



**2015 VE 2018 İLKOKUL DÖRDÜNCÜ SINIF
TÜRKÇE ÖĞRETİM PROGRAMININ CIPP
PROGRAM DEĞERLENDİRME MODELİNE
GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ**

Gülsüm BAĞCIOĞLU

Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Prof. Dr. Gürbüz OCAK

Haziran, 2019
Afyonkarahisar

T.C.
AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

2015 VE 2018 İLKOKUL DÖRDÜNCÜ SINIF TÜRKÇE
DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ CIPPPROGRAM
DEĞERLENDİRME MODELİNE GÖRE
DEĞERLENDİRİLMESİ

Hazırlayan
Gülsüm BAĞCIOĞLU

Danışman
Prof. Dr. Gürbüz OCAK

AFYONKARAHİSAR 2019

YEMİN METNİ

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum “**2015 ve 2018 İlkokul Dördüncü Sınıf Türkçe Öğretim Programının CIPP Program Değerlendirme Modeline Göre Değerlendirilmesi**” adlı çalışmanın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin Kaynakça’da gösterilen eserlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

14/06/2019

Gülsüm BAĞCIOĞLU



ÖZET

2015 VE 2018 İLKOKUL DÖRDÜNCÜ SINIF TÜRKÇE ÖĞRETİM PROGRAMININ CIPP PROGRAM DEĞERLENDİRME MODELİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

Gülsüm BAĞCIOĞLU

**AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI**

Haziran 2019

Danışman: Prof. Dr. Gürbüz OCAK

Bu araştırma, 2015 ve 2018 İlkokul Dördüncü Sınıf Türkçe Öğretim Programını CIPP program değerlendirme modeline göre değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırmada betimsel araştırma yöntemleri arasında yer alan tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini Afyonkarahisar'da çalışan 987 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise bu evrenden oransız küme örnekleme yöntemi ile seçilen 524 (2015 programı için 400, 2018 programı için 124) sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen ve 31 maddeden oluşan İlkokul Dördüncü Sınıf Türkçe Öğretim Programını Değerlendirme Aracı kullanılmıştır. Ölçme aracının Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı 0.90 olarak bulunmuştur. Araştırmaya katılan

öğretmenlerin maddelere verdikleri cevaplar değişkenlere göre Mann Whitney U ve Kruskal Wallis testi ile Spearman korelasyon analizi kullanılarak analiz edilmiştir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin, 2015 ve 2018 ilkökul dördüncü sınıf Türkçe öğretim programının bağlam, girdi, süreç boyutunda yer alan tüm maddelere “katılıyorum” cevabını verdikleri görülmüştür. Araştırmaya dâhil olan öğretmenlerin 2015 Türkçe Öğretim Programı’nın ürün boyutunda yer alan maddelerden biri olan “öğrencilerin topluluk önünde konuşma becerisine yönelik gösterdiği gelişim tatmin edici değildir” ifadesine katılıyorum cevabını verdikleri ancak 2018 Türkçe Öğretim Programının değerlendirilmesinde fikir bildiren öğretmenlerin bu maddeye katılmadıkları görülmüştür.

2015 ve 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programının bağlam, girdi ve süreç boyutlarında düşük düzeyde bir ilişki saptanırken ürün alt boyutunda ise anlamlı ve orta düzeyde bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Öğretim Programı, CIPP Modeli, Öğretmen Görüşleri

ABSTRACT
EVALUATING 2015 AND 2018 FOURTH GRADE PRIMARY
SCHOOL TURKISH CURRICULUM ACCORDING TO CIPP
CURRICULUM EVALUATING MODEL

Gölsüm BAĞCIOĞLU

AFYON KOCATEPE UNIVERSITY
THE INSTITUTE OF SOCIAL SCIENCES
DEPARTMENT OF EDUCATIONAL SCIENCES

June 2019

Advisor: Prof. Dr. Gurbüz OCAK

The purpose of this study is to 2015 and 2018 evaluate the fourth grade primary school Turkish curriculum according to CIPP model.

In this study, survey method, one of the descriptive research method was used. The universe of this study consisted of 987 primary school teachers working in Afyonkarahisar. The sample consist of 524 primary school teachers (400 curriculum for 2015, 124 curriculum for 2018) chosen by disproportionate cluster sampling method. Data collection instrument was “Fourth Grade Primary School Turkish Curriculum Evaluation Scale”. The scale was developed by researcher and consists of 31items. Cronbach Alpha reliability coefficient was found 0.90. Primary school teachers’ responses were analyzed by using Mann Whitney U, Kruskal Wallis Tests and Spearman colaration analyze.

The primary teachers who participated in the study answered all the items included in the context, input, process of the 2015 and 2018 fourth grade Turkish curriculum as “I agree”. The teachers participated in the study answered as “I agree” for the item of “the development of students' ability to speak in public is not satisfactory” in the product dimension of the 2015 Turkish Curriculum. However, it was seen that the teachers who expressed their opinions in the evaluation of the 2018 Turkish Curriculum indicated that they did not agree in this item.

The relationship between the sub-dimensions of the 2015 and 2018 Turkish course curriculum was examined. There was a low level relationship determined in the context, input, process dimensions and their sub-dimensions, however there was a significant and moderate relationship determined in the product sub-dimension.

Keywords: Turkish Curriculum, Model of CIPP, Teacher View

ÖNSÖZ

Bilim ve teknolojiye yaşanan hızlı değişim ve gelişimin kaçınılmaz bir sonucu olarak da bilimde sürekli olarak değişmekte ve ilerlemektedir. Bu değişim ve gelişime paralel olarak hazırlanan öğretim programları da zamanla aşınmakta ve güncelliğini yitirmektedir. Sürekli yenilenen bilgi ve bilim doğrultusunda öğretim programlarının da zaman içerisinde yenilenmesi ve etkili ve verimliliğinin tespit edilebilmesi için sürekli olarak değerlendirilmesi zaruri bir ihtiyaçtır.

2005-2006 eğitim-öğretim yılında uygulamaya konulan ilköğretim Türkçe Öğretim Programı (1-5. Sınıflar), 2015 yılında Türkçe Dersi (1-8.Sınıflar) Öğretim Programı olarak güncellenerek yenilenmiştir. 2018 yılında yenilenerek kabul edilen Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) 2018- 2019 eğitim öğretim yılında uygulanmaya başlanmıştır.

Bu araştırmada 2015 ve 2018 ilkokul dördüncü sınıf Türkçe öğretim programının CIPP program değerlendirme modeline göre değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda CIPP program değerlendirme modelinin bileşenlerini oluşturan bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutlarına göre Türkçe öğretim programlarının her aşaması değerlendirilmek istenmiştir. Ayrıca bu amaç doğrultusunda görüşleri alınan sınıf öğretmenlerinin kişisel bilgilerini oluşturan bir takım değişkenlerin öğretim programı üzerinde etkisinin olup olmadığı incelenmiştir.

Araştırmanın en başından sonuna kadar her aşamasında, bana değerli zamanının ayıran, bilgi ve tecrübesiyle bana yol gösteren, karşılaştığım her türlü sıkıntı ve zorlukta destek ve yardımını esirgemeyen sadece akademik hayatımda değil öğretmenlik mesleğimin her anında da kendime rehber edineceğim saygıdeğer hocam ve tez danışmanım Sayın Prof. Dr. Gürbüz OCAK'a her şey için sonsuz teşekkür ederim.

Araştırmanın verilerini toplarken gerek sözlü gerek de yazılı olarak görüşlerinden yararlandığım tüm sınıf öğretmeni arkadaşlarıma teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca yüksek lisans yapmam hususunda teşvik eden ve her zaman sabır ve özveri ile yardımını esirgemeyen eşime ve hayatımın her anında arkamda olduklarını hissettiğim aileme teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

İçindekiler

YEMİN METNİ	i
ÖZET.....	iii
ABSTRACT	v
ÖNSÖZ.....	vii
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar LİSTESİ.....	xiii
GİRİŞ	1
ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ	5
ARAŞTIRMANIN AMACI.....	6
PROBLEM	6
Alt Problemler.....	6
ARAŞTIRMANIN SAYILTI LARI	7
ARAŞTIRMANIN SINIRLI LIKLARI	7
TANIMLAR.....	7

BİRİNCİ BÖLÜM

TÜRKÇE ÖĞRETİM PROGRAMI

1.ÖĞRETİM PROGRAMI	9
2.PROGRAM GELİŞTİRME.....	10
3. PROGRAM GELİŞTİRME SÜRECİ.....	11
3.1. İHTİYAÇ ANALİZİ	12
3.1.1. Toplum Analizi:	13
3.1.2. Birey analizi:	13
3.1.3. Konu Alanı Analizi:	14
3.2. HEDEFLER / KAZANIMLAR.....	14
3.2.1. Uzak Hedefler.....	15
3.2.2. Genel Hedefler	16
3.2.3. Özel Hedefler.....	16
3.3. İÇERİK:.....	16
3.4. ÖĞRENME YAŞANTILARI	17
3.5. ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME.....	18
4. PROGRAM DEĞERLENDİRME	19

5. ÜRÜN VE SÜREÇ DEĞERLENDİRME.....	21
6. PROGRAM DEĞERLENDİRME MODELLERİ	22
6.1 HEDEF YÖNELİMLİ DEĞERLENDİRME YAKLAŞIMLARI (OBJECTİVES-ORİENTED APPROACHES)	23
6.1.1. Tyler’ın Hedefe Dayalı Değerlendirme Modeli.....	24
6.1.2 Provus’un Farklar Yaklaşımı ile Değerlendirme Modeli (Provus’ Discrepancy Evaluation Model)	26
6.1.3.Metfessel- Michael Değerlendirme Modeli (Metfessel-Michael Evaluation Model)	29
6.2. KATILIMCI YÖNELİMLİ DEĞERLENDİRME YAKLAŞIMLARI (PARTİCİPANT-ORİENTEDAPPROACHES):	30
6.2.1. Stake’in Uygunluk-Olasılık Modeli (Stake’s Congruence- Contingency Model).....	30
6.3. UZMANLIK YÖNELİMLİ DEĞERLENDİRME YAKLAŞIMLARI	32
6.3.1. Eisner’in Uzman Görüşüne Dayalı Değerlendirme Modeli (Eisner’s Connoisseurship Evaluation Model).....	32
6.4. YÖNETİM YÖNELİMLİ DEĞERLENDİRME YAKLAŞIMLARI (MANEGEMENT-ORİENTED APPROACHES):	33
6.4.1. Stufflebeam’in Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün Değerlendirme Modeli (CIPP Model)	33
7. TÜRKÇE ÖĞRETİM PROGRAMI	44
7.1. 2015 TÜRKÇE ÖĞRETİM PROGRAMI.....	44
7.1.1. Programın Temel Yaklaşımı.....	45
7.1.2. Türkçe Öğretim Programının Öğeleri.....	45
7.1.2.1. Öğrenme Alanları, Kazanımlar ve Beceriler	45
7.1.2.2. Öğrenme-Öğretme Süreci	47
7.1.2.3.Ölçme ve Değerlendirme	47
7.2. 2018 TÜRKÇE ÖĞRETİM PROGRAMI.....	49
7.2.1.Giriş.....	49
7.2.2.Öğretim Programının Uygulanması	50
7.2.3.Türkçe Dersi Öğretim Programının Yapısı	53
İKİNCİ BÖLÜM	
İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR	
1.TÜRKİYE’DE YAPILAN ARAŞTIRMALAR.....	54
2.YURT DIŞINDA YAPILAN ÇALIŞMALAR.....	61

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

1. ARAŞTIRMA MODELİ	63
2. EVREN ve ÖRNEKLEM	63
2.1. SINIF ÖĞRETMENLERİNİN CİNSİYETLERİNE GÖRE DAĞILIMLARI	65
2.2. SINIF ÖĞRETMENLERİNİN YAŞLARINA GÖRE DAĞILIMLARI	66
2.3. SINIF ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKİ DENEYİMLERİNE GÖRE DAĞILIMLARI	68
2.4. SINIF ÖĞRETMENLERİNİN MEZUN OLDUKLARI OKUL TÜRÜNE GÖRE DAĞILIMLARI	69
2.5. SINIF ÖĞRETMENLERİN ÖĞRENİM DURUMLARINA GÖRE DAĞILIMLARI	70
3. VERİ TOPLAMA ARACI	72
3.1. İLKOKUL DÖRDÜNCÜ SINIF TÜRKÇE ÖĞRETİM PROGRAMINI DEĞERLENDİRME ARACININ GELİŞTİRİLMESİ	72
4. VERİLERİN TOPLANMASI	82
5. VERİLERİN ANALİZİ	82

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

1. SINIF ÖĞRETMENLERİNİN İLKOKUL DÖRDÜNCÜ SINIF TÜRKÇE ÖĞRETİM PROGRAMINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ NELERDİR?	86
1.1. SINIF ÖĞRETMENLERİNİN İLKOKUL DÖRDÜNCÜ SINIF TÜRKÇE ÖĞRETİM PROGRAMINI DEĞERLENDİRME ARACININ BAĞLAM BOYUTUNA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ NELERDİR?	87
1.2. SINIF ÖĞRETMENLERİNİN İLKOKUL DÖRDÜNCÜ SINIF TÜRKÇE ÖĞRETİM PROGRAMINI DEĞERLENDİRME ARACININ GİRDİ BOYUTUNA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ NELERDİR?	92
1.3. SINIF ÖĞRETMENLERİNİN İLKOKUL DÖRDÜNCÜ SINIF TÜRKÇE ÖĞRETİM PROGRAMINI DEĞERLENDİRME ARACININ SÜREÇ BOYUTUNA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ NELERDİR?	94
1.4. SINIF ÖĞRETMENLERİNİN İLKOKUL DÖRDÜNCÜ SINIF TÜRKÇE ÖĞRETİM PROGRAMINI DEĞERLENDİRME ARACININ ÜRÜN BOYUTUNA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ NELERDİR?	96
2. İLKOKUL DÖRDÜNCÜ SINIF TÜRKÇE ÖĞRETİM PROGRAMININ ALT BOYUTLARINI ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN DEĞERLENDİRME	101
2.1. İLKOKUL DÖRDÜNCÜ SINIF TÜRKÇE ÖĞRETİM PROGRAMINI CİNSİYET AÇISINDAN DEĞERLENDİRME	101

2.1.1.2015 İlkokul Dördüncü Sınıf Türkçe Öğretim Programını Cinsiyet Açısından Değerlendirme.....	101
2.1.2.2018 İlkokul Dördüncü Sınıf Türkçe Öğretim Programını Cinsiyet Açısından Değerlendirme.....	103
2.2. İLKOKUL DÖRDÜNCÜ SINIF TÜRKÇE ÖĞRETİM PROGRAMINI YAŞ AÇISINDAN DEĞERLENDİRME	105
2.2.1. 2015 İlkokul Dördüncü Sınıf Türkçe Öğretim Programını Yaş Açısından Değerlendirme.....	105
2.2.2. 2018 İlkokul Dördüncü Sınıf Türkçe Öğretim Programını Yaş Açısından Değerlendirme.....	114
2.3. İLKOKUL DÖRDÜNCÜ SINIF TÜRKÇE ÖĞRETİM PROGRAMINI SINIF ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKİ DENEYİMLERİ AÇISINDAN DEĞERLENDİRME	122
2.3.1. 2015 İlkokul Dördüncü Sınıf Türkçe Öğretim Programını Mesleki Deneyimleri Açısından Değerlendirme.....	122
2.3.2. 2018 İlkokul Dördüncü Sınıf Türkçe Öğretim Programını Mesleki Deneyimleri Açısından Değerlendirme.....	128
2.4. İLKOKUL DÖRDÜNCÜ SINIF TÜRKÇE ÖĞRETİM PROGRAMINI SINIF ÖĞRETMENLERİNİN MEZUN OLDUKLARI OKUL TÜRÜ AÇISINDAN DEĞERLENDİRME	134
2.4.1. 2015 İlkokul Dördüncü Sınıf Türkçe Öğretim Programını Mezun Oldukları Okul Türü Açısından Değerlendirme	134
2.4.2. 2018 İlkokul Dördüncü Sınıf Türkçe Öğretim Programını Mezun Oldukları Okul Türü Açısından Değerlendirme	136
2.5. İLKOKUL DÖRDÜNCÜ SINIF TÜRKÇE ÖĞRETİM PROGRAMINI SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRENİM DURUMLARI AÇISINDAN DEĞERLENDİRME	139
2.5.1. 2015 İlkokul Dördüncü Sınıf Türkçe Öğretim Programını Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenim Durumları Açısından Değerlendirme	139
2.5.2. 2018 İlkokul Dördüncü Sınıf Türkçe Öğretim Programını Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenim Durumları Açısından Değerlendirme	143
3.İLKOKUL DÖRDÜNCÜ SINIF TÜRKÇE ÖĞRETİM PROGRAMININ ALT BOYUTLARINA İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNDEKİ İLİŞKİYİ DEĞERLENDİRME	146

BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA SONUÇ VE ÖNERİLER

1. SONUÇ VE TARTIŞMA.....	149
1.1. SINIF ÖĞRETMENLERİNİN 2015 VE 2018 İLKOKUL DÖRDÜNCÜ SINIF TÜRKÇE ÖĞRETİM PROGRAMINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ	149

1.1.1. 2015 ve 2018 İlkokul Dördüncü Sınıf Türkçe Öğretim Programının Bağlam Boyutu.....	149
1.1.2. 2015 ve 2018 İlkokul Dördüncü Sınıf Türkçe Öğretim Programının Girdi Boyutu.....	153
1.1.3. 2015 ve 2018 İlkokul Dördüncü Sınıf Türkçe Öğretim Programının Süreç Boyutu	155
1.1.4. 2015 ve 2018 İlkokul Dördüncü Sınıf Türkçe Öğretim Programının Ürün Boyutu.....	157
1.2. SINIF ÖĞRETMENLERİNİN KİŞİSEL BİLGİLERİNİ OLUŞTURAN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERİN 2015 VE 2018 İLKOKUL DÖRDÜNCÜ SINIF TÜRKÇE ÖĞRETİM PROGRAMININ ALT BOYUTLARINA OLAN ETKİSİ	163
1.2.1. Cinsiyet Değişkeni.....	163
1.2.2. Yaş Değişkeni	165
1.2.3. Mesleki Deneyim Değişkeni	165
1.2.4. Bitirilen Okul Türü Değişkeni.....	169
1.2.5. Öğrenim Durumu Değişkeni.....	170
1.3. 2015 VE 2018 İLKOKUL DÖRDÜNCÜ SINIF TÜRKÇE ÖĞRETİM PROGRAMININ ALT BOYUTLARINA İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNDEKİ İLİŞKİ.....	172
2. ÖNERİLER	174
KAYNAKÇA	176
EKLER DİZİNİ.....	198

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. CIPP Modelinin Temel Hedefleri	43
Tablo 2. Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Dağılımı(2015)	66
Tablo 3. Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Dağılımı(2018)	66
Tablo 4. Öğretmenlerin yaşlarına Göre Dağılımı(2015)	67
Tablo 5. Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Dağılımı (2018)	67
Tablo 6. Öğretmenlerin Mesleki Deneyimlerine Göre Dağılımı(2015).....	68
Tablo 7. Öğretmenlerin Mesleki Deneyimlerine Göre Dağılımı(2018).....	69
Tablo 8. Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okul Türüne Göre Dağılımı(2015).....	69
Tablo 9. Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okul Türüne Göre Dağılımı(2018).....	70
Tablo 10. Öğretmenlerin Öğrenim Durumlarına Göre Dağılımı(2015).....	71
Tablo 11. Öğretmenlerin Öğrenim Durumlarına Göre Dağılımı(2018).....	71
Tablo 12. İlkokul Dördüncü Sınıf Türkçe Öğretim Programını Değerlendirme Aracının Toplam Varyansının Açıklanması	77
Tablo 13. Ölçme Aracının Döndürülmüş Bileşenler Tablosu	79
Tablo 14. İlkokul 4. Sınıf Türkçe Öğretim Programını Değerlendirme Aracının Alt Faktörlerinin Açıkladığı Varyans Oranları ve Alfa Katsayıları	81
Tablo 15. İlkokul 4. Sınıf Türkçe Öğretim Programını Değerlendirme Aracının Alt Faktörlerine İlişkin Ortalama, Standart Sapma, Maksimum, Minimum Puan Değerleri ve Korelasyon Katsayıları	81
Tablo 16. 2015 İlkokul Dördüncü Sınıf Türkçe Öğretim Programının Değerlendirilmesi İçin Faktörlere Uygulanan Normallik Testi (Kolmogorov-Smirnov Testi Sonucu)	83
Tablo 17. 2018 İlkokul Dördüncü Sınıf Türkçe Öğretim Programının Değerlendirilmesi İçin Faktörlere Uygulanan Normallik Testi (Kolmogorov-Smirnov Testi Sonucu)	84
Tablo 18. Sınıf Öğretmenlerinin İlkokul Dördüncü Sınıf Türkçe Öğretim Programını Değerlendirme Aracının Bağlam Boyutuna İlişkin Görüşleri	87
Tablo 19. Sınıf Öğretmenlerinin İlkokul Dördüncü Sınıf Türkçe Öğretim Programını Değerlendirme Aracının Girdi Boyutuna İlişkin Görüşleri	93
Tablo 20. Sınıf Öğretmenlerinin İlkokul Dördüncü Sınıf Türkçe Öğretim Programını Değerlendirme Aracının Süreç Boyutuna İlişkin Görüşleri	94
Tablo 21. Sınıf Öğretmenlerinin İlkokul Dördüncü Sınıf Türkçe Öğretim Programını Değerlendirme Aracının Ürün Boyutuna İlişkin Görüşleri	97
Tablo 22. 2015 İlkokul Dördüncü Sınıf Türkçe Öğretim Programının Değerlendirilmesi Amacıyla Cinsiyet Değişkeni Açısından Faktörlere Uygulanan Normallik Testi (Kolmogorov-Smirnov Testi Sonucu)	101
Tablo 23. Cinsiyet Değişkeni İçin Yapılan Mann Whitney U-Testi Sonuçları (2015)	102
Tablo 24. 2018 İlkokul Dördüncü Sınıf Türkçe Öğretim Programının Değerlendirilmesi Amacıyla Cinsiyet Değişkeni Açısından Faktörlere Uygulanan Normallik Testi (Kolmogorov-Smirnov Testi Sonucu)	103
Tablo 25. Cinsiyet Değişkeni İçin Yapılan Mann Whitney U-Testi Sonuçları (2018)	105
Tablo 26. 2015 İlkokul Dördüncü Sınıf Türkçe Öğretim Programının Değerlendirilmesi Amacıyla Yaş Değişkeni Açısından Faktörlere Uygulanan Normallik Testi (Kolmogorov-Smirnov Testi Sonucu).....	106

Tablo 27. Sınıf Öğretmenlerinin Sahip Oldukları Yaş Değişkeni İçin Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları (2015-Tüm Alt Boyutlar)	107
Tablo 28. Sınıf Öğretmenlerinin Yaşlarına İlişkin Gruplar Arası Farkın Kaynağını Bulmaya Yönelik Yapılan Mann Whitney U-Testi Sonuçları (2015-Bağlam Boyutu)	110
Tablo 29. Sınıf Öğretmenlerinin Yaşlarına İlişkin Gruplar Arası Farkın Kaynağını Bulmaya Yönelik Yapılan Mann Whitney U-Testi Sonuçları (2015-Girdi Boyutu)	112
Tablo 30. Sınıf Öğretmenlerinin Yaşlarına İlişkin Gruplar Arası Farkın Kaynağını Bulmaya Yönelik Yapılan Mann Whitney U-Testi Sonuçları (2015-Süreç Boyutu)	113
Tablo 31. 2018 İlkokul Dördüncü Sınıf Türkçe Öğretim Programının Değerlendirilmesi Amacıyla Yaş Değişkeni Açısından Faktörlere Uygulanan Normallik Testi (Kolmogorov-Smirnov Testi Sonucu).....	114
Tablo 32. Sınıf Öğretmenlerinin Sahip Oldukları Yaş Değişkeni İçin Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları (2018-Tüm Alt Boyutlar)	116
Tablo 33. Sınıf Öğretmenlerinin Yaşlarına İlişkin Gruplar Arası Farkın Kaynağını Bulmaya Yönelik Yapılan Mann Whitney U-Testi Sonuçları (2018- Bağlam Boyutu)	118
Tablo 34. Sınıf Öğretmenlerinin Yaşlarına İlişkin Gruplar Arası Farkın Kaynağını Bulmaya Yönelik Yapılan Mann Whitney U-Testi Sonuçları (2018-Girdi Boyutu)	119
Tablo 35. Sınıf Öğretmenlerinin Yaşlarına İlişkin Gruplar Arası Farkın Kaynağını Bulmaya Yönelik Yapılan Mann Whitney U-Testi Sonuçları (2018- Ürün Boyutu)	120
Tablo 36. 2015 İlkokul Dördüncü Sınıf Türkçe Öğretim Programının Değerlendirilmesi Amacıyla Mesleki Deneyim Değişkeni Açısından Faktörlere Uygulanan Normallik Testi (Kolmogorov-Smirnov Testi Sonucu).....	122
Tablo 37. 2015 Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Deneyimleri İçin Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları (Tüm Alt Boyutlar)	123
Tablo 38. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Deneyimlerine İlişkin Gruplar Arası Farkın Kaynağını Bulmaya Yönelik Yapılan Mann Whitney U-Testi Sonuçları (2015-Bağlam Boyutu).....	125
Tablo 39. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Deneyimlerine İlişkin Gruplar Arası Farkın Kaynağını Bulmaya Yönelik Yapılan Mann Whitney U-Testi Sonuçları (2015-Girdi Boyutu).....	126
Tablo 40. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Deneyimlerine İlişkin Gruplar Arası Farkın Kaynağını Bulmaya Yönelik Yapılan Mann Whitney U-Testi Sonuçları (2015-Süreç Boyutu)	127
Tablo 41. 2018 İlkokul Dördüncü Sınıf Türkçe Öğretim Programının Değerlendirilmesi Amacıyla Mesleki Deneyim Değişkeni Açısından Faktörlere Uygulanan Normallik Testi (Kolmogorov-Smirnov Testi Sonucu).....	128
Tablo 42. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Deneyimleri İçin Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları (2018-Tüm Alt Boyutlar)	129
Tablo 43. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Deneyimlerine İlişkin Gruplar Arası Farkın Kaynağını Bulmaya Yönelik Yapılan Mann Whitney U-Testi Sonuçları (2018-Bağlam Boyutu).....	131

Tablo 44. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Deneyimlerine İlişkin Gruplar Arası Farkın Kaynağını Bulmaya Yönelik Yapılan Mann Whitney U-Testi Sonuçları (2018-Girdi Boyutu).....	132
Tablo 45. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Deneyimlerine İlişkin Gruplar Arası Farkın Kaynağını Bulmaya Yönelik Yapılan Mann Whitney U-Testi Sonuçları (2018-Ürün Boyutu).....	133
Tablo 46. 2015 İlkokul Dördüncü Sınıf Türkçe Öğretim Programının Değerlendirilmesi Amacıyla Mezun Olunulan Okul Türü Değişkeni Açısından Faktörlere Uygulanan Normallik Testi (Kolmogorov-Smirnov Testi Sonucu)	134
Tablo 47. Sınıf Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Okul Türü İçin Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları (2015-Tüm Alt Boyutlar).....	135
Tablo 48. 2018 İlkokul Dördüncü Sınıf Türkçe Öğretim Programının Değerlendirilmesi Amacıyla Mezun Olunulan Okul Türü Değişkeni Açısından Faktörlere Uygulanan Normallik Testi (Kolmogorov-Smirnov Testi Sonucu).....	136
Tablo 49. Sınıf Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Okul Türü İçin Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları (2018-Tüm Alt Boyutlar).....	138
Tablo 50. 2015 İlkokul Dördüncü Sınıf Türkçe Öğretim Programının Değerlendirilmesi Amacıyla Öğrenim Durumu Değişkeni Açısından Faktörlere Uygulanan Normallik Testi (Kolmogorov-Smirnov Testi Sonucu).....	139
Tablo 51. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenim Durumları İçin Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları (2015-Tüm Alt Boyutlar)	140
Tablo 52. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenim Durumlarına İlişkin Gruplar Arası Farkın Kaynağını Bulmaya Yönelik Yapılan Mann Whitney U-Testi Sonuçları (2015-Bağlam Boyutu).....	141
Tablo 53. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenim Durumlarına İlişkin Gruplar Arası Farkın Kaynağını Bulmaya Yönelik Yapılan Mann Whitney U-Testi Sonuçları (2015-Ürün Boyutu).....	142
Tablo 54. 2018 İlkokul Dördüncü Sınıf Türkçe Öğretim Programının Değerlendirilmesi Amacıyla Öğrenim Durumu Değişkeni Açısından Faktörlere Uygulanan Normallik Testi (Kolmogorov-Smirnov Testi Sonucu).....	144
Tablo 55. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenim Durumları İçin Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları (2018-Tüm Alt Boyutlar)	145
Tablo 56. 2015 ve 2018 İlkokul Dördüncü Sınıf Türkçe Öğretim Programının Değerlendirilmesi İçin Faktörlere Uygulanan Normallik Testi (Kolmogorov-Smirnov Testi Sonucu)	146
Tablo 57. 2015 ve 2018 Programının Tamamı ve Alt Boyutları İçin Yapılan Kolerasyon Analizi Sonuçları.....	147

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Provus'un Fark Değerlendirme Süreci (Provus, 1969)	27
Şekil 2. CIPP Modelinde Bulunan Değerlendirmeler ve Birbiri ile İlişkileri (Taylor ve Beniest, 2003).	35
Şekil 3. CIPP Modelinin Değerlendirme Boyutları Arasındaki İlişki (Worthern ve diğerleri, 1997)	40
Şekil 4. CIPP Modelinin Temel Bileşenleri ve Programlar ile İlgili İlişkileri (Stufflebeam, 2003)	41
Şekil 5. Türkçe Dersi Öğretim Programının Öğrenme Alanları	45
Şekil 6. Kazanım Açıklaması.....	53
Şekil 7. İlkokul Dördüncü Sınıf Türkçe Öğretim Programını Değerlendirme Aracı “Scree plot” (çizgi grafiği/Yamaç Eğim Testi) Grafiği.....	76
Şekil 8. Maddelerin Histogram Grafiği	84

KISALTMALAR DİZİNİ

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

CIPP : Contex, Input, Process. Product (Bağlam, Girdi, Süreç, Ürün Modeli)



GİRİŞ

Bilim ve teknolojinin hızla geliştiği çağımızda kendini sürekli yenileyen ve geliştiren, tüm dünyadaki bu gelişim ve değişime ayak uydurabilen bireyler yetiştirme düşüncesi ülkelerin genel eğitim felsefelerinin temelini oluşturur. Ülkeler bu temel felsefe doğrultusunda yetiştirecekleri bireyler sayesinde çağın getirdiklerine ayak uydurup diğer ülkelerle rekabet edebilir. Bilginin egemen olduğu ve teknoloji sayesinde bilgiye ulaşmanın çok kolaylaştığı çağımızda bilgiyi üretmek ve kaynağına ulaşmak da oldukça önemli bir hal almıştır. Bilgiye ulaşp onu sorgulayıp, çözümleyen ve sürekli yenileyen bireyler yetiştirmek de eğitim politikalarının özünü oluşturmaktadır. Bu genel amaç çerçevesinde istenilen seviyedeki bireyler yetiştirme yolunda ana dil eğitimi büyük yer tutar. Ana dil eğitimi, bireylerin hem kişisel hem de toplumsal açıdan yetişmesi için çok önemlidir. Bireylerin küçük yaşlarda kazanacakları ana dille ilgili bilgi, beceri, tutum ve değerler gelecek yaşantıları için vazgeçilmez derecede önemlidir. Dil becerilerinin ve yeterliliklerinin geliştirilmesini, diğer tüm alanlarda öğrenme, kişisel ve sosyal gelişme ile mesleki becerileri edinmenin ön şartı olarak kabul edilebilir. Bireylere eğitim öğretim hayatının en başından itibaren ana dil eğitiminin verildiği ders Türkçe dersleridir.

Ancak Türkçeyi iyi okuyan, okuduğunu anlayan, analiz edip irdeleyen, eleştirel ve yaratıcı düşünebilen bireyler başarılı olabilir. Bu becerileri kazanmak ve sürdürmek de modern bir eğitimi gerekli kılar. Modern bir eğitimle çağın getirdiği yenilik ve gelişim doğrultusu da toplumdaki tüm fertlerin her alanda ihtiyaç duyacağı bilgi ve gereksinimler eksiksiz ve tam olarak bireylerin hizmetine sunulabilmelidir. Bunun içinde bu genel amaca hizmet edecek düzeyde her alanda öğretim programları hazırlanarak uygulanmalıdır. Tüm öğrenme alanlarının ve tüm derslerin merkezinde Türkçe dersi yer almaktadır. Türkçe'nin tam olarak anlaşılıp konuşulamadığı takdirde diğer alanlarda başarılı olmak imkânsızdır. Türkçe dersi öğretim programıyla dinlediklerini, izlediklerini ve okuduklarını anlayan; duygu, düşünce ve hayallerini anlatan; eleştirel ve yaratıcı düşünen, sorumluluk üstlenen, girişimci, çevresiyle uyumlu, olay, durum ve bilgileri kendi birikimlerinden hareketle araştırma, sorgulama, eleştirme ve yorumlamayı alışkanlık hâline getiren, estetik zevk kazanmış ve millî değerlere duyarlı bireyler yetiştirilmesi amaçlanmaktadır (MEB, 2006).

Program; belirlenen bir hedefe ulaşma sürecinde, uygulanması gerekli faaliyetler için ihtiyaç duyulan şartların belirlenmesi, bu şartların aşamalı olarak sıralanması, tüm etkinlikler için gereken zaman ve etkinlikleri uygulamanın nasıl olacağı ve uygulamaların amaca hizmet edip etmediğinin belirlenmesini kapsayan bir tasarıdır (Tan ve Erdoğan, 2003). Bu tasarımı hazırlarken toplumun eğitim ve öğretime olan beklenti ve ihtiyaçlarını karşılayacak nitelikte hazırlanmış olan öğretim programlarından yararlanır.

Ornstein (1998), öğretim programını, arzulanan ve beklenen amaçlara ulaşmak için stratejiler içeren bir eylem planı olarak tanımlarken Güleriyüz (2001)de, öğretim programını “Öğretimin belirli bir kademesindeki sınıflarda verilmesi gereken derslerin, amaçlarını, içeriğini (konu), süresini, eğitim yaşantılarını ve değerlendirme sürecinin tamamını içine alan çalışmalar” şeklinde ifade etmiştir.

Hjalmarson (2008)’ a göre öğretim programları zaman içerisinde deforme olur ve yıpranmanın ardından sahip olduğu stratejilerle birlikte gelişerek ilerler ve bu süreçte, öğrenci, öğretmen, okul ve içinde bulunulan toplumun özelliklerine göre öğretim programları da değişir. Bilen (2002)’e göre de öğretim programlarının, üretilen bilgi ve teknolojiyle gelişen ve değişen koşullar altında yeniden düzenlenmesi gerekmektedir. Bununla birlikte öğretim programlarının bu değişen ve gelişen koşullar doğrultusunda sürekli olarak düzenlenip geliştirilmesini sağlayacak bir mekanizmaya ihtiyaç duyulur. Bu ihtiyaç da eğitimde program geliştirmenin önemini ortaya çıkarır.

Tanımdan da anlaşılacağı gibi, program geliştirmeyi, Küçükahmet (2002), milli eğitimin ve okulun amaçlarına en etkin bir biçimde ulaşabilme amacıyla okul içinde ve okul dışında seçilen içerik ve etkinliklerin uygun yöntem ve tekniklerle geliştirilmesi için koordineli olarak yürütülen çalışmaların hepsi olarak tanımlar. Program geliştirme, hangi konu ve ünitenin, biçimin ve işlevin programa konu olarak seçileceğine dayanan bir süreçtir. Bu sürece katılması gereken kişiler, alınması gereken kararlar, alınan kararların uygulanma şekli, program geliştirme sürecini başlatacak ya da engelleyecek faktörler ve bu faktörlerin ortaya çıkan sonuçları etkileme durumuna yönelik sorulara verilen yanıtlar program geliştirmenin tanımını belirler. Ayrıca program geliştirme süreklilik isteyen bir çalışmadır (Erden, 1995).

Program geliştirme birçok bireyin ve grubun katıldığı etkinliklerden oluşan geniş bir kavramdır. Program geliştirmenin, (1) insanları değiştirme, (2) kararlar verme, (3) işlevsel bir eğitim felsefesi geliştirme, (4) öğrenenleri ve çevrelerini inceleme, (5) bilgiyi çağdaş ve güncel tutma, (6) öğretim programını geliştirme yolları üzerinde çalışma, (7) değerlendirmeye devam etme, (8) tüm bu adımlar arasındaki ilişkileri bulma gibi işlevleri vardır (Oliver, 1965).

Geliştirilen programlar uygulanırken program unsurları da sürekli bir biçimde kontrol edilmeli, programın eksik veya işlemeyen ögeleri tespit edilip düzeltme yoluna gidilerek programın amacına ulaşması sağlanmalıdır. Program unsurlarının da programın hedefleri ile uyushup uyushmadığının, planlanan hedeflere ulaşılabilirdiğinin, ulaşıldıysa eğer ne derecede ulaşıldığının ve ulaşması istenen gruptan ne kadarının ulaştığının belirlenmesi de değerlendirme yapmayı gerekli kılmaktadır (Wiles ve Bondi, 2002).

Değerlendirme, programın uygulanma öncesindeki güçlü ve zayıf yönleri ile uygulama sonrasında ortaya çıkan sonucun verimlilik durumunu belirlemeyi sağlar. Programın kuvvetli ve zayıf yönleri ile ilgili bilgi toplamanın amacı programı uygulayanların, programın gözden geçirmelerine, mukayese etmelerine, sürdürmelerine veya bitirmelerine karar vermede yardımcı olmaktır (Ornstein ve Hunkins, 1988).Değerlendirme, genel anlamda bir öğretim programı hakkında kararlar alabilme amacıyla veri toplama ve toplanan verileri yorumlama olarak ifade edilebilir (Stufflebeam, 1971).

2005 yılında hazırlanarak 2005-2006 eğitim öğretim yılında uygulanmaya başlanan Türkçe dersi öğretim programı 2015 yılında güncellenmiş ve ardından da 2018 Türkçe dersi öğretim programı hazırlanarak uygulanmaya başlanmıştır. Program da, Türkçe dersinin günümüz toplumunun ihtiyaçları temel alınarak yeniden düzenlendiği ifade edilmektedir (MEB, 2015). Programda, öğrenme öğretme sürecinde öğrencilerin yeni bilgiyi eski bilgileri ile bağlantılar kurarak anlamı yapılandırmalarını içeren yapılandırmacı ilkelerinden yararlanılmıştır. Ölçme ve değerlendirme sürecinde ise geleneksel ölçme değerlendirmenin yanı sıra, öğrencilerin öğrenme süreçlerinin değerlendirilmesine yönelik olan otantik değerlendirme teknikleri önerilmiştir (MEB, 2005).

Bilim adamlarının yorumlamaları ve öncelik verdikleri konular doğrultusunda geliştirilen birçok değerlendirme modeli bulunmaktadır. Genel değerlendirme yaklaşımlarından yönetim yönelimli değerlendirme yaklaşımlarının içinde bulunan CIPP modeli diğer değerlendirme modellerinden farklılık gösterir. Worthen, Sanders ve Fitzpatrick (1997)'inyapmış oldukları program değerlendirme sınıflamasında, yönetim yönelimli değerlendirme modellerinden birisi olan CIPP modeli, program geliştirme ve eğitim sistemlerinin “bağlam” başta olmak üzere “girdi”, “süreç” ve “ürün” boyutunu değerlendirmeyi amaçlamaktadır.

Stufflebeam'in CIPP değerlendirme modeli, diğer değerlendirme modellerine göre daha kapsamlı oluşu ve çok yönlü bir değerlendirmeyi gerektirmesi nedeniyle bu araştırmada kullanılması tercih edilmiştir.

Program değerlendirme modellerinden biri olan Stufflebeam'in CIPP (Context, Input, Process, Product) modelinde değerlendirmenin döngüsel bir süreç olduğu ve sistematik olarak yürütülmesi gerektiği savunulur. CIPP modeline göre değerlendirme sürecinde programla ilgili dört alanda karar verilmesi istenir. Bunlar; planlama, yapılandırma, yürütme ve uygulama ve yeniden düzenleme ile ilgili kararlardır. Bu dört farklı karar aşamasının her biri için uygun değerlendirme türü önerilmektedir. Bunlar bağlam (context), girdi (input), süreç (process) ve üründür (product) (Popham, 1988). Bağlam değerlendirmede uygun çevre tanımlanarak programın hedeflerinin belirlenebilmesi için gerekli bilgiler toplanır. (Worthen ve Sanders, 1973). Girdi değerlendirme programın hedeflerine ulaşılabilmede ihtiyaç duyulan kaynaklar ve kaynakların kullanılma yolları hakkında bilgi verir. Süreç değerlendirme programın uygulama aşamasında yer alarak planlanmış olan ile gerçekleşmiş olan işlemler arasındaki uyuma karar vermek için kullanılır. Böylece, seçilen içerik, öğretim stratejileri, öğrenci öğretmen etkinlikleri gibi programın temel öğeleri hakkında bilgi toplanır (Ornstein ve Hunkins, 2004). Ürün değerlendirmede ise programın hizmet ettiği grubun ihtiyaçlarını ne derecede karşıladığı incelenir (Stufflebeam ve Shinkfield, 1990). Ürün değerlendirme, programa devam edilmesi, programın düzeltilmesi, değiştirilmesi ya da sonlandırılması türünde kararlar hakkında bilgi sağlar (Worthen ve Sanders, 1973).

Öğretim programlarının, üretilen bilgi ve teknolojiyle gelişen ve değişen koşullar altında yeniden düzenlenerek, güncellenmesi gerekliliği doğrultusunda, ilkokul dördüncü sınıf Türkçe dersi öğretim programının mevcut durumunun ve uygulamadaki aksaklıkların, programın güçlü ve zayıf yönlerinin CIPP modeli ile öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesine ihtiyaç görülmüştür.

Bu alanda yapılmış olan çalışmalara bakıldığında önceden yapılan dördüncü sınıf Türkçe öğretim programını değerlendirme çalışmalarında CIPP program değerlendirme modelinin kullanılmamış olması ve de CIPP modelinin hem ürün hem de süreç değerlendirmeyi gerektiren kapsamlı bir model olması, ayrıca değerlendirme sürecinde program geliştirme uzmanlarının yanı sıra program uygulayıcılarının da aktif olarak katılımını gerektirmesi sebebiyle bu model tercih edilmiştir.

Bu değerlendirmede 2015 ve 2018 ilkokul dördüncü sınıf Türkçe öğretim programını uygulayan, milli eğitim bakanlığına bağlı devlet okulları ve özel okullarda çalışan öğretmenlerin program ile ilgili görüşleri arasında öğretmenlerin yaş, cinsiyet, kıdem, mezun olunan okul türü ve öğrenim durumuna göre farklılık olup olmadığı fikrinden yola çıkılmıştır.

Bu amaç çerçevesinde literatür incelenerek önce öğretim programı, program geliştirme, program geliştirme yaklaşımları ve süreci, program değerlendirme kavramları açıklanmıştır. Ardından da sırasıyla ürün ve süreç değerlendirme ile program değerlendirme modellerine değinilmiş ve değerlendirilecek olan öğretim programı açıklanmıştır. Son olarak da yurt içinde ve yurt dışında yapılmış ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Ülkemizde 2005-2006 öğretim yılında ilkokul dördüncü sınıf Türkçe dersi öğretim programı hazırlanarak uygulanmaya başlanmış olup 2015 ağustos ayında birtakım değişiklikler yapılarak güncellenmiş ve ardından da 2018 yılında Türkçe dersi öğretim programı uygulanmaya başlamıştır. Hazırlanan öğretim programlarının başarılı olabilmesi için öğretmenlerin programı doğru olarak anlayıp, uygulayabilmeleri gereklidir. Bu yüzden de öğretim programının öğretmen ve

öğrencilerin ihtiyaç ve beklentilerini ne derecede karşılandığının belirlenmesi, ayrıca uygulamadaki mevcut aksaklıkların ortaya çıkarılması programın daha etkili uygulanmasına olanak sağlayacaktır. Bu çalışmada uygulamadan gelen geri bildirimler yardımıyla programın değerlendirilmesi ve bu değerlendirme sonuçlarına göre de düzeltilerek geliştirilmesi oldukça önem taşıması nedeniyle 2015 ve 2018 ilkokul dördüncü sınıf Türkçe öğretim programları değerlendirilmeye çalışılmıştır. Bu araştırma sonunda elde edilen bulguların, Türkçe dersi öğretim programını değerlendirme konusunda yapılmış önceki araştırmaları tamamlaması ve gelecekte program değerlendirme ile ilgili araştırmalara da kaynak olabileceği düşünülmektedir. Araştırma sonunda elde edilen bulguların daha nitelikli ve etkili programların geliştirilmesi için katkı sağlayabileceğine inanılmaktadır.

ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın amacı, 2015 ve 2018 ilkokul dördüncü sınıf Türkçe dersi öğretim programlarını öğretmen görüşlerine göre program değerlendirme modellerinden bağlam, girdi, süreç, ürün (CIPP) modeli ile değerlendirmenin yanı sıra öğretmenlere ait kişisel bilgilere dayalı olarak Türkçe öğretim programının bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutlarının incelenmesidir.

PROBLEM

Problem Cümlesi: Sınıf Öğretmenlerinin 2015 ve 2018 İlkokul Dördüncü Sınıf Türkçe Öğretim Programlarının bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutlarına ilişkin değerlendirmeleri nelerdir?

Alt Problemler

1) Sınıf Öğretmenlerinin 2015 ve 2018 İlkokul Dördüncü Sınıf Türkçe Öğretim Programına ilişkin görüşlerinin; bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutuna ilişkin dağılımı nasıldır?

2) 2015 ve 2018 İlkokul dördüncü sınıf Türkçe Öğretim Programının alt boyutlarında çeşitli değişkenler (cinsiyet, yaş, mesleki deneyim, bitirilen okul türü, öğrenim durumu) açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?

3) 2015 ve 2018 İlkokul dördüncü sınıf Türkçe öğretim programının bağlam, girdi, süreç ve ürün değerlendirme boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

ARAŞTIRMANIN SAYILTI LARI

1. Hazırlanan ölçme aracındaki maddeler bu araştırma için yeterli düzeydedir.
2. Araştırmaya katılan öğretmenler ölçme aracındaki soruları objektif olarak yanıtlamışlardır.
3. Araştırmada kontrol altına alınamayan değişkenler tüm öğretmenleri eşit şekilde etkilemiştir.

ARAŞTIRMANIN SINIRLILIK LARI

1. Bu araştırma 2015-2016 eğitim-öğretim yılında ve 2018-2019 eğitim-öğretim yılında görev yapan sınıf öğretmenleri ile sınırlıdır.
2. Araştırma uygulanan ölçme aracına verilen cevaplarla sınırlıdır.
3. Ölçme aracındaki maddelerle sınırlıdır.

TANIMLAR

Program Değerlendirme: Program değerlendirme program ile ilgili veri toplama, verileri analiz etme, yargıda bulunma, karar verme gibi birçok adımı içeren kapsamlı bir süreçtir.

Program Değerlendirme Modelleri: Programın kalitesi, verimliliği ya da etkililiği hakkında karar verilmesini sağlayan, programın değerlendirilmesine rehberlik eden ve değerlendirme sürecini yöneten adımları içeren bir kavramdır.

CIPP Değerlendirme Modeli: Stufflebeam tarafından geliştirilen adını değerlendirme türleri olan bağlam(Context), girdi(Input), süreç(Process) ve ürün(Product) değerlendirmelerinin baş harflerinden alan bir değerlendirme modelidir.

Bağlam Değerlendirme (Context Evaluation): Programın planlama aşamasına hizmet eden, hedeflerin, ihtiyaçların var olan koşulların gözden geçirildiği değerlendirme aşamasıdır.

Girdi Değerlendirme (Input Evaluation) : Programın hedeflerine ulaşmak için yararlanılan kaynakların gözden geçirildiği değerlendirme aşamasıdır.

Süreç Değerlendirme (Process Evaluation): Programın uygulama aşamasını gözden geçirmeye yönelik değerlendirme aşamasıdır.

Ürün Değerlendirme (Product Evaluation): Programın hedeflerine ne derecede ulaşıp ulaşılmadığının belirlendiği değerlendirme aşamasıdır.



BİRİNCİ BÖLÜM

TÜRKÇE ÖĞRETİM PROGRAMI

Araştırmanın bu bölümünde sırasıyla öğretim programının ve program geliştirmenin tanımları verilmiş ardından program geliştirme süreci açıklanmış devamında da program değerlendirme açıklanarak ürün ve süreç değerlendirmenin ne olduğu belirtildikten sonra program değerlendirme modelleri incelenmiştir.

1.ÖĞRETİM PROGRAMI

Bir ülkenin eğitim sisteminin temel unsurlarından birisi şüphesiz ki öğretim programlarıdır. Oliva'ya (2005) göre öğretim programı, okulda öğretilenlerdir, içeriktir, derslerin sıralanışıdır, çalışma programıdır, materyaller topluluğudur.Tan (2007), öğretim programı için ayrıca okul içinde ya da dışında yürütülen rehberlik ve iletişimleri de içeren tüm etkinliklerdir.

Saylor ve Alexander'a (1974) göre öğretim programı, bir okulun genel ve bunlarla ilişkili özel hedeflere ulaşmak için sağladığı tüm öğrenme fırsat ve yaşantılarının planıdır. Öğretim programı, programın genel ve özel hedeflerine ulaşmayı amaçlayan, teori ve araştırmalara dayanarak ya da geçmiş ve güncel deneyimler dikkate alınarak planlanan yaşantıların tümüdür (Parkay ve Hass, 2000).

Öğretim programı, öğretmenlerin yol göstermeleri ile öğrencilerin edindikleri deneyimlerdir (Dewey,1938 akt. Arık, 2007). Şeklinde tanımlanan öğretim programları aynı zamanda öğrencilere ne öğreteceğiz, ne kadar öğreteceğiz, bunların belirlenmesinde kim karar verecek, hazırlanan öğretim programı hem bireyin hem de toplumun ihtiyaçlarını ne kadar karşılayacak, karşılanan ihtiyaçlar ulusal standartlarda ne kadar yer edinecek, ulusal standartlarında oluşmasında hangi faktörler göz önünde bulunduruluyor sorularına cevap ararken programın öğelerini

işaret etmektedir. Ornstein (2004)'e göre programın dört temel ögesi vardır. Bu öğeler amaçlar ve hedefler, içerik, öğrenme deneyimleri (öğrenme-öğretme süreci) ve değerlendirmedir.

Ülkemiz eğitim sisteminde de oldukça önem taşıyan öğretim programları ara gözden geçirilerek yenilikler yapılmaktadır. Ülkemizde, 2005 yılında uygulamaya konan ve günümüze kadar birtakım değişikliklere gidilen, öğretim programları zorunlu ve seçmeli dersler içermekte, ders dışı faaliyetler ve öğrenci kulüp çalışmaları da yer almaktadır.

Başka bir ifade ile bir öğretim programı taslak üzerinde mükemmel olarak tasarlanmış olsa bile işe yarayıp yaramadığı kararına ancak uygulama sonucunda karar verilebilir. Çünkü uygulanma sırasında uygulamayı etkileyebilecek olan, okulların mevcut durumu, öğretmenlerin yeterlilik düzeyi, öğrenci yapısı gibi farklı birçok etki söz konusudur (Tan, 2007).

2.PROGRAM GELİŞTİRME

Program geliştirme, konu alanın, öğrenenin ve toplumun gereksinimlerini göz önünde bulundurarak okulun hedeflerinin belirlenmesi, hedeflerle ilgili eğitim yaşantılarının oluşturulması, bu yaşantıların organizasyonu ve hedeflerin değerlendirilmesi süreci olarak tanımlanmaktadır (Tyler, 1973, akt. Ornstein ve Hunkins, 2004)

Program geliştirmenin, “hangi ünitenin, şekil ve fonksiyonun programa konu edileceğini belirlemeye dayanan bir süreç” olduğunu belirten Taylor ve Johnson (1974) program geliştirme aşamasında kimlerin yer alacağı, alınması gereken kararların neler olduğu, alınan kararların uygulama şekli ve hangi güçlerin program geliştirme sürecini başlatacak olan güçlerin ne olduğu ya da bu süreci engelleyebilecek olan güçlerin neler olduğu ve sonuçlarını hangi düzeyde etkileyeceği soruları ve bu soruların cevabı program geliştirmenin tanımını oluşturduğunu belirtmiştir.

Verilen program geliştirme tanımları bazı bakımlardan birbirlerinden az çok farklılık göstermekle birlikte çoğunlukla, belli temel konularda birleşmekte ve bağdaşmaktadır. Tanımların tümü program geliştirmenin bir süreç olduğunu ve bu sürecin çeşitli aşamalardan oluştuğu noktalarında birleşmektedir. Çoğu tanımlara

göre programların hazırlanması, hazır hale getirilen programların denenmesi, denemesi yapılan programlar değerlendirmeye tabi tutulması ve son olarak da değerlendirilen programların yeniden düzenlenmesi program geliştirme sürecinin birbirini izleyen başlıca aşamalarıdır. Bu aşamaların bir birini tamamladığı ve bütünlendiği, bu bütünün de belli halkalara sahip hiyerarşik bir zincir olduğu varsayılır. Oluşan bu zincirin halkalarından birinin kopması ya da halkaların tam olmaması durumunda program geliştirme tam anlamıyla gerçekleşmesi beklenemez (Uçan, 2001). Bu durum program geliştirmenin bir sistem yaklaşımı içinde gerçekleştiğini göstermektedir.

Wiles ve Bondi (1993)'nin ifadesi ile program geliştirmenin, planlanmış etkinlikler şeması aracılığı ile öğrencilere yönelik öğrenme deneyimlerinin saptanması ve Marsh ve Willis (2007)'e göre de öğretim programının nitelikli olarak değiştirmeye ve geliştirmeye yönelik kolektif bir süreç olduğu düşüncesi göze alındığında, öğretim programlarının devamlı olarak gözden geçirilmesine ve güncelleştirilmesine gerek olduğu söylenebilir.

Yukarıdaki tanımlardan yola çıkarak program geliştirme kavramını, toplumun, bireyin ve konu alanının ilgi ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak, milli eğitimin amaçlarını gerçekleştirmek için düzenlenen etkinlikleri çeşitli yöntem ve tekniklerle geliştirme ve bilimsel bir yaklaşımla mevcut programı sürekli olarak geliştirme olarak tanımlanmaktadır.

3. PROGRAM GELİŞTİRME SÜRECİ

Öğretim programlarının öğeleri, hedef, davranış, içerik, öğretme- öğrenme durumu ve değerlendirmedir (Brown, 1995). Bireyde geliştirilmesi istenilen ve düşünülen nitelikler hedefleri; niteliklerin derecesi ve çerçevesi davranışları; niteliklerin hangi bilgiler ve beceriler sayesinde kazandırılacağı içeriği; niteliklerin kazandırılma şekli ve biçimi öğrenme-öğretme durumlarını; arzulanan niteliklerin elde edilme durumu da değerlendirmeyi açıklamaktadır (Kılıç ve Seven, 2007).

Program geliştirme sürecinin işleyiş sırası genel olarak şu şekilde açıklanabilir:

1. Kişiye kazandırılması planlanan özelliklerin (hedefler) belirlenmesi.

- 2.Hedeflerin kazanıldığını gösteren davranışların belirlenmesi.
- 3.İçeriğin belirlenerek seçimi ve düzenlenmesi.
- 4.Davranışların kazanılmasına yarayacak eğitim durumlarının tespit edilerek düzenlenmesi.
- 5.Davranışların kazanılma durumunun ya da kazanılma derecesini gösteren sınama durumlarının belirlenmesi (Sönmez, 2009).

Öğretim programı geliştirme sürecini, hazırlık aşaması, deneme aşaması ve değerlendirme aşaması oluşturur. Program geliştirme sürecinin ilk aşaması olan hazırlık aşamasında programı meydana getiren unsurlar ve unsurların birbirleri ile olan ilişkileri saptanmaktadır. İkinci aşama olan deneme aşamasında, tasarlanan çerçeve programın denenmesi, değerlendirme aşamasında da ulaşılan veriler ile amaca uygun olarak belirlenen ölçütler kıyaslanarak, programın başarılı olup olmaması durumuna ilişkin sonuca varılmak amaçlanmaktadır (Akpınar, 2013).

Öğretim programları zaman içerisinde deforme olur ve yıpranmanın ardından sahip olduğu stratejilerle birlikte gelişerek ilerler ve bu süreçte, öğrenci, öğretmen, okul ve içinde bulunulan toplumun özelliklerine göre öğretim programları da değişir (Hjalmarson, 2008). Bureau (2008), toplumlar kabullendiği felsefenin gösterdiği yönde daima gelişmenin ve ilerlemenin peşinde gitmektedir. Bu gelişme ve ilerleme yeni ihtiyaçları doğurur. Bu ihtiyaçların tespit edilerek giderilmesi, öğretim programlarının görevidir. Öğretim programlarının bu görevi yerine getirebilmesi için var olan durum ile arzu edilen durum arasındaki eksiklik ve açıkların belirlenebilmesi için ihtiyaç analizi çalışmaları yapılmalıdır.

3.1. İHTİYAÇ ANALİZİ

İhtiyaç analizi, eğitim ile ilgili olan ihtiyaçlarının belirlemeye yarayan bir araştırma sürecidir (Bilen, 2006). İhtiyaç belirleme çalışmalarının amacı toplumun, bireyin ve konu alanı ile ilgili ihtiyaçların belirlenmesi; sürekli değişen bilgilerin programlara yansıtılmasıdır. (MEB, 2004).Mc Neil (1996), ihtiyaç analizini, eğitim ihtiyaçlarının belirlendiği ve programın önceliklerine karar verildiği bir süreç olarak tanımlamıştır.

İhtiyaç analizinde, istendik davranışların belirleyicilerini belirlerken, toplum, konu alanı, birey analizine başvurulmalıdır. Çünkü insanlar doğumdan itibaren belirli kabiliyetlere, geliştirilebilecekleri tutum, kişilik ve ilgilere sahiptir. Bununla birlikte, insan yaşadığı toplumdan bağımsız olmayıp, yaşadığı toplumla ve bu topluma ait olan kültürle etkileşim içinde olup, doğal bir ortamda yaşar (Sönmez, 2001). Bu sebeplerden dolayı ihtiyaç analizi yapılırken toplum, konu alanı ve birey analizi yapılması gerekir.

3.1.1. Toplum Analizi:

Toplum, ortak bir amaç etrafında toplanmış olan bireylerin tamamından oluşmuş bir varlıktır. Belirli bir amaca yönelik işbirliği içinde olan insanların tümüdür. Bir toplumun kalkınmasında, çağdaş uygarlık düzeyine ulaşmasında temel unsur ise bireydir. Bireylerin yaşadıkları toplumla uyum halinde olması ve toplumun bireye sunduğu imkân ve fırsatlardan yararlanabilmesi adına gereken esas davranışları kazandırmada eğitim kurumlarına büyük görevler düşmektedir. Toplumla uyumu sağlayacak olan bu davranışların tespit edilebilmesi için de toplumu incelemek büyük önem arz eder (Erden, 1998). Program geliştirmede yalnızca toplumla bağlantılı olarak bireylerin ihtiyaçlarını tespit etmekle yetinilmeyip, bireylerle bağlantılı olarak toplumun ihtiyaçlarının da tespit edilmesi lazımdır (Küçüktepe, 2012).

Ertürk (1979)'e göre de yetiştirilecek bireylerde bulunması gerekli görülen özellikleri saptamak için ilk adımda onların nasıl bir toplum içinde ne gibi işler görerek ve ilişkilerde bulunarak yaşayacaklarını bilmek gerekmektedir. Bu bilgilere ulaşmak için Toplumun ihtiyaçları nelerdir? Toplumun bireylere sağladığı fırsatlar nelerdir? Toplum hayatında bireyin karşılaşacağı sorunlar nelerdir? Toplumda bireyler için ne gibi gizil imkânlar mevcuttur? Gibi sorulara cevap aranır. Bu sorulardan elde edilecek bilgiler aday hedeflerin belirlenmesinde kullanılacaktır (Aközbek, 2008). Toplumun analizinden elde edilen veriler eğitim ile ilgili birçok hedefin belirlenmesini sağlayacaktır.

3.1.2. Birey analizi:

Bireyler toplumun en büyük kaynaklarıdır fakat onların potansiyelleri ancak bireylerin ihtiyaçlarını karşılamak üzere tasarlanmış öğretim programları aracılığıyla

fark edilecektir (Oliver, 1965). Bireylerin fizyolojik ihtiyaçlarının yanı sıra psikolojik ihtiyaçlarını da karşılamak program hazırlamanın esas amaçları arasındadır.

Bireyin öğrenme sürecinde çevresiyle sürekli etkileşim halinde olması ve dinamik bir varlık olması, program geliştirme sürecinde birey analizini önemli kılmaktadır (Oliver, 1965).

Bireylerin ihtiyaçları, fiziksel, psikolojik ve toplumsal ihtiyaçları içeren gelişimsel ihtiyaçların tümüdür (Shambaugh ve Magliaro, 2006, akt. Aközbek, 2008)

3.1.3. Konu Alanı Analizi:

Bir başka bakış açısıyla eğitim, bir kişiyi “uygarca” yaşayan “erdemli” bir hale getirme bilim ve sanatı olarak kabul edilebilir. Bu amaç doğrultusunda hazırlanacak olan öğretim programı ise doğaya, topluma ve insanlar arası ilişkilere önem ve değer veren, yaşamsal nitelikte bir program olmalıdır. Bunun için öğretimin içeriği doğa ve toplum sorunlarıyla ilişkilendirilmeli yenilik ve gelişmeler sonucundagüncellenmelidir (Binbaşıoğlu, 2004).

Bilginin aklatılmasıyla ilgili yöntemler değiştikçe içeriğin yeniden seçimi ve düzenlenmesine ihtiyaç ortaya çıkmaktadır. Bu yeniliklerin de programa yansıtılması gerekmektedir (Oliver, 1965). Tüm bunları yapabilmek için de konu analizine gidilmelidir. İhtiyaç belirleme aşamasının ardından hedeflerin (kazanımlar) tespit edilmesi aşaması gelmektedir.

3.2. HEDEFLER / KAZANIMLAR

Öğretim programları hazırlanırken, “Bireyleri niçin eğitiyoruz?” sorusuna cevap bulabilme amacıyla ihtiyaç analizleri yapılır. İhtiyaç analizlerinin sonucundan elde edilen verilerle ilk olarak hedefler belirlenir. Belirlenen hedefler programda yer alan içerik, eğitim durumları, değerlendirme bölümlerine de temel oluşturmakla birlikte program için genel bir güdüm çizer (Ornstein, 2004).

Hedefler “bir öğrenciye, tasarlanmış ve düzenlenmiş yaşantılar yoluyla kazandırılması kararlaştırılmış, davranışlar oluşturma ya da davranışlarında değişiklik yaratma” olarak tanımlanabilir (Demirel, Seferoğlu ve Yağcı, 2003).

Çeşitli tanımları yapılan hedeflerin 2004 yılında, hazırlanan yeni ders programlarında isminde değişikliğe gidilmiş, “hedef” yerine “kazanım” kavramı

kullanılmıştır. “Kazanım; öğrenme süreci içerisinde planlanmış ve düzenlenmiş yaşantılar sayesinde öğrencide görülmesi beklenen bilgi, beceri, tutum ve değerler” olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2004). “hedef” ve “kazanım” tanımlarını anlam olarak karşılaştırdığımızda birbirinden farklı anlamlar taşımadığı görülmektedir (Şahin, 2007).

Hedefler belirlenirken, eğitimin genel hedefleri, toplumun ihtiyaçları, toplumun mevcut imkânları, toplumun eğitilecek bireyden beklentileri, konu alanının özellikleri, bireyin gelişimi ve bireylerin eğitime duyduğu ihtiyaçları irdelenip incelenerek öğrenciye kazandırılması istenen özellikler ilk aşamada “aday hedefler” olarak belirlenir. Belirlenen bu aday hedeflerin, ülkenin genel eğitim felsefesi ile uyumu, birbirleriyle gösterdiği tutarlılık düzeyi, önemliliği, ulaşılabilirliği, işe yararlılığı, dayanıklılığı, ülkenin eğitim imkânlarıyla gerçekleşme bilirliği gibi özellikleri incelenerek eğitim felsefesi, eğitim psikolojisi, eğitim sosyolojisi alanlarının süzgeçlerinden geçirildikten sonra “kesin hedefler” haline getirilirler (Fidan, 1996).

Toplumun beklenti ve ihtiyaçları ile sahip olduğu eğitim felsefesi ne dayanarak hedefler genelden özele doğru bir sıralamaya tabi tutulur.

3.2.1. Uzak Hedefler

Genel olarak, bir ülkenin yetiştirmeyi planladığı ideal bireyde bulunması gereken özelliklere hizmet eder. Uzak hedefler bir milletin çok öncelere uzanan tarihi ve kültürü ile bütünleşmiş olan değerlerinin o milletin mensubu olan bireylere sirayet eden özellikleridir. Uzak hedefler bir toplumun eğitim felsefesini ve eğitime bakış açısını, yani politik felsefeyi yansıtır ve onun elde etmeyi arzuladığı amaçları eğitim hizmetlerine yön gösterir (Tyler, 1950 akt. Erden,1998). 1739 Sayılı Türk Milli Eğitim Temel Kanunu’nun 2. maddesinin son fıkrasında, Türk Milli Eğitiminin “uzak hedefi ”şu şekilde açıklanmıştır:

“Bir yandan Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu artırarak; öte yandan milli birlik ve bütünlük içinde ekonomik, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemekve hızlandırmak ve nihayet Türk ulusunun çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortamı yapmaktır” (MEB, 2014). Uzak hedefler, genel

hedeflerin saptanmasında yön tayin ederek genel hedeflerin netleşmesine yardımcı olur (Ertürk, 1979).

