



**9. SINIF TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI DERSİ ÖĞRETİM
PROGRAMINA YÖNELİK ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
EĞİTİM ANABİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

Kasım, 2020

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren (....) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Mehmet

Soyadı : DEMİR

Bölümü : Eğitimin Sosyal ve Tarihi Temelleri

İmzası :

Teslim tarihi : 21/10/2020

TEZİN

Türkçe Adı : 9. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programına Yönelik Öğretmen Görüşleri

İngilizce Adı : Teacher's Opinions Towards 9. Class Turkish Language and Literature Teaching Program

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Mehmet DEMİR

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Mehmet DEMİR tarafından hazırlanan “9. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programına Yönelik Öğretmen Görüşleri” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Eğitimin Sosyal ve Tarihi Temelleri Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman:

Prof. Dr. Yücel Gelişli

Üye:

... ..

Üye:

... ..

Tez Savunma Tarihi : 21/10/2020

Bu tezin Eğitimin Sosyal ve Tarihi Temelleri Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Yücel GELİŞLİ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

**9. SINIF TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI DERSİ ÖĞRETİM
PROGRAMINA YÖNELİK ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ
(Yüksek Lisans Tezi)**

**Mehmet DEMİR
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
Kasım 2020**

ÖZ

Bu çalışmanın amacı 9. Sınıf Türk dili ve edebiyatı dersine ait olan öğretim programının uygulayıcısı konumunda olan öğretmenlerin öğretim programında yer alan kazanım, içerik, eğitim durumları ve ölçme-değerlendirme boyutlarına ilişkin görüşlerini belirlemektir. Bu nedenle Ankara ili Pursaklar İlçesinde görev yapmakta olan 95 Türk dili ve edebiyatı ders öğretmenin görüşleri alınmıştır. Araştırma tarama modeline dayalı olup, araştırmada veri toplama aracı olarak anket kullanılmış ve veriler istatistiksel program ile analiz edilmiştir. Yapılan güvenilirlik analizi sonucuna göre araştırmada kullanılan anketin güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmış ve daha sonrasında yapılan normallik analizi sonucuna göre nonparametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir. İlk olarak ankette yer alan boyutlara ilişkin yapılan analiz sonucuna göre kazanım, içerik, eğitim durumu ve değerlendirme boyutlarına yönelik olarak öğretmen görüşlerinin kısmen katılıyorum düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Daha sonrasında öğretmenlerin cinsiyetleri ve mesleki kıdemleri ile kazanım, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme boyutu arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler : Dil, Edebiyat, Öğretim Programı
Sayfa Adedi : XII+87
Tez Danışmanı : Prof. Dr. Yücel Gelişli

**TEACHER'S OPINIONS TOWARDS 9. CLASS TURKISH
LANGUAGE AND LITERATURE TEACHING PROGRAM
(M.S. Thesis)**

**Mehmet DEMİR
GAZI UNIVERSITY
GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES
November 2020**

ABSTRACT

The aim of this study is to determine the views of the teachers who are the practitioners of the teaching program belonging to the 9th class Turkish language and literature course with regard to the dimensions of acquisitions, content, learning-teaching process and assessment-evaluation in the curriculum. For this reason, the opinions of 95 Turkish language and literature course teachers who work in Pursak District of Ankara were taken. The study is based on the survey method, and the questionnaire was used as the data collection tool. The data were analyzed statistically. According to the results of the reliance analysis, it was concluded that the questionnaire used in the research was reliable and it was decided to use nonparametric tests according to the results of the normality analysis. First, according to the analysis of the dimensions in the questionnaire, teacher opinions for the dimensions of acquisitions, content, learning-teaching process and assessment-evaluation were found to be partially at the level of agreeing. It was later determined that there was no difference between the gender and professional seniority of the teachers and the dimensions of the acquisitions, content, learning-teaching process and assessment-evaluation.

Key words : Language, Literature, Curriculum
Page Number : XII+87
Thesis Advisor : Prof. Dr. Yücel Gelişli

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLolar LİSTESİ	ix
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xi
KISALTMALAR.....	xii
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
Problem Durumu	2
Araştırmanın Amacı	5
Araştırmanın Önemi.....	5
Araştırmanın Problemi ve Alt Problemleri.....	6
Araştırmanın Sınırlılıkları	6
Araştırmanın Varsayımı	6
Tanımlar	7
BÖLÜM II.....	8
KURAMSAL ÇERÇEVE.....	8
Türk Dili Ve Edebiyatı Öğretimi.....	8

Dil ve Edebiyat Eğitimi.....	8
Dil ve Edebiyat Eğitiminin Önemi.....	10
2.1.3. Türk Dili ve Edebiyat Öğretiminin Tarihsel Gelişimi.....	12
Program Geliştirme	13
Eğitim Programı.....	15
Eğitim Programının Öğeleri	16
Hedef	17
İçerik	18
Eğitim Durumları.....	20
Ölçme ve Değerlendirme	21
Program Değerlendirme.....	21
Program Değerlendirme Yaklaşımları	22
Hedefe Dayalı Program Değerlendirme Yaklaşımı	23
Metfessel Michael Program Değerlendirme Modeli.....	25
Provus Farklar Yaklaşımı.....	26
Uygunluk ve Olasılık Modeli	27
Stufflebeam Modeli.....	28
Programın Öğelerine Dayalı Değerlendirme.....	28
Diğer Program Değerlendirme Modelleri	29
9. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programı	30
İlgili Araştırmalar	36
BÖLÜM III	40
YÖNTEM.....	40
Araştırmanın Modeli	40
Evren ve Örneklem	40
Veri Toplama Aracı.....	41

Verilerin Analizi.....	43
BÖLÜM IV	44
BULGULAR VE YORUMLAR.....	44
Öğretmenlerin Öğretim Programı Görüş Ölçeğine İlişkin Betimsel Analizler	44
Öğretmenlerin Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programında Yer Alan Boyutlara İlişkin Anketten Aldıkları Puanlara İlişkin İstatistiksel Analizler	52
BÖLÜM V	57
SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER	57
Sonuç ve Tartışma.....	57
Öğretmenlerin Eğitim Programında Yer Alan Kazanım Alt Boyutuna İlişkin Sonuçlar	57
Öğretmenlerin Eğitim Programında Yer Alan İçerik Alt Boyutuna İlişkin Sonuçlar	61
Öğretmenlerin Eğitim Programında Yer Alan Eğitim Durumları Alt Boyutuna İlişkin Sonuçlar	64
Öğretmenlerin Eğitim Programında Yer Alan Ölçme Değerlendirme Alt Boyutuna İlişkin Sonuçlar.....	67
Öğretmenlerin Cinsiyet ve Mesleki Kıdemleri Öğretim Programında Yer Alan Boyutlara İlişkin Karşılaştırma Sonuçları	70
Öneriler.....	72
KAYNAKÇA	72
EKLER.....	82
EK 1. Kişisel Bilgi Formu.....	83
EK 2. Kazanım Sorunlarına Yönelik Görüşler	84
EK 3. İçerik Sorunlarına Yönelik Görüşler	85
EK 4. Eğitim Durumları Sorunlarına Yönelik Görüşler	86
EK 5. Ölçme-Değerlendirme Sorunlarına Yönelik Görüşler	87

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1 <i>Kazanım ve Süre Bilgileri</i>	31
Tablo 2 <i>Öğretmenlerin Frekans ve Yüzde Dağılımları</i>	41
Tablo 3 <i>Puan Aralık Değerleri</i>	42
Tablo 4 <i>Güvenirlilik Analizi</i>	42
Tablo 5 <i>Normallik Analizi</i>	43
Tablo 6 <i>Öğretmenlerin Kazanım Boyutuna İlişkin Görüşlerine Yönelik Betimsel Analizler</i>	45
Tablo 7 <i>Öğretmenlerin İçerik Boyutuna İlişkin Görüşlerine Yönelik Betimsel Analizler</i> ...	47
Tablo 8 <i>Öğretmenlerin Eğitim Durumları Boyutuna İlişkin Görüşlerine Yönelik Betimsel</i> <i>Analizler</i>	48
Tablo 9 <i>Öğretmenlerin Ölçme Değerlendirme Boyutuna İlişkin Görüşlerine Yönelik</i> <i>Betimsel Analizler</i>	50
Tablo 10 <i>Öğretmenlerin Öğretim Programında Yer Alan Alt Boyutlara İlişkin Puan</i> <i>Ortalamalarına Ait Betimsel İstatistikler</i>	52
Tablo 11 <i>Öğretmenlerin Cinsiyetleri ve Öğretim Programına İlişkin Mann-Whitney U Test</i> <i>Sonuçları</i>	52
Tablo 12 <i>Öğretmenlerin Mesleki Kıdemleri ve Öğretim Programında Yer Alan Kazanım</i> <i>Boyutuna İlişkin Kruskal Wallis Test Sonuçları</i>	54
Tablo 13 <i>Öğretmenlerin Mesleki Kıdemleri ve Öğretim Programında Yer Alan İçerik</i> <i>Boyutuna İlişkin Kruskal Wallis Test Sonuçları</i>	54
Tablo 14 <i>Öğretmenlerin Mesleki Kıdemleri ve Öğretim Programında Yer Alan Eğitim</i>	

Durumları Boyutuna İlişkin Kruskal Wallis Test Sonuçları55

Tablo 15 Öğretmenlerin Mesleki Kıdemleri ve Öğretim Programında Yer Alan Ölçme ve Değerlendirme Boyutuna İlişkin Kruskal Wallis Test Sonuçları56



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. 1. Ünite: Giriş.....	32
Şekil 2. 2. Ünite: Hikâye.	32
Şekil 3. 3. Ünite: Şiir.....	33
Şekil 4. 4. Ünite: Masal/Fabl.....	33
Şekil 5. 5. Ünite: Roman.	34
Şekil 6. 6. Ünite: Tiyatro.....	34
Şekil 7. 7. Ünite: Biyografi/Otobiyografi.....	35
Şekil 8. 8. Ünite: Mektup/E-posta.	35
Şekil 9. 9. Ünite: Günlük/Blog.....	36

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
s.	: Sayfa
TDK	: Türk Dil Kurumu
TDÖ	: Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi
vb.	: ve benzeri
vd.	: ve diğerleri

BÖLÜM I

GİRİŞ

Hayatın her alanında varlığını sürdüren, yaşayan ve yaşatan bir özelliğe sahip olan edebiyat, hayatın merkezinde hiçbir zaman durmadan varlığını sürdürmektedir. Bu nedenle edebiyat var olduğu zamandan itibaren farklı araç ve gereçlerle günümüze kadar taşınmış hem yazılı hem de sözlü olarak gelecek kuşaklara aktarılmıştır. Edebiyatın aktarım şeklinin zamana göre farklılık göstermesi aynı zamanda edebiyatında değişmesine neden olmuştur. Her ne kadar farklı şekillerde olsa da edebiyat zamana inat varlığını korumuş ve gelişimini sürdürmüştür.

Eğitim sisteminin en önemli saçı ayaklarından olan Türk dili ve edebiyatı dersi toplumlar açısından oldukça önemlidir. Hem ders hem de eğitim bağlamında ortak öge olan insan unsurunu anlamak için edebiyat oldukça gereklidir. Aynı zamanda anadilin öğrenilmesi, insanın hayat boyu öğrenmesine ve başarısına doğrudan etki etmektedir. Okuduğu şeyleri doğru ve tam şekilde anlamlandıran bireyler iletişim sürecinde de oldukça etkindir. Sonuç olarak Türk dili ve edebiyatı dersi diğer derslerin doğru bir şekilde anlanabilmesi ve yorumlanması için gereklidir (Avcı, 2020, s.5).

Edebiyat unsuru günümüzde sosyal hayattaki işlevini sürdürmeye devam ederken bir yandan da eğitim sayesinde genç nesillere aktarılmaktadır. Edebiyat eğitimi aracılığı ile bireylere, çağdaş eğitimi yaklaşımı içerisinde yer bulan ve temel çıkış noktası bireyin kendisini gerçekleştirmesine, gizli kalmış güçlerini çıkartmasına, milli ve evrensel değerlerle donanmasına, Türkçeyi doğru ve güzel kullanması amacı ile verilmektedir.

Geçmişten günümüze kadar Türk dili ve edebiyatı dersi öğretim programı sürekli olarak değişmekte ve her değişimde farklı yeniliklerle öğretmen ve öğrencilerin karşısına

çıkılmaktadır. Böylesi bir durumun oluşmasında Türk dili ve edebiyat öğretiminin çok yönlü bir yapıya sahip olmasından kaynaklanmaktadır. Program dâhilinde etkinlik alanlarının çok olması, öğrencilerin başarılarını değerlendirirken her alanı ayrı ayrı yoklamak gerekmektedir. Geçmiş dönemden günümüze kadar gelen en önemli tartışma konusu Türk edebiyatı ile dil anlatımının bir dönem birleştirilmesi ve bir dönemde ayrı bir ders olarak okutulmasına yönelik görüş ayrılıklarının çıkmasıdır. Böyle bir tartışma ortamının ortaya çıkması dil ve anlatımının geçmiş programlarda edebiyatın içerisine alınarak gereken ilgi ve alakayı görmemesine neden olmuştur.

Nitelikli bir eğitim programının oluşturulmasında nitelikli program uygulayıcıları ve gerekli maddi altyapının sağlanması ile mümkündür. Bu bağlamda eğitim programlarının uygulanabilirliğini, etkililiğini, olumlu ve olumsuz yönlerini tespit edecek olan uygulayıcılar ise öğretmenler olarak görülmektedir. Eğitim programı her ne kadar iyi şartlar altında hazırlanırsa hazırlansın, programı uygulayacak olan öğretmenler bu programlara uygun özellikler ile donatılmamışsa, programların pratikte başarıya ulaşması çokta kolay değildir (Yaşar vd., 2005). Kısacası nitelikli birey yetiştirmek amacı ile hazırlanan eğitim programlarının uygulamada başarılı olabilmesi öğretmenlerin programlarda öngörülen etkinlikleri en iyi şekilde yapabilmesine bağlı olduğu ifade edilebilir.

Problem Durumu

Dil hem bireyin hayatı anlamasında hem de kendisini ifade etmesinde etkili olan en önemli araçların başında gelmektedir. Bu nedenle okul öncesi eğitimden itibaren başlayan dil eğitimi yükseköğretimin son dönemine kadar devam eden ve eğitim sisteminin her basamağında yer alan bir durumdur. Edebiyat unsuru ise dil ile meydana gelen eserler vasıtasıyla hem kendisini hem de hayatı anlamalarına yardımcı olmaktadır. Bu nedenle edebiyat eğitimi, bireylerin edebi eserlerde yer alan sanatsal değerleri öğrenmesi, metinler aracılığı ile dilin kazanmış olduğu anlamları kavrayarak yorumlamasını sağlayan farklı nitelikteki becerileri kazandırmayı hedeflemektedir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2005).

Edebiyat öğretimi, dil öğretimi gibi olmayıp özellikle ortaöğretimde başlayan bir süreç olarak görülmektedir. Liselerde gösterilen edebiyat dersleri öğrencilere dil aracılığı ile gerçekleşen ve özel bir uzmanlık alanı gerektirmeyen farklı metinleri anlayarak yorumlayabilme becerisi kazandırmaktadır. Bu nedenle ortaöğretim sürecinde başlamış

olan Türk dili ve edebiyatı öğretimi, gündelik hayatımızda karşılaştığımız herhangi bir yazılı ya da sözlü metni doğru bir şekilde anlayabilme, edebi eserlerde verilmesi amaçlanan mesajları o dönemdeki düşünce yapısı ile ilişkilendirebilen ve Türkçe ile birlikte güzel eserler ortaya koyabilen bireylerin yetiştirilmesini amaçlamaktadır. Bu belirlenen amaçlar farklı öğretim programları kullanılmasına rağmen geçmişten günümüze kadar çok büyük farklılıklar göstermeden devam etmektedir.

Yakın zaman diliminde konular listesi anlamında kullanılan “müfredat programı” kelimeleri ile eşleşen program kavramı, eğitim bilimleri alanında yaşanan gelişmeler ve farklılaşmalardan kaynaklı olarak Batı’daki adı ile “Curriculum” kavramı ile karşılık bulmaya başlamıştır. Buda eğitim programlarının zaman içerisinde farklılaşmasına ve gelişmesine zemin hazırlamıştır. Bu programlarda daha önceden belirlenen hedefler, hedeflere ulaşabilmek için tercih edilecek içerik ya da öğrenme öğretme yaklaşımları, uygulanması gereken metotlar, kullanılacak araç ve gereçler ve hedeflere ne ölçüde ulaşıldığını belirten değerlendirme ölçütlerini bünyesinde barındırmaktadır (Calp ve Aslan, 2019, s. 357).

Eğitim programları sadece derse ilişkin konuların yer aldığı ve zamanlarının ifade edildiği bir liste olarak görülmemesi gerekir. Programlar, aynı zamanda eğitimin belli amaçlarını, öğrencilere nelerin öğretileceğini, derslerde hangi öğretim ilke ve yöntemlerinin kullanılacağını belirlemede etkili rol oynamaktadır (Doğan, 1972, s. 6). Kısacası eğitim programları hem belirlenen eğitsel amaçları hem de bu amaçlara ulaşmak için izlenecek yol haritasını kapsayan geniş bir planı temsil etmektedir.

Eğitim programları bireyde istendik davranışları, kullanılacak araç ve gereçleri, öğretmenlerin sistem dâhilinde konumlarının tanımlandığı ve ülkelerin eğitim politikalarının somutlaştırıldığı en genel programlar olarak tanımlanmaktadır (Göğebakan Yıldız, 2017, s. 113). Cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren program geliştirme çalışmaları hız kaybetmeden devam etmektedir. Bu programların son halkası ise 2018 tarihli öğretim programlarıdır. Bu gelişme kapsamında 2018 yılında değişime uğrayan programlardan birisi de Türk dili ve edebiyatı dersi öğretim programıdır.

Geçmiş dönemlerde kabul gören öğretim programlarında Türk dili ve edebiyatı dersine ilişkin hazırlanan programlarda şu ifadeler yer verilmiştir:

- Edebiyat dersleri okuma ve kompozisyon dersi olarak iki bölümde ele alınmaya başlamış ve dil ile ilgili incelemeler bu dersler içerisinde zaman ayrılarak

aktarılması gerektiği düşünülmüştür (MEB, 1954).

- Türk dili ve edebiyatı dersleri “Okuma ve Kompozisyon” olarak ikiye ayrılmış ve dilbilgisine ilişkin metinler bu derslerin içerisine kaynaştırılarak öğrencilere uygulamalı olarak verilmesi kararlaştırılmıştır (MEB, 1957).
- Türk dili ve edebiyatı derslerinde dil bilgisi ile alakalı olarak yapılacak çalışmalar öğrencilerin temel eğitim döneminde edinmiş olduğu bilgiler dâhilinde ünitelerde yer alan metinler üzerinden gerçekleştirilmektedir. Bu alanda konu anlatımına girilmeyecektir. Temel eğitim zamanında işlenen konulara yönelik hatırlatma gerektiren durumlar olduğu zaman ise kısa açıklamalar ile öğrenciler pekiştirilecektir (MEB, 2017).

Geçmiş dönemde kabul edilen öğretim programlarına bakıldığında dil anlatımı her zaman bir tartışma konusu olarak görülmüş ve görülmeye devam etmektedir. 1954 ve 1957 yılında kabul edilen öğretim programlarında edebiyat ve dil anlatımı derslerinin birleştirilmesi kararlaştırılmıştır. 1976 yılında yürürlüğe giren öğretim programı ile tekrar dersler birbirinden ayrılmıştır. 1991- 1992 yılında hazırlana öğretim programıyla birlikte üç farklı derse bölünen ders okullarda Türk edebiyatı, dil bilgisi ve kompozisyon dersi olarak gösterilmeye başlamıştır. Fakat bir yıl sonra bu dersler tekrardan birleştirilmiş ve 2005 yılında farklı gelişmelere konu olan ve yapılandırmacı yaklaşımların benimsendiği bir eğitim anlayışı ile yeniden Türk edebiyatı ve dil bilgisi olarak ayrılmıştır. 2015 yılında bu dersler tekrar birleştirilerek 1929 yılında kabul gören öğretim programında yer alan Türk dili ve edebiyatı dersi adını Türkçe dersi olarak yeniden dizayn edilmiştir. Yaşanan bu gelişmelerden de anlaşılacağı üzere bazı farklılıkların yaşanması hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin bu değişim sürecinde yaşayacakları sorunların önceden belirlenmesi gerekmektedir. Bu nedenle yapılan araştırma kapsamında en son 2018 yılında yapılan değişikliklerle birlikte öğretim programında meydana gelen değişimin öğretmenler açısından değerlendirilmesi oldukça önemli görülmektedir.

Yaşanan değişimler neticesinde eski öğretim programları ile 2018 yılında yayınlanan öğretim programı arasında bazı farklılıklar yer almaktadır. Bu farklılıklar öncelikli olarak öğretmenleri daha sonrasında da öğrencileri etkilemektedir.

Araştırmanın problemini 9. Sınıf Türk dili ve edebiyatı dersi öğretim programının uygulama aşamasında en temel unsur olan öğretmenlerin programa yönelik görüşlerini tespit etmek oluşturmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı Ortaöğretim 9. Sınıf Türk dili ve edebiyatı dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemektir.

Türk Dili ve Edebiyatı dersi uygulama sürecinin değerlendirmesinin yapılması, bu süreçteki aksaklıkları ortaya konulmasını gerektirmektedir. Bu çalışma, görülen aksaklıkların nedenlerinin tespit edilmesi bakımından önem taşımaktadır. Bu aksaklıkların giderilmesiyle Türk dili ve edebiyatı dersinin daha etkili yürütülebileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın Önemi

Küreselleşme ile birlikte değişen teknoloji aynı zamanda eğitim sürecini de yakından ilgilendirmekte ve bazı değişikliklerin yapılmasına zemin hazırlamaktadır. Bu nedenle eğitim sistemi içerisinde varlığını gösteren ve temelini oluşturan öğretim programlarının değişime ayak uydurması oldukça önemlidir. Bununla birlikte içinde bulunduğumuz bilgi çağının en önemli çıktıları arasında yer alan iletişim insan hayatının vazgeçilmez bir parçasıdır. Bu nedenle iletişimi yaygın bir şekilde kullanan toplumlar aynı zamanda dillerini de doğru biçimde kullanmasına eşlik etmektedir.

Araştırma kapsamında ele alınan Türk dili ve edebiyatı öğretim programı geçmişten günümüze kadar yapılan 15 farklı öğretim programı bulunmaktadır. Bu programlara bazen küçük iyileştirmeler yapılmış ve uygulanmıştır. En son 2018 yılında uygulamaya konulan öğretim programı halen kullanılmaktadır. Türkiye’de uygulanan hem ulusal hem de uluslararası sınavlarda elde edilen başarılar göz önüne alındığında çoğu öğrencimizin okuduğunu anlama noktasında bir takım sorunlar yaşadığı tespit edilmiştir. Bu sorunun çözüme kavuşabilmesi için öğrencilerin anadili etkili bir biçimde kullanması bir gerekliliktir. Anadili etkili ve verimli bir şekilde kullanmanın yolu ilk, orta ve lise düzeyinde verilen Türkçe dersleri ve liselerde bu dersin devamı konumunda olan Türk dili ve edebiyatı dersi ile mümkündür. Bu nedenle Türk dili ve edebiyatı dersi her açıdan Türk gençlerinin geleceği ve ülkenin kalkınması açısından oldukça önemlidir.

Türk dili ve edebiyat dersi öğretim programına yönelik olarak yapılan çalışmalara bakıldığında literatürde çok fazla çalışmanın olmadığı göze çarpmıştır. Özellikle yapılandırmacı yaklaşımın eğitim hayatında benimsenmesiyle birlikte 2005 yılına ait öğretim programına yönelik çalışmalar yapılmıştır. Alan yazınında böyle bir eksikliğin

olması çalışmanın önemini daha da artırmaktadır. Aynı zamanda programın uygulayıcısı konumunda olan öğretmenlerin programı değerlendirmesi ve görüşlerini bildirmesi hem program geliştirme hem de değerlendirme alanında oldukça katkı sağlamaktadır.

Araştırmanın Alt Problemleri

Araştırmanın genel amacına ulaşmak için aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır.

- Öğretmenlerin 9. Sınıf Türk dili ve edebiyatı dersi öğretim programının da yer alan kazanım boyutuna yönelik görüşleri nelerdir?
- Öğretmenlerin 9. Sınıf Türk dili ve edebiyatı dersi öğretim programının da yer alan içerik boyutuna yönelik görüşleri nelerdir?
- Öğretmenlerin 9. Sınıf Türk dili ve edebiyatı dersi öğretim programının da yer alan eğitim durumları boyutuna yönelik görüşleri nelerdir?
- Öğretmenlerin 9. Sınıf Türk dili ve edebiyatı dersi öğretim programının da yer alan ölçme değerlendirme boyutuna yönelik görüşleri nelerdir?
- Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre, TDÖ 9.sınıf öğretim programında yer alan kazanım, içerik, eğitim durumu ve ölçme değerlendirme boyutlarına ilişkin görüşleri arasında farklılık var mıdır?
- Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre, TDÖ 9.sınıf öğretim programında yer alan kazanım, içerik, eğitim durumu ve ölçme değerlendirme boyutlarına ilişkin görüşleri nelerdir?

Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırmanın sınırlılıkları şu şekildedir;

- Araştırma bağlamında elde edilen veriler genel olarak öğretmenlerin görüşleri ile sınırlıdır.

Araştırmanın Varsayımı

Araştırmada ölçme aracı olarak kullanılan anket sorularına öğretmenlerin içtenlikle cevap verdikleri varsayılmaktadır.

Tanımlar

Dil: Dil, insanların düşündükleri ya da hissettiklerini ifade edebilmek için sözcükler ya da işaretler aracılığı ile yapılan anlaşma (TDK, 1988) olarak tanımlanmaktadır.

Edebiyat: Bireyin içinde yaşadığı toplumun kimliğini taşımakla birlikte, toplumun duygu, düşünce ve hislerini duygu ve estetik bir şekilde ifade etmesi olarak tanımlanabilir (Tarlan, 1981, s. 9).

Öğretim Programı: Belirli öğrenciler için belirli bir zaman diliminde yetiştirilmesini hedefleyen eğitim durumlarının tümüdür (Ertürk, 2013).



BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi

Dil ve Edebiyat Eğitimi

Bütün bilimlerin temelini oluşturan ve bir basamak olarak görülen edebiyat ve dil kavramlarına ilişkin öğretilerin Türkiye’de nasıl olduğunu bahsetmeden önce dil ve edebiyat kavramlarından bahsetmek gerekmektedir.

İlk olarak başlangıcı çok eski dönemlere dayanan, birçok alanda araştırma konusu olarak değerlendirilen ve edebiyatın bir malzemesi olarak görülen dilden bahsetmek daha doğrudur. İnsanoğlu var olduğu günden itibaren kendilerini ifade edebilmeleri için çeşitli araçlar kullanmıştır. Bunlardan birisi de dildir. Geçmişten günümüze toplumların en büyük merakı bireylerin iletişime geçmelerine ve birbirlerini anlamalarına olanak sağlayan dilin nasıl bir yapıda olduğunu anlamak olarak ifade edilebilir (Çifçi, 2015, s. 125). Bu nedenle dil ile ilgili yapılan araştırma sayısının fazla olması nedeniyle dili kavramını ifade etmek için çok sayıda tanım yapılmıştır.

Dil kavramı ile ilgili olarak yapılan bazı tanımlar şu şekildedir:

- Bireyler duygu ve düşüncelerini ifade etmek için sözcüklerden ya da işaretlerden faydalanarak yaptıkları anlaşma, lisan (TDK, 2019).
- İnsanların hislerini ve düşüncelerini ifade etmek için kelimelerle ya da araçlarla yapmış olduğu anlaşma (Dilbilgisi Terimler Sözlüğü, 1972).

- Dil, insanların istek ve arzularını anlatmak için kullanmış oldukları sesli işaretleri ifade eden genel bir sistemdir (Banguoğlu, 1998, s.9).

Dil ile ilgili tanımlar incelendiğinde bu kavrama ilişkin asıl vurgulanmak istenen durum bireyler arasında anlaşmak amacı ile ortaya çıkmış olmasıdır. Bu noktadan hareket edilerek dilin özellikleri şu şekilde ifade edilebilir (Demirel, 2003, s.2-3):

- Dilin kendisine özgü bir kodlama düzeni bulunmaktadır.
- Seslerden oluşmaktadır.
- Dil bireyler arasındaki anlaşmayı sağlayan en etkili araçtır.
- Dil aynı zamanda bir düşünce aracıdır.
- Dil aynı zamanda insanlardan meydana gelen her toplumda kullanılmaktadır.

Dil sadece bireyler arasında iletişim kurmak için kullanılan bir araç olarak görülmesi dilin kültürel ve toplumsal boyutunu geri plana atmaya neden olmaktadır. Oysaki dil aynı zamanda hem kültürel hem de toplumsal alanda çok boyutlu bir kavramdır. Ergin (1998)'e göre dil bireyler arasında anlaşmayı sağlayan doğal bir araç; kendi koyduğu kurallar doğrultusunda yaşayan ve gelişen canlı bir varlık; toplumları birleştiren, koruyan ve onların ortak yapısını oluşturan toplumsal bir kurum olarak ifade edilebilir.

Dil aynı zamanda milletleri birleştiren bir unsurdur. Duygu ve düşüncelerini zaman içerisinde yazıya dönüştüren toplumlar daha sağlam bir şekilde birbirlerine bağlanmakta ve elde edilen bu duygu ve düşünceler doğrultusunda kültürel özelliklerini bir sonraki nesillere rahatlıkla ulaştırabilmektedir. Bu nedenle dil bir milletin kültürel yapısı üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu kaçınılmaz bir gerçektir (Kaplan, 1983, s.28).

Arapça edb (edep) kökünden türetilen edebiyat kavramı, yazılan herhangi bir şeyi derinleştirme, işleme, geliştirme, düzenleme farklı şekillerde ifade etme olarak tanımlanmaktadır (Güzel, 2006, s. 1). Zaman içerisinde farklılaşmasıyla birlikte sözlü sanat biçimleri arasında da yer alan edebiyat kavramı; bireylerin duygu, düşünce, hayal ya da olayları dil aracılığı ile estetik bir biçimde ifade etme biçimi olarak da tanımlanmıştır (Arseven, Konür ve Yavuzkılıç, 2017, s. 132).

Dil eğitimi kapsamında bir üst basamak olan edebiyat eğitimi, geçmiş dönemlerde olduğu

gibi günümüzde de eğitim programlarının temelini oluşturan unsurlar arasında yer almaktadır. Böyle bir özelliğe sahip olması Türk eğitim sisteminde de her zaman ilk sıralarda yer almıştır. Çünkü edebiyat eğitimi; bireylerin kendilerini geliştirmelerine, ikili ilişkilerde etkin olmalarına, kendisini başarılı bir şekilde ifade edebilmelerine ve çevrelerine katkı sağlamalarına oldukça katkısı bulunmaktadır. Bu yönü ile edebiyat eğitimi aynı zamanda bireyin kişisel gelişimine de etki etmektedir. Edebiyat eğitimindeki asıl amaç, öğrencilerin farklı konularda bilgi edinmelerinin yanı sıra üst düzey okuma, yazma ve dinleme eğitiminin de verilmesini sağlamaktadır. Bu yönüyle bireylerde sanatsal ve estetiksel açıdan bir beğeni çizgisi oluşturmaktadır (Demiral, 2011, s.8).

Edebiyat kavramı ve edebiyat eğitimi birbiri ile yakından ilişkili olup aynı zamanda birbirini tamamlayan bir özelliğe sahiptir. Çünkü hem edebiyatın hem de eğitimin ana unsuru insandır. İnsanoğlunun yeryüzündeki serüveni, çevresi ile olan ilişkileri ve yaşantısı bu iki alanın ortak konusunu ortaya çıkartmaktadır (Kavcar, 1994, s.2).

Türk milli eğitim sistemi içerisinde çok önemli bir konuma sahip olan Türk dili ve edebiyatı derslerinde bireylerin dört temel dil becerilerinin yanı sıra, öğrencilere edebi kültürü ve yazılı eserleri tanıtmak, geçmiş dönemlerde yazılan eserleri o zamanın şartlarına göre anlamalarını sağlamak ve ortak bir kültür oluşturmak gibi farklı hedefleri bulunmaktadır. Türk dilinin etkin ve verimli bir şekilde kullanılmasında bu derse oldukça ihtiyaç bulunmaktadır. Çünkü bireylerin yaşadığı yerin dilini etkin bir şekilde kullanması kuracağı ilişkileri de doğrudan etkilemektedir (Cemiloğlu, 2001, s.7).

Dil ve Edebiyat Eğitiminin Önemi

Türk dili ve edebiyat eğitiminde, cumhuriyet önemli bir dönüm noktası olarak kabul edilmektedir. Bu alana yönelik olarak yapılan çalışmalar ilk olarak Tanzimat döneminde bazı kişilerin yoğun çabası ile başlamış olarak kabul görse de sistematik ve bütüncül anlamda yapılan çalışmalar Cumhuriyet döneminde başlamıştır. Bu dönemin başlangıcında ise özellikle alfabenin değişmesi ve ilkokullarda Türkçe eğitiminin verilmesi ön planda tutulmuştur (Keklik ve Savran, 2015, s. 602).

Türk dili ve edebiyat eğitimi bireylerin yaşadıkları toplumu ilgilendiren konularla ilgili olarak birbirini tamamlayan, birbiri ile ilişkisi olan iki alan olarak görülmektedir. Hem dil hem de edebiyatın temelinde insan ve insana özgü değerler yer almaktadır. Bireylerin kendileri olan ilişkileri kadar çevreleri ile olan ilişkileri de önemlidir. Bu nedenle

bireylerin kendilerini ifade etmeleri ve yeterli görmeleri hem edebiyatın hem de dilin ortak bir özelliğidir. Bu nedenle bu iki alan bir bütün olarak değerlendirilmektedir (Kavcar, 1999, s. 2).

Dil bilimin bir nesnesi, edebiyat ise hem nesnesi hem de öznesi olmasından kaynaklı olarak bu alanda bir eğitimin verilmesi hem öğretmen yetiştirilmesinde hem de bu alanda ilerlemek isteyen bireylerin kişisel gelişimleri açısından oldukça önemlidir ve üzerinde durulması gerekmektedir. Bu nedenle Türk Dili ve Edebiyatı alanında verilecek eğitimin planlamasına da ayrıca dikkat edilmesi gerekmektedir. Bu duruma ek olarak eğitim programlarında yer alan kazanımların, hedeflerin ve kullanılacak yöntemlerin dil odaklı gelişim göstermesi gerekmektedir (Börekçi, 2009, s. 419).

Edebiyat bireyin hoşça vakit geçirdiği, estetik bir bakış açısı kazandığı, hayatına anlamlılık katarak ruhunu canlandırdığı, hayatına renk kattığı, yaratıcı ve eleştirel düşünce sistemini geliştirdiği, güzel bir söz söyleme sanatı olarak ifade edilmektedir. Edebiyatın bu tanımında yer alan değerler ve ifadelerin temelinde de dil olgusu yer almaktadır. Dili doğru kullanan ve kendisine has tavırlarını bilen bir birey edebiyatı da doğru ve düzgün bir şekilde anlamlandıracaktır (Oğuzkan, 2001, s. 5).

Türk dili ve edebiyatı dersinde öğrencilere verilen bilgiler dâhilinde yapılan etkinliklere ister dil eğitimi isterse edebiyat kültürü densin bu eğitim bilimleri kapsamında “öğretim” olarak ifade edilmektedir. Dil ve edebiyat kavramları diğer bilimlerin giriş basamağı olarak görülmekte ve eğitim ve öğretimde çok önemli bir boyutu oluşturmaktadır. Dil eğitimiyle birlikte öğrencilere okuma, yazma, konuşma ve dinleme olmak üzere dört temel dil becerisini kazandırmasının yanında öğrencilere aynı zamanda ortak bir kültür oluşturmaya, kendisini daha iyi ifade edebilmesine zemin oluşturmak için verilmekte olan bir eğitim olarak tanımlanabilir (MEB, 2005, s. 5). Dört temel dil becerisi ile birlikte diğer becerilerinde kazanılması öğrencilerin diğer bilimleri daha iyi anlamasına ve toplumda kendisini daha iyi ifade edebilmesine olanak sağlayacağı kaçınılmaz bir gerçektir.

Türk Dili ve Edebiyat Öğretiminin Tarihsel Gelişimi

Geçmiş çok eski zamana dayanan ve köklü bir yapıya sahip olan Türk milleti aynı zamanda çok geniş bir edebiyat geçmişine de sahiptir. Türk milletinin yaşadığı dönemler boyunca edebiyata önem vermesi ve elde edilen ürünlerine sözlü ya da yazılı olarak ulaşmak mümkündür. Bu ortak kültürün nesilden nesle aktarılmasında kimi zaman yaygın eğitim kimi zamanda örgün eğitim ile desteklenerek günümüze kadar getirilmiştir (Çetin, 2015, s. 1).

Her millette olduğu gibi Türklerde de dilini ve kültürünü gelecek nesillere aktarmak bir kaygı olarak görülmüştür. Bu nedenle eski dönemlerde medreseler ve diğer eğitim kurumlarında farklı adlarda olsalar dahi hem dil hem de edebiyat eğitimi verilmiştir (Kılıç, 2019, s. 21).

Türk dili ve edebiyatının tarihsel gelişimi incelendiğinde cumhuriyet öncesi ele alındığında o dönemin şartlarına göre değerlendirmek yapmak çok doğru değildir. Çok sistemli bir yapının olması ve gerektiği gibi yapılmaması, ihmal edilen Türkçe ve edebiyat öğretimi millet esasına göre kurulmuş olan Türk devletini ile birlikte daha fazla önem kazanmış ve buna uygun adımların atılması sağlanmıştır (Dursunoğlu, 2006, s.2). Türkçe ve edebiyat öğretiminin planlı ve programlı bir şekilde verilmeye başlanması Atatürk ile başlamıştır. Özellikle 3 Mart 1924 tarihinde Tevhid-i Tedrisat Kanunu yürürlüğe konulmuş ve bu sayede eğitimin dili Türkçe olarak kabul edilmiştir.

Cumhuriyetin ilk yıllarından günümüze kadar geçen sürede Türkçe ile Türk dili ve edebiyatı eğitimi bir bütün olarak değerlendirilmiştir. Türkiye’de ilk olarak Gazi Üniversitesinde 1922 yılında Türkçe Öğretmenliği bölümü açılmış ve ülke genelinde 1997 yılından itibaren Türkçe öğretmenliği bölümleri açılmaya başlamıştır. Bu bölümün açılmasıyla, ilkokul ve ortaokullardaki Türkçe eğitimleri desteklenmemiş aynı zamanda ortaöğretimde yer alan Türk Dili ve Edebiyatı dersleri de eğitim açısından desteklenmiştir. Özellikle 2000’li yıllarda üniversite sayısının artması ve zaman içerisinde bölümlerin yaygınlaşmasıyla birlikte Türk dili ve edebiyatı eğitimi ile alakalı çok sayıda kitap, makale, tez ve bildiriler yayınlanmaya başlamıştır (Keklik ve Savran, 2015, s. 602).

Program Geliştirme

En genel ifade ile program geliştirme eğitim programlarının tasarlanmasında, uygulanmasında, değerlendirilmesinde ve sonrasında elde edilen bulgulara dayanarak programların yeniden düzenlenmesi olarak ifade edilmektedir (Erden, 1998, s.4). Varış (1988) program geliştirmeyi hem okul hem de okul dışında MEB'in ve okulların hedefleri doğrultusunda geliştirmek ve gerçekleştirmek amacıyla eğitim programında yer alan öğelerle ilişkili olan her türlü koordineli çalışma olarak tanımlamıştır. Program değerlendirme süreci eğitim programlarının masa başında bir anda değiştirilmeye çalışılması, konuların eklenmesi ya da değiştirilmesi olarak düşünülmemelidir. Program geliştirme süreci konu ile alakası olan bütün paydaşların bir araya gelerek her türlü ilgili ile alakalı gereken önlem ve tedbirleri alarak eğitim programı ile alakalı malzeme, araç ve gereçlerin geliştirilmesi ile olabilmektedir (Varış, 1988, s.26-27).

Program geliştirme basamağının en son ve en önemli basamağı olarak ifade edilen program değerlendirme ise gözlem ya da farklı ölçme ve değerlendirme araçları ile eğitim programının etkililiği ile ilgili bilgi toplama, bilgi toplama sonrasında elde edilen veriler doğrultusunda eğitim programının etkililiğinin göstergeleri olarak ölçütlerle karşılaştırılarak yorumlanması ve programın etkililiği hakkında bir karar verme süreci olarak belirtilmektedir (Erden, 1998). Program değerlendirmedeki asıl amaç programların değerleri bağlamında verilen kararlar doğrultusunda kullanılan verilerin başarılı bir şekilde toplanması ve analiz edilmesi olabilir.

Program değerlendirmeye yönelik çalışmalar incelendiğinde alan yazınında farklı görüşlerin olduğu tespit edilmiştir. Eğitim programlarının değerlendirilmesinde yapılacak çalışmanın ne olduğu ve neleri içerdiğine yönelik farklı düşünceler bulunmaktadır. Hedefler bazında bir değerlendirmenin yapılmasının uygun olduğunu savunanlar olduğu gibi eğitim programında yer alan çok sayıda öğenin bir bütün olarak ele alınması gerektiği savunanlar da bulunmaktadır (Kandemir, 2016, s.25-26).

Oliva (2009)'a göre program değerlendirme, eğitim programının sahada işleyip işlemediğine ve aksayan yönleri varsa neler olduğuna yönelik değiştirilmesi gereken hususların yönlerini, programın uygulamadaki etkililiğini saptamak amacı ile yapıldığını ifade etmiştir. Kristoffersen (2003) ise program geliştirmeyi eğitim programını bir bütün olarak ya da programın belirli yönleri ile alakalı olan bir süreç olarak değerlendirmiştir. Program değerlendirme genel olarak eğitim programlarının yenilenmesi, geliştirilmesi ya

da yürütülmesini sağlamak amacı ile yapılır ve program değerlendirme sayesinde programın sürekliliği sağlanmaya çalışılır.

Program değerlendirme süreci karmaşık ve dinamik bir yapıya sahiptir. Bu nedenle eğitim programları değerlendirilirken sistematik bir sürece uymak gerekmektedir. Bu sürece uyulması, yapılan değerlendirmenin bir yandan yapısallaştırılmasına diğer yandan da kapsamlı bir hale getirilmesine yardımcı olmaktadır (Kaya, 1997). Program değerlendirme sürecinin etkin ve verimli bir şekilde başarıya ulaşabilmesi için izlenmesi gereken aşamalar şu şekilde ifade edilebilir (University of Central Florida, 2008):

- Program değerlendirme sürecinin iyi bir şekilde organize edilmesi,
- Program misyonun açık ve anlaşılır bir şekilde tanımlanması,
- Programın amaçlarının açık ve anlaşılır bir şekilde tanımlanması,
- Programın öğrenme çıktılarının açık ve anlaşılır bir şekilde tanımlanması,
- Program değerlendirme için uygun yöntemin belirlenmesi,
- Her öğrenme çıktısı için gerek görülen değerlendirme yönteminin ve hedefin belirlenmesi,
- Değerlendirme için verilerin toplanması,
- Elde edilen verilerin analiz edilmesi,
- Geri bildirimlerin sağlanması,
- Programa uygun görülen değişikliklerin uygulanması,
- Değişikliklerin izlenmesi ve sonuçların karşılaştırılması,
- Bilgilerin yeniden gözden geçirilmesi olarak ifade edilmektedir.

Program değerlendirme basamağında yer alan ilk altı işlem değerlendirmenin planlama basamağını, 7. İşlev uygulama, 8. ve 9. İşlev kontrol etme, 10. 11. ve 12. ise yürütme süreçlerini temsil etmektedir.

Eğitim Programı

Eğitim programı ilk olarak Amerika Birleşik Devletlerinde Franklin Bobbit'in yazmış olduğu "The Curriculum" adlı kitabında tartışılmaya başlanmıştır (Akpınar ve Aydın, 2009, s.5). Eğitim programının incelendiği zaman dilimine bakıldığında daha çok eğitim yönetimi içerisine dâhil edilen program geliştirmenin, özellikle yirminci yüzyılın ilk bölümünde farklı üniversitelerde program geliştirme bağlamında ayrı derslerin olmasından kaynaklı olarak zaman içerisinde farklı bir nitelik kazanmaya başladığı belirtilmiştir (Gökmenoğlu ve Eret, 2011, s. 669). Ayrıca Ellis (2004) eğitim programına ilişkin farklı araştırmacıların yaptığı tanımlamaları birleştirerek eğitim programını hem örgütleyici hem de açıklayıcı bir yapıya sahip olduğunu ifade etmiştir. Bu açıklamadan yola çıkacak olursa eğitim programlarının temelinde plan, harita ve izlenmesi gereken bir yol olarak ifade edilmesi daha uygundur. Eğitim programı kavramından ilk kez bahsetmiş olan Bobbit yapılan eğitim programının gençlerin ve çocukların belirlenen bir amaç doğrultusunda istenen bir yaşantıyı kapsaması gerektiğini belirtmiştir (Akpınar ve Aydın, 2009, s.5). Hunkins ve Allan'a (2016) göre ise eğitim programını hem geniş anlamda hem de dar anlamda incelemiş ve dar anlamda okullarda gösterilen dersler geniş anlamda ise eğitim ortamlarında öğrencilerin yaşamış olduğu deneyimler olarak ifade etmiştir.

Eğitim programına ilişkin Türkiye'de belirli zamanlarda farklı tanımlamalar yapılmıştır. Buna göre Sönmez (1981) eğitim programını, bireylerde gözlenmesi gereken kazanımları, konu ile ilgisi olan içeriği ve bu sistemi gerçekleştirecek olan düzenli bir eğitimi kapsayan aynı zamanda sonucun değerlendirildiği ve gerektiği yerlerde geribildirimlerin yapıldığı geniş bir sistem olarak ifade etmiştir. Bir başka tanımda ise Varış (1997) Sönmez'in yaptığı tanıma ek olarak bir eğitim kurumunda yer alan her türlü öğrenme-öğretme süreci, kurum içerisinde ya da dışarısında yer alan tüm eğitim etkinliklerini kapsayan bir süreç olarak tanımlamıştır. Buna göre Varış okul dışı ve eğitim içerisinde yer alan her türlü etkinliği eğitim programı kapsamında değerlendirmiştir. Ayrıca Küçükahmet (2017) eğitim programının eğitim kurumları içerisinde her yaş grubuna hem milli eğitimin hem de kurumun amaçlarını gerçekleştirmek için sunulan faaliyetleri kapsadığını ifade etmiştir. Demirel (2012) ise eğitim programını bireylere sunulan öğrenme yaşantıları olarak tanımlamıştır. Bu yaşantılar okul içerisinde olabileceği gibi okul dışında da olabilmektedir. Kısacası eğitim programının içerisinde yer alan ya da almayan her türlü faaliyet öğrenme faaliyeti kapsamında değerlendirilmektedir.

Eğitim programlarının temelinde eğitim felsefesi yer almaktadır. Eğitim felsefesi ise eğitime bir yön veren, belirlenen amaçları Őekillendiren ve farklı eğitim uygulamalarına yol gösterici niteliğinde olan bir disiplini ya da sistemli bir fikirler bütününü temsil etmektedir. Eğitim felsefesi aynı zamanda eğitimi bir bütün olarak ele alan ve bireylerin içinde bulunduğu toplumun vazgeçilmezi bir unsuru olarak gören özenli, eleştirel ve yönetim merkezli bir sistem olarak görülmektedir (Tunçer, 2010, s. 15).

Eğitim programları eğitim sistemi kapsamında okullar için ğretimi düzenleyen tek etmen olmamakla beraber en önemli etkenlerden birisi olduğu kaçınılmaz bir gerçektir. Çünkü ğrenme öğretme süreçleri bu program dâhilinde düzenlenir, neyin nasıl dŐnldđđ, hangi amaç için gerçekleştirildiği gibi bilgiler bu programla açık bir Şekilde belirtilir (Husbands, 2004, s. 163).

Eğitim Programının ğeleri

Eğitim programı en genel ifade ile öğrencilere kazandırılmak istenen hedefleri, hedefleri gerçekleŐtirebilmek için kazandırma sürecini kapsayan içeriğin basamağını, içeriğin öğrenciye nasıl ğretilmeğinin anlatılmıŐ olduğu eğitim durumlarını ve süreç sonunda uygulanan eğitimin etkinliğini ölçmek için lme ve değerlendirmenin yapıldığı boyutları kapsayan geniş bir alan olarak değerlendirilebilir.

Herhangi bir eğitim programının planlaması yapılırken öncelikli olarak hazırlanacak programın nasıl olacağının tasarlanması gerekmektedir. Program tasarlanması yapılırken öncelikle temel öğelerden oluŐmak ve bu oluşan öğeler arasındaki iliŐkilerin farklılıkları koyularak farklı bir tasarım oluŐturulmalıdır. Bir eğitim programının temel ğeleri Şu Şekilde sıralanabilir (Demirel, 2015, s. 24);

1. Hedef
2. İçerik
3. Eğitim durumları
4. Değerlendirme

Yukarıda ifade edilen bu dört öğe birbiri ile ilişki içerisinde olup bir öğe hakkında verilen herhangi bir karar aynı zamanda diğer öğeleri de etkilediği bilinmesi gerekmektedir. AŞağıda eğitim programında yer alan öğeler ile ilgili genel bilgiler verilmiştir.

Hedef

Eğitim programlarının en temel öğelerinden birisi olan hedef ögesi aynı zamanda programın ilk ögesidir. Bu öğeye göre eğitim sistemi içerisinde yer alan öğrencilerde olması gereken birçok özellik bulunmasına rağmen bu faaliyetler için gereken zamanın kısıtlı olmasından kaynaklı olarak en önemli olan basamakların belirlenmesi gerekmektedir (Ertürk, 1982, s. 19). Buda belirlenen hedeflerin her birey için aynı anlamı taşıdığı anlamına gelmektedir.

Eğitim programı içerisinde yer alan hedef ögesi, öğrencide gözlenmesi gereken istendik davranışların özellikleri olarak ifade edilmektedir (Sönmez, 2001, s.21). Eğitim programının ilk basamağı olan hedef ögesi programın devamında gelecek olan içeriğin ölçme değerlendirmenin ve değerlendirme boyutunun temelini oluşturmaktadır ve sürecin belirleyicisi rolünü üstlenmektedir (Senemoğlu, 2001, s. 401). Eğitim programının hedefleri en temel unsur olarak değerlendirilmektedir. Aynı zamanda belirlenen hedefler, istendik davranışların içermesinde yeterli olmadığında ve eğitim aracılığı ile kazandırılabilir olması gerektiğini bilinmesi gerekmektedir (Ertürk, 2013, s. 24-25). Program kapsamında öğrencilere kazandırılmak istenen hedefler çok çeşitli olabilmektedir. Eğitim programları aracılığı ile istenen hedefler doğrultusunda hazırlanan eğitim durumları değerlendirme basamağında değerlendirilerek eğitim programının etkililiği ölçülebilmektedir (Sönmez, 2001, s. 106).

Eğitim sistemi içerisinde beklenen ve istendik davranışların çıktısı olarak ifade edilmekte olan hedefler üç düzeyde olmaktadır. Bu hedefler (Demirel, 2015):

- Uygulanan ülkenin içinde bulunduğu politik yapısını yansıtan ve genel olarak ifade edilmekte olan uzak hedef,
- Uzak hedeflerin içyapısını yansıtan genel hedef,
- Eğitim sistemi içerisinde yer alan öğrencilere uygun görülmekte olan ve her disiplin ya da çalışma alanı için özel olarak hazırlanan hedefler ise özel hedeflerdir. Bu sıralama aynı zamanda oluşturulan hedeflerin, dikey sıralaması olarak ifade edilebilir.

Eğitim programının ilk ögesi olan ve aynı zamanda diğer öğelerin belirlenmesinde temel ölçüt olan hedeflerin, program geliştirilmesi bağlamında bazı niteliklere sahip olması

gerekmektedir. Hedefler (Varış, 1997; Erden, 1998, Sönmez, 2003):

- a. İçinde bulunduğu toplum şartlarına uygun ve ihtiyaçlara cevap verebilir nitelikte olmalı,
- b. Yetiştirilen bireylerin temel ihtiyaçlarını karşılayacak niteliğe sahip olmalı,
- c. Demokratik ilkelerle ilişkili ve uygun olmalı,
- d. Hedefler ulaşılabilir olmalı,
- e. Öğrencilerin davranışlarına dönük olarak ifade edilmeli,
- f. Öğrenme sürecinden ziyade öğrenme ürününü ifade etmeli,
- g. Bazı sınırları olmalı,
- h. Tamamlayıcı olmalı,
- i. Hangi konuya uygun olarak gerçekleştirileceği belirtilmeli,
- j. Hedefler birbirlerini destekler nitelikte olmalı ve basamaklarla uygun olmalı,
- k. Kendi içlerinde mantıksal anlamda tutarlı olmalı,
- l. Gözlemlenebilir ve ölçülebilir olmalı.

İçerik

Eğitimin en önemli görevlerinden birisi de kültürel mirasların bireylere aktarılmasıdır. Fakat içinde bulunduğumuz dönemde teknolojinin ve bilimin sürekli olarak değişmesi bilginin hangi şartlar altına ve ne şekilde verileceği program geliştiricilerin en önemli sorunları arasında yer almaktadır. Bu nedenle hem genel hem de özel hedefler belirlenirken birbiri ile tutarlı ve disiplinlerle ilişkili konular belirlenmelidir. Bu noktada da eğitim programının ikinci ögesi olan içerik ön plana çıkmaktadır. İçerik ögesi, öğrencilere verilecek olan hedeflerin kazandırılmasında kullanılacak derslerin, konuların, ünitelerin düzenlenmesi olarak tanımlanmaktadır (Demirel, 2015, s. 26).

Eğitim programlarının içerik boyutunda daha önceden belirlenen hedeflere ulaşabilmek için “ne öğretelim” sorusuna cevap aranmaktadır. Bu basamakta programın içerik boyutu ile öğretilecek konular tasarlanmakta ve düzenlenmektedir. Varış (1997) eğitim programına içerik belirlerken bazı ölçütlere göre hareket edilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Belirtilen bu ölçütler:

- Toplumsal fayda,
- Bireysel fayda,
- Öğrenme ve öğretme,
- Bilgi yapısı içerisinde içeriğin kapladığı alan olarak ifade edilmektedir.

Eğitim programlarının ikinci basamağını içerik ögesi oluşturmaktadır. Bu bölümde öğrenciler için belirlenen hedeflerin gerçekleşebilmesi için öğrencilere nelerin öğretileceğini ifade eden bölüm olarak ifade edilebilir (Varışlı, 1997, s.155). Bu nedenle belirlenen içerik aynı zamanda daha önceden ifade edilen hedeflerle tutarlı olmalı ve öğrencilerin hazır bulunuşluklarına uygun olarak hazırlanmalıdır (Sönmez, 2001, s.107).

Eğitim programı tasarlanırken içeriğin belirlenmesi ve örgütlenmesi programın etkililiği ve başarısı açısından oldukça önemlidir. Bu nedenle içeriğin oluşturulmasında dikkat edilmesi gereken bazı hususlar bulunmaktadır. Sönmez (2003)'e göre bunlar:

- a. Hedef ve davranışlarla tutarlı olmalı,
- b. Çağdaş, bilimsel ve sanatsal bilgilerle donatılmış olmalı,
- c. Öğrencilerin seviyesine uygun olmalı,
- d. Somuttan soyuta doğru ilerlemeli,
- e. Basitten karmaşığa, kolaydan zora doğru olmalı,
- f. Her öğrenmenin bir önkoşulu olacak şekilde olmalı,
- g. Bilinenden bilinmeyene doğru olmalı,
- h. Kendi içerisinde mantıklı bir tutarlılığı olmalı.

Sönmez (2001)'e göre içerik hedef ve davranışların kazandırılabilmesi için ünitelerin ve konuların düzenlenmesi olarak ifade edilmektedir. Bu nedenle eğitim programlarında yer alan içerik ögesi bir amaçtan ziyade daha çok bir araç olarak ele alınması gerekmektedir. Bu durumun en temel nedeniyse önce hedeflerin belirlenmesi içeriğin hedefler doğrultusunda geliştirilmektedir. Sonuç olarak içerik ögesi konuların listesi olarak ifade edilebilir. Eğitim programlarında içerik ögesi oluşturulurken öncelikli olarak hedef ve davranışlar göre düzenlenmesi gerekmektedir.

Eğitim Durumları

Program geliştirmenin en önemli basamaklarından biri olan öğretmen ve öğrencilerin süreç içerisinde çok önemli olduğu durumlardan birisi de eğitim durumlarıdır. Eğitim programlarının üçüncü ögesi olan eğitim durumlarında öğrenme ve öğretmen sürecinde amaçlar doğrultusunda düzenlenmiş olan içeriğin “nasıl” öğretilceği sorusuna cevap aranmaktadır (Yüksel, 2010, s.39).

Eğitim durumları ögesi, hedeflerin belirlenen bir davranışa dönüştürölmesi için öğrenme yaşantılarının planlandığı bölüm olarak ifade edilmektedir (Ertürk, 2013, s.77). Bu tanımdan yola çıkılacak olursa eğitim durumları program geliştirme sürecinin temelini oluşturduğu görölmektedir. Bu noktada ortaya çıkan süreç, hedefte belirlenen davranışları bireylere kazandırmak amacı ile planlanıp, değerlendirildiği öğrenme-öğretme süreci olarak tanımlanmaktadır (Sönmez, 2001, s.121).

Öğrenme ortamlarında bir hedefin davranışa dönüşebilmesi için aşağıda belirtilen durumların tamamının mantıklı bir sırayla düzenlenip eğitim ortamında kullanılması gerekmektedir. Düzenlenmesi gereken bu durumlar (Soğuk, 2017, s.15):

- a. Belirlenen içeriklerin hedeflere göre düzenlenmesi,
- b. Öğrencilere konu hakkında verilecek ipuçları, pekiştirmeler ve dönütlerin belirlenmesi,
- c. Öğrencilerin sürece etkin katılımlarının sağlanması,
- d. İçeriğe uygun öğrenme ve öğretme stratejilerinin seçilmesi,
- e. İçeriğe uygun yöntem ve tekniklerin belirlenmesi,
- f. Konunun işlenmesi için uygun zamanın ayrılması,
- g. Sınıf ortamının uygun bir şekilde düzenlenmesi,
- h. Öğrencinin cesaretlendirilmesi,
- i. Konuya uygun zihinsel süreçlerin kullanılması,
- j. Değerlendirmelerin zamanında ve uygun şartlarda yapılması olarak sıralanabilir.

Ölçme ve Değerlendirme

Eğitim programı dâhilinde öğrencide gözlenen, doğrudan ya da dolaylı olarak davranışı kazanıp kazanmadığını; eğer kazanmışsa ne ölçüde kazandığını belirlemek amacı ile ilgili olan sürece ölçme ve değerlendirme süreci denilmektedir (Demirel, 2013, s.155). Ölçme ve değerlendirme süreci ile sistem kendi içerisinde dönüt sağlayabilmekte ve etkililiği değerlendirilebilmektedir.

Program geliştirmenin son ögesi olan değerlendirme kendinden önce yapılan eğitimin niteliğini kontrol altında tutmak için kullanılmaktadır. Belirlenen amaçlara ne kadar ulaşıldığını belirlemek için yapılan bu öge ile ortaya çıkan sonuçlar program geliştirme için temel girdileri oluşturmaktadır (Yüksel, 2010, s.45).

Bir diğer adı sınama durumları olan bu öge, eğitim programının son ve tamamlayıcı ögesi olarak ifade edilmektedir. Bu öge ile birlikte hedeflerin ulaşılabilirlik derecesi saptanmaktadır. Aynı zamanda öğrencilerin hedeflere ulaşma derecelerini, farklı ölçme araçları ile tespit edilerek programı uygulayan öğretmenlere yaptıkları eğitimin etkinliği hakkında dönüt vermektedir (Erden, 1998, s.21).

Program Değerlendirme

Program değerlendirmeyi ifade etmeden önce değerlendirme kavramını tanımlamak gerekmektedir. Değerlendirme farklı yöntemlerle elde edilen bilgilerin ya da verilerin anlam kazanması, onları daha önceden belirlenen amaçlara elverişli, belli ölçütlere göre karşılaştırma ve belli anlamlarda olup olmama açısından yorumlama işlemi olarak belirtilmektedir (Özçelik, 1998). Buradan da anlaşılacağı üzere değerlendirme faaliyetleri herhangi bir işlemin sonucuna bakarak yorum yapma ve anlam çıkarma süreci olarak ifade edilebilir.

Eğitim sürecinde yapılan değerlendirme, öğrencilerin eksikliklerini belirleme, amaçlara hangi oranda ulaştıklarını tespit etmek için yapılmaktadır. Aynı zamanda ders kapsamında uygulanan yöntem ve teknikleri anlama, uygulanan öğretim programının ne oranda etkili ve verimli olduğunu tespit etme, yeni bir öğretim programının geliştirilmesine dönük etkilerini belirlemek amacı ile yapılabilir (Doğan, 1997, Marsh ve Willis, 2007). Bu açıdan ele alındığında eğitim süreçlerinde uygulanan değerlendirme işlemleri özel de öğrencilerin ne düzeyde öğrendiklerini ve öğrenme eksikliklerini belirlemek için yapılırken, genel de

uygulamada olan programın etkililiğini ve başarısını tespit etmek için yapılmaktadır. Sonuç olarak değerlendirme bir boyutta öğretim programını değerlendirmek için kullanılan bir yöntemdir. Varış (1988)'e göre değerlendirme işlemi program geliştirmenin en önemli aşaması olarak görülmekte ve süreklilik arz eden bir yönü bulunmaktadır. Bu süreç içerisinde elde edilen sonuçlar ve geribildirimler programın daha iyi geliştirilmesine olanak sağlamaktadır.

Tyler (1949) değerlendirme sürecini program çalışmalarının temel fonksiyonu olarak ifade ederek değerlendirme sürecini bir programın hedeflerine ve öğrencilerin davranışlarında beklenen değişimin tam olarak nasıl gerçekleştirildiği belirleme süreci olarak ifade etmiştir. Bu açıdan değerlendirildiğinde Erden (1998)'e göre program değerlendirme, gözlem ve çeşitli ölçme araçları ile eğitim programlarının etkililiği hakkında bilgi toplamak, kullanılan programın etkililiğini test ederek programın durumu hakkında karar verme süreci olarak ifade edilebilir.

Program değerlendirmenin yapılmasındaki asıl amaç, öğretim programlarının beklenen amaçların gerçekleşip gerçekleşmediğini saptamak olarak belirtilmektedir. Buna ek olarak öğretim programının uygulamada işleyip işlemediğini ve değiştirilmesi gereken yönlerinin neler olduğunu, mevcut programın etkililiğini, okulların ürünlerinin yüksek öğretimde ve iş hayatında başarılı olup olmadığını, programların uygun maliyetli (cost effective) olup olmadığını ve mesleki yönden akreditasyonu sağlamayı belirlemeyi amaçlar (Oliva, 2009; Wolf, Hill ve Evers, 2006).

Program Değerlendirme Yaklaşımları

Bir programın değerlendirilmesi ya da süreç içerisinde nasıl değerlendirileceği genel olarak programın hangi yaklaşım doğrultusunda geliştirildiği, yapısının nasıl olduğu ve nasıl bireyler yetiştirdiği ile alakalı hedeflere göre tasarlanır ve yürütülür. Posner (2004)'e göre programın değerlendirme süreci, programın temel özellikleri doğrultusunda program ile ilişkili soruların anlam kazandığı sorularla değerlendirilmesi gerekmektedir. Posner program değerlendirme sürecinde 5 farklı yaklaşımın olduğunu belirtmiştir. Bunlar;

1. Geleneksel yaklaşım,
2. Deneysel/Yaşantıya dayalı yaklaşım,
3. Davranışçı yaklaşım,

4. Disiplinler arası yaklaşım,
5. Yapılandırmacı yaklaşım.

Her program kendi değerlendirme süreci yine kendi içerisinde yer alan temel özellikler doğrultusunda şekillenmekte ve değişebilmektedir.

Lee Cronbach ise program değerlendirme sürecine ilişkin yaklaşımları iki farklı şekilde ele alınması gerektiğini ifade etmiştir. Lee Cronbach'a göre bunlar;

1. Bilimsel yaklaşımlar,
2. Hümanistik yaklaşımlardır.

Bilimsel yaklaşımlar daha çok tarafsız ve objektif durumları benimsemişken, Hümanistik yaklaşımı savunanlar ise deneylerin ve işlemlerin yanlış bilgiler vereceğini düşünerek hareket etmenin daha doğru olacağını belirtmişlerdir (Ornstein ve Hunkins, 2004).

Bir başka program değerlendirme sürecini inceleyen ve çalışmalar sürdüren McNeil (2006) program değerlendirme yaklaşımlarını genel olarak iki başlık altında toplamıştır. McNeil'e göre program değerlendirme yaklaşımlar konsensüs modeller ve çoğulcu modellerdir. Konsensüs modeller geleneksel ve deneysel değerlendirme yapısında olan bir yaklaşım olarak ifade edilirken, çoğulcu modeller ise daha çok hümanistik ve sosyal yeniden yapılandırmacı yaklaşımlar olarak ifade edilmektedir.

Program değerlendirme sürecinde uygulanacak olan yaklaşımlar bundan sonraki bölümde detaylı bir şekilde açıklanmaya çalışılmıştır.

Hedefe Dayalı Program Değerlendirme Yaklaşımı

Tyler (1933-1941) tarafından geliştirilmiş olan bu model, program değerlendirme yaklaşımı amacı ile geliştirilen diğer modellerin merkezinde yer almıştır. Hedefe dayalı program değerlendirme modeli, program geliştirme modeline uygun olarak tasarlanarak merkezinde eğitim hedefleri yer almaktadır (Erden, 1998). Hedefe dayalı program değerlendirme süreci, eğitim yolu ile belirlenen hedeflerin ne düzeyde kazandırıldığı ile ilgilenmektedir ve süreç içerisinde devamlı olarak eğitim hedefleri yer almaktadır. Tyler (1949) program değerlendirme sürecini öğrenme yaşantılarının gerçekte hedeflenen sonuçları kazandırıp kazanmadığına odaklanması gerektiğini ve program değerlendirme sürecinde eğitim programında yer alan hedeflerin ne derecede kazandırıldığının bilinmesi

gerektiğini ifade etmiştir. Bu süreç aynı zamanda programın güçlü ve zayıf yönlerini ortaya çıkarttığını savunmuştur. Hedefe dayalı program değerlendirme yaklaşımının temelinde (Marsh ve Willis, 2007); 1. Hedefler havuzu, 2. Süzgeçler (eğitim felsefesi ve eğitim psikolojisi), 3. Hedefler, 4. Öğrenme durumları, 5. Ölçme araçları, 6. Bilgi (enformasyon) yer almaktadır.

Bu program değerlendirme yaklaşımın en ayırt edici özelliği herhangi bir etkinliğin hedeflerini belirleyip sonrasında yapılacak değerlendirmenin belirlenen hedeflerin ne düzeyde başarıldığı konusuyla ilgilenmesidir. Hedefe dayalı olarak gerçekleştirilen değerlendirme de elde edilen bilgiler genel olarak etkinliğin hedeflerini, programın kendisini ve değerlendirme aşamalarını ve kullanılan araçları yeniden düzenlemek için kullanılabilir (Fitzpatrick vd., 2004, s.71). Hedefe dayalı program değerlendirme sürecinde yer alan basamaklar şu şekildedir:

- Programın hedeflerinin belirlenmesi,
- Hedeflerin farklı gruplara göre sınıflandırılması (Genel ve Davranışsal),
- Hedeflerin davranışlarla ifade edilmesi,
- Hedeflere ne derecede ulaşıldığını gösterecek durumların ifade edilmesi,
- Ölçme araç gereçlerini belirleme ya da seçme (geçerlilik ve güvenilirliklerinin belirlenmesi),
- Performansları belirleyebilmek için veri toplama,
- Ulaşılan verilerle gerçekleşen hedefleri karşılaştırma olarak süreç tamamlanmaktadır.

Hedefe dayalı program değerlendirme yaklaşımı genel olarak hümanist ve diğer yaklaşımları benimseyen eğitimciler tarafından eleştirilmektedir. Bu eleştirilerin temel nedenleri şunlardır (Pasovac ve Carey, 2003: akt. Karataş, 2007):

1. Hedeflerin ölçülmesinde ve değerlendirilmesinde uygulanacak ve bu durumları kolaylaştıracak herhangi bir değerlendirici bileşenin olmamasına dikkat

çekilmektedir.

2. Öğrencilerin gerçek performansları ile ulaşmak istenen hedefler arasındaki seviyeyi belirleyecek ve bu durumun önemini ortaya koyacak herhangi bir standardın olmamasına dikkat çekilmektedir.
3. Hedeflerin asıl değerleri göz ardı edilir.
4. Program tasarlanırken asıl dikkat edilmesi gereken önemli seçenekler göz ardı edilerek ihmal edilir.
5. Programın ve etkinliklerin değerlendirilmesinde diğer bileşenler önemsenmez.
6. Programın değerlendirme süreci ihmal edilir.
7. Hedefler dışında kalan diğer çıktılar önemsenmez.
8. Hedefler içerisinde programın değerlerini içermeyen durumlar ihmal edilir.
9. Değerlendirmede doğrusal olmayan ve esnekliği bulunmayan bir yaklaşım gösterirler.
10. Uygulamada belirlenen hedeflerle program değerlendiricinin hedefleri uyuşmaz ve programa ait hedefler her zaman açık bir şekilde ifade edilemeyebilir.
11. Program değerlendirme uzmanları programın hedeflerini daha ön planda tuttuğundan dolayı programın başarısı ile ilgilenmezler.

Metfessel Michael Program Değerlendirme Modeli

Program değerlendirme modelleri arasında hedefe dayalı geliştirilen bir diğer örnek ise Metfessel ve Michael tarafından geliştirilmiş olan model yer almaktadır. Geliştirilen bu model 8 aşamadan oluşmaktadır. Bu aşamalar (Popham, 1988):

1. Bütün paydaşların etkin katılımı,
2. hedeflerin genel ve özel hedefler olarak düzenlenmesi,
3. Özel hedeflerin öğrenmeyi kolaylaştırıcı formlara dönüştürülmesi,
4. Ölçme için araçların geliştirilmesi,
5. Belirli aralıklarla ölçümlerin yapılması,
6. Elde edilen verilerin analizi,

7. Analiz sonucunda elde edilen verilerin yorumlanması,
8. değerlendirme sonucunda program değişikliği ve hedeflerin düzenlenmesine dönük önerilerin belirlenmesi.

Bu modelin en kullanışlı yönü ise eğitim programında yer alan hedeflerin edinimlerini yansıtmada kullanılacak çeşitli ölçme araçlarının oluşturulmasına yönelik farklı çabaların olmasıdır (Popham, 1988).

Provus Farklar Yaklaşımı

Malcom Provus tarafından 1969 yılında eğitim programlarının değerlendirilmek ve geliştirmek için geliştirilmiştir. Provus modeli faydacı bir bakış açısı doğrultusunda geliştirilen ilk model olarak program değerlendirme alanında Farklar Modeli olarak bilinmektedir. Bu şekilde ifade edilmesinin temel nedeni program değerlendirme süreci içerisinde her aşamada program performansları ile standartların karşılaştırılmasıdır. Bu modelin temelini mevcut performans durumu ve varsayılan standartların karşılaştırılması ve aralarındaki farkın belirlenmesi oluşturmaktadır. Aradaki fark programın zayıf yönlerini tespit etme ilkesi doğrultusunda hareket etmektedir (Eviren, 2017, s.64).

Provus farklar yaklaşımı modelinde program değerlendirme süreci dört bileşen ve beş evreden oluşmaktadır. Değerlendirme sürecini oluşturan bileşenler programın ölçütlerinin değerlendirilmesi ve performansların saptanması, performansların ve ölçütlerin karşılaştırılması sonucunda fark olup olmadığını belirlemektir. Program değerlendirme süreci ise programın tasarlanması, kurulumu, süreç, ürünler ve maliyet bakımından performansların önceden belirlenen ölçütler doğrultusunda karşılaştırıldığı beş evre bulunmaktadır. Program değerlendirmenin ilk aşamasında tasarım ölçütleri doğrultusunda değerlendirilmektedir. İkinci aşamada ise kurulum aşamasıdır. Bu aşama programın tasarlandığı şekli ile uygulamaya hazır olup olmadığı ile ilgilidir. Üçüncü aşamada süreç aşaması olarak ele alınır ve değiştirilmek istenen durum ile süreç arasındaki ilişkiye bakılır. Son aşamada ise ürün çıktıları ve program tasarısı karşılaştırılarak programın başarılı olup olmadığına bakılır (Ornstein ve Hunkins, 1998; Akt. Başaran ve Ulubey, 2018, s.6).

Uygunluk ve Olasılık Modeli

Stake'in uygunluk olasılık modeli Tyler'in değerlendirme modeli sonrasında merkeze alınarak geliştirilmiş bir program değerlendirme modelidir. Stake'ye göre program değerlendirme sürecinde programın girdilerine, işlemlerine ve çıktılarına özellikle dikkat edilmesi gerekmektedir. Programın girdilerini amaçlar, materyaller ve öğrenci yetenekleri oluştururken işlemlerini öğretmen ve öğrenci arasındaki sınıf etkileşimi, çıktılarına ise formal öğrenme, tutum ve değerler oluşturmaktadır. Bu ögeler programın amaçlarını, istenen ya da istenmeyen etkilerini gözlemlemek için göz önünde bulundurmaktadır (Marsh ve Willis, 2007).

Uygunluk ve olasılık değerlendirme modelinde tasarlanan ve gerçekleşen çıktıların uygunluğuna bakılmaktadır. Tasarlanan çıktılar gözlenen ile uyumlu mu? Tasarlanan çıktılar gerçekleşti mi? vb. sorulara yanıt aranmaktadır. Ayrıca geniş çapta nicel ya da nitel göstergeler aracılığıyla istenen sonuçların ne düzeyde gerçekleştiğini belirlemeye yönelik karar verilir (Bellon ve Handler, 1982; Demirel, 2006).

Bu model ilk olarak 1967 yılında Stake'in tarafından ortaya atılmış ve program değerlendirmede yaşanan karmaşıklıklara ilişkin değerlendirme sürecini kavramsallaştırmak için geliştirilmiştir (Uşun, 2012). Bu modelde Stake formal ve informal değerlendirme süreçlerini birbirinden ayırt ederek hareket etmektedir. Uygunluk-olasılık modeline göre program değerlendirme süreci üç aşamalı olarak düzenlenmektedir. Bunlar (Gredler, 1996):

1. Girdilerin değerlendirilmesi: Bu aşamada hazırbulunuşluk düzeyler, tutumlar gibi öğrenme öğretme süreci öncesinde yer alan durumlar ortaya konulmaktadır. Aynı zamanda uygulayıcı konumunda bulunan öğretmenlerin deneyimleri ve program bilgisi de bu aşamada değerlendirilmektedir.
2. Süreç değerlendirme: Bu aşamada öğrenci öğretmen arasındaki etkileşim değerlendirilmektedir. Programın hedefleri bu aşamada dikkate alınarak öğrenme süreci ile ortaya çıkan durum arasındaki uygunluk değerlendirilir.
3. Ürün değerlendirmesi: Geleneksel program değerlendirme çalışmalarında olduğu gibi süreç sonunda öğrencilerin bilgi, beceri ve yetenekleri gibi çıktıları üzerinde durulan aşama olarak görülmektedir.

Stufflebeam Modeli

Bu model Stufflebeam tarafından yönetilen Phi Değerlendirme Komisyonu Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün” adı altında değerlendirme modeli olarak geliştirilmiştir. Stufflebeam değerlendirme modelinde değerlendirme, karar alternatiflerini belirlemek için gerekli olan bilgileri betimleme, elde etme ve yorumlama süreci yer almaktadır (Oliva, 2009). Program değerlendirme sürecinde 4 temel unsur yer almaktadır. Bunlar; çevre, girdi, süreç ve ürün olarak ifade edilir. Stufflebeam’a göre bağlamın değerlendirilmesi bir eğitim ortamında problemleri, ihtiyaçları ve fırsatları belirlemeye yardımcı olan deneysel verileri toplamayı içerir. Girdinin değerlendirilmesi ise programın hedeflerine ulaşılabilmesi için kaynakları nasıl kullanılacağına dönük veri sağlamayı kapsamaktadır. Sürecin değerlendirilmesindeki asıl amaç öğretim süreci içerisinde planlanan ve uygulanan etkinlikler arasındaki uygunluk belirlenmektedir. Ürün değerlendirmede ise değerlendirme sürecine dâhil olan bireylerin programın nihai sonuçlarının beklenen şekilde gerçekleşip gerçekleşmediğine yönelik bilgileri toplamaktadır (Popham, 1988; Ornstein ve Hunkins, 2004).

Programın Öğelerine Dayalı Değerlendirme

Programın öğelerine yönelik yapılan değerlendirme modelinde programa ait öğeler kapsamlı bir biçimde ele alınarak incelenmektedir (Erden,1995). Bu model içerisinde kullanılan sorular sayesinde hem programın taslağı hem de tasarımının uygulanması esnasında meydana gelebilecek hataların önüne geçilmektedir. Bu da olası sorunlara erken müdahale imkânı sunmaktadır. Program öğelerine dayalı değerlendirme sürecinde yer alması gereken sorular şunlardır (Erden, 1995):

Hedefe dönük sorular:

1. Belirlenen hedefler toplumun gereksinimlerine ve amaçlarına uygun olarak belirlenmiş mi?
- 2.Hedefler öğrenci ihtiyaçlarına uygun olarak yazılmış mı?
- 3.Belirlenen hedefler konu alanı ile ilişkili mi?
- 4.Hedefler kendi içerisinde tutarlı mı?
5. Hedefler açık bir şekilde belirtilmiş mi?
6. Hedefler gerçeğe dönük olarak yazılmış mı?

İçeriğe dönük sorular:

1. Konu içerikleri hedeflerle tutarlı şekilde oluşturulmuş mu?
2. Kapsam içerisinde yer alan bilgiler önemli, dayanıklı ve geçerli mi?
3. İçerik öğrenci için anlamlı mı?
4. İçerik planlanırken bilgilerin sunuluşu öğrenme ilkelerine uygun olarak yazılmış mı?

Eğitim Durumlarına (Öğrenme-öğretme süreci) dönük sorular:

1. Belirlenen davranışlardan hangisine yönelik öğrenmede sorun yaşanıyor?
2. Tercih edilen yöntem etkili midir?
3. Ders programları ve öğretim programı kendi içerisinde tutarlı mı?
4. Uygulayıcı konumunda olan öğretmenlerin davranışlar öğretim ilkelerine uygun mu?
5. Öğrencilerin derse yönelik tutumları olumlu mu?
6. Öğrenciler kendilerinden bekleneni gösterebiliyor mu?

Sınama Durumlarına (Değerlendirme) dönük sorular:

1. Ölçme sonuçları geçerli mi?
2. Ölçme sonuçları güvenilir mi?
3. Uygun ölçüt kullanılmış mı?

olarak, programın öğeleri doğrultusunda belirtmiştir.

Diğer Program Değerlendirme Modelleri

Ertürk (1998) ise program değerlendirme yaklaşımlarını altı ana grupta ele almıştır. Bunlar: 1) eğitim programı tasarısına bakarak, 2) eğitim ortamına bakarak, 3) başarıya bakarak, 4) erişime bakarak, 5) öğrenmeye bakarak ve 6) ürüne bakarak yapılacak değerlendirmelerdir.

Program tasarısına bakılarak yapılan değerlendirme yönteminde program tasarısının uygun program geliştirme ilkeleri ile doğru bir şekilde yapıp yapılmadığıyla ilgilenmektedir. Eğitim ortamına bakılarak yapılan değerlendirme modelinde ise istenen davranış değişikliğini oluşturabilmek için gereken katılımın sağlanıp sağlanmadığına bakılmaktadır. Başarıya bakılarak yapılan değerlendirmede ise öğrencilerin öğrenme süreci sonundaki

bitirme sınavlarından elde ettiği başarıya yönelik değerlendirme yer almaktadır. Öğrencinin elde etmiş olduğu başarı süreç öncesi ve sonrasındaki hedefleri kazanıp kazanmadığı ile ilişkilendirilmektedir. Erişkiye bakılarak yapılan değerlendirmede öğrencinin girişteki davranışları ile çıkıştaki davranışları karşılaştırılarak arada fark olup olmadığına bakılmaktadır. Öğrenmeye bakılarak yapılan değerlendirmede öğrencilerin program boyunca ulaştığı tüm öğrenmeler incelenmektedir. Ürüne bakılarak yapılan değerlendirmede ise öğrencinin programa giriş ve çıkış sürecindeki davranışları arasında tutarlı bir fark olup olmadığına ve öğrenme ortamına bakılarak yapılan değerlendirmeleri kapsamaktadır (Kocabatmaz, 2011, s.13).

9. Sınıf Türk Dili ve Edebiyat Dersi Öğretim Programı

2018 yılında yenilenen Türk dili ve edebiyatı dersi öğretim programıyla birlikte öğrencilere edebiyatın doğası, işlevi ve toplum için gerekli olan kavramların öğretilmesi, edebi metinler aracılığı ile Türkçe'nin incelikleri, Türk edebiyatının zaman içerisindeki değişimi ve gelişimini öğrenmeleri amaçlanmıştır. Bunun yanında Türk edebiyatına ait eserler yardımı ile hem milli hem de manevi bir kültürel ortamın oluşturulması ve evrensel değerlerin öğretilmesi, temel dil becerilerinin kazandırılması, metinler yardımıyla hem eleştirel hem de anlama becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmektedir (MEB, 2018, s. 12). Bu sayede öğrenciler farklı kaynaklardan kazandıkları bilgiler doğrultusunda çeşitli konulara ilişkin sorular çözmek, farklı çözüm önerileri geliştirmek ve bu bulgular paylaşmak gibi çeşitli becerileri öğretim programı kapsamında öğrenebilmektedir.

Bu program sayesinde öğrencilere dört temel dil becerinin kazandırılmasının yanı sıra öğrencilere kazandırılması istenen bazı yeterlilik ve beceriler bulunmaktadır. Bunlar; bilgi okuryazarlığı, eleştirel ve yaratıcı düşünce becerisi, görsel okuryazarlık, iletişim ve iş birliğine dayalı öğretim, medya okuryazarlığı gibi farklı alanlara hitap eden becerilerdir (MEB, 2018, s. 13). Bahsi geçen bu beceriler ders esnasında işlenecek konular, üniteler ve içeriklerle doğrudan ilişkili olarak ele alınmaktadır.

Öğretim programında yer alan kazanım sayısı ve sürelerine ilişkin bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

Kazanım ve Süre Bilgileri

Kazanımlar	Kazanım Sayısı
A- Okuma	
Şiir	13
Öyküleyici Edebi Metinler	16
Tiyatro	14
Bilgilendirici Metinler	15
B- Yazma	12
C- Sözlü İletişim	
Konuşma	17
Dinleme	8

Tablo 1’den de anlaşılacağı üzere Türk dili ve edebiyatı dersine ilişkin hazırlanan öğretim programında öğrenciler için belirlenen kazanımlar üç başlık altında ele alınmıştır. Bunlar;

- a. Okuma
- b. Anlama
- c. Yazma

Öğretim programında yer alan okuma bölümünde bulunan kazanımlar şiir, öyküleyici edebi metinler, tiyatro ve bilgilendirici metinler olarak alt basamaklara ayrılmıştır. Sözlü iletişim kazanımları ise konuşma ve dinleme şeklinde iki başlığa ayrılmıştır.

Araştırmanın bu bölümünde 2018 yılında kabul edilen öğretim programında yer alan 9. Sınıf Türk dili ve edebiyatı dersine ilişkin Ünite, Süre ve İçeriğe İlişkin bilgilere yer verilmiştir.

SÜRE: 2 HAFTA		
OKUMA	YAZMA	SÖZLÜ İLETİŞİM
Aşağıdaki konulara uygun metinler seçilir: 1. Edebiyat nedir? - Edebiyat kelimesinin kökeni, terim anlamı ve farklı sanatçıların edebiyat tanımları üzerinde durulur. 2. Edebiyatın bilimle ve güzel sanatlarla ilişkisi - Edebiyat, bilim ve güzel sanatlar arasındaki etkileşim üzerinde durulur, bunların birbirlerine kaynaklık ettikleri örneklerle açıklanır. 3. Metinlerin sınıflandırılması - Edebi ve öğretici metinlerin özellikleri üzerinde durulur, sınıflandırmadaki ölçütler açıklanır. Metin türlerinin adları verilir ancak bunlarla ilgili ayrıntıya girilmez. - Bu ünitedeki metinler, kitap yazarları tarafından da oluşturulabilir.	"Niçin yazıyoruz?", "Nasıl yazmalıyız?" soruları çerçevesinde öğrencilerin serbest metinler yazmaları sağlanır. Farklı yazarların yazma gerekçeleri ve biçimleri üzerinde durularak öğrencilerin yazmanın doğası üzerinde düşünmeleri sağlanır.	İletişim ve öğeleri açıklanır, bunların işlevleri üzerinde durulur.
Dil Bilgisi Konuları: Standart dil, ağız, şive, lehçe ile argo, jargon kavramları üzerinde durulur.		

Şekil 1. 1. Ünite: Giriş, 9. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programından Alınmıştır.

Ünite Süresi: 5 Hafta		
OKUMA	YAZMA	SÖZLÜ İLETİŞİM
1. Cumhuriyet Dönemi'nden bir olay hikâyesi örneği 2. Cumhuriyet Dönemi'nden bir durum hikâyesi örneği - Hikâyenin tanımı ve unsurları (kişiler, olay örgüsü, mekân, zaman, çatışma, karşılaşma, konu, tema, anlatıcı ve bakış açısı) hakkında incelenen metinlerle ilişki kurularak bilgi verilir. - Olay hikâyesi (Maupassant tarzı) ve durum hikâyesinin (Çehov tarzı) farkları incelenen metinlerden hareketle gösterilir. - Öğrencilerin incelenen metinleri Maupassant ve Çehov tarzlarından seçilmiş birer hikâye ile karşılaştırmaları sağlanır.	- Özelliklerine uygun hikâye yazma çalışmaları yapmaları sağlanır. - Hikâye yazma çalışmalarının dışında incelenen metinlerden edinilen düşünce ve izlenimleri konu alan farklı türlerde de yazma çalışmaları yaptırılabilir.	- Sunu hazırlamanın temel ilkeleri açıklanır. - Öğrencilerin, Türk edebiyatındaki durum ve olay hikâyeciliği ile ilgili bir sunum yapmaları sağlanır.
Dil Bilgisi Konuları: - Metindeki isimleri bulur ve bunların metindeki işlevlerini belirler. - Metinler üzerinden imla ve noktalama çalışmaları yapılır.		

Şekil 2. 2. Ünite: Hikâye, 9. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programından Alınmıştır.

Ünite Süresi: 5 HAFTA		
OKUMA	YAZMA	SÖZLÜ İLETİŞİM
1. Cumhuriyet Dönemi'nden hece ölçüsüyle yazılan iki şiir örneği 2. Cumhuriyet Dönemi'nden aruz ölçüsüyle yazılan bir şiir örneği 3. Cumhuriyet Dönemi'nden serbest tarzda yazılmış iki şiir örneği • Nazım birimi, nazım biçimi, nazım türü, söyleyici, durak, ölçü, kafiye, redif, nakarat, mahlas, tapşırma kavramları kısaca açıklanır. • Manzume ve şiir ayrımı, örnek metinlerden hareketle açıklanır. • Kazanım çerçevesinde söz sanatları kısaca açıklanır. • Şiir türünün dünya edebiyatından bir örneğine yer verilir ve bu örneğin incelenen metinlerle karşılaştırılması sağlanır.	• Bir şiire benzeterek dize, beyit, dördlük, bent yazma veya şiiri devam ettirme gibi çalışmalar yaptırılır.	• Öğrencilerin ezberledikleri şiirlerden oluşan bir dinleti hazırlamaları sağlanır. • Dinleti hazırlama sürecinde öğrencilerin EBA'daki içerikten yararlanmaları sağlanır.
Dil Bilgisi Konuları: • Metindeki sıfatları bulur ve bunların metindeki işlevlerini belirler. • Metinler üzerinden imla ve noktalama çalışmaları yapılır.		

Şekil 3. 3. Ünite: Şiir, 9. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programından Alınmıştır.

Ünite Süresi: 5 HAFTA		
OKUMA	YAZMA	SÖZLÜ İLETİŞİM
• Türk halk edebiyatından bir masal örneği • Doğu edebiyatından bir masal örneği • Divan edebiyatından fabl özelliği gösteren bir mesnevi örneği • Batı edebiyatından bir fabl örneği • Masal ve fabl türünün genel özellikleri açıklanır. • "Mantık'u't-Tayr", "Martı", "Hayvan Çiftliği" ve "Küçük Prens" gibi eserlerin fabl türü ile ilişkisi üzerinde durulur.	• Masal/fabl yazma çalışması yaptırılır. • Seçilen mesnevinin günümüz Türkçesiyle yeniden yazılmasına yönelik çalışmalar da yaptırılabilir. • Masal/fabl yazma çalışmalarının dışında incelenen metinlerden edinilen düşünce ve izlenimleri konu alan farklı türlerde de yazma çalışmaları yaptırılabilir.	• Dinleme türleri ve etkili dinlemenin ilkeleri açıklanır. • Öğrencilerin yazdıkları metinleri sınıfta sunmaları sağlanır. • Öğrencilerin çizgi film hâline getirilmiş bir fablı izlemeleri sağlanır.
Dil Bilgisi Konuları: • Metindeki edat, bağlaç ve ünlemleri bulur ve bunların metindeki işlevlerini belirler. • Metinler üzerinden imla ve noktalama çalışmaları yapılır.		

Şekil 4. 4. Ünite: Masal/Fabl, 9. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programından Alınmıştır.

Ünite Süresi: 5 HAFTA		
OKUMA	YAZMA	SÖZLÜ İLETİŞİM
1. Cumhuriyet Dönemi Türk edebiyatından iki roman örneği • Roman ve roman türleri hakkında genel bilgi verilir. • Romanın hikâyeden ayrılan yönleri üzerinde durulur. • Dünya edebiyatından bir roman örneğine yer verilir ve bu örneğin incelenen metinlerle karşılaştırılması sağlanır.	• Öğrencilerden bir romanın bir kesitini bakış açısı ve anlatıcıyı değiştirerek yazması istenir. Bakış açısı veya anlatıcı değişikliğinin romanın içeriğine ve anlatıma etkisinin değerlendirilmesi sağlanır.	• Hazırlıklı konuşmanın aşamaları kısaca açıklanır.
Dil Bilgisi Konuları: • Metindeki zamirleri bulur ve bunların metindeki işlevlerini belirler. • Metinler üzerinden imla ve noktalama çalışmaları yapılır.		

Şekil 5. 5. Ünite: Roman, 9. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programından Alınmıştır.

Ünite Süresi: 5 HAFTA		
OKUMA	YAZMA	SÖZLÜ İLETİŞİM
1. Cumhuriyet Dönemi'nden üç tiyatro (trajedi, komedi, dram) örneği • Tiyatro ve tiyatro türleri hakkında genel bilgi verilir. Temel tiyatro terimleri (suflör, replik, tirat, jest, mimik, aksesuar, makyaj vb.) açıklanır. • Dünya edebiyatından bir tiyatro örneğine yer verilir ve bu örneğin incelenen metinlerle karşılaştırılması sağlanır.	• Öğrenciler gruplara ayrılır ve her grubun 3-5 dakikada oynanabilecek kısa bir oyun yazması sağlanır.	• Öğrencilerin yazdıkları oyunları sınıfın imkânları dâhilinde sergilemeleri ve değerlendirmeleri sağlanır.
Dil Bilgisi Konuları: • Metindeki zarfları bulur ve bunların metindeki işlevlerini belirler. • Metinler üzerinden imla ve noktalama çalışmaları yapılır.		

Şekil 6. 6. Ünite: Tiyatro, 9. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programından Alınmıştır.

Ünite Süresi: 3 HAFTA		
OKUMA	YAZMA	SÖZLÜ İLETİŞİM
1. Cumhuriyet Dönemi'nden bir biyografi örneği 2. Cumhuriyet Dönemi'nden bir otobiyografi örneği 3. Divan edebiyatından bir tezkire • Otobiyografi konusu işlenirken monografi, öz geçmiş/CV, hâl tercümesi ve portreden kısaca bahsedilir. • Hikâye ve romanda biyografi ve otobiyografiden yararlanıldığı üzerinde durulur.	• Edindikleri bilgilerden hareketle öz geçmiş/CV, portre yazmaları sağlanır (İsteyen öğrencilerin çizgi portre yapabilecekleri belirtilir).	• Öğrencilerden sınıf ortamında kendilerini ve yakından tanıdıkları birini tanıtmaları istenir. İki anlatım arasındaki farkı değerlendirmeleri sağlanır.
Dil Bilgisi Konuları: • Metindeki fiilleri bulur ve bunların metindeki işlevlerini belirler. • Metinler üzerinden imla ve noktalama çalışmaları yapılır.		

Şekil 7. 7. Ünite: Biyografi/Otobiyografi, 9. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programından Alınmıştır.

Ünite Süresi: 3 HAFTA		
OKUMA	YAZMA	SÖZLÜ İLETİŞİM
1. Cumhuriyet Dönemi'nden bir özel, bir edebî mektup; iki e-posta örneği 2. Divan edebiyatından bir mektup örneği 3. Tanzimat Dönemi'nden bir mektup örneği • Mektup türünün özellikleri açıklanır. Hikâye, roman ve şiir gibi türlerde mektubun bir anlatım biçimi / tekniği olarak da kullanıldığı örneklendirilir. • Mektup türünün dünya edebiyatından bir örneğine yer verilir ve bunu inceledikleri metinlerle karşılaştırmaları sağlanır. • e-posta yazarken kişisel bilgilerin güvenlik altına alınması gerektiği vurgulanır. • Özel mektup ile edebî mektup arasındaki benzerlik ve farklılıklar incelenen metinler üzerinden gösterilir.	• Öğrencilerin mektup yazma aşamalarına uygun olarak mektup / e-posta yazma çalışması yapmaları sağlanır. Ayrıca öğrencilere mektup yazma geleneği üzerine düşünce ve izlenimlerini anlatan bir yazı yazdırılır. • Dilekçe ve tutanak yazmanın kuralları açıklanır, öğrencilerin, örneklerden hareketle bir dilekçe ve tutanak yazmaları sağlanır.	• Açık oturumun genel özellikleri hakkında bilgi verilir. • Öğrencilerin bir açık oturumu izlemeleri ve değerlendirmeleri sağlanır.
Dil Bilgisi Konuları: • Metindeki fiilleri bulur ve bunların metindeki işlevlerini belirler. • Metinler üzerinden imla ve noktalama çalışmaları yapılır.		

Şekil 8. 8. Ünite: Mektup/E-posta, 9. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programından Alınmıştır.

Ünite Süresi: 2 HAFTA		
OKUMA	YAZMA	SÖZLÜ İLETİŞİM
1. Cumhuriyet Dönemi'nden iki günlük örneği 2. İki blog örneği • Günlük ve blog hakkında bilgi verilir. • Günlük şeklinde düzenlenen roman ve hikâyelere örnekler verilir.	•Günlük yazmada gözlem ve kişisel izlenimlerin önemi vurgulanarak öğrencilerden günlük yazması istenir. • Öğrencilerin bir blog oluşturmaları ve başta günlükleri olmak üzere diğer yazılı veya görsel üretimlerini bu blogda paylaşımları sağlanır.	• Öğrencilerin farklı günlüklerden/bloglardan seçtiği metinlerden bir sunu hazırlamaları sağlanır.
Dil Bilgisi Konuları: • Metindeki fiilleri bulur ve bunların metindeki işlevlerini belirler. • Metinler üzerinden imla ve noktalama çalışmaları yapılır.		

Şekil 9. 9. Ünite: Günlük/Blog, 9. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programından Alınmıştır.

İlgili Araştırmalar

Işıksalan (2011) 2005 Türk dili ve edebiyatı dersi öğretim programının değerlendirilmesine yönelik yaptığı çalışmasında öğretmen görüş ve önerilerine yer vermiştir. Araştırma kapsamında toplam 180 Türk dili ve edebiyatı ders öğretmenine ulaşılmış ve öğretmenlere anket uygulanmıştır. Araştırma sonucuna öğretmenler yeni eğitim programı hakkında yeteri kadar bilgilendirilmediklerini, metin odaklı sınıflama anlayışının yazın öğretimi açısından yararlı olduğunu tespit etmişlerdir. Ayrıca eğitim programının öğrencilerin bilişsel, ruhsal ve dilsel gelişimlerine uygun olarak hazırlandığı tespit edilmiştir. Aynı zamanda araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamının programda belirtilen yöntem ve tekniklerin farklı örneklerle tanıtıldığı edebiyat rehberlik kitabına ihtiyaç duydukları sonucuna ulaşılmıştır.

Kurudayıoğlu ve Çelik (2011) 9. Sınıf Türk dili ve edebiyatı dersi öğretim programını eleştirel düşünme açısından öğretmen görüşlerine dönük olarak incelediği araştırmasında programın eleştirilen düşünce bağlamında nasıl bir etkiye sahip olduğunu belirlemeye çalışmıştır. Araştırmada betimsel araştırma yöntemlerinden olan tarama modeli kullanılmıştır. Buna göre katılımcılara eleştirel düşünceleri belirlemeye yönelik ölçekler uygulanmıştır. Araştırma sonucuna göre 9. Sınıf Türk dili ve edebiyatı dersi öğretim programına ilişkin metin seçimlerinin eleştirel düşünce becerisi açısından kısmi olarak yeterli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kuduban ve Aytekin (2013) Türk dili ve edebiyatı öğretim programına ilişkin öğretmen görüşlerine yönelik yaptıkları çalışmada öğrenme teorisini esas alarak öğretmen görüşlerini belirlemeye çalışmıştır. Araştırmaya 2010-2011 eğitim öğretim yılında Trabzon'da farklı okul türlerinde görev yapmakta olan 36 Türk dili ve edebiyatı öğretmeni katılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlere mülakat tekniği uygulanmıştır. Araştırma sonucuna göre 2005 Türk edebiyatı öğretim programını öğretmenlerin beğendiği fakat mevcut şartlar altında program gereği belirtilen sınıf ortamlarının sağlanamadığı gerekçesiyle eğitim programı uygulanabilir bulunulmamıştır. Aynı zamanda öğretmenler bu eğitim programı çerçevesinde yeteri kadar bilgilendirilmediği sonucuna ulaşmıştır.

Kurtoğlu (2017) Türk dili ve edebiyatı dersi öğretim programında yer alan halk edebiyatı konularıyla ilgili kazanımlara ilişkin öğretmen görüşlerini aldığı çalışmada öğretmenlerin kazanımlara yönelik tutumlarını ve görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada nicel analiz yönteminden faydalanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu 2014-2015 eğitim öğretim yılında Ankara ilinin merkez ilçelerinde görev yapan 184 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonucuna göre kazanımlara yönelik verilen cevaplar doğrultusunda Coşku ve Heyecanı Dile Getiren Metinler konusunda hizmet içi eğitim alıp almama durumlarına göre; olay çerçevesinde oluşan edebi metinler konusunda görev yapmakta oldukları okul türüne göre ve âşık tarzı halk şiiri konusunda hizmet içi eğitim alma durumlarına göre anlamlı bir farklılığın olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Erdem (2017) Türk dili ve edebiyatı dersi öğretimi uygulamaları üzerine yaptığı çalışmada eğitim programlarının uygulanabilirliği ve etkililiği açısından öğretim programını incelemiştir. Araştırmada özellikle Türk dili ve edebiyatı dersi il zümre tutanakları incelenmiş ve uygulamada karşılaşılan sorunlar ve öğretmenlerin çözümlere yönelik önerileri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden birisi olan doküman analizinden yararlanılmıştır. Araştırma sonucuna göre öğretim program, öğretmen kılavuz kitapları, öğrencilerin ders kitapları, üniversiteye geçiş sınavı, eğitim araç ve gereçlerin yeterlilikleri gibi temalarda ilişkin problemlerin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Arseven ve arkadaşları (2017) yaptıkları çalışmada Ortaöğretim Türk dili ve edebiyatı dersi öğretim programı amaçlarının gerçekleşme durumlarına yönelik yaptıkları çalışmada 9, 10, 11, 12. sınıfta öğretim programlarının genel amaçlarına ulaşıp ulaşılmadığını belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmada Sivas ve Amasya illerinde görev

yapan 25 Edebiyat öğretmenine ulaşılmış ve veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucuna göre “eğitim anlayışı”, ders kitaplarının niteliği”, “kişisel çaba”, “sosyal etkinlikler” adı altında temalar oluşturulmuştur. Bu temalarla ilişkili olarak “yoğun öğretim programı”, “bilgi ağırlıklı eğitim”, “YGS ve LYS ağırlıklı ders tutumu” ve “metin uygulama yetersizliği” gibi kodlar oluşturulmuştur. Bu tema ve kodlar aracılığı ile edebiyat dersine ait kitaplarda yer alan metinler, bilgi yüklerinin fazla olduğu ve öğretim programının yoğunluğundan dolayı istenen amaçlara ulaşma noktasında engel teşkil ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Sonuç olarak edebiyat dersine ait ortaöğretim programının amaçlar bağlamında gereken hedeflere tam anlamı ile ulaşamadığı tespit edilmiştir.

Bozkırlı ve Er (2018), Türk dili ve edebiyatı öğretim programının uygulanabilirliğinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesine yönelik yaptıkları çalışmada öğretmen görüşlerine yer vermiştir. Araştırma Kars ilinde farklı liselerde görev yapan 23 Türk dili ve edebiyatı öğretmeni ile yapılan görüşmelerle yapılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmış ve elde edilen bulgular içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucuna göre Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin çoğunluğunun öğretim programında yer alan özel amaçlara ulaşma noktasında sorunlar yaşandığını ifade etmiş ve durumun öğrenci yetersizliğinden kaynaklı olduğunu belirtmişlerdir.

Savaşkan (2018) Türk dili ve edebiyatı öğretmen adaylarının güncellenen öğretim programına yönelik görüşlerini incelediği çalışmada Batı Karadeniz Bölgesinde bulunan bir üniversitede öğrenim gören 72 öğretmen adayı ile görüşmüştür. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden birisi olan olgubilim yönteminden yararlanılmıştır. Araştırmada öğretmen adaylarına yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmış ve elde edilen bulgular betimlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucuna göre araştırmada okumaya ilişkin olumu ve olumsuz öğretmen görüşlerinin olduğu tespit edilmiştir.

Adıgüzel (2019) ortaöğretim Türk dili ve edebiyatı dersi öğretim programlarının konuşma eğitimleri açısından yaptığı çalışmada eğitim programında yer alan öğeleri konuşma eğitimi verilen programlar doğrultusunda karşılaştırmıştır. Araştırma da nitel veri toplama yöntemlerinden olan doküman analizinden faydalanmıştır. Araştırma sonucuna göre konuşma eğitimi veren programlar ile Türk dili ve edebiyatı dersi öğretim programlarında yer alan amaçların ortak şekilde belirlendiği sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca öğretim programlarında yapılan değişikliklerle birlikte 2005 yılından sonra öğrenci merkezli

yaklaşımlara daha çok yönelik yöntem ve tekniklerin kullanıldığı belirtilmiştir.

Calp ve Aslan (2019) 2011 ve 2018 yıllarından çıkartılan Türk dili ve edebiyatı dersine ilişkin öğretim programlarına yönelik yaptıkları karşılaştırdığı çalışmada her iki eğitim programının da amaçlar bağlamında aynı olduğu tespit edilmiştir. 2018 yılında uygulanan programda dil ve edebiyat eğitimi tür odaklı olarak ele alınırken 2011 yılındaki programda öğrenci merkezli ve yapılandırmacı yaklaşımın ön planda tutulduğu tespit edilmiştir. 2011 eğitim programında öğrenme alanları 5 aşamalı olarak belirlenirken, 2018 yılında bu sayı 3'e düşürülmüştür.

Gerçek ve arkadaşları (2019) Türk dili ve edebiyatı öğretim programında yer alan ön okuma kazanımları ve stratejilerine yönelik yaptıkları çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden birisi olan doküman analizi yönteminden yararlanmıştır. Araştırma sonucuna göre Türk dili ve edebiyatı ders kitaplarının okuma becerilerine uygun olarak hazırlandığı, öğrencilerin ön okuma stratejilerini daha etkin kullanabildiklerine dikkat çekilmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Araştırmanın bu kısmında daha önceden belirlenen problem durumlarını araştırmak amacıyla araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı ve verilerin analizi ilgili genel bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, Ortaöğretim 9. Sınıf Türk dili ve edebiyatı dersi öğretim programının boyutları bazında uygulamada karşılaşılan sorunları öğretmen görüşleriyle değerlendirmek amaçlandığı için araştırma nicel araştırma türleri arasında yer alan tarama modelinde desenlenmiştir. Araştırmada olgu ve olayları nesnelleştirerek, gözlemlenebilir, ölçülebilir ve sayısal olarak ifade edilebilir bir şekilde ortaya koyabilmek amacıyla nicel araştırma modelinin kullanılmasına karar verilmiştir. Tarama modeline göre asıl amaçlanan durum geçmiş dönemlerde gerçekleşen bir olayı ya da durumu betimlemekte kullanılan bir yaklaşım olarak ifade edilmektedir (Karasar, 2009, s. 77). Bu nedenle araştırmada tarama modelinin kullanılması kararlaştırılmış ve uygulama bu doğrultuda gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmada da 9. Sınıf Türk dili ve edebiyatı dersi öğretim programına yönelik öğretmen görüşlerini belirlemektir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini; 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı, Ankara İli Pursaklar ilçesinde resmi ve özel okullarda görev yapan Türk dili ve edebiyatı dersine giren toplam 95 öğretmen oluşturmaktadır.

Araştırmada Pursaklar ilçesinde resmi ve özel kurumlarda görev yapan Türk Dili ve Edebiyatı Dersi öğretmenlerinin tamamına ulaşılabileceği varsayıldığı için örneklem tayin edilmemiştir. Katılımcıların frekans ve yüzde dağılımları Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2

Öğretmenlerin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Değişkenler		f	%
Cinsiyet	Kadın	68	71.6
	Erkek	27	28.4
Mesleki Kıdem	5 yıldan az	14	14.7
	6-10 yıl	31	32.6
	11-15 yıl	17	17.9
	16-20 yıl	17	17.9
	21-25 yıl	10	10.5
	26 yıl ve daha fazlası	6	6.3

Tablo 2 incelendiğinde öğretmenlerin %71,6'sı kadın, %28,4'ünün ise erkeklerden oluştuğu görülmektedir. Ayrıca mesleki kıdemlerine göre olan dağılımlarına bakıldığında katılımların %14,7'si 5 yıldan az, %32,6'sı 6-10 yıl, %17,9'u 11-15 yıl, %17,9'u 16-20 yıl, %10,5'i 21-25 yıl ve geriye akalan %6,3'ü ise 26 yıldan daha fazla öğretmenlik mesleğini icra ettiği görülmektedir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada 9. Sınıf Türk dili ve edebiyatı dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşlerine ulaşabilmek için veri toplama aracı olarak anket geliştirilmiştir. Anketin ilk bölümünde öğretmenlerin kişisel bilgilerinin yer aldığı kişisel bilgi formu bulunmaktadır (Ek-1). Araştırmada kullanılan ankette 9. Sınıf Türk dili ve edebiyatı öğretim programında yer alan sözlü iletişim, Yazma ve okuma becerilerine yönelik kazanım boyutunda karşılaşılan durumlarla ilişkili programın içeriğinde, öğrenme-öğretme sürecinde ve ölçme değerlendirme teknik ve yöntemlerinde karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen görüşlerini yansıtan sorular yer almaktadır. Ankette kullanılan sorular araştırmacı ve uzman görüşleri

doğrultusunda düzenlenmiştir. Veri toplama aracı toplam 4 boyut ve 72 sorudan oluşmaktadır. Bunlar kazanım ile ilgili görüşler, içerik ile ilgili görüşler, eğitim durumları ile ilgili görüşler ve ölçme değerlendirme süreci ile ilgili görüşleri kapsamaktadır. Anket 5’li likert tipte hazırlanmış olup “Kesinlikle Katılmıyorum (1). Katılmıyorum (2). Kısmen Katılıyorum (3). Katılıyorum (4). Kesinlikle Katılıyorum (5)” şeklinde puanlandırılmıştır (Ek-2, Ek-3, Ek-4, Ek-5).

Tablo 3

Puan Aralık Değerleri

İfade	Puan	Aralık
Kesinlikle katılmıyorum	1	1.00-1.80
Katılmıyorum	2	1.81-2.60
Kısmen katılıyorum	3	2.61-3.40
Katılıyorum	4	3.41-4.20
Kesinlikle katılıyorum	5	4.21-5.00

9.Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programının uygulanması sürecinde yaşanan sorunların tespitine yönelik elde edilen verilerin analizinde aritmetik ortalamadan yararlanılmıştır. Ortalama değerlerin sözel olarak ifade edilebilmesi için ortalama aralığı hesaplanmıştır. Bu hesaplamada $5-1=4/5=0,80$ aralık değeri olarak belirlenmiştir. Yaşanan sorunlara yönelik ifadelerin karşısında yer alan seçenekler, puanları ve bu seçeneklere ilişkin aralık değerleri aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 4’de güvenirlik sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4

Güvenirlik Analizi

Anket	Soru sayısı	Cronbach’s Alpha
Kazanım	21	.939
İçerik	9	.880
Eğitim Durumu	27	.961
Değerlendirme	15	.944
Genel	72	.979

Ankette yer alan sorulara ilişkin yapılan güvenirlik analiz sonucunda anket sorunların yüksek düzeyde güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma katılan öğretmenlerin 9. Sınıf Türk dili ve edebiyatı dersine yönelik öğretim programında yer alan sorunlar dâhilinde uygulanan ankette elde edilen veriler SPSS 22.0 istatistik programından faydalanılarak analiz edilmiştir.

İlk olarak araştırmaya katılan öğretmenlerin verdikleri cevaplar neticesinde hangi istatistiksel analizin yapılacağını belirlemek amacı ile normallik testi yapılmış ve bunun sonucuna göre hareket edilmiştir. İstatistiksel çalışmalarda normallik testi araştırmacının kullanacağı testlerin nasıl olacağını belirlemek için kullanılmaktadır. Normal dağılım gösteren verilerde parametrik testler, normal dağılım göstermeyen testlerde ise non-parametrik testler kullanılmaktadır.

Tablo 5’de öğretmenlerin anket verdikleri cevaplar sonucunda elde edilen normallik sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 5

Normallik Analizi

Kolmogorov-Smirnov			
Değişkenler	Statistic	df	Sig.
Kazanımlar	.117	95	.003
İçerik	.114	95	.004
Eğitim durumu	.075	95	.041
Değerlendirme	.101	95	.017

Tablo 5’deki normallik analizi sonucuna göre araştırmaya katılan öğretmenlerin kazanım, içerik, eğitim durumu ve değerlendirme boyutunda yaşadıkları sorunlara ilişkin cevapların normal dağılım göstermediği sonucuna ulaşılmıştır ($p<0.05$). Bu nedenle araştırmada verilerin analizi için non-parametrik testlerin kullanılması kararlaştırılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın bu kısmında öğretmenlerin eğitim programına yönelik görüşlerini belirlemek amacı ile yapılan istatistiksel analizlere yer verilmiştir. İlk olarak öğretmenlerin görüşlerini belirlemek amacı ile yapılan betimsel analizlere daha sonrasında öğretmenlerin cinsiyetleri ve mesleki kıdemleri doğrultusunda kazanım, içerik, eğitim durumları ve ölçme değerlendirme boyutlarına yönelik karşılaştırılmalı analizlerine yer verilmiştir.

Öğretmenlerin Öğretim Programı Görüş Anketine İlişkin Betimsel Analizler

Araştırmanın bu kısmında öğretmenlerin 9. Sınıf Türk dili ve edebiyatı dersi öğretim programında yer alan kazanım, içerik, eğitim durumları ve ölçme değerlendirme sürecine ilişkin görüşlerinin yer aldığı betimleyici analizlere yer verilmiştir. Tablo 6’da öğretmenlerin öğretim programında yer alan kazanımlara yönelik görüşlerinin yer aldığı betimsel analizlere yer verilmiştir.

Tablo 6

Öğretmenlerin Kazanım Boyutuna İlişkin Görüşlerine Yönelik Betimsel Analizler

A. PROGRAMIN KAZANIMLARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLER	N	$\bar{X}$	Ss
1. Kazanımlar açık ve anlaşılır bir şekilde ifade edilmiştir.	95	3,88	,78
2. Kazanımlar bireysel farklılıklara uygun yazılmıştır.	95	3,10	1,07
3. Kazanımlar konu alanının gereksinimlerini karşılamaktadır.	95	3,76	,70
4. Kazanımlar günlük yaşamla ilgili iletişim becerileri kazandıracak niteliktedir.	95	3,38	,91
5. Okuma ile ilgili kazanımlar gerçekleştirilebilir niteliktedir.	95	3,52	1,06
6. Yazma ile ilgili kazanımlar gerçekleştirilebilir niteliktedir.	95	3,41	1,13
7. Konuşma ile ilgili kazanımlar gerçekleştirilebilir niteliktedir.	95	3,51	1,06
8. Dinleme ile ilgili kazanımlar gerçekleştirilebilir niteliktedir.	95	3,49	1,01
9. Haftalık ders saati kazanımlara ulaşılması için yeterlidir.	95	3,41	1,17
10. Kazanımlar öğrenciyi merkeze alacak şekilde düzenlenmiştir.	95	3,77	,91
11. Kazanımlar öğrencilerin bilişsel gelişim düzeylerine uygundur.	95	3,41	1,01
12. Kazanımlar öğrencilerin duyuşsal gelişim düzeylerine uygundur.	95	3,46	1,00
13. Kazanımlar öğrencilerin psikomotor gelişim düzeylerine uygundur.	95	3,43	,97
14. Kazanımlar öğrenciye kendi kendine öğrenme becerileri kazandırmaya yöneliktir.	95	3,26	1,02
15. Kazanımlar öğrencilere problem çözme becerisi kazandıracak nitelikte yazılmıştır.	95	3,27	,93
16. Kazanımlar yaratıcı düşünme becerisi kazandıracak nitelikte yazılmıştır.	95	3,32	1,03
17. Kazanımlar eleştirel düşünme becerisi kazandıracak nitelikte yazılmıştır.	95	3,33	1,01
18. Kazanımlar öğrencilere bilgi okuryazarlığı becerisi kazandıracak nitelikte yazılmıştır.	95	3,37	1,09
19. Kazanımlar görsel okuryazarlık becerisi kazandıracak nitelikte yazılmıştır.	95	3,35	,96
20. Kazanımlar medya okuryazarlığı becerisi kazandıracak nitelikte yazılmıştır.	95	3,13	1,07
21. Kazanımlar öğrencilere iletişim ve işbirliği becerisi kazandıracak nitelikte yazılmıştır.	95	3,21	1,12
Toplam		3.42	.67

Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim programında yer alan kazanımlara yönelik toplam ortalamalarının $\bar{X}$ = 3.42 ve kazanımların uygulanmasına “Katılıyorum” düzeyinde görüş bildirdikleri tespit edilmiştir. Öğretmenlerin kazanımlara ilişkin görüşlerinin olumlu olduğu, farklı bir deyişle kazanımların öğrencilere kazandırılacak nitelikte olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin Türk dili ve edebiyatı dersi öğretim programında yer alan kazanım ifadelerine ilişkin görüşlerini bildirdikleri Tablo 6 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin verdikleri cevaplar doğrultusunda oluşturulan ortalama puanlara

bakıldığında “Kazanımlar açık ve anlaşılır bir şekilde ifade edilmiştir.” ifadesinden elde edilen puanın en yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}$ = 3.88). Bu ortalama sonucuna göre öğretmenlerin bu ifadeye “Katılıyorum” düzeyinde görüş bildirdikleri tespit edilmiştir. Daha sonrasında “Kazanımlar öğrenciyi merkeze alacak şekilde düzenlenmiştir.” ifadesi yer almaktadır ($\bar{X}$ = 3.77). Bu ortalama sonucuna göre öğretmenlerin bu ifadeye “Katılıyorum” düzeyinde görüş bildirdikleri tespit edilmiştir. Ayrıca “Kazanımlar konu alanının gereksinimlerini karşılamaktadır.” ifadesinin ise yüksek olduğu saptanmıştır ($\bar{X}$ = 3.76). Bu ortalama sonucuna göre öğretmenlerin bu ifadeye “Katılıyorum” düzeyinde görüş bildirdikleri tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin en düşük görüş bildirdikleri durumlar incelendiğinde “Kazanımlar bireysel farklılıklara uygun yazılmıştır.” İfadesinin en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir ($\bar{X}$ = 3.10). Bu ortalama sonucuna göre öğretmenlerin bu ifadeye “Kısmen Katılıyorum” düzeyinde görüş bildirdikleri tespit edilmiştir. Daha sonra ise “Kazanımlar medya okuryazarlığı becerisi kazandıracak nitelikte yazılmıştır.” İfadesi yer almaktadır ($\bar{X}$ = 3.13). Bu ortalama sonucuna göre öğretmenlerin bu ifadeye “Kısmen Katılıyorum” düzeyinde görüş bildirdikleri tespit edilmiştir. Ayrıca “Kazanımlar öğrencilere iletişim ve işbirliği becerisi kazandıracak nitelikte yazılmıştır.” İfadesinde düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir ($\bar{X}$ = 3.21). Bu ortalama sonucuna göre öğretmenlerin bu ifadeye “Kısmen Katılıyorum” düzeyinde görüş bildirdikleri tespit edilmiştir.

Tablo 7’de öğretmenlerin öğretim programında yer alan içeriklere yönelik görüşlerinin yer aldığı betimsel analizlere yer verilmiştir.

Tablo 7

Öğretmenlerin İçerik Boyutuna İlişkin Görüşlerine Yönelik Betimsel Analizler

B) PROGRAMIN İÇERİĞİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLER	N	$\bar{X}$	Ss
1. İçerikte kullanılan dil açık ve anlaşılırdır,	95	3,90	,91
2. İçerik öğrencilerin öğrenme düzeylerine uygundur,	95	3,57	1,03
3. İçerik gerçek yaşamla ilişkilidir,	95	3,33	,98
4. İçerik öğrencilerin ilgi alanlarına uygundur,	95	2,96	1,05
5. İçerik, kazanımları gerçekleştirebilecek niteliktedir,	95	3,44	,96
6. İçerik öğrencileri araştırma yapmaya teşvik edici niteliktedir,	95	3,33	,96
7. İçerik zengin materyallerle desteklenecek niteliktedir,	95	3,20	1,05
8. İçerik için öngörülen süreler yeterlidir,	95	3,25	1,03
9. İçerik günceldir,	95	3,57	,95
Toplam		3,40	,71

Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim programında yer alan kazanımlara yönelik toplam ortalamalarının $\bar{X}= 3.40$ ve içeriğin uygulanmasına “Kısmen Katılıyorum” düzeyinde görüş bildirdikleri tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin Türk dili ve edebiyatı dersi öğretim programında yer alan içeriğe ilişkin görüşlerini bildirdikleri Tablo 7 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin verdikleri cevaplar doğrultusunda oluşturulan ortalama puanlara bakıldığında “İçerikte kullanılan dil açık ve anlaşılırdır.” ifadesinin en yüksek ortalama puanına sahip olduğu görülmektedir ($\bar{X}= 3.90$). Bu ortalama sonucuna göre öğretmenlerin bu ifadeye “Katılıyorum” düzeyinde görüş bildirdikleri tespit edilmiştir. Aynı zamanda “İçerik öğrencilerin öğrenme düzeylerine uygundur.” ve “İçerik günceldir.” ifadelerine verilen ortalama puanların ise en yüksek 2. ve 3. ifadeler olduğu tespit edilmiştir ($\bar{X}= 3.57$). Bu ortalama sonucuna göre öğretmenlerin bu ifadelerle “Katılıyorum” düzeyinde görüş bildirdikleri tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin en düşük görüş bildirdikleri durumlar incelendiğinde “İçerik öğrencilerin ilgi alanlarına uygundur.” ifadesinin en düşük ortalama puanına sahip olduğu görülmektedir ($\bar{X}= 2.96$). Bu ortalama sonucuna göre öğretmenlerin bu ifadeye “Kısmen Katılıyorum” düzeyinde görüş bildirdikleri tespit edilmiştir. Ayrıca “İçerik zengin materyallerle desteklenecek niteliktedir.” ifadesi de öğretmenler tarafından düşük ortalama puana sahip olduğu görülmektedir ($\bar{X}= 3.20$). Bu ortalama sonucuna göre öğretmenlerin bu ifadeye “Kısmen Katılıyorum” düzeyinde görüş bildirdikleri tespit edilmiştir.

Tablo 8’de öğretmenlerin öğretim programında yer alan eğitim durumlarına yönelik görüşlerinin yer aldığı betimsel analizlere yer verilmiştir.

Tablo 8

Öğretmenlerin Eğitim Durumları Boyutuna İlişkin Görüşlerine Yönelik Betimsel Analizler

C, PROGRAMIN EĞİTİM DURUMLARINA (YÖNTEM-TEKNİKLER, ARAÇ-GEREÇLER VB,) İLİŞKİN GÖRÜŞLER	N	$\bar{X}$	Ss
1. Programdaki yöntem ve teknikler kazanımları gerçekleştirecek niteliktedir,	95	3,74	,89
2. Programda önerilen yöntem ve teknikler 9 sınıf düzeyine uygun nitelik taşımaktadır,	95	3,50	,96
3. Etkinlikler, öğrencilerin derse aktif katılımını sağlayacak niteliktedir,	95	3,30	1,06
4. Etkinliklerin uygulanması için verilen süre yeterlidir,	95	3,15	1,08
5. Etkinlikler öğrencilerin yaşlarına uygun olarak öğrenme özellikleri göz önünde bulundurularak düzenlenmiştir,	95	3,35	1,03
6. Sınıflardaki öğrenci sayısı programı uygulamak için uygundur,	95	2,87	1,29
7. Eğitim durumlarında yöntemsel zenginlik öngörülmektedir,	95	3,21	1,16
8. Etkinlikler, öğrencinin öğrenme ihtiyaçlarına cevap verici niteliktedir,	95	3,32	,96
9. Etkinliklerde öğrencilerin işbirliği yapmaları öngörülmüştür	95	3,16	1,03
10. Eğitim durumlarında öngörülen yöntem ve teknikler, derse olan ilgi ve motivasyonu artıracak niteliktedir,	95	3,34	,98
11. Etkinlikler için uygun teknolojik araçlar (etkileşimli tahta, CD çalar, projeksiyon makinesi, DVD v.b) kolayca ulaşılabilecek niteliktedir	95	3,53	,96
12. Etkinlikler için özgün materyaller öngörülmüştür,	95	3,10	,96
13. Etkinlikler iletişime dayalı öğrenmeyi teşvik edici niteliktedir,	95	3,54	,93
14. Etkinlikler öğrencinin konuşma becerisini geliştirmeye uygundur,	95	3,70	,93
15. Etkinlikler öğrencinin okuma becerisini geliştirmeye uygundur,	95	3,65	,97
16. Etkinlikler öğrencinin yazma becerisini geliştirmeye uygundur,	95	3,72	,96
17. Etkinlikler öğrencinin dinleme becerisini geliştirmeye uygundur,	95	3,62	,92
18. Etkinliklerin öğretmen öğrenci işbirliği ile belirlenmesi istenmiştir,	95	3,54	,99

Tablo 8 Devam

19. Etkinlikler öğrenciye esnek öğrenme fırsatları (öğrenci özerkliği) verecek şekilde düzenlenmiştir,	95	3,00	1,07
20. Eleştirel düşünmeyi sağlayan etkinliklere yer verilmiştir,	95	3,15	1,13
21. Yaratıcı düşünmeyi sağlayan etkinliklere yer verilmiştir,	95	3,16	1,06
22. Problem çözme bilincini sağlayan etkinliklere yer verilmiştir,	95	3,10	1,06
23. Öğrencilerin ‘yaparak yaşayarak’ öğrenmelerini sağlayıcı etkinliklere yer verilmiştir,	95	3,05	1,08
24. Bilgi okuryazarlığı becerisi kazandıracak etkinliklere yer verilmiştir,	95	3,24	1,07
25. Görsel okuryazarlık becerisi kazandıracak etkinliklere yer verilmiştir,	95	3,20	1,08
26. Medya okuryazarlığı becerisi kazandıracak etkinliklere yer verilmiştir,	95	3,00	1,09
27. İletişim ve işbirliği becerisi kazandıracak etkinliklere yer verilmiştir,	95	3,11	1,12
Toplam		3,32	,73

Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim programında yer alan eğitim durumlarına yönelik toplam ortalamalarının $\bar{X}= 3.32$ ve eğitim durumlarının uygulanmasına “Kısmen Katılıyorum” düzeyinde görüş bildirdikleri tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin Türk dili ve edebiyatı dersi öğretim programında yer alan eğitim durumlarına ilişkin görüşlerini bildirdikleri Tablo 8 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin verdikleri cevaplar doğrultusunda oluşturulan ortalama puanlara bakıldığında “Programdaki yöntem ve teknikler kazanımları gerçekleştirecek niteliktedir.” ifadesinin en yüksek ortalama puana sahip olduğu görülmektedir ($\bar{X}= 3.74$). Bu ortalama sonucuna göre öğretmenlerin bu ifadeye “Katılıyorum” düzeyinde görüş bildirdikleri tespit edilmiştir. Aynı zamanda “Etkinlikler öğrencinin yazma becerisini geliştirmeye uygundur.” ifadesinin de öğretmen görüşlerinde yüksek puan aldığı bir diğer ifade olduğu görülmektedir ($\bar{X}= 3.72$). Bu ortalama sonucuna göre öğretmenlerin bu ifadeye “Katılıyorum” düzeyinde görüş bildirdikleri tespit edilmiştir. Bunlara ek olarak ankette yer alan “Etkinlikler öğrencinin konuşma becerisini geliştirmeye uygundur.” ifadesi de yüksek olan bir diğer ifade olduğu görülmektedir ($\bar{X}=3.70$). Bu ortalama sonucuna göre öğretmenlerin bu ifadeye “Katılıyorum” düzeyinde görüş bildirdikleri tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin en düşük görüş bildirdikleri durumlar incelendiğinde “Sınıflardaki öğrenci sayısı programı uygulamak için uygundur.” ifadesinin en düşük ortalama puanına sahip olduğu görülmektedir ($\bar{X}= 2.87$). Bu ortalama sonucuna göre öğretmenlerin bu ifadeye “Kısmen Katılıyorum” düzeyinde görüş bildirdikleri tespit edilmiştir. Ayrıca Etkinlikler öğrenciye esnek öğrenme fırsatları (öğrenci özerkliği) verecek şekilde düzenlenmiştir.” ve “Medya okuryazarlığı becerisi kazandıracak etkinliklere yer verilmiştir.” ifadelerinin de

öğretmen görüşlerinden düşük puan aldığı görülmektedir ($\bar{X}=3.00$). Bu ortalama sonucuna göre öğretmenlerin bu ifadelere “Kısmen Katılıyorum” düzeyinde görüş bildirdikleri tespit edilmiştir.

Tablo 9’da öğretmenlerin öğretim programında yer alan ölçme değerlendirmeye yönelik görüşlerinin yer aldığı betimsel analizlere yer verilmiştir.

Tablo 9

Öğretmenlerin Ölçme Değerlendirme Boyutuna İlişkin Görüşlerine Yönelik Betimsel Analizler

D) PROGRAMIN ÖLÇME DEĞERLENDİRME BOYUTUNA İLİŞKİN GÖRÜŞLER	N	$\bar{X}$	Ss
1, Ölçme ve değerlendirme teknikleri kazanımlarla tutarlıdır,	95	3,46	1,06
2, Program akran değerlendirmeye yer verecek niteliktedir,	95	3,00	1,02
3, Program öz değerlendirmeye yer verecek niteliktedir,	95	3,11	1,00
4, Ölçme ve değerlendirme araçları süreç değerlendirmeye odaklanmaktadır,	95	3,04	1,01
5, Değerlendirme etkinlikleri öğrencilerin kazanımlarına ulaşip ulaşmadıklarını ortaya çıkartacak niteliktedir,	95	3,32	1,02
6, Ölçme ve değerlendirme etkinlikleri öğretmen ve öğrencinin sürece birlikte aktif olarak katılımını sağlayacak biçimdedir,	95	3,31	1,07
7, Öğrenciler grup etkinliklerinde hem kendi hem de arkadaşlarının çalışma ve gelişimleriyle ilgili söz hakkına sahiptir,	95	3,41	1,14
8, Ölçme ve değerlendirme teknikleri öğrencilerin gelişim düzeylerini dikkate almaktadır,	95	3,40	1,04
9, Öğrenci ürün dosyaları öğrencilerin dil gelişimini izlemeye katkı sağlayıcı niteliktedir,	95	3,29	1,06
10, Alternatif değerlendirme yöntemlerini kullanmak için süre yeterlidir,	95	3,02	1,12
11, Öğrencilerin öğrenme sürecindeki performansını değerlendirmek esas alınmıştır,	95	3,47	1,01
12, Dinleme becerisinin günlük yaşamda gelişimine uygun ölçme ve değerlendirme yapılmaktadır,	95	3,38	1,03
13, Okuma becerisinin günlük yaşamda gelişimine uygun ölçme ve değerlendirme yapılmaktadır,	95	3,45	1,07
14, Yazma becerisinin günlük yaşamda gelişimine uygun ölçme ve değerlendirme yapılmaktadır,	95	3,45	1,11
15, Konuşma becerisinin günlük yaşamda gelişimine uygun ölçme ve değerlendirme yapılmaktadır,	95	3,48	1,05
Toplam		3,30	,79

Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim programında yer alan ölçme değerlendirme boyutuna yönelik toplam ortalamalarının $\bar{X}= 3.30$ ve ölçme değerlendirme araçlarının uygulanmasına “Kısmen Katılıyorum” düzeyinde görüş bildirdikleri tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin Türk dili ve edebiyatı dersi öğretim programında yer alan ölçme değerlendirme boyutuna ilişkin görüşlerini bildirdikleri Tablo 9 incelendiğinde araştırmaya

katılan öğretmenlerin verdikleri cevaplar doğrultusunda oluşturulan ortalama puanlara bakıldığında “Konuşma becerisinin günlük yaşamda gelişimine uygun ölçme ve değerlendirme yapılmaktadır. ” ifadesinin en yüksek ortalama puana sahip olduğu görülmektedir ($\bar{X}$ = 3.48). Bu ortalama sonucuna göre öğretmenlerin bu ifadelere “Katılıyorum” düzeyinde görüş bildirdikleri tespit edilmiştir. Aynı zamanda “öğrencilerin öğrenme sürecindeki performansını değerlendirmek esas alınmıştır.” ifadesinin de öğretmen görüşlerinde yüksek puan aldığı görülmektedir ($\bar{X}$ = 3.47). Bu ortalama sonucuna göre öğretmenlerin bu ifadelere “Katılıyorum” düzeyinde görüş bildirdikleri tespit edilmiştir. Bunlara ek olarak “Ölçme ve değerlendirme teknikleri kazanımlarla tutarlıdır.” ifadesini de yüksek olan bir başka ifade olduğu tespit edilmiştir ($\bar{X}$ = 3.46). Bu ortalama sonucuna göre öğretmenlerin bu ifadelere “Katılıyorum” düzeyinde görüş bildirdikleri tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin en düşük görüş bildirdikleri durumlar incelendiğinde “Program akran değerlendirmeye yer verecek niteliktedir.” İfadesinin en düşük ortalama puanına sahip olduğu görülmektedir ($\bar{X}$ = 3.00). Bu ortalama sonucuna göre öğretmenlerin bu ifadelere “Kısmen Katılıyorum” düzeyinde görüş bildirdikleri tespit edilmiştir. Aynı zamanda “Alternatif değerlendirme yöntemlerini kullanmak için süre yeterlidir.” İfadesi de öğretmenler tarafından düşük puan aldığı görülmektedir ($\bar{X}$ = 3.02). Bu ortalama sonucuna göre öğretmenlerin bu ifadelere “Kısmen Katılıyorum” düzeyinde görüş bildirdikleri tespit edilmiştir. “Ölçme ve değerlendirme araçları süreç değerlendirmeye odaklanmaktadır.” İfadesi de öğretmenler tarafından düşük puan alan bir başka ifade olduğu görülmektedir ($\bar{X}$ = 3.04). Bu ortalama sonucuna göre öğretmenlerin bu ifadelere “Kısmen Katılıyorum” düzeyinde görüş bildirdikleri tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programında Yer Alan Boyutlara İlişkin Anketten Aldıkları Puanlara İlişkin İstatistiksel Analizler

Tablo 10

Öğretmenlerin Öğretim Programında Yer Alan Alt Boyutlara İlişkin Puan Ortalamalarına Ait Betimsel İstatistikler

Boyutlar	N	$\bar{X}$	Ss
Kazanım	95	3,42	,67
İçerik	95	3,40	,71
Eğitim Durumu	95	3,32	,73
Ölçme-Değerlendirme	95	3,30	,79
Genel	95	3,36	,65

Tablo 10 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretim programında yer alan kazanım ortalaması $\bar{X}$ = 3.42 (Katılıyorum), içerik ortalaması $\bar{X}$ = 3.40 (Kararsızım), eğitim durumları ortalaması $\bar{X}$ = 3.32 (Kararsızım), ölçme değerlendirme ortalaması ise $\bar{X}$ = 3.30 (Kararsızım) olarak tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin öğretim programının geneline yönelik ortalaması ise $\bar{X}$ = 3.36 (Kararsızım) düzeyinde görüş bildirdikleri tespit edilmiştir.

Tablo 11’de öğretmenlerin cinsiyetleri ile öğretim programında yer alan boyutlara yönelik karşılaştırılmalı Mann-Whitney U test sonucuna yer verilmiştir.

Tablo 11

Öğretmenlerin Cinsiyetleri ve Öğretim Programına İlişkin Mann-Whitney U Test Sonuçları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	U	p
Kazanım	Kadın	68	49.04	847.500	.561
	Erkek	27	45.39		
İçerik	Kadın	68	48.99	850.500	.577
	Erkek	27	45.50		
Eğitim Durumu	Kadın	68	47.43	879.500	.751
	Erkek	27	49.43		
Ölçme-Değerlendirme	Kadın	68	49.36	825.500	.445
	Erkek	27	44.57		
Genel	Kadın	68	48.94	854.000	.597
	Erkek	27	45.63		

Tablo 11 incelendiğinde öğretmenlerin cinsiyetleri ile kazanım ögesine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (U= 847.500, p>.05). Fakat kadın öğretmenlerin sıra ortalamalarının (Sıra Ortalama= 49.04) erkek öğretmenlere (Sıra

Ortalama= 45.39) göre daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin cinsiyetleri ile içerik ögesine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($U= 850.500$, $p>.05$). Fakat kadın öğretmenlerin sıra ortalamalarının (Sıra Ortalama= 48.99) erkek öğretmenlere (Sıra Ortalama= 45.55) göre daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin cinsiyetleri ile eğitim durumu ögesine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($U= 879.500$, $p>.05$). Fakat erkek öğretmenlerin sıra ortalamalarının (Sıra Ortalama= 49.43) kadın öğretmenlere (Sıra Ortalama= 47.43) göre daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin cinsiyetleri ile ölçme ve değerlendirme ögesine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($U= 825.500$, $p>.05$). Fakat kadın öğretmenlerin sıra ortalamalarının (Sıra Ortalama= 49.36) sıra ortalamalarının erkek öğretmenlere (Sıra Ortalama= 44.57) göre daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin cinsiyetleri ile öğretim programının geneline yönelik görüşleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($U= 854.000$, $p>.05$). Fakat kadın öğretmenlerin sıra ortalamalarının (Sıra Ortalama= 48.94) erkek öğretmenlere (Sıra Ortalama= 45.63) göre daha fazla olduğu tespit edilmiştir.

Genel olarak katılımcıların cinsiyetleri ile öğretim programında yer alan alt boyutlar ile genel durumlar arasındaki farklılık olmamasına rağmen kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha yüksek görüş bildirdikleri tespit edilmiştir. Kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere nazaran öğretim programında yer alan öğeleri daha olumlu yönden inceledikleri ve daha yapıcı olarak hareket ettiklerinden kaynaklı ortalamalarının daha fazla olduğu söylenebilir. Kadın öğretmenler öğretim programında yer alan kazanım, içerik ve ölçme değerlendirme boyutlarında erkeklere nazaran programın daha uygulanabilir olduğu noktasında görüş bildirmelerinin temel nedeni uygulamadan daha çok teori de aktif olduklarını göstermektedir. Erkek öğretmenler ise daha çok eğitim programının uygulama basamağı olarak görülen eğitim durumları noktasında bayan öğretmenlere nazaran daha yüksek görül bildiriminin nedeni olarak yöntem ve teknik kullanımı noktasında daha ilgili olmaları olarak gösterilebilir.

Tablo 12’de öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile öğretim programında yer alan kazanım yönelik karşılaştırılmalı Kruskal Wallis test sonucuna yer verilmiştir.

Tablo 12

Öğretmenlerin Mesleki Kıdemleri ve Öğretim Programında Yer Alan Kazanım Boyutuna İlişkin Kruskal Wallis Test Sonuçları

Alt Boyutlar	Mesleki Kıdem	N	Sıra Ortalama	Sd	χ^2	P
Kazanım	5 yıldan az	14	53.07	5	7.726	.172
	6-10 yıl	31	43.39			
	11-15 yıl	17	58.09			
	16-20 yıl	17	46.74			
	21-25 yıl	10	53.20			
	26 yıl ve daha fazlası	6	26.33			

Tablo 12 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile öğretim programında yer alan kazanımlara ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($\chi^2= 7.726$, $p>.05$). Anlamlı bir farklılık olmamasına rağmen sıra ortalamalar incelendiğinde 11-15 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin sıra ortalamalarının (Sıra Ortalama= 58.09) diğer mesleki kıdeme sahip öğretmenlere nazaran daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu durumun bu şekilde olmasındaki en temel etkenlerden birisi de öğretmenlik mesleğinde tam olarak kendini geliştirme ve durumları değerlendirme zamanı olan tecrübe edinme ve deneyimleri uygulamada aktarma noktasında gereken kıdeme ulaşmış olma olarak ifade edilebilir.

Tablo 13’de öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile öğretim programında yer alan içerik yönelik karşılaştırılmalı Kruskal Wallis test sonucuna yer verilmiştir.

Tablo 13

Öğretmenlerin Mesleki Kıdemleri ve Öğretim Programında Yer Alan İçerik Boyutuna İlişkin Kruskal Wallis Test Sonuçları

Alt Boyutlar	Mesleki Kıdem	N	Sıra Ortalama	Sd	χ^2	P
İçerik	5 yıldan az	14	63.29	5	8.327	.139
	6-10 yıl	31	44.26			
	11-15 yıl	17	54.74			
	16-20 yıl	17	40.82			
	21-25 yıl	10	46.40			
	26 yıl ve daha fazlası	6	35.58			

Tablo 13 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile öğretim programında yer alan içeriğe ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($\chi^2= 8.327$, $p>.05$). Anlamlı bir farklılık olmamasına rağmen sıra ortalamalar incelendiğinde 5 yıldan daha az mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin sıra

ortalamlarının (Sıra Ortalama= 63.29) diğer mesleki kıdeme sahip öğretmenlere nazaran daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Eğitim fakültesinden yeni mezun olan öğretmenlerin öğretim programında yer alan içerik boyutuna yönelik bilgilerinin taze olması ve daha çok teoride çalışma imkânı bulunmaları bu boyutta yüksek görüş bildirmelerine neden olduğu söylenebilir.

Tablo 14’de öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile öğretim programında yer alan eğitim durumlarına yönelik karşılaştırılmalı Kruskal Wallis test sonucuna yer verilmiştir.

Tablo 14

Öğretmenlerin Mesleki Kıdemleri ve Öğretim Programında Yer Alan Eğitim Durumları Boyutuna İlişkin Kruskal Wallis Test Sonuçları

Alt Boyutlar	Mesleki Kıdem	N	Sıra Ortalama	Sd	X ²	P
Eğitim Durumları	5 yıldan az	14	61.93	5	6.994	.221
	6-10 yıl	31	40.06			
	11-15 yıl	17	52.21			
	16-20 yıl	17	46.74			
	21-25 yıl	10	51.50			
	26 yıl ve daha fazlası	6	42.33			

Tablo 14 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile öğretim programında yer alan eğitim durumlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($X^2= 6.994$, $p>.05$). Anlamlı bir farklılık olmamasına rağmen sıra ortalamalar incelendiğinde 5 yıldan daha az mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin sıra ortalamalarının (Sıra Ortalama= 61.93) diğer mesleki kıdeme sahip öğretmenlere nazaran daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Eğitim programlarının gün geçtikçe değişmesi ve farklı durumlara uyum sağlaması okullardan yeni mezun olan öğretmenlerde daha kolay uygulanabilir olduğundan kaynaklandığı yorumu yapılabilir. Yeni mezun olan öğretmenlerin eğitim durumlarına ilişkin yeni yaklaşımları biliyor olması ve hizmet içi eğitim almasına gerek kalmadan diğer mesleki kıdeme sahip öğretmenlere nazaran daha fazla görüş bildirmeleri bu durum üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Tablo 15’de öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile öğretim programında yer alan ölçme değerlendirmeye yönelik karşılaştırılmalı Kruskal Wallis test sonucuna yer verilmiştir.

Tablo 15

Öğretmenlerin Mesleki Kıdemleri ve Öğretim Programında Yer Alan Ölçme ve Değerlendirme Boyutuna İlişkin Kruskal Wallis Test Sonuçları

Alt Boyutlar	Mesleki Kıdem	N	Sıra Ortalama	Sd	X ²	P
Ölçme Değerlendirme	5 yıldan az	14	51.11	5	2.194	.822
	6-10 yıl	31	45.00			
	11-15 yıl	17	48.00			
	16-20 yıl	17	54.41			
	21-25 yıl	10	47.80			
	26 yıl ve daha fazlası	6	38.42			

Tablo 15 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile öğretim programında yer alan içeriğe ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($X^2= 2.194$, $p>.05$). Anlamlı bir farklılık olmamasına rağmen sıra ortalamalar incelendiğinde 16-20 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin sıra ortalamalarının (Sıra Ortalama= 54.41) diğer mesleki kıdeme sahip öğretmenlere nazaran daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlik mesleğinde öğrencilerin bilgi düzeylerinin ölçülmesi bir derste anlatılan konuların öğrenilmiş olduğunun denetlenmesi açısından oldukça önemlidir. Bu bağlamda mesleki kıdem arttıkça öğretmenler bu duruma daha fazla önem gösterdiği ortalama puanlar doğrultusunda durumu destekler niteliktedir. Özellikle mesleğin en verimli yılları olarak gösterilen bu kıdem aralığı öğretmenlerin daha çok öğrencilerin ne kadar öğrendiler sorusuna cevap aradığı dönem olarak ifade edilebilir.

BÖLÜM V

SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Çalışmanın bu bölümünde araştırmaya katılan öğretmenlerin ankette yer alan sorulara verdikleri cevaplar doğrultusunda elde edilen bulguların sonuçlarına, tartışmalarına ve uygulama sonrasında öğretim programında yer alan eksiklikler ve sorunlara ilişkin önerilerde bulunulmuştur.

Sonuç ve Tartışma

Öğretmenlerin Eğitim Programında Yer Alan Kazanım Alt Boyutuna İlişkin Sonuçlar

Öğretmenlerin 9. Sınıf Türk dili ve edebiyatı dersi öğretim programında yer alan kazanımlara ilişkin verilen cevaplara göre öğretmenlerin en çok “Katılıyorum” düzeyinde görüş bildirdiği ifadeler şu şekildedir:

- “Kazanımlar açık ve anlaşılır bir şekilde ifade edilmiştir.”
- “Kazanımlar konu alanının gereksinimlerini karşılamaktadır.”
- “Kazanımlar öğrencilere iletişim ve işbirliği becerisi kazandıracak nitelikte yazılmıştır.”

Öğretmenlerin vermiş oldukları cevaplar doğrultusunda en yüksek “Katılıyorum” cevabı “Kazanımlar açık ve anlaşılır bir şekilde ifade edilmiştir.” ifadesi sahip olmuştur. Öğretim programında yer alan kazanımların uygulamada etkin rol üstlenen öğretmenler tarafından açık ve net bir şekilde anlaşılması gerekmektedir. Kazanımlar öğrencilerin dönem sonunda

ya da konu bitiminde yapabildiği ifadeleri içermektedir. Bu nedenle uzmanlar tarafından hazırlanan eğitim programlarının da yer alan kazanımların açık ve net bir şekilde anlaşılabilir olması öğretmenin dersi anlatırken neye odaklanması gerektiği noktasında net bilgiler içerir.

Öğretmenler tarafından “Katılıyorum” düzeyinde yüksek ortalamaya sahip olan bir başka ifade ise “Kazanımlar öğrenciyi merkeze alacak şekilde düzenlenmiştir.” olmuştur. 2005 yılından önce daha çok geleneksel yaklaşımlar doğrultusunda bilginin ezberlendiği ve öğrencilerin süreç içerisinde pasif konumda olduğu öğretim programlarına yer verilirken. Günümüzde daha çok öğrencilerin öğrenme sürecinde daha aktif oldukları ve öğrencilerin bilgileri daha çok kendi eksenini etrafından öğrenebildiği yaşantıların sunulmasına yönelik uygulamalara yer verilmiştir. Öğrencinin aktif olmasını sağlayacak kazanımlar öğrenmenin daha kalıcı olması açısından oldukça önemlidir. Kalıcı öğrenmenin yanı sıra anlamlı öğrenme sürecinde de öğrencinin merkezi konumda olması buluş yolu ile öğrenme noktasında oldukça önemli bir durum olarak görülmektedir.

Öğretmenler tarafından “Katılıyorum” yüksek ortalamaya sahip olan “Kazanımlar konu alanının gereksinimlerini karşılamaktadır.” ifadesiyle öğretim programında yer alan kazanımların konu ile ilişkili olduğu ifade edilmektedir. Öğretim programlarının başarıya ulaşabilmesinde konu alanı yani disiplinlerin gereken beklentileri karşılaması açısından oldukça önemlidir. Bu nedenle 9. Sınıf Türk dili ve edebiyatı dersi öğretim programında yer alan kazanımların konu alanları ile ilişkili olması uygulanabilirlik açısından oldukça önemlidir.

Öğretmenlerin 9. Sınıf Türk dili ve edebiyatı dersi öğretim programında yer alan kazanımlara ilişkin “Kısmen Katılıyorum” düzeyinde görüş bildirdikleri ifadeler:

- “Kazanımlar bireysel farklılıklara uygun yazılmıştır.”
- “Kazanımlar medya okuryazarlığı becerisi kazandıracak nitelikte yazılmıştır.”
- “Kazanımlar öğrencilere iletişim ve işbirliği becerisi kazandıracak nitelikte yazılmıştır.”

Öğretmenlerin vermiş oldukları cevaplar doğrultusunda en düşük “Kısmen Katılıyorum” cevabı “Kazanımlar bireysel farklılıklara uygun yazılmıştır.” ifadesi sahip olmuştur. Öğretmenlerin kazanımlara ilişkin görüşlerinde bireysel farklılıkların dikkate alınmamış olması programın geçerliliği ve uygulanabilirliği açısından bir sorun olarak görülmektedir.

Çünkü her birey kendisine has özellikler taşımakta ve öğrenmede bireysel farklılıklar gözetilmek zorundadır. Bireysel farklılıkların önemslenmediği durumlarda öğrenme tam anlamı ile gerçekleşmeyebilir. Bu nedenle öğretim programlarının öğrencilere dönüklük boyutunda özellikle dikkat edilmesi gereken durumlardan birisi de bireysel farklılıkların ön planda tutulduğu çalışmaların yürütülmesidir.

Öğretmenler tarafından verilen cevaplar doğrultusunda “Kısmen Katılıyorum” düzeyinde düşük ortalamaya sahip olan bir başka ifade ise “Kazanımlar medya okuryazarlığı becerisi kazandıracak nitelikte yazılmıştır.” olmuştur. Günümüzde medya okuryazarlığı oldukça önemli kavramlar arasında yer almaktadır. Türk dili ve edebiyatı dersi öğretim programının bu kavramdan uzak olması günümüz teknolojileri ışığında büyük bir eksiklik olarak kabul görmektedir. Medya okuryazarlığı ile birlikte öğrenciler kitle iletişim araçları aracılığı ile elde etmiş oldukları mesajları çözümleme, değerlendirme ve iletme yeteneğine sahip olabilmektedir. Küreselleşme ve teknolojik yenilikler ışığında öğretim programlarının bu kavrama yer vererek kendini geliştirmesi gerekmektedir. Bu bağlamda kazanımlarda medya okuryazarlığı becerileri kazandıracak durumlara yer verilmesi öğrencilerin medya iletilerini doğru okumalarına ve kendi iletilerini üretebilmesi açısından oldukça önemli görülmektedir.

Bir diğer düşük “Kısmen Katılıyorum” düzeyine sahip ifade ise “Kazanımlar öğrencilere iletişim ve işbirliği becerisi kazandıracak nitelikte yazılmıştır.” İfadesi olmuştur. Kazanımların öğrenciler arasındaki iletişimi geliştirici özellikte olması gerekmektedir. Buna ek olarak öğrenciler arasındaki işbirliğini artırıcı faaliyetleri kapsayan bir şekilde kazanımların tasarlanması öğrencilerin öğrenme sürecini olumlu yönde desteklemektedir. Bu nedenle Türk dili ve edebiyatı dersi öğretim programında yer alan kazanımların daha anlamlı bir şekilde kavranabilmesi ve öğrenilmesi için öğrencileri işbirliğine yönlendiren kazanımlara ve birbirleri arasındaki iletişimi artırıcı faaliyetlere yer verilmesi gerekmektedir.

Öğretmenlerin öğretim programının bir alt boyutu olan kazanım boyutuna ilişkin görüşlerinin ortalamasına bakıldığında öğretmenlerin Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Dersi Programında yer alan kazanımlara ilişkin “Katılıyorum” düzeyinde bir görüş bildirdikleri tespit edilmiştir. Bu bağlamda Türk dili ve edebiyatı dersi öğretim programında yer alan kazanımlara ilişkin sorunları tespit etmek adına ortalamanın altında puan alan kazanımların öğretmenler tarafından bir sorun teşkil ettiği yorumu yapılabilir. EARGED (2006) ve

Şahin (2007) Türkçe öğretim programında yer alan kazanımlara yönelik öğretmen görüşlerini belirlediği çalışmasında kazanımlara yönelik olarak öğretmenlerin genel olarak olumlu yönde görüş bildirdikleri sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuçlar araştırmanın sonuçlarına göre benzerlik göstermektedir. Bununla birlikte Özbay (2008) yaptığı çalışmasında 2005 yılında uygulamada olan Türkçe öğretim programında yer alan amaç ve kazanımları incelediği çalışmasından bazı eksikliklerin olduğunu tespit etmiştir. Bu araştırma sonucuna göre kazanımların becerilere göre dağılımlarından, uygulanmasında ve anlaşılır olması noktasında tutarsızlıkların olduğunu belirlemiştir. Durukan (2013) yaptığı çalışmasında ise öğretmenlerin kazanımlar ve amaçlar boyutunda olumsuz yönde görüş bildirdiklerini tespit etmiştir. Konuların anlaşılabilirliği, uygulanabilirliği, açıklığı anlamında ise öğretmenlerin olumlu görüş bildirdiklerini tespit etmiştir. Durukan (2013) yaptığı çalışmada kazanımlara yönelik olarak elde edilen sonuçlar araştırmanın sonuçları ile farklılık göstermektedir.

Kurtoğlu (2017) yaptığı çalışmasında kazanımların sayısının fazla olduğunu, bunları gerçekleştirmek için ders sürelerinin yeniden ayarlanması gerektiğini ifade etmiştir. Aynı araştırmaya sonucuna göre kazanımların öğrenciye görecelik ilkesine uygun olarak tasarlanması gerektiğini ifade etmiştir. Türk dili ve edebiyatı dersi öğretim programında yer alan sınıf dışı etkinliklerin ek materyallerle desteklenmesi gerektiğini ayrıca programda bulunan konu yoğunluğunun azaltılması gerektiğini ifade etmiştir. Ayrıca öğretim programı öğelerinden birisi olan içeriklerin öğrenci seviyesine uygun olan edebi eserlerden seçilmesi gerektiğini belirtmiştir. Arseven ve arkadaşları (2017) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin büyük bir kısmının Ortaöğretim Türk dili ve edebiyatı dersi öğretim programının gereksiz bir şekilde yoğun ve karmaşık olduğunu ifade etmiştir. Bu durum öğrencilerin edebiyat derslerinden zevk almasını, metinleri içselleştirmesini, öğretim programının bütünlüğünü algılamasını engellemektedir. Yine öğretmenlerin önemli bir kısmı dersleri “bilgi ağırlıklı ve teorik” olarak nitelendirmişlerdir. Bu durum Türkiye’de üniversite sınav sisteminin bir sonucu olarak algılanmakta ve öğrenciyi ezbere iterek duyuşsal özelliklerinin gelişmesini engellediği düşünülmektedir. Öğretmenlere göre bilgiye ve ezbere yönelen öğrenci için edebiyat dersi sadece iyi not alınması gereken bir ders olarak görüldüğünü belirtmişlerdir. Hâlbuki ezbere yönlendirilen bir öğrencinin sorgulama yapabilmesi beklenemez. Tüm önemli basamaklardaki sınavların test şeklinde olması öğrencilerin kendilerini yazılı olarak ifade etme becerilerini son derece köreltmekte, düşünmeyen sadece ezberleyen klasik soruları bile yetersiz kısa cevaplarla geçiştiren bir

öğrenci kitlesi yaratmaktadır. Oysa dil ve edebiyat öğretiminin temel amacı “düşünen ve duyarlı bireyler yetiştirmek” olmalıdır (Sever, 2002, s.15).

Susar Kırmızı ve Akkaya (2009) öğretim programında yer alan sorunları belirlemek amacı ile yaptıkları çalışmada öğretmenlerin etkinlikler bağlamında sorun yaşamalarını ve özellikle materyal kullanımı noktasında öğretmenlerin yetersiz kaldığını belirtmiştir. Buradan da anlaşılabacağı üzere öğretmenlerin eğitim durumları hususunda eksik kaldıkları ve bu noktada sorun yaşadıkları yorumu yapılabilir. Kazanım ve içerik bağlamında yeteri kadar desteklenmeyen öğrenme öğretme süreci her zaman öğretmenin eksik kalmasına ve bir takım sorunlar yaşamasına neden olabilmektedir. Ayrıca Epçaçan ve Epçaçan (2010) Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı Çerçevesinde Hazırlanan Öğretim Programına (9. 10. 11 ve 12. Sınıf) yönelik görüşlerini belirttiği çalışmada dil ve anlatım dersleriyle alakalı konuların genel olarak 9. Sınıfta toplandığını, bu duruma paralel olarak ders süresinin haftalık 2 saat olması konusunu eleştirmişlerdir. Öğretmenlerin belirlenen hedef ve kazanımların bu süre zarfında yetiştirilmesinin zor olduğunu ifade etmişlerdir. Bununla birlikte üst sınıflarda da konuların az ama ders saatinin fazla olduğunu belirtmiştir. Tomal ve Şenol (2007) 9. Sınıflara uygulanan yeni öğretim programını öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendikleri çalışmalarında programın kazanımlarına yönelik benzer sonuçlar elde ettikleri tespit edilmiştir. Buna ek olarak sınıf ortamlarının içerisinde oluşan seviye farklılıkları da kazanımların her öğrenciye tam olarak kazandırılmasına yönelik önemli bir sorun olarak ifade edilmiştir.

Öğretmenlerin Eğitim Programında Yer Alan İçerik Alt Boyutuna İlişkin Sonuçlar

Öğretmenlerin 9. Sınıf Türk dili ve edebiyatı dersi öğretim programında yer alan içeriklere ilişkin verilen cevaplara göre öğretmenlerin en çok “Katılıyorum” düzeyinde görüş bildirdiği ifadeler şu şekildedir:

- “İçerikte kullanılan dil açık ve anlaşılırdır.”
- “İçerik öğrencilerin öğrenme düzeylerine uygundur.”
- “İçerik günceldir.”

Öğretmenlerin vermiş oldukları cevaplar doğrultusunda 9. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı

Öğretim Programında yer alan içerik boyutunda en yüksek “Katılıyorum” cevabı “İçerikte kullanılan dil açık ve anlaşılırdır.” ifadesi sahip olmuştur. Öğretim programlarının bilgi bütünü olarak kabul gören içerik ögesinde yer alan ifadelerin açık ve anlaşılır olması konu bütünlüğü açısından oldukça önemlidir. Çünkü içerik öğrencilere Ne öğretileceği ile ilgilenmektedir. Öğrencilere ne öğretileceği açık ve net bir şekilde belirtilir ise program aynı oranda başarılı bir şekilde uygulanabilir ve çıktıları da aynı paralellikte hedefe ulaşabilir.

Öğretmenler tarafından verilen cevaplar doğrultusunda bir başka yüksek “Katılıyorum” düzeyine sahip olan ifade ise “İçerik öğrencilerin öğrenme düzeylerine uygundur.” olarak tespit edilmiştir. Öğrencilere öğretilecek konuların öğrencilerin hazırbulunuşluklarına uygun olarak seçilmesi ve öğrenme düzeyleri ile uygun olarak belirlenmesi konunun tam olarak öğretilmesi açısından oldukça önemlidir. Bu nedenle öğrenci düzeyine uygunluk bir öğretim programı için olmazsa olmaz nitelikte bir durum olarak görülmektedir. Öğrenci merkezli eğitim anlayışının en temel göstergelerinden birisi konuların öğrenciye uygunluk ilkesini benimsemesidir. Buna göre öğrenme ve öğretme etkinlikleri öğrencilerin hazırbulunuşluklarına uygun ve sahip oldukları hedef-davranışlara göre düzenlenmesi gerekmektedir.

Bir diğer yüksek “Katılıyorum” düzeyine sahip ifade ise “İçerik günceldir.” ifadesi olmuştur. Değişen şartlar ve bilimsel gelişmeler ışığında öğrencilere verilecek bilgilerinde bu doğrultuda kendisini yenilemesi gerekmektedir. Bu nedenle öğrencilere öğretilecek olan şeylerin güncel içeriğe sahip olması gerekmektedir.

Öğretmenlerin 9. Sınıf Türk dili ve edebiyatı dersi öğretim programında yer alan içeriğe ilişkin “Kısmen Katılıyorum” düzeyde görüş bildirdikleri ifadeler

- “İçerik öğrencilerin ilgi alanlarına uygundur.”
- “İçerik zengin materyallerle desteklenecek niteliktedir.”

Öğretmenlerin vermiş oldukları cevaplar doğrultusunda en düşük “Kısmen Katılıyorum” cevabı “İçerik öğrencilerin ilgi alanlarına uygundur.” ifadesi sahip olmuştur. Öğrencilerin ilgi alanları aynı zamanda bir dersin öğretilmesinde oldukça önemli olan konulardan birisidir. İlgi alanına girmeyen konular öğrencilerin dikkatini çekmez ve konudan uzaklaşmasına neden olabilir. Bu nedenle konuların öğrencilerin ilgi alanlarına göre düzenlenmesi ve içeriğin bu bağlamda geliştirilmesi öğretim programının etkililiği açısından oldukça önemlidir.

Bir başka düşük “Kısmen Katılıyorum” düzeyine sahip olan ifade ise “İçerik zengin materyallerle desteklenecek niteliktedir.” olarak tespit edilmiştir. Ortaöğretimde yer alan Türk Dili ve Edebiyatı dersinin daha çok sözel olarak anlatılması ve bundan kaynaklı olarak da öğrenciler için farklı materyallerle anlatılması dersin bütünlüğü ve anlamlandırılması açısından oldukça önemlidir. Fakat konu itibari ile bu durum çok mümkün gözükmemektedir. Buda içeriğin farklı materyallerle desteklenmemesine neden olmaktadır. Hâlbuki öğretmen dersi farklı materyaller kullanarak anlatabilmiş olsaydı ders daha eğlenceli ve verimli geçebilirdi. Buna ek olarak farklı materyaller değişik duylara hitap edeceğinden anlamlı öğrenme gerçekleşmiş olabilirdi. İçeriğin zengin materyallerden yoksun olarak anlatılması öğretim programı açısından bir eksiklik olarak görülmesine neden olmuştur.

Öğretmenlerin öğretim programının bir alt boyutu olan içerik boyutuna ilişkin görüşlerinin ortalamasına bakıldığında öğretmenlerin Türk dili ve edebiyatı dersi öğretim programında yer alan içeriklere ilişkin “Kararsız” düzeyde bir görüş bildirdikleri tespit edilmiştir. Bu bağlamda Türk dili ve edebiyatı dersi öğretim programında yer alan içeriklere ilişkin sorunları tespit etmek adına ortalamanın altında puan alan içerik ifadelerinin öğretmenler tarafından bir sorun teşkil ettiği yorumu yapılabilir. Adıgüzel (2009) yenilenen eğitim programların uygulanması sürecinde karşılaşılan sorunları tespit etmek amacı ile yaptığı çalışmasında araştırmaya katılan öğretmenlerin içerik boyutunda çok nadiren sorun yaşadıklarını tespit etmiştir. Araştırma sonucunda içeriklerin öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerine uygun olarak düzenlendiği ifade edilmiştir. Kuduban ve Aktekin (2013) Türk dili ve edebiyatı öğretim programını inceledikleri araştırmalarında öğretmen görüşlerine yer vermiştir. Araştırma sonucuna göre öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin düşük olması programın uygulanabilirliğini olumsuz yönde etkilediğini ifade etmişlerdir. Aynı zamanda benzer çalışmalarda Türk dili ve edebiyatı dersi öğretim programında yer alan kazanım sayısının da azaltılması gerektiği vurgulanmıştır (Erdem, 2017; Arseven, Konür ve Yavuzkılıç, 2017).

Eğitim programlarının içeriği ve uygulama sürecinde değerlendirilmesine yönelik yapılan çalışmaların; eğitim programlarında öğretmenler tarafından algılanma durumları, programların uygulanması aşamasında yaşanan güçlükler ve çözüm önerilerine dönük konulara odaklandıkları tespit edilmiştir (Gömleksiz, 2005; Gözütok, Akgün ve Karacaoğlu, 2005; Selvi, 2006; Korkmaz, 2006; İzci, Özden ve Tekin, 2006; Yangın ve Dindar, 2007). Bu alanda yapılan bazı çalışmalar öğretim programının işlevselliğini kabul

ettiklerini göstermekle birlikte, uygulama esnasında birtakım sorunlar yaşadıklarını ve pratikte davranışçı anlayışın etkisinde kaldıklarını ifade etmişlerdir (Çakan, 2004; Aydın, 2005; Erdal, 2007). Bazı araştırmalarda ise öğretmenlerin yeni anlayışlar ve uygulamalar noktasında kendilerini istenilen düzeyde bulmadıkları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin uygulanan yeni yöntem ve uygulama sürecine yönelik yeterli düzeyde bilgiye sahip olmamaları, alt yapı eksiklikleri gibi durumlar bu sonucun nedenleri arasında yer almaktadır (Yaşar vd., 2005; Temiz, 2005; Gözütok vd., 2005).

Öğretmenlerin Eğitim Programında Yer Alan Eğitim Durumları Alt Boyutuna İlişkin Sonuçlar

Öğretmenlerin 9. Sınıf Türk dili ve edebiyatı öğretim dersi programında yer alan eğitim durumlarına ilişkin verilen cevaplara göre öğretmenlerin en çok “Katılıyorum” düzeyinde görüş bildirdiği ifadeler;

- “Programdaki yöntem ve teknikler kazanımları gerçekleştirecek niteliktedir.”
- “Etkinlikler öğrencinin yazma becerisini geliştirmeye uygundur.”
- “Etkinlikler öğrencinin konuşma becerisini geliştirmeye uygundur.”

Öğretmenlerin vermiş oldukları cevaplar doğrultusunda en yüksek “Katılıyorum” cevabı “Programdaki yöntem ve teknikler kazanımları gerçekleştirecek niteliktedir.” ifadesi sahip olmuştur. Öğretim programlarında yer alan yöntem ve teknikler belirlenen konunun nasıl öğretileceğine yönelik bilgileri içermektedir. Bu nedenle kendisinden önceki boyutlarla ilişkili olması gerekmektedir. Öğretim programında yer alan kazanımlar gerçekleştirici nitelikte yöntem ve teknikler kullanılarak dersin işlenmesi öğretim programının başarılı bir şekilde uygulanmasına yardımcı olmaktadır.

Öğretmenler tarafından verilen cevaplar doğrultusunda bir başka yüksek “Katılıyorum” düzeyine sahip olan ifade ise “Etkinlikler öğrencinin yazma becerisini geliştirmeye uygundur.” olarak tespit edilmiştir. Bir başka yüksek ortalamaya sahip ifade ise “Etkinlikler öğrencinin konuşma becerisini geliştirmeye uygundur.” olarak tespit edilmiştir. Türk dili ve edebiyatı öğretim programında yer alan eğitim durumları yani içeriğin öğretilmesinde kullanılan yöntem ve tekniklerin belirlenmesi bir programın etkililiği açısından oldukça önemlidir. Kazanımlarla ilişkili olarak belirlenen yöntem ve teknikler hedeflere ulaşma noktasında uygulayıcılara bir kolaylık sağlamaktadır. Doğru

yöntemin tercih edilmesi aynı zamanda derslerin daha anlamlı ve anlaşılabilir olmasına zemin hazırlamaktadır. Bu da hem öğrencinin hem de öğretmenin daha verimli bir şekilde ders işlemesine etki etmektedir. Türk dili ve edebiyatı öğretim programının en önemli amaçlarından birisi de Türkçeyi etkili ve düzgün kullanmak olarak ifade edilmektedir (MEB. 2018). Bu nedenle öğretim programında yer alan etkinliklerin öğrencilerin hem konuşma hem de yazma becerilerini geliştirir nitelikte olması programın etkililiği hususunda bir gereklilik olarak görülmektedir. Geçmiş dönemlerden itibaren Türk dilinin etkin bir şekilde konuşulması her zaman desteklenmiş ve kültürel mirasın aktarılması noktasında da bireylerin konuşmasına özen gösterilmiştir. Bu nedenle öğretim programında tercih edilecek etkinliklerin hem konuşmaya hem de yazma yönelik olması oldukça önemlidir.

Öğretmenlerin 9. Sınıf Türk dili ve edebiyatı dersi öğretim programında yer alan eğitim durumlarına ilişkin “Kısmen Katılıyorum” düzeyinde görüş bildirdikleri ifadeler;

- “Sınıflardaki öğrenci sayısı programı uygulamak için uygundur.”
- “Etkinlikler öğrenciye esnek öğrenme fırsatları (öğrenci özerkliği) verecek şekilde düzenlenmiştir.”
- “Medya okuryazarlığı becerisi kazandıracak etkinliklere yer verilmiştir.” olarak tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin vermiş oldukları cevaplar doğrultusunda en düşük “Kısmen Katılıyorum” cevabı “Sınıflardaki öğrenci sayısı programı uygulamak için uygundur.” ifadesi sahip olmuştur. Türkiye’de özellikle ortaöğretimin verildiği eğitim kurumlarının sınıflarının öğrenci açısından kalabalık olması ve derslik sayısının az olması aynı zamanda öğretim programının uygulanabilirliği açısından bir takım sorunların yaşanmasına neden olmaktadır. Program dahilinde yer alan yöntem ve tekniklerin kullanımı için her öğrenciye yeteri kadar zamanın ayrılması bu sorunun önündeki en büyük engellerden birisidir. Kalabalık sınıf ortamları etkinliklerin verimli bir şekilde yapılmasını engellemektedir.

Öğretmenler tarafından verilen cevaplar doğrultusunda düşük “Kısmen Katılıyorum” düzeyine sahip olan bir başka ifade ise “Etkinlikler öğrenciye esnek öğrenme fırsatları (öğrenci özerkliği) verecek şekilde düzenlenmiştir.” olmuştur. Öğrencilerin farklı yeteneklere sahip olması ve anlama becerilerinin birbirinden farklı olması nedeniyle tek tip etkinliklere yer verilmesi öğrencileri bir kalıbın içerisine sokarak öğretilmesine neden

olmaktadır. Oysa her öğrencinin farklı zekâ türü olduğu hem araştırmalar hem de testler neticesinde ortaya konulmuştur. Çoklu zekâ kuramında olduğu gibi her bireyin farklı zekâ türünde başarılı olduğu bilinmektedir. Bu nedenle etkinliklerin çeşitlendirilmesi öğrenme-öğretme sürecinin daha etkin ve verimli geçmesine neden olabilir.

Bir başka düşük “Kısmen Katılıyorum” düzeyine sahip olan ifade ise “Medya okuryazarlığı becerisi kazandıracak etkinliklere yer verilmiştir.” olarak tespit edilmiştir. Tıpkı kazanımlarda olduğu gibi öğretmenler eğitim durumları boyutunda da öğretim programının en büyük eksikliklerinden birisinin medya okuryazarlığı konusunda olduğu tespit edilmiştir. Etkinliklerin kitle iletişim araçları aracılığı ile verilmek istenen mesajların algılanması ve anlamlandırılmasına dönük uygulamalara yer vermesi gerektiği vurgulanmaktadır. Bozkırlı ve Er (2018) yaptıkları çalışmada Türk dili ve edebiyatı dersi öğretim programına yönelik yedi beceriden bahsetmiştir. Bahsi geçen becerilerin büyük bir kısmının öğrencilere kazandırıldığı tespit edilmiştir. Fakat eleştirel düşünme, bilgi okuryazarlığı ve medya okuryazarlığı becerilerinin öğrencilere kazandırılmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Kurudayıoğlu ve Çelik (2011) yaptıkları araştırmada Türk dili ve edebiyatı dersi öğretim programının eleştirel düşünme boyutunun öğretmenler tarafından uygulanabilirlik düzeyinin yeterli olduğu tespit edilmiştir. Baysen, Çakmak ve Baysen (2017) eğitim fakültelerinin programlarında yeteri kadar bilgi okuryazarlığı ile ilgili dersin olmadığını belirtmiştir. Bu nedenle öğretmenlerin bilgi okuryazarlığı ve medya okuryazarlığı alt yapılarının olmaması söz konusu becerilerin öğrencilere kazandırılmadıkları noktasında bir sebep olarak ifade edilebilir.

Öğretmenlerin öğretim programının bir alt boyutu olan eğitim durumu boyutuna ilişkin görüşlerinin ortalamasına bakıldığında öğretmenlerin Türk dili ve edebiyatı dersi öğretim programında yer alan eğitim durumlarına ilişkin “Kısmen Katılıyorum” düzeyde bir görüş bildirdikleri tespit edilmiştir. Bu bağlamda Türk dili ve edebiyatı dersi öğretim programında yer alan eğitim durumlarına ilişkin sorunları tespit etmek adına ortalamanın altında puan alan eğitim durumları ifadelerinin öğretmenler tarafından bir sorun teşkil ettiği yorumu yapılabilir. Bir eğitim programının başarısını sağlayan en önemli ölçütlerden birisi de uygulanmış olduğu eğitim ortamının genel özellikleri ve niteliğidir. Alkan ve arkadaşları (1995)’e göre eğitim ortamları, öğretme etkinliklerinin meydana geldiği, öğrencilerle iletişim ve etkileşimin kurulduğu çevreyi ifade etmektedir. Eğitsel çevre; öğretmenler, personeller, fiziksel mekânlar, donanım, öğrenme araç gereçleri gibi alt öğelerden meydana gelmektedir.

Eğitim ğretimin verildiği ortamlar öğrencilerin kendilerini rahat ve huzur içerisinde hissettikleri bir yer olarak görülmeli ve ona uygun şekilde dizayn edilmelidir. Psikolojik açıdan kendilerini rahat hissetmeyen öğrencilerle uygulamada kullanılacak eğitim programlarının başarılı olması beklenemez. Akınoğlu (2003)’e göre öğrenmenin ortaya çıkabilmesi için gereken ortamın oluşturulmasında ve uygun öğretme öğrenme ortamlarının geliştirilmesi hem ğrenci hem de ğretim programı açısından önemli görülmektedir.

Öğretmenlerin Eğitim Programında Yer Alan lme Değerlendirme Alt Boyutuna İlişkin Sonuçlar

Öğretmenlerin 9. Sınıf Türk dili ve edebiyatı dersi ğretim programında yer alan lme değerlendirme boyutuna verilen cevaplara göre öğretmenlerin en çok “Katılıyorum” düzeyinde görüş bildirdiği ifadeler;

- “Konuşma becerisinin günlük yaşamda gelişimine uygun lme ve değerlendirme yapılmaktadır.”
- “ğrencilerin öğrenme sürecindeki performansını değerlendirmek esas alınmıştır.”
- “lme ve değerlendirme teknikleri kazanımlarla tutarlıdır.”

Öğretmenlerin vermiş oldukları cevaplar doğrultusunda en yüksek “Katılıyorum” cevabı “Konuşma becerisinin günlük yaşamda gelişimine uygun lme ve değerlendirme yapılmaktadır.” ifadesi sahip olmuştur. Öğrencilerin eğitim hayatı dışında geçen süreçte programın hayata uygulanabilirliği bağlamında etkin olduğu yorumu yapılabilir.

Öğretmenler tarafından verilen cevaplar doğrultusunda bir başka yüksek “Katılıyorum” düzeyine sahip olan ifade ise “ğrencilerin öğrenme sürecindeki performansını değerlendirmek esas alınmıştır.” olarak tespit edilmiştir. Öğrencilerin derslerde anlatılan konuları ne kadar öğrendiklerinin belirlenmesi programın ıktıları açısından oldukça önemlidir. Çünkü ğretim programının değerlendirilmesi noktasında çıktılar oldukça önemlidir. Bu bağlamda öğrencilerin süreç içerisinde sergilemiş oldukları performansların belirlenmesi programın etkililiği açısında büyük önem arz etmektedir.

Bir başka yüksek “Katılıyorum” düzeyine sahip ifade ise “lme ve değerlendirme teknikleri kazanımlarla tutarlıdır.” olarak tespit edilmiştir. lme-değerlendirme araçlarının kazanımlarla ilişkili ve tutarlı olması da hem eğitim hem de program geliştirme

açısından oldukça önemli olduğu söylenebilir. Ölçme değerlendirme en önemli amaçlarından biri kazanımların ne boyutta öğretilip öğretilmemesidir. Bu süreç sonunda kazanımlarla ilişkili ölçme değerlendirme yapılması kazanımların ne ölçüde gerçekleştirildiği hakkında öğretmenlere bir geri dönüş sağlamaktadır. Elde edilen sonuç ise programın etkililiği ve verimliliği hakkında bilgi vermektedir.

Öğretmenlerin 9. Sınıf Türk dili ve edebiyatı dersi öğretim programında yer alan ölçme değerlendirme sürecine ilişkin “Kısmen Katılıyorum” düzeyinde görüş bildirdikleri ifadeler;

- “Program akran değerlendirmeye yer verecek niteliktedir.”
- “Alternatif değerlendirme yöntemlerini kullanmak için süre yeterlidir.”
- “Ölçme ve değerlendirme araçları süreç değerlendirmeye odaklanmaktadır.”

Öğretmenlerin vermiş oldukları cevaplar doğrultusunda en düşük “Kısmen Katılıyorum” cevabı “Program akran değerlendirmeye yer verecek niteliktedir.” ifadesi sahip olmuştur. Aynı seviyede olan ve benzer özelliklere sahip olan öğrencilerin öğrenme çıktılarının, ürünlerinin kalitesini değerlendirmek için yapılan değerlendirme türü olan akran değerlendirmesi öğretim sürecinin verimliliği açısından oldukça önemlidir. Bu süreç içerisinde öğrenciler bazı ölçütler aracılığı ile akranlarının performanslarını değerlendirmekte ve kendileri de değerlendirme sürecine katılmaktadır.

Öğretmenler tarafından verilen cevaplar doğrultusunda düşük “Kısmen Katılıyorum” düzeyine sahip olan bir başka ifade ise “Ölçme ve değerlendirme araçları süreç değerlendirmeye odaklanmaktadır.” olmuştur. Geleneksel değerlendirme yöntemlerinden bağımsız olarak süreç odaklı değerlendirme yaklaşımıyla birlikte öğrencilerin bilişsel boyutlarının yanı sıra öğrencilerin model tasarlama, proje geliştirme ve uygulama gibi devinimsel öğrenmeleri ve duyuşsal gelişimleri değerlendirilebilmektedir. Aynı zamanda öğrenci günlükleri, öz değerlendirme, grup değerlendirmesi, performans görevleri, öğrenci ürün dosyaları da süreç odaklı değerlendirme kapsamında ele alınmaktadır. Eğitim programının bir süreç olarak değerlendirilme yönteminden uzak olması sadece öğrencinin bilişsel açıdan değerlendirildiğinin bir göstergesi olarak ifade edilebilir. Süreç odaklı değerlendirmelerde sadece not ile değerlendirme bulunmamaktadır. Aynı zamanda bireysel farklılıklar dikkate alınarak öğrenci değerlendirilir ve eksikliklerinin giderilmesi desteklenebilir. Bu da öğrencinin süreç içerisinde ilerlemesi hakkında öğretmene bilgi

vermesine yardımcı olur.

Bir başka düşük “Kısmen Katılıyorum” düzeyine sahip olan ifade ise “Alternatif değerlendirme yöntemlerini kullanmak için süre yeterlidir.” tespit edilmiştir. Türkiye’de genel olarak öğrenciler bazı derslerin işlenmesi ve konuların bitmesi neticesinde yapılan yazılı sınavlar neticesinde değerlendirilmektedir. Fakat farklı yöntemler kullanarak öğrencilerin değerlendirilme süreçleri incelenebilir. Özellikle ürün dosyası, performans görevi ve değerlendirme, öz değerlendirme, akran değerlendirme, tanılayıcı dallanmış ağaç, yapılandırılmış grid ve kelime ilişkilendirme testleriyle birlikte öğrenciler değerlendirilebilir. Bu yöntemler alternatif değerlendirme yöntemleri olarak ifade edilmektedir. Fakat Türk dili ve edebiyatı dersine ait haftalık ders saatinin az olması bu uygulamalarının yapılamamasına neden olduğu ifade edilebilir. Rençber (2008)’e göre değerlendirme ögesi program değerlendirme sürecinin en son ve tamamlayıcı ögesi olarak ifade edilmektedir. Yeni öğretim programlarında geleneksel tekniklere ek olarak öğrenci merkezli yaklaşımların bir sonucu olarak değerlendirmeye yönelik alternatif ölçme değerlendirme teknikleri konusunda bilgi yetersizliği yönündeki sorunlara ilişkin “katılıyorum” düzeyinde görüş bildirdikleri bilinmektedir. Bu sonuca göre ölçme değerlendirme konusunda bilgilerin yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aynı araştırmaya göre öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme uygulamaları noktasında öğretmelerin bilgi düzeylerinin yetersiz olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin öğretim programının bir alt boyutu olan ölçme değerlendirme boyutuna ilişkin görüşlerinin ortalamasına bakıldığında öğretmenlerin Türk dili ve edebiyatı dersi öğretim programında yer alan ölçme değerlendirme durumlarına ilişkin öğretmenlerin “Kısmen Katılıyorum” düzeyinde bir görüş bildirdikleri tespit edilmiştir. Bu bağlamda Türk dili ve edebiyatı dersi öğretim programında yer alan ölçme değerlendirme durumlarına ilişkin sorunları tespit etmek adına ortalamanın altında puan alan ölçme değerlendirme ifadelerinin öğretmenler tarafından bir sorun teşkil ettiği yorumu yapılabilir.

Öğretmenlerin Cinsiyet ve Mesleki Kıdemleri Öğretim Programında Yer Alan Boyutlara İlişkin Karşılaştırma Sonuçları

Öğretmenlerin cinsiyetleri öğretim programında yer alan alt boyutlara ilişkin yapılan Mann-Whitney U test sonucuna göre;

- Öğretmenlerin cinsiyetleri ile kazanım alt boyutu arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin sıra ortalamaları incelendiğinde kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha yüksek sıra ortalamasına sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.
- Öğretmenlerin cinsiyetleri ile içerik alt boyutu arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin sıra ortalamaları incelendiğinde kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha yüksek sıra ortalamasına sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.
- Öğretmenlerin cinsiyetleri ile eğitim durumu alt boyutu arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin sıra ortalamaları incelendiğinde erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha yüksek sıra ortalamasına sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.
- Öğretmenlerin cinsiyetleri ile ölçme değerlendirme alt boyutu arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin sıra ortalamaları incelendiğinde kadın öğretmenlerin erkeklere göre daha yüksek sıra ortalamasına sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin cinsiyetleri ile eğitim programını kullanırken karşılaştıkları sorunlara arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Alan yazını incelendiğinde benzer sonuçların olduğu tespit edilmiştir. Arslan (2017) öğretmenlerin eğitim programında karşılaştığı sorunları tespit etmek için yaptığı çalışmasında öğretmenlerin cinsiyetleri ile eğitim programı öğeleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile öğretim programında yer alan alt boyutlara ilişkin yapılan Kruskal Wallis test sonucuna göre;

- Öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile kazanım alt boyutu arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin sıra ortalamaları incelendiğinde 11-15 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin diğerlerine nazaran daha

yüksek sıra ortalamasına sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

- Öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile içerik alt boyutu arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin sıra ortalamaları incelendiğinde 5 yıldan az mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin diğerlerine nazaran daha yüksek sıra ortalamasına sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.
- Öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile eğitim durumu alt boyutu arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin sıra ortalamaları incelendiğinde 11-15 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin diğerlerine nazaran daha yüksek puan aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin sıra ortalamaları incelendiğinde 16-20 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin diğerlerine nazaran daha yüksek sıra ortalamasına sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.
- Öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile ölçme değerlendirme alt boyutu arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir.

Sonuç olarak araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile öğretim programında yer alan ögeler arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Göle (2014) öğretmenlerin öğretim programında bulunması gereken özellikleri tespit etmek amacı ile yaptığı araştırma sonucunda öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile eğitim programında yer alan ögeler arasında anlamlı bir farklılığın olmadığını tespit etmiştir. Alan yazını incelendiğinde benzer sonuçların olduğu tespit edilmiştir (Erden, 2010; Oğuz, 2013). Arslan (2017) yaptığı çalışmada 1-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin diğer mesleki kıdeme sahip öğretmenlerden daha fazla sorunla karşılaştığını ifade etmiştir. Çaltık (2004) yaptığı çalışmada öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile öğretim programında yer alan ögeler arasında anlamlı bir farklılığın olduğunu tespit etmiştir. Bu sonucun araştırmanın sonucundan farklıdır.

Öneriler

9. Sınıf Türk dili ve edebiyatı dersi öğretim programına yönelik öğretmen görüşleri doğrultusunda elde edilen bulgular doğrultusunda şu önerilerde bulunulabilir;

- Öğretim programında yer alan kazanımların bireysel farklılıklara uygun olarak yazılması,
- Öğretim programında yer alan kazanımların farklı becerileri (medya okuryazarlığı, bilgi iletişim ve işbirliği vb.) kazandıracak nitelikte yazılması,
- Öğretim programında yer alan içeriklerin öğrencilerin ilgi alanlarına göre düzenlenmesi,
- Öğretim programında yer alan içeriklerin zengin materyallerle desteklenecek biçimde revize edilmesi,
- Sınıf mevcutlarının azaltılması,
- Öğrenciye özerklik tanıyacak uygun öğrenme ortamlarının sağlanması,
- Öğretim programında akran değerlendirmeye yönelik alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarına uygun yöntemler belirlemek,
- Öğretmenlere farklı konularda öğretim programına yönelik yeni yaklaşımları anlatan hizmet içi eğitimler vermek önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Adıgüzel, A. (2009). Yenilenen ilköğretim programının uygulanması sürecinde karşılaşılan sorunlar, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 77- 94.
- Adıgüzel, B., F. (2019). Ortaöğretim Türk dili ve edebiyatı dersi öğretim programlarının konuşma eğitimi açısından incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 23(2), 451-476.
- Akinoğlu, O. (2003). *Sınıfta grup etkileşimi*. Ankara: Pegema
- Akpınar, B. ve Aydın, K. (2009). Eğitim programlarının tarihi gelişimi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*. 34(364), 4-11.
- Alkan, C., Deryakulu, D. ve Şimşek, N. (1995). *Eğitim teknolojisine giriş: Disiplin, süreç, Ürün*. Ankara: Önder
- Arseven, A., Konür, E. ve Yavuzkılıç, S. (2017). Ortaöğretim Türk edebiyatı dersi öğretim programı amaçlarının gerçekleşme durumunun incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 7(14), 131-146.
- Arslan, Z. (2017). *Okul Öncesi öğretmenlerin 2013 okul öncesi eğitