

PAPER DETAILS

TITLE: 2005 Öğretim Programını Değerlendirme Envanterinin Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması
(ss.186-210)

AUTHORS: Serkan DEMİR,Seval FER

PAGES: 186-210

ORIGINAL PDF URL: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/146320>

2005 ÖĞRETİM PROGRAMINI DEĞERLENDİRME ENVANTERİNİN GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI¹

Serkan DEMİR

Sınıf Öğretmeni

Beşiktaş Cumhuriyet İlköğretim Okulu

varvil78@mynet.com

Doç. Dr. Seval FER

Yıldız Teknik Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü

sevaler99@hotmail.com

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, ‘2005 Öğretim Programlarını Değerlendirme Envanteri’nin geçerliğinin ve güvenirliğinin incelenmesidir. Betimsel araştırma yönteminden genel tarama modeli kullanılan araştırmanın evrenini İstanbul İlinde görev yapan 40395 sınıf öğretmeni, örneklemini ise bu evrenden 8 ilçede görev yapan ve rastgele küme örnekleme yöntemi ile belirlenen 386 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Envanterin yapı geçerliğini saptamak için yapılan faktör analizi dört faktörlü, 80 maddeli yapı ortaya koymuştur. Envanterin bütünü için tutarlık güvenirliği 0.85 alpha katsayısıdır. Faktörlere göre Cronbach Alpha katsayıları ise 0.77 ile 0.86 arasında değişmiş; madde bazında iç güvenirlik katsayıları, maddelerin tamamında 0.98 olarak gözlemlenmiştir. Envanterin madde-toplam korelasyonu 0.33 ile 0.79 arasında değişen değerlere ulaşmıştır. Bulgular, ölçeğin geçerliği ve güvenirliği bakımından tartışılmıştır.

Anahtar kelimeler: Program değerlendirme, Geçerlilik, Güvenirlik

TESTING THE VALIDITY AND RELIABILITY OF THE EVALUATION INVENTORY OF THE CURRICULUM 2005

ABSTRACT

The purpose of this study is to evaluate the validity and reliability of ‘Evaluation Inventory of curriculum 2005’. With a survey research, a sample of 386 teachers working in 8 different districts was selected through random cluster sampling method among 40395 schoolteachers working in Istanbul. The factor analysis which was carried out to determine the construct validity of the measurement revealed a 4-factor, 80-item structure. The coefficient of internal consistence of the whole measurement was 0.85 alpha. According to the factors, Cronbach’s alpha coefficients varied between 0.77 and 0.86. Items internal reliability coefficients of the measurement was determined as 0.98 for each item. Findings demonstrated that the subscales had internal consistency reliabilities, item total correlation, ranged from 0.33 to 0.79. The results are disputed in terms of validity and reliability of the measurement.

Keywords: Curriculum Evaluation, Validity, Reliability

¹ Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalında Serkan Demir tarafından, Seval Fer danışmanlığında hazırlanan “İlköğretim okullarında görev yapan 1., 2., 3., 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin 2005 öğretim programlarına ilişkin görüşleri” isimli yüksek lisans tez çalışmasından üretilmiştir.

GİRİŞ

Program değerlendirme kavramına ilişkin literatürde çeşitli tanımlar yer almaktadır. Örneğin, Erden (1995), program geliştirme kavramını, gözlem ve çeşitli ölçme araçları ile öğretim programlarının etkililiği hakkında veri toplama, elde edilen verileri programın etkililiğinin işaretçileri olan ölçütlerle karşılaştırıp yorumlama ve programın etkililiği hakkında karar verme süreci olarak tanımlamaktadır. Kelly (1999) ise program değerlendirmenin bir öğretim etkinliğinin herhangi bir parçasını ölçmeye çalışan açık seçik bir süreç olduğunu savunmaktadır. Başka bir tanımda ise değerlendirme, geniş bir perspektifte bir eğitim programı hakkında kararlar almak için bilgi toplama ve kullanma olarak açıklanmaktadır (Stufflebeam, 1971, akt., Stenhouse, 1975). Diğer bir tanıma göre ise program değerlendirme, belirli bir zamanda, program uygulamasının etki alanında bulunduğu kabul edilen eğitim seçeneklerinin göreceli hedeflerini ölçmek için kullanılan bir süreçtir (Hamilton, 1976). Yukarıda belirtilen tanımlardan da yola çıkılarak program değerlendirme, öğretim programlarının etkililiği hakkında ölçme araçları aracılığıyla toplanan bilgilerin uygulanan programın kalitesi hakkında karar verme özelliklerini içinde barındıran bir süreç olarak tanımlanabilir.

2005 ilköğretim programlarının temel amacı, öğrencilerin temel yaşam becerilerini kazanmalarına ve olumlu kişisel nitelikler geliştirmelerine yardımcı olmak biçiminde belirtilmiştir. Programın öğeleri ise kazanımlar, içerik, öğrenme süreçleri ve izleme ve ölçme-değerlendirme boyutları biçiminde oluşturulmuştur. Kazanımların, öğrencilerin gözlemlenebilir davranışlarının yanı sıra, bilgi, beceri, tutum ve değerleri de içeren ifadeler olduğu, kazanımlar belirlenirken konu bütünlüğünden çok, becerilerin esas alındığı ifade edilmiştir. 2005 ilköğretim programlarında içerik belirlenirken, öğrencilerin ilgilerinin ve ihtiyaçlarının göz önünde tutulduğu, içeriğin düzenlenmesinde tematik yaklaşımdan yararlanıldığı ve bu çerçevede öğrenme alanlarının belirlendiği, ayrıca, ara disiplinlerin tanımlanarak öğrenme alanları ile ilişkilendirildiği ifade edilmiştir. Ayrıca, öğrencilerin içerikle ilgili yalnızca bir kaynaktan değil birçok kaynaktan yararlanmasının amaçlandığı belirtilmiştir. Programda, öğrenme süreçlerinde bireysel farklılıkları dikkate alan, bireyin kendine özgünlüğünü ön plana çıkararak öğrencinin sahip olduğu bilgilerle yeni aldığı bilgileri

kendine özgü biçimde yapılandığı öne sürülmüş, bu nedenle de öğretim yöntem ve tekniklerinin mümkün olduğunca çeşitlendirilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Ölçme-değerlendirmede ise öğrencilere bilgi, beceri ve tutumlarını sergileyebilecekleri çoklu değerlendirme fırsatlarının sunulması gerektiği vurgulanmıştır. Programda, sadece öğrenme ürününün değil, öğrencilerin öğrenme süreçlerinin de izlenerek değerlendirilmesinin amaçlandığı belirtilmiştir. Bu çerçevede değerlendirmenin, öğrencilerin ne bilmediklerine değil, ne bildiklerine odaklanan bir araç olarak görülmesi gerektiği savunulmuştur (MEB, 2005). 2005 ilköğretim programlarının, yapılandırmacı öğrenme kuramının ilkelerinden de yararlanılarak geliştirildiği ifade edilmektedir. Öyleyse, yapılandırmacı öğrenme nedir?

Yapılandırmacı anlayış, epistemolojiden hareketle bir öğrenme kuramına, öğrenme kuramından da uygulamaya aktarılmaktadır. Yapılandırmacı öğrenmenin temel vurgusu bireyin, bilgiyi zihninde nasıl yapılandığıdır. Bu çerçevede yapılandırmacı öğrenme, bireyin öğrenme sürecindeki bilgiyi yapılandırma sırasında ne türden işlemler yaptığını ve yapılandırma sürecini etkileyen unsurların neler olduğunu açıklayan genel bir öğrenme kuramı olarak görülebilir (Fer ve Cırık, 2007). Yapılandırmacı öğrenme, öğrenenlerin, kavramları, ilişkileri ve bilgiyi yapılandırarak keşfetmelerini teşvik eder (Farris, 1996). Doolittle ve Camp'in (1999) de ifade ettiği gibi, bireyin etrafındaki dünya ile etkileşimi, geçmiş yaşantıları ile bir araya gelerek bilgi temellerinin oluşmasını sağlar. Mevcut yaşantılar ile yeni fikir ve bakış açıları resmi bilgilerle (formal knowledge) birleştiğinde yeni bilginin yapılandırılması gerçekleşir (Maypole & Davies, 2001). Bir bütün olarak yapılandırmacılık ise “bilginin yapılandırılması sağlayan uygulamalar, normlar ve inançlar setinden oluşan bir kültür” (Hackmann, 2004), bireyin öğrenme sürecinde ne türden işlemler yaptığını ve bu sürece etki eden etmenlerin neler olduğunu açıklayan bir kuram olarak görülebilir. Yapılandırmacılık, bilginin öğrenen tarafından kazanılma sürecine olduğu kadar, bilme kavramının nasıl oluştuğuna odaklanır.

