

T.C
BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANABİLİM DALI

Yüksek Lisans Tezi

**İLKOKUL 4. SINIF İNSAN HAKLARI, YURTTAŞLIK VE
DEMOKRASİ DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ CIPP
MODELİ İLE DEĞERLENDİRİLMESİ**

Canan Ayan

Zonguldak, 2018

**T.C.
BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANABİLİM DALI**

Yüksek Lisans Tezi

**İLKOKUL 4. SINIF İNSAN HAKLARI, YURTTAŞLIK VE
DEMOKRASİ DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ CIPP
MODELİ İLE DEĞERLENDİRİLMESİ**

**Hazırlayan
Canan Ayan**

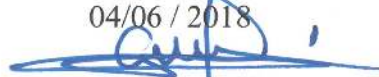
**Tez Danışmanı
Doç. Dr. Cevat Eker**

Zonguldak 2018

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİM BEYANI

Hazırladığım Yüksek Lisans Tezi çalışmasının bütün aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara riayet ettiğimi, çalışmada doğrudan veya dolaylı olarak kullandığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, yazımda enstitü yazım kılavuzuna uygun davranıldığını taahhüt ederim.

04/06 / 2018



Canan AYAN

T.C.
BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEZ ONAYI

Enstitümüzün Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalında 146282104008 numaralı Canan AYAN'ın hazırladığı “ İlkokul 4. Sınıf İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programının CIPP Modeli ile Değerlendirilmesi” konulu YÜKSEK LİSANS tezi ile ilgili TEZ SAVUNMA SINAVI, Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği uyarınca 02/05/2018 günü saat 13.30'da yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda tezinin onayına OYBİRLİĞİYLE/~~OYÇOKLUĞUYLA~~ karar verilmiştir.

Başkan 

Dr. Öğr. Üyesi Aslıhan KUYUMCU VARDAR

Üye..... 

Doç. Dr. Cevat EKER (Danışman)

Üye..... 

Dr. Öğr. Üyesi Murat İNCE

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım

04/06/2018
Doç.Dr. Ertuğrul YILDIRIM
Enstitü Müdürü



ÖZET

Kurum	: B.E.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı
Tez Başlığı	: İlkokul 4. Sınıf İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programının CIPP Modeli ile Değerlendirilmesi
Tez Yazarı	: Canan Ayan
Tez Danışmanı	: Doç. Dr. Cevat Eker
Tez Türü, Yılı	: Yüksek Lisans Tezi, 2018
Sayfa Adedi	: 97

Bu araştırmanın amacı, dördüncü sınıf insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersi öğretim programının Stufflebeam'in Bağlam, Girdi, Süreç, Ürün modeli (CIPP Model) ile değerlendirilmesidir. Araştırma genel tarama modellerinden nedensel karşılaştırma araştırmasıdır. Araştırma Kdz. Ereğli ilçesindeki 109 sınıf öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Karataş tarafından geliştirilen bir ölçek kullanılmıştır. Araştırmada programın bağlam, girdi, süreç ve ürün öğelerine ilişkin öğretmen görüşlerinin kısmen de olsa örtüşmesine rağmen, öğretmen görüşleri arasında farklılıklar olduğu ortaya çıkmıştır. Bağlam, girdi, süreç ve ürün öğesine ilişkin öğretmen görüşlerinin yaşa gruplarına göre, eğitim düzeyine göre farklılık gösterirken; cinsiyete, kıdemlerine ve mezuniyet alanlarında göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada programda ve ders kitabında yer alan bazı kavram ve içeriklerin öğrencinin gelişim seviyesine uygun hale getirilmesi, görsellerin artırılması, derse aktif katılımı sağlayıcı etkinliklerin programda yer alması gibi bazı öneriler getirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: İnsan hakları, Yurttaşlık, Demokrasi Öğretim Programı, CIPP Modeli

ABSTRACT

Institution	: BEÜ Institute of Social Sciences, Department of Curriculum and Instruction
Title	: The Evaluation of 4th Grade Human Rights, Citizenship and Democracy Curriculum According to CIPP Modeling “ Context, Input, Process and Product”
Author	: Canan Ayan
Advisor	: Assoc. Prof. Dr. Cevat Eker
Type of Thesis, Year	: M.Sc. Thesis, 2018
Page Number	: 97

The aim of this study is to evaluate 4th Grade Human Rights Citizenship and Democracy curriculum according to Stufflebeam’s context, input, process and product (CIPP) evaluation model. In this regard; the study was designed in accordance with ex post facto research. The research was conducted with 109 classroom teachers in Kdz.Ereğli. In the study, a scale which was developed by Karataş was used as a data collection tool. In the conclusion of the study, It was found out that although the views of teachers partially overlap red significant differences were observed. It was also seen that the teachers’ opinions related with the context, input, process and product didn’t change in respect to gender, seniority (length of service) and their branches while they varied in terms of age groups and educational level. As a result of this study, It is recommended that some concepts and contents in the curriculum and in the textbook should be adapted to the level of development of the student. In addition to this; the number of visuals should be increased and activities that provide active participation should be included in the schedule.

Keywords: Human rights, Citizenship, Democracy Curriculum, CIPP Model

ÖNSÖZ

İlkokul 4. Sınıf İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programının Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün (CIIP) Değerlendirme Modeli kullanılarak değerlendirilmesi amacını taşıyan bu araştırma birçok kişinin katkıları ve yardımlarıyla tamamlanmıştır. Öncelikle araştırma sürecinde bilimsel tutumu, anlayışı ile bana ışık tutan, çalışmam sırasında değerli görüş ve önerileriyle destek olan tez danışmanım Doç. Dr. Cevat EKER' e, değerli görüş ve katkılarını esirgemeyen Doç. Dr. Ali ARSLAN' a, Dr. Öğretim Üyesi Murat İNCE ve Dr. Öğretim Üyesi Aslıhan Kuyumcu' ya; araştırmanın uygulanmasında desteğini esirgemeyen değerli meslektaşlarıma teşekkürlerimi sunuyorum. Hayatımın her aşamasında yanımda olan, sevgi ve desteklerini hiç esirgemeyen sevgili aileme sonsuz teşekkür ederim... İyi ki varsınız...

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
BİLİMSEL ETİK BİLDİRİM BEYANI	i
TEZ ONAYI	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT.....	iv
ÖNSÖZ	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar DİZİNİ	viii
ŞEKİLLER DİZİNİ	ix
KISALTMALAR LİSTESİ	x
GİRİŞ	1
1. GENEL BİLGİLER.....	5
1.1. Araştırmanın Amacı	5
1.1.1. Problem Cümlesi.....	5
1.1.2. Alt Problemler.....	5
1.2. Araştırmanın Önemi	7
1.3. Varsayımlar	8
1.4. Sınırlılıklar.....	8
1.5. Tanımlar	8
2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	10
2.1. Kuramsal Çerçeve	10
2.1.1. Eğitim.....	10
2.1.2. Eğitim Programı ve Öğretim Programı	10
2.1.3. Eğitimde Program Geliştirme ve Program Değerlendirme İlişkisi	13
2.1.4. Eğitimde Program Değerlendirme Yaklaşım ve Modelleri	17
2.1.4.1. Tyler’ın Hedefe Dayalı Değerlendirme Modeli	20
2.1.4.2. Metfessel ve Michael Değerlendirme Modeli	20
2.1.4.3. Provus Farklar Yaklaşımı Değerlendirme Modeli	22
2.1.4.4. Hammond Değerlendirme Modeli.....	25
2.1.4.5. Eisner’ın Eğitsel Eleştiri Değerlendirme Modeli	27
2.1.4.6. Stake’in Uygunluk Olasılık Değerlendirme Modeli	27
2.1.4.7. Saylor Alexander Lewis Değerlendirme Modeli.....	29
2.1.4.8. Stufflebeam’in Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün (CIPP) Modeli	29
2.1.5. İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Kavramları	32

2.1.5.1. İnsan Hakları Kavramı	32
2.1.5.2. Demokrasi Kavramı	35
2.1.5.3. Yurttaşlık Kavramı	36
2.1.5.4. İnsan Hakları, Demokrasi, Yurttaşlık ve Eğitim İlişkisi	36
2.1.6. Dördüncü Sınıf İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programı	37
2.2. İlgili Araştırmalar	43
3. YÖNTEM	49
3.1. Araştırma Modeli	49
3.2. Evren ve Örneklem (Çalışma Grubu).....	49
3.3. Veri Toplama Aracı.....	52
3.4. Verilerin Toplanması.....	55
3.5. Verilerin Analizi	55
4. BULGULAR.....	60
4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	60
4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	71
4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular	72
4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular	74
4.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	76
4.6. Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Bulgular	78
SONUÇ	80
KAYNAKÇA.....	89
EKLER	95
Ek-1: Veri toplama aracı	95
ÖZGEÇMİŞ	97

TABLolar DİZİNİ

	Sayfa
Tablo 2.1: Biçimlendirici ve toplam değerlendirme arasındaki farklılıklar	16
Tablo 2.2: Provus'un Farklar Yaklaşımı Değerlendirme Modeli Aşamaları.....	22
Tablo 2.3: Anayasada hak ve ödevler	34
Tablo 2.4: Ünitelerdeki kazanım sayısı	42
Tablo 3.1: Katılımcıların cinsiyet değişkenine göre dağılımı.....	50
Tablo 3.2: Katılımcıların yaş grubu değişkenine göre dağılımı	50
Tablo 3.3: Katılımcıların kıdem değişkenine göre dağılımı	51
Tablo 3.4: Katılımcıların eğitim düzeyi değişkenine göre dağılımı	51
Tablo 3.5: Katılımcıların mezuniyet alanı değişkenine göre dağılımı.....	52
Tablo 3.6: Ölçek Madde Toplam Korelasyonu ve Güvenirlikleri	54
Tablo 3.7: Puanlara İlişkin Normallik Dağılımı Sonuçları.....	56
Tablo 3.8: Demografik Değişkenlere Göre Normallik Analizi Sonuçları	57
Tablo 4.1: Bağlam Ögesine İlişkin Öğretmen Görüşleri	60
Tablo 4.2: Girdi Ögesine İlişkin Öğretmen Görüşleri	63
Tablo 4.3: Süreç Ögesine İlişkin Öğretmen Görüşleri	65
Tablo 4.4: Ürün Ögesine İlişkin Öğretmen Görüşleri	67
Tablo 4.5: Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması	71
Tablo 4.6: Öğretmen Görüşlerinin Yaş Gruplarına Göre Karşılaştırılması.....	73
Tablo 4.7: Öğretmen Görüşlerinin Kıdeme Göre Karşılaştırılması.....	75
Tablo 4.8: Öğretmen Görüşlerinin Eğitim Düzeyine Göre Karşılaştırılması	76
Tablo 4.9: Öğretmen Görüşlerinin Mezuniyet Alanına Göre Karşılaştırılması...78	

ŞEKİLLER DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Şekil 2.1: Değerlendirmenin amaç ve rolleri	14
Şekil 2.2: Biçimlendirici ve Toplam Değerlendirme İlişkisi	15
Şekil 2.3: Metfessel Michael Değerlendirme Modeli	21
Şekil 2.4: Provus'un Farklar Yaklaşımı Değerlendirme Modeli Uygulama Aşamaları	24
Şekil 2.5: Hammond Modelinin Temel ve Alt Boyutları	26
Şekil 2.6: Stake'in program değerlendirme için veri toplama planı	28
Şekil 2.7: İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Öğretim Programı Üniteleri...	40



KISALTMALAR LİSTESİ

CIPP : Bağlam, Girdi, Süreç, Ürün (Context, Input, Proses, Product)

f : Frekans

İHYD : İnsan Hakları Yurttaşlık Demokrasi

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

% : Yüzde



GİRİŞ

İnsan hakları, yurttaşlık, demokrasi gibi kavramlar gerek ülkemizde gerekse dünya üzerinde siyaset, yönetim anlayışı, toplumsal yaşam ya da eğitimle ilgili birçok alanda konuşulan ve üzerinde tartışılan konular arasındadır. Sadece ülkemiz için değil, birçok ülkede demokrasiye ilişkin tartışmalar devam etmektedir. Çünkü ülkemiz de dâhil birçok ülkede demokrasi mücadelesi devam etmektedir. Bu kavramlara ilişkin tartışmaların temelinde bu kavramlara yüzeysel olarak yaklaşılması ve bu kavramların topluluklar tarafından içselleştirilememiş olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Toplumu oluşturan bireyler ya da farklı insan toplulukları evrensel anlamda insan hakları ve demokratik değerlere sahip olmadığından kendisi ya da kendisi gibi düşünenlerin dışındakiler tarafından bakılan bir pencereden olaylara yaklaşmamaktadır. Daha önce de belirtildiği gibi bunun temelinde bu kavramlara ilişkin teorik bilginin dışında sahip olunamaması ve bu değerlerin evrensel değerler bağlamında içselleştirilmemiş olması yatmaktadır. Bugün insan hakları ve demokrasi kavramları, bireyin sadece insan, insan olarak doğmasından dolayı sahip olduğu bir takım hakları ve bireyin kişilik ve yaşam haklarını da ifade eden bir yaşam biçimi anlayışını da kapsayan bir bütünü yansıtmaktadır. Bu her iki kavramın da aslında birlikte yaşamının tek yolu olduğu tüm insanlar tarafından kabul gördüğü söylenebilir. Gerek ülkemizde gerekse dünyanın birçok yerinde demokrasi, insan hakları gibi kavramlar politikacıların, sosyologların ve eğitimcilerin üzerine çok fazla zaman harcadıkları kavramlardır. Bu kavramlar her ülkede işlevselliği tartışılır durumda olsa bile her ülkenin hukukunda yer almaktadır. Ülkemizde de demokrasi, insan hakları, yurttaşlık gibi kavramların ulusal hukukta anayasa, uluslararası sözleşmeler, kanun ve yönetmeliklerde yerini bulmuştur. Anayasanın Cumhuriyetin nitelikleri konulu 2.maddesinde;

“Türkiye Cumhuriyeti, toplumun huzuru, millî dayanışma ve adalet anlayışı içinde, insan haklarına saygılı, Atatürk milliyetçiliğine bağlı, başlangıçta belirtilen temel ilkelere dayanan, demokratik, lâik ve sosyal bir hukuk Devletidir”

ifadesi ulusal hukuktaki en önemli ve en üst ifadedir. Bu anlamda demokrasi ve insan haklarına bağlılık anayasal yükümlülüktür. Ayrıca 1973 tarih ve 1739 sayılı

Milli Eğitim Temel Kanunu'nun genel amaçlarının belirtildiği ikinci maddesinde de benzer bir ifade yer almaktadır. Bu maddede “İnsan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk Devleti olan Türkiye Cumhuriyetine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek” ve “insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek” ifadeleri yer almaktadır. Ayrıca ilgili kanunun Türk Milli Eğitiminin Temel İlkelerinin sıralandığı ikinci bölümde genellik ve eşitlik, ferdin ve toplumu ihtiyaçları, eğitim hakkı, fırsat-imbân eşitliği ve demokrasi eğitimi başlıklı bölümlerinde de yurttaşlık, demokrasi ve insan haklarına ilişkin düzenlemeler yer almaktadır. Özellikle demokrasi eğitimi başlıklı 11. maddede;

“Güçlü ve istikrarlı, hür ve demokratik bir toplum düzeninin gerçekleşmesi ve devamı için yurttaşların sahip olmaları gereken demokrasi bilincinin, yurt yönetimine ait bilgi, anlayış ve davranışlarla sorumluluk duygusunun ve manevi değerlere saygının, her türlü eğitim çalışmalarında öğrencilere kazandırılıp geliştirilmesine çalışılır; ancak, eğitim kurumlarında Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine aykırı siyasi ve ideolojik telkinler yapılmasına ve bu nitelikteki günlük siyasi olay ve tartışmalara karışılmasına hiçbir şekilde meydan verilmez”

ifadesi, Türk Milli Eğitiminin dayandığı temel ilkeler içinde demokrasi ve demokrasi eğitiminin önemini vurgulamaktadır. Her ne kadar ülkeler anayasalarına, yasalarına ve diğer uluslararası yazışmalarında, demokrasi ve insan haklarına ilişkin bu düzenlemeleri koysalar da bunun günümüz dünyasında insan haklarına duyarlı ve demokratik değerlere dayanan bir yaşam anlayışını benimsediklerini söylemek oldukça güçtür. Bunun birçok sebebi olabilir. Ancak demokrasi, insan hakları için olmazsa olmazdır. Demokrasinin en temel koşulu demokratik değerlere sahip toplumdur. Bugün ülkemiz de dâhil birçok ülkeden yaşanan toplumsal ya da siyasal sorunların temelinde demokratik değerlere sahip olmama, temel hak ve özgürlüklerin sınırlandırılması, din ve vicdan hürriyeti, ifade özgürlüğü gibi bir takım hak ve özgürlüklerin tam olarak anlaşılamaması ve uygulanamaması olduğu söylenebilir. Çünkü demokrasiyi benimsediğini iddia eden bir ülkede toplum dâhil tüm kurumlarının yapısı ve işleyişi bakımından da demokratik özellikleri taşıması gerekir. Ancak bireylerin demokrasiyi, demokratik

değerleri ve insan haklarına bağlı değerleri yaşamına yansıtması, kendiliğinden gerçekleşmesi beklenecek bir süreç değildir. Kendiliğinden, herhangi bir çaba gösterilmeden, mücadele edilmeden demokrasi mekanizmasının kurulması da mümkün değildir. Demokrasi ile özdeşleşen birçok ülke bu duruma örnek gösterilebilir. İnsan haklarına duyarlı ve saygılı, demokrasi kültürünün, demokrasiyi bir yaşam felsefesi olarak kabul etmenin ve bunu yaşama geçirmenin tek yolu eğitimidir. Bu noktada ailelere ve okula büyük görev düştüğü söylenebilir. Okulların bu süreçte, sürdürdükleri programlarına sadece bir veya birkaç saatlik ders koyarak bunu gerçekleştirmesi artık kabul gören bir anlayış değildir. Eğitim ortamında demokratik yaşama ilişkin felsefenin benimsendiği bir kültürün sahip olması gerektiği aşikârdır (Cafaoğlu, 1997:596; Kalaycıoğlu; 1999:51).

Bu soruna ilişkin en temel çözüm önerisi insan hakları eğitimi, vatandaşlık eğitimi ve demokrasi eğitimidir. Diğer bir ifadeyle demokrasi, insan hakları ve yurttaşlık kavramlarının toplumu oluşturan her bir birey tarafından içselleştirilmesidir. Günümüz modern toplumlarında demokratik değer, düşünce ve tutuma sahip, anayasal haklarını bilen ve buna uygun davranış tarzı sergileyen, sosyal ve siyasal anlamda kendini ifade eden bireyler yetiştirmek devletin temel eğitim amaçlarından (MEB, 2015). Toplumun ve devletin, belirtilen özelliklere sahip bireyleri yetiştirmesi ancak farklılıklara duyarlı ve saygılı, farklılıkları ötekileştirmeden zenginlik kaynağı olarak gören, toplum içinde birlikte yaşama kültür ve erdemine ulaşmış ve demokratik ve insan haklarına duyarlı yurttaşlar yetiştirmesi yoluyla sağlanabilir. Bunun sağlanması da öğrencilerin planlı, programlı olarak uygulayacakları öğretim programları ve öğretim programı dışındaki etkinlikler, yaşam uygulamaları ve örtük program gibi yollarla desteklenerek olmalıdır (Birzúa vd., 2004:26-28).

Ülkemizde insan hakları, yurttaşlık ve demokrasiye ilişkin programlar farklı dersler adı altında ya da ara disiplin yaklaşımıyla programlarda yerini almıştır. Cumhuriyetin ilk yıllarıyla birlikte programlarda vatandaş yetiştirme amacıyla çeşitli sınıf düzeylerinde bu amaca yönelik programlar uygulanmıştır. En son 2015-2016 eğitim öğretim yılında 8. Sınıf düzeyinde verilen bu ders 4. Sınıf düzeyine alınarak insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersi öğretim programı olarak uygulanmaya başlamıştır. Demokratik değer, tutum ve davranışların erken çocukluk dönemlerinden itibaren aile ve diğer sosyal çevrelerde kazanılmaya

başlandığı düşünöldüğönde insan hakları, yurttaşlık demokrasiye ilişkin değör, bilgi ve becerilerin ilkokul yıllarında başlaması olumlu bir yaklaşım olarak değörlendirilebilir. Bu bağlamda ilkokul dördöncü sınıf düzeyine alınan insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersi öğretim programının değörlendirilerek programın eksiklik ve aksayan yönlerinin belirlenmesi hem program geliştiricilere hem karar vericilere program hakkında karar vermede yardımcı olacaktır. Ayrıca programın uygulanması sürecine ilişkin veri toplayarak öğretim sürecinin düzenlenmesine ilişkin de katkıları sunacaktır.



1. GENEL BİLGİLER

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, 2015-2016 öğretim yılında uygulanmaya başlanan İlkokul 4. Sınıf insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersi öğretim programının CIPP modeliyle değerlendirilmesidir. Araştırmanın amacı bağlamında araştırmaya ilişkin temel problem cümlesi ve alt problemler aşağıda açıklanmıştır.

1.1.1. Problem Cümlesi

İlkokul 4. Sınıf İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programının Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün (CIPP) Değerlendirme Modeli kullanılarak değerlendirilmesine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?

1.1.2. Alt Problemler

İlkokul 4. Sınıf İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programının Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün (CIPP) Değerlendirme Modeli kullanılarak değerlendirildiği bu araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. İlkokul 4. Sınıf İnsan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersi öğretim programı;
 - a. Bağlam değerlendirme boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?
 - b. Girdi değerlendirme boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?
 - c. Süreç değerlendirme boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?
 - d. Ürün değerlendirme boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?
2. İlkokul 4. Sınıf insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersi öğretim programı;
 - a. Bağlam değerlendirme boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
 - b. Girdi değerlendirme boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
 - c. Süreç değerlendirme boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
 - d. Ürün değerlendirme boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

3. İlkokul 4. Sınıf İnsan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersi öğretim programı;
 - a. Bağlam değerlendirme boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri kıdeme göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
 - b. Girdi değerlendirme boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri kıdeme göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
 - c. Süreç değerlendirme boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri kıdeme göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
 - d. Ürün değerlendirme boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri kıdeme göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
4. İlkokul 4. Sınıf İnsan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersi öğretim programı;
 - a. Bağlam değerlendirme boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri yaşa göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
 - b. Girdi değerlendirme boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri yaşa göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
 - c. Süreç değerlendirme boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri yaşa göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
 - d. Ürün değerlendirme boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri yaşa göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
5. İlkokul 4. Sınıf İnsan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersi öğretim programı;
 - a. Bağlam değerlendirme boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri eğitim düzeyine anlamlı farklılık göstermekte midir?
 - b. Girdi değerlendirme boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
 - c. Süreç değerlendirme boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
 - d. Ürün değerlendirme boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
6. İlkokul 4. Sınıf İnsan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersi öğretim programı;
 - a. Bağlam değerlendirme boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri mezuniyet alanına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

- b. Girdi değerlendirme boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri mezuniyet alanına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- c. Süreç değerlendirme boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri mezuniyet alanına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- d. Ürün değerlendirme boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri mezuniyet alanına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

1.2. Araştırmanın Önemi

Bu araştırmanın amacı İlkokul 4. Sınıf İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi dersi öğretim programının CIPP modeline göre değerlendirilmesidir. Eğitim sürecinde farklı amaçlarla değerlendirmeler gerçekleştirilir. Öğretim programının değerlendirilmesi, programın etkililiğinin belirlenmesi, programdaki aksaklıkların hangi öğelerden kaynaklandığını belirleyerek gerekli düzenlemelerin yapılmasına olanak sağlamaktır (Erden, 1998:9). Ülkemizde program geliştirme çalışmaları Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından yapılmakta ve uygulanacak veya uygulamadan kaldırılacak programlar bu kurul tarafından belirlenmektedir. Bu noktada program geliştirme çalışmalarında içinde yaşanan toplumun sahip olduğu toplumsal temeller göz önünde bulundurulmalıdır. Bu nedenle farklı örneklem gruplarında yapılacak araştırmalar bu bakımdan önemlilik arz etmektedir. Alan yazında yapılan araştırmalarda insan hakları, yurttaşlık dersi öğretim programının değerlendirilmesine ilişkin araştırmalara rastlanılmıştır. Bu araştırmalar öğretmen ve öğrenci görüşlerine dayalı olarak tasarlanmış ancak herhangi bir değerlendirme modeli esas alınarak tasarlanan bir değerlendirme çalışmasına rastlanmamıştır.

Bu araştırmada program değerlendirme modeli belirlenirken Stufflebeam tarafından geliştirilen Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün (CIPP) modeli esas alınmıştır. Bu modelin esas alınmasındaki temel etken, program değerlendirmeyi bir süreç olarak görmesi ve karar alıcılara ve yöneticilere program hakkında öneriler getirilmesidir. Programın yeni uygulanmaya başlanması ve program değerlendirmenin süreklilik gerektiren bir yaklaşımı esas alması nedeniyle bu değerlendirme modeli temele alınmıştır.

Bu bakımdan insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi öğretim programını değerlendirmeyi amaçlayan bu araştırmanın, program geliştirme ve program değerlendirme araştırmalarına ışık tutacağı düşünülmektedir.

1.3. Varsayımlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, ölçme aracında yer alan maddelere verdikleri cevaplar gerçek düşüncelerini yansıtmaktadır.

1.4. Sınırlılıklar

Bu araştırma; 2015-2016 eğitim öğretim yılı bahar dönemi ve bu dönemde Zonguldak ili Ereğli ilçe merkezi sınırları içerisinde yer alan ve örneklemini oluşturan ilkokullarda görev yapan ilkokul 4. sınıf, sınıf öğretmenleri ile sınırlıdır. Araştırmada kullanılan veri toplama aracından elde edilen verilerle sınırlıdır. Araştırma, İlkokul 4. Sınıf İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programı ile sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Araştırmada geçen bazı terimlere ilişkin tanımlamalar aşağıda verilmiştir.

4. Sınıf İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Öğretim Programı:

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 25/06/2012 tarih ve 69 sayılı Karar'ı gereği ilkokul dördüncü sınıfta zorunlu ders olarak haftada iki ders saati olarak okutulan programdır.

Program Değerlendirme: Değerlendirme, ölçülmek istenen özelliğe ilişkin karar almak için bilgi toplama ve kullanma olarak tanımlanmaktadır (Worthen, Sanders ve Fitzpatrick, 2011:13). Bu bağlamda program değerlendirme, gözlem ve çeşitli ölçme araçları ile eğitim programının etkililiği hakkında veri toplama ve elde edilen verilerle programın etkililiğinin işaretçileri olan ölçütlerle karşılaştırıp yorumlama ve programın etkililiği hakkında karar verme sürecidir.

CIPP Program Değerlendirme Modeli: Programın amaçları, tasarımı, uygulanması ve çıktılarının değeri ve kazancı hakkında betimsel ve yargısal bilgilerin tanımlanması, toplanması ve uygulanması sürecini esas alan değerlendirme modelidir (Stufflebeam, 2002:279). Bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutlarından oluşan bir değerlendirme modelidir.

Bağlam Değerlendirme: Programın hedeflerini, karşılanacak ihtiyaçları ve çözülecek problemleri gözden geçiren değerlendirme aşamasıdır.

Girdi Değerlendirme: Programın hedeflerine ulaşmak için yararlanılan kaynakların gözde geçirilmesi için tasarlanan değerlendirme aşamasıdır.

Süreç Değerlendirme: Süreç değerlendirmede programın ne kadar iyi uygulandığı, hangi problemlerin başarıyı tehdit ettiği, hangi düzenlemelere ihtiyaç duyulduğu gibi sorulara cevap aranan değerlendirme aşamasıdır.

Ürün Değerlendirme: Ürün değerlendirmede ise programın amaçlarına ulaşip ulaşamadığı ve ortaya çıkan ürünün programı değiştirip düzenlemeye ilişkin kararlar almaya neden olup olmadığı konusunda karar verilen değerlendirme aşamasıdır.



2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde eğitim, eğitim programı, öğretim programı, program geliştirme ve değerlendirme ilişkisi, program değerlendirme modelleri ve insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersi öğretim programına ilişkin alanyazında geçen bilgilere ve Türkiye’de ve Yurtdışında yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

2.1. Kuramsal Çerçeve

Bu bölümde eğitim, eğitim programı, öğretim programı, program geliştirme ve değerlendirme ilişkisi, program değerlendirme modelleri ve insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersi öğretim programına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

2.1.1. Eğitim

Eğitim ile ilgili birçok tanım yapılmış ve bu tanımların ortak özelliği yeni neslin bireylerinin, toplumun beklentileri yönünde yetiştirilmesidir. Bu anlamda eğitimin görevi istendik davranışlar geliştirmek ve istenmedikleri de istendik yönde değiştirmektir (Tan vd., 2002:2). Fidan’a göre (2012:9), eğitimin çağdaş anlamı, insan davranışlarında belli amaçlara göre değişiklik oluşturmaktır. Benzer bir eğitim tanım ise Varış (1997:15) tarafından yapılmış ve eğitim, bireyin içinde yaşadığı toplumda davranış biçimleri edindiği süreçler toplamı olarak tanımlamaktadır Senemoğlu (2001:92-99) da daha gelişimsel ve toplumsal bir bakış açısıyla yaklaşarak, eğitimi “insan kişiliğini besleme süreci” ve “insan sermayesine yapılan yatırım” olarak tanımlamaktadır. Bu nedenle eğitimi, toplumun süzgecinden geçirilmiş değerlerin, ahlak standartlarının bilgi ve beceri birikimlerinin yeni nesillere aktarılması ile ilgili “bireyi, istendik nitelikte kültürleme süreci” olarak tanımlamaktadır. Bütün bu tanımlar 1950’li yıllarda program geliştirme alanına önemli katkılar getiren Tyler’ın eğitimi “bireylerin davranış biçimlerini değiştirme süreci” olarak tanımlamasına dayanmaktadır.

2.1.2. Eğitim Programı ve Öğretim Programı

Eğitim programı (curriculum) kavramını ilk kez kullanan Bobbitt, programın çocuk ve gençlerin belirtilen amaçları kazanmak için ihtiyacı olan yaşantıları içerdiğini belirtmiştir (Akpınar ve Aydın, 2009: 5). Oliva (1997:3)

eğitim programını, istenilen amaçları gerçekleştirmek için stratejiler içeren eylem planı olarak tanımlarken Ornstein ve Hunkins (1993:9) de benzer şekilde, istenen ve beklenen amaçlara ulaşmada stratejiler içeren bir eylem planı olarak tanımlamaktadır.

