

PAPER DETAILS

TITLE: Türkçe Öğretim Programı (2017)'nin Stufflebeam'in (CIPP) Modeline Göre Değerlendirilmesi

AUTHORS: Ebuzer KAYHAN

PAGES: 48-67

ORIGINAL PDF URL: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/741784>

Türkiye Eğitim Dergisi

(2019) Cilt 4, Sayı 1, s. 48-67.

Türkçe Öğretim Programı (2017)'nın Stufflebeam'in (CIPP) Modeline Göre Değerlendirilmesi

Ebuzer Kayhan¹

Mehmet Gürol²

Özet

Bu çalışmanın amacı, Türkçe öğretim programı (2017)'nı CIPP değerlendirme modelinin bağlam, girdi ve süreç boyutları çerçevesinde öğretmen görüşleri açısından değerlendirmektir. Araştırma nitel araştırmalardan durum çalışması olup 2018-2019 eğitim-öğretim yılında MEB'de çalışan 13 Türkçe öğretmeniyle yapılmıştır. Çalışmanın örneklemi, maksimum çeşitlilik örnekleme yapılarak belirlenmiştir. Veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmış ve içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Öğretmenlerden elde edilen görüşler doğrultusunda 3 tema, 11 kategori ve 49 kod çıkarılmıştır. Bu temalar program çerçevesi, program girdileri ve program süreci olarak belirlenmiştir. Bağlam değerlendirmeye ilişkin görüşler incelendiğinde öğretmenler programın kazanımları, metin ve etkinliklerini olumlu bulmuşlardır. Girdi değerlendirmeye ilişkin görüşler incelendiğinde öğretmenlerin kendilerini yeterli gördükleri ve öğrenci giriş özelliklerinin yetersiz bulduklarını ifade etmişlerdir. Bunun yanında yöntem-tekniklerin uygun ve yeterli olduğu, iş takviminin yetersiz olduğu ifade edilmiştir. Süreç değerlendirmeye yönelik görüşler incelendiğinde öğretmenlerin genel olarak süreçten memnun olduğu; öğrenciden kaynaklı sıkıntılar yaşadığını ifade etmişlerdir. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin bağlam boyutuna ilişkin görüşlerinin genelde olumlu olduğu, girdi ve süreç boyutunda öğrencilerden kaynaklı sıkıntılar yaşadığı ve iş takviminin yeterli olmadığı ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler

Program değerlendirme
CIPP değerlendirme modeli
Türkçe öğretim programı

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 03/04/2019
Kabul Tarihi: 11/06/.2019
Elektronik Yayın Tarihi: 21/06/2019

DOI: 11..11111/ted.xx

¹ Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, e.kayheen@gmail.com

² Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, gurolmehmet@gmail.com

The Releation with Teacher's Social Media Addiction Levels and General Procrastination Behaviour

Ebuzer Kayhan¹
Mehmet Gürol²

Abstract

The aim of this research is to evaluate the Turkish curriculum based on CIPP evaluationmodel's context, input, process according to the opinions of the teachers. The research is case study from qualitative studies and was carried out with 13 Turkish language teachers who are working in the Ministry of Education in the academic year of 2018-2019. The sample of the study were chosen by maximum variation sampling method. The data were collected through semi-structured interview form developed by the researchers and analyzed by using content analysis method. According to the opinions obtained from teachers, 3 themes, 11 categories and 49 codes were extracted. These themes are defined as the program framework, program inputs and program process. When the opinions about the context evaluation were examined, the teachers found the program's achievements, text and activities positive. When the opinions about the input evaluation were examined, they stated that the teachers considered themselves sufficient and that the students' entrance features were insufficient. Besides, it is stated that the method-techniques are appropriate and sufficient, and the work schedule is insufficient. When the opinions about process evaluation are examined, teachers stated that they are generally satisfied with the process, that they suffered from student problems. According to the results of the study, it was revealed that teachers' views on the context dimension were generally positive, the difficulties from students in the input and process dimension and the work schedule was not sufficient.

Keywords

Curriculum evaluation
CIPP evaluation model
Turkish curriculum

AboutArticle

SendingDate: 03/04/2019
AcceptanceDate: 11/06/2019
Electronic IssueDate: 21/06/2019

DOI: 11..11111/ted.xx

¹ Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, e.kayheen@gmail.com

² Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, gurolmehmet@gmail.com

GİRİŞ

Bir ulusu geleceğe taşıyan ve diğer milletler arasında saygılık kazandıran etkenlerin en önemlisi, o toplumun eğitim kurumları dolayısıyla da yetişmiş eğitimli bireylerdir. Eğitim kurumlarına bu vasfı veren en önemli unsur ise eğitim programlarıdır. Toplum geleceğe taşıyan eğitim kurumları, bilim ve teknolojiadaki gelişmeler karşısında toplumun ve ilgili dönemin ihtiyaçlarını karşılamak için eğitim programlarında gerekli düzenleme ve yeniliklere giderek müfredat değişiklikleri yapmak durumunda kalmıştır. Bilgi birikiminin artması, bilim ve teknoloji alanındaki gelişme, ilerleme ve yenilikler toplumları eğitimde sürekli bir yenileşme, ilerleme ve değişime yöneltmiştir. Son otuz yılda bilgi ve iletişim teknolojilerinde meydana gelen gelişmeler, küresel rekabet ve işbirliğinde çarpıcı bir hızlanma meydana getirmektedir. Bilgi ve yenileşmeyle yürütülen hizmet ekonomisi, endüstri ekonomisinin yerini almış, iş ve çalışma alanlarını yeniden şekillendirmiştir (Kay, 2010). Bilim ve teknolojiye yaşanan hızlı değişim, bireyin ve toplumun değişen ihtiyaçlar, öğrenme öğretme teori ve yaklaşımlarındaki yenilik ve gelişmeler bireylerden beklenen nitelikleri etkilediğinin farkına varılmış ve buna göre MEB tarafından programda gerekli değişim ve yeniliklere gidilmiştir. Eğitime yönelik yapılan yenilikler bir toplum için en büyük ve en karlı yatırımdır. Fakat bu yatırım, iyi yönetilmezse zararı en korkunç olan bir yatırımdır (Kaya, 2009, s.13).

Türkiye’de zaman zaman bazı öğretim programlarında gerekli değişimler ve yenilikler yapılmıştır. Bu değişim ve gelişmelerin doğal bir sonucu olarak Cumhuriyet Dönemi’nden bugüne birçok eğitim programı geliştirilmiş ve uygulamaya konulmuştur. Müfredatında değişime ve yenileşmeye gidilen programlardan biri de Türkçe öğretim programıdır. Cumhuriyet’ten bugüne yenilenen Türkçe öğretim programlarının gittikçe dönemin ihtiyaçlarını dikkate aldığı, günlük yaşam becerilerine ağırlık verdiği, öğrenciyi merkeze aldığı ve yapılandırmacılığı temele oturttuğu farklı çalışmalarda yer almıştır (Alver ve Sancak, 2016; Aydın, 2017; Ayrancı ve Mutlu, 2017; Bayburtlu, 2015; İşeri ve Baştuğ, 2016). Eğitim programlarında son olarak 2017 yılında bir yenileşmeye gidilmiştir. MEB tarafından 2017 yılında yenilenen Türkçe öğretim programı (1. ve 8.sınıflar) ortaokullar için ilk defa 5.sınıf düzeyinde uygulamaya konulmuş ve 2018-2019 eğitim-öğretim yılı itibarıyla her sınıf düzeyinde uygulanmaya başlanmıştır.

Literatüre bakıldığında değerlendirme üzerine birçok tanımlamanın yapıldığı görülmektedir. Değerlendirme bir şeyi kabul etme, değiştirme veya sonlandırmaya karar vermeye yardımcı olacak veriyi toplamak için kişilerin uyguladığı süreçtir (Ornstein & Hunkins, 2004, s.330). Yine başka bir ifadeyle değerlendirme; programın özellikleri, aktiviteleri, sonuçları ve geleceğine dair kararları bildirmek için bilgilerin sistemli bir biçimde toplanmasıdır (Patton, 1997, s.23). Bu ve buna benzer tanımlara bakıldığında denilebilir ki program değerlendirme; programı veya programın herhangi bir ögesini kabul etmek, değiştirmek yahut çıkartmak için çeşitli ölçme araçları ile veri toplamak, elde edilen verileri programın etkililiğinin göstergesi olan ölçütlerle karşılaştırmak ve programın etkililiği konusunda karar vermektir (Gözütok, 1999). Program değerlendirmeye farklı bakan başka bir araştırmacıya göre değerlendirme; öğretimi, program bileşenlerini, ortamları, yönetimi, teftişi, iş gücünü, ulaşımı vb. değişkenleri içine alan bir süreci kapsamalıdır (Oliva, 2018, s.452).

