



**ORTAÖĞRETİM 9. SINIF 2011 TÜRK EDEBİYATI DERSİ
ÖĞRETİM PROGRAMININ CIPP MODELİNE GÖRE
DEĞERLENDİRİLMESİ**

Feyzullah Çiftci

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI ÖĞRETMENLİĞİ ANA BİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

HAZİRAN, 2019

ETİK BEYAN

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında; tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu, tez çalışmasında yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi, kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı, bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

Feyzullah Çiftci

JÜRİ ONAY SAYFASI

Feyzullah ÇİFTÇİ tarafından hazırlanan “Ortaöğretim 9. Sınıf 2011 Türk Edebiyatı Dersi Öğretim Programının CIPP Modeline Göre Değerlendirilmesi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Yaşar AYDEMİR

(Eğitim Fakültesi, Gazi Üniversitesi)

.....

Üye: Prof. Dr. Halil ÇELTİK

(Eğitim Fakültesi, Gazi Üniversitesi)

.....

Üye: Doç. Dr. Habibe YAZICI ERSOY

(Edebiyat Fakültesi, Ankara Hacı Bayram Veli Ü.)

.....

Tez Savunma Tarihi: 24/06/2019

Bu tezin Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı'nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Selma YEL

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

.....

TEŞEKKÜR

Bu çalışmanın gerçekleştirilmesinde değerli bilgilerini bizimle paylaşan, bize yol gösteren, güçlü desteğini her an yanımda hissettiğim saygıdeğer danışman hocam Sayın Prof. Dr. Yaşar AYDEMİR'e, Yüksek Lisans eğitimimin her aşamasında bütün zorlukları göğüslememde bana destek olan Milli Eğitim Bakanlığı Personel Genel Müdürü Sayın Dr. Hamza AYDOĞDU'ya, Tez hazırlık sürecinde, saha çalışması sırasında gönüllü desteklerini gördüğüm akademisyen arkadaşlarıma ve özellikle Doç. Dr. Melih ERZEN hocama; ayrıca biçimsel düzenleme, dil ve anlatım yönünden değerlendirme, tashih vb. gibi hemen her konuda bana yardımcı olan Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni Rifat AYDOĞAN'a, çalışmalarımıza temel olan verileri temin ettiğimiz, örnek evren olarak seçtiğimiz Ankara merkez ilçelerdeki okullarda görev yapan değerli Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerine ve onların kıymetli öğrencilerine teşekkür ediyorum.

Feyzullah Çiftci

Ankara 2019

**ORTAÖĞRETİM 9. SINIF 2011 TÜRK EDEBİYATI DERSİ
ÖĞRETİM PROGRAMININ CIPP MODELİNE GÖRE
DEĞERLENDİRİLMESİ
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

Feyzullah Çiftci

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

HAZİRAN, 2019

ÖZ

Türk Edebiyatının bir ders olmaktan öte bir öneme sahip olduğu bir gerçektir. Bu nedenle 9. Sınıf 2011 Türk Edebiyatı Dersi Öğretim Programı üzerine CIPP (Bağlam, Girdi, Süreç, Ürün) modelini kullanarak bir değerlendirme çalışması yapılmıştır. Program değerlendirmeye yönelik araştırmalar; ele alınan öğretim programının eksiklerinin görülmesi, iyileştirilmesini ya da doğru uygulanmasını sağlamak amacıyla yürütülür. Ayrıca bu çalışmalar; bir faaliyetin, uygulamanın ya da programın nasıl iyileştirilebileceğine dair bakış açısı oluşturmaktan, programın etkili bir biçimde uygulanması sonucunda hedeflenen ve ulaşılan verimlilikle ilgili somut bulgular sağlamaya varıncaya kadar çok geniş yelpazede görülebilecek amaçlara hizmet eder. Türk Edebiyatı öğretim programı üzerinde daha önce bu neviden kapsamlı bir değerlendirme yapılmadığı görüldüğü için böyle bir çalışmanın yapılmasına gerek duyulmuştur. Çalışmada belirlenen alt problemler ile ilgili Türk Edebiyatı öğretim programının verimliliği hususunda öğretmen ve öğrencilerin algı düzeyi belirlenmeye çalışılmıştır. Geçerlilik ve güvenilirliği kanıtlanmış yöntemlerle hazırlanan ölçekler 2014-2015 Eğitim-Öğretim Yılı bahar döneminde Ankara'nın merkez ilçelerinden olan Çankaya, Keçiören ve Yenimahalle'deki Anadolu Lisesi, Fen Lisesi ile Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinden seçilen öğretmen ve öğrenciler üzerinde uygulanmıştır. Öğretmen ve öğrencilere uygulanan CIPP modeli ölçeğine ait alt problemlerden ayrı ayrı

elde edilen değerlendirme düzeylerine yönelik betimsel istatistikler incelenmiştir. Her alt problem için ğretmen ve ğrencilerin CIPP modeli ile değerlendirme leğinin alt faktörlerindeki değerlendirme düzeyleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığı Mann-Whitney U Testi ile analiz edilmiş, değerlendirme ve analiz sonuçları da kullanılarak yorumlanmış, algı oranı ortalamaları arasında anlamlı fark olup olmadığı tespit edilmiştir. Bu farkın, oranının büyüklüğüne bakılmaksızın, sebebi belirlenmiş, ortaya çıkan farkı yorumlamaya ve değerlendirme sonuçlarından hareketle de 9. Sınıf Türk Edebiyatı dersi ğretim programı hakkında öneriler ortaya konmuştur.

Anahtar Kelimeler : CIPP Modeli, Bağlam- Girdi- Süreç- rn Modeli, Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi, 9. Sınıf Türk Edebiyatı,
Sayfa Adedi : 79+ix
Tez Danışmanı : Prof. Dr. Yaşar AYDEMİR

THE EVALUATION OF 2011 YEAR HIGH SCHOOL 9TH GRADE TURKISH LITERATURE LESSON CURRICULUM BY CIPP MODEL

Master of Thesis

Feyzullah Çiftçi

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

JUNE, 2019

ABSTRACT

It is a known fact that Turkish Literature Lesson has more importance than being a lesson. Thus an evaluation study was made by using the CIPP model (context, input, process, product) on the curriculum of 9 th grade Turkish Literature Lesson. Studies devoted to the evaluation of the program are made with the intention of supporting innovation, development and conducting of the education program. Also, these studies serve different purposes beginning from creating perceptiveness on how to improve a program or an application up to providing proofs related to efficiency and effectiveness ensured by the application of the program. Since it is understood that such an extensive evaluation as this kind was never made before, it has been decided to make a study about it. Initially, subproblems were determined. Based on these subproblems, both students' and the teachers' perception levels about the Turkish Literature curriculum's efficiency were determined. By preparing scales based on the methods which of their validity and the creditableness were formerly proved, it is applied on the chosen teachers and the students at the Anatolian high school, the science high school and the vocational and technical Anatolian high school, which are located in Ankara's central districts, Çankaya, Keçiören and Yenimahalle, at the 2014-2015 academic year's spring term. It is examined the descriptive statistics (mean, standard deviation, maximum and the minimum values) in respect to evaluation levels which were provided separately from subproblems related with the scale of CIPP model of students' and teachers'. With the Mann-Whitney U Test, it is analyzed, if there is a significant difference exists between teachers'and the students' CIPP model and the evaluation levels in subfactors of

evaluation scale. By using analysis's results, it is interpreted the evaluation results; it is determined whether there is a significant difference between the means of the perception level. The reason for this difference is stated regardless of its ratio's extent. By the interpretation of the difference which came to existence and by taking the evaluation results as starting, suggestions were given on the 9th grade Turkish Literature Lesson.

Key Words :Assessment of Curriculum of Secondary School 9 th Grade Turkish Literature Lesson in Accordance with CIPP Model.
Page Number : 79+ix
Supervisor : Prof. Dr. Yaşar AYDEMİR

İÇİNDEKİLER

ETİK BEYAN.....	i
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	i
TEŞEKKÜR.....	i
ÖZ	i
ABSTRACT	iii
İÇİNDEKİLER.....	v
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ.....	ix
BÖLÜM 1	1
GİRİŞ.....	1
1.1.Problem Durumu	1
1.2.Araştırmanın Amacı	4
1.2.1.Alt Amaçlar.....	4
1.3.Araştırmanın Önemi.....	5
1.4.Sayıtlar.....	6
1.5.Sınırlılıklar.....	6
BÖLÜM 2.....	7
KAVRAMSAL ÇERÇEVE	7
2.1.Öğretim Programı.....	7
2.1.1.Öğretim Programının Öğeleri.....	8

2.1.1.1.Hedefler	8
2.1.1.2.İçerik.....	9
2.1.1.3.Öğretim Süreçleri.....	10
2.1.1.4.Değerlendirme	11
2.1.2.9.Sınıf Türk Edebiyatı Dersi Öğretim Programının İçeriği.....	12
2.2.Program Değerlendirme.....	14
2.2.1.Program Değerlendirme Yaklaşımları ve Modelleri	16
2.2.1.1.Ertürk'ün Program Değerlendirme Yaklaşımı	16
2.2.1.2.Provus'un Farklar Yaklaşımı ile Değerlendirme Modeli	17
2.2.1.3.Tyler'ın Hedefe Dayalı Değerlendirme Modeli	19
2.2.1.4.Eisner'ın Eğitsel Eleştiri Modeli	21
2.2.1.5.Metfessel – Michael Değerlendirme Modeli.....	22
2.2.1.6.Stake'in Uygunluk Olasılık Modeli	23
2.2.1.7.CIPP Değerlendirme Modeli	24
2.2.1.7.1.Bağlam Değerlendirmesi (Context Evaluation)	25
2.2.1.7.2.Girdi Değerlendirmesi (Input Evaluation)	26
2.2.1.7.3. Süreç Değerlendirmesi (Process Evaluation)	27
2.2.1.7.4. Ürün Değerlendirmesi (Product Evaluation).....	27
2.3.İlgili Araştırmalar	28
BÖLÜM 3	36
YÖNTEM.....	36
3.1.Araştırmanın Modeli	36
KAYNAKLAR.....	62

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. <i>CIPP Modeli ile Değerlendirme Ölçeğinin Geçerlik Çalışmasına İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Uyum İndeks Değerleri</i>	39
Tablo 2. <i>Öğretmen ve Öğrenciler İçin CIPP Modeli ile Değerlendirme Ölçeği Alt Faktörlerine Ait Cronbach Alpha Güvenirlik Sonuçları</i>	40
Tablo 3.9. <i>Sınıf Türk Edebiyatı Ders Programına Yönelik CIPP Modelini Oluşturan Bileşenlerin Öğretmenlerin Algılarına Göre Betimsel İstatistik Sonuçları</i>	43
Tablo 4.9. <i>Sınıf Türk Edebiyatı Ders Programına Yönelik CIPP Modelini Oluşturan Bileşenlerin Öğrencilerin Algılarına Göre Betimsel İstatistik Sonuçları</i>	47
Tablo 5.9. <i>Sınıf Türk Edebiyatı Ders Programına Yönelik CIPP Modelini Oluşturan Bağlam Bileşenine İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Değerlendirme Düzeyleri Arasındaki Farklılığa Ait Mann-Whitney U Testi Sonuçları</i>	50
Tablo 6.9. <i>Sınıf Türk Edebiyatı Ders Programına Yönelik CIPP Modelini Oluşturan Girdi Bileşenine İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Değerlendirme Düzeyleri Arasındaki Farklılığı gösteren Mann-Whitney U Testi Sonuçları</i>	53
Tablo 7.9. <i>Sınıf Türk Edebiyatı Ders Programına Yönelik CIPP Modelini Oluşturan Süreç Bileşenine İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Değerlendirme Düzeyleri Arasındaki Farklılığa Ait Mann-Whitney U Testi Sonuçları</i>	54
Tablo 8.9. <i>Sınıf Türk Edebiyatı Ders Programına Yönelik CIPP Modelini Oluşturan Ürün Bileşenine İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Değerlendirme Düzeyleri Arasındaki Farklılığa Ait Mann-Whitney U Testi Sonuçları</i>	56

ŞEKİLLER LİSTESİ

<i>Şekil 1.</i> Öğretim programının öğeleri.....	8
<i>Şekil 2.</i> Provus'un farklar modeli.....	18
<i>Şekil 3.</i> Tyler'ın hedefe dayalı değerlendirme modelinin aşamaları.....	20
<i>Şekil 4.</i> Metfessel-Michael değerlendirme modeli.....	22
<i>Şekil 5.</i> Stake'in program değerlendirme için veri toplama planı.....	24
<i>Şekil 6.</i> CIPP modeli	28
<i>Şekil 7.</i> Öğretmen ve Öğrencilere Uygulanan CIPP Modeli ile Değerlendirme Ölçeğine Ait DFA Modeli	40

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

BGSÜ	Program değerlendirme aşamaları olan Bağlam Girdi-Süreç ve Ürün
CFI	Comparative Fit Index (Karşılaştırmalı Uyum İndeksi)
CIPP	Program değerlendirme aşamalarını ifade eden kavramların İngilizcesi olan Context- Input- Process- Product sözcüklerinin baş harfleridir.
DFA	Doğrulayıcı Faktör Analizi
EBA	Eğitim Bilişim Ağı
KMO	Kaiser Meyer Olkin
MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
NFI	Normed Fit Index (Normlaştırılmış Uyum İndeksi)
RMSEA	Root Mean Square Error of Approximation (Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü)
SED	Sosyo-Ekonomik Düzey
SÖLPDÖ	Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı Değerlendirme Ölçeği
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences (Sosyal Bilimler İçin İstatistik Programı)
vb.	Ve benzerleri
vd.	Ve diğerleri

BÖLÜM 1

GİRİŞ

1.1.Problem Durumu

Edebiyat; bir ders olmanın ötesinde insanın kendisini ifade etmesine, başkalarıyla güzel iletişim kurmasına, yeni yaşamlara ve yeni kültürlerle tanıklık etmesine, insanların dilini en güzel biçimde kullanmasına büyük katkı sağlar.

Edebiyat kişilerin ve ulusların yaşamında önemlidir. Çünkü edebiyat sayesinde bir millet, köklü bir geçmişe sahip olma özelliğini ortaya koyar ve bunun bilincinde olarak dünya üzerinde varlığını devam ettirme şansını yakalar. Edebiyat, geçmişe kurulan bir köprüdür; bizi geçmişe taşır ortak bir köke ve ortak bir amacın bilincine varmamızı sağlar. Aynı zamanda edebiyat bir ortak paydadır.

Günümüzde bilim ve teknolojinin gösterdiği olağanüstü gelişmenin doğurduğu iletişimsizlik, bireysellik, dayanışma duygusundan uzaklaşma, ulusları ve bireyleri tekbenciliğe, nefrete, savaflara doğru sürüklemektedir.

Bireyselliğin öne çıktığı, bilim ve teknolojinin bütünleştirici bir rol oynamadığı bu dünyada edebiyat; meslekleri, hayattaki amaçları, coğrafi ve kültürel konumları ve kişisel durumları ne kadar farklı olursa olsun, insanların kendilerini tanıyabildikleri ve birbirleriyle konuşabildikleri insan yaşantısının ortak paydalarından biridir. Etnik ve kültürel farklılıklarda insanlık mirasının zenginliğini görmeyi ve bu farklılıkları insanlığın çok yönlü yaratıcılığının belirtisi olarak değerlendirmeyi edebiyattan daha iyi hiçbir şey öğretmez.

Edebiyat hayatın daha iyi anlaşılmasını ve daha iyi yaşanmasını sağlar. Hayatı başkalarıyla birlikte yaşamayı, paylaşmayı öğretir. Dil ile oluşturulmuş bir hayatta kültürün her kuşakta yenilenerek sürmesi ancak edebiyat yardımıyla mümkün olur.

Edebiyatın önemini Millî Eğitim Bakanlığı da Türk Edebiyatı Dersi Öğretim Programı'nda şu şekilde belirtmiştir:

Güzel sanatların bir dalı olan edebiyatın insanlığın ilk dönemlerinden beri, her yerde ve her zamanda varlığını sürdürmesi, bizlere onun insana özgü vazgeçilmez bir ihtiyacı karşıladığını düşündürmektedir. Edebiyatın bu özelliğini, insanın “sanat yapma varlık şartı”na bağlayanların da olduğu bilinmektedir.

Edebî eser, dille gerçekleştirilen güzel sanat ürünüdür. Özgünlüğü de tarihi ve kültürel olanla yakın ilişkisinden kaynaklanır. Edebî metin, sanat ve kültür etkinliklerinin iç içe girdiği bir alanda oluşur. Zaten dil, kültür alanının hem yapıcısı hem de ifade aracıdır. Bu durum edebiyat eğitime, kültür ve sanat eğitimi içinde ayrı bir önem kazandırmaktadır.

Edebî metinler, kendilerine özgü bir iletişim araçlarıdır. Bu iletişim; bilimsel, felsefî ve pratik hayata özgü iletişimlerden hem gaye hem de düzenleniş bakımlarından farklıdır. Edebî iletişimde yaşayan, düşünen, duyan, hisseden, araştıran, isyan eden insan; sanata özgü yapı içinde somutlaşma imkânı kazanır. Bunun için edebî metin, insana özgü gerçekliklerden hareketle sistemli ve tutarlı bir biçimde yorumlandıkça anlam kazanır ve yeniden yapılandırılır. Bu sebeple de ‘Onun anlamı yoktur, anlamları vardır’ denir.

Edebiyat eğitimi de kısaca, bu metinlerdeki sanat değerlerini sezmeyi, dilin metinde kazandığı anlamları kavramayı ve metni yorumlamayı sağlayacak becerileri kazandırmayı amaçlar. Bu eğitimin ilk ve önemli basamağı lise yıllarındaki edebiyat dersleridir. Edebiyat derslerinde öğrencilere, her yönüyle bireysel, ulusal, evrensel değer, zevk ve anlayışın edebî metinlerde nasıl inceleneceği ve değerlendirileceği hususunda beceriler kazandırılmalı; sanata özgü yaşantının özellikleri hissettirilmelidir. Öğrencilerin; her düzeydeki dil göstergelerinin nerede, niçin, nasıl ve neden kullanıldığını kavrayabilecek bir anlayışa ulaşmaları sağlanmalıdır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2011).

Millî Eğitimin de önemini açıkça ortaya koyduğu Türkçe ve edebiyat öğretiminin programlı ve şuurlu bir şekilde verilmesine Atatürk ile başlanmıştır. Atatürk’ün eğitim hakkındaki düşünceleri, 3 Mart 1924 tarih ve 430 sayılı “Tevhid-i Tedrisat Kanunu” ile uygulanmaya konulmuştur. Bu kanun ile eğitim dili olarak Türkçe kabul edilmiştir (Dursunoğlu, 2006).

Göğüş (1971) ve Karakuş (2002)’a göre: “Ortaöğretim kurumlarında diğer bazı derslerle birlikte edebiyat ve dil eğitimi için ilk program, 1924 yılında ikincisi düzenlenen “Heyet-i İlmîye” toplantısında hazırlanmıştır.” Yine Göğüş(1971) ve Karakuş(2002), söz konusu çalışmayı: “Bu programın ilkeleri “Lise Müfredat Programlarının Esbab-ı Mucibe Lâyihası” adıyla yayımlanan ve Türkçe kısmı Mehmet Fuat (Köprülü), Ali Canip (Yöntem) ve Süleyman Şevket (Tanlı) tarafından tertip edilen kitapçıkta farklı türdeki okullarda Türkçe öğretiminin nasıl yapılması gerektiği hususunda açıklamalara yer verilmiş; genel ilkeler ortaya konmuştur.” şeklinde değerlendirmişlerdir.

Hazırlanış amacı tam olarak bu olmasa da bu kitapçıkta verilen açıklamalar daha sonraki süreçte bazı uzmanlar tarafından dil ve edebiyat derslerinin ilk müfredat programı olarak kabul edilmiştir.

Hazırlanan bu program üzerinde 1927’den başlamak üzere pek çok defa çeşitli değişiklikler yapılmıştır. Son şeklini 1957’de yapılan değişiklikle alan program 33 yıl uygulamada kalmıştır. Sadece 1976’da, programda köklü bir değişiklik yapılmakla birlikte, verimli olmayacağı kanaati olduğu için bir yıl sonra 1957 programına tekrar dönmüştür.

Son olarak “Ders Geçme ve Kredili Sistem” esas alınarak hazırlanan 1991 yılı programı uygulamaya konulmuştur. Ardından, 1995-1996 öğretim yılı başında tekrar “Sınıf Geçme Sistemi”ni esas alan programa dönülmesi görüşü benimsenmiş; ancak, daha bu sistem ile ilgili program hazırlıkları tamamlanmadan yeni bir öğretim programı hazırlanmış ve 2005-2006 öğretim yılında uygulamaya konulmuştur.

2011 yılında ise Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı’nca yeni bir edebiyat programı oluşturulmuş ve bu tarihten itibaren uygulamaya konulmuştur.

Yeni uygulamaya konulan öğretim programı öğrencilere, başta sanat metni olmak üzere her türlü metni yapı, tema, dil, anlatım ve anlam bakımından çözümleme becerisi kazandırmayı amaçlar. Programa göre öğrenciyi bu beceriye ulaştıracak yöntem ve tekniklerin 9. sınıfta kazandırılması planlanmıştır (MEB, 2011). Ele alınan içerik yakından incelendiğinde 9. Sınıf Türk Edebiyatı dersinin gerek genel amaçların, gerekse Türk Edebiyatı dersi vizyonunun temelini oluşturduğu görülmektedir. Ayrıca öğrenciye bir edebi metni nasıl ele alması, hangi yönleriyle inceleyip çözümlemesi gerektiğinin öğretildiği ders niteliğindedir (Ataseven, 2011).

Demirel (2006), hazırlanan yeni programların istenilen değişiklikleri meydana getirici nitelikte olup olmadığını kontrol etmek için değerlendirme çalışmalarına ağırlıklı bir şekilde yer verilmesi gerektiğine vurgu yapar.

Alanyazın incelendiğinde ise yeni hazırlanan Türk Edebiyatı dersi öğretim programının değerlendirildiği çalışmalara çok az rastlanmaktadır. Bu çalışmalardan bazıları programın sadece kazanımlarına odaklanırken (Ataseven, 2011; Tahaoğlu, 2014), bir tanesi de eleştirel düşünme açısından programı değerlendirmiştir (Çelik, 2010).

Yukarıda ifade edilenlerden hareketle 9. sınıf Türk Edebiyat dersi öğretim programının değerlendirilmesine ihtiyaç duyulduğu söylenebilir.