3.2.2. Genel Hedefler

Toplumun tüm eğitim faaliyetlerine yön gösterirler. Eğitim faaliyetlerinin sonucunu belirtmekle birlikte açık seçik tanımlanması oldukça güçtür. Genel hedefler, gerçekleştirdikleri işlevlerine göre, eğitimin genel hedefleri ve okulun genel hedefleri olarak ayrılırlar. Eğitimin genel hedefleri, uzak hedefe yönelik olmamakla birlikte, okulun genel hedefleri de eğitimin genel hedefleri ile uyumlu olmalıdır. Okulun genel hedefleri belli bir okuldaki, faaliyet alanlarının belirlenmesine yol gösterir. Okuldaki faaliyet alanları belirlendikten sonraki aşama yetişek geliştirme çalışmaları üzerine yoğunlaşmaktır. Sonraki aşamada ise uzak hedeflere dönük, eğitimin genel hedefleri ile uyumlu ve okulun genel hedeflerinin gerçekleştirilmesini sağlayacak şekilde özel hedeflerin saptanması işlemine başlanır (Ertürk, 1998).

3.2.3. Özel Hedefler

Öğrencilerin sahip oldukları özellikler ile konu alanı özelliklerine göre genel hedefler doğrultusunda tespit edilir. Özel hedefler öğrencinin hangi içeriği, hangi düzeyde öğrenmesi gerektiğini ve öğrenme gerçekleştiğinde gösterebileceği davranışların neler olduğunu açıkça gösterir. Özel hedefler öğretim programları ile ilgili içeriğin seçimine, öğrenme yaşantılarının düzenlenmesine ve değerlendirilmesine rehberlik eder (Erden, 1998).

Eğitimi sürecinde ulaşılması planlanan en yakın hedefler konu alanının hedefleridir. Aynı ders içinde yer alan konuların birleşmesi sonucu dersin hedefleri, derslerin hedefleri birleşmesi sonucu okulun hedefleri, okulun hedefleri birleşmesi sonucunda da milli eğitimin hedefleri meydana gelir (Çelik, 2006).

3.3. İÇERİK:

Hazırlanmakta olan öğretim programlarında hedefler kısmı tamamlandıktan sonra “içerik” kısmına geçilir. Hedefler belirlenirken karşımıza çıkan “ne öğretilim?” sorusunun yanıtının arandığı yer içeriktir. İçerik, yapılan ihtiyaç analizleri sonuçlarından ve uzman görüşlerinden yararlanılarak, öğretim programlarının dayandığı temel bileşenler ve programın dayandığı felsefenin

benimsediği kavramlar, olgular, ilkeler, yaklaşımlar, değerler, ölçütler, kuramlar ve genellemeler gibi bilgi birikimlerinin sistematik olarak bir araya gelmesi ile gerçekleşen oluşumlardır (Bilen, 2002). İçerik, hedeflenen davranışlara ulaşmada bir araç olarak görülmelidir. İçerik, önceden belirlenen hedeflerle tutarlı, çağdaş, bilimsel, sanatsal ve felsefi bilgiyle donanmış ve öğrencinin hazır bulunuşluk seviyesi ile uyum içinde olmalıdır. Eğitimin uzak hedefleri arasında yer alan, yerel, ulusal ve dünya kültürlerinde başarılı olabilmek için eğitilecek olan kitleye hangi bilgilerin öğretileceği, hangi konuların önemli olduğu, bu amaç doğrultusunda bu kitlenin ilgi ve ihtiyaçlarına en iyi şekilde ulaşabilecek konuların belirlenmesi gibi soruların cevaplamaı içerik seçimine karar verilmiş olunması anlamına gelir (Marsh ve Willis, 2003). Ayrıca, içerik ile ilgili olarak yapılan tartışmalarda, içerikle ilgili genel bir çerçeve belirlenip, ayrıntılı kararların uygulayıcılara bırakılması tartışılmaktadır (Doğanay, 2008).

3.4. ÖĞRENME YAŞANTILARI

Öğretim programının üçüncü boyutu olan eğitim durumlarında, “öğretme nasıl olursa kazanılması gereken davranışlara daha kolay ulaşılır?” , “öğrenme daha verimli bir hal alır?” ve “amaçlara ulaşmamızı sağlayacak olan içeriği nasıl öğretilir? Sorularının cevaplarının bulunduğu bölümdür. Bu bölüm, amaçların öğrencilere etkilice kazandırılması için gerekli içerik, araç-gereç, kaynaklar ile yöntem ve teknikleri içerir. Ertürk (1998), eğitim durumunu “belli bir zaman zarfı içerisinde bireyi etkileme kapasitesinde olan dış şartlar” olarak tanımlamıştır.

Öğrenme yaşantıları düzenlenirken en önemli değişkenden biri de öğrenme-öğretme sürecinde kullanılan strateji, yöntem ve tekniklerdir. Strateji, yöntem ve teknikler hedeflerin kazandırılmasında birer araçtır. Bu araçların en etkili biçimde kullanılması öğrenmeye büyük ölçüde katkı getirir. Ayrıca kullanılan strateji, yöntem ve teknikler öğrenme-öğretme sürecinin en etkili biçimde planlanmasını da sağlar (Hezen, 2009). Öğrenme yaşantıları düzenlenirken, öğrenme yaşantılarının hedefle ilgili olmasına, öğrenci düzeyine uygunluğuna, öğrencileri öğrenme sürecine katılmaya güdülemesine ve öğrenciler açısından pekiştirici oymalısına bakılmalıdır. Öğrencilere sunulan diğer öğrenme yaşantıları ile tutarlı olmalıdır (İşman ve Eskicumalı, 2003).

Öğrenme yaşantılarının düzenlenmesine yardımcı olabilecek bazı sorular şunlardır:

1. İçerik öğrenenlere nasıl aktarılacak?
2. İçeriğin aktarımında hangi öğretim yöntem ve teknikleri kullanılacak?
3. Öğrenmeyi etkili ve zevkli hale getirmek için hangi
4. Öğretim etkinlikleri düzenlenecek?
5. Öğrenenler programın hedeflerine ulaşmak için ne tür yaşantılardan geçirilecek? (Ornstein ve Hunkins, 2004). Bu ve benzeri soruların cevabının arandığı yer öğrenme yaşantılarıdır.

3.5. ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME

Öğretim programının son kısmı olan değerlendirme aşamasında, öğrencilerin ulaşması istenen amaç ve kazanımlara ne derecede ulaşabildiğinin tespit edildiği kısımdır. Bu kısımda hazırlanan amaçlara uygun olarak belirlenmiş ölçme araçlarıyla bir ölçüm yapılarak, çıkan ölçüm sonuçlarının yine önceden belirlenmiş bir ölçeğe uygunluğunun tespit edilerek yorumlanıp, analiz edilmesi yapılır. Burada amaçlar kısmında belirlenen kazanımların ölçmenin amacıyla ilişkilendirilmesi önemlidir (Dick, Carey ve Carey, 2005). Değerlendirme ile bir ölçütün betimlenerek açıklanması ile uygulanması ve uygulama sonuçlarını bu ölçütle karşılaştırarak elde edilen verilere göre değerlendirmenin kalitesi, faydası, verimliliği ve önemi hakkında kararlar alınabilir (Worthern ve diğerleri, 1997).

Değerlendirme yapma, bir bilgi toplama faaliyetidir. Toplanan bilgilerle mevcut program açıklanarak etkililiği tespit edilir. Programın ne kadar güvenilir ve işe yarar olduğu meydana çıkar. Değerlendirme genel olarak bir karar verme, yargıda bulunma işidir. Değerlendirme yaparak bir anlamda, “uygulanan program ile yapılan öğretim işleminin kalite kontrolü” yapılır. Süreç sonunda elde edilen veriler de eğitimin amaçlarına ulaşılma düzeyini ortaya koyar (Karataş, 2007).

Yukarıdaki tanım ve açıklamalar doğrultusunda genel anlamda, değerlendirmeye, geniş bir açıdan bakıldığında bir öğretim programı ile ilgili gereken kararları alabilmek için veri toplama ve kullanma olarak da tanımlanabilir (Stufflebeam, 1971). Taylor ve Beniest (2003) ise, değerlendirmenin önemli ve sürekli bir süreç oluşunu; genellikle program geliştirme çalışmalarının son

aşamasında yer aldığını fakat aslında tüm program geliştirme sürecinin ayrılmaz bir parçası olması gerektiğini öne sürmüşlerdir. Program geliştirme çalışmalarında hazırlanan taslak programların uygulama aşamasında yaratacağı problemler ve çözüm yollarının tespiti için programın değerlendirilmesinin fayda vereceği ileri sürülmüştür (Bal, 2008).

4. PROGRAM DEĞERLENDİRME

Program değerlendirme, programda yer alan bir etkinliğin herhangi bir bölümünü ölçmeye amaçlayan apaçık bir süreçtir (Kelly, 1999). Hamm (2001) öğretim programlarının değerlendirmesini, bir programın fayda ve getirisi ile eksik kalan kısımları konusunda bir yargıda bulunma, program için gerekli olan verileri toplama, değerlendirme ve analiz etme süreci olarak tanımlamaktadır. Kaufman ve Thomas (1980), değerlendirmeyi; “ programda işe yarayan ve yaramayanın ne olduğunu, ne değiştirilmeli ve ne devam etmeli? Başka bir deyişle devam eden işlerin niteliğine karar verme süreci” olarak açıklamıştır.

Program değerlendirme, açık bir şekilde ifade edilen programın amaçlara ulaşması, bu amaçlara, elde olmayan nedenlerle veya program etkileriyle ulaşıp ulaşılamadığının ve giriş değişkenleri ile program özellikleri arasındaki çeşitli ilişkileri saptama anlamına gelmektedir (Perloff, Perloff ve Sussana, 1976).

Worthen ve Sander (1997) ise değerlendirmeyi “Programın, ürünün, projenin veya hedeflerin değerinin, etkinliğinin veya niteliğinin resmi tanımı” olarak betimler. Değerlendirme, ilk olarak standartları belirlemek ve bu standartların göreceli veya mutlak olduğuna karar vermeyi, ikinci olarak göreceli bilgiyi toplamayı son olarak da niteliği tanımlamak için standartları uygulamayı içerir.

Program değerlendirme, öğretim programının yenilenmesi, düzenlenmesi, geliştirilmesi ya da ilerlemesini sağlamak amacıyla yapılır ve programın devamlılığını gerçekleştirme amaçlanır. Bununla birlikte, program değerlendirme tasarlanan bir programın ya da etkinliğin nasıl geliştirilme şekline doğru anlayış geliştirmeden, programın uygulanması sonucunda ortaya çıkan verimlilik ve etkililikle alakalı olarak delil elde etmeye kadar değişik amaçlara hizmet eder (Klenowski, 2010).

Değerlendirme, programın uygulamadan evvelki kuvvetli ve zayıf yönleri ile uygulama sonrasındaki ürünün etkililiğini belirlemeyi sağlar. Programın kuvvetli ve zayıf yönlerini belirlemek için yapılan veri toplama ile uygulayıcıların ya da uygulanan programın gözden geçirilmesine, karşılaştırılmasına, devam ettirilmesine ya da sonlandırılmasına karar verme amaçlanır (Stufflebeam, 2002).

1980’li yılların ortalarında Harriet Talmage program değerlendirmede eğitimcilerin göz önünde bulundurması gereken beş sorunun var olduğuna dikkat çekmiştir. Günümüzde de hala geçerliliğini koruyan sorular şunlardır;

1. Program amaçlanan gerçek başarıya ulaşmış mı?
2. Programın yardımcı elemanları başarıya ulaşmış mı? (Program ne için yararlı ve kim için tasarlandı?)
3. Eski programa ya da diğer programlara göre başarılımı?
4. İdealleştirme için gerekli başarıya ulaşmış mı?
5. Karar vermede başarıya ulaşmış mı?

Fitzpatrick ve arkadaşları (2004) na göre ise program değerlendirme süreci; planlama, uygulama ve değerlendirme olarak belirlenen üç aşamadan meydana gelmiştir. Bu sınıflandırmaya göre,

1.Planlama aşaması; değerlendirme sürecinin birinci ve en kritik kısmıdır. Bu aşamada, değerlendirme amaçlı araştırma modelinin ve veri toplama yollarının belirlenmesi, ölçme araçlarından hangilerinin seçileceği, seçilenlerin araçların zamanı, miktarı ve nasıl kullanılacağına tespiti ve seçilen bu araçların geçerlik ve güvenirlik işlemlerinin yapılması bulunur.

2.Uygulama aşaması; bir önceki aşamada belirlenen kararlar doğrultusunda araştırma desenin belirlenmesi, evren ve örneklemin belirlenmesi, verilerin toplanması, toplanan verilerin çözümlenmesi ve sonuçların yorumlanması yapılır, değerlendirme sonuçları raporlaştırılır.

3. Yapılan değerlendirmenin değerlendirilmesi aşaması, kısmı ile de değerlendirme sürecinde oluşan eksiklik ve hataların tespit edilmesi hedeflenen bu süreç “meta değerlendirme”olarak da adlandırılmaktadır (akt. Sağlam ve Yüksel, 2007).

Yukarıda verildiği gibi program değerlendirmenin farklı tanımları vardır. Programın tanımları arasındaki farklara benzer olarak program değerlendirmenin nasıl yapılacağı hakkında da farklar bulunmaktadır. Çeşitli program değerlendirme modellerinin bulunmasının sebebi, Erden (1998)'e göre program geliştirme yaklaşımındaki farklılıktan kaynaklanır. Program geliştirmedeki bu farklılık sebebiyle de program değerlendirmede tek bir yaklaşımın kullanılmasını hatalı bulunmaktadır.

Değerlendirme ile öğrenci başarısındaki zayıf ve kuvvetli yönler değerlendirilerek programın zayıf ve kuvvetli yönleri hakkında bilgi edinmek amaçlanır. Bununla birlikte kimlerin programdan yararlanacağını, programdan yararlanacak kişi sayısının tahmini, katılımcıların coğrafi ve sosyoekonomik durumları, katılımcıların karşılaşılabilecekleri problemlerin belirlenmesi için program değerlendirmeye ihtiyaç duyulur (David, Thyer ve Padgett, 2009).

5. ÜRÜN VE SÜREÇ DEĞERLENDİRME

Ornstein ve Hunkins (2004)' e göre program sonunda, öğrencilerin istenilen hedeflere ulaşp, ulaşmadığı, öğrencilerin okulun eğitim standartlarına uygun bir eğitim ve öğretim alıp almadığı, öğretmenlerin programdaki kazanımlara uygun eğitim verip vermediği, sonuç olarak program başarıya ulaşp ulaşmadığı gibi sorularla programın tamamının değerlendirilmesi amaçlanır.

Ürün değerlendirme programın etkililiğine odaklanır.Ürün değerlendirme de öğretimin sonuçlarına bakılır. Bu nedenle sonuçları saptamayı sağlayacak çeşitli testlere, öğrencilerin öğretime karşı tepkilerine, öğretmenlerin programın etkililiğine ilişkin görüşlerine, veli görüşlerine ihtiyaç olduğu düşünülür (Saylor ve Alexander, 1974). Ürün değerlendirme sadece öğrencilerin başarılarını inceleyerek, öğretim sonucunda geçen ve kalan öğrenciler arasındaki farkı ortaya çıkarmaya yarar (Henson, 2001).

Ürün değerlendirme programın uygulanması sonucunda amaçlanan çıktılarına ulaşmayla ilgilenir. Bu nedenle öğrenci motivasyonu ve öğrencilerin tatmin seviyesi gibi süreç içinde yaşanan faktörlerini göz ardı eder (Middlewood ve Burton, 2001).

Sadece ürünü inceleyerek, programdaki aksaklık ve eksikliklerin belirlenmesi mümkün olmayabilir. Bazı durumlarda bir programın uygulanarak, uygulama

sonucunda elde edilen ürününde, programda kazandırılmak istenilen tüm davranışlar tespit edilse bile program toplumun ve bireyin ihtiyaçlarını karşılayamıyor olabilir. Bu durumda programın etkili olduğunu söylenemez. Geniş çerçeveli bir program geliştirme faaliyetinde programı oluşturan bütün öğelerin ve programın uygulama sürecinin irdelenmesi gereklidir (Erden, 1998). Bu durumda yalnızca ürünün değil sürecin de değerlendirilmesi gerekliliği oluşur.

Süreç değerlendirmenin amacı programın geliştirilmesine katkı da bulunmaktır. Ayrıca süreçdeğerlendirme planlama sürecinin gerekli bir parçasıdır. Fakat ürün değerlendirme sonuçlarından da elde edilen bulgular da göz ardı edilmemelidir. Ürün değerlendirme öğretim sonunda öğrenene ne olduğu ile ilgilenirken, süreç değerlendirme doğrudan taslağın kendisiyle ilgilenir (Saylor ve Alexander, 1974).

Süreç değerlendirme daha çok öğretim programının anlık etkilerinin incelenme de uygundur. Süreç değerlendirme doğrudan programın uygulanması aşamasıyla ilgilense de elde edilen bilgiler öğretim öğeleri için çok anlamlıdır. Süreç değerlendirmede programla ilgili birçok soruya cevap aranır. Cevaplanması istenen bu sorular, öğrenenlerin performanslarının nasıl olduğu, öğretim personelinin vasıfları neler olduğu, uygulanan programın maliyeti ve yararları, öğrencilerin öğretim hakkındaki memnuniyet derecesi, program öğelerinde ne gibi aksaklıklar olduğu gibi sorulardır (Finch ve Crunkilton, 1999).

6. PROGRAM DEĞERLENDİRME MODELLERİ

Uygulanan programların değerlendirilmesi gerekliliği son yıllarda önemli hale gelmiş olmakla birlikte aslında değerlendirme çalışmalarının tarihsel geçmişi oldukça uzundur (Ornstein ve Hunkins, 1988).

Tarihsel süreçte program geliştirme uzmanları farklı değerlendirme modelleri kullanmışlardır. Program geliştirme yaklaşımlarının sahip olduğu farklı görüşlerin farklılığının sonucunda program değerlendirme modellerinde de farklılık görülür. Bu görüş farklılıklarının sebebi, program değerlendirme ile ilgili farklı felsefe ve inançlardan dayanır. Bu nedenle tek bir değerlendirme modeli olmayıp, program değerlendirme çalışmalarında araştırmacılar kendi istek ve şartları ile uyumlu olan modeli tercih edebilir ya da bu modellerden yardım alarak yeni bir model

geliştirebilirler (Erden, 1995). Eğer program değerlendirme sürecinde kullanılacak olan değerlendirme modeli ile seçtiğiniz program modeli birbirine uymuyorsa bu iki model arasında uyumsuzluk ve çarpıklık kaçınılmaz olacaktır (Kelly, 2004).

Worthern, Sanders ve Fitzpatrick (1997)'e göre program değerlendirme yaklaşımları şu şekilde gruplanmıştır;

- **Hedef yönelimli değerlendirme yaklaşımları (Objectives-oriented approaches):**

Odak noktası, hedefleri belirleyerek bu hedeflere ulaşılma derecesine karar vermektir.

- **Katılımcı yönelimli değerlendirme yaklaşımları (Participant-oriented approaches):**

Değerlendirme çalışmaları için gerekli olan değerleri, ölçütleri, ihtiyaçları ve verileri tespit ederken, söz konusu programın paydaşlarının da işleme katılımını esas alır.

- **Uzmanlık yönelimli değerlendirme yaklaşımları (Expertise-oriented approaches):**

Değerlendirilmesi muhtemel olan tüm çalışmaların kalitesi ile ilgili olarak karar vermek için doğrudan profesyonel uzmanlıktan yararlanma fikrine sahiptir.

- **Yönetim yönelimli değerlendirme yaklaşımları (Management-oriented approaches):**

Yönetimle ilgili olarak karar vericilerin bilgiye olan ihtiyaçlarını belirlemeyi ve bu ihtiyaçları gidermeyi hedefler.

6.1 HEDEF YÖNELİMLİ DEĞERLENDİRME YAKLAŞIMLARI (OBJECTIVES-ORIENTED APPROACHES)

Hedef yönelimli değerlendirme yaklaşımları, tasarlanan öğretim programında hedeflerinin belirlenmesine ve belirlenen hedefler doğrultusunda hazırlanıp uygulanan eğitim durumları sonunda yapılan değerlendirme sonuçları ile bu hedeflere ne derecede ulaşıldığına bakılır. Bu değerlendirme yaklaşımı hedeflerin gözden geçirilmesi ve bu doğrultuda kazandırılması istenen hedeflerin

şekillendirilmesinde, etkinliklerin ve değerlendirme süreçlerinin belirlenmesinde kullanılmaktadır (Mathison, 2005).

Hedefe dayalı program değerlendirme yaklaşımı kapsamında Tyler, Provus, Metfessel ve Michael gibi araştırmacılar kendi adlarıyla anılan değerlendirme modelleri geliştirmişlerdir. Bu değerlendirme modelleri aşağıda açıklamıştır.

6.1.1. Tyler’ın Hedefe Dayalı Değerlendirme Modeli

Günümüzde hala geçerliliğini korumakta olan ve kendinden sonra geliştirilen birçok program değerlendirme modeline taslak olup, fikir veren bu model, R.Tyler tarafından 1933-1941 yılları arasında geliştirilmiştir. Tyler’ın program değerlendirme modeli, program geliştirme modeline dayalı olarak tasarlanmış olup, model merkezine eğitimin hedefleri almıştır (Erden, 1998). Tyler’a göre bir program üç temel öğeye sahiptir. Bu üç temel öge, hedefler, öğrenme yaşantıları ve değerlendirmeden oluşur. Hedefler, programın uygulanması sonunda öğrencilerin istedik yönde kazanmaları beklenen davranışları açıklar. Öğrencilerin istedik davranışları kazanmaları amacıyla yaşamaları gereken yaşantı ve etkinlikler öğrenme yaşantılarını oluşturur. Değerlendirme ise planlanan hedeflere ulaşip ulaşmama durumunu belirlemek için yapılan etkinliklerden oluşur.

Tyler’ın hedefe dayalı modelinin basamakları şu şekildedir:

Hedeflerin Belirlenmesi: Tyler’ın değerlendirme süreci öğretim programının hedeflerinin belirlenmesi ile başlar. Bu hedefler öğrenme yaşantılarının seçiminde ve planlanmasında rehberlik edecektir.

Hedeflerin Sınıflandırılması: Hedeflerin iyi tanımlanması gerekmektedir. Öğrencilerin hedeflere ne derecede ulaştığının belirlenmesinde hangi davranışların olması gerektiği açıkça ifade edilmelidir. Bu yüzden de hedefler sınıflandırılır.

Hedeflerin Davranış Cinsinden Tanımlanması: Sınıflandırılmış yeni hedefler davranış cinsinden tanımlanır.

Davranışları Gösterme Ortamının Oluşturulması: Bu adımda ise öğrencilere hedeflere ulaşip ulaşamadıklarını gösterebilecekleri ortam oluşturulur.

Ölçme Aracının Belirlenmesi: Değerlendirmenin hangi ölçme aracıyla yapılacağı kararlaştırılır. Bu adımda bazı davranışların ölçülmesi için yeni ölçme

araçları geliştirilir ve geliştirilen ölçme araçlarının geçerliliği, güvenirliliği mutlaka test edilir.

Öğrenci Davranışlarının Ölçülmesi: Öğrenci performansları hakkında belirlenen ve geliştirilen çeşitli ölçme araçlarından yararlanarak veriler toplanır.

Değerlendirme: Son olarak da ölçme araçlarından elde edilen verilerin hedeflerle karşılaştırılması adımı gelir. Değerlendirme sonucunda ulaşılan sonuçlar programın geliştirilmesini ya da değiştirilmesini sağlar (Tyler, 1969).

Tyler'ın öncülük ettiği hedef yönelimli değerlendirme modelleri, hümanist yaklaşımı ve diğeryaklaşımı benimseyen eğitimciler tarafından sıklıkla eleştirilir. Bu eleştiriler sıklıkla aşağıdaki noktalarda toplanmaktadır (Posavac ve Carey, 2003 akt. Karataş, 2007).

1. Hedeflerin ölçülmesini ve değerlendirilmesini kolaylaştıran gerçek bir değerlendirici bileşen eksikliği çekilir.
2. Ulaşılmak istenen hedefler ile gerçek performans seviyeleri arasındaki gözlenen farklılıkların önemine karar vermek için gerekli olan standartların eksikliği gözlenir.
3. Hedeflerin kendi değerini göz ardı ederler.
4. Programı planlarken düşünülmesi gereken önemli seçenekleri göz ardı ederler.
5. Program ya da etkinlik değerlendirilirken ortaya çıkan işlemleri göz ardı ederler.
6. Değerlendirmenin yer aldığı bağlamı ihmal ederler.
7. Hedeflerin dışında diğer beklenmeyen çıktıları göz ardı ederler.
8. Kendi hedefleri içinde yansıtılmayan programın değerini işaret eden kanıtları ihmal ederler.
9. Değerlendirmeye doğrusal ve esnek olmayan bir yaklaşım gösterirler.
10. Kâğıt üzerinde listelenen hedefler her zaman değerlendirme uzmanının kafasındaki hedeflerle uyuşmaz ve programın hedefleri her zaman değerlendirme uzmanları tarafından açık bir şekilde ifade edilemez.
11. Değerlendirme uzmanları belirlenmiş hedeflere o kadar odaklanırlar ki bu yüzden bazen programların neden başarılı ya da başarısız olduklarına,

programın olumlu etkilerine ya da istenmeyen yan etkilerine ya da belirlenen hedeflerin öğrenciler için en iyi hedefler olup olmadıklarına dikkat etmezler (Worthern, Sanders ve Fitzpatrick, 2004).

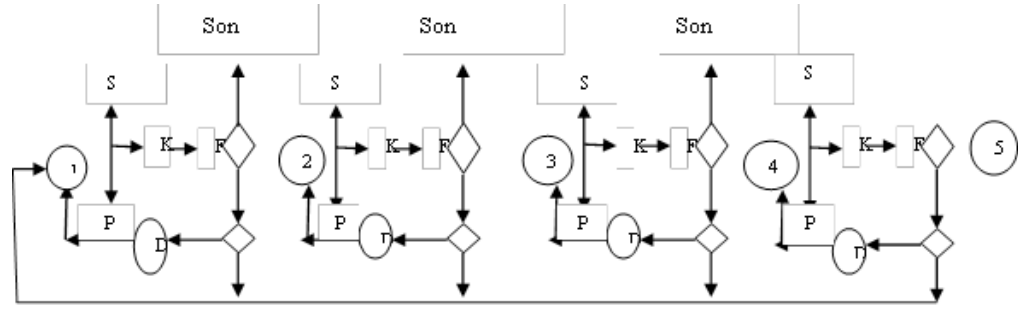
6.1.2 Provus'un Farklar Yaklaşımı ile Değerlendirme Modeli (Provus' Discrepancy Evaluation Model)

Temel dayanakları Tyler modeline dayanan diğer bir değerlendirme modeli de “Sistem yönetim kuramı” na dayanan ve Malcolm Provus tarafından geliştirilen bu model de, farklar yaklaşımını kullanarak, planlamadan uygulamaya kadar her aşamada değerlendirme yapılabilmenin mümkün olduğu belirtilir (Karataş, 2007). Modelin merkezi olan farklar yaklaşımında, program değerlendirmeye, standartların tanımı ile başlanıp ve daha sonra bu standartlar ile gerçek performansın kıyaslanmasıyla devam etmesi gerekliliği vurgulanır. Programda yer alan herhangi bir öğenin sahip olduğu performans ile standart performans arasında olan farkların mevcut olma durumunun tespit edilmesi ve programı iyileştirmek ve düzeltmek için farklar hakkında bilgi toplanmasını önerilir. Programın tasarımı esnasında, işin odak noktası hedefleri, süreçleri ya da etkinlikleri belirleme ve etkinlikleri gerçekleştirmek ve hedefleri başarmak için gerekli kaynakları planlama üzerindedir (Worthern, Sanders ve Fitzpatrick, 1997).

Provus'un farklar yaklaşımı ile değerlendirme modelinin diğer değerlendirme modellerinden en önemli farkı, programın geliştirilmesi sırasında daha çok program tasarısının değerlendirilmesinin amaçlamamasıdır. Bu değerlendirme modelinin temel amacı beklenen ile gerçekleşen arasındaki çelişkilerin, uyumsuzlukların ve farkların belirlenmesi, temel işlemi ise performans ve standartlar arasında yapılan karşılaştırmalardır (Provus, 1971).

Provus'un modelinde beş evre bulunur. Bunlar: Tasarım, oluşturma, süreç, ürün ve maliyet- fayda aşamalarıdır. Bu evrelerde program performansı belirlenen program standartları ile karşılaştırılır (Ornstein ve Hunkins, 1988). Bu aşamalar aşağıdaki şemada gösterilmiştir.

Şekil 1. Provus'un Fark Değerlendirme Süreci (Provus, 1969)



S= Standart

P= Program Performansı

K= Karşılaştırma

F= Farklılıklar

D= Standart veya performanstaki değişimler

Tasarım (Design): Modelin birinci aşaması olan bu evrede, daha önceden hazırlanmış olan belirli standart ya da ölçütlerle program tasarımının karşılaştırılması yapılır. Yapılan bu karşılaştırmalar neticesinde ortaya çıkan farklılığın durumuna göre programın reddedilmesine, değiştirilip yeniden düzenlenmesine ya da kabul edilip edilmemesine karar verileceği aşamadır (Demirel, 2012). Bu aşamada yer alan, tecrübeler programların en az olacak şekilde tasarıya sahip olması gerektiğini önerir. Bu tasarıların ilki kaynak oluşturma tasarısı, ikincisi programı yönetenler tarafından düzenlenmiş olan tasarı ve diğeri de programı yürütenlerin zihninde var olan tasarıdır. Burada ortaya çıkan hangi program tasarımının değerlendirileceği sorusuna yanıt olarak, programı uygulayanlarla gerçekleştirilen grup görüşmeleri sayesinde yeni, dinamik bir tasarı oluşturularak ve yetersiz tasarıları reddeden bir modele yerleştirmektedir. Bu görüşmelerin ise tasarı toplantılarında meydana gelmesi beklenir (Provus, 1969).

Oluşturma (Installation): Bu aşamada, programın asıl oluşumu, oluşum standartları ya da uygunluk ölçütleri ile kıyaslanır. Programın öğeleri, öğrenci davranışları kitle iletişim araçları, yöntemler, öğrenci yetenekleri ve çalışan kadronun nitelikleri bu evrede değerlendirilir. Program oluşumu ile oluşum ölçütleri arasındaki farklılıklar kayıt edilerek, karar alan kişiye rapor edilir (Demirel, 2012). İkinci

aşama olan bu kısımda tasarı, program işleyişini değerlendirmeyi esas alan bir standart şeklini almaktadır. Programın işleme durumu ve program tasarısı arasında bir karşılaştırma yapıldığı sırada, program değerlendiricisi program tasarısı boyunca adım adım ilerleme halindedir (Provus, 1969).

Süreç (Processes): Bu evrede, öğrenci ve personel faaliyetleri, görevleri, iletişimleri ve ilişkilerinden oluşan programın belirli süreçleri değerlendirilir. Bu değerlendirme yapılırken ilk olarak neden ve etki karşılaştırması yapılır. Karşılaştırılan, değiştirilebilmesi muhtemel değişkenler ile bu değişimi etkileme amacıyla kullanılan süreç arasındaki ilişkidir. Tasarı programda öngörülen bu ilişki, standart olarak kabul edilmektedir. (Provus, 1969). Eğer süreçler yetersiz ise uygun kararı alacak olan kişiye bildirilmelidir

Ürün – Sonuç (Product): Programın etkililiği hedefler açısından değerlendirilir. Bu aşamada hedefler ön plana çıkarılarak programın genel olarak değerlendirilmesi yapılmaktadır (Demirel, 2012). Üründe değerlendirmeye okul ve çevre ilişkisi açısından bakılır. Bu aşamada program uygulayıcısı; “Program temel amacına ulaştı mı?” sorusunun cevabını bulabilir (Provus, 1969).

Maliyet (Cost): Son aşama olan bu aşamada, programın ürünleri benzer program ürünleri ile kıyaslanır ve aynı zamanda maliyet-kar açısından da değerlendirme yapılır. Geliştirilen programın sonuçlarının maliyeti karşılayıp karşılamadığına bakılır. Daha çok maliyet- kar değerlendirmesinin yapıldığı bu evrede aynı zamanda moral ve zaman açısından da değerlendirme yapılır. Bu değerlendirme ekonomik, sosyal ve politik değerler açısından önem taşımaktadır (Ornstein ve Hunkins, 2004).

Provus’un geliştirdiği farklar modelinin birinci aşaması olan “tanımlama” aşamasında hedefler, süreçler ve etkinlikler belirlenir. Kaynaklar, etkinlikleri ve hedefleri gerçekleştirecek olan katılımcılar tanımlanır. İkinci aşamada program tasarımı ve tanımı program etkinliklerini, uygulamalarıyla karşılaştırılarak değerlendirme yapılır. Değerlendirme yapan kişi amaçlanan ile uygulanan arasında farklılık mevcut olup olmadığını tespit etmeye çalışır. Üçüncü aşamada da değerlendirme yapan kişi, öğrencilerde meydana gelen değişim ile ilgili bilgi toplamaya çalışır. Öğrencide arzulanan davranış değişikliklerinin oluşup

oluşmadığını gözlemeye çalışır. Bu sayede uygulamada beklenenle var olan arasında farklılıklar olup olmadığı belirlenir. Son aşama olan ürün aşamasında da hedeflere ulaşıp ulaşılmadığının kontrolü yapılır (Şahin, 2008).

6.1.3.Metfessel- Michael Değerlendirme Modeli (Metfessel-Michael Evaluation Model)

Tyler'ın hedefe dayalı değerlendirme modelinden etkilendiği görülen bu model Metfessel- Michael tarafından 1967 yılında geliştirilmiştir. Tyler'ın modeline benzer olarak, bu modelde de eğitim alanında alınacak kararlarda ürünlerin değerlendirilmesi gerektiği savunulmuştur (Stufflebeam ve Shinkfield, 1990).

Bu model ile yöneticilerin, öğrencilerin ve okulda görevli personelin de değerlendirme sürecine katılarak programa destek sağlamayı ve programların değerlendirilmesini amaçlar. Daha sonra ise hedeflerin danışma, öğretim ve yönetim için anlamlı stratejilere dönüştürülmesinin izlendiği genel ve özel hedeflere bağlı bir model geliştirilir (Gilchrist ve Roberts, 1974).

Model, değerlendirme sürecini aşağıda belirtilen sekiz temel adımda açıklamaktadırlar(Stufflebeam ve Shinkfield, 1990).

1. Katılımcıların Belirlenmesi: Öğretmenler, idareciler, öğrenciler ve veliler gibi bütün eğitim topluluğunu oluşturan kişileri doğrudan veya dolaylı olarak değerlendirmeye dâhil edilmelidir.

2. Hedeflerin Formüle Edilmesi: Programın genel ve özel hedeflerini belirleyen bir yapı oluşturarak, beklenen ürünlerin genelden özele doğru hiyerarşik bir şekilde düzenlenmesi.

3. Hedeflerin Programa Yansıtılması: Bir önceki aşamada belirlenen hedeflerin anlaşılır biçimde ifade edilerek programda uygulanabilir şekle dönüştürülmesi

4.Ölçme Araçlarının Planlanması: Belirlenen hedefler doğrultusunda, programın verimliliği hakkında sonuçlar çıkarabilen ve bireyler üzerinden ölçülebilecek ölçütler sağlayabilen gerekli araçları geliştirmelidir.

5. Gözlem Yapılması: Testler ve diğer uygun ölçme araçlarını kullanarak uygulama ve program boyunca periyodik kontroller yapmalıdır.

6. Verilerin Analizi: Uygun istatistiksel işlemleri kullanarak toplanan verileri analiz edilmelidir.

7. Verilerin Çözümlemesi: Beklenen performans seviyeleri de göz önünde tutularak, değerlendirme standartlarına ve değerlerine göre özel hedeflerle ilişkili verilerin yorumlanması. Bu sonuçlar öğrencideki gelişmenin ve ilerlemenin yönünü belirleyecektir. Ayrıca programın tümünün etkililiği hakkında da fikir verecektir.

8. Öneri Geliştirilmesi: Programın geliştirilmesine katkı sağlamak amacıyla, elde edilen bilgilere dayanılarak, daha sonraki uygulamalar hakkında ya da programın özel hedeflerinin değiştirilmesi, düzeltilmesi hakkında tavsiyelerin üretilmesi (Stufflebeam ve Shinkfield, 1990).

6.2. KATILIMCI YÖNELİMLİ DEĞERLENDİRME YAKLAŞIMLARI (PARTİCİPANT-ORİENTED APPROACHES):

Uygulanan programlar değerlendirilirken, uygulamanın bizzat ve aktif olarak içinde olmadan yapılan geleneksel değerlendirme yaklaşımlarına tepki olarak geliştirilmiştir. Bu tepkiler program değerlendirme uzmanları ve çeşitli eğitsel topluluklar tarafından kabul görmüş ve program değerlendirme de programı uygulayıcılarında aktif olarak katılması gerekliliğini savunmuşlardır (Worthern, Sanders ve Fitzpatrick 2004).

Katılımcı yönelimli değerlendirme yaklaşımını benimseyen birçok program değerlendirme modeli olup burada sadece Stake'in uygunluk-olasılık ve cevap verici değerlendirme modelleri açıklanmıştır.

6.2.1. Stake'in Uygunluk-Olasılık Modeli (Stake's Congruence-Contingency Model)

Katılımcı değerlendirme yaklaşımının eğitimde yaygınlaşmasını sağlayan en önemli kişi Stake'tir (Yüksel, 2010). Bu model Robert Stake tarafından 1967 yılında geliştirilmiştir. Stake'e göre değerlendirmenin, tasvir etme ve karar verme olarak tanımlanan iki yüzü vardır. Program değerlendirme yapılırken iki farklı çeşit veri toplanır. Bu iki çeşit veriyi değerlendirme işlemini yapan kişinin, tasviri gözlemleri ile değerlendirilmesi yapılacak olan etkinliklerle ilgili uygun ölçütlerin listesi

oluşturur. İşlem sonunda elde edilen iki veri karşılaştırılarak, amaçlanan hedeflere erişmeye uygunluk açısından meydana gelen farklar yorumlanır (Ünal, 2011).

Stake, sadece hedeflere ulaşıp ulaşılmadığını ölçmek değerlendirme ve bir yargıya varmak için yeterli olmadığını, programın güçlü ve zayıf kısımları ile alakalı olarak yargıda bulunarak değerlendirmesi gerektiğini belirtmiştir. (Paper ve Hare, 1999). Stake bilgilerin üç farklı boyutta sorgulanabileceğini savunur. Bunlar, programın girdileri (hedefler, materyal ve öğrencilerin hazır bulunuşluğu), süreçler (sınıf içinde öğrenci ve öğretmen etkileşimi) ve ürünler (öğrenme, tutum ve bir görüş oluşturma)'dır (Marsh ve Willis, 2007).

Girdiler (Antecedents): Girdiler ürünü etkileyebilen öğrenme ve öğretme süreci henüz başlamadan öncede var olan her türlü durumlardır. Girdileri, öğrenci, öğretmen özellikleri, toplum ve okulun şartları, fiziksel ve çevre şartları, öğretim materyalleri, doğal yetenekler, önceki başarı çizgileri, psikolojik görünüş çizgileri, öğrenci notları, disiplini ve derslere düzenli devam gibi dersten önce öğrencilerin statüleri ve sahip oldukları özellikler gibi açıklanabilir. Girdiler aynı zamanda deneyim yılı, eğitim türü ve öğretmen davranışları gibi öğretmen özelliklerini de içerebilir (Saylor ve Alexander, 1974).

Süreçler (Transactions): Stake süreçleri, öğrenciler ve öğretmenler arasında, Öğrenciler ile diğer öğrenciler arasında ve öğrenciler ile kaynak kişiler arasında gerçekleşen etkileşim sonucunda oluşan ilişkiler olarak tanımlar (Demirel, 2012).

Ürünler (Outcomes): Stake'in değerlendirme yaklaşımında, başarı, tutum ve beceri seviyesinde değerlendirme bulunmaktadır. Değerlendirme çalışmaları her ne kadar, büyük oranda planlanan çıktılar ile gözlenen çıktılar arasındaki uyuma baksa da Stake, program hakkında değer biçerken mutlaka girdilerin ve süreçlerin de incelenmesi gerektiğine dikkat çekmektedir (Aközbek, 2008).

Stake bu unsurlarla birlikte amaçlar ile gözlemler arasındaki farka; yani neyin gerçekleşmesinin beklendiği ve gerçekte neyin ortaya çıktığı üzerine odaklanmıştır. Bunun yanında hangi etkilerin oluştuğuna ilişkin standartlar ile yargılar arasındaki farkı ortaya çıkarmayı arzulamaktadır. Buna göre, Stake'in modeli ile “A, B'den

daha iyi mi?” veya “A yapması bekleneni yaptı mı?” şeklindeki sorulara yanıt aranmaktadır (Pace ve Friendler, 1978 akt. Cansu, 2010).

Stake’in program değerlendirmeye katkısı olan en önemli özelliği, programın uygulanması sırasında, uygulamaya başlamadan önce tespit edilen hedeflerin programa katılan öğretmenler, öğrenciler, yöneticiler ve veliler tarafından tartışılıp değerlendirilebilir olmasıdır. Bu özellik ile Stake’in modeli, Tyler’ın hedefe dayalı değerlendirme modelinden ayrılmaktadır (Marsh ve Willis, 2003).

6.3. UZMANLIK YÖNELİMLİ DEĞERLENDİRME YAKLAŞIMLARI

Değerlendirilmesi muhtemel olan tüm çalışmaların kalitesi ile ilgili olarak karar vermek için doğrudan profesyonel olarak uzman görüşüne başvurulması gerekliliğini esas alan bir program değerlendirme modelidir. Diğer program değerlendirme yaklaşımlarına nazaran daha öznel bir değerlendirme gerektirmesi olasılığına karşı bu yaklaşım temel değerlendirme yöntemi olarak açık ve net bir şekilde profesyonel uzmanlığa odaklanması sebebiyle diğer yaklaşımların dışında tutulur (Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2004). Uzmanlık yönelimli değerlendirme yapılırken tek bir uzmanın görüşüne başvurmakla yetinilmeyip, konu ile ilgili uzmanlığı olan herkesin görüşüne başvurulabilir. Örneğin doktora yeterlilik sınavları için oluşturulmuş jüriler, makale değerlendirmek için oluşturulmuş hakem kurulları, programın uygulanma yerinde incelenmesi amacıyla düzenlenmiş olan kurullar uzmanlık yönelimli değerlendirme yaklaşımına örnek olarak verilebilir (Yüksel, 2010).

6.3.1. Eisner’in Uzman Görüşüne Dayalı Değerlendirme Modeli (Eisner’s Connoisseurship Evaluation Model)

1970’ li yıllarda E. Eisner tarafından geliştirilmiş olan bu model ile Eisner, kendine ait yaptığı çalışmalar sonucunda hümanistik yaklaşım merkezli bu modelini geliştirmiş olup, sanat ve eleştiri alanındaki geçmişi ve alt yapısını da modeline yansıtmıştır (Marsh ve Willis, 2007). Eisner’in modeli, eğitsel eleştiri ve uzmanlık üzerine planlanmıştır ve yeni programların sonucu olarak, zengin ve nitelikli eğitim yaşantılarını betimlemeyi amaçlar. Eisner modelinde, işlenmemiş veri ve çıktılardan daha fazlasını üreten bir süreç önermiştir. Bu süreç ile yeni programların sonucu olarak eğitim hayatının zengin ve niteliksel tanımını sağlamayı hedefler (Mc Neil,

1996). Bu modelde, programı değerlendirmesini yapacak olan birey hem değerlendirme konusunda uzman olmalı hem de sınıf içindeki uygulamaya hakim olmak durumunda olduğundan programın uygulayıcısı olmalıdır. Böylece program geliştirme uzmanı diğer bir sınıfta öğrenci, öğretmen ve onlar arasındaki iletişimi gözlemlerken aynı zamanda kendi sınıfı ile kıyaslama imkânı bulacaktır. Nitel değerlendirmeye ağırlık verilen Eisner'in modeli bazı geleneksel yaklaşıma sahip değerlendirme uzmanlarınca alışılmış metodolojik süreçlere uymadığı gerekçesiyle beğenilmemiş ve eleştirilmiştir (Doll, 1989).

6.4. YÖNETİM YÖNELİMLİ DEĞERLENDİRME YAKLAŞIMLARI (MANEGEMENT-ORİENTED APPROACHES):

Yönetime dayalı program değerlendirme yaklaşımı, değerlendirme sürecinde program amaçları yerine program yöneticilerinin kararlarına odaklanan, diğer program geliştirme modellerine alternatif olarak geliştirilmiştir. Program hakkında karar veren bireyleri ya da kuruluşları bilgilendirme amacını taşır. Karar veren kişilerin ilgileri, değerlendirmede kullanılacak bilgiler ve değerlendirme sürecinin etkililiğinin sağlanması için belirlenen standartlar program değerlendirme sürecinin üç önemli ögesini oluşturmaktadır (Yüksel ve Sağlam, 2012).

Yönetime dayalı program değerlendirme yaklaşımının temel noktası yönetim olup, amacı yönetimin vereceği kararlara açıklık getirmektir. Bundan dolayı alınacak her alternatif kararın avantajları ve dezavantajları hakkında yeterli bilgi toplanır. Yönetim Yönelimli Değerlendirme Yaklaşımının gelişimine katkıda bulunan çok sayıda uzman bulunmakla birlikte Stufflebeam bu yaklaşımın öncüsü olarak bilinir (Worthern, Sanders ve Fitzpatrick 2004).

6.4.1. Stufflebeam'in Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün Değerlendirme Modeli (CIPP Model)

Bu model Daniel Stufflebeam tarafından, 1960'lı yılların sonlarında ABD'deki kent okulları başta olmak üzere, okul programlarında yer alan öğretme ve öğrenmeleri iyileştirip öğrencilere sorumluluk geliştirmek ve kazandırmak amacıyla geliştirilmiştir. Kabul gören bu model, yıllar içinde daha da geliştirilerek ABD'nin içindeki ve dışındaki eğitim programlarında uygulanmaya başlanmıştır. Eğitim kurumlarının yanı sıra uyarlanarak sağlık alanında, sosyal yardım programlarında,

ticaret, inşaat ve askeri alanlar da kullanılmıştır. Ayrıca, programların, projelerin, personelin, ürünlerin, kurumların ve sistemlerin biçimlendirici ve toplam değerlendirmelerinde de kullanılmış olup, oldukça geniş kapsamlı bir model olduğu söylenebilir (Stufflebeam, 2003).

Adını “Bağlam (context), Girdi (input), Süreç (process) ve Ürün (product)” kelimelerinin ilk harflerinden alan model, oldukça kapsamlı olup çok yönlü bir modeldir (Robinson, 2002). Stufflebeam’e göre, değerlendirme, karar seçeneklerini saptamak amacıyla kullanışlı bilgileri açıklama, bilgilere ulaşma ve bilgileri yorumlama sürecini kapsar (Oliva, 2009). Oldukça kapsamlı olan bu model değerlendirmeyi devam eden bir süreç olarak algılar (Ornstein ve Hunkins, 1988) Model değerlendirmeyi, karar seçenekleri hakkında fikir yürütmek için birtakım bilgilerin betimlenmesi, elde edilmesi ve sağlanması süreci olarak tanımlanmaktadır. Stufflebeam’in değerlendirme modeli program ile ilgili olarak karar verme tasarrufuna sahip kişilere hizmet etmek üzere tasarlanmıştır. Stufflebeam (2003)’e göre değerlendirme işleminin gerçekleştiği süreçte program yetkililerinin programla alakalı olarak dört alanda karar vermesi beklenir.

1. Planlama alanı ile ilgili kararlar
2. Yapılandırma alanı ile ilgili kararlar,
3. Yürütme ve uygulama alanı ile ilgili kararlar,
4. Yeniden düzenleme alanı ile ilgili kararlardır.

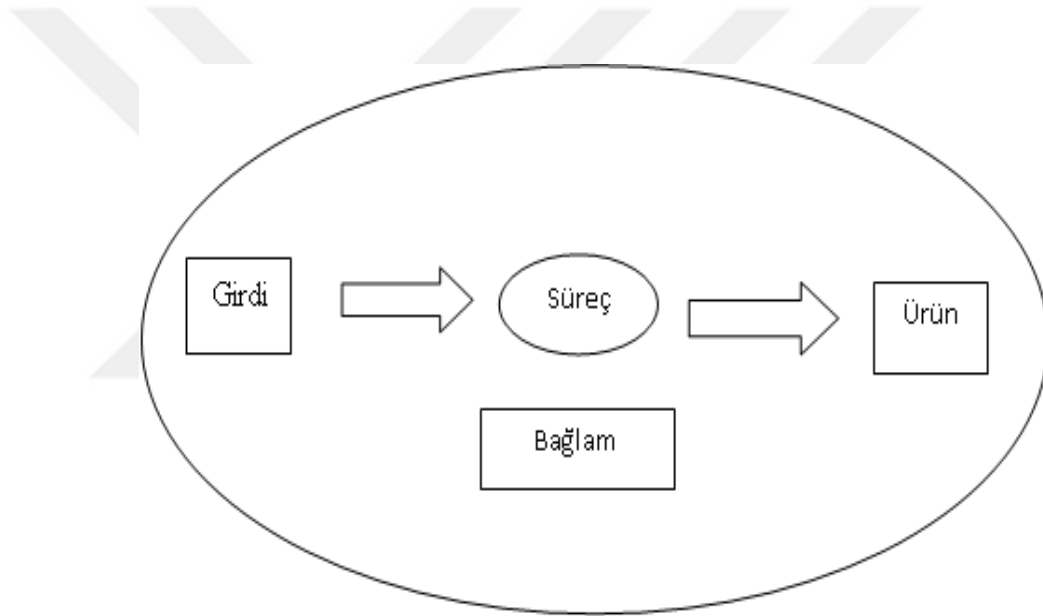
Bu dört değişik karar alanının ayrı ayrı hepsine uygun değerlendirme çeşidi önerilmektedir. Bunlar bağlam (context), girdi (input), süreç (process) ve üründür (product).

Planlamayla ilgili kararların alındığı değerlendirme türü bağlam değerlendirmedir. Yapılandırma ile ilgili kararlar girdi değerlendirmede alınırken, uygulama ile ilgili kararlar süreç değerlendirmede alınır. Yeniden düzenleme ile ilgili kararların alındığı aşama ise ürün değerlendirme aşamasıdır (Worthern, Sanders ve Fitzpatrick 2004). Bu model bu dört ögenin baş harflerinin bir araya gelmesi ile oluşarak, CIPP modeli olarak adlandırılmıştır. Bu dört öge modelin kalbini oluşturmaktadır (Popham, 1988).

Stufflebeam'e göre, değerlendirme, karar alternatiflerini saptamak amacıyla kullanışlı olan bilgileri betimleme, bilgileri elde etme ve elde edilen bilgileri yorumlama sürecinden oluşur (Oliva, 2009). CIPP modelini oluşturan bileşenler her biri ayrı ayrı değerlendirme boyutu olarak düşünülebileceği gibi bu bileşenlerin birbirleriyle olan durumu ve bağı çerçevesinde toplam bir değerlendirme de yapılabilir (Stufflebeam, 2003).

Stufflebeam değerlendirmeyi, devam eden döngüsel bir süreç olarak açıklayarak, bu sürecin sistematik olarak yürütülmesi gerektiğini iddia eder.

Şekil 2. CIPP Modelinde Bulunan Değerlendirmeler ve Birbiri ile İlişkileri (Taylor ve Beniest, 2003).



CIPP modelinde hem süreç (formative) hem de ürün (summative) değerlendirme yapılmaktadır (Taylor, 1998). Süreç değerlendirmede sırasında değerlendirmenin bütün yöntemine ve değerlendirmeyi oluşturan tüm bileşenleri göz önüne alınarak şu sorulara cevap aranır: Değerlendirme tasarımı düzgün bir şekilde işliyor mu? Olası problem noktaları nerelerdir ve problemler nasıl cevaplanabilir? Bilgi toplamanın daha etkili yolları bulunuyor mu? (Gilchrist ve Robert 1974) CIPP Program Değerlendirme Modelinin amacı programın başlangıç, işleyiş ve çıktısını izlemeyi kolaylaştırmasıdır (Ling ve diğerleri, 2013).

Bağlam Değerlendirmesi (Context Evaluation):

Programın planlama aşamasına hizmet eden bu aşama modelin ilk aşaması olup, hedefleri, karşılanacak ihtiyaçları ve çözülecek problemleri gözden geçiren aşamadır (Gilchrist ve Roberts, 1974). Stufflebeam (2003)'e göre bağlam değerlendirme, en temel değerlendirme olup programın gerçekleştiği ortamı incelemeyi de kapsar. Bağlam değerlendirme yapmanın amacı, programın hedeflerinin belirlenmesi amacıyla lazım olan bilgilerin toplanarak hedeflerin saptanmasıdır. Bağlam değerlendirme ile programa uygun çevre tanımlanır. Olması beklenen ile mevcut olan şartlar çözümlenir. Karşılanamayan ihtiyaçlar, kullanılmamış fırsatlar ve nedenleri üzerinde durulur. Problemler teşhis edilir (Worthen ve Sanders, 1973).

Bağlam değerlendirme bireylerin ne yapmak istediği gerçeğine ışık tutan bir durum analizidir. Teşhis etme aşaması hedefleri geliştirmeye temel sağlar. Bu aşama bir defaya mahsus olmayıp tekrarlanan bir işlemdir. Tüm sistemin tamamlanmasını sağlayacak temel bilgileri elde etmeye devam eder (Onstein ve Hunkins, 2004). Bu aşama bağlam değerlendirme ile ilgili olarak alınacak kararların planlamasını sağlar. Bir öğretim programında karşılanması gereken ihtiyaçların neler olduğunun belirlemesi bu öğretim programın hedeflerini betimlemede kolaylık sağlar (Worthern, Sanders ve Fitzpatrick 1997). Çevrenin değerlendirilmesinin temel amacı, programın amaçlarının ne olması gerektiğine karar vermektir (Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2004).

Stufflebeam (2003)'e göre bağlam değerlendirmenin temelinde hedefler vardır. Bağlam değerlendirme; ihtiyaçları, problemleri ve fırsatları tanımlanan çevrede yapılır. Bağlam değerlendirme, programı uygulayanların hedefleri tanımlamasına ve değerlendirmesine yardım eder ve sonrasında da hedeften yararlananlara okul programını, dersleri, danışma hizmetlerini, sınavları ve diğer girişimleri yargılamalarına yol gösterici olur.

Bağlam değerlendirme, politika, çevre veya en azından ihtiyaçların değerlendirmesini içermelidir (Tseng ve diğerleri, 2010).

Bağlam değerlendirmenin birçok faydası vardır. Okulun kendi çevresiyle iletişimini sağlayarak çevrenin güçlü ve zayıf yönlerini, ihtiyaçları, koşulları ve problemleri ortaya çıkarır. Programın düzeltilmesi ya da geliştirilmesi için hedeflerinin formüle edilmesini sağlar. Ayrıca öğrencilerin, ailelerin ve danışmanların programın ilerlemesine ve gelişmesine odaklanmalarını sağlar (Stufflebeam ve Shinkfield, 2007)

Girdi Değerlendirmesi (Input Evaluation):

CIPP program değerlendirme modelinin ikinci aşaması olan girdi değerlendirmesi, yapılandırma ile ilgili kararlara hizmet ederek, programın ulaşmayı planladığı hedefler için yararlanılan kaynaklar ile kaynakların kullanımı ile ilgili olarak bilgi sağlamayı amaçlar. Bu değerlendirme, seçilen programın hedeflerine ulaşabilmesi için gerekli planların, etkinliklerin ve yaklaşımların uygunluk ve maliyet açısından değerlendirmesini kapsar (Stufflebeam, 2003).

Girdi değerlendirmede, kaynaklar hakkındaki sorular çoğaltılarak, programa kimler dâhil olacak, programın maliyeti ne olacak, program için hangi mekân ve donanımlar uygun olacak; tüm bu sorular tasarlayıcıları istenilen sonuçlara ulaşmada ulaştıracak mı? Gibi soruların cevapları aranmaktadır (Dick, 2002).Girdi değerlendirme, modelin programı, planları, taktikleri, kaynakları ve işlemleri, uygulama araçlarını gözden geçirdiği bölümdür. Girdi değerlendirmesi aynı zamanda alınacak kararların yapılandırılmasına hizmet eder (Gilchrist ve Roberts, 1974 akt. Karataş, 2007).

Bağlam değerlendirmenin aksine girdi değerlendirmesi sistematik olup, makro analizden ziyade mikro analiz düzeyinde olduğu görülür. Girdi değerlendirilmesinde program tasarısının belirli yönleri veya programın belirli bileşenleri değerlendirilir. Girdi değerlendirmesi sırasında, hedefler programa uygun biçimde saptanmış mıdır?Saptanan hedefler okulun hedefleri ile uyum içerisinde midir?Programın kapsamı programın genel hedefleri ile uyumlu mudur? Öğretim stratejileri uygun mudur? programın hedeflerine ulaşmasına yardımcı olacak diğer stratejiler mevcut mudur? Gibi sorulara yanıt aranır (Onstein ve Hunkins, 2004).

Tseng ve diğerleri (2010)'ne göre, girdi değerlendirmenin asıl amacı, kaynakların seçimini desteklemek olup, çalışma planı, araç ve gereç, maddi kaynak

ve en azından kişisel kaynakları da kapsamalıdır. Bu madde öğretim programını gözden geçirme amacı da taşımaktadır.

CIPP modeli ile değerlendirme yaparken girdileri değerlendirmenin temel amacı, yöntemi Karataş (2007)'a göre şu şekildedir. Girdi değerlendirme eğitim programının bütçesi programı uygulama için sistem yeteneklerini ve alternatif program seçeneklerini tanımlamak ve değerlendirmek için yapılır. Bu tanımlama ve değerlendirme işlemleri yapılırken, mevcut insan ve materyal kaynaklarını, sorun çözme stratejileri tespit edilir ve ayrıca kaynak taraması, örnek programlara ziyaretler ve pilot uygulama yöntemleri kullanılır.

Girdi değerlendirmesi, üç tür stratejiyi kapsar. Bu stratejilerin ilki; uygulamada esnasındaki yetersizlikleri tahmin etme ve farkına varma, ikincisi; karar vermek için gerekli olan bilgiyi temin etme, üçüncüsü; uygulanan yöntemleri kaydetmedir (Demirel, 2012).

Süreç Değerlendirme:

Süreç değerlendirme yürütme kararlarına hizmet eden, planlanmış etkinlikler ile yapılan etkinliklerin birbirleriyle olan uyumuna karar vermek amacıyla kullanılan değerlendirme aşamasıdır (Stufflebeam, 2003). Bu kararı verirken, planın ne derecede iyi uygulandığı, karşılaşılan problemlerden hangilerinin başarıyı tehdit ettiğine, hangi düzenlemelere gerek duyulduğuna gibi sorunların cevabı aranır (Worthern, Sanders ve Fitzpatrick 2004). Amacı, planın yürütülmesinden sorumlu kişilere periyodik geri bildirimler vermektir. Bu değerlendirme aşaması, programın uygulanmasındaki kararları kontrol eder ve programı yönetir. Program geliştirmenin uygulama basamağında yer alır (Demirel, 2007).

Süreç değerlendirme faaliyetlere, zaman çizelgelerine ve dâhil edilen konulara çerçevesinde uygulamaya konulan programla ilgilenilir (Gilchrist ve Roberts, 1974 akt. Karataş, 2007) Süreç değerlendirmede program etkinliklerinin ne olduğu, zamanında ve uygun şekilde yapılıp yapılmadığı gibi konular sınanır ve sonuçlarla karşılaştırılır.

Stufflebeam (2002) süreç değerlendirmesi için üç temel aşama tasarlamıştır:

1. Programın tasarlanması sırasında ve tasarımın uygulanması sırasında oluşabilecek olan hataları saptamak veya tahmin etmek ya da uygulama aşamasında ortaya çıkabilecek eksikleri öngörmek,
2. Programlanmış kararlar için bilgi sağlamak,
3. Gerçekleşen faaliyetlerin kaydını tam olarak tutmaktır.

Birinci aşamaya göre, programda hatalara yol açabilecek kaynakları devamlı olarak saptamak ve denetlemek program uygulayıcıları için oldukça önemlidir. İkinci aşamaya göre, program gerçek manada uygulanmadan evvel program ile ilgili olarak hazırlanmış hizmet içi eğitimler tasarlanarak uygulanabilir. Üçüncü aşamada seçilen içerik, planlanan öğretim yöntemleri ve etkinlikler için belirlenen zaman gibi programın temel faaliyetlerini açıklar (Worthen ve Sanders, 1973). Projeye karar veren kişiler süreç değerlendirme yapmak program hakkında tahminde bulunmak, gerçekleşen işlemler sırasında karşılaşılan zorluklarla baş etmek için ihtiyaç duydukları bilgilere ulaşmalarını sağlar (Onstein ve Hunkins, 2004).

Sürecin değerlendirilmesi, ise program ekibini gözlemlemek, gerçek işlemi tanımlamak ve proje ekibiyle sürekli etkileşimde bulunarak yapılabilir (Tseng ve diğerleri, 2010).

Ürün Değerlendirmesi (Product Evaluation):

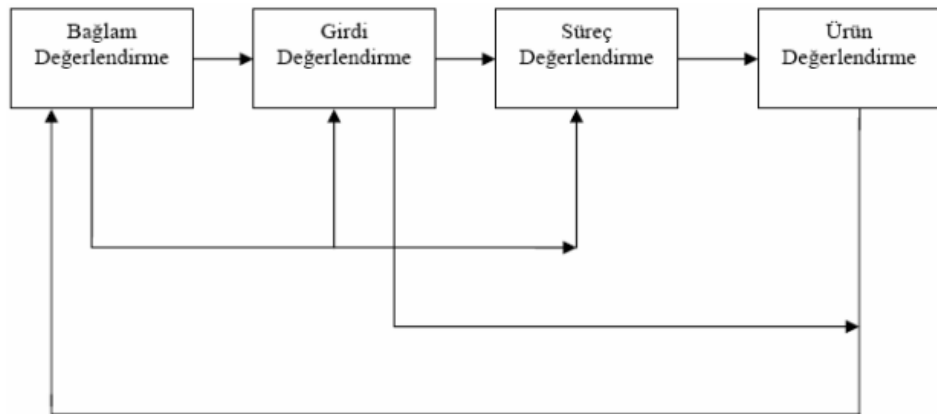
Ürün Değerlendirmesi yapmanın amacı, program sonucunda elde edilen verileri ölçmek, yorumlamak ve bir yargıya varmaktır. Bunu yaparken tüm paydaşlardan ürünün niteliği ve niceliği hakkındaki veriler toplanır. Toplanan veriler, hem nicel hem de nitel analiz yöntemleri kullanılarak değerlendirilir. Değerlendirme işleminin sonuçları raporlaştırılarak, programının devam edip etmeyeceğine, tekrar uygulanacaksa ne gibi değişiklikler olması gerektiği konusunda karar vericilere bilgi sağlar. Aynı zamanda programın öngördüğü müfredatın değiştirilip değiştirilmeme durumuna, ince ayarlanmış olup olmadığına da karar vererek, müfredat etkinliklerinin sonuçlarını da değerlendirilmesini sağlar. Ürün değerlendirme, bağlama, girdiye, sürece ve diğer faktörlerle ilgili bilgiyle alakalı olarak, sonuçlar ve olması gereken ile mutlak standartlar arasında meydana gelen farklılıkları karşılaştırmaya işaret eder (Tseng ve diğerleri, 2010). Bu değerlendirme ile modelin bu aşamasında gerçekleştirilen faaliyetlerin tüm sürecinin her aşaması ile bağlantı

kurmasını ve değerlendirmenin karar verme süreci ile arasında ilişki kurmasını sağlar. Hedeflerin, yöntem ve tekniklerin süreçteki karar verme işleminin her türdeki değerlendirme çeşidi ile olan bağlantısının temel kısımlarını belirler. İyi bir öğretim programı kusursuz bir biçimde planlanarak değerlendirmeye için özel bir süreç ayırmalıdır (Ornstein ve Hunkins, 1988).

Worthern, Sanders ve Fitzpatrick (2004)'e göre programın kazanımları ile ilgili bir değerlendirmenin yapılabilmesi için, değerlendirmede hangi sonuçlara ulaşıldı, gereksinimler karşılandı mı ve değerlendirme sonunda program ile ilgili ne gibi kararlar alınmalıdır gibi sorulara cevap aranır. Ürün değerlendiricileri programın kısa dönem, uzun dönem, pozitif ve negatif, planlı ve plansız çıktıları belirler ve değerlendirirler. Değerlendiricilerin amacı, öğrenci veya programdan faydalanan diğer kişilerin ihtiyaçlarını karşılamaya odaklanmalarını sağlamaktır. Aynı zamanda program değerlendiricileri karşılaşılan ve karşılaşılması muhtemel olan aksaklıkları tanımlamakta ve programın devam etmesine, durdurulmasına veya geliştirilmesi doğrultusunda kararlar alırlar (Stufflebeam, 2003).

Stufflebeam, geliştirdiği model ile programı yönetenlerin doğru kararlar alabilmelerine yardımcı olmak amacı taşır ve değerlendirmeyi devam eden bir süreç anlamında düşünür ve boyutların da birbirleri ile bağlantılı olduğunu savunur (Worthern ve diğerleri, 1997).

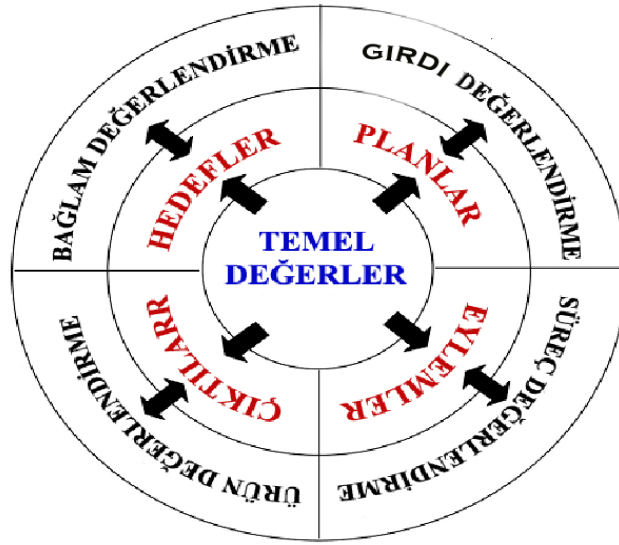
Şekil 3. CIPP Modelinin Değerlendirme Boyutları Arasındaki İlişki (Worthern ve diğerleri, 1997)



Şekil 3 incelendiğinde; bağlam, girdi ve süreç değerlendirme birbirlerinin devamı olan ve birbirlerini tamamlayan boyutlardır. CIPP modelinde hem süreç

Modelde, bağlam değerlendirmesi ile alınan kararları planlama; girdi değerlendirmesi ile alınan kararların yapılandırması; süreç değerlendirmesi ile alınan kararların uygulaması ve ürün değerlendirmesi ile de alınan kararların yeniden değerlendirmesi yapılır (Yücel, 2008: 42).

Şekil 4. CIPP Modelinin Temel Bileşenleri ve Programlar ile İlgili İlişkileri (Stufflebeam, 2003)



Stufflebeam (2003), CIPP modelinin temel bileşenlerini üç adet iç içe geçmiş halka ile görselleştirmiştir. En içte yer alan halka bireyin değerlendirmesinin temelini oluşturan temel değerlere işaret eder. Değerleri çerçeveleyen ikinci halka; hedefler, planlar, eylemler ve çıktılar olmak üzere hazırlanma amacına uygun programla ilgili olarak dört bölüme ayrılmıştır. Üçüncü halka olan en dışarıdaki halka da bu dört bölümün ayrı ayrı her birine hizmet eden değerlendirme türünü göstermektedir. Bu değerlendirme türleri; bağlam, girdi, süreç ve ürün değerlendirmesidir. Çift taraflı oklar, iki öge arasındaki karşılıklı ilişkiyi ifade etmektedir. Bağlam değerlendirmede yanıt aranan sorular amaçları temel almaktadır, sorular yanıtlandığında da amaçların geçerliği kanıtlanır ya da tekrar gözden geçirilmesi gerekliliği ortaya çıkar.

Girdi değerlendirme ile planlama arasındaki çift yönlü ok ise, planlamanın girdi değerlendirmenin temelini oluşturduğunu ve girdi değerlendirme sonucunda planlama etkinliklerinin güçlendirilmesine ilişkin veriler sağladığını ifade eder. Eylemler süreç değerlendirmesinin temelini oluştururken, bu değerlendirme sonucu elde edilen bulgular bu eylemlerin etkililiğine ilişkin dönütler sağlamaktadır. Program çıktıları ise ürün değerlendirmenin temelini oluşturan ögedir. Diğer yandan ürün değerlendirme ile programdaki başarılar, başarısızlıklar ve yan etkiler hakkında geri bildirim sağlanmış olur (Yüksel, 2010)

Stufflebeam, (2002) CIPP modeli ile değerlendirme yapmanın aynı zamanda program geliştirme çalışmalarına katkı sağladığını “değerlendirme sadece ispat

amaçlı olmayıp aynı anda gelişmeyi de amaçlamaktadır” ifadesi ile öne sürmüştür. Bu sayede zaman, para ve diğer yatırımların boşa gitmesinin önüne geçilmekle birlikte arkadan gelen çalışmalara da bilgi ve tecrübe sağlayacaktır.

Stufflebeam’e (2002) göre bağlam, girdi, süreç ve ürün aşamalarından meydana gelen değerlendirmenin asıl hedefi Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. CIPP Modelinin Temel Hedefleri

Değerlendirmeler	Değerlendirmelerin Hedefleri
Bağlam Değerlendirme	Kuramsal bağlamı tanımlamak, çevreyi açıklamak, hedef topluluğu belirlemek ve ihtiyaçlarını değerlendirmek, fırsatları belirlemek, ihtiyaçlara temel oluşturan problemleri saptamak ve tavsiye edilen hedeflerin yeterince ihtiyaçları karşılayıp karşılayamadığını incelemek
Girdi Değerlendirme	Strateji ve yöntemleri, program için belirlenen kaynakları, ayrılan bütçeleri ve programı uygulamak için sistem yeteneklerini, planları, eldeki programa alternatif olan diğer programları ve usule ait tasarımları tanımlamak ve değerlendirmek.
Süreç Değerlendirme	Usule ait tasarım ve uygulamada meydana gelen aksamaları belirlemek, karşılaşılabilecek aksamaları tahmin etmek, kararların uygulanma öncesi kararlar hakkında bilgilendirme yapmak, usule ait faaliyetleri ve olayları kaydetmek ve değerlendirmek
Ürün Değerlendirme	Programın uygulanması sonucu oluşan çıktıların kararlarını toplamak ve çıktıları amaçlarla bağlam, girdi, süreç bilgisi ile ilişkilendirmek, değerini ve yararını tespit etmek.

Tablo 1 incelendiğinde CIPP modelinin bağlam, girdi, ürün, süreç değerlendirme boyutları olarak tanımlanan boyutları ve her bir boyutun kendi içinde değerlendirmeye hizmet ettiği amaçlar görülmektedir. (Stufflebeam, 2002).

CIPP modelinin kuvvetli özelliklerinden biri olarak, bir değerlendirme işleminde sorulması oldukça önemli görülen soruları geliştirmede değerlendirmeyi yapan uzmana yardımcı olan kullanımı oldukça kolay ve yalın bir araç olması belirtilir. CIPP modelinin dört boyutundan her boyutuna yönelik, değerlendirmeyi yapacak olan uzman bir sürü soru oluşturabilir. CIPP modeli ve bu model ile üretilen sorular vasıtasıyla değerlendirme sürecine vakıf olmayan kişilere anlatılması da

kolaylaşır (Worthern, Sanders ve Fitzpatrick 1997). Programın uygulamadan evvel ve uygulama esnasında oluşabilecek aksaklıklara anında müdahale edebilme ve değerlendirme yapma olanağı CIPP modelinin başka bir kuvvetli yönü olarak gösterilir (Harrison, 1993 akt. Karataş, 2007).

CIPP değerlendirme modelinin güçlü yönleri şöyle sıralanabilir:

- Değerlendirme etkinliklerinin kolay planlanabilmesi,
- Değerlendirme işleminde yöneltilecek soruları sağlayacak bir yapı oluşturması ve karar verecek kişilerin, yöneticilerin ihtiyaçlarına cevap vermesi,
- Esnek ve kullanışlı olması ile kolaylıkla anlaşılabilen bir model olması,
- Değerlendirmede sistem yaklaşımını benimsemesi,
- Program geliştirmenin tüm aşamalarında değerlendirme yapma olanağı sağlaması (Worthern, Sanders, Fitzpatrick, 1997, 178-182).

CIPP değerlendirme modelinin sınırlı yönleri ise şöyle sıralanabilir:

- Çok fazla yapının olması beklenmeyen ürünlerin gözden kaçmasına neden olabilir,
- Tam anlamıyla uygulandığında karmaşık ve pahalı bir uygulama olabilir,
- Bütün kararlar ayrıntılı biçimde ifade edilemeyebilir (Payne, 1994).

Tasarlanan veya uygulamaya konulan öğretim programların CIPP modeli ile değerlendirilmesinin sistem bütünlüğü içinde ve döngüsel verilerle program geliştirmeye katkıda bulunduğu görülmektedir. Tüm değerlendirme modelleri gibi bu modelde de uygulamayı yapacak olan kişilerin dikkatli olmaları, özellikle derslerde işlenen konuların değerlendirirken öğretmenlerin anında yapacakları düzenlemelerle derslerin daha verimli olacağı belirtilmektedir (Ünal, 2011).

7. TÜRKÇE ÖĞRETİM PROGRAMI

Bu bölümde Türkçe öğretim programının yaklaşımı ve öğeleri sırasıyla 2015 ve 2018 yıllarında yayınlanan Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Türkçe Öğretim Programı ve Kılavuzundan yararlanılarak açıklanmıştır.

7.1. 2015 TÜRKÇE ÖĞRETİM PROGRAMI

2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı; dil becerilerinin ve yeterliliklerinin geliştirilmesini, diğer tüm alanlarda öğrenme, kişisel ve sosyal gelişme ile mesleki becerileri edinmenin ön şartı olarak kabul etmiştir. Bu doğrultuda da sözlü iletişim, okuma ve yazma ile ilgili dil becerilerini ve zihinsel becerileri kazanmış, bu becerileri kullanarak kendilerini bireysel ve sosyal yönden geliştirmiş, etkili iletişim kurarak, Türkçe sevgisiyle, istek duyarak okuma ve yazma alışkanlığı edinmiş bireyler yetiştirmeyi amaçlamıştır.

7.1.1. Programın Temel Yaklaşımı

Türkçe Dersi Öğretim Programının, öğrenci merkezli olduğu, öğrencinin birikim, beceri ve gelişimini göz önünde bulundurduğu, kazanımların sürekli gelişme ve ilerleme gösteren bir yapı içinde tasarlanmış olduğu görülmektedir. Programın asıl amaçlarından birisi öğrencilerin dilin zenginliklerini tecrübe ederek dil becerilerini geliştirmelerini sağlamaktır.

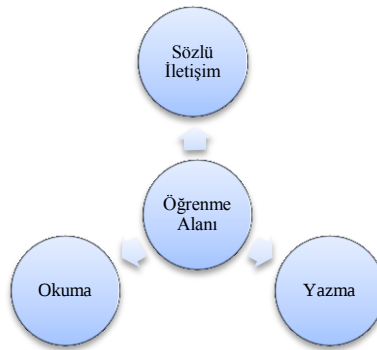
7.1.2. Türkçe Öğretim Programının Öğeleri

7.1.2.1. Öğrenme Alanları, Kazanımlar ve Beceriler

Öğrenme Alanları

Programda öğrenme alanları “Sözlü İletişim”, “Okuma” ve “Yazma” olmak üzere üç ana başlık altında düzenlenmiş ve birinci sınıftan sekizinci sınıfa kadar bir bütün olarak düşünülmüştür. Ayrıca bu üç öğrenme alanındaki kazanımlarla farklı türlerden metinler üzerinde çalışmalar yaparak anlama, anlamlandırma, değerlendirme ve sentezleme becerilerini geliştirmeyi amaçlamıştır.

Şekil 5. Türkçe Dersi Öğretim Programının Öğrenme Alanları



Sözlü İletişim

Programda, konuşmabecerisinin geliştirilmesiyle; öğrencilerin, Türkçenin estetik zevkine vararak ve zengin sözvarlığından faydalanarak kendilerini doğru ve rahat ifade edebilmeleri, sosyal hayattakarşılaşacakları sorunları konuşarak çözebilmeleri, yorumlayıp değerlendirebilmeleriamaçlanmıştır. Konuşma ve dinleme becerileri sözlü iletişim öğrenme alanı içinde işlenmiştir.

Sözlü iletişim öğrenme alanında kazanımların işlenişinde öğretmenin yönlendirme vedesteği ile dördüncü sınıfta gerektiğinde tekrar dinleme, beyin fırtınası, 5N1K, empatikurma, hikâyeleştirme, bilmediği kelimeleri sorma, görsellerden yararlanma, not alma,sonucu tahmin etme gibi yöntem teknik ve stratejiler kullanılabilir.

Okuma

Programda okuma öğrenme alanıyla öğrencilerin yazılı metinleri doğru, akıcı bir şekilde okuyabilmeleri, okuduklarını değerlendirip dönemin zihniyetini, kültürel, ekonomik, sanatsal, siyasi, ahlaki vb. değerleri nasıl yansıttığının farkında olarak okumayı bir alışkanlık hâline getirmeleri amaçlanmıştır.Okuma öğrenme alanındakazanımlar anlama, akıcı okuma ve söz varlığı olmak üzere üç alt grupta yapılandırılmıştır.

Yazma

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yazma becerisinin geliştirilmesiyle; öğrencilerinduygu, düşünce, hayal, tasarı ve izlenimleri ile bir konuda görüşlerini ve tezlerini dilinimkânlarından yararlanarak yazılı anlatım kurallarına uygun şekilde anlatmaları, yazmayıkendini ifade etmede bir alışkanlığa dönüştürmeleri ve yazma yeteneği olanların bubecerilerini geliştirmeleri amaçlanmıştır.

Yazma öğrenme alanında “süreç temelli yazma modeli” esas alındığı görülmektedir. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Türkçe öğretiminin yanında; düşünme, anlama,mısralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma,değerlendirme gibi zihinsel becerilerin geliştirilmesi amaçlanmıştır.

Programda dil bilgisi ile ilgili kazanımların, öğrenme alanları içinde sınıf seviyesine uygunluk gözetilerek birinci sınıftan sekizinci sınıfa kadar aşamalı olarak yapıldığı ve konuların ezberlenmesi yerine sezdirme ve uygulama yoluyla öğretilmesi amaçlandığı görülür

Kazanımlar ve Beceriler

Birinci sınıftan sekizinci sınıfa kadar kazanımlar yapı ve hiyerarşik olarak, öğrencilerin “sözlü iletişim”, “okuma” ve “yazma” öğrenme alanlarında temel becerileri kazanmaları ile birlikte üst düzey bilişsel becerileri geliştirecek biçimde düzenlendiği görülmektedir. Ayrıca Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda Türkçe öğretiminin yanında; düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma, değerlendirme gibi zihinsel becerilerin geliştirilmesi amaçlanmıştır.

7.1.2.2. Öğrenme-Öğretme Süreci

Dördüncü sınıf Türkçe Öğretim Programı’nda yedi adet tema ve konu örnekleri verilmiştir. Ayrıca kitaplarda yer alan metinler işlenirken sınıf düzeylerine göre türlerin dağılımına dikkat edilerek, hikâye, masal, fabl, anı türlerinden; bilgi verici metinler kapsamında kronolojik sıralamaya, tanımlamaya/betimlemeye, karşılaştırmaya, sebep-sonuç ve problem çözmeye dayalı metin yapılarından örneklerle olabildiğince yer verilmesi gerektiği belirtilmiştir

Programın öğrenme ortamları bölümünde, yöntem, teknik ve stratejiler kazanımlara götüren birer araç olarak görülüp, öğretmenlerin yöntem, teknik, strateji öğretimine ve bunların kullanılmasına yönelik olarak yönlendirici olmaları beklenmiştir.

7.1.2.3. Ölçme ve Değerlendirme

Öğrencilerin kazanımlara ulaşma düzeyini belirlemeye ve dil becerilerini geliştirmeye yönelik yapılan ölçme değerlendirme faaliyetleri, öğrenme alanlarının her birinde uygulama ve uygulamanın bağlamı içinde değerlendirilmelidir.

Dördüncü sınıfta yapılacak olan ölçme değerlendirme çalışmalarında öğretim yılı başında hazır bulunuşluğun tespit edilirken, bir önceki sınıf düzeyinde ve daha

önceki sınıflar düzeyinde yer alan kazanımlar dikkate alınarak öğrencinin geriye dönük öğrenme haritasının çıkarılması gerekir. Süreç içinde yapılan ölçme ve değerlendirme çalışmalarında öğrenciye kazanımlarla elde edecekleri becerilerin bilgisini sormak yerine, becerilerin ne ölçüde edinildiğini sınımayı sağlayacak uygulamalar ve öğrenme deneyimleri oluşturulmalıdır.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda okuma öğrenme alanının kazanımları dördüncü sınıfta okuduğunu anlama, metin türlerini ayırt etme, okuduklarını canlandırma, görsellerle metin ilişkisini kavrama, metni bütünlük içinde anlama, metnin bölümleri/sahneleri arasındaki ilişkileri kavrama, kelimeleri kullanıldığı bağlam içinde anlamlandırma, akıcı bir şekilde okuma, yazarın bir görüşü veya konuyu gerekçe ve kanıtlarla nasıl desteklediğini anlama gibi becerilerin geliştirilmesini amaçlamaktadır.

Dördüncü sınıfta yazım kurallarına uyma ve noktalama işaretlerini doğru kullanma, anlam bütünlüğü içinde olayları oluş sırasına göre yazma, sayfa düzenine dikkat etme, metne uygun başlık yazma, içeriğe ve bağlama uygun doğru kelimeler seçme, oluşturduğu metinlere uygun çizim, grafik ve görsel kullanma becerilerinin ne ölçüde geliştiğini belirlemeye yönelik ölçme ve değerlendirme çalışmaları yapılmalıdır. Öğrencilerin oluşturduğu metinler, öğretmen rehberliğinde kontrol edilerek metin üzerinde gerekli düzeltmelerin yapılmalı ve öğrencilerin kendi yazdıklarını kontrol ederek hatalarını belirleme ve düzeltmelerine yönelik uygulamalara da yer verilmelidir.

Bu anlayıştan hareketle hazırlanan Türkçe Dersi (1-8.Sınıflar) Öğretim Programı; Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanan, eleştirel ve yaratıcı düşünebilen, bilgiyi kullanabilen, üretebilen, girişimci, kişisel ve sosyal değerlere önem veren bireyleri yetiştirmeyi amaçlamaktadır.

Günümüzde Türkçe öğretimi sadece dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin geliştirilmesi değil, aynı zamanda düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma, değerlendirme gibi zihinsel becerilerin geliştirilmesi olarak anlaşılmaktadır. Bu durum Türkçe öğretiminde dil becerileriyle birlikte zihinsel becerilerin de geliştirilmesini ön plana çıkarmaktadır. Bunlara ek

olarak iletişim kurma, öğrenme, bilinçli kararlar verme, çağdaş toplumun gereklerini yerine getirme, öğrenmeyi sürdürmegibi becerilere de ağırlık verilmektedir. Bu anlayıştan hareketle, Türkçe öğretiminde öğrencilerin hayat boyu kullanacakları bilgi ve becerileri kazanmaları beklenmektedir

7.2. 2018 TÜRKÇE ÖĞRETİM PROGRAMI

2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı; giriş, öğretim programının uygulanması ve öğretim programının yapısı bölümlerinden oluşmuştur.

7.2.1.Giriş

2018 Türkçe dersi öğretim programı, güncellenen öğretim programlarının yenilenme gerekçelerinin ve programın yapısının belirtildiği bölümle başlamıştır. Bilim ve teknolojiye yaşanan hızlı değişim, bireyin ve toplumun değişen ihtiyaçları, öğrenme öğretme teori ve yaklaşımlarındaki yenilik ve gelişmeler bireylerden beklenen rolleri de doğrudan etkilemiştir. Bu değişim bilgiyi üreten, hayatta işlevsel olarak kullanabilen, problem çözebilen, eleştirel düşünen, girişimci, kararlı, iletişim becerilerine sahip, empati yapabilen, topluma ve kültüre katkı sağlayan vb. niteliklerdeki bir bireyi tanımlamaktadır. Bu nitelik dokusuna sahip bireylerin yetişmesine hizmet edecek öğretim programları salt bilgi aktaran bir yapıdan ziyade bireysel farklılıkları dikkate alan, değer ve beceri kazandırma hedefli, sade ve anlaşılır bir yapıda hazırlanmıştır (MEB, 2018).

Ardından yenilenen öğretim programlarının amaçları, perspektifi, programlardaki ölçme ve değerlendirme yaklaşımı, bireysel gelişim, programların güncellenme sürecinde hangi işlem ve aşamalardan geçtiği ile ilgili kısımlara yer verilmiştir.

Öğretim Programlarının Perspektifi bölümünde “eğitim sistemimizin temel amacının değerlerimiz ve yetkinliklerle bütünleşmiş bilgi, beceri ve davranışlara sahip bireyler yetiştirmek” olduğunu vurgulanmış ve bu bölümde değerlerimiz ve yetkinlikler alt başlığı altında açıklanmıştır.

Değerlerimizin, öğretim programlarının perspektifini oluşturan ilkeler toplamı olduğu, kökleri geleneklerimiz ve dünümüz içinde, gövdesi ve dalları bu köklerden beslenerek bugünümüze ve yarınlarımıza uzan maktadır olduğu

belirtilmiştir. Bu açıklama doğrultusunda öğretim programlarında bulunan kök değerler “adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik” olarak belirlenmiştir.

Yetkinlikler kısmında ise, eğitim sistemimizin yetkinliklerde bütünleşmiş bilgi, beceri ve davranışlara sahip karakterde bireyler yetiştirmeyi amaçladığı belirtilmiştir. Türk eğitim sistemi içinde yer alan öğrencilerin hem ulusal hem de uluslararası düzeyde; kişisel, sosyal, akademik ve iş hayatlarında ihtiyaç duyacakları beceri yelpazeleri olan yetkinlikler Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde (TYÇ) saptanmıştır.

“Anadilde iletişim, yabancı dillerde iletişim, matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler, dijital yetkinlik, öğrenmeyi öğrenme, sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler, insiyatif alma ve girişimcilik, kültürel farkındalık ve ifade” olmak üzere TYÇ sekiz anahtar yetkinlik belirlemiştir.

7.2.2.Öğretim Programının Uygulanması

Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın Uygulanması genel başlığı altında, programın özel amaçları, öğrenme öğretme yaklaşımı, ölçme ve değerlendirme yaklaşımı ve uygulamada dikkat edilecek hususlar ile ilgili bilgiler verilmiş ve açıklamalar yapılmıştır.

Türkçe Dersi Öğretim Programının Özel Amaçları

Türkçe Dersi Öğretim Programında; öğrencilerin hayat boyu kullanabilecekleri dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma ile ilgili dil becerilerini ve zihinsel becerileri kazanmaları, bu becerileri kullanarak kendilerini bireysel ve sosyal yönden geliştirmeleri, etkili iletişim kurmaları, Türkçe sevgisiyle, istek duyarak okuma ve yazma alışkanlığı edinmelerini sağlayacak şekilde bilgi, beceri ve değerleri içeren bir bütünlük içinde yapılandırılmıştır.

Öğrenme Öğretme Yaklaşımı

Öğrencilere dört temel dil becerisinin kazandırılması sırasında, yalnız bir öğrenme öğretme yaklaşımı yerine farklı öğretim yöntem ve teknikleri bir arada ve orantılı bir biçimde kullanılmalıdır. Öğretim yöntem ve teknikleri ile öğrencilerin,

hazır bulunuşluk düzeyleri, öğrenme stilleri, öğrenme ihtiyaçları ve sosyokültürel farklılıklar gibi bireysel farklılıkları göz önüne alınmalıdır.

Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımı

2018 Türkçe dersi öğretim programında, öğrencilerin programla kazandırılması amaçlanan bilgi ve becerileri hangi oranda kazandığının belirlenmesinde kullanılan ölçme ve değerlendirme uygulamaları süreklilik içermelidir. Öğretim öncesinde gerçekleştirilen değerlendirme, öğrenci hakkında bilgi sahibi olunmasını ve öğrenme hedeflerinin saptanmasını; öğretim esnasında yapılan değerlendirme, öğrenci ve öğretmene geri bildirim sağlanmasını; öğretim sonunda gerçekleştirilen değerlendirme ise öğrenme hedeflerinin ulaşıp ulaşılmadığını ve belirli alanlarda değişikliğe gidilip gidilmemesi hakkında karar vermeyi sağlayacaktır. Sürekli değerlendirme, öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin ilerleyişlerinin belirlenebilmesi için de gereklidir.

Program, 4-8. sınıflarda sürecin yanı sıra sonuç odaklı ölçme ve değerlendirme yaklaşımının da benimsenmesi gerekliliğini vurgulamaktadır. Bu sınıf seviyelerinde bilişsel becerilerin ölçülmesinde yazılı sınavlardan faydalanılır. Yazılı sınavlar hazırlanmasında kullanılan maddelerin öğretim programı kazanımlarının bilgi, beceri tür ve düzeyleri ile uyumlu olması gerektiğini belirtir. Yazılı sınavlar yapılandırılması sırasında, öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerin kullanılmasına olanak tanıyan farklı madde türlerinden yararlanılmalıdır. Hazırlanan maddeler, olabildiğince yazılı (kısa metin, şiir, tablo, grafik vb.) ve görsel unsurlar (karikatür, fotoğraf, resim vb.), grafik düzenleyiciler (kavram haritaları, zihin haritaları vb.) gibi öncüllere yer verilerek zenginleştirilmeli ve bunların aktif kullanımlarını gerektirmesini belirtmektedir

Uygulamada Dikkat Edilecek Hususlar

Programda 1.sınıf düzeyinde, okuma ve yazma süreci tamamlanması,2.sınıf düzeyinde öğrencilere okuma yazma becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalar yaptırılması, 3 ve 4. Sınıf düzeyinde ise öğrencilerin kendine has yazı alışkanlığı edinmesi doğrultusunda yazı çalışmaları yaptırılmasını belirtilmiştir.

Programa göre 3 ve 4. Sınıflarda yazıçalışmalarının Türkçe dersinin haftada bir ders saatinin yazı çalışmalarına ayrılması gerekmektedir. Program bu amaç doğrultusunda, öğrencilerin düzgün, temiz ve okunaklı yazılar yazmasını, harflerin asıl ve ilave unsurlarını kavramasını, bunları yazılarında uygulaması ve ikinci şahıslar tarafından okunabilir düzeyde yazma yetisini kazanması beklenmektedir. Yazı çalışmaları ile öğrencilerin bu düzeyde kendilerine özgü yazma becerisi edinmeleri ve geliştirmeleri beklenmektedir.

Sonrasında 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı içinde yer alan temalar, metin sayısı ve metin türleri, ders kitaplarında yer alacak metinlerin özellikleri ve Türkçe ders kitabı forma sayıları ve ebatlarına ilişkin açıklamaların yapıldığı kısımlar yer almaktadır. 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın uygulanması sürecinde Programda on altı tema yer almaktadır. Bu temalardan “Erdemler”, “Millî Kültürümüz”, “Millî Mücadele ve Atatürk” temalarının her sınıf düzeyinde işlenmesi zorunlu olup diğer on üç tema (Birey ve Toplum, Okuma Kültürü, İletişim, Hak ve Özgürlükler, Kişisel Gelişim, Bilim ve Teknoloji, Sağlık ve Spor, Zaman ve Mekân, Duygular, Doğa ve Evren, Sanat, Vatandaşlık, Çocuk Dünyası) seçmelidir. Her sınıf seviyesinde 8 tema işlenmesi öngörülmektedir. Bu açıklamanın devamında 16 temanın açıklamasına ve bu temalara yönelik konu önerileri verilmiştir (MEB, 2018).

Türkçe dersinde temel dil becerilerinin kazandırılmasında metinlerden yararlanılacağı ifade edildikten sonra, metinlerin seçiminde dikkate alınması gereken hususlar sıralanmış ve sınıf düzeylerine göre metin türlerinin dağılımı tablo hâlinde verilmiştir:

2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda 1-8. sınıflardan her sınıf seviyesinde 8 tema ve her temada 4 metin kullanılacağı belirtilmektedir. Bu metinlerin 3'ünün okuma metni 1'inin de dinleme/izleme metni olması gerektiği ve böylelikle 32 okuma ve dinleme/izleme metnine yer verilmesi vurgulanmıştır. Ayrıca her sınıf seviyesinde temalara uygun ve eşit dağıtılması kaydıyla 8 serbest okuma metnine yer alarak ders kitabında toplamda 40 metin bulunacağı açıklanmıştır.

Devamında ise ders kitaplarında yer alacak metin türleri bilgilendirici, hikâye edici, şiir olmak üzere 3 ana biçimde belirlenmiştir. Hangi temada, hangi metin

türlerinin yer alacağı yukarıda belirtilen metin sayıları içinde kalmak şartıyla ders kitabı yazarının/yazarlarının tercihinə bırakılmıştır.

Ayrıca programda 1-4. sınıflarda metin türü öğretimi olmayıp, 5-8. Sınıflarda metin türlerinin öğretiminde ayrıntıya girilmeyeceği, metin türünün belirleyici özellikleri etkinlikler yoluyla kavratılacağı vurgulanmıştır.

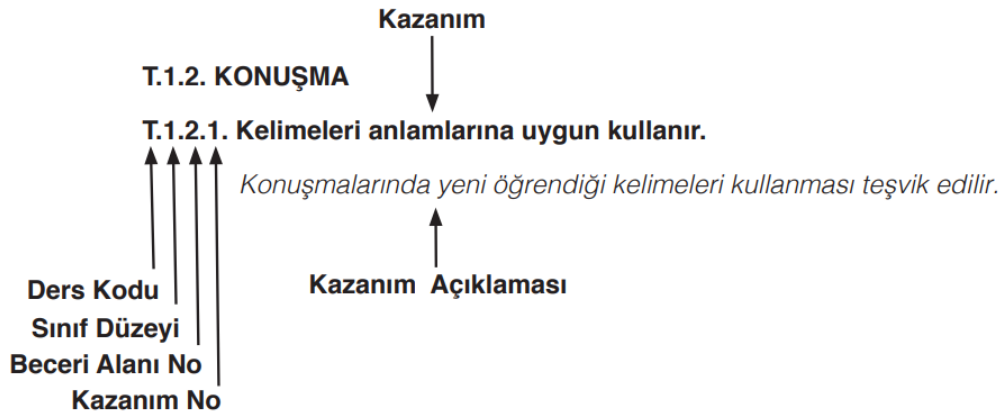
Metin türlerinin dengeli bir şekilde dağıtılması amacıyla sınıf seviyelerine uygun olarak biçimler altındaki türler, kazanımlar göz önünde bulundurularak ders kitabında kullanılması için tablo verilmiş ve Türkçe ders kitaplarına alınacak metinlerin nitelikleri maddeler halinde sıralanmıştır.

7.2.3. Türkçe Dersi Öğretim Programının Yapısı

2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın Yapısı olarak adlandırılan ana başlık altında ise öğretim programının yapısı, kazanımların yapısı ile kazanımlar ve açıklamaları bölümlerine yer verilmiştir.

2018 Türkçe Dersi Öğretim programı tematik ve sarmal bir yapıda hazırlanmıştır. Programda yer alan kazanımlar her sınıf düzeyi için dört temel dil becerisi altında gruplandırılmıştır.

Şekil 6. Kazanım Açıklaması



Kazanımlar dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerine göre gruplandırılarak sınıf düzeylerine göre farklı başlıklar altında verilmiştir. Bazı kazanımların gerçekleştirilmesinde dikkat edilmesi gereken noktalar, ilgili

kazanımların altında açıklama olarak verilmiştir. Ayrıca sınıf seviyelerine göre sınırlılıklara da kazanım açıklamalarında yer verilmiştir (MEB, 2018). Programın sonunda da Türkçe dersi öğretim programı kazanım ve açıklamalar tablosuna yer verilmiştir.



İKİNCİ BÖLÜM

İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde Türkiye’de ve Yurtdışında, Türkçe Öğretim Programı alanında yapılan araştırmalar incelenerek bazı çalışmalar özetlenmiştir.

1.TÜRKİYE’DE YAPILAN ARAŞTIRMALAR

Menteşe (2013),ortaokul Türkçe dersi öğretmenlerinin, Türkçe öğretim programının farklı boyutlarına ilişkin görüşlerini incelemiştir. Araştırmaya, oransız kümeleme yöntemi ile belirlenen devlet okulları ve özel okullardan 98 Türkçe

öğretmeni katılmıştır. Öğretmenlere araştırmacı tarafından geliştirilen ve 5 boyuttan oluşan anket ile yapılandırılmış ve yapılandırılmamış görüşme formu sunulmuştur. Yapılan nitel ve nicel analizler sonucunda öğretmenlerin, Türkçe dersi öğretim programında yer alan kazanımlar, tema ve içerik, öğretim yöntem ve tekniklerinin ile ölçme ve değerlendirme öğelerinin önemine ilişkin görüşleri ile bu öğelerin gerçekleşme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Araştırma sonucunda, programdaki yenilikler hakkında öğretmenlerin yeterli bilgiye sahip olmamaları, öğrenci seviyeleri arasında farklılıklar olması, öğrenci ders ve çalışma kitaplarının içeriğinin yeterli olmaması, sınıflarda öğretim materyallerinin ve ders araç gereçlerinin yetersizliği gibi birtakım sıkıntıların yaşandığı saptanmıştır.

Melanlıoğlu ve Tayşi (2013), Türkçe öğretim programı (6, 7, 8. Sınıflar) 'nda dinleme kazanımlarının ölçme değerlendirme yöntemleri bakımından sınıflandırılmasını amaçladıkları çalışmada dinleme/izleme öğrenme alanına yönelik ifade edilen kazanımları ölçme yöntem ve tekniklerine göre tasnif ederek dinleme/izlemede sürecin mi sonucun mu veya her ikisinin birden mi değerlendirmeye tabi tutulduğunu tespit etmeye çalışmışlardır. Nitel araştırma yöntemi ile yaptıkları bu çalışmada ifade edilen kazanımların kapsamı “süreç”, “süreç-sonuç” ve “sonuç” biçiminde değerlendirilmişlerdir. İnceleme sonucunda ulaşılan veriler betimsel analize tabi tutularak eksiklikleri belirlemeye çalışmışlardır. Araştırmanın sonucunda dinleme becerisinin soyut bir beceri olması nedeniyle Türkçe dersi öğretim programında bulunan dinleme/ izleme kazanımlarının süreci daha fazla ön plana çıkaracak biçimde düzenlenmesi ile sürecin değerlendirilebileceği ölçme yöntemlerinin kullanılma sayısının artırılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Batur ve Ulutaş(2013), yaptıkları çalışmada Türkiye’de uygulanan öğretim programlarının PISA uygulamalarında ölçülen becerilerin gelişimine uygunluk derecesini ortaya koymayı hedeflemişlerdir. Bu doğrultuda, 6-8. Sınıflar Türkçe Öğretimi Programı’nda yer alan okuma becerisi kazanımları, PISA testinde tanımlanan okuma becerisi düzeylerini kapsayacak şekilde oluşturulmuş olup olmadığının yanıtını aramışlardır. Çalışma betimsel bir araştırma olup doküman incelemesine dayalıdır. Çalışmada PISA 2009 Okuma Becerileri Yeterlik Düzeylerinin Özet Tanımları ile Türkçe Dersi Okuma Becerisi Kazanımları taranarak

birbirlerine olan uyumluluğu karşılaştırılmıştır. Yapılan karşılaştırma sonucunda, 2006 İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Okuma Becerisi Kazanımlarının elli bir tane olduğu, bunlardan yaklaşık on sekizinin PISA'nın alt seviyedeki okuduğunu anlama yeterliliklerine rastladığı tespit edilmiştir. Türkçe ders okuma becerilerinin çoğunluğunun alt düzey kazanımlarından olması kayda değer bir sonuç olduğu ve buna bağlı olarak da öğrencilerin bir üst düzeye çıkarılması sorunu ile karşılaşılmıştır. Bununla birlikte Türkçe dersine ilişkin hazırlanan kazanımların genellikle ilkökul 3,4 ve 5. sınıf düzeyindeki kazanımlardan olduğu düşünülmüştür. Bu anlamda bu kazanımlarla 6, 7 ve 8. sınıfların bir üst bilişsel düzeye çıkarılması oldukça güç görünmüştür. Bu kazanımlara göre öğrencilerin temel okuryazarlık düzeyinde kaldıkları ifade edilmiştir. Bu bağlamda Türkçe dersinin alt düzeydeki kazanımlarıyla PISA yeterlilikleri karşılaştırıldığında Türkçe dersi kazanımlarının çok genel ve gerçekleştirilebilirliklerinin göreceli olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Duran(2013), Türkçe Dersi(1-5 ve 6-8. sınıflar) Öğretim Programlarındaki eleştirel okuma eğitimiye yönelik olarak açıklama ve kazanımların özelliklerini incelemeyi amaçladığı araştırmada tarama modeli kullanarak, elde ettiği verileri içerik analizine tabi tutmuştur. Araştırmada veri toplamak için öncelikle, Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı web sitesinde(www.ttkb.meb.gov.tr), Programlara ulaşılmıştır. Ulaşılan programların, esas aldığı öğretim programının dayandığı felsefe; programın genel amaçları, temel becerileri, yöntem ve teknikleri ile kazanımları taranmıştır. Araştırma sonucunda ulaşılan bulgulara göre, hem ilkökul hem de ortaokul öğrencilerine yönelik olarak kazanımların sayısının ve niteliğinin yeterli düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Eleştirel okuma kazanımlarının, ilkökul üçüncü sınıftan başlayarak yoğunlaştığı saptanırken İlkokul birinci ve ikincisınıflarda öğrencilerin sesli ve akıcı okuma becerilerinin geliştirmenin öncelikli olarak gerçekleştirilmesi amaçlanmasından dolayı, eleştirel okumaya yönelik kazanımların en erken ilkökul üçüncü sınıfta başlanmasının isabetli olacağı tespit edilmiştir.

Tarakçı (2013) İlkokul 4. Sınıf Türkçe dersinde görsel okuma görsel sunu çalışmalarında değerler eğitiminde kitle iletişim araçlarının kullanılmasının değer edinimine ve Türkçe dersine yönelik tutuma etkisini tespit etmek amacıyla araştırma yapmıştır. Araştırma 2012- 2013 eğitim-öğretim yılı içerisinde Denizli ilinde, orta

seviyeli sosyo-ekonomik gelire sahip bir ilkokulun 4. Sınıflarında yer alan 37 öğrenciyle sürdürülmüştür. Ön test, son test yarı deneysel deseninin benimsendiği araştırma on dört hafta süresince iki ders saati olarak yapılmıştır. Verilerin elde edilmesinde nitel ve nicel araştırma yöntemleri bir arada kullanılmıştır. Deney grubunda uygulanan değerler eğitimi çalışmalarına ilişkin olarak öğrenci görüşlerini saptamak için görüşme tekniğinden yararlanılmıştır. Nicel araştırmada veriler araştırmacı tarafından geliştirilen Değerler Ölçeği ve Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği; nitel araştırmada ise Değerler Eğitimine İlişkin Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu kullanılmıştır. Nitel araştırma verilerinin çözümlenmesinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda, değerler eğitimi programı ile yapılan çalışmalar öğrencilerin değer edinimini olumlu yönde etkilediği, değerler eğitimi programı çalışmalarına katılan öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarında artış olduğu, d eğerler eğitimi programına ilişkin olarak öğrenciler olumlu görüş bildirdikleri tespit edilmiştir.

Gömlüksiz, Sinan ve Demir (2011), ilköğretim ikinci kademe Türkçe dersi öğretim programındaki “Okuma” öğrenme alanı ile ilgili kazanımların gerçekleşme düzeyini belirleme amaçlanmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen 32 maddelik Likert Tipi Okuma Öğrenme Alanı Ölçeği 191 Türkçe öğretmenine sunmuşlardır. “Okuma” öğrenme alanı ile ilgili kazanımların edinimi noktasında Türkçe Öğretim Programının genel olarak uygulamada etkili olduğu belirlenmiştir. Çalışmanın sonunda, öğretmenlerin ilköğretim öğrencilerinin düzeyine uygun olan yöntem ve teknikleri kullanarak, öğrencilerin okuma-anlama hızı ile becerilerini artırmaları önerilmiştir.

Ocak ve Dai (2010), ilköğretim dördüncü sınıf Türkçe ders ve çalışma kitaplarını yapılandırmacı yaklaşıma göre değerlendirmişlerdir. Ders ve çalışma kitabında yer alan Sağlık ve Çevre” teması ile “Yenilikler ve Gelişmeler” temalarının yapılandırmacı yaklaşıma uygunluğunu belirleme amacıyla içerik analizi yöntemini kullanmışlardır. İçerik analizi araştırmacıların hazırladığı “Türkçe Ders Kitabı Değerlendirme Ölçeğinde yer alan ölçütlere dayalı olarak dört ayrı gözlemci tarafından ders kitabı için ayrı, çalışma kitabı için de ayrı olarak yapılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlarda, ders ve çalışma kitapları birlikte incelendiğinde elde edilen verilere göre giriş bölümünde bariz bir eksiklik göze çarpmıştır. Öğretim

bölümünün genel olarak yapılandırmacı anlayışa uygun olduğu, fakat özellikle grup çalışmalarına hiç yer verilmemiş olması yapılandırmacı yaklaşımın ders ve çalışma kitaplarında yeterli olmadığını belirtmişlerdir. Araştırmacılar, inceledikleri kitaplarda açık uçlu, yoruma dayalı kısımların yeterli olduğunu ancak problem durumlarının arttırılması gerektiğini vurgulamışlardır. Yenilenen programla birlikte kullanımına başlanan proje ve performans değerlendirmesi ise kitaplarda yer almadığı ifade edilmiştir. Ders ve çalışma kitaplarında yapılandırmacı yaklaşım açısından “Kullanılan görsel öğeler ilgi çekiciliği, öz değerlendirmeye yer verilmesi vb.” açılardan ortalamaya göre yeterli olan uygulamalarda tespit edilmiştir

Yalar (2010) da ilköğretim okullarında uygulanan 3. sınıf Türkçe Dersi Öğretiminde karşılaşılan sorunların öğretmen görüşlerine göre belirlemek istemiştir. Araştırmanın verileri, üçüncü sınıf okutan 13 ilkokul öğretmeniyle nitel araştırma yöntemlerinden biri olan görüşme yöntemi kullanılarak elde edilmiştir. Öğretmenlerle yapılan görüşme sırasında kaydedilen görüşler detaylı bir incelemeye tabi tutularak değerlendirilmiş ve belirtilme sıklıklarına göre sıralanmıştır. Elde edilen bulgular sonucunda, araştırmaya katılan öğretmenlerin, Türkçe Dersi Öğretim Programını uygularken sınıf mevcutlarının kalabalık oluşu ve bu durumun sonucunda da öğrencilerin her birine yeterli zaman ayrılamaması, bilgisayar ve internet ağı başta olmak üzere programın gerektirdiği araç- gereçlerin eksikliği gibi çeşitli sorunlar yaşadıkları tespit edilmiştir.

Akpınar, (2009), İlköğretim 1–5. Sınıflar Türkçe Öğretim Programları Görsel Okuma ve Sunu Öğrenme Alanının uygulamadaki etkililiğini öğretmen görüşlerine göre belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda 550 sınıf öğretmenine likert türü ölçek uygulanmıştır. Verilerin analiziyle ulaşılan bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin görsel okuma ve sunu öğrenme alanını, bazı kazanımlar dışında genel olarak kabullendikleri ve uygulamada başarılı gördükleri tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenler, görsel okuma ve sunu öğrenme alanının, öğrenme üzerinde olumlu etkileri olduğu düşüncesindedirler. Fakat öğretmenlere göre, okullarda bu alanla alakalı araç-gereç yetersizliği mevcut olduğu bulunmuştur. Araştırmada öğretmenlerin görsel okuma ve görsel sunu öğrenme alanının, öğrenmede anlama, kalıcılık, üst düzey öğrenme, yaratıcı düşünme ve hızlı okuma üzerinde olumlu etkileri olduğu görüşünde oldukları belirlenirken, görsel sunu öğrenme alanını,

öğrencilere sunuları değerlendirme becerisi kazandırmada etkisi olmadığını görmüşlerdir. Görsel okuma ve sunu öğrenme alanının, öğrencilere sunum becerisi kazandırmada, sunu için uygun görselleri seçme, duygu ve düşüncelerini sunmada drama, müzikli oyun gibi renkleri kullanmada etkili olduğunu ve öğrenci farklılıklarına duyarlı olma ve okullarda bu alanla ilgili donanımın yeterli düzeyde olduğu görüşlerinde kararsız kaldıklarını tespit etmiştir.

İtmeç (2008), İlköğretim 6. Sınıf Türkçe öğretim programının dil bilgisi öğrenme alanına ilişkin öğretmenlerin düşüncelerini incelemiştir. Betimsel tarama modelinde yapılan araştırmaya 151 Türkçe öğretmeni katılmıştır. Öğretmenlere, araştırmacı tarafından geliştirilen anket formu ile yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin kazanımları öğrenci dil gelişimine genellikle uygun olarak gördükleri, programda kullanılması tavsiye edilen etkinliklerin öğretmenlerce kullanıldığı, materyal seçiminde öğretmenlerin daha çok ulaşılabilirliği kolay olan materyalleri seçtikleri ve dil bilgisi öğretiminde genellikle düz anlatım, soru cevap gibi yöntem ve teknikleri kullandıkları bulgusuna ulaşılmıştır.

Gömlüksiz ve Kan (2007), 5.sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programının problem çözme ve karar verme becerilerini kazandırmadaki etkililik düzeylerine ilişkin öğrenci görüşlerini belirlemeye yönelik olarak yaptıkları çalışma tarama tipindedir. Yeni öğretim programın uygulandığı Diyarbakır’ deki beş pilot ilköğretim okulunda bulunan 600 ilköğretim beşinci sınıf öğrencisinin Türkçe Dersi Öğretim Programı ile ilgili düşünceleri öğrenilmiştir. Çalışma sonucunda yeni Türkçe dersi öğretim programının, öğrencilere problem çözme ve karar verme becerilerini kazandırabilmesi açısından öğrenciler tarafından etkili olarak görüldüğü saptanmıştır.

Elvan (2007)’ın Türkçe Ders Öğretim Programı’nın öğretmen görüşlerini olarak değerlendirilmek amacıyla yaptığı çalışmada şu sonuçlara ulaşılmıştır. İlköğretim okullarında görevli öğretmenler Türkçe Ders Öğretim Programı’nın yapısının, vizyonunun ve yaklaşımının olumlu olduğunu düşünmektedirler. Ancak öğretmenlerin yazma becerisini, dinleme, okuma, konuşma, görsel okuma ve görsel sunu becerilerine göre daha az özümlediklerini ifade ettikleri görülmüştür. Tüm

sınıflar (1-5) içinde en çok özümşenen becerinin görsel okuma ve görsel sunu becerileri olduğu tespit edilmiştir. Öğrenciler tarafından kolaylıkla anlaşılıp, bilgiye dönüştüğü için öğretmenlerin büyük çoğunluğu tarafından oldukça benimsendiğı bulunmuştur. Öğrenme-öğretme sürecinde en çok özümşenen basamağın hazırlık aşaması olduğı görülürken, en az benimsenen aşamanın ise ölçme değerlendirme aşaması olduğı görülmüştür. Ölçme değerlendirme sürecinin, öğretmenlerin çalışma yükünü artırdığını, zaman ve maliyetten kaynaklanan sıkıntıların ölçme değerlendirmede aksaklıklara neden olduğunu belirtmişlerdir.

Yıldırım ve Öztürk (2007) tarafından altıncı sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programının ölçme-değerlendirme kısmına yönelik olarak, öğretmenlerin program ile ilgili düşüncelerini ve uygulamalarını öğrenmek; programın ölçme-değerlendirme kısmını öğretmen görüşlerine göre değerlendirmek maksadıyla araştırma yapılmıştır. Araştırmada, 92 altıncı sınıf Türkçe öğretmeninden veri alınmıştır. Veriler, araştırmacıların geliştirdiğı “İlköğretim Altıncı Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programının Ölçme Değerlendirme Ögesini Değerlendirme Anketi” ile derlenmiştir. Yapılan araştırma sonucunda, öğretmenler; Türkçe programının ölçme-değerlendirme ögesini genel anlamda olumlu bulmuş olmakla birlikte programda tavsiye edilen ölçme araçlarını kalabalık sınıflarda kullanmanın zor olduğunu ve zaman aldığını belirtmişlerdir. Yine araştırmaya görüş bildiren Türkçe öğretmenlerinin programın öngördüğü ölçme-değerlendirme çalışmalarını büyük oranda gerçekleştirdikleri; programda yer alan ölçme araçlarından en çok performans ödevleri, dereceli puanlama anahtarı, öğrenci ürün dosyaları ve proje değerlendirme formunu kullandıkları, ancak tutum ölçekleri, akran değerlendirme formu ve grup öz değerlendirme formu gibi ölçme araçlarını kullanma sıklıklarının oldukça düşük olduğunu belirlemişlerdir.

Coşkun (2005), 2004–2005 öğretim yılında pilot uygulaması yapılan yeni Türkçe Dersi Öğretim Programı ve uygulamaları hakkında dördüncü ve beşinci sınıf öğretmen ve öğrencilerinin görüşlerini değerlendirmek istemiştir. Nitel bir araştırma olan çalışma, 14 öğretmen ve 124 öğrenciden alınan yazılı mülakat verileri ile yapılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 7’si dördüncü sınıf, 7’si beşinci sınıf öğretmeni ve 124 öğrencinin 61’i dördüncü sınıf, 63’ü beşinci sınıf öğrencisidir. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin yeni programa yönelik aldıkları hizmet içi

eğitimin süre, organizasyon, örnek etkinliklere ve derslere yer verme açılarından yetersiz olarak bulduklarını, bazı zamanlarda materyal sıkıntısı yaşadıklarını; ancak yeni programı, öğrenme alanları, öğrenme ve öğretme süreci ve ölçme değerlendirme süreci açısından olumlu olarak gördüklerini, programda en fazla eksikliğin dil bilgisi öğretimi konusunda olduğunu düşündükleri tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan öğrenciler, bu eğitim öğretim yılında derslerinde kullanılan yeni yöntem ve teknikler, yeni araç gereçler ve etkinlikler ile konuları daha iyi anladıklarını, düşüncelerini daha rahat ifade edebildiklerini ve derslerin daha etkili ve verimli geçtiğini belirtmişlerdir.

2.YURT DIŞINDA YAPILAN ÇALIŞMALAR

Trudel (2007), araştırmasında yapılandırılmış bağımsız okuma yönteminin öğrencilerin okumaya yönelik tutumları üzerindeki etkisini araştırmak istemiştir. Araştırmayı 16 üçüncü sınıf ve 16 dördüncü sınıf öğretmeni ile yapmıştır. Araştırmacı, veri toplamak üzere öğrencilerin okuma tercihleri ve okumaya ayırdıkları zaman konusunda gözlemlerini içeren bir günlük tutmuştur. Bununla birlikte öğrencilerin okumaya karşı tutumlarını gözlemiş ve gözlemlerini bir deftere kaydetmiş, aynı zamanda okuma tutum ölçeği kullanmıştır. Araştırmada yapılandırılmış bağımsız okuma ile geleneksel sessiz okuma yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmada okuma tutum ölçeği ile elde edilen veriler sonucunda, geleneksel sessiz okuma yönteminden yapılandırılmış bağımsız okuma yöntemine geçtiklerinde 16 öğrencinin 11'inin okuma tutumlarında olumsuz bir durum olduğu belirlenmesine rağmen araştırmacı gözlemleri sonucunda, geleneksel sessiz okuma yönteminden yapılandırılmış bağımsız okuma yöntemine geçtiklerinde öğrencilerin okuma tutumlarında genel bir artış olduğunu bulmuştur. Araştırmacı bu durumu, okuma tutum ölçeği ile elde edilen verilerle karşılaştırdığında daha geçerli bulunduğunu ifade etmiştir.

Cross, Greer ve Pearce (1998), geleneksel değerlendirme yöntemlerine göre, otantik bir ölçme aracı olan öğrenci ürün dosyasının (portfolio) okuduğunu anlamabecerisini geliştirip geliştirmediğini incelemiştir. Bu amaç doğrultusunda yirmi dört beşinci sınıf öğrencisinin 12 hafta boyunca oluşturdukları öğrenci ürün dosyaları incelenmiştir. Öğrencilere yaptırılan çalışmalar, günlük tutma, hikâye

piramidi vehikâye karakter şeması oluşturma, akrostiş gibi çalışmalardan oluşmaktadır. Öğrenci ürün dosyaları, ürün dosyası değerlendirme ölçeği ve sınıf öğretmeninin görüşleri alınarak değerlendirilmiştir. Aynı zamanda öğrencilere okuduğunu anlama testi yapılmıştır. Araştırma sonucunda öğrenci ürün dosyalarını etkili şekilde kullanan öğrencilerin büyük çoğunluğunun okuma becerisinin geliştiği, okuduğunu anlama test sonuçlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu anlamda ürün dosyalarının öğrencilerin önceden öğrendikleri bilgilerle yeni bilgiler arasında bağ kurmalarına yaradığı için önemli olduğu, bu nedenle öğretmenler tarafından değerlendirme amaçlı olarak kullanılabileceği yargısına varılmıştır.



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Yöntem bölümünde araştırmanın modeli, araştırmanın çalışma grubu (evren ve örneklem) veri toplama aracının geliştirilerek uygulanması, verilerin toplanması ve verilerin analizi açıklanmıştır.

1.ARAŞTIRMA MODELİ

Araştırmanın verileri, nicel araştırma yöntemlerinden biri olan “geneltaramamodeli” ne göre yürütülmüştür. Genel tarama modelleri, çok sayıda elemanın meydana getirdiği bir evrende, genel bir yargıya ulaşmak amacı ile evrenin tümü veya evrenden seçilen bir örneklem grubu üzerinde yapılan betimsel düzenlemelerdir.

Tarama modelleri, geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu, var olduğu şekli ile betimlemeyi amaçlar. Bu modelde, araştırmaya konu olan kişi, obje ya da olay kendi şartları içerisinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılmaktadır.Onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası göstermez. Bilinmek istenenve var olan durumu uygun birşekilde gözleyebilmek önemlidir (Karasar, 2009).Bu araştırma da, öğretmen görüşlerine dayanması ve betimsel özellikte olması nedeni ile genel tarama modeli tercih edilmiştir.

2. EVREN ve ÖRNEKLEM

Evren, çalışma sonuçlarının genellenmenin istendiği birimlerin tümüdür. (Karasar, 2009).Yapılan bir çalışmanın sahip olduğu evrenin hepsi yerine çalışmayı temsil edebilecek düzeye sahip örneklem ile çalışmak çalışmayı yapan kişilerin maliyetten, zamandan ve enerjiden tasarruf ederek işlerinin kolaylaşmasını sağlar (Ural ve Kılıç, 2006).

Bu araştırmada çalışma evreninin geniş olmasından dolayı oransız küme örnekleme yöntemi uygun görülmüştür.Karasar (2009)’a göre oransız örnekleme; evrendeki tüm elemanların birbirine eşit seçilme şansına sahip oldukları örnekleme türüdür. Oransız küme örnekleme, evrendeki eleman türlerinden her birinden örnekleme giren sayısı, tümü ile şansa bırakılmıştır.

Bu araştırmanın çalışma evrenini Afyonkarahisar merkez ve merkeze bağlı köy okullarında görev yapan 987 sınıf ğretmeni oluştırmaktadır.Araştırmaya dâhil edilmesi gereken azami örnekleme sayısını tespit etmek için aşağıda verilen hesaplama yapılmış ve gerekli örnekleme büyüklüğüne karar verilmiştir(zdamar, 2003).

$$N t^2 p q$$

$$n = \frac{N t^2 p q}{d^2(N-1) + t^2 p q}$$

$$d^2(N-1) + t^2 p q$$

N= Evrendeki birey sayısı

n= örnekleme alınacak olan birey sayısı

p= İncelenecek olayın görülme olasılığı

q= İncelenecek olayın görülmeme olasılığı (1-p)

t=Belirli serbestlik derecesinde ve saptanan yanılma düzeyinde t tablosunda bulunan teorik değer

d= Olayın görülüş sıklığına göre yapılmak istenen $\pm$ sapma olarak simgelenmiştir.

$$N t^2 p q \quad 987 \times (1.96)^2 \times 0.50 \times 0.50$$

$$n = \frac{987 \times (1.96)^2 \times 0.50 \times 0.50}{(0.50)^2 \times (987-1) + (1.96)^2 \times 0.50 \times 0.50} = 276$$

$$d^2(N-1) + t^2 p q \quad (0.50)^2 \times (987-1) + (1.96)^2 \times 0.50 \times 0.50$$

Yapılan hesaplamalar sonucunda örneklemin evreni yansıtmaması için, %95 güvenirlikle ve anlamlılıkAralığı 0.05 hata toleransı ile araştırmaya dahil edilmesi gereken örnekleme sayısının en az 276 olması gerektiği bulunmuştur. Bu araştırma için 2015 ğretim programı için 400, 2018 programı için de 124 sınıf öğretmeninin

görüşü alınmıştır ve bu sayının da evreni temsil ettiği düşüncesi ile çalışmanın yapılabileceği yargısına varılmıştır.

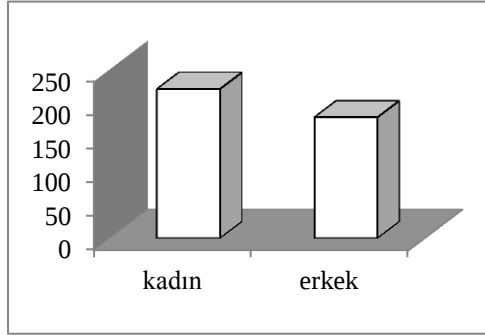
Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin sahip oldukları kişisel bilgileri gösteren değişkenlere göre frekans (f), yüzde (%) değerleri hesaplanarak ulaşılan bulgular tablolar şeklinde verilmiştir.

2.1. SINIF ÖĞRETMENLERİNİN CİNSİYETLERİNE GÖRE DAĞILIMLARI

Araştırmaya 2015 ve 2018 programı doğrultusunda katılan sınıf öğretmenlerinin cinsiyete göre dağılımları Tablo 2 ve Tablo 3’de verilmiştir.



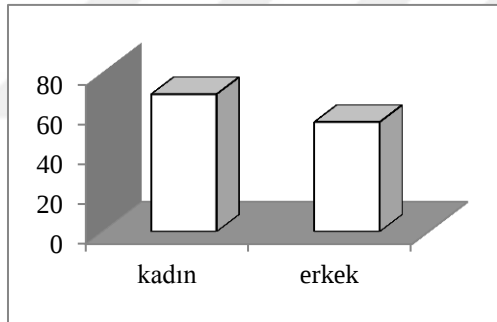
Tablo 2.Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Dağılımı(2015)



	F	%
Kadın	221	55.3
Erkek	179	44.8
Toplam	400	100.0

Tablo 2’ye göre, araştırmaya dâhil edilen 400 öğretmenin 221’ i kadın 179’ u ise erkektir. Buna göre sınıf öğretmenlerinin % 55’ i bayan, % 45’i ise erkektir. Verilen sonuçlar doğrultusunda öğretmenlerin sahip oldukları cinsiyet açısından grubun homojen bir grup olduğu düşünülebilir.

Tablo 3.Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Dağılımı(2018)



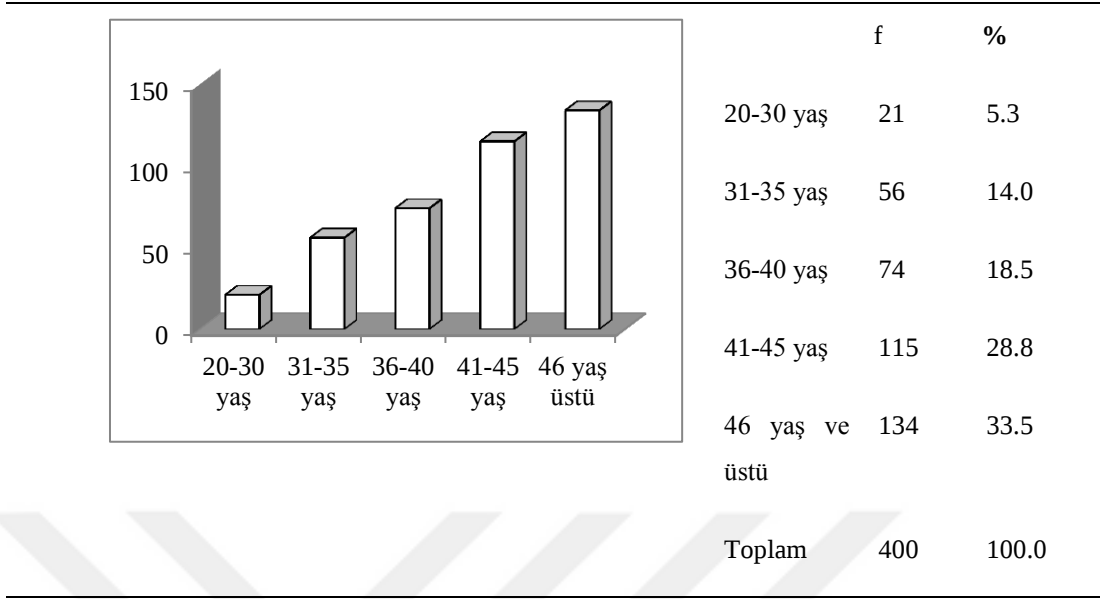
	F	%
Kadın	69	55.6
Erkek	55	44.4
Toplam	124	100.0

Tablo 3’e göre, araştırmaya dâhil edilen 124 öğretmenin 69’ u kadın 55’ i ise erkektir. Buna göre sınıf öğretmenlerinin % 56’ sı bayan, % 44’ü ise erkektir. Verilen sonuçlar doğrultusunda öğretmenlerin sahip oldukları cinsiyet açısından grubun homojen bir grup olduğu düşünülebilir.

2.2.SINIF ÖĞRETMENLERİNİN YAŞLARINA GÖRE DAĞILIMLARI

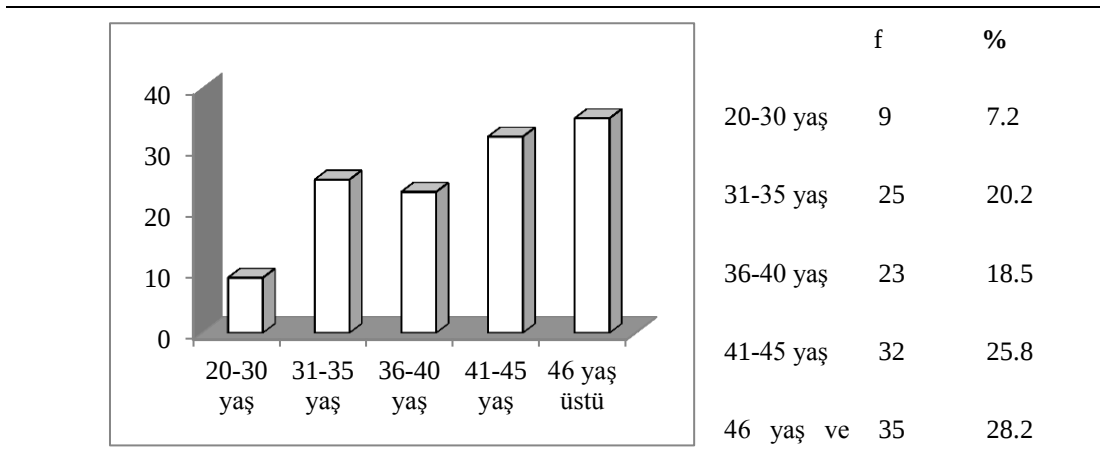
Araştırmaya 2015 ve 2018 programı doğrultusunda katılan sınıf öğretmenlerinin yaş değişkenine göre dağılımları sırasıyla Tablo 15 ve Tablo 16’ da verilmiştir.

Tablo 4.Öğretmenlerin yaşlarına Göre Dağılımı(2015)



Tablo 4'e göre, araştırmaya katılan 400 sınıf öğretmenin sahip oldukları yaş dağılımına bakıldığında 21 tanesi 20-30 yaş aralığında yer alırken 14 tanesi 26-30 yaşları Aralığında, 56 tanesi 31-35 yaşları aralığında, 74 tanesi 36-40 yaşları arasında, 115 tanesi 41-45 yaş gurubu içinde ve 134 kişi de 46 yaşın üzerindedir.% 28.8 ile 41-45 yaşları arasında yer alan öğretmenler ile %33.5 lik 46 yaş ve üstünde olan sınıf öğretmenleri diğerlerine göre daha fazla sayıya sahip olduğu görülmektedir. Bunun nedeni olarak da örneklem grubunu oluşturan sınıf öğretmenlerinin Afyonkarahisar merkez ve merkeze bağlı okullarda çalışmaları dolayısıyla da öğretmenlerinin hizmet puanı esaslı gereği yaş olarak daha fazla oldukları düşünülebilir.

Tablo 5.Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Dağılımı (2018)



	üstü		
Toplam	124	100.0	

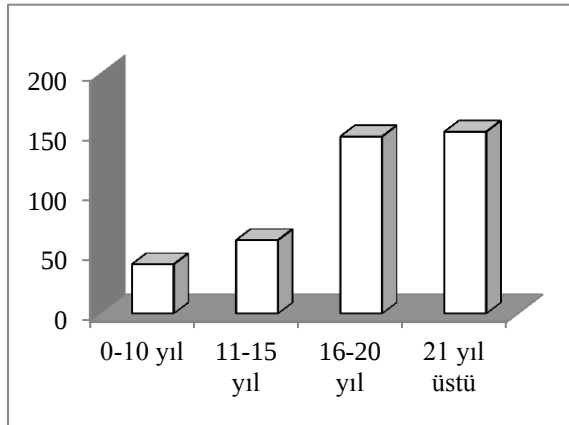
Tablo 5'e göre, 2018 programı doğrultusunda araştırmaya katılan 124 sınıf öğretmenin sahip oldukları yaş dağılımına bakıldığında 9 tanesi 20-30 yaş aralığında yer alırken 25 tanesi 31-35 yaşları aralığında, 23 tanesi 36-40 yaşları arasında, 32 tanesi 41-45 yaş gurubu içinde ve 35 kişi de 46 yaşın üzerindedir. % 25.8 ile 41-45 yaşları arasında yer alan öğretmenler ile %28.2 lik 46 yaş ve üstünde olan sınıf öğretmenleri diğerlerine göre daha fazla sayıya sahip olduğu görülmektedir. Yine buna neden olarak da örneklem grubunu oluşturan sınıf öğretmenlerinin Afyonkarahisar merkez ve merkeze bağlı okullarda çalışmaları dolayısıyla da öğretmenlerinin hizmet puanı esas gereği yaş olarak daha fazla oldukları düşünülebilir.

2.3.SINIF ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKİ DENEYİMLERİNE GÖRE DAĞILIMLARI

Araştırmaya 2015 ve 2018 programı doğrultusunda katılan sınıf öğretmenlerinin mesleki deneyimlerine göre dağılımları Tablo 6 ve Tablo 7' de verilmiştir.