Son yıllarda program değerlendirme üzerine yirminin üzerinde program değerlendirme yaklaşımının olduğunu görülmektedir. Bu değerlendirme modellerinden biri

de Stufflebeam tarafından literatüre kazandırılmıştır. Stufflebeam'in program değerlendirme modeli (CIPP) öncelikle Amerika'daki okulların akademik programlarının başarısını geliştirmeye-özellikle eğitim ve öğretimi geliştirmeye odaklı- yönelik olarak geliştirilmiştir (Oral ve Yazar, 2017, s.480). Sonra biraz daha geliştirilerek eğitimin dünyasının yanında sağlık kuruluşları, iş dünyası, hükümet programları vb. alanlarda da kullanılmaya başlanmıştır. Bu modelin temelinde yatan ana nokta, değerlendirmenin en önemli amacının kanıtlamak değil, geliştirmek olduğudur (Stufflebeam, 2003, s.31). Bu yönüyle diğer program değerlendirme modellerinden ayrılmaktadır. Model, değerlendirmeye farklı bir bakış açısı getirerek değerlendirmeyi sürekli yapılan bir süreç olarak görmüş ve karar-yönetim merkezli yaklaşımlara önemli katkılar sağlamıştır (Ornstein & Hunkins, 2004, 342). Stufflebeam'a göre göre program değerlendirme sürekli bir işlemdir. Program hakkında sürekli bilgi toplanması, programla ilgili doğru kararların alınmasına değerlendirme çalışmaları yardımcı olmaktadır. Bu modelde dört temel değerlendirme vardır: bağlam değerlendirme, girdi değerlendirme, süreç değerlendirme ve ürün değerlendirme (Demirel, 2012, s.178).

Bağlam değerlendirme; tanımlanmış çevredeki fırsatları, problemleri, ihtiyaçları değerlendirir. Bağlam değerlendirme bir nevi ihtiyaç analizi yapmaktır. Var olan hedeflerin ihtiyaçlarla tutarlı olup olmadığı ve hedeflerin ihtiyaçları karşılayıp karşılamadığını ortaya koyar. Yine bağlamda değerlendirmede programın güçlü ve zayıf yönleri ortaya konulur (Stufflebeam, 2003, 31). Bağlamdeğerlendirmenin amacı, programın çevresini betimlemek, bu çevreye bağlı istenilen ve olağan/gerçek durumları tanımlamak, kaçan fırsatlara ve karşılanmayan ihtiyaçlara odaklanmak ve bunların sebeplerini araştırmaktır (Ornstein & Hunkins, 2004, 343).

Girdi değerlendirme ise stratejileri, çalışma planlarını, uygulamaya yönelik seçilen bütçe yaklaşımlarını değerlendirir. Program amaçlarını karşılamak için kaynakların nasıl kullanılacağına ilişkin kararlar almak ve bilgi sağlamak için yapılmaktadır (Ornstein & Hunkins, 2004, 343). Buradaki amaç, ihtiyaç duyulan değişiklikleri yapmak için bir eylem biçiminin reçetesini yazmaya yardımcı olmaktadır. Girdi değerlendirme değerlendirmecilere seçenekleri araştırırken veya değerlendirirken gerekli araç gereçleri, bütçe kaynaklarını ve stratejileri seçmesine yardım eder. Daha açık bir ifadeyle programın hedef kazanımlarını gerçekleştirmek için gerekli kaynakların (araç gereç veya personel) neler olduğu, uygulamada kullanılacak strateji ve yöntemlerin uygulanabilir olup olmadığının değerlendirildiği aşamadır (Stufflebeam, 2003, 44).

Süreç değerlendirme, programın uygulama sürecini kontrol edip dönüt sağlamaktır. Esasında süreç değerlendirmesinin birinci amacı, programda planlanan uygulamaların etkili ve planlı bir şekilde ne düzeyde uygulandığının kontrolünü yapmak ve karar vericilere bu konuda dönüt vermektir. Diğer amacı ise süreçte planı uygun bir şekilde değiştirme yahut geliştirmeye rehberlik etmektir. Aynı zamanda başlangıçtaki bazı kararların hatalı olduğu veya yeni şartlardan dolayı değiştirilmesi gerekirse plan değiştirilebilir. Yine başka bir amacı da katılımcıların veya uygulayıcıların rollerini ne düzeyde yerine getirdiğinin aşamalı olarak değerlendirmesini yapmaktır (Madaus, Scriven & Stufflebeam, 1983,132). Özetle süreç değerlendirmede, gözlemcilerin ve katılımcıların sürecin kalitesini nasıl değerlendirdiklerinin ve planlanan programın gerçekte nasıl uygulandığının rapor edilmesi, uygulamada beklenmeyen sorunların tespit edilmesi ve buna yönelik tedbirlerin alınması yapılır (Stufflebeam, 2003, 55).

Ürün değerlendirmede ise beklenen ve beklenmeyen sonuçları teşhis etmek ve değerlendirmektir. Ürün değerlendirmenin amacı; ölçmek, yorumlamak ve programın başarısını değerlendirmektir. Ana amacı ise programdan yararlananların ihtiyaçlarının ne düzeyde karşılanıp karşılanmadığını tespit etmektir. Ürün değerlendirme beklenen ve beklenmeyen sonuçların veya olumlu ve olumsuz sonuçların değerlendirilmesidir (Stufflebeam, 2003, 58). Burada programın ürünü hakkında veri toplanarak beklenen ürünle gerçekleşen ürünün karşılaştırılması söz konusudur (Uşun, 2012, 92). Ürün değerlendirme; uygulama sonucu ilgili programı devam ettirmek, programda değişiklikler yapmak veya programı sonlandırmak yahut farklı yerlerde ve alanlarda kullanılmaya değer olup olmadığına karar vermek için yapılan bir değerlendirme aşamasıdır (Ornstein & Hunkins, 2004, 344).

Literatür taraması sonucu Türkçe öğretimine yönelik yapılan çalışmaların daha çok öğrenci başarısını etkileyen etkenler üzerine odaklandığı, program değerlendirme çalışmalarının ise yenilenen programın önceki programlarla karşılaştırılması şeklinde yapıldığı sonucuna varılmıştır. Bu değerlendirme çalışmalarının belli bir program değerlendirme modeli çerçevesinde yapılmadığı görülmektedir. Türkçe öğretim programının amacı, öğrencilerin hayat boyu kullanabilecekleri dil becerilerini (dinleme, konuşma, yazma, okuma) ve zihinsel becerileri kazanmaları, bu becerileri kullanarak kendilerini bireysel ve sosyal yönden geliştirmeleri, etkili iletişim kurmalarını sağlamaktır (MEB, 2017). Türkçe öğretim programının amacına bakıldığında programın sonuç odaklı olmaktan ziyade süreç odaklı olduğu görülmektedir. Zira ana dilin kazanılması ve günlük hayatta kullanılması bir süreci gerektirmektedir. Bundan dolayı programın kapsamlı bir şekilde (Bağlam, girdi, süreç) değerlendirilmesi adına Stufflebeam'ın CIPP modeli temel alınmıştır. Zira bu model, değerlendirmeye bir bütün olarak bakmaktadır. Literatüre bakıldığında CIPP değerlendirme modeli temel alınarak yapılan Türkçe öğretim programını değerlendirme çalışmasına rastlanmamıştır. CIPP değerlendirme modelinin farklı program değerlendirme alanlarında, özellikle İngilizce öğretim programları değerlendirme çalışmalarında kullanıldığı araştırmalarda görülmektedir (Dinçer, 2013; Selvi, 2009; Karataş, 2007; Kavgaoglu, 2017; Arseven, 2009; Kurt, 2016; Cansu, 2010). Türkçe öğretim programlarının değerlendirilmesinde bu model temelli bir çalışmanın olmaması araştırmayı önemli kılmaktadır.

Bu çalışmada amaç, yenilenen Türkçe öğretim programı (2017)'ni CIPP değerlendirme modelinin bağlam, girdi ve süreç boyutları çerçevesinde öğretmen görüşleri açısından değerlendirmektir. Yenilenen öğretim programlarının incelenmesi ve değerlendirilmesi önemli görülmektedir. Zira yenilenen eğitim programlarında hedeflenen değişim ve yeniliklerin yapıp yapılmadığının bilinmesi ve buna yönelik değerlendirmelerin yapılması bundan sonraki program geliştirme ve yenileme çalışmalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- 1-Türkçe öğretmenlerinin yenilenen Türkçe öğretim programının bağlam boyutuna ilişkin görüşleri nelerdir?
- 2- Türkçe öğretmenlerinin yenilenen Türkçe öğretim programının girdi boyutuna ilişkin görüşleri nelerdir?
- 3- Türkçe öğretmenlerinin yenilenen Türkçe öğretim programının süreç boyutuna ilişkin görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmanın Deseni

Bu araştırma, Türkçe öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda Türkçe öğretim programı (2017)'ni CIPP değerlendirme modelinin bağlam, girdi ve süreç boyutları çerçevesinde değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Dolayısıyla araştırma, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması temelli bir çalışmadır. Nitel araştırmalar; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi veri toplama yöntemlerinin kullanarak algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi bir biçimde ortaya koymasına yönelik bir süreci takip eden çalışmalardır (Yıldırım ve Şimşek, 2000, s.19). Durum çalışması ise özellikle değerlendirme süreçleri gibi birçok alanda kullanılan, araştırmacının bir durumu, bir programı, olayı, eylemi veya süreci derinlemesine analiz ettiği bir çalışmadır (Creswell, 2016, s.14). Durum çalışmaları, bir olayın yoğun bir şekilde çalışmasıyla ilgilidir. Durum çalışması derinlemesine bir araştırma olduğu için genelde bir sınırlama vardır. Bu sınırlamanın içine ne alınıp ne alınmayacağı bazen bir belirsizlik oluştursa da katılımcı görüşmeler, derinlemesine gözlemler ve doküman yoluyla elde edilen ve analiz edilen verilerin derinlemesine ve boylamsal olarak incelenmesini içerir (Glesne, 2013, s.30).

Katılımcılar

Bu araştırmada amaçlı örneklem yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi yoluyla örneklem seçilmiştir. Maksimum çeşitlilik örnekleme yönteminde amaç, göreceli olarak küçük bir örneklem oluşturmak ve bu örnekleme çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2000, s.70). Bu bağlamda İstanbul'daki devlet okullarında görev yapan 8'i erkek, 5'i kadın olmak üzere toplamda 13 Türkçe öğretmeni örnekleme alınmıştır. Maksimum çeşitliliği sağlamak adına öğretmenlerin farklı kıdem ve cinsiyetten olmasına; öğretmenlerin görev yaptığı okulların farklı sosyo-ekonomik düzeye sahip olmasına dikkat edilmiştir. Buna göre örnekleme alınan öğretmenler İstanbul'daki iki ilçeden farklı sosyo-ekonomik özelliklere sahip dört farklı okuldan seçilmiştir. Örneklemin %38'i kadın, %62'si erkek öğretmenlerden oluşmaktadır. Örneklemin %23'ü 1-5 yıl, %31'i 5-10 yıl, %38'i 10-15 yıl ve %8'i 15-20 yıl kıdeme sahiptir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verilerini toplamak için görüşme yöntemi kullanılmıştır. Görüşme, sosyal bilimler alanında yapılan nitel araştırmalarda en sık kullanılan yöntemlerden biridir. Görüşme yoluyla deneyimler, tutumlar, niyetler, yorumlar gibi doğrudan gözlenemeyen durumlar anlaşılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2000, s.92). Bu çalışmada veriler, katılımcılarla yapılan bireysel görüşmelerden yarı yapılandırılmış görüşme formuyla elde edilmiştir. Katılımcılarla yüz yüze yapılacak görüşme sorularını oluşturmak için öncelikle araştırmanın alt problemleri incelendi. Daha sonra her problem için ihtiyaç duyulan bilgi türüne göre araştırmacılar tarafından yarı yapılandırılmış görüşme soruları oluşturuldu. Yarı yapılandırılmış görüşme formundaki açık uçlu sorular oluşturulurken CIPP değerlendirme modelinin bağlama, girdi ve süreç boyutları göz önünde bulundurulmuştur. Hazırlanan görüşme sorularının içerik geçerliği için ilgili alan taranmış, Türkçe Öğretmenliği ile Eğitim Programları ve Öğretim alan uzmanlarından görüş alınmıştır. Uzmanlardan gelen görüşler doğrultusunda sorularda gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra 13 sorudan oluşan

yarı yapılandırılmış görüşme formun son şekli hazırlanmıştır. Deneme amaçlı ön uygulamadan sonra görüşmeler 2018-2019 eğitim öğretim yılında on üç öğretmene uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

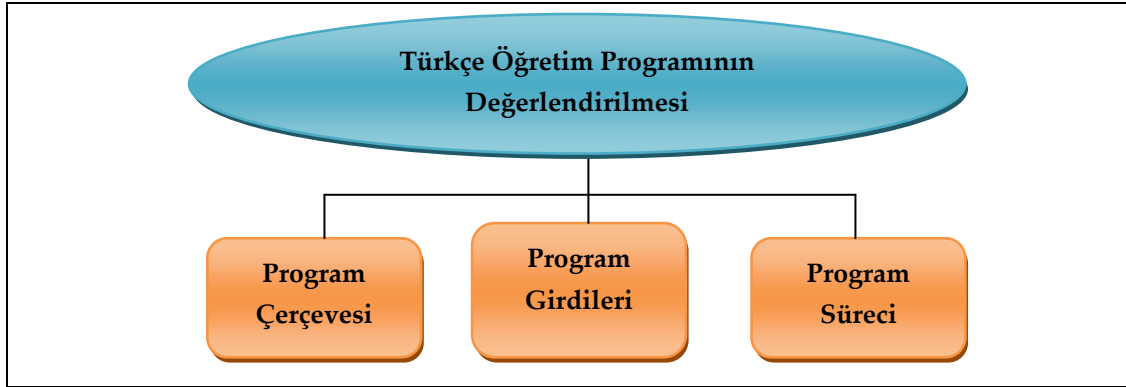
Araştırmada veriler içerik analizi yapılarak çözümlenmiştir. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir şekilde yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2000, s.162). Yaklaşık 320 dakikalık ses kayıtlarından elde edilen verilen olduğu gibi yazıya geçirildi. Katılımcıların ifadeleri çözümlenerek uygun kodlar geliştirildi. Bu kodlar ilgili başlıklar altında gruplandırıldı ve bu başlıklardan temalar çıkarıldı. Bulgular bölümünde görüleceği üzere kod, kategori ve temalar tablolar halinde sunulmuştur. Bunun yanı sıra araştırmacılar tarafından geliştirilen kod, kategori ve temaları desteklemek için katılımcıların ifadelerinden direk alıntılara yer verildi. Direk alıntılar yapılırken katılımcılar için özel kısaltmalar kullanıldı (Örneğin, Ö1 öğretmen).

İç geçerlik nitel araştırmaların güçlü yanlarından biridir ve okuyucu, katılımcı ve araştırmacının bakış açısından bulguların doğru olup olmadığının belirlenmesine dayanmaktadır çalışmadır (Creswell, 2016, s.201). Nitel çalışmalarda iç geçerlik, araştırmalardan elde edilen bulguların ve sonuçların doğruluğu yansıtır yansıtmadığıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2000, s.78). Yine nitel araştırmalarda iç geçerlik araştırmacının belirlediği kategorilerin ve yorumların gerçekleşen doğrularla örtüşmesine ve gerçeği yansıtmaya bağlılığı ifade eder. Araştırmacının rolü nitel bir araştırmada iç geçerliliği tehdit eden bir etkidir. Hem verilerin toplanması hem de verilerin yorumlanması araştırmacı tarafından gerçekleştirildiği için araştırmacının düşünceleri ve beklentileri araştırmanın sonucuna yansıyabilir (Büyüköztürk ve diğ., 2016, s.257). Bunun için araştırmacının objektif olması gerekir ve araştırmayı ön yargılarına bağlı kalmadan yürütmelidir (Freankel & Wallen, 2003). Yüz yüze görüşmeler yoluyla ayrıntılı ve derinlemesine veri toplama, katılımcılarla uzun süreli etkileşim, katılımcıların farklılığı, uzman görüşleri ve katılımcı onayı, araştırmacının tutarlı olması nitel araştırmanın iç geçerliliğini arttırmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2000, s.79). Araştırmada iç geçerliği arttırmak, verilerin çözümlenmesi ve kodlanması sürecine ilişkin hata olasılığını azaltmak üzere araştırmacılar tarafından yapılan eşleştirmelerin uygun olup olmadığını kontrol etmeleri için Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim dalından iki alan uzmanından ilgili kod, kategori ve temaların çapraz kontrolü sağlanmıştır. Araştırmacıların yapmış olduğu kod, kategori ve tema gruplamaları ile uzmanların yaptıkları kod-kategori-tema eşleştirmeleri karşılaştırılmış ve sonuçların güvenilirliği Miles & Huberman güvenilirlik formülü (1994) kullanılarak hesaplanmıştır [Güvenirlik=görüş birliği/görüş birliği +görüş ayrılığı) x100]. Miles ve Huberman' a göre kodlayıcılar arası güvenilirlik en az % 80 olmalıdır (Miles & Huberman, 1994). Miles ve Huberman formülü doğrultusunda bu araştırmanın kodlama güvenilirliği % 87 bulunmuştur[40 / (40 + 6) x100 = 0.87].Yine ayrıntılı betimleme için bulgular kısmında katılımcıların ifadelerinden doğrudan alıntılara yer verilerek analiz sonuçları desteklenmiştir.

BULGULAR

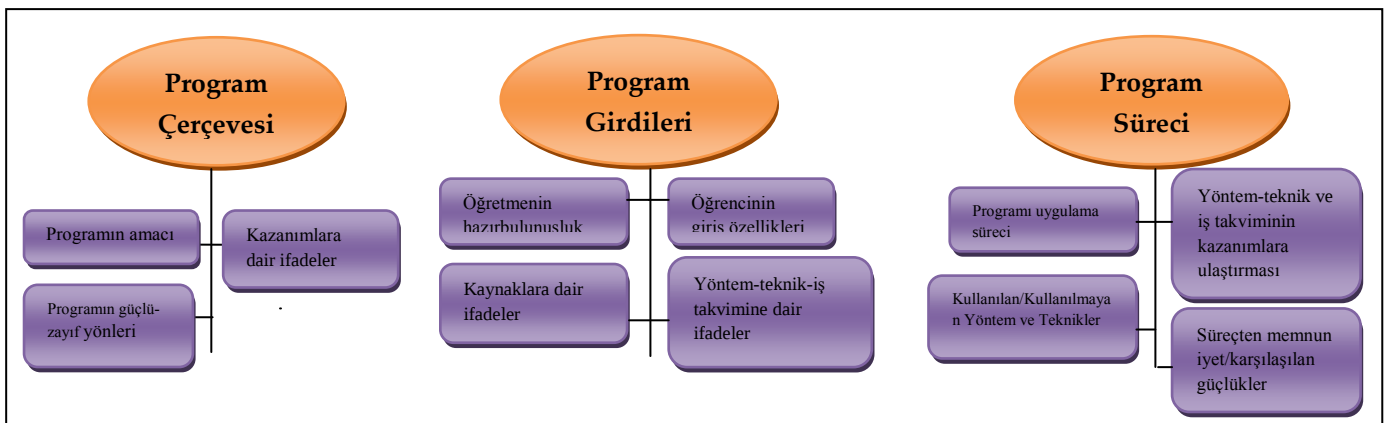
Bu bölümde Türkçe öğretmenlerinin Türkçe öğretim programına yönelik görüşleri sunulmuştur.