1.2.Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, ortaöğretim 9. Sınıf “Türk Edebiyatı” dersi öğretim programının CIPP (Context-Input-Process-Product/Bağlam-Girdi-Süreç-Ürün) değerlendirme modeli kullanılarak öğretmen ve öğrenci görüşleri açısından değerlendirilmesidir.

Araştırma konusu ve araştırma sonuçlarıyla ilgili öneriler çalışmanın Bulgular ve Yorumlar bölümünde ayrıntılı biçimde yer almıştır.

1.2.1.Alt Amaçlar

Araştırmanın temel amacı olan “Ortaöğretim 9. Sınıf “Türk Edebiyatı” dersi öğretim programının CIPP (Context-Input-Process-Product/Bağlam-Girdi-Süreç-Ürün) değerlendirme modeli kullanılarak öğretmen ve öğrenci görüşleri” kapsamında belirlenen alt amaçlar aşağıda belirtilmiştir:

1. 9. sınıf “Türk Edebiyatı” dersi öğretim programına yönelik öğretmen görüşlerinin (bağlam, girdi, süreç, ürün) düzeyini belirlemek,
2. 9. sınıf “Türk Edebiyatı” dersi öğretim programına yönelik öğrenci görüşlerinin (bağlam, girdi, süreç, ürün) düzeyini belirlemek,
3. 9. sınıf “Türk Edebiyatı” dersi öğretim programının öğretmen ve öğrencilerinin, programın bağlam değerlendirme boyutuna ilişkin görüşler arasında anlamlı fark olup olmadığını tespit etmek,
4. 9. sınıf “Türk Edebiyatı” dersi öğretim programının öğretmen ve öğrencilerinin, programın girdi değerlendirme boyutuna ilişkin görüşler arasında anlamlı fark olup olmadığını tespit etmek,
5. 9. sınıf “Türk Edebiyatı” dersi öğretim programının öğretmen ve öğrencilerinin, programın süreç değerlendirme boyutuna ilişkin görüşler arasında anlamlı fark olup olmadığını tespit etmek,
6. 9. sınıf “Türk Edebiyatı” dersi öğretim programının öğretmen ve öğrencilerinin, programın ürün değerlendirme boyutuna ilişkin görüşler arasında anlamlı fark olup olmadığını tespit etmek,
7. 9. sınıf “Türk Edebiyatı” dersi öğretim programının öğretmen ve öğrencilerinin, programın bağlam, girdi, süreç ve ürün değerlendirme boyutuna ilişkin görüşler arasında anlamlı/ belirgin bir fark olup olmadığını tespit etmektir.

1.3.Araştırmanın Önemi

(Özçelik, 1998)'e göre 'Değerlendirme': "Eldeki bilgilere veya verilere bir anlam verme, onları belli amaçlara elverişlilik, belli koşulları karşılama, belli anlamlarda olup olmama vb. bakımlardan yorumlama işlemi..." olarak ifade edilmiştir. (Doğan, 1997, Marsh ve Willis, 2007)'e göre ise 'Eğitimde Değerlendirme': "Öğrencilerin eksikliklerini belirleme, amaçlara ne oranda ulaştıklarını tespit etme, uygulanan yöntemin etkinliğini anlama, uygulanan programın ne oranda etkili ve verimli olduğunu belirleme, yeni bir programın geliştirilmesine yönelik etkilerini belirleme, okul uygulamalarını topluma gösterme vb. gibi çeşitli amaçlarla yapılır. Kısaca, "Bireylere istenen yönde davranış kazandırma sürecine yön veren öğretim programlarının başlangıçta belirlediği amaçlarına ne derecede ulaştığına ilişkin dönüt alabilmek, uygulamada ortaya çıkan eksiklik ve aksaklıkları giderebilmek için programların değerlendirilmesi ve geliştirilmesi gereklidir." (Güven ve İleri, 2006).

"Her eğitim programında mutlaka bir değerlendirme yapılması gerekir. Bu işlem, faaliyetlerin başarısı konusunda bilgi vermesi bakımından zorunludur ve değerlendirmenin şekli, programın amacına ve özelliğine göre değişebilir. (Küçükahmet, 2009; Kısakürek, 1969).

Edebiyat; sadece bir ders olmakla kalmayıp insanın kendisine ifade etmesine, başkalarıyla güzel iletişim kurmasına, yeni yaşamlara ve yeni kültürlerle tanıklık etmesine, insanların dilini en güzel biçimde kullanmasına büyük katkı sağlar. Yani edebiyat ve onun aracı olan dil, her toplum kesiminden insan için hayatının vazgeçilmez bir parçasıdır. Dolayısıyla edebiyat eğitimi her birey için aslında kaçınılmaz bir ihtiyaçtır. Bu eğitimin her öğretim kademesinde doğru ve sağlıklı biçimde verilmesi aynı zamanda toplumun da sağlam temeller üzerine inşa edilmesine katkı sağlayacaktır. Edebiyat öğretiminde kullanılan programlar, sayılan gerekçelerle, çok büyük bir özen ve titizlikle hazırlanması; aynı titizlikle işin uzmanı eğitimciler tarafından uygulanması gereken programlardır. Programın uygulanma süreci ile ilgili sürekli değerlendirmeler yapılması, aksayan yönlerin tespit edilerek gerekli düzeltme ve iyileştirmelerin ivedilikle yapılması büyük önem taşımaktadır.

Yukarıda sayılan nedenlerle ve bu alanda esaslı akademik çalışmaların sayısının az olması 9. Sınıf 2011 Türk Edebiyatı dersi öğretim programı üzerine değerlendirme yapmaya karar

verilmesinin gerekçelerini oluşturmuştur. Aslında bütün sınıflarda edebiyat ğretim programlarının değerlendirilmesine ihtiyaç olduğu da bilinen bir gerçektir.

Araştırma sonunda elde edilecek bulguların Türk Edebiyatı dersi ğretim programının değerlendirilmesi konusunda alanyazında var olan önemli bir boşluğu kapatacağı ve gelecekte program değerlendirme ile ilgili araştırmalara da kaynak olabileceği düşünülmektedir. Bunun yanı sıra, araştırmada ğretim programı tüm yönleriyle değerlendirileceğinden program geliştirme uzmanlarına da programın başarısı ve etkililiği hakkında ipuçları sağlayabileceği öngörülmektedir. Araştırmadan elde edilecek bulguların daha nitelikli ve etkili programlar geliştirilmesi için katkı sağlayabileceğine inanılmaktadır.

1.4.Sayıtlar

Bu araştırmada;

1. Araştırmanın uygulandığı örneklem, evreni temsil ettiği,
2. Öğretmen ve öğrencilerin, ölçek maddelerini gerçeği yansıtacak biçimde cevapladıkları varsayılmıştır.

1.5.Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. Ankara ili merkez ilçelerindeki ortaöğretim kurumları,
2. 9. sınıf Türk Edebiyatı dersine giren ya da girmiş ders öğretmenleri,
3. 2011 yılında güncellenen 9. sınıf Türk Edebiyatı dersi ğretim programı,
4. 9. sınıf Türk Edebiyatı dersi ğretim programını CIPP modeli ile değerlendirme leği, ğretmen ve ğrenci formları ile sınırlıdır.

BÖLÜM 2

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1.Öğretim Programı

Eğitim kurumlarının eğitimin niteliğini artırmaya yönelik yaptığı çalışmaların başında öğretim programlarını düzenlemek gelir. Bu anlamda konunun daha net anlaşılması için “öğretim programı” tanımını irdelemekte yarar vardır. Her eğitim kavramında olduğu gibi öğretim programı kavramına ilişkin de alanyazında çeşitli tanımlar yer almaktadır. Bunlardan bazıları aşağıda açıklanmıştır:

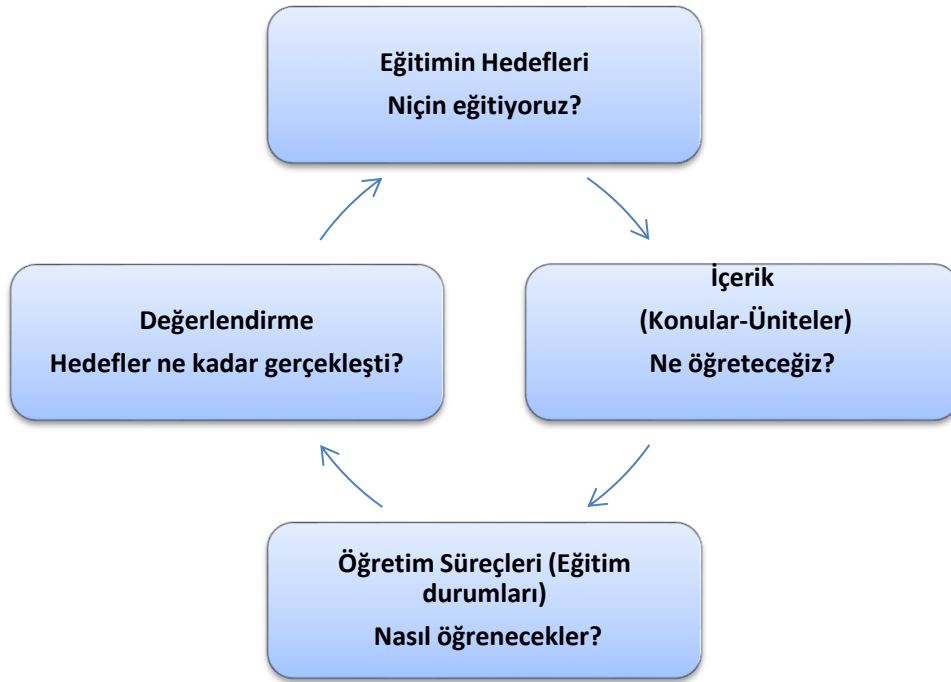
Öğretim programı amaçlara ulaşmak için düzenlenen planlar, okul ve okul dışı planlanan bütün deneyimler, sistematik konular bütünü, okul personeli tarafından hazırlanan kendine has ilkeleri ve kuramları olan çalışma alanı, derslerin sıralanması ve konuların oluşturulmasıdır (Ornstein ve Hunkins, 2004). Yani bireylerin hayat boyu aldığı eğitimin daha önceden belirli ilkeler doğrultusunda planlanarak sınıf ortamında uygulanması için hazırlanan planlar bütünü olarak da ifade edilebilir (Küçükahmet, 1997).

Ertürk (1975) öğretim programını yetişek olarak isimlendirerek, öğrencilerin geçirmiş oldukları belirli yaşantılar olarak tanımlamıştır. Çünkü Ertürk’e göre öğretim programı yaşantı temelli bir olgudur. Varış (1978) ise, öğretim programını bir eğitim kurumunun milli eğitim tarafından belirlenen amaçlara ulaşılması için planladığı ve gerçekleştirdiği faaliyetlerin tümü olarak tanımlamaktadır. Erden (1998) de benzer şekilde öğretim programının planlı ve düzenlenmiş eğitim faaliyetleri olarak ifade etmesi, bir öğretim programında olmazsa olmazın “bir plan dâhilinde” gerçekleştirilmiş olması gerektiği düşüncesini ortaya çıkarmaktadır.

Öğrenme yaşantıları için hazırlanan bu planda; uygulanacak etkinliklerin içeriğinden, bu etkinliklerin nasıl yapılacağından, kullanılacak materyallerden, zamanın kullanımından, değerlendirmeye kadar her aşaması tek tek hazırlanır (Tan ve Erdoğan, 2005).

2.1.1.Öğretim Programının Öğeleri

Program geliştirme ve değerlendirme çalışmaları yapılırken sistematikliğin sağlanması adına var olan öğelerden bahsetmek fayda sağlayacaktır. Öğretim programının öğeleri dört ana başlık altında toplanmaktadır. Bunlar: Hedefler, İçerik, Öğrenme Öğretme Süreci ve Değerlendirme olarak alanyazında yer almaktadır. Aşağıda daha detaylı bir şekilde her öğeden bahsedilmiştir (Ornstein ve Hunkins, 2004).



Şekil 1.Öğretim programının öğeleri

2.1.1.1.Hedefler

Öğretim programının temel yapı taşlarını oluşturan hedefler, öğretim süreci sonunda ne yapılacağını tanımlayan ifadelerdir. Yani bireylere eğitim yoluyla kazandırılması istenen

istendik davranışları belirten ifadelerdir (Ertürk, 1975). “Öğrenme ortamında niçin öğretiyoruz?” sorusunun cevabı ile hedeflere gidilir.

Hedefler uzak hedefler, genel hedefler ve özel hedefler olmak üzere üçe ayrılır (Çelik, 2006):

- Uzak hedefler; eğitim sisteminin yetiştirmek istediği insan niteliklerini açıklar. Uzak hedefler bir milletin kültürü ile özdeşleşmiş özelliklerinin insana yansımını ifade eder.
- Genel hedefler, ulaşılması zor gibi görünen soyut ifadeli uzak hedeflerin hayata geçirilmesine dair daha somut ifadelerdir. Yani uzak hedeflerin bir bakıma yazıya dökülmesi genel hedefleri oluşturmaktadır. Bu bakımdan eğitimin ve okulun hedefleri haline gelmiştir denebilir.
- Özel hedefler, öğrencinin yetişmesi için belirli bir çalışma alanı için hazırlanan ifadelerdir. Yani bir ders ya da kurs için özel hazırlanan hedeflerdir.

Hedeflerin aşamalı sınıflandırılması ise Bloom ve arkadaşları tarafından 1956 yılında yapılmıştır. Buna göre; bilişsel alan, duyuşsal alan ve psikomotor alan olmak üzere üç grupta hedeflerin yazılması mümkündür. Bununla amaç; basitten karmaşığa doğru ve basamaklar halinde öğrenmeyi sağlamaktır. Bunlar kısaca açıklanacak olursa (Çelik, 2006);

- Bilişsel hedefler; bilme, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarından oluşmaktadır. Bir alt basamak sağlanmadan diğerine geçilmez.
- Duyuşsal hedefler; bireyin ilgi, tutum, özgüven, sevgi, korku gibi içsel duygularını ifade eden hedeflerdir.
- Psikomotor hedefler; zihin ve kas koordinasyonu gerektiren aktivitelerle ilgili ifadelerdir. Resim, beden eğitimi ve müzik derslerinde kazandırılmak istenen davranışlar genel olarak psikomotor hedeflerle ifade edilir.

2.1.1.2.İçerik

Hazırlanan hedeflere uygun konular dizini, içeriği oluşturmaktadır. Önce hedefler belirlenir daha sonra bu hedeflere uygun içerik hazırlanır. Bu yüzden içerik, hedeflerin kazandırılmasında bir araç vazifesi görmektedir. Çünkü hazırlanan konular ve üniteler ile hedeflere ulaşmak planlanmaktadır (Sönmez, 1991). Bu anlamda öğrencilere öğrenme öğretme sürecinde kazandırılacak tüm bilgiler içeriği oluşturur. Dolayısıyla içeriğin de tıpkı

hedefler gibi öğrenci hazırbulunuşluk düzeyine uygun olması önemlidir. Bunun yanı sıra somuttan soyuta, kolaydan zora hazırlanması ve hedeflerle birebir uyumlu olması gerekmektedir (Demirel, 2006).

Bir öğretim programının içeriği oluşturulurken dikkate alınması gereken bazı hususlar vardır. Bunlar Varış (1978)' a göre aşağıdaki şekilde sıralanmıştır:

- Toplumun ihtiyaçlarına uygunluk ya da toplumsal fayda,
- Bireysel ihtiyaçlara uygunluk ya da bireysel fayda,
- Öğrenme öğretme ilkelerine uygunluk,
- Bilimsel bilgiye uygunluk.

2.1.1.3.Öğretim Süreçleri

Bu kavram alanyazında “öğrenme-öğretme yaşantıları” ve “eğitim durumları” diye de kullanılmaktadır. Yine de tüm isimlendirmelerin aynı şeyi ifade ettiği ortadadır. Buna göre öğretim süreçleri, öğrencilerin hedeflere ulaşması için gerekli ortamların ve uyarıcıların düzenlenmesi ve işlemlerin gerçekleştirilmesi olarak tanımlanmaktadır (Sönmez, 1991). Bu bakımından öğrencilere kazandırılması istenen hedeflere uygun yaşantılar bu aşamada hazırlanır. Dolayısıyla bu öğrenme yaşantılarının etkililiği üzerine yapılması gerekenlerden en önemlisi öğrencilerin farklılıklarına hitap edecek şekilde düzenlenmesidir (Demirel, 2006).

Ertürk (1975)' e göre ise öğretim süreci, belli bir süre içerisinde bireyleri etkileyecek ve öğrenmelerini sağlayacak dış güçlerin oluşturulduğu aşamadır.

Daha detaylı bir şekilde ele alınacak olursa, öğretim süreçleri aşağıdaki hususlar dikkate alınarak hazırlanmalıdır (Sönmez, 1991):

- Hedeflere uygun, davranışları yansıtacak biçimde etkinlikler planlanmalıdır. Programın değerlendirilmesi esnasında ise öncelikle öğretim süreçlerinin var olan hedeflerle uygunluğunun karşılaştırılması söz konusudur.
- Öğretim sürecinde “süre” her hedefin gerçekleştirilebileceği kadar yeterli, fakat boş yere vakit geçirecek kadar geniş olmamalıdır. Bu bakımdan öğrenme süreci, öğrenci hızına göre hazırlanmalıdır.

- Öğretim sürecinde öğrenme eksikliklerinin belirlenmesi ve buna göre yeni uygulamalar eklenebilecek kadar esnek bir öğretim süreci hazırlanmalıdır. Programın etkililiği incelenirken bu hususa da özellikle dikkat edilmelidir.
- Hedeflere ulaşmak için gerçekleştirilecek tüm etkinlikler materyaller, yöntem ve teknikler tek tek açıklanmalıdır.

Ertürk (1975), öğretim süreçlerini hazırlarken ve değerlendirilirken dikkat edilmesi gereken hususları dört ana başlıkta toplamaktadır. Bunlar; hedefe görelilik, öğrenciye görelilik, ekonomiklik ve diğer yaşantılara göreliktir. Bunlar aşağıda kısaca açıklanmıştır:

- *Hedefe görelilik:* Her yaşantı mutlaka hedefe göre olmalıdır. Yani belli istedik davranışları geliştirici nitelikte düzenlenmelidir.
- *Öğrenciye görelilik:* Bu bakımdan kullanılan ders materyalleri kullanılabilecek nitelikte olmalı, çevre şartları öğrencinin gerçekleştirilmesi istenen davranışlarına göre ve öğrenciyi tatmin edici nitelikte düzenlenmelidir. Bunun yanında öğrenci seviyesine göre hazırlanmalıdır. Buradan kasıt öğrenme hazır bulunuşluğunun dikkate alınmasıdır.
- *Ekonomiklik:* Eğitime yatırımların boşa gitmemesi adına her türlü harcamanın tayin edilmesi önemlidir. Tek başına hedefe görelilik ya da öğrenciye görelilik yetmez. Öğrenme yaşantılarının ekonomik de olması gerekir. Ekonomiklik denilince bir yaşantının; ucuza mal edilmesi, bir taşla birkaç kuş vurulması, istenmedik yan etkilerden arınık olması ifade edilmektedir.
- *Diğer yaşantılara görelik:* Her yaşantının mutlaka bir diğerinden etkilenmesi söz konusudur. Bu bakımdan tek başına kopuk bir yaşantı diye bir şey mümkün değildir. Yani bir yaşantı kendiyle beraber diğerlerine göre de hazırlanmalı ve değerlendirilirken bu hususa da dikkat edilmelidir.

2.1.1.4. Değerlendirme

Eğitim kalite kontrolü olarak belirtilen değerlendirme, hedeflerin tek tek test edilip istendik davranışlara ulaşılma derecesinin belirlenmesidir (Demirel, 2006). Bu anlamda öğrenci başarısı hakkında bir yargıya ulaşma, bir ölçüte göre ölçüm yaparak kıyaslama yapma işi olduğu söylenebilir (Tan ve Erdoğan, 2005).

Öğretim programının son ögesi olan değerlendirme, sadece öğrencilerin hedeflere ulaşma düzeylerini kontrol etmez. Aynı zamanda, karşılaşılan güçlüklerin, aksaklıkların belirlenmesinde ve öğretmenlerin kullandıkları yöntem-tekniklerin etkililikleri üzerine dönüt sağlar. Öğretim programını oluşturan öğelerin tamamı birbiriyle karşılıklı etkileşim halindedir. Bu nedenle birinde oluşan problem bir diğerini de etkilemektedir. Dolayısıyla değerlendirme yapılırken sürekli olarak diğer öğelerin birbiriyle ilişkisini de gözden geçirmek gerekmektedir (Erden, 1998, s.21).

Eğitimde değerlendirme amaçları Turgut ve Baykul (2011)'a göre beş ana başlıkta toplanmıştır. Bunlar: “Öğretim programının değerlendirilmesi, öğretimin değerlendirilmesi, öğrenme eksikliklerinin saptanması, yöneltme ve öğrenci başarısının değerlendirilmesi...” şeklindedir. Bunlar kısaca aşağıdaki şekilde özetlenebilir.

- *Öğretim Programının Değerlendirilmesi:* Bir derse ait öğretim programının okulun belirlediği hedeflerine uygunluğunun kontrolüdür.
- *Öğretimin Değerlendirilmesi:* Ders esnasında ya da ders dışı, sınıfta gerçekleştirilen öğretimin ne kadar etkili olduğunun belirlenmesi için yapılır. Öğretimin değerlendirilmesini dersi yürüten öğretmen yapar ve etkililiği hususunda kararlar alır. Kullandığı yöntem ve tekniklerin ne kadar işe yaradığını, öğrenme ortamlarının düzenini yeniden düşünür. Yani gerekli tedbirleri bu sayede almış olur.
- *Öğrenme Eksikliklerinin Saptanması:* Öğrenme öğretme süreci esnasında öğrenciler arasında gerçekleşen eksikliklerin saptanmasıdır. Bazı konuların bazı öğrenciler tarafından anlaşılmaması söz konusu olabilir.
- *Yöneltme:* Gelecekteki ya da söz gelimi bir sonraki aşama için öğrenciyi yönlendirme adına yapılır. Örneğin, öğrencinin seçeceği meslek için öğretmenin onun yeteneklerini değerlendirmesi gibi.
- *Öğrenci Başarısının Değerlendirilmesi:* Bir dersin, ünitenin ya da yılın sonunda öğrencinin yapılan tüm işlemler sonucunda başarısının değerlendirilmesidir.