Tablo 6. Öğretmenlerin Mesleki Deneyimlerine Göre Dağılımı(2015)

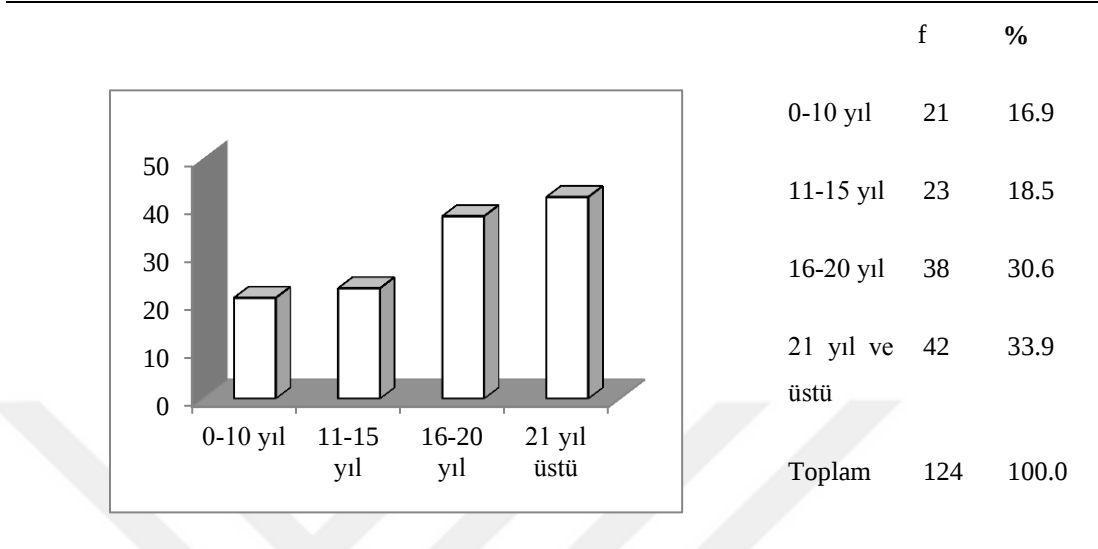
	f	%
0-10 yıl	41	10.3
11-15 yıl	61	15.3
16-20 yıl	147	36.8
21 yıl ve üstü	151	37.8
Toplam	400	100.0



Tablo 6'ya göre, araştırmaya katılan 400 sınıf öğretmenin meslekteki deneyimlerine ait tabloya göre 0-10 yıl arası %10,3, 11-15 yıl arası %15,3, 16-20 yıl arası % 36.8 ve 21 yıl ve üstünde % 37.8 oranında olduğu görülmüştür. Sınıf

öğretmenlerinin mesleki kıdemlerinin yaşla orantılı olarak en fazla 16 yıl ve üstüne sahip oldukları bulunmuştur.

Tablo 7. Öğretmenlerin Mesleki Deneyimlerine Göre Dağılımı(2018)

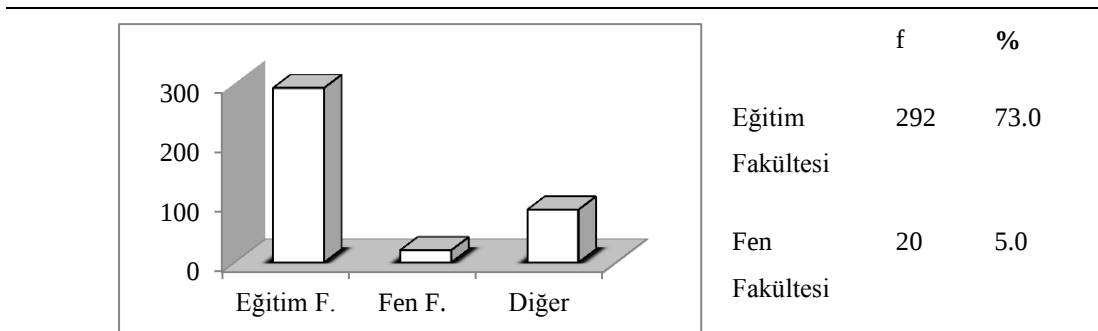


Tablo 7'ye göre, araştırmaya katılan 124 sınıf öğretmenin meslekteki deneyimlerine ait tabloya göre 0-10 yıl arası %16,9, 11-15 yıl arası %18,5, 16-20 yıl arası % 30.6 ve 21 yıl ve üstünde % 33.9 oranında olduğu görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemlerinin yaşla orantılı olarak en fazla 16 yıl ve üstüne sahip oldukları bulunmuştur.

2.4.SINIF ÖĞRETMENLERİNİN MEZUN OLDUKLARI OKUL TÜRÜNE GÖRE DAĞILIMLARI

Araştırmaya 2015 ve 2018 programı doğrultusunda katılan sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları okul türüne göre dağılımları Tablo 8 ve Tablo 9'da verilmiştir.

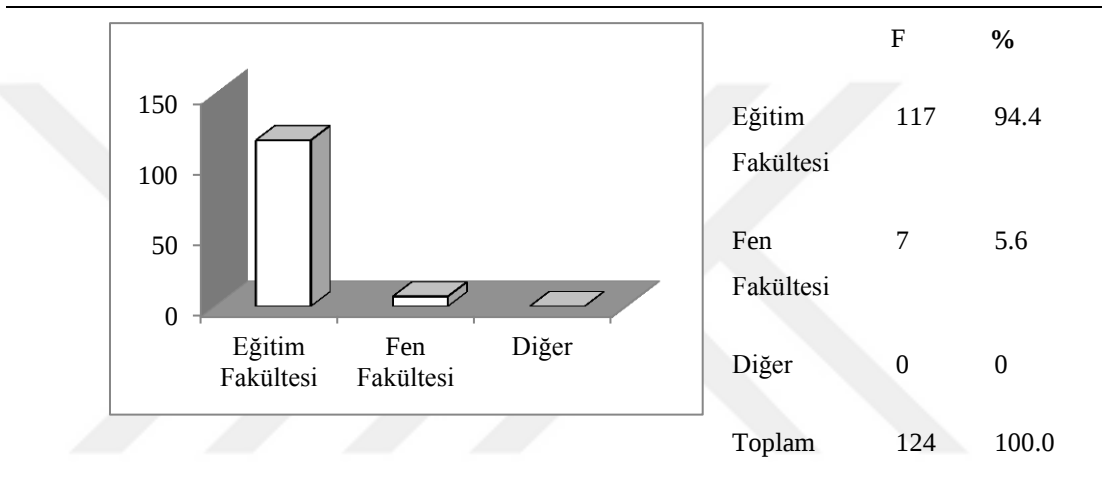
Tablo 8. Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okul Türüne Göre Dağılımı(2015)



Diğer	88	22.0
Toplam	400	100.0

Tablo 8'e göre, araştırmaya dâhil olan 400 sınıf öğretmenin bitirdikleri okul türüne göre verilen tabloda öğretmenlerin % 73'ü eğitim fakültesini, %5'i fen fakültesini ve %22'si de diğer (eğitim enstitüsü, eğitim yüksekokulu, ziraat fakültesi, iktisadi ve idari bilimler fakültesi vb.) fakültelerden birini bitirmişlerdir.

Tablo 9. Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okul Türüne Göre Dağılımı(2018)

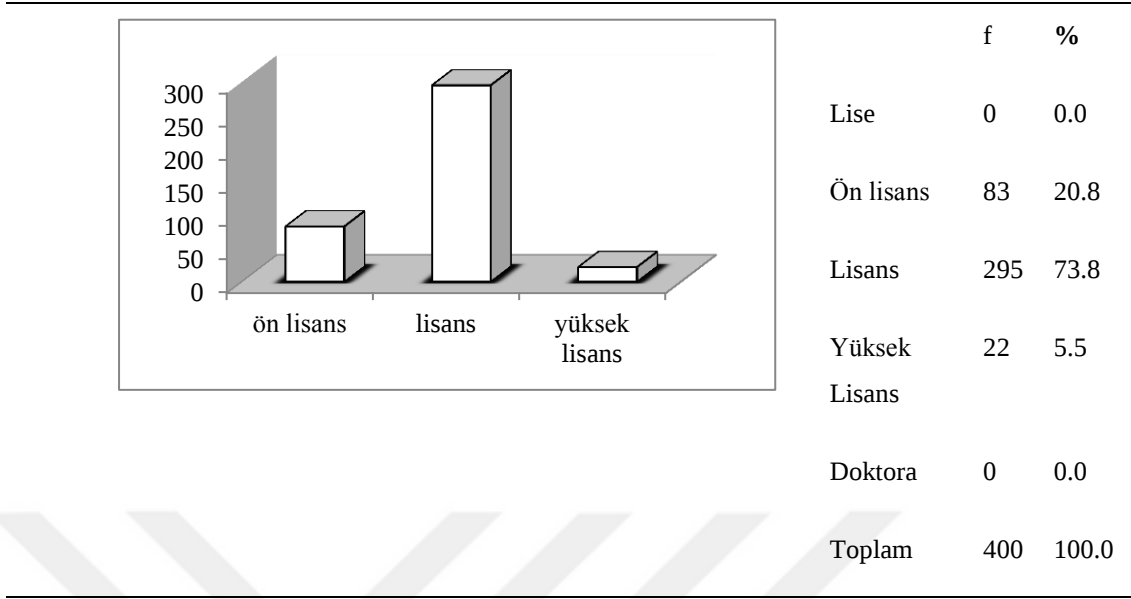


Tablo 9'a göre, araştırmaya dâhil olan 124 sınıf öğretmenin bitirdikleri okul türüne göre verilen tabloda öğretmenlerin %94.4'ü eğitim fakültesini, %6'sı fen fakültesini bitirdiği ve araştırmaya dahil olan öğretmenler arasında diğer (eğitim enstitüsü, eğitim yüksek okulu, ziraat fakültesi, iktisadi ve idari bilimler fakültesi vb.) fakültelerden birini bitiren öğretmene rastlanamadığı görülmüştür.

2.5.SINIF ÖĞRETMENLERİN ÖĞRENİM DURUMLARINA GÖRE DAĞILIMLARI

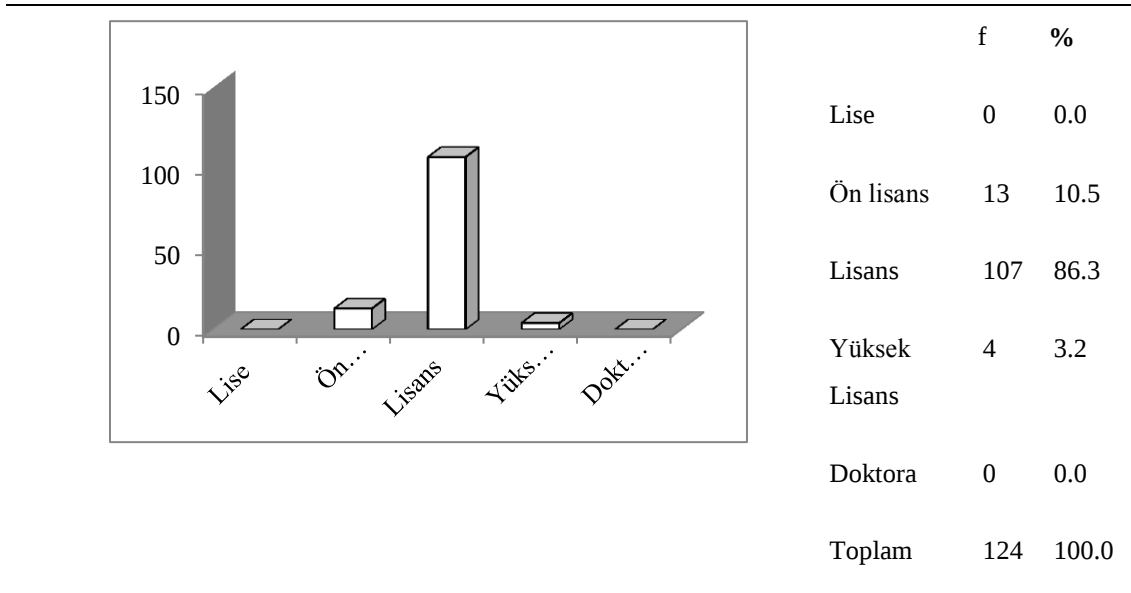
Araştırmaya 2015 ve 2018 programı doğrultusunda katılan sınıf öğretmenlerinin öğrenim durumlarına göre dağılımları sırası ile Tablo 10 ve Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 10.Öğretmenlerin Öğrenim Durumlarına Göre Dağılımı(2015)



Tablo 10'a göre, araştırmaya dâhil olan 400 sınıf öğretmenin öğrenim durumlarına bakıldığında seçenekler arasında bulunan lise mezunu ve doktora yapmış sınıf öğretmenin bulunmadığı, öğretmenlerin %20.8' inin ön lisans mezunu olduğu, %73.8' inin lisans mezunu olduğu, % 5.5'inin de yüksek lisans mezunu olduğu görülmüştür.

Tablo 11. Öğretmenlerin Öğrenim Durumlarına Göre Dağılımı(2018)



Tablo 11'e göre, araştırmaya dâhil olan 124 sınıf öğretmenin öğrenim durumlarına bakıldığında seçenekler arasında bulunan lise mezunu ve doktora yapmış sınıf öğretmenin bulunmadığı, öğretmenlerin %10.5' inin ön lisans mezunu

olduğu, %86.3' inin lisans mezunu olduğu, % 3.2'sinin de yüksek lisans mezunu olduğu görölmüştür.

3. VERİ TOPLAMA ARACI

Yapılan bir bilimsel çalışmanın sonuçlarının mevcut durumdaki gerçeği yansıtabilmesi için elde edilen verilerin amaca hizmet edecek doğrultuda uygun ve doğru araçlarla toplanmış olmakla birlikte ölçme araçlarının doğru bir biçimde kullanılması beklenir. Ayrıca kullanılan veri toplama aracının geçerli olması ve yaptığı ölçümlerle topladığı verilerin güvenilir olması gerekir (Can, 2014).

2015 ve 2018 İlkokul Dördüncü sınıf Türkçe Öğretim Programını CIPP Program Değerlendirme Modeli' ne göre değerlendirmek için araştırmacı tarafından geliştirilen “İlkokul Dördüncü Sınıf Türkçe Öğretim Programını Değerlendirme Aracı” kullanılmıştır. Hazırlanan ölçme aracının uygulanması sonucu elde edilen veriler, ölçme aracında yer alan çeşitli değişkenler (cinsiyet, yaş, kıdem, mezun olunulan okul türü, öğrenim durumu gibi) açısından incelenip analiz edilerek aralarında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı saptanmaya çalışılmıştır.

3.1. İLKOKUL DÖRDÜNCÜ SINIF TÜRKÇE ÖĞRETİM PROGRAMINI DEĞERLENDİRME ARACININ GELİŞTİRİLMESİ

Ölçme aracının taslak halindeki maddelerin hazırlanması için öncelikle literatür taraması yapılmış ve bu alanda yapılan çalışmalar incelenmiştir.

Daha sonra CIPP Değerlendirme Modeli kullanılarak yapılmış olan araştırmaların (Stufflebeam, 2003; Taylor ve Beniest, 2003; Stufflebeam (2007); Karataş, 2007; Aközbek, 2008; Cansu, 2010; Ünal, 2011; Serçek, 2014) maddeleri incelenmiştir. İlkokul Dördüncü Sınıf Türkçe Öğretim Programı, CIPP Modeli' nin bileşenleri olan bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutlarına uygun bir şekilde maddeler haline getirilmiştir. Hazırlanan taslak ölçme aracının, geçerliliğini belirlemek amacıyla uzman görüşüne başvurulmuştur. Taslak ölçme aracının maddeleri Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı' nda bulunan iki uzman tarafından incelenmiştir. Taslak ölçme aracında bağlam, girdi, süreç ve ürün bölümlerinde yer alan maddelerin tam olarak hangi bölümde yer alması

gerektiği araştırmacı ve diğer iki uzman tarafından ayrı ayrı sınıflandırılmış ve oluşan ortak karar doğrultusunda son şeklini almıştır.

Veri toplama aracı beşli likert tipinde olup; (1) Kesinlikle katılmıyorum, (2) Katılmıyorum,(3) Kısmen Katılıyorum, (4) Katılıyorum, (5) Tamamen katılıyorum şeklinde derecelendirilmiştir.Likert ölçeği Rensis Likert tarafından geliştirilmiş olup en kullanışlı madde formları arasında yer alır. Bu ölçekler geliştirilirken öncelikle alanda yapılmış araştırmalar incelenir böylece soruların hazırlanmasında teoriden yararlanılır (Corbetta, 2003, akt. Hocaoglu, 2015).Öğretmenlerin maddelereverdiği cevaplardan en olumsuz olanına 1 puan verilirken en olumlu olan ifadeye 5 puan verilmiştir.

Hazırlanan ölçme aracı iki kısımdan oluşmuştur. Birinci kısımda, öğretmenlerin sahip oldukları kişisel bilgiler yer alırken ikinci kısımda öğretmenlerin programa ilişkin görüşlerini ölçmeyi amaçlayan90 madde yer almıştır.

Hazırlanan ölçme aracının 18 ilkokul öğretmenine araştırmacının gözlemi altında ön uygulaması yapılmıştır. Uygulama süresince ve sonrasında tespit edilen hatalar düzeltilmiştir. Bu uygulama sonrasında aynı anlamı verdiği tespit edilen 16 madde ölçme aracından çıkartılmış ve kalan 74 maddelik ölçme aracı pilot uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Yapılan düzeltme işlemleri sonrasında ölçme aracı, 2015- 2016 Eğitim – Öğretim yılında görev yapan 170’ i kadın, 140’ ı erkek olmak üzere toplam 310 sınıf öğretmenine uygulanmıştır.

Geliştirilen ölçme aracının yapı geçerliğini belirlemek amacıylaaçımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Aynı yapıyı ya da niteliği ölçen değişkenleri bir araya getirerek, ölçmeyi en azami sayıda faktörle açıklamayı hedefleyen istatistiksel yöntem faktör analizi denir (Büyüköztürk, 2012). Eğer değişkenler arası ilişkilerin sorgulanması yoluyla, yeni bir yapı ortaya konmaya çalışılıyorsa, “açımlayıcı” faktör analizi, değişkenler arasındaki ilişkilere ilişkin önceden belirlenmiş bir hipotezi ya da kuramsal bir yapıya uygunluğu belirlemek amacıyla bir faktör analizi yapılıyorsa “doğrulayıcı” faktör analizi olarak adlandırılır (Can, 2014).

Ho(2006), faktör analiz yapmak için gerekli şartlardan biri olarak yeterli sayıda örneklem büyüklüğüne sahip olunması gerektiğini belirtmiştir. Tabachnic ve Fidell (2001), faktör analizi için en az 300 örneklem sayısının yeterli olduğunu

savunmuştur. Bir başka görüşe sahip olan Preacher ve Mac Callum (2002), faktör analizi için 100'ün üzerindeki örneklem büyüklüğünün faktör analizi için uygun olduğunu ileri sürmüştür. Bu araştırma da ölçme aracı 310 kişiye uygulanmıştır. Bu sayının da faktör analizi yapmak için yeterli olduğu söylenebilir.

Ölme aracının uygulanması sonucunda elde edilen verilerin faktör analizine uygun olup olmadığını tespit etmek için Kaiser- Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett küresellik (sphericity) testi yapılmıştır. KMO ve Barlett testlerinden elde edilen katsayılar, hazırlanan bir ölçme aracının yapı geçerliğini belirlemek için yapılan faktör analizinin anlamlı olup olmamasını belirlenmesine yarar (Kalaycı, 2008). İlkokul Dördüncü Sınıf Türkçe Öğretim Programını Değerlendirme Aracının maddelerinin Kaiser Mayer Olkin (KMO) sonucu 0.93 çıkması ve Bartlett testi değerinin .00 anlamlı olması ($p < .05$) verilerin faktör analizine uygun olduğunu işaret etmiştir. Leech, Barrett ve Morgan'a (2005) göre KMO değerinin .70'ten yüksek çıkması, her bir faktör için yeterli olacak sayıda örneklemin bulunduğunu açıklar. Bayram (2004) ise KMO değerinin 1' e yakın olması faktör analizi yapılabilmesine işaret ederken değerin 0.50' den küçük olması ise faktör analizi yapılamayacağını işaret ettiğini vurgular. Faktör analizi yapabilmek için evrenin normal dağılıma sahip olması beklenir. Verilerin birden çok değişkenli olup olmadığı ve normal dağılımdan geldiği Barlett testi ile anlaşılır. Barlett testi sonucunun yüksek çıkması, anlamlı olma ihtimalini artırır (Tavşancıl, 2010).

Faktör analizi ile eldeki verilerin “kaç faktör?”, “hangi faktörler?”, “faktörler arası ilişkiler ne şekildedir?” vb. soruların cevaplanması sağlanır (Can, 2014). Bu soruların cevaplarını bulmak ve analiz sonucunda ortaya çıkması beklenen faktör sayısının belirlenmesinde ve aynı yapıyı ölçmeyen maddelerin ayrıştırılmasında yardımcı olabilecek birtakım ölçütler vardır. Bu ölçütler;

- Özdeğer (Eigen Value) ; Özdeğeri 1'den büyük olan faktörler anlamlı olarak kabul edilir.
- Çizgi Grafiği (Scree Plot); Grafikteki yüksek bir eğilimle düşüşün yaşandığı yerler önemli faktör sayısını gösterir.

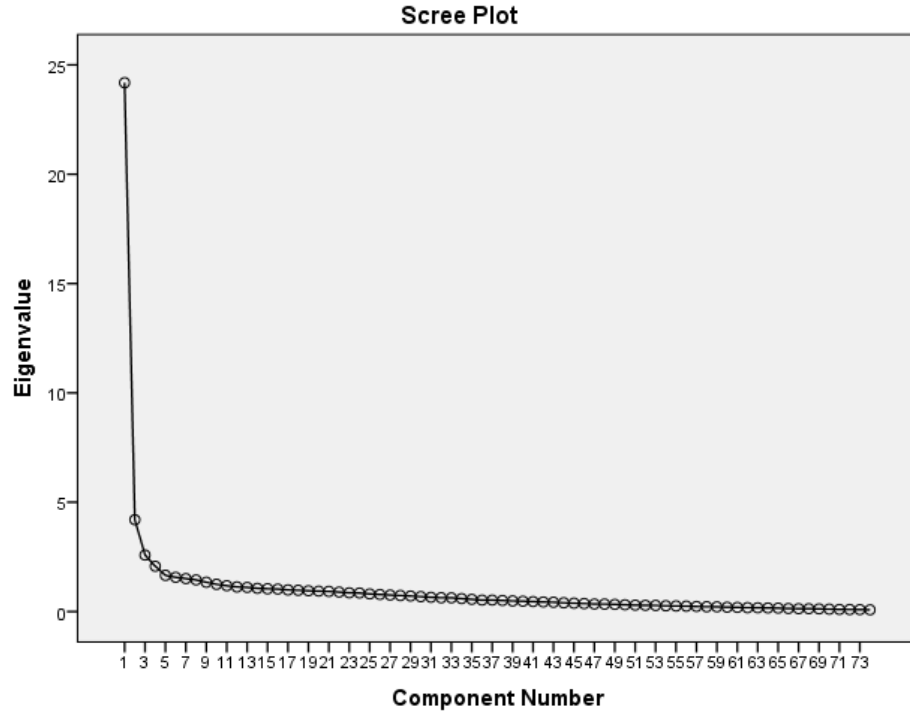
- Varyans Oranı; Her bir faktör birleşerek toplam faktör varyans oranını açıklar. Varyans oranının yüksek olması ilgili yapının ölçüldüğüne işaret eder (Dunteman, 1989 akt. Eroğlu, 2008).

Faktörün tanımladığı maddeyi ölçmesi için o faktörle olan ilişkisini gösteren faktör yük değerinin 0.40 ve daha yüksek olması tercih edilir. Fakat madde sayısının az olması durumunda bu değer 0.30'a kadar indirilebilir. Ölçekte yer alan maddelerin tek bir faktörde yüksek yük değerine, diğer faktörde ise düşük yük değerine sahip olması beklenir. Maddenin en yüksek iki yük değerlerindeki farkın en az .10 olması tavsiye edilir (Büyüköztürk, 2012). Çok faktöre sahip bir yapıda birden fazla yüksek yük değeri veren maddeler binişik madde olarak adlandırılır ve bu maddelerin ölçekten çıkartılması gerekir. Bu açıklamalara göre bu çalışmada, faktör yüklerinin alt kesme noktası 0.30 olarak belirlenmiştir. Aralarında .10'dan daha az fark olan maddeler de binişik madde olduğu kabul edilerek ölçme aracından çıkarılmıştır.

Faktör analizine 74 madde ile başlanmış ve yapılan ilk faktör analizinde ölçme aracının toplam varyansını yüzde 65.536'sını açıkladığı, ölçme aracının ortak varyansı 0.35 ile 0.90 arasında değiştiği ve özdeğeri 1'den büyük 16 faktörde toplandığı görülmüştür. Aralarında .10 dan daha az fark olan binişik maddelerin ölçme aracından çıkarılması sonucu faktör sayısı 7' ye kadar düşürülmüştür. Ancak İlkokul Dördüncü Sınıf Türkçe Öğretim Programını değerlendirmeye aracındaki maddeler hazırlanırken CIPP modelinin bileşenleri olan bağlam, girdi, ürün, süreç bölümleri düşünülerek yazılmıştır. Bu nedenle hazırlanan ölçme aracının 4 faktör altında toplanması düşünülmüştür. Bu düşünceden dolayı ölçme aracının 4 faktörle sınırlandırılmasına karar verilerek faktör analizine devam edilmiştir.

Önemli faktör sayısına karar verirken, dikkate alınması gereken ölçütlerden biri de faktörlerin öz değerlerine dayalı olarak çizilmiş olan çizgi grafiğinin (scree plot) incelenmesidir. Grafikte, yüksek ivmeli, hızlı düşüşlerin yaşandığı faktör, önemli faktör sayısını verir (Büyüköztürk, 2012). Aşağıdaki çizgi grafiği de incelenerek önemli faktör sayısına karar verilmiştir.

Şekil 7. İlkokul Dördüncü Sınıf Türkçe Öğretim Programını Değerlendirme Aracı “Scree plot” (çizgi grafiği/Yamaç Eğim Testi) Grafiği



Şekil 7’deki grafikte 4 ana kırılma noktasının bulunduğu ve dördüncü faktörden sonra eğimin yavaş yavaş kaybolduğu görülmektedir. Diğer faktörlerin toplam varyansı açıklama da daha az katkıda bulunacağı düşüncesi, ölçme aracının 4 faktörlü olması gerektiği düşüncesini desteklemiştir.

4 Faktörlü olarak yapılan analiz ile ölçme aracının ortak varyansı 0.43 ile 0.71 arasında değişmekte olup, 4 faktör tarafından açıklanan toplam varyans % 60.06’dır. Diğer bir ifadeyle ölçme aracı ile ölçülmek istenen özelliklerin % 60’ı açıklanabilmektedir. Temel bileşenler analizine göre, birinci faktörün öz değeri 14.33 açıkladığı varyans oranı % 27.60, ikinci faktörün öz değeri 1.99 ve açıkladığı varyans oranı % 18.50, üçüncü faktörün öz değeri 1.28 ve açıkladığı varyans oranı % 9.04, dördüncü faktörün öz değeri 1.01 ve açıkladığı varyans oranı % 4.90 şeklindedir.

Tablo 12. İlkokul Dördüncü Sınıf Türkçe Öğretim Programını Değerlendirme Aracının Toplam Varyansının Açıklanması

Madde	Başlangıç Öz değerleri			Karesi Alınan Yüklerin Toplam Çıkarımı			Karesi Alınan Yüklerin Döndürme Toplamı		
	Toplam	Açıklanan Varyans	Toplam Varyans	Toplam	Açıklanan Varyans	Toplam Varyans	Toplam	Açıklanan Varyans	Toplam Varyans
1	14.333	46.234	46.234	14.333	46.234	46.234	8.557	27.602	27.602
2	1.990	6.420	52.654	1.990	6.420	52.654	5.737	18.505	46.107
3	1.287	4.151	56.805	1.287	4.151	56.805	2.805	9.048	55.155
4	1.011	3.260	60.064	1.011	3.260	60.064	1.522	4.909	60.064
.130	.418		100.000						

Ölçekteki maddelerin birbirinden bağımsız olması, kolay yorumlanabilmesi ve anlamlı olması amacı ile döndürme işlemine tabi tutulur. Döndürme işlemi ile maddelerin yer aldığı bir faktördeki yükünde artış meydana gelirken, diğer faktörlerdeki yükünde azalma yaşanır. Bu nedenle de yorumlanmaları kolaylaşır (Kalaycı, 2008).

Bu çalışmada değişken sayısının azaltılarak en az madde ile en fazla bilgiyi toplayacak bir ölçme aracı geliştirmek amaçlandığı için varimax yöntemi seçilmiştir

Yapılan faktör analizi sonucunda, maddenin iki ayrı faktör altında yüksek faktör yükü alması durumunda farkın en az 0.10 olması ve maddelerin faktör yüklerinin en az 0.30 olması ve tek faktör altında bulunması ölçütlerine dayanarak faktör yükleri 0.30'ın altında olan ve aralarında 0.10' dan daha az fark bulunan 1, 5, 7, 23, 24, 26, 27, 28, 29, 31, 33, 34, 35, 38, 39, 40, 41, 44, 45, 46, 47, 49, 50, 51, 53, 58, 59, 60, 62, 63, 64, 70 numaralı 32 maddenin ölçme aracından çıkarılmasından sonra ölçme aracında geriye 42 madde kalmıştır.

Yapılan faktör analizi ile 32 maddenin ölçme aracından çıkarılmasından sonra tekrar KMO değerine bakılmış ve değerinin 0.95' e yükseldiği görülmüştür, bu da ölçme aracının faktör analizi yapılabilmesine elverişli durumda olduğunu göstermektedir.

İlkokul Dördüncü Sınıf Türkçe Öğretim Programının Değerlendirmesi ölçme aracının Cronbach Alpha değeri $\alpha=0,90$ olarak bulunmuştur. Cronbach Alpha güvenirlik katsayısının değerlendirilmesinde uyulan değerlendirme kriterleri incelendiğinde;

$0.00 \leq \alpha \leq 0.40$ ise ölçek güvenilir değildir.

$0.40 \leq \alpha \leq 0.60$ ise ölçek düşük güvenilirliktedir.

$0.60 \leq \alpha \leq 0.80$ ise oldukça güvenilirirdir.

$0.80 \leq \alpha \leq 1.00$ ise ölçek yüksek derecede güvenilir bir ölçektir (Tavşancıl,2010).

Madde-toplam puankorelasyonu, 0.058 olan 22. madde, 0.11 olan 37. madde, 0.195 olan 48. madde, 0.056 olan 68. madde, 0.041 olan 69. madde ve 0.048 olan 71. madde ve 0.064 olan 73. Madde ölçme aracından çıkarılmıştır. Büyüköztürk (2012), madde-toplam korelasyonu 0.20' nin altında olan maddelerin ölçekten çıkarılması gerektiğini vurgular. Ölçme aracında yer alan diğer maddelerin madde-toplam korelasyonları 0.271 - 0.779 arasında yer almaktadır.

Madde analizinde göz önünde bulundurulması gereken diğer bir uygulama ise, testten alınan toplam puanlara göre, grubu en yüksekpuandan başlanarak en düşük puana doğru sıralandığında uç grupların (üst grup- alt grup) her bir maddeye verdikleri puan ortalamalarının karşılaştırılmasıdır (Tavşancıl, 2010: 55).Testin toplam puanlarına göre oluşturulan alt % 27 ve üst % 27'lik grupların maddeortalama puanları arasındaki farkların anlamlı olup olmadığına bakılmış ve 11. 30. 42. ve 54. Maddenin 0.05 altında yer aldığı görülmüştür. Bu dört madde de ölçme aracından çıkarıldıktan sonra ölçme aracı 31 madde ile hazır hale gelmiştir.

Varimax döndürme yöntemi ile faktör yükleri döndürüldüğünde ölçme aracında yer alan 31 maddenin dört alt faktörde toplandığı görülmüş ve maddelerin yer aldığı faktörlerde sahip olduğu yük değerleri Tablo 13'de verilmiştir.

Tablo 13. Ölçme Aracının Döndürülmüş Bileşenler Tablosu

Bileşenler		1	2	3	4
m18	.749				
m17	.744				
m10	.740				
m8	.729				
m4	.704				
m9	.701				
m20	.699				
m2	.679				
m14	.665				
m19	.623				
m3	.608				
m25	.603				
m16	.597				
m21	.594				
m6	.568				
m32	.542				
m36	.541				
m13	.540				
m65		.777			
m67		.774			
m66		.756			
m72		.673			
m43		.642			
m61		.635			
m74		.623			
m52		.603			
m57			.761		
m55			.693		
m56			.671		
m12				.703	
m15				.601	

Tablo 13’de görüldüğü üzere birinci faktör altında toplam 18 maddenin, 2. faktörde toplam 8 maddenin, 3. faktörde toplam 3 maddenin, 4. faktörde ise toplam 2 maddenin yer aldığı görülmektedir. Ölçme aracında bulunan 31 maddeye ait faktör yükleri 0.54 - 0.77arasındadağılmaktadır.

Birinci faktör altında toplanmış olan18, 17, 10, 8, 4, 9, 20, 2, 14, 19, 3, 25, 16, 21, 6, 32, 36, 13 numaralı maddelerin içeriğine bakıldığında, bu maddelerin öğrencilerin Türkçe dersine olan ihtiyaçlarını karşılayabilme ve Türkçe ile ilgili olarak gelecekteki ihtiyaçlarını giderme durumu, Türkçe dersinin diğer derslerle olan bağlantısı, Programın ülkenin ve okulun genel ve özel amaçlarına uygunluğu, öğrenci hazırbulunuşluk düzeyi ve gelişimsel özelliklerine uygun olması, Programda Türkçe dersine ayrılan süre, programın esnek ve uygulanabilir olması ve program için gerekli olan materyallerin ulaşılabilirliği gibi durumları kapsaması sonucu bu

ifadelerin Türkçe öğretim programının değerlendirmeyi hedefleyen CIPP modelinin “bağlam” boyutu ile alakalı olduğu belirlenmesi sonucu “bağlam” boyutu olarak adlandırılmıştır.

İkinci faktör altında toplanan 65, 67, 66, 72, 43, 61, 74, 52 numaralı maddelerin öğrencilerin topluluk önünde konuşma becerisi, öz değerlendirme formları ile öğrencilerin kendilerini değerlendirebilmesi, günlük yazma becerileri, okuma alışkanlıklarını geliştirmeleri, ünite sonlarındaki soruların konuların öğrenilmesini pekiştirmesi, öğrencilerin öğrenme esliklerinin belirlenmesi, kullanılan ölçme araç gereçlerinin bireysel farklılıklarını belirleme durumu gibi durumların CIPP modelinin “ürün” boyutu ile alakalı olduğu düşüncesinden yola çıkılarak ölçme aracının “ürün” boyutu olarak adlandırılmıştır. Ürün değerlendirme boyutu ile Türkçe dersinin amaçları doğrultusunda öğrencilere kazandırılmak istenen ve programın uygulanması sonucunda meydana gelen davranış değişiklikleri ile öğrenmelerin hangi düzeyde olduğu ve ne derecede kazandırıldığını tespit edilmeye çalışılmıştır.

Üçüncü faktörde yer alan 52, 57, 55 numaralı maddelerin öğretim programının uygulanması sırasında, derste kullanılan yöntem ve tekniklerden yaratıcı drama, beyin fırtınası, gibi tekniklerin kullanılması, öğrencilerin okuma ve yazma becerilerini kullanabileceği etkinliklerin kullanılması gibi durumlarla ilgili olmasının CIPP değerlendirme modelinin süreç boyutu ile ilgili olması sebebi ile “süreç” boyutu olarak adlandırılmıştır.

CIPP program değerlendirme modelinin girdi boyutunda, programda yer alan ünitelerin, konuların, içeriklerin, uygulanacak etkinliklerin, programın uygulanması esnasında yararlanılacak olan öğrenci ders ve çalışma kitapları ile öğretmen kılavuz kitaplarının yeterlilik düzeylerinin tespit edilmesine yönelik olan maddeler yer almaktadır. Dördüncü faktör sütununda yer alan 12. ve 15. maddelerin içeriğinin programın uygulanabilmesi için okul ve sınıfın sahip olduğu fiziksel şartların uygunluğu ile programın farklı beceriler kazandırmada farklı araçların kullanımına olanak sağlaması ile ilişkili olması sebebiyle öğretim programının girdi boyutu ile ilişkilendirilerek bu boyuta da “girdi” adı verilmiştir.

Böylece yapılan faktör analizi sonucunda dört faktör altında toplanan 31 maddelik İlkokul Dördüncü Sınıf Türkçe Öğretim Programını Değerlendirme Aracının alt boyutları bağlam, girdi, süreç, ürün olarak adlandırılmıştır.

Ölçme aracında yer alan maddelerin iç tutarlık güvenirliği, madde-toplam korelasyonu ile de incelenmiş ve sınıf öğretmenlerinin ölçme aracının her bir maddesi için aldıkları puanlar arasındaki madde-toplam korelasyon katsayıları, ortalama, standart sapma ve madde-toplam korelasyon bulguları ekler kısmında verilmiştir.

Tablo 14. İlkokul 4. Sınıf Türkçe Öğretim Programını Değerlendirme Aracının Alt Faktörlerinin Açıkladığı Varyans Oranları ve Alfa Katsayıları

Faktör	Açıkladığı Varyans	Cronbach Alpha
1.Faktör (Bağlam)	27.602	.847
2. Faktör (Girdi)	18.505	.936
3. Faktör (Süreç)	9.048	.946
4. Faktör (Ürün)	4.909	.921
Toplam	60.064	

Tablo 14 incelendiğinde, birinci faktörün açıkladığı varyans oranı yüzde 27.60, ikinci Faktörün açıkladığı varyans oranı yüzde 18.50, üçüncü faktörün açıkladığı varyans oranı yüzde 9.04, dördüncü faktörün açıkladığı varyans oranı yüzde 4.90 ölçme aracının genel toplamı da yüzde 60.06' tır. Birinci faktör (Bağlam) için alfa katsayısı. .84 olarak hesaplanmış, ikinci faktör (Girdi) için. 93, üçüncü faktör (Süreç) için. 94, dördüncü faktör (Ürün) için .92 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 15. İlkokul 4. Sınıf Türkçe Öğretim Programını Değerlendirme Aracının Alt Faktörlerine İlişkin Ortalama, Standart Sapma, Maksimum, Minimum Puan Değerleri ve Korelasyon Katsayıları

Faktör	N	X	SS	Mi n	Max	Pdeğ eri	Bağla m	Girdi	Ürün	Süreç
1.Faktör	310	61.682	13.87	3	61	.000	1	.800	.611	.681
2.Faktör	310	7.110	3.70	3	7	.000	.800	1	.524	.591
3.Faktör	310	10.291	2.64	3	11	.000	.611	.524	1	.587
4.Faktör	310	26.171	2.51	3	26	.000	.681	.591	.587	1

Tablo 15'de İlkokul dördüncü sınıf Türkçe Öğretim Programının Değerlendirilmesi Ölçme Aracının faktörleri arasındaki ilişkinin sorgulanması için öncelikle verilerin normal dağılım sergileyip sergilemediklerini belirlemek amacıyla

yapılan Kolmogorov-Smirnov testi sonucunda tüm faktörlerinde p değerlerinin. 000 çıkması sonucunda faktörlerin normal dağılıma uymadığı düşüncesi ile ($p < 0.05$) Spearman Brown Sıra Farkları korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Aralarında var olduğu düşünülen ilişkinin sorgulanacağı değişken dizilerinin normallik şartlarını yerine getirmediği durumlarda bu değişken değerleri sıralama ölçeği değişkenlerine dönüştürülerek parametrik olmayan bir korelasyon katsayısı olan Spearman Brown Sıra Farkları korelasyon katsayısı kullanılır (Can, 2014). Tablo 9 incelendiğinde faktörler arasında çoğunlukla anlamlı, orta ve yüksek düzeyde bir ilişkinin olduğu gözlenmektedir. Korelasyon katsayısının mutlak değer olarak 0.70 - 1.00 arasında olması yüksek; 0.70-0.30 arasında olması orta ve 0.30-0.00 arasında olması düşük düzeyde birlişkinin olduğuna işaret etmektedir (Büyüköztürk, 2012).

Araştırmanın ekler kısmında yapılan faktör analizi ile geçerlik ve güvenirlik analizleri sonucunda kalan maddelerin oluşturduğu ölçme aracı verilmiştir. Tüm analizlerden sonra ölçme aracı 31 madde ile uygulanmaya hazır hale gelmiştir.

4. VERİLERİN TOPLANMASI

Verilerin toplanmasında araştırmacı tarafından geliştirilen İlkokul Dördüncü Sınıf Türkçe Öğretim Programını Değerlendirme aracı kullanılmıştır. Yapılan ölçümlerin sonuçlarını gösteren sayıların ve sembollerin formel nitelikleri ölçme aracı olarak adlandırılır.

5. VERİLERİN ANALİZİ

Bu bölümde, analiz sürecinde, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin kişisel bilgilerini oluşturan cinsiyetleri, yaşları, öğretmenlik mesleğindeki deneyimleri, mezun oldukları okulların türü ve öğrenim durumlarına ilişkin bilgilerin frekans (f) ve yüzde (%) dağılımları verilmiştir. Ardından öğretmenlerin, ilkokul Dördüncü Sınıf Türkçe Öğretim Programını Değerlendirme Aracının bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutlarına ilişkin görüşlerine ait bulgular verilmiştir. Son olarak da ölçme aracının alt boyutlarının sınıf öğretmenlerinin kişisel bilgilerinden oluşan değişkenlere göre anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadığını belirlemek için yapılan MannWhitney U Testi ile Kruskal Wallis Testleri ve Spearman Korelasyon Analizi ile analiz sonucunda ulaşılan bilgiler yorumlanmaya çalışılmıştır.

Verilerin çözümlenmesinde, öğretmenlerin verdikleri cevapların puanlarını hesaplamak amacıyla ölçme aracından yer alan maddeler; 4.20–5.00 “Tamamen Katılıyorum”, 3.40–4.19 “Katılıyorum”, 2.60–3.39 “Kısmen Katılıyorum”, 1.80–2.59 “Katılmıyorum”, 1.00–1.79 “Kesinlikle Katılmıyorum” aralıkları temel alınarak yorumlanmıştır (Tekin, 1991: 262). Ölçme aracı 5’li Likert puanlama ölçeğine göre düzenlenmiştir.

Verileri analiz etme işlemine başlamadan önce ölçme aracında yer alan maddelerin normal dağılım gösterip göstermediğinin tespit etmek ve verilerin homojenliğine karar vermek amacıyla 2015 ve 2018 Türkçe Öğretim Programı için ulaşılan verilere Tek Örneklem Kolmogorov-Smirnov Testi yapılmıştır. Bu test, eldeki verilerin tanımlanmış bir evrenin normal olasılık dağılımına uygun olup olmadığını belirleme amacı taşır. Kolmogorov-Smirnov Testi’ nin sonucunda ortaya çıkan p değeri 0.05’ten büyük çıkması normalliğin sağlandığı anlamına gelmektedir (Can, 2014).

Tablo 16. 2015 İlkokul Dördüncü Sınıf Türkçe Öğretim Programının Değerlendirilmesi İçin Faktörlere Uygulanan Normallik Testi (Kolmogorov-Smirnov Testi Sonucu)

		Faktör 1	Faktör 2	Faktör3	Faktör4	Ölçme Tamamı	Aracının
	N	399	399	399	399	399	
Normal Parametreler	Ortalama	61.3208	6.9950	10.1003	26.1955	104.6115	
	Standart Sapma	13.81945	3.40927	2.70677	6.35641	22.31821	
	Kolmogrov- Smirnov Z	.078	.229	.164	.098	.055	
	P değeri	.000	.000	.000	.000	.005	

Tablo 16’ya göre; ölçme aracının içinde bulunan bağlam boyutuna ($Z = ,078$; $p < ,05$), girdi boyutuna ($Z = .229$; $p < .05$), süreç boyutuna ($Z = .164$; $p < .05$) ürün boyutuna ($Z = .098$; $p < .05$) ve ölçme aracının tamamına ($Z = .055$; $p < .05$) ilişkin Z (Kolmogorov-Smirnov) değerlerinin anlamlı farklılık oluşturması nedeni ile ölçme

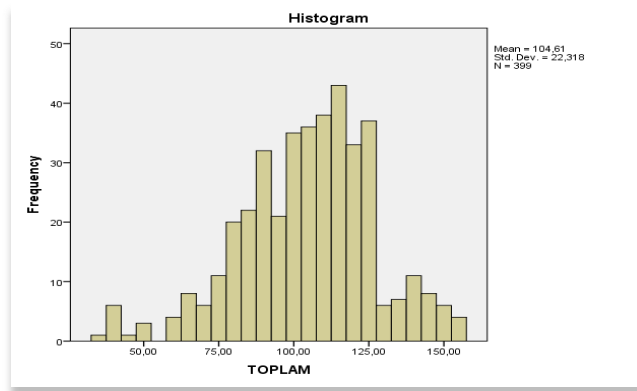
aracının alt boyutları ve tamamında yer alan maddelerin normal dağılıma sahip olmadığı düşünülmüştür (Kalaycı, 2008).

Tablo 17.2018 İlkokul Dördüncü Sınıf Türkçe Öğretim Programının Değerlendirilmesi İçin Faktörlere Uygulanan Normallik Testi (Kolmogorov-Smirnov Testi Sonucu)

		Faktör 1	Faktör 2	Faktör3	Faktör4	Ölçme Tamamı	Aracının
	N	124	124	124	124	124	
Normal Parametreler	Ortalama	61.4472	6.8862	9.6260	25.6260	103.5854	
	Standart Sapma	11.61909	1.77968	2.64078	5.75084	18.44217	
	Kolmogrov- Smirnov Z	.047	.190	.134	.132	.082	
	P değeri	.020	.000	.000	.000	.039	

Tablo 17'ye göre; ölçme aracının içinde bulunan bağlam boyutuna ($Z = .047$; $p < .05$), girdi boyutuna ($Z = .190$; $p < .05$), süreç boyutuna ($Z = .134$; $p < .05$) ürün boyutuna ($Z = .132$; $p < .05$) ve ölçme aracının tamamına ($Z = .082$; $p < .05$) ilişkin Z (Kolmogorov-Smirnov) değerlerinin anlamlı farklılık oluşturması nedeni ile ölçme aracının alt boyutları ve tamamında yer alan maddelerin normal dağılıma sahip olmadığı düşünülmüştür (Kalaycı, 2008).

Şekil 8. Maddelerin Histogram Grafiği



Yalnızca Kolmogrov- Smirnov testinin sonuçlarına bakılmakla yetinilmeyip ölçme aracında yer alan maddelerin normalliğine ilişkin çarpıklık(-,428) ve basıklık (,510) hesapları yapılmış olup, histogram grafiği üzerinde maddelerin dağılımı incelenmiştir. Can' a (2014) göre ideal bir normal dağılımın basıklık katsayısının 0 olması gerektir ve normal dağılım eğrisinin ortalamasının, ortancasının ve tepe değerinin çakışık olmalıdır. Şekil 8'e bakıldığında ölçme aracında yer alan maddelerin ortalaması 104,61, ortancası 106,00 ve standart sapması da 22,318 değerinde bulunmasından dolayı ve çarpıklık ve basıklık hesaplamaları sonucunda bulunan değerlerin 0 olmaması nedeni ile verilerin normal olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 16'da ve 17'de verilen değerlere ve şekil 7'de yer alan histogram grafiğine bakıldığında verilerin parametrik test koşullarını sağlamadığı bu nedenle de parametrik testlerin alternatifi olarak kabul edilen parametrik olmayan testlerin kullanılmasına karar verilmiştir. Bu nedenle de madde analizinde tek örneklem t testinin alternatifi olan Mann Whitney U-testi, sıra ortalamaları için ise Kruskal Wallis testi yapılmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

1.SINIF ÖĞRETMENLERİNİN İLKOKUL DÖRDÜNCÜ SINIF TÜRKÇEÖĞRETİM PROGRAMINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ NELERDİR?

Araştırmanın bu kısmında sınıf öğretmenlerinin 2015 ve 2018 İlkokul Dördüncü Sınıf Türkçe Öğretim Programı ile ilgili görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır.Ölçme aracı içinde yer alan maddelere verilen cevaplar ölçme aracının birinci bölümünde yer alan çeşitli değişkenlerle birlikte analiz edilmiş, analiz sonucunda ulaşılan bilgiler yorumlanmıştır.

2015 ve 2018 İlkokul Dördüncü Sınıf Türkçe Öğretim Programının CIPP Değerlendirme Modeline göre değerlendirilmesine yönelik olarak hazırlanan ölçme aracında, CIPP Modelinin bileşenleri olan dört alt boyut yer almaktadır.CIPP Program Değerlendirme Modeli' nin alt boyutları;

1-Bağlam (context),

2-Girdi (input),

3-Süreç (process),

4-Ürün(product),

2015 ve 2018 İlkokul Dördüncü Sınıf Türkçe Öğretim Programı' nı dört alt boyutu olan CIPP değerlendirme modeli ile değerlendirirken ilk önce modelin alt boyutlarının tanımlayıcı istatistikleri yapılmış, frekans (f) ve yüzde (%) değerleri hesaplanarak ulaşılan bulgular yorumlanmıştır. Sonrasında ise Türkçe Öğretim Programının değerlendirilmesi ölçme aracında bulunan maddelerin genel ortalama

puanı üzerinden istatistiksel hesaplamalara tabi tutularak çeşitli bağımsız değişkenler doğrultusunda verilerin analizine gidilmiştir.

1.1. SINIF ÖĞRETMENLERİNİN İLKOKUL DÖRDÜNCÜ SINIF TÜRKÇE ÖĞRETİM PROGRAMINI DEĞERLENDİRME ARACININ BAĞLAM BOYUTUNA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ NELERDİR?

Burada ölçme aracının bağlam boyutunda yer alan maddelere 2015 ve 2018 programı doğrultusunda sınıf öğretmenlerinin verdiği cevaplar analiz edilerek frekans, yüzde ve madde ortalamaları hesaplanmıştır.

Tablo 18. Sınıf Öğretmenlerinin İlkokul Dördüncü Sınıf Türkçe Öğretim Programını Değerlendirme Aracının Bağlam Boyutuna İlişkin Görüşleri

(5: Tamamen katılıyorum. 4: Katılıyorum. 3:Kısmen Katılıyorum. 2:Katılmıyorum. 1:Kesinlikle Katılmıyorum)							
Bağlam Boyutuna İlişkin Maddeler	1	2	3	4	5	X	Sonuç
1. Programın kazanımları öğrencilerin 4. Sınıf Türkçe dersine hazırlanmalarını ve bulunuşluklarıyla örtüşmektedir.	f 31	67	78	170	54	3.41	Katılıyorum
	2015	% 7.8	16.8	19.5	42.5	13.5	
	f 9	20	26	48	21	3.37	Katılıyorum
	2018	% 7.3	16.1	21.0	38.7	16.9	
2. Programın uygulanabilmesi için Türkçe dersine ayrılan süre yeterlidir.	f 29	68	45	198	60	3.53	Katılıyorum
	2015	% 7.3	17.0	11.3	49.5	15.0	
	f 8	20	18	54	24	3.55	Katılıyorum
	2018	% 6.5	16.1	44.5	43.5	19.4	
3. Program öğrencilerin Türkçe dersi ile diğer dersler arasında bağlantı kurmasını sağlamaktadır.	f 20	42	73	219	46	3.63	Katılıyorum
	2015	% 5.0	10.5	18.3	54.8	11.5	
	f 5	12	25	63	19	3.57	Katılıyorum
	2018	% 4.0	9.7	20.2	50.8	15.3	

4. Program öğrencilerde araştırma isteği uyandırmaktadır.	2015	f	26	97	88	143	46	3.23	Katılıyorum
		%	6.5	24.3	22.0	35.8	11.5		
	2018	f	9	29	26	44	16	3.21	Katılıyorum
		%	7.3	23.4	21.0	35.5	12.9		
5. Programın amaçları ülkenin genel amaçlarına uygundur.	2015	f	22	70	85	174	46	3.43	Katılıyorum
		%	5.5	17.5	21.3	43.5	12.3		
	2018	f	4	20	35	48	17	3.39	Katılıyorum
		%	3.2	16.1	28.2	38.7	13.7		
6. Programın amaçları ülkenin özel amaçlarına uygundur	2015	f	24	60	93	162	61	3.42	Katılıyorum
		%	6.0	15.0	23.3	40.5	15.3		
	2018	f	4	21	35	46	18	3.44	Katılıyorum
		%	3.2	16.9	28.2	37.1	14.5		
7. Program öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını karşılayabilecek nitelikte hazırlanmıştır	2015	f	29	69	95	153	54	3.47	Katılıyorum
		%	7.3	17.3	23.8	38.3	13.5		
	2018	f	5	23	24	52	20	3.33	Katılıyorum
		%	4.0	18.5	19.4	41.9	16.1		
8. Programın uygulanabilmesi için gerekli materyaller mevcuttur.	2015	f	23	79	84	154	60	3.29	Katılıyorum
		%	5.8	19.8	21.0	38.5	15.0		
	2018	f	4	34	28	37	21	3.37	Katılıyorum
		%	3.2	27.4	22.6	29.8	16.9		
9. Program esnek bir yapıya sahiptir.	2015	f	15	62	89	186	48	3.45	Katılıyorum
		%	3.8	15.5	22.3	46.5	12.0		

		<i>f</i>	0	24	35	49	16	3.47	<i>Katılıyorum</i>
	2018	%	0	19.4	28.2	39.5	12.9		
10. Programda yer alan etkinlikler öğrencilerin gelişimsel özelliklerine uygundur.	2015	<i>f</i>	24	82	69	183	42	3.29	<i>Katılıyorum</i>
		%	6.0	20.5	17.3	45.8	10.5		
		<i>f</i>	5	28	26	56	9	3.34	<i>Katılıyorum</i>
	2018	%	4.0	22.6	21.0	45.2	7.3		
11. Program öğrencilerin Türkçe ile ilgili mevcut ihtiyaçlarına cevap vermektedir	2015	<i>f</i>	25	69	84	187	35	3.33	<i>Katılıyorum</i>
		%	6.3	17.3	21.0	46.8	8.8		
	2018	<i>f</i>	6	18	36	57	7	3.34	<i>Katılıyorum</i>
		%	4.8	14.5	29.0	46	5.6		
12. Program öğrencilerin Türkçe dersi ile ilgili gelecekteki ihtiyaçlarına temel oluşturur	2015	<i>f</i>	24	74	72	188	42	3.36	<i>Katılıyorum</i>
		%	6.0	18.5	18.0	47.0	10.5		
		<i>f</i>	6	22	27	59	10	3.37	<i>Katılıyorum</i>
	2018	%	4.8	17.7	21.8	47.6	8.1		
13. Program öğrencilerin ana dili iyi kullanabilmeleri için gereklidir.	2015	<i>f</i>	22	46	54	203	75	3.59	<i>Katılıyorum</i>
		%	5.5	11.5	13.5	50.8	18.8		
		<i>f</i>	7	16	18	62	21	3.65	<i>Katılıyorum</i>
	2018	%	5.6	12.9	14.5	5.0	16.9		
14. Programın hedefleri okulun hedefleri ile uyumludur	2015	<i>f</i>	27	61	79	190	43	3.46	<i>Katılıyorum</i>
		%	6.8	15.3	19.8	47.5	10.8		
		<i>f</i>	4	17	30	63	10	3.40	<i>Katılıyorum</i>
	2018	%	3.2	13.7	24.2	50.8	8.1		

15. Programda kullanılan görsel ve işitsel materyallerin öğrencilerin dil becerilerinin gelişimini olumlu etkilemektedir.	2015	f	25	70	73	186	46	3.46	Katılıyorum
		%	6.3	17.5	18.3	46.5	11.5		
	2018	f	4	17	33	57	13	3.39	Katılıyorum
		%	3.2	13.7	26.6	46	10.5		
16. Programın içeriği öğrencilerin diğer derslerle bütünleşmesini sağlamaktadır.	2015	f	22	65	87	190	36	3.32	Katılıyorum
		%	5.5	16.3	21.8	47.5	9.0		
	2018	f	5	21	37	51	10	3.38	Katılıyorum
		%	4	16.9	29.8	41.1	8.1		
17. Programda yer alan konular birbirini tamamlar niteliktedir.	2015	f	21	77	102	170	30	3.26	Katılıyorum
		%	5.3	19.3	25.5	42.5	7.5		
	2018	f	3	27	38	46	10	3.27	Katılıyorum
		%	2.4	21.8	30.6	37.1	8.1		
18. Programdaki konulara ayrılan süre, konuların güçlük derecelerine uygundur.	2015	f	21	67	81	206	25	3.28	Katılıyorum
		%	5.3	16.8	20.3	51.5	6.3		
	2018	f	7	24	27	59	7	3.38	Katılıyorum
		%	5.6	19.4	21.8	47.6	5.6		

Tablo 18’de İlkokul dördüncü sınıf Türkçe öğretim programını değerlendirme aracının birinci faktörünü oluşturan “Bağlam” boyutunda yer alan ifadeler doğrultusunda 2015 programına göre sınıf öğretmenlerinin %56’sı “Programın kazanımları öğrencilerin 4. Sınıf Türkçe dersine hazır bulunuşluklarıyla örtüşmektedir” ifadesine katıldıklarını belirtmişlerdir. 2018 programına göre araştırmaya katılan öğretmenlerin ise %55,6’ sı katıldıklarını ifade etmişlerdir. Buradan öğrenci hazır bulunuşlukları ile program sonunda öğrencilere kazandırılması

planlanan kazanımların birbiri ile uyumlu olduğu kanısına varılabilir. “Programın uygulanabilmesi için Türkçe dersine ayrılan süre yeterlidir” ifadesine bakıldığında ise ders programında Türkçe dersi için ayrılan sürede programın uygulanabildiği ve sürenin yeterli olduğu görüşüne de 2015 programına göre görüş bildiren sınıf öğretmenlerinin%64,5 ortalama ile katıldıkları, 2018 programına göre ise ders programında Türkçe dersi için ayrılan sürede programın uygulanabildiği ve sürenin yeterli olduğu görüşüne de sınıf öğretmenleri %62,9 ortalama ile katıldıklarını belirttikleri görölmektedir.

İlkokul dördüncü sınıf Türkçe dersi öğretim programının dördüncü sınıf da yer alandığe derslerle bağlantılı olduğunu, öğrencilerin diğere derslerle Türkçe dersi arasında bağlantı kurma durumunu belirlemeye çalışın, “Program öğrencilerin Türkçe dersi ile diğere dersler arasında bağlantı kurmasını sağlamaktadır” maddesine2015 programına göre sınıf öğretmenlerinin % 66,3’ ü katılıyorum şeklinde cevap vermişler benzer bir şekilde 2018 programı doğrultusunda yanıt veren öğretmenlerin % 66,1’ ü katılıyorum şeklinde cevap vermişlerdir.

“Programın amaçları ülkenin genel amaçlarına uygundur” ifadesi ile“Programın amaçları ülkenin özel amaçlarına uygundur” ifadesine2015 programına göre sınıf öğretmenlerinin % 55,8’ ı katıldıklarını belirtmişlerdir. Buradan ülkenin genel ve özel amaçları ile İlkokul Dördüncü Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın birbiri ile uyum içerisinde olduğu çıkarımında bulunulabilir.2018 programına göre görüş bildiren öğretmenler ise “Programın amaçları ülkenin genel amaçlarına uygundur” ifadesi ile“Programın amaçları ülkenin özel amaçlarına uygundur” ifadesine % 52,4’ ü ile %51,6’sı katıldıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca sırasıyla %58,3 ve %58,9ortalama ile okulun hedefleri ile programın hedeflerinin uyumlu olduğu sonucuna varılabilir.

Türkçe öğretim programının esnek bir yapıya sahip olduğunu vurgulayan maddeye ise 2015 programına göre araştırmaya katılan öğretmenler%58,5 ortalama ile katılıyorum cevabını verirken, 2018 programını esas alarak cevaplayan öğretmenler %52,4 ortalama ile katılıyorum cevabını vermişlerdir. Buradan programın esnek ve uygulanabilir bir yapıya sahip olduğunu ve programın

uygulandığı her yerde ve tüm koşullarda uygulama kolaylığını ve imkânını sağladığı düşünülebilir.

2015 programına göre sınıf öğretmenlerinin %57,6' sinin katıldıklarını belirttiği “Program öğrencilerin Türkçe ile ilgili mevcut ihtiyaçlarına cevap vermektedir” ifadesi ile “Program öğrencilerin Türkçe dersi ile ilgili gelecekteki ihtiyaçlarına temel oluşturur” ifadesine %57,5'i katıldıklarını belirtmişlerdir. 2018 programına göre ise “Program öğrencilerin Türkçe ile ilgili mevcut ihtiyaçlarına cevap vermektedir” ifadesine sınıf öğretmenlerinin %51,6' sinin katıldıklarını belirttiği, “Program öğrencilerin Türkçe dersi ile ilgili gelecekteki ihtiyaçlarına temel oluşturur” ifadesine de %55,7'si katıldıklarını belirtmişlerdir. Verilen bu cevaplar doğrultusunda sınıf öğretmenlerinin, dördüncü sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi ile şu anda ki ve gelecekteki ihtiyaçlarını karşılayabildiği anlaşılmaktadır.

“Programdaki konulara ayrılan süre, konuların güçlük derecelerine uygundur” ifadesine 2015 programı için görüş bildiren öğretmenlerin %57,8' si 2018 programı için görüş bildiren öğretmenlerin de %53,2' si katılıyorum cevabını vermişlerdir. Konuların kolaylık ya da zorluk derecesine göre programın süreyi uygun şekilde ayarlamış olması hem programı uygulayan öğretmenler için, hem de öğrenciler için olumlu olduğu anlaşılmaktadır.

2015 ve 2018 Türkçe Öğretim Programının bağlam boyutunun genel ortalaması %60.40 oranıyla “katılıyorum” aralığına denk gelmiştir.

1.2. SINIF ÖĞRETMENLERİNİN İLKOKUL DÖRDÜNCÜ SINIF TÜRKÇE ÖĞRETİM PROGRAMINI DEĞERLENDİRME ARACININ GİRDİ BOYUTUNA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ NELERDİR?

Bu bölümde ölçme aracının girdi boyutunda yer alan maddelere sınıf öğretmenlerinin 2015 ve 2018 programı doğrultusunda verdiği cevaplar analiz edilerek frekans, yüzde ve madde ortalamaları hesaplanmıştır.

Tablo 19. Sınıf Öğretmenlerinin İlkokul Dördüncü Sınıf Türkçe Öğretim Programını Değerlendirme Aracının Girdi Boyutuna İlişkin Görüşleri

(5: Tamamen katılıyorum. 4: Katılıyorum. 3:Kısmen Katılıyorum. 2:Katılmıyorum. 1:Kesinlikle Katılmıyorum)

Girdi Boyutuna			1	2	3	4	5	X	Sonuç
İlişkin Maddeler									
1.Programın uygulanabilmesi için okulun ve sınıfın fiziki şartları yeterlidir.	2015	f	32	65	72	170	61	3.50	Katılıyorum
		%	8.0	16.3	18	42.5	15.3		
	2018	f	5	20	28	52	19	3.48	Katılıyorum
		%	4.0	16.1	22.6	41.9	15.3		
	2015	f	17	80	79	178	46	3.48	Katılıyorum
		%	4.3	20.0	19.8	44.5	11.5		
2.Program farklı beceriler için farklı araçlar kullanmaya imkân tanır.	2015	f	4	24	31	49	16	3.39	Katılıyorum
		%	3.2	19.4	25	39.5	12.9		
	2018	f	4	24	31	49	16	3.39	Katılıyorum
		%	3.2	19.4	25	39.5	12.9		

Tablo 19’da İlkokul Dördüncü Sınıf Türkçe Öğretim Programını Değerlendirme aracının ikinci faktörünü oluşturan “Girdi” boyutunda yer alan ifadeler doğrultusunda 2015 programı için sınıf öğretmenlerinin “programın uygulanabilmesi için okulun ve sınıfın fiziksel şartları yeterlidir” ifadesine %57,8’ i katılmıştır. Bu da programın uygulanışı sırasında sınıfların fiziki ve okulun ortam ve şartlarının programı uygulamak için uygun olduğunu dolayısıyla da fiziksel şartlar bakımından programın uygulanabilir olduğu düşünülebilir.

İlkokul Dördüncü Sınıf Türkçe Öğretim Programını Değerlendirme aracının ikinci faktörünü oluşturan “Girdi” boyutunda yer alan maddelere sınıf öğretmenlerinin 2018 programına göre verdikleri cevaplarda “programın uygulanabilmesi için okulun ve sınıfın fiziksel şartları yeterlidir” ifadesine %57,2’ si katıldıklarını belirtmişlerdir. Bu da programın uygulanışı sırasında sınıfların fiziki ve okulun ortam ve şartlarının programı uygulamak için uygun olduğunu dolayısıyla da

fiziksel şartlar bakımından programın uygulanabilir olduğu düşünülebileceği anlamına gelir.

Girdi boyutunda yer alan bir diğer madde olan “Program farklı beceriler için farklı araçlar kullanmaya imkân tanır” ifadesine de 2015 programına göre sınıf öğretmenlerinin % 56’ sı katılıyorum cevabını vermiştir. Yine aynı maddeye 2018 programı doğrultusunda cevap veren sınıf öğretmenlerinin % 52,4’ ü katıldıklarını belirtmişlerdir. Bumadde doğrultusunda öğrencilerin Türkçe ile kazandırılacak olan okuma, yazma, konuşma, dinleme vb. değişik becerilerin kazandırılması sırasında farklı araç gereçleri kullanmaya programın elverişli olabileceği sonucuna varılabilir. Ancak bu maddeye göre 2015 programı için öğretmenlerin %19,8’i kısmen katılıyorum derken 2018 programı için %25’i kısmen katıldığını belirtmişlerdir. Bu sonuçlara bakıldığında 2018 programının uygulanmasında 2015 programına göre öğretmenlerin daha çoğunun kararsız olduğu düşünülebilir.