Ellis (2004:4), eğitim programına ilişkin tanımları, öngörüselsel, tanımlayıcı ve bu ikisinin kombinasyonundan oluşan bir birleşim olarak gruplandırmaktadır. Öngörüselsel tanımların sıklıkla bir plan, amaçlanan program ya da programda yer alması gereken özellikler gibi bir reçete niteliğinde belirtir. Bobbit (1918), Taba (1962), Oliva (1997) tanımlamaları bu şekildedir. Tanımlayıcı tanımlar, programı yaşantı olarak ele almakta ve “bir şeyin gerçekten var olduğu durum dışında muhtemelen tahmin edilebilir planlar”ın olmayacağını, sadece uzmanların tavsiyesi ile işlerin nasıl olması gerektiği bakımından değil, gerçekten sınıf ortamında işlerin nasıl yürüdüğü bakımında program hakkında düşünülmesi gerektiğini belirtir. Bu bakış açısına örnek olarak Tanner (1995) eğitim programını, öğrenene ardıl bilgi ve yaşantılarını zihinsel olarak kontrol etmesini sağlayan bilgi ve yaşantıların yeniden yapılandırılması olarak tanımlamaktadır. Bu tanım birinci gruptaki gelecek yönelimli öngörüselsel bir tanım değil, aksine geçmişe yöneliktir. Yaşantı meydana gelmiş olanı ifade eder (Aktaran; Ellis, 2004:4-6).

Zaman zaman birbiri yerine kullanılan eğitim programı ve öğretim programı birbirinden farklılık gösterir. Temelde eğitim programı daha kapsamlı bir yapıyı temsil eder. Bu ayrımı göstermesi bakımından Varış (1988:18) tarafından yapılan tanımlama önemlidir. Varış’a göre (1988):18 eğitim programı, çocuklar, gençler ve yetişkinler için düzenlenen, milli eğitim politikasına ters düşmeyen bütün etkinlikleri ve yaşantıları kapsayan, eğitimin ve kurumun amaçlarını gerçekleştirmeye dönük tüm faaliyetlerdir. Bu tanımdan yola çıkarak öğretim programları, yönetmeliklerle düzenlenen eğitsel etkinlikler ve kulüp faaliyetleri, rehberlik hizmetleri, sanatsal etkinlikler, geziler ve kültürel çalışmaların hepsi eğitim programı kapsamında değerlendirilir (Küçükahmet, 1997:5-6). Öğretim programı, eğitim programı içerisinde yer alan ve bir dersin öğretilmesiyle ilgili öğretim kademesinde öğrencilere kazandırılmak istenen özelliklere ilişkin planlanmış faaliyetleri içerir. Bu bağlamda bütün programlarda bireye kazandırılmak istenen özellikler (hedef-kazanım), bu özellikleri kazandırmaya

yönelik düzenlenen içerik öğrenme yaşantıları (Eğitim Durumu), ve sağlanan öğrenme yaşantıları neticesinde bireyin istenilen özellikleri kazanıp kazanmadığının belirlenmesi (değerlendirme) süreci vardır. Bu bakımdan bir eğitim programlarının dört temel ögesinin hedef, içerik, eğitim durumu ve sınama durumu olduğu söylenebilir.

Hedef ögesi, “yetiştirdiğimiz insanda bulunmasını uygun gördüğümüz, eğitim yoluyla kazandırılabilir nitelikteki istendik özelliklerdir” (Ertürk, 1982:24). Sönmez (2001:21), hedefi genel olarak “kişide gözlenmesi kararlaştırılan istendik özellikler olarak” belirtmekte ve bu özellikleri bilgi, beceri, değer, tutum, ilgi, güdülenmişlik, kişilik vb. olarak ele almaktadır. Programın ilk ve temel ögesi olan hedefler, diğer öğeleri olan içerik, eğitim durumları ve değerlendirme durumunun da belirleyicisi olmakta ve hedefler, içerik, eğitim durumları ve sınama durumlarının hazırlanmasına yol göstermekte ve değerlendirme etkinliklerinde ölçütler takımı oluşturmaktadır (Senemoğlu, 2001:403).

İçerik ögesi, programın muhteva ve faaliyetlerin seçimiyle ilgilidir (Varış, 1988:155). İçerik, hedefleri gerçekleştirmek için öğrencilere hangi bilgi biriminin öğretileceği ile ilgili bir araçtır. Erden’e (1998:8) göre, içeriğin hedeflere ve öğrencilerin giriş özelliklerine uygunluğu, bilgilerin hiyerarşik sıralaması, basitten karmaşığa, somuttan soyuta, kavramlardan ilke ve genellemelere göre dizilmesi önemlidir.

Programın üçüncü temel ögesi olan eğitim durumları ögesi, istendik davranış değişikliğinin meydana geldiği, diğer ifadeyle öğrenmenin gerçekleştiği öğedir (Senemoğlu, 2001:399). Bu öğede öğrencilerde görülmek istenen özellikleri kazandıracak öğrenme-öğretme etkinlikleri düzenlenir. Bu amaçla kullanılacak öğretim stratejileri, yöntem ve teknikleri, öğrenme araç-gereç ve materyalleri, sürenin düzenlenmesi gibi faaliyetler planlanır.

Programın son ögesi olan ölçme-değerlendirme ögesi aynı zamanda sınama durumu düzenlemeyi ifade eder ve hedeflerin gerçekleşme derecesini belirleme sürecidir (Ertürk, 1982:107). Bu öge, program ve gerçekleştirilen öğretim için karar verme işidir. Programın gerçekleştirilmesi sürecinde toplanan bir takım bilgilerin, önceden ya da daha sonra belirlenecek standartlara göre karşılaştırılarak birey, gerçekleştirilen öğretim süreci ya da program hakkında karar verilmesi ile

bir anlamda programın eksikliklerinin belirlenmesi ve giderilmesi yoluyla programlar süreklilik kazanır.

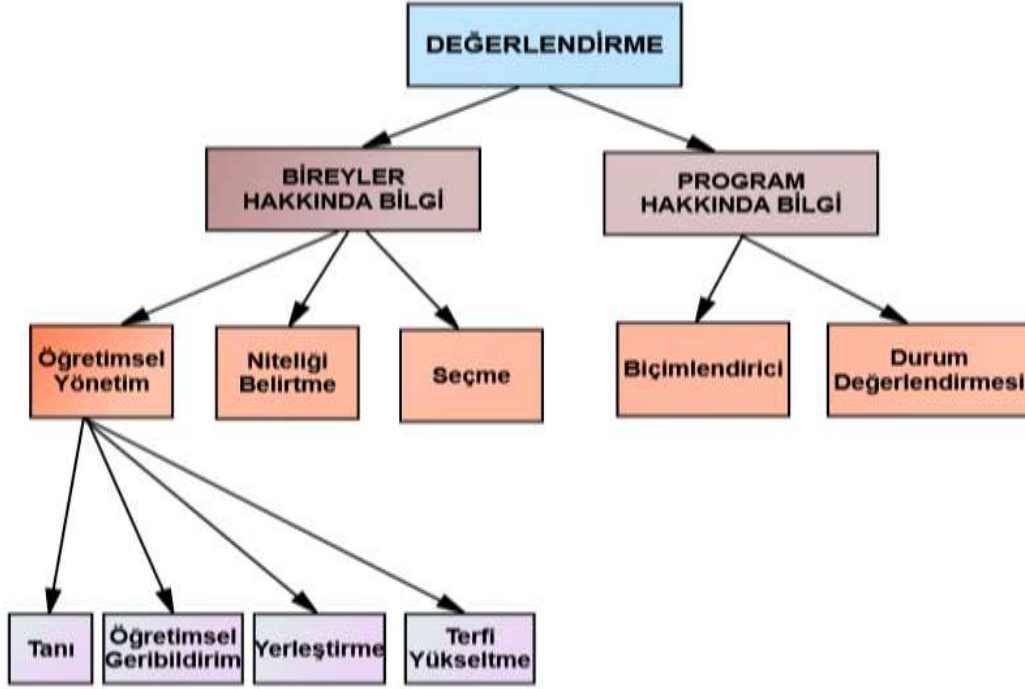
Yukarıda sözü edilen programların süreklilik kazanması, program geliştirme ve program değerlendirme kavramlarını ortaya koymaktadır. Günümüz toplumlarında sistematik bir şekilde yürüyen ve kurumsal yapılar tarafından belirlenen eğitim programları, ulusal ya da uluslararası düzeyde bir eğitim sistemi kurma, ülkenin ihtiyaç duyduğu nitelikli birey yetiştirme, toplumsal ve kültürel değerlerin korunarak geliştirilmesi ve yeni nesle aktarılması gibi amaçlara yönelik geliştirilirler (Özdemir, 2009:127).

2.1.3. Eğitimde Program Geliştirme ve Program Değerlendirme İlişkisi

Toplumsal yaşamın her boyutunda meydana gelen değişim ve dönüşümlerin eğitimde olmaması düşünülemez. Çünkü eğitim sisteminin temel girdisi olarak kabul edilen bireyin çağın gereklerine uygun olarak yetiştirilmesi, bilimsel, teknolojik ve toplumsal yaşama uyumun gereğidir. Bu bakımdan eğitim programlarının ve öğretim süreçlerinin, toplumdaki değişim ve gelişmeleri yansıtacak şekilde sürekli olarak yeniden düzenlenmesi ve geliştirilmesi gerekir. Fidan (2012:15) programın sürekli ve dinamik oluşunun, geliştirme faaliyetlerini doğal olarak bünyesinde taşıdığını, bir program tasarısının ancak uygulamada program niteliği kazanabildiğini belirtmektedir. Bu anlamda program geliştirme, taslak programın veya basılı kılavuz olarak hazırlanan programın uygulamada ve uygulama sonunda sürekli değerlendirme ve araştırma faaliyetleri ile daha etkili bir duruma getirilmesidir. Program geliştirme çalışmalarını sürekli kılan, değerlendirme sürecidir. Çünkü değerlendirme aşaması, program geliştirme faaliyetinin önemli bir aşamasıdır ve programların süreklilik kazanmasını sağlar. Bu süreçte alınan sonuçlar veya dönütler programın geliştirilmesi için kullanılır (Varış, 1988:252). Eğitimde programların geliştirilmesi ve değerlendirmesi birbiriyle iç içedir. Değerlendirme sonuçları geliştirilecek olan programa ışık tutar ve program geliştirmenin her aşamasında yol gösterir. Programın uygulanması sürecinde eksiklik ve aksaklıkların belirlenmesi ve bu eksikliklerin programın hangi ögesinden kaynaklandığını belirleyerek gerekli düzeltmeleri yapmak için programların değerlendirilmesi gerekmektedir (Demirel, 2008:177).

Eğitimde değerlendirme genellikle iki amaca yönelik gerçekleştirilir. Birincisi, öğrencilerin başarısını değerlendirmek amacıyla, ikincisi ise sürdürülen programın etkililiği hakkında karar vermek amacıyla yapılır. Birinci değerlendirmede obje, öğrenci iken ikincisinde uygulanan eğitim-öğretim programıdır (Erden, 1998:9). Aşağıdaki görsel bu durumu özetler niteliktedir.

Şekil 2.1: Değerlendirmenin amaç ve rolleri



Kaynak: Posner, George J., (1995). Analyzing the curriculum. (second edition) New York: McGraw Hill Inc.

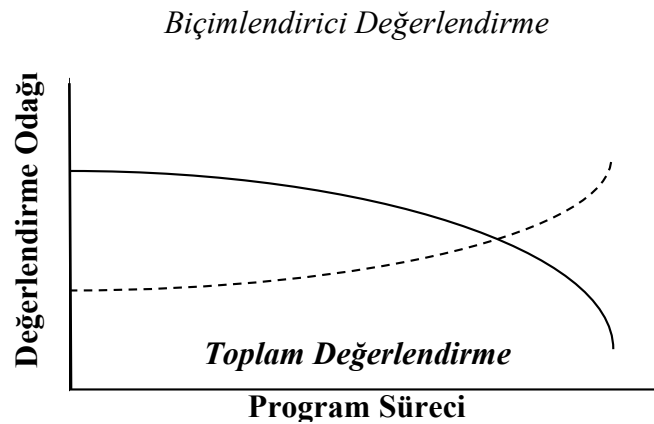
Araştırmanın konusu bir program değerlendirme çalışması olduğu için burada program değerlendirme hakkında bilgi verilecektir. Program değerlendirme farklı amaçlarla yapılmakla birlikte program değerlendirme sürecinde iki tür değerlendirmenin yapıldığı söylenebilir (Posner, 1995:225).

Biçimlendirici (Formative) değerlendirme program geliştirme sürecinde program yöneticilerine bilgi sağlamak için bir program veya ürün geliştirme ve iyileştirme sırasında yapılır ve amacı, programın gelişimi ve niteliğinin artırılması için gerekli verilerin sağlanmasıdır (Madauz ve Kelleghan, 2002:28). Biçimlendirici değerlendirme, süreç içerisinde yapıldığından program tamamlanmadan karar vericilere, yöneticilere programla ilgili gerekli önlemlerin alınması konusunda fırsat sunar. Amaçların oluşturulması, önceliklerin belirlenmesi, taslak planın uygulanması ve süreç içerisindeki iç değerlendirme

sonuçlarının değerlendirilmesinde biçimlendirici değerlendirme yapılır (Stufflebeam ve Shinkfield, 1984:315). Bu bakımdan biçimlendirici değerlendirmenin geribildirim sağladığını bu yönüyle programı geliştirici, değiştirici ve geleceğe yön verici olduğunu belirtmektedir (Kelly, 2004:138). Program geliştirme ve değerlendirme sürecinde, öğrencilerin belirlenen hedeflere ulaşp ulaşmadığı, programların uygulayıcısı olan öğretmenlerin programa ilişkin görüşleri, teorideki programın gerçekçi olup olmadığı sorularına biçimlendirici değerlendirme ile cevap bulunabilir (Posner, 1995:226).

Toplam (Summative) değerlendirmede ise programın tamamlanması ardından yapılan değerlendirmeyi ifade eder. Sürece değil, sonuca odaklanır. Programın devam ettirilmesi ya da sonlandırılması toplam değerlendirmeden elde edilen verilere göre karar verilir. Bu nedenle süreçte iç ve dış değerlendiricilerin birlikte olması önerilir (Stufflebeam ve Shinkfield, 1984:315). Esasında biçimlendirici ve toplam değerlendirme birbiriyle iç içedir. Programın geliştirilmesi veya niteliğinin artırılmasına dönük kararlar alınmasında biçimlendirici ve toplam değerlendirmeye ihtiyaç duyulur. Program değerlendirme çalışmalarında, bunlardan sadece birine yer verilmesi durumunda, programın değeri, geleceği ya da geliştirilmesi yönünden bazı olumsuzluklar ortaya çıkabilir. Örneğin bir program değerlendirme çalışmasında sadece toplam değerlendirmeye ağırlık verilirse bu durum program geliştirme sürecini kısıtladığından yetersiz veya yanlış sonuçların ortaya çıkmasına neden olmakta ve gerekli önlemlerin zamanında alınmasını ve eksikliklerin giderilmesini engellemektedir (Yüksel, 2010).

Şekil 2.2: Biçimlendirici ve Toplam Değerlendirme İlişkisi



Kaynak: Fitzpatrick Sanders ve Worthen, (2011:24) Program Evaluation. Alternative Approaches and Practical Guidelines (4 edition). New Jersey: Pearson.

Şekil 2.2’de görüldüğü üzere biçimlendirici değerlendirme daha çok programın geliştirildiği ilk aşamalarda daha fazla yapılmaktadır. Toplam değerlendirme ise sonraki aşamalarda daha fazla yapılmaktadır. Esasında her iki değerlendirmenin de birbirini destekler nitelikte yönleri vardır. Bunlardan birine ağırlık verilmesi program değerlendirme sürecinde program ile ilgili eksik ya da yanlış kararlar alınmasına neden olabilir. Her iki değerlendirme yaklaşımının da benimsenmesi gerekliliği tablo 2.1. deki biçimlendirici ve toplam değerlendirme arasındaki farklılıklarda daha iyi görülecektir.

Tablo 2.1: Biçimlendirici ve toplam değerlendirme arasındaki farklılıklar

Özellik\ Yaklaşım	Biçimlendirici Değerlendirme	Toplam Değerlendirme
Amaç	Nitelik belirleme	Nitelik belirleme
Kullanım	Program geliştirme	Programın geleceği ya da onaylanması ile ilgili karar verme
Hedef kitle	Program yöneticileri ve personel	Programla ilgili karar vericiler, politikacılar, yöneticiler
Değerlendiriciler	İç değerlendiriciler	Dış değerlendiriciler
Katkısı	Programın geliştirilmesine dönüt sağlamak	Karar alıcılara programın devamı ya da sonlandırılması ile ilgili bilgi sağlamak
Veri toplama aracı ve sıklığı	Tanımlama/sık	Yargıda bulunma/sık değil
Örnekleme büyüklüğü	Küçük örneklemeler	Daha büyük örneklemeler

Kaynak: Yüksel, İsmail. (2010). Türkiye için program değerlendirme standartları oluşturma çabası. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. s. 35

Tablo 2.1. de görüldüğü üzere her iki yaklaşımın da kendine özgü amaç ve özellikleri bulunmaktadır. Sağlıklı bir program değerlendirme süreci için biçimlendirici ve toplam değerlendirmenin birlikte kullanılması gerekir.

Program değerlendirmenin farklı işlev ve kullanım alanları vardır. Eisner, değerlendirmenin beş temel işlevi ve buna bağlı kullanımları olduğunu vurgulamaktadır (Morrison, 1993; aktaran: Sağlam ve Yüksel, 2012:21-25):

Program değerlendirmenin, (a) bir eğitim programının öğretme- öğrenme sürecinde yaşanan eksikliklerini ortaya çıkarmada kullanılması bakımından “tanı koyma” işlevi bulunmaktadır. (b) Bir eğitim programının gözden geçirilerek programın geneliyle ilgili dönüt sağlaması amacıyla “gözden geçirme” işlevi bulunmaktadır. (c) bir eğitim programının eş değer bir programla maliyet, etkililik vb yönlerden karşılaştırılmasında kullanılması amacıyla “karşılaştırma” işlevi

bulunmaktadır. (d) hedef kitlenin eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi amacıyla “gereksinim belirleme” işlevi bulunmaktadır. (e) Bir eğitim programının gereksinimler doğrultusunda belirlenmiş amaçlarına ulaşıp ulaşılmadığını belirlemesi amacıyla “amaca ulaşp ulaşmadığını belirleme” işlevi bulunmaktadır.

Program değerlendirme bir karar verme işidir (Ornstein ve Hunkins, 1993:249). Karar verme, birey ya da bir grup tarafından programdaki obje, kişi, ya da bir takım işlemlerin değeri hakkında karar verme sürecidir (Posner, 1995:224). Farklı ölçme araçlarıyla eğitim programının etkililiği hakkında veri toplayarak etkili programın göstergeleri olan bir takım ölçütlerle karşılaştırıp yorumlayarak programın etkililiği hakkında karar verme sürecidir. Bu süreç programları daha etkili duruma getirecek, bilimsel olgulara dayanan doğru kararların alınabilmesi için gereklidir (Erden, 1998: 2).

Programdaki eksiklikleri ve aksaklıkları belirlemek için programın bütün öğelerinin değerlendirilmesi gerekir. Bundan dolayı araştırmacılar programlar değerlendirilirken farklı yaklaşım ve modeller kullanmışlardır. Değerlendirme farklı kullanım alanları vardır ve değerlendirme farklı amaçlarla yapılabilir. Programda açık bir şekilde belirtilebilen ve programın verimliliğini ilgilendiren yargılar hakkında bilgi toplamak, elde edilen bilgiyi analiz etmek ve sonuç çıkarmak, ulaşılan bilgiye dayanarak kararlar vermek ve öğretim programını geliştirmek için alınan kararları uygulamak amacıyla değerlendirme yapılabilir (Wiles ve Bondi, 2002:159-160). Bu farklı kullanım alanları ve amaçları program değerlendirmeye ilişkin farklı yaklaşımların ve modellerin benimsemesine yol açmıştır.

2.1.4. Eğitimde Program Değerlendirme Yaklaşım ve Modelleri

Programların değerlendirilmesi süreci benimsenen ve izlenen program değerlendirme yaklaşımına göre belirlenir. Program değerlendircilerin değerlendirme konusundaki bilgi ve beceri düzeyleri ve felsefî değerleri, onların program değerlendirme yaklaşımlarının da belirleyicisi olmaktadır (Yüksel ve Sağlam, 2012:40). Program değerlendirmeye ilişkin bu nedenle farklı yaklaşımlar bulunmaktadır. Burada Fitzpatrick, Sander ve Worthen (2011:78) tarafından yapılan değerlendirme yaklaşımı esas alınmıştır. Bu yaklaşım esas olan program

değerlendirme modelleri incelenmiştir. Bu yaklaşımda (a) uzman ve müşteri yönelimli (expertise and customer-oriented) değerlendirme yaklaşımı, (b) program yönelimli (program-oriented) değerlendirme yaklaşımı, (c) karar yönelimli (Decision-oriented) değerlendirme yaklaşımı, (d) Katılımcı yönelimli (participant-oriented) değerlendirme yaklaşımı esas alınmıştır.

Uzmanlığa dayalı program değerlendirme yaklaşımı, bir kurum, program, ürün veya etkinliği değerlendirmede alandaki uzmanların mesleki uzmanlıklarını temele alan program değerlendirme yaklaşımıdır. Bu yaklaşımda eğitsel bir programın değerlendirilmesinde program geliştirme ve değerlendirme uzmanına gereksinim duyarken bir hastanenin hizmetlerinin değerlendirilmesinde doktorların, sağlıkçıların, eczacıların uzmanlıklarına gereksinim duyar. Değerlendirmenin amacı program hakkında bilgi sahibi olan kişilerin programın niteliği hakkında görüş belirtmesidir. Bireylerin deneyim ve görüşleri üzerine temellenen bu yaklaşımda uzman niteliği önem kazanmaktadır (Yüksel ve Sağlam, 2012:67-74). Müşteri yönelimli program değerlendirme yaklaşımı eğitim programları, çalıştaylar, eğitsel yazılımlar, eğitim araç ve gereçleri, hizmetiçi eğitimler gibi eğitsel ürünler ve hizmetler hakkında bilgi toplamakla yükümlü bireyler ve bağımsız kuruluşlar tarafından geliştirilmiş ve desteklenmiş bir program değerlendirme yaklaşımıdır. Değerlendirmenin amacı, sonuçlar hakkında karar vermek için bilgi sağlamaktır. Bu program değerlendirme yaklaşımı, sonuçları analiz etmek için eleştirmenlerin kriterlerini kullanma, sonuçları test etme, programı uygulayan kişilerden elde edilen bilgilerle programın etkililiğine karar vermeyi temele alması diğer yaklaşımlardan ayrılır. Uygulamadaki sonuçları ve yapılan etkinlikleri değerlendirmede kriterleri kullanma, değerlendirmenin izleme ve düzey belirleme rollerini işe koşması bu yaklaşımın değerlendirme sürecine katkıları olarak sıralanabilir. Programı uygulayanların önyargıdan uzak olmaları, teknik yeterlilik, sonuçlar hakkında değerlendirme yaparken savunulabilir kriterler kullanma bu yaklaşımın değerlendirme kriterlerini oluşturmaktadır (Fitzpatrick vd., 2011:126-152).

Program yönelimli değerlendirme yaklaşımı ve buna dayalı olarak oluşturulan modeller, program amaçlarına odaklanır ve bu amaçlar doğrultusunda gerçekleşen çıktıların değerlendirilmesini temele alır. Program amaçlarının tekrar

gözden geçirilmesi ve bu doğrultuda kazandırılması amaçlanan davranışların şekillenmesi, etkinliklerin ve değerlendirme süreçlerinin belirlenmesi program değerlendirmenin esas amacını oluşturmaktadır. Tyler, Metfessel ve Michael, Provus gibi programcılar bu yaklaşıma dayalı modelleriyle bilinir (Mathison, 2005; akt: Yüksel ve Sağlam, 2012:49).

Karar yönelimli değerlendirme yaklaşımına göre program değerlendirmede esas amaç, karar verme aşamasına yardım etmek amacıyla yararlı bilgilerin kullanımıdır. Bu yaklaşımda program değerlendirme sürecinde elde edilen bilgilerin karar vericiler, müdürler, kurullar vb. yönetim basamağında yer alan bireylerce daha etkili kullanılabileceğini savunur. Bu noktada programın amaçlarına ulaşmak yerine program yöneticilerinin kararlarına odaklandığı söylenebilir. Bu yaklaşıma dayalı program değerlendirme sürecinde üç anahtar kavramdan söz edilmektedir. Karar vericilerin ilgileri, değerlendirmede kullanılacak bilgiler ve değerlendirme sürecinin etkililiğinin sağlanması için belirlenen standartlar. Böylece program değerlendirme sürecinde programın girdi, süreç ve çıktı boyutlarının her birine ilişkin kararların alındığı bir sistem yaklaşımı benimsenir. Karar yönelimli program değerlendirme yaklaşımının gelişimine katkıda bulunan birçok uzman bulunmakla birlikte bu yaklaşımın öncüsü Stufflebeam olarak kabul edilir. Bu yaklaşımda değerlendiricilere ve yöneticilere programların tasarlanıp, uygulandıktan sonra değerlendirme sonuçlarını beklemek yerine programı daha tasarı aşamasındayken tartışma fırsatı vermesi; karar vericiler çevre girdi, süreç ve ürün değerlendirmesi olarak ayrı ayrı bilgilendirmesi yaklaşımın üstünlükleri arasındadır. Ayrıca, program devam ederken, programın her boyutuyla ilgili değerlendirme sonuçları anında yöneticilere sunulmakta ve yöneticilerden de değerlendiricilere geribildirim verilmektedir (Yüksel ve Sağlam, 2012:52-61).

Katılımcı yönelimli değerlendirme modeli, programla ilgili paydaşların katılımını, insan faktörünü ön planda tutan bu değerlendirme yaklaşımı, bireye yönelik hizmetlerle ilgili beklentileri, sorunları ve çözümleri gözlemlemek ve tanımlamaktır (Yüksel ve Sağlam, 2012:76). Programa ilişkin etkinliklerin karmaşıklığı betimlenmeye ve anlaşılmaya çalışılarak programın katılımcılarının ihtiyaçlarına cevap vermeye çalışılır. Değerlendirme işlemi için değerleri,

ölçütleri, ihtiyaçları ve verileri belirlemede değerlendirilen programın paydaşlarının katılımını merkeze alır.

Aşağıda bu yaklaşımlar temelinde ortaya konulmuş olan program değerlendirme modellerine genel olarak yer verilmiş, bu araştırmanın konusu olan CIPP modeli detaylı olarak incelenmiştir.

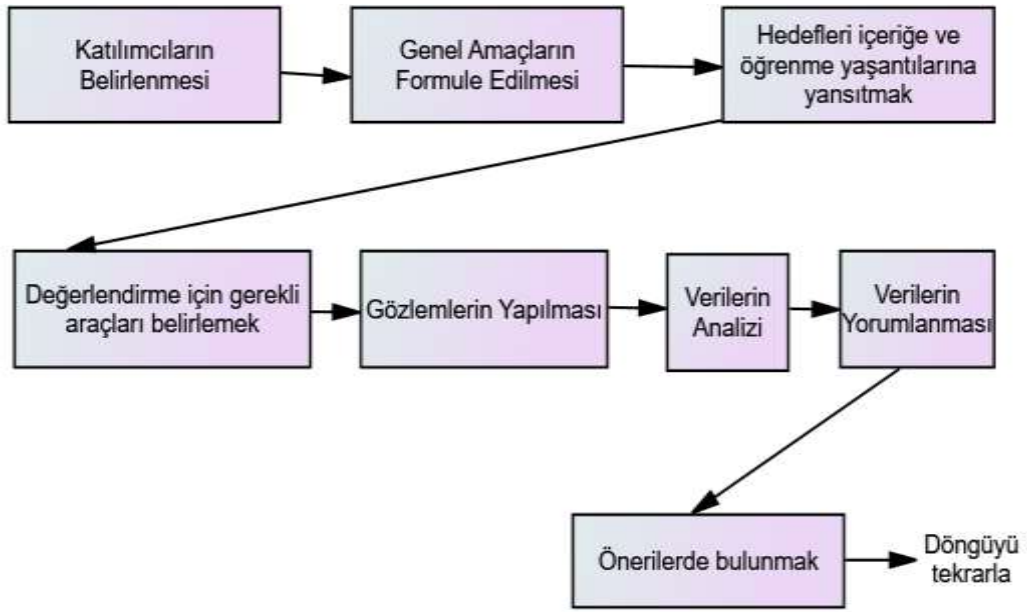
2.1.4.1. Tyler’ın Hedefe Dayalı Değerlendirme Modeli

Tyler’ın hedefe dayalı değerlendirme modeli, Tyler’ın program geliştirme modeline dayanır (Erden, 1998:11) ve daha sonra geliştirilen birçok modele de temel teşkil etmiştir. Tyler birey, konu ve toplum kaynaklarından yola çıkarak olası hedeflerin belirlenmesi, belirlenen bu hedeflerin öğrenme psikolojisi ve benimsenen eğitim felsefesi süzgecinden geçirilerek tekrar düzenlenmesiyle hedeflerin belirlenmesi gerektiğini belirtir. Belirlenen hedeflere ulaşmayı sağlayacak olan öğrenme yaşantıları öğrencilerin ön öğrenmelerini ve gelişimsel düzeylerini dikkat alarak düzenlenir. Son aşamada ise bireylerin hedefler ne düzeyde ulaştığını belirlemek amacıyla değerlendirmenin önemli olduğu vurgulanmaktadır (Ornstein ve Hunkins, 1993:267-268). Tyler’e göre program değerlendirme süreci, programın ön gördüğü hedeflere öğretim süreci sonunda ne düzeyde ulaşıldığının belirlenmesi üzerine kuruludur. Rasyonel bir yaklaşım esas alır. Genellikle program uygulanmadan önce ve programın uygulanmasından sonraki farka bakılarak (ön test-son test) program hakkında karar verilmeye çalışılır. Bu anlamda daha çok sonuç odaklı olduğu ve düzey belirleme (toplam değerlendirme) amacıyla değerlendirme yapıldığı, nicel verilerden yararlanacak (başar testi, anket, ölçekler, kontrol listeleri) şekilde değerlendirme araçlarının kullanıldığı söylenebilir.

2.1.4.2. Metfessel ve Michael Değerlendirme Modeli

Okul programlarını değerlendirmeyi esas alan bu model, hedefe dayalı değerlendirme modelinin farklı bir uygulamasını esas alır ve 8 aşamada programların değerlendirmeyi açıklar (Ornstein ve Hunkins, 1993:332). Aşağıda modele ilişkin görsel verilmiştir.