Araştırmanın analizleri sonucuna göre öğretmenlerin programa yönelik 226 ifadesinden 3 tema, 11 kategori ve 49 kod çıkarılmıştır. Bu temalar “program çerçevesi”, “program girdileri” ve “uygulama süreci”dir. Temalar şekilde 1’de sunulmuştur.



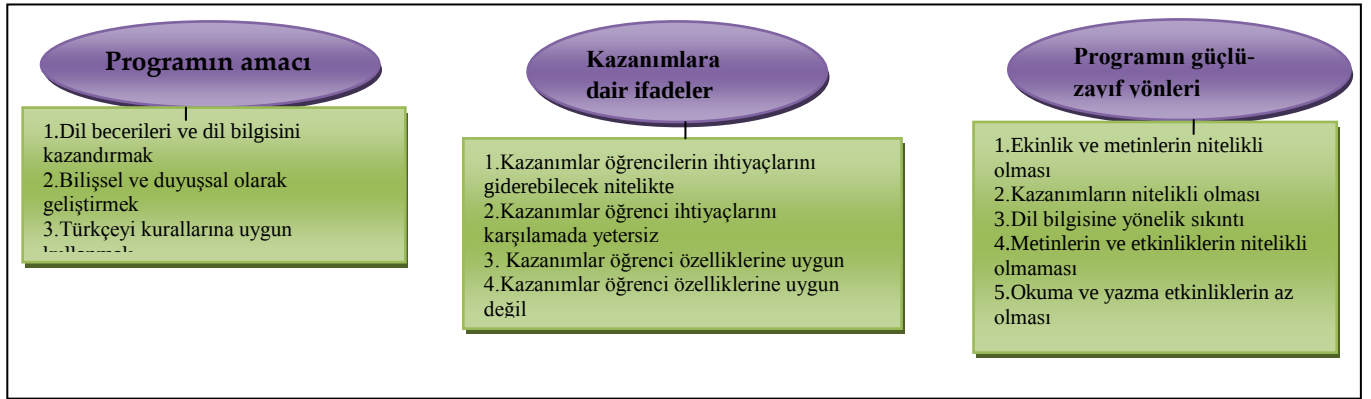
Şekil 1: Türkçe Öğretim Programının Değerlendirilmesi: Temalar

Program çerçevesi temasını programın amacı, kazanımlara dair ifadeler, programın güçlü-zayıf yönleri; program girdileri temasını öğretmenin hazır düzeyi, “öğrencinin giriş özellikleri”, “kaynaklarla ilgili düşünceler”, “yöntem-teknik-iş takvimine dair ifadeler; program süreci temasını ise “programı uygulama süreci”, “kullanılan/kullanılmayan yöntem teknikler”, “yöntem-teknik ve iş takviminin kazanımları ulaştırması”, “süreçten memnun olma/karşılaşılan güçlükler kategorilerinden oluşmaktadır. Bu kategoriler şekil 2’de sunulmuştur.



Şekil 2: Türkçe Öğretim Programının Değerlendirilmesi: Kategoriler

Öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde 11 kategoriye yönelik 46 kodun olduğu görülmektedir. Programın amacı, kazanımlara dair ifadeler, programın güçlü-zayıf yönleri kategorilerine yönelik kodlar şekil 3'te sunulmuştur.



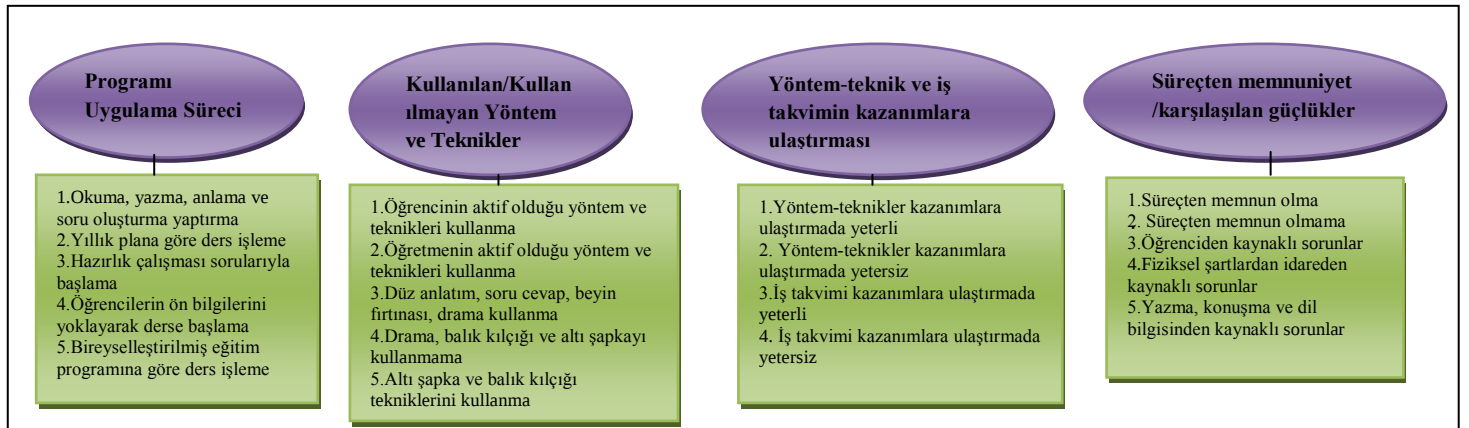
Şekil 3: Programın Amacı, Kazanımlara Dair İfadeler, Programın Güçlü-Zayıf Yönleri Kategorilerine Yönelik Kodlar

Öğretmenin hazır düzeyi, öğrenci giriş özellikleri, kaynaklarla ilgili düşünceler, yöntem-teknik ve iş takvimine dair ifadeler kategorilerine ait kodlar şekil 4'te sunulmuştur.



Şekil 4: Öğretmenin Hazır Düzeyi, Öğrenci Giriş Özellikleri, Kaynaklarla İlgili Düşünceler, Yöntem-Teknik Ve İş Takvimine Dair İfadeler Kategorilerine Ait Kodlar

Programı uygulama süreci, kullanılan/kullanılmayan yöntem ve teknikler, yöntem-teknik ve iş takviminin kazanımlara ulaştırması, süreçten memnuniyet/karşılaşılan güçlükler kategorilerine ait kodlar şekil 5'te sunulmuştur.



Şekil 5:Programı Uygulama Süreci, Kullanılan/Kullanılmayan Yöntem Ve Teknikler, Yöntem-Teknik Ve İş Takviminin Kazanımlara Ulaştırması, Süreçten Memnuniyet/Karşılaşılan Güçlükler Kategorilerine Ait Kodlar

Türkçe Öğretim Programının Çerçevesi

Bu başlık altında Türkçe öğretmenlerinin programın bağlam boyutuna ilişkin görüşlerine yer verilmiştir. Araştırmanın amacı doğrultusunda **Türkçe öğretmenlerinin yenilenen Türkçe öğretim programının bağlam boyutuna ilişkin görüşleri nelerdir?**Bu soru kapsamında öğretmenlere programın bağlam boyutuna ilişkin dört soru soruldu. Öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda programın çerçevesi teması ve bu temanın kategorilerine yönelik bulgular aşağıda yer almaktadır.

Türkçe öğretim programının çerçevesi teması altında yer alan programın amacı kategorisine ait yüzdelik ve frekanslar tablo 1’de sunulmuştur.

Programın amacı	<i>f</i>	%
Dil becerileri ve dil bilgisini kazandırmak	9	50
Bilişsel ve duyuşsal olarak geliştirmek	2	11
Türkçeyi kurallarına uygun kullanmak	7	39
Toplam	18	100

Tablo 1:Programın Amacı Kategorisine Ait Yüzdelik Ve Frekanslar

Tablo 1 incelendiğinde öğretmenler programın amacına yönelik 18 tane ifade belirtmişlerdir. Bu ifadelerin % 50’sinin “dil becerileri ve dil bilgisini kazandırmak” koduna ait olduğu görülmektedir. Diğer kodlar “bilişsel ve duyuşsal olarak geliştirmek” ve “Türkçeyi kurallarına uygun olarak kullanmak”tır. Bazı öğretmenlerin programın amacına dair ifadeleri aşağıdaki gibidir:

Ö5 : “Bana göre Türkçe öğretim programının amacı çocukların **okuma, yazma, anlama, dinleme gibi becerilerini** kazandırıp bunları günlük hayata uygulamalarını hatta günlük hayatta ana dillerini doğru ve anlaşılır bir biçimde kullanmalarını sağlamaktır.”

Ö7: “Bence Türkçe öğretim programının amacı öğrencilere günlük yaşamda özellikle **Türkçeyi etkili ve verimli bir şekilde kullanmasını sağlamaktır**. Etkili ve verimliden kasıt, çocukların diksiyon anlamında konuşmalarını daha iyi kullanmalarını sağlamak, kekeme olmadan harfleri doğru şekilde ifade telaffuz etmelerini sağlamaktır.”

Türkçe öğretim programının kazanımlara dair ifadeler kategorisine ait yüzdelik ve frekanslar tablo 2’de sunulmuştur.