2015 İlkokul Türkçe Öğretim Programı’nın girdi boyutunun genel ortalaması ise %69,8, 2018 ilkokul Türkçe dersi öğretim programının girdi boyutunun genel ortalaması %68,6’dır. Buna göre hem 2015 hem de 2018 ilkokul Türkçe dersi öğretim programının girdi boyutunun sınıf öğretmenleri tarafından olumlu olarak değerlendirildiği söylenebilir.

1.3. SINIF ÖĞRETMENLERİNİN İLKOKUL DÖRDÜNCÜ SINIF TÜRKÇE ÖĞRETİM PROGRAMINI DEĞERLENDİRME ARACININ SÜREÇ BOYUTUNA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ NELERDİR?

Bu bölümde ölçme aracının süreç boyutunda yer alan maddelere sınıf öğretmenlerinin 2015 ve 2018 programı doğrultusunda verdiği cevaplar sırasıyla analiz edilerek frekans, yüzde ve madde ortalamaları hesaplanmıştır.

Tablo 20. Sınıf Öğretmenlerinin İlkokul Dördüncü Sınıf Türkçe Öğretim Programını Değerlendirme Aracının Süreç Boyutuna İlişkin Görüşleri

(5: Tamamen katılıyorum. 4: Katılıyorum. 3:Kısmen Katılıyorum. 2:Katılmıyorum. 1:Kesinlikle Katılmıyorum)							
Süreç Boyutuna	1	2	3	4	5	X	Sonuç
İlişkin Maddeler							

1.Programda öğrencilerin yazma becerilerini kullanabileceği etkinlikler uygulanmaktadır	2015	f	38	73	88	167	34	3.21	Katılıyorum
		%	9.5	18.3	22.0	41.8	8.5		
	2018	f	12	34	31	36	11	3.00	Katılıyorum
		%	9.7	27.4	25.0	29.0	8.9		
2.Programın uygulanma sürecinde yaratıcı drama tekniği kullanılmaktadır.	2015	f	25	65	81	196	33	3.36	Katılıyorum
		%	6.3	16.3	20.3	49.0	8.3		
	2018	f	11	22	26	59	6	3.21	Katılıyorum
		%	8.9	17.7	21.0	47.6	4.8		
3.Program uygulanırken beyin fırtınası tekniği kullanılmaktadır.	2015	f	22	50	68	220	40	3.51	Katılıyorum
		%	5.5	12.5	17.0	55.0	10.0		
	2018	f	5	22	25	62	10	3.40	Katılıyorum
		%	4	17.7	20.2	50.0	8.1		

Tablo 20’de İlkokul Dördüncü Sınıf Türkçe Öğretim Programını Değerlendirme Aracının üçüncü faktörünü oluşturan “Süreç” boyutunda yer alan ifadelere 2015 programı doğrultusunda “Programda öğrencilerin yazma becerilerini kullanabileceği etkinlikler uygulanmaktadır” ifadesine sınıf öğretmenlerinin %50,3’ ü katılmıştır. Program için hazırlanan gerek ders kitabında gerekse öğrenci çalışma kitaplarında öğrencilerin yazma becerilerini geliştirebileceği etkinliklere yer verilmesi Türkçe dersi için oldukça önemlidir. “Yazma” Türkçe Öğretim Programı’nın öğrenme alanlarından birisidir. Hikâye yazma, mektup yazma, şiir yazma, duygu ve düşüncelerini ifade edecek yazılar yazma vb. şekilde yazma becerilerini geliştirecek olan etkinliklerin programda uygulandığı düşüncesine katılan öğretmenlerin ortalaması %50,4’dür.

Aynı ifadeye 2018 programına göre cevap veren sınıf öğretmenlerinin %37,9’si katıldıklarını belirtmişlerdir. Hikâye yazma, mektup yazma, şiir yazma, duygu ve düşüncelerini ifade edecek yazılar yazma vb. şekilde yazma becerilerini

geliştirecek olan etkinliklerin programda uygulandığı düşüncesine olumlu cevap vermişlerdir. Ancak bu ifadeye 2015 programı için öğretmenlerin %22'si kısmen katılıyorum derken 2018 programı için %25'i kısmen katıldığını belirtmişlerdir. Bu sonuçlara göre yaklaşık olarak her iki programda da öğretmenlerin daha çoğunun yazma becerilerini geliştirmede programla ilgili fikirlerinin olmadığı düşünülebilir.

Programın üçüncü alt boyutu olan süreç boyutunda yer alan diğer maddeler olan “Programın uygulanma sürecinde yaratıcı drama tekniği kullanılmaktadır” ifadesine de 2015 programı doğrultusunda sınıf öğretmenlerinin %57,3'ü s katılıyorum cevabını verirken “Programın uygulanma sürecinde beyin fırtınası tekniği kullanılmaktadır” ifadesine de öğretmenler %65 ortalama ile katıldıklarını belirtmişlerdir. “Programın uygulanma sürecinde yaratıcı drama tekniği kullanılmaktadır” ifadesine 2018 programına göre sınıf öğretmenlerinin % 52,4'ü katılıyorum cevabını verirken “Programın uygulanma sürecinde beyin fırtınası tekniği kullanılmaktadır” ifadesine de öğretmenler %58,1 ortalama ile katıldıklarını belirtmişlerdir. Bu maddelere verilen cevaplar doğrultusunda öğretim yöntem ve tekniklerinden olan yaratıcı drama, beyin fırtınası gibi çeşitli yöntem ve tekniklerin derslerde kullanıldığı anlaşılmaktadır. Kullanılan yöntem ve tekniklerinin çeşitliliğini artırmak dersleri zenginleştireceği gibi öğrencilerin bireysel farklılıklarından kaynaklanan öğrenme farklılıklarını da olumlu etkileyerek öğrenmelerini de artırabilir.

2015 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın süreç boyutunun genel ortalamasına bakıldığında araştırma için görüş bildiren öğretmenlerin %67,4'ü, 2018 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın süreç boyutunun genel ortalaması ise %64'dür. Buradan ilkököl Türkçe dersi öğretim programının süreç boyutununsa yer alan maddelerin sınıf öğretmenlerince olumlu bulunduğu düşünülebilir.

1.4. SINIF ÖĞRETMENLERİNİN İLKOKUL DÖRDÜNCÜ SINIF TÜRKÇE ÖĞRETİM PROGRAMINI DEĞERLENDİRME ARACININ ÜRÜN BOYUTUNA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ NELERDİR?

Bu bölümde ölçme aracının ürün boyutunda yer alan maddelere 2015 ve 2018 programı doğrultusunda sınıf öğretmenlerinin verdiği cevaplar analiz edilerek frekans, yüzde ve madde ortalamaları hesaplanmıştır.

Tablo 21. Sınıf Öğretmenlerinin İlkokul Dördüncü Sınıf Türkçe Öğretim Programını Değerlendirme Aracının Ürün Boyutuna İlişkin Görüşleri

(5: Tamamen katılıyorum. 4: Katılıyorum. 3:Kısmen Katılıyorum. 2:Katılmıyorum. 1:Kesinlikle Katılmıyorum)

Ürün Boyutuna			1	2	3	4	5	X	Sonuç
İliş kin Maddeler									
1.Programda yer alan dil bilgisi konuları yeterlidir	2015	f	39	77	73	180	31	3.22	Katılıyorum
		%	9.8	19.3	18.3	45.0	7.8		
	2018	f	12	27	21	58	6	3.15	Katılıyorum
		%	9.7	21.8	16.9	46.8	4.8		
	2015	f	37	87	76	152	48	3.21	Katılıyorum
		%	9.3	21.8	19.0	38.0	12.0		
2.Ünite sonlarında yer alan sorular konuların öğrenilmesini pekiştirmektedir.	2018	f	9	26	33	43	13	3.20	Katılıyorum
		%	7.3	21.0	26.6	34.7	10.5		
	2015	f	19	85	94	156	46	3.31	Katılıyorum
		%	4.8	21.3	23.5	39.0	11.5		
	2018	f	4	32	36	43	9	3.16	Katılıyorum
		%	3.2	25.8	29.0	34.7	7.3		
3.Program öğrencilerin okuma alışkanlığını geliştirmelerini desteklemiştir.	2015	f	42	87	74	162	35	3.15	Katılıyorum
		%	10.5	21.8	18.5	40.5	8.8		
	2018	f	5	53	23	31	12	2.93	Katılıyorum
		%	4.0	42.7	18.5	25.0	9.7		
	2015	f	42	87	74	162	35	3.15	Katılıyorum
		%	10.5	21.8	18.5	40.5	8.8		
4.Programın sonunda öğrencilerin topluluk önünde konuşma becerisine yönelik gösterdiği gelişim tatmin edici değildir.	2018	f	5	53	23	31	12	2.93	Katılıyorum
		%	4.0	42.7	18.5	25.0	9.7		
	2015	f	42	87	74	162	35	3.15	Katılıyorum
		%	10.5	21.8	18.5	40.5	8.8		
	2018	f	5	53	23	31	12	2.93	Katılıyorum
		%	4.0	42.7	18.5	25.0	9.7		

5.Program öğrencilerin günlük yazma becerilerini geliştirmiştir.	2015	f	32	75	67	187	39	3.31	Katılıyorum
		%	8.0	18.8	16.8	46.8	9.8		
	2018	f	12	26	27	52	7	3.12	Katılıyorum
		%	9.7	21.0	21.8	41.9	5.6		
6.Programdaki, öz değerlendirme formları öğrencilerin kendilerini değerlendirmede başarılıdır.	2015	f	35	80	83	171	31	3.20	Katılıyorum
		%	8.8	20.0	20.8	42.8	7.8		
	2018	f	13	24	31	47	9	3.12	Katılıyorum
		%	10.5	19.4	25.0	37.9	7.3		
7.Program öğrencilerin öğrenme eksikliklerini belirleyememiştir.	2015	f	14	82	86	179	39	3.36	Katılıyorum
		%	3.5	20.5	21.5	44.8	9.8		
	2018	f	3	24	34	53	10	3.34	Katılıyorum
		%	2.4	19.4	27.4	42.7	8.1		
8.Programda önerilen ölçme araçlarının bireysel farklılıkları dikkate alınmamıştır.	2015	f	15	65	103	184	33	3.38	Katılıyorum
		%	3.8	16.3	25.8	46.0	8.3		
		f	3	22	34	53	12	3.39	Katılıyorum
	2018	%	2.4	17.7	27.4	42.7	9.7		

Tablo 21’de 2015 İlkokul Dördüncü Sınıf Türkçe Öğretim Programının dördüncü faktörünü oluşturan “Ürün” boyutunda yer alan ifadeler doğrultusunda sınıf öğretmenlerinin “Programda yer alan dil bilgisi konuları yeterlidir” ifadesine %53,8’ i katıldıklarını belirtmişlerdir. 2015 yılında güncellenen İlkokul Dördüncü Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda “dil bilgisi konularında detaya inilmeyeceği sadece konuların hissettirileceği” ifadesine yer almaktadır. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri %52,8’i dil bilgisi konularının yeterli olduğu

düşüncesinde olduklarını belirtmişlerdir. Benzer bir şekilde 2018 İlkokul Dördüncü Sınıf Türkçe Öğretim Programının dördüncü faktörünü oluşturan “Ürün” boyutunda yer alan ifadelerden biri olan sınıf öğretmenlerinin “Programda yer alan dil bilgisi konuları yeterlidir” ifadesine %51,6’ sı katıldıklarını belirtmişlerdir. Yine araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri %50,6’sı dil bilgisi konularının yeterli bulduklarını belirtmişlerdir.

Programının ürün boyutunda yer alan maddelerden biri olan “Program öğrencilerin okuma alışkanlığını geliştirmelerini desteklemiştir.”İfadesine 2018 programı doğrultusunda cevap veren öğretmenlerin %29’unun kısmen katılıyorum cevabını vermesi bu konuda programın başarısından tam olarak emin olmadıklarını göstermektedir.

2018 programının ürün boyutunda yer alan maddelerden biri olan “Programdaki, öz değerlendirme formları öğrencilerin kendilerini değerlendirmede başarılıdır.” ifadesi ile “Program öğrencilerin günlük yazma becerilerini geliştirmiştir” ifadesine sınıf öğretmenlerinin %62,4’ü katıldıklarını belirtirken 2015 programında yer alan “Programdaki, öz değerlendirme formları öğrencilerin kendilerini değerlendirmede başarılıdır” ifadesine de öğretmenlerin % 50,6’ sı katıldıkları şeklinde cevap vermişlerdir. Her iki programda da ünite ve tema sonlarında yer alan değerlendirme formlarından birisi olan öz değerlendirme formlarının öğrencilerin kendi kendilerini değerlendirmede etkili olduğu kanısına varmışlardır.

“Ünite sonlarında yer alan sorular konuların öğrenilmesini pekiştirmektedir” ifadesine ise 2015 programına göre cevap veren öğretmenlerin %64,2’si katıldıklarını belirtirken 2018 programına göre görüş bildiren öğretmenlerin de %64’ü katıldıklarını belirtmişlerdir. Ünite sonlarında verilen değerlendirme sorularının ünite de öğrenilen konuların anlaşılıp anlaşılmadığını, öğrencilerin öğrenme eksilerini tespit ettiği ve öğrenilen konuları pekiştirdiğini düşünmektedirler. Ünite sonlarında verilen değerlendirme sorularının ünite de öğrenilen konuların anlaşılıp anlaşılmadığını, öğrencilerin öğrenme eksilerini tespit ettiği ve öğrenilen konuları pekiştirdiğini düşünmektedirler.

2015 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın ürün boyutunda bulunan, "Programın sonunda öğrencilerin topluluk önünde konuşma becerisine yönelik gösterdiği gelişim tatmin edici değildir" maddesine sınıf öğretmenlerinin %49,3 katılmışlardır. Öğrencilerin program sonucunda edindiği kazanımlar sonucunda topluluk önünde konuşmada yeterli gelişim gösteremedikleri düşünülmeye yol açmıştır. Ulaşılan bu sonuçtan farklı olarak 2018 programının ürün boyutunda bulunan, "Programın sonunda öğrencilerin topluluk önünde konuşma becerisine yönelik gösterdiği gelişim tatmin edici değildir" maddesine sınıf öğretmenlerinin %46,7'si katılmadıklarını belirtmişlerdir. Bu da bize 2018 programına göre öğrencilerin program sonucunda edindiği kazanımlar sonucunda topluluk önünde konuşabildiklerini, programın öğrencilere topluluk önünde konuşma becerisi kazandırmada etkili olduğu sonucuna ulaşılabileceğini göstermektedir.

"Programda önerilen ölçme araçlarının bireysel farklılıkları dikkate almamıştır" ifadesine 2015 programı doğrultusunda cevap veren öğretmenlerin %54,3' ü katılıyorum cevabını verirken 2018 programı doğrultusunda cevap veren öğretmenlerin %52,4' ü katılıyorum cevabı vermişlerdir. Ulaşılan ortalamalar göz önüne alındığında her iki programda da yer alan ölçme araçlarının öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz ardı edildiğini her öğrencinin ilgi ve ihtiyacına uygun değerlendirilme yapılamadığı yargısına varılmıştır.

"Program öğrencilerin öğrenme eksikliklerini belirleyememiştir" ifadesine öğretmenlerin 2015 programına göre %54,3'ünün, 2018 programına göre de %50,8'inin katıldıklarını belirttikleri görülmüş ve her iki programın da öğrencilerin öğrenme öğretme sürecinde hedeflenen öğrenmeleri gerçekleştirmede oluşan eksiklikleri saptamada yeterli olamadığını düşündükleri kanısına varılmıştır.

2015 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın ürün boyutunun genel ortalaması %65.23 iken 2018 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın ürün boyutunun genel ortalaması ise %63.17' dir.

2. İLKOKUL DÖRDÜNCÜ SINIF TÜRKÇE ÖĞRETİM PROGRAMININ ALT BOYUTLARINI ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN DEĞERLENDİRME

2.1.İLKOKUL DÖRDÜNCÜ SINIF TÜRKÇE ÖĞRETİM PROGRAMINI CİNSİYET AÇISINDAN DEĞERLENDİRME

2.1.1.2015 İlkokul Dördüncü Sınıf Türkçe Öğretim Programını Cinsiyet Açısından Değerlendirme

İlkokul Dördüncü Sınıf Türkçe Öğretim Programını Değerlendirme aracında yer alan maddelerin cinsiyet değişkeni açısından normal dağılım gösterip göstermediğinin tespit etmek ve verilerin homojenliğine karar vermek amacıyla Tek Örneklem Kolmogorov-Smirnov Testi yapılmış ve sonuçları Tablo 22’ de verilmiştir.

Tablo 22. 2015 İlkokul Dördüncü Sınıf Türkçe Öğretim Programının Değerlendirilmesi Amacıyla Cinsiyet Değişkeni Açısından Faktörlere Uygulanan Normallik Testi (Kolmogorov-Smirnov Testi Sonucu)

Cinsiyet 1		Faktör 1	Faktör 2	Faktör3	Faktör4	Ölçme Aracının Tamamı
N		221	221	221	221	221
Normal Parametreler	Ortalama	61.8545	6.8136	10.2000	26.9258	104.9864
	Standart Sapma	13.31003	1.81490	2.55282	6.07823	21.27457
Kolmogrov- Smirnov Z		.100	.184	.173	.099	.072
P değeri		.000	.000	.000	.000	.007
Cinsiyet 2		Faktör 1	Faktör 2	Faktör3	Faktör4	Ölçme Aracının Tamamı
N		179	179	179	179	179
Normal Parametreler	Ortalama	62.7934	7.9073	10.5392	26.9258	107.6303
	Standart Sapma	14.43153	4.67392	2.55282	6.69852	23.59001
Kolmogrov- Smirnov Z		.072	.279	.172	.118	.075
P değeri		.025	.000	.000	.000	.015

Tablo 22’ye göre; 2015 programını değerlendirme amacıyla araştırmaya dahil olan bayan ve erkek öğretmenlerin cinsiyet 1 ve cinsiyet 2 adı altında tanımlanan, cinsiyet değişkeni açısından bayan öğretmenlerin ölçme aracının içinde bulunan bağlam boyutuna ($Z = ,100$; $p <,05$), girdi boyutuna ($Z = ,184$; $p <,05$), süreç boyutuna ($Z = ,173$; $p <,05$) ürün boyutuna ($Z = ,099$; $p <,05$) ve ölçme aracının tamamına ($Z = ,072$; $p <,05$) ilişkin Z (Kolmogorov-Smirnov) değerlerinin anlamlı farklılık oluşturduğu görülmüştür.

Yine cinsiyet değişkeni açısından erkek öğretmenlerin ölçme aracının içinde bulunan bağlam boyutuna ($Z = ,072$; $p < ,05$), girdi boyutuna ($Z = ,279$; $p < ,05$), süreç boyutuna ($Z = ,172$; $p < ,05$) ürün boyutuna ($Z = ,118$; $p < ,05$) ve ölçme aracının tamamına ($Z = ,075$; $p < ,05$) ilişkin Z (Kolmogorov-Smirnov) değerlerinin anlamlı farklılık oluşturduğu saptanmıştır.

Cinsiyet 1 ve cinsiyet 2 olarak tanımlanan kadın ve erkek öğretmenlerin cevaplarının anlamlı farklılık oluşturması nedeni ile ölçme aracının alt boyutları ve tamamında yer alan maddelerin cinsiyet değişkeni açısından normal dağılıma sahip olmadığı düşünülmüştür. Bu nedenle de cinsiyet değişkeni için parametrik olmayan testlerden biri olan Mann Whitney U-Testi yapılmasına karar verilmiştir.

2015 İlkokul 4. Sınıf Türkçe öğretim programının bağlam, girdi, süreç, ürün değerlendirme boyutlarına ilişkin öğretmen görüş puanlarında cinsiyet açısından anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 23’de 2015 İlkokul Dördüncü Sınıf Türkçe Öğretim Programını Değerlendirilmesiaracının alt boyutlarından elde edilen sıra ortalamaları arasındacinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılığın var olup olmadığını tespit etmek amacıyla MannWhitney U-testi yapılmış ve elde edilen bulgulara ait sonuçlar verilmiştir. Tablo 23’e göre, cinsiyet değişkeniaçısından kadın öğretmenlerin “Bağlam” boyutundasıra ortalaması 204 iken erkek öğretmenlerin sıra ortalaması 196 olarak bulunmuştur. “Girdi” boyutunda kadın öğretmenlerinsıra ortalaması 199 iken erkek öğretmenlerin sıra ortalaması 202 bulunmuştur. “Süreç” boyutunda kadın öğretmenlerin sıra ortalaması 202 iken erkek öğretmenlerin ki 197 olarak hesaplanmıştır. “Ürün”boyutunda ise kadın öğretmenlerin sıra ortalaması 197 iken erkek öğretmenlerin sıra ortalaması da 204 olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 23. Cinsiyet Değişkeni İçin Yapılan Mann Whitney U-Testi Sonuçları (2015)

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Bağlam(Faktör1)	Kadın	221	204.04	45092	18997	,496
	Erkek	179	196.13	35107		
Girdi(Faktör 2)	Kadın	221	199.19	44020	19489	,797

	Erkek	179	202.12	36179		
Süreç (Faktör3)	Kadın	221	202.92	44845	19244	,637
	Erkek	179	197.51	35354		
Ürün (Faktör 4)	Kadın	221	197.21	43584	19053	,527
	Erkek	179	204.56	36616		

Tablo 23’de kadın ve erkek öğretmenlerin 2015 ilkökul dördüncü sınıf Türkçe öğretim programının alt boyutları ile cinsiyet değişkeninin sıra ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla Mann Whitney U-testi yapılmıştır. Yapılan istatistiksel analizler neticesinde cinsiyet değişkeni açısından bağlam, girdi, ürün ve süreç alt boyutlarının hiç birinde anlamlı bir sonuç bulunamamıştır. Bağlam ve süreç alt boyutlarında kadın öğretmenlerin sıra ortalamasından elde ettiği puanların erkek öğretmenlerden daha fazla olmakla birlikte girdi ve ürün alt boyutlarında da erkek öğretmenlerin sıra ortalamaları kadın lardan daha yüksek çıkmıştır. Ancak aralarında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

2.1.2.2018 İlkokul Dördüncü Sınıf Türkçe Öğretim Programını Cinsiyet Açısından Değerlendirme

İlkokul Dördüncü Sınıf Türkçe Öğretim Programını Değerlendirme aracında yer alan maddelerin cinsiyet değişkeni açısından normal dağılım gösterip göstermediğinin tespit etmek ve verilerin homojenliğine karar vermek amacıyla Tek Örneklem Kolmogorov-Smirnov Testi yapılmış ve sonuçları Tablo 24’de verilmiştir.

Tablo 24. 2018 İlkokul Dördüncü Sınıf Türkçe Öğretim Programının Değerlendirilmesi Amacıyla Cinsiyet Değişkeni Açısından Faktörlere Uygulanan Normallik Testi (Kolmogorov-Smirnov Testi Sonucu)

Cinsiyet 1		Faktör 1	Faktör 2	Faktör3	Faktör4	Ölçme Aracının Tamamı
N		68	68	68	68	68
Normal	Ortalama	59,5588	6.7500	10.0000	24.3235	100.6324
Parametreler	Standart	9,63263	1,55856	2,07328	4,66310	14,39310
	Sapma					
Kolmogrov- Smirnov Z		.100	.186	.147	.182	.063
P değeri		.089	.000	.001	.000	.200
Cinsiyet 2		Faktör 1	Faktör 2	Faktör3	Faktör4	Ölçme Aracının Tamamı
N		55	55	55	55	55
Normal	Ortalama	63.7818	7.0545	9.1636	27.2364	107.2364

Parametreler	Standart Sapma	13,41046	2,02227	3,16675	6,55451	22,06385
Kolmogorov- Smirnov Z		.070	.207	.135	.227	.144
P değeri		.200	.000	.014	.000	.006

Tablo 24'e göre; 2018 programını değerlendirme amacıyla araştırmaya dahil olan kadın ve erkek öğretmenlerin cinsiyet 1 ve cinsiyet 2 adı altında tanımlanan, cinsiyet değişkeni açısından bayan öğretmenlerin ölçme aracının içinde bulunan bağlam boyutuna ($Z = ,100$; $p >,05$), girdi boyutuna ($Z = ,186$; $p <,05$), süreç boyutuna ($Z = ,147$; $p <,05$) ürün boyutuna ($Z = ,182$; $p <,05$) ve ölçme aracının tamamına ($Z = ,063$; $p >,05$) ilişkin Z (Kolmogorov-Smirnov) değerlerinin anlamlı farklılık oluşturduğu görülmüştür.

Yine cinsiyet değişkeni açısından erkek öğretmenlerin ölçme aracının içinde bulunan bağlam boyutuna ($Z = ,070$; $p >,05$), girdi boyutuna ($Z = ,207$; $p <,05$), süreç boyutuna ($Z = ,135$; $p <,05$) ürün boyutuna ($Z = ,227$; $p <,05$) ve ölçme aracının tamamına ($Z = ,144$; $p <,05$) ilişkin Z (Kolmogorov-Smirnov) değerlerinin anlamlı farklılık oluşturduğu saptanmıştır.

Cinsiyet 1 ve cinsiyet 2 olarak tanımlanan kadın ve erkek öğretmenlerin cevaplarının anlamlı farklılık oluşturması nedeni ile ölçme aracının alt boyutları ve tamamında yer alan maddelerin cinsiyet değişkeni açısından normal dağılıma sahip olmadığı düşünülmüştür. Bu nedenle de cinsiyet değişkeni için parametrik olmayan testlerden biri olan Mann Whitney U-Testi yapılmasına karar verilmiştir.

2018 İlkokul 4. Sınıf Türkçe öğretim programının bağlam, girdi, süreç, ürün değerlendirme boyutlarına ilişkin öğretmen görüş puanlarında cinsiyet açısından anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 25'de 2018 İlkokul Dördüncü Sınıf Türkçe Öğretim Programının alt boyutlarından elde edilen sıra ortalamaları arasında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılığın var olup olmadığını tespit etmek amacıyla Mann Whitney U-testi yapılmış ve elde edilen bulgulara ait sonuçlar verilmiştir. Tablo 30'a göre, cinsiyet değişkeni açısından kadın öğretmenlerin "Bağlam" boyutunda sıra ortalaması 55 iken erkek öğretmenlerin sıra ortalaması 69 olarak bulunmuştur. "Girdi" boyutunda kadın öğretmenlerin sıra ortalaması 59 iken erkek öğretmenlerin sıra ortalaması 66 bulunmuştur. "Süreç" boyutunda kadın öğretmenlerin sıra ortalaması 67 iken erkek öğretmenlerin ki 56 olarak hesaplanmıştır. "Ürün"

boyutunda ise kadın öğretmenlerin sıra ortalaması 54 iken erkek öğretmenlerin sıra ortalaması da 72 olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 25. Cinsiyet Değişkeni İçin Yapılan Mann Whitney U-Testi Sonuçları (2018)

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Bağlam(Faktör1)	Kadın	69	55.68	3911	1496	,043
	Erkek	55	69.80	3839		
Girdi(Faktör 2)	Kadın	69	59.09	4077	1662	,228
	Erkek	55	66.77	3672		
Süreç (Faktör3)	Kadın	69	67.12	4631	1579	,106
	Erkek	55	56.71	3119		
Ürün (Faktör 4)	Kadın	69	54.55	3764	1349	,006
	Erkek	55	72.47	3686		

Tablo 25’de Kadınve erkek öğretmenlerin 2018 İlkokul Dördüncü Sınıf Türkçe Öğretim Programının alt boyutları ile cinsiyet değişkeninin sıra ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla Mann Whitney U-testi yapılmıştır. Yapılan istatistiksel analizler neticesinde cinsiyet değişkeni açısından bağlam ve ürün alt boyutlarında anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

2015 ve 2018 İlkokul Dördüncü Sınıf Türkçe Öğretim Programının alt boyutları ile cinsiyet değişkeninin sıra ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U-testi sonuçlarına göre, 2015 programının alt boyutlarının hiçbirinde anlamlı bir farklılığa rastlanamazken, 2018 programının bağlam ve ürün alt boyutlarında anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

2.2. İLKOKUL DÖRDÜNCÜ SINIF TÜRKÇE ÖĞRETİM PROGRAMINI YAŞ AÇISINDAN DEĞERLENDİRME

2.2.1.2015 İlkokul Dördüncü Sınıf Türkçe Öğretim Programını Yaş Açısından Değerlendirme

İlkokul Dördüncü Sınıf Türkçe Öğretim Programını Değerlendirme aracında yer alan maddelerin araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin yaşları açısından

normal dağılım gösterip göstermediğinin tespit etmek ve verilerin homojenliğine karar vermek amacıyla Tek Örneklem Kolmogorov-Smirnov Testi yapılmış ve sonuçları Tablo 26’da verilmiştir.

Tablo 26. 2015 İlkokul Dördüncü Sınıf Türkçe Öğretim Programının Değerlendirilmesi Amacıyla Yaş Değişkeni Açısından Faktörlere Uygulanan Normallik Testi (Kolmogorov-Smirnov Testi Sonucu)

Yaş 1		Faktör 1	Faktör 2	Faktör3	Faktör4	Ölçme
						Aracının Tamamı
	N	21	21	21	21	21
Normal	Ortalama	62.8571	6.7143	9.3810	26.2855	105.68727
Parametreler	Standart	9.08452	1.55380	2.63583	4.58413	15.68727
	Sapma					
Kolmogrov- Smirnov Z		.131	.240	.159	.142	.153
P değeri		.200	.003	.177	.200	.200
Yaş 2		Faktör 1	Faktör 2	Faktör3	Faktör4	Ölçme
						Aracının Tamamı
	N	56	56	56	56	56
Normal	Ortalama	56.7143	6.1250	9.0536	24.8214	96.7143
Parametreler	Standart	12.26927	1.71689	2.88204	6.43317	21.03220
	Sapma					
Kolmogrov- Smirnov Z		.100	.141	.115	.082	.112
P değeri		.200	.007	.065	.200	.077
Yaş 3		Faktör 1	Faktör 2	Faktör3	Faktör4	Ölçme
						Aracının Tamamı
	N	73	73	73	73	73
Normal	Ortalama	59.9315	6.5616	9.9315	25.4521	101.8767
Parametreler	Standart	15.19990	1.99295	2.95958	6.65006	25.04437
	Sapma					
Kolmogrov- Smirnov Z		.118	.184	.189	.085	.106
P değeri		.013	.000	.000	.200	.042
Yaş 4		Faktör 1	Faktör 2	Faktör3	Faktör4	Ölçme
						Aracının Tamamı
	N	115	115	115	115	115
Normal	Ortalama	63.8435	7.6696	10.2783	26.9130	108.7043

Parametreler	Standart	11.76569	5.50872	2.42989	5.90207	19.45439
	Sapma					
Kolmogrov- Smirnov Z		.097	.337	.165	.082	.094
P değeri		.010	.000	.000	.057	.014
Yaş 5		Faktör 1	Faktör 2	Faktör3	Faktör4	Ölçme
						Aracının
						Tamamı
N		134	134	134	134	134
Normal	Ortalama	61.5970	7.0597	10.5896	26.5448	105.7910
Parametreler	Standart	15.39999	2.05108	2.61060	6.72065	23.67197
	Sapma					
Kolmogrov- Smirnov Z		.107	.259	.168	.138	.108
P değeri		.001	.000	.000	.000	.001

Tablo 26'ya göre; araştırmaya dahil olan öğretmenlerin içinde bulundukları yaş aralıkları 20-30yaş aralığı – yaş 1, 31-35 yaş aralığı - yaş 2, 36-40 yaş aralığı - yaş 3, 41-45 yaş aralığı- yaş 4, 46 yaş ve üstü ise yaş 5 adı altında tanımlanmış ve yaş değişkeni açısından yaş 1 ve yaş 2 grubunda ikinci faktörün, yaş 3 ve yaş 4 grubunda birinci, ikinci ve üçüncü faktörlerin ve ölçme aracının toplamının, yaş 5 grubunda ise tüm faktörlerin ve ölçme aracının toplamına ilişkin p değerlerinin .05 değerinden küçük çıkmıştır. Sınıf öğretmenlerin verdikleri cevaplar arasında anlamlı farklılık oluşturması nedeni ile ölçme aracının alt boyutları ve tamamında yer alan maddelerin yaş değişkeni açısından normal dağılıma sahip olmadığı düşünülmüş ve parametrik testler yapılamayacağı için parametrik olmayan testlerden KruskalWallis Testi yapılmıştır. ($p < 0.05$)

2015 İlkokul 4. Sınıf Türkçe öğretim programının bağlam, girdi, süreç, ürün değerlendirme boyutlarına ilişkin öğretmen görüş puanlarında yaş açısından anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 27'de 2015 İlkokul Dördüncü Sınıf Türkçe Öğretim Programının alt boyutlarından elde edilen sıra ortalamaları arasında yaş değişkeni açısından anlamlı bir farklılığın var olup olmadığını tespit etmek amacıyla Kruskal Wallis testi yapılmış ve elde edilen bulgulara ait sonuçlar verilmiştir.

Tablo 27. Sınıf Öğretmenlerinin Sahip Oldukları Yaş Değişkeni İçin Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları (2015-Tüm Alt Boyutlar)

Alt Boyutlar	Yaş	N	Sıra	Sd	P	Farkın	η^2
--------------	-----	---	------	----	---	--------	----------

			Ortalaması	X ²			Kaynağı	
Bağlam (Faktör1)	20-30 yaş	21	209.74	13.197	4	.010*	1 < 2	0.033
	31-35 yaş	56	157.07				2 < 4	
	36-40 yaş	74	185.68				2 < 5	
	41-45 yaş	115	219.99				3 < 4	
	46 yaş ve üstü	134	208.66					
	20-30 yaş	21	190.86	16.186	4	.003*	2 > 4	0.040
	31-35 yaş	56	154.16				2 < 5	
Girdi (Faktör 2)	36-40 yaş	74	185.11				3 < 5	
	41-45 yaş	115	210.78					
	46 yaş ve üstü	134	221.05					
	20-30 yaş	21	164.05	15.492	4	.004*	1 < 4	0.038
	31-35 yaş	56	158.17				1 < 5	
	36-40 yaş	74	196.64				2 < 5	
	41-45 yaş	115	203.44					
Süreç (Faktör3)	46 yaş ve üstü	134	223.51					
	20-30 yaş	21	195.00	5.876	4	.209		
	31-35 yaş	56	177.54					
	36-40 yaş	74	184.06					
	41-45 yaş	115	212.72					
	46 yaş ve üstü	134	209.55					
	20-30 yaş	21	195.00	5.876	4	.209		
Ürün (Faktör 4)	31-35 yaş	56	177.54					
	36-40 yaş	74	184.06					
	41-45 yaş	115	212.72					
	46 yaş ve üstü	134	209.55					
	20-30 yaş	21	195.00	5.876	4	.209		
	31-35 yaş	56	177.54					
	36-40 yaş	74	184.06					

* p < 0.05

Tablo 27’de ölçme aracının alt boyutlarında yer alan maddelere sınıf öğretmenlerinin 2015 programı doğrultusunda verdikleri cevaplar sonucu elde edilen verilerin sıra ortalamalarının yaş değişkeni açısından anlamlı bir farklılığa sahip olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonuçlarına göre “Bağlam”, “Girdi” ve “Süreç” boyutlarında sınıf öğretmenlerinin içinde bulundukları

yaş aralığına göre anlamlı bir farklılık olduğusaptanırken ($p < 0.05$) “Ürün” boyutunda ise anlamlı bir farklılığa rastlanamamıştır ($p > 0.05$).

Yapılan Kruskal-Wallis testi, programının bağlam, girdi, süreç, ürün değerlendirme boyutlarına ilişkin öğretmen görüş puanlarının yaşa göre bağlam, girdi ve süreç boyutlarında anlamlı bir farklılığın olduğunu ortaya koymaktadır ancak bu farklılığın büyüklüğü hakkında bilgi vermemektedir. Bu nedenle bu ortaya çıkan bu farklılığın büyüklüğünü bulmak için etki büyüklüğü hesaplanmıştır.

Murphy ve Myors (2004)’ a göre etki büyüklüğü, bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerinde ne düzeyde etkiye sahip olduğunu gösteren standart bir ölçüttür. Cohen (1994)’ de etki büyüklüğünü, örneklemde elde edilen sonuçların yokluk hipotezinde tanımlanan beklentilerden sapma düzeyini gösteren istatistiksel değer olarak tanımlamıştır. Genel olarak etki büyüklüğü, yokluk hipotezleri ile alternatif hipotezler arasındaki farkın büyüklüğü olarak açıklanması yapılan çalışmaların sonuçlarının pratikteki anlamlılığının bir göstergesi şeklindedir (Özsoy ve Özsoy, 2013). Ayrıca istatistiksel anlamlılık testleri, araştırmanın sahip olduğu örneklem üzerinden ulaşılan sonuç üzerindeki şans faktörünü de hesaba katarak değerlendirirken ve de örneklem büyüklüğünden etkilenirken etki büyüklüğünün hesaplanması elde edilen sonuçlar açısından daha doğru karar alınmasına neden olur (Fan, 2001).

Kruskal-Wallis testi için etki büyüklüğü eta kare (η^2), kay-kare (X^2) değerinin tüm gruptaki örneklem sayısı toplamından (N) bir çıkarılması sonucu ulaşılan sayıya bölünmesi ile elde edilmiştir.

$$\eta^2 = \frac{X^2}{N-1}$$

Cohen’ in (1988) ortaya koyduğu formül ile hesaplanan etki büyüklüğü değerlerini yorumlarken araştırmacıya kolaylık sağlama amacı doğrultusunda etki büyüklüğü değerlerinin anlamlılık derecelerine sınıflandırmaya çalışmış ve bu sınıflamaya göre yaklaşık olmakla birlikte $d \leq 0.2$ değerlerinin küçük düzeyde etki büyüklüğüne sahip olduğu, $0.2 < d < 0.8$ değerleri arasında bulunan değerlerin orta düzeyde etki büyüklüğü olduğu ve $d \geq 0.8$ değerlerinin ise büyük düzeyde etki büyüklüklerine sahip olduğu şeklindedir (akt. Aydın, 2005). Bununla birlikte

Rosnow ve Rosenthal (1989), 0,2'lik bir d değerin bile kuvvetli bir etki olarak ele alınabileceği özel durumların olma ihtimalinin de göz önünde bulundurulması gerektiğine işaret etmiştir (akt. Yıldırım ve Yıldırım, 2011).

2015İlkokul dördüncü sınıf Türkçe öğretim programının bağlam boyutu ile araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin yaşları arasında çıkan anlamlı farklılığa ilişkin eta-kare (η^2) değeri hesaplanmış ve 0.033 olarak bulunmuştur. Hesaplanan etki büyüklüğü indeksi değerküçük düzeyde bir etkiyi göstermiştir. Girdi boyutuna ilişkin eta-kare (η^2) değeri 0.040 olarak bulunurken süreç boyutuna ilişkin eta-kare (η^2) değeri 0.038 olarak çıkmıştır. Girdi ve süreç boyutuna ilişkin hesaplanan etki büyüklüğü indekslerinin de küçük düzeyde bir etki yansıttığı belirlenmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin verdikleri cevaplar doğrultusunda elde edilen verilerin sıra ortalamalarının yaş değişkeni açısından anlamlı bir farklılığa sahip olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonuçlarında “Bağlam”, “Girdi” ve “Süreç” boyutlarında saptanan farklılığın kaynağını bulmak için “bağlam” boyutuna Tablo 28’de Mann Whitney U-testi uygulanmıştır. İki den fazla grubun alt sınıflamaları arasındaki farkın kontrol edilmek istendiği testlerde, çıkan sonuç en az iki grup arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını göstermesi sebebiyle bu farkın hangi gruplar arasından kaynaklandığını bulmak için çoklu karşılaştırmaların yapılması gerekir (Can, 2014). Kruskal Wallis testisonucunda değerlendirmeye alınan grupların ikili kombinasyonları üzerinden Mann Whitney U-testiuygulayarak farkın kaynağının incelenmesi mümkündür (Büyüköztürk, 2012).

Tablo 28. Sınıf Öğretmenlerinin Yaşlarına İlişkin Gruplar Arası Farkın Kaynağını Bulmaya Yönelik Yapılan Mann Whitney U-Testi Sonuçları (2015-Bağlam Boyutu)

Yaş	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
1. 20-30 yaş	21	47.19	991.00	416.000	.049*
2. 31-35 yaş	56	35.93	2012.00		
1. 20-30 yaş	21	52.90	1111.00	674.000	.355
3. 36-40 yaş	74	46.61	3449.00		
1. 20-30 yaş	21	65.31	1371.50	1140.500	.686

4. 41-45 yaş	115	69.08	7944.50		
1. 20-30 yaş	21	77.33	1624.00	1393.000	.942
5. 46 yaş ve üstü	134	78.10	10466.00		
2. 31-35 yaş	56	59.77	3347.00	1751.000	.131
3. 36-40 yaş	74	69.84	5168.00		
2. 31-35 yaş	56	67.29	3768.50	2172.500	.001*
4. 41-45 yaş	115	95.11	10937.50		
2. 31-35 yaş	56	79.58	4456.50	2860.500	.010*
5. 46 yaş ve üstü	134	102.15	13688.50		
3. 36-40 yaş	74	84.43	6247.50	3472.500	.033*
4. 41-45 yaş	115	101.80	11707.50		
3. 36-40 yaş	74	97.31	7201.00	4426.000	.200
5. 46 yaş ve üstü	134	108.47	14535.00		
4. 41-45 yaş	115	127.99	14719.00	7361.000	.0544
5. 46 yaş ve üstü	134	122.43	16406.00		

* p < 0.05

Tablo 28'e göre 2015 Türkçe Öğretim Programının "Bağlam" boyutu açısından sınıf öğretmenlerinin içinde bulundukları yaş aralıklarından 20-30 yaş aralığında bulunan öğretmenlerin 31-35 yaş aralığı arasında yer alan öğretmenlere, 31-35 yaş aralığı arasında yer alan öğretmenlerin bağlam boyutunda yer alan maddelere verdikleri cevaplar 41-45 yaş aralığı arasında yer alan öğretmenlerin verdiği cevaplara göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p < 0.05$). Aynı şekilde 31-35 yaş aralığı arasında yer alan öğretmenlerin bağlam boyutunda yer alan maddelere verdikleri cevaplar 46 yaş ve üstünde bulunan öğretmenlerin verdikleri cevaplara göre ve 36-40 yaş aralığında bulunan öğretmenlerin cevaplarının 41-45 yaş aralığında yer alan öğretmenlerin cevaplarına göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir ($p < 0.05$).

Tablo 29. Sınıf Öğretmenlerinin Yaşlarına İlişkin Gruplar Arası Farkın Kaynağını Bulmaya Yönelik Yapılan Mann Whitney U-Testi Sonuçları (2015-Girdi Boyutu)

Yaş	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
1. 20-30 yaş	21	45.64	958.50	448.500	.104
2. 31-35 yaş	56	36.51	2044.50		
1. 20-30 yaş	21	50.07	1051.50	733.500	.691
3. 36-40 yaş	74	47.41	3508.50		
1. 20-30 yaş	21	62.36	1309.50	1078.500	.425
4. 41-45 yaş	115	69.62	8006.50		
1. 20-30 yaş	21	65.79	1381.50	1150.500	.170
5. 46 yaş ve üstü	134	79.91	10708.50		
2. 31-35 yaş	56	59.94	3356.50	1760.500	.136
3. 36-40 yaş	74	69.71	5188.50		
2. 31-35 yaş	56	68.86	3856.00	2260.000	.001*
4. 41-45 yaş	115	94.35	10850.00		
2. 31-35 yaş	56	74.36	4164.00	2568.000	.000*
5. 46 yaş ve üstü	134	104.34	13981.00		
3. 36-40 yaş	74	87.47	6472.50	3697.500	.121
4. 41-45 yaş	115	99.85	11482.50		
3. 36-40 yaş	74	93.03	6884.00	4109.000	.038*
5. 46 yaş ve üstü	134	110.84	14852.00		
4. 41-45 yaş	115	120.97	13911.00	7241.000	.401
5. 46 yaş ve üstü	134	128.46	17214.00		

* p < 0.05

Tablo 29'a göre 2015 İlkokul Türkçe Öğretim Programının "Girdi" boyutu açısından sınıf öğretmenlerinin içinde bulundukları yaş aralıklarından 31-35 yaş

aralığı arasında yer alan öğretmenlerin bağlam boyutunda yer alan maddelere verdikleri cevaplar 41-45 yaş aralığındaki öğretmenlerle, 46 yaş ve üstündeki öğretmenlerin verdikleri cevaplara göre farklılaşmıştır. Yine bu boyutta 36-40 yaş aralığında bulunan öğretmenlerin cevaplarının 46yaş ve üstündeki yer alan öğretmenlerin cevaplarına göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir ($p < 0.05$).

Tablo 30.Sınıf Öğretmenlerinin Yaşlarına İlişkin Gruplar Arası Farkın Kaynağını Bulmaya Yönelik Yapılan Mann Whitney U-Testi Sonuçları (2015-Süreç Boyutu)

Yaş	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
1. 20-30 yaş	21	40.40	848.50	558.500	.734
2. 31-35 yaş	56	38.47	2154.50		
1. 20-30 yaş	21	41.93	880.50	649.500	.246
3. 36-40 yaş	74	49.72	3679.50		
1. 20-30 yaş	21	56.76	1192.00	961.000	.132
4. 41-45 yaş	115	70.64	8124.00		
1. 20-30 yaş	21	57.95	1217.00	986.000	.025*
5. 46 yaş ve üstü	134	81.14	10873.00		
2. 31-35 yaş	56	58.89	3298.00	1702.000	.078
3. 36-40 yaş	74	70.50	5217.00		
2. 31-35 yaş	56	72.26	4046.50	2450.500	.010*
4. 41-45 yaş	115	92.69	10659.50		
2. 31-35 yaş	56	74.04	4146.50	2550.500	.000*
5. 46 yaş ve üstü	134	104.47	13998.50		
3. 36-40 yaş	74	93.10	6889.50	4114.500	.697
4. 41-45 yaş	115	96.22	11065.50		
3. 36-40 yaş	74	95.81	7090.00	4315.000	.115
5. 46 yaş ve üstü	134	109.30	14646.00		

4. 41-45 yaş	115	117.88	13556.50	6886.500	.142
5. 46 yaş ve üstü	134	131.11	17568.50		

* $p < 0.05$

Tablo 30’agöre 2015 İlkokul Türkçe Öğretim Programının “Süreç” boyutu açısından sınıf öğretmenlerinin içinde bulundukları yaş aralıklarından 20-30 yaş aralığı arasında yer alan öğretmenlerin süreç boyutunda yer alan maddelere verdikleri cevaplar 46 yaş ve üstünde yer alan öğretmenlerin verdiği cevaplara göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p < 0.05$). Aynı şekilde 31-35 yaş aralığı arasında yer alan öğretmenlerin süreç boyutunda yer alan maddelere verdikleri cevaplar 41-45 yaş aralığındaki öğretmenlerle 46 yaş ve üstünde bulunan öğretmenlerin cevaplarına göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı gözlemlenmiştir ($p < 0.05$).

2.2.2.2018 İlkokul Dördüncü Sınıf Türkçe Öğretim Programını Yaş Açısından Değerlendirme

İlkokul Dördüncü Sınıf Türkçe Öğretim Programını Değerlendirme aracında yer alan maddelerin araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin yaşları açısından normal dağılım gösterip göstermediğinin tespit etmek ve verilerin homojenliğine karar vermek amacıyla Tek Örneklem Kolmogorov-Smirnov Testi yapılmış ve sonuçları Tablo 31’ de verilmiştir.

Tablo 31. 2018 İlkokul Dördüncü Sınıf Türkçe Öğretim Programının Değerlendirilmesi Amacıyla Yaş Değişkeni Açısından Faktörlere Uygulanan Normallik Testi (Kolmogorov-Smirnov Testi Sonucu)

Yaş 1		Faktör 1	Faktör 2	Faktör3	Faktör4	Ölçme
						Aracının
						Tamamı
	N	9	9	9	9	9
Normal	Ortalama	58.1111	6.1111	9.4444	23.0000	96.6667
Parametreler	Standart	8.43274	1.83333	3.20590	4.38748	14.92481
	Sapma					
Kolmogrov- Smirnov Z		.128	.353	.131	.206	.170
P değeri		.200	.002	.200	.200	.200
Yaş 2		Faktör 1	Faktör 2	Faktör3	Faktör4	Ölçme

						Aracının Tamamı
N		25	25	25	25	25
Normal	Ortalama	55.2000	6.0000	8.2800	23.9600	93.4400
Parametreler	Standart	8.59748	1.25831	2.62234	5.62346	14.48298
	Sapma					
Kolmogrov- Smirnov Z		.102	.180	.184	.124	.160
P değeri		.200	.036	.029	.200	.098
Yaş 3		Faktör 1	Faktör 2	Faktör3	Faktör4	Ölçme
						Aracının Tamamı
N		23	23	23	23	23
Normal	Ortalama	58.6818	6.7273	10.0455	23.6818	99.1364
Parametreler	Standart	8.26574	1.54863	1.93900	4.57099	12.44146
	Sapma					
Kolmogrov- Smirnov Z		.154	.198	.178	.198	.142
P değeri		.164	.020	.056	.020	.200
Yaş 4		Faktör 1	Faktör 2	Faktör3	Faktör4	Ölçme
						Aracının Tamamı
N		32	32	32	32	32
Normal	Ortalama	65.6875	7.5313	10.4688	28.2500	111.9375
Parametreler	Standart	11.51279	1.66529	2.59011	5.34005	18.58709
	Sapma					
Kolmogrov- Smirnov Z		.115	.236	.160	.134	.149
P değeri		.200	.000	.036	.151	.069
Yaş 5		Faktör 1	Faktör 2	Faktör3	Faktör4	Ölçme
						Aracının Tamamı
N		35	35	35	35	35
Normal	Ortalama	64.6286	7.2286	9.6000	26.3143	107.7714
Parametreler	Standart	13.73078	2.04487	2.68109	6.29552	20.60281
	Sapma					
Kolmogrov- Smirnov Z		.140	.333	.188	.178	.169
P değeri		.080	.000	.003	.007	.012

Tablo 31'e göre; 2018 programı doğrultusunda araştırmaya dahil olan öğretmenlerin içinde bulundukları yaş aralıkları 20-30 yaş aralığı – yaş 1, 31-35 yaş aralığı - yaş 2, 36-40 yaş aralığı - yaş 3, 41-45 yaş aralığı- yaş 4, 46 yaş ve üstü ise

yaş 5 adı altında tanımlanmış ve yaş değişkeni açısından yaş 1 grubunda ikinci faktörün, yaş 2 grubunda ikinci ve üçüncü faktörlerin, yaş 3 grubunda ikinci ve dördüncü faktörlerin, yaş 4 grubunda ikinci ve üçüncü faktörlerin ve yaş 5 grubunda ise birinci grup haricindeki tüm faktörlerin ve ölçme aracının toplamına ilişkin p değerleri. 05 değerinden küçük çıkmıştır. Araştırmaya dâhil olan sınıf öğretmenlerin verdikleri cevaplar arasında anlamlı farklılık oluşturması nedeni ile ölçme aracının alt boyutları ve tamamında yer alan maddelerin yaş değişkeni açısından normal dağılıma sahip olmadığı düşünülmüş ve parametrik testler yapılamayacağı için parametrik olmayan testlerden KruskalWallis Testi yapılmıştır. ($p < 0.05$)

2018 İlkokul 4. Sınıf Türkçe öğretim programının bağlam, girdi, süreç, ürün değerlendirme boyutlarına ilişkin öğretmen görüş puanlarında yaş açısından anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 32’de 2018 İlkokul Dördüncü Sınıf Türkçe Öğretim Programının alt boyutlarından elde edilen sıra ortalamaları arasında yaş değişkeni açısından anlamlı bir farklılığın var olup olmadığını tespit etmek amacıyla Kruskal Wallis testi yapılmış ve elde edilen bulgulara ait sonuçlar verilmiştir.

Tablo 32.Sınıf Öğretmenlerinin Sahip Oldukları Yaş Değişkeni İçin Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları (2018-Tüm Alt Boyutlar)

Alt Boyutlar	Yaş	N	Sıra Ortalaması	X^2	Sd	P	Farkın Kaynağı	η^2
Bağlam (Faktör1)	20-30 yaş	9	51.22	19.314	5	.001*	2 < 4	0.158
	31-35 yaş	25	41.92				2 < 5	
	36-40 yaş	23	52.33				3 < 4	
	41-45 yaş	32	75.77				3 < 5	
	46 yaş ve üstü	35	74.66					
	20-30 yaş	9	48.11				1 < 4	0.134
	31-35 yaş	25	42.84				1 < 5	
Girdi (Faktör 2)	36-40 yaş	23	57.41	16.492	5	.002*	2 < 4	
	41-45 yaş	32	75.48				2 < 5	
	46 yaş ve üstü	35	71.71				3 < 4	
	20-30 yaş	3	59.17					
Süreç (Faktör3)	20-30 yaş	3	59.17	9.311	5	.054		

	yaş							
	31-35	25	45.48					
	yaş							
	36-40	23	66.96					
	yaş							
	41-45	32	73.70					
	yaş							
	46 yaş	35	62.34					
	ve							
Ürün (Faktör 4)	üstü							
	20-30	3	45.33	14.819	5	.005*	1 < 4	0.121
	yaş							
	31-35	25	53.18				2 < 4	
	yaş							
	36-40	23	49.52				3 < 4	
	yaş							
	41-45	32	80.06					
	yaş							
	46 yaş	135	66.04					
	ve							
	üstü							

* p < 0.05

Tablo 32’de 2018 Türkçe Öğretim Programının alt boyutlarında yer alan maddelere sınıf öğretmenlerinin verdikleri cevaplar doğrultusunda elde edilen verilerin sıra ortalamalarının yaş değişkeni açısından anlamlı bir farklılığa sahip olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonuçlarına göre “Bağlam”, “Girdi” ve “Ürün” boyutlarında sınıf öğretmenlerinin içinde bulundukları yaş aralığına göre anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır (p < 0.05).

Yapılan kruskal-Wallis testi, programının bağlam, girdi ve ürün alt boyutlarında anlamlı farklılık saptanması sonucunda bu farklılığın büyüklüğünü bulmak için etki büyüklüğü hesaplanmıştır. İlkokul dördüncü sınıf Türkçe öğretim programının bağlam boyutu ile araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin yaşları arasında çıkan anlamlı farklılığa ilişkin hesaplanan eta-kare (η^2) değeri 0.158 olarak bulunmuştur. Girdi boyutuna ilişkin eta-kare (η^2) değeri 0.134 olarak çıkmıştır. Son olarak da ürün boyutuna ilişkin eta-kare (η^2) değeri 0.121 olarak bulunmuştur. Bağlam, girdi ve ürün boyutuna ilişkin hesaplanan etki büyüklüğü indekslerinin de küçük düzeyde bir etki yansıttığı belirlenmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin verdikleri cevaplar doğrultusunda elde edilen verilerin sıra ortalamalarının yaş değişkeni açısından anlamlı bir farklılığa sahip olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonuçlarında saptanan

farklılığın kaynağını bulmak için “bağlam” boyutuna Tablo 33’de Mann Whitney U-testi uygulanmıştır.

Tablo 33. Sınıf Öğretmenlerinin Yaşlarına İlişkin Gruplar Arası Farkın Kaynağını Bulmaya Yönelik Yapılan Mann Whitney U-Testi Sonuçları (2018-Bağlam Boyutu)

Yaş	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
1. 20-30 yaş	9	19.83	178.50	91.500	.419
2. 31-35 yaş	25	16.66	416.50		
1. 20-30 yaş	9	16.39	147.50	102.500	.967
3. 36-40 yaş	23	16.54	380.50		
1. 20-30 yaş	9	14.17	127.50	82.500	.052
4. 41-45 yaş	32	22.92	733.50		
1. 20-30 yaş	9	15.83	142.50	97.500	.081
5. 46 yaş ve üstü	35	24.21	847.50		
2. 31-35 yaş	25	21.74	543.50	218.500	.154
3. 36-40 yaş	23	27.50	632.50		
2. 31-35 yaş	25	20.28	507.50	182.000	.000*
4. 41-45 yaş	32	35.81	1146.50		
2. 31-35 yaş	25	22.24	556.00	231.000	.002*
5. 46 yaş ve üstü	35	36.40	1274.00		
3. 36-40 yaş	23	21.67	498.50	222.500	.013*
4. 41-45 yaş	32	32.55	1041.50		
3. 36-40 yaş	23	22.61	520.00	244.000	.012*
5. 46 yaş ve üstü	35	34.03	1191.00		
4. 41-45 yaş	32	33.98	1087.50	559.500	.995
5. 46 yaş ve üstü	35	34.01	1190.50		

* $p < 0.05$

Tablo 33'e göre 2018 Türkçe Öğretim Programının “Bağlam” boyutu açısından sınıf öğretmenlerinin içinde bulundukları yaş aralıklarından 31-35 yaş aralığı arasında yer alan öğretmenlerin bağlam boyutunda yer alan maddelere verdikleri cevaplar 41-45 yaş aralığı arasında yer alan öğretmenlerin verdiği cevaplara göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p < 0.05$). Aynı şekilde 31-35 yaş aralığı arasında yer alan öğretmenlerin bağlam boyutunda yer alan maddelere verdikleri cevaplar 46 yaş ve üstünde bulunan öğretmenlerin verdikleri cevaplara göre ve 36-40 yaş aralığında bulunan öğretmenlerin cevaplarının 41-45 yaş ve 46 yaş üstünde yer alan öğretmenlerin cevaplarına göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir ($p < 0.05$).

Tablo 34.Sınıf Öğretmenlerinin Yaşlarına İlişkin Gruplar Arası Farkın Kaynağını Bulmaya Yönelik Yapılan Mann Whitney U-Testi Sonuçları (2018-Girdi Boyutu)

Yaş	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
1. 20-30 yaş	9	19.50	175.50	94.500	.489
2. 31-35 yaş	25	16.78	419.50		
1. 20-30 yaş	9	15.17	136.50	91.500	.621
3. 36-40 yaş	23	17.02	391.50		
1. 20-30 yaş	9	13.50	121.50	76.500	.032*
4. 41-45 yaş	32	23.11	739.50		
1. 20-30 yaş	9	14.94	134.50	89.500	.047*
5. 46 yaş ve üstü	35	24.44	885.50		
2. 31-35 yaş	25	21.60	540.00	215.000	.124
3. 36-40 yaş	23	27.65	636.00		
2. 31-35 yaş	25	20.40	510.00	185.000	.000*
4. 41-45 yaş	32	35.72	1143.00		
2. 31-35 yaş	25	23.06	576.50	251.500	.004*
5. 46 yaş ve üstü	35	35.81	1253.50		
3. 36-40 yaş	23	23.11	531.50	255.500	.049*

4. 41-45 yaş	32	31.52	1008.50		
3. 36-40 yaş	23	25.63	589.50	313.500	.145
5. 46 yaş ve üstü	35	32.04	1121.50		
4. 41-45 yaş	32	34.64	1108.50	539.500	.789
5. 46 yaş ve üstü	35	33.41	1169.50		

* $p < 0.05$

Tablo 34'e göre 2018 Türkçe Öğretim Programının "Girdi" boyutu açısından sınıf öğretmenlerinin içinde bulundukları yaş aralıklarından 20-30 yaş aralığı arasında yer alan öğretmenlerin bağlam boyutunda yer alan maddelere verdikleri cevaplar 41-45 yaş aralığındaki öğretmenlerle, 46 yaş ve üstündeki öğretmenlerin verdikleri cevaplara göre farklılaşmıştır ($p < 0.05$). 31-35 yaş aralığı arasında yer alan öğretmenlerin bağlam boyutunda yer alan maddelere verdikleri cevaplar 41-45 yaş aralığındaki öğretmenlerle, 46 yaş ve üstündeki öğretmenlerin verdikleri cevaplara göre farklılaşmıştır. 36-40 yaş aralığında bulunan öğretmenlerin cevaplarının 41-45 yaş aralığındaki yer alan öğretmenlerin cevaplarına göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir ($p < 0.05$).

Tablo 35. Sınıf Öğretmenlerinin Yaşlarına İlişkin Gruplar Arası Farkın Kaynağını Bulmaya Yönelik Yapılan Mann Whitney U-Testi Sonuçları (2018-Ürün Boyutu)

Yaş	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
1. 20-30 yaş	9	15.78	142.00	97.000	.565
2. 31-35 yaş	25	18.12	453.00		
1. 20-30 yaş	9	16.06	144.50	99.500	.869
3. 36-40 yaş	23	16.67	383.50		
1. 20-30 yaş	9	12.00	108.00	63.000	.009*
4. 41-45 yaş	32	23.53	753.00		
1. 20-30 yaş	9	16.50	1485.00	103.500	.117
5. 46 yaş ve üstü	35	24.04	9415.00		

2. 31-35 yaş	25	25.52	638.00	262.000	.597
3. 36-40 yaş	23	23.39	538.00		
2. 31-35 yaş	25	22.04	551.00	226.000	.005*
4. 41-45 yaş	32	34.44	1102.00		
2. 31-35 yaş	25	26.50	662.50	337.500	.132
5. 46 yaş ve üstü	35	33.36	1167.50		
3. 36-40 yaş	23	19.87	457.00	181.000	.001*
4. 41-45 yaş	32	33.84	1083.00		
3. 36-40 yaş	23	25.59	588.50	312.50	.151
5. 46 yaş ve üstü	35	32.07	1122.50		
4. 41-45 yaş	32	37.75	1208.00	440.000	.131
5. 46 yaş ve üstü	35	30.57	1070.00		

* $p < 0.05$

Tablo 35'e göre 2018 Türkçe Öğretim Programının "Ürün" boyutu açısından sınıf öğretmenlerinin içinde bulundukları yaş aralıklarından 0-10 ve 31-35 yaş aralığı arasında yer alan öğretmenlerin ürün boyutunda yer alan maddelere verdikleri cevaplar 41-45 yaş aralığında bulunan öğretmenlerin cevaplarına göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı gözlemlenmiştir ($p < 0.05$). Yine 36-40 yaş aralığında bulunan öğretmenlerin cevaplarının ile 41-45 yaş aralığında yer alan öğretmenlerin ürün boyutunda yer alan maddelere verdikleri cevaplara göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı gözlemlenmiştir ($p < 0.05$).

2015 ve 2018 İlkokul Dördüncü Sınıf Türkçe Öğretim Programının alt boyutları ile yaş değişkeninin sıra ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis sonuçlarına göre, 2015 programının bağlam, girdi, süreç alt boyutlarında, 2018 programının ise bağlam, girdi ve ürün alt boyutlarında anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

2.3. İLKOKUL DÖRDÜNCÜ SINIF TÜRKÇE ÖĞRETİM PROGRAMINI SINIF ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKİ DENEYİMLERİ AÇISINDAN DEĞERLENDİRME

2.3.1.2015 İlkokul Dördüncü Sınıf Türkçe Öğretim Programını Mesleki Deneyimleri Açısından Değerlendirme

İlkokul Dördüncü Sınıf Türkçe Öğretim Programını Değerlendirme aracında yer alan maddelerin araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin meslekte geçirdikleri hizmet süreleri açısından normal dağılım gösterip göstermediğinin tespit etmek ve verilerin homojenliğine karar vermek amacıyla Tek Örneklem Kolmogorov-Smirnov Testi yapılmış ve sonuçları Tablo 36’da verilmiştir.

Tablo 36. 2015 İlkokul Dördüncü Sınıf Türkçe Öğretim Programının Değerlendirilmesi Amacıyla Mesleki Deneyim Değişkeni Açısından Faktörlere Uygulanan Normallik Testi (Kolmogorov-Smirnov Testi Sonucu)

Deneyim 1		Faktör 1	Faktör 2	Faktör3	Faktör4	Ölçme Aracının Tamamı
N		41	41	41	41	41
Normal Ortalama		58.2927	6.2927	8.8293	24.8293	98.4329
Parametreler Standart Sapma		10.73602	1.69180	2.79197	5.70045	18.41030
Kolmogrov- Smirnov Z		.104	.130	.129	.101	.151
P değeri		.200	.080	.084	.200	.020
Deneyim 2		Faktör 1	Faktör 2	Faktör3	Faktör4	Ölçme Aracının Tamamı
N		60	60	60	60	60
Normal Ortalama		58.5167	6.9167	9.8000	25.2833	100.5167
parametreler Standart Sapma		12.17178	5.49666	2.60248	5.81667	20.80702
Kolmogrov- Smirnov Z		.129	.405	.194	.096	.140
P değeri		.014	.000	.000	.200	.005
Deneyim 3		Faktör 1	Faktör 2	Faktör3	Faktör4	Ölçme Aracının Tamamı
N		147	147	147	147	147
Normal Ortalama		63.0544	7.2653	10.3605	27.0680	107.7483
parametreler Standart Sapma		14.04971	3.80398	2.75965	6.23035	22.68934
Kolmogrov- Smirnov Z		.112	.236	.177	.090	.114
P değeri		.000	.000	.000	.006	.000
Deneyim 4		Faktör 1	Faktör 2	Faktör3	Faktör4	Ölçme Aracının Tamamı

	N	151	151	151	151	151
Normal	Ortalama	61.5695	6.953	10.3113	26.0795	104.9139
parametreler	Standart Sapma	14.72844	1.97429	2.58763	6.77104	23.07291
Kolmogrov-Smirnov Z		.093	.252	.160	.130	.091
P değeri		.003	.000	.000	.000	.004

Araştırmaya dâhil olan öğretmenlerin meslekte geçirdikleri süre gruplandırılarak 0-10 yılları arasında çalışmış olan öğretmenler için “Deneyim-1”, 11-15 yılları arasında bulunanlar “Deneyim-2”, 16-20 yıl arasında çalışanlar “Deneyim-3”, 21 yıl ve daha fazla çalışmış olanlar ise “Deneyim-4” olarak adlandırılmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin ölçme aracının alt boyutları ve tamamına yönelik olan düşüncelerini mesleki deneyim değişkeninin nasıl etkilediğini bulmaya yönelik olarak analizler yapılmadan önce verilerin mesleki deneyim değişkeni açısından normal dağılım sağlayıp sağlamadığı tespit edilmek istenmiştir. Tablo 36’da elde edilen bilgilere göre Deneyim -1 grubunda ölçme aracının tamamı, Deneyim-2 grubundaki birinci, ikinci ve üçüncü faktörler ile ölçme aracının tamamı, deneyim 3 ile deneyim-4 gruplarında tüm alt boyutlar ile ölçme aracının tamamına ilişkin p değerlerinin. 05 değerinden küçük olduğu görülmüştür. Bu sonuç da bize mesleki deneyim değişkeni açısından parametrik testlerin yapılamayacağını göstermiş ve bu doğrultuda parametrik olmayan testlerden KruskalWallis Testi yapılmasına karar verilmiştir ($p < 0.05$).