Şekil 2.3: Metfessel Michael Değerlendirme Modeli



Kaynak: Ornstein A. C. ve Hunkins, F. P. (1993). *Curriculum: foundations, principles, and issues*. New Jersey: Prentice Hall. s.332

Metfessel Michael değerlendirme modeli, program ile ilgili paydaş katılımcıların belirlenmesi süreci ile başlar. Programla ilgili olan öğretmen, öğrenci, veli ve diğer toplulukların sürece dâhil edilmesini ön görür. Hedeflerin genel ve özel hedefler çerçevesinde düzenlenmesi ve belirlenen özel hedeflerin uygulanabilir özellikte programa yerleştirilmesi gerektiği vurgulanır. Belirlenen hedeflerin ışığında, programın verimliliği hakkında sonuçlar çıkarabilen ve bireyler üzerinden ölçülebilecek ölçütler sağlayabilen gerekli araçları geliştirmelidir. Periyodik olarak programın uygulanma sürecini gözlemek ve testleri, vaka kayıtlarını ve diğer ölçme araçlarını kullanarak uygun istatistiksel işlemlerle toplanan verileri analiz edilmesi süreci izler. Ardından elde edilen veriler, programın felsefesi, değeri ve standartları açısından yorumlanır. Değerlendirme sürecinde; doğrudan öğrencilerin gelişimine, programın etkililiğine ve diğer kurumlar üzerindeki etkisine yönelik karar vermeyi sağlayan sonuçları ortaya çıkarmak önemlidir. Toplanan bilgilerle ve oluşturulan önerilerle programın öğeleri üzerinde değişiklik yapmak ve programı tekrar uygulamak şeklinde program değerlendirme döngüsü devam eder (Ornstein ve Hunkins, 1993:332; Stufflebeam ve Shinkfield, 1984:77-78).

2.1.4.3. Provus Farklar Yaklaşımı Değerlendirme Modeli

Malcom Provus tarafından geliştirilmen modelde, değerlendirmeye hedeflerin (standartlar) tanımının yapılarak başlanması gerektiğini ve daha sonra belirlenen standartlar ile gerçekleşen performansın karşılaştırılması (program sonrası ortaya çıkan durum-sonuç) gerektiğini vurgular. Bu anlamda Provus'un (1969) geliştirdiği değerlendirme modelinin üç temel özelliği bulunmaktadır. Birincisi paydaşların ortak kararıyla kesinleştirilecek olan standartlara dayalı bir değerlendirme gerçekleştirilmelidir. İkincisi, her aşamada performans ve standartların karşılaştırılarak arada bir çelişki ya da farkın olup olmadığı kontrol edilmelidir. Üçüncüsü ise elde edilen veriler sonrasında programın devam ettirilmesi ya da sonlandırılması ile ilgili olarak programın durumu hakkında karar verilmelidir (Akt: Yüksel ve Sağlam, 2012:45-48). Provus tarafından geliştirilen program değerlendirmede farklar modeli var olan performans ve varsayılan standartlar arasındaki farklılıklara odaklandığından "Farklar Modeli" olarak tanımlanmıştır. Bu değerlendirme modelinde, değerlendirmenin performans ve standartlarla karşılaştırılması söz konusudur. Sistem kuramını esas alan model programın standartlarının belirlenmesi, performansının belirlenmesi, performans ve standartların karşılaştırılması, performans ve standartlar arasındaki farkın ortaya konulması olmak üzere dört bileşenden oluşur (Ornstein ve Hunkins, 1993: 331-332). Bu dört bileşen şeklinde açıklanan farklar modeli beş aşamada gerçekleşir.

Tablo 2.2: Provus'un Farklar Yaklaşımı Değerlendirme Modeli Aşamaları

Aşama	Performans	Standart
1	Tasarım	Tasarım Ölçütleri
2	Oluşturma	Oluşturma Uygunluğu
3	Süreçler	Süreç Ayarlaması
4	Ürünler	Ürün Değerlendirmesi
5	Maliyet	Kıyaslama ve Fayda-Maliyet

Kaynak: Ornstein A. C. ve Hunkins, F. P. (1993). *Curriculum: foundations, principles, and issues*. New Jersey: Prentice Hall. s.334

Program değerlendirme modelinin ilk aşaması olan tasarım sürecinde ilk aşamada programın ilgili paydaşlarıyla birlikte tasarım standartları ya da ölçütleri belirlenir. Programın tasarımı ile standart tasarım arasında bir farklılık varsa, programın reddedilip reddedilmeyeceği, değiştirilip değiştirilemeyeceği ya da kabul edilip edilemeyeceği, karar verici tarafından belirlenir (Ornstein ve Hunkins, 1993).

Program değerlendirme modelinin ikinci aşaması oluşturma (kurma/donanım) aşamasıdır. Kurulum standardıyla ya da ölçüte bağlılıkla program karşılaştırılır. Bunun belirlenmesi için de programın denenmesi ve bu sürecin değerlendirilmesi gerekir. Deneme ya da kurulum olarak adlandırılan bu aşamada esas amaç programın tasarlandığı şekliyle uygulamaya hazır hale gelip gelmediğinin belirlenmesidir. Program donanımı ile kurulum ölçütleri arasındaki farklılıklar karar vericinin doğru hareketi yapması için rapor edilir. Programın, tasarlandığı gibi uygulanıp uygulanmadığına bakılır. Bu aşamada, program değerlendirme olanaklar, araçlar, yöntemler, öğrenci yetenekleri ve personel niteliklerini içerir (Ornstein ve Hunkins, 1993:332). Deneme (performans) ile program tasarısı (standart) arasında karşılaştırma yaparken herhangi bir çelişkinin /farkın ve uyumsuzluğun olup olmadığını belirlemek için tasarısı madde madde inceleyerek bir dizi uygunluk-örtüşme testi yapar. Bu testler gözlemler yoluyla olabileceği gibi doğrudan ölçmeler yoluyla da gerçekleştirilebilir. Yapılan değerlendirme sonucunda bir çelişkiye rastlanması durumunda program tasarısı değiştirilir ya da deneme çalışması yeniden düzenlenir (Yüksel ve Sağlam, 2012:45-47).

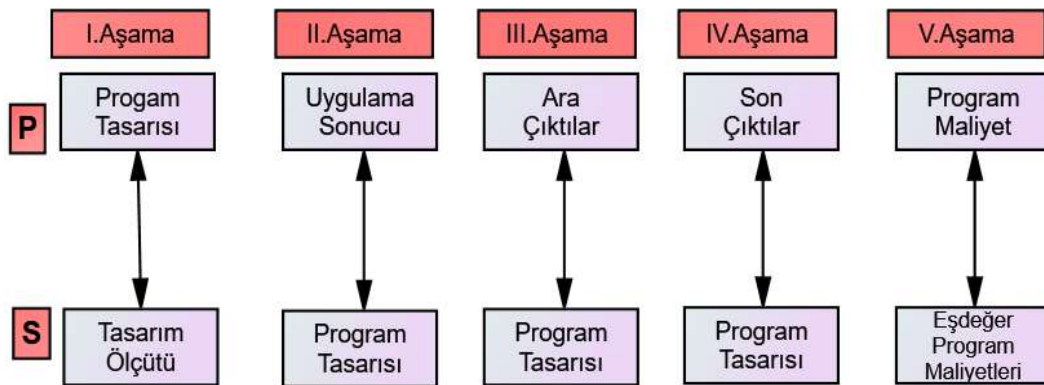
Program değerlendirme modelinin üçüncü aşaması “süreç” aşamasıdır. Bu aşamada programdaki standartlarla, değiştirilmek istenen davranış arasındaki fark incelenir. Biçimlendirici değerlendirme özellikleri taşıyan bu aşamada değerlendirme sonucu ortaya çıkan ara çıktılar performans, program tasarısı ise standart olarak nitelendirilir (Probus,1969, akt; Yüksel ve Sağlam, 2012:45-47). Programın uygulanmasında yer alan kişilerin belirlenen hedefleri gerçekleştirip gerçekleştirmediğine bakılır. Eğer süreçler yetersizse uygun düzeltmelerin yapılması için karar vericiye bildirilir. Olması gereken ile ortaya çıkan sonuç arasında fark çok büyükse program iptal edilir (Ornstein ve Hunkins, 1993: 332)

Program değerlendirme modelinin dördüncü aşaması “ürün” aşamasıdır. Bu aşamadaki amaç, çıktıların-ürünlerin değerlendirilmesidir. Programın etkililiği hakkında karar verilen aşamadır. Tüm programın etkisi amaçlar üzerinden değerlendirilir. Ürünler, hem öğrenci ve personel ürünleri hem de okul ve toplum ilişkisinden ortaya çıkan ürünler açısından değerlendirilir. Bu aşamada elde edilen bilgi, karar vericiye programın değerli olup olmadığı, programa devam edip edilemeyeceği, değiştirilip değiştirilemeyeceği ya da sonlandırılıp sonlandırılmayacağı hakkında yardım eder (Ornstein ve Hunkins, 1993:332). Toplam değerlendirme özelliği taşıyan bu aşamada elde edilen son çıktılar performansı, program tasarısı (çıktı-ürün olarak tanımlanan bölüm) ise standardı oluşturur (Yüksel, 2010:45).

Program değerlendirme modelinin beşinci ve son aşaması “maliyet” aşamasıdır. Programın sonunda ortaya çıkan ürünler, benzer programın ürünleriyle karşılaştırılırken aynı zamanda maliyet-yarar açısından da değerlendirilir (Ornstein ve Hunkins, 1993). Buradaki amaç programın etkililiğinden çok, ekonomik olup olmadığı ile ilgilidir. Bu karşılaştırmadaki esas amaçlardan biri kaynakların etkili paylaşımının yapılmasıdır (Yüksel ve Sağlam, 2012:47).

Provus’un farklılar yaklaşımı değerlendirme modeline ilişkin aşamalar, performans ve standartlara ilişkin görsel şekil 2.4’te verilmiştir.

Şekil 2.4: Provus’un Farklar Yaklaşımı Değerlendirme Modeli Uygulama Aşamaları



Kaynak: Yüksel, İsmail. (2010). Türkiye için program değerlendirme standartları oluşturma çabası. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. s. 43

Provus'un farklar yaklaşımı değerlendirme modelinde değerlendirme süreci ardışık bir sıra izler (Provus, 1969; akt: Özdemir, 2010:135) Program değerlendirme sürecinin her aşamasında performans ile standartlar karşılaştırılarak, bu ikili arasındaki karşılaştırmalardan elde edilen farklar ya da çelişkiler doğrultusunda kararlar verilir. Performans ile standartlar karşılaştırıldığında eğer farklılık söz konusu değilse bir sonraki program değerlendirme sürecinde bir sonraki aşamaya geçilir (1), eğer performans ile standartlar arasında farklılık varsa böyle bir durumda üç karardan biri verilir (2). Farkın olduğu durumda programın standartları ve performansı gözden geçirilir. Standartları karşılamada performans yeterli görülüyorsa programın performansı gözden geçirilmeli; standartların uygun ve gerçekleştirilebilir olmadığı düşünülüyorsa da standartlar değiştirilmelidir (a). Farkın olduğu durumda yapılacak bir diğer uygulama programın uygulanmasına yeniden başlanması ya da performansların yeniden gözden geçirilmesidir (b). Farklılıkların giderilmeyecek durumda olduğunda ise programın sonlandırılmasına karar verilir (c). Program değerlendirmedeki esas amaç süreç içerisinde programın değerlendirilmesi olduğundan programa ilişkin belirtilen kararların alınması için her aşamada birbiriyle karşılaştırılacak performans (P) ve standartlar (S) vardır.

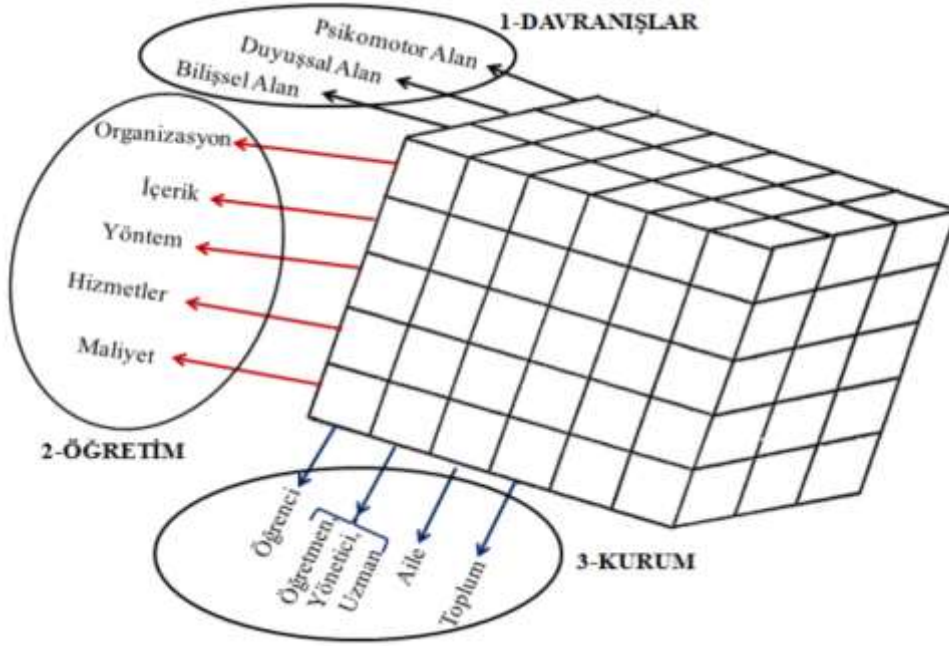
2.1.4.4. Hammond Değerlendirme Modeli

Modelde sadece programın amaçlarına ulaşıp ulaşılmadığı değil, ulaşılan hedeflerin dışında ulaşılmayan hedeflere neden ulaşılmadığının, yani başarısız olduğunun incelenmesi gerektiği vurgulanır (Ingham, 2008:48). Tyler'ın hedefe dayalı değerlendirme modeline yakın bir model olmakla birlikte modele önceki değerlendirme modellerinde gözden kaçırılan öğretim (instructional) ve kurum (instution) boyutlarının da olduğu “değerlendirme yapısı” diye adlandırdığı üç boyutlu bir küp geliştirmiştir. Geliştirilen küpün üç boyutu şunlardır (Guskey, 2000:51; Worthen, 1990). Üç boyutlu küp 3x5x6 birim ebatlarındadır. Değerlendirme sürecinde keşfedilen soruların bir miktarını belirlemek ve modelin ikinci aşamasında kullanılan bu küp Tyler'ın yedi basamaklı program değerlendirme sürecini alt basamak şeklinde tanımlamasını sağlamıştır. Bunlar; programın tanımlanması (1), betimsel değişkenlerin tanımlanması

(2), kazanımların belirlenmesi (3), performansın değerlendirilmesi (4), sonuçların analizi (5), kazanımlarla varılan sonuçların karşılaştırılması (6).

Hammond, değerlendirme uzmanına değerlendirme sürecinde yardımcı olunması gerektiğini belirtir ve eğitim programlarını tanımlama ve değerlendirme ile ilgili değişkenleri düzenlemek için, bir program değerlendirirken ortaya çıkabilecek soru türlerini belirlemek ve bunları sınamak amacıyla değerlendirme yapısı olarak üç boyutlu ve 90 hücreden oluşan bir küpü kullanmaktadır. Bu modelde değerlendirici, herhangi bir hücreyi esas alarak onu detaylı biçimde inceleme olanağı bulacaktır. Böylece programa ilişkin daha detaylı sonuçlar elde edilecek ve etkili önlemler alınacaktır.

Şekil 2.5: Hammond Modelinin Temel ve Alt Boyutları



Kaynak: Hıdıroğlu, Çağlar, Naci, Kandemir, Anıl ve İbrahim Tuncel (2016). Hammond'un Değerlendirme Küpü Çerçevesinde Öğretim İlke ve Yöntemleri Dersinin Değerlendirilmesi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 37, s.49

Şekil 2.5'de görüldüğü gibi küp öğretim (organizasyon, içerik, yöntem, hizmetler, maliyet), kurum (öğrenci, öğretmen-yönetici-uzman, aile, toplum) ve davranışlar (bilişsel, duyuşsal, psikomotor) olmak üzere üç boyutlu yapıdadır. Değerlendirme ağacı olarak tanımlanan bu küpün kesişme noktalarından yararlanılarak değerlendiriciye yol göstermektedir. Ancak program değerlendirme amacıyla soru oluşturmada fayda sağlayan bu yapı, her bir hücre için soru geliştirildiğinde, karmaşık bir değerlendirme sürecine neden olmaktadır. Bundan

dolayı önemli değerlendirme konularının keşfedilmesi için ilgili sorulara öncelik verilmelidir (Guskey, 2001: 52-53).

2.1.4.5. Eisner'in Eğitsel Eleştiri Değerlendirme Modeli

Program değerlendirme sürecinden uzman görüşlerine odaklanan bir yaklaşımı benimsediğinden uzman yönelimli program değerlendirme yaklaşımları arasında yer alır. Eisner, program değerlendirme modellerindeki nicel ve teknik durumlara ağırlık verilmesini eleştirmiş ve uzman kanısına dayalı eğitsel eleştiri modelinde, ürün ve nicel verilerden daha farklı bir süreç önermiştir. Sanat alanındaki yaklaşımı esas alan Eisner, program değerlendiriciyi bir resim, opera ya da tiyatro alanında uzman kişiye benzetir. İyi bir eleştirmen, kolayca fark edilmeyen özelliklerin farkındadır. Eisner, eğitimsel eleştiri ya da uzman kanısını; eğitimsel olarak önemli olanın takdir edilme sanatı olarak yorumlamaktadır. Bu takdir etme; durumun açıklanması, yorumlanması ve değerlendirilmesi yoluyla açıklanır. Eisner, personel gözlemlerine, uzman görüşüne ve grup onaylamasına önem verir (Ornstein ve Hunkins, 1993).

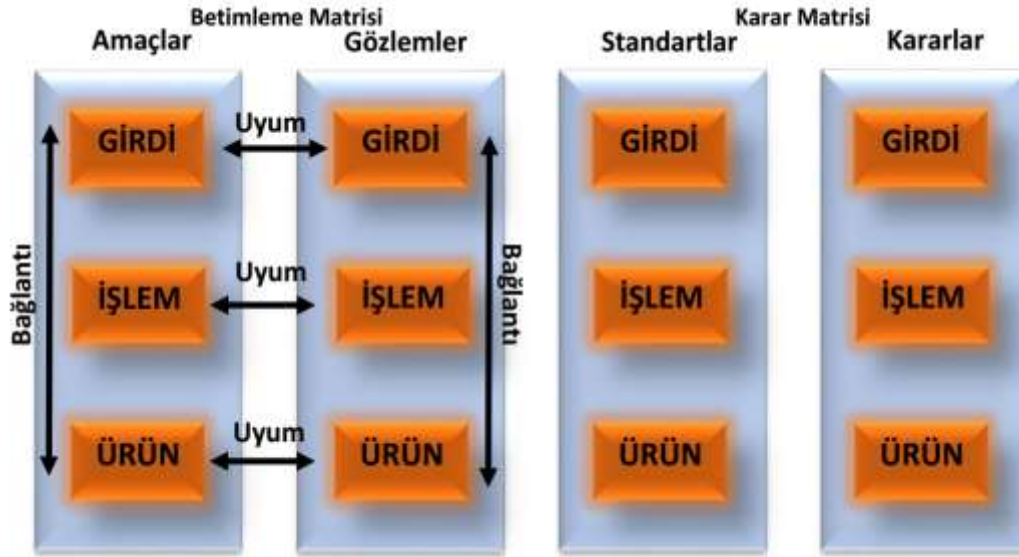
Eisner (1976) program değerlendirmenin öncelikle üç aşamadan oluştuğunu belirtmiş ancak daha sonra temalaştırma adında bir boyut daha eklemiştir. Bir değerlendiricinin bir programı, sınıfı ya da okulun eğitsel eleştirisini yaparken öncelikle gördüklerini betimlediği, yorumladığı, değerlendirdiği ve temalaştırdığı üzerinde durur. Betimleyici boyut, değerlendirilecek program, sınıf, okul vb. olduğu sadelikte tanımlamakla ilgilidir. Betimleyici eğitsel eleştiri, niteliklerin ayrıntılarına fazla değinmez. Yorumlayıcı boyutta, eleştirmenin sosyal ortamdaki çeşitli eylemlerinin anlamını ve önemini anlama çabasıyla ilgilidir. Eleştirmenin çoklu kuramları, bakış açıları, modelleri kullanma uzmanlığı bu boyutta önemlidir. Değerlendirici boyutta ise eleştirmen, yorumladığı deneyimlerin/etkinliklerin eğitsel önemini ve etkisini değerlendirir (Akt: Erden, 1998:14; Saraçoğlu ve Kumral, 2011:32-33).

2.1.4.6. Stake'in Uygunluk Olasılık Değerlendirme Modeli

Robert Stake tarafından ortaya konulan modelde formal ve informal eğitim süreçlerinin farklılığına vurgu yapılmaktadır. Eğitimcilerin formal değerlendirme süreçlerini oluşturmak için çaba göstermesi gerektiğini belirtir. Çünkü formal

süreçler, nesneldir ve değerlendirilen programa ilişkin betimlemelerin yapılmasına ve kararların alınmasına fırsat tanıyacak verilerin elde edilmesini sağlamaktadır (Ornstein ve Hunkins, 1993:334). Stake'in modelinde Tyler'ın hedefe dayalı-program yönelimli izler görülür. Katılımcı odaklı program değerlendirme yaklaşımının yaygınlaşmasına katkıda bulunan Stake, program değerlendirme sürecinde paydaş kararlarının önemine dikkat çekmekte ve paydaş katılımının program değerlendirme çalışmalarının vazgeçilmez parçaları olduğunu belirtmektedir. Eğitim programını değerlendirmek için öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklara, öngörülme-yen geçmiş yaşantılara, sınıf aktivitelerine ve eğitim çıktılarına dikkat etmek gerekir. Eğitim ürünlerinden daha çok eğitim programları üzerinde durmak gerekir. Bir ürünün değeri kullanılan programa göre belirlense de bir programın değeri programı oluşturan öğelerinin değerlendirilmesini içerir (Stake, 1977:373). Stake, değerlendirmenin iki temel amacının betimleme ve karar olduğunu vurgular ve değerlendiricilere veri toplama ve yorumlama süreçlerinde yardımcı olması için bir çerçeve ortaya koyar. Betimleme ve karar matrisine ilişkin görsel şekil 2.6'da verilmiştir.

Şekil 2.6: Stake'in program değerlendirme için veri toplama planı



Kaynak: Stake, Robert E., (1967). Toward a technology for the evaluation of educational programs, In R. Tyler, R. Gagne, M. Scriven (eds), Perspectives of curriculum evaluation, (ss 1-12) içinde, Chicago: Rand McNally. s.523-540)

Girdiler, öğretim ve öğrenimden önce var olan durumlardır. Program işe koşulmadan önce var olan şartlardır. Örneğin, öğrencinin zekâsı, yetenekleri, önceki başarı puanları, dereceleri, psikolojik karakter portresi, yetiştirilme tarzı,

deneyimi, ilgisi, istekliliği ve hazırbulunuşluk gibi. Önceller öğretmen özelliklerini de içerir. İşlemler (süreç); programın işleniş sırasında meydana gelen dinamik ilişkiler ve süreçler toplamıdır. Öğrencilerin, öğretmen ve diğer öğrencilerle etkileşimi ve eğitim sürecini oluşturan bağlantılar dizisidir. Öğrencilerin eğitim programı araçları ve sınıf ortamıyla etkileşimidir. Sunumlar, sınıf tartışması, ödev çalışması, testlerin uygulanması gibi. Sonuçlar (çıktı); programda niyet edilen ya da niyet edilmeyen etkilerdir. Öğretimin etkisinin ölçümlerini içerir. Yetenekler, başarılar, tutumlar ve eğitim deneyimleri gibi. Sonuçlar, işlemlerle ve öncellerle bağlantılıdır. Değerlendirmede en çok sonuçlara bakılmaktadır. Ayrıca değerlendirmeciler, yeni programın çıktılar üzerindeki etkisini belirlemek için öğretmenlerin algılarını ve yeterliliğini de belirlemeye ihtiyaç duyarlar (Stake, 1977:376; (Ornstein ve Hunkins, 1993:334-335).

2.1.4.7. Saylor Alexander Lewis Değerlendirme Modeli

Saylor, Alexander ve Lewis (1981), tarafından geliştirilen model, farklı program değerlendirme modellerinin birleşiminden oluşan kapsamlı ve çok boyutlu bir değerlendirme modelidir. Modelde, (1) amaçlar ve alt amaçlar, (2) bir bütün olarak eğitim programı, (3) eğitim programının spesifik öğeleri, (4) öğretim ve (5) değerlendirme programı olmak üzere beş bileşeni bulunur. Programın etkili olup olmadığının incelenmesi için hem formatif hem de toplam (summative) değerlendirme araç ve yöntemleri kullanılır. Bundan dolayı hedeflere dayalı değerlendirme yapmak isteyenler hem de sürece dayalı değerlendirme yapmak isteyenler için ayrıca programın tüm boyutlarını değerlendirmeyi esas alan model tasarımlarında kullanışlıdır (Özdemir, 2009: 137).

2.1.4.8. Stufflebeam'in Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün (CIPP) Modeli

Stufflebeam'e göre değerlendirme, karar alternatiflerini belirlemek için kullanışlı bilgileri betimleme, elde etme ve yorumlama sürecini içerir (Oliva, 1997:467; Worthen vd., 2011:173). Stufflebeam tarafından sunulan model, eğitimde değerlendirme yaklaşımlarından karar-yönetim amaçlı yaklaşıma en önemli katkıyı sağlamıştır. Bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutlarından oluşan değerlendirme yaklaşımı CIPP Modeli olarak tanınır. Bu ayrıntılı model değerlendirmeyi devam eden bir süreç olarak görür (Ornstein ve Hunkins,

1993:335). Bu değerlendirme modeli, programların, projelerin, personelin, ürünlerin, kurumların ve sistemlerin biçimlendirici ve toplam değerlendirmelerinde kullanılan kapsamlı bir modeldir. Stufflebeam'a (2002:279) göre program değerlendirme programın amaçları, tasarımı, uygulanması ve çıktılarının değeri ve kazancı hakkında betimsel ve yargısal bilgilerin tanımlanması, toplanması ve uygulanması sürecidir. Değerlendirmenin en önemli amacı ise programın niteliğinin kanıtlanmasından çok, programın sürekli geliştirilmesidir.

Provus'un modeliyle benzerlik taşıyan, her iki modelde de programın süreçte geliştirilmesi, program yöneticilerine dönük olarak alınan bazı kararlar ve bu kararların alınmasında başvurulacak standartlar yer aldığı model sistem yaklaşımını benimsemiştir. Bu anlayışın gereği olarak planlama, yapılandırma, uygulama ve gözden geçirmeye ilişkin kararlar alınmaktadır (Yüksel ve Sağlam, 2012:52). Belirtilen bu kararlar bağlam (context), girdi (input), süreç (Process) ve ürün (Product) aşamaları olarak modelde karşılığını bulmaktadır.

Stufflebeam'ın program değerlendirme modelinin (CIPP) ilk aşaması bağlam değerlendirme (context evaluation) diğer adıyla çevre değerlendirme aşamasıdır. Programla ilgili karar vericilerin programın amaçlarını ve önceliklerini belirlemelerine yardımcı olur. Hedefleri, karşılanacak ihtiyaçları, çözülecek problemleri gözden geçirme aşamasıdır. Bu anlamda çevrenin değerlendirilmesinin temel amacı programın amaçlarının belirlenmesidir (Worthen vd., 2011:174). Bağlam değerlendirme, gerçekte bir durum analizidir (Ornstein ve Hunkins, 1993:336). Amaç, çevre ile ilgili istenen ve gerçek durumları tasvir etmek, yerine getirilmemiş ihtiyaçların ve kaçırılmış fırsatların üzerinde durmak ve ihtiyaçların neden yerine getirilmediğini tespit etmektir. Bağlamın değerlendirilmesi, ihtiyaçların amaçlara ve kaynaklara uyumluluğu ve tutarlılığı ile amaçların sorunların çözümünde yeterli olup olmadığını belirlemede önemli işlevi vardır. Bu nedenle bağlam değerlendirme en temel değerlendirmedir (Stufflebeam, 2002:287). Bu değerlendirme aşamasında karşılanamayan ihtiyaçların, kaçırılmış fırsatların ve ihtiyaçların neden karşılanamadığının önemlidir (Demirel, 2008:183).

Stufflebeam'in program değerlendirme modelinin (CIPP) ikinci aşaması girdi (input evaluation) değerlendirme aşamasıdır. Girdinin değerlendirilmesi aşaması programın amaçlarına ulaşması için kaynakların nasıl kullanılması gerektiği ile ilgili bilgi toplamayı esas alır (Ornestein ve Hunkins, 1993:336). Bu amaçla gerekli etkinlik planlarının, personel planlarının ve uygulamada kullanılacak yaklaşımların maliyet-etkililik ve uygulanabilirliğinin değerlendirilmesini kapsar (Stufflebeam, 2002:291). Girdi değerlendirme uzmanları değerlendirme görevini gerçekleştirmek için okulun kapasitesini ve mevcut kaynakları belirler, programın hedeflerine ulaşmak için önerilen strateji seçeneklerini dikkate alır, seçilen stratejinin hangi araçla uygulanacağına ve programda yer alan işlemlerinin tasarımını kolaylaştıracak ihtiyaçların karşılanmasında hangi planın en iyi fayda sağlayacağına karar verir. Bu anlamda programın amaçlarına ulaşması için gerekli kaynakların nasıl kullanılacağına ilişkin veri sağlar. Bağlam değerlendirmenin aksine makro analizden çok mikro analizdir (Ornestein ve Hunkins, 1993:336).

Stufflebeam'in program değerlendirme modelinin (CIPP) üçüncü aşaması süreç (process) değerlendirme aşamasıdır. Bu aşama öğrenme öğretme sürecinde planlanan ve uygulamada ortaya çıkan etkinlikler arasındaki uyuma işaret eder. Bu anlamda programı yöneten ve kontrol eden uygulama kararları üzerinde durur. Bu aşamada üç ana strateji uygulanmalıdır. (1) Tasarım işleminde ve onun uygulanması esnasında meydana gelebilecek hataları ortaya çıkarmak ya da tahmin etmek, (2) programlanmış kararlar için bilgi sağlamak ve (3) gerçekleşen işlemlerin tam bir kaydını tutmaktır. Böyle bir değerlendirme sayesinde, program ile ilgili tahminde bulunmak, işlemler ile ilgili zorlukların üstesinden gelmek ve önceden programlanmış kararları vermek için proje karar vericileri ihtiyacı olan bilgileri elde ederler (Ornestein ve Hunkins, 1993: 336)

Stufflebeam'in program değerlendirme modelinin (CIPP) dördüncü aşaması ürün (product) değerlendirme aşamasıdır. Bu aşamadaki değerlendirme, değerlendirmecilere yeni programın devam etmesi, sonlandırılması ya da değişiklik yapılması yönünde karar vermede bilgi sağlar (Ornestein ve Hunkins, 1993:336).