Kazanımlara dair ifadeler	<i>f</i>	%
Kazanımlar öğrencilerin ihtiyaçlarını giderebilecek nitelikte	11	46
Kazanımlar öğrenci ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz	2	8
Kazanımlar öğrenci özelliklerine uygun	9	38
Kazanımlar öğrenci özelliklerine uygun değil	2	8
Toplam	24	100

Tablo 2: Kazanımlara Dair İfadeler Kategorisine Ait Yüzdelik Ve Frekanslar

Tablo 2'ye bakıldığında öğretmenlerin programın kazanımlarına dair 24 ifade belirtmişlerdir. Bu ifadelerin çoğu %46 ile “kazanımlar öğrencilerin ihtiyaçlarını giderebilecek nitelikte” koduna aittir. Kazanımlara dair diğer kodlar “ kazanımlar öğrenci ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz”, “kazanımlar öğrenci özelliklerine uygun” ve “kazanımlar öğrenci özelliklerine uygun değil”dir. Öğretmenlerin kazanımlara dair ifadelerinden birkaç alıntı aşağıda verilmiştir:

Ö6: “Programın hedef kazanımları öğrencilerin ihtiyaçlarını tam karşılayamıyor. Yine aynı şeye geleceğim aslında. Okuma anlamında ve kendilerini ifade etmede tam karşıladığını düşünmüyorum. Ama bu biraz da okulun fiziksel şartlarıyla da alakalı.”

Ö10: “Şimdi ben zaten yazarken amaç yazmıyorum deftere. Bana çok mantıklı gelmiyor şunu şunu yapar şeklinde. Evet, programın vermek istedikleri doğru ama biz öğrenciye veremiyoruz. Programa baktığımızda bilişsel, duyuşsal olarak öğrenciye uygun fakat bunları vermede ve öğrencilerin almasında sıkıntı var.”

Türkçe öğretim programının güçlü-zayıf yönleri kategorisine ait yüzdelik ve frekanslar tablo 3’de sunulmuştur.

Programın güçlü-zayıf yönleri	f	%
Ekinlik ve metinlerin nitelikli olması	7	32
Kazanımların nitelikli olması	5	23
Dil bilgisine yönelik sıkıntı	1	5
Metinlerin ve etkinliklerin nitelikli olmaması	4	18
Okuma ve yazma etkinliklerin az olması	7	32
Toplam	22	100

Tablo 3:Programın Güçlü-Zayıf Yönleri Kategorisine Ait Yüzdelik Ve Frekanslar

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenlerin programın güçlü-zayıf yönlerine dair 22 ifade belirttikleri görülmektedir. Bu ifadelerden büyük çoğunluğu, programın güçlü yanlarını ifade eden %32 ile “ekinlik ve metinlerin nitelikli olması” kodu ile programın zayıf yönlerini ifade eden %32 ile “okuma ve yazma etkinliklerin az olması” koduna aittir. Bunları, programın güçlü yanını ifade eden “kazanımların nitelikli olması”, kodu ile programın zayıf yönlerini ifade eden “metinlerin ve etkinliklerin nitelikli olmaması” ve “dil bilgisine yönelik sıkıntı” kodları takip etmektedir. Bu kategoriye dair öğretmenlerin görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda sunulmuştur:

Ö12: “Önceki programa göre düşündüğümde açıkçası görsellere daha fazla yer verilmesi çok güzel-aslında ders kitapları açısından bakıyorum-görsellere çok yer verilmesi çocuklar için çok güzel olmuş. Yine okuma kazanımlarına biraz daha ağırlık verildiğini görüyorum, bu da çok güzel olmuş. Kazanımların içeriği biraz daha canlı tutulmuş.”

Ö8: “Programın okuma ve yazma etkinliklerine biraz daha fazla yer vermesi gerektiğini düşünüyorum. Çünkü dil bilgisi azaltıldı, konuşma-dinleme-yazma-okuma becerilerine yönelik kazanımlar ağırlıkta olduğu için buna yönelik etkinliklerin az olduğunu dolayısıyla programı bu yönden zayıf buluyorum.”

Türkçe Öğretim Programının Girdileri

Bu başlık altında Türkçe öğretmenlerinin programın girdi boyutuna ilişkin görüşlerine yer verilmiştir. Araştırmanın amacı doğrultusunda **Türkçe öğretmenlerinin yenilenen Türkçe öğretim programının girdi boyutuna ilişkin görüşleri nelerdir?** sorusu kapsamında öğretmenlere programın girdi boyutuna ilişkin beş soru soruldu. Öğretmenlerin girdi boyutuna dair ifadeleri doğrultusunda programın girdileri teması ve bu temanın kategorilerine yönelik bulgular aşağıda yer almaktadır.

Türkçe öğretim programının girdileri teması altında yer alan öğretmenin hazır düzeyi kategorisine ait yüzdelik ve frekanslar tablo 4’te sunulmuştur.

Öğretmenin hazır düzeyi	<i>f</i>	%
Hazırbulunuşluk düzeyinin yeterli olması	12	50
Hazırbulunuşluk düzeyinin yetersiz olması	1	4
Programa yönelik hizmet içi eğitimin alınması	6	25
Programa yönelik hizmet içi eğitimin alınmaması	3	13
Programa yönelik hizmet içi eğitimlerin yetersizliği	2	8
Toplam	24	100

Tablo 4:Öğretmenin Hazır Düzeyi Kategorisine Ait Yüzdelik Ve Frekanslar

Tablo 4’e bakıldığında öğretmenlerin programın girdileri teması altında yer alan öğretmenin hazır düzeyi kategorisine yönelik 24 ifade ileri sürmüşlerdir. Bu ifadelerden %50’si “hazırbulunuşluk düzeyinin yeterli olması” koduna aittir. Bu kodu “programa yönelik hizmet içi eğitimin alınması”, “programa yönelik hizmet içi eğitimin alınmaması”, “programa yönelik hizmet içi eğitimlerin yetersizliği” ve “hazırbulunuşluk düzeyinin yetersiz olması” kodları takip etmektedir. Öğretmenlerin kendi hazır düzeylerine yönelik ifadelerden bazıları aşağıda verilmiştir:

Ö3: *“Programa yönelik verilen hizmet içi eğitim semineri çok vasattı. Kendim araştırdım ve çalıştım. Yaparak yaşayarak bir şeyleri öğreniyorum. Programa adapte olmakta herhangi bir sıkıntı yok. Yeterli olduğumu düşünüyorum.”*

Ö2: *“Yeni Türkçe öğretim programı ile ilgili hazırbulunuşluğum düşük çünkü profesyonel uzmanlar tarafından yeterli bir zaman diliminde verilmesi gereken eğitim, ilçe zümre başkanı tarafından amatör bir şekilde çok kısım bir zaman diliminde verildi. Ayrıca programa uyum için öğretmenlere doğru düzgün bir hizmet içi eğitim verilmedi.”*

Öğrencinin giriş özellikleri kategorisine ait yüzdelik ve frekanslar tablo 5’te sunulmuştur.

Öğrencinin giriş özellikleri	<i>f</i>	%
Öğrencilerin giriş özellikleri yeterli	2	15
Öğrencilerin giriş özellikleri yetersiz	11	85
Toplam	13	100

Tablo 5:Öğrencinin Giriş Özellikleri Kategorisine Ait Yüzdelik Ve Frekanslar

Tablo 5’e bakıldığında öğretmenler öğrencinin giriş özelliklerine dair 13 ifade belirtmişlerdir. Bu ifadelerden %85’i “öğrencilerin giriş özellikleri yetersiz” koduna aittir. Bunu %15 ile “öğrencilerin giriş özellikleri yeterli” kodu takip etmektedir. Öğretmenlerin buna dair ifadelerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

Ö11: “Valla şu andaki beşlerim benim **hazırbulunuşluklarımı hiç iyi bulmuyorum. Okuma yazması olmayan çok öğrencim var, gözlemliyorum. Büyük harfin nerede olduğunu, cümle bitince hangi noktalama işareti kullanacağını bilmiyorlar. Bundan dolayı çok zorlanıyorum beşlerde.**”

Ö12: “Yani beşinci sınıfları açıkçası son iki üç yıldır çok fazla tanıma imkanım olmadı, genelde altıncı, yedinci ve sekizinci sınıflara denk geldim. Beşinci sınıflar genellikle okula uyum sıkıntısı yaşayan grup oluyordu. Ama bunun dışında öğrenciler hazır mı biraz hatırlatmalar yapıldı mı çünkü öğrenciler sene başında yaz mevsiminin verdiği rahavetten dolayı biraz gevşeyebiliyorlar ama genel olarak programdan almaları gerekeni alıyorlar. Yani öğrenciler hazırbulunuşlu bir şekilde geliyorlar diyebilirim.

MEB tarafından sunulan kaynaklarla ilgili düşünceler kategorisine ait yüzdelik ve frekanslar tablo 6’da sunulmuştur.