2015İlkokul 4. Sınıf Türkçe öğretim programının bağlam, girdi, süreç, ürün değerlendirme boyutlarına ilişkin öğretmen görüş puanlarında mesleki deneyim açısından anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 37’de2015 İlkokul Dördüncü Sınıf Türkçe Öğretim Programının alt boyutlarından elde edilen sıra ortalamaları arasında mesleki deneyim değişkeni açısından anlamlı bir farklılığın var olup olmadığını tespit etmek amacıyla Kruskal Wallis testi yapılmış ve elde edilen bulgulara ait sonuçlar verilmiştir.

Tablo 37.2015 Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Deneyimleri İçin Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları (Tüm Alt Boyutlar)

Alt Boyutlar	Mesleki Deneyim	N	Sıra Ortalaması	X^2	Sd	P	Farkın Kaynağı	η^2
Bağlam(Faktör1)	0-10 yıl	41	165.71	10.154	3	.017*	1 < 3	0.025

	11-15 yıl	61	172.65				2 < 3	
	16-20 yıl	147	215.49					
	21yıl ve üstü	151	206.61					
Girdi(Faktör 2)	0-10 yıl	41	162.38	14.162	3	.003*	1 < 3	0.035
	11-15 yıl	61	165.13				1 < 4	
	16-20 yıl	147	213.38				2 < 3	
	21yıl ve üstü	151	212.60				2 < 4	
Süreç (Faktör3)	0-10 yıl	41	143.21	13.583	3	.004*	1 < 2	0.034
	11-15 yıl	61	188.15				1 < 3	
	16-20 yıl	147	211.96				1 < 4	
	21yıl ve üstü	151	209.89					
Ürün (Faktör 4)	0-10 yıl	41	170.71	6.763	3	.080		
	11-15 yıl	61	182.80					
	16-20 yıl	147	215.84					
	21yıl ve üstü	151	200.81					

* p < 0.05

Tablo 37’de 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programının alt boyutlarında yer alan maddelere sınıf öğretmenlerinin verdikleri cevaplar doğrultusunda elde edilen verilerin sıra ortalamalarının mesleki deneyim değişkeni açısından anlamlı bir farklılığa sahip olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonuçlarına göre “Bağlam”, “Girdi” ve “Süreç” boyutlarında sınıf öğretmenlerinin mesleki deneyimlerine göre anlamlı bir farklılık saptanırken (p < 0.05) “Ürün” boyutunda ise anlamlı bir farklılığa rastlanamamıştır (p > 0.05).

2015 İlkokul dördüncü sınıf Türkçe öğretim programının bağlam boyutu ile araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin meslekte geçirdikleri süre arasında çıkan anlamlı farklılığa ilişkin eta-kare (η^2) değeri hesaplanmış ve 0.025 olarak bulunmuştur. Hesaplanan etki büyüklüğü indeksi değeri küçük düzeyde bir etki olduğunu göstermiştir. Girdi boyutuna ilişkin eta-kare (η^2) değeri 0.035 olarak bulunurken süreç boyutuna ilişkin eta-kare (η^2) değeri 0.034 olarak çıkmıştır. Girdi ve süreç boyutuna ilişkin hesaplanan etki büyüklüğü indekslerinin küçük düzeyde bir etkiyi yansıttığı belirlenmiştir.

Tablo 38.Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Deneyimlerine İlişkin Gruplar Arası Farkın Kaynağını Bulmaya Yönelik Yapılan Mann Whitney U-Testi Sonuçları (2015-Bağlam Boyutu)

Yaş	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
1. 0-10 yıl	41	49.28	2020.50	1159.500	.534
2. 11-15 yıl	61	52.99	3232.50		
1. 0-10 yıl	41	75.76	3106.50	2245.000	.013*
3. 16-20 yıl	147	99.73	14660.00		
1. 0-10 yıl	41	82.67	3389.50	2528.500	.072
4. 21 yıl ve üstü	151	100.25	15138.50		
2. 11-15 yıl	61	87.72	5351.00	3460.000	.010*
3. 16-20 yıl	147	11.46	16385.00		
2. 11-15 yıl	61	93.93	5730.00	3839.000	.058
4. 21 yıl ve üstü	151	11.58	16848.00		
3. 16-20 yıl	147	152.30	22388.00	10687.000	.580
4. 21 yıl ve üstü	151	146.77	22163.00		

* $p < 0.05$

Tablo 38’e göre 2015 Türkçe Öğretim Programının “Bağlam” boyutu ile sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine başladıkları zamandan bu yana geçirdikleri süreyi kapsayan mesleki deneyim değişkeni arasında tespit edilen anlamlı farklılığın 0-10 yıllık deneyime sahip olan öğretmenler ile 16-20 yıllık deneyimi olan öğretmenlerden kaynaklandığı gözlemlenmiştir ($p < 0.05$). Bunun yanı sıra 11 ile 15 yıl arasında mesleki deneyimi olan sınıf öğretmenleri ile 16-20 yıl arasında deneyimi olan öğretmenler arasında da farklılığa sebep oluşturduğu bulunmuştur ($p < 0.05$). Ayrıca 0-10 yıllık deneyimi olan sınıf öğretmenlerinin sıra ortalamalarının 16-20 yıllık deneyime sahip olan öğretmenlerden daha küçük olduğu görülmüş ve 11-15 yıllık deneyimi olanların da 16- 20 yıl arasında bir mesleki geçmişi olan sınıf öğretmenlerine göre sıra ortalamalarının daha küçük olduğu saptanmıştır.

Tablo 39.Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Deneyimlerine İlişkin Gruplar Arası Farkın Kaynağını Bulmaya Yönelik Yapılan Mann Whitney U-Testi Sonuçları (2015-Girdi Boyutu)

Yaş	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
1. 0-10 yıl	41	50.04	2051.50	1190.500	.676
2. 11-15 yıl	61	52.48	3201.50		
1. 0-10 yıl	41	75.66	3102.00	2241.000	.011*
3. 16-20 yıl	147	99.76	14644.00		
1. 0-10 yıl	41	78.68	3226.00	2365.000	.018*
4. 21 yıl ve üstü	151	101.34	15302.00		
2. 11-15 yıl	61	86.81	5295.50	34045.000	.005*
3. 16-20 yıl	147	111.84	16440.50		
2. 11-15 yıl	61	87.84	5358.00	3467.000	.004*
4. 21 yıl ve üstü	151	114.04	17220.00		
3. 16-20 yıl	147	149.79	22018.50	11056.000	.954
4. 21 yıl ve üstü	151	149.22	22532.50		

* p < 0.05

Tablo 39’a göre 2015 Türkçe Öğretim Programının “Girdi” boyutu ile mesleki deneyim değişkeni arasında tespit edilen anlamlı farklılığın 0-10 yıllık deneyime sahip olan öğretmenler ile 16-20 yıllık deneyimi olan öğretmenlerden kaynaklandığı gözlemlenmiştir (p < 0.05). Bu gruba ilaveten 0-10 yılları arasında bir deneyime sahip olan öğretmenler ile öğretmenlik mesleğinde 21yıl ve üstünde çalışmış olan öğretmenler arasında, 11 ile 15 yıl arasında mesleki deneyimi olan sınıf öğretmenleri ile 16-20 yıl arasında deneyimi olan öğretmenler arasındave11-15 yılları arası ile 21 yıl ve 21 yıldan daha fazla süre ile çalışan öğretmenler arasının anlamlı farklılığa neden oluşturduğu bulunmuştur (p < 0.05). Ve tablo 39’a göre farklılığa sebep olan tüm gruplardaki mesleki deneyimlerin birinci aralıklarının sıra

ortalamalarının ikinci aralıktaki yıllar arası deneyimlere göre daha küçük olduğu görülmektedir.

Tablo 40.Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Deneyimlerine İlişkin Gruplar Arası Farkın Kaynağını Bulmaya Yönelik Yapılan Mann Whitney U-Testi Sonuçları (2015-Süreç Boyutu)

Yaş	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
1. 0-10 yıl	41	43.93	1801.00	940.000	.032*
2. 11-15 yıl	61	56.59	3452.00		
1. 0-10 yıl	41	70.01	2870.50	2009.500	.001*
3. 16-20 yıl	147	101.33	14895.50		
1. 0-10 yıl	41	71.27	2922.00	2061.000	.001*
4. 21 yıl ve üstü	151	103.35	15606.00		
2. 11-15 yıl	61	95.64	5834.00	3943.000	.163
3. 16-20 yıl	147	108.18	15902.00		
2. 11-15 yıl	61	97.92	5973.00	4082.000	.189
4. 21 yıl ve üstü	151	109.97	16605.00		
3. 16-20 yıl	147	150.45	22116.50	10958.000	.848
4. 21 yıl ve üstü	151	148.57	22434.50		

* p < 0.05

Tablo 40’agöre 2015 Türkçe Öğretim Programının “Süreç” boyutu ile sınıf öğretmenlerinin meslekte geçirmiş olduğu zamanı kapsayan mesleki deneyim değişkeni arasında anlamlı farklılığa yol açan aralığın 0 ile 10 yıl arası bir süre ile deneyime sahip olan öğretmenler ile 11 ile 15 yıl arası deneyime sahip olan öğretmenlerden kaynaklandığı görülürken,yine 0 ile 10 yıl arasında mesleki deneyimi olan sınıf öğretmenleri ile 16 ile 20 yıl arası ve 21 yıl ve 21 yıldan daha fazla bir süre ile öğretmenlik yapan grubun farklılığa sebep oluşturduğu bulunmuştur (p < 0.05). Anlamlı farklılığa yol açan bu her iki grubun da sıra ortalamalarına bakıldığında 0-10 yılları arasında yer alan öğretmenlerin ortalamalarının 16- 20

yılları ile 21 yıl ve daha üstünde çalışan öğretmenlerin sıra ortalamalarına göre daha küçük çıktığı bulgusuna rastlanmıştır.

2.3.2.2018 İlkokul Dördüncü Sınıf Türkçe Öğretim Programını Mesleki Deneyimleri Açısından Değerlendirme

İlkokul Dördüncü Sınıf Türkçe Öğretim Programını Değerlendirme aracında yer alan maddelerin araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin meslekte geçirdikleri hizmet süreleri açısından normal dağılım gösterip göstermediğinin tespit etmek ve verilerin homojenliğine karar vermek amacıyla Tek Örneklem Kolmogorov-Smirnov Testi yapılmış ve sonuçları Tablo 41’de verilmiştir.

Tablo 41.2018 İlkokul Dördüncü Sınıf Türkçe Öğretim Programının Değerlendirilmesi Amacıyla Mesleki Deneyim Değişkeni Açısından Faktörlere Uygulanan Normallik Testi (Kolmogorov-Smirnov Testi Sonucu)

Deneyim 1		Faktör 1	Faktör 2	Faktör3	Faktör4	Ölçme Aracının Tamamı
N		21	21	21	21	21
Normal Parametreler	Ortalama	54.5714	5.8571	8.4762	22.8571	91.7619
	Standart	7.95344	1.45896	2.99364	4.98283	12.87985
	Sapma					
Kolmogrov- Smirnov Z		.115	.164	.123	.182	.118
P değeri		.200	.143	.200	.067	.200
Deneyim 2		Faktör 1	Faktör 2	Faktör3	Faktör4	Ölçme Aracının Tamamı
N		23	23	23	23	23
Normal parametreler	Ortalama	59,5875	6,3182	9,5000	25,1364	100,2727
	Standart	8.41420	1.28680	2.36543	5.23992	13.03907
	Sapma					
Kolmogrov- Smirnov Z		.125	.202	.192	.180	.170
P değeri		.200	.020	.035	.062	.098
Deneyim 3		Faktör 1	Faktör 2	Faktör3	Faktör4	Ölçme Aracının Tamamı
N		38	38	38	38	38
Normal parametreler	Ortalama	64,4737	7,7368	10,4737	27,5526	
	Standart	11.63113	1.55414	2.47950	5.47573	18.27039
	Sapma					
Kolmogrov- Smirnov Z		.101	.225	.126	.157	.152
P değeri		.200	.000	.136	.020	.027
Deneyim 4		Faktör 1	Faktör 2	Faktör3	Faktör4	Ölçme Aracının Tamamı
N		42	42	42	42	42
Normal parametreler	Ortalama	63,2619	6,9286	9,5000	25,5238	105.2143
	Standart	13.19102	1.99258	2.56857	6.13760	20.53259
	Sapma					

Kolmogrov- Smirnov Z	.112	.300	.149	.166	.169
P değeri	.200	.000	.021	.005	.004

Araştırmaya dâhil olan öğretmenlerin meslekte geçirdikleri süre gruplandırılarak 0-10 yılları arasında çalışmış olan öğretmenler için “Deneyim-1”, 11-15 yılları arasında bulunanlar “Deneyim-2”, 16-20 yıl arasında çalışanlar “Deneyim-3”, 21 yıl ve daha fazla çalışmış olanlar ise “Deneyim-4” olarak adlandırılmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin ölçme aracının alt boyutları ve tamamına yönelik olan düşüncelerini mesleki deneyim değişkeninin nasıl etkilediğini bulamaya yönelik olarak analizler yapılmadan önce verilerin mesleki deneyim değişkeni açısından normal dağılım sağlayıp sağlamadığı tespit edilmek istenmiştir. Tablo 41’de elde edilen bilgilere göre Deneyim-2 grubundaki ikinci ve üçüncü faktörler, deneyim-3 grubunda ikinci, üçüncü ve dördüncü faktörler ile ölçme aracının tamamı, deneyim-4 grubunda ise birinci faktör haricindeki tüm alt boyutlar ile ölçme aracının tamamına ilişkin p değerlerinin. 05 değerinden küçük olduğu görülmüştür. Bu sonuç da bize mesleki deneyim değişkeni açısından parametrik testlerin yapılamayacağını göstermiş ve bu doğrultuda parametrik olmayan testlerden Kruskal Wallis Testi yapılmasına karar verilmiştir ($p < 0.05$).

2018 İlkokul 4. Sınıf Türkçe öğretim programının bağlam, girdi, süreç, ürün değerlendirme boyutlarına ilişkin öğretmen görüş puanlarında mesleki deneyim açısından anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 42’de 2018 İlkokul Dördüncü Sınıf Türkçe Öğretim Programının alt boyutlarından elde edilen sıra ortalamaları arasında mesleki deneyim değişkeni açısından anlamlı bir farklılığın var olup olmadığını tespit etmek amacıyla Kruskal Wallis testi yapılmış ve elde edilen bulgulara ait sonuçlar verilmiştir.

Tablo 42.Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Deneyimleri İçin Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları (2018-Tüm Alt Boyutlar)

Alt Boyutlar	Mesleki Deneyim	N	Sıra Ortalaması	χ^2	Sd	P	Farkın Kaynağı	η^2
Bağlam(Faktör1)	0-10 yıl	21	39.62	14.310	3	.003*	1 < 3	0.116
	11-15 yıl	23	54.09				1 < 4	
	16-20 yıl	38	72.42				2 < 3	
	21yıl ve	42	69.57					

	üstü							
Girdi(Faktör 2)	0-10 yıl	21	41.33	20.270	3	.000*	1 < 3	0.165
	11-15 yıl	23	48.85				1 < 4	
	16-20 yıl	38	79.68				2 < 3	
	21yıl ve üstü	42	65.01					
Süreç (Faktör3)	0-10 yıl	21	47.79	7.670	3	.053		
	11-15 yıl	23	60.91					
	16-20 yıl	38	73.91					
	21yıl ve üstü	42	60.40					
Ürün (Faktör 4)	0-10 yıl	21	46.81	9.749	3	.021*	1 < 3	0.081
	11-15 yıl	23	57.65					
	16-20 yıl	38	75.78					
	21yıl ve üstü	42	60.99					

* p < 0.05

Tablo 42’de 2018 Türkçe Öğretim Programının alt boyutlarında yer alan maddelere sınıf öğretmenlerinin verdikleri cevaplar doğrultusunda elde edilen verilerin sıra ortalamalarının mesleki deneyim değişkeni açısından anlamlı bir farklılığa sahip olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonuçlarına göre “Bağlam”, “Girdi” ve “Ürün” boyutlarında sınıf öğretmenlerinin mesleki deneyimlerine göre anlamlı bir farklılık saptanırken (p < 0.05) “Süreç” boyutunda ise anlamlı bir farklılığa rastlanamamıştır (p > 0.05).

İlkokul dördüncü sınıf Türkçe öğretim programının bağlam boyutu ile araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin meslekte geçirdikleri süre arasında çıkan anlamlı farklılığa ilişkin eta-kare (η^2) değeri hesaplanmış ve 0.116 olarak bulunmuştur. Hesaplanan etki büyüklüğü indeksi değeri küçük düzeyde bir etki olduğunu göstermiştir. Girdi boyutuna ilişkin eta-kare (η^2) değeri 0.165 olarak bulunurken ürün boyutuna ilişkin eta-kare (η^2) değeri 0.081 olarak çıkmıştır. Girdi ve ürün boyutuna ilişkin hesaplanan etki büyüklüğü indekslerinin küçük düzeyde bir etkiyi yansıttığı belirlenmiştir.

Tablo 43.Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Deneyimlerine İlişkin Gruplar Arası Farkın Kaynağını Bulmaya Yönelik Yapılan Mann Whitney U-Testi Sonuçları (2018-Bağlam Boyutu)

Yaş	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
1. 0-10 yıl	21	18.90	397.00	166.000	.076
2. 11-15 yıl	23	25.78	593.00		
1. 0-10 yıl	21	19.74	414.50	183.500	.001*
3. 16-20 yıl	38	35.67	1355.50		
1. 0-10 yıl	21	22.98	482.50	251.500	.006*
4. 21 yıl ve üstü	42	36.51	1533.50		
2. 11-15 yıl	23	24.61	566.00	290.000	.029*
3. 16-20 yıl	38	34.87	1325.00		
2. 11-15 yıl	23	27.70	637.00	361.000	.094
4. 21 yıl ve üstü	42	35.90	1508.00		
3. 16-20 yıl	38	40.88	1553.50	783.500	.889
4. 21 yıl ve üstü	42	40.15	1686.50		

* $p < 0.05$

Tablo 43’e göre 2018 Türkçe Öğretim Programının “Bağlam” boyutu ile sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine başladıkları zamandan bu yana geçirdikleri süreyi kapsayan mesleki deneyim değişkeni arasında tespit edilen anlamlı farklılığın 0-10 yıllık deneyime sahip olan öğretmenler ile 16-20 yıllık deneyimi olan öğretmenlerden kaynaklandığı gözlemlenmiştir ($p < 0.05$). Bunun yanı sıra 0-10 yıl mesleki deneyimi olan öğretmenlerin 21 yıl ve üstü deneyimi olan öğretmenlere göre farklılaştığı, 11 ile 15 yıl arasında mesleki deneyimi olan sınıf öğretmenleri ile 16-20 yıl arasında deneyimi olan öğretmenler arasında da farklılığa sebep oluşturduğu bulunmuştur ($p < 0.05$).

Tablo 44.Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Deneyimlerine İlişkin Gruplar Arası Farkın Kaynağını Bulmaya Yönelik Yapılan Mann Whitney U-Testi Sonuçları (2018-Girdi Boyutu)

Yaş	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
1. 0-10 yıl	21	20.55	431.50	200.500	.322
2. 11-15 yıl	23	24.28	558.50		
1. 0-10 yıl	21	18.21	382.50	151.500	.000*
3. 16-20 yıl	38	36.51	1387.50		
1. 0-10 yıl	21	24.57	516.00	285.000	.020*
4. 21 yıl ve üstü	42	35.71	1500.00		
2. 11-15 yıl	23	21.11	485.50	209.500	.001*
3. 16-20 yıl	38	36.99	1405.50		
2. 11-15 yıl	23	27.46	631.50	355.500	.073
4. 21 yıl ve üstü	42	36.04	1513.50		
3. 16-20 yıl	38	45.18	1717.00	620.000	.076
4. 21 yıl ve üstü	42	36.26	1523.00		

* $p < 0.05$

Tablo 44’e göre 2018 Türkçe Öğretim Programının “Girdi” boyutu ile mesleki deneyim değişkeni arasında tespit edilen anlamlı farklılığın 0-10 yıllık deneyime sahip olan öğretmenler ile 16-20 yıllık deneyimi olan öğretmenlerden kaynaklandığı gözlemlenmiştir ($p < 0.05$). Bu gruba ilaveten 0-10 yılları arasında bir deneyime sahip olan öğretmenler ile öğretmenlik mesleğinde 21 yıl ve üstünde çalışmış olan öğretmenler arasında, 11 ile 15 yıl arasında mesleki deneyimi olan sınıf öğretmenleri ile 16-20 yıl arasında deneyimi olan öğretmenler arasında anlamlı farklılığa neden oluşturduğu bulunmuştur ($p < 0.05$). Ve tablo 44’e göre farklılığa sebep olan tüm gruplardaki mesleki deneyimlerin birinci aralıklarının sıra ortalamalarının ikinci aralıktaki yıllar arası deneyimlere göre daha küçük olduğu görülmektedir.

Tablo 45.Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Deneyimlerine İlişkin Gruplar Arası Farkın Kaynağını Bulmaya Yönelik Yapılan Mann Whitney U-Testi Sonuçları (2018-Ürün Boyutu)

Yaş	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
1. 0-10 yıl	21	20.48	430.00	199.000	.314
2. 11-15 yıl	23	24.35	560.00		
1. 0-10 yıl	21	21.31	447.50	216.500	.004*
3. 16-20 yıl	38	34.80	1322.50		
1. 0-10 yıl	21	27.02	567.50	336.500	.126
4. 21 yıl ve üstü	42	34.49	1448.50		
2. 11-15 yıl	23	25.41	584.50	308.500	.055
3. 16-20 yıl	38	34.38	1306.50		
2. 11-15 yıl	23	31.89	733.50	407.500	.726
4. 21 yıl ve üstü	42	33.61	1411.50		
3. 16-20 yıl	38	45.59	1732.50	604.500	.061
4. 21 yıl ve üstü	42	35.89	1507.50		

* $p < 0.05$

Tablo 45’e göre 2018 Türkçe Öğretim Programının “Ürün” boyutu ile mesleki deneyim değişkeni arasında tespit edilen anlamlı farklılığın 0-10 yıllık deneyime sahip olan öğretmenler ile 16-20 yıllık deneyimi olan öğretmenlerden kaynaklandığı gözlemlenmiştir ($p < 0.05$).

2015 ve 2018 İlkokul Dördüncü Sınıf Türkçe Öğretim Programı’nın alt boyutları ile “Mesleki Deneyim” değişkeninin sıra ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis sonuçlarına göre, 2015 programının bağlam, girdi, süreç alt boyutlarında, 2018 programının ise bağlam, girdi ve ürün alt boyutlarında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Ulaşılan bu sonuç 2015 ve 2018 İlkokul Dördüncü Sınıf Türkçe Öğretim Programı’nın alt

boyutları ile “Yaş” değişkeni arasında tespit edilen farklılık ile benzerlik göstermektedir.

2.4. İLKOKUL DÖRDÜNCÜ SINIF TÜRKÇE ÖĞRETİM PROGRAMINI SINIF ÖĞRETMENLERİNİN MEZUN OLDUKLARI OKUL TÜRÜ AÇISINDAN DEĞERLENDİRME

2.4.1.2015 İlkokul Dördüncü Sınıf Türkçe Öğretim Programını Mezun Oldukları Okul Türü Açısından Değerlendirme

İlkokul Dördüncü Sınıf Türkçe Öğretim Programını Değerlendirme aracında yer alan maddelerin araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları okul türü açısından normal dağılım gösterip göstermediğinin tespit etmek ve verilerin homojenliğine karar vermek amacıyla Tek Örneklem Kolmogorov-Smirnov Testi yapılmış ve sonuçları Tablo 46’da verilmiştir.

Tablo 46.2015 İlkokul Dördüncü Sınıf Türkçe Öğretim Programının Değerlendirilmesi Amacıyla Mezun Olunulan Okul Türü Değişkeni Açısından Faktörlere Uygulanan Normallik Testi (Kolmogorov-Smirnov Testi Sonucu)

Okul Türü 1		Faktör 1	Faktör 2	Faktör3	Faktör4	Ölçme Aracının Tamamı
N		293	293	293	293	293
Normal Parametreler	Ortalama Standart Sapma	60.9249 14.35751	6.8908 3.02982	9.9078 2.78973	26.0956 6.48056	103.8191 23.16893
Kolmogrov- Smirnov Z		.093	.210	.161	.104	.076
P değeri		.000	.000	.000	.000	.000
Okul Türü 2		Faktör 1	Faktör 2	Faktör3	Faktör4	Ölçme Aracının Tamamı
N		19	19	19	19	19
Normal Parametreler	Ortalama Standart Sapma	61.7895 9.66999	6.8421 1.34425	10.5263 2.03766	25.5263 4.85762	104.6842 16.29265
Kolmogrov- Smirnov Z		.111	.208	.223	.147	.102
P değeri		.200	.030	.013	.200	.200
Okul Türü 3		Faktör 1	Faktör 2	Faktör3	Faktör4	Ölçme Aracının Tamamı
N		87	87	87	87	87
Normal parametreler	Ortalama Standart Sapma	62.5517 12.73683	7.3793 4.69597	10.6552 2.47700	26.6782 6.25150	107.2644 20.43848
Kolmogrov- Smirnov Z		.063	.285	.155	.101	.096
P değeri		.200	.000	.000	.029	.048

Görüşleri alınan sınıf öğretmenlerinin bitirdikleri okul türlerine göre sınıflandırılmıştır. Eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenler “Okul Türü-1” olarak, fen ve fen edebiyat fakültelerinden mezun olan öğretmenler “Okul Türü-2” olarak, Diğer adı altında birleştirilen fakültelerden mezun olan öğretmenlerde “Okul Türü-3” olarak adlandırılmıştır.

Ölçme aracının alt boyutları ve tamamına yönelik olarak öğretmenlerin görüşleri arasında bitirdikleri okul türünün etkili olup olmadığını tespit etmek amacıyla anaizler yapmadan önce verilerin dağılımına bakılmıştır.

Tablo 46’ya göre Okul Türü -1 grubundaki faktörlerin tamamı ve ölçme aracının tamamı,Okul Türü-2 grubundaki ikinci ve üçüncü faktörler, Okul Türü-3 grubundaki ikinci, üçüncü, dördüncü faktörler ile ölme aracının toplam değerine ilişkin p değerlerinin. 05 değerinden küçük olduğu bu nedenle de bitirilen okul türü değişkeni açısından parametrik testlerin yapılamayacağını göstermiş ve bu doğrultuda parametrik olmayan testlerden KruskalWallis Testi yapılmasına karar verilmiştir. ($p < 0.05$)

2015 İlkokul dördüncü sınıf Türkçe öğretim programının bağlam, girdi, süreç, ürün değerlendirme boyutlarına ilişkin öğretmen görüş puanlarında sınıf öğretmenlerin bitirdikleri okul türü açısından anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 47’de2015 İlkokul Dördüncü Sınıf Türkçe Öğretim Programının alt boyutlarından elde edilen sıra ortalamaları arasında bitirilen okul türü değişkeni açısından anlamlı bir farklılığın var olup olmadığını tespit etmek amacıyla Kruskal Wallis testi yapılmış ve elde edilen bulgulara ait sonuçlar verilmiştir.

Tablo 47.Sınıf Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Okul Türü İçin Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları (2015-Tüm Alt Boyutlar)

Alt Boyutlar	Mezun Olunan Okul Türü	N	Sıra Ortalaması	X ²	Sd	P
Bağlam(Faktör1)	Eğitim Fakültesi	293	199.68	.473	2	.789
	Fen Fakültesi	20	187.68			
	Diğer	87	206.21			
Girdi(Faktör 2)	Eğitim Fakültesi	293	198.27	.794	2	.672
	Fen Fakültesi	20	192.65			
	Diğer	87	209.81			

Süreç (Faktör3)	Eğitim Fakültesi	293	193.93	3.794	2	.150
	Fen Fakültesi	20	209.43			
	Diğer	87	220.57			
Ürün (Faktör 4)	Eğitim Fakültesi	293	200.43	1.301	2	.522
	Fen Fakültesi	20	174.15			
	Diğer	87	206.7			

Tablo 47’de 2015 Türkçe Öğretim Programının alt boyutlarında yer alan maddelere sınıf öğretmenlerinin verdikleri cevaplar doğrultusunda elde edilen verilerin sıra ortalamalarının mezun olunan okul türü değişkeni açısından anlamlı bir farklılığa sahip olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonuçlarına göre “Bağlam”, “Girdi”, “Süreç” ve “Ürün” boyutlarının hiç birinde sınıf öğretmenlerinin mezun olunan okul türüne göre anlamlı bir farklılığa rastlanamamıştır ($p > 0.05$). Mezun olunan okul türü değişkeninin alt sınıflaması arasında yer alan eğitim fakültesi, Fen fakültesi ve diğer başlığı altında toplanılan fakültelerin sıra ortalamalarının hepsinin de birbirinden farklı değer vermesine rağmen aralarında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

2.4.2. 2018 İlkokul Dördüncü Sınıf Türkçe Öğretim Programını Mezun Oldukları Okul Türü Açısından Değerlendirme

İlkokul Dördüncü Sınıf Türkçe Öğretim Programını Değerlendirme aracında yer alan maddelerin araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları okul türü açısından normal dağılım gösterip göstermediğinin tespit etmek ve verilerin homojenliğine karar vermek amacıyla Tek Örneklem Kolmogorov-Smirnov Testi yapılmış ve sonuçları Tablo 48’de verilmiştir.

Tablo 48. 2018 İlkokul Dördüncü Sınıf Türkçe Öğretim Programının Değerlendirilmesi Amacıyla Mezun Olunulan Okul Türü Değişkeni Açısından Faktörlere Uygulanan Normallik Testi (Kolmogorov-Smirnov Testi Sonucu)

Okul Türü 1		Faktör 1	Faktör 2	Faktör3	Faktör4	Ölçme Aracının Tamamı
N		116	116	116	116	116
Normal Parametreler	Ortalama	61.6897	6.9138	9.6034	25.7328	103.9397
	Standart Sapma	11.75357	1.80130	2.68613	5.79559	18.67260
Kolmogrov-Smirnov Z		.047	.201	.136	.135	.077
P değeri		.200	.000	.000	.000	.087
Okul Türü 2		Faktör 1	Faktör 2	Faktör3	Faktör4	Ölçme Aracının

N		8	8	8	8	Tamamı 8
Normal Parametreler	Ortalama	58.1667	6.6667	10.0000	22.8333	97.6667
	Standart Sapma	9.38971	1.36626	2.00000	4.57894	15.10850
Kolmogrov- Smirnov Z		.244	.237	.191	.406	.194
P değeri		.200	.200	.200	.003	.200

Görüşleri alınan sınıf öğretmenlerinin bitirdikleri okul türlerine göre sınıflandırılmıştır. Eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenler “Okul Türü-1” olarak, fen ve fen edebiyat fakültelerinden mezun olan öğretmenler “Okul Türü-2” olarak, Diğer adı altında birleştirilen fakültelerden mezun olan öğretmenlerde “Okul Türü-3” olarak adlandırılmıştır. Ancak 2018 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı’nı değerlendirme amacıyla yapılan bu çalışmada görüş bildiren öğretmenlerin arasında “diğer” adı ile belirtilen gruba ait öğretmene rastlanmamıştır.

Ölçme aracının alt boyutları ve tamamına yönelik olarak öğretmenlerin görüşleri arasında bitirdikleri okul türünün etkili olup olmadığını tespit etmek amacıyla analizler yapmadan önce verilerin dağılımına bakılmıştır.

Tablo 48’e göre Okul Türü -1 grubundaki ikinci, üçüncü ve dördüncü faktörler ile Okul Türü-2 grubundaki dördüncü faktörün p değerinin. 05 değerinden küçük çıkması nedeni ile bitirilen okul türü değişkeni açısından parametrik testlerin yapılamayacağını göstermiş ve bu doğrultuda parametrik olmayan testlerden Kruskal Wallis Testi yapılmasına karar verilmiştir. ($p < 0.05$)

2018 İlkokul dördüncü sınıf Türkçe öğretim programının bağlam, girdi, süreç, ürün değerlendirme boyutlarına ilişkin öğretmen görüş puanlarında sınıf öğretmenlerin bitirdikleri okul türü açısından anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 49’da 2018 İlkokul Dördüncü Sınıf Türkçe Öğretim Programının alt boyutlarından elde edilen sıra ortalamaları arasında bitirilen okul türü değişkeni açısından anlamlı bir farklılığın var olup olmadığını tespit etmek amacıyla Kruskal Wallis testi yapılmış ve elde edilen bulgulara ait sonuçlar verilmiştir.

Tablo 49.Sınıf Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Okul Türü İçin Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları (2018-Tüm Alt Boyutlar)

Alt Boyutlar	Mezun Olunan Okul Türü	N	Sıra Ortalaması	X ²	Sd	P
Bağlam(Faktör1)	Eğitim Fakültesi	117	63.02	1.661	1	.197
	Fen Fakültesi	7	45.14			
Girdi(Faktör 2)	Eğitim Fakültesi	117	62.56	.532	1	.466
	Fen Fakültesi	7	52.64			
Süreç (Faktör3)	Eğitim Fakültesi	117	61.90	.016	1	.899
	Fen Fakültesi	7	63.64			
Ürün (Faktör 4)	Eğitim Fakültesi	117	63.08	1.891	1	.169
	Fen Fakültesi	7	44.07			

Tablo 49’da Türkçe Öğretim Programının alt boyutlarında yer alan maddelere sınıf öğretmenlerinin verdikleri cevaplar doğrultusunda elde edilen verilerin sıra ortalamalarının mezun olunan okul türü değişkeni açısından anlamlı bir farklılığa sahip olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonuçlarına göre “Bağlam”, “Girdi”, “Süreç” ve “Ürün” boyutlarının hiç birinde sınıf öğretmenlerinin mezun olunan okul türüne göre anlamlı bir farklılığa rastlanamamıştır ($p > 0.05$). Mezun olunan okul türü değişkeninin alt sınıflaması arasında yer alan eğitim fakültesi ve Fen Fakültesi sıra ortalamalarının hepsinin de birbirinden farklı değer vermesine rağmen aralarında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

2015 ve 2018 İlkokul Dördüncü Sınıf Türkçe Öğretim Programının alt boyutları ile “Mezun Olunan Okul Türü” değişkeninin sıra ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis sonuçlarına göre, 2015 ve 2018 programının bağlam, girdi, süreç ve ürün alt boyutlarının hiçbirinde anlamlı farklılık tespit edilememiştir.

2.5. İLKOKUL DÖRDÜNCÜ SINIF TÜRKÇE ÖĞRETİM PROGRAMINI SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRENİM DURUMLARI AÇISINDAN DEĞERLENDİRME

2.5.1. 2015 İlkokul Dördüncü Sınıf Türkçe Öğretim Programını Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenim Durumları Açısından Değerlendirme

İlkokul Dördüncü Sınıf Türkçe Öğretim Programını Değerlendirme aracında yer alan maddelerin araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin öğrenim durumları açısından normal dağılım gösterip göstermediğinin tespit etmek ve verilerin homojenliğine karar vermek amacıyla Tek Örneklem Kolmogorov-Smirnov Testi yapılmış ve sonuçları Tablo 50’de verilmiştir.

Tablo 50.2015 İlkokul Dördüncü Sınıf Türkçe Öğretim Programının Değerlendirilmesi Amacıyla Öğrenim Durumu Değişkeni Açısından Faktörlere Uygulanan Normallik Testi (Kolmogorov-Smirnov Testi Sonucu)

Öğr. Durumu 2		Faktör 1	Faktör 2	Faktör3	Faktör4	Ölçme Aracının Tamamı
N		83	83	83	83	83
Normal Parametreler	Ortalama	60.5181	6.6265	10.3253	25.8434	103.3133
	Standart Sapma	12.22489	2.01040	2.50418	6.44012	19.46099
Kolmogrov- Smirnov Z		.074	.211	.147	.126	.093
P değeri		.200	.000	.000	.002	.073
Öğr. Durumu 3		Faktör 1	Faktör 2	Faktör3	Faktör4	Ölçme Aracının Tamamı
N		294	294	294	294	294
Normal Parametreler	Ortalama	60.9898	7.0714	9.9966	26.0510	104.1088
	Standart Sapma	14.06942	3.77232	2.71703	6.34886	22.89153
Kolmogrov- Smirnov Z		.092	.263	.171	.097	.078
P değeri		.000	.000	.000	.000	.000
Öğr. Durumu 4		Faktör 1	Faktör 2	Faktör3	Faktör4	Ölçme Aracının Tamamı
N		23	23	23	23	23
Normal parametreler	Ortalama	68.7727	7.3636	10.6364	29.4545	116.2273
	Standart Sapma	14.55345	2.27921	3.27393	5.43119	22.32643
Kolmogrov- Smirnov Z		.190	.201	.181	.203	.142
P değeri		.038	.021	.060	.019	.200

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri öğrenim durumlarına göre sınıflandırılmıştır. Lise mezunu olan öğretmenler “Öğrenim Durumu-1”, Ön lisans mezunu olan öğretmenler “Öğrenim Durumu-2”, lisans mezunu olan öğretmenler

“Öğrenim Durumu-3”, yüksek lisans mezunu olan öğretmenler “Öğrenim Durumu-4”, doktora mezunu olan öğretmenler ise “Öğrenim Durumu-5” olarak gruplandırılmıştır. Ancak araştırmaya katılan öğretmenlerin arasında lise mezunu olan ve doktora yapmış olan öğretmene rastlanamamıştır. Ön lisans, lisans ve yüksek lisans mezunu olan öğretmenlerin ilkokul dördüncü sınıf Türkçe öğretim programını değerlendirmek amacıyla hazırlanan ölçme aracına verdikleri cevaplar ile öğrenim durumları arasındaki ilişki belirlemek istenilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin verdikleri cevapların öğrenim durumları açısından normale dağılım sergileyip sergilemediğini tespit etmek amacıyla da kolmogrov- smirnov testi yapılmıştır.

Tablo 50’ye göre Öğrenim Durumu-2 grubundaki ikinci, üçüncü, dördüncü faktörlerin, Öğrenim Durumu-3 grubundaki faktörlerin tamamı ile ölçme aracının tamamı, Öğrenim Durumu-4 grubundaki birinci, ikinci ve dördüncü faktörlerin p değerlerinin, 05 değerinden küçük çıkmıştır. Bu sebeple öğrenim durumu değişkeni açısından parametrik testlerin yapılamayacağına ve parametrik olmayan testlerden Kruskal Wallis Testi yapılmasına karar verilmiştir. ($p < 0.05$)

2015 İlkokul dördüncü sınıf Türkçe öğretim programının bağlam, girdi, süreç, ürün değerlendirme boyutlarına ilişkin öğretmen görüş puanlarında öğretmenlerin öğrenim durumları açısından anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 51’de 2015 İlkokul Dördüncü Sınıf Türkçe Öğretim Programının alt boyutlarından elde edilen sıra ortalamaları arasında öğrenim durumu değişkeni açısından anlamlı bir farklılığın var olup olmadığını tespit etmek amacıyla Kruskal Wallis testi yapılmış ve elde edilen bulgulara ait sonuçlar verilmiştir.

Tablo 51. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenim Durumları İçin Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları (2015-Tüm Alt Boyutlar)

Alt Boyutlar	Öğrenim Durumu	N	Sıra Ortalaması	X ²	Sd	P	Farkın Kaynağı	η ²
Bağlam (Faktör 1)	Lise	0	0	7.815	2	.020*	2 < 4 3 < 4	0.019
	Ön lisans	83	189.41					
	Lisans	295	198.76					
	Yüksek Lisans	22	265.61					
	Doktora	0	0					
Girdi (Faktör 2)	Lise	0	0	2.640	2	.267		
	Ön lisans	83	192.89					
	Lisans	295	199.93					
	Yüksek Lisans	22	236.86					

Süreç (Faktör3)	Doktora	0	0	1.720	2	.423		
	Lise	0	0					
	Ön lisans	83	205.10					
	Lisans	295	197.12					
	Yüksek Lisans	22	228.48					
Ürün (Faktör 4)	Doktora	0	0	7.418	2	.025*	2 < 4 3 < 4	0.018
	Lise	0	0					
	Ön lisans	83	193.66					
	Lisans	295	197.59					
	Yüksek Lisans	22	265.32					
	Doktora	0	0					

* $p < 0.05$

Tablo 51’de 2015 Türkçe Öğretim Programının alt boyutlarında yer alan maddelere sınıf öğretmenlerinin verdikleri cevaplar doğrultusunda elde edilen verilerin sıra ortalamalarının sınıf öğretmenlerinin öğrenim durumları değişkeni açısından anlamlı bir farklılığa sahip olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonuçlarına göre “Bağlam” ve “Ürün” boyutlarında sınıf öğretmenlerinin öğrenim durumlarına göre anlamlı bir farklılık olduğu saptanırken ($p < 0.05$) “Girdi” ve “Süreç” boyutlarında ise anlamlı bir farklılığa rastlanamamıştır ($p > 0.05$). Sınıf öğretmenlerinin öğrenim durumlarını belirlemek amacıyla sorulan öğrenim durumu değişkeni beş alt sınıflamaya tabi tutulmuştur. (Lise, ön lisans, lisans, yüksek lisans ve doktora) Verilen cevapların içinde lise mezunu olan ve doktora yapmış sınıf öğretmenine rastlanamamıştır.

İlkokul dördüncü sınıf Türkçe öğretim programının bağlam boyutu ile araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin öğrenim durumları arasında çıkan anlamlı farklılığa ilişkin eta-kare (η^2) değeri hesaplanmış ve 0.019 olarak bulunmuştur. Hesaplanan etki büyüklüğü indeksi değeri küçük düzeyde bir etkinin olduğunu göstermiştir. Ürün boyutuna ilişkin eta-kare (η^2) değeri 0.018 olarak çıkmıştır. Ürün boyutuna ilişkin hesaplanan etki büyüklüğü indeksi küçük düzeyde bir etki yansıttığı belirlenmiştir.

Tablo 52.Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenim Durumlarına İlişkin Gruplar Arası Farkın Kaynağını Bulmaya Yönelik Yapılan Mann Whitney U-Testi Sonuçları (2015-Bağlam Boyutu)

Öğrenim Durumu	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
2.Ön Lisans	83	182.53	15150.00	11664.000	.510

3. Lisans	295	191.46	56481.00		
2. Ön lisans	83	48.88	4057.00	571.000	.007*
4. Yüksek Lisans	22	68.55	1508.00		
3. Lisans	295	155.30	45814.50	2154.500	.009*
4. Yüksek Lisans	22	208.57	4588.50		

* $p < 0.05$

Tablo 52'ye göre 2015 Türkçe Öğretim Programının “Bağlam” boyutu ile sınıf öğretmenlerinin eğitim durumunu belirleyen öğrenim durumu değişkeni arasında anlamlı farklılığa yol açan aralığın ön lisans mezunu olan sınıf öğretmenleri ile yüksek lisans mezunu olan öğretmenler arasından kaynaklandığı saptanırken yine lisans mezunu olan sınıf öğretmenleri ile yüksek lisans mezunu olan sınıf öğretmenleri arasındaki grubun farklılığa sebep oluşturduğu bulunmuştur ($p < 0.05$). Anlamlı farklılığa yol açan bu her iki grubun da sıra ortalamalarına bakıldığında ön lisans mezunu öğretmenlerin ortalamalarının yüksek lisans mezunu olan öğretmenlerinsıra ortalamalarına göre daha küçük olduğu gözlemlenirken aynı şekilde lisans mezunu olan öğretmenlerin sıra ortalamalarının da yüksek lisans mezunu olan öğretmenlerin sıra ortalamalarından daha küçük olduğu görülmüştür. Tabloda ilk satırda yer alan ön lisans mezunu olan öğretmenlerin sıra ortalamaları ile lisans mezunu olan öğretmenlerin sıra ortalamalarının birbirinden farklı çıkmasına rağmen aralarında anlamlı bir farklılık da bulunamamıştır ($p > 0.05$). Ayrıca Öğrenim durumu değişkeninin alt sınıflamasında yer alan birinci madde olan lise mezunu öğretmenin ve beşinci madde de bulunan doktora mezunu olan sınıf öğretmenin olmayışından dolayı bu iki madde ile diğer maddelerin kombinasyonu yapılmamış ve farkın kaynağını bulmaya yönelik olarak yapılan mann Whitney U-Testi sonuçlarının verildiği tabloya alınmamıştır.

Tablo 53. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenim Durumlarına İlişkin Gruplar Arası Farkın Kaynağını Bulmaya Yönelik Yapılan Mann Whitney U-Testi Sonuçları (2015-Ürün Boyutu)

Öğrenim Durumu	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
2. Ön Lisans	83	186.49	15478.50	11992.500	.776
3. Lisans	295	190.35	56152.50		
2. Ön Lisans	83	49.17	4081.00	595.000	.012*
4. Yüksek Lisans	22	67.45	1484.00		
3. Lisans	295	155.24	45797.00	2137.000	.007*
4. Yüksek Lisans	22	209.36	4606.00		

* $p < 0.05$

Tablo 53’egöre 2015 Türkçe Öğretim Programının “Ürün” boyutu ile sınıf öğretmenlerinin eğitim durumunu belirleyen öğrenim durumu değişkeni arasında anlamlı farklılığa yol açan aralığın yine yukarıda yer alan tablo 52’ deki gibi ön lisans mezunu olan sınıf öğretmenleri ile yüksek lisans mezunu olan öğretmenler arasından kaynaklandığı saptanırken yine lisans mezunu olan sınıf öğretmenleri ile yüksek lisans mezunu olan sınıf öğretmenleri arasındaki grubun farklılığa sebep oluşturduğu bulunmuştur ($p < 0.05$). Yine aynı şekilde farklılığa sebep olan bu iki grubun da sıra ortalamalarına bakıldığında ön lisans mezunu öğretmenlerin ortalamalarının yüksek lisans mezunu olan öğretmenlere göre sıra ortalamalarının daha küçük olduğu gözlemlenmiş olup aynı şekilde lisans mezunu olan öğretmenlerin sıra ortalamalarının da yüksek lisans mezunu olan öğretmenlerin sıra ortalamalarından daha küçük olduğu belirlenmiştir. Yine ilk grupta verilen ön lisans mezunun olan öğretmenlerin sıra ortalamaları ile lisans mezunu olan öğretmenlerin sıra ortalamalarının birbirinden farklı çıkmasına rağmen aralarında anlamlı bir farklılığa rastlanamamıştır ($p > 0.05$).

2.5.2. 2018 İlkokul Dördüncü Sınıf Türkçe Öğretim Programını Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenim Durumları Açısından Değerlendirme

İlkokul Dördüncü Sınıf Türkçe Öğretim Programını Değerlendirme aracında yer alan maddelerin araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin öğrenim durumları açısından normal dağılım gösterip göstermediğinin tespit etmek ve verilerin homojenliğine karar vermek amacıyla Tek Örneklem Kolmogorov-Smirnov Testi yapılmış ve sonuçları Tablo 54’de verilmiştir.

Tablo 54.2018 İlkokul Dördüncü Sınıf Türkçe Öğretim Programının Değerlendirilmesi Amacıyla Öğrenim Durumu Değişkeni Açısından Faktörlere Uygulanan Normallik Testi (Kolmogorov-Smirnov Testi Sonucu)

Öğr. Durumu 2		Faktör 1	Faktör 2	Faktör3	Faktör4	Ölçme Aracının Tamamı
N		13	13	13	13	13
Normal Parametreler	Ortalama Standart Sapma	62.3846 11.81481	6.3077 1.75046	9.5385 3.04454	24.2308 7.60651	102.4615 22.08172
Kolmogrov- Smirnov Z		.195	.234	.132	.231	.219
P değeri		.187	.050	.200	.057	.050
Öğr. Durumu 3		Faktör 1	Faktör 2	Faktör3	Faktör4	Ölçme Aracının Tamamı
N		107	107	107	107	107
Normal Parametreler	Ortalama Standart Sapma	60.9906 11.56060	6.9434 1.70618	9.5566 2.58228	25.6509 5.55842	103.1415 17.91325
Kolmogrov- Smirnov Z		.063	.185	.144	.126	.075
P değeri		.200	.000	.000	.000	.173
Öğr. Durumu 4		Faktör 1	Faktör 2	Faktör3	Faktör4	Ölçme Aracının Tamamı
N		4	4	4	4	4
Normal parametreler	Ortalama Standart Sapma	70.5000 11.56143	7.2500 3.59398	11.7500 2.62996	29.5000 1.91485	119.0000 17.90717
Kolmogrov- Smirnov Z		.198	.333	.288	.283	.250
P değeri						

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri öğrenim durumlarına göre sınıflandırılmıştır. Lise mezunu olan öğretmenler “Öğrenim Durumu-1”, Ön lisans mezunu olan öğretmenler “Öğrenim Durumu-2”, lisans mezunu olan öğretmenler “Öğrenim Durumu-3”, yüksek lisans mezunu olan öğretmenler “Öğrenim Durumu-4”, doktora mezunu olan öğretmenler ise “Öğrenim Durumu-5” olarak gruplandırılmıştır. Ancak araştırmaya katılan öğretmenlerin arasında lise mezunu olan ve doktora yapmış olan öğretmene rastlanamamıştır. Ön lisans, lisans ve yüksek lisans mezunu olan öğretmenlerin 2018 ilkokul dördüncü sınıf Türkçe öğretim programını değerlendirmek amacıyla hazırlanan ölçme aracına verdikleri cevaplar ile öğrenim durumları arasındaki ilişki belirlemek istenilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin verdikleri cevapların öğrenim durumları açısından normale dağılım sergileyip sergilemediğini tespit etmek amacıyla da kolmogrov- smirnov testi yapılmıştır.

Tablo 54'e göre Öğrenim Durumu-3 grubundaki ikinci, üçüncü, dördüncü faktörlerin p değerleri, 05 değerinden küçük çıkmıştır. Bu sebeple öğrenim durumu değişkeni açısından parametrik testlerin yapılamayacağına ve parametrik olmayan testlerden Kruskal Wallis Testi yapılmasına karar verilmiştir. ($p < 0.05$)

2018 İlkokul dördüncü sınıf Türkçe öğretim programının bağlam, girdi, süreç, ürün değerlendirme boyutlarına ilişkin öğretmen görüş puanlarında öğretmenlerin öğrenim durumları açısından anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 55'de 2018 İlkokul Dördüncü Sınıf Türkçe Öğretim Programının alt boyutlarından elde edilen sıra ortalamaları arasında öğrenim durumu değişkeni açısından anlamlı bir farklılığın var olup olmadığını tespit etmek amacıyla Kruskal Wallis testi yapılmış ve elde edilen bulgulara ait sonuçlar verilmiştir.

Tablo 55.Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenim Durumları İçin Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları (2018-Tüm Alt Boyutlar)

Alt Boyutlar	Öğrenim Durumu	N	Sıra Ortalaması	X ²	Sd	P
Bağlam(Faktör1)	Lise	0	0	2.282	2	.320
	Ön lisans	13	62.58			
	Lisans	107	61.50			
	Yüksek Lisans	4	89.13			
	Doktora	0	0			
Girdi (Faktör 2)	Lise	0	0	2.317	2	.314
	Ön lisans	13	51.35			
	Lisans	107	63.21			
	Yüksek Lisans	4	79.88			
	Doktora	0	0			
Süreç (Faktör3)	Lise	0	0	3.026	2	.220
	Ön lisans	13	59.50			
	Lisans	107	61.73			
	Yüksek Lisans	4	92.75			
	Doktora	0	0			
Ürün(Faktör 4)	Lise	0	0	3.059	2	.217
	Ön lisans	13	51.65			
	Lisans	107	62.91			
	Yüksek Lisans	4	86.88			
	Doktora	0	0			

Tablo 55'deölçme aracının alt boyutlarında yer alan maddelere sınıf öğretmenlerinin verdikleri cevaplar doğrultusunda elde edilen verilerin sıra ortalamalarının sınıf öğretmenlerinin öğrenim durumları değişkeni açısından anlamlı bir farklılığa sahip olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi

sonuçlarına göre 2018 Türkçe Öğretim Programı'nın alt boyutlarının hiçbirinde anlamlı bir farklılığa rastlanamamıştır ($p > 0.05$).

2015 ve 2018 İlkokul Dördüncü Sınıf Türkçe Öğretim Programının alt boyutları ile “Öğrenim Durumu” değişkeninin sıra ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis sonuçlarına göre, 2015 programının bağlam ve ürün alt boyutlarında anlamlı farklılığa rastlanırken 2018 programının ise alt boyutlarının hiç birinde anlamlı farklılık bulunamamıştır.

3.İLKOKUL DÖRDÜNCÜ SINIF TÜRKÇE ÖĞRETİM PROGRAMININ ALT BOYUTLARINA İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNDEKİ İLİŞKİYİ DEĞERLENDİRME

Araştırmanın alt problemlerinden biri olan “2015 ve 2018 İlkokul dördüncü sınıf Türkçe Öğretim Programının alt boyutlarına ilişkin öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusunun yanıtladığı bu bölümde 2015 İlkokul Türkçe Öğretim Programı ve 2018 İlkokul Türkçe Öğretim Programının geneli ve alt boyutları arasındaki ilişki tespit edilmek istenmiştir.

Tablo 56.2015 ve 2018 İlkokul Dördüncü Sınıf Türkçe Öğretim Programının Değerlendirilmesi İçin Faktörlere Uygulanan Normallik Testi (Kolmogorov-Smirnov Testi Sonucu)

		Faktör 1		Faktör 2		Faktör3		Faktör4		Ölçme Aracının Tamamı	
		2015	2018	2015	2018	2015	2018	2015	2018	2015	2018
N		399	124	399	124	399	124	399	124	399	124
Normal Parametreler	Ortalama	61.3208	61.4472	6.9950	6.8862	10.1003	9.6260	26.1955	25.6260	104.6115	103.5854
	Standart Sapma	13.81945	11.61909	3.40927	1.77968	2.70677	2.64078	6.35641	5.75084	22.31821	18.44217

Kolmogrov-Smirnov Z	.078	.047	.229	.190	.164	.134	.098	.132	.055	.082
P değeri	.000	.020	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.005	.039

Tablo 56’da 2015 ve 2018 Türkçe Öğretim Programının faktörleri arasındaki ilişkinin sorgulanması için öncelikle verilerin normal dağılım sergileyip sergilemediklerini belirlemek amacıyla yapılan kolmogrov-smirnov testi sonucunda tüm faktörlerinde p değerlerinin. 005’in altında çıkması sonucunda faktörlerin normal dağılıma uymadığı düşüncesi ile ($p < 0.05$) Spearman Brown Sıra Farkları korelasyon katsayısı kullanılmıştır.

2015 ve 2018 İlkokul dördüncü sınıf Türkçe öğretim programının tamamı ile bağlam, girdi, süreç ve ürün değerlendirme boyutlarına ilişkin öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Tablo 57.2015 ve 2018 Programının Tamamı ve Alt Boyutları İçin Yapılan Kolerasyon Analizi Sonuçları

Faktör	N	P Değeri	Bağlam (2015)	Bağlam (2018)
Bağlam (2015)	400	.361	1	.083
Bağlam (2018)	124		.083	1
Faktör	N	Pdeğeri	Girdi (2015)	Girdi (2018)
Girdi (2015)	400	.508	1	.060
Girdi (2018)	124		.060	1
Faktör	N	Pdeğeri	Süreç (2015)	Süreç (2018)
Süreç (2015)	400	.413	1	.074
Süreç (2018)	124		.074	1
Faktör	N	Pdeğeri	Ürün (2015)	Ürün (2018)
Ürün (2015)	400	.000	1	.535
Ürün (2018)	124		.535	1
Faktör	N	Pdeğeri	Toplam (2015)	Toplam (2018)
Toplam (2015)	400	.024	1	.202
Toplam (2018)	124		.202	1

Tablo 57’de 2015 İlkokul Dördüncü Sınıf Türkçe Öğretim Programının alt boyutları olan bağlam, girdi, süreç ve ürün ile programın tamamının 2018 İlkokul Dördüncü Sınıf Türkçe Öğretim Programının alt boyutları olan bağlam, girdi, süreç

ve ürün ile programın tamamı arasında anlamlı bir ilişki var olup olmadığını tespit etmek amacıyla kolerasyon analizi yapılmış ve elde edilen bulgulara ait sonuçlar verilmiştir. Tablo 57'ye göre, 2015 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın bağlam boyutu ile 2018 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın bağlam boyutu arasındaki kolerasyon değeri. 083 çıkmıştır. Devamında, 2015 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın ikinci alt boyutu olan girdi boyutu ile 2018 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın girdi boyutu arasındaki kolerasyon değeri. 060 olarak bulunmuştur. 2015 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın üçüncü alt boyutu olan süreç boyutu ile 2018 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın süreç boyutunu arasındaki kolerasyon değeri. 074 olarak hesaplanmış ve 2015 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın sonuncu alt boyutu olan ürün boyutu ile 2018 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın ürün boyutunu arasındaki kolerasyon değeri ,535 olarak bulunmuştur. Tablo 57'ye göre, 2015 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın geneli ile 2018 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın geneli arasındaki kolerasyon değerine bakıldığında ise sonucun. 202 olduğu görülmektedir.

Yapılan istatistiksel hesaplamalar sonucunda araştırma doğrultunda görüş bildiren öğretmenlerin 2015 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programının bağlam, girdi, süreç ve ürün alt boyutları ile öğretim programının tamamının, 2018 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın tüm alt boyutları ile tamamından elde edilen kolerasyon sonuçlarına bakıldığında bağlam, girdi ve süreç alt boyutları ile programın genelinde düşük düzeyde bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Ürün boyutunda ise anlamlı ve orta düzeyde bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir ($P < 0,05$, $r^2 = 0,535$). 2015 ve 2018 programlarının ilk üç boyutundaki ilişkinin düşük ürün boyutundaki ilişkinin ise orta düzeyde çıkmasının nedeni olarak, programların ürün boyutlarındaki maddeleri her iki programda da birbirlerine daha yakın bulmaları olabilir. Korelasyon katsayısının mutlak değeri olarak 0.70 - 1.00 arasında olması yüksek; 0.70-0.30 arasında olması orta ve 0.30-0.00 arasında olması düşük düzeyde bir ilişkinin olduğuna işaret etmektedir (Büyüköztürk, 2012).

BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde, bulgular bölümünde yapılan istatistiksel analizlerin sonucunda elde edilen sonuçlar doğrultusunda, araştırmanın alt problemlerini oluşturan öğretim programının bağlam, girdi, süreç ve ürün değerlendirme boyutlarına ilişkin ulaşılan sonuçlar ve araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin kişisel bilgilerini oluşturan birtakım değişkenlerin (cinsiyet, yaş, mesleki deneyim, mezun olunan okul türü ve öğrenim durumu) araştırmaya olan etkisi çerçevesinde yapılan tartışmalar ve program uygulayıcıları ile araştırmacılar için geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

1. SONUÇ VE TARTIŞMA

1.1. SINIF ÖĞRETMENLERİNİN 2015 VE 2018 İLKOKUL DÖRDÜNCÜ SINIF TÜRKÇE ÖĞRETİM PROGRAMINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

1.1.1.2015 ve 2018 İlkokul Dördüncü Sınıf Türkçe Öğretim Programının Bağlam Boyutu

İlkokul dördüncü sınıf Türkçe öğretim programını değerlendirme aracının birinci alt boyutunu oluşturan “bağlam” boyutunda yer alan maddelere, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin verdikleri cevaplar doğrultusunda ulaşılan sonuçlar ile alanda yapılmış çalışmalar incelenerek tartışılmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin çoğunluğun, hem 2015 hem de 2018 İlkokul Dördüncü Sınıf Türkçe Öğretim Programının kazanımlarının dördüncü sınıf öğrencilerin Türkçe dersine hazır bulunuşluklarıyla örtüştüğünü düşündükleri tespit edilmiştir. Ortaya çıkan bu sonuç doğrultusunda, öğrenci hazır bulunuşlukları ile program

sonunda öğrencilere kazandırılması amaçlanan kazanımların birbiri ile uyumlu olduğu düşünülebilir. Bu sonucu destekler nitelikte olan Çitçi'nin (2005), yaptığı araştırmaya göre ilköğretim birinci kademe Türkçe programı kazanımlarının birbirleriyle tutarlı olduğunu tespit ederek kazanım ifadelerinin açık ve anlaşılır olduğunu ileri sürmüştür. Uysal (2012) da İlköğretim 4.sınıf Türkçe Dersi Öğrenci Çalışma Kitabı'nda ön bilgileri harekete geçirici çeşitli etkinliklere yer verildiği; öğrenilenlerin günlük hayatla ilişkili ve günlük hayata aktarılabilir olması yönünde çeşitli açık soruları içinde barındırdığını saptamıştır. Bektaş (2009) araştırmaya dâhil ettiği öğretmenlerin cevaplarından en düşük ortalamayı, programın öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerine uygun olduğu ifadesi almış ve öğretmenlerin program öğrencilerin hazır bulunuşluk seviyesine uygun bulmadıklarını belirtmişlerdir.

Sınıf öğretmenlerinin 2015 programına göre Türkçe dersi için ayrılan sürede programı uygulayabildikleri ve süreyi yeterli buldukları sonucuna 3.55 ortalama ile katıldıklarını belirtirken 2018 programına göre de 3.53 ortalama ile katılıyorum cevabını vermişlerdir. Ulaşılan bu sonuç Ünal'ın (2011) çalışmasının sonuçlarıyla örtüşmektedir. Ancak Bağcı (2010)'nın yaptığı çalışmada öğretmen klavuz kitaplarındaki dil bilgisi alanına yönelik olarak önerilen etkinlikleri uygulayabilmek için tavsiye edilen sürenin yetersiz bulunduğu görülürken, yine Yiğitoğlu(2007)'de araştırmaya dahil olan öğretmenlerin haftalık ders süresini yetersiz bulduklarını belirttiklerini saptamıştır.

Altuntaş (2012) öğretmenlerin programda belirtilen konuşma eğitimine ayrılan süre açısından yetersiz olarak gördüklerini ifade etmiştir.

“Program öğrencilerin Türkçe dersi ile diğer dersler arasında bağlantı kurmasını sağlamaktadır” maddesine 2015 programına göre sınıf öğretmenlerinin % 66,3'ü, 2018 programına göre de sınıf öğretmenlerinin % 66,1'i katılıyorum şeklinde cevap vermişler ve buradan da her iki programın da dördüncü sınıfta yer alandığı derslerle bağlantılı olduğu, öğrencilerin diğer derslerle Türkçe dersi arasında bağlantı kurabildiği sonucuna ulaşılmıştır. Ünal (2011)'da programda yer alan derslerin diğer derslerin kolay anlaşılmasını sağladığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Yine her iki program için de sınıf öğretmenlerinin yarısından fazlasının katılıyorum cevabını verdikleri ülkenin genel ve özel amaçları ile İlkokul Dördüncü

Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programının amaçlarının birbiri ile uyum içinde olduğu tespit edilirken, Şahin (2007) yaptığı araştırmada İlköğretim Birinci Kademe Türkçe programında yer alan amaçların gerçekleşme düzeyine yönelik öğretmen görüşleri oldukça yüksek düzeyde olumlu çıktığı bulgusuna ulaşmıştır. Cansu (2010) program değerlendirmesinin bileşenlerinden biri olan bağlam değerlendirme kısmında yer alan bulgular doğrultusunda araştırmaya katılanların, genel anlamda programın amaçlarını uygun olduğunu düşündüklerini ifade ederken benzer bir şekilde Bayhan (2011) da araştırmasına dâhil ettiği kursiyerlerin ve öğretim görevlilerinin programın bağlam boyutunda yer alan ifadelerle katılıyorum şeklinde cevapladıklarını görürken, programın amaçları belirlenirken kursiyerlerin ve öğretim görevlilerinin fikirlerinin alınması gerektiği tavsiyesinde bulunmuştur.

Öğretim programları hazırlanırken, programın esnek olması yani uygulanacak olan her bölge ve koşulda uygulanabilmesi için uygulayıcılara gerekli düzenleme ve değişiklik yapma olanağını vermesi beklenir. Bu araştırmada, araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri, 2015 ve 2018 İlkokul dördüncü sınıf Türkçe öğretim programının esnek bir yapıda olduğunu düşündükleri tespit edilmiştir. Ancak bu alanda yapılmış olan farklı çalışmalar incelendiğinde sonuçlarının ulaşılan bu sonuçlarla uyuşmadığı görülmüştür. Diren (2010)'ın çalışmasında, 2005 Türkçe Öğretim Programının ülkemizde bulunan tüm okulların eşit şartlara ve imkânlarla sahip olduğunu varsaydığını ancak her okulun mevcut şartlarının program uygulamaya elverişli olmadığı ve her okulun sahip olduğu şartlarının eşit olmadığı ihtimalinin göz önünde bulundurulması gerekirken, görüşleri alınan öğretmenlerin, Türkçe öğretim programında yer alan kazanımların okulların sahip oldukları altyapı olanaklarıyla gerçekleştirilebilir düzeyde olmadığı kanaatinde olduklarını tespit etmiştir. Benzer bir şekilde Bağcı (2010) da araştırmasına katılan öğretmenlerin yarıdan fazlasının yeni Türkçe Öğretim Programı'nın öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını karşılayabileceği konusunda olumsuz bir bakış açısına sahip olduğunu belirtmiştir. Senger (2007)'in araştırmasına katılan sınıf öğretmenleri de, kazanımların bölgesel farklılıklara göre düzenlendiği takdirde programın eksik kalan kısımlarının da tamamlanacağını düşünmektedirler.