Yapılandırmacı öğrenme, bireyin kendisine özgü biçimde bilgiyi oluşturmasını açıklar. Bilgi, öğrenen nesnelerle ve gerçek dünyayla etkileşimi sonucunda, öğrenen tarafından, aktif olarak yapılandırılarak zihinsel yapıları oluşturur. Diğer bir anlatımla,

yeni öğrenmeler mevcut anlamaya, mevcut zihinsel yapıya bağımlıdır. Yeni zihinsel yapıların oluşması ise yeni öğrenmenin meydana gelmesi demektir. Öğrenen, çevresiyle kurduğu ilişkilere ve deneyimlerine dayanarak gerçeği yorumlar ve yapılandırır. Gerçeğin nasıl olması gerektiği konusunda, bireysel beklentiler ile bireysel inançlar rol oynar (Fer ve Cırık, 2007). Bu çerçevede, tek doğru yanıtı, tek yönlü ve tek bakış açılı öğrenme kuramlarının aksine, çok yönlü bakış açısının ve bir sorunun birden çok yanıtı olabileceği düşüncesinin hakim olduğu görülür (Can, 2004).

Yapılandırmacı kuramın öğrenme ortamına yansımaları incelendiğinde, Açıkgöz'ün (2004) de belirttiği gibi, öğretmen kendi zihnindeki bilgi, kavram ya da düşünceleri öğrencilerin zihnine aktaramaz. Anlatılanlar öğrenci tarafından yorumlanır ve dönüştürülür. Öğretmenin yapması gereken, öğrenci ile öğretim programı arasında aracılık etmek, öğrencinin bilgiyi yapılandırma sürecini yanlış yönelmeleri önleyerek kolaylaştırmaktır. (Açıkgöz, 2004). Yapılandırmacı öğrenme kuramının ilkelerinden de yararlanılarak geliştirildiği ifade edilen ilköğretim programlarında öğretmen önemli bir role sahiptir. Buna karşın, öğretmen görüşlerini inceleyen araştırmaların yeterince olmadığı gözlenmektedir. Yapılandırmacılıkla ilgili ulaşılabilen literatür incelendiğinde, araştırmaların ortaöğretim ve daha çok üniversite düzeyinde yoğunlaştığı (Örn., Akar & Yıldırım, 2004, Banet & Ayuso, 2003; Clark & James, 2004; Gürol, 2002; Henderson & Mirafzal, 1999; Matthew & Norma, 2002; Maypole & Davies, 2001; Pugalee, 2001; Sheehy, 2002; Simpson, 2001; Tenenbaum, Naidu, Jegede, & Austin, arkadaşları, 2001; Tsai, 2000), bu araştırmaların ise daha çok yapılandırmacı öğrenme ortamının düzenlenmesine ve etkisine yönelik olduğu, ancak ilköğretim düzeyinde (Örn., Cırık, 2005; Yanpar Şahin, 2001; Dinçer, 2003) yeteri kadar uygulanmadığı göze çarpmaktadır.

Yapılandırmacı öğretim programının öğretmen boyutuna yönelik yapılan çalışmalar incelendiğinde ise Karakuş (2003) tarafından yapılan araştırma bulgularına göre öğretmenler, yapılandırmacı öğrenmeye yönelik yeterli bilgiye sahip olmamalarına rağmen, temel prensiplerini benimsemektedir. Gözütok (2005) tarafından yapılan ve 2005 ilköğretim programlarını öğretmen yeterlikleri açısından değerlendiren araştırma bulgularına göre ise, öğretmenler programın uygulanması konusunda kendilerini yeterli görmekte, ölçme-değerlendirme konusunda ise programın diğer boyutlarına göre

kendilerini daha yetersiz görmektedir. Buna karşın Yaşar'ın (2005) 2005 ilköğretim programlarının uygulanmasına ilişkin öğretmenlerin hazır bulunuşluk düzeylerini incelediği araştırma bulgularına göre öğretmenler, programları yeterince tanımadıklarını, ayrıca yapılandırmacı yaklaşım konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıklarını, bu nedenle programın uygulanması sırasında ortaya çıkabilecek sorunlar bulunduğunu bildirmişlerdir.

Öyleyse, yapılandırmacı yaklaşım ilkelerinden de yararlanılarak geliştirildiği belirtilen ve 2005–2006 yılında ülke çapında uygulanmaya başlanan ilköğretim programları (MEB, 2005), yapılandırmacı öğrenme ortamının değerlendirilmesi gereksinimini gündeme getirmektedir. Çünkü programlar, yukarıda verilen program değerlendirme açıklamalarında da belirtildiği gibi, uygulamadan gelen geribildirimler yardımıyla sürekli olarak değerlendirilmeli ve bu değerlendirme sonuçlarına göre düzeltilerek uygulanmalıdır. Programın etkili bir biçimde uygulanması, değerlendirilmesi ve düzeltilmesi faktörleri de, kendilerine bu konuda büyük sorumluluklar düşen öğretmenlerin program değerlendirmeye yönelik görüşlerinin incelenmesi gereksinimini, dolayısıyla yapılandırmacı öğrenme ortamını değerlendiren ölçek örneklerine gereksinimi gündeme getirmektedir. Yapılandırmacı öğrenme ortamlarının geçerli ve güvenilir biçimde değerlendirilmesine yönelik ölçeklerin ise henüz pek az olduğu gözlenmektedir. Bu çerçevede bu araştırmanın amacı, 2005 öğretim programını değerlendirme envanterinin geçerliğinin ve güvenilirliğinin incelenmesidir. Araştırmanın amacı çerçevesinde şu sorulara yanıt aranmıştır: (1) 2005 öğretim programlarını değerlendirme envanterinin geçerliği nedir? (2) 2005 öğretim programlarını değerlendirme envanterinin güvenilirliği nedir?

YÖNTEM

Araştırma Modeli, Evren ve Örneklemi

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

Bu araştırmanın evrenini, İstanbul iline bağlı 32 ilçede yer alan toplam 1296 ilköğretim okulunda görev yapan 40395 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Örneklemin evreni yansıtması için, anlamlılık düzeyi yüzde 95 ve anlamlılık aralığı 0.05 olarak alındığında, evrenin en az 380'ninin araştırmaya katılımına ihtiyaç olduğu belirlenmiştir. Böylece, İstanbul iline bağlı 8 ilçede (Bağcılar, Bayrampaşa, Esenler, Gaziosmanpaşa, Güngören, Küçükçekmece, Ümraniye ve Zeytinburnu) yer alan 292 kurumdan 22 resmi ilköğretim okullarında görev yapan 386 sınıf öğretmeni rastgele küme örneklem ile seçilmiştir.

Literatürde, envanterin geçerlik çalışmalarında faktör analizi gibi çok değişkenli analizlerin yapılabilmesi için ulaşılması gereken örneklem büyüklüğü konusunda farklı ölçütler ve görüşler ortaya çıkmaktadır. Bazı görüşler örneklem büyüklüğünü vermektedir. Örneğin faktör analizi için örneklem genişliğini Comfrey ve Lee (1992, Akt., Osborne & Costello, 2004) şöyle sınıflamışlardır: 50-çok küçük, 100- düşük, 200- ortalama, 300- iyi, 500-çok iyi, 1000 ve üstü- ideal. Diğer yandan Sapnas'a (2004) göre, araştırmalar küçük örneklem gruplarında iyi faktör sonuçlarına ulaşıldığını ortaya koymuş, ve bu çerçevede 100 kişilik bir örneklem grubunun yeterli olacağını belirtmiştir. Preacher ve MacCallum (2002) ise minimum örneklem büyüklüğünün 100 ile 250 arasında olması gerektiğini belirtmiştir. Bazı görüşler ise madde sayısına bağlı olarak oran vermektedir. Örneğin, Tavşancıl'a (2002) göre örneklem büyüklüğü, değişken, diğer bir deyişle madde sayısının en az beş katı, hatta 10 katı olmalıdır. Katılımcı/madde oranı Gorsuch (1983) ve Hatcher'a (1994) göre 5:1, Nunally'a (1978) göre 10:1 olmalıdır (Akt., Osborne & Costello, 2004). Preacher ve MacCallum (2002) ise literatürde bu oranın 3 ile 10 kat arasında değiştiğini belirtmiştir. Diğer yandan Osborne ve Costello'ya (2004) göre ise 1000 kişilik örneklem ile ya da 20:1 katılımcı/madde oranı ile çalışılsa dahi, gerçekçi olmayan bir biçimde iyi faktör analizine rastlanabilir. Bu düşünceden hareketle, bu araştırmadaki çalışma grubu sayısı yeterli bulunmuş, ama ideal bulunmamıştır. Çalışma grubunun demografik özellikleri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Örneklem özellikleri

		f	%
Cinsiyet	Kadın	194	50.3
	Erkek	192	49.7
	Toplam	386	100
Yaş	21-27	102	26.4
	28-34	180	46.6
	35-41	82	21.2
	42-48	12	3.1
	49+	10	2.6
	Toplam	386	100
Eğitim durumu	Ön lisans	19	4.9
	Lisans	356	46.1
	Yüksek lisans	11	2.8
	Toplam	386	100
Kıdem	1-5 yıl arası	119	30.8
	6-10 yıl arası	178	46.1
	11-15 yıl arası	58	15.0
	16-20 yıl arası	18	4.7
	21-25 yıl arası	7	1.8
	26 yıl ve üstü	6	1.6
	Toplam	386	100
Öğrenim durumu	Eğitim fakültesi	295	76.4
	Fen-Edebiyat fakültesi	44	11.4
	Eğitim enstitüsü	10	2.6
	Yüksek öğretmen okulu	5	1.3
	Diğer	32	8.3
	Toplam	386	100

Tablo 1’den de görüleceği gibi, araştırmanın örneklemi oluşturarak 386 öğretmenin yüzde 50.3’ü kadın, yüzde 49.7’si erkek olup, yüzde 26.4’ü 21-27 yaş arası, yüzde 46.6’sı 28-34 yaş arası, yüzde 21.2’si 35-41 yaş arası, yüzde 3.1’i 42-48 yaş arası, yüzde 2.6’sı ise 49 ve üzeri yaş arasını oluşturmuştur. Örneklem yüzde 76.4’ü Eğitim Fakültesi, yüzde 11.4’ü Fen-Edebiyat Fakültesi, yüzde 2.6’sı Eğitim Enstitüsü, yüzde 1.3’ü Yüksek Öğretmen Okulu, yüzde 8.3’ü ise diğer yüksek öğretim

programlarından mezun olan öğretmenlerdir. Öğretmenlerden yüzde 30.8'ini 01-05 yıl arası, yüzde 46.1'ini 06-10 yıl arası, yüzde 15.0'mını 11-15 yıl arası, yüzde 4.7'sini 16-20 yıl arası, yüzde 51.8'ini 21-25 yıl arası ve yüzde 1.6'sını 26 ve üstü görev yapan öğretmenler oluşturmuştur. Örneklemin yüzde 19.7'si 1.sınıf, yüzde 20.2'si 2.sınıf, yüzde 19.4'ü 3.sınıf, yüzde 19.9'u 4.sınıf, yüzde 20.72'si ise 5.sınıf öğretmenleridir.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veriler, “2005 Öğretim Programını Değerlendirme Envanteri”nin uygulanması ile elde edilmiştir. Araştırmada kullanılan envanter Seval Fer, Serkan Demir ve Abdülkadir İnan tarafından hazırlanmıştır. Envanterin hazırlık sürecinde konu ile ilgili literatür taraması yapılarak, 2005 öğretim programlarının öğeleri olan hazırlık, kazanım ve temalar, öğrenme süreçleri ve izleme ve değerlendirme boyutları düşünülerek maddeler hazırlanmıştır. Envanter, 14'ü program hazırlığı, 17'si kazanımlar, 20'si temalar, 24'ü öğrenme süreçleri, 19'u ise izleme ve değerlendirme olmak üzere toplam 94 maddeden oluşmuştur. Envanter maddeleri beşli likert tipinde (5) Tamamen katılıyorum, (4) Katılıyorum, (3) Kısmen katılıyorum, (2) Çok az katılıyorum, (1) Hiç katılmıyorum biçiminde hazırlanmıştır.

İşlem

“2005 Öğretim Programını Değerlendirme Envanteri”, ders ortamında, gönüllülük ilkesine göre sınıf öğretmenlerine uygulanmıştır. Uygulamadan önce araştırmaya katılan öğretmenlere envanterle ilgili bilgi verilmiş ve soruları içtenlikle yanıtlamalarının önemi açıklanmıştır. Kişilerden, verilen duruma hiç katılmıyor ise aynı satırdaki 1 rakamının üstüne, ama tamamen katılıyorsa 5 rakamına (X) işareti koymaları istenmiştir. Katılımcıların envanteri doldurma süresi 20 ile 35 dakika arasında değişmiştir.

Verilerin Analizi

Envanterin geçerliği literatürdeki uzman önerileri doğrultusunda incelenmiştir (Bkz., Balcı, 2001; Bryman & Cramer, 1997; Büyüköztürk, 2002; Hovardaoğlu & Sezgin, 1998; Tezbaşaran, 1997; Turgut & Baykul, 1992). Bu çerçevede, faktör analizine başlanmış, daha sonra faktör döndürme tekniklerinden Varimax dik döndürme tekniği uygulanmıştır. Faktör analizi için çeşitli faktör çözümü ve döndürme teknikleri denenmiş ama kolay yorumlanabilir sonuca temel bileşenler analizi ile ulaşılmıştır. Envanterin güvenirliği de literatürdeki uzman önerileri doğrultusunda incelenmiştir (Bkz., Bryman & Cramer, 1997; Özçelik, 1998; Tekin, 1996; Tezbaşaran, 1997; Turgut, 1997; Yıldırım, 1999). Bu çerçevede, iç tutarlık güvenirliği (internal consistency reliability) maddelerin benzeşiklik düzeyini ve maddelerin ölçmek istediği yapının ayrışıklığını belirleyen Cronbach's alpha katsayısı (reliability coefficients) ile ve envanter maddelerinin program değerlendirme açısından kişileri ayırt etmedeki yeterliğini belirleyen madde-toplam korelasyonu (item-total correlation) ile incelenmiştir. Envanterin kararlılık anlamındaki güvenirliğini, diğer bir deyişle dış tutarlığını incelemek için ise test-tekrar test tekniği uygulanmış ve Pearson korelasyon katsayısı tercih edilmiştir. Ayrıca madde toplam korelasyonları, madde bırakma tekniğine göre incelenmiştir.

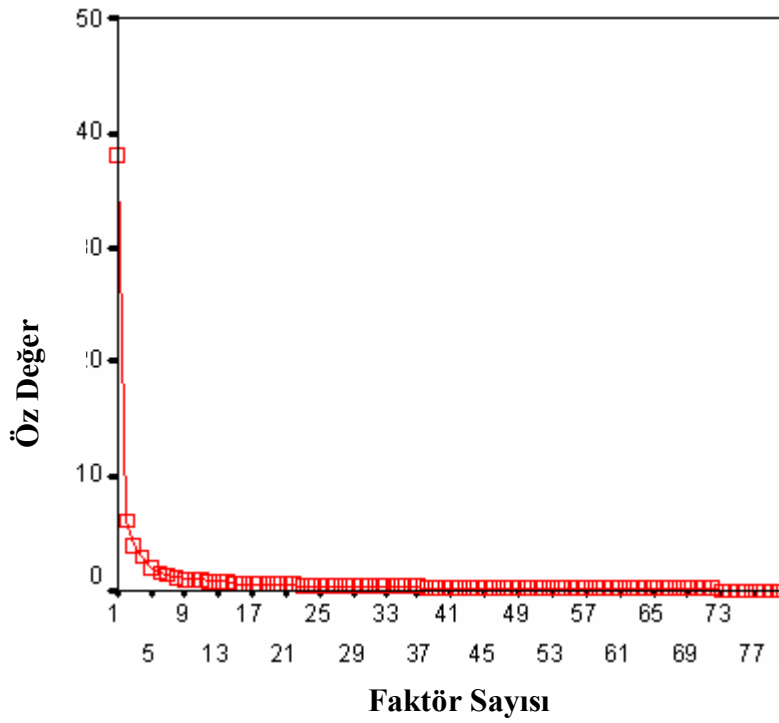
BULGULAR

Geçerlik Çalışması

Faktör analizi, çok sayıdaki değişkenden anlamlı yapılara ulaşmak, envanter maddelerinin ölçtüğü ve faktör adı verilen yapı ya da yapıları ortaya çıkarmak için kullanılır. Böylece, maddelerin taşıdığı faktör yükleri doğrultusunda, birbirleriyle ilişki gösteren maddeler faktörleri oluşturur (Bkz., Balcı, 2001; Bryman & Cramer, 1997; Büyüköztürk, 2002; Hovardaoğlu & Sezgin, 1998; Tezbaşaran, 1997; Turgut & Baykul, 1992). Envanterin yapı geçerliliği için faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizi yapılmadan önce, faktör analizinin uygulanacağı örneklemin yeterliğinin ölçülmesi için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Barlett testlerine başvurulmuştur. KMO değeri 1.00'a ne kadar yakın ise sahip olunan örnekleme faktör analizinin yapılmasının o denli

uygundur. KMO değeri 0.50'den küçük ise ilgili örnekleme faktör analizinin yapılması uygun değildir (Bayram. 2004). Envanterim KMO değeri 0.96 olduğundan dolayı araştırmanın örnekleme faktör analizinin yapılmasının uygun olduğuna karar verilmiştir. Dağılımın normalliğinin testi için ise Barlett's testi yapılmış ve dağılımın normal olduğu görülmüştür (32588.94, df: 3160, p: 0.00). Faktör analizinde aynı yapıyı ölçmeyen maddelerin ayıklanması işleminde, herhangi bir maddenin iki ayrı faktör altında yüksek faktör yükü alması durumunda farkın en az 0.10 olmasına, maddelerin faktör yüklerinin en az 0.45 olmasına ve tek faktör altında bulunmasına dikkat edilmelidir (Büyüköztürk, 2002, Bayram:2004). Bu çalışmada herhangi bir maddenin bir faktör altında yer almasında yukarıda belirtilen ölçütler dikkate alınmıştır.

Faktör analizine envanterde yer alan 94 madde ile başlanmış ve envanterin toplam varyansın yüzde 63'ünü açıklayan ve özdeğeri 1.00'den büyük 4 faktör altında toplandığı görülmüştür. Maddelerin ayıklanması işleminde, temel bileşenler analizi tablosunda 14 maddenin, birden fazla faktör altında aralarında 0.10'dan küçük değerlerle yer aldıkları görülmüştür. Buna karşın madde toplam korelasyonları incelendiğinde 0.30'un altında değer alan maddeye rastlanmamıştır. Sonuç olarak birden fazla faktör altında yer alan toplam 14 madde atılarak geriye kalan Yukarıda belirtilen işlemler 80 madde ile yinelenmiş ve envanter maddelerinin ortak varyanslarının 0.40 ile 0.90 arasında değiştiği, 4 faktör altında toplam yüzde 63 varyansla toplandığı görülmüştür. Diğer bir deyişle 4 faktör envanterin ölçmeye çalıştığı özelliklerin yüzde 63'ünü açıklamaktadır. Toplam varyansın yüzde 20'si birinci, yüzde 19'u ikinci, yüzde 16'sı üçüncü faktör tarafından açıklanırken dördüncü faktör yüzde 7'sini açıklamıştır. Faktör sayısının belirlenmesinde ise çizgi (Scree) grafiğindeki yüksek ivmeli düşüşlerin sonlandığı nokta referans olarak alınmıştır. Dikey ekseninde özdeğerlerin yatay ekseninde ise faktörlerin yer aldığı çizgi (Scree) grafiğindeki yüksek ivmeli hızlı düşüşlerin yaşandığı faktör en uygun faktör sayısını vermektedir (Bayram, 2004). Aşağıda Şekil 1'de 80 madde için yapılan faktör analizine yönelik çizgi grafiği sunulmuştur.



Şekil 1. Faktör çizgi grafiği

Şekil 1'deki çizgi grafiği incelendiğinde ilk faktörde çok yüksek ivmeli bir düşüşün olduğu, beşinci faktöre kadar ise daha düşük ivmeli düşüş olduğu, beş faktörden sonra faktörlerin eğimlerinin neredeyse sıfırlandığı gözlenmiştir. Beşinci faktörden sonraki faktörlerin birbirlerine çok yakın olmaları, neredeyse üst üste binmeleri bu faktörlerin birbirlerinden ayrılmalarının çok güç olduğunu ve açıklanan toplam varyansa katkılarının az olduğunu bir göstergesidir. Temel bileşenler analizinde bazı maddelerin faktörlere kararlı şekilde tutunamamaları ya da aynı anda iki faktörde yer almaları durumunda faktör döndürme teknikleri kullanılmaktadır. Bu tekniklerde amaç, herhangi bir maddenin yük değerini bir faktörde 1'e, diğerinde ise 0'a yaklaştırarak, o maddenin hangi faktörde daha kararlı olacağını belirlemektir. Böylece faktörler, kendileriyle yüksek ilişki veren maddeleri bulur ve maddeler daha kolay yorumlanır (Bkz., Bryman & Cramer, 1997; Büyüköztürk, 2002; Turgut & Baykul, 1992). Belirtilen referanslar doğrultusunda dik döndürme tekniklerinden varimax tekniği kullanılmıştır. Aşağıda Tablo 2'de varimax dik döndürme tekniği sonrası faktörlere ait toplam varyans, toplam özdeğer ve her madde için ortak varyans ile madde yük değerleri sunulmuştur.

Tablo 2. Öğretim programını değerlendirme envanterinin Varimax döndürme sonrası faktör değerleri

Faktör 1			Faktör 2			Faktör 3			Faktör 4		
Özdeğer = 17.44			Özdeğer = 18.73			Özdeğer = 13.33			Özdeğer = 06.62		
Varyans %= 47.56			Varyans %= 7.5			Varyans %= 4.9			Varyans %= 3.6		
MN	OV	YD	MN	OV	YD	MN	OV	YD	MN	OV	YD
52	.68	.65	18	.68	.59	76	.73	.63	4	.85	.59
53	.63	.69	19	.74	.60	77	.68	.65	5	.74	.57
54	.65	.69	20	.80	.67	78	.79	.71	6	.92	.71
55	.61	.70	21	.82	.71	79	.72	.73	7	1.05	.69
56	.78	.63	22	.74	.57	80	.69	.72	8	1.00	.74
57	.67	.70	23	.76	.63	81	.69	.77	9	.97	.69
58	.68	.71	24	.70	.69	82	.74	.73	10	1.15	.52
59	.70	.72	25	.76	.64	83	.67	.77	11	.94	.56
60	.67	.74	26	.79	.79	84	.72	.77	13	1.06	.45
61	.63	.72	27	.75	.75	85	.67	.74	14	1.16	.38
62	.68	.74	28	.74	.77	86	.71	.75			
63	.73	.75	29	.77	.77	87	.63	.73			
64	.67	.66	30	.72	.77	88	.69	.71			
65	.79	.75	31	.75	.79	89	.69	.73			
66	.72	.69	32	.64	.58	90	.65	.76			
67	.67	.70	33	.75	.75	91	.70	.70			
68	.65	.72	34	.71	.66	92	.79	.66			
69	.64	.72	35	.64	.62	93	.76	.52			
70	.65	.68	36	.78	.71	94	.78	.55			
71	.76	.67	37	.62	.61						
72	.76	.69	38	.79	.72						
73	.75	.69	39	.68	.61						
74	.85	.63	40	.77	.68						
75	.75	.66	42	.68	.61						
			44	.74	.66						
			45	.71	.63						
			49	.58	.44						

MN : Madde no

OV: Ortak varyans.

YD: Faktör yük değeri.

Tablo 2’den de görüleceği gibi, Varimax döndürme sonrası maddelerin ortak varyansı 0.58 ile 1.16 arasında değişirken, yük değerleri ise 0.38 ile 0.75 arasında değişmiştir. Ayrıca birinci faktörün toplam varyansa katkısı yüzde 74.56, ikinci

faktörün yüzde 7.5. üçüncü faktörün yüzde 4.9, dördüncü faktörün ise 3.6'dır. Dört faktörün açıklayabildiği toplam varyans miktarı da yüzde 63.72'dir. Varimax döndürme sonrası 80 maddenin 24'ü birinci faktör, 27 maddesi ikinci faktör, 19 maddesi üçüncü faktör altında toplanırken, 10 tanesi 4. faktör altında toplanmıştır. Maddelerin ortak özellikleri incelendikten sonra faktörlere isim verme yoluna gidilmiş ve 24 maddenin oluşturduğu birinci faktöre "öğrenme süreçleri", 27 maddenin oluşturduğu ikinci faktöre "kazanımlar ve temalar", 19 maddenin oluşturduğu üçüncü faktöre "izleme ve değerlendirme", 10 maddenin oluşturduğu dördüncü faktöre ise "program hazırlığı" isimleri verilmiştir. Faktörler ve içerdikleri maddeler aşağıda Tablo 3'de sunulmuştur.

Tablo 3. Öğretim programlarını değerlendirme envanterinin faktör bazında dağılımı

Faktör No	Faktör isimleri	Maddeler
1	Öğrenme süreçleri	52,53,54,55,56,57,58,59,60,61,62,63,64,65,66,67,68,69,70,71,72,73,74,75
2	Kazanım ve temalar	18,19,20,21,22,23,24,25,26,27,28,29,30,31,32,33,34,35,36,37,38,39,40,42,44,45,49
3	İzleme ve değerlendirme	76,77,78,79,80,81,82,83,84,85,86,87,88,89,90,91,92,93,94
4	Program hazırlığı	4.5.6.7.8.9

Tablo 3'den de görüleceği gibi, birinci faktörde 24, ikinci faktörde 27, üçüncü faktörde 19, dördüncü faktörde ise 10 madde olmak üzere toplam 80 madde yer almıştır. Envanterin 80 maddelik versiyonunun geçerliği, alt ölçek korelasyon bağıntısı ile de incelenerek Tablo 4'de sunulmuştur.

Tablo 4. Öğretim programlarını değerlendirme envanterinin korelasyon bağıntı değerleri

Faktörler	Hazırlık	Kazanım ve Temalar	Öğrenme Süreçleri	İzleme ve Değerlendirme
Hazırlık	1			
Kazanım ve temalar	.58	1		
Öğrenme süreçleri	.49	.75	1	
İzleme ve Değerlendirme	.43	.59	.70	1

*Korelasyonlar 0.01 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 4’den de görüleceği gibi envanterde yer alan faktörler 0.58 ile 0.75 arasında ve 0.01 anlamlılık düzeyinde pozitif yönlü korelasyonlar gözlenmiştir.

Güvenirlilik Çalışması

Envanterin faktörleri arasında iç tutarlığının olup olmadığı Cronbach-Alpha ve madde toplam ile incelenmiş ve Tablo 5’de açıklanmıştır.

Tablo 5. Faktörlere göre Cronbach Alpha katsayıları			
Faktör	Madde sayısı	α	r^*
Faktör 1	24	.86	.68-.79
Faktör 2	27	.78	.61-.76
Faktör 3	19	.77	.43-.71
Faktör 4	10	.82	.42-.53
Toplam	80	.85	.33-.79

Tablo 5’den de görüleceği gibi, envanterin faktörlere göre Cronbach Alpha katsayıları 0.77 ile 0.86 arasında değişmiştir. Envanterin iç tutarlık güvenirliği, alt ölçekler bazında da madde-toplam korelasyonu ile de incelenmiş ve 0.33 ile 0.79 arasında değişen değerlere ulaşılmıştır. Tablo 6’da envanterin madde bazındaki güvenirlik değerleri sunulmuştur.

Tablo 6. Öğretim programını değerlendirme envanterinin madde bazında ortalama, standart sapma ve madde toplam korelasyonu değerleri

MN	N	X	SH	SS	α^*	r^*	MN	N	X	SH	SS	α^*	r^*
4	386	3.72	.04	.92	.98	.50	45	386	3.73	.04	.84	.98	.75
5	386	3.78	.04	.86	.98	.49	49	386	3.75	.03	.76	.98	.74
6	386	3.44	.04	.96	.98	.44	52	386	3.55	.04	.82	.98	.75
7	386	3.18	.05	1.88	.98	.46	53	386	3.54	.04	.79	.98	.75
8	386	.36	.51	1.00	.98	.48	54	386	3.60	.04	.81	.98	.76
9	386	3.40	.05	.98	.98	.53	55	386	3.60	.04	.78	.98	.74
10	386	2.31	.05	1.07	.98	.33	56	386	3.52	.04	.88	.98	.68

Tablo 6. Devam

11	386	2.29	.05	.97	.98	.33	57	386	3.55	.04	.82	.98	.72
13	386	2.15	.05	1.03	.98	.34	58	386	3.55	.04	.82	.98	.77
14	386	2.54	.05	1.08	.98	.35	59	386	3.58	.04	.83	.98	.75
18	386	3.51	.04	.82	.98	.61	60	386	3.64	.04	.82	.98	.73
19	386	3.49	.04	.86	.98	.63	61	386	3.65	.04	.79	.98	.73
20	386	3.53	.04	.89	.98	.62	62	386	3.61	.04	.82	.98	.74
21	386	3.54	.04	.90	.98	.69	63	386	3.61	.04	.85	.98	.74
22	386	3.48	.04	.86	.98	.64	64	386	3.59	.04	.82	.98	.76
23	386	3.54	.04	.87	.98	.71	65	386	3.59	.04	.89	.98	.74
24	386	3.51	.04	.83	.98	.72	66	386	3.57	.04	.85	.98	.73
25	386	3.51	.04	.87	.98	.69	67	386	3.66	.04	.82	.98	.72
26	386	3.69	.04	.89	.98	.68	68	386	3.67	.04	.81	.98	.79
27	986	3.72	.04	.87	.98	.70	69	386	3.67	.04	.80	.98	.79
28	386	3.72	.04	.86	.98	.73	70	386	3.68	.04	.80	.98	.77
29	386	3.67	.04	.87	.98	.72	71	386	3.56	.04	.87	.98	.77
30	386	3.73	.04	.85	.98	.71	72	386	3.59	.04	.87	.98	.77
31	386	3.75	.04	.86	.98	.72	73	386	3.54	.04	.86	.98	.76
32	386	3.58	.04	.80	.98	.67	74	386	3.50	.04	.92	.98	.75
33	386	3.61	.04	.86	.98	.73	75	386	3.56	.04	.86	.98	.76
34	386	3.57	.04	.84	.98	.77	76	386	3.37	.04	.85	.98	.65
35	386	3.59	.04	.80	.98	.75	77	386	3.37	.04	.82	.98	.61
36	386	3.62	.04	.88	.98	.72	78	386	3.37	.04	.89	.98	.63
37	386	3.56	.04	.78	.98	.70	79	386	3.38	.04	.85	.98	.63
38	386	3.60	.04	.88	.98	.71	80	386	3.38	.04	.83	.98	.58
39	386	3.66	.04	.82	.98	.76	81	386	3.36	.04	.83	.98	.62
40	386	3.71	.04	.88	.98	.76	82	386	3.31	.04	.86	.98	.64
42	386	3.70	.04	.83	.98	.74	83	386	3.38	.04	.82	.98	.65
44	386	3.74	.04	.86	.98	.74	84	386	3.35	.04	.84	.98	.65
85	386	3.34	.04	.82	.98	.63	90	386	3.40	.04	.80	.98	.67
86	386	3.41	.04	.84	.98	.64	91	386	3.38	.04	.84	.98	.68
87	386	3.44	.04	.79	.98	.65	92	386	3.25	.04	.89	.98	.60
88	386	3.42	.04	.83	.98	.65	93	386	3.56	.04	.87	.98	.52
89	386	3.38	.04	.83	.98	.69	94	386	3.16	.04	.88	.98	.43

X: Ortalama.

SH: Standart hata.

SS: Standart sapma.

r: Düzeltilmiş madde toplam korelasyonu.

α : Madde bazında Cronbach Alpha.

*: Maddelerin tamamı 0.01 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 6'dan da inceleneceği gibi, envanterdeki maddelerin düzeltilmiş madde toplam korelasyon değerlerinin 0.33 ile 0.79 arasında değiştiği gözlenmiştir. Herhangi bir ölçekte madde toplam korelasyon değeri 0.20 olan maddelerin kabul edilebilir olduğu, 0.30 ve üzerindeki maddelerin ise iyi düzeyde maddeler olduğu belirtilir (Bkz., Özgüven, 1994; Tekin, 1996; Turgut, 1997). Ölçekte yer alan maddelerin ölçeğin tümü ile negatif korelasyon göstermemesi de ölçeğin güvenilirliği için önemlidir (Bayram, 2004:130). Tablo 6'ya göre envanterin tümünde negatif korelasyon gösteren herhangi bir maddeye rastlanmamıştır. Belirtilen referanslar doğrultusunda envanterin madde bazındaki madde toplam korelasyon değerlerinin yeterli düzeyde olduğu düşünülmüştür. Envanterin madde bazında iç güvenirlik katsayıları ise maddelerin tamamında 0.98 olarak gözlemlenmiştir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışmanın birinci sorusu olan 2005 öğretim programını değerlendirme envanterinin geçerliğinin incelenmesi kapsamında, envanterin yapı geçerliğini saptamak için yapılan faktör analizi bulguları, birinci faktör altında öğrenme süreçleri, ikinci faktörde kazanımlar ve temalar, üçüncü faktörde izleme ve değerlendirme, dördüncü faktörde ise program hazırlığı olmak üzere, dört faktörlü bir yapı ortaya koymuştur. Böylece, bu dört faktörün yüzde 63 varyans miktarı ile açıkladığı 80 maddelik ölçeğe (Bkz. Ek 1) ulaşılmıştır. Büyüköztürk'e (2002) göre, açıklanan toplam varyans oranının yüzde 30'un üzerinde olması davranış bilimlerinde yapılan ölçek geliştirme çalışmalarında yeterli görülmektedir. Öyleyse, envanterin yapı geçerliğinin yeterli olduğu düşünülebilir.

Envanter faktörlerinin yapı geçerliği hakkında bilgi veren korelasyon bağıntı değerleri incelendiğinde, faktörlerin 0.58 ile 0.75 arasında ve 0.01 anlamlılık düzeyinde pozitif yönlü korelasyonları gözlenmiştir. Bayram'a (2004) göre, korelasyon katsayısı -1 ile +1 arasında değerler alır. Sıfıra yakın değerler, iki değişken arasında doğrusal ve zayıf bir ilişkinin olduğunu, +1 ya da -1'e yakın değerler ise iki değişken arasında doğrusal ve güçlü bir ilişki olduğunu gösterir. Ayrıca negatif değerler ilişkinin zıt yönlü

olduğunu, pozitif değerler ise ilişkinin aynı yönlü olduğunu gösterir Öyleyse, envanterin yapı geçerliğinin yeterli olduğu düşünülebilir.

Bu çalışmanın ikinci sorusu olan 2005 öğretim programını değerlendirme envanterinin güvenilirliğinin incelenmesi kapsamında ulaşılan bulgular şöyle açıklanabilir: Tutarlık derecesi, güvenilirlik katsayısı 1'e yaklaştıkça yükselir, 0'a yaklaştıkça düşer (Bkz., Bayram, 2004; Bryman & Cramer, 1997; Tekin, 1996; Turgut, 1997; Yıldırım, 1999). Güvenirlik katsayısı 0.70 ve üzeri olan ölçeklerin iç tutarlığa sahip oldukları başka bir değişle güvenilir oldukları belirtilir (Bayram, 2004). Belirtilen referanslar doğrultusunda, Cronbach-Alpha güvenilirlik değeri tüm maddelerde 0.98, ölçekler arasında 0.77 ile 0.86 arasında olduğu için, envanterin tüm maddeleri arasında, ayrıca envanter faktörleri arasında yüksek sayılabilecek düzeyde iç tutarlık olduğu, başka bir değişle envanterin güvenilir biçimde ölçtüğü düşünülmüştür.

Envanterin iç tutarlık güvenilirliği ayrıca madde-toplam korelasyonu ile de incelenmiş ve 0.33 ile 0.79 arasında değişen değerlere ulaşılmıştır. Herhangi bir ölçekte, 0.20 üstü korelasyon değeri alan maddeler kabul edilebilir, 0.30 üstü değerler ise iyi düzeyde değerlendirilir. Ayrıca, kesin bir kural olmamakla birlikte, ölçeğin toplanabilirlik özelliği için madde-toplam korelasyonlarının negatif olmaması beklenir (Bkz., Özgüven, 1994; Tekin, 1996; Turgut, 1997). Belirtilen referanslar doğrultusunda, faktörler arasındaki korelasyonların genel olarak birbiri ile ve diğer faktörlerle yüksek sayılabilecek değerde ve pozitif ilişkili olması, ayrıca tüm korelasyonların anlamlı çıkmasına dayanarak, envanterin düzeltilmiş madde-toplam korelasyonlarının da yeterli düzeyde olduğu söylenebilir. Öyleyse, bu araştırmanın ikinci sorusu ile ilgili olarak, yapı geçerliği sonucunda, güvenilir olarak ölçen bir ölçme aracına ulaşıldığı düşünülebilir. Ayrıca Dağ'ın (2002) da belirttiği gibi, bir ölçeğin iç tutarlık katsayısının, aynı zamanda yapı geçerliğinin de göstergesi olduğu düşünülerek, 2005 öğretim programını değerlendirme envanterinin geçerli ve güvenilir olarak ölçen bir araç olarak kazandırmayı amaç edinen bu araştırma ile geçerli ve güvenilir bir ölçeğe ulaşıldığı, dolayısıyla araştırmanın amacına ulaşıldığı sonucuna varılabilir.

2005 öğretim programlarıyla ilgili olarak yapılmış olan araştırma bulguları (Örn., Özdaş,2005; Altun ve Ercan, 2004; Özden, 2005; Kartallıoğlu, 2005) incelendiğinde, program değerlendirme çalışmalarında gözlem ve mülakat tekniklerinin kullanıldığı, ölçek kullanılmadığı, bu nedenle daha az sayıda öğretmenden görüş alınabildiği gözlenmiştir Öyleyse, 2005 öğretim programlarının değerlendirilmesine yönelik olarak bu envanterin daha çok sayıda öğretmenin görüşlerine ulaşılması bakımından program geliştirme alanındaki uygulayıcılara ve araştırmacılara bir ölçme aracı olarak veri sağlamada önemli olacağı düşünülmektedir. Ayrıca bu envanter ile 2005 öğretim programlarının geçerli ve güvenilir olarak değerlendirilmesine yönelik bir ölçme aracı olarak program geliştirme alanına bir katkı sağlayacağı düşünülebilir.

Sonuç olarak, bu çalışmanın, 2005 öğretim programlarını geçerli ve güvenilir biçimde ölçecek bir araç olarak program geliştirme alanına katkıda bulunabileceği düşünülebilir. Bununla birlikte, bu araştırmanın sınırlılıklarının da göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Bu çalışmanın sınırlılıkları, 386 kişilik bir örneklem ile ve sadece İstanbul ilinde görev yapan ilköğretim sınıf öğretmenleri üzerinde yürütülmüş olmasıdır. Çünkü literatürde faktör analizi yapmak için gerekli olan katılımcı sayısı konusunda farklı görüşlere rastlanmaktadır. Örneğin, Comfrey ve Lee'nin (1992, Akt., Osborne & Costello, 2004) 1000 ve daha fazla kişilik bir örneklem grubu ideal olandır, görüşü dikkate alındığında, bu çalışmada ulaşılan katılımcı sayısının yeterli olmayacağı düşünülebilir. Bu açıdan '2005 envanterin genellenebilirlik özelliğinin de düşük olduğu söylenebilir. Dolayısıyla, daha fazla kişiden oluşan ve Türkiye'yi temsil eden bir örneklem grubu ile çalışılması sonucunda daha farklı bulgulara ulaşılabilir. Diğer yandan, kuşkusuz yalnızca bir başlangıç olan bu araştırma bulgularının, farklı örneklem grupları ile yürütülecek başka araştırmalarla desteklenmesinin, ölçeğin geçerliğine ve güvenilirliğine ilişkin kanıtlar sunulmasına katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K.Ü. (2004). Aktif Öğrenme. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Alesandrini, K., & Larson, L. (2002). Teachers bridge to constructivism. The Clearing House, 75, 118-122. Retrieved September 19, 2004, from ProQuest database.
- Alkan, C., Deryakulu, D., & Şimşek, N. (1995). Eğitim teknolojisine giriş: Disiplin Süreç Ürün. Ankara: Önder Matbaacılık.
- Bayram, N. (2004). Sosyal Bilimlerse SPSS İle Veri Analizi. Bursa: Ezgi Kitapevi.
- Bryman, A., & Cramer, D. (1997). Quantitative data Analysis with SPSS for windows: A guide for social scientists. New York: Routledge .
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Can, T. (2004). Yabancı dil olarak İngilizce öğretmenlerinin yetiştirilmesinde kuram ve uygulama boyutuyla oluşturmacı yaklaşım. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Dağ, İ. (2002). Kontrol odağı ölçeği (KOÖ): Ölçek geliştirme, güvenirlik ve geçerlik çalışması. Türk Psikoloji Dergisi, 17 (49), 77-90
- Doolittle, P.E., & Camp, W.G. (1999). Constructivism: The vocational and technical education. 16(1) Retrieved August 1, 2008, from <http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JVTE/v16n1/doolittle.html>
- Ertürk, S. (1979). Eğitimde program geliştirme. Ankara: Meteksan A.Ş.
- Farris, P.J. (1996). Teaching bearing the torch. Madison: Brown Benchmark Publishers.
- Fer, S, ve Cırık, İ. (2007). Yapılandırmacı Öğrenme: Kuramdan Uygulamaya. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Gözütok, F. D. (Güz 2003). Türkiye’de program geliştirme çalışmaları. Milli Eğitim Dergisi: 160-1.
- Hackmann, D.G. (2004). Constructivism and block scheduling: Making the connection. Phi Delta Kappan, 85, 697-703. Retrieved September 09, 2004, from ProQuest database
- Hamilton, D. (1976). Curriculum evaluation. London: Open Books Publishing Limited.
- Karakuş, Y. (2005). Eğitimde Yasımlar: VIII, Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu. Kayseri: Sabancı Kültür Sitesi

- Kelly, A. V. (1999). The curriculum. London: Paul Chapman Publishing Limited.
- Maharg, P. (2000). Rogers, constructivism and jurisprudence: Educational critique and the legal curriculum. *International Journal of The Legal Profession*. 7, 189-203. Retrieved September 17, 2004 from EBSCOhost database
- Maypole, J., & Davies, T.G. (2001). Students' Perceptions of Constructivist Learning in a Community College American History II Survey Course. *Community College Review*, 29, 54-79. Retrieved November, 13, 2004 from http://www.findarticles.com/p/articles/mi_m0HCZ/is_2_29/ai_80344771
- MEB. (2005). İlköğretim Fen Ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım evi.
- MEB. (2005). İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım evi.
- MEB. (2005). İlköğretim Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım evi.
- MEB. (2005). İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programı. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım evi.
- MEB. (2005). İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım evi.
- Osborne, J.W., & Costello, A.B. (2004). Sample size and subject to item ratio in principal components analysis". *Practical Assessment, Research & Evaluation*. 9(11). Retrieved April 12, 2005 from <http://PAREonline.net/getvn.asp?v=9&n=11>
- Özden, Y. (2003). Öğrenme ve Öğretme . Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Preacher, K.J., & MacCallum, R.C. (2002). Exploratory factor analysis in behavior genetics research: Factor recovery with small sample size. *Behavior Genetics*. 32 (2), 153-161.
- Sapnas, K.G. (2004). Letters to the Editor: Determining adequate sample size. *Journal of Nursing Scholarship*, 36 (1), 4, www. Retrieved August 03, 2004 from [blackwell synergy. com](http://blackwell-synergy.com).
- Tavşancıl, E. (2002). Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tekin, H. (1996). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme. Ankara: Yargı yayınları, no: 17.

- Turgut, M.F., & Baykul, Y. (1992). Ölçekleme Teknikleri. Ankara: ÖSYM yayınları, no: 1992-1.
- Yanpar Şahin, T. (2001). Oluşturmacı Yaklaşımın Sosyal Bilgiler Dersinde Bilişsel ve Duyuşsal Öğrenmeye Etkisi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri. 1, 463-482.

EK 1. 2005 Öğretim Programını Değerlendirme Envanteri

Madde no:		Hiç Katılmıyor	Çok Az Katılıyor	Kısmen Katılıyor	Katılıyor	Tamamen Katılıyor
<u>1</u>	<u>PROGRAM HAZIRLIĞI</u>					
1	Program Türk Milli Eğitimin amaçlarına uygundur	1	2	3	4	5

<u>2</u>	Program Türk Milli Eğitimin ilkelerine uygundur	1	2	3	4	5
<u>3</u>	Öğretmen kılavuz kitapları programın uygulanması için yeterlidir.	1	2	3	4	5
<u>4</u>	Öğrenci ders kitapları programın uygulanması için yeterlidir	1	2	3	4	5
<u>5</u>	Öğrenci çalışma kitapları programın uygulanması için yeterlidir.	1	2	3	4	5
<u>6</u>	Kılavuz kitaplarda kullanılan semboller öğretmenlere kolaylık sağlayacak niteliktedir.	1	2	3	4	5
<u>7</u>	Okullarda programın uygulanması için gerekli materyaller bulunmaktadır.	1	2	3	4	5
<u>8</u>	Okullarda programın uygulanması için gerekli kaynaklar bulunmaktadır.	1	2	3	4	5
<u>9</u>	Program çevre olanaklarına uygundur.	1	2	3	4	5
<u>10</u>	Programın uygulanması için velilerle işbirliği yapılmıştır.	1	2	3	4	5
MNI*	<u>KAZANIMLAR ve TEMALAR</u>	Hiç Katılmıyorum	Çok Az Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Katılmıyorum	Tamamen Katılmıyorum
<u>11</u>	Kazanımlar ara disiplinlerle ilintilidir.	1	2	3	4	5
<u>12</u>	Kazanımlar toplumun ihtiyaçlarına uygundur.	1	2	3	4	5
<u>13</u>	Kazanımlar öğrencilerin bireysel gelişim düzeylerine uygundur.	1	2	3	4	5
<u>14</u>	Kazanımlar öğrencilerin bilişsel gelişimlerine uygundur.	1	2	3	4	5
<u>15</u>	Kazanımlar öğrencilerin sosyo-kültürel gelişimlerine uygundur.	1	2	3	4	5
<u>16</u>	Kazanımlar öğrencilerin ilgilerini ortaya çıkarabilecek özelliğe sahiptir.	1	2	3	4	5
<u>17</u>	Kazanımlar öğrencilerin ihtiyaçlarına uygundur.	1	2	3	4	5
<u>18</u>	Kazanımlar derinlemesine öğrenmeyi sağlayacak özelliktedir.	1	2	3	4	5
<u>19</u>	Kazanımlar öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirecek niteliktedir.	1	2	3	4	5
<u>20</u>	Kazanımlar öğrencilerin araştırma becerilerini geliştirecek niteliktedir.	1	2	3	4	5
<u>21</u>	Kazanımlar öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirecek niteliktedir.	1	2	3	4	5
<u>22</u>	Kazanımlar öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirecek niteliktedir.	1	2	3	4	5

	Kazanımlar öğrencilerin bilgi kaynakları kullanma becerilerini	1	2	3	4	5
46	Öğrenme etkinlikleri, öğrencilerin özgün düşünceler ortaya koymalarını teşvik eder niteliktedir.	1	2	3	4	5
24	niteliktedir.	1	2	3	4	5
25	Temalar (ünite) öğrencilerin gelişim düzeylerine uygundur.	1	2	3	4	5
26	Temalar (ünite) öğrencilerin ilgilerini karşılayacak niteliktedir.	1	2	3	4	5
27	Temalar (ünite) öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak niteliktedir.	1	2	3	4	5
28	Temalar (ünite) kazanımlara ulaşılmasını sağlayacak niteliktedir.	1	2	3	4	5
29	Temalar (ünite) sarmal programlamaya uygun olarak düzenlenmiştir.	1	2	3	4	5
30	Temalar (ünite) diğer disiplinlerle bütünleşecek kadar genel, öğrenmeyi sağlayacak kadar sınırlıdır.	1	2	3	4	5
31	Temalar (ünite) çevre ve toplum arasındaki bağlantıyı sağlayacak şekilde düzenlenmiştir.	1	2	3	4	5
32	Temalar (ünite) öğrencilerin öğrenme konusunu aktif olarak yapılandırmalarını sağlayacak niteliktedir.	1	2	3	4	5
33	Temalar (ünite) bir konunun farklı bakış açılarından incelenmesi konusunda öğrencileri teşvik eder niteliktedir.	1	2	3	4	5
34	Temalar (ünite) öğrencilerin öğrenmelerini motive edecek niteliktedir.	1	2	3	4	5
35	Temalar (ünite) öğrencilerin araştırma becerilerini geliştirecek niteliktedir.	1	2	3	4	5
36	Temalar (ünite) öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirecek niteliktedir.	1	2	3	4	5
37	Temalar (ünite) öğrenci ile öğretmen etkileşimini sağlayacak niteliktedir.	1	2	3	4	5
MN1*	ÖĞRENME SÜREÇLERİ	Hiç Katılmıyorum	Çok Az Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Katılmıyorum	Tamamen Katılmıyorum
38	Programda önerilen yöntem ve teknikler kazanımları gerçekleştirmeye uygundur.	1	2	3	4	5
39	Programda önerilen yöntem ve teknikler içeriğe uygundur.	1	2	3	4	5
40	Kazanımlar ve öğrenme etkinlikleri birbiriyle tutarlıdır.	1	2	3	4	5
41	İçerik ve öğrenme etkinlikleri birbiriyle tutarlıdır.	1	2	3	4	5
42	Öğrenme ortamı farklı öğrenme etkinliklerini uygulamaya uygundur.	1	2	3	4	5
43	Öğrenme etkinlikleri, öğrencilerin ön bilgileri ile yeni kazanacakları bilgi arasında köprü kurmalarını sağlayacak niteliktedir.	1	2	3	4	5
44	Öğrenme etkinlikleri, öğrencilerin öznel (bireysel) olarak bilgiyi yapılandırmalarını sağlayacak şekildedir.	1	2	3	4	5
45	Öğrenme etkinlikleri, öğrencilerin grupla bilgiyi yapılandırmalarını sağlayacak niteliktedir.	1	2	3	4	5

	Öğrenme etkinlikleri öğrencilerin deneyim ve bilgilerini	1	2	3	4	5
<u>69</u>	Değerlendirme etkinlikleri öğrencilerin güçlü yönlerini öne çıkaracak niteliktedir.	1	2	3	4	5
<u>48</u>	duzenlemesine aktif katılımlarını sağlayacak niteliktedir.	1	2	3	4	5
<u>49</u>	Öğrenme etkinlikleri öğrencilerin araştırma becerilerini geliştirecek niteliktedir.	1	2	3	4	5
<u>50</u>	Öğrenme etkinlikleri öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirecek niteliktedir.	1	2	3	4	5
<u>51</u>	Öğrenme etkinlikleri öğrencilerin bilgi kaynakları kullanmalarını geliştirecek niteliktedir.	1	2	3	4	5
<u>52</u>	Öğrenme etkinlikleri öğrencilerin bilgi teknolojilerini kullanma becerilerini geliştirecek niteliktedir.	1	2	3	4	5
<u>53</u>	Programda verilen etkinlik örnekleri öğretmenlere yol gösterecek niteliktedir.	1	2	3	4	5
<u>54</u>	Önerilen etkinlikler öğrencilerin motivasyonunu artıracak niteliktedir.	1	2	3	4	5
<u>55</u>	Öğrenme etkinlikleri öğrenciler arasında iletişim ve etkileşimi sağlayacak niteliktedir.	1	2	3	4	5
<u>56</u>	Öğrenme etkinlikleri öğrenci-öğretmen iletişim ve etkileşimi sağlayacak niteliktedir.	1	2	3	4	5
<u>57</u>	Materyaller ve kaynaklar öğrencilerin öğrenmesini destekleyecek niteliktedir.	1	2	3	4	5
<u>58</u>	Öğrenme etkinlikleri çoklu iletişim araçlarının kullanılmasını sağlayacak niteliktedir.	1	2	3	4	5
<u>59</u>	Öğrenme ortamında kullanılan materyaller bilgiyi yapılandırmayı kolaylaştıracak niteliktedir.	1	2	3	4	5
<u>60</u>	Öğrenme etkinlikleri velilerin katılımını sağlayacak niteliktedir.	1	2	3	4	5
<u>61</u>	Öğrenme ortamı öğretmenlerin öğrenme ortamlarında kolaylaştırıcı rolü üstlenmelerini destekler niteliktedir.	1	2	3	4	5
MN1*	<u>İZLEME VE DEĞERLENDİRME</u>	Hiç Katılmıyorum	Çok Az Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Katılmıyorum	Tamamen Katılmıyorum
<u>62</u>	Değerlendirme etkinlikleri öğrencilerin öğrenme sürecindeki gelişimlerini belirleyecek niteliktedir.	1	2	3	4	5
<u>63</u>	Değerlendirme etkinlikleri farklı değerlendirme etkinliklerini (görüşme, rubrik, gözlem, günlük, gelişim dosyası) kapsamaktadır	1	2	3	4	5
<u>64</u>	Değerlendirme ölçütleri açık bir biçimde belirlenmiştir.	1	2	3	4	5
<u>65</u>	Değerlendirme ve öğrenme etkinlikleri birbiriyle iç içedir.	1	2	3	4	5
<u>66</u>	Öğrenciler değerlendirme etkinliklerinde aktif olarak rol almaktadırlar.	1	2	3	4	5
<u>67</u>	Değerlendirme etkinliklerinde bireysel değerlendirmeye yeteri kadar yer verilmiştir.	1	2	3	4	5
<u>68</u>	Değerlendirme etkinliklerinde akran değerlendirmesine yeteri kadar yer verilmiştir.	1	2	3	4	5

70	Değerlendirme etkinlikleri öğrencilerin gelişime ihtiyaç duydukları yönleri ortaya çıkaracak niteliktedir.	1	2	3	4	5
71	Değerlendirme etkinlikleri öğrencilerin bütüncül olarak değerlendirilmesini sağlayacak niteliktedir.	1	2	3	4	5
72	Değerlendirme etkinlikleri öğrencilerin gelecekteki öğrenme yaşantılarını planlamaya yardımcı olacak niteliktedir.	1	2	3	4	5
73	Değerlendirme etkinlikleri öğrencilerin düşünme becerilerini ne kadar geliştirdiklerini belirleyecek niteliktedir.	1	2	3	4	5
74	Değerlendirme etkinlikleri öğrencilerin araştırma becerilerini ne kadar geliştirdiklerini belirleyecek niteliktedir.	1	2	3	4	5
75	Değerlendirme etkinlikleri öğrencilerin problem çözme becerilerini ne kadar geliştirdiklerini belirleyecek niteliktedir.	1	2	3	4	5
76	Değerlendirme etkinlikleri öğrencilerin iletişim becerilerini ne kadar geliştirdiklerini belirleyecek niteliktedir.	1	2	3	4	5
77	Değerlendirme etkinlikleri öğrencilerin bilgi teknolojilerini kullanma becerilerini ne kadar geliştirdiklerini belirleyecek niteliktedir.	1	2	3	4	5
78	Değerlendirme etkinlikleri velilerin öğrenme sürecine katılımını destekleyecek niteliktedir.	1	2	3	4	5
79	Öğretmenlerin değerlendirme bilgisi, değerlendirme yapmak için yeterlidir.	1	2	3	4	5
80	Öğrencilerin değerlendirme bilgisi, değerlendirme yapmak için yeterlidir.	1	2	3	4	5