2.1.2.9.Sınıf Türk Edebiyatı Dersi Öğretim Programının İçeriği

Milli Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 2011 yılında yayınladığı “Ortaöğretim Türk Edebiyatı Dersi 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar Öğretim Programı”nda bu

programın daha önce uygulamaya konan öğretim programlarından daha farklı bir yaklaşım belirlendiğinin altı çizilir. Bu farklardan biri, Millî Eğitim Bakanlığı yetkililerince Cumhuriyetin ilk yıllarından beri önerile gelen “edebiyat eğitiminde metnin esas alınması ve çözümlenmesi” yönteminin nasıl uygulanacağını bu programda açık ve net biçimde dikkatlere sunuluyor olmasıdır. Bir diğer önemli fark ise 2011 programının “ünite” esasına göre oluşturulmuş olmasıdır: “Bu programdan önce hazırlanmış edebiyat programlarının hiçbirinde ünite esas alınmamış, devir ve kişiler ile konu başlıkları bölümler hâlinde listelenerek verilmekle yetinilmiştir. Hazırlanan bu programda ise her sınıfta üzerinde durulacak üniteler belirlenmiştir” (MEB, 2011).

“Ortaöğretim Türk Edebiyatı Dersi 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar Öğretim Programında belirtildiğine göre 9. sınıf edebiyat programı, 4 üniteden oluşmaktadır.

1. Ünite, “Güzel Sanatlar ve Edebiyat” adını taşımaktadır. Programda bu ünitenin sanatın insan hayatındaki, edebiyatın güzel sanatlar içindeki yeri ve değeri ile edebî metinlerin edebî olmayan metinlerden farklılıklarını kavratmayı hedeflediği belirtilir. Edebiyatın kültür, tarih ve gerçeklik ilişkisi üzerinde durulduğu; dille edebiyatın birbirinden ayrı düşünülemeyeceğinin sezdirilmek istendiği ve edebiyatın diğer çalışma alanlarıyla, bilimsel etkinliklerle ilişkisinin ortaya konulduğu söylenir. Teorik bilgi vermek yerine; metinleri merkeze alarak öğrencilerin bireysel ve grup hâlinde gerçekleştirecekleri etkinliklerle; eleştirel düşünme, sorunları çözebilme, araştırma, sorgulama, yaratıcı düşünme becerileri kazanmalarının temel hedefler arasında olduğu ifade edilmiştir.

2. Ünite “Coşku ve Heyecanı Dile Getiren Metinler” başlığını taşımaktadır. Bu ünite şiir türüne ayrılmıştır. 1. Şiir İnceleme Yöntemi, 2. Şiir Okuma, 3. Manzume ve Şiir şeklinde 3 alt başlık halinde olmak üzere şiir türünün farklı açılardan değerlendirilmesi öngörülmektedir. Bu ünite şiirlerin zihniyet, ahenk, dil, yapı, tema, anlam, gerçeklik ve gelenek bakımlarından nasıl incelenmesi ve yorumlanması gerektiği üzerinde durulmuştur (MEB, 2011).

3. Ünite Olay “Çevresinde Oluşan Edebi Metinler” başlığını taşımaktadır ve “Olay Çevresinde Oluşan Edebi Metinleri Tanıma Ve Gruplandırma”, “Anlatmaya Bağlı Edebî Metinleri İnceleme Yöntemi” ve “Anlatma Esasına Bağlı Metinleri Okuma”, “Göstermeye Bağlı Edebî Metinler (Tiyatro)” olmak üzere dört alt başlıktan oluşmaktadır. Bu ünite masal ve destandan hikâye ve romana uzanan çizgide anlatmaya bağlı metinlerin zihniyet, yapı, tema, dil ve anlatım, anlam, yorum, gelenek, metin ve yazar/şair bakımlarından nasıl

incelenmesi gerektiği gösterilmiştir. Öğrencilerin metin parçalarını okuyup inceleyerek bağımsız metinleri inceleyip yorumlayacak beceriler kazanmasını sağlamak temel hedeflerdendir. Ayrıca en eski dönemlerden günümüze ulaşan süreçte yaşama biçimi, benimsenen uygarlık değerleri çevresinde anlatma esasına bağlı edebî metinlerin nasıl geliştiğini anlama, değerlendirme ve yorumlama becerileri kazanmaları beklenmektedir.

4. Ünite, “Öğretici Metinler” başlığını taşımakta ve Öğretici Metinleri İnceleme Yöntemi ve “Öğretici Metinleri Okuma” (Tarihi Metinler, Felsefi Metinler, Bilimsel Metinler, Gazete Çevresinde Gelişen Metin Türleri, Kişisel Hayatı Konu Alan Metin Türleri) olmak üzere iki alt başlıktan oluşmaktadır. Bu ünite, öğretici metinlerin yapı (plan), ana düşünce, dil ve anlatım, metin ve gelenek, anlam bakımlarından nasıl inceleneceği ve yorumlanacağı konularında birbirini tamamlayarak verilen kazanım, etkinlik ve açıklamalarla öğrencilerin zevklerinin gelişmesi ve metni inceleyip yorumlayacak beceriler kazanmaları hedeflenmektedir (MEB, 2011). Ayrıca öğretici metinlerin her birinin bütün hâlinde nasıl inceleneceği gösterilmiştir.

Programın değerlendirilmesi bu çalışmanın amaçlarına uygunluğu açısından daha detaylı bir şekilde aşağıda ele alınmıştır.

2.2. Program Değerlendirme

Bir öğretim programının başarılı olabilmesi için tüm öğrencilerin programdaki amaçlara ulaşmış olması gerekir. Programın uygulanması sonucunda, yetersiz kalan ya da ters işleyen öğelerin olup olmadığı, varsa aksaklıkların programın hangi öğelerinden kaynaklandığını belirlemek ve gerekli düzeltmeleri yapmak amacıyla programın değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda değerlendirmenin, eğitim programının etkililiği hakkında;

- Veri toplama,
- Verileri ölçütlerle karşılaştırıp yorumlama,
- Etkililik hakkında karar verme basamaklarından oluştuğu söylenebilir (Demirel, 2006).

Cronbach (2002), “program değerlendirmenin tüm işlevlerini hesaba katacak olursak, bir eğitim programı hakkında karar vermek için bilgi toplama ve kullanma sürecidir tanımını yapabiliriz” demektedir.

“Programın uygulanmadan önceki kuvvetli ve zayıf yönleri ile ilgili veri toplamanın amacı, program geliştirme uzmanlarının ya programın gözden geçirilmesi, karşılaştırılması ve sürdürülmesine ya da bitirilmesine karar vermesini sağlamaktır.” (Ornstein ve Hunkins, 2004).

Mcneil’e (1977) göre, program değerlendirme şu iki soruya ışık tutmaktadır;

- Planlanmış öğrenme faaliyetleri (imkânlar, programlar, dersler ve aktiviteler) istenilen sonuçları üretiyor mu?
- Programa dair en iyi öneriler nasıl geliştirilebilir?

Tüm bu tanımlardan hareketle, program değerlendirme, öğretmenin öğrenciye aktardıklarının planlanmış hedeflere göre amacına ulaşp ulaşmadığının kontrol edilmesi, aksaklıkların gözden geçirilip iyileştirme sürecine gidilmesi ve işlerliğin kazandırılması çalışmasıdır şeklinde tanımlanabilir.

Program değerlendirme, süreklilik arz eden sistematik bir süreçtir. Programın gelişimi sürdükçe değerlendirme faaliyetleri de sürecektir. Program değerlendirme süreci bazı belirli basamaklar şeklinde ilerlemektedir.

“Program değerlendirme sürecinin temel aşamalarını ya da işlemlerini Kaya (1997), şu başlıklar altında oluşturmuştur:

- Anlamanın kesinleştirilmesi (program değerlendirmenin ne anlama geldiğinin ortaya konması),
- Amacın belirlenmesi,
- Anahtar tarafların belirlenmesi,
- Olanakların ve engellerin belirlenmesi,
- Yanıt aranacak soruların belirlenmesi,
- Tasarının kesinleştirilmesi,
- Verilerin toplanması,
- Verilerin çözümlenmesi,
- Sonuçların yorumlanması ve ilgililere bildirilmesi.”

Ertürk (1975)’e göre program değerlendirmenin faydaları şu şekilde sıralanmıştır:

- Mevcut eğitim öğretim sürecinin aksaklıklarının belirlenip yeniden düzenlenmesini sağlar.
- Eğitimcilerin kendilerini yetiştirip hedeflerini yükseltmelerini sağlar.
- Öğrencilerin bir adım daha öne gidebilmelerini sağlar.
- Sonraki öğrenme yaşantıları için gerekli durumların belirlenmesini sağlar.
- Öğretmen, öğrenci, yönetici ve velilere genel bir tablo çizer.

2.2.1.Program Değerlendirme Yaklaşımları ve Modelleri

Bir programın değerlendirilmesi işlemi, esasında o programın hangi yaklaşıma dayalı olarak hazırlandığı, ölçmeyi amaçladığı davranışların neler olduğu yani nasıl bir insan modelinin yetiştirilmesi beklendiğine göre çeşitlenebilmektedir.

2.2.1.1.Ertürk'ün Program Değerlendirme Yaklaşımı

Ertürk (1975) program değerlendirme yaklaşımlarını altı ana grupta toplamıştır. Bunlar:

- *Yetişek tasarısına(eğitim programı) bakarak değerlendirme:* Yani öğretim programının program geliştirme ilkelerine uygun hazırlanıp hazırlanmadığına bakılır.
- *Öğrenme ortamına bakarak değerlendirme:* İstendik davranış değişiklikleri ve aktif katılımının sağlanması için planlanan uyarıcıların etkililiği ve birbiri arasındaki ilişki incelenir.
- *Başarıya bakarak değerlendirme:* Öğrencinin dönem ya da yılsonundaki başarısına bakılarak yapılır. Başlangıçta belirlenen davranışları kazanıp kazanmadığı bu sayede anlaşılır.
- *Erişkiye (sonuca) bakarak değerlendirme:* Uygulanan programa dâhil edilen öğrencinin giriş davranışları ile çıkış davranışları arasındaki durum kıyaslamasıdır. Yani uygulanan program, öğrenciyi nereden nereye getirmiştir diye bakılır.
- *Öğrenmeye bakılarak yapılan değerlendirme:* Öğrencinin program boyunca tüm öğrenmelerinin irdelenmesidir.

- *Ürüne bakılarak yapılan değerlendirme:* Öğrencinin giriş davranışı ile çıkış davranışı arasında tutarlı bir farkın olup olmadığına, öğrenme ortamına, program tasarısına bakılarak yapılan değerlendirmedir. (Ertürk, 1975, s.47)

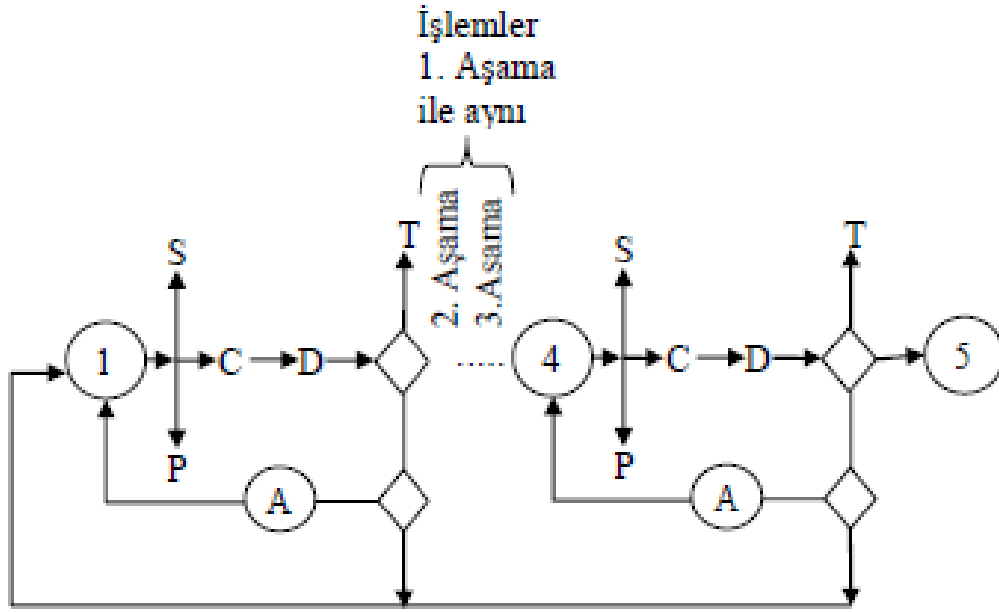
2.2.1.2.Provus'un Farklar Yaklaşımı ile Değerlendirme Modeli

Yönetici odaklı bir değerlendirme modeli olan Farklar Yaklaşımı Modeli'nde programın her aşamasına ilişkin kararlar veren “karar vericiler” olsa da, aslında, Tyler gibi hedefe dayalı bir model benimsenmiştir. Bu değerlendirme modeline göre üç temel unsur vardır. Bunlar (Yüksel, 2010, s.42):

1. Yapılan değerlendirme işlemi belirli standartlara göre yapılmalıdır. Bu standartlar değerlendirme uzmanlarının ortak katılımıyla kararlaştırılmalıdır.
2. Programın değerlendirilmesi için bazı aşamalar vardır. Bu aşamalar sonunda, ilk etapta belirlenen standartlar ve elde edilen performans arasında farklılık olup olmadığı tespit edilmelidir.
3. Ortaya çıkan sonuçlar çerçevesinde programın devamı, geliştirilmesi ya da sonlandırılması adına girişimlerde bulunulmalıdır.

Bu dört temel unsur kapsamında Provus dört adımda gerçekleştirilecek bir değerlendirme önerisi sunar (Ornstein & Hunkins, 2004, s.22):

1. Programın standartlarını belirlemek,
2. Programın performansını belirlemek,
3. Performans ile standartları kıyaslamak,
4. Performans ile standartlar arasındaki farkın olup olmadığını belirlemek,



Şekil 2.Provus'un farklar modeli

S: Standartların Belirlenmesi

P: Program performansının belirlenmesi

C: Standartlar ile performansların karşılaştırılması (Comparison)

D: Karşılaştırma sonrasında farklılık olup olmadığının belirlenmesi (Discrepancy)

T: Programın sonlandırılması (Terminate)

A: Program standartlarının veya performansının değiştirilmesi (Alteration)

Şekil 2. Provus'un farklar modeli (Popham'dan aktaran Berk, 2012, s.61)

Şemada görüldüğü üzere ardışık bir yapı gösteren bu değerlendirme modelinde, sürecin her aşamasında performans ile standartlar karşılaştırılmaktadır. Bu kıyaslama sonucunda ortaya çıkan farklılıklarla ilgili değerlendirme uzmanı tarafından bir rapor yazılır. Bu raporla beraber problemleri belirlemek ve çözüm öneriler sunmak, programdaki farklılıkların düzenlenmesi için öneriler geliştirmek yine değerlendirme uzmanının işidir. Hazırlanan rapora ilişkin karar verme işi ise karar vericilerin işidir. Söz konusu farklılıklara ilişkin karar alınmasında anahtar kişi karar vericilerdir. Bu bakımdan hazırlanan değerlendirme raporu için karar vericiler aşağıdakilerden birini gerçekleştirirler (Ornstein & Hunkins, 2004, s.32);

1. Performans ile standartlar arasında kayda değer farklılıklar yoksa bir sonraki aşamaya geçilir.
2. Standartlar ve performanslar arasında fark varsa, bunlar yeniden gözden geçirilir. Bu anlamda; standartları karşılamada performansın yetersiz kaldığı görülüyorsa performans gözden geçirilmeli, standartların uygun olmadığı düşünülüyorsa standartlar değiştirilmeli.
3. Programın performans ve standartları en başından yeniden düzenlenip yeniden uygulanmaya başlanabilir.
4. Standartlar ile performans arasında farklılıklar düzeltilemeyecek kadar çok ise program iptal edilir.

2.2.1.3.Tyler’ın Hedefe Dayalı Değerlendirme Modeli

1933-1941 yılları arasında Tyler tarafından geliştirilen bu model birçok program geliştirme ve değerlendirme modelinin temelini oluşturmaktadır. Tyler’a göre önemli olan öğrencilerin hedeflere ulaşmalarını sağlamaktır. Bu anlamda öğrenci davranışlarında istendik davranışlar meydana getirme yönünde amaca dayalı yapılan bir değerlendirmedir. Yani merkezinde hedefler yer almaktadır. Bu yüzden değerlendirme işlemi yapılırken aşağıdaki işlemler sırasıyla yapılır (Demirel, 2006, s.17).:

1. Öğretim programının hedeflerini belirlemek.
2. Bu hedefleri sınıflandırmak ve davranışa dönük ifade etmek.
3. Hedeflere ulaşıp ulaşılmadığını gösterecek durumları saptamak.
4. İlgili ölçme araçlarını seçmek.
5. Öğrencilerin başarı durumlarını belirlemek.
6. Elde edilen verilerle hedefleri karşılaştırmak.

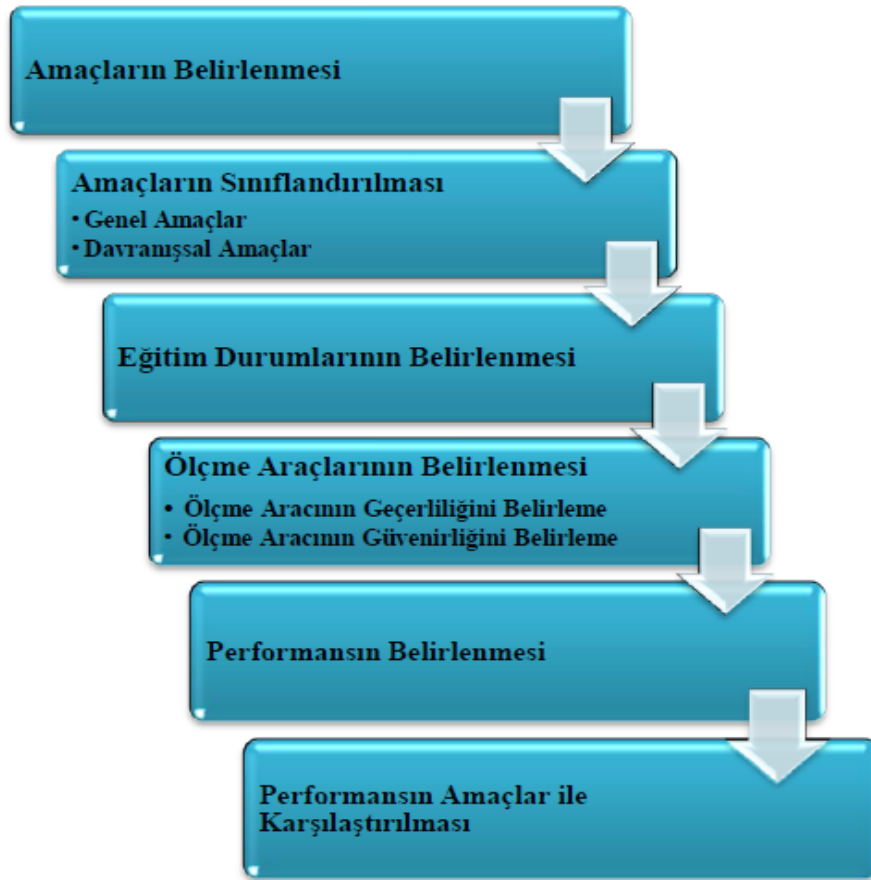
Bu modele göre öğrenci başarısı, öğretim sürecine başlamadan önce ve öğretim süreci sonunda belirlenecek şekilde test edilir. Aradaki fark ile hedeflere ulaşılma düzeyi belirlenir. Hangi hedeflere ulaşıldığı hangilerine ulaşılmadığı ortaya konur. Ulaşılamayan hedefler için ya yeni etkinlikler hazırlanır ya da gerçekçi değilse bu hedefler programdan çıkarılır.

Kalıcılığın gözlenmesi için de program sonlandırıldıktan bir süre sonra öğrenci davranışlarının izlenmesi için çeşitli testler uygulanır (Tyler, 1975).

Tyler'ın hedefe dayalı program değerlendirme modelinde altı temel unsur vardır. Bunlar (Tyler, 1975):

1. Hedefler
2. Gözden geçirme/Süzgeçler (farklı disiplinlerce yeniden düzenlenme; eğitim felsefesine göre hedeflerin seçimi gibi).
3. Hedeflerin son hali
4. Öğrenme durumları
5. Ölçme araçları
6. Enformasyon

Bu aşamalar aşağıdaki şema ile daha somut bir halde ele alınmıştır.



Şekil 3.Tyler'ın hedefe dayalı değerlendirme modelinin aşamaları

(Yüksel, İ. (2010). *Türkiye için değerlendirme standartları oluşturma çabası*. Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.)

2.2.1.4.Eisner’in Eğitsel Eleştiri Modeli

Eisner’in tasarladığı eğitsel eleştiri modeli, uzmanlık üzerine hazırlanmış ve sanata dayalı bir değerlendirme modelidir. Yani “takdir etme ve değerlendirme sanatı” olarak alanyazında yer edinmiştir. Bu model niteliksel değerlendirmeyi esas aldığı için; “Betimleme, yorumlama ve değerlendirme” olmak üzere üç temel aşamadan oluşur. Asıl önemli olan nokta ise değerlendirmecinin değerlendirme durumu içine katılımcı olarak girmesidir. Çünkü Eisner’a göre uzmanlık değer biçme sanatıdır. Dolayısıyla, eğitimci uzman öğrenme öğretme sürecinde olayları yargılayabilen ve değer biçebilen sanatsal bir kişiliktir.

Eisner’in Eleştiri modeli üç aşamadan oluşur:

1. Betimleme
2. Yorumlama
3. Değerlendirme

Buna göre; eğitimin niteliği ve özellikleri betimlenir, uygulama sonucunda öğrenci davranışlarında ve öğrenme ortamında meydana gelen değişiklikler, olası sonuçlar yorumlanır, betimleme ile yorumlama sonuçlarına göre gereken yerlerin düzeltilmesi ve tamamlanması adına da değerlendirme yapılır.

Bir nitel değerlendirme türü olan eğitsel eleştiri modelinde, sürecin olduğu şekliyle değiştirilmeden değerlendirilmesi oldukça önemlidir. Bu aşamada, öğrencinin etkinliklere katılımı ve yaptıklarının doğru olup olmadığı, uygulanan programın etkililiği hakkında değerlendirme yapılır.