Sınıf öğretmenlerinin %57,6' sinin katılıyorum cevabını verdiği 2015 Türkçe öğretim Programının ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin Türkçe ile ilgili mevcut

ihtiyaçlarına cevap verdiği ve Türkçe dersi ile ilgili gelecekteki ihtiyaçlarına temel oluşturduğu anlaşılırken, 2018 Türkçe ğretim Programı doğrultusunda cevap veren öğretmenlerin %51,6'sı katılıyor cevapını vermiştir. Öğrencilerin Türkçe dersi sayesinde kazanması beklenen ve Türkçe ğretim programının öğrenme alanları bölümünde yer verilen,okuma, yazma ve konuşma becerilerinin tümünü eksiksiz bir biçimde kazanması ve edindiği becerileri günlük hayatta etkin bir biçimde kullanması gerekir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısından fazlasının bu doğrultuda görüş bildirdikleri tespit edilmiştir. Diren (2010)'deTrke ğretim Programı'nın öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını karşılayacağına, eğitim öğretimdeki sorunları çözeceğine, dil becerilerinin hepsini aynı düzeyde geliştireceğine olduklarını bulmuştur.

2015 Türkçe ğretim programdaki konulara ayrılan sürenin, konuların güçlük derecelerine uygun olduğu görüşüne öğretmenlerin %20,3' katıldıklarını belirtirken, %51,5'i tamamen katıldıklarını belirtmişlerdir.Programda yer alan tema ve konuların kolaylık ya da zorluk derecesine göre programın süreyi uygun şekilde ayarlamış olması hem program uygulayan öğretmenler hem de öğrenciler için son derece önemlidir. Sonuçta konulara ayrılan sürenin yeterli olması ve ğrenci ders ve çalışma kitaplarında yer alan etkinliklerinde yapılmasına imkân sunacak ve dolayısıyla da programın başarısını artacaktır.Altuntaş (2012) ğretmenlerle yaptığı görüşmelerde, öğretmenlerin yarısının etkinlikleri yeterli bulduğunu verilen sürede ancak yetiştirebildiklerini, diğer öğretmenlerin ise etkinlik sayısının oldukça fazla olduğunu, bu nedenle de etkinlikleri yetiştiremeyip dev olarak verdiklerini belirttiğini ifade etmiştir.

2015 programı doğrultusunda araştırmaya katılan sınıf ğretmenlerinin %56,3' programda yer alan etkinlikler öğrencilerin gelişimsel özelliklerine uygun olduğunu düşünürken, % 44,7'si etkinliklerin öğrencilerin gelişimsel özelliklerine uygun olmadığını düşündükleri saptanmıştır. Benzer bir şekilde 2018 programı doğrultusunda araştırmaya katılan sınıf ğretmenlerinin %52,5'inin programda yer alan etkinlikler öğrencilerin gelişimsel özelliklerine uygun olduğunu düşünürken, % 47,5'i etkinliklerin öğrencilerin gelişimsel özelliklerine uygun olmadığını düşünmektedir. zbulur (2011), Program hazırlanırken, ğrenci çalışma kitaplarındaki dil bilgisi etkinliklerinin belirlenmesi sırasında öğrencilerin sınıf

seviyelerinin dikkate alınması gerektiğini, belirlenen etkinliklerin de öğrencilerin yaş ve gelişim seviyelerine uygun olması gerektiğini ileri sürmüştür. Uysal (2012)'ın yaptığı çalışmada Öğretmen Kılavuz Kitabı'nda ve Öğrenci Çalışma Kitabı'nda yer alan etkinliklerin tüm temalarda birbirine benzer bir biçimde bulunduğunu, bununda öğrencilerin ilgilerini çekmeyerek sıkılmalarına yol açabileceği sonucuna ulaşmıştır. Yine aynı çalışmada Öğretmen Kılavuz Kitabı ve Öğrenci Çalışma Kitabı'ndaki etkinlikler bazen birçok ölçütle eşleşirken bazı etkinliklerde hiçbir ölçütle eşleşmediği görülmüş bu sonucun da yapılandırmacı öğrenme ilkeleri açısından eksik ve yetersiz olduğunu düşünülmüştür. Üner (2010), etkinliklerin öğrencilerin yaş grupları da dikkate alınarak onların ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda hazırlanması gerektiğinin, konuşma etkinliklerinin öğrencilerin konuşma ihtiyacını karşılayacak biçimde hazırlanması gerektiğinin, yazma etkinliklerinin de paragraf düzeyi yerine cümle düzeyinde oymalı olması gerektiği sonucuna ulaşmıştır.

1.1.2. 2015 ve 2018 İlkokul Dördüncü Sınıf Türkçe Öğretim Programının Girdi Boyutu

İlkokul dördüncü sınıf Türkçe öğretim programını değerlendirme aracının ikinci alt boyutunu oluşturan “girdi” boyutunda yer alan maddelere araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin verdikleri cevaplar incelenmiş ve yorumlanmıştır.

İlkokul dördüncü sınıf Türkçe öğretim programını değerlendirme aracının ikinci faktörünü oluşturan “Girdi” boyutunda yer alan ifadelerle sınıf öğretmenlerinin 2015 programı doğrultusunda verdikleri cevaplara ilişkin bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin %57,8' si programın uygulanabilmesi için okulun ve sınıfın fiziksel şartları yeterlidir ifadesine katıldıklarını belirtmişler ve 2018 programı doğrultusunda araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin de %57,2' si olumlu görüş bildirmişlerdir. Bu cevaplar sonucunda da her iki programın uygulanışı sırasında sınıfların ve okulun fiziki şartlarının programı uygulamak için uygun olduğunu dolayısıyla da fiziksel şartlar bakımından programın uygulanabilir olduğu sonucuna ulaşılırken, Kırmızı ve Akkaya (2009), görüşlerine başvurdukları öğretmenlerden bazılarının “Okulumuzda yeterince görsel malzeme yok. Bu nedenle programa ilişkin bazı etkinlikleri gerektiği gibi yapamıyoruz” şeklinde görüş belirttiklerini ifade ederken öğretmenlerin genelinin okulda yeterli araç gereç olmadığını belirttiğini ifade etmiştir. Yiğitoğlu

(2007)da okullardaki bilgi ve teknoloji sınıfları yeterli olamadığını ve programın uygulanabilmesi için gerekli olan çevre şartları ve sınıf mevcutlarının uygun olmadığını belirterek bu görüşü desteklemiştir. Yine Korkmaz (2006)'ın yaptığı araştırmada, Kırmızı ve Akkaya (2009) ile Yiğitoğlu (2007)'nin yaptıkları araştırmaları destekler niteliktedir. Korkmaz (2006) öğretmenlerin öğretim programının uygulanmasında okulların alt yapı, araç- gereç ve materyal açısından yetersiz olduğunu, sınıfların kalabalık olduğu gibi sınırlılıklarının olduğunu bildirdiklerini belirtmiştir.

Girdi boyutunda yer alan bir diğer madde olan “Program farklı beceriler için farklı araçlar kullanmaya imkân tanır” ifadesine her iki programın da öğrencilere Türkçe dersi ile kazandırılması planlanan okuma, yazma, konuşma, dinleme vb. becerileri kazandırmada farklı araç gereçleri kullanmaya elverişli olabileceği düşünülebilir. Ancak bu sonuç ile çakıştığı görülen bazı araştırmalardan biri olan Öztürk(2011)' ün yaptığı araştırmaya göre araştırmayadâhil olan öğretmenlerin büyük bir kısmının öğrencilere okuma/dinleme/izleme becerilerini kazandırabilmek amacıyla yeteri kadar araç ve gereçten yararlanmadığını belirtirken, Karataş (2007) programda yararlanılan görsel ve işitsel materyallerin öğretim programına ve öğrencilere katkısı hususunda öğretmenlerin katılmıyorum yönünde görüş bildirmelerini, görsel ve işitsel materyallerin programda verimli olarak kullanılmadığını ya da programın hedeflerine çok fazla katkısının olmadığını düşünmelerinin sonucu olduğunu düşünmüştür. Yine benzer bir sonuç olan, Erdoğan (2007)' de yaptığı çalışmanın sonuçları doğrultusunda edinilen bilgiye göre, 2005 Türkçe öğretim programın etkili ve verimli bir biçimde uygulanamamasının nedenleri olarak, alt yapı ve materyal eksikliklerinin bulunması yeterli kaynak ve malzemeye öğretmenlerin sahip olmaması, deney, araştırma ve değerlendirme süreci için ayrılan sürenin yetersiz olması olarak açıklanmıştır. Altuntaş (2012) öğrencilere konuşma becerisini kazandırmada yeterince araç-gereç kullanmama nedeni olarak öğretmenlerin %43,2'si araç-gereç eksikliğini, % 27,5'i sınıfların kalabalık olmasını, % 19,7'si okulun ve sınıfın fiziki koşullarının araç- gereç kullanımına uygun olmamasını, %12,6'sı konunun ve etkinliklerin araç-gereç kullanımına uygun olmamasını, %1,3'ü sürenin yetersiz olmasını, % 0,9'u ise hazırlık gerektiren etkinliklerde öğrencilerin hazırlık yapmaması şeklinde açıklamıştır. Benzer bir

sonuca ulaşan Er (2011) öğretmenlerin dinleme/izleme alanına yönelik olarak yeterli araç-gereç kullanmamalarının sebebi olarak öğretmenlerin 81'inin okullardaki araç-gereç eksikliğini, 30'unun sınıf mevcudunun kalabalık olmasını, 16'sının araç-gereç kullanmada bilgi yetersizliğini, 12'sinin araç-gerece gerek duyulmamasını, 9'unun zaman yetersizliğini, 4'ünün fiziki şartları ve 2'sinin de öğrenci ilgisizliğini sebep olarak göstermişlerdir.

Kaya (2015) araştırmaya katkıda bulunan öğretmenlerin çoğunluğunun sınıf mevcutlarının kalabalık bulduğunu, bu nedenle de öğrencilere yeterince zaman ayrılmadığını belirttiklerini ifade ederken, Altuntaş (2012) araştırmasında görüşlerini aldığı öğretmenlerden bazılarının programda yer alan amaçlara ulaşmak için sınıf mevcutlarının azaltılması, programın nitelikli bir biçimde uygulanması, okulların programın öngördüğü teknolojik araç-gereçlere sahip olması ve öğrencilerin ekonomik şartlarının program uygulamaya uygun olması gibi şartların sağlanması gerektiğini öne sürmüşlerdir.

Bayhan (2011) değerlendirdiği eğitim programının girdi boyutu içinde görüşlerini aldığı kursiyerlerle öğretim görevlileri arasında fark saptayamamış, programın girdi boyutunda yer alan maddelerden olan konular, görsel işitsel materyaller, çalışma yaprakları, bireysel ve grupla yapılan çalışmalar, kullanılan öğretim yöntemleri gibi ifadelerle kursiyerler, öğretim görevlilerine oranla daha fazla katıldıklarını tespit etmiştir. Öğretim görevlileri için programının girdi boyutunun geliştirilebileceği önerisinde bulunmuştur. Ünal (2011) yurt dışındaki üniversitede görev yapan öğretim elemanlarının, öğretim araç ve gereçlerini yeterli düzeyde kullanma becerisine sahip olduğunu tespit etmiş ve Cansu (2010)' katılımcıların çoğunluğunun üniteler arasında bütünlük olduğu görüşünde olduklarını fakat program için hazırlanan ders kitaplarında öğrencileri araştırmaya sevk eden bilgilerin yetersiz olduğu görüşünde oldukları sonucuna ulaşmıştır.

1.1.3. 2015 ve 2018 İlkokul Dördüncü Sınıf Türkçe Öğretim Programının Süreç Boyutu

İlkokul dördüncü sınıf Türkçe öğretim programını değerlendirme aracının üçüncü faktörünü oluşturan “Süreç” boyutunda yer alan ifadelerle sınıf öğretmenlerinin verdikleri cevaplar incelendiğinde “Programda öğrencilerin yazma

becerilerini kullanabileceği etkinlikler uygulanmaktadır” ifadesine 2015 programı doğrultusunda öğretmenlerin yarısı katılıyorum cevabını verirken 2018 programı doğrultusunda görüş bildiren öğretmenlerin % 37,9’u katılıyorum demişlerdir. Türkçe dersinin ilkokul birinci sınıftan itibaren öğrencilere yazma becerilerini kazandırıldığı ders olması sebebiyle yazma Türkçe öğretim programının öğrenme alanlarından birisidir. Yazma bireylerin gözlemlediklerini, düşündüklerini, hissettiklerini ifade etme şekillerinden birisi olması sebebiyle de yazma becerilerini kullanacak ve geliştirecek etkinliklerin yapılması oldukça önemlidir. Söylemez (2018), 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın yazma becerisi kazanımlarını incelediği çalışmasında yansıtıcı düşünme becerisine yönelik kazanımların yoğun olduğunu ancak eleştirel düşünme ve problem çözme boyutlarından yazma becerisi kazanımlarının zayıf olarak nitelendirilebileceğini belirtmiştir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinden Programın uygulanma sürecinde yaratıcı drama tekniği kullanıldığı görüşüne 2015 programı için % 57,3’ü sını katılıyorum cevabını verirken geri kalanları da katılmıyorum ve kısmen katılıyorum şeklinde görüş bildirmişlerdir. Yine aynı madde için 2018 programı doğrultusunda fikir belirten öğretmenlerin ise % 52,4’ü katılıyorum şeklinde görüş bildirmişlerdir. Süreç boyutundaki bir diğer madde olan Programın uygulanma sürecinde beyin fırtınası tekniği kullanıldığı görüşüne ise, 2015 programına göre öğretmenlerin %65’i katıldıklarını belirtirken 2018 programına göre cevap veren öğretmenlerin de %58,1’i katıldıklarını bildirmişlerdir. Verilen bu cevaplar doğrultusunda sınıf öğretmenlerinin dördüncü sınıf Türkçe öğretim programını uyguladığı derslerde öğretim yöntem ve tekniklerinden olan yaratıcı drama, beyin fırtınası gibi çeşitli yöntem ve teknikleri kullandıkları tespit edilmiştir. Ulaşılan bu sonuç Altuntaş(2012)’ın yaptığı çalışmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Altıntaş (2012)’ da çalışmasında öğretmenlerin en çok kullandığı yöntem ve tekniklerin, katılımlı konuşma, soru-cevap ve beyin fırtınası olduğu sonucuna ulaşmıştır. Katılımlı konuşmayı öğretmenlerin %78,4’ü, soru-cevabı %86,9’u, beyin fırtınası tekniğini de %66,2’si her zaman ve sık sık kullanmaktadır. Karaaslan (2010)’ da beyin fırtınası tekniğinin konuşma becerisi üzerinde etkisini belirlemeye yönelik bir araştırma yapmış ve sonucunda beyin fırtınası tekniğinin konuşma becerisi üzerinde oldukça

etkili olduğunu ve bireylerin daha rahat konuşarak kendini daha iyi ifade ettikleri ve başkaları ile daha kolay iletişim kurabildikleri sonucuna ulaşmıştır.

Hezen (2009) çalışmasında elde edilen bulguları yorumlarken beyin fırtınasının, eleştirel ve yaratıcı düşünme tekniklerinin öğrencilerde geliştirilmesi amaçlanan becerilerinin geliştirilmesine katkı da bulunacağına işaret edilmiştir. Yine Ünal (2011)'in araştırmasına katılan öğrenciler derslerde aktif öğrenme etkinlikleri uygulandığını belirtmişlerdir. Cansu (2010) araştırmaya katılanların neredeyse tamamının e-Öğrenme ortamlarının öğrenmeyi kolaylaştırdığı düşüncesine sahip olduğu ancak katılımcılardan bir kısmının programda bulunan alıştırmalar sorularının az olduğunu düşündüklerini vurgulamıştır.

Aközbek (2008) çalışmasının süreç boyutuna ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerinin birbirinden farklı olduğunu, bu farklılığın nedeninin iki grubun beklentilerinin farklı olabileceğinden kaynaklandığını, öğretmenlerin görüşlerinin programın uygulanması sürecinde yapılan etkinliklerin kısmen gerçekleştiği yönünde iken, öğrencilerin yapılan etkinliklerin yetersiz olduğunu düşündükleri yönünde olduğunu belirtmiştir.

1.1.4. 2015 ve 2018 İlkokul Dördüncü Sınıf Türkçe Öğretim Programının Ürün Boyutu

İlkokul dördüncü sınıf Türkçe öğretim programını değerlendirilme aracının dördüncü alt boyutunu oluşturan “ürün” boyutunda yer alan maddelere, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin 2015 ve 2018 programı doğrultusunda verdikleri cevaplara göre ulaşılan sonuçlar ile alanda yapılmış çalışmalar incelenerek tartışılmıştır.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri Programda yer alan dil bilgisi konuları yeterli bulma düzeylerine bakıldığında, 2015 programı için sınıf öğretmenlerinin %53,8' i katılıyorum şeklinde görüş bildirmişler, 2018 programı için görüşleri alınan öğretmenlerin ise %51,6'ı katılıyorum demişlerdir. Bu rakamlara bakıldığında öğretmenlerin yarısından fazlasının dil bilgisi konularını yeterli buldukları düşünülmüştür. Ancak İlkokul Dördüncü Sınıf Türkçe Öğretim Programının değerlendirilmesi ölçme aracının ön uygulamasını yapılırken “Programda yer verilen dil bilgisi sorularını yeterli buluyor musunuz?” sorusuna öğretmenlerden

çoğunluğunun programdaki dil bilgisi konularını yetersiz bulduklarını, verilen dil bilgisi konularının da parça parça verilip bütünlük içinde olmadığını, ünite sonu değerlendirme sorularında dil bilgisi ile soruların daha kapsamlı olduğu şeklinde görüş bildirmişlerdir.

İlköğretim 1-5. sınıflar düzeyinde, dil bilgisi kural ve ilkelerinin sezdirilerek öğretilmesi anlayışı benimsenmiş ve 2015 yılında güncellenen İlkokul Dördüncü Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda dil bilgisi konularında detaya inilmeyeceği sadece konuların hissettirileceği anlayışı devam ettirilmiştir. Ayrıca programda öğrencilerin yaş, düzey, dil ve zihin gelişimleri ve hazır bulunuşlukları dikkate alınarak dil bilgisi, becerileri ile ilgili kazanımlar artan bir yoğunluk ve derinlik içinde yapılandırılmıştır (MEB, 2015).

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin programda yer alan dil bilgisi konularını yeterli bulmaları sonucu bazı çalışmaların sonuçları ile benzerlik gösterirken bazı araştırmalarla ise çatışmıştır. Benzer bir sonuca ulaşan Yiğitoğlu (2007) araştırmaya katılan öğretmenlerin dil bilgisi konularının diğer öğrenme alanları içerisinde sezgiye dayalı olarak verilmesini olumlu bulduklarını belirtirken, Diren (2010) yaptığı araştırmada öğretmenlerin, Türkçe Öğretim Programı'nın, dil becerilerinin hepsini aynı düzeyde geliştireceği açısından beklentilerinin oldukça düşük bir seviyede oldukları görülmüştür. Ünal ve Şahinci (2011) Türkçe öğretmenlerinin, programda yer verilen dil bilgisi konularının ve dil bilgisi etkinliklerinin artırılması gerektiği şeklinde görüş bildirdiklerini ifade etmiştir.

Araştırmanın sonuçları ile uyumayan çalışmalardan biri olan, Şekerci (2011)'nin araştırmasında, araştırmaya katılan öğretmenlerin, ilköğretim 4-5. sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programındaki dil bilgisi ile ilgili olan konularını yetersiz bulduklarını belirtmişler, programda yer almayan bazı dil bilgisi konularının öğretilmesi gerektiğini ve Türkçe Dersi Öğretim Programında dil bilgisi adı altında ayrı bir öğrenme alanı olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Yine Menteşe (2013) Türkçe dersi öğretim programında bulunan "Dil bilgisi" öğrenme alanına ait kazanımların önemine ilişkin öğretmen görüşleri ile bu kazanımların gerçekleşme düzeylerine arasında anlamlı bir farklılık olduğunu saptamıştır.

Benzer sonuçlardan biri olan Arıcı (2005)'nin çalışmasında öğretmenlerin Türkçe ders kitaplarını dil bilgisi etkinliği açısından yetersiz buldukları şeklinde görüş bildirdiklerini bu görüşe paralel olarak Erdoğan ve Gök (2009) de öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının Türkçe Öğretim Programında yer alan temalarda dil bilgisi konularına yeterli seviyede yer verilmediğini düşündüklerini vurgulamışlarken, Karadüz (2006) öğrencilerin dil becerilerini geliştirecek etkinliklere yeterince yer verilmediğini düşündüklerini saptamıştır.

Ürün boyutunda bulunan bir diğer madde de Programın öğrencilerin okuma alışkanlığını geliştirmelerini desteklediği görüşüne de 2015 programı için öğretmenlerin 3.31 ortalama ile katıldıkları saptanırken, 2018 programı için de 3.16 ortalama ile katıldıkları tespit edilmiştir. Çayır (2011)'in ilköğretim dördüncü sınıf Türkçe dersinin, çoklu zekâ kuramının kullanılarak işlendiği deney grubu ile çoklu zekâ kuramının işlenmediği kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinde deney grubunda yer alan öğrencilerin diğerlerine göre daha iyi olduğu sonucuna ulaştığı görülmüştür.

“Programdaki, öz değerlendirme formları öğrencilerin kendilerini değerlendirmede başarılıdır” Araştırmada 2015 programı doğrultusunda görüşleri alınan sınıf öğretmenlerinin % 50,6' sı programda kullanılması önerilen öz değerlendirme formlarının, öğrencilerin kendini değerlendirmelerinde etkili ve başarılı bulmuşlardır. Aynı maddeye 2018 programı doğrultusunda görüş bildiren öğretmenlerin de % 45,2' si programda kullanılması önerilen öz değerlendirme formlarının, öğrencilerin kendini değerlendirmelerinde etkili ve başarılı bulmuşlardır.

Öz değerlendirme formlarının önemi ve kullanılma sıklığı ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında, Benzer ve Eldem (2013) yılındaki çalışmasında 22 Türkçe öğretmeninden yalnızca 8'i tarafından öz ve akran değerlendirme formlarının kullanıldığı, öğretmenlerin büyük bir kısmının öz değerlendirme, akran değerlendirme ve grup öz değerlendirme formlarını çok az kullandıkları veya hiç kullanmadığını tespit etmiştir. Benzer ve Eldem (2013)'in sonuçlarına benzer olarak Yıldırım ve Karakoç Öztürk (2009) de öğretmenlerin öz değerlendirme formlarını kullanmada yetersiz oldukları sonucuna ulaşmıştır. Yine benzer bir şekilde, araştırmasından elde ettiği bulgular neticesinde öğretmenlerin öz değerlendirme

formları ile değerlendirme yapmanın etkililiğini önemli bir düzeyde Kabul etmelerine rağmen sıklıkla ve objektif olarak kullanamadıkları sonucuna ulaşmıştır. Burada öğrencilerin de öz değerlendirme yöntemini tam olarak anlayamamasından kaynaklanan problemlerin de olduğundan bahsetmiştir. Karakaya (2007)da, öğrencilerin yaptığı öz değerlendirmelerin daha etkili ve başarılı olması için öğretmenlerin öz değerlendirme formlarını kendi gözetimleri altında ve bir program dâhilinde yaptırmaları gerektiğini böylelikle de yapılan değerlendirmelerin güvenilirliğinin artacağını belirtmiştir. Gömleksiz, Sinan ve Demir (2010)'in yaptıkları çalışmada programda yer alan ölçeklerin uygulanabilirliğini genel olarak yetersiz bulmuşlardır. Ayrıca programda verilen ölçeklerin anlatımı değerlendirmeden ziyade biçimsel özellikleri değerlendirmeye yönelik olarak hazırlandıklarını bulmuştur.

Bununla birlikte öz değerlendirme formları gibi ölçeklerin öğrenci sayısı fazla olan sınıflarda ve kırsal kesimde uygulamanın zor olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öztürk (2008) okuma alanının değerlendirilmesinde anket yaptığı öğretmenlerin kullandıkları ölçme araçlarından öz değerlendirme formları, grup öz değerlendirme formları ve akran değerlendirme formlarını çok az kullandıkları ya da hiç kullanmadıkları sonucuna ulaşmıştır. Er (2011), öğrencilerin öz değerlendirme formunu kullanırken % 4,8'i tamamen, % 32'si çoğunlukla, % 31,2'si biraz, % 27,2'si çok az objektif olduğunu ve % 4,8'i hiç objektif olmadığını ifade etmiş ve öğretmenlerin büyük bir kısmı öğrencilerin öz değerlendirme formlarının doldururken çok az bir bölümünün objektif olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin çoğunluğu, öğrencilerin öz değerlendirme formunu kullanırken çok az objektif olduklarını belirtmiştir. Gelbal ve Kelecioğlu (2007)'nin yaptıkları çalışmaya dâhil ettikleri öğretmenlerin büyük bir kısmı öğrencilerin öz değerlendirme formları ile kendilerini değerlendirirken objektif olmadıklarını düşündükleri yargısına varmışlardır.

Akata (2009), Türkçe öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme araçları hakkında olumsuz tutuma sahip olduklarını belirtmiştir. Karadüz (2009), gözlem, öz değerlendirme, akran değerlendirmenin genelde kullanılmadığını, ölçme ve değerlendirmenin davranışçı araçlarla sonuç ve ürün odaklı yürütüldüğünü saptamıştır. Metin ve Demiryürek (2009), Türkçe öğretmenlerinin yeni ölçme ve

değerlendirme yaklaşımı hakkında olumlu görüşlerinin olduğunu aktarmış, ancak öğretmenlerin bu yeni yaklaşım konusunda bilgilerinin olmadığını belirtmiştir

2015 programı hakkında görüş bildiren sınıf öğretmenlerinin tam olarak yarısı ünite sonlarında yer alan soruların konuların öğrenilmesini pekiştirdiğini düşünürken diğer yarısı da ünite sonlarındaki soruların konuların öğrenilmesini pekiştirmede yetersiz bulduklarını belirtmişlerdir. 2018 programı doğrultusunda görüş bildiren öğretmenlerin ise % 45,2' si ünite sonlarında yer alan soruların konuların öğrenmesini pekiştirmede yetersiz bulmaktadırlar. Kurnaz (2013) daaraştırmasında Türkçe öğrenci çalışma kitaplarında verilen tema değerlendirme soruları incelemiş ve soru sayısı arttırılması gerektiği, aynı kazanımları ölçmede çok fazla soru kullanılmasından ziyade daha fazla kazanımın ölçülmesi gerektiğini önermiştir.

Göçer (2008) Türkçe ders kitaplarında, etkinlik içi ve tema sonu ölçme-değerlendirmenin yapıldığı kısımlarda açık uçlu sorulara, boşluk doldurma soruları, eşleştirme soruları, çoktan seçmeli soruları, doğru-yanlış soruları, 5n 1k soruları gibi değişik soru türlerine yer verildiğini ve tema sonu değerlendirmelerde soru sayısının yeterli olduğunu savunmuştur.

2015 programına yönelik olarak ölçme aracında yer alan soruları cevaplandıran sınıf öğretmenleri uygulanan Türkçe öğretim Programı sonunda öğrencilerin topluluk önünde konuşma becerisine yönelik gösterdiği gelişim tatmin edici bulmadıklarını ifade etmişlerdir. Türkçe öğretim programının konuşma öğrenme alanının kazanımlarından biri olan “topluluk önünde konuşur” kazanımının gerçekleşmediğini düşündüklerini bunun nedeni olarak da öğrencilerin özgüven konusunda yetersiz olabilecekleri, sınıf atmosferinden kaynaklanan arkadaşları ve öğretmeni tarafından beğenilmeme ve gülünç bulunma endişesi ya da kendini ifade etmede yetersiz oldukları gibi etkenlerin olduğu düşünülebilir. 2018 programı doğrultusunda, ölçme aracında yer alan soruları cevaplandıran sınıf öğretmenleri uygulanan Türkçe öğretim Programı sonunda öğrencilerin topluluk önünde konuşma becerisine yönelik gösterdiği gelişim tatmin edici değildir ifadesine % 46,7'si katılmıyorum cevabını vermişlerdir. Bu sonuç da bize 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın sonunda öğrencilerin topluluk önünde konuşma becerisini

kazandırmada etkili olduğu sonucuna götürmektedir. Ulaşılan bu sonucun aksine Söylemez (2018) Konuşma becerisinin 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda üstünde en az durulan beceri olduğu sonucuna ulaşmıştır. Menteşe (2013) Türkçe dersi öğretim programında yer alan“Konuşma” öğrenme alanında yer alan kazanımların öğretmenler tarafından önemli görülmesine rağmen yeterli düzeyde gerçekleşmediğini saptamış benzer şekilde, Öztürk (2011)' de öğretmenlerin Türkçe dersi öğretim programının öğrenme alanlarından birisi olan “Konuşma” öğrenme alanında yer alan kazanımların önemiyle ilgili görüşleri ile bu kazanımların gerçekleşme düzeylerine arasında anlamlı bir farklılık saptamakla birlikte öğretmenler kazanımların önemli olduğunu; fakat bu öğrenme alanında yer alan kazanımların gerçekleştirilmesinin yeterli bulmadıkları yargısına varmıştır. Altuntaş (2012)' da yaptığı araştırmaya katılan öğretmenlerin %80,7'si konuşma becerisini geliştirmeye yönelik olan amaç ve kazanımların, öğrencilerin dil gelişimine katkıda bulunduğunu düşünürken, öğretmenlerin katılmıyorum ve hiç katılmıyorum cevabını veren %8,6'sı ise bu görüşe katılmayarak tam tersini düşündüklerini saptamıştır. Dülger (2011) ilköğretim 6-8.sınıf öğrencilerinin İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan konuşma becerisi kazanımlarını uygulayabilme becerilerinin orta düzeyde bulurken, Sargın (2006)' da öğrencilerin sözlü anlatım konusunda yeterli düzeyde bilgi ve beceriye sahip olmadıkları ve Türkçe programında bulunan öğrenme alanlarından konuşma becerisini geliştirmesini amaçlayan çalışmaların beklenen seviyede olmadığını belirtmiştir

Ayrıca 2015 programı için ölçme aracını cevaplayan öğretmenlerin 3.38 ortalama ile yarısından fazlası programda önerilen ölçme araçlarının bireysel farklılıkları dikkate almadığı yönünde görüş bildirirken 2018 programı için cevap veren öğretmenlerin de % 52,4'ü katılmıyorum şeklinde cevap vermişlerdir. Buradan programda yer alan ölçme araçlarının öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz ardı edildiğini her öğrencinin ilgi ve ihtiyacına uygun değerlendirilme yapılamadığı yargısına varılmıştır. Elde edilen bulguların aksine;

Coşkun (2005)'un yeni Türkçe öğretim programdaki ölçme araçlarının kullanılarak öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkların saptanabildiği ve bu ölçme araçlarının öğrenciler arasındaki farklı yetenekleri açığa çıkarabildiğini belirtmiştir. Yıldırım ve Öztürk (2007) Türkçe dersi öğretim programında kullanılması tavsiye

edilen ölçme araçlarının öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate aldığı bulgusuna ulaşmıştır. Uysal (2012)'a göre Öğretmen Kılavuz Kitabı'nın öğrencilere seçme ya da öneri sunma imkânı verecek düzeyde etkinliklere yer verdiği, öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkları desteklediği, öğrencilerin duygu ve düşüncelerini ifade etme imkânı sağlayacak etkinliklere yer verdiği; öğrencilerin girişimlerini ve özgüvenlerini destekleyecek ve geliştirecek olan uygulamalara yer verdiği sonuçlarına ulaşmıştır. Yine Uysal'ın çalışmasına benzer olarak Öztürk (2008)'ün yaptığı araştırmada, öğretmenlerin Türkçe öğretim programında yer alan ölçme araçlarıyla öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre değerlendirme yapmanın mümkün olduğunu belirttiklerini saptamıştır.

1.2. SINIF ÖĞRETMENLERİNİN KİŞİSEL BİLGİLERİNİ OLUŞTURAN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERİN 2015 VE 2018 İLKOKUL DÖRDÜNCÜ SINIF TÜRKÇE ÖĞRETİM PROGRAMININ ALT BOYUTLARINA OLAN ETKİSİ

1.2.1. Cinsiyet Değişkeni

Araştırmanın alt problemlerinden biri olan “2015 ve 2018 İlkokul dördüncü sınıf Türkçe öğretim programının bağlam, girdi, süreç, ürün değerlendirme boyutlarına ilişkin öğretmen görüş puanlarında cinsiyet açısından anlamlı bir fark var mıdır?” sorusuna 2015 programı doğrultusunda araştırmaya katılan 221 kadın öğretmen ve 179 erkek öğretmenin cinsiyet değişkeni açısından bağlam, girdi, ürün ve süreç alt boyutlarının hiç birinde anlamlı bir sonuç bulunamamıştır. Bağlam ve süreç alt boyutlarında kadın öğretmenlerin ortalaması erkek öğretmenlerin ortalamasından rakamsal olarak daha fazla olduğu görülürken girdi ve ürün alt boyutlarında ise erkek öğretmenlerin ortalaması rakamsal olarak kadınlardan daha yüksek olduğu görülse de yine de aralarında anlamlı bir farklılığa rastlanamamıştır. 2018 programı doğrultusunda araştırmaya katılan 69 kadın öğretmen ve 55 erkek öğretmenin cinsiyet değişkeni açısından bağlam ve ürün alt boyutlarında anlamlı farklılık tespit edilirken, girdi ve süreç alt boyutların da anlamlı bir sonuç bulunamamıştır. 2018 programının girdi boyutunda erkek öğretmenlerin sıra ortalamalarının kadın öğretmenlerden fazla olduğu, süreç boyutunda ise kadın öğretmenlerin ortalamasının erkek öğretmenlerden fazla olduğu görülse de aralarında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Elde edilen bu sonucun bazı araştırma

sonuçlarını da desteklediği gözlemlenmiştir. Ünal (2011)'ın çalışmasında da araştırmaya dâhil olan öğrencilerin öğretim programına ilişkin puanları cinsiyet değişkenine göre anlamlı olarak farklı değildir. Cansu (2010)'da program sonundaki hedefleri gerçekleştirme durumuyla alakalı olarak verdikleri cevaplarda kadınların cevaplarının erkeklerin cevaplarına göre daha olumlu bulurken diğer değerlendirme boyutlarında cinsiyet değişkenine ilişkin bir fark olmadığını saptamıştır. Kaymakamoğlu (2010) tarafından yapılan araştırmada programın kazanım, içerik, öğrenme-öğretme süreci, değerlendirme öğeleri ile alakalı olarak öğretmen görüşlerinde kadın ve erkek öğretmenler arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık saptanamamıştır.

Konuyla ilgili bazı çalışmaların sonuçlarının da bu araştırmada ulaşılan sonucun aksi doğrultusunda sonuç bildirdiği belirlenmiştir. Bunlardan biri olarak, Serçek (2014) cinsiyet değişkenine göre bağlam, süreç ve ürün boyutlarında kadın ve erkek öğrencilerin görüşlerinin “kısmen katılıyorum” düzeyinde olduğu, bağlam, süreç ve ürün boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunamazken, girdi boyutunda erkek öğrencilerin görüşlerinde kadın öğrencilere göre anlamlı farklılık bulunmuştur. Serçek (2014)'in sonucunu destekleyen bir diğer çalışma olan Bayhan (2011)'in yaptığı çalışmada bağlam, girdi, süreç, ürün değerlendirme boyutlarına ilişkin cinsiyet açısından bağlam boyutunda kadın ve erkek kursiyerlerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamazken, girdi, ürün ve süreç boyutlarında erkek kursiyerlerin programı kadın kursiyerlere göre daha başarılı buldukları sonucuna ulaşmıştır. Kuran ve Kanatlı (2009) da sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri hakkındaki görüşlerde erkek öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine bakış açılarının, kadın öğretmenlere göre daha olumlu olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Yine Özgenel (2007) de kadın öğretmenlerin yeni programları erkek öğretmenlere göre daha fazla benimsediği ve programın geneline karşı daha olumlu algılara sahip oldukları bulgusuna ulaşırken, benzer bir şekilde Öztürk (2011)'de göre Türkçe dersinin amaçları çerçevesinde amaca hizmet edebilecek olan araç gereçleri seçmede, derste metinlerin işlenmesi esnasında okuma-dinleme-izleme kısımlarında diğer bölümlere nazaran öğrencilerin daha keyif aldığı varsayımında kadın öğretmenler ile erkek öğretmenler arasında kadın öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır. Ayrıca bayan

öğretmenlerin erkeklere göre öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeleri için yapılan etkinliklerde daha fazla hatırlatmaları kullandıklarını tespit etmiştir.

Tuzlukaya (2013) okuduğunu anlamayla ilgili kazanımlara ulaşma düzeylerinin cinsiyet açısından başarı ortalamalarında kadın öğrencilerin erkek öğrencilere nazaran daha başarılı olduklarını belirlerken, Bayraktar (2012) da, araştırmasına dâhil ettiği kadın öğrencilerin, konuşma becerilerinde erkek öğrencilerden daha iyi olduklarını bulmuştur. Kuşdemir ve Katrancı (2015) yaptıkları çalışma ile araştırmaya katılanların cinsiyetlerinin aynı zamanda öğrencilerin yazma eğilimleri ile de alakalı olduğunu görmüşlerdir.

1.2.2. Yaş Değişkeni

2015 ve 2018 İlkokul dördüncü sınıf Türkçe öğretim programının bağlam, girdi, süreç, ürün değerlendirme boyutlarına ilişkin öğretmen görüş puanlarında yaş açısından anlamlı bir farklılığın var olup olmadığına karar vermek için yapılan analizler sonucunda 2015 programının bağlam, girdi ve süreç boyutlarında sınıf öğretmenlerinin içinde bulundukları yaş aralığına göre anlamlı bir farklılık saptanırken ürün boyutunda ise anlamlı bir farklılığa rastlanamamıştır. 2018 Türkçe Öğretim Programı'nın ise bağlam, girdi ve ürün alt boyutlarında anlamlı farklılığa rastlanırken süreç boyutunda ise anlamlı bir farklılığa rastlanamamıştır.

Başka araştırmacıların elde ettikleri sonuçlar incelendiğinde, Kuran ve Kanatlı (2009)'nın değerlendirmeyi amaçladıkları alternatif ölçme değerlendirme teknikleri konusunda, sınıf öğretmenlerinin yaş aralıklarından, 22–25 yaş aralığında yer alan yeni mezun öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine bakış açılarının diğer gruplarda yer alan öğretmenlere göre daha olumlu olduğunu tespit etmişlerdir. Bu durumun sebebi olarak da öğretmenlerin eğitim fakültesinde aldıkları alternatif ölçme değerlendirme yöntemleri ile ilgili bilgilerinin henüz yeni ve daha güncel olması olabileceğini düşündükleri görülürken, Erdoğan (2007), çalışmasında alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri hakkındaki öğretmen görüşlerini incelemiş ve 22–28 yaş aralığında bulunan öğretmenlerin diğer yaş aralığında bulunan öğretmenlere göre anlamlı bir farklılığın olduğunu tespit etmiştir.

1.2.3. Mesleki Deneyim Değişkeni

2015 ve 2018 İlkokul dördüncü sınıf Türkçe öğretim programının bağlam, girdi, süreç, ürün değerlendirme boyutlarına ilişkin öğretmen görüş puanlarında mesleki deneyim açısından anlamlı bir farklılığın var olup olmadığına karar vermek için yapılan analizler sonucunda 2015 programın bağlam, girdi ve süreç boyutlarında sınıf öğretmenlerinin meslekte geçirdikleri süreye göre anlamlı bir farklılık saptanırken ürün boyutunda ise öğretmenlerin mesleki deneyimleri açısından anlamlı bir farklılığa rastlanamamıştır. 2018 programının ise bağlam, girdi, ürün boyutlarında anlamlı farklılık tespit edilirken süreç boyutunda anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Bu farklılığın nereden kaynaklandığını bulmaya yönelik olarak yapılan istatistiksel analizler sonucunda 2015 programının “Bağlam” boyutu ile sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine başladıkları zamandan bu yana geçirdikleri süreyi kapsayan mesleki deneyim değişkeni arasında tespit edilen anlamlı farklılığın 0-10 yıllık deneyime sahip olan öğretmenler ile 11 ile 15 yıl arasında mesleki deneyimi olan sınıf öğretmenlerinin, 16-20 yıllar arasında çalışmış olan öğretmenlerden kaynaklandığı tespit edilmiştir. Ayrıca meslekte 16 ile 20 yıl arası bir deneyime sahip olan öğretmenlerin ortalamalarının diğer iki grupta (0-10 yıl ile 11-15 yıl) yer alan öğretmenlere göre fazla çıkması meslekte geçirilen sürenin Türkçe öğretim programının, bağlam, girdi ve süreç boyutlarına ilişkin öğretmen görüşlerini olumlu yönde etkilediğinin düşünülmesine yol açmıştır. 2018 programının “Bağlam” boyutu ile sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine başladıkları zamandan bu yana geçirdikleri süreyi kapsayan mesleki deneyim değişkeni arasında tespit edilen anlamlı farklılığın ise 0-10 yıllık ve 11-15 yıllık deneyime sahip olan öğretmenler ile 16-20 yıllık deneyimi olan öğretmenlerden kaynaklandığı gözlemlenmiştir. Bunun yanı sıra 11 ile 15 yıl arasında mesleki deneyimi olan sınıf öğretmenleri ile 16-20 yıl arasında deneyimi olan öğretmenler arasında da farklılığa sebep oluşturduğu bulunmuştur.

2015 İlkokul dördüncü sınıf Türkçe öğretim Programı’nın “Girdi” boyutu ile mesleki deneyim değişkeni arasında tespit edilen anlamlı farklılığın 0-10 yıllık deneyime sahip olan öğretmenler ile 16-20 yıllık deneyimi olan öğretmenler ile 21 yıl ve daha fazla çalışmış olan öğretmenlerden kaynaklandığı gözlemlenmiştir. Yine, 11 ile 15 yıl arasında mesleki deneyimi olan sınıf öğretmenlerinin, 16-20 yıl arasında

deneyimi olan öğretmenlerle, 21 yıl ve 21 yıldan daha fazla süre ile çalışan öğretmenler arasında anlamlı farklılığa neden oluşturduğu bulunmuştur.

Bu sonuçları incelediğimizde bağlam boyutunda çıkan sonuçlara paralel olarak meslekte daha uzun yıllar geçirmiş olan öğretmenlerin ortalamasının rakamsal değerinin daha az çalışmış olan öğretmenlere göre küçük çıktığı gözlemlenmiştir. Bunun nedeni olarak da daha uzun yıllar çalışan öğretmenlerin eski Türkçe öğretim programlarını da görmüş olmaları ve yeni Türkçe öğretim programını eski programlara göre daha iyi bulmaları olabilir.

2018 Türkçe Öğretim Programı'nın "Girdi" boyutu ile mesleki deneyim değişkeni arasında tespit edilen anlamlı farklılığın 0-10 yıllık ve 11-15 yıllık deneyime sahip olan öğretmenler ile 16-20 yıllık deneyimi olan öğretmenlerden kaynaklandığı gözlemlenmiştir. Bu gruba ilaveten 0-10 yılları arasında bir deneyime sahip olan öğretmenler ile öğretmenlik mesleğinde 21 yıl ve üstünde çalışmış olan öğretmenler arasında anlamlı farklılığa neden oluşturduğu bulunmuştur.

2015 Türkçe Öğretim Programı'nın "Süreç" boyutu ile sınıf öğretmenlerinin meslekte geçirmiş olduğu zamanı kapsayan mesleki deneyim değişkeni arasında anlamlı farklılığa yol açan Aralığın 0 ile 10 yıl arası bir süre ile çalışmış olan öğretmenler ile 11-15, 16 ile 20 yıl arası deneyime sahip olan öğretmenlerden kaynaklandığı görülürken yine 0 ile 10 yıl arasında mesleki deneyimi olan sınıf öğretmenleri ile 21 yıl ve 21 yıldan daha fazla bir süre ile öğretmenlik yapan grubun farklılığa sebep oluşturduğu bulunmuştur. Anlamlı farklılığa yol açan bu her iki grubun da sıra ortalamalarına bakıldığında 0-10 yılları arasında yer alan öğretmenlerin ortalamalarının 16- 20 yılları ile 21 yıl ve daha üstünde çalışan öğretmenlerin sıra ortalamalarına göre daha küçük çıktığı bulgusuna rastlanmıştır. Yine süreç boyutunda yer alan maddelerin de mesleki deneyimi daha fazla olan öğretmenler tarafından daha olumlu görüldüğü sonucuna ulaşılmıştır.

2018 Türkçe Öğretim Programı'na göre "Ürün" boyutu ile mesleki deneyim değişkeni arasında tespit edilen anlamlı farklılığın 0-10 yıllık deneyime sahip olan öğretmenler ile 16-20 yıllık deneyimi olan öğretmenlerden kaynaklandığı gözlemlenmiştir. Araştırma sonuçları ile benzer bir çalışma olan Danış (2009)' ın araştırmasında, ilkökul ikinci Sınıf Türkçe Dersi Etkinlikleri araştırmaya katılan

öğretmenlerin kıdemleri açısından değerlendirilmiş ve öğretmenler etkinliklerin programa genel olarak uygun olduğu belirtmelerine rağmen mesleki deneyimi 16 yıl ve üzerinde olan öğretmenlerin, etkinliklerin genel olarak programa uygun olduğunu düşündüklerini ancak mesleki deneyimi 15 yıl ve altında olan öğretmenlerin etkinlikleri genel olarak programa uygun bulmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Yine Epçaçan ve Erzen (2008)'de İlkokul Türkçe dersi öğretim programı ile araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğindeki hizmet yılları arasında anlamlı bir ilişkiye rastlamış ve bu farkın kaynağının da 5 yıldan daha fazla çalışmış olan öğretmenler lehine olduğunu saptamışlardır. Çilesiz (2014) Öğrencilere Türkçe dersindeki proje çalışmalarını uygulatmada, mesleki kıdem yılı 21 yıl ve üstü olan öğretmenlerin 21 yıldan daha az çalışmış olan öğretmenlere nazaran daha anlamlı olduğunu tespit etmiş ve öğretmenlerin mesleki kıdemlerindeki artışla birlikte Türkçe projelerini uygulatma düzeylerinin de arttığı yargısına varmıştır.

Araştırma sonucunda elde edilen bulguların aksine Öztürk (2011) araştırmaya dâhil ettiği öğretmenlerden 5 ile 9 yıl arasında çalışmış öğretmenlerin diğer gruplarda çalışmış öğretmenlere göreyazma becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklerde daha fazla çeşitlilikte araç ve gereç kullanmaya çalıştıkları saptanmış ve aradaki anlamlılığın düzeyinin oldukça yüksek olduğu sonucuna ulaşırken, Şekerci (2011) dil bilgisi öğretiminin değerlendirilmesi sırasında geleneksel ölçme araçları yerine alternatif ölçme araçları kullanılması gerektiği görüşüne mesleki kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenlerin, 11-15 yıl, 16- 20 yıl ve 21 ve üzeri yıl olan öğretmenlere göre daha olumlu olduğu saptamıştır. Gömleksiz, Sinan ve Demir (2010)'in mesleki deneyimi fazla olan öğretmenlerin yeni Türkçe dersi öğretim program hakkında yeterli bilgiye sahip olmamalarından kaynaklanan sorunların yaşandığı, bu sorunların giderilmesi için de öğretmenlere rehberlik edecek çalışmalarının artırılmasının yararlı olabileceği ifadesi yer almıştır.

Benzer ve Eldem (2013) yaptığı çalışmaya dâhil ettiği 53 öğretmenden 31 öğretmenin 0-10 arasında mesleki deneyime sahip oldukları ancak öğretmenlerin programda yer alan alternatif ölçme ve değerlendirme yöntem ve teknikleri yerine geleneksel ölçme-değerlendirme tekniklerini kullanmaya devam ettiklerini buna neden olarak da sınıfların kalabalık olması, zamanın kısıtlı olması gibi gerekçeleri göstermelerini açıklamıştır.

Yiğitoğlu (2007), görev süresi 1–10 yıl arasında olan öğretmenlerin 11 yıl ve daha uzun süredir görev yapan öğretmenlere göre Türkçe dersinin amaçlarını hakkında daha fazla bilgiye sahip olduklarını saptarken, programı uygulayabilmek için çevre şartlarının yeterli ve elverişli olduğu konusu ile öğretmenlerin meslekte geçirdikleri görev süresi hakkında bir ilişki bulamamıştır. Mesleki deneyim ile Türkçe öğretim programı arasında ilişki bulunamayan diğer çalışmalardan biri olan Diren (2010) araştırmasında bayan ve erkek öğretmenlerin Türkçe öğretim programının geneline yönelik bakış açılarının da cinsiyet açısından bir farklılığın olmadığı sonucuna benzer olarak öğretmenlerin mesleki hizmet sürelerinin de Türkçe öğretim programının genelini etkilemediği ortaya çıkmıştır. Diren'in sonucuna benzer bir sonucu bulan Cansu (2010)da mesleki deneyim değişkeni ile programın değerlendirme boyutlarına katılım düzeyi arasında bir ilişkiye rastlamamıştır. Yine Yiğitoğlu (2007)da öğretmenlerin görev süresi ile haftalık ders süresi arasında anlamlı bir ilişkiye rastlayamamıştır.

1.2.4. Bitirilen Okul Türü Değişkeni

2015 ve 2018 İlkokul Dördüncü Sınıf Türkçe Öğretim Programının alt boyutlarında yer alan maddelere sınıf öğretmenlerinin verdikleri cevaplar doğrultusunda elde edilen verilerin sıra ortalamalarının mezun olunan okul türü değişkeni açısından anlamlı bir farklılığa sahip olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan istatistiksel analizlerin sonuçlarına göre her iki öğretim programının da bağlam, girdi, süreç ve ürün alt boyutlarının hiç birinde sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları eğitim fakültesi, Fen fakültesi ve diğer başlığı altında toplanılan fakültelerin sıra ortalamalarının hepsinin de birbirinden farklı değer vermesine rağmen aralarında anlamlı bir farklılığa rastlanamamıştır. Buradan öğretmenlerin mezun oldukları okullar farklı olsa bile diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin de sınıf öğretmenliğine başladıktan sonra öğretmenlerin aldıkları hizmet içi eğitimlerin, uyum seminerlerinin de etkisi ile programı uygulamada eğitim fakültesinde mezun olan öğretmenlerle aynı doğrultuda bir bakış açısıyla yaklaştıkları düşünülebilir.

Ulaşılan sonuçla benzerlik gösteren Epçaçan ve Erzen (2008) Türkçe dersi ilköğretim programın yeterliliğine ilişkin olarak, öğretmenlerin görüşleri arasında mezun olunan bölüm bakımından anlamlı bir farklılığa rastlayamamışlardır.

Kuran ve Kanatlı (2009)' nın araştırma sonuçlarına göre, sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları fakülteler ile alternatif ölçme ve değerlendirme yöntem ve teknikleri arasındaki ilişkiye bakıldığında, eğitim fakültesi dışındaki fakültelerden mezun olan öğretmenlerin eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlere oranla daha anlamlı bir sonuç olduğu tespit edilmiş ve tam tersi çıkması beklenirken ulaşılan bu sonucu da farklı fakülte mezunu olan öğretmenlerin kendilerini yetiştirip geliştirmeleri olarak açıklamıştır.

Araştırma sonuçlarıyla ulaşılan bulguların aksine, Danış (2009) ikinci Sınıf Türkçe Dersi Etkinlikleri ile ilgili olarak öğretmenlerin görüşleri mezun oldukları fakülte değişkeni açısından değerlendirmiş ve eğitim fakültesi ve diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin etkinlikleri programa uygun bulduklarını, fen edebiyat fakültesinden mezun olan öğretmenlerin ise etkinliklerin programa uygun bulmadıkları sonucuna ulaşırken, Yiğitoğlu (2007) eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlerin programı uygulayabilmek için çevre şartlarının uygun olduğu şeklinde bir görüş belirtirken, eğitim fakültesi dışındaki fakültelerden mezun olan öğretmenler çevre şartlarının uygun olmadığı yönünde bir görüş belirtmişlerdir. Benzer bir sonuca ulaşan Öztürk (2011)' de elde ettiği bulgular neticesinde Türkçe dersi metin işleme sürecinde yazma aşamasının öğrencilerin en severek yaptıkları bölüm olduğu düşüncesine araştırmaya katkıda bulunan öğretmenler arasından “fakülte” mezunları ile diğer öğretmenler arasında anlamlı bir ilişki olduğunu görmüştür. Aynı doğrultuda sonuç veren bir diğer çalışma olarak da Benzer ve Eldem (2013) Türkçe Öğretmenliği ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlikleri ile Türk Dili ve Edebiyatı bölümü arasında anlamlı farklılık bulmuşlardır.

1.2.5. Öğrenim Durumu Değişkeni

2015 ve 2018 İlkokul Dördüncü Sınıf Türkçe Öğretim Programını Değerlendirme Aracında yer alan maddelere araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin verdikleri cevaplar doğrultusunda elde edilen verilerin sıra ortalamalarının sınıf öğretmenlerinin öğrenim durumları değişkeni açısından anlamlı

bir farklılığa sahip olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan istatistiksel analizlerin sonuçlarına göre 2015 programının “Bağlam” ve “Ürün” boyutlarında sınıf öğretmenlerinin öğrenim durumlarına göre anlamlı bir farklılık saptanırken, “Girdi” ve “Süreç” boyutlarında ise anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. 2018 programının ise alt boyutlarının hiçbirinde anlamlı farklılığa rastlanamamıştır. Lise, ön lisans, lisans, yüksek lisans ve doktora alt başlıkları alanında toplanan öğrenim durumu bilgilerinde araştırma için görüş bildiren sınıf öğretmenlerinin arasında lise mezunu öğretmenle, doktora yapmış olan öğretmene rastlanamamıştır. 2015 programına göre görüş bildiren sınıf öğretmenlerinin öğrenim durumları ile aralarında manidar bir farklılığa rastlanan bağlam ve ürün alt boyutlarındaki farklılığın nereden kaynaklandığını bulmak amacıyla yapılan analizler neticesinde bağlam boyutundaki gözlemlenen farklılığın birisi ön lisans mezunu olan sınıf öğretmenleri ile yüksek lisans mezunu olan öğretmenler arasından kaynaklandığı belirlenirken diğeri de lisans mezunu olan sınıf öğretmenleri ile yüksek lisans mezunu olan sınıf öğretmenlerinden kaynaklandığı görülmüştür. Ayrıca yapılan istatistiksel analizler sonucunda yüksek lisans mezunu olan sınıf öğretmenlerinin ortalaması rakamsal olarak ön lisans mezunu olan sınıf öğretmenleri ile lisans mezunu olan öğretmenlerden yüksek çıkmıştır. Elde edilen bu bilgi doğrultusunda sınıf öğretmenlerinin eğitim seviyesi yükseldikçe programı daha anlaşılır, uygulanabilir ve başarılı buldukları düşünülebilir.

Sınıf öğretmenlerinin öğrenim durumu ile anlamlı bir ilişkisi olduğu saptanan ölçme aracının ürün boyutu ile ilgili ulaşılan verilere bakıldığında aralarındaki bu farklılığın kaynağının bağlam boyutunda elde edilen sonuçlarla benzer olduğu gözlemlenmiştir. Ürün boyutunda da yüksek lisans yapmış olan öğretmenlerin, ön lisans mezunu olan öğretmenlerle lisans mezunu olan öğretmenlere göre sıra ortalamaları daha yüksek çıkmış ve manidar bir farklılık oluşturmuştur. Ancak lisans mezunu olan öğretmenlerin ortalaması, ön lisans mezunu olan öğretmenlere göre daha yüksek olmasına rağmen aralarında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Yine buradan da araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin öğrenim seviyesi yükseldikçe öğretim programı hakkındaki görüşlerinin yükselerek programı daha etkili buldukları düşünülmüştür.

Bayhan (2011)'in araştırmasının sonucu bu çalışma ile ulaşılan sonuçlarla örtüşmeyip tam tersi yöndedir. Bayhan (2011) ortaöğrenim, ön lisans ve fakültemezunu olan kursiyerlerin öğrenim durumu yükseldiğinde program hakkındaki görüşlerinin düştüğünü gözlemlemiştir. Aynı doğrultuda sonuç veren bir başka çalışma olan Çakmak ve Gürbüz (2014)' de yaptıkları araştırma bulgularına göre, lisansüstü eğitim almış olan öğretmenlerin aritmetik ortalamasının lisans mezunu olan öğretmenlerin aritmetik ortalamasından sayısal olarak daha yüksek çıktığını bulmuşlar ve öğretmenlerin öğrenim düzeyinin yükselmesi ile edinilen bilgi, tutum, beceri ve deneyimlerin programı uygulama esnasında katkısının olacağını düşünmüşlerdir. Yine Orbeyi(2007)' de araştırmasında lisansüstü eğitim almış olan sınıf öğretmenlerinin İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programı'nın kazanım, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme boyutlarına ilişkin görüşleri arasında manidar bir farklılık saptayamamıştır. Bu sonuçlarla çelişmekte olan Orbeyi ve Güven (2008)'in eğitim durumu değişkeni açısından anlamlı bir farka rastlayamamışlardır.

1.3. 2015 VE 2018 İLKOKUL DÖRDÜNCÜ SINIF TÜRKÇE ÖĞRETİM PROGRAMININ ALT BOYUTLARINA İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNDEKİ İLİŞKİ

Araştırmanın bulgular bölümünde, 2015 ve 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programının bağlam, girdi, süreç ve ürün alt boyutları ile programların tamamın arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Yapılan analizler sonucunda 2015 ve 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programının bağlam, girdi ve süreç alt boyutları ile programların tamamın arasında zayıf düzeyde bir ilişki tespit edilirken ürün boyutunda ise orta düzeyde bir ilişkinin var olduğu görülmüştür. 2015 ve 2018 programlarının tamamı ile ilk üç boyutu arasındaki ilişkinin zayıf çıkmasının nedeni 2015 ve 2018 programı doğrultusunda görüş bildiren öğretmenlerin sayılarının farklı olması olabilir. 2015 programı için 400 öğretmenin görüşü alınırken 2018 programı için 124 sınıf öğretmenin görüşü alınmıştır. Bu farklılığın nedeni de 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programının 2018-2019 Eğitim-Öğretim yılında uygulamaya konmuş olması ve Afyonkarahisar merkez ve köy okullarında dördüncü sınıf okutan 124 öğretmene ulaşılabilmesidir. Programların dördüncü alt boyutu olan ürün boyutunda ise her iki program arasında orta düzeyde, anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. İlkokul

Dördüncü Sınıf Türkçe Öğretim Programının Değerlendirilmesi Ölçme Aracında dört alt boyuta dağılan 31 madde bulunmaktadır. İlk üç boyuttaki maddelere genel olarak katılıyorum aralığında cevap veren öğretmenlerin ilişkisi zayıf düzeyde çıkarken sonuncu boyut olan ürün boyutunda bulunan Türkçe öğretim Programı sonunda öğrencilerin topluluk önünde konuşma becerisine yönelik gösterdiği gelişim tatmin edici değildir” ifadesine 2015 programı için görüş belirten öğretmenler Türkçe öğretim Programı sonunda öğrencilerin topluluk önünde konuşma becerisine yönelik gösterdiği gelişim tatmin edici bulmadıklarını ifade ederken 2018 programı doğrultusunda, ölçme aracında yer alan soruları cevaplandıran sınıf öğretmenleri uygulanan Türkçe öğretim Programı sonunda öğrencilerin topluluk önünde konuşma becerisine yönelik gösterdiği gelişim tatmin edici değildir ifadesine % 46,7’si katılmıyorum cevabını vermişlerdir. Ürün boyutunda yer alan toplam sekiz maddeden yalnızca bu madde arasında her iki programa katılan öğretmenler arasında görüş ayrılığı bulunmaktadır. Diğer maddelere genelde birbirlerine yakın olarak cevaplar alınmıştır. Yapılan kolerasyon analizi sonucunda bu boyutta tespit edilen orta düzeydeki ilişkinin nedeni bu olabilir. alanyazında ki çalışmalara bakıldığında, Bayraktar ve Doğan (2014)’ın, beşinci sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi konuşma becerilerinin değerlendirmek amacıyla yaptıkları çalışmalarında beşinci sınıf öğrencilerinin “Konuşma Becerilerini Değerlendirme Ölçeğinden aldıkları puanların genel ortalamalarına göre öğrencilerin konuşma becerilerinin yüksek olduğunu bulmuşlardır. Verilerin çözümlenmesinden elde edilen sonuçlara göre araştırmaya katılan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama puanı orta, okuma kaygısı puanı ise düşük düzey olarak belirlenmiştir.Çekingenlik zaman zaman korkuya dönüşür. Amerika’da yapılan araştırmalar, Amerikan halkının % 75’inin topluluk önünde konuşma korkusu olduğunu ortaya koymaktadır. Doğan (2009)’da topluluk önünde konuşmaktan çekindiklerini hatta zamanla bu çekingenliğin korkulara dönüştüğünü belirtmiştir.

2015 ve 2018 İlkokul Dördüncü Sınıf Türkçe Öğretim Programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirildiği bu çalışmanın sonuçlarına bakıldığında, sınıf öğretmenlerinin hem 2015 hem de 2018 programının amaçlarının ülkenin genel ve özel amaçlarına uygun olduğunu, programlarının uygulanabilmesi için Türkçe dersine ayrılan süreyi yeterli buldukları, Programların öğrencilerin mevcut ve

gelecekteki ihtiyaçlarına cevap verebilidiğini, öğrencilerin anadili kullanabilmeleri için programın gerekli olduğu sonucuna varılabilir. Farklı beceriler için farklı araç gereçler kullanımına olanak tanır ifadesine 2018 programının uygulanmasında 2015 programına göre öğretmenlerin daha çoğunun kararsız olduğu düşünölebilir. Yaklaşık olarak her iki programda da öğretmenlerin daha çoğunun yazma becerilerini geliştirmede programla ilgili fikirlerinin olmadığı söylenebilir. Öğrencilerin topluluk önünde konuşma becerisini geliştirmede 2015 programının yetersiz olduğu görölürken 2018 programının etkili olduğu görölmektedir. Her iki programın da öğrencilerin öğrenme eksiklerini belirleme de ve bireysel farklılıkları dikkate almada yetersiz olduğu saptanmıştır.

2. ÖNERİLER

1. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri 2015 İlkokul Dördüncü Sınıf Türkçe Öğretim Programının ürün boyutunda yer alan öğrencilerin topluluk önünde konuşma becerisine yönelik gösterdiği gelişimi yeterli bulmamışlardır. Oysaki programda ilköğretimin ilk yıllarından başlayarak hiyerarşik bir biçimde sözlü iletişim alanında topluluk önünde konuşma, sunum yapma becerilerinin gelişmesi gerektiği belirtilmiştir. Dördüncü sınıf da bu becerinin hala tatmin edici düzeyde gelişmediğinin belirlenmesi sonucunda bu becerileri geliştirecek olan etkinliklere daha fazla yer verilebilir. Öğretmenlerde öğrencileri topluluk önünde daha fazla konuşmaları için teşvik edebilir.
2. Görüşleri alınan sınıf öğretmenlerinin programın öğrencilerin öğrenme eksikliklerini belirleyemediğini düşünmelerinden dolayı programın uygulanmadan önce öğrenci hazır bulunuşluklarının tam olarak tespit edilebilir, programın uygulanması sırasında öğrenci öğrenmeleri anlık olarak değerlendirilebilir ve program sonunda da öğrencilerin öğrenme eksiklikleri tespit edilerek giderilebilir.
3. Yine araştırmaya görüş bildiren sınıf öğretmenlerinin yarısından fazlasının program için tavsiye edilen ölçme araçlarının bireysel farklılıklara uygun olmadığını düşünmeleri sonucunda ölçme araçları çeşitlendirilebilir, sayısı artırılabilir ya da bireysel farklılıklara daha çok hitap edeceği düşünülen

klasik ölçme ve değerlendirme araçları yerine alternatif ölçme araçlarının kullanımı artırılabilir.

4. Bu araştırma da yalnızca ilkokul dördüncü sınıf Türkçe öğretim programı değerlendirilmiştir. Birinci, ikinci, üçüncü sınıf Türkçe öğretim programları da CIPP program değerlendirme modeline göre değerlendirilebilir.



KAYNAKÇA

- Akata, A. Ç. (2009). *Türkçe Programıyla İlgili Ölçme ve Değerlendirme Sürecinin İşlevselliği Üzerine Bir Araştırma (Tekirdağ İli Örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Akdağ, M. (2004). Program değerlendirme. Gürol, M. (Ed.), *Öğretimde Planlama, Uygulama ve Değerlendirme* içinde (s. 199-211). Elazığ: Üniversite Kitabevi.
- Aközbek, A. (2008). *Lise 1. Sınıf Matematik Öğretim Programının CIPP Değerlendirme Modeli ile Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Genel Liseler, Ticaret Meslek Liseleri, Endüstri Meslek Liseleri)*. (Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Akpınar, B. (2009). İlköğretim 1-5 Sınıflar Türkçe Öğretim Programları Görsel Okuma ve Sunu Öğrenme Alanlarının Değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, s:34, 37-48.
- Akpınar, B. (2013). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Data Yayıncılık.
- Aksit, N. (2007). Educational reform in Turkey. *International Journal of Educational Development* 27, 129–137.
- Alkış, N. (1993), “Gecekonduya yaşayan yetişkinlerin mesleki eğitim ihtiyaçları ve katılma engelleri”. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Altuntaş, İ. (2012). *Yedinci Sınıf Türkçe Dersi Konuşma Eğitiminin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Arıcı, A. F. (2005). “İlköğretim Okullarında Dil Bilgisi Öğretimi Üzerine Öğretmen Görüşleri”. *Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 52-60.
- Arslan, A. ve Demirel, Ö. (2007). İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Yeni Öğretim Programının Değerlendirilmesi, *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı: 175, 198-209.
- Aydın, E. (2005). Etki Büyüklüğü (Effective Size) Kavramı ve Matematik Eğitimi Araştırmalarında Uygulanması. *Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) 15. İstatistik Araştırma Sempozyumu Bildisi*.
- Bağcı, A. (2010). *İlköğretim Türkçe Dersi 6. Sınıf Öğretmen Klavuz Kitabının Türkçe Dersi Öğretim Programı Dil Bilgisi Alanı Açısından İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.

- Bal, A. P. (2008). Yeni İlköğretim Matematik Öğretim Programının Öğretmen Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı 1, 53-68.
- Bal, H. (2001). *Bilimsel Araştırma Yöntem ve Teknikleri*. Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi Yayınları.
- Balcı, A. (2006). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler*. (6. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Batur Z. ve Ulutaş M. (2013). “PISA ile Türkçe Öğretim Programındaki Okuduğunu Anlama Kazanımlarının Örtüşme Düzeylerinin İncelenmesi”, *The Journal Of Academic Social Science Studies* 6(2), 1549-1563.
- Bayhan, M. (2011). *Sözleşmeli İnfaz ve Koruma Memurlarına Uygulanan Hizmet İçi Eğitim Programının CIPP Modeli ile Değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Bayraktar, H. ve Doğan, c. (2014). Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersi Konuşma Becerilerinin Değerlendirilmesi. *IZU Sosyal Bilimler Dergisi*. Cilt2 Sayı: 4 2014/Güz - izu.edu.tr
- Bayram, N. (2004). *Sosyal Bilimlerde SPSS İle Veri Analizi*. Ezgi Kitabevi: Bursa.
- Bektaş, D. (2009). *İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı'nın ve Uygulamalarının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Ordu İli Örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Benzer, A. ve Eldem, E. (2013). Türkçe ve Edebiyat Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Araçları Hakkında Bilgi Düzeyleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 21 – 2.
- Bilen, M. (2002). *Plandan Uygulamaya Öğretim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bilen, M. (2006). *Plandan Uygulamaya Öğretim* (7. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Binbaşıoğlu, C. (2003). *Eğitim ve Öğretim Üzerine Yazılar*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Binbaşıoğlu, C. (2004). *İlkokuma ve Yazma Öğretimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Binbaşıoğlu, C. (2005). *Türk Eğitim Düşüncesi Tarihi “Araştırmalar”*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Bloom, B. S., Hastings J. T., & Madaus, F. G. (1971). *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning*. New York: Mc Graw Hill Book Company
- Brown, J. D. (1995). *The elements language curriculum*. Boston: Heinle and Heinle , akt. T. Cansu. (2010). *Anadolu Üniversitesi İlköğretimde Teknoloji Uygulamaları E-Sertifika Programının Öğrenen Görüşüne Göre Bağlam, Girdi, Süreç Ve Ürün (CIPP) Modeli İle Değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Bureau, S. (2008). *Analyse des Besoins de Formation*. www.did.coop/documents/I-009.pdf.(Erişim Tarihi: 12.11.2015).
- Büyükkaragöz, S. (1997). *Program Geliştirme “Kaynak Metinler”*. Konya. Öz Eğitim Basım Yayın Dağıtım LTD.
- Büyükkaragöz, S. ve Çivi, C. (1999). *Genel Öğretim Metotları*. İstanbul: Öz Eğitim Yayıncılık.
- Büyükoztürk, Ş. (2012). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Can, A. (2014). *SPSS ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi* (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Cansu, T. (2010). *Anadolu Üniversitesi İlköğretimde Teknoloji Uygulamaları E-Sertifika Programının Öğrenen Görüşüne Göre Bağlam, Girdi, Süreç Ve Ürün (CIPP) Modeli İle Değerlendirilmesi*, (Yüksek Lisans Tezi), Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Corbetta, P. (2003). *Social Research, Theory, Methods and Techniques*. London: SAGE Publications Ltd. akt. N. Hocaoglu. (2015). *İngilizce Konuşma ve Yazma Güçlüklerinin İncelenmesi (Afyonkarahisar Örnekleme)*. (Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.
- Coşkun, E. (2005), “İlköğretim Dördüncü ve Beşinci Sınıf Öğretmen ve Öğrencilerinin Yeni Türkçe Dersi Öğretim Programıyla İlgili Görüşleri Üzerine Nitel Bir Araştırma,” *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, c.5. S.2. ss. 423- 462.

- Cross, J., Greer T. & Pearce, M. (1998), “*Improving Student Reading Comprehension Skills Through The Use Of Authentic Assessment*”, Saint Xavier Universty, Chicago.
- Çakmak, M. ve Gürbüz, H. (2014). Biyoloji Dersi Ortaöğretim Programının Eğitim Durumları Ögesine İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*.3-1 ISSN: 2146-9199
- Çayır, N. B. (2011). *İlköğretim 4. Sınıf Türkçe Dersi Öğretiminde Çoklu Zekâ Uygulamalarının Öğrencilerin Okuduğunu Anlama ve Yazılı Anlatım Becerileriyle İlgili Deneyisel Bir Araştırma*. (Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi. İzmir.
- Çelik, F. (2006). Türk eğitim sisteminde hedefler ve hedef belirlemede yeni yönelimler. *Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 1–15.
- Çeliker, G. (2015).*Eğitim Bilimleri ve Öğretmen Yetiştirme AlanUzmanlarının Eğitimde Program Değerlendirme Öz-Yeterlik Düzeylerinin İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Osmangazi Ünivesitesi, Eskişehir.
- Çiftçi, F. (2005), “İlk Okuma Yazma Programı ve Öğretiminin Değerlendirilmesi”, *Erciyes Üniversitesi Eğitimde Yansımalar: VIII. Yeniİlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu sunulan bildiri*, Kayseri.
- Çilesiz, A. (2014). *Ortaokul Öğrencilerinin Yaptığı Türkçe Dersi Proje Çalışmalarının Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Samsun İli Örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Çilenti, K. (1988). *Eğitim Teknolojisi ve Öğretim*.Ankara: Gül Yayınevi.
- Danış, A. (2009). *Sınıf Öğretmenlerinin İlköğretim İkinci Sınıf Türkçe Dersi Etkinliklerine Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi (İzmit Örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Daniel L. & Shinkfield, A.J. (1990). *Systematic Evaluation*.Boston: Kluwer-Nijhoff Publishing.
- David R., Thyer B. A.& Padgett D. K. (2009). *Program evaluation: An introduction. needs assestments* (5th Ed.). Canada: Nelson Education.
- Demirel, Ö. (1992). Türkiye’de Program Geliştirme Uygulamaları, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, sayı-7, 27-43.

- Demirel, Ö. (2004). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2004). *Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2007). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Demirel, Ö. (2010). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme* (14.Baskı).Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2012). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. Seferoğlu, S. ve Yağcı, E. (2004). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*.(5. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Dewey, J.(1897). A. John Dewey's famous declaration concerning education. First published in The School Journal, Vol. 3, s.77–80.Akt. G., Arık. (2007). *İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programı 3–5.Sınıf Sayılar Öğrenme Alanı Kazanımlarının NCTM Standartları ve Singapur Kazanımlarına GöreDeğerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi) Gazi Üniversitesi, Ankara
- Dick, W. (2002). Evaluat ion in Instructional Design: The Impact of Kirkpatrick’s Four - Level Model, Robert Reiser & John Dempsey (Eds.), *Trends And Issues İnInstructional Design And Technology*, pp. 145-153, Prentice Hall.
- Dick, W., Carey, L. & Carey, J. O. (2005). *The Systematic Design ofInstruction*. Boston: Pearson Allyn and Bacon.
- Diren, E. (2010). *Türkçe Öğretim Programı 8. Sınıf Okuma Alanı Kazanımlarının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*. (Ankara İli Örneği). (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Doğan, H. (1997). *Eğitimde Program ve Öğretim Tasarımı*. Ankara: Önder Yayıncılık.
- Doğan, Y. (2009). Konuşma Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Etkinlik Önerileri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. Kış 2009, 7(1), 185-204
- Doğanay, A. ve Karip, E. (2006). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

- Doğanay, A. (2008). Çağdaş Sosyal Bilgiler Anlayışı Işığında Yeni Sosyal Bilgiler Programının Değerlendirilmesi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı 2, 77-96.
- Doll, R. C. (1989). *Curriculum Improvemen*. Boston: Allyn and Bacon
- Wood, B. (2001). Stake Coudenace Model Evaluating an Environmental Education Professional Development Course. *The Journal Of Environmental Education*. 32 (2). 18- 27.
- Dunteman, G. E. (1989). *Principal components analysis. Sage university paper series on quantitative applications in the social sciences*, 07-069. Newbury Park, CA: Sage.
- akt. Eroğlu, A. (2008). Faktör Analizi. Kalaycı, Ş. (edt). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri içinde* (ss.321-331). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Dülger, M. (2011). “*Konuşma Becerisinin İlköğretim Öğrencilerine Öğretimi Üzerine Bir İnceleme*”. (Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Düzgün, D. (2011). *İzmir, Denizli, Aydın ve Muğla İl Milli Eğitim Müdürlüklerinde Görev Yapan Program Geliştirme Çalışanlarının Fonksiyonu ve Karşılaştıkları Sorunlar*. Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Elvan, Z. (2007). *Türkçe (1 ve 5. Sınıflar) Ders Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Epçaçan, C. ve Erzen, M. (2008). İlköğretim Türkçe Ders Öğretim Programının Değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1/4.
- Er, Onur. (2011). *İlköğretim Sekizinci Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı Dinleme/İzleme Alanının Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Çukurova üniversitesi, ADANA.
- Erden, M. ve Akman, Y. (1995). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Arkadaş Yayınları.
- Erden, M. ve Akman Y. (1998). *Gelişim Öğrenme-Öğretme Eğitim Psikolojisi*. Arkadaş Yayınları, Ankara.
- Erden, M. (1995). *Eğitimde Program Değerlendirme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Erden, M. (1998). *Eğitimde Program Değerlendirme* (3. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erdoğan, M. (2007). “Yeni Geliştirilen Dördüncü Ve Beşinci Sınıf Fen Ve Teknoloji Dersi Öğretim Programının Analizi, Nitel Bir Çalışma” *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, Bahar 2007, 5(2), 221-254

- Erdoğan, T. ve Gök, B. (2009). “Türkçenin Ana Dili Olarak Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Bu Sorunların Giderilmesine Yönelik Öneriler: Ankara Örneği”. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, C.: 03, 36, 01-16.
- Ergün, M. (1997). *Atatürk Devri Türk Eğitimi*. (2. Baskı). Ankara: Ocak Yayınları.
- Ergün, M. (2001). Eğitim Felsefesi Temelleri, Demirel, Ö.ve Kaya, Z.(ed.), *Öğretmenlik Mesleğine Giriş* Ankara: Pegem A Yayınları.
- Ertürk, S. (1974). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Meteksen Mat.
- Ertürk, S. (1979). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Meteksan A.Ş.
- Ertürk, S. (1982). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Meteksan Lmt. Şti.
- Ertürk, S. (1998). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Yelkentepe Yayınları.
- Fan, X. (2001). Statistical Significance and Effect Size In Education Research: Two Sides Of A Coin. *Journal of Educational Research*, 94, 275-283.
- Fidan, N. (1996). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Alkım Yayıncılık.
- Finch, C. R. & Crunkilton, J. R. (1999). *Curriculum Development in Vocational and Technical Education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Gay, L.R & Airasion, p. (2003). *Educationai Research; Competendes for Analysis and AppIieation*. (7th ed.).Upper Saddle River, NJ:Merill/Prentice Hall, akt. Özen, Y. Gül, A.(2007).*Sosyal ve eğitim bilimleri araştırmalarında evren örneklem sorunları* KKEFDI]OKKEF15.Sayı.dergipark.ulakbim.gov.tr/ataunikkefd/article/viewFile/.../1021003987.(Erişim Tarihi: 15.03.2016).
- Gelbal, S. ve Kelecioğlu, H. (2007), “Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Hakkındaki Yeterlik Algıları ve Karşılaştıkları Sorunlar,”*Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, S.33, ss. 135-145.
- Gilchrist, R. S. & Robert, R. R. (1974). *Curriculum development (A humanized systems approach)*. California: Lear Siegler, Inc./Fearon Publishers. Akt. H. Karataş. (2007). *Yıldız Teknik Üniversitesi Modern Diller Bölümü İngilizce II Dersi Öğretim Programının Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Göre Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün (CİPP) Modeli ile Değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi).İstanbul:Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Goodson, I. F. (1994). *Studying Curriculum*. New York: Teachers College Press.
- Göçer, A. (2008). İlköğretim Türkçe Ders Kitaplarının Ölçme ve Değerlendirme Açısından İncelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(1), 197-210.
- Gömleksiz, M. N., Sinan, A. T. ve Demir, S. (2010). İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programındaki Yazma Öğrenme Alanının Etkililiğinin Değerlendirilmesi. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 5/4 Fall 2010*
- Gömleksiz, N. ve Kan Ü. (2007). İlköğretim 5. Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programının Problem Çözme ve Karar verme Becerilerini Kazandırmadaki Etkililik Düzeyine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(3), 51-63.
- Güleryüz, H. (2001). *Eğitim Programlarının Dili ve Yaratıcı Düşünme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Güleryüz, H. (2002). *En Son Değişikliklerle İlköğretim Okulu Programı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Güven, B. ve İleri, S. (2006). Program Değerlendirme Kavramı ve İlköğretimde Program Değerlendirme Çalışmalarına Kuramsal Bir Bakış. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, Sayı 10*, 141-163.
- Hamm, R.W. (2001). Educational Evaluation: Theory and a Working Model, *Education*, No: 3, 404-408.
- Henson, Kenneth T. (2001). *Curriculum Planning*. Illinois: Waveland Pres.
- Hezen, E. (2009). *İlköğretim 1-5. Sınıflar Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu'nun Öğelerinin Öğretim Programı'nda Yer Alan Temel Becerileri Geliştirmeye Uygunluğu*. (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Hjalmarson, M. A. (2008). Mathematics Curriculum Systems: *Models For Analysis Of Curricular Innovation and Development*. Peabody Journal of Education, 83, 592-610.
- Ho, R. (2006). *Handbook of Univariate and Multivariate Data Analysis and Interpretation with SPSS*. London & New york: Chapman & Hall/CRC Taylor and Francasis Group.
- Hutchinson, S. R., (2004). Survey Research. K. deMarrais ve S. D. Lapan (Ed.),

Foundations for Research Methods of Inquiry in Education and the Social Sciences içinde (283-302). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

- İşeri, A. (2014). Türkiye’de Uygulanan Program Geliştirme Modellerinin Pragmatist Felsefe Açısından Epistemoloji Sorunu. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2014, 6 (1), 214-230
- İşman, A. ve Eskicumalı, A. (2003). *Eğitimde Planlama ve Değerlendirme*.İstanbul: Değişim Yayınları.
- İtmeç, F.(2008). *İlköğretim Altıncı Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı Dil Bilgisi Öğrenme Alanının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Kalaycı, N. (2000). 1968 Sonrası Gelişmeler. Tazebay, A. (Yayına Hazırlayan),*İlköğretim Programları ve Gelişmeler*. (125–175), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kalaycı, Ş. (2008). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri*. Ankara: Rehber Yayınevi.
- Karaaslan, F. (2010). *Konuşma ve yazma eğitiminde beyin fırtınası tekniğinin etkililiği*. (Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Karacaoğlu, Ö. C. (2009). “İhtiyaç Analizi ve Delphi Tekniği; Öğretmenlerin Eğitim İhtiyacını Belirleme Örneği / Needs Analysis and The Delphi Technique: Case of Determination of Teachers' Educational Needs. I. *Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi*, Mayıs 2009, Çanakkale.
- Karadüz, A. (2007). “Dil Bilgisi Öğretimi”. Ed.: Kırkkılıç, A. ve Akyol, H.. *İlköğretimde Türkçe Öğretimi içinde* (s. 281-308), Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Karadüz, A. (2009). Türkçe Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarının “Yapılandırmacı Öğrenme” Kavramı Bağlamında Eleştirisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. XXII.(1), 189-210.
- Karakaya, İ. (2007), “Öğrenci Algısının Geliştirilmesi: Öz Değerlendirme, Akran Değerlendirme ve Grup Değerlendirme Formları,” *İlköğretmen Eğitimci Dergisi*, S.8. ss. 35-37.

- Karakaya, M. (2006). *Küreselleşme ve Türk Kimliği*. Ankara: Elips Kitap.
- Karakaya, Ş. (2001). *Eğitimde Program Geliştirme Çalışmaları*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Yayınları:917, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Yayınları:120, ders Kitapları No:60.
- Karakaya, Ş. (2004), *Eğitimde Program Geliştirme Çalışmaları ve Yeni Yönelimler*, Ankara: Asil Yayın Dağıtım Ltd. Şti.
- Karakoç Öztürk, B. (2008) *İlköğretim Altıncı Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı Okuma Alanının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Çukurova üniversitesi, Adana.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Karataş, H. (2007). *Yıldız Teknik Üniversitesi modern diller bölümü İngilizce II dersi öğretim programının öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre bağlam, girdi, süreç ve ürün (CIPP) modeli ile değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Kaufman, Roger & Thomas, Susan. (1980). *Evaluation without fear*. New York: New Viewpoints, a division of Franklin Watts.
- Kaya, E. (2015). *Ortaokul (5-8) Türkçe Dersi Dinleme Eğitimi Etkinliklerinin Öğretmen, Öğrenci ve Veli Görüşleri Açısından İncelenmesi: Durum Çalışması*. (Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Kaya, Z. (1997). Eğitimde program değerlendirme sürecinin temel işlemleri. *Gazi Üniversitesi, Endüstriyel Sanatlar Eğitim Dergisi*, 5(5), 59-72.
- Kaymakamoğlu, A. (2010), *“İlköğretim 5. Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programına İlişkin Müfettiş, Okul Yöneticisi Ve Öğretmen Görüşlerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi (Ankara İli Örneği)”* (Yüksek Lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Kelly, A. V. (1999). *The curriculum*. London: Paul Chapman Publishing Limited.
- Kelly, A.V. (2004). *The Curriculum Theory and Practice*. London: Sage Publication Limited.
- Kemertaş, İ. (1999). *Uygulamalı Genel Öğretim Yöntemleri*. 3.bs. İstanbul: Birsan Yayınevi.
- Kemertaş, İ. (2001). *Uygulamalı Genel Öğretim Yöntemleri*. İstanbul: Birsan Yayınevi.

- Kemp, M. (1995). "Numeracy Across The Tertiary Curriculum". *Regional Collaboration In Mathematics Education*. Monash Universty: Melbourne, Bowatern Reding
- Kern, D.E., Thomas, P.A., Howard, D.A. & Bass, E.B. (1998). *Curriculum Devolapment For Medical Education A Six-Step Approach*. The Johns Hopkins University Press: Baltimore and London.
- Kılıç, A. ve Seven, S. (2007). *Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Kırcaali, G. (1999). *Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*. Bilim ve Araştırma. Açıköğretim Fakültesi Yayınları No: 601
- Klenowski, V. (2010). *Curriculum evaluation: Approaches and methodologies*. International Encyclopedia of Education. Elsevier Ltd. http://eprints.qut.edu.au/26163/1/Klenowski_curriculum_evaluation.pdf. (Erişim Tarihi: 15.11.2015).
- Korkmaz, İ. (2006). *Yeni İlköğretim Programının Öğretmenler Tarafından Değerlendirilmesi*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Kuran, K. ve Kanatlı, F. (2009). Alternatif Ölçme Değerlendirme Teknikleri Konusunda Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal University Journal of Social Sciences Institute* 12, 209-234.
- Kurnaz, H. (2013). *Ortaokul Türkçe Dersi Öğrenci Çalışma Kitaplarındaki Tema Değerlendirme Soruları Üzerine Bir Araştırma*. (Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Kuşdemir, Y. ve Katrancı, M. (2015). Okumada Kaygı ve Anlama: Ana Fikri Bulamıyorum Öğretmenim. *Eğitim ve Bilim Cilt* 41 (2016) Sayı 183 251-266.
- Küçükahmet, L. (2002). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Küçüktepe, C. (2012). Program Geliştirme Süreci, Program Geliştirmede Çalışma Grupları ve Çalışma Planı Hazırlama- İhtiyaç Belirleme Yaklaşım ve Teknikleri, *Eğitimde Program Geliştirme Kavramsal Yaklaşımlar*, ed. Şeker, H. (88-126). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Leech, N. L., Barrett, K. C. & Morgan, G. A. (2005). *SPSS for Intermediate Statistics: Use and Interpretation* (2. Baskı). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

- Level Model, Robert Reiser & John Dempsey (Eds.), *Trends And Issues In Instructional Design And Technology*, pp. 145-153, Prentice Hall.
- Ling, C., Seng, H. Y., Chi, L. C., Jaafar, T., Ling, T.Y., Thangaraju, V.M. & Woels, E.(2013).*Exploring the Use of Evaluation Models to Inform Curriculum Planning andDevelopment*..<http://hrd.apec.org/images/7/7a/23.9.pdf>. (Erişim Tarihi: 06.12.2015).
- Marsh, C.J. & Willis, G. (2003) . *Curriculum Alternative Approaches OngoingIssues*.(3rd Ed.). Ohio: Merrill.
- Marsh, C.J., & Willis, G. (2007). *Curriculum: Alternative Approaches, on Going İssues*. New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- Mathison, S. (2005). *Encyclopedia of Evaluation*. London: SAGE Publications.
- Mc Neil, J. (1996), *Curriculum - A Comprehensive İntroduction*.New York: Harper Collins College Publishers.
- MEB, (1953). *Öğretmen Okulları ve Köy Enstitüleri Programı*. Ankara: MEB Basım Evi.
- MEB, (2005).*İlköğretim (1-5) Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu*, Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- MEB, (2006). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (6, 7, 8. Sınıflar)*.Ankara: MEB Yayınları.
- MEB. (10.06.2014). Milli Eğitim Temel Kanunu. 27.11.2015 tarihinde Milli Eğitim Bakanlığı: <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/88.html> adresinden alındı.
- MEB. (2018). *Türkçe Dersi Öğretim Programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: MEB.
- Melanlıoğlu, D. ve Tayşı, E. K. (2013). Türkçe Öğretim Programındaki Dinleme Kazanımlarının Ölçme Değerlendirme Yöntemleri Bakımından Sınıflandırılması. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*. 2(6), 23-32.
- Melnic, A.S. (2011). Evaluation In Education- A Formative Approach In Measuring The Performances Of Academics, *Economy Transdisciplinarity Cognition*, Vol: XIV,1/2011, 168-175. www.ugb.ro/etc/etc2011no1/ECO-4-full.pdf.(Erişim Tarihi: 11.04.2016).

- Menteşe, H. (2013). *Türkçe Dersi Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi (Aydın İli Örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Mersinligil, G. (2002), “*İlköğretim Dört ve Beşinci Sınıflarda Uygulanan İngilizce Dersi Öğretim Programının Değerlendirilmesi (Adana İli Örneği)*”.(Doktora Tezi), Fırat Üniversitesi : Elazığ.
- Middlewood, David and Neil Burton (2001), “Managing the Curriculum”. London: Paul Chapman Publishing. Akt. H. Karataş. (2007). *Yıldız Teknik Üniversitesi Modern Diller Bölümü İngilizce II Dersi Öğretim Programının Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Göre Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün (CİPP) Modeli ile Değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi).Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Murphy, K.R. & Myors, B. (2004). *Statistical Power Analysis: A Simple and General Model For Traditional and Modern Hypothesis Tests* (2nd Ed). USA: Laurance Erlbaum Associates, Inc.
- Ocak, G. ve Dai, A. (2010). İlköğretim Dördüncü Sınıf Türkçe Ders ve Çalışma Kitaplarının Yapılandırmacı Öğrenme Anlayışına Göre Değerlendirilmesi. *TSA (Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi)*, 14(3), 1-21.
- Oliva, P. F. (2005). *Developing The Curriculum*. Boston: Pearson Education Inc
- Oliva, P.F. (2009). *Developing the curriculum*. New York: Pearson Allyn and Bacon.
- Oliver, I. A. (1965). *Curriculum Improvement*. Newyork: Dodd, Mead & Company.
- Orbeyi, S. (2007). *İlköğretim Matematik dersi öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak Değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). On sekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Orbeyi, S. ve Güven, B. (2008). Yeni İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programı’nın Değerlendirme Ögesine İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*.4 (1):133-147.
- Ornstein, A. C. & Hunkins, F. P. (1988). *Curriculum: Foundations, Principiles, and Issues*. Printice Hall: New Jersey.

- Ornstein, A.C. & Hunkins, F.C. (2004). *Curriculum-Foundations, Principles, and Issues*(4rd Ed). Boston: Pearson.
- Özaltaş Serçek, G. (2014). *Önlisans Turizm Eğitim Programının CIPP Modeline Göre Değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.
- Özbulur, P. E.(2011). *İlköğretim 6, 7 ve 8. Sınıf Türkçe Dersi Öğrenci Çalışma Kitaplarında Yer Alan Dil Bilgisi Etkinlikleri Üzerine Bir İnceleme*. (Yüksek Lisans Tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.
- Özçelik, D.A. (2009). *Eğitim Programları ve Öğretim*. Ankara: Pegem yayınları
- Özdamar, K. (2003). *Modern Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Özgenel, M. (2006). *İlköğretim I. Kademe Öğretmen Algılarına Göre Yeni İlköğretim Programının Uygulanma Etkililiği (İstanbul İli- Anadolu Yakası Örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi). YediTepe Üniversitesi, İstanbul.
- Özsoy ve Özsoy. (2013). *Eğitim Araştırmalarında Etki Büyüklüğü Raporlanması*. 5th World Conference on Educational Sciences.
- Öztürk, D. (2011). *Türkçe Dersi İlköğretim İkinci Kademe (6, 7, 8. Sınıflar) Metin İşleme Süreçlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri*. (Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Paper, K. & Hare K., (1999). Development Of an Evaluation Research-Based Knowledge Education Model About To Establish Teacher. *Studies in Educational Evaluation* (25), 353-377.
- Parkay, F. W. & Hass, G. (2000). *Curriculum Planning*. 7.bs. Boston: Allyn and Bacon
- Payne, D. A. (1994). *Designing Educational Project And Program Evaluations*. Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Perloff, R., Perloff, E. & Sussna, E. (1976). Program Evaluation, *Annual Review of Psychology* 27.1, 569-594. DOI: 10.1146/annurev.ps.27.020176.003033.(Erişim Tarihi:18.04.2016.).
- Popham, J. W. (1988). *Educational evaluation* (2.baskı). New Jersey: Prentice Hall.
- Posavac, E. J. and Carey R. G. (2003), “*Program Evaluation - Methods and Case Studies*”. New Jersey: Pearson Education, Inc. akt. H. Karataş. (2007). *Yıldız Teknik Üniversitesi*

- Modern Diller Bölümü İngilizce II Dersi Öğretim Programının Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Göre Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün (CIPP) Modeli ile Değerlendirilmesi.* (Yüksek Lisans Tezi).Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Posner, G.J. (2004). *Analyzing the Curriculum*. New York: Mcgraw-Hill Companies, Inc.
- Pratt, D. (1980). *Curriculum Design and Development*. New York: Harcourt Brace Jovanovich, Inc.
- Preacher, K. J. & MacCallum, R. C. (2002). Exploratory Factor Analysis in Behavior Genetics Research: Factor Recovery with Small Sample Size. *BehaviorGenetics*, 32(2), 153-16
- Provus, M.M. (1969). *The Discrepancy Evaluation Model: An Approach to Local Program Improvement and Development, Pittsburg Public Sools*. U.S. Department of Health, Education and Welfare Office of Education: Pennsylvania.
- Provus, M. M. (1971). *Discapery evaluaion*. Berkeley, CA: McCutchan.
- Robert P., C. & Friedlander J. (1978) *Approaches to Evaluation: Models and Pperspectives*. Edt: G.R. Handson. New Directions for Student Services. San Fransisco: Jossey-Bass Inc, T. Cansu. (2010). *Anadolu Üniversitesi İlköğretimde Teknoloji Uygulamaları E-Sertifika Programının Öğrenen Görüşüne Göre Bağlam, Girdi, Süreç Ve Ürün (CIPP) Modeli İle Değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Anadolu ÜniversitesiSosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Robinson, B. (2002). *The CIPP Approach to Evaluation*. Collit Project: A Background Note.
- Rodgers, R. (1979). *Student affairs: Application of the cipp evaluation model*.Web. <http://www.hettler.com/Direct/Assess/USING%20THE%20CONTEXT.htm>.(Erişim Tarihi: 13.12.2015).
- Rossi, P. H., Lipsey, M.W., & Freeman, H.E. (2004). *Evaluation, A Systematic Approach*. USA: Sage. Akt. G., Çeliker. (2015).*Eğitim Bilimleri ve Öğretmen Yetiştirme AlanUzmanlarının Eğitimde Program Değerlendirme Öz-Yeterlik Düzeylerinin İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Osmangazi Ünivesitesi, Eskişehir.

- Sağlam, M. ve Yüksel, İ. (2007). Program Değerlendirmede Meta-Analiz ve Meta Değerlendirme Yöntemleri. *Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Dergisi*, Sayı: 18, 175-188
- Sargın, M. (2006). “İlköğretim Öğrencilerinin Konuşma Becerilerinin Değerlendirilmesi-Muğla İli Örneğinde”. (Yüksek Lisans Tezi). Muğla Üniversitesi, Muğla.
- Saylor, J. G. & Alexander W. J. (1974). *Planning Curriculum for Schools*. Newyork: Holt, Rinehart and Winston inc.
- Senger, H. C. (2007). *Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımları ve Bu Doğrultuda Hazırlanan Yeni Müfredata İlişkin Öğretmen Görüşleri (Kars İli Örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi). Kafkas Üniversitesi, Kars.
- Shambaugh, N. & Magliaro, S. G. (2006). *Instructional Design*. Boston: Pearson Education, akt. A., Aközbek. (2008). *Lise I. Sınıf Matematik Öğretim Programının Cıpp Değerlendirme Modeli İle Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Genel Liseler, Ticaret Meslek Liseleri, Endüstri Meslek Liseleri)*. (Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Sönmez, V. (1991). *Eğitim Felsefesi*. Ankara: Adım Yayıncılık.
- Sönmez, V. (1999). *Öğretmen El Kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2001). *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2009). *Öğretmen El kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F., G. (2011). *Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Söylemez, Y. (2018). 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın Kazanımlarının Üst Düzey Düşünme Becerileri Açısından Değerlendirilmesi. *Atatürk Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, TAED-63
- Stufflebeam D. L., Madaus, G. F. and Kelleghan, T. (2002). *Evaluation Models: Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation*. (2 265and Edition). New York, Boston, Dordrecht, London, Moscow: Kluwer Academic Publishers.
- Stufflebeam, D.L. (1971). *Educational Evaluation and Decision Making*. Itasca.

- Stufflebeam, D. L. (1971). The Relevance of the CIPP Evaluation Model for Educational Accountability. *Journal of Research and Development in Education*, 5, 19- 25.
- Stufflebeam D. L. & Shinkfield, A.J. (1990). *Systematic Evaluation*. Boston: Kluwer-Nijhoff Publishing.
- Stufflebeam, D. L. (2002). *CIPP Evaluation Model Checklist. A Tool For Applying The Fifth Installment Of The CIPP Model To Assess Long-Term Enterprises*. Evaluation Checklists Project www.wmich.edu/evalctr/checklists. (Erişim Tarihi: 14.09.2015).
- Stufflebeam, D. L. (2003). The CIPP model for evaluation. .Kellaghan T. & Stufflebeam, D.S.(Eds), *International Handbook of Educational Evaluation*, (31-62). Great Britain: Dordrech: Kluwer Academic
- Stufflebeam, D. L. & Shinkfield, A.J. (2007). *Evaluation Theory, Models, And Applications*, San Francisco: Jossey-Bass A Wiley Imprint.
- Susar Kırmızı, F. ve Akkaya, N. (2009). Türkçe Öğretimi Programında Yaşanan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 42–54
- Şahin, İ. (2007). *Yeni İlköğretim 1. Kademe Türkçe Programının Değerlendirilmesi*5 ilkogretim-online.org.tr/vol6say2/v6s2m21.pd. (Erişim Tarihi: 25.01.2015).
- Şahin, İ. (2008). Yeni İlköğretim Birinci Kademe Fen ve Teknoloji Programının Değerlendirilmesi, *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı: 177, s: 181-207.
- Şeker, H. (2013). *Eğitimde Program Geliştirme Kavramlar Yaklaşımlar*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şekerci, H. (2011). *İlköğretim 4-5. Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programının Dil Bilgisi Öğretimi Açısından İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Taba, H. (1962), *Curriculum Development - Theory and Practice* . San Francisco: Harcourt, Brace & World, Inc.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2001). *Using Multivariate Statistics* (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Talmage, H. (1082). “*Evaluation of Programs*” in *Encyclopedia of Educational Research*. New York: Free Press.

- Tan, Ş. (2007). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Tan, Ş. ve Erdoğan A. (2003). *Öğretimi Planlama ve Değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tanilli, S. (2009). *Nasıl Bir Eğitim İstiyoruz?*. Ankara: Cumhuriyet Yayınları.
- Tanner, D.& Tanner, N. L.(1995). *Curriculum Improvement: Theory into Practice*. 3. bs. Newyork: Merrill. akt: Oliva, P. F. (2005). *Developing The Curriculum*. Boston: Pearson Education Inc.
- Tarakçı, A. (2013). *İlkokul 4. Sınıf Türkçe Dersinde Görsel Okuma Görsel Sunu Çalışmalarında Değerler Eğitiminde Kitle İletişim Araçları Kullanılmasının Değer Edinimine ve Türkçe Dersine Yönelik Tutuma Etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Taşdemir, M. (2005). *Birleştirilmiş Sınıflarla Öğretim*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Tatsuoka, K. K. & Corter, J. E. (2004). Patterns of Diagnosed Mathematical Content and Process Skills in TIMSS-R Across a Sample of 20 Countries. *American Educational Research Journal*, 41(4), 901926.
- Tavşancıl, E. (2010). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS Veri Analizi* (4. Baskı).Ankara: Nobel Yayınları.
- Taylor, D. W. (1998). *E-6A Aviation Maintenance Training Curriculum Evaluation: A Case Study*, Degree of Doctor of Education, University of Washington: USA.
- Taylor, P.& Beniest, J. (2003). *Trainig in Agroforestry A Toolkit For Trainers*. World AgroforestrCenter:Kenya,Erişim10.11.2015.<http://www.cglrc.cgiar.org/icraft/toolkit/default.htm#>
- Taylor, P.H. & Johnson M. (1974), *Curriculum Development*. Windsor: NFER Publishing Company Ltd.
- Tekin, H. (1991). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Yargı Kitap veYayınevi.
- Tekindal, S. (2009). *Duyuşsal Özelliklerin Ölçülmesi için Araç Oluşturma* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Trudel, H. (2007). Making Data-Driven Decisions: Silent Reading, *The TeacherReading*, S.4. 308-315.

- Tseng, K., Diez, R., Lou, S., Tsai, H. & Tsai, T. (2010). Using the Context, Input, Process and Product Model to Assess an Engineering Curriculum. *World Transactions on Engineering and Technology Education*, Vol.8, No.3,s: 256-261
- Turgut, M. F. (1997). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metotları*. (8. Baskı). Ankara: Saydam Matbaacılık.
- Turgut, M. F. ve Baykul, Y. (1992). *Ölçekleme Teknikleri*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Tuzlukaya, S. (2013). *İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Belirtilen Okuduğu Metni Anlama ve Çözümleme İle İlgili Kazanımlara Ulaşma Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Erzincan Üniversitesi, Erzincan.
- Tyler, R. W. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: University of Chicago Press. Akt. Acun, R. (2011). Sistem Yaklaşımıyla Tarihte Program Geliştirme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri* -11(2) 823-838 .
- Tyler, R. W., (1950). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: The University of Chicago Pres. Akt. M. Erden. (1998). *Eğitimde Program Değerlendirme*. 3.bs. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tyler, Ralph W. (1969). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. 2. bs. Chicago: The University of Chicago Pres.
- Tyler, R.W. (1973). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: The University of Chicago Pres. Akt, A.C., Ornstein & F., Hunkins. (2004). *Curriculum Foundations, Principles and Issues*. 4.bs. Boston: Pearson Education.
- Uçan, A. (2001). Türkiye’de Öğretmenlik Mesleğine Genel Bir Bakış. *Öğretmen Yetiştirme ve Öğretmen Eğitiminde Kalite Paneli (22 Kasım 2000)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, 53-102.
- Ural, A. ve Kılıç, İ. (2006). *Bilimsel Araştırma Süreci ve SPSS ile Veri Analizi*. (2.Baskı). Ankara: Detay Yayıncılık.
- Ural, A. ve Pelit, E. (2002). Türkiye’de Lisans Düzeyinde Turizm Eğitimi Veren Yüksek Öğretim Örgütlerinin Örgütleniş Biçimleri, *Turizm Eğitimi*

- Konferansı/Workshop Kitabı*. Ankara: Turizm Bakanlığı Turizm Eğitimi Genel Müdürlüğü Yayınları. ss: 75-86
- Uşun, S. (2009). Eğitimde Program Değerlendirmede Yeni Yaklaşımlar ve Modeller. *TheFirst International Congress of Educational Reseach*. 1-3 Mayıs. Çanakkale Üniversitesi.
- Uyangör, N. (2008). İlköğretim 7. Sınıf Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitim Programının Değerlendirilmesi, *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı 20, 68-95.
- Uysal, R. (2012). *Türkçe Dersi Öğrenci Çalışma ve Öğretmen Kılavuz Kitaplarının Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına Uygunluğu (İlköğretim 4.Sınıf)*. (Yüksek Lisans Tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.
- Ünal, E. ve Şahinci, C. (2011). “Türkçe Öğretmenlerinin İlköğretim 6, 7 ve 8. Sınıf Türkçe Dil Bilgisi Konularının Öğretimine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi”. *Turkish Studies Journal*, C.: 6, 1, 1849-1862.
- Ünal, M. (2011). *Avrupa Birliği Erasmus Öğrenci Öğrenim Hareketliliği Programının CIPP (Bağlam, Girdi, Süreç, Ürün) Modeline Göre Değerlendirilmesi*. (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Üner, Ş. (2011). *İlköğretim 7. sınıf Türkçe Dersi Öğrenci Çalışma Kitaplarındaki Etkinliklerin Öğrenci Seviyesine Uygunluğunun ve Uygulanabilirliğinin Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi (Aksaray Örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Varış, F. (1994). *Eğitimde Program Geliştirme, Teori Ve Teknikler*. Ankara: Alkım Yayıncılık.
- Varış, Fatma (1996), *Eğitimde Program Geliştirme Teori ve Teknikler*(6. Baskı), Ankara: Alkım Yayıncılık.
- Vatansever , B. H. (2013). *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Öğretmeni ve Ebeveyni İle Olan İletişimleri İle Türkçe Dersi Konuşma Becerileri arasındaki ilişki*. (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Weiss, C. H. (1998). *Evaluation*. New Jersey: Prentice-Hall inc.

- Wiles, J. & Bondi, J. (1993). *Curriculum Development: A guide to practice*. NY: McMillan Publishing Company.
- Wiles, J. & Bondi, J.(2002). *Curriculum Development –A Guide to Practice-*. New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Wiles, J. ve Bondi, J. (2002). *Curriculum Development*. Ohio:Upper Saddle River.
- Worthern, B. R. & Sanders, J. R.(1973). *Educational Evaluation: Theory and Practice*. California: Wodswort Publishing Company.
- Worthern, B. R., Sanders J. R. & Fitzpatrick J. L. (1997), *Program Evaluation – Alternative Approaches and Practical Guidelines*. New York: Longman, Inc.
- Worthern, B. R., Sanders J. R. & Fitzpatrick J. L. (2004), *Program Evaluation: Alternative Approaches and Practical Guidelines*. New York: Longman, Inc.
- Yalar, T. (2010). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Programında Değerler Eğitiminin Mevcut Durumunun Değerlendirilmesi ve Öğretmenlere Yönelik bir Program Modülü Geliştirme*. (Doktora Tezi). Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Yalın, H. İ. (2002). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*. Ankara: Nobel Yayıncılık
- Yazıcıoğlu, Y. ve Erdoğan, S. (2011). *SPSS Uygulamalı Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (3. Baskı). Ankara: Detay Yayıncılık.
- Yıldırım, F. ve Karakoç Öztürk, B. (2007), “Türkçe Dersi Öğretim Programının Ölçme-Değerlendirme Ögesi Hakkında Öğretmen Görüşleri”, *Çukurova Üniversitesi III. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi sunulan bildiri*, Adana.
- Yıldırım, F. ve Karakoç Öztürk, B. (2009). Türkçe Dersi Öğretim Programının Ölçme Değerlendirme Ögesi Hakkında Öğretmen Görüşleri. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(3), 92–108.
- Yıldırım, H.H. ve Yıldırım, S. (2011).On Hypothesis Testing, Confidence Interval, Effect Size and Noncentral Probability Distributions. ilkogretim-online.org.tr/vol10say3/v10s3m23.do
- Yılmaz, H. (1996). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*.İstanbul: Öz Denetim Yayınları.

- Yiğit, F. (2013). İlköğretim 6, 7 ve 8. Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki Alternatif Ölçme-Değerlendirme Yöntemlerine Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi. (Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Yiğitoğlu, R. (2007). *İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Türkçe Programı Hakkında Öğretmen Görüşleri*. (Yüksek Lisans Tezi), Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Yücel, B. (2008). *An Evaluation Of Needs, Design, Implementation, And Outcomes Of Development And Learning Course Enriched With Critical Thinking Based Instruction*, (Doktora Tezi), Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yüksel, İ. (2010). *Türkiye İçin Program Değerlendirme Standartları Oluşturma Çalışmaları*, (Doktora Tezi), Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Yüksel, İ. ve Sağlam, M. (2012). *Eğitimde Program Değerlendirme*, Ankara: Pegem Akademi.
- Yüksel, S. (2000). Milli Eğitim Bakanlığındaki Program Geliştirme Çalışmalarının Değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, Sayı: 24, Dönem: Güz, s:581-609.
- Yüksel, S. (2003). Türkiye'de Program Geliştirme Çalışmaları ve Sorunları. *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı: 159.

EKLER DİZİNİ

EK 1. İLKOKUL DÖRDÜNCÜ SINIF TÜRKÇE ÖĞRETİM PROGRAMININ CIPP (BAĞLAM, GİRDİ, SÜREÇ, ÜRÜN) PROGRAM DEĞERLENDİRME MODELİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ.....	199
EK 2. İLKOKUL DÖRDÜNCÜ SINIF TÜRKÇE ÖĞRETİM PROGRAMINI DEĞERLENDİRME ARACININ ALT BOYUTLARINA AİT GEÇERLİK-GÜVENİRLİK ANALİZİ SONUÇLARI.....	202
EK 3. İLKOKUL DÖRDÜNCÜ SINIF TÜRKÇE ÖĞRETİM PROGRAMINI DEĞERLENDİRME ARACININ MADDELERİ	205
EK 4. ARAŞTIRMA İZİN BELGESİ.....	206

EK 1. İLKOKUL DÖRDÜNCÜ SINIF TÜRKÇE ÖĞRETİM PROGRAMININ CIPP (BAĞLAM, GİRDİ, SÜREÇ, ÜRÜN) PROGRAM DEĞERLENDİRME MODELİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

Değerli Öğretmenler,

Bu çalışma İlkokul Dördüncü Sınıf Türkçe Öğretim Programının CIPP (Bağlam, Girdi, Süreç, Ürün) Program Değerlendirme Modeline Göre Değerlendirilme” yi amaçlamaktadır.

Her bir maddeyi dikkatli bir şekilde okuduktan sonra, buna ne derece katıldığınızı ya da katılmadığınızı maddelerin karşısında ayrılan yere (X) şeklinde işaretleyiniz. İşaretlenmemiş madde bırakmamaya özen gösteriniz.

Çalışma sonunda elde edilecek bulgular, yapılacak yorumlar ve ulaşılacak sonuçlar, sorulara vereceğiniz cevapların samimi ve yansız olmasına bağlıdır.

Bu formdaki bilgiler ilgili yüksek lisans tez çalışması dışında başka amaçla kullanılmayacaktır.

Yardım ve katkılarınız için teşekkür ederim.

Gülsüm BAĞCIOĞLU

Afyon Kocatepe Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Bölümü Yüksek Lisans Öğrencisi

A-Cinsiyet: Kız: () Erkek: ()

B- Yaş Grubunuz

1. () 20-25 yaş
2. () 26-30 yaş
3. () 31-35 yaş
4. () 36-40 yaş
5. () 41-45 yaş üstü
6. () 46 yaş ve üstü

D- Bitirilen Okul Türü

1. () Eğitim Fakültesi
2. () Fen Fakültesi
3. () Diğer , yazınız

C- Mesleki Deneyim

1. () 0-5 yıl
2. () 6-10 yıl
3. () 11-15 yıl
4. () 16-20 yıl
5. () 21 yıl ve üstü

E- Öğrenim Durumu :

1. () Lise
2. () Ön Lisans
3. () Lisans
4. () Yüksek Lisans
5. () Doktora

F- Son dört yıl içerisinde 4. Sınıf okuttunuz mu? : Evet : () Hayır : ()

		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	Öğrencilere Türkçe'yi doğru ve etkili kullanma becerisi kazandırabilmek için program gereklidir.					
2	Programın kazanımları öğrencilerin 4. Sınıf Türkçe dersine hazır bulunuşluklarıyla örtüşmektedir.					
3	Programın uygulanabilmesi için Türkçe dersine ayrılan süre yeterlidir.					
4	Program öğrencilerin Türkçe dersi ile diğer dersler arasında bağlantı kurmasını sağlamaktadır.					
5	Program öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirebilmektedir.					
6	Program öğrencilerde araştırma isteği uyandırmaktadır.					
7	Program öğrencilerin teknolojiyi kullanarak öğrenmelerini sağlamaktadır.					
8	Programın amaçları ülkenin genel amaçlarına uygundur.					
9	Programın amaçları ülkenin özel amaçlarına uygundur.					
10	Program öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını karşılayabilecek nitelikte hazırlanmıştır.					
11	Program öğrencilerin yeteneklerini ortaya çıkaracak özelliklere sahiptir.					
12	Programın uygulanabilmesi için okulun ve sınıfın fiziki şartları yeterlidir.					
13	Programın uygulanabilmesi için gerekli materyaller mevcuttur.					
14	Program esnek bir yapıya sahiptir.					
15	Program farklı beceriler için farklı araçlar kullanmaya imkan tanır.					
16	Program öğrenilen her konu ile ilgili araştırma yapılmasına olanak sağlamaktadır.					
17	Programda yer alan etkinlikler öğrencilerin gelişimsel özelliklerine uygundur.					
18	Program öğrencilerin Türkçe ile ilgili mevcut ihtiyaçlarına cevap vermektedir.					
19	Program öğrencilerin Türkçe dersi ile ilgili gelecekteki ihtiyaçlarına temel oluşturur.					
20	Program öğrencilerin ana dili iyi kullanabilmeleri için gereklidir.					
21	Türkçe dersi Öğretim Programı 4. Sınıf öğrencilerine uygun olarak hazırlanmıştır.					
22	Programın hedefleri okulun hedefleri ile uyumludur.					
23	Programda kullanılan görsel ve işitsel materyallerin öğrencilerin dil becerilerinin gelişimini olumlu etkilemektedir.					
24	Programın içeriği Türkçe dersinin amaçlarını gerçekleştirememektedir.					
25	Programın içeriği öğrencilerin günlük yaşamlarıyla bağlantılıdır.					
26	Programın içeriği öğrencilerin ilgilerini çekmemektedir.					
27	Programın içeriği öğrencilerin diğer derslerle bütünleşmesini sağlamaktadır.					
28	Programın içeriği yakından uzağa, basitten karmaşığa doğru hazırlanmıştır.					
29	4. Sınıf Türkçe ders kitabı öğrencilerin ilgisini çekecek nitelikte hazırlanmıştır.					
30	4. Sınıf Türkçe ders kitabındaki konular, Programın kazanımları ile tutarlıdır.					
31	4. Sınıf Türkçe ders kitabında yer alan konular açık ve anlaşılır değildir.					
32	4. Sınıf Türkçe ders kitabı öğrencilerin seviyesine uygundur.					
33	Programının uygulanması için hazırlanan öğretmen kılavuz kitapları yeterlidir.					
34	Programda her amacı gerçekleştirecek yeterlikte bilgi bulunmaktadır.					
35	Programda yer alan konular birbirini tamamlar niteliktedir.					
36	Ders kitaplarında araştırmaya yönelikten bilgiler vardır.					
37	Programda yer alan üniteler arasında bir bütünlük vardır.					
38	Ünite içerikleri kolayca anlaşılabilir.					
39	Programda kullanılan görsel ve işitsel materyaller öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştırmaktadır.					
40	Programda kullanılan görsel ve işitsel materyaller öğrencilerin ilgisini çekecek niteliktedir.					
41	Programda yer alan metinler açık ve anlaşılabilir.					
42	Programda yer alan metinler öğrencilerin ilgisini çekecek niteliktedir.					
43	Programda yer alan metinler öğrencileri soyut düşünebilmelerini geliştirmektedir.					
44	Programın kazanımları öğrencilerin Türkçe dersi ile ilgili ihtiyaçlarına uygundur.					
45	Programdaki konulara ayrılan süre, konuların güçlük derecelerine uygundur.					
46	Program, ölçülebilir ve gözlemlenebilir kazanımlara sahip değildir.					
47	Programda etkinlikleri uygulandığı çevreye uygundur.					
48	Programda etkinlikler için ayrılan süre yeterli değildir.					
49	Programın kazanımları öğrencilerin içinde bulundukları çevreye uygundur.					
50	Programda bireysel olarak yapılacak etkinlikler yeterli değildir.					
51	Programın içeriği sarmallık ilkesine uygundur.					

52	Programda yer alan dil bilgisi konuları yeterlidir					
53	Programda yer alan materyaller öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştıracak niteliktedir.					
54	Programın uygulanabilmesi için gerekli olan araç ve gereçlere ulaşılabilir.					
55	Programda öğrencilerin Türkçe'yi etkili kullanma ile ilgili problemlerinin çözümüne yeterli zaman harcanır					
56	Programda yer alan proje konuları içerik ile uyumludur.					
57	Program süresince konu tekrarlarına yer verilmiştir.					
58	Programda işlenen konularla ilgili verilen ödevler yeterli değildir.					
59	Program öğrencilerin derse aktif katılımına olanak sağlamıştır.					
60	Programda yer alan etkinlikler ikili ya da grup çalışmalarıyla yapılabilmektedir.					
61	Programda yer alan etkinliklerde öğretmen aktiftir.					
62	Programda yer alan etkinlikler bireysel olarak yapılabilmektedir.					
63	Programda öğrenci ile öğretmen arasında aktif bir iletişim vardır.					
64	Ünite sonlarında yer alan sorular konuların öğrenilmesini pekiştirmektedir.					
65	Programda öğrenilen her yeni konu ile ilgili yeterli alıştırma yapılmaktadır.					
66	Programda öğrencilerin konuşma becerilerini kullanabileceği etkinlikler uygulanmaktadır.					
67	Programda öğrencilerin yazma becerilerini kullanabileceği etkinlikler uygulanmaktadır .					
68	Programın uygulanma sürecinde yaratıcı drama tekniği kullanılmaktadır.					
69	Program uygulanırken beyin fırtınası tekniği kullanılmaktadır.					
70	Dersler soru cevap tekniği kullanılarak işlenmektedir.					
71	Derslerde öğrenciler tartışma yöntemini kullanılmaktadır.					
72	Program öğrencilerin dil bilgisi konularını öğrenmelerini teşvik etmiştir.					
73	Program öğrencilerin okuma alışkanlığını geliştirmelerini desteklemiştir.					
74	Program öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmelerini sağlayamamıştır.					
75	Programda verilen proje ödevleri öğrencilerin araştırma becerilerini geliştirmiştir.					
76	Program öğrencilerin yeni kelimeler öğrenmelerine imkan tanımıştır.					
77	Program öğrencilerin grupta çalışma alışkanlığı kazanmalarını sağlamıştır.					
78	Program öğrencilerin öğrendiklerini günlük hayatta kullanma fırsatı vermiştir.					
79	Programın sonunda öğrencilerin topluluk önünde konuşma becerisine yönelik gösterdiği gelişim tatmin edici değildir.					
80	Program öğrencilerin günlük yazma becerilerini geliştirmiştir.					
81	Programdaki, öz değerlendirme formları öğrencilerin kendilerini değerlendirmede başarılıdır.					
82	Programdaki, akran değerlendirme formları etkilidir.					
83	Türkçe Dersi Öğretim Programında önerilen ölçme araçları 4. sınıf düzeyine uygun değildir.					
84	Programda önerilen ölçme araçlarının bireysel farklılıkları dikkate almamıştır.					
85	Program öğrenciler arasındaki gelişim farklılıklarını ortaya çıkarmaktadır.					
86	Program öğrencilerin öğrenme eksikliklerini belirleyememiştir.					
87	Program öğrenme sürecini değerlendirmede yeterlidir.					
88	programda önerilen ölçme araçlarının bireysel farklılıkları dikkate almamıştır.					
89	Program öğrencilerin beklenen kazanımlara ulaşp ulaşmadığını belirlemiştir.					
90	Program öğrencilerin yeteneklerini ortaya çıkarmalarına imkan tanımıştır.					

**EK 2. İLKOKUL DÖRDÜNCÜ SINIF TÜRKÇE ÖĞRETİM PROGRAMINI DEĞERLENDİRME
ARACININ ALT BOYUTLARINA AİT GEÇERLİK-GÜVENİRLİK ANALİZİ SONUÇLARI**

Madde ve Faktörler 1.FAKTÖR (BAĞLAM)	Ort.	SS	Comunality	Component (Bileşen)	Varimax(Faktör Yüklü)	Madde Toplam	T	P
18- Program öğrencilerin Türkçe dersi ile ilgili gelecekteki ihtiyaçlarına temel oluşturur	3.42	1.03	683	.783	749	4	17.102	000
17- Program öğrencilerin Türkçe ile ilgili mevcut ihtiyaçlarına cevap vermektedir	3.40	1.00	709	808	744	7	16.575	000
10-. Program öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını karşılayabilecek nitelikte hazırlanmıştır	3.39	1.08	712	817	740	8	20.218	042
8- Programın amaçları ülkenin genel amaçlarına uygundur.	3.40	1.04	706	805	729	7	17.071	005
4- Program öğrencilerin Türkçe dersi ile diğer dersler arasında bağlantı kurmasını sağlamaktadır.	3.56	1.97	613	720	704	9	12.772	000
9- Programın amaçları ülkenin özel amaçlarına uygundur.	3.46	1.04	631	750	701	1	15.336	000
20- Programın hedefleri okulun hedefleri ile uyumludur.	3.42	.98	633	771	699	3	14.451	000
2-Programın kazanımları öğrencilerin 4. Sınıf Türkçe dersine hazır bulunuşluklarıyla örtüşmektedir.	3.35	1.12	556	691	679	5	14.888	000
14- Program esnek bir yapıya sahiptir.	3.48	1.00	579	725	665	9	11.965	000
19- Program öğrencilerin ana dili iyi kullanabilmeleri için gereklidir.	3.71	.97	538	618	623	7	9.813	000
3- Programın uygulanabilmesi için Türkçe dersine ayrılan süre yeterlidir.	3.50	1.16	518	544	608	1	8.889	000
25- Programın içeriği öğrencilerin diğer derslerle bütünleşmesini sağlamaktadır.	3.42	.96	578	748	603	1	14.586	000

16- Programda yer alan etkinlikler öğrencilerin gelişimsel özelliklerine uygundur.	3.34	1.03	624	7 65	597	3	15.094	000
21- Programda kullanılan görsel ve işitsel materyallerin öğrencilerin dil becerilerinin gelişimini olumlu etkilemektedir.	3.43	1.02	492	681	594	3	12.204	000
6- Program öğrencilerde araştırma isteği uyandırmaktadır.	3.24	1.11	550	721	568	9	15.629	014
32- Programda yer alan konular birbirini tamamlar niteliktedir.	3.28	.99	525	712	542	7	13.442	000
36- Programdaki konulara ayrılan süre, konuların güçlük derecelerine uygundur.	3.37	.99	485	662	541	1	11.566	000
13- Programın uygulanabilmesi için gerekli materyaller mevcuttur.	3.41	1.09	541	691	540	6	12.618	000
Madde ve Faktörler 2.FAKTÖR (GİRDİ)	Ort.	SS	Comunality	Component (Bileşen)	Varimax(Faktör Yüktü)	Madde Toplam	T	P
12-Programın uygulanabilmesi için okulun ve sınıfın fiziki şartları yeterlidir.	3.57	2.51	567	.665	.703	28	11.197	000
15- Program farklı beceriler için farklı araçlar kullanmaya imkan tanır.	3.53	2.47	434	.517	.601	31	15.839	000
Madde ve Faktörler 3.FAKTÖR (SÜREÇ)	Ort.	SS	Comunality	Component (Bileşen)	Varimax(Faktör Yüktü)	Madde Toplam	T	P
56- Programın uygulanma sürecinde yaratıcı drama tekniği kullanılmaktadır.	.44	.03	659	651	.671	2	0.790	000
57- Program uygulanırken beyin fırtınası tekniği kullanılmaktadır.	.57	95	710	.594	.761	6	9.037	000

55- Programda öğrencilerin yazma becerilerini kullanabileceği etkinlikler uygulanmaktadır .	.26	.08	687	632	.693	0	11.545	000
Madde ve Faktörler 4.FAKTÖR (ÜRÜN)	Ort.	SS	Comunality	Component (Bileşen)	Varimax Faktör Yüğü	Madde Toplam	T	P
65- Programın sonunda öğrencilerin topluluk önünde konuşma becerisine yönelik gösterdiği gelişim tatmin edici değildir.	3.14	1.16	.658	.623	.777	58	11.831	.000
67- Programdaki, öz değerlendirme formları öğrencilerin kendilerini değerlendirmede başarılıdır.	3.21	1.10	.643	.587	.774	55	9.874	.000
66-Program öğrencilerin günlük yazma becerilerini geliştirmiştir.	.29	.09	643	629	756	9	11.135	000
72- Program öğrencilerin öğrenme eksikliklerini belirleyememiştir.	.40	.00	565	636	673	9	12.791	000
43- Programda yer alan dil bilgisi konuları yeterlidir	.22	.09	641	746	642	1	20.837	017
61- Program öğrencilerin okuma alışkanlığını geliştirmelerini desteklemiştir.	.31	.04	569	658	635	2	11.476	000
74- programda önerilen ölçme araçlarının bireysel farklılıkları dikkate almamıştır.	.34	.98	621	716	623	7	13.164	000
52- Ünite sonlarında yer alan sorular konuların öğrenilmesini pekiştirmektedir.	.22	.14	550	656	603	3	15.427	013

EK 3. İLKOKUL DÖRDÜNCÜ SINIF TÜRKÇE ÖĞRETİM PROGRAMINI DEĞERLENDİRME ARACININ MADDELERİ

Taslak No	Faktör Yüğü	Ölçme Aracında Yer Alan Maddeler
Faktör 1 (Bağlam)		
1	.679	Programın kazanımları öğrencilerin 4. Sınıf Türkçe dersine hazır bulunuşluklarıyla örtüşmektedir.
2	.608	Programın uygulanabilmesi için Türkçe dersine ayrılan süre yeterlidir.
3	.704	Program öğrencilerin Türkçe dersi ile diğer dersler arasında bağlantı kurmasını sağlamaktadır.
4	.568	Program öğrencilerde araştırma isteğı uyandırmaktadır.
5	.729	Programın amaçları ülkenin genel amaçlarına uygundur.
6	.701	Programın amaçları ülkenin özel amaçlarına uygundur.
7	.740	Program öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını karşılayabilecek nitelikte hazırlanmıştır
8	.540	Programın uygulanabilmesi için gerekli materyaller mevcuttur.
9	.665	Program esnek bir yapıya sahiptir.
10	.597	Programda yer alan etkinlikler öğrencilerin gelişimsel özelliklerine uygundur.
11	.744	Program öğrencilerin Türkçe ile ilgili mevcut ihtiyaçlarına cevap vermektedir
12	.749	Program öğrencilerin Türkçe dersi ile ilgili gelecekteki ihtiyaçlarına temel oluşturur
13	.623	Program öğrencilerin ana dili iyi kullanabilmeleri için gereklidir.
14	.699	Programın hedefleri okulun hedefleri ile uyumludur.
15	.594	Programda kullanılan görsel ve işitsel materyallerin öğrencilerin dil becerilerinin gelişimini olumlu etkilemektedir.
16	.603	Programın içeriğı öğrencilerin diğer derslerle bütünleşmesini sağlamaktadır.
17	.542	Programda yer alan konular birbirini tamamlar niteliktedir.
18	.541	Programdaki konulara ayrılan süre, konuların güçlük derecelerine uygundur.
Faktör 2 (Girdi)		
19	.703	Programın uygulanabilmesi için okulun ve sınıfın fiziki şartları yeterlidir.
20	.601	Program farklı beceriler için farklı araçlar kullanmaya imkân tanır.
Faktör 3 (Süreç)		
21	.693	Programda öğrencilerin yazma becerilerini kullanabileceğı etkinlikler uygulanmaktadır.
22	.671	Programın uygulanma sürecinde yaratıcı drama tekniğı kullanılmaktadır.
23	.761	Program uygulanırken beyin fırtınası tekniğı kullanılmaktadır.
Faktör 4 (Ürün)		
24	.642	Programda yer alan dil bilgisi konuları yeterlidir
25	.603	Ünite sonlarında yer alan sorular konuların öğrenilmesini pekiştirmektedir.
26	.635	Program öğrencilerin okuma alışkanlığını geliştirmelerini desteklemiştir.
27	.777	Programın sonunda öğrencilerin topluluk önünde konuşma becerisine yönelik gösterdiği gelişim tatmin edici değildir.
28	.756	Program öğrencilerin günlük yazma becerilerini geliştirmiştir.
29	.774	Programdaki, öz değerlendirme formları öğrencilerin kendilerini değerlendirmede başarılıdır.
30	.673	Program öğrencilerin öğrenme eksikliklerini belirleyememiştir.
31	.623	Programda önerilen ölçme araçlarının bireysel farklılıkları dikkate almamıştır.

EK 4. ARAŞTIRMA İZİN BELGESİ



T.C.
AFYONKARAHİSAR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : 86649407 -605-E.781482
Konu: Araştırma İzni
(Gülsüm BAĞCIOĞLU)

22.01.2016

AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : Valilik Makamının 21/01/2015 tarih ve 605/ 719291 Sayılı Olurları.

Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi Gülsüm BAĞCIOĞLU' nun "İlkokul 4.Sınıf Türkçe Öğretim Programının CIPP Program Değerlendirme Modeline Göre Değerlendirilmesi" adlı tez çalışmasında kullanılmak üzere Müdürlüğümüze bağlı İlkokullarda ekli anket çalışmasını yapmasına dair ilgili izin talebi;

Müdürlüğümüz ARGE Birimi tarafından "Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü" 07/03/2012 tarihli genelgesi ve B.08.0.YET.00.20.00.0/3616 sayılı Bakanlık onayı ile yayımlanan Genelge doğrultusunda incelemiş olup "Valilik Oluru" ve "Onaylanmış Veri Toplama Aracı" ekte gönderilmiştir.

Gereğini bilgilerinize arz ederim.

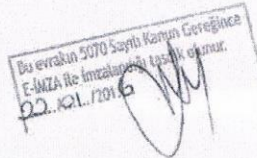
Mevlüt ÇINAR

Vali a.

İl Millî Eğitim Müdür V.

Ekler:

- Valilik Onayı (1 sayfa)
- Onaylanmış Veri Toplama Aracı (4 sayfa)



(Not: Anket çalışmalarında Müdürlüğümüz tarafından onaylanmış (mühürlü) veri toplama araçlarının çoğaltılarak kullanılması zorunludur.)

Karacan İş Merkezi K:5 Ar-ge Birimi
Elektronik Ağ: www.meb.gov.tr
e-posta: aybir03@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Göktül AKPINAR / AR-GE Görevlisi
Tel: (0 272) 2137603/208
Faks: (0 272) 2137605

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 612b-874e-335d-9c77-5e2e kodu ile teyit edilebilir.



T.C.
AFYONKARAHİSAR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : 86649407 -605-E.719291
Konu: Araştırma İzni
(Gülsüm BAĞCIOĞLU)

21/01/2016

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Afyon Kocatepe Üniversitesi Rektörlüğü' nün 14/01/2016 tarih ve 590 sayılı yazıları.

Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi Gülsüm BAĞCIOĞLU' nun "İlkokul 4.Sınıf Türkçe Öğretim Programının CIPP Program Değerlendirme Modeline Göre Değerlendirilmesi" adlı tez çalışmasında kullanılmak üzere Müdürlüğümüze bağlı ilkokullarda ekli anket çalışmalarını yapmaları ve çalışmaları tamamlandıktan sonra sonuçlarının birer örneğinin İl Millî Eğitim Müdürlüğü'ne teslim edilmesi şartıyla, Müdürlüğümüz ARGE Birimi teklifi doğrultusunda, müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görülmesi halinde gereğini olurlarınıza arz ederim.

Mevlüt ÇINAR
İl Millî Eğitim Müdür V.

OLUR
21/01/2016

Erhan GÜNAY
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek: 15 sayfa

Karaman İş Merkezi K:5 Ar-Ge Birimi
Elektronik Ağ: www.meb.gov.tr
e-posta: avbir03@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Gökül AKPINAR - ARGE Görevlisi
Tel: (0 272) 2137603/208
Faks: (0 272) 2137605

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 7fb9-fd58-3553-a18c-3a97 kodu ile teyit edilebilir.