Programa ilişkin birçok faaliyet, sosyal bir bağlamda gerçekleşir. Programın bütününden sorumlu olanlar programın oluşturulma ve dağıtılma süreçlerini değerlendirmelidir. Programla ilgili faaliyetlerin bağlamının değerlendirilmesinde aşağıdaki ipuçları yol gösterici olabilir (Ornestein ve Hunkins, 1993:336);

1. Eğitim programını yönlendiren inanışları, hedefleri ve değerleri belirleyin
2. Kilit rol oynayanları belirleyerek toplumun yapısını anlayın.
3. Okul bölgesinde daha önce yürütülen program faaliyetlerini belirleyin.
4. Programın hayata geçirilmesi için gerekli olan ve mevcut fiziksel olanaklar ile ilgili göstergeleri edinin.
5. Okul çevresi ve toplumun dışında ve içinde meydana gelen faaliyetlerin lehinde ve aleyhindeki baskıları değerlendirin.
6. İhtiyaç duyulan bütçe ve tahsis edilen bütçeyi değerlendirin.
7. Okul ve toplum için hangi performans çıktılarının önemli olduğunu belirleyin.
8. Öğretmen ve yöneticilerin yargıları, beklentileri, algılarına dair ve değerlendirme sonunda ne bekledikleri, sonuçları nasıl kullanmak istedikleri üzerinde bir karara varın.

2.1.5. İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Kavramları

2.1.5.1. İnsan Hakları Kavramı

İnsan Hakları (Human Rights) kavramı yeni ortaya çıkan bir kavram değildir. İlkçağda Konfüçyüs, tüm insanlığın bir bütün ve eşit olduğunu aynı haklara sahip olduğunu belirtir (Ünal, 1995:65). Hammurabi kanunları olarak özdeşleşen Babiller de çıkarılan kanunlarda tüm insanların eşit olduğu ve ayırım yapılmadan aynı kanunlara tabi olması gerektiği belirtilmiş ve bu durum adaletin gereği olarak belirtilmiştir (Kıncal, 2004:43). Yine tarihin ilk yazılı anayasası olarak kabul edilen 1215 tarihli Magna Carta (Magna Charta) insan hakları ve özgürlükleri ile ilgili en önemli adımlardan biridir. 63 maddeden oluşan metinde İngiltere kralı kanunların kendi arzusundan daha üstün olduğunu kabul ettiği ve sınırsız yetkilerinden feragat ettiği ilk siyasi belge niteliğindedir. Yasalar, insan

hakları, adalet ve özgürlüklerle ilgili birçok madde içermektedir. En önemli maddesi olarak kabul edilebilecek 39 maddesi (Ersan, 1968:220);

Eşitlerinin kanuni bir hükmü veya bir memleket kanunu olmadan hiçbir hür kişi tevkif veya hapis edilemeyecek, haklarından ve mallarından mahrum bırakılamayacak, kanun dışı edilemeyecek, sürülemeyecek, herhangi başka bir şekilde kötü muameleye maruz bırakılamayacaktır. Hiçbir hür kişiye zor kullanmayacağız ve başkalarının zor kullanmasını istemeyeceğiz.

Günümüz insan hakları ve ceza hukukuna yakın bir anlayış sergilemektedir. Tarihsel süreç içerisinde insan haklarıyla ilgili birçok düzenlemeden söz edilebilir. Ancak uluslararası hukuk alanında ortaya çıkması, 1945 yılında Birleşmiş Milletler örgütünün kurulması sürecine dayanır. Sürecin sonrasında 1948 yılında Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi ile uluslararası kabulü de gerçekleşmiştir. Ülkemizde de insan hakları eğitiminin yasalarda, anayasada ve uluslararası sözleşmeler olmak üzere birçok hukuki metinde dayanağı vardır.

İnsan hakları, bireyin sadece insan olarak doğmasından kaynaklanan ve insan onurunu korumayı, maddi ve manevi gelişmesini sağlayan haklardır. Bu haklar dokunulamaz, vazgeçilemez ve kişiliğe bağlı haklardır. Bu haklar hiçbir kişi, grup ya da oluşum tarafından keyfi olarak sınırlandırılmaz. Kişinin kendisi bu haklarından vazgeçemez ya da devredemez. Kanun önünde eşitlik, kişi güvenliği, düşünce ve inanç özgürlüğü, seyahat özgürlüğü, çalışma özgürlüğü, bir takım siyasal haklar ve mülkiyet hakkını da içine alan insan hakları, bireyin diğer bireylerle ve devlet ile olan ilişkilerinde hukuki kurallara dayalı elde ettiği ve onu diğer bireylerden bağımsız hale getiren haklarıdır (Uygun, 1996:6-7; Gülmez, 2001:4; Üste, 2007:296). 1982 Anayasasında bu haklar şu şekilde belirtilmiştir.

Tablo 2.3: Anayasada Hak ve Ödevler

Kişinin Hak ve Ödevleri	Sosyal ve Ekonomik Hak ve Ödevler	Siyasi Haklar ve Ödevler
Kişinin dokunulmazlığı, maddi-manevi varlığı (17.m)	Ailenin korunması (41.m)	Türk vatandaşlığı
Zorla çalıştırma yasağı (18.m)	Eğitim ve öğretim hakkı (42.m)	Seçme, seçilme ve siyasal faaliyette bulunma hakkı (67.m)
Kişî hürriyeti ve güvenliği (19.m)	Kıyılardan yararlanma hakkı (43.m)	Siyasi parti kurma, partilere üye olma ve ayrılma (68.m)
Özel hayatın gizliliği (20.m)	Toprak mülkiyeti (44.m)	Kamu hizmetine girme hakkı (70.m)
Konut dokunulmazlığı (21.m)	Tarım, hayvancılık ve bu üretim alanlarda çalışanların korunması (45.m)	Mal bildirim (71.m)
Haberleşme hürriyeti (22.m)	Kamulaştırma (46.m)	Vatan hizmeti (72.m)
Yerleşme ve seyahat hürriyeti (23.m)	Çalışma ve sözleşme hürriyeti (48.m)	Vergi ödevi (73.m)
Din ve vicdan hürriyeti (24.m)	Çalışma hakkı ve ödevi (49.m)	Dilekçe hakkı (74.m)
Düşünce ve kanaat hürriyeti (25.m)	Çalışma şartları ve dinlenme hakkı (50.m)	
Düşünceyi açıklama ve yayma hürriyeti (26.m)	Sendika kurma hakkı (51.m)	
Bilim ve sanat hürriyeti (26.m)	Sendikal faaliyet (52.m)	
Basın hürriyeti (28-30.m)	Toplu iş sözleşmesi hakkı (53.m)	
Düzeltilme ve cevap hakkı (32.m)	Grev hakkı ve lokavt (54.m)	
Dernek kurma hürriyeti (33.m)	Ücrette adaletin sağlanması (55.m)	
Toplantı ve gösteri yürüyüşü düzenleme hakkı (34.m)	Sağlık hizmetleri ve çevrenin korunması (56.m)	
Mülkiyet hakkı (35.m)	Konut hakkı (57.m)	
Hak arama hürriyeti (36.m)	Gençliğin korunması (58.m)	
Kanuni hâkim güvencesi (37.m)	Sporun geliştirilmesi (59.m)	
Suç ve cezalara ilişkin esaslar (38.m)	Sosyal güvenlik hakkı (60-61.m)	
İspat hakkı (39.m)	Yabancı ülkelerde yaşayan Türk vatandaşları (62.m)	
Temel hak ve hürriyetlerin korunması (40.m)	Tarih, kültür ve tabiat varlıklarının korunması (63.m)	
	Sanatın ve sanatçının korunması (64.m)	
	Sosyal ve ekonomik hakların sınırı (65.m)	

Kaynak: Türkiye Cumhuriyeti Anayasası (1982).

Yukarıda görüldüğü gibi insan haklarının sadece bireysel hak ya da siyasi anlamdan öte bir takım sosyal ve ekonomik hakları da barındırdığı söylenebilir.

2.1.5.2. Demokrasi Kavramı

Günümüzde demokrasi sözcüğü sıkça kullanılan ve birçok alanla ilişkilendirilen kavramlardan biridir. Demokrasiye ilişkin kullanım alanlarına bakıldığında yönetim biçimi, yaşam biçimi anlayışı ve insan temel hak ve özgürlükleriyle ilişki bir kavram olarak el alındığı görülmektedir. Demokrasinin kavramsal boyuttaki tanımı, devlet yönetim teorisi bağlamında devletin kim tarafından ve ne şekilde yönetilmesi gerektiğine ilişkin soruya halkın kendisi ile ilgili kararı yine halkın kendisinin ya da kendi vereceği temsilcilik yoluyla olması gerektiğini ifade eden özgürlük ve eşitlik gibi kavramlarla yapılandırılmış politik bir rejim anlayışı ifade eder (Öner, 1998:2).

Demokrasi halk yönetimi ya da halkın iktidarı anlamına gelir. Bir yönetim şekli olarak düşünüldüğünde demokrasi halkın egemenliği, hak ve özgürlükler, eşitlik, özgürlük, siyasi partiler ve sorumlu ve şeffaf iktidarı gibi nitelikleri de bünyesinde barındırır (Emini, 2014:524-525). Demokrasi sözcüğü, politik bir bakış açısını simgelemekle birlikte eşitlik, adalet, hak, özgürlük, sorumluluk, uzlaşma, farklılıkları kabullenme ve saygı, dayanışma, paylaşımı içine alan aklın egemen kılındığı bir yönetim anlayışıdır (Sadık ve Sarı, 2012:48). Demokrasi bu bakımdan bir yaşam biçimi olduğu kadar aslında bir düşünce sistemidir (Güven, Çam ve Sever, 2013:2). Bu anlamda demokrasiye ilişkin, bir yönetim biçimi olarak algılayan politik bakış açısı, insan hakları olarak gören bakış açısı, bir yaşam biçimi olarak algılayan bakış açısı olarak üç farklı yaklaşımdan söz edilebilir. Bu yaklaşımların her biri için ortak olan özellik demokrasinin bir takım değerleri, özellikleri ve gerekleri barındırmasıdır (Yeşil, 2001:17-19).

Demokrasiye ilişkin değerlerde bir birlik sağlanamadığı söylenebilir. Bu durum demokrasinin bünyesinde barındırdığı farklılıkları ve bu farklılıklara ilişkin farklı kimlikteki kişilerin yaptıkları tanımların farklı olmasından kaynaklanmaktadır. Demokratik değerleri tam olarak listeleyecek bir durum söz konusu olmasa da eşitlik, özgürlük, uzlaşma, hürriyet ortamı, hoşgörü, şiddetten kaçınma, serbest düşünme ve düşünceyi ifade etme, çoğulculuk ve fırsat eşitliği gibi değerlerin temel değerler arasında olduğu söylenebilir.

Demokrasiyi benimsemiş toplumların bir takım değerlerin sözlü ve yazılı olarak bir takım sözleşmelerinde belirtip bunları içselleştirilmesi gerekir. Birleşmiş Milletler Komisyonu bu bağlamda bir takım öneriler getirmiştir. Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Komisyonu, demokrasinin pekiştirilmesi için 2002 yılında demokrasinin temel unsurlarıyla ilgili şu açıklamaları yapmıştır:

1. İnsan Hakları ve temel özgürlüklere saygı,
2. Dernek Kurma Hürriyeti,
3. Güç ve hukukun üstünlüğünü esas alarak erişim,
4. Halkın iradesinin ifadesi olarak özgür ve adil seçimler,
5. Örgütler ve siyasal partilerden oluşmuş siyasal sistem,
6. Kuvvetler Ayrılığı,
7. Yargının Bağımsızlığı,
8. Kamu yönetiminde şeffaflık ve hesap verebilirlik,
9. Özgür, bağımsız ve çoğulcu medya (United Nations, 2002).

2.1.5.3. Yurttaşlık Kavramı

Yurttaşlık, bireyin aidiyet duygusu ile bağlı olduğu devletin, yaşadığı tarihsel süreç içerisinde elde ettiği sosyal, siyasal ve ekonomik haklarla ilgili sosyolojik bir süreçtir. Diğer bir ifadeyle bir siyasal topluluğa bağlı ve ait olmaktan kaynaklanan bir takım hak ve görevler bütünüdür (Güngör, 2017:438-439). Yurttaşlığa ilişkin tanımda sadece etnik bir kökene bağlı birey devlet ilişkisinden değil, tarihsel zaman içerisinde beraber yaşamanın getirdiği bir takım birliktelik ve ortak özelliklere atıfta bulunmaktadır. Ayrıca yurttaşlığın birey ve devlet arasındaki ilişkinin hukuki boyuta bürünmüş şekli olduğu söylenebilir.

2.1.5.4. İnsan Hakları, Demokrasi, Yurttaşlık ve Eğitim İlişkisi

Üç kavramın çok boyutlu ve birbiriyle sıkı ilişkisi olduğu söylenebilir. Üç kavramın ortak noktada bulunduğu bir diğer nokta eğitimidir. Demokratik değerleri benimseyen, insan haklarına dayalı yurttaşlar ancak eğitim yoluyla elde edilebilir. Eğitimin bireyi kültürleme ve davranış değiştirme süreci olduğu düşünüldüğünde eğitimin bu üç temel kavramın odak noktası olduğunu söylemek mümkündür. İnsan, kendini geliştirebilir bir özelliğe sahiptir. Bilme, hissetme, düşünme ve değerlendirme gibi insana özgü kapasiteler eğitim yoluyla geliştirilebilir. İnsan

olma, demokratik düşünme ve ona uygun davranan birer yurttaş haline gelme doğuştan gelen ya da bireyin olgunlaşmasına bağlı meydana gelebilecek özellikler değildir. Bu özellikler eğitim yoluyla kazandırılabilir. İnsan hakları, demokrasi, yurttaşlık ve eğitim ilişkisi bu noktada ortaya çıkmaktadır. İnsan hakları, demokrasi, yurttaşlık kavramlarını bilme ve bunun bilincinde yaşayarak bunlara uygun davranışlar sergileme ancak eğitim yoluyla kazandırılabilir.

Eğitim, devletin sistem olarak varlığının ve devamlılığının, toplumun sahip olduğu kültürel ve sosyal değerler olarak devamlılığının, bireylerin ise çok yönlü gelişmelerinin en etkin aracıdır (Yeşil, 2001:55). Bu değerlerin benimsendiği bir düşünce sisteminin kazandırılmasında okullar önemli işlev görürler. Okullar öğretim sürecinde bireyin aktif ve araştırmacı bir ortamı hazırlayarak, temel hak ve özgürlüklere duyarlı, öğrenciler arasında işbirliği ve etkileşimi sağlayacak ve etkin öğrenmelerine fırsat sağladıklarında vatandaşlık ve demokrasi eğitimine ilişkin süreci de etkin hale getireceklerdir. (Şişman vd., 2010:168-177). Okullar ya da daha geniş ifadesiyle eğitim kurumları bu görevlerini yerini getirirken sadece gerçekleştirmek zorunda oldukları programlara bir bağımsız ders ya da disiplinler arası yaklaşımlar bu kavramları koyarak değil, eğitim ortamlarında insan haklarına duyarlı, demokratik kültür ve değerlerin bizzat deneyimleyerek ve yaşanılarak kazanılması sağlanmalıdır. Bu nedenle eğitim ortamına insan haklarına duyarlı demokratik kültürün hâkim olması gerektiğine inanılmaktadır (Cafaoğlu, 1997:596; Kalaycıoğlu; 1999:51). Çünkü demokrasi için bireysel ve toplumsal ihtiyaçları karşılayacak anayasa ve demokrasi ile ilgili kavramların öğrenilmesi için eğitim ve öğretim programları gerekli ancak yeterli değildir. Demokrasi için demokratik ortamın gerektirdiği kişilik yapısının ve başka bireylerle ilişki kurma biçiminin eğitim ortamında oluşturulması, belli bir bilgi örüntüsünün öğretilmesinden ya da bir dizi yasal düzenlemelerden çok daha anlamlıdır (Yeşil, 2001:3).

2.1.6. Dördüncü Sınıf İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programı

Demokrasi, insan hakları ve yurttaşlık gibi değerlerin bireylere aktarılması ve kazandırılması sürecinin başlangıç noktasının aile olduğunu söylesek de bu eğitimin en kapsamlı ve belirli bir kontrol dâhilinde verileceği basamak ilköğretim

sürecidir. İlköğretim sürecinde gerçekleştirilen bu davranış değişikliği sürecini diğer süreçlerden ayıran özelliklerin başında kontrollü, kısa zamanda, belirli bir program dâhilinde ve istenmeyen yan ya da eksik yönlerinden arındırılarak verilmesidir. Demokratik değerlere ilişkin özelliklerin bireylere ne zaman kazandırılması gerektiğine ilişkin görüşlerin birleştiği temel nokta en erken zaman diliminde başlaması gerekliliğidir. Kişiliğin oluşmaya başladığı okul öncesi ve ilköğretim dönemi bunun için önemli zaman dilimleridir. Gerek okul öncesi programları, gerekse ilköğretim programları içerisinde yer alan farklılıkların farkında olma ve farklılıklara saygı duyma, sorumluluk, işbirliği, yardımlaşma, birlikte yaşama, grup etkinlikleri, gezi ve diğer sosyal etkinlikler gibi kazanımların insan hakları, yurttaşlık ve demokrasiye ilişkin kazanımlara yönelik olduğu söylenebilir.

4.Sınıf İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Öğretim Programının değerlendirildiği bu araştırmaya konu olan program 2015-2016 öğretim yılı itibariyle ilkokullarda uygulanmaya başlanmıştır. Bu bağlamda daha önceden farklı sınıf düzeylerinde bağımsız bir ders olarak ya da disiplinler arası yaklaşım benimsenerek verilen bu dersin tarihsel gelişimi incelendiğinde, vatandaşlık, yurttaşlık, demokrasi kavramlarının birbirleriyle ilişkili, iç içe zaman zaman da birbirini kapsayıcı özellikler sergilediği söylenebilir (Er vd., 2013:182). Cumhuriyet tarihimizle birlikte ilk vatandaşlık eğitimi dersi 1924 yılındaki Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile başlar. Bu kapsamda 1-3. Sınıflara Müsahabatı-Ahlakiye, 4-5. Sınıflara “Malûmat-ı Vataniye” dersi ile 1926 ilköğretim programında yerini almış daha sonra farklı isimlerle de programlarda yerini almıştır. 1926-1936 yılları arasında yurt bilgisi, 1948 de yurttaşlık bilgisi, 1968’de vatandaşlık eğitimi 1995 yılında insan hakları ve vatandaşlık eğitimi adı altında 4-8. Sınıflar arasında verilmeye başlanmıştır (Gözütok, 2003:52). 1995 yılında 4-8. Sınıflarda 1-3 arasında değişen saatlerde, 1998-2005 yılları arasında ilköğretim 7.ve 8. sınıflarda vatandaşlık ve insan hakları şeklinde bağımsız ders şeklinde, 2005-2010 yılları arasında ilköğretim 1-8. Sınıflar arasında sosyal bilgiler bağlamında ara disiplin olarak, 2010-2011 yılları arasında vatandaşlık ve demokrasi eğitimi adı altında seçmeli ders olarak, 2011-2012 yıllarında 8. Sınıflarda vatandaşlık ve demokrasi eğitimi adı altında zorunlu ders olarak, 2015-

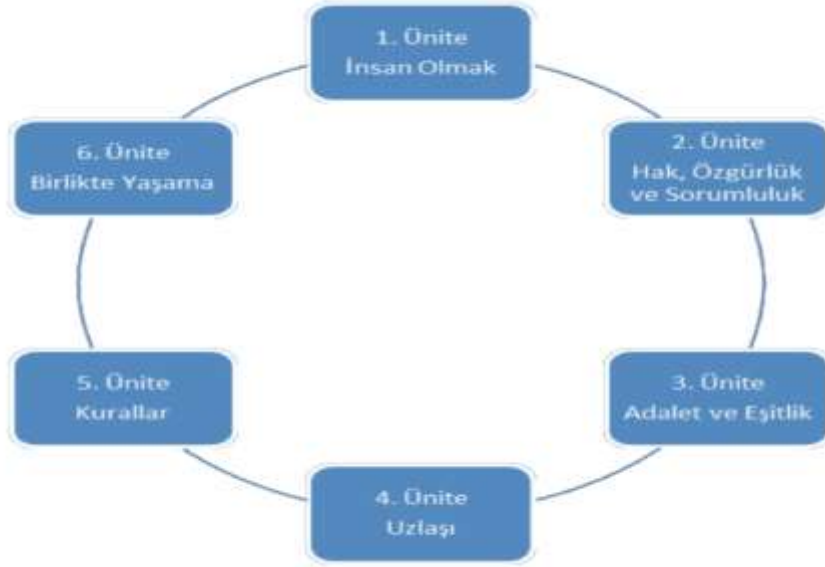
2016 yılından itibaren İlkokul 4.sınıfa İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi olarak zorunlu ders şeklinde konulmuştur (Er vd., 2013:182).

İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi dersi, öğrencilere bu kavramlara ilişkin teorik bilginin öğretilmesinin yanında insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi ile ilgili temel değerleri kazandırmayı amaçlamaktadır. Bunun yanı sıra bu bilgi ve değerleri bir yaşam biçimi ve kültür hâline getirerek içselleştirmeleri de amaçlanmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı-MEB, 2018). İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programı Tük Milli Eğitiminin Genel Amaçları ve Temel İlkeleri doğrultusunda;

- İnsani değerleri benimseyen
- Hak, özgürlük ve sorumluluk bakımlarından çocuk olmanın ayrıcalıklarını keşfeden,
- Hak ve özgürlüklerin kullanılabilmesi için sorumluluk üstlenen,
- İnsan hakları ve demokrasi kültürünün geliştirilmesi için adaleti ve eşitliği gözeten
- İş birliğine ve bilgiye dayalı demokratik karar alma süreçlerine katılan,
- Ortak yaşama ilişkin sorunların çözümünde uzlaşa arayan,
- Kurallara uyarak hak ve özgürlüklerin korunmasına ve geliştirilmesine destek olan,
- Aktif yurttaşlığı benimseyen ve buna uygun davranan,
- Birlikte yaşama koşullarının iyileştirilmesi ve geliştirilmesi için sorumluluk üstlenen,
- Cumhuriyet ve değerlerinin insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi alanındaki gelişmelere katkısını bilen bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır (MEB, 2018:9).

İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Öğretim Programının yapısı incelendiğinde (1) İnsan Olmak, (2) Hak, Özgürlük ve Sorumluluk, (3) Adalet ve Eşitlik, (4) Uzlaşa, (5) Kurallar, (6) Birlikte Yaşama olmak üzere altı ünite ve bu ünitelere ilişkin 29 kazanımdan oluşmaktadır.

Şekil 2.7: İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Öğretim Programı Üniteleri



Kaynak: MEB (2018). İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programı (İlkokul 4. Sınıf). s.10.

Programın ilk ünitesi olan “İnsan Olmak” ünitesi insan olmanın nitelikleri, insanın diğer canlılardan ayrılan özellikleri, insan olarak doğmanın doğuştan itibaren kazanılan haklarına ve nihayetinde çocuk haklarına vurgu yapmaktadır. Can, beden ve mal dokunulmazlığı; yaşama, çalışma, düşünce, inanç ve ifade özgürlüğü gibi haklar üzerinde durulmaktadır. Üniteye ayrıca çocuk ve yetişkin arasındaki farklar üzerinde durulmaktadır. Bu bağlamda temel ihtiyaçları karşılama, hak, görev ve sorumluluk ve özerk karar verme ile ilgili kavramlara çocuk ve yetişkinlerin görev ve sorumluluklarından yola çıkarak çocuk hakları ve insan hakları karşılaştırılmasına gidileceği belirtilmektedir.

Programdaki ikinci ünite “Hak, özgürlük ve sorumluluk” ünitesidir. Ünitenin esasında birinci ünitenin devamı niteliğinde ilişkilendirileceği belirtilmektedir. Hak, özgürlük ve sorumluluk arasındaki ilişkinin öğrenciye içselleştirilerek kazandırılacağı belirtilmektedir. Burada insanların ailesine, birbirlerine, çevreye, hayvanlara ve insanlığın ortak mirasına karşı sorumluluklarının işlenmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Hak, özgürlük ve sorumlulukların kullanıldığı, kısıtlandığı ve ihlal edildiği durumlara karşı duyarlılığın oluşturulması gerektiği, bu tür durumlarda şiddetten uzak uzlaşya dönük çözüm önerilerinin aranması gerektiği belirtilmektedir. Hak, özgürlük ve

sorumluluk bağlamında cumhuriyet ve değerlerinin birlikte yaşama kültürüne katkısının vurgulanacağı belirtilmektedir.

Programın üçüncü ünitesi “Adalet ve Eşitlik” ünitesidir. Hak, sorumluluk ve özgürlüklere duyarlı bir toplumda adaletin ve eşitliğin sağlanacağı, aksi durumda ise neler yaşanabileceği üzerinden adalet ve eşitlik değerlerinin önemi vurgulanmaktadır. Bu ünite esasında birinci ünite olan insan olmak ünitesi üzerinden insanlar arasındaki farklılıkların doğal karşılanması gerektiği, farklılıkların birbirimizi anlamaya ve kabullenmeye engel olmadığı üzerinde durulmaktadır. Ayrıca adalet ve eşitlik bağlamında cinsiyet ayrımcılığı, riskli ve dezavantajlı gruplar (engelliler, kadınlar, çocuklar) ve pozitif ayrımcılık üzerinde durulmaktadır. Adalet ve eşitliği ülkedeki anayasa ve yasalarla düzenlenerek korunma altına alındığı vurgulanmaktadır. Adalet ve eşitliğin sağlandığı ve sağlanamadığı durumlardaki karşılaştırmalar, demokrasi kültürü, birlikte yaşama ve uzlaşma bağlamlarında, öğrencilerin empati kurmalarını sağlayacak örnekler üzerinden gerçekleştirilmektedir.

Programın 4. ünitesi “uzlaşma” ünitesidir. İnsanlar arasındaki anlaşmazlık durumları, bu durumların nedenleri, anlaşmazlık durumunun yaşamın doğal bir parçası olduğu, bu tür durumlarda iletişim kanallarının kullanılarak uzlaşmanın aranabileceği vurgulanmaktadır. Uzlaşmanın toplumsal yaşam ve inanç, değer ve beklentilerle ilgili olduğu, yasa, yönetmelik ya da kurallarla belirlenmiş durumlarda uzlaşma gerektirmeyecek durumlar olduğu belirtilmektedir. Uzlaşma aramada, sonuca ulaşmaktan ziyade iletişim kanallarını kullanma ve ortak noktalarda buluşabilmenin önemi vurgulanmaktadır. Açık fikirlilik, empati, sabır, güven ve işbirliğinin bu süreçteki önemli değerler olduğu vurgulanmaktadır.

Programın beşinci ünitesi “kurallar” ünitesidir. Kuralların, birlikte yaşam kültürünün gereği olarak oluştuğu, hukukun üstünlüğünün de temeli olduğu belirtilmektedir. Bu anlamda kuralların toplumsal yaşama düzeninin vazgeçilmezi olduğu vurgulanmaktadır. Kuralların hak ve özgürlükler bağlamında değerlendirilerek kurallara uymanın bir yurttaşlık görevi olduğu vurgulanmaktadır.

Programın altıncı ve son ünitesi “birlikte yaşama” ünitesidir. Diğer ünitelerin toplamı ve devamı niteliğinde olup, birlikte yaşamının bir yurt üzerinde

gerçekleşeceği, yurt kavramının sadece bir mekân anlamı taşımadığı yaşayış biçimi, kültür ve ortak değerler ile anlam kazandığına vurgu yapılmaktadır. Mülteci ve haymatlos kavramlarının öğrenci seviyesine uygun olarak açıklanması gerektiği belirtilmektedir. Devletin yurttaşlarına, yurttaşların devlete karşı sorumluluklarına vurgu yapmaktadır. Birlikte yaşama kültürünün günlük yaşamdaki yansımalarına ilişkin örnekler verilmesi gerektiği vurgulanmaktadır.

Programdaki ünitelere bakıldığında hayat bilgisi programlarına dayalı ve sosyal bilgiler öğretim programlarıyla ilişkili içeriklerin olduğu görülmektedir. Ünitelerde kazanımlardan yola çıkılarak önerilen içerik incelendiğinde birlik ve beraberliğin sağlanmasında dayanışma, insan hakları ve hukuk kuralları, toplumsal yaşamın vazgeçilmezi olan kuralların benimsenmesini amaçlayan bir yapıda olduğu söylenebilir. Bu anlamda programın ön bilgilere dayalı sarmal yapı taşıdığı, diğer derslerin kazanımlarında da insan hakları, yurttaşlık ve demokrasiye ilişkin kazanımlar yer aldığı görülmektedir. Bu bağlamda disiplinler arası bir yaklaşımdan da söz edilebilir. Programda yer alan üniteler ve her üniteye ilişkin kazanım sayısı Tablo 2.4’te verilmiştir.

Tablo 2.4: Ünitelerdeki Kazanım Sayısı

Sıra	Ünite	Kazanım Sayısı	Yüzdesi
1	İnsan Olmak	4	14
2	Hak, Özgürlük ve Sorumluluk	7	24
3	Adalet ve Eşitlik	5	17
4	Uzlaş	4	14
5	Kurallar	4	14
6	Birlikte Yaşama	5	17
Toplam		29	100

Tablo 2.4 incelendiğinde programda önerilen kazanım sayısının 29 olduğu ve her bir üniteye ilişkin kazanım dağılımının yaklaşık olarak eşit ya da yakın olduğu görülmektedir. Programda ayrı bir içerik yapısı verilmemiş ve kazanımlardan ve kazanımlarla ilgili açıklamalardan yola çıkılarak içerik oluşturulacağı anlaşılmaktadır. Programın öğrenme öğretme sürecinin tasarlanmasında ise bazı genel açıklamalar yapılmıştır. İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programı’nın uygulanmasında şu hususlara dikkat edilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (MEB, 2018).

- İnsan hakları, yurttaşlık ve demokrasiye ilişkin kavramlar birbirleriyle ilişkili olarak ele alınmalıdır.
- Öğrenme öğretme sürecinde kazanım açıklamaları konu alanı sınırını belirlediğinden açıklamalara dikkat edilmelidir.
- İnsan hakları, yurttaşlık ve demokrasiye ilişkin eğitim içerikleri, konuları ve kavramları ele alınırken öğrencilerin gelişim özellikleri ve düzeylerine uygun terminoloji, örnek ve etkinlikler kullanılmalıdır.
- Birlikte yaşama kültürünün vatan, millet, bayrak ve devlet birliği ile gerçekleşeceği vurgulanmalıdır.
- Öğretmen, öğrencilerin millî, manevî, kültürel, insani, evrensel değerlerini pekiştirmeli; millî, üniter, çağdaş, demokratik, laik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyeti'ne karşı görev ve sorumluluklarını yerine getirmeleri konusunda onlara rol model veya yol gösterici olmalıdır.
- Gerekli durumlarda Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi, İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi, Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi gibi temel belgeler kullanılmalıdır.
- Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın ilgili konuları ile ilişki kurulmalıdır.

Programda ölçme değerlendirme boyutuna ilişkin hem süreç hem de sonuç odaklı ölçme değerlendirme yaklaşımı önerilmektedir. Öğrencilerde herhangi bir sınav baskısının oluşmaması için etkinlik temelli bir yaklaşımın ve buna bağlı gözlemlerin kullanılması gerektiği belirtilmektedir. Öğrencilerin kazanımlara ulaşma düzeyini öğrenme sürecinde gözlenmesi gerektiği, öğrenme eksikliklerinin ve güçlüklerinin belirlenerek dönüt ve düzeltmelerin yapılması gerektiği vurgulanmaktadır (MEB, 2015:4).

2.2. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde insan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Öğretim programı ile doğrudan ve dolaylı olarak ilişkili olduğu düşünülen araştırmalara yer verilmiştir.

Hürfikir (2004:119-120) İlköğretim ikinci kademedeki sosyal bilgiler derslerinin demokrasi eğitimindeki yerini öğretmen görüşlerine göre incelediği araştırmasında, öğretmenlerin demokrasi ve demokratik değerlere ilişkin kavramlara ilişkin doğru ve yeterli düzeyde bilgi sahibi olmadıkları, sosyal

bilgiler öğreti programının demokratik tutum ve becerileri kazandırmada yetersiz görüldüğü, programda içerik ve zaman dengesinin olmadığı, 6. Sınıf düzeyinde demokrasi kavramına ilişkin soyut özellikler taşıdığı ve bu soyut kavramların uygun yöntem ve tekniklerle verilemediği, İlköğretim çağında öğrencilere demokratik değerlerin kazandırılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Üste (2007:308) tarafından İzmir ve Aydın'da beşinci sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilen araştırmada öğrencilerin okullarında tam anlamıyla eşitlik ilkesinin uygulanmadığını, fikirlerini özgürce ifade edecekleri demokratik ortamın tam olarak gerçekleşmediğini, hoşgörü ve uzlaş ortamının sağlanamadığını ve barışçıl çözümlerin işe koşulmadığını belirten görüşlerin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bal ve Gök (2011:1193) tarafından ilköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersindeki Cumhuriyet, Saltanat ve Liderlik Kavramlarını Algılamalarına ilişkin 15 öğrenci ile yaptıkları nitel araştırmada öğrencilerin cumhuriyet kavramına ilişkin algılarının, asıl karşılığı olan yönetim ile ilişkilendirmediklerini, buna karşılık çok sayıda diğer kavramla ilişkilendirdiklerini sonucuna ulaşmıştır. Öğrencilerin bazı kavramlarda, ilgili kavramın odak noktası olması gereken anlamına değil, diğer yan anlamları ile ilgili geniş bir algı yelpazesine sahip oldukları görülmüştür.

Sadık ve Sarı (2012:57-58) ilköğretim öğrencilerinin demokrasi kavramına ilişkin algılarını metaforlar amacıyla belirlemeye çalıştığı araştırmasında, öğrencilerin demokrasiyi çoğulculuk, özgürlük, adalet ve eşitlik gibi kavramlarla açıklamaya çalıştığı ancak bu kavramları bilmesine karşın demokratik özelliklerin kazanılması için birey ve toplum olarak çaba gösterilmesi gerektiği ve sorumluluk alınması gerektiğine ilişkin algının yeterince gelişmediği sonucuna ulaşmıştır. Bu durum, araştırmanın 6-8.sınıflar düzeyinde yapılmasından dolayı öğrencilerin gelişim özelliklerine bağlı olarak açıklanabileceği değerlendirilmiştir.

Gömleksiz ve Akyıldız (2012) tarafından yapılan araştırmada vatandaşlık ve demokrasi öğretim programının etkililiğine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelendiği araştırmada öğretmenlerin programın kazanım, içerik, eğitim durumları ve ölçme değerlendirme öğelerini etkili buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin programın öğelerine ilişkin görüşleri cinsiyet

değişkenine göre farklılaşmadığı, kıdem değişkeni açısından sadece içerik ögesine ilişkin görüşlerde farklılaşma olduğu, mezuniyet alanına göre program öğelerine ilişkin görüşler arasında anlamlı farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Er, Ünal ve Özmen (2013) tarafından yapılan araştırmada 8. Sınıf vatandaşlık eğitimi dersinin 4. Sınıfa alınmasına ilişkin görüşleri incelediği araştırmada, bu dersin 4. Sınıfa alınmasına ilişkin erken yaşta demokrasi, yurttaşlık ve inşa hakları ile ilgili kavramlarla tanışılacağı için olumlu görüş belirtenlerin yanı sıra, bu kavramların 4. Sınıf düzeyi için uygun olmadığı, ortaokul düzeyinde (6-8) olarak devam etmesi gerektiği yönünde görüş belirtenler de olmuştur.

Korkmaz (2013:192) tarafından yapılan okullarda demokratik öğrenme ortamının sağlanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelendiği çalışmada, demokratik öğrenme ortamını etkileyen faktörler arasında öğretim programları kaynaklı problemler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretim programlarının yoğunluğu ya da programların demokratik ortamı sağlama noktasında yetersiz olduğu belirtilmektedir. Öğretim programının yoğunluğuna gönderme yapan araştırmaların daha çok akademik boyuta odaklı yoğunluk taşıdığı ve demokratik değerlere ilişkin öğrenme etkinliklerine yer kalmadığı belirtilmektedir.

Bal ve Yiğittir (2013: 209-215) ilköğretim ve ortaöğretim öğrencilerinin (4-8. sınıf) demokrasi algılarını belirlemeye yönelik araştırmasında öğrencilerin demokrasiye ilişkin algılarının aile, tarih ve okulla ilgili örneklerinde farklılaşp farklılaşmadığı incelenmiştir. Öğrencilerin ailede, okulda ve tarihten demokrasiyle ilgili örneklerinin sınıf düzeyine göre farklılaştığı görülmüştür.

Sağlam ve Hayal (2015:213-214) sınıf öğretmenlerinin insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersinin ilkököl 4. Sınıfta yer almasına ilişkin görüşlerini belirlemek için nitel araştırma kapsamında 23 sınıf öğretmeniyle görüşme yapmışlardır. Araştırmada dersin dördüncü sınıf düzeyine alınmasına ilişkin farklı görüşler olsa da genel olarak uygun bulunduğu ancak programında soyut konuların algılanmasında problem yaşanacağını düşündüklerinden ilerleyen yıllarda sosyal bilgiler dersiyle bütünleştirilmesi gerektiğini belirten görüşlere de ulaşılmıştır. Dersin demokratik değer ve becerilere öncelik veren bir anlayışla hazırlanması gerektiği ve 6-8. Sınıf düzeyinde okutulması gerektiği yönünde

bulgulara ulaşılmıştır. Ayrıca insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersinin sosyal bilgiler dersiyle bütünleştirilmesini daha fazla tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Gürel (2016) sınıf ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin 4. Sınıf insan hakları, yurttaşlık dersi öğretim programına ilişkin görüşlerini incelediği araştırmada, vatandaşlık eğitimin çok önemli görüldüğü ancak başarılı bir şekilde verilemediği, programın 4. Sınıfa alınmasına ilişkin görüşlerin farklılaştığı, öğretmenler arasında kritik dönem taşıdığından, erken yaşlarda vatandaşlık ve demokrasi eğitimini önemli görenlerin yanı sıra, soyut konu içeriklerinden dolayı ilerleyen dönemlerde ve sosyal bilgiler öğretmenleri tarafından verilmesi gerektiğini belirten görüşler bulunmaktadır.

Ulusoy ve Erkuş (2016) tarafından yapılan araştırmada insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi öğretim programının dördüncü sınıfta uygulanmasına ilişkin sınıf öğretmenleri ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri incelenmiştir. Öğretmenler bu dersin, 4. Sınıf düzeyine alınmasına ilişkin farklı görüşlerde olduğu görülmüştür. Empati, farklılıklara duyarlılık, hak-adalet-eşitlik-özgürlük gibi kavramlarla ilgili bilinç uyandırdığına yönelik olumlu görüşler elde edilmiştir. Ayrıca soyut kavramlara yer verilmemesi, etkinlik önerilerinin olmaması, kılavuz kitap eksikliği gibi güçlüklerle karşılaşıldığı gibi sorunlar yaşandığı belirtilmiştir.

Toprak ve Demir (2017:2165-2172) tarafından yapılan 4.Sınıf İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi dersinde yaşanan sorunların sınıf öğretmenleri tarafından değerlendirilmesi amacıyla yapılan nitel araştırma kapsamında 10 öğretmenle görüşme yapılmıştır. Araştırma sonucunda programın kazanımları, ders kitapları, dersin verimliliği ve programa ilişkin genel düşünceler bağlamında bulgular elde edilmiştir. Programın dördüncü sınıfa alınmasına ilişkin olumlu görüş belirtmelerine karşın, soyut kavramları algılamakta sorun yaşanacağı düşüncesiyle olumsuz görüş belirten öğretmenler de bulunmaktadır. Kazanımların kapsam bakımından ders süresiyle uyumlu olmadığı ve derslerin zamanında tamamlanamadığına ilişkin bulgular elde edilmiştir. Kazanımlara ilişkin özelliklerin günlük yaşama aktarılamadığı, kazanımların bilişsel gelişim düzeyine uygun olmadığı, kazanımların sayısal olarak fazla olduğu yönünde öğretmen görüşleri bulunmaktadır. Programın dışında önerilen ders kitaplarında da destan

ve masalların işlenmesinde öğrencilerin bilişsel gelişimine uygun olmayan güç ve günlük yaşamda kullanılmayan ifadeler (Er tapıldı ile Kardıgaç) yer aldığını ve uzlaş, empati gibi soyut kavramların algılanamadığı belirtilmektedir. Kitapların durağan, dilinin ağır, kavramların soyut, bölüm sonu soruların uzun olduğu ve tarihi ya da kurgulanmış eski hikâyelere boğularak gerçek yaşamda karşılaşılması güç durumlardan ders çıkarılması gerektiğine ilişkin sonuçlara ulaşılmıştır.

Balbağ, Gürdoğan Bayır ve Ersoy (2017:) tarafından yapılan insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersini öğretmenler ve öğrencilerin nasıl algıladığını belirlemeyi amaçlayan nitel araştırmada farklı sosyoekonomik düzeydeki okullarda görev yapan 8 öğretmen ve 20 öğrenci ile görüşme yoluyla veriler toplanmıştır. Araştırmada öğretmen ve öğrencilerin dersi yaşamın içinden ve vatandaşlığın öğrenilmesi için gerekli gördükleri bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmen ve öğrenciler, dersin içeriğinde insan hakları, çocuk hakları, adalet, eşitlik, demokrasi, uzlaş, saygı gibi kavramları öğrendiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler anayasal hak, uzlaş, demokrasi, özgürlük, eşitlik ve adalet gibi kavramlara ilişkin içeriklerde zorlandıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Dersin işlenişine ilişkin öğrenciler düz anlatım, soru cevap, oyun, yaşamdan örnekler ve öykülerle işlendiğini belirtirken, öğretmenler soru-cevap, yaşamdan öykü, güncel olaylarla ve sorun temelli olarak bir yaklaşımı benimsediklerini belirtmişlerdir. Ölçme değerlendirme sürecinde ise davranışa yansıtma, yazılı sınav, ev ödevi ve sözlü ifadelerin kullanıldığı bulgusuna ulaşılmıştır. Programın uygulanması sürecinde yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen ve öğrenciler uygulama eksikliği ve bilinmeyen kavramların olduğunu belirtirken, öğretmenler ayrıca, olumsuz aile tutumları, soyut, yoğun ve seviye üzerinde içerik yapısı, öğretmenlerin yetersizliği ve ders kitaplarının zamanında ulaşılmaması gibi sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Yaşanılan problemlere ilişkin çözüm önerileri olarak öğrenciler oyun, canlandırma, öykülendirme, ders saatlerinin artırılması, günlük hayattan örneklerle ve görsellerle işlenmesi ile ilgili öneriler getirmiştir. Öğretmenler ise konuların sadeleştirilmesi, diğer derslerle ilişkilendirilmesi, alt sınıflarda yer alması, uygulamaya önem verilmesi, rol model olunması, aile desteği, ders kitaplarının yeniden düzenlenmesi, günlük hayatla ilişkili ve görsel materyallerden yararlanılması gibi öneriler getirmişlerdir. Araştırma insan hakları

ve yurttaşlık programına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerinin olumlu olduğunu ve dersi işlevsel buldukları sonucuna ulaşmıştır.

Oğuz Haçat ve Demir (2017) ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersine ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlayan araştırmasında 18 öğrenci ile görüşme yoluyla veri toplamıştır. Araştırmada öğrenciler insan hakları ve değerlerle ilgili bilgi sahibi olduklarını, sınıftaki öğrenme-öğretme sürecini olumlu bulduklarını, ders kitaplarıyla ilgili eksiklikler olduğunu belirtmişlerdir.

Izgar (2017) tarafından yapılan araştırmada dördüncü sınıf insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersi öğretim programı ve ders kitabı yapılandırmacı yaklaşım açısından incelenmiştir. Doküman analizine dayalı olarak yapılan araştırmada tüm ünite ve konularında kazanımlara ulaşmak için okuma parçaları ve bunlar üzerinden tartışma sorularının yer aldığını, duyuşsal boyutta değer verme ve örgütleme gibi üst düzey duyuşsal özelliklerin bunlarla kazanılması açısından yetersiz bulunduğu belirtilmektedir. Ayrıca ders kitaplarının ön bilgileri harekete geçirecek ve yeni bilgiye karşı merak uyandıracak hazırlık çalışmalarının olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Kitapların bilgi edinelim ve meraklı çocuklar için bölümlerinin yapılandırmacı yaklaşımdaki öğrenilecek kavramla ilgili bilgi sunma ve açıklama ihtiyacını karşıladığı belirtilmektedir. Metinlerin bilgi veya kavramı keşfetmeye yönelik olması gerekliliği ile ilgili olarak metinlerin sadece sözel dilsel zeka alanına yönelik ve öğrencilerin yaş grubuna uygun olmayan (sanayi devrimi, kabile, eyalet, sağlık sigortası) kelimeleri içermesinden dolayı uygun olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenilenlerin yeni duruma uygulanmasına ilişkin ihtiyacın kitaplar tarafından karşılanmadığı da belirtilmektedir. Ayrıca ünite ya da konu sonlarında hiçbir değerlendirme etkinliğinin bulunmadığı belirtilmektedir. Bu anlamda yapılandırmacı yaklaşıma dayalı olmaktan uzak olduğu belirtilmiştir.

İlgili araştırmalar incelendiğinde birkaç araştırmanın doğrudan dördüncü sınıf insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi öğretim programını değerlendirmeye yönelik olduğu, diğerlerinin farklı öğretim kademesinde bu dersin verilmesiyle ya da bu dersle ilgili kavramlara ilişkin görüşler şeklinde olduğu görülmektedir. Bu bağlamda dördüncü sınıf insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi öğretim programını incelemeye yönelik çok sayıda araştırma bulunmamaktadır.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin analizine yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma bir program değerlendirme çalışmasıdır. 4. Sınıf İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi öğretim programının CIPP modeliyle değerlendirilmesini amaçlayan bu araştırma tarama (survey) modelinde betimsel bir çalışmadır. Tarama modelleri, araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesneyi, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi, herhangi bir değiştirme ya da etkileme çabası içine girilmeden betimlemeyi amaçlayan, araştırmanın evreni hakkında genelleme amacı taşıyan araştırma modelleridir. Bu modeller çok sayıda bireye, kısa zamanda ve ekonomik olarak veri toplayabilme imkânı sunmaktadır (Karasar, 2002:77; Creswell, 2012:376). Araştırmada kullanılan model tarama modellerinden nedensel karşılaştırma modeline uygun olarak tasarlanmıştır. Araştırmada İnsan Hakları Yurttaşlık ve demokrasi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri ve programa ilişkin görüşlerin demografik değişkenlere bağlı olarak (cinsiyet, eğitim düzeyi, kıdem vb) değişip değişmediğini belirlenmesi sürecinde nedensel karşılaştırma (causal-comparative research) tasarımı esas alınmıştır. Nedensel karşılaştırma araştırmalarında, insan grupları arasındaki farklılıkların nedenleri ve sonuçları, koşullar veya katılımcılar üzerinde bir müdahale olmaksızın belirlenmeye çalışılır. Bu araştırmalar kuram geliştirme ve eğitimsel gelişme için önemlidir. Bir davranış örüntüsünün olası nedenlerini bu örüntüye sahip olan ve sahip olmayanları karşılaştırma yoluyla bulmayı amaçlar (Balcı, 2010:255; Büyüköztürk vd., 2014:16). Bu bakımdan incelenen olgunun muhtemel nedenlerini keşfetmeye yardımcı olur. Nedensel karşılaştırma araştırmaları, bir yandan betimsel araştırma yöntemleri ile diğer taraftan gerçek deneysel araştırmanın arasındaki boşluğun köprülenmesi olarak görülmektedir (Cohen vd., 2000:206).

3.2. Evren ve Örneklem (Çalışma Grubu)

Araştırmanın konusu 4. Sınıf insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersi öğretim programı olması ve ilgili program değerlendirme modeli kapsamında

ilkokul 4. sınıf, sınıf öğretmenlerinin görüşleri alınacağından araştırma sürecinde araştırma konusuna ilişkin tüm bireylere ulaşılması mümkün değildir. Bu nedenle evreni yansıtan daha küçük bir örneklem alınarak bu grup üzerinden veriler toplanmıştır. Araştırmanın evrenini Zonguldak-Ereğli ilçesi sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise merkez ilçe sınırları içerisindeki sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Örnekleme yöntemi olarak uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemde zaman, para ve işgücü kaybını önlemeyi amaç edinen araştırmacı, ihtiyaç duyduğu büyüklükteki bir gruba ulaşmayı ve bilgi toplamayı esas alır ve bu grup üzerinden verilerini analize tabi tutar (Balcı, 2010: 96).

Aşağıda örneklem grubuna ait demografik özelliklere ilişkin bilgiler Tablo 3.1’de verilmiştir.

Tablo 3.1: Katılımcıların cinsiyet değişkenine göre dağılımı

	f	%
Kadın	69	63,3
Erkek	40	36,7
Toplam	109	100

Tablo 3.1 incelendiğinde katılımcıların %63,3’ünün (f=69) kadın, %36,7’sinin (f=40) ise erkek olduğu görülmektedir. Kadın katılımcıların sayısının erkek katılımcılara oranla daha fazla olduğu görülmektedir.

Katılımcıların yaş grubu değişkenine göre dağılımı tablo 3.2’de verilmiştir.

Tablo 3.2: Katılımcıların yaş grubu değişkenine göre dağılımı

	f	%
20-29 yaş arası	14	12,8
30-39 yaş arası	48	44
40 yaş ve üstü	47	43,2
Toplam	109	100

Tablo 3.2 incelendiğinde katılımcıların %12,8’inin (f=14) 20-29 yaş aralığında, %44’ünün (f=48) 30-39 yaş aralığında, %43,2’sinin (f=47) ise 40 yaş

ve üstü grupta yer aldığı görülmektedir. 30 yaş ve üzerindeki sınıf öğretmenlerinin çoğunlukta olduğu görülmektedir.

Katılımcıların kıdem (hizmet süresi) değişkenine göre dağılımı tablo 3.3. de verilmiştir.

Tablo 3.3: Katılımcıların kıdem değişkenine göre dağılımı

	f	%
1-9 yıl arası	28	25,7
10-19 yıl arası	49	45
20 yıl üstü	32	29,4
Toplam	109	100

Tablo 3.3 incelendiğinde katılımcıların %25,7'sinin (f=28) 1-9 yıl aralığında kıdem süresine, %45'inin (f=49) 10-19 yıl aralığında kıdem süresine sahip olduğu, %29,4'ünün (f=32) ise 20 yıl ve kıdem süresine sahip olduğu görülmektedir. Katılımcıların çoğunun 10 yıl ve üstü kıdeme sahip olduğu görülmektedir.

Katılımcıların eğitim düzeyi değişkenine göre dağılımı tablo 3.4'te verilmiştir.

Tablo 3.4: Katılımcıların eğitim düzeyi değişkenine göre dağılımı

	f	%
Lisans	101	92,7
Lisansüstü	8	7,3
Toplam	109	100

Tablo 3.4. incelendiğinde katılımcıların %92,7'sinin (f=101) lisans eğitimine, %7,3'ü (f=8) lisans düzeyinde eğitim düzeyine sahip olduğu, % görülmektedir. Katılımcıların çoğunun lisans düzeyinde eğitime sahiptir.

Katılımcıların mezuniyet alanı değişkenine göre dağılımı tablo 3.5'te verilmiştir.

Tablo 3.5: Katılımcıların mezuniyet alanı değişkenine göre dağılımı

	f	%
Sınıf Öğretmenliği	91	83,5
Diğer	18	16,5
Toplam	109	100

Tablo 3.5. incelendiğinde katılımcıların %83,5'inin (f=91 sınıf öğretmenliği mezunu, %16,5'inin (f=18) diğer lisans bölümlerinden mezun olduğu görülmektedir. Katılımcıların çoğunun sınıf öğretmenliği mezunudur.

3.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada kapsamındaki verileri toplamak amacıyla Karataş (2007) tarafından geliştirilen CIPP öğretmen ölçeği İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programını değerlendirmek amacıyla kullanılmıştır. Kullanılan ölçme aracı Stufflebeam'in CIPP değerlendirme modeli temel alınarak hazırlanmıştır. Ölçme aracı 5'li likert tipi (tamamen katılıyorum- Kesinlikle katılmıyorum aralığında) öz bildirime dayalı bir ölçektir. Ölçme aracı dört bölüm ve 40 maddeden oluşmaktadır. Veri toplama aracının başında ayrıca demografik değişkenlerin (cinsiyet, kıdem, eğitim düzeyi gibi) belirlenmesi amacıyla ayrı bir bölüm yer almaktadır.

Ölçme aracının birinci bölümü, bağlam değerlendirme boyutunu oluşturmaktadır. Bu boyut, programın öğrencilerin demokratik tutum ve saygı gelişimi için uygunluğu, insan hakları, demokrasi ve yurttaşlık değerlerinin iyi dengelenip dengelenmediği, ihtiyaçlarını karşılayıp karşılamadığı, programın öğrenci seviyesine uygunluğu, ihtiyaçları karşılaması, ön koşul öğrenmelere uygun olması, program süresinin yeterliliği, öğrenme içeriklerinin zorluk derecesi, içeriğin ilgi çekiciliği ve anlaşılabilirliği ile ilgili 10 maddeden oluşmaktadır (Örneğin, programın hedefleri öğrencilerin insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi ihtiyaçlarını karşılamaktadır).

Ölçme aracının ikinci bölümü, girdi değerlendirme boyutunu oluşturmaktadır. Bu boyut programda kullanılan görsel, işitsel ve yazılı materyallerin öğrencilerin öğrenmesini ne kadar kolaylaştırdıkları, öğrencilerin ilgisini çekecek nitelikte olup olmadığı ve insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi

bilincini kazandırmada olumlu etkisi olup olmadığı gibi 6 maddeden oluşmaktadır (Örneğin, programda kullanılan görsel ve işitsel materyallerin öğrencilerin insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi bilincini kazandırmada olumlu etkisi vardır).

Ölçme aracının üçüncü bölümü, süreç değerlendirme boyutunu oluşturmaktadır. Bu boyutla ilgili maddeler, programın uygulanması aşamasında yeterli miktarda alıştırma ve konu tekrarı yapılması, öğrencinin aktif olarak derse katılımını sağlaması, programda grup etkinliklerine uygun ve probleme çözmeye dayalı etkinliklerin yeterli miktarda olması ile ilgili 8 maddeden oluşmaktadır (Örneğin, programda işlenen konularla ilgili pekiştirici nitelikte bilgiler verilir).

Ölçme aracının dördüncü bölümü, ürün değerlendirme boyutunu oluşturmaktadır. Bu boyutla ilgili maddeler, programı tamamlayan öğrencilerin bireysel ilgi ve ihtiyaçlarına katkı sunması, mevcut ve gelecekteki ihtiyaçlarına cevap vermesi, öğrencilere öğrendiklerini kullanma fırsatı vermesi gibi 18 maddeden oluşmaktadır (Örneğin, program çeşitli iş alanları için gerekli demokratik tutum ve saygıyı öğrencilere kazandırmıştır).

Ölçme aracının geçerlilik çalışması için yapılan faktör analizi çalışmasında birinci alt boyut (ürün değerlendirme) toplam varyansın %19,5'ini, ikinci alt boyut (süreç değerlendirme) %12'sini, üçüncü alt boyut (girdi değerlendirme) %10,6'sını, dördüncü alt boyut (bağlam değerlendirme) %10,2'sini olmak üzere 4 boyutlu yapısı için açıkladığı varyans miktarı %52,44'tür. Birinci alt boyut için alfa iç tutarlılık katsayısı 0,94; ikinci alt boyut için 0,92; üçüncü alt boyut için 0,87; dördüncü alt boyut için 0,81 olarak bulunmuştur.

Ölçme aracının insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi öğretim programının değerlendirilmesi amacıyla farklı bir örneklem grubunda uygulandığından yapısal geçerliliğinin belirlenmesi için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda veri setiyle uyumlu sonuçlar elde edilmiştir ($\chi^2/Sd = 2,56$; GFI=0,883; CFI=,894; TLI=0,90; RMSEA=0,08; SRMR= 0,048) olarak çıkmıştır. Bu değerler, kabul edilebilir uyuma işaret etmektedir ve söz konusu modelin araştırma verileriyle uyumlu olduğunu göstermektedir.

Ölçeğin bu araştırmadaki güvenilirliğine ilişkin, her bir ölçek maddesine ilişkin madde toplam korelasyon değerleri ve ölçek alt boyutlarının ve ölçeğin

bütününün iç tutarlılık anlamında güvenirlik katsayıları ve madde toplam korelasyonları incelenmiştir.

Tablo 3.6: Ölçek Madde Toplam Korelasyonu ve Güvenirlikleri

	Madde	Madde Toplam Korelasyonu	Madde Silindiğinde Cronbach Alfa	Cronbach Alfa
Bağlam	1	,559	,876	0,88
	2	,584	,874	
	3	,646	,870	
	4	,624	,871	
	5	,611	,873	
	6	,526	,878	
	7	,677	,867	
	8	,647	,870	
	9	,623	,872	
	10	,652	,869	
Girdi	11	,700	,893	0,90
	12	,732	,887	
	13	,722	,890	
	14	,804	,876	
	15	,750	,885	
	16	,716	,890	
Süreç	17	,672	,907	0,91
	18	,714	,903	
	19	,832	,893	
	20	,717	,903	
	21	,619	,914	
	22	,757	,900	
	23	,772	,899	
	24	,713	,903	
Ürün	25	,834	,933	0,94
	26	,791	,933	
	27	,799	,933	
	28	,330	,976	
	29	,787	,933	
	30	,815	,933	
	31	,815	,933	
	32	,821	,933	
	33	,828	,932	
	34	,696	,935	
	35	,838	,933	
	36	,847	,933	
	37	,829	,933	
	38	,857	,933	
	39	,870	,933	
	40	,843	,933	
	41	,751	,934	
	42	,777	,934	
Toplam				0,97

Tablo 3.6. incelendiğinde bağlam boyutuna ilişkin ölçek maddelerinin madde toplam korelasyonları 0,56 ile 0,68 arasında değişmektedir ve bu boyuta ilişkin iç tutarlılık katsayısı 0,88 olarak bulunmuştur. Girdi alt boyutuna ilişkin ölçek maddelerinin madde toplam korelasyonları 0,73 ile 0,80 arasında

değişmektedir ve bu boyuta ilişkin iç tutarlılık katsayısı 0,90 olarak bulunmuştur. Süreç alt boyutuna ilişkin ölçek maddelerinin madde toplam korelasyonları 0,62 ile 0,83 arasında değişmektedir ve bu boyuta ilişkin iç tutarlılık katsayısı 0,91 olarak bulunmuştur. Ürün alt boyutuna ilişkin ölçek maddelerinin madde toplam korelasyonları 0,33 ile 0,87 arasında değişmektedir ve bu boyuta ilişkin iç tutarlılık katsayısı 0,94 olarak bulunmuştur. Ölçeğin bütününe ilişkin iç tutarlılık katsayısı 0,97 olarak bulunmuştur. Tüm alt boyutlardaki madde toplam korelasyonları ve iç tutarlılık katsayıları araştırma verilerinin güvenilir sonuçlar verdiğini göstermektedir.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırma verileri 2015-2016 eğitim öğretim yılı bahar döneminde araştırmacı tarafından toplanmıştır. Araştırmaya katılında gönüllülük esas alınmıştır. Araştırma kapsamında Ereğli merkez ilçe bünyesindeki belirlenen ilkokullara araştırmacı tarafından ulaştırılan veri toplama araçları, öğretmenlere araştırmanın amacı ve içeriği hakkında bilgi verdikten sonra 20 dakika süreyle uygulanmıştır. Araştırma verileri daha sonra elden teslim alınmıştır. Öğretmenlerin görevlerini aksatmamaları amacıyla bazı okullara okul müdürlükleri aracılığıyla bırakılan veri toplama araçları daha sonra araştırmacı tarafından alınmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada betimsel istatistiklerin yorumlanması için frekans (f), yüzde (%), aritmetik ortalama ve standart sapma kullanılmıştır. Betimsel istatistiklerin yorumlanmasında beşli likert tipi dereceleme olduğundan $5-1=4$ ve $4/5 = 0,80$ formülüyle belirlenen aralıklara göre; 1-1.79 arası “kesinlikle katılmıyorum”, 1.80-2.59 arası “katılmıyorum”, 2.60-3.39 arası “kısmen katılıyorum”, 3.40-4.19 arası “katılıyorum” ve 4.20-5 arası “kesinlikle katılıyorum” şeklinde yorumlanmıştır.

Araştırmada alt problemlere dayalı olarak yapılacak analizlerin belirlenebilmesi ve parametrik veya nonparametrik istatistiksel tekniklerden hangisinin kullanılacağına belirlenmesi amacıyla her bir değişkene ilişkin normallik dağılımı incelenmiştir. Verilere ilişkin normal dağılım incelemeleri

Kolmogrow-Smirnow (K-S) testi ve çarpıklık (Skewness) ve basıklık (Kurtosis) katsayılarının incelenmesi yoluyla yapılmıştır (Baykul ve Güzeller, 2014:292-296; Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2014:63; Can, 2016:88; Eroğlu, 2010:210). Çarpıklık katsayısı, ölçmeye konu olan puan dağılımının normal dağılımdan ne kadar çarpık (sağa-sola) dağılım olduğunu gösterir. Çarpıklık katsayısının 0 (sıfır) olması durumu normal dağılım kabul edilmektedir. Ancak literatürde -1,00 ile +1,00 arası değerler normal dağılım sergilediği (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2014:63); -1,5 ile 1,5 aralığında olduğunda normal dağılım olarak kabul edilebileceğini (Tabachnick ve Fidell, 2013) gösteren literatür kaynakları vardır.

Aşağıda araştırmada kullanılan puanlara ilişkin tek değişkenli normallik analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 3.7: Puanlara İlişkin Normallik Dağılımı Sonuçları

Ölçüm	$\bar{X}$	ss	Kolmogrow-Smirnov Testi					Çarpıklık	Basıklık
			Mutlak D	Pozitif	Negatif	Z	p		
Bağlam	2,70	,69	,10	,10	-,08	1,09	,18	,26	,44
Girdi	2,75	,85	,06	,06	-,05	,65	,78	,05	-,36
Süreç	3,05	,71	,11	,04	-,11	1,21	,10	-,56	,58
Ürün	3,03	,78	,08	,05	-,08	,91	,36	-,24	,21
Toplam	2,88	,67	,08	,04	-,08	,91	,37	-,30	-,09

$p < 0,05$

Tablo 3.7. incelendiğinde ölçek alt boyutlarına ve ölçeğin tümünden elde edilen puanlara ilişkin Kolmogrow-Smirnow testi sonuçları ve çarpıklık-basıklık katsayıları verilmiştir. Çarpıklık ve basıklık katsayıları tüm alt boyutlarda ve ölçeğin bütününe ilişkin puanlarda ± 1 aralığında olduğu görülmektedir. Ayrıca Kolmogrow-Smirnov testi sonuçlarında tüm alt boyutlarda ve ölçeğin bütününden elde edilen puanlarda anlamlılık değerinin ,05’den büyük olduğu ($p > 0,05$) görülmektedir. Bu durum ölçek alt boyutlarının ve ölçeğin bütününden elde edilen puanların normal dağılım sergilediğini göstermektedir.

Araştırma nedensel karşılaştırma araştırması olduğu için her bir demografik değişkene göre puan dağılımlarının normal dağılım sergileyip sergilemediği

incelenmiştir. Aşağıda her bir bağımsız değişkene ilişkin puanların normallik analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 3.8: Demografik Değişkenlere Göre Normallik Analizi Sonuçları

				Kolmogrow-Smirnov Testi						
	Değişken	$\bar{X}$	ss	Mutlak D	Pozitif	Negatif	Z	p	Çarpıklık	Basıklık
Cinsiyet	Kadın	2,83	,65	,12	,12	-,09	1,05	,44	-,52	,21
	Erkek	2,97	,71	,08	,07	-,08	,52	,94	-,08	-,58
Yaş	20-29	3,01	,56	,15	,12	-,15	,57	,90	-,06	-,37
	30-39	2,71	,69	,08	,08	-,06	,59	,86	,02	,47
	40 üstü	3,01	,66	,16	,06	-,16	1,13	,14	-,65	-,08
Kıdem	1-9	2,86	,68	,13	,13	-,10	,71	,69	,00	,26
	10-19	2,79	,71	,06	,06	-,05	,47	,97	-,12	-,12
	20-29	3,02	,59	,23	,10	-,23	1,32	-,06	-,90	,44
Eğitim Düzeyi	Lisans	2,92	,65	,09	,04	-,09	,92	,36	-,31	,06
	L.üstü	2,34	,69	,16	,16	-,14	,47	,97	,20	-,67
Mezuniyet Alanı	E.Fak.	2,86	,70	,08	,04	-,08	,84	,47	-,25	-,15
	Diğer	2,98	,52	,12	,09	-,12	,50	,96	-,42	-,85

$p < 0,05$

Tablo 3.8. incelendiğinde cinsiyet, yaş, kıdem, eğitim düzeyi ve mezuniyet alanı gibi bağımsız değişkenlere ait ölçekten elde edilen puanlar incelendiğinde çarpıklık ve basıklık katsayılarının $\pm 1,00$ aralığında olduğu görülmektedir. Ayrıca Kolmogrow-Smirnow (K-S) testi değerleri de 0,05'in üstündedir. Bu durum her bir bağımsız değişkene ilişkin puanların normal dağılım sergilediğini göstermektedir. Bradley (1982;85-88) dağılımların normalden sapma durumlarının istatistiksel yordamayı dayanıksız hale getirdiğini rapor etmektedir. Bu durum araştırmanın istatistiksel açıdan yordamasını artırmaktadır.

Puan dağılımlarının normal dağılım sergilemesinden dolayı verilerin analizinde parametrik istatistiklerin kullanılmasına karar verilmiştir. İki grubun ortalamalarının karşılaştırılmasında bağımsız gruplar için t testi (Independent

samples t test), ikiden fazla grubun ortalamalarının karşılaştırılmasında ise tek yönlü varyans analizi-Anova (One way Anova) kullanılmıştır. Bu parametrik istatistiklerin kullanımının temel varsayımlarını, verilerin en az eşit aralıklı ölçekle elde edilmesi, puan dağılımlarının normal dağılım sergilemesi ve grupların varyansların eşitliğidir. Veriler eşit aralıklı ölçekle elde edilmiş ve normal dağılım sergilemektedir. Varyansların eşitliği için Levene testi yapılmıştır. Levene testinin 0,05'in üzerinde olması grupların varyansları arasında anlamlı fark olmadığını ve eşit olduğunu kabul eder (Can, 2016:154). Bu araştırmada bu durum test edilmiş ve bulgular bölümünde sunulmuştur. Bazı bağımsız değişkenlerdeki (eğitim düzeyi ve mezuniyet alanı) kategorilerde yer alan birey sayısı yeterli görülmüştür. Bağımsız gruplar t testi, orta ve daha büyük örneklem büyüklüğüne sahip birçok uygulamada, normallik varsayımı ihlal edildiğinde bile anlamlılık değerinin gerçek doğrulukta değerler verdiği görülmüştür. Grup başına 15 kişilik grupların anlamlı değerler vermesi için yeterince büyük olabileceği belirtilmektedir (Green ve Salking, 2005:168).

Gruplar arasındaki farklılaşmanın anlamlılığı için 0,05 anlamlılık düzeyi kullanılmıştır. Gruplar arası ortalamalarının karşılaştırılmasında yapılan istatistikler farkın anlamlı olup olmadığını koyar ancak bu farkın büyüklüğü hakkında bilgi vermez. Ayrıca test sonuçları bağımlı değişkene ait puanlarda gözlenen toplam varyansın ne kadarının bağımsız değişkenden kaynaklandığına ilişkin bilgi sunmaz. Bunun için istatistiksel anlamlılığın büyüklüğünün bilinmesi gerekir (Morgan, Leech, Gloeckner ve Barrett, 2004;89-90 Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü 2014;169). Ortalamalar arasındaki anlamlılığının büyüklüğü için eta kare indeksi hesaplanmıştır. Etki büyüklüğü indeksi olan eta kare (η^2) test puanlarındaki varyansın ne kadarının bağımsız değişkene ya da grup değişkenine bağlı olduğuna ilişkin yorum yapma fırsatı verir. Eta kare (η^2) indeksinde de 0,01; 0,06 ve 0,14 olması sırasıyla küçük, orta ve büyük etki olarak yorumlanır. Cohen tarafından formüle edilen standardize edilmiş etki büyüklüğü indeksi olan d değeri ise karşılaştırılan ortalamaların birbirinden kaç standart sapma uzaklaştığını yorumlamaya imkân tanır. Bu değer 0,2; 0,5 ve 0,8 olması sırasıyla küçük, orta ve geniş etki olarak yorumlanır (Morgan vd., 2004:89-90; Green ve Salkind, 2005:91; Büyüköztürk vd., 2014;169).

Ölçme aracının güvenilirliğini belirlemede ise Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı kullanılmıştır.

Verilerin analizinde SPSS 20 istatistik paket programı kullanılmıştır.



Tablo 4.1. de bağlam ögesine ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde “Program öğrencilerin demokratik tutum ve saygı gelişimi için uygundur” maddesinin aritmetik ortalaması 3,20 standart sapması 0,96’dır. Bu ortalama değeri “kısmen katılıyorum” aralığına karşılık gelmektedir. Katılımcıların %35,8’i de bu maddeye kısmen katıldıklarını belirtmişlerdir.

“Programda insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi değerleri iyi dengelenmiştir” maddesine ilişkin ortalama 3,13; standart sapma 0,90 olarak bulunmuştur. Bu ortalama değeri “kısmen katılıyorum” aralığına karşılık gelmektedir.

“Programın hedefleri öğrencilerin insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi ihtiyaçlarını karşılamaktadır” maddesine ilişkin ortalama 3,14; standart sapma 0,89 olarak bulunmuştur. Bu ortalama değeri “kısmen katılıyorum” aralığına karşılık gelmektedir.

“Programın hedefleri öğrencilerin insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi ön bilgisine uygundur” maddesine ilişkin ortalama 2,93; standart sapma 0,98 olarak bulunmuştur. Bu ortalama değeri “kısmen katılıyorum” aralığına karşılık gelmektedir.

“Programdaki konuların günlük dereceleri ile süreleri uyumludur” maddesine ilişkin ortalama 3,00; standart sapma 0,88 olarak bulunmuştur. Bu ortalama değeri “kısmen katılıyorum” aralığına karşılık gelmektedir.

“Programın toplam süresi yeterlidir” maddesine ilişkin ortalama 3,03; standart sapma 0,97 olarak bulunmuştur. Bu ortalama değeri “kısmen katılıyorum” aralığına karşılık gelmektedir.

“Programda kullanılan ders kitabı öğrencilerin seviyesine uygundur” maddesine ilişkin ortalama 2,11; standart sapma 1,08 olarak bulunmuştur. Bu ortalama değeri “katılmıyorum” aralığına karşılık gelmektedir. Öğretmenlerin yarıdan fazlası programda kullanılan ders kitabını uygun bulmadıklarını belirtmişlerdir.

“Ders kitabı öğrencilerin ilgisini çekecek niteliktedir” maddesine ilişkin ortalama 2,08; standart sapma 1,10 olarak bulunmuştur. Bu ortalama değeri

“katılmıyorum” aralığına karşılık gelmektedir. Öğretmenlerin yaklaşık $\frac{3}{4}$ 'ü programda kullanılan ders kitabının öğrencinin ilgisini çekecek nitelikte olmadığını belirtmişlerdir.

“Ders kitabının içeriği programın hedefleri ile tutarlıdır” maddesine ilişkin ortalama 2,19; standart sapma 1,06 olarak bulunmuştur. Bu ortalama değeri “katılmıyorum” aralığına karşılık gelmektedir. Öğretmenlerin yarıdan fazlası programda kullanılan ders kitabının hedeflerle tutarı olmadığını belirtmişlerdir.

“Ders kitabında yer alan içerik anlaşılırdır” maddesine ilişkin ortalama 2,13; standart sapma 1,09 olarak bulunmuştur. Bu ortalama değeri “katılmıyorum” aralığına karşılık gelmektedir. Öğretmenlerin yarıdan fazlası programda kullanılan ders kitabında yer alan içerik ve metinlerin öğrenciler açısından açık ve olmadıklarını belirtmişlerdir.

Bağlam ögesine ilişkin ortalama değerinin 2,70 ve standart sapmasının 0,69 olduğu görülmektedir. Bu ortalama değeri ise kısmen katılmıyorum aralığına karşılık gelmektedir. 4. Sınıf İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Öğretim programı bağlam ögesine ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde öğretmenler, programın demokratik tutum ve saygı gelişimi için uygunluğu, insan hakları-yurttaşlık-demokrasi değerlerinin dengelendiği, ihtiyaçları karşılayıcı nitelikte olduğu, ön bilgilere dayalı olduğu, konuların güçlüğü ve önerilen sürelerin yeterliliği, programda önerilen sürenin yeterliliği, ders kitaplarının öğrenci seviyesine uygunluğu, ilgi çekiciliği, hedeflerle tutarlılığı ve öğrenci seviyesine uygunluğu noktasında kısmen katıldıklarını ya da katılmadıklarını belirtmişlerdir. Bu bakımdan bağlam ögesine ilişkin öğretmen görüşlerinin olumlu olmadığını söylenebilir.

İlkokul 4. sınıf sınıf öğretmenlerinin insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi öğretim programı girdi ögesine ilişkin görüşlerine ilişkin frekans (f), yüzde (%), aritmetik ortalama ($\bar{X}$) ve standart sapma (ss) değerleri tablo 4.2 de verilmiştir.

Tablo 4.2: Girdi Ögesine İlişkin Öğretmen Görüşleri

İfadeler	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kısmen Katılıyorum		Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum		$\bar{x}$	SS
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
11 Programda kullanılan görsel ve işitsel materyaller öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştırmaktadır	20	18,3	34	31,2	33	30,3	18	16,5	4	3,7	2,55	1,08
12 Programda kullanılan görsel ve işitsel materyaller öğrencilerin ilgisini çekecek niteliktedir.	18	16,5	30	27,5	39	35,8	19	17,4	3	2,8	2,62	1,04
13 Programda kullanılan görsel ve işitsel materyallerin öğrencilerin insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi bilinci kazandırmada olumlu etkisi vardır.	4	3,7	23	21,1	47	43,1	29	26,6	6	5,5	3,09	,91
14 Programda dağıtılan çalışma yaprakları öğrencilerin ilgisini çekecek niteliktedir.	14	12,8	31	28,4	34	31,2	26	23,9	4	3,7	2,77	1,06
15 Programda dağıtılan çalışma yaprakları öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştırmaktadır	17	15,6	31	28,4	34	31,2	26	23,9	1	0,9	2,66	1,03
16 Programda dağıtılan çalışma yaprakları öğrencilerin insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi bilinci üzerinde olumlu etkisi vardır	14	12,8	27	24,8	38	34,9	26	23,9	4	3,7	2,80	1,05
TOPLAM											2,75	,85

Tablo 4.2. de girdi ögesine ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde, “Programda kullanılan görsel ve işitsel materyaller öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştırmaktadır” maddesinin aritmetik ortalaması 2,55 standart sapması 1,08’dir. Bu ortalama değeri “katılmıyorum” aralığına karşılık gelmektedir. Katılımcıların yaklaşık yarısı bu ifadeye katılmadıklarını ya da kesinlikle katılmadıklarını belirtmişlerdir.

“Programda kullanılan görsel ve işitsel materyaller öğrencilerin ilgisini çekecek niteliktedir” maddesinin aritmetik ortalaması 2,62 standart sapması 1,04’dir. Bu ortalama değeri “kısmen katılıyorum” aralığına karşılık gelmektedir. Katılımcıların %35,8’i de bu maddeye kısmen katıldıklarını belirtmişlerdir.

“Programda kullanılan görsel ve işitsel materyallerin öğrencilerin insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi bilinci kazandırmada olumlu etkisi vardır” maddesinin aritmetik ortalaması 3,09 standart sapması 0,91’dir. Bu ortalama değeri “kısmen katılıyorum” aralığına karşılık gelmektedir.

“Programda dağıtılan çalışma yaprakları öğrencilerin ilgisini çekecek niteliktedir” maddesinin aritmetik ortalaması 2,77 standart sapması 1,06’dır. Bu ortalama değeri “kısmen katılıyorum” aralığına karşılık gelmektedir.

“Programda dağıtılan çalışma yaprakları öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştırmaktadır” maddesinin aritmetik ortalaması 2,66 standart sapması 1,03’dür. Bu ortalama değeri “kısmen katılıyorum” aralığına karşılık gelmektedir.

“Programda dağıtılan çalışma yaprakları öğrencilerin insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi bilinci üzerinde olumlu etkisi vardır” maddesinin aritmetik ortalaması 2,80 standart sapması 1,05’dir. Bu ortalama değeri “kısmen katılıyorum” aralığına karşılık gelmektedir.

Girdi ögesine ilişkin ortalama değerinin 2,75 ve standart sapmasının 0,85 olduğu görülmektedir. Bu ortalama değeri ise kısmen katılıyorum aralığına karşılık gelmektedir. 4. Sınıf İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Öğretim programı girdi ögesine ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde öğretmenler, programda kullanılan görsel ve işitsel materyallerin öğrenmeyi kolaylaştırıcılığı, ilgi çekiciliği, demokrasi ve yurttaşlık bilincini kazandırmadaki etkililiği, önerilen çalışma yaprakların öğrenmeyi kolaylaştırıcılığı ve ilgi çekiciliği noktasında katılmadıklarını ya da kısmen katıldıklarını belirtmişlerdir. Bu bakımdan girdi ögesine ilişkin öğretmen görüşlerinin olumlu olmadığı söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin ilkökul 4 sınıf insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi öğretim programı süreç ögesine ilişkin görüşlerine ilişkin frekans (f), yüzde (%), aritmetik ortalama ($\bar{X}$) ve standart sapma (ss) değerleri tablo 4.3 de verilmiştir.

Tablo 4.3: Süreç Ögesine İlişkin Öğretmen Görüşleri

İfadeler	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kısmen Katılıyorum		Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum		$\bar{x}$	SS
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
17 Programda öğrenilen her yeni konu ile yeterli alıştırmalar yapılır	5	4,6	27	24,8	61	56	14	12,8	2	1,8	2,82	,77
18 Program süresince gerektiğinde konu tekrarları yapılır.	3	2,8	23	21,1	52	47,7	24	22	7	6,4	3,08	,89
19 Programda işlenen konularla ilgili pekiştirici nitelikte bilgiler verilir.	3	2,8	24	22	43	39,4	35	32,1	4	3,7	3,11	,88
20 Program öğrencilerin aktif olarak derse katılmasını sağlar.	4	3,7	27	24,8	41	37,6	30	27,5	7	6,4	3,08	,96
21 Program süresince uygulanan sınav sayısı yeterlidir.	5	4,6	18	16,5	26	23,9	43	39,4	17	15,6	3,44	1,08
22 Programda ikili ya da grup çalışmaları yapabilecek etkinlikler mevcuttur.	6	5,5	22	20,2	58	53,2	19	17,4	4	3,7	2,93	,86
23 Programda öğrencilerin insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi becerilerini kullanabileceği etkinlikler mevcuttur.	3	2,8	28	25,7	51	46,8	25	22,9	2	1,8	2,95	,82
24 Programda öğrencilerin günlük hayat ile ilgili problemlerin çözümüne yeterli zaman harcanır.	5	4,6	24	22	51	46,8	26	23,9	3	2,8	2,98	,87
TOPLAM											3,05	,71

Tablo 4.3. de “programda öğrenilen her yeni konu ile yeterli alıştırmalar yapılır” maddesinin aritmetik ortalaması 2,82 standart sapması 0,77’dir. Bu ortalama değeri “kısmen katılıyorum” aralığına karşılık gelmektedir.

“Program süresince gerektiğinde konu tekrarları yapılır” maddesinin aritmetik ortalaması 3,08 standart sapması 0,89’dir. Bu ortalama değeri “kısmen katılıyorum” aralığına karşılık gelmektedir.

“Programda işlenen konularla ilgili pekiştirici nitelikte bilgiler verilir” maddesinin aritmetik ortalaması 3,11 standart sapması 0,88’dir. Bu ortalama değeri “kısmen katılıyorum” aralığına karşılık gelmektedir.

“Program öğrencilerin aktif olarak derse katılmasını sağlar” maddesinin aritmetik ortalaması 3,08 standart sapması 0,96’dır. Bu ortalama değeri “kısmen katılıyorum” aralığına karşılık gelmektedir.

“Program süresince uygulanan sınav sayısı yeterlidir” maddesinin aritmetik ortalaması 3,44 standart sapması 1,08’dır. Bu ortalama değeri “katılıyorum” aralığına karşılık gelmektedir.

“Programda ikili ya da grup çalışmaları yapabilecek etkinlikler mevcuttur” maddesinin aritmetik ortalaması 2,93 standart sapması 0,86’dır. Bu ortalama değeri “kısmen katılıyorum” aralığına karşılık gelmektedir.

“Programda öğrencilerin insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi becerilerini kullanabileceği etkinlikler mevcuttur” maddesinin aritmetik ortalaması 2,95 standart sapması 0,82’dır. Bu ortalama değeri “kısmen katılıyorum” aralığına karşılık gelmektedir.

“Programda öğrencilerin günlük hayat ile ilgili problemlerin çözümüne yeterli zaman harcanır” maddesinin aritmetik ortalaması 2,98 standart sapması 0,87’dır. Bu ortalama değeri “kısmen katılıyorum” aralığına karşılık gelmektedir.

Süreç ögesine ilişkin ortalama değerinin 3,05 ve standart sapmasının 0,71 olduğu görülmektedir. Bu ortalama değeri ise kısmen katılıyorum aralığına karşılık gelmektedir. 4. Sınıf İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Öğretim programı süreç ögesi programın uygulamasıyla ilişkili maddelerden oluşmaktadır. Bu bulgulara göre öğretmenler, programda işlenen konularla ilgili pekiştirici etkinlikler yapıldığı, konu tekrarı yeterli alıştırma yapıldığı, grup etkinliklerine uygun olduğu ve günlük hayat problemlerinin çözümüne yeterli zaman ayrıldığı ile ilgili maddelere kısmen katıldıklarını belirtmişlerdir. Bu bakımdan süreç ögesine ilişkin öğretmen görüşlerinin olumlu olmadığı söylenebilir.

“Sınıf öğretmenlerinin ilköğretim 4 sınıf insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi öğretim programı ürün ögesine ilişkin görüşlerine ilişkin frekans (f), yüzde (%), aritmetik ortalama ($\bar{X}$) ve standart sapma (ss) değerleri tablo 4.4. de verilmiştir.

Tablo 4.4: Ürün Ögesine İlişkin Öğretmen Görüşleri

İfadeler	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kısmen Katılmıyorum		Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum		$\bar{x}$	SS
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
25 Program öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına cevap vermiştir.	4	3,7	26	23,9	50	45,9	26	23,9	3	2,8	2,98	,86
26 Program öğrencilerin bireysel ilgilerine cevap vermiştir	6	5,5	23	21,1	56	51,4	19	17,4	5	4,6	2,94	,89
27 Programda öğrencilerin bireysel özelliklerine cevap vermiştir.	5	4,6	25	22,9	53	48,6	22	20,2	4	3,7	2,95	,87
28 Program öğrencilerin insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi ile ilgili mevcut ihtiyaçlarına cevap vermiştir.	5	4,6	27	24,8	45	41,3	27	24,8	5	4,6	3,00	,93
29 Program öğrencilerin insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi ile ilgili gelecekte ihtiyaçlarına temel oluşturmuştur	4	3,7	20	18,3	44	40,4	35	32,1	6	5,5	3,17	,92
30 Programda bölümleriyle ilgili çalışmalarda öğrencilere katkı sağlamıştır.	4	3,7	17	15,6	50	45,9	34	31,2	4	3,7	3,15	,86
31 Program öğrencileri, insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi öğrenmeye teşvik etmiştir.	7	6,4	17	15,6	42	38,5	36	33	7	6,4	3,17	,98
32 Programda verilen ödevler öğrencilerin insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi değerlerini kazanmalarını olumlu yönde etkilemiştir.	5	4,6	20	18,3	48	44	31	28,4	5	4,6	3,10	,91
33 Program öğrencilerin insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi bilgisini arttırmıştır.	5	4,6	18	16,5	42	38,5	33	30,3	11	10,1	3,24	1,00
34 Program öğrencilere grupla çalışma alışkanlığı kazandırmıştır.	6	5,5	28	25,7	49	45	23	21,1	3	2,8	2,89	,89
35 Program öğrencilere öğrendiklerini kullanma fırsatı verir	3	2,8	27	24,8	48	44	28	25,7	3	2,8	3,00	,85
36 Programın sonunda insan hakları konusunda öğrencilerin gösterdiği gelişim tatmin edicidir.	6	5,5	27	24,8	52	47,7	22	20,2	2	1,8	2,88	,85

Tablo 4.4: Ürün Ögesine İlişkin Öğretmen Görüşleri (devam)

İfadeler	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kısmen Katılıyorum		Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum		$\bar{x}$	SS
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
37 Programın sonunda yurttaşlık konusunda öğrencilerin gösterdiği gelişim tatmin edicidir.	5	4,6	26	23,9	53	48,6	22	20,2	3	2,8	2,92	,85
38 Programın sonunda demokrasi konusunda öğrencilerin gösterdiği gelişim tatmin edicidir.	5	4,6	28	25,7	53	48,6	21	19,3	2	1,8	2,88	,83
39 Programın sonunda insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi konusunda öğrencinin kazandığı bilgiler tatmin edicidir.	3	2,8	28	25,7	49	45	27	24,8	2	1,8	2,97	,83
40 Programın sonunda insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi konusunda öğrencinin kazandığı beceriler tatmin edicidir.	4	3,7	28	25,7	52	47,7	23	21,1	2	1,8	2,91	,82
41 Program öğrencilerin diğer derslerini tamamlayıcı niteliktedir.	5	4,6	28	25,7	39	35,8	35	32,1	2	1,8	3,00	,91
42 Program çeşitli iş alanları için gerekli demokratik tutum ve saygıyı öğrencilere kazandırmıştır.	4	3,7	23	21,1	53	48,6	23	21,1	6	5,5	3,03	,89
TOPLAM											3,01	,75

Tablo 4.4. de ürün ögesine ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde, “Program öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına cevap vermiştir” maddesinin aritmetik ortalaması 2,98 standart sapması 0,86’dir. Bu ortalama değeri “kısmen katılıyorum” aralığına karşılık gelmektedir.

“Program öğrencilerin bireysel ilgilerine cevap vermiştir” maddesinin aritmetik ortalaması 2,94 standart sapması 0,89’dir. Bu ortalama değeri “kısmen katılıyorum” aralığına karşılık gelmektedir.

“Programda öğrencilerin bireysel özelliklerine cevap vermiştir” maddesinin aritmetik ortalaması 2,95 standart sapması 0,87’dir. Bu ortalama değeri “kısmen katılıyorum” aralığına karşılık gelmektedir.

“Program öğrencilerin insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi ile ilgili mevcut ihtiyaçlarına cevap vermiştir” maddesinin aritmetik ortalaması 3,00 standart sapması 0,93’dir. Bu ortalama değeri “kısmen katılıyorum” aralığına karşılık gelmektedir.

“Program öğrencilerin insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi ile ilgili gelecekte ihtiyaçlarına temel oluşturmuştur” maddesinin aritmetik ortalaması 3,17 standart sapması 0,92’dir. Bu ortalama değeri “kısmen katılıyorum” aralığına karşılık gelmektedir.

“Programda bölümleriyle ilgili çalışmalarda öğrencilere katkı sağlamıştır” maddesinin aritmetik ortalaması 3,15 standart sapması 0,86’dır. Bu ortalama değeri “kısmen katılıyorum” aralığına karşılık gelmektedir.

“Program öğrencileri, insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi öğrenmeye teşvik etmiştir” maddesinin aritmetik ortalaması 3,17 standart sapması 0,98’dir. Bu ortalama değeri “kısmen katılıyorum” aralığına karşılık gelmektedir.

“Programda verilen ödevler öğrencilerin insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi değerlerini kazanmalarını olumlu yönde etkilemiştir” maddesinin aritmetik ortalaması 3,10 standart sapması 0,91’dir. Bu ortalama değeri “kısmen katılıyorum” aralığına karşılık gelmektedir.

“Program öğrencilerin insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi bilgisini arttırmıştır” maddesinin aritmetik ortalaması 3,24 standart sapması 1,00’dir. Bu ortalama değeri “kısmen katılıyorum” aralığına karşılık gelmektedir.

“Program öğrencilere grupla çalışma alışkanlığı kazandırmıştır” maddesinin aritmetik ortalaması 2,89 standart sapması 0,89’dr. Bu ortalama değeri “kısmen katılıyorum” aralığına karşılık gelmektedir.

“Program öğrencilere öğrendiklerini kullanma fırsatı verir” maddesinin aritmetik ortalaması 3,00 standart sapması 0,85’dir. Bu ortalama değeri “kısmen katılıyorum” aralığına karşılık gelmektedir.

“Programın sonunda insan hakları konusunda öğrencilerin gösterdiği gelişim tatmin edicidir” maddesinin aritmetik ortalaması 2,88 standart sapması 0,85’dir. Bu ortalama değeri “kısmen katılıyorum” aralığına karşılık gelmektedir.

“Programın sonunda yurttaşlık konusunda öğrencilerin gösterdiği gelişim tatmin edicidir” maddesinin aritmetik ortalaması 2,92 standart sapması 0,85’dir. Bu ortalama değeri “kısmen katılıyorum” aralığına karşılık gelmektedir.

“Programın sonunda demokrasi konusunda öğrencilerin gösterdiği gelişim tatmin edicidir” maddesinin aritmetik ortalaması 2,88 standart sapması 0,83’dür. Bu ortalama değeri “kısmen katılıyorum” aralığına karşılık gelmektedir.

“Programın sonunda insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi konusunda öğrencinin kazandığı bilgiler tatmin edicidir” maddesinin aritmetik ortalaması 2,97 standart sapması 0,83’dür. Bu ortalama değeri “kısmen katılıyorum” aralığına karşılık gelmektedir.

“Programın sonunda insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi konusunda öğrencinin kazandığı beceriler tatmin edicidir” maddesinin aritmetik ortalaması 2,91 standart sapması 0,82’dir. Bu ortalama değeri “kısmen katılıyorum” aralığına karşılık gelmektedir.

“Program öğrencilerin diğer derslerini tamamlayıcı niteliktedir” maddesinin aritmetik ortalaması 3,00 standart sapması 0,91’dir. Bu ortalama değeri “kısmen katılıyorum” aralığına karşılık gelmektedir.

“Program çeşitli iş alanları için gerekli demokratik tutum ve saygıyı öğrencilere kazandırmıştır” maddesinin aritmetik ortalaması 3,03 standart sapması 0,89’dur. Bu ortalama değeri “kısmen katılıyorum” aralığına karşılık gelmektedir.

Ürün ögesine ilişkin ortalama değerinin 3,01 ve standart sapmasının 0,75 olduğu görülmektedir. Bu ortalama değeri ise kısmen katılıyorum aralığına karşılık gelmektedir. 4. Sınıf İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Öğretim programı ürün ögesi programın amaçlarına ulaşip ulaşmadığı, hangi sonuçlara ulaşıldığı, elde edilen ürünün hedeflenen ile ne derece uyumlu olduğu ve ihtiyaçların ne oranda karşılandığı ile ilgilidir. Bu bulgulara göre öğretmenler, programın öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını, ilgilerini, bireysel özelliklerini,

mevcut ihtiyaçlarını karşılamada ve gelecek ihtiyaçlarına temel oluşturmada, yurttaşlık ve demokrasi kavramını bilme ve öğrenmeye teşvik etmede, grupla çalışma alışkanlığı oluşturmada, öğrendiklerini uygulama fırsatı bulmada yetersiz gördüklerini ve bu anlamda kısmen katıldıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca program sonunda öğrencilerin insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi konusunda bilgi ve gelişimin tatmin ediciliği noktasında kısmen katıldıklarını belirtmişlerdir. Bu bakımdan süreç ögesine ilişkin öğretmen görüşlerinin olumlu olmadığı söylenebilir.

4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “İlkokul 4. Sınıf insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” şeklindedir. Bu alt probleme ilişkin bağımsız gruplar için t testi (Independent samples t test) yapılmıştır. Öğretmen görüşlerinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin t testi sonuçları tablo 4.5.da verilmiştir.

Tablo 4.5: Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	ss	sd	t	p	d
Bağlam	Kadın	69	2,65	0,08	107	-,938	,35	-
	Erkek	40	2,78	0,10				
Girdi	Kadın	69	2,65	0,09	107	-1,54	,12	-
	Erkek	40	2,91	0,14				
Süreç	Kadın	69	3,01	0,08	107	-,723	,47	-
	Erkek	40	3,11	0,12				
Ürün	Kadın	69	2,98	0,08	107	-,501	,61	-
	Erkek	40	3,06	0,12				
Toplam	Kadın	69	2,82	0,07	107	-1,07	,28	-
	Erkek	40	2,97	0,11				

$p < 0,05$

Tablo 4.5. incelendiğinde bağlam ögesine ilişkin kadın öğretmenlerin ortalaması 2,65; erkek öğretmenlerin ortalaması 2,78’dir. Ortalamalar arasında anlamlı farklılaşma bulunmamıştır ($t = -0,938$ $p > 0,05$). Buna göre bağlam ögesine ilişkin kadın ve erkek öğretmenlerin benzer görüşlere sahip olduğu görülmektedir.

Bu bulgulara göre cinsiyetin bağlam ögesine ilişkin görüşlerin farklılaşmasında etkili bir değişken olmadığı söylenebilir.

Girdi ögesine ilişkin kadın öğretmenlerin ortalaması 2,65; erkek öğretmenlerin ortalaması 2,91'dir. Ortalamalar arasında anlamlı farklılaşma bulunmamıştır ($t=-1,540$ $p>0,05$). Buna göre girdi ögesine ilişkin kadın ve erkek öğretmenlerin benzer görüşlere sahip olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre cinsiyetin girdi ögesine ilişkin görüşlerin farklılaşmasında etkili bir değişken olmadığı söylenebilir.

Süreç ögesine ilişkin kadın öğretmenlerin ortalaması 3,01; erkek öğretmenlerin ortalaması 3,11'dir. Ortalamalar arasında anlamlı farklılaşma bulunmamıştır ($t=-0,723$ $p>0,05$). Buna göre süreç ögesine ilişkin kadın ve erkek öğretmenlerin benzer görüşlere sahip olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre cinsiyetin girdi ögesine ilişkin görüşlerin farklılaşmasında etkili bir değişken olmadığı söylenebilir.

Ürün ögesine ilişkin kadın öğretmenlerin ortalaması 2,98; erkek öğretmenlerin ortalaması 3,06'dır. Ortalamalar arasında anlamlı farklılaşma bulunmamıştır ($t=-0,501$ $p>0,05$). Buna göre girdi ögesine ilişkin kadın ve erkek öğretmenlerin benzer görüşlere sahip olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre cinsiyetin girdi ögesine ilişkin görüşlerin farklılaşmasında etkili bir değişken olmadığı söylenebilir.

İlkokul 4. Sınıf İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim programının geneline ilişkin kadın öğretmenlerin ortalaması 2,82; erkek öğretmenlerin ortalaması 2,97'dir. Ortalamalar arasında anlamlı farklılaşma bulunmamıştır ($t=-1,07$ $p>0,05$). Buna göre 4. Sınıf İnsan Hakları, yurttaşlık ve demokrasi Öğretim Programına ilişkin görüşlerin farklılaşmasında cinsiyetin etkili bir değişken olmadığı söylenebilir.

4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi "4. Sınıf insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri yaşa göre anlamlı farklılık göstermekte midir?" şeklindedir. Bu alt probleme ilişkin tek yönlü

varyans analizi (One Way Anova) yapılmıştır. Öğretmen görüşlerinin yaşa göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin Anova sonuçları tablo 4.6.da verilmiştir.

Tablo 4.6: Öğretmen Görüşlerinin Yaş Gruplarına Göre Karşılaştırılması

	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ort.	F	p	Fark	n^2
Bağlam	Gruplararası	,746	2	,373	,761	,470	-	-
	Gruplar içi	51,934	106	,490				
	Toplam	52,680	108					
Girdi	Gruplararası	5,590	2	2,795	4,07	,020	2-3	0,07
	Gruplar içi	72,777	106	,687				
	Toplam	78,367	108					
Süreç	Gruplararası	1,952	2	,976	1,965	,145	-	-
	Gruplar içi	52,653	106	,497				
	Toplam	54,605	108					
Ürün	Gruplararası	2,768	2	1,384	2,496	,087	-	-
	Gruplar içi	58,767	106	,554				
	Toplam	61,535	108					
Toplam	Gruplararası	2,392	2	1,196	2,770	,067	-	-
	Gruplar içi	45,772	106	,432				
	Toplam	48,164	108					

$p < 0,05$

Tablo 4.6. incelendiğinde bağlam ögesine ilişkin öğretmen görüşlerinin yaş gruplarına göre farklılaşmadığı bulunmuştur ($F=,761$; $p>0,05$). Öğretmenlerin bağlam ögesine ilişkin görüşleri yaş gruplarına göre farklılaşmamakta ve öğretmenler bağlam ögesine ilişkin görüşler bakımından benzer özellikler göstermektedir.

Girdi ögesine ilişkin öğretmen görüşlerinin yaş gruplarına göre farklılaştığı bulunmuştur ($F=4,07$; $p<0,05$). Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemeye yönelik olarak yapılan Tukey testi sonucuna göre farkın 40 yaş üstü grubun ($\bar{x}=2,92$) ile 30-39 yaş grupları ($\bar{x}=2,50$) arasında, 40 yaş üstü grubu lehine olduğu bulunmuştur. Aradaki anlamlılığın etkisine ilişkin Cohen d değeri incelendiğinde 0,07 olan bu değer orta etki olarak yorumlanabileceği söylenebilir.

Süreç öğesine ilişkin öğretmen görüşlerinin yaş gruplarına göre farklılaşmadığı bulunmuştur ($F=1,965$; $p>0,05$). Öğretmenlerin süreç öğesine ilişkin görüşleri yaş gruplarına göre farklılaşmamakta ve öğretmenler süreç öğesine ilişkin görüşler bakımından benzer özellikler göstermektedir.

Ürün öğesine ilişkin öğretmen görüşlerinin yaş gruplarına göre farklılaşmadığı bulunmuştur ($F=2,496$; $p>0,05$). Öğretmenlerin ürün öğesine ilişkin görüşleri yaş gruplarına göre farklılaşmamakta ve öğretmenler ürün öğesine ilişkin görüşler bakımından benzer özellikler göstermektedir.

İlkokul 4. Sınıf İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim programının geneline ilişkin puanların yaş gruplarına göre farklılaşmadığı bulunmuştur ($F=2,770$; $p>0,05$). Buna göre öğretmenlerin 4. Sınıf İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Öğretim Programına ilişkin görüşleri yaş gruplarına göre farklılaşmamakta ve farklı yaş gruplarındaki öğretmenlerin programa ilişkin görüşleri benzer özellikler göstermektedir. Buna göre 4. Sınıf İnsan Hakları, yurttaşlık ve demokrasi Öğretim Programına ilişkin görüşlerin farklılaşmasında girdi ögesi hariç, yaş gruplarının etkili bir değişken olmadığı söylenebilir.

4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi “4. Sınıf insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri kıdeme (hizmet süresi) göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” şeklindedir. Bu alt probleme ilişkin tek yönlü varyans analizi (One Way Anova) yapılmıştır. Öğretmen görüşlerinin kıdeme göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin Anova sonuçları tablo 4.7’de verilmiştir.

Tablo 4.7: Öğretmen Görüşlerinin Kıdeme Göre Karşılaştırılması

	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p	Fark	n ²
Bağlam	Gruplar arası	,377	2	,108	,382	,684	-	-
	Gruplar içi	52,303	106	,493				
	Toplam	52,680	108					
Girdi	Gruplar arası	1,226	2	,613	,842	,434	-	-
	Gruplar içi	77,142	106	,728				
	Toplam	78,367	108					
Süreç	Gruplar arası	,910	2	,455	,898	,410	-	-
	Gruplar içi	53,696	106	,507				
	Toplam	54,605	108					
Ürün	Gruplar arası	1,940	2	,970	1,725	,183	-	-
	Gruplar içi	59,595	106	,562				
	Toplam	61,535	108					
Toplam	Gruplar arası	1,005	2	,503	1,130	,327	-	-
	Gruplar içi	47,159	106	,445				
	Toplam	48,164	108					

$p < 0,05$

Tablo 4.7. incelendiğinde bağlam ögesine ilişkin öğretmen görüşlerinin kıdeme (hizmet süreleri) göre farklılaşmadığı bulunmuştur ($F=,382$; $p>0,05$). Öğretmenlerin bağlam ögesine ilişkin görüşleri kıdeme göre farklılaşmamakta ve farklı kıdem sürelerine sahip olan öğretmenler bağlam ögesine ilişkin görüşler bakımından benzer özellikler göstermektedir.

Girdi ögesine ilişkin öğretmen görüşlerinin kıdeme göre farklılaşmadığı bulunmuştur ($F=,842$; $p>0,05$). Öğretmenlerin girdi ögesine ilişkin görüşleri kıdem sürelerine göre farklılaşmamakta ve farklı kıdem sürelerine sahip olan öğretmenler girdi ögesine ilişkin görüşler bakımından benzer özellikler göstermektedir.

Süreç ögesine ilişkin öğretmen görüşlerinin kıdeme göre farklılaşmadığı bulunmuştur ($F=,898$; $p>0,05$). Öğretmenlerin süreç ögesine ilişkin görüşleri farklı kıdem sürelerine göre farklılaşmamakta ve süreç ögesine ilişkin görüşler bakımından benzer özellikler göstermektedir.

Ürün ögesine ilişkin öğretmen görüşlerinin kıdeme göre farklılaşmadığı bulunmuştur ($F=1,725$; $p>0,05$). Öğretmenlerin ürün ögesine ilişkin görüşleri farklı kıdem sürelerine göre farklılaşmamakta ve öğretmenler ürün ögesine ilişkin görüşler bakımından benzer özellikler göstermektedir.

İlkokul 4. Sınıf İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim programının geneline ilişkin puanların farklı kıdem sürelerine göre farklılaşmadığı bulunmuştur ($F=1,130$; $p>0,05$). Buna göre öğretmenlerin 4. Sınıf İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Öğretim Programına ilişkin görüşleri kıdem sürelerinin göre farklılaşmamakta ve farklı kıdem sürelerine sahip olan öğretmenlerin programa ilişkin görüşleri benzer özellikler göstermektedir. Buna göre 4. Sınıf İnsan Hakları, yurttaşlık ve demokrasi Öğretim Programına ilişkin görüşlerin farklılaşmasında kıdem sürelerinin etkili bir değişken olmadığı söylenebilir.

4.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi “4. Sınıf insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” şeklindedir. Bu alt probleme ilişkin bağımız gruplar için t testi (Independent samples t test) yapılmıştır. Öğretmen görüşlerinin eğitim düzeyine (lisans-lisansüstü) göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin sonuçlar tablo 4.8’de verilmiştir.

Tablo 4.8: Öğretmen Görüşlerinin Eğitim Düzeyine Göre Karşılaştırılması

	Eğitim Düzeyi	N	$\bar{x}$	ss	sd	t	p	d
Bağlam	Lisans	101	2,72	,70	107	1,319	,19	-
	Lisansüstü	8	2,38	,59				
Girdi	Lisans	101	2,80	,84	107	2,433	,02	0,89
	Lisansüstü	8	2,06	,81				
Süreç	Lisans	101	3,09	,68	107	2,336	,02	0,85
	Lisansüstü	8	2,50	,87				
Ürün	Lisans	101	3,06	,72	107	2,320	,02	0,85
	Lisansüstü	8	2,43	,87				
Toplam	Lisans	101	2,92	,65	107	2,406	,02	0,88
	Lisansüstü	8	2,34	,69				

$p<0,05$

Tablo 4.8. incelendiğinde bağlam ögesine ilişkin lisans eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin ortalaması 2,72; lisansüstü eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin ortalaması 2,38'dir. Ortalamalar arasında anlamlı farklılaşma bulunmamıştır ($t=1,319$ $p>0,05$). Buna göre bağlam ögesine ilişkin lisans ve lisansüstü eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin benzer görüşlere sahip olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre cinsiyetin bağlam ögesine ilişkin görüşlerin farklılaşmasında etkili bir değişken olmadığı söylenebilir.

Girdi ögesine ilişkin lisans eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin ortalaması 2,80; lisansüstü eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin ortalaması 2,06'dır. Ortalamalar arasında anlamlı farklılaşma bulunmuştur ($t=2,433$ $p<0,05$). Buna göre girdi ögesine ilişkin lisans ve lisansüstü eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin farklı görüşlere sahip olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre eğitim düzeyinin girdi ögesine ilişkin görüşlerin farklılaşmasında etkili bir değişken olduğu söylenebilir. Etki büyüklüğü indeksi $d=0,89$ olarak bulunmuştur. Bu değer geniş etki olarak yorumlanabilir.

Süreç ögesine ilişkin lisans eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin ortalaması 3,09; lisansüstü eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin ortalaması 2,50'dir. Ortalamalar arasında anlamlı farklılaşma bulunmuştur ($t=2,336$ $p<0,05$). Buna göre süreç ögesine ilişkin lisans ve lisansüstü eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin farklı görüşlere sahip olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre eğitim düzeyinin süreç ögesine ilişkin görüşlerin farklılaşmasında etkili bir değişken olduğu söylenebilir. Etki büyüklüğü indeksi $d=0,85$ olarak bulunmuştur. Bu değer geniş etki olarak yorumlanabilir.

Ürün ögesine ilişkin lisans eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin ortalaması 3,06; lisansüstü eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin ortalaması 2,43'dür. Ortalamalar arasında anlamlı farklılaşma bulunmuştur ($t=2,320$ $p<0,05$). Buna göre ürün ögesine ilişkin lisans ve lisansüstü eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin farklı görüşlere sahip olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre eğitim düzeyinin ürün ögesine ilişkin görüşlerin farklılaşmasında etkili bir değişken olduğu söylenebilir. Etki büyüklüğü indeksi $d=0,85$ olarak bulunmuştur. Bu değer geniş etki olarak yorumlanabilir.

İlkokul 4. Sınıf İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim programının geneline ilişkin öğretmen görüşlerinin Eğitim Düzeyine göre karşılaştırılmasında lisans ortalaması 2,92; lisansüstü ortalaması 2,34'tür.

Ortalamalar arasında bağlam ögesi dışında anlamlı farklılaşma bulunmuştur ($t=2,406$ $p<0,05$). Buna göre ilkökul 4. sınıf İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi dersi öğretim programına ilişkin görüşlerin farklılaşmasında eğitim düzeyinin bağlam ögesi dışında etkili bir değişken olduğu söylenebilir.

4.6. Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemi “İlkokul 4. Sınıf insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri mezuniyet alanına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” şeklindedir. Bu alt probleme ilişkin bağımız gruplar için t testi (Independent samples t test) yapılmıştır. Öğretmen görüşlerinin mezuniyet alanına (Sınıf Öğretmenliği-Diğer) göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin sonuçlar tablo 4.9’da verilmiştir.

Tablo 4.9: Öğretmen Görüşlerinin Mezuniyet Alanına Göre Karşılaştırılması

	Mezuniyet Alanı	N	$\bar{x}$	ss	sd	t	P	d
Bağlam	Sınıf Ö.	91	2,67	,73	107	-,737	,46	-
	Diğer	18	2,81	,49				
Girdi	Sınıf Ö.	91	2,72	,88	107	-,844	,40	-
	Diğer	18	2,90	,63				
Süreç	Sınıf Ö.	91	3,03	,73	107	-,599	,55	-
	Diğer	18	3,14	,56				
Ürün	Sınıf Ö.	91	3,00	,78	107	-,401	,69	-
	Diğer	18	3,08	,60				
Toplam	Sınıf Ö.	91	2,85	,69	107	-,735	,46	-
	Diğer	18	2,98	,50				

Tablo 4.9. incelendiğinde bağlam ögesine ilişkin Sınıf öğretmenliği mezunu öğretmenlerin ortalaması 2,67; sınıf öğretmenliği mezunu olmayan öğretmenlerin ortalaması 2,81’dir. Ortalamalar arasında anlamlı farklılaşma bulunmamıştır ($t=-0,737$ $p>0,05$). Buna göre bağlam ögesine ilişkin sınıf öğretmenliği mezunu olan ve diğer bölümlerden mezun olarak sınıf öğretmeni olan öğretmenlerin benzer görüşlere sahip olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre mezuniyet alanı değişkeninin bağlam ögesine ilişkin görüşlerin farklılaşmasında etkili bir değişken olmadığı söylenebilir.

Girdi ögesine ilişkin Sınıf öğretmenliği mezunu öğretmenlerin ortalaması 2,72; sınıf öğretmenliği mezunu olmayan öğretmenlerin ortalaması 2,90'dır. Ortalamalar arasında anlamlı farklılaşma bulunmamıştır ($t=-,844$ $p>0,05$). Buna göre girdi ögesine ilişkin sınıf öğretmenliği mezunu olan ve diğer bölümlerden mezun olarak sınıf öğretmeni olan öğretmenlerin benzer görüşlere sahip olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre mezuniyet alanı değişkeninin girdi ögesine ilişkin görüşlerin farklılaşmasında etkili bir değişken olmadığı söylenebilir.

Süreç ögesine ilişkin Sınıf öğretmenliği mezunu öğretmenlerin ortalaması 3,03; sınıf öğretmenliği mezunu olmayan öğretmenlerin ortalaması 3,14'tür. Ortalamalar arasında anlamlı farklılaşma bulunmamıştır ($t=-,599$ $p>0,05$). Buna göre süreç ögesine ilişkin sınıf öğretmenliği mezunu olan ve diğer bölümlerden mezun olarak sınıf öğretmeni olan öğretmenlerin benzer görüşlere sahip olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre mezuniyet alanı değişkeninin süreç ögesine ilişkin görüşlerin farklılaşmasında etkili bir değişken olmadığı söylenebilir.

Ürün ögesine ilişkin Sınıf öğretmenliği mezunu öğretmenlerin ortalaması 3,00; sınıf öğretmenliği mezunu olmayan öğretmenlerin ortalaması 3,08'dir. Ortalamalar arasında anlamlı farklılaşma bulunmamıştır ($t=-,401$ $p>0,05$). Buna göre ürün ögesine ilişkin sınıf öğretmenliği mezunu olan ve diğer bölümlerden mezun olarak sınıf öğretmeni olan öğretmenlerin benzer görüşlere sahip olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre mezuniyet alanı değişkeninin ürün ögesine ilişkin görüşlerin farklılaşmasında etkili bir değişken olmadığı söylenebilir.

4.Sınıf İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi dersi Öğretim Programının geneline ilişkin Sınıf öğretmenliği mezunu öğretmenlerin ortalaması 2,85; sınıf öğretmenliği mezunu olmayan öğretmenlerin ortalaması 2,98'dir. Ortalamalar arasında anlamlı farklılaşma bulunmamıştır ($t=-,735$ $p>0,05$). Buna göre 4. Sınıf İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi dersi Öğretim programına ilişkin sınıf öğretmenliği mezunu olan ve diğer bölümlerden mezun olarak sınıf öğretmeni olan öğretmenlerin benzer görüşlere sahip olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre mezuniyet alanı değişkeninin öğretmen görüşlerin farklılaşmasında etkili bir değişken olmadığı söylenebilir.

SONUÇ

Bu bölümde, İlkokul 4. Sınıf İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim programının CIPP program değerlendirme modeliyle değerlendirilmesini amaçlayan bu araştırmadan elde edilen bulgulara ilişkin sonuçlar ve bu sonuçlara yönelik önerilere yer verilmiştir.

Araştırmanın Sonuçları

Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın birinci alt problemi, sınıf öğretmenlerinin İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Öğretim programına ilişkin görüşleri nelerdir? şeklindedir. Aşağıda bağlam, girdi, süreç ve ürün öğelerine ilişkin sonuçlar verilmiştir.

Sınıf öğretmenleri bağlam ögesine altı madde için kısmen katılıyorum şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu durum programda bağlam ögesine ilişkin öğretmen görüşlerinin kısmen de olsa örtüşmesine karşın görüşler arasında farklılıklar da olduğunu göstermektedir. Programın demokratik tutum ve saygı gelişimi için uygunluğu, insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi değerlerini dengelemesi, hedeflerin insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi ihtiyaçlarını karşılaması, hedeflerin ön bilgilere dayalı olması, konuların güçlük dereceleri ile konu sürelerinin uyumluluğu ile ilgili katılımcı öğretmenlerin farklı görüşlere sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Programda önerilen ders kitabı ile ilgili dört madde için katılmıyorum şeklinde görüş belirtmiş olmaları, ders kitaplarının öğrenci ilgisini çekmediği, öğrenci seviyesine uygun olmadığı, programın ön gördüğü hedeflerle tutarlı ve anlaşılır olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Programda önerilen kavramlar (uzlaş, birlikte yaşama kültürü, aktif yurttaşlık) ve ders kitapları ile ilgili görüşler incelendiğinde 4. Sınıf düzeyinin gelişimi açısından sorgulanabilir bir durum ortaya çıkmaktadır. Er, Ünal ve Özmen (2013:193), Sağlam ve Hayal (2015:213), Gürel (2016:655), Ulusoy ve Erkuş (2016:1151), kaçar ve kaçar, 2016:189) ve Toprak ve Demir (2017: 2165) tarafından yapılan araştırmalarda, vatandaşlık eğitimi dersinin 4. Sınıfa alınmasına ilişkin yaptıkları araştırmada görüşler olumlu olmakla birlikte benzer kaygıların yaşandığı sonucuna ulaşılmıştır. Kaygıların temelinde programdaki içeriklerde soyut

kavramların yer alması yatmaktadır. Kavramlar, insan zihninde anlamlanan, farklı obje ve olguların değişebilen ortak özelliklerini temsil eden değişken bir bilgi formudur. Kavramlara ilişkin özellikler zaman içinde tecrübeye bağlı olarak değişir, bireyden bireye farklılık gösterirler (Ülgen, 2001:100). İlkokul ve daha önceki dönemlerde çocukların kavramlara ilişkin yanlış algıları konuları anlamalarını zorlaştıracaktır. Bu noktada öğrencilerin kavramları nasıl algıladıklarını öğrenmek, oluşacak kavram yanlışlarını önlemek ve akademik başarısızlığın önüne geçmek oldukça önemlidir. İlköğretim düzeyinde sosyal bilgilerdeki vatandaşlık ve demokrasi ile ilgili kavramların kazanılma düzeyi ve kavram yanlışları üzerinde yapılan araştırmalarda da bu durum görülmektedir (Bal ve Gök, 2011:1193). 4.Sınıf İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi programında geçen aktif yurttaşlık, uzlaş, mülteci, haymatlos, ifade özgürlüğü, çocuk hakları, cumhuriyet, fırsat eşitliği, birlikte yaşama, çatışma, ortak dil, hukukun üstünlüğü gibi kavramların öğretilmesinde, yaş grubu da dikkate alındığında öğretimin oldukça dikkatli şekilde düzenlenmesi gerekir. Bu kavramların öğretiminde mantıklı ve rasyonel bir sıralama ile kavramlar öğretilmelidir. En iyi örnekten yola çıkarak kavramların öğretilmesi, ön koşul öğrenmelere dayalı, dönüt ve düzeltme işlemine yer verilerek, kavramın grafik, resim, şema gibi görsellerden yararlanılarak öğretilmesi önemlidir (Erden ve Akman, 2007:203). Doğru ve ilgili kavrama ilişkin tüm öğeleri barındıran görsel öğeler öğrencilerin zihinsel imajlarını oluşturmaları ve kavramların somutlaştırılmasında oldukça önemlidir. Özellikle politik konularla ilgili kavramların algılanmasında 10-11 yaşında küçük çocukların zorlandıkları, yaşın ilerlemesiyle birlikte bu durumun azaldığı belirtilmektedir (Bal ve Gök, 2011:1193). Er ve Ünal (2015) tarafından üstün yetenekli öğrencilerin demokrasiye ilişkin algılarının belirlendiği araştırmada, 5.sınıfta seçimle ilgili, 8.sınıfta egemenlikle ilgili, 6., 7. ve 9. Sınıf düzeyinde ise daha çok demokratik değerlerle ilişkili kavramlarla ilişkilendirilerek algılandığı bulunmuştur. Araştırmadan elde edilen önemli bir sonuç programla birlikte önerilen ders kitabına ilişkin öğretmen görüşlerinin olumsuz olduğudur. Toprak ve Demir (2017) yaptıkları araştırma sonucu ile bu bağlamda bu araştırma sonuçları benzer özellik göstermektedir. Kitaplarda öğrencilerin bilişsel gelişimine uygun olmayan, milli ya da İslami kavram olarak değerlendirilebilecek kavram ya da isimlere ağırlık verildiği belirtilmektedir. Ders kitaplarındaki metinlerin tarihi ve milli

öykülerden oluştuğu ve öğrenci düzeyine uygun olmayan soyut ve seviyenin üstünde kavramlar barındırdığını gösteren araştırma sonuçları bu durumla örtüşmektedir. Ancak demokratik değer ve insan haklarının evrenselliği düşünüldüğünde farklı ülkelerden ve kültürlerden insan hakları ile ilgili örneklerin yer alması evrensel değerlerin ve insanın her yerde insan olduğunun vurgulanması açısından faydalı olacaktır. Çünkü küreselleşen dünyada, dünya vatandaşlarının yetiştirilmesi birçok ülkenin eğitim sisteminin amaçları arasındadır (Balbağ vd., 2017:235).

Sınıf öğretmenleri girdi ögesine ilişkin bir madde dışında tüm maddeler için kısmen katılıyorum şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu durum programda girdi ögesine ilişkin öğretmen görüşlerinin kısmen de olsa örtüşmesine karşın görüşler arasında farklılıklar da olduğunu göstermektedir. Programda önerilen görsel ve işitsel materyallerin ve çalışma yapraklarının ilgi çekiciliği ve insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi bilinci oluşturmadaki etkisine ilişkin katılımcı öğretmenlerin farklı görüşlere sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenler programda önerilen görsel ve işitsel materyallerin öğrenmeyi kolaylaştırmadığı ve öğrencilerin gelişimine önemli bir katkısı olmadığını düşünmektedir. Bu durum program açısından düşündürücü bir sonuçtur. Program ve önerilen ders kitabı incelendiğinde tarihsel öyküler yoluyla ve bunlara ilişkin görsellerle programın uygulandığı görülmektedir. Balbağ, Gündoğan Bayır ve Ersoy (2017:235) programdaki yer alan öykülere ilişkin öğrenci görüşlerinin olumlu olduğunu, öykülerle ders işlenmesinin öğrencilerinin dikkatini çekmiş olabileceğinden öğrencilerin görüşlerinin olumlu olabileceğini belirtmektedir. Araştırmada öğretmen görüşlerinin olumlu olmadığını belirtilmektedir. Öğrencilerin içinde bulunduğu gelişim döneminin de göz önünde bulundurularak öğrencilerin görsel ve işitsel olarak öğrendiklerini somutlaştırmasına olanak sağlanması gerektiğini vurgulamaktadır.

Sınıf öğretmenleri süreç ögesine ilişkin bir madde dışında tüm maddeler için kısmen katılıyorum şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu durum programda süreç ögesine ilişkin öğretmen görüşlerinin kısmen de olsa örtüşmesine karşın görüşler arasında farklılıklar da olduğunu göstermektedir. Programda yeterli miktarda alıştırmaya ve tekrar yapılarak pekiştirmenin sağlandığı, öğrencilerin etkinliklere aktif katılımının sağlandığı ve grup çalışmalarına yer verildiği, öğrendiklerini

uygulayabileceği, günlük hayat problemlerini çözümüne yeterli zaman ayırdığı konusunda öğretmenlerin farklı görüşlere sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler sadece sınav sayısının yeterli olduğu konusunda olumlu görüş belirtmişlerdir. Süreç ögesi, programın sınıf içindeki uygulamasına ilişkin maddelerle ilgilidir. Öğretmenlerin insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersi programının öğrencilerin aktif katılımını sağlamada, günlük hayat problemlerini çözmede, öğrendiklerini uygulayarak günlük yaşam becerileri edinmede farklı görüşlere sahip olmaları program açısından düşündürücüdür. Okullar, demokrasi ve demokratik değerlerin gelişmesi ve yayılması sürecinde önemli kurumlardır. Bu bakımdan okullar insan hakları, demokrasi, özgürlük gibi kavramlarının ezberlendiği teoriden beslenen kurumlar değil, bizzat yaşandığı yerler olmalıdır. İçi boş demokrasi tanımlarının ezberlenmesi ya da demokratik değerlerin okullardaki birkaç eğitsel kol faaliyeti ve sınıf başkanı seçimiyle sınırlı tutulması amaca hizmet eden eylemler açısından çok sınırlı kalacaktır. Bu durumda demokrasinin yaşatıldığı yerler olan okullara, öğretmenlere ve okul yöneticilerine okullarda demokrasi ve insan haklarının yaşama geçirilmesi ve bu kavramların yaşayarak öğrenilmesi bakımından önemli görevler düşmektedir (Demirtaş, 2008). Demokrasi eğitimini içeren bir öğretim programı, öğrencilerin gerçek yaşam problemlerine hayalinde çözüm yolu arayacağı ve bunlar üzerine eylemde bulunacağı sorunları içeren devam eden fırsatlar sunmalıdır (Apple ve Bean, 1995:34). Çünkü demokratikleşme bir amaç değil araçtır. Demokrasi için demokratik ortamın gerektirdiği kişilik yapısının ve başka bireylerle ilişki kurma biçiminin eğitim ortamında oluşturulması, belli bir bilgi örüntüsünün öğretilmesinden ya da bir dizi yasal düzenlemelerden çok daha anlamlıdır (Yeşil, 2001:3). Bu araştırmanın sonuçları bağlamında düşünüldüğünde ise öğretim programlarının hayata geçirildiği yerler olan okullarda, programların uygulayıcısı olan öğretmenlerin görüşlerinin olumsuz olarak değerlendirilebileceği bu durum düşündürücüdür. Öğrencilerin demokrasiyi özümsemeleri için programların okul ortamında demokrasinin yaşatılmasına, demokrasiye ilişkin tanımlardan çok demokratik tutum ve becerilerin kazandırılmasına önem verilmesi, öğrencilere demokratik toplumda yaşamanın gereklerini öğretecek yaşam alanlarının oluşturulması ve kendileri ile ilgili kararlara katılımı sağlanmalıdır (Sarı ve Sadık, 2012:58). Er, Ünal ve Özmen (2013:191) ve Sadık ve Sarı (2012:58) tarafından yapılan araştırmada da vatandaşlık ve demokrasi eğitiminin etkinlik temelli ve

demokratik değer ve becerilerin kazandırılmasına yönelik olması gerektiği belirtilmektedir. Sadık ve Sarı (2012:58) ve Balbağ, Gündoğan Bayır ve Ersoy (2017) tarafından yapılan araştırmalarda da bu bağlamda çarpıcı sonuçlara ulaşılmıştır. Araştırmalarda öğrencilerin demokrasi ile ilgili eşitlik, özgürlük ve adalet kavramlarının farkında olduğu ancak demokratik toplumun yaşam gereksinimi olarak sorumluluklarının farkında olmadığı anlaşılmıştır. Araştırmada öğretmen ve öğrencilerin demokrasi ve vatandaşlığa ilişkin temel bilgi ve değerlerin öğrenilmesine karşın öğrencilerin düşünme ve katılım becerilerine yönelik bir gelişimden söz edilmediğini, bunun dersin işleniş ve dersin içeriğinden kaynaklanmış olabileceğini belirtmektedir. İnsan hakları, demokrasi ve yurttaşlık programının saygı, hoşgörü, uzlaşı, eşitlik gibi demokratik değerler üzerine kurulu olmasının demokrasi ve vatandaşlık eğitiminin yetersiz kalabileceğini belirtmiştir. Bu doğrultuda öğrenme-öğretme süreci içinde demokrasiyi özümsemeleri için demokrasinin yaşatılmasına, demokrasinin kavramsal olarak bilinmesinden ziyade demokratik tutum ve becerilerin kazandırılmasına önem verilmesi, aktif öğrenme ortamlarının yaratılması gerektiği söylenebilir. Öğrencilerin demokratik toplum olmanın gereklerini yaşayabileceği ortamlar ve fırsatlar üzerinden katılımları sağlanmalıdır. Bu noktada program yapıcılara ve öğretmenler önemli görevler düşmektedir.

Sınıf öğretmenleri ürün öğesi ile ilgili maddelerin tamamı için kısmen katılıyorum şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu durum, programda ürün öğesine ilişkin öğretmen görüşlerinin kısmen de olsa örtüşmesine karşın görüşler arasında farklılıklar da olduğunu göstermektedir. Ürün öğesi program sonucunda ortaya çıkacak ürünün bağlam, girdi ve süreç bağlamında ilişkilendirerek programın değeri ve faydası hakkında karar verme ile ilgilidir (Worthem, Sanders ve Fitzpatrick, 2011;175). Programın öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına, ilgilerine, özelliklerine cevap verdiği, gelecekteki ihtiyaçlarına temel oluşturduğu, insan hakları-yurttaşlık ve demokrasi öğrenmeye teşvik ettiği ve bu değerleri kazanmalarını olumlu yönde etkilediği, bu değerlere ilişkin bilgiyi artırdığı, öğrendiklerini kullanma fırsatı verdiği konusunda öğretmenlerin farklı görüşlere sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Program sonunda öğrencilerin gösterdiği insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi konusunda gelişimin, bilgi ve becerilerin tatmin edici olduğu, programın disiplinler arası yaklaşımla diğer dersleri

tamamlayıcı olduğu ve çeşitli iş alanları için gerekli demokratik tutum ve saygıyı öğrencilere kazandırma noktasında da öğretmenler arasında görüş birliğı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Toprak ve Demir (2017)'in yaptıkları araştırma da benzer sonuca ulaşılmıştır. İnsan hakları, yurttaşlık ve demokrasi öğretim programı kazanımlarının öğrencinin bilişsel gelişimine uygun olmadığı, öğrencilerin ilgi ve gereksinimlerinden bu bağlamda uzak olduğunu belirtmiştir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın ikinci alt problemi, sınıf öğretmenlerinin İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim programına ilişkin görüşleri cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir? şeklindedir. Aşağıda bağlam, girdi, süreç ve ürün öğelerine ilişkin sonuçlar verilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin 4. Sınıf İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programı bağlam, girdi, süreç ve ürün değerlendirme öğelerine ilişkin görüşlerinin öğretmenlerin cinsiyetlere göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Programa ilişkin görüşlerin farklılaşmasında cinsiyetin etkili bir değişken olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ulusoy ve Erkuş (2016) tarafından yapılan araştırmada dördüncü sınıf insan hakları ve yurttaşlık dersi öğretim programına ilişkin görüşlerin cinsiyete göre farklılık göstermediğı bulunmuştur. Gömleksiz ve Akyıldız (2012) tarafından yapılan vatandaşlık ve demokrasi eğitimi öğretim programının değerlendirildiğı araştırmada da program öğelerine ilişkin görüşlerinin olumlu olduğı ve cinsiyete göre farklılaşmadığı bulunmuştur. Program ilişkin görüşlerin cinsiyete göre farklılaşmaması, bu araştırmaların bulgularıyla benzer özellikler göstermektedir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın üçüncü alt problemi, sınıf öğretmenlerinin İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim programına ilişkin görüşleri yaşa göre anlamlı farklılık göstermekte midir? şeklindedir. Aşağıda bağlam, girdi, süreç ve ürün öğelerine ilişkin sonuçlar verilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin 4. Sınıf İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programı bağlam, süreç ve ürün değerlendirme öğelerine ilişkin görüşlerinin öğretmenlerin yaş gruplarına göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Girdi öğesine ilişkin öğretmen görüşlerinde 40 yaş üstündeki

öğretmenlerin girdi ögesine ilişkin görüşlerinin 30-39 yaş grubu öğretmenlere göre anlamlı şekilde olumlu görüşe sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Programa ilişkin görüşlerin farklılaşmasında girdi ögesi dışında yaş gruplarının etkili bir değişken olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin program ilişkin görüşleri girdi ögesi dışında yaşa göre farklılık göstermemektedir.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın dördüncü alt problemi, sınıf öğretmenlerinin İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim programına ilişkin görüşleri kıdem (hizmet süresi) göre anlamlı farklılık göstermekte midir? şeklindedir. Aşağıda bağlam, girdi, süreç ve ürün öğelerine ilişkin sonuçlar verilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin 4. Sınıf İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programı bağlam, girdi, süreç ve ürün değerlendirme öğelerine ilişkin görüşlerinin öğretmenlerin kıdemlerine göre farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ulusoy ve Erkuş (2016) tarafından yapılan araştırmada dördüncü sınıf insan hakları ve yurttaşlık dersi öğretim programına ilişkin görüşlerin meslekte geçen süreye (kıdem) göre farklılık göstermediği bulunmuştur. Gömleksiz ve Akyıldız (2012) tarafından vatandaşlık ve demokrasi eğitimi öğretim programının değerlendirildiği araştırmada da programın kapsam ögesi dışındaki öğelerinde, görüşlerin kıdeme göre farklılaşmadığı görülmüştür. Bu yönüyle bu araştırmaların bulguları benzer özellikler sergilemektedir.

Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın beşinci alt problemi, sınıf öğretmenlerinin İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Öğretim programına ilişkin görüşleri eğitim düzeyine (lisans-lisansüstü eğitim) göre anlamlı farklılık göstermekte midir? şeklindedir. Aşağıda bağlam, girdi, süreç ve ürün öğelerine ilişkin sonuçlar verilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin 4. Sınıf İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Öğretim Programı girdi, süreç ve ürün değerlendirme öğelerine ilişkin görüşlerinin öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre farklılaştığı, bağlam ögesine ilişkin görüşlerin ise eğitim düzeyine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ulusoy ve Erkuş (2016) tarafından yapılan araştırmada benzer bir sonuca ulaşılmış ve insan hakları ve yurttaşlık dersi öğretim programına ilişkin görüşlerin eğitim düzeyine göre farklılık göstermediği bulunmuştur

Altıncı Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın altıncı alt problemi, sınıf öğretmenlerinin İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim programına ilişkin görüşleri mezuniyet alanına (sınıf öğretmenliği- diğer) göre anlamlı farklılık göstermekte midir? şeklindedir. Aşağıda bağlam, girdi, süreç ve ürün öğelerine ilişkin sonuçlar verilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin 4. Sınıf İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programı bağlam, girdi, süreç ve ürün değerlendirme öğelerine ilişkin görüşlerinin öğretmenlerin mezuniyet alanına göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın Sonuçlarına İlişkin Öneriler

Araştırmaya Yönelik Öneriler

Güncel içerikli, sade, anlaşılır, evrensel değerlere yer veren kitap metinleri, öyküler yer almalı, kitap tekrar gözden geçirilmelidir.

Programa insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi ile ilgili kavramların öğrencilerin ön bilgileriyle uyumlu olup olmadığına ilişkin hazırbulunuşluk testleri konulabilir.

Programda bazı kavramların öğrenciler tarafından algılanamadığı, öğrenci seviyesinin üzerinde olduğu yönündeki eleştiriler noktasında program geliştirme boyutunda programcılar, öğretmenler ve gelişim psikologları çalışmalıdırlar. Ayrıca öğretmenlere kavram öğretimine ilişkin hizmetiçi eğitimler verilebilir. Öğretmenler bu kavramların öğretimine ilişkin iyi örneklerden seçilmiş etkinliklerinden bir etkinlik havuzu oluşturulabilir. Bu uygulama mahalli düzeyde olabileceği gibi Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı bünyesinde de oluşturulabilir.

Programda önerilen etkinliklerin görsel ve işitsel materyallerin öğrencinin ilgisini çekecek ve öğrenmeyi kolaylaştıracak nitelikte olması sağlanmalıdır.

Programın amacı, içeriği, hedeflerle içerik ilişkilendirilmesi hakkında mahalli düzeyde hizmetiçi eğitim planlamaları yapılabilir. İnsan hakları, yurttaşlık ve demokrasi bilincini kazandırmaya yönelik etkinlik havuzları oluşturularak öğretmenlerin paylaşımına açılabilir.

Programla ilgili olabilecek diğer paydaşların da görüşleri alınarak yeni program hazırlama süreçlerine dâhil edilebilir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Programda bazı kavramların öğrenciler tarafından algılanamadığı, öğrenci seviyesinin üzerinde olduğu yönündeki eleştiriler araştırma konusu olabilir.

Nitel araştırma kapsamında programları sarmallığı göz önünde bulundurularak programda ön görülen hedeflerin alt sınıf düzeyinde karşılığının olup olmadığı incelenebilir.

Farklı örneklem grupları olmak üzere daha geniş kapsamlı araştırmalar yapılabilir.

Öğretmenlerin programa ilişkin olumsuz görüşleri ile ilgili nitel araştırma kapsamında odak grup görüşmesi yapılarak nitel araştırma yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Akpınar, Burhan ve Kamil Aydın (2009). Eğitim programlarının tarihi gelişimi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*. 34(364), 4-11.
- Apple, Michael. W. and James A. Beane (1995). Democratic schools. An Eklavya Publication.
- Bal, Mehmet Suat ve Sultan Gök (2011). İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersindeki Cumhuriyet, Saltanat Ve Liderlik Kavramlarını Algılayışları. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 10(3), 1183-1198.
- Balbağ, Nur Leman , Gürdoğan Bayır, Ömür ve Arife Figen Ersoy (2017). İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Dersini Öğretmenler ve Öğrenciler Nasıl Algılıyor?. *Sakarya University Journal of Education*, 7 (1), 223-241. DOI: 10.19126/suje.292757
- Balcı, Ali. (2010). Sosyal bilimlerde araştırma. Yöntem, teknik ve ilkeler (8. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Baykul, Yaşar ve Cem Oktay Güzeller, (2014) Sosyal bilimler için istatistik. Spss uygulamalı. (2 baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Birzėa, C., Kerr, D., Mikkelsen, R., Froumin, I., Losito, B., Pol, M., Sardoc, M., Harrison, C. Ve Baumgartl, B. (2004). *All-European study on education for democratic citizenship policies*. <http://www.coe.int/T/E/Com/Files/Themes/ECD/-34k> adresinden 01.03.2018 tarihinde alınmıştır.
- Bradley, James. W. (1982). The Insidious L-Shaped Distribution. *Bulletin of the psychonomic Society*. 20(2), 85-88.
- Büyüköztürk, Şener. Çokluk, Ömer. ve Nilgün Köklü (2014). Sosyal Bilimler İçin İstatistik (14. Baskı) Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Şener, Ebru Kılıç Çakmak, Akgün, Özcan Erkan, Karadeniz Şirin. ve Demirel Funda (2014). Bilimsel araştırma yöntemleri. (16. Baskı). Ankara: Pegem Akademi
- Cafaoğlu, Zuhale (1997). Eğitim ve demokratik kimlik., *Yeni Türkiye: Demokrasi Özel Sayısı*, 17, 594-598.
- Can, Abdullah. (2016). SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi. (4. Baskı) Ankara: Pegem Akademi Yayınları
- Cohen, Louis, Lawrence Manion and Keith Morrison(2000). *Research methods in education*. (fifth edition) New York: RoutledgeFalmer.
- Creswell, John W. (2012). Educational research planning, conducting, evaluating, quantitative and qualitative research. (4.th). Boston: Pearson

- Demirel, Özcan (2008). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. (11. baskı) Ankara: Pegem Akademi.
- Demirtaş, Hasan (2008). İnsan hakları ve demokrasi eğitimi. *Eğitim Dergisi*, 20, ISSN 1307- 1785.
- Ellis, Arthur K. (2004). *Exemplars of Curriculums*. Routledge Taylor & Francis, New York.
- Emini, Filiz Tufan (2014). Türkiye'de demokratikleşme sürecinin düşünsel ve tarihsel temelleri. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi, 9 (1-2), 521-540.
- Erden, Münire. (1998). *Eğitimde program değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erden Münire ve Yasemin Akman. (2007), Eğitim Psikolojisi Gelişim- Öğrenme- Öğretme. Ankara: Arkadaş Yayınları
- Ertürk, Selahattin (1982). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Meteksan.
- Er, Harun ve Fatma Ünal (2015). Üstün yetenekli öğrencilerin demokrasiye ilişkin görsel algılarının incelenmesi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 38, 93-106.
- Er, Harun, Ünal Fatma ve Cengiz Özmen, (2013). 8.Sınıf vatandaşlık ve demokrasi eğitimi dersinin 4. Sınıfa alınmasına ilişkin görüşler üzerine bir araştırma. The Journal of Academic Social Science Studies. 6 (8), 179-196.
- Eroğlu, Abdullah (2010). Çok Değişkenli İstatistik Tekniklerinin Varsayımları. Spss uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri (Editör Şeref Kalaycı) (içinde). 207-233. (5. Baskı) Ankara: Asil Yayın
- Fidan, Nurettin. (2012). *Okulda öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Fitzpatrick, Jody L., Sanders, James R. ve Blaine R. Worthen (2011). *Program Evaluation. Alternative Approaches and Practical Guidelines* (4 edition). New Jersey: Pearson.
- Guskey, Thomas. R. (2001). *Evaluating Professional Development*. California: Corwin Press Inc.
- Ingham, Sue. (2008). *Turning The Tables: Students Mentoring Teachers In Professional Development*, The Thesis of Master of Educational Management, Unitec Institute of Technology
- Gömlüksiz, Mehmet Nuri ve Salih Akyıldız (2012). Vatandaşlık ve demokrasi eğitimi dersi öğretim programının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi. Milli Eğitim Dergisi. 196, 69-91.

- Gözütok, F. Dilek. (2003). Hukuk İlintili Yurttaşlık Eğitimi. Türkiye Barolar Birliği Yayınları. Web: <http://www.ankahukuk.com> adresinden 18.3.2018’de alınmıştır.
- Green, Samuel B. Ve Neil J. Salkind (2005). Using SPSS for Windows and Macintosh Analyzing and Understanding Data. (Four Edition). New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- Gülmez, Mesut (2001). *İnsan hakları ve demokrasi eğitimi*. Ankara: Hitit Yayınevi
- Güngör, Mehmet (2017). Bir kimlik inşası olarak ulus-devlet yurttaşlığı ve yurttaşlık kavramının dönüşümü. Mersin Eğitim Fakültesi Dergisi. 13(2), 438-464.
- Gürel, Davut (2016). Sınıf ve Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin ilkökul 4. Sınıf İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Dersine Yönelik Görüşlerinin Karşılıklı Olarak İncelenmesi. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi. 17(3), 641-660.
- Güven, Meral, Bilge Çam, ve Demet Sever (2013). Demokrasi eğitimde ve okul meclisleri projesi uygulamalarının ve kazanımlarının değerlendirilmesi. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi 12(46), 1-23.
- Hıdıroğlu, Çağlar, Naci, Kandemir, Anıl ve İbrahim Tuncel (2016). Hammond’un Değerlendirme Küpü Çerçevesinde Öğretim İlke ve Yöntemleri Dersinin Değerlendirilmesi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 37, 47-68.
- Hüfikir, Yüksel (2004). İlköğretim 2. kademede sosyal bilgiler derslerinin demokrasi eğitimindeki yeri: öğretmen görüşleri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Izgar, Gökhan (2017). İnsan hakları, yurttaşlık ve demokrasi ders kitabının yapılandırmacı yaklaşım açısından incelenmesi. İlköğretim Online, 16(2), 584-600.
- İlal, Ersan. (1968). Magna Carta. İstanbul Üniversitesi Hukuk Fakültesi Mecmuası. 34 (1-4), 210-242. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/96147> adresinden 07.03.2018 tarihinde indirilmiştir.
- Kaçar, Hakan ve Mevra Kaçar. (2016). İlkokul Dördüncü Sınıf Öğretmenlerinin Dördüncü Sınıf İnsan Hakları Yurttaşlık Ve Demokrasi Dersine İlişkin Görüşleri”. Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi. 8, 182-196
- Kalaycıoğlu, Ersin. (1999). Türkiye’de siyasal kültür ve demokrasi (ss. 45-66), Türkiye’de Demokratik Siyasal Kültür içinde, TDV Yayınları: Ankara
- Karasar, Niyazi. (2002). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. (11. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.

- Karataş, Hakan. (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 Yabancı Diller Bölümü, İstanbul.
- Kelly, Albet Victor (2004). *The curriculum theory and practice*. (fifth edition) London: Sage Publication.
- Kıncal, R. (2004). *Vatandaşlık Bilgisi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Küçükahmet, Leyla (1997). *Eğitim programları ve öğretim. Öğretim ilke ve yöntemleri* (8. baskı. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Korkmaz, H. Eylem. (2013). *Okullarda demokratik eğitim ortamının gerçekleşmesine yönelik öğretmen algıları*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Kumral, Orhan. ve Saracaloğlu, A. Seda. (2011). *Eğitim programlarının değerlendirilmesi ve eğitsel eleştiri modeli*. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Dergisi* 1(2), 27-35.
- Madaus, George F. ve Thomas Kellaghan (2002). *Models, Metaphors and definition in evaluation*. D.L. Stufflebeam, G.F. Madaus ve T. Kellaghan (eds). *Evaluations Model: Viewpoints on educational and human services evaluation* (ss,19-33) içinde. New York: Kluwer Academic Publishers.
- MEB (1973). Milli Eğitim temel Kanunu
- MEB (2018). İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programı (İlkokul 4. Sınıf).
- MEB (2015). İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programı (Taslak) (İlkokul 4. Sınıf).
- Morgan, George A., Leech, Nancy L. Gloeckner, Gene W. Ve Karen C. Barrett (2004). *Spss for introductory statistics use and interpretation*. (Seconf edition). London:New Jersey.
- Oğuz Haçat, Sibel ve F. Betül Demir (2017). İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Dersine İlişkin Görüşleri. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi (TÜBAD)* 2 (1), 1-17.
- Oliva, Peter. (1997). *Developing the curriculum*. (Fourth edition). New York:Longman
- Ornstein A. C. ve Hunkins, F. P. (1993). *Curriculum: foundations, principles, and issues*. New Jersey: Prentice Hall.
- Öner, Necati (1998).“Demokrasinin Epistemolojik Dayanağı” Felsefe Dünyası, Sayı:27 Ankara.

- Özdemir, Mehmet Soner. (2009). Eğitimde program değerlendirme ve Türkiye’de eğitim programlarını değerlendirme çalışmalarının incelenmesi. *Yüzyüncü Yıl Eğitim Fakültesi Dergisi*. 6(2), 126-149.
- Posner, George J., (1995). *Analyzing the curriculum*. (second edition) New York: McGraw Hill Inc.
- Sadık, Fatma ve Mediha Sarı (2012). “Çocuk ve Demokrasi: İlköğretim Öğrencilerinin Demokrasi Algılarının Metaforlar Aracılığıyla İncelenmesi”. *Uluslararası Cumhuriyet Eğitim Dergisi*. Cilt 1(1), 48-62.
- Sağlam, Halil. İbrahim, Hayal, Mehmet Akif (2015). Sınıf öğretmenlerinin “insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi” dersinin ilköğretim 4. sınıfta yer almasına ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 207–217.
- Senemoğlu, Nuray. (2001). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Stake, Robert E., (1967). Toward a technology for the evaluation of educational programs, In R. Tyler, R. Gagne, M. Scriven (eds), *Perspectives of curriculum evaluation*, (ss 1-12) içinde, Chicago: Rand McNally.
- Stake, Robert E., (1977). The countenance of educational evaluation, A.A. Bellack, H. M Kliebard (eds), *Curriculum and Evaluation* (ss 372-390) içinde, Berkeley: CA McCutchan.
- Stufflebeam, D.L. (2002). The CIPP Model For Evaluation. Madaus, G.F. ve Kellaghan, T. (eds). *Evaluations Model: Viewpoints on educational and human services evaluation*. Newyork: Kluwer Academic Publishers.
- Şişman, Mehmet, Hatice Güleş ve Ayşe Dönmez (2010). Demokratik Bir Okul Kültürü İçin Yeterlilikler Çerçevesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 3(1), 167-182.
- Sönmez, Veysel (2001). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı* (9. Baskı) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tan, Şeref, Kayabaşı, Yücel ve Erdoğan, Alaattin (2002). Öğretimi planlama ve değerlendirme. (3. Baskı) Anı Yayıncılık.
- Toprak, Ersen ve Selçuk Beşir Demir. (2017). İlkokul 4. sınıf insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersinde yaşanan sorunların sınıf öğretmenleri tarafından değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (4), 2160-2179.
- Türkiye Cumhuriyeti Anayasası (1982).
- UN (United Nations). (2002). Democracy and Human Rights. web: www.un.org/en/globalissues/democracy/human_rights.shtml adresinden 14.03.2013 tarihinde alınmıştır.

- Ulusoy, Kadir ve Bahattin Erkuş. (2016). İlkokul 4. Sınıfta “insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi” dersinin okutulmasına ilişkin sınıf ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. 24, 1143-1172.
- Uygun, Oktay (1996). Türkiye’de demokrasi ve insan hakları, Todaie, Ankara.
- Ülgen, Gülten (2001). Kavram geliştirme, Kuramlar ve Uygulamalar (3. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık
- Ünal, Şeref (1995). *Avrupa insan hakları sözleşmesi*. Ankara: TBMM Basımevi
- Üste, Bahar, R. (2007). İnsan hakları eğitimi ve ilköğretimdeki önemi. Ege Akademik Bakış. 7(1), 295-310.
- Varış, Fatma (1988). *Eğitimde program geliştirme “teori ve teknikler”* (4. baskı). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi yayınları No:157.
- Yeşil, Rüştü. (2001). İlköğretim düzeyinde okul ve ailenin demokratik davranışlar kazandırmadaki etkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Erzurum Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Yüksel, İsmail. (2010). *Türkiye için program değerlendirme standartları oluşturma çabası*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yüksel, İsmail ve Sağlam, Mustafa (2012). *Eğitimde program değerlendirme yaklaşımlar, modeller, standartlar*. Ankara: Pegem Akademi.

EKLER

Ek-1: Veri Toplama Aracı

Cinsiyetiniz	Kadın ()	Erkek ()			
Yaşınız	20-25 yaş ()	26-30 yaş ()	31-35 yaş ()	36-40 yaş ()	40 yaş üstü()
Kıdeminiz	0-5 yıl ()	6-10 yıl ()	11-15 yıl ()	16-20 yıl ()	21 ve üstü ()
Eğitim Düzeyiniz	Lisans ()	Yüksek Lisans ()		Doktora ()	
Mezun Olduğunuz Program Adı	Sınıf Öğretmenliği ()		Diğer (Yazınız):		

	Aşağıdaki maddelere ilişkin seçeneklerinden birini tik (X) koyarak görüş bildiriniz. Lütfen ifadelerin tamamında işaretleme yapınız, boş ifade bırakmayınız.	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	Program öğrencilerin demokratik tutum ve saygı gelişimi için uygundur.	1	2	3	4	5
2	Programda insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi değerleri iyi dengelenmiştir.	1	2	3	4	5
3	Programın hedefleri öğrencilerin insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi ihtiyaçlarını karşılamaktadır.	1	2	3	4	5
4	Programın hedefleri öğrencilerin insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi ön bilgisine uygundur	1	2	3	4	5
5	Programdaki konuların güçlük dereceleri ile süreleri uyumludur.	1	2	3	4	5
6	Programın toplam süresi yeterlidir.	1	2	3	4	5
7	Programda kullanılan ders kitabı öğrencilerin seviyesine uygundur.	1	2	3	4	5
8	Ders kitabı öğrencilerin ilgisini çekecek niteliktedir.	1	2	3	4	5
9	Ders kitabının içeriği programın hedefleri ile tutarlıdır.	1	2	3	4	5
10	Ders kitabında yer alan içerik anlaşılırdır.	1	2	3	4	5
11	Programda kullanılan görsel ve işitsel materyaller öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştırmaktadır.	1	2	3	4	5
12	Programda kullanılan görsel ve işitsel materyaller öğrencilerin ilgisini çekecek niteliktedir.	1	2	3	4	5
13	Programda kullanılan görsel ve işitsel materyallerin öğrencilerin insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi bilincini kazandırmada olumlu etkisi vardır.	1	2	3	4	5
14	Programda dağıtılan çalışma yaprakları öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştırmaktadır.	1	2	3	4	5
15	Programda dağıtılan çalışma yaprakları öğrencilerin ilgisini çekecek niteliktedir.	1	2	3	4	5
16	Programda dağıtılan çalışma yaprakları öğrencilerin insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi bilinci üzerinde olumlu etkisi vardır.	1	2	3	4	5
17	Programda öğrenilen her yeni konu ile ilgili yeterli alıştırma yapılır.	1	2	3	4	5
18	Program süresince gerektiğinde konu tekrarları yapılır.	1	2	3	4	5

19	Programda işlenen konularla ilgili pekiştirici nitelikte bilgiler verilir.	1	2	3	4	5
20	Program öğrencilerin aktif olarak derse katılmasını sağlar.	1	2	3	4	5
21	Program süresince uygulanan sınav sayısı yeterlidir.	1	2	3	4	5
22	Programdaki ikili ya da grup çalışmaları yapabilecek etkinlikler mevcuttur.	1	2	3	4	5
23	Programda öğrencilerin insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi becerilerini kullanabileceği etkinlikler mevcuttur.	1	2	3	4	5
24	Programda öğrencilerin günlük hayat ile ilgili problemlerinin çözümüne yeterli zaman harcanır.	1	2	3	4	5
25	Program öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına cevap vermiştir.	1	2	3	4	5
26	Program öğrencilerin bireysel ilgilerine cevap vermiştir.	1	2	3	4	5
27	Program öğrencilerin bireysel özelliklerine cevap vermiştir.	1	2	3	4	5
28	Program öğrencilerin insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi ile ilgili mevcut ihtiyaçlarına cevap vermiştir.	1	2	3	4	5
29	Program öğrencilerin insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi ile ilgili gelecekteki ihtiyaçlarına temel oluşturmuştur.	1	2	3	4	5
30	Program bölümleriyle ilgili çalışmalarda öğrencilere katkı sağlamıştır.	1	2	3	4	5
31	Program öğrencileri insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi öğrenmeye teşvik etmiştir.	1	2	3	4	5
32	Programda verilen ödevler öğrencilerin insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi değerlerini kazanmalarını olumlu yönde etkilemiştir.	1	2	3	4	5
33	Program öğrencilerin insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi bilgisini arttırmıştır.	1	2	3	4	5
34	Program öğrencilere grupla çalışma alışkanlığı kazandırmıştır.	1	2	3	4	5
35	Program öğrencilere öğrendiklerini kullanma fırsatı verir.	1	2	3	4	5
36	Programın sonunda insan hakları konusunda öğrencilerin gösterdiği gelişim tatmin edicidir.	1	2	3	4	5
37	Programın sonunda yurttaşlık konusunda öğrencilerin gösterdiği gelişim tatmin edicidir.	1	2	3	4	5
38	Programın sonunda demokrasi konusunda öğrencilerin gösterdiği gelişim tatmin edicidir.	1	2	3	4	5
39	Programın sonunda insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi konusunda öğrencilerin kazandığı bilgiler tatmin edicidir.	1	2	3	4	5
40	Programın sonunda insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi konusunda öğrencilerin kazandığı beceriler tatmin edicidir.	1	2	3	4	5
41	Program öğrencilerin diğer derslerini tamamlayıcı niteliktedir.	1	2	3	4	5
42	Program çeşitli iş alanları için gerekli demokratik tutum ve saygıyı öğrencilere kazandırmıştır.	1	2	3	4	5

ÖZGEÇMİŞ

Canan AYAN, 1981’de Zonguldak’ın Ereğli ilçesinde doğdu. İlk ve orta öğrenimini Ereğli ilçesinde tamamladı. Ereğli Süper Lisesi’nden mezun olduktan sonra 2000 yılında Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü’nü kazandı. 2004 yılında mezun olduktan sonra 2005 yılında Ağrı ili Doğubeyazıt ilçesine sınıf öğretmeni olarak atanıp 2009 a kadar görev yaptıktan sonra 2009 yılında Zonguldak’a sınıf öğretmeni olarak atanmıştır. 2012 yılına kadar sınıf öğretmenliği görevine devam etmiş aynı yıl müdür yardımcılığı görevine başlayıp 2017 yılına kadar müdür yardımcılığı yapmıştır. 2014 yılında Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim dalında yüksek lisans öğrenimine başlamış, 2018 yılında mezun olmuştur. 2017 yılından itibaren de Kdz. Ereğli Halk Eğitim Merkezi Müdürü olarak atanıp halen görevine devam etmektedir.

ADRES BİLGİLERİ:

E-posta: cnnayan@gmail.com