Böylesi niteliksel değerlendirmenin gerçekleştirilmesi için uzman kişilere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu uzman kişiler; öğretim süresince neler olduğunu, öğrencilerin yeni programla neler öğrendiğini, tepkilerin neler olduğunu, daha iyi nasıl yapılabileceğine ilişkin sorular sorarak değerlendirme işlemini gerçekleştirirler. Yani sınıfta olup biten nitel bir şekilde sanatsal ve ustalıkla açıklanır (Ornstein ve Hunkins, 2004).

2.2.1.5.Metfessel – Michael Değerlendirme Modeli

Tyler’ın hedefe dayalı program değerlendirme modelini temele alan Metfessel-Michael sekiz aşamalık bir değerlendirme biçimi oluşturmuştur. Aşağıda Metfessel ve Michael’in program değerlendirme modeli şeması verilmiştir.



Şekil 4.Metfessel-Michael değerlendirme modeli

(Yüksel, İ. (2010). *Türkiye için değerlendirme standartları oluşturma çabası*. Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.)

Bu aşamalardan kısaca şöyle bahsedilebilir (Michael ve Metfessel’den aktaran Yüksel, 2010):

1. Öğretim programıyla doğrudan ya da dolaylı yıllarla ilgili tüm paydaşlar (öğretmenler, öğrenciler, yöneticiler ve toplum) sürece tabi tutulur.
2. Genelden özele doğru, birbiriyle tutarlı olacak şekilde hedefler amaçlar belirlenir ve bu amaçlara uygun birebir hedefler yazılır.
3. Belirlenen özel hedeflerin uygulanabilirliği için öğrenme yaşantıları gözden geçirilir.

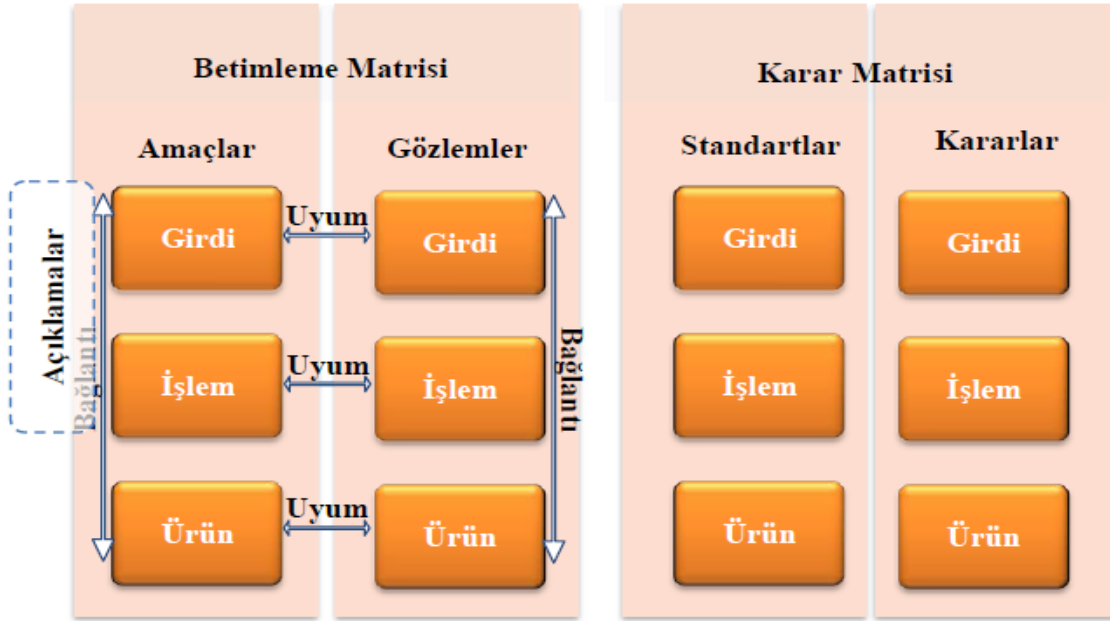
4. Hedeflerin ulaşıma derecesini ölçmek için gerekli uygun ölçme araçları belirlenir ya da geliştirilir.
5. Belirli aralıkla ölçme aracı ile testler yapılarak durum gözlenir ya da direkt gözlem yapılır.
6. Elde edilen veriler analiz edilir.
7. Analiz sonuçları ilgili programın felsefi temellerine göre yorumlanır ve bu yorum sonucunda programın etkililiğine dair bir değerlendirme yapılır.
8. Daha sonra yapılabileceklerle yönelik öneriler verilir.

Bu modelin asıl amacı okul programlarını değerlendirmektir. Bu yüzden öğretmen, öğrenci ve diğer ilgililer sürece dahil tutulmaktadır. Eğitimin genel ve özel hedeflerini ön plana çıkaran bu değerlendirme modeli hedeflerin davranışlara dönüştürülmesi gerektiğini ve bu yönde anlamlı stratejiler kullanılması gerektiğini belirtmektedir.

2.2.1.6.Stake'in Uygunluk Olasılık Modeli

Stake de Tyler'in hedefe dayalı değerlendirme modelini temele alarak kendi değerlendirme modelini geliştirmiştir. Tyler'den önemli bir farkı "katılımcı odaklı" olmasıdır. İlk defa paydaş kararlarına dikkat çeken kişi Stake olmuştur. Programdan beklenen durum ile ortaya çıkan gözlenen durumun uygunluğunu irdeler. Buna göre değerlendirme üç aşamada değerlendirilir (Stake'den aktaran Yüksel, 2010):

1. *Girdi*: Giriş davranışları olarak tanımlanır. Öğrenme öğretme sürecinde çıktıları etkileyen her şeyin değerlendirilmesidir. Örneğin öğrencilerin devam durumlarının değerlendirilmesidir.
2. *Süreç*: İşlemler olarak da bazı kaynaklarda yer almaktadır. Öğrenme öğretme sürecinin gerçekleştiği ortam, ayrılan zaman, iletişim ve her türlü etkileşimin irdelendiği aşamadır.
3. *Çıktı*: Uygulanan programın ortaya çıkardığı üründür. Akademik başarı, beceri ve tutum gibi ürünler bu aşamada değerlendirilir. Stake'e göre çıktılar eğitimin sonuçlarıdır.



Şekil 5. Stake'in program değerlendirme için veri toplama planı

(Stake'den aktaran Yüksel, İ. (2010). *Türkiye için değerlendirme standartları oluşturma çabası*. Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.)

Her aşamada Stake'e göre gözlemlenen çıktılar ile hedeflenenler kıyaslanır ve uyumluluğuna göre değerlendirilir. Hedeflenen ile çıkanların birbirine uygun olmadığı durumlar belirlenir ve sonraki aşamalarda eksiklikler tamamlanır (Yüksel, 2010).

Stake'in program değerlendirme anlayışına göre en önemli şey, uygulanması istenen programın daha önceden öğretmen ve öğrencilerle değerlendiriliyor olmasıdır. Tasarlanan programın uygulanmadan önce paydaşlarca değerlendirilmesinin katkısı olduğu savunulmaktadır. Yani öğretmenler ve öğrencilerin karşılıklı etkileşim içerisinde tasarlanan programın hedeflerine ulaştığı konusunda bir tartışma ortamı sağlanır (Yüksel, 2010).

2.2.1.7. CIPP Değerlendirme Modeli

Daniel Stufflebeam tarafından 1966 yılında ilk kez ortaya sürülen model Bağlam-Girdi-Süreç-Ürün Modeli (BGSÜ) olarak da bilinmektedir. Modelin adı, isminin baş harflerinin bileşkesidir; CIPP (Context, Input, Process, Product). "Kırsal bölgelerdeki okullarda uygulanan programların değerlendirilmesi ve denetlenmesi için geliştirilmiştir." Bu bakımdan daha çok program-proje koordinatörleri, yöneticiler ve uzmanlara yöneliktir (Stufflebeam, 2002).

Stufflebeam'a (2002) göre program değerlendirmeden kasıt; amaçlarının, tasarımının, uygulanmasının ve çıktılarının değeri hakkında betimsel bir yargıya varmaktır. Burada amaç, programın niteliğinin kanıtlanması değil, sürekli olarak geliştirilmesini sağlamaktır. Provus modeliyle bu noktada benzerlik göstermektedirler. Her ikisi de program yöneticilerine dönük karar alma amaçlıdır.

CIPP modelinde karar vericilerin programa ilişkin geçerli değerlendirmeler yapabilmesi için dört değerlendirme türünden bahsedilmektedir. Bunlar: Bağlam, girdi, süreç ve üründür. Bu değerlendirme türlerinden sırasıyla: Planlama, yapılandırma, uygulama ve gözden geçirme kararları alınmaktadır (Stufflebeam, 2002). Bunlar aşağıda daha detaylı bir şekilde ele alınmıştır:

2.2.1.7.1.Bağlam Değerlendirmesi (Context Evaluation)

Bağlam değerlendirme, tanımlanmış bir çevre içerisindeki ihtiyaçlara, problemlere, birikimlere ve olanaklara değer biçme işidir (Stufflebeam, 2002). Bu tanımdan hareketle, bağlam değerlendirmesinin sadece ihtiyaç analizi olduğu görüşü yanlıştır, 4 öge de eşit oranda önemlidir ve göz ardı edilmemelidir.

CIPP modelinde ilk aşamada hedefler, ihtiyaçlar ve problemlerin gözden geçirilmesi adına bir değerlendirme yapılır. Daha net anlaşılması için bağlam değerlendirmesinin amaçlarını şu şekilde sıralamak mümkündür (Stufflebeam, 2002):

- Program tasarımının bağlamını betimlemek,
- Fayda sahiplerini tanımlayarak, ihtiyaçlarına değer biçmek,
- İhtiyaçlar karşılanırken ortaya çıkan problemleri tanımlamak,
- Hedeflere ulaşmak için gereken ekonomiyi tanımlamak,
- Programın açıklığını ve uygunluğunu, öğretim ve diğer hedef amaçları tanımlamaktır

Bağlam değerlendirmesine yönelik sorulabilen sorular şu şekildedir (Stufflebeam, 2002):

- Zaman yeterli mi?
- Önemli ve kritik dış faktörler nelerdir?
- Dersler birleştirilmiş mi yoksa ayrıştırılmış mı olmalı?

- Plan iş ihtiyacına karşılık verebilecek türde mi?

2.2.1.7.2.Girdi Değerlendirmesi (Input Evaluation)

Girdi değerlendirmesinin ana eksenini, bir programı, projeyi ya da durum iyileştirmesine dair herhangi bir müdahaleyi tanımlamaktır. Girdi değerlendirmesi, amaçlanan program, proje ya da yapılacak müdahale ile bağlantılı çalışma planı ve bu planın uygulanmasına ayrılmış bütçe ilişkisini değerlendirir. Programın amaçlarının gerçekleştirilmesi ve gereksinimlerin karşılanabilmesi için gerekli etkinlik planlarının, personel planlarının ve uygulamada kullanılacak yaklaşımların maliyet-etkililik ve uygulanabilirlik yönünden değerlendirilmesini kapsar. Esasında, girdi değerlendirmesi, gerekli ve ilgili yaklaşımları tanımlayıp sınıflandırarak karar verici mekanizmaya bir değer biçmelidir (Stufflebeam, 2002).

Girdi değerlendirilirken, okulun kapasitesi ve kaynakları belirlenir. Programın hedeflerine ulaşmak için uygulanacak stratejileri dikkate alınır. Bütün yöntem ve tekniklerin uygulanması için gerekli koşulların ve seçilen materyallerin uygunluğu noktasında karar verilir (Karataş, 2007). Bu anlamda girdi değerlendirilirken aşağıdaki sorular sorulur (Stufflebeam, 2002):

- Öğrencilerin hazırbulunuşlukları ve yetenekleri nedir?
- Öğrencilerin yaşantıları nasıldır?
- Öğrenciler ne tür materyallere sahiptirler?
- İçerik öğrenci farklılıklarına göre hazırlanmış mı?
- Plan net mi?
- Öğretmenler ne düzeyde yeterlidir?

2.2.1.7.3. Süreç Değerlendirmesi (Process Evaluation)

Süreç değerlendirme, bir öğretim planının nasıl yürüdüğüne ilişkin sürecin işleyişine dönük yargıya varma işidir. Bu bakımdan süreç değerlendirme iki amaçla yapılır: Biri uygulayıcı ve yöneticilere planlanan aktivitelerin yansıtılmasıdır. Diğeri de programı uygulayanlara süreç esnasında ortaya çıkan problemleri tanımlama ve gereken düzenlemeleri yapma olanağı tanır (Stufflebeam, 2002).

Stufflebeam'e göre süreç değerlendirmesinde üç strateji vardır. Bunlar; tasarım esnasında ortaya çıkabilecek hataları belirleme, programlanan kararlar için bilgi sağlama, gerçekleşen işlemleri kayıt altına almadır. Süreç değerlendirmesine yönelik sorulabilen sorular şu şekildedir (Karataş, 2007):

- Öğrencilerin çalışma yükü nedir?
- Öğretime ilişkin problem var mıdır?
- Öğrenmeye ilişkin problemler var mıdır?
- Öğretme - öğrenme süreci her aşamada değerlendiriliyor mu?
- Öğretmen - öğrenci arasındaki işbirliği düzeyi nedir?
- Öğrenciye sadece bilgi transferi mi yapılıyor yoksa bilgiyi kendileri mi inşa ediyor?
- Öğrencilerin katılımı ne düzeydedir?

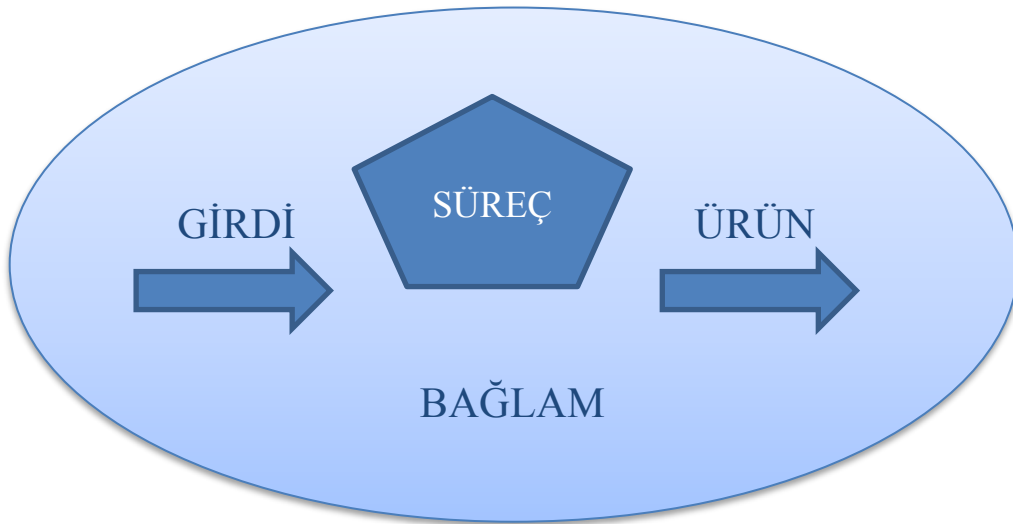
2.2.1.7.4. Ürün Değerlendirmesi (Product Evaluation)

Bu değerlendirmede programın genel ve özel çıktılarının incelenmesi, beklenen çıktıların ölçülmesi, beklenmeyen çıktıların tahmin edilmesi, programın etkisinin değerlendirilmesi, etkili bir maliyet yararlık çözümlemesinin yürütülmesi amaçlanmıştır.

Ürün değerlendirmesinin amacı, bir girişimin bulgularının ölçülmesi, yorumlanması ve karara bağlanmasıdır. Başarı hakkındaki geribildirim hem aktivite döngüsü hem de sonuç için önemlidir. Bir ürün değerlendirmesinde, beklenen ve beklenmeyen oluşumları ve bu oluşumların olumlu-olumsuz sonuçları değerlendirilmelidir. "Ürün değerlendirme program ile ilgili alınan kararların tekrar işlenip gözden geçirilmesini sağlar. Ürün değerlendirmesine yönelik sorulabilen sorular şu şekildedir." (Stufflebeam, 2002):

- Bir dönemde kaç sınav yapılıyor? Bu sınavlar süreci değerlendirecek nitelikte mi?
- Gayri resmi değerlendirmeler yapılıyor mu?
- Öğretim planı sonucunda öğrenciler neleri kazanacak?
- Resmi rapor var mı?
- Öğrenciler öğrendiklerini nasıl kullanıyor?

Sonuç olarak Stufflebeam (2002)'in kitabında yer verdiği CIPP (BGSÜ) modeline ait şekil aşağıda verilmiştir:



Şekil 6.CIPP modeli

2.3.İlgili Araştırmalar

Ortaöğretim 9. Sınıf 2011 Türk Edebiyatı Dersi Öğretim Programının CIPP modeline göre değerlendirildiği bu araştırmada farklı alanlarda CIPP modeli ile ilgili daha önce yapılmış olan araştırmalar ve sonuçları aşağıda özetlenmiştir. Bu araştırmalar ve sonuçlar yapılan bu araştırmanın sonuç ve tespitleri ile değerlendirildiğinde araştırmanın eğitim yönüyle değerlendirilmesi açısından yol gösterici olacaktır.

Akdoğdu (2016)'nın çalışmasının amacı: “Sınıf öğretmenliği lisans programını, öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda bağlam, girdi, süreç ve ürün (CIPP) modeli ile değerlendirmektir. Araştırma 2014-2015 eğitim öğretim yılı bahar döneminde, Bülent Ecevit, Marmara ve Kırıkkale Üniversiteleri'nin Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı 4. sınıfta öğrenim görmekte olan 354 öğretmen adayıyla yürütülmüştür.” Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen “Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı Değerlendirme Ölçeği (SÖLPDÖ)” kullanılmıştır. “Elde edilen veriler SPSS 22.0 ile analiz edilmiştir. Verilerin analizinde frekans, yüzde, ortalama, t testi, ANOVA, Mann Whitney U, Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Verilerin analizinden elde edilen bulgulara göre, sınıf öğretmeni adayları özellikle, programı geliştirenlerin programın girdilerinin üzerinde çalışma yapması gerektiğini vurgulamıştır. Katılımcıların cinsiyetlerinin sınıf öğretmenliği lisans programı ile ilgili görüşlerini etkileyip etkilemediği incelendiğinde cinsiyet açısından anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.” Öte yandan sınıf öğretmeni adaylarının sınıf öğretmenliği lisans programı ile ilgili görüşleri öğrenim gördükleri üniversiteler açısından incelendiğinde, üniversiteler arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sonuç olarak, sınıf öğretmeni adayları programın tüm boyutlarının geliştirilmesi gerektiğini belirtmektedir.

Dinçer (2013)'in çalışmasının temel amacı : “2007-2008 öğretim yılından itibaren (kademeli olarak) uygulamaya konulan 7. sınıf İngilizce Programını Stufflebeam'in Bağlam- Girdi- Süreç- Ürün (CIPP) Modeli temel alınarak öğretmen ve öğrenci görüşleri açısından değerlendirmektir. Bu amaç çerçevesinde, eş zamanlı sıralı karma yöntem desenlenerek programın uygulayıcıları olan İngilizce öğretmenleri ve bu süreçte aktif yer alan öğrencilerin görüşleri nitel ve nicel çalışmalardan elde edilen verilerle toplanmıştır. Araştırmanın iki tür evreni bulunmaktadır. Araştırmanın birinci çalışma evrenini 2012-2013 eğitim öğretim yılında Aydın ili merkez ilçelerinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bazı ilkokulların bünyesinde ve ortaokullarda görev yapmakta olan 130 İngilizce öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın ikinci çalışma evrenini ise Aydın ili merkez ilçelerinde bulunan ortaokullarda öğrenim gören toplam 3739 yedinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Evrenden örneklem seçimi nicel ve nitel olmak üzere 2 aşamada gerçekleştirilmiştir. Nicel araştırmanın örneklem gruplarını 125 İngilizce öğretmeni ve okulların sosyoekonomik düzeyleri temel alınarak küme örnekleme yoluyla seçilen 850 yedinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Nicel araştırmada veriler, Stufflebeam'in Bağlam- Girdi- Süreç- Ürün modeli temel alınarak ayrı

formlarda oluşturulan 7. sınıf öğrenci ve öğretmen değerlendirme anketi aracılığıyla toplanmıştır ve SPSS 11.5 paket programı ile frekans (f) ve yüzde (%) dağılımları hesaplanarak analiz edilmiştir. Öğretmen görüşlerinin çalıştıkları okulların sosyoekonomik düzey değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı Kruskal-Wallis H testi, farklılığın kaynağı ise Mann-Whitney U testi ile sınanmıştır. Nitel verilerin çalışma grubu maksimum çeşitlilik örnekleme yapılarak belirlenmiştir. Görüşmeler, sosyoekonomik düzey farklılıklarına göre alt, orta ve üst düzey olarak 3 grubu temsil eden okullar arasından seçilen toplam 30 öğretmen ve 30 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Bunlara ek olarak farklı düzey okulların belirli 7. sınıf şubelerinde toplam 24 saat gözlem çalışması yapılmıştır. Görüşme ve gözlem formları içerik analizi yöntemi ile yorumlanmıştır. Doküman analizi kapsamında ise 7. sınıf İngilizce program kitapçığı, ders kitabı ile birlikte öğrencilerin proje ve performans ödevleri incelenmiştir. Nicel ve nitel araştırma bulguları ilk aşamada ayrı ayrı incelenmiş, daha sonra sonuçlar bir bütün olarak Stufflebeam'in dört değerlendirme boyutu kapsamında değerlendirilmiştir. Bağlam değerlendirmeye ilişkin sonuçlar incelendiğinde; 7. sınıf programının öğrenci ihtiyacını karşılama durumunun amaca göre değiştiği, dilbilgisi ihtiyaçlarını karşılayıp konuşma ve dinlemeye ilişkin ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz kaldığı görülmektedir. Bu sebeple programın öğrencilerin ve öğretmenlerin ihtiyaçlarını kısmen karşıladığı sonucuna varılmıştır. Bununla birlikte programın fiziksel çevresinin programı her okulda aynı derecede uygulamanın mümkün olmadığını ortaya koymaktadır. Ek olarak, öğretmenlerin çalıştıkları okulların SED değişkenine göre öğretmen görüşlerinin tüm boyutlarda ve birçok maddede üst SED düzeyindeki okullarda çalışan öğretmenler lehine anlamlı farklılıklar yarattığı saptanmıştır. Girdi değerlendirmeye ilişkin sonuçlar incelendiğinde; öğretmen ve öğrencilerin büyük bir çoğunluğu için programın girdileriyle ilgili özellikle ders kitapları ve materyallere ilişkin görüşlerinin olumsuz olduğu ve pek çok sebepten ötürü programın amaçlarını karşılamaktan uzak olduğu görülmüştür. Süreç değerlendirmeye ilişkin sonuçlar incelendiğinde; öğrenci ve öğretmenler açısından sürecin beklenen düzeyde gerçekleşmediği ve süreçte program yoğunluğu, süre kısıtlılığı, materyal yetersizliği, sınıf ortamı, öğrenci seviyesi farklılıkları gibi birtakım sorunların yaşandığı görülmüştür. Ürün değerlendirmeye ilişkin sonuçlar, genel olarak 7. sınıf İngilizce programının sonuç değerlendirmeye dayalı olduğu ancak öğrencilerin proje/ performans ödevleri ile birlikte ders içi gelişim ve çabaları değerlendirmeye dâhil edildiği için sonucun yanı sıra süreç değerlendirmenin de aktif olarak yapıldığını ortaya koymuştur. Bununla birlikte amaçlarından farklı olarak bu programla öğrencilerin yılsonunda dilbilgisi

becerilerinin iletişim becerilerine oranla daha çok geliştiği görülmüştür. Araştırmanın nitel ve nicel sonuçlarının genel olarak birbirini destekler nitelikte olduğu; 7. sınıf İngilizce programının dayandığı temel felsefe, hazırlanış amacı ve öğrencilere kazandırılmak istenen beceriler açısından faydalı bir program olduğu söylenebilir. Ancak program bir bütün olarak ele alındığında boyutların birbiri ile örtüşmediği görülmektedir. Amaca uygun bir süreç geçirilip değerlendirme yapılması gerekirken değerlendirmeye uygun bir süreç geçirildiği ve programın amaçları göz ardı edilip öğrenci başarısının ölçütünün test sınavları olarak kabul edildiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu sebeple öğretmen ve öğrenci görüşleri doğrultusunda, ufak değişikliklerle programın revize edilmesi önerilmiştir.” (Dinçer, 2013, s.51).

Aközbek (2008) çalışmasında: “2005- 2006 öğretim yılında uygulanmaya başlanan Lise 1. sınıf Matematik dersi öğretim programının öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre bağlam, girdi, süreç, ürün (CIPP) modeli ile değerlendirilmesini amaçlamaktadır. Araştırmada betimsel araştırma kapsamında yer alan tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini İstanbul Anadolu yakasındaki Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı resmi ortaöğretim kurumlarından genel lise, ticaret meslek lisesi, endüstri meslek lisesinde çalışan 720 Matematik öğretmeni ile bu okullarda okuyan öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise bu evrenden küme örnekleme yöntemi ile seçilen 120 Matematik öğretmeni ile Lise 1. sınıfta okuyan 240 öğrenci oluşturmıştır. Araştırmada veriler Doç. Dr. Seval Fer ve Matematik öğretmeni Aylin Aközbek tarafından geliştirilen öğretmen ve öğrencilere yönelik iki form ile elde edilmiştir. Öğrenci formunda programın bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutlarına ilişkin toplam 28 soru, öğretmen formunda ise programın bağlam, girdi, süreç, ürün boyutlarına ilişkin toplam 27 soru yer almıştır. Anketten elde edilen veriler çok değişkenli varyans analizi (Manova) ile analiz edilmiştir. Gözlenen farkların kaynağını yorumlamak için de çoklu karşılaştırma testlerinden Scheffe kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre programın süreç ve ürün boyutlarına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında anlamlı farklılık vardır. Bunun yanı sıra programın girdi, süreç, ürün boyutlarına ilişkin öğrenci görüşleri okul türüne göre farklılık göstermiştir. Ayrıca programın süreç boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerinde de okul türüne göre anlamlı fark vardır. Buna karşın, programın bağlam ve girdi boyutlarına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında fark yoktur. Benzer şekilde, programın bağlam boyutuna ilişkin öğrenci görüşlerinde okul türüne göre anlamlı bir farklılık yoktur. Programın bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutlarına ilişkin öğretmen görüşlerinde de bitirilen okul türüne göre anlamlı bir

farklılık yoktur. Son olarak da programın bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutlarına ilişkin öğretmen görüşlerinde mesleki deneyimlerine göre de anlamlı bir fark yoktur.” (Aközbek, 2008, s.68).

Karataş (2007, s.78), çalışmasında: “Yıldız Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu Modern Diller Bölümü’nde uygulanmakta olan İngilizce II dersi öğretim programının öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre bağlam, girdi, süreç ve ürün (CIPP) modeli ile değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın evrenini, 2005-2006 öğretim yılı güz döneminde İngilizce II dersi öğretim programını uygulayan 35 öğretmen ve küme örneklem yöntemi kullanılarak seçilen 415 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada, programın dört boyutu olan bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutlarında var olan durumu ortaya çıkarmak üzere tarama (betimsel) modeli kullanılmıştır. Araştırmanın veri kaynağı, 46 adet madde içeren tek tip anketin öğretmen ve öğrenciye yönelik iki formu ile elde edilmiştir. Ankette, programın bağlam boyutuna ilişkin on, girdi boyutuna ilişkin altı, süreç boyutuna ilişkin sekiz ve ürün boyutuna ilişkin yirmi iki soru bulunmaktadır. Araştırmanın alt problemlerine yanıt bulmak amacıyla anketlerle elde edilen öğretmen ve öğrenci görüşleri ortalama ve frekans hesapları yapılarak tablolara dönüştürülmüş ve bağımsız örneklem için t-testi ve iki yönlü varyans (Manova) tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında programın bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutuna ilişkin anlamlı farklar bulunmuştur. Programın bağlam boyutuna ilişkin, programın öğrencilerin dil becerilerinin gelişimi için uygunluğu, programın hedeflerinin öğrencilerin ön bilgisine uygunluğu, ders kitabının öğrencilerin seviyesine uygunluğu ve ders kitabının içeriğinin anlaşılabilirliği konularında anlamlı farklılıklar görülmüştür. Girdi boyutuna ilişkin, anlamlı fark bulunan programda kullanılan görsel ve işitsel materyallerin öğrencilerin gelişimine katkısının yeterliği konusuna öğretmenler katılmadıklarını belirtmişlerdir. Süreç boyutuna ilişkin, programda yeterli alıştırma ve konu tekrarı yapılması, pekiştirici nitelikte ödevler verilmesi, öğrencilerin katılımının sağlanması, dil becerilerinin kullanılabileceği etkinliklerin olması ve öğrencilerin ders ile ilgili problemlerinin çözümüne zaman harcanması gibi konularda öğretmen görüşlerinin ortalamaları daha yüksek bulunmuş ve anlamlı farklar ortaya çıkmıştır. Öğretmenler, anlamlı farklar gözlemlenen ürün boyutuna ilişkin, programın dinleme, konuşma ve dilbilgisine yönelik öğrencilerin gelişimine olumlu etkisi olmadığını vurgulamışlardır. Bunun yanında, öğretmenlere göre, program çeşitli iş alanları için gerekli İngilizce bilgisini öğrencilere

sağlama konusunda da yeterli değildir. Son olarak, örneklem grubunun programın bağlam, girdi, süreç ve ürün değerlendirme boyutlarına yönelik görüşlerinin ortalamaları dikkate alındığında, bağlam, süreç ve ürün boyutları arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Araştırmada öğretmen görüşlerinden elde edilen bulgulara göre, görsel ve işitsel materyaller çeşitlendirilmeli ve etkinliklerde verimli bir şekilde kullanılmalıdır. Programda konuşma ve dinleme becerilerine ve grup etkinliklerine ağırlık verilmelidir. Öğrenci görüşlerinden elde edilen bulgulara göre ise, öğrencilerin bölüm dersleri ve iş hayatı için gerekli olan İngilizce bilgisinin tespit edilerek programın hedeflerinin tekrar gözden geçirilmesi gereklidir.” (Karataş, 2007, s.78).

Akkuzu ve Şen (2016) çalışmasında: “12. Sınıf Müzik Dersi Öğretim Programının CIPP Bağlam, Girdi, Süreç, Ürün modeline göre değerlendirilmesini amaçlamaktadır. Araştırma, 12. sınıf müzik dersi öğretim programındaki kazanımların işlevselliğinin belirlenerek, sorunların saptanması ve bu sorunlara çözüm önerileri getirilmesi yönünden önem taşımaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2015-2016 eğitim öğretim yılında Erzurum’un Yakutiye, Palandöken ve Aziziye merkez ilçelerinde bulunan MEB’e bağlı ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan 13’ü kadın 9’u erkek olmak üzere toplam 22 müzik öğretmeni oluşturmaktadır. Bu çalışmada veri toplama aracı olarak ‘Müzik Öğretmeni Görüşme Formu’ kullanılmıştır. Görüşme formu, Stufflebeam’in CIPP program değerlendirme modeli esas alınarak Aközbek, 2008 ve Köroğlu, 2013 tarafından yapılan araştırmalardan da faydalanılarak, araştırmacı tarafından CIPP modeli çerçevesinde hazırlanmıştır. Görüşme formu (anket) CIPP program değerlendirme modeline göre bağlam (kazanımlar), girdi (materyal kullanımı), süreç (öğrenme-öğretme süreci) ve ürün (değerlendirme) boyutlarıyla 11 sorudan oluşturulmuştur. Programın öğrenme - öğretme süreci (CIPP- süreç) boyutu açısından değerlendirilmesi istendiğinde müzik öğretmenleri kılavuz kitap ve alıştırma olmamasının eğitim-öğretimde plansızlık ve eşitsizlik yarattığını, öğretmene düşen yükü artırdığını, ortaöğretim müzik dersi ile ilgili kaynakların piyasada temininin ve ulaşılabilirliğinin zor olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca konuların veriliş şeklinin büyük ölçüde teorik bilgidan ibaret olduğunu ve öğrencilerin dikkatini çekmediğini, bu nedenle öğrencilerin bazı konuları gereksiz bulduğunu ve öğrencilerin derse katılımının öğretmene bağlı bir durum olduğunu belirtmişlerdir. Ortaöğretimde görev yapan müzik öğretmenlerinin, değerlendirme (CIPP-ürün) boyutu açısından programı değerlendirmeleri istendiğinde ise şu sonuçlar ortaya çıkmıştır. Müzik öğretmenleri,

programın ihtiyaçlardan fazlasını veren çok kapsamlı bir program olduğunu, gerekli olan ihtiyaçlara aslında cevap vermediğini, teorikte fazla, pratikte eksik bir program olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca programda ilgi çekici konuların bulunmadığını, programın öğrenciye dersi sevdirmedini ve bu yüzden tam anlamıyla kullanılamadığını dile getirmişlerdir. Öğrencilerin genel anlamda söyleme, dinleme ve çalmada iyi sayıldıklarını fakat müzik kültüründe ve müziksel algı gibi bilgi konularında başarısız olduklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca programın teorik konulara daha fazla yer verdiğinden öğrencinin becerisini ortaya koyamadığını vurgulamışlardır. Araştırma sonucunda müzik öğretmenleri tarafından, ‘müziğin temel ilkelerini ve kavramlarını kazandırmak’ açısından programda yer alan kazanımların yetersiz olduğu belirtilmiştir. Bunun sebepleri müzik öğretmenlerinin programı çok detaylı bulmaları, programın uygulamadan çok teorik bilgiye dayanması, programda çok ağır konuların olması ve temel konulara yeterince yer verilmemesidir.

BÖLÜM 3

YÖNTEM

3.1.Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada “9. Sınıf Türk Edebiyatı dersi öğretim programının bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutları bakımından” öğrenci ve öğretmenlerin değerlendirme düzeyleri arasındaki farklılıkları ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Bu amaç bağlamında yapılan araştırma tarama modeli niteliğindedir.

Karasar (2013) tarama modellerini, “geçmişte ya da halen var olan bir durumu, var olduğu haliyle betimlemeyi hedefleyen araştırma yaklaşımı” olarak tanımlamıştır. Tarama çalışması bir konu ya da olaya ilişkin katılımcıların görüşlerini ya da ilgi, beceri, yetenek, tutum gibi özelliklerinin belirlendiği genellikle diğer araştırmalara göre daha büyük örneklem üzerinde yapılan araştırmalardır. Tarama çalışmasında amaç araştırma konusu ile ilgili genellikle var olan bir fotoğrafı olduğu gibi çekerek betimlemektir (Büyüköztürk vd., 2013, s.177). Diğer bir ifade ile araştırmaya konu olan olay, birey veya nesne, kendi şartları içinde ve olduğu gibi tanımlanır ve onları herhangi bir şekilde değiştirme veya etkileme çabası içine girilmez (Karasar, 2013, s.77).

3.2.Evren ve Örneklem

Araştırmanın örneklemi 2014-2015 Eğitim-Öğretim Yılı bahar döneminde Ankara’nın merkez ilçelerinden olan Çankaya, Keçiören ve Yenimahalle’deki Anadolu Lisesi, Fen Lisesi ve Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde çalışan 297 öğretmen ile bu okullara giden 408 öğrenci oluşturmaktadır.

Çalışmanın örnekleme oluşturulurken amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemi seçkisiz olmayan bir örnekleme yöntemidir (Büyüköztürk vd., 2013,

s.90). Bu yöntemde araştırmacı çalışma grubuna dâhil edilecek birimleri önceki bilgi, deneyim ve gözlemlerinden hareketle amacına uygun olarak kendi yargılarıyla belirler (Ural ve Kılıç, 2013, s.43). Amaçlı örnekleme yöntemi çalışmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasına olanak tanır. Belirli ölçütleri karşılayan veya bazı özelliklere sahip olan bir veya daha fazla özel durumla çalışılmak istendiğinde tercih edilir (Büyüköztürk vd., 2013, s.90).

3.3. Veri Toplama Aracı

Öğrenci ve Öğretmen Bilgi Formu

9. Sınıf Türk Edebiyatı Dersi Öğretim Programını CIPP Modeli İle Değerlendirme Ölçeği

Araştırmanın amacına uygun olarak 9. Sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrencilere ve derse giren öğretmenlere Stufflebeam'in CIPP değerlendirme modeli prensiplerinden yola çıkılarak bu model çerçevesinde Karataş (2007) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek içerisinde yer alan maddeler beşli Likert tipinde (1) Kesinlikle katılmıyorum, (2) Katılmıyorum, (3) Kısmen katılıyorum, (4) Katılıyorum, (5) Tamamen katılıyorum biçimindedir. Bağlam, girdi, süreç ve ürün alt faktörleri adı altında maddeler yazılarak öğrenci ve öğretmenlere ayrı ayrı uygulama yapılmıştır. Öğrenci ölçeğine ait geçerlik çalışmalarında KMO değerini 0,94 olarak hesaplamış; Barlett's testi yapılmış ve test sonuçları anlamlı bulunmuştur. Öğrenci ölçeğinin açıklanan toplam varyans %52 olarak hesaplanmıştır. Değerlendirmenin: "Bağlam boyutu 10, girdi boyutu 6, süreç boyutu 8 ve ürün boyutu 22 olmak üzere toplam 46 soru nihai anketleri oluşturmuştur." Tüm maddelerin faktör yükleri 0,40 üzerinde alınmıştır. Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı öğretmen ölçeği 0,81 ile 0,94 aralığında değişmektedir. Öğretmen ölçeğine bakıldığında sayılarının 35 olmasından dolayı faktör analizi için yeterli olmaması nedeniyle faktör analizi yapılmamasına karar verilmiştir.

Öğretmenler ve Öğrenciler İçin Geliştirilen CIPP Modeli ile Değerlendirme Ölçeğine Ait Doğrulayıcı Faktör Analizi ve Güvenirlik Analizi

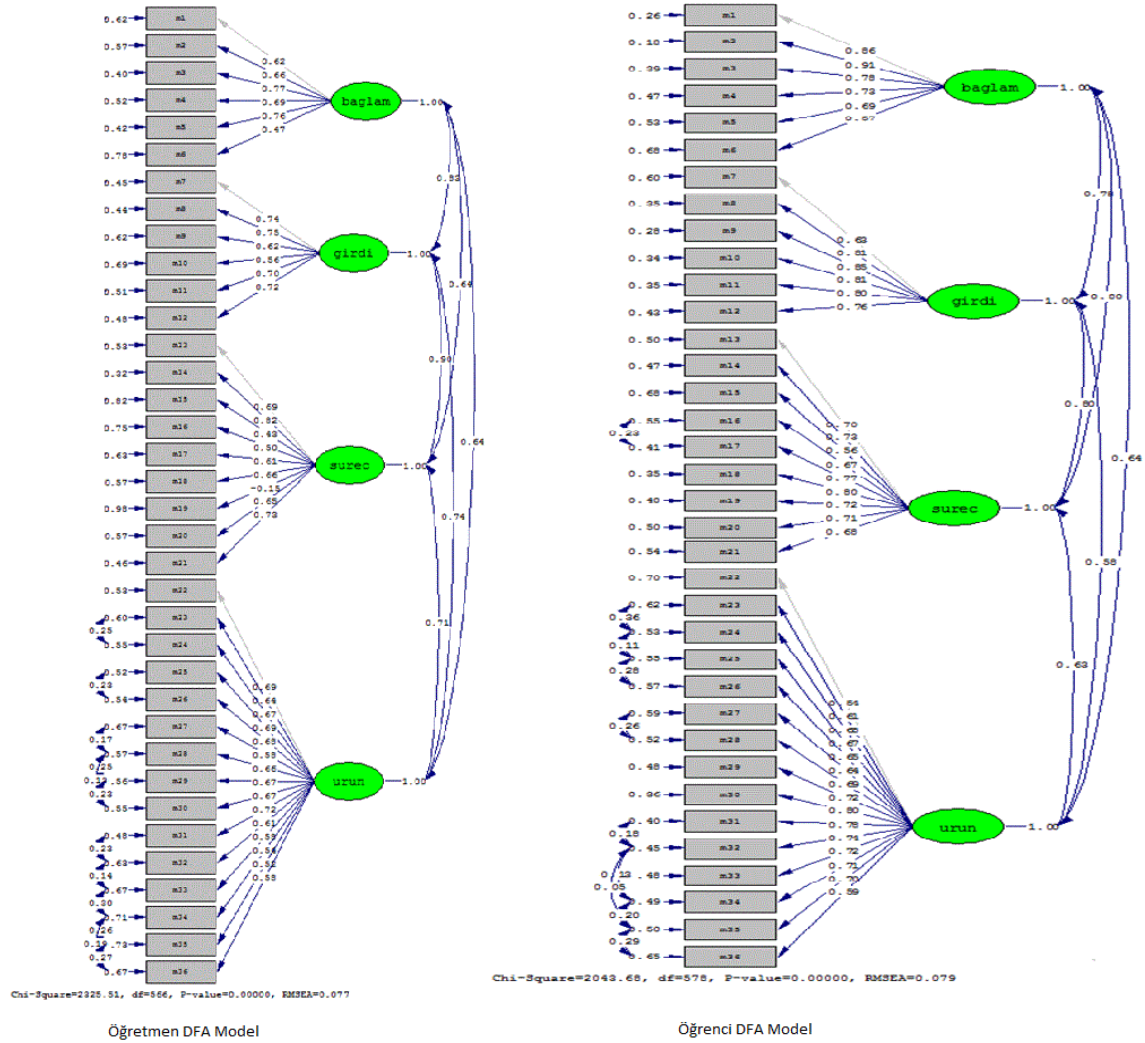
Yukarıda tanımlanan CIPP Modeli ile Değerlendirme Ölçeğine ait yapının 46 maddelik 4 faktörlü yapının 408 öğrenci ve 297 öğretmen örnekleminde doğrulanıp doğrulanmadığına Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ile bakılmıştır. İngilizce II dersi öğretim programı kapsamında geliştirilen ölçek 9. Sınıf Türk Edebiyatı dersi programına uyarlanmıştır. Bu uyarılama çerçevesinde Bağlam faktörü altında 6 madde, Girdi faktörü altında 6 madde, Süreç faktörü altında 9 madde ve Ürün faktörü altında 15 madde olmak üzere 4 faktörlü 36 maddelik ölçeğin öğrenci ve öğretmenler için DFA'sı yapılmıştır. Yapılan DFA

değerlendirmeleri sonucunda her bir faktörün altında yer alan maddelerin birbiriyle uyumlu olup olmadığını gösteren t değerleri araştırıldığında; öğretmenler ve öğrencilerde bütün maddelerin t değerlerinin anlamlı olduğu, uyum göstermeyen herhangi bir maddenin olmadığı neticesine varılmıştır. CIPP Modeli ile Değerlendirme Ölçeği uygulanarak öğretmen ve öğrencilerden toplanan verilere uygulanan DFA modellerine ilişkin uyum indeks değerleri Tablo-1’de görülmektedir.

Tablo 1.CIPP Modeli ile Değerlendirme Ölçeğinin Geçerlik Çalışmasına İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Uyum İndeks Değerleri

Öğretmen Uyum İndeks	$\chi^2/ (df)$	RMSEA	SRMR	NNFI	CFI	NFI
	2325.51/(566)=4.11	0.077	0.076	0,95	0,95	0.94
Öğrenci Uyum İndeks	$\chi^2/ (df)$	RMSEA	SRMR	NNFI	CFI	NFI
	2043.68/(578)=3,54	0.079	0.075	0.96	0.97	0,95

Tablo 1’e bakıldığında öğretmen ve öğrencilerin uygulanan CIPP modeli ile Değerlendirme Ölçeğinin $3 < \chi^2/ (df) < 5$ aralığında olması kabul edilebilir uyum sergilediğini göstermektedir (Kline, 2005). RMSEA ve SRMR değerleri incelendiğinde öğretmen ve öğrenciler için bu değerler 0,08 kritik değerinden küçük olması, kabul edilebilir uyum indeksine sahip olduğunu gösterir (Schermerle-Engel, Moosbrugger ve Müller, 2003). NNFI değerinin öğretmen ve öğrenciler için de $0,95 \leq NNFI < 0,97$ aralığında olmasından dolayı kabul edilebilir uyum indeksine sahip olduğu görülmektedir. CFI değerinin öğretmenler için 0,95 aralığında kabul edilebilir uyum indeksi gösterirken, öğrenciler için 0,97 değeri ile iyi uyum indeksine sahip olduğu görülmektedir. NFI değerine bakıldığında ise öğretmenler için $0,90 \leq NFI < 0,95$ kritik değerine göre 0,94 indeks değeri ile kabul edilebilir olduğu; öğrenciler için $0,95 \leq NFI \leq 1.00$ kritik değerine göre 0,95 ile iyi uyum sergilediği görülmektedir (Schermerle-Engel, Moosbrugger ve Müller, 2003). Öğretmen ve öğrenciler için kurulan modele ait uyum indeks değerleri karşılaştırıldığında öğrenciler için kurulan DFA modelinin daha iyi uyum indeksine sahip olduğu görülmektedir. Her iki modele ait DFA modeli Şekil 7’de verilmektedir.



Şekil 7.Öğretmen ve Öğrencilere Uygulanan CIPP Modeli ile Değerlendirme Ölçeğine Ait DFA Modeli

Öğretmen ve öğrenciler için CIPP Modeli ile Değerlendirme Ölçeği alt faktörlerine ait güvenirlik analiz sonuçları Tablo 2’de görülmektedir.

Tablo 2.Öğretmen ve Öğrenciler İçin CIPP Modeli ile Değerlendirme Ölçeği Alt Faktörlerine Ait Cronbach Alpha Güvenirlik Sonuçları

	Bağlam	Girdi	Süreç	Ürün
Madde Sayısı	6	6	9	15
Öğretmen Cronbach α	0,83	0,84	0,80	0,91
Öğrenci Cronbach α	0,89	0,90	0,90	0,93

Tablo 2’ye bakıldığında ölçeğin güvenirliğinin belirlenmesinde iç tutarlılık katsayısı olan Cronbach alpha hesaplanmıştır. Araştırmamızda CIPP modeli değerlendirme ölçeği alt faktörlerine ait öğretmenlerden toplanan verilere göre güvenirlik katsayıları incelendiğinde 0,80 ile 0,91 aralığında değiştiği ve öğrencilerden toplanan verilere göre güvenirlik katsayıları incelendiğinde 0,89 ile 0,93 aralığında değiştiği görülmektedir.” Özdamar (1999)’a göre, “Cronbach Alpha güvenirlik değerinin 0,80 ile 0,90 arasında olması yüksek düzeyde güvenilir olduğu ve 0,90-1,00 arasında olması çok yüksek düzeyde güvenilir olduğunu ifade etmektedir. Bu bağlamda alt faktörlere ait güvenirlik katsayılarının öğretmen ve öğrenciler için ölçeklerin alt faktörleri bağlamında yüksek ve çok yüksek düzeyde güvenilir olduğu görülmektedir. Öğrencilerden toplanan verilerin her bir faktördeki güvenirlik katsayısı, öğretmenlerden toplanan verilerin her bir faktördeki güvenirlik katsayısından daha yüksek olduğu görülmektedir.

3.4.Verilerin Analizi

Toplanan veriler, araştırmamızın amacına uygun olarak SPSS-22 paket programına işlenmiştir. İlk olarak, araştırma sonucunda ulaşılan verilerin dağılımları incelenmiştir. Araştırmada ortaya çıkan ‘uç değerler’ ile ‘kayıp veri problemi’ olarak ortaya çıkan 15 veri araştırmadan çıkarılmıştır. Öğretmen ve öğrencilerin CIPP modeli ile değerlendirme ölçeğine ait 4 faktörlü 36 maddelik daha önceden geliştirilen ölçek revize edilerek anket ve analiz çalışması yapılan grupta doğrulanıp doğrulanmadığının tespiti için LISREL paket programı kullanılarak Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Sonrasında güvenirlik analizi olarak Cronbach Alpha iç tutarlılık güvenirlik katsayıları incelenmiştir. Öğretmen ve öğrencilerin verilerine ilişkin dağılımların demografik özelliklerine göre aralarında farklılıklara bakmadan önce veri dağılımının uyumlu veya uyumsuz olup olmadığına karar verebilmek için ‘Normallik ve Levene homojenlik’ testleri yapılmıştır. Ölçeğin, değerlendirmeye esas olan, alt faktörleri bakımından puanların normal dağılım varsayımının test edilebilmesi için de Kolmogorov-Smirnov Z testi uygulaması incelemiş $p<0,05$ ’e göre, puan dağılımının normallik varsayımını sağlamadığı görülmektedir. Test varyanslarının homojenliği yani ‘Levene homojenlik testi’ne ait dağılım incelendiğinde ‘Levene İstatistiği’ $p<0,05$ ’e göre puan dağılımına ait test varyanslarının homojenlik varsayımını sağlamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Puan dağılımının incelenmesi sonucunda, ölçeğe ait elde edilen verilerin hem sürekli veri olduğu hem de eşit aralıklı ölçek düzeyinde olduğu görülmektedir.

“İki örneklemin (grup) birbirinden bağımsız olması, bağımlı değişkenlerin aralık veya oran ölçek düzeyinde ölçülmüş olması, normallik ve homojenlik varsayımlarının sağlanması parametrik test varsayımlarını karşılamaktadır.” (Köklü, Büyüköztürk ve Bökeoğlu, 2007, s. 152-161). Bu varsayımlardan normallik ve homojenlik varsayımlarını sağlanamadığından, parametrik(uyumlu) testlerin karşılığı olarak, nonparametrik(uyumsuz) test istatistiklerinden yararlanılmıştır. Öğretmen ve öğrencilere ait CIPP modeli ile değerlendirme ölçeğine ait alt faktörlerden ayrı ayrı elde edilen değerlendirme düzeylerine yönelik betimsel istatistikleri incelenmiştir. Öğretmen ve öğrencilerin CIPP modeli ile değerlendirme ölçeğinin alt faktörlerindeki değerlendirme düzeyleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığının sınanması Mann-Whitney U Testi ile analiz edilmiştir.

BÖLÜM 4

BULGULAR VE YORUMLAR

4.1.Birinci Alt Problem: 9. Sınıf Türk Edebiyatı ders programına yönelik CIPP modelini oluşturan bileşenlerin (Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün) öğretmenlerin algılarına göre değerlendirme düzeyleri nedir?

Tablo 3.9. Sınıf Türk Edebiyatı Ders Programına Yönelik CIPP Modelini Oluşturan Bileşenlerin Öğretmenlerin Algılarına Göre Betimsel İstatistik Sonuçları

	N	Minimum	Maximum	Ortalama	S
Bağlam	297	8,00	25,00	17,04 (2,84)	3,58
Girdi	297	7,00	24,00	16,67 (2,78)	3,91
Süreç	297	9,00	39,00	26,42 (2,94)	4,87
Ürün	297	16,00	66,00	42,70 (2,85)	8,03

Aralıklar (5-1)/5=0,80 Kriter: 1,00-1,79=Çok Düşük; 1,80-2,59=Düşük; 2,60-3,39=Orta; 3,40-4,19=Yüksek; 4,20-5,00=Çok Yüksek

Tablo 3'e bakıldığında öğretmenlerin algılarına göre 9. Sınıf Türk Edebiyatı ders programına yönelik CIPP modelini oluşturan bileşenlerin değerlendirme düzeylerinin incelendiği görülmektedir. Öğretmenlerin algılarına göre Türk Edebiyatı ders programının CIPP modeli bağlamında değerlendirmeleri incelendiğinde süreç bağlamında değerlendirmenin en yüksek olduğu ve girdi bağlamında değerlendirmenin en düşük olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

CIPP modelini oluşturan bileşenlerin değerlendirme düzeyleri incelendiğinde bağlam(kazanımları karşılama), girdi, süreç ve ürün boyutlarında öğretmen algısı açısından programın orta düzeyde yeterli bulunduğu görülmüştür. Ortalamalara bakıldığında süreç bağlamında en yüksek, girdi bağlamında en düşük değerlendirme algısı olduğu

görülmüştür. Buradan Türk Edebiyatı dersinde ders işlenişinin taraflar açısından memnun edici olduğu; ders araç gereçleri, kullanılan materyaller ve özellikle ders kitaplarının yetersiz bulunduğu sonucuna ulaşılması mümkündür.

Alanyazında yapılan ve aşağıda özet olarak verileri alınan çalışmalar da bu görüşü destekler niteliktedir.

Dinçer (2013)'in yapmış olduğu çalışma: “2007-2008 öğretim yılından itibaren (kademeli olarak) uygulamaya konulan 7. sınıf İngilizce Programını Stufflebeam'in Bağlam- Girdi-Süreç- Ürün (CIPP) Modeli temel alınarak öğretmen ve öğrenci görüşleri açısından” değerlendirmektedir.

Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu için program bağlam düzeyinde değerlendirdiğinde teorik olarak kazanımlarının olumlu görüldüğünü ancak sonuca olumlu yansımadığı için programın yetersiz bulunduğu belirtilmiştir.

Programın girdileriyle ilgili olarak değerlendirme yapıldığında, özellikle ders kitapları ve yardımcı ders araç gereçlerine yönelik görüşlerinin olumsuz olduğu; çok farklı gerekçelere dayandırılrsa da programın amaçlarını karşılayamadığı görülmüştür.

Süreç değerlendirme açısından araştırma sonuçları incelendiğinde; öğretmen penceresinden eğitim öğretim bakımından sürecin arzu edilen düzeyde gerçekleşmediği ve öğrenme/ öğretim sürecinde; ders öğretim programının yoğunluğu, süre kısıtlılığı, kaynak/ materyal yetersizliği, sınıf ortamının elverişsizliği, öğrencilerdeki algı ve hazırbulunuşluk düzeyi farklılıkları gibi birtakım sorunların yaşandığı görülmüştür. Ancak ders içi aktiviteler yeni uygulamaların öğrenci katılımını olumlu yönde etkilediği belirtilmiştir.

Ürün değerlendirmeye yönelik sonuçlar incelendiğinde genel olarak: “7. sınıf İngilizce programının test sınavları ve ödevlere bağlı olarak sonuç değerlendirme odaklı olduğunu ortaya koymuştur. Ancak bu aşamada, aslında öğrencilerin proje/ performans ödevleri ile birlikte ders içi gelişim ve çabaları değerlendirmeye dâhil edildiği için, sonucun yanı sıra süreç değerlendirmenin de aktif olarak yapıldığı görülmektedir.”

Bütün bu değerlendirmeler göz önünde bulundurularak bakıldığında programın; öğrencilerin ve öğretmenlerin ihtiyaçlarına büyük ölçüde cevap verdiği sonucuna varılmıştır. Buna ilave olarak, öğretmenlerin çalıştıkları okulların çevresel etkenlerine ve SED (sosyo-ekonomik düzey) değişkenine göre ele alındığında, tüm boyutlarda ve birçok maddede

özellikle üst sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda çalışan öğretmenlerin görüşlerinin olumlu yönde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Aközbek'in (2008) çalışmasında: "2005- 2006 öğretim yılında uygulanmaya başlanan Lise 1. sınıf Matematik dersi öğretim programının öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre bağlam, girdi, süreç, ürün (CIPP) modeli ile değerlendirilmesi..." amaçlanmıştır.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre programın süreç ve ürün boyutlarına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında anlamlı farklılık vardır.

Ayrıca programın süreç boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerinde de okul türüne göre anlamlı fark vardır.

Programın bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutlarına ilişkin öğretmen görüşlerinde de bitirilen okul türüne göre anlamlı bir farklılık yoktur. Son olarak da programın bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutlarına ilişkin öğretmen görüşlerinde mesleki deneyimlerine göre de anlamlı bir fark yoktur.

Karataş'ın (2007) çalışmasında: Yıldız Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu Modern Diller Bölümü'nde uygulanmakta olan İngilizce II dersi öğretim programının öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre bağlam, girdi, süreç ve ürün (CIPP) modeli ile değerlendirmeyi amaçlamaktadır.

Araştırmada, programın dört boyutu olan bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutlarında var olan durumu ortaya çıkarmak üzere, tarama (betimsel) modeli kullanılmıştır.

Girdi boyutuna ilişkin anlamlı fark bulunan programda öğretmenler, kullanılan görsel ve işitsel materyallerin öğrencilerin gelişimine katkısının yeterliği konusuna katılmadıklarını belirtmişlerdir.

Süreç boyutuna ilişkin; programda yeterli alıştırma ve konu tekrarı yapılması, pekiştirici nitelikte ödevler verilmesi, öğrencilerin katılımının sağlanması, dil becerilerinin kullanılabileceği etkinliklerin olması ve öğrencilerin ders ile ilgili problemlerinin çözümüne zaman harcanması gibi konularda öğretmen görüşlerinin ortalamaları daha yüksek bulunmuş ve anlamlı farklar ortaya çıkmıştır.

"Öğretmenler, anlamlı farklar gözlemlenen ürün boyutuna ilişkin, programın dinleme, konuşma ve dilbilgisine yönelik öğrencilerin gelişimine olumlu etkisi olmadığını

vurgulamışlardır. Bunun yanında, öğretmenlere göre, program çeşitli iş alanları için gerekli İngilizce bilgisini öğrencilere sağlama konusunda da yeterli değildir.”

“Araştırmada öğretmen görüşlerinden elde edilen bulgulara göre, görsel ve işitsel materyaller çeşitlendirilmeli ve etkinliklerde verimli bir şekilde kullanılmalıdır. Programda konuşma ve dinleme becerilerine ve grup etkinliklerine ağırlık verilmelidir.” (Karataş, 2007).

Akkuzu ve Şen (2016) yaptığı: “12. Sınıf Müzik Dersi Öğretim Programının CIPP ‘Bağlam, Girdi, Süreç, Ürün’ Modeline Göre Değerlendirilmesi” başlıklı çalışmasını tamamen öğretmenlerle gerçekleştirmiştir. Söz konusu çalışma;

‘Bağlam’ bileşeni boyutunda değerlendirildiğinde: “Programda yer alan müziksel bilgilerin öğrencilerin seviyesine uygunluğu ve ders konularına ayrılan süre açısından programın yetersiz bulunduğu bu nedenle de 12. Sınıf Müzik Dersi Öğretim Programının kazanımlarının yetersiz bulunduğu...” belirtilmiştir.

‘Girdi’ bileşeni boyutundan değerlendirildiğinde ortaöğretimde görev yapan müzik öğretmenleri, programın materyal kullanımı, sınıfta olan donanımlar ve ders kitabı kullanımı gibi nedenlerden yetersiz olduğunu vurgulamışlardır.

‘Süreç’ bileşeni boyutundan değerlendirildiğinde öğretmenlerin; “Öğretmen kılavuz kitabının olmaması, öğrenilen her yeni konu için alıştırma yeterliliği ve öğrencilerin aktif olarak derse katılmasında programın rolünü göz önünde bulundurarak yaptıkları değerlendirmelere göre programı yetersiz buldukları...” sonucu elde edilmiştir.

‘Ürün’ bileşeni boyutundan değerlendirildiğinde öğretmenlerin, programın müzik eğitime yönelik ihtiyaçlara cevap vermesi, öğrencilerin müzik becerilerini geliştirmedeki katkısı açısından programı değerlendirmelerinin istenmiş; sonuç olarak “Genel anlamda programın öğrencinin ilgi ve isteklerinin çok üstünde olduğu ve öğrencilere hitap etmediği, bu nedenle de yetersiz olduğu...” sonucuna ulaşılmıştır.

4.2.İkinci Alt Problem: *9. Sınıf Türk Edebiyatı ders programına yönelik CIPP modelini oluşturan bileşenlerin (Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün) öğrencilerin algılarına göre değerlendirme düzeyleri nedir?*

Tablo 4.9. *Sınıf Türk Edebiyatı Ders Programına Yönelik CIPP Modelini Oluşturan Bileşenlerin Öğrencilerin Algılarına Göre Betimsel İstatistik Sonuçları*

	N	Minimum	Maximum	Ortalama	S
Bağlam	408	6,00	26,00	17,60 (2,93)	4,67
Girdi	408	6,00	28,00	17,39 (2,90)	4,99
Süreç	408	9,00	40,00	27,57 (3,06)	6,62
Ürün	408	15,00	69,00	41,95 (2,80)	11,06

Aralıklar (5-1)/5=0,80 Kriter: 1,00-1,79=Çok Düşük; 1,80-2,59=Düşük; 2,60-3,39=Orta; 3,40-4,19=Yüksek; 4,20-5,00=Çok Yüksek

Tablo 4’e bakıldığında öğrencilerin algılarına göre 9. Sınıf Türk Edebiyatı ders programına yönelik CIPP modelini oluşturan bileşenlerin değerlendirme düzeylerinin incelendiği görülmektedir. Öğrencilerin algılarına göre Türk Edebiyatı ders programının CIPP modeli bağlamında değerlendirmeleri incelendiğinde süreç bağlamında değerlendirmenin en yüksek olduğu ve ürün bağlamında değerlendirmenin en düşük olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

CIPP modelini oluşturan bileşenlerin değerlendirme düzeyleri incelendiğinde ‘bağlam(kazanımları karşılama), girdi, süreç ve ürün’ boyutlarında öğrenci algısı açısından programın orta düzeyde yeterli bulunduğu görülmüştür. Ortalamalara bakıldığında her ne kadar değerler orta düzeyde ve birbirine yakın görünse de değerlendirme algısının süreç bağlamında en yüksek, ürün bağlamında en düşük olduğu görülmüştür.

Bu değerlendirme sonuçlarına göre öğrencilerin Türk Edebiyatı dersinin işlenişiyile ilgili ‘süreç’ ten, tıpkı öğretmenlerin olduğu gibi, memnun oldukları ancak dersin konularının anlaşılması ve kazanımların davranışa dönüşmesi anlamında değerlendirebileceğimiz ‘ürün’ bileşeni açısından programı verimsiz ve yetersiz buldukları çıkarımında bulunabiliriz.

Akdoğdu (2016)’nın çalışmasının amacı: “Sınıf öğretmenliği lisans programını, öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda bağlam, girdi, süreç ve ürün (CIPP) modeli ile değerlendirmektir. Araştırma 2014-2015 eğitim öğretim yılı bahar döneminde, Bülent Ecevit, Marmara ve Kırıkkale Üniversiteleri’nin Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı 4. sınıfta öğrenim görmekte olan 354 öğretmen adayıyla yürütülmüştür.” (Akdoğdu, 2016).

Bu çalışma doğrudan bir ders programını değerlendirmekten ziyade çeşitli üniversitelerde Sınıf Öğretmenliği bölümlerinde uygulanan eğitim programlarını, genel olarak üniversite

ortamlarını da dikkate alarak değerlendiren bir çalışmadır. Dolayısıyla elde edilen sonuçlar bileşenlerin kendi aralarındaki ilişkileri göz önünde bulundurup değerlendiren bir yaklaşımı da ortaya koymaktadır. Öğretmen adayı öğrencilerin bölüme başlarken var olan beklentileri ile devam eden öğretim sürecinin bu beklentileri karşılama düzeylerine göre yaptıkları değerlendirmeleri esas alan bir çalışma olması bakımından bizim çalışma alanımızla büyük ölçüde farklılık göstermektedir.

Aşağıdaki değerlendirmeler de bu doğrultudadır.

Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenim gördükleri üniversiteler açısından incelendiğinde, sınıf öğretmenliği lisans programı ile ilgili görüşleri ile programın bağlam, girdi, süreç ve ürün değerlendirme boyutlarına ilişkin görüşleri açısından üniversite değişkenine göre üniversite/başarı grafiği değerlendirmesi yönünden değerlendirildiğinde belirgin ve önemsenmesi gereken bir farklılık bulunduğu görülmektedir. Bunun nedeni üç farklı bölgede bulunan üç farklı üniversitenin öğrenci profili olarak değerlendirilebilir. Üniversitelerin özellikleri, tercih öncelikleri, öğretim üyesi ve yönetim kadrosu özellikleri, sosyal ve kültürel imkânlar ile eğitim materyallerine ulaşım kolaylığı gibi faktörler katılımcıların program ile ilgili görüşlerini etkilemektedir. Doğal olarak yukarıda saydığımız özellikler üniversiteler arasında anlamlı farklılığın temel nedenleri olarak karşımıza çıkmaktadır.

“Alt boyutlar açısından incelendiğinde ise, girdi ve süreç alt boyutlarında iki üniversite (Marmara ile Kırıkkale Üniversiteleri) arasında çıkan anlamlı farklılığın adı geçen kurumların girdi ve süreçteki uygulamalarının farklılığından veya üniversite öğrencilerinden kaynaklanmış olabileceği söylenebilir.” (Akdoğan, 2016). Araştırmacı tarafından yapılan bu tespit ve yorum yukarıda, araştırma yapılan üniversiteler arasındaki farklılıkla ilgili, yaptığımız yorumu destekler niteliktedir.

“Verilerin analizinden elde edilen bulgulara göre sınıf öğretmeni adayları, programı geliştirenlerin, girdilerin bağlam ve ürün bileşenleri açısından yetersiz kaldığını düşündükleri ve süreç bileşeninin okullara göre farklılıklar göstermesi nedeniyle, özellikle programın girdileri üzerinde çalışma yapması gerektiğini vurgulamıştır.” (Akdoğan, 2016).

‘Bağlam’ bileşeni boyutunda yapılan değerlendirmede: “Programdan elde edilen deneyimlerin öğretmenlik mesleğinin icra edilmesinde tam olarak yeterli olmadığı saptanmıştır. Bu durum, sınıf öğretmenliği lisans programını değerlendirdiği çalışmasında

programda yer alan öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin sınıf öğretmeni eğitimi için yeterli ağırlığa sahip olmadığı...” sonucunu ortaya çıkarmıştır. (Akdoğan, 2016).

‘Girdi’ bileşeni değerlendirme alt boyutundaki ortalamalar incelendiğinde: “Sınıf öğretmenliği lisans programının girdileri, sınıf öğretmeni adaylarına göre orta değer altında bir niteliğe sahiptir. Sınıf öğretmenliği lisans programındaki sınıf öğretmeni adaylarının eğitim öğretim sürecinde birden çok öğretim yöntemine ihtiyaç duyduğunu göstermiştir. Sınıf öğretmeni adaylarının öğretim sürecinde öğrendiklerini diğer derslerle ilişkilendirmeye ve uygulamaya daha çok ihtiyaç duydukları gözlemlenmiştir.” (Akdoğan, 2016).

‘Süreç’ değerlendirme alt boyutundaki ortalamalar incelendiğinde programın sınıf öğretmeni adaylarının beklentileri tam olarak karşılanamadığı sonucuna ulaşıldığı söylenebilir.

‘Ürün’ bileşeni değerlendirme alt boyutundaki değerlendirmelere bakarak üniversitelerde Sınıf öğretmenliği lisans programında öğrencilere mesleki yeterlilik anlamında verilenlerin ‘orta derecede yeterli’ olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Ancak alınan teorik eğitimin sahada uygulanabilmesi için uygulamalı eğitimlere daha çok yer verilmesi gerektiği hem öğrenciler hem de araştırmacı tarafından önemle vurgulanmıştır.

Katılımcıların cinsiyetlerinin sınıf öğretmenliği lisans programı ile ilgili görüşlerini etkileyip etkilemediği incelendiğinde ‘cinsiyet açısından anlamlı bir ilişki olmadığı’ sonucuna ulaşılmıştır.

Sonuç olarak, Akdoğan’ın bu çalışmasına göre sınıf öğretmeni adayları, programın tüm boyutlarıyla yeniden ele alınıp geliştirilmesi gerektiğini düşünmektedirler. Ayrıca bu programla ilgili çok daha derinlemesine değerlendirme ve analizlerin yapılmasının kaçınılmaz bir zorunluluk olduğu araştırmacı tarafından vurgulanmıştır.

Dinçer (2013)’in çalışmasına göre: “7. sınıf programının öğrenci ihtiyacını karşılama durumunun amaca göre değiştiği, dilbilgisi ihtiyaçlarını karşılayıp konuşma ve dinlemeye ilişkin ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz kaldığı görülmektedir. Bu sebeple programın öğrencilerin ihtiyaçlarını kısmen karşıladığı sonucuna varılmıştır.” (Dinçer, 2013).

‘Girdi’ değerlendirmeye ilişkin sonuçlar incelendiğinde; “Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu için programın girdileriyle ilgili özellikle ders kitapları ve materyallere ilişkin görüşlerinin

olumsuz olduğu ve pek çok sebepten programın amaçlarını karşılamaktan uzak olduğu...” görülmüştür. (Dinçer, 2013).

‘Süreç’ değerlendirmeye ilişkin sonuçlar incelendiğinde; “Öğrenciler açısından sürecin beklenen düzeyde gerçekleşmediği ve süreçte program yoğunluğu, süre kısıtlılığı, materyal yetersizliği, sınıf ortamı, öğrenci seviyesi farklılıkları gibi birtakım sorunların yaşandığı görülmüştür.

Bununla birlikte amaçlarından farklı olarak bu programla öğrencilerin yılsonunda dilbilgisi becerilerinin iletişim becerilerine oranla daha çok geliştiği görülmüştür.” (Dinçer, 2013).

Karataş’ın (2007) çalışmasında öğrenci görüşlerinden elde edilen bulgulara göre: “Öğrencilerin bölüm dersleri ve iş hayatı için gerekli olan İngilizce bilgisinin tespit edilerek programın hedeflerinin tekrar gözden geçirilmesi gereklidir.”

4.3.Üçüncü Alt Problem: *9. Sınıf Türk Edebiyatı ders programına yönelik CIPP modelini oluşturan bağlam bileşenine ilişkin öğretmen ve öğrencilerin değerlendirme düzeyleri arasında farklılık var mıdır?*

Tablo 5.9. *Sınıf Türk Edebiyatı Ders Programına Yönelik CIPP Modelini Oluşturan Bağlam Bileşenine İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Değerlendirme Düzeyleri Arasındaki Farklılığa Ait Mann-Whitney U Testi Sonuçları*

	Grup	N	Ortalama	S	Sıra ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Bağlam	Öğretmen	297	17,04	3,58	329,53	97869,00	53616,00	,009*
	Öğrenci	408	17,60	4,67	370,09	150996,00		

*p<,05

Tablo 5’e bakıldığında bağlam bileşenine ilişkin öğretmenlerin değerlendirme düzeyleri sıra ortalamaları (329,53) ile öğrenci değerlendirme düzeyleri sıra ortalamaları (370,09) arasında U=53616,00, p=,009<,05’e göre değerlerde dikkate alınması gerekebilecek anlamlı farklılık olduğu gözlenmektedir. Bu anlamlı farklılık öğrencilerin bağlam bileşenine ilişkin değerlendirme düzeylerine ait ortalamanın ($\bar{X}$ =17,60), öğretmenlerin bağlam bileşenine

ilişkin değerlendirme düzeylerine ait ortalamasından ($\bar{X}=17,04$) büyük olmasından kaynaklanmaktadır.

CIPP modeli içinde yer alan ‘bağlam’ bileşenine ilişkin öğretmen ve öğrenci değerlendirme düzeyleri arasındaki farklılığa ait değerlendirmelere bakıldığında öğrencilerin bağlam bileşenine ilişkin değerlendirme düzeylerine ait ortalamanın öğretmenlerine göre daha büyük olduğu görülmüştür.

Dinçer (2013)’in çalışmasının sonuçlarına göre öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında programın bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutuna ilişkin anlamlı farklar bulunmuştur.

Bağlam değerlendirmeye ilişkin sonuçlar incelendiğinde: “7. sınıf İngilizce programında belirtilen genel amaçların birbirleriyle tutarlı olduğu görülmektedir. Görüşülen öğrencilerin büyük bir çoğunluğu 7. sınıfta İngilizce dersini niçin öğreniyor olduklarına ilişkin olarak hayatları için önemi üzerinde dururken; öğretmenler de dilin pratik olarak kullanılması ve temel dil becerilerinin gelişimi yönünde görüş bildirmişlerdir.” (Dinçer, 2013). Yalnız öğretmenlerin neredeyse tamamının “programın teorideki amacı mı, yoksa uygulamada ki amacı mı?” şeklinde bir soru sorarak öğrencilerin teorideki amacı gayet iyi bildiklerini fakat uygulamada sıkıntılar yaşadıklarını, öğrendiklerini günlük hayatta kullanamadıklarını belirtmişlerdir.

“7. sınıf programının öğrenci ihtiyacını karşılama durumunun amaca göre değiştiği, dilbilgisi ihtiyaçlarını karşıladığı ancak konuşma ve dinlemeye ilişkin ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz kaldığı görülmektedir. Bu sebeple programın öğrencilerin ve öğretmenlerin ihtiyaçlarını kısmen karşıladığı sonucuna varılmıştır.” (Dinçer, 2013).

Yapılan çalışmada: “Programın bağlam boyutuna ilişkin olarak, öğrencilerin dil becerilerinin gelişimi için uygunluğu, programın hedeflerinin öğrencilerin ön bilgisine uygunluğu, ders kitabının öğrencilerin seviyesine uygunluğu ve ders kitabının içeriğinin anlaşılabilirliği konularında anlamlı farklılıklar görülmüştür.” (Karataş, 2007).

“Yapılan çalışma sonucunda; programın bağlam ve girdi boyutlarına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında fark yoktur. Benzer şekilde, programın bağlam boyutuna ilişkin öğrenci görüşlerinde okul türüne göre anlamlı bir farklılık yoktur.” (Aközbeke,2008).

Akdoğdu (2016) yapmış olduğu çalışmada: “Ölçeğin bağlam alt boyutundan elde edilen bulgulara göre 7 üzerinden 4,14 puan alan sınıf öğretmenliği lisans programı bağlamda sınıf öğretmeni adaylarına göre orta derecede yeterli olduğu...” sonucuna ulaşılmıştır. (Akdoğdu,

2016). Ancak bu oranın Lisans eğitimi programındaki öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin sınıf öğretmeninin eğitimi açısından yeterli ağırlığa sahip olmadığı ortadadır.

“Sınıf öğretmenliği programının ‘bağlam’ bileşenine ilişkin yapılan değerlendirmede en eksik yönünün sınıf öğretmeni adaylarına özel alan yeterliliği kazandırmak olduğu sonucuna ulaşılmıştır.” (Akdoğan, 2016).

4.4.Dördüncü Alt Problem: *9. Sınıf Türk Edebiyatı ders programına yönelik CIPP modelini oluşturan girdi bileşenine ilişkin öğretmen ve öğrencilerin değerlendirme düzeyleri arasında farklılık var mıdır?*

Tablo 6.9. *Sınıf Türk Edebiyatı Ders Programına Yönelik CIPP Modelini Oluşturan Girdi Bileşenine İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Değerlendirme Düzeyleri Arasındaki Farklılığı gösteren Mann-Whitney U Testi Sonuçları*

	Grup	N	Ortalama	S	Sıra ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Girdi	Öğretmen	297	16,67	3,91	327,78	97350,50	53097,50	,005*
	Öğrenci	408	17,39	4,99	371,36	151514,50		

*p<,05

Tablo 6’ya bakıldığında girdi bileşenine ilişkin öğretmenlerin değerlendirme düzeyleri sıra ortalamaları (327,78) ile öğrenci değerlendirme düzeyleri sıra ortalamaları (371,36) arasında $U=53097,50$, $p=,005<,05$ ’e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık öğrencilerin girdi bileşenine ilişkin değerlendirme düzeylerine ait ortalamasının ($\bar{X}=17,39$), öğretmenlerin girdi bileşenine ilişkin değerlendirme düzeylerine ait ortalamasından ($\bar{X}=16,67$) büyük olmasından kaynaklanmaktadır.

CIPP modeli içinde yer alan ‘girdi’ bileşenine ilişkin öğretmen ve öğrenci değerlendirme düzeyleri arasındaki farklılığa ait değerlendirmelere bakıldığında öğrencilerin ‘girdi’ bileşenine ilişkin değerlendirme düzeylerine ait ortalamasının öğretmenlerine göre daha büyük olduğu görülmüştür.

Bu durum bize öğrencilerin, her ne kadar ders kitaplarından memnun olmasalar da, ders araç gereçlerini, kullanılan materyalleri ve dersin işlenişiyile ilgili süreci yeterli bulduğu sonucunu düşündürmektedir.

Aşağıda örnekleme olarak verilen benzer alanyazın araştırmaları da öğretmenlerin girdi bileşeninin değerlendirmesinde olumsuz görüş sahibi olduklarını ortaya koymaktadır. Bunun sebebi, büyük ölçüde, kullanılan kaynak ve materyallerin yetersiz bulunması olarak değerlendirilebilir.

Dinçer (2013)’in çalışmasında girdi değerlendirmeye ilişkin sonuçları incelemiş ve şu tespiti yapmıştır: “Öğretmen ve öğrencilerin büyük bir çoğunluğu için programın girdileriyle ilgili özellikle ders kitapları ve materyallere ilişkin görüşlerinin olumsuz olduğu ve pek çok sebepten ötürü programın amaçlarını karşılamaktan uzak olduğu görülmüştür.” (Dinçer, 2013).

Aközbek’in (2008) çalışmasında girdi değerlendirmeye ilişkin sonuçları incelemiş ve şu tespiti yapmıştır: “Öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında fark yoktur. Ancak girdi, süreç,

ürün boyutlarına ilişkin öğrenci görüşleri okul türüne göre farklılık göstermiştir.” (Aközbeke,2008).

Karataş'ın (2007) çalışmasında girdi değerlendirmeye ilişkin şu tespiti yapmıştır: “Anlamlı fark bulunan programda kullanılan görsel ve işitsel materyallerin öğrencilerin gelişimine katkısının yeterliği konusuna öğretmenler katılmadıklarını belirtmişlerdir.” (Karataş, 2007).

Akdoğdu (2016) çalışmasında ‘girdi’ bileşeni değerlendirme alt boyutundaki ortalamalar incelemiştir: “Sınıf öğretmenliği lisans programının girdileri sınıf öğretmeni adaylarına göre orta değerin altında bir niteliğe sahiptir. Araştırma sırasında sınıf öğretmeni adayları, özellikle programı geliştirenlerin programın girdileri üzerinde çalışma yapması gerektiğini...” vurgulamıştır.(Akdoğdu, 2016).

4.5.Beşinci Alt Problem: *9. Sınıf Türk Edebiyatı ders programına yönelik CIPP modelini oluşturan süreç bileşenine ilişkin öğretmen ve öğrencilerin değerlendirme düzeyleri arasında farklılık var mıdır?*

Tablo 7.9. *Sınıf Türk Edebiyatı Ders Programına Yönelik CIPP Modelini Oluşturan Süreç Bileşenine İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Değerlendirme Düzeyleri Arasındaki Farklılığa Ait Mann-Whitney U Testi Sonuçları*

	Grup	N	Ortalama	S	Sıra ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Süreç	Öğretmen	297	26,42	4,87	319,94	95021,00	50768,00	,000*
	Öğrenci	408	27,57	6,62	377,07	153844,00		

*p<,05

Tablo 7’ye bakıldığında süreç bileşenine ilişkin öğretmenlerin değerlendirme düzeyleri sıra ortalamaları (319,94) ile öğrenci değerlendirme düzeyleri sıra ortalamaları (377,07) arasında U=50768,00, p=,000<,05’e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık öğrencilerin süreç bileşenine ilişkin değerlendirme düzeylerine ait ortalamasının ($\bar{X}$ =27,57), öğretmenlerin süreç bileşenine ilişkin değerlendirme düzeylerine ait ortalamasından ($\bar{X}$ =26,42) büyük olmasından kaynaklanmaktadır.

CIPP modeli içinde yer alan ‘süreç’ bileşenine ilişkin öğretmen ve öğrenci değerlendirme düzeyleri arasındaki farklılığa ait değerlendirmelere bakıldığında öğrencilerin ‘süreç’ bileşenine ilişkin değerlendirme düzeylerine ait ortalamanın öğretmenlerine göre daha büyük olduğu görülmüştür.

Bu durum bize, öğretmenleri öyle değerlendirmese de, öğrencilerin öğrenme sürecini kendilerince olumlu geçirdiklerini düşündürmektedir.

Süreç bileşenine ilişkin olarak Aközbek (2008)’in çalışmasında elde edilen veriler dikkate alındığında programın süreç ve ürün boyutlarına bakıldığında öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında öğretmen lehine; Dinçer (2013)’in çalışması ele alındığında öğrenci lehine; Karataş’ın (2007) çalışmasında da yine öğretmen lehine anlamlı farklılık gözlenmiştir. Yani bu çalışmaları da göz önünde bulundurduğumuzda ‘süreç’ değerlendirmesi dersin türüne ve işleniş niteliğine göre farklılıklar göstermektedir, şeklinde bir sonuca ulaşmamız mümkündür.

Aközbek (2008)’e göre “Programın süreç ve ürün boyutlarına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında anlamlı farklılık vardır.” (Aközbek,2008).

Karataş (2007)’a göre: “Süreç boyutuna ilişkin; programda yeterli alıştırma ve konu tekrarı yapılması, pekiştirici nitelikte ödevler verilmesi, öğrencilerin katılımının sağlanması, dil becerilerinin kullanılabileceği etkinliklerin olması ve öğrencilerin ders ile ilgili problemlerinin çözümüne zaman harcanması gibi konularda öğretmen görüşlerinin ortalamaları daha yüksek bulunmuş ve anlamlı farklar ortaya çıkmıştır.” (Karataş, 2007).

Dinçer (2013): “Süreç değerlendirmeye ilişkin sonuçlar incelendiğinde; öğrenci ve öğretmenler açısından sürecin beklenen düzeyde gerçekleşmediği ve süreçte program yoğunluğu, süre kısıtlılığı, materyal yetersizliği, sınıf ortamı, öğrenci seviyesi farklılıkları gibi birtakım sorunların yaşandığı görülmüştür.” (Dinçer, 2013).

Akdoğdu (2016)’nın çalışmasında ‘süreç’ bileşeni değerlendirme alt boyutundaki ortalamalar incelendiğinde programın sınıf öğretmeni adaylarının beklentilerini tam olarak karşılayamadığı belirlenmiştir.

“Sınıf öğretmenliği lisans programında okuyan öğretmen adaylarının programın bağlam, girdi, süreç ve ürün değerlendirme alt boyutlarına yönelik görüşlerine bakıldığında okudukları üniversiteye göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık ortaya çıktığı gözlenmiştir.” (Akdoğdu, 2016).

4.6.Altıncı Alt Problem: 9. Sınıf Türk Edebiyatı ders programına yönelik CIPP modelini oluşturan ürün bileşenine ilişkin öğretmen ve öğrencilerin değerlendirme düzeyleri arasında farklılık var mıdır?

Tablo 8.9. Sınıf Türk Edebiyatı Ders Programına Yönelik CIPP Modelini Oluşturan Ürün Bileşenine İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Değerlendirme Düzeyleri Arasındaki Farklılığa Ait Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	Grup	N	Ortalama	S	Sıra ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Ürün	Öğretmen	297	26,42	4,87	319,94	95021,00	57537,50	,253
	Öğrenci	408	27,57	6,62	377,07	153844,00		

*p<,05

Tablo 8'e bakıldığında ürün bileşenine ilişkin öğretmenlerin değerlendirme düzeyleri sıra ortalamaları (319,94) ile öğrenci değerlendirme düzeyleri sıra ortalamaları (377,07) arasında $U=57537,50$, $p=,253>,05$ 'e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Anlamlı farklılık olmamasına rağmen, öğrencilerin ürün bileşenine ilişkin değerlendirme düzeylerine ait ortalamaların ($\bar{X}=27,57$), öğretmenlerin ürün bileşenine ilişkin değerlendirme düzeylerine ait ortalamasından ($\bar{X}=26,42$) büyük olduğu görülmektedir.

CIPP modeli içinde yer alan 'ürün' bileşenine ilişkin öğretmen ve öğrenci değerlendirme düzeyleri arasındaki farklılığa ait değerlendirmelere bakıldığında öğrencilerin 'ürün' bileşenine ilişkin değerlendirme düzeylerine ait ortalamaların öğretmenlerine göre daha büyük olduğu görülmüştür.

Aşağıda verilen çalışmalarda da ürün değerlendirmeye yönelik öğretmen ve öğrenci algılarında benzer bir durumun gözlemlendiği ancak öğretmenlerde ortaya çıkan ürün açısından memnuniyet düzeyinin öğrencilere göre daha düşük olduğu söylenebilir.

Dinçer (2013)'in çalışmasının sonuçlarına göre ürün değerlendirmeye ilişkin sonuçlar, genel olarak 7. sınıf İngilizce programının sonuç değerlendirmeye dayalı olduğu ancak öğrencilerin proje/ performans ödevleri ile birlikte ders içi gelişim ve çabaları değerlendirmeye dâhil edildiği için sonucun yanı sıra süreç değerlendirmenin de aktif olarak yapıldığını ortaya koymuştur. Bununla birlikte amaçlarından farklı olarak bu programla öğrencilerin yılsonunda dilbilgisi becerilerinin iletişim becerilerine oranla daha çok geliştiği görülmüştür.

Karataş (2007):“Öğretmenler, anlamlı farklar gözlemlenen ürün boyutuna ilişkin, programın dinleme, konuşma ve dilbilgisine yönelik öğrencilerin gelişimine olumlu etkisi olmadığını vurgulamışlardır. Bunun yanında, öğretmenlere göre, program çeşitli iş alanları için gerekli İngilizce bilgisini öğrencilere sağlama konusunda da yeterli değildir.

Araştırmada öğretmen görüşlerinden elde edilen bulgulara göre, görsel ve işitsel materyaller çeşitlendirilmeli ve etkinliklerde verimli bir şekilde kullanılmalıdır. Programda konuşma ve dinleme becerilerine ve grup etkinliklerine ağırlık verilmelidir.” şeklinde tespitlerini ortaya koymuştur. (Karataş, 2007).

Aközbek (2008): “Çalışmada elde edilen bulgulara göre programın süreç ve ürün boyutlarına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında anlamlı farklılık vardır. Bunun yanı sıra programın girdi, süreç, ürün boyutlarına ilişkin öğrenci görüşleri okul türüne göre farklılık göstermiştir.” (Aközbek,2008). Programın bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutlarına ilişkin öğretmen görüşlerinde de bitirilen okul türüne göre anlamlı bir farklılık yoktur. Son olarak da programın bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutlarına ilişkin öğretmen görüşlerinde mesleki deneyimlerine göre de anlamlı bir fark yoktur.

Akdoğdu (2016)’nın çalışmasında görüldüğü kadarıyla ‘ürün değerlendirme’ alt boyutundaki ortalamalara göre sınıf öğretmenliği lisans programının öğrenciye sunduğu programlar/ürünler öğretmen adaylarının beklentilerini tamamen karşılamaktan uzak olup ‘orta derecede yeterli’liğe sahiptir. Ancak sınıf öğretmeni adayları, programın tüm boyutlarının geliştirilmesi gerektiğini, her fırsatta, belirtmektedirler.

Sonuç olarak CIPP modelini oluşturan bileşenlerin değerlendirme düzeyleri incelendiğinde; Öğretmen ve öğrencilerin Türk Edebiyatı ders programının CIPP modeli bağlamında süreç algıları yüksektir. Öğretmenler ve öğrenciler öğretim planının süreç işleyişinden memnundur. Yöneticilere planlanan aktiviteler yansıtılmaktadır. Süreç esnasında ortaya çıkan problemler tanımlanabilir ve müdahale edilebilir. Öğretmenlere göre program süreç yönüyle yeterlidir.

Öğretmenlerin Türk Edebiyatı ders programının CIPP modeli bağlamında girdi algıları düşüktür. Öğretmenlere göre program maliyet etkililik ve uygulanabilirlik yönünden zayıftır. Materyaller yetersizdir. Öğrencilerin hazırbulunuşlukları ve yetenekleri zayıftır. Program girdi bağlamında tekrar gözden geçirilmelidir. Maliyet ve etkililik açısından uygun programlar tercih edilerek verimlilik sağlanabilir.

Öğrencilerin Türk Edebiyatı ders programının CIPP modeli bağlamında ürün algıları düşüktür. Buna göre programın sonuç çıktıları yetersizdir, öğrenciler öğrendiklerini yeteri kadar kullanamamakta, öğretim planı sonunda yeterli kazanım sağlanamamaktadır. Sınavlar değerlendirme yapmak için yetersizdir. Program kazanımların artırılması açısından tekrar gözden geçirilmelidir.

BÖLÜM 5

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma bulgularından yola çıkılarak elde edilen sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar

Öğretmen algı düzeylerinin girdi bağlamında en düşük seviyede olması;

- Kullanılan ders araç gereç ve materyallerinin yetersiz bulunduğu,
- Ders kitapları ve yardımcı kitapların yetersiz olduğu,
- Programın maliyet, etkililik ve uygulanabilirlik yönünden zayıf olduğu,
- Öğrencilerin hazırbulunuşluklarının ve yeterliliklerinin zayıf olduğu,
- Programın amaçlarına hizmet etmekte kısmen yetersiz kaldığı sonucuna götürmektedir.

Öğretmen ve öğrencilerin Türk Edebiyatı ders programının CIPP modeli bağlamında süreç algıları yüksek olması;

- Öğretmenler ve öğrencilerin öğretim planının süreç işleyişinden memnun olduğu,
- Yöneticilere planlanan aktivitelerin yansıtılabildiği,
- Süreç esnasında ortaya çıkan problemlerin tanımlanabilir ve müdahale edilebilir olduğu,
- Öğretmen-Öğrenci arasında işbirliğinin yeterli olduğu,
- Öğrencilerin çalışma yükünün yeterli olduğu,
- Öğrencilerin çalışma yükünün yeterli olduğu sonucuna götürmektedir.

Öğrencilerin Türk Edebiyatı ders programının CIPP modeli bağlamında ‘ürün’ algılarının düşük olması;

- Öğrencilerin işlenen konuları anlamakta ve bunu yansıtmakta yetersiz kaldığı,
- Kazanımların davranışa dönüşemediği,
- Programın sonuç çıktılarının yetersiz olduğu,
- Öğretim planı sonunda yeterli kazanım sağlanamadığı,
- Sınavların değerlendirme yapmak için yetersiz kaldığı,
- Türk edebiyatının, programdan kaynaklı olarak, yeteri kadar öğretilmediği ve aynı zamanda belki de alana hâkimiyetleri nedeniyle algı oranının düşük olduğu,
- Programın yetersiz ve verimsiz bulunduğu sonucuna götürmektedir.

5.2.Öneriler

- Öğretim programı revize edilirken girdilerin iyileştirilmesine yönelik düzenlemelere öncelik verilmelidir.
- Öğrencilerin dersi hem sevmelerini hem de özümseyerek öğrenmelerini sağlayacak şekilde düzenlemelere gidilmesi ve iyileştirmelere yer verilmesi önerilir.
- Programın ‘girdi’ bileşeni bağlamında gözden geçirilmelidir.
- Dersin verimliliği ve kazanımlarının davranışa dönüşmesi için ders kitaplarının yeniden düzenlenmesi, daha albenili hale getirilmesi; farklı materyallere yer verilmesi; görsel ve işitsel materyallere daha çok yer verilecek biçimde programda düzenleme ve iyileştirme yapılması önerilmektedir.
- Ders kitaplarında değişiklik gereklidir. Programda buna zemin oluşturacak düzenlemelere yer verilmelidir. Ders kitaplarının yenilenmesiyle birlikte diğer ders materyallerinde de iyileştirmeye gidilmesi; görsel ve işitsel materyaller, bilişim sistemlerinin desteklediği yeni kaynakların kullanılmasına yardımcı olacak biçimde programın yeniden ele alınması, böylelikle programın verimlilik algı ortalamalarının yükseltilmesi için yeniden gözden geçirilmesi ve revize edilmesi gerekmektedir.

- Öğrencilere Türk edebiyatı dersinin bir ders olmaktan da öte özelliklere sahip olduğu; dil ve kültür açısından öneminin doğru yöntemlerle anlatılması büyük önem taşımaktadır.
- Ders kitaplarının hazırlanmasında öğrencilerin, dil ve edebiyatın güzelliklerini tanımasını sağlayacak; aynı zamanda onlarda estetik zevk oluşturulmasına yardımcı olacak nitelikteki seçkin eserlerin seçilmesine özen gösterilmelidir. Bunun yapılması hem derse ilgiyi artıracak hem de öğrencilerin ve öğretmenlerin algı ortalamalarını artıracığından program düzenlemelerin bu amaca hizmet edecek biçimde yapılması gereklidir.

KAYNAKLAR

- Akdoğdu, E. (2016). *Sınıf öğretmenliği lisans programının öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda bağlam, girdi, süreç ve ürün (CIPP) modeli ile değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Muğla.
- Akkuzu, D. Y. & Şen, Ü. (2016). 12. sınıf Müzik Dersi Öğretim Programının CIPP “Bağlam, Girdi, Süreç, Ürün” Modeline Göre Değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10 (4), 512-518
- Aközbek, A. (2008). *Lise 1. sınıf matematik öğretim programının Cipp değerlendirme modeli ile öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi (genel liseler, ticaret meslek liseleri, endüstri meslek liseleri)*. Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Ataseven, R. (2011). *2005 yılı 9. sınıf Türk Edebiyatı dersi öğretim programındaki hedef-kazanım boyutunun öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Rize örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Berk, Ş. (2012). *Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında uygulanan modüler sistemin Provus'un farklar modeli ile değerlendirilmesi*. Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Büyüköztürk, S., Kılıç Çakmak, E., Akgün, O. E., Karadeniz, S., & Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Cronbach, L. J. (2002). Course improvement through evaluation. D. L. Stufflebeam, G. F. Madaus, & T. Kellaghan içinde, *Evaluation models: Viewpoints on educational and human services evaluation*. Dordrechts: Springer.

- Çelik, F. (2006). Türk eğitim sisteminde hedefler ve hedef belirlemede yeni yönelimler. *Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(11), 1-15.
- Çelik, G. (2010). *9. sınıf Türk Edebiyatı öğretim programının eleştirel düşünme açısından öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Demirel, Ö. (2006). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Dinçer, B. (2013). *7. sınıf İngilizce öğretim programının Stufflebeam'in Bağlam-Girdi-Süreç-Ürün (CIPP) modeline göre değerlendirilmesi*. Doktora Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Doğan, H. (1997). *Eğitimde program ve öğretim tasarımı*. Ankara: Önder.
- Dursunoğlu, H. (2006). *Cumhuriyetin ilanından günümüze Türkçe ve Edebiyat öğretiminin ortaöğretimdeki tarihi gelişimi*. Ankara: Milli Eğitim.
- Erden, M. (1998). *Eğitimde program değerlendirme*. Ankara: Anı.
- Ertürk, S. (1975). *Eğitimde program geliştirme*. Yelkentepe.
- Göğüş, B. (1971). Ana dili olarak Türkçenin öğretimine tarihsel bir bakış. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı Belleten*.
- Güven, B., & İleri, S. (2006). Program değerlendirme kavramı ve ilköğretimde program değerlendirme çalışmalarına kuramsal bir bakış. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(1-2), 141-163.
- Karakuş, İ. (2002). *Türkçe, Türk Dili ve Edebiyatı öğretimi*. Ankara: Anıtepe.
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Karataş, H. (2007). Evaluation of English curriculum at Yıldız Technical University using CIPP model. *Eğitim ve Bilim*, 34(153).
- Karataş, H. (2007). *Yıldız Teknik Üniversitesi Modern Diller Bölümü İngilizce II Dersi Öğretim Programının Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Göre Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün (CIPP) Modeli İle Değerlendirilmesi*, (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden erişilmiştir.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling (2nd Edition ed.)*. New York: The Guilford Press.

- Kaya, Z. (1997). Eğitimde program değerlendirme sürecinin temel işlemleri. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*(5).
- Kısakürek, M. A. (1969). Eğitim programlarının geliştirilmesi ile öğretim süreçleri arasındaki ilişkiler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 2(1), 45-53.
- Köklü, N., Büyüköztürk, Ş. & Bökeoğlu, Ç. Ö. (2007). *Sosyal bilimler için istatistik*. Ankara: Pegem
- Köroğlu, G. N. (2013). *İlköğretim İkinci Kademedeki Görev Yapan Müzik Dersi Öğretmenlerinin 2006 Müzik Dersi Öğretim Programı ile İlgili Görüşleri ve Karşılaştıkları Sorunlar*. Yüksek Lisans Tezi. Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Küçükahmet , L. (2009). *Program geliştirme ve öğretim*. Ankara: Nobel.
- Küçükahmet, L. (1997). *Eğitim programları ve öğretim*. Ankara: Gazi.
- Marsh, C. J., & Willis, G. (2007). *Curriculum: Alternative approaches, ongoing issues*. New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- McNeil, J. D. (1977). *Curriculum: A comprehensive introduction*. Los Angeles: Harper Collins.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2011). *Ortaöğretim Türk Edebiyatı Dersi (9-12. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara.
- Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2004). *Curriculum foundations: Principles and theory*. Boston: Allyn and Bacon.
- Özçelik, D. A. (1998). *Eğitim programları ve öğretim (genel öğretim yöntemi)*. Ankara: ÖSYM.
- Özdamar, K. (1999). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi*. Eskişehir
- Özdemir, S. (2009). Eğitimde program değerlendirme ve Türkiye'de eğitim programlarını değerlendirme çalışmalarının incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 126-149.

- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of psychological research online*, 8(2), 23-74.
- Sönmez, V. (1991). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. Ankara: Anı.
- Stufflebeam, D. L. (2002). The CIPP model for evaluation. *Annual Conference of the Oregon Program Evaluators Network*. Portland: Oregon Program Evaluators Network.
- Tahaoğlu, A. (2014). *Ortaöğretim Türk Edebiyatı dersi öğretim programı kazanımlarının bilişsel açıdan incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Bilkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tan, Ş., & Erdoğan, A. (2005). *Öğretimi planlama ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Turgut, M. F., & Baykul, Y. (2011). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Tyler, R. W. (1975). Specific approaches to curriculum development. *Strategies for Curriculum Development*, 17-33.
- Ural, A., & Kılıç, İ. (2013). *Bilimsel araştırma süreci ve spss ile veri analizi*. Ankara: Detay.
- Varış, F. (1978). *Eğitimde program geliştirme teori ve teknikler*. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Yüksel, İ. (2010). *Türkiye için değerlendirme standartları oluşturma çabası*. Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

EKLER

**9. SINIF TÜRK EDEBİYATI DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMINI CIPP MODELİ İLE
DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ
ÖĞRENCİ FORMU**

Değerli Öğrenciler,

1. Bu ölçekle, 9. Sınıf Türk Edebiyatı dersi öğretim programının bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutları bakımından değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Uygulanan bu ölçeğe vereceğiniz cevaplar değerlendirilerek, araştırma süreci çerçevesinde programın sizin için uygun bir şekilde tekrar düzenlenebilmesi için ihtiyaç duyulan veriler elde edilmeye çalışılacaktır.
 2. Ölçeğe vereceğiniz cevaplar, sadece 9. Sınıf Türk Edebiyatı dersi öğretim programının geliştirilmesi ve programla ilgili olumsuz durumların giderilmesi amacıyla kullanılacaktır. Ölçekten sağlıklı sonuçlar elde edilmesi vereceğiniz samimi cevaplara bağlıdır.
 3. Ölçek, kişisel bilgiler ve programla ilgili görüşler olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır.
 4. Ölçekteki “program” ile sadece 9. Sınıf Türk Edebiyatı dersi öğretim programı kastedilmekte; ölçek diğer dersleri kapsamamaktadır.
 5. Ölçeğin birinci bölümündeki sorularda ilgili seçeneklerden durumunuza uygun olanı **(X)** işareti ile belirtiniz. Ölçeğin ikinci bölümünde, sol tarafta programla ilgili bazı ifadeler, sağ tarafta ise beş adet seçenek bulunmaktadır. 9. Sınıf Türk Edebiyatı programına ilişkin gözlem ve tecrübelerinizi “Tamamen Katılıyorum”dan “Kesinlikle Katılmıyorum”a uzanan beşli değerlendirme ölçeği üzerinde, size en uygun olanı **(X)** şeklinde işaretleyerek değerlendiriniz.
- Katkılarınız için teşekkür eder, başarılar dilerim.

**I. BÖLÜM
KİŞİSEL BİLGİ FORMU**

Cinsiyetiniz:

- ☐ Kız
☐ Erkek

Eğitim Gördüğünüz Okul Türü:

- ☐ Fen Lisesi
☐ Anadolu Lisesi
☐ Sosyal Bilimler Lisesi
☐ İmam Hatip Lisesi
☐ Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
Diğer (Lütfen yazınız) _____

2014-2015 Eğitim Öğretim yılı I. Dönem Türk Edebiyatı not ortalamanız:

- ☐ 0 --- 49 Puan
☐ 50 --- 54 Puan

☐ 55 --- 69 Puan

☐ 70 --- 84 Puan

☐ 85 --- 100 Puan

II. BÖLÜM

9. SINIF TÜRK EDEBİYATI DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMINI CIPP MODELİ İLE DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ

	BAĞLAM DEĞERLENDİRME	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1.	Program dil becerilerimin gelişimi için uygundur.					
2.	Programda okuma, yazma, dinleme ve konuşma gibi dil becerileri iyi dengelenmiştir.					
3.	Programın kazanımları Türk Edebiyatı ile ilgili ihtiyaçlarımı karşılamaktadır.					
4.	Programın kazanımları Türk Edebiyatı ön bilgime uygundur.					
5.	Programdaki konuların güçlük dereceleri ile süreleri uyumludur.					
6.	Programın toplam süresi yeterlidir.					

	GİRDİ DEĞERLENDİRME	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
7.	Ders kitabı seviyeme uygundur.					
8.	Ders kitabı ilgimi çekecek niteliktedir.					
9.	Ders kitabının içeriği programın kazanımları ile uyumludur.					
10.	Ders kitabının içeriği anlaşılabilir.					
11.	Programda kullanılan materyaller (araç- gereçler) öğrenmemi kolaylaştırmaktadır.					

12.	Programda kullanılan materyaller (araç- gereçler) ilgimi çekecek niteliktedir.					
13.	Program süresince gerektiğinde konu tekrarları yapılır.					
14.	Program aktif olarak derse katılmamı sağlar.					

	SÜREÇ DEĞERLENDİRME	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
15.	Program süresince uygulanan sınav sayısı yeterlidir.					
16.	Programda ikili ya da grup çalışmaları yapılabileceğimiz etkinlikler mevcuttur.					
17.	Programda dil becerilerimi kullanabileceğim etkinlikler mevcuttur.					
18.	Programda Türk Edebiyatı dersi ile ilgili problemlerimin çözümüne yeterli zaman harcanır.					
19.	Programda uygulanan öğrenme etkinlikleri öğretmen merkezlidir.					
20.	Programda uygulanan öğrenme etkinlikleri öğrenci merkezlidir.					
21.	Programda uygulanan etkinlikler ilgi çekicidir.					

	ÜRÜN DEĞERLENDİRME	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
22.	Program, bana toplum önünde kendimi ifade etme becerisi kazandırır.					
23.	Program, Türk Edebiyatı ile ilgili ihtiyaçlarıma cevap verir.					
24.	Program, beni Türk Edebiyatını öğrenmeye teşvik eder.					
25.	Program, kelime hazinemi geliştirir.					
26.	Program, konuşma becerimi geliştirir.					
27.	Program, bana metin yapısını inceleme becerisi kazandırır.					
28.	Program, bana şiir inceleme becerisi kazandırır.					
29.	Program, bana topluluk karşısında şiir okuma becerisi kazandırır.					

	SÜREÇ DEĞERLENDİRME	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
30.	Program, bana okuduğunu yorumlama becerisi kazandırır.					
31.	Program, bana dönemin edebi dilinde yazılmış metinleri okuma ve çözümleme becerisi kazandırır.					
32.	Program, bana yazar ile metin arasındaki ilişkiyi yorumlama becerisi kazandırır.					
33.	Program, bana edebi metinlerin ana düşüncesini ortaya koyma becerisi kazandırır.					
34.	Program, bana edebi metinler ile ilgili çıkarım yapma becerisi kazandırır.					
35.	Program, bana antoloji (şiir, manzume vb.) oluşturma alışkanlığı kazandırır.					
36.	Program, bana Türk Edebiyatını sevdirebilir.					

9. SINIF TÜRK EDEBİYATI DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMINI CIPP MODELİ İLE DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ ÖĞRETMEN FORMU

Değerli Öğretmenler,

1. Bu ölçekle, 9. Sınıf Türk Edebiyatı dersi öğretim programının bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutları bakımından değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Uygulanan bu ölçeğe vereceğiniz cevaplar değerlendirilerek, araştırma süreci çerçevesinde programın sizin için uygun bir şekilde tekrar düzenlenebilmesi için ihtiyaç duyulan veriler elde edilmeye çalışılacaktır.

2. Ölçeğe vereceğiniz cevaplar, sadece 9. Sınıf Türk Edebiyatı dersi öğretim programının geliştirilmesi ve programla ilgili olumsuz durumların giderilmesi amacıyla kullanılacaktır. Ölçekten sağlıklı sonuçlar elde edilmesi vereceğiniz samimi cevaplara bağlıdır.

3. Ölçek, kişisel bilgiler ve programla ilgili görüşler olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır.

4. Ölçekteki “program” ile sadece 9. Sınıf Türk Edebiyatı dersi öğretim programı kastedilmekte; ölçek diğer dersleri kapsamamaktadır.

5. Ölçeğin birinci bölümündeki sorularda ilgili seçeneklerden durumunuza uygun olanı (X) işareti ile belirtiniz. Ölçeğin ikinci bölümünde, sol tarafta programla ilgili bazı ifadeler, sağ tarafta ise beş adet

seçenek bulunmaktadır. 9. Sınıf Türk Edebiyatı programına ilişkin gözlem ve tecrübelerinizi “Tamamen Katılıyorum” dan “Kesinlikle Katılmıyorum” a uzanan beşli değerlendirme ölçeği üzerinde, size en uygun olanı (X) şeklinde işaretleyerek değerlendiriniz.

Katkılarınız için teşekkür eder, başarılar dilerim.

I. BÖLÜM

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Cinsiyetiniz:

- ☐ Kadın
☐ Erkek

Yaş Grubunuz:

- ☐ 20-25 yaş
☐ 26-30 yaş
☐ 31-35 yaş
☐ 36-40 yaş
☐ 40 yaş üstü

Mesleki Deneyim:

- ☐ 0-5 yıl
☐ 6-10 yıl
☐ 11-15 yıl
☐ 16-20 yıl
☐ 21 yıl ve üstü

Çalıştığınız Okul Türü:

- ☐ Fen Lisesi
☐ Anadolu Lisesi
☐ Sosyal Bilimler Lisesi
☐ İmam Hatip Lisesi
☐ Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
Diğer (Lütfen yazınız) _____

Eğitim Düzeyiniz:

- ☐ Lisans
☐ Yüksek Lisans
☐ Doktora

II. BÖLÜM

9. SINIF TÜRK EDEBİYATI DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMINI CIPP MODELİ İLE DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ

	BAĞLAM DEĞERLENDİRME	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1.	Program öğrencilerin dil becerilerinin gelişimi için uygundur.					
2.	Programda okuma, yazma, dinleme ve konuşma gibi dil becerileri iyi dengelenmiştir.					
3.	Programın kazanımları öğrencilerin Türk Edebiyatı ile ilgili ihtiyaçlarını karşılamaktadır.					
4.	Programın kazanımları öğrencilerin Türk Edebiyatı ön bilgisine uygundur.					
5.	Programdaki konuların güçlük dereceleri ile süreleri uyumludur.					
6.	Programın toplam süresi yeterlidir.					
7.	Ders kitabı öğrencilerin seviyesine uygundur.					
8.	Ders kitabı öğrencilerin ilgisini çekecek niteliktedir.					
9.	Ders kitabının içeriği programın kazanımları ile uyumludur.					
10.	Ders kitabının içeriği anlaşılırdır.					
11.	Programda kullanılan materyaller (araç- gereçler) öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştırmaktadır.					

	GİRDİ DEĞERLENDİRME	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
12.	Programda kullanılan materyaller (araç- gereçler) öğrencilerin ilgisini çekecek niteliktedir.					
13.	Program süresince gerektiğinde konu tekrarları yapılır.					
14.	Program öğrencilerin aktif olarak derse katılmasını sağlar.					
15.	Program süresince uygulanan sınav sayısı yeterlidir.					
16.	Programda ikili ya da grup çalışmaları yapılabilecek etkinlikler mevcuttur.					
17.	Programda öğrencilerin dil becerilerini kullanabileceği etkinlikler mevcuttur.					
18.	Programda öğrencilerin Türk Edebiyatı dersi ile ilgili problemlerinin çözümüne yeterli zaman harcanır.					

	SÜREÇ DEĞERLENDİRME	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
19.	Programda uygulanan öğrenme etkinlikleri öğretmen merkezlidir.					
20.	Programda uygulanan öğrenme etkinlikleri öğrenci merkezlidir.					
21.	Programda uygulanan etkinlikler ilgi çekicidir.					
22.	Program, öğrencilere toplum önünde kendini ifade etme becerisi kazandırır.					

23.	Program, öğrencilerin Türk Edebiyatı ile ilgili ihtiyaçlarına cevap verir.					
24.	Program, öğrencileri Türk Edebiyatını öğrenmeye teşvik eder.					
25.	Program, öğrencilerin kelime haznesini geliştirir.					
26.	Program, öğrencilere konuşma becerisi kazandırır.					

	ÜRÜN DEĞERLENDİRME	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
27.	Program, öğrencilere bir metnin yapısını inceleme becerisi kazandırır.					
28.	Program, öğrencilere şiir inceleme becerisi kazandırır.					
29.	Program, öğrencilere topluluk karşısında şiir okuma becerisi kazandırır.					
30.	Program, öğrencilere okuduğunu yorumlama becerisi kazandırır.					
31.	Program, öğrencilere dönemin edebi dilinde yazılmış metinleri okuma ve çözümleme becerisi kazandırır.					
32.	Program, öğrencilere yazar ile metin arasındaki ilişkiyi yorumlama becerisi kazandırır.					
33.	Program, öğrencilere edebi metinlerin ana düşüncesini ortaya koyma becerisini kazandırır.					
34.	Program, öğrencilere edebi metinler ile ilgili çıkarım yapma becerisi kazandırır.					
35.	Program, öğrencilere antoloji (şiir, manzume vb.) oluşturma alışkanlığı kazandırır.					
36.	Program, öğrencilere Türk Edebiyatını sevdirebilir.					

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Soyadı, adı : ÇİFTÇİ, Feyzullah
Uyruğu : T.C.
Doğum tarihi ve yeri : .01.06.1979/ Karakoçan
Medeni hali : Bekâr
Telefon : +90 532 067 23 06
e-mail : effayz@gmail.com



Eğitim

Derece	Eğitim Birimi	Mezuniyet tarihi
Lisans	Atatürk Üniversitesi KK. Eğitim Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği	2000
Lise	Karakoçan Lisesi	1995

İş Deneyimi

Yıl	Yer	Görev
2000	Milli Eğitim Bakanlığı Personel Genel Müdürlüğü	Öğretmen

Yabancı Dil

Farsça (Orta), İngilizce (Temel)

Hobiler

Kitap okumak, seyahat etmek, film izlemek, müzik dinlemek



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR..