İLGI (a)yazı ve ekleri


İLHAN KAYA
Vali a.
Vali Yardımcısı

NOT :Verilecek cevapta tarih, kayıt numarası, dosya numarası yazılması rica olunur.
Adres :İstanbul Millî Eğitim Müdürlüğü A.Blok Ankara cad. No:2 Cağaloğlu 526 13 82