Kaynaklarla ilgili düşünceler	f	%
Sunulan kaynaklar yeterli	7	33
Sunulan kaynaklar yetersiz	6	29
Kaynaklar kazanımları gerçekleştirmede yeterli	5	24
Kaynaklar kazanımları gerçekleştirmede yetersiz	3	14
Toplam	21	100

Tablo 6:Kaynaklarla İlgili Düşünceler Kategorisine Ait Yüzdelik Ve Frekanslar

Tablo 6 incelendiğinde MEB tarafından öğretmenlere sunulan kaynaklarla ilgili öğretmenler tarafından ileri sürülen 21 ifadenin %33’ü “sunulan kaynakların yeterli” koduna aittir. Bunu “sunulan kaynaklar yetersiz”, “kaynaklar kazanımları gerçekleştirmede yeterli” ve “kaynaklar kazanımları gerçekleştirmede yetersiz” kodları takip etmektedir. Kaynaklarla ilgili öğretmenlerin ifadelerinden doğrudan alıntılar aşağıdaki gibidir:

Ö3: “**MEB in kaynaklarını ilk defa bu yıl yeterli görüyorum. Mesela ben beş yedi ve sekizinci sınıflara giriyorum. Ben sekizlerde ders kitabını işlemeyi sevmezdim; fakat bu yıl ilk defa sekizlerde metin işliyorum. Yediler zaten ilgi çekici beşler aynı şekilde. Yani ilk defa kitaptaki metinler alanında uzman kişilerin yazdığı yazılar ve etkinliklerin de çoğunu beğeniyorum.**”

Ö2: “MEB in bu yılki kaynak kitabı geçen yıllara oranla çok iyi. Bunun dışında akıllı tahta ve Eba güzel; fakat Türkçe dersi için hala bir yetersizlik var. Örneğin, TDK basımlı Türkçe sözlük ve deyimler sözlüğü, imla kılavuzu her öğrenciye verilmeli. Çünkü öğrenci bunları alamıyor.”

MEB tarafından program için önerilen yöntem-teknikler ile iş takvimine dair ifadeler kategorisine ait yüzdelik ve frekanslar tablo 7’de sunulmuştur.

Yöntem-teknik-iş takvimine dair ifadeler	f	%
Yöntem-teknikler yeterli	9	37
Yöntem-teknikler yetersiz	4	17
İş takvimi yeterli	3	13
İş takvimi yetersiz	8	33
Toplam	24	100

Tablo 7:Yöntem-Teknikler İle İş Takvimine Dair İfadeler Kategorisine Ait Yüzdelik ve Frekanslar

Tablo 7'e bakıldığında öğretmenler, MEB tarafından önerilen yöntem-teknikler ile iş takvimine yönelik 24 ifade beyan etmişlerdir. Bu ifadelerden %37'si "yöntem-teknikler yeterli" koduna ve %33'ü "iş takvimi yetersiz" koduna aittir. Bunları "yöntem-teknikler yetersiz" ve "iş takvimi yeterli" kodları takip etmiştir. Öğretmenlerin MEB tarafından önerilen yöntem-teknikler ile iş takvimine dair görüşlerinden bazıları aşağıda alıntılanmış gibi verilmiştir:

Ö1: *"Programda önerilen strateji, yöntem ve teknikler şayet öğretmen uygulayabiliyorsa bence bu yöntem ve teknikler programın hedeflerine gayet uygundur. Fakat burada öğretmenin hangi yöntem veya tekniği tercih edeceği önemlidir. Yine programda verilen iş takvimi bazı sınıflar için yeterli iken bazı sınıflar için yetersiz olabiliyor. Daha önce dediğim gibi burada iş öğretmene düşüyor."*

Ö3: *"Dil bilgisi için içine girdiğine iş takvimi yeterli olmuyor. Biz burada kendimiz oynamalar yaparak bu eksikliği gidermeye çalışıyoruz. Çünkü bir saatte dil bilgisi kazandırılmıyor. O zaman konuşmadan, ya da okumadan kısarak bunu gidermeye çalışıyoruz."*

Türkçe Öğretim Programının Uygulama Süreci

Bu başlık altında Türkçe öğretmenlerinin programın süreç boyutuna ilişkin görüşlerine yer verilmiştir. Araştırmanın amacı doğrultusunda **Türkçe öğretmenlerinin yenilenen Türkçe öğretim programının süreç boyutuna ilişkin görüşleri nelerdir?** sorusu kapsamında öğretmenlere programın süreç boyutuna ilişkin dört soru soruldu. Öğretmenlerin süreç boyutuna dair ifadeleri doğrultusunda programın uygulama süreci teması ve bu temanın kategorilerine ait bulgular aşağıda yer almaktadır.

Programın uygulama süreci kategorisine ait yüzdelik ve frekanslar tablo 8'de sunulmuştur.

Programı uygulama süreci	f	%
Okuma, yazma, anlama ve soru oluşturma yaptırma	5	36
Yıllık plana göre ders işleme	2	14
Hazırlık çalışması sorularıyla başlama	2	14
Öğrencilerin ön bilgilerini yoklayarak derse başlama	4	29
Bireyselleştirilmiş eğitim programına göre ders işleme	1	7
Toplam	14	100

Tablo 8: Programın Uygulama Süreci Kategorisine Ait Yüzdelik Ve Frekanslar

Tablo 8 incelendiğinde öğretmenler programın uygulama sürecine yönelik 14 ifade belirtmişlerdir. Bu ifadelerin %36'sı "okuma, yazma, anlama ve soru oluşturma yaptırma" koduna ait olup bunu sırasıyla "öğrencilerin ön bilgilerini yoklayarak derse başlama", "yıllık plana göre ders işleme", "hazırlık çalışması sorularıyla başlama" ve "bireyselleştirilmiş eğitim programına göre ders işleme" kodları takip etmektedir. Programın uygulama sürecine yönelik öğretmenlerden alıntılanan bazı ifadeler aşağıda verilmiştir:

Ö13: *"Yeni Türkçe müfredatında gramer ağırlıklı eğitim anlayışı yerine okuma, anlama ve yazma becerilerinin geliştirilmesi ağırlıklı olarak görülmektedir. Ben de 5.ve 6.sınıftaki altı saatlik dersin iki saatini okuma, metin çözümleme, anlama ve soru oluşturma, iki saati kompozisyon*

yazma, kalan iki saatin bir saatini kitap okuma, bir saatini de okuduğu kitabı özetini anlatmaya ayırıyorum.”

Ö12: “Yani ders işlerken ünitelendirilmiş yıllık planlarımız elimizde oluyor, bunlara göre ilerlemeye çalışıyorum. Ama okuma etkinliklerini çok fazla yapıyoruz, okuma etkinliklerine ağırlık vermeye çalışıyorum. Yani ekstra bir programım yok. Yıllık plana göre dersimi işliyorum.”

Süreçte kullanılan/kullanılmayan yöntem ve teknikler kategorisine ait yüzdelik ve frekanslar tablo 9’da sunulmuştur.

Kullanılan/kullanılmayan yöntem ve teknikler	f	%
Öğrencinin aktif olduğu yöntem ve teknikleri kullanma	3	14
Öğretmenin aktif olduğu yöntem ve teknikleri kullanma	2	9
Düz anlatım, soru cevap, beyin fırtınası, drama kullanma	8	36
Drama, balık kılçığı ve altı şapkayı kullanmama	5	23
Altı şapka ve balık kılçığı tekniklerini kullanma	4	18
Toplam	22	100

Tablo 9: Kullanılan/Kullanılmayan Yöntem Ve Teknikler Kategorisine Ait Yüzdelik Ve Frekanslar

Tablo 9’a bakıldığında öğretmenlerin süreçte kullanılan veya kullanılmayan yöntem ve teknikler kategorisine yönelik 22 ifade beyan etmişlerdir. Bu ifadelerden %36’sı “düz anlatım, soru cevap, beyin fırtınası, drama kullanma” koduna aittir. Bunu “drama, balık kılçığı ve altı şapkayı kullanmama”, “altı şapka ve balık kılçığı tekniklerini kullanma”, “Öğrencinin aktif olduğu yöntem ve teknikleri kullanma” ve “Öğretmenin aktif olduğu yöntem ve teknikleri kullanma” kodları takip etmektedir. Öğretmenlerin süreçte kullandıkları/kullanmadıkları yöntem ve tekniklere dair ifadelerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

Ö3: “Biz yöntem olarak en sık **düz anlatımı**, **teknik olarak soru cevabı kullanıyoruz**. Fakat soru cevap tekniğinde öğrencilerimiz çok zorlanıyor kendini ifade etmede. **Rol yapma, örnek olaya, beyin fırtınası da kullanıyoruz**. Ama genel olarak öğretmenin aktif olduğu yöntem ve teknikleri kullanıyoruz.”

Ö6: “Önerilen tekniklerden **soru cevap beyin fırtınası sıkça kullandığımız tekniklerdir**. Bunun yanında **düz anlatımı da bazen kullanmaktayım**. **Kazanımlardan dolayı balık kılçığı, altı şapka yöntemini kullanmıyoruz**.”

MEB tarafından önerilen yöntem-teknikler ile iş takviminin kazanımlara ulaştırması kategorisine ait yüzdelik ve frekanslar tablo 10’da sunulmuştur.

Yöntem-teknik ve iş takviminin kazanımlara ulaştırması	f	%
Yöntem-teknikler kazanımlara ulaştırmada yeterli	8	36
Yöntem-teknikler kazanımlara ulaştırmada yetersiz	3	14
İş takvimi kazanımlara ulaştırmada yeterli	3	14
İş takvimi kazanımlara ulaştırmada yetersiz	8	36
Toplam	22	100

Tablo 10:Yöntem-Teknikler İle İş Takviminin Kazanımlara Ulaştırması Kategorisine Ait Yüzdelik Ve Frekanslar

Tablo 10 incelendiğinde öğretmenler, MEB tarafından önerilen yöntem-teknikler ile iş takviminin kazanımlara ulaştırmasına yönelik 22 ifade beyan etmişlerdir. Bu ifadelerden

%36'sı "yöntem-teknikler kazanımlara ulaştırmada yeterli" ve "iş takvimi kazanımlara ulaştırmada yetersiz" kodlarına ait olup bunları "%14 ile "yöntem-teknikler kazanımlara ulaştırmada yetersiz" ve "iş takvimi kazanımlara ulaştırmada yeterli" kodları takip etmiştir. Öğretmenlerden bazılarının bu kategorinin kodlarına dair ifadeleri aşağıda verilmiştir:

Ö12: *"Ben bu yöntem ve tekniklerin hepsini kullanmaya çalışırsak kazanımlara ulaşmada biraz zamanımız yetersiz olduğunu düşünüyorum. Yöntem ve teknikler bence yeterli fakat iş takvimi yetersiz kalıyor.Çünkü yöntem, teknik ve kazanımlar güzel fakat bunların hepsini uygulamak için yeterli zamanımız yok."*

Ö6: *"İş takvimi olarak baktığımızda ders saatlerinde biz mutlaka yazı ve okuma yapıyoruz. Bu, bazı sınıflar için yeterli ama bazı sınıflar için yetersiz kalıyor. Mesela altınca sınıflarda yazma ve okuma yapılamıyor yedinci sınıflarda yapılabilir."*

Öğretmenlerin süreçten memnun olma/karşılaşılan güçlükler kategorisine ait yüzdeler ve frekanslar tablo 11'de sunulmuştur.

Süreçten memnun olma/karşılaşılan güçlükler	f	%
Süreçten memnun olma	7	32
Süreçten memnun olmama	4	18
Öğrenciden kaynaklı sorunlar	6	27
Fiziksel şartlardan ve idareden kaynaklı sorunlar	3	14
Yazma, konuşma ve dil bilgisinden kaynaklı sorunlar	2	9
Toplam	22	100

Tablo 11:Süreçten Memnun Olma/Karşılaşılan Güçlükler Kategorisine Ait Yüzdeler Ve Frekanslar

Tablo 11 incelendiğinde öğretmenlerin süreçten memnun olma/karşılaşılan güçlükler kategorisine yönelik 22 ifade beyan etmişlerdir. Bu ifadelerden %32'si "süreçten memnun olma" koduna aittir. Bu kodu sırasıyla "öğrenciden kaynaklı sorunlar", "süreçten memnun olmama", "fiziksel şartlardan ve idareden kaynaklı sorunlar" ve yazma, konuşma ve dil bilgisinden kaynaklı sorunlar" kodları takip etmiştir. Öğretmenlerin sürece yönelik ifadelerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

Ö3: *"Uygulama sürecinde memnunum programdan; fakat eksikler var bu da giderilebilir. Karşılaştığımız zorluklar süre ve çocukların ergenlik dönemleri. Sıkıntımız programdan kaynaklı değil aslında. Bu sıkıntıların yaşanmadığı bir yerde bu programı çok güzel bir şekilde uygulayabilirsiniz."*

Ö6: *"Uygulama sürecinde şahsi olarak ben şununla karşılaşıyorum: Türkçe öğretmenleri çok fazla yarışma ve törenlerde dahil ediliyor. Öğretmenin kafası orada olduğu için kendini derse veremiyor. Bunun için gereksiz yarışma ve programların okullardan çekilmesi gerekiyor. Bu durumdan dolayı süreci ilerletmede sıkıntı yaşıyorum ve memnun kalmıyorum."*

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu bölümde, araştırmaya katılan öğretmenlerin programın bağlam, girdi ve süreç boyutuna ilişkin görüşleri başlıklar halinde değerlendirilerek yorumlanmıştır.

Bağlam Değerlendirmeye İlişkin Sonuçlar

Öğretmenlerin programın bağlam boyutuna yönelik görüşlerinden hareketle programın çerçevesi teması altında programın amacı, kazanımlara dair ifadeler ve programın güçlü-zayıf yönleri kategorileri değerlendirilmiştir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu programın amacının dil becerileri ve dil bilgisini kazandırmak olduğunu ifade etmişlerdir. Bunun yanında öğrencilerin Türkçeyi kurallarına uygun olarak kullanmasını sağlamak ve onları bilişsel ve duyuşsal olarak geliştirmek olduğunu belirtmişlerdir. Bu ifadeler, Türkçe öğretim programının temel hedeflerinden dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi, Türkçeyi konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmalarının sağlanması (MEB, 2017) yönündeki amaçlarıyla örtüşmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin programın amacına dair görüşleri MEB'in görüşleriyle tutarlılık göstermektedir. Öğretmenlerin programın kazanımlarına yönelik ifadeleri değerlendirildiğinde öğretmenlerin çoğu, kazanımların öğrenci ihtiyaçlarını karşılamada yeterli ve öğrenci özelliklerine uygun olduğu yönünde görüş bildirmiştir. Bazı öğretmenler ise kazanımların öğrenci ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz kaldığını ve öğrenci özelliklerine uygun olmadığını yönündedir. Bu ifadelerde yola çıkarak denilebilir ki öğretmenlerin büyük çoğunluğu programın kazanımlarının öğrenci ihtiyaçlarına uygun olduğu yönünde görüş beyan ederek kazanımları yeterli ve nitelikli bulmuşlardır.

Programın güçlü ve zayıf yönlerine yönelik öğretmenler farklı ifadeler beyan etmekle beraber bu ifadelerin yaklaşık yarısı programın güçlü yönünün etkinlik, metin ve kazanımların nitelikli olduğu yönündedir. Kazanımların azaltılması ve içeriklerinin sadeleştirilmesi, metinlerin ve etkinliklerin iyileştirilmesi öğretmenler tarafından olumlu karşılanmıştır. Programın olumsuz yönlerini belirten ifadelerle göre programın zayıf yönleri; kitaptaki metinlerin ve etkinliklerin nitelikli olmaması, dil bilgisine yönelik sıkıntılar, okuma ve yazma etkinliklerin az olması şeklindedir. Bu sonuçlar, Dinçer (2013)'ün başka öğretim programı üzerine yapmış olduğu çalışmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Burada öğretmenler arasında bir görüş ayrılığı olduğu açıktır. Öğretmenlerin yarısı programın güçlü yönünün ders etkinlik, metin ve kazanımların nitelikli olduğunu söylerken yarısı ise ilgili kavramların programın zayıf yönü olduğunu belirtmiştir. Programın bağlam boyutuna yönelik görüşler incelendiğinde öğretmenlerin programın amacına dair görüşleri MEB'in amaçlarıyla örtüştüğü görülmektedir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu kazanımların öğrenci ihtiyaçlarını karşıladığını ve öğrenci özelliklerine uygun olduğunu söylemişlerdir. Bu durum Kurt (2016)'nın yapmış olduğu çalışmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Öğretmenlere göre programın güçlü yanları kazanımların, metinlerin ve etkinliklerin nitelikli olması iken zayıf yönü ise okuma ve yazma etkinliklerin az olması, dil bilgisine yönelik sıkıntılar ve bazı metin ve etkinliklerin nitelsiz olmasıdır. Genel olarak öğretmenlerin programın bağlam boyutuna ilişkin görüşleri olumlu yöndedir.

Girdi Değerlendirmeye İlişkin Sonuçlar

Programın girdi boyutuna ilişkin öğretmenlere yöneltilen sorular neticesinde elde edilen görüşlerden hareketle programın girdileri teması altında öğretmenin hazır düzeyi, öğrenci giriş özellikleri, kaynaklarla ilgili düşünceler, yöntem-teknikler ve iş takvimine dair ifadeler kategorileri değerlendirilmiştir. Öğretmenlerin tamamına yakını programa yönelik hazır düzeylerinin yeterli olduğunu ve ifade etmişlerdir. Sadece bir öğretmen programa yönelik hazır düzeyinin yeterli olmadığını belirtmiştir. Bunun yanında bazı öğretmenler programa yönelik verilen hizmet içi eğitimleri aldığını; fakat bu eğitimleri yetersiz ve vasat bulduklarını, bazıları ise herhangi bir hizmet içi eğitim almadığını ifade etmiştir.

Öğretmenlerin büyük çoğunluğu öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin yetersiz olduğunu, özellikle beşinci sınıfların ortaokula uygun olmadığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu MEB tarafından sunulan kaynakların kazanımları gerçekleştirmede yeterli olduğunu, bazıları ise sunulan kaynakların yeterli olmadığını ifade etmiştir. Öğretmenlerin yarsından fazlası, MEB tarafından önerilen yöntem-tekniklerin yeterli ve uygun bulunduğunu, bir kısmı ise yetersiz gördüğünü ifade etmiştir. Çoğu öğretmen, iş takviminin kazanımları gerçekleştirmede yetersiz olduğunu belirtmiştir. Programın girdilerine yönelik ifadelerden hareketle öğretmenlerin kendi hazır düzeylerini yeterli bulduğu, öğrencilerin giriş özelliklerinin yetersiz gördüğü, sunulan kaynakların kazanımlar için yeterli ve uygun olduğu, önerilen iş takviminin kazanımları gerçekleştirmede yetersiz kaldığını belirtmişlerdir.

Öğretmenler, özellikle beşinci sınıfların giriş özelliklerinin yetersizliğini ilkökul öğretmenlerin test ve dil bilgisine ağırlık vermesinden ve okuma-yazmaya fazla ağırlık verilmediğinden kaynaklı olduğunu belirtmişlerdir. İş takviminin yetersizliği ise dil bilgisi konularının hala fazla olması ve sınıf düzeylerine dil bilgisi konularının dengeli bir şekilde dağıtılmamasından kaynaklı olduğunu belirtmişlerdir. Bu görüşlerden hareketle öğretmenlerin kendilerini program için hazır ve yeterli gördüğü, öğrencilerin hazır düzeylerinin yetersiz olduğu, özellikle ilkökuldan ortaokula gelen öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin ortaokul programına uygun olmadığı ve iş takviminin programın kazanımlarını gerçekleştirmede yetersiz kaldığı sonucu çıkmaktadır.

Süreç Değerlendirmeye İlişkin Sonuçlar

Öğretmenlerin programın süreç boyutuna yönelik görüşlerinden hareketle programın süreci teması altında programın uygulama süreci, kullanılan/kullanılmayan yöntem-teknikler, yöntem-teknik ve iş takviminin kazanımlara ulaştırması ve süreçten memnuniyet/karşılaşılan güçlükler kategorileri değerlendirilmiştir. Öğretmenler genel olarak programın uygulama sürecine ilişkin yıllık plandan hareketle okuma-yazma-anlama ve soru oluşturma, öğrencilerin ön bilgilerini yoklayarak derse başlama şeklinde süreci ilerlettiklerini ifade etmişlerdir.

Öğretmenler süreçte daha çok düz anlatım, soru cevap, beyin fırtınası ve bazen drama kullanma yöntem ve tekniklerini kullandığını belirtmişlerdir. Sınıf mevcutlarının kalabalık olmasından dolayı düz anlatım yöntemi ve soru cevap tekniğini kullandıklarını ifade etmişlerdir. Süreçte genelde kullanılmayan teknikler ise drama, balık kılıcı ve altı şapkadır. Dramanın kullanılmamasının nedeni uzun zaman almasından kaynaklı olduğu ifade edilmiştir. Altı şapkanın kullanılmamasının nedeni ise materyal eksikliğinin olmasıdır.

Öğretmenlerin büyük çoğunluğu MEB tarafından önerilen yöntem ve tekniklerin genel olarak kazanımlara ulaştırmada yeterli olduğunu, iş takviminin ise yetersiz olduğunu ifade etmişlerdir. İş takviminin süreçte yetersiz olmasının nedenleri; öğrenci özelliklerinin birbirinden farklı olması, sınıf mevcutlarının fazla olması, dil bilgisi konularının öğretimi ile okuma-yazmaya yönelik çalışmaların uzun zaman almasıdır. Bu sonuçlar, Dinçer (2013)'ün başka öğretim programı üzerine yapmış olduğu çalışmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Öğretmenlerin birçoğu çoğunluğu süreçten memnuniyetini ifade ederken bazıları süreçten memnun olmadığını ifade etmiştir. Süreçte karşılaşılan güçlükler/sorunlar ise öğrenci ve fiziksel ortamdan kaynaklı olduğu belirtilmiştir. Bu güçlükler; öğrencilerin ergenlik halleri, derse yönelik motivasyonlarının düşük olması, öğrenci giriş özelliklerinin birbirinden farklı olması, sınıfların kalabalık olması, idarenin Türkçe öğretmenlerine fazla

ders dışı görevler vermesi vb. şeklindedir. Bütün bu sorunlar öğretmenlerin memnuniyet düzeyini düşürmektedir. Programın uygulama sürecine yönelik görüşlerden hareketle öğretmenlerin genel olarak süreçten memnun kaldığı, süreçte karşılaşılan güçlüklerin öğrenciden kaynaklı olduğu, kullanılan yöntem-tekniklerin düz anlatım-soru cevap ve bazen drama olduğu, yazma-okuma ve dil bilgisinde dolayı iş takviminin yetersiz olduğu sonucu çıkmaktadır.

Sonuç olarak Türkçe öğretmenleri yenilenen Türkçe öğretim programı(2017)'nın bağlam boyutu ilişkin olarak programı ve kazanımlarını olumlu ve güzel bulmuşlardır. Kazanımların öğrenci ihtiyacını karşıladığı ve öğrencilerin bilişsel-duyuşsal-psikomotor özelliklerine uygun olduğu ifade edilmiştir.

Programın girdi boyutuna yönelik olarak öğretmenler; sunulan kaynakların yeterli ve nitelikli olduğunu, önerilen iş takviminin yeterli olmadığını, öğrenci hazırbulunuşluk düzeylerinin düşük olduğunu ve öğrenci hazır düzeylerinin yetersiz olmasının ilkokuldan kaynaklandığını belirtmişlerdir.

Öğretmenler süreçten memnun olmakla birlikte genelde öğrenciden kaynaklı sorunlar yüzünden verimli olamadıklarını ve bu olumsuz durumun süreci aksattığını söylemişlerdir. Öğretmenler süreçte özellikle yazma ve dil bilgisi konusunda zorlandıklarını vurgulamışlardır. MEB tarafından önerilen yöntem ve tekniklerin birçoğunu kullandıklarını ve bu yöntem ve tekniklerin kazanımlara ulaştırmada yeterli olduğunu ifade etmişlerdir.

KAYNAKÇA

- Alver, M. ve Sancak, Ş. (2016). 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı Hakkında Öğretmen/Öğretmen Adayı ve Öğretim Elemanı Görüşleri.*Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(14), 31-60.
- Arseven, İ.(2009). *Bağlam ve Süreç Boyutlarında Bir Hizmet İçi Eğitim Programının Değerlendirilmesi* (Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aydın, E. (2017). Türkçe Dersi Öğretim Programlarının (2015 ve 2017) Değerlendirilmesi.*Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12(28), 41-66.
- Ayrancı, B.B. ve Mutlu, H.H.(2017). 2006, 2015 ve 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programlarının Karşılaştırılması.*International Journal of Language Academy*, 119-130.
- Bayburtlu, Y. S. (2015). 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı ve 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programının Değerlendirilmesi.*Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(15), 137-158.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, E. Ö., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Cansu, T.(2010). *Anadolu Üniversitesi İlköğretimde Teknoloji Uygulamaları E-Sertifika Programının Öğrenen Görüşüne Göre Bağlam-Girdi-Süreç-Ürün (CIPP) Modeli ile Değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

- Creswell, J. W. (2016). *Araştırma Deseni Nicel Nitel ve Karma Yöntem Yaklaşımları*. Selçuk Beşir Demir (Çev.) Ankara: Eğiten.
- Demirel, Ö. (2012). *Eğitimde Program Geliştirme Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Pegem.
- 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.
- Fraenkel, J. R. & Wallen, N. E. (2003). *How to Design and Evaluate Research in Education*. McGraw-Hill Higher Education.
- Glesne, C. (2013). Nitel Araştırmaya Giriş. Ali Ersoy, Pelin Yalçınoglu (Çev.) Ankara: Anı.
- Gözütok, F.D. (1999) Program Değerlendirme (Curriculum Evaluation): Cumhuriyet Döneminde Eğitim II. (Yayına Hazırlayan: MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı), 160-174 Ankara: MEB.
- İşeri, K. ve Baştuğ, M. (2016). Yeni Türkçe Dersi Öğretim Programının Değerlendirilmesi. *International Journal of Language Academy*, 4(4), 17-35.
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Karataş, H.(2007). Yıldız Teknik Üniversitesi Modern Diller Bölümü İngilizce II Dersi Öğretim Programının Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Göre Bağlam-Girdi-Süreç-Ürün(CIPP) Modeli ile Değerlendirilmesi (Yüksek Lisans Tezi). YTÜ/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kavgaoğlu, D.(2017). Çağrı merkezi mesleki yetkinlik geliştirme eğitim programının değerlendirilmesi (Doktora Tezi). YTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kaya, Y.K.(2009). *İnsan Yetiştirme Düzenimiz: Politika-Eğitim-Kalkınma*. Ankara: Pegem.
- Kurt, A.(2016). *4.Sınıf İngilizce Öğretim Programının Bağlam-Girdi-Süreç-Ürün Modeline Göre Değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Madaus, G.F., Scriven, M. & Stufflebeam, D.L. (1983). *Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation*, Boston: Kluwer-Nijhoff.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- MEB. (2017). Türkçe Dersi Öğretim Programı (1-8. Sınıflar). Talim Terbiye Kurulu: Ankara
- Oliva, P.F & Gordon, W.R. *Program Geliştirme*. Kerim Gündoğdu (Çev.) Ankara: Pegem.
- Oral, B. ve Yazar, T. (2017). *Eğitimde Program Geliştirme ve Değerlendirme*. Ankara: Pegem.
- Ornstein, A. C. & Hunkins, F.P. (2004) *Curriculum Foundations: Principles and Theory*, Boston: Allyn and Bacon.
- Patton, M. Q. (1997) *Utilization-Focused Evaluation: The New Century Text*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Stufflebeam, D.L. (2003) The CIPP Model for Evaluation. Kellaghan, T. & Stufflebeam, D.L. (Ed.), *International Handbook of Educational Evaluation* içinde (s.31-62). The Netherlands: Kluwer.

Selvi, H. (2009). *Stufflebeam'in Program Değerlendirme Modeli ile Milli Eğitim Bakanlığı Sürücü Kurslarında Kullanılan Sürücü Eğitim Programının Değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Uşun, S. (2012). *Eğitimde Program Değerlendirme Süreçler Yaklaşımlar ve Modeller*. Ankara: Anı.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2000). *Sosyal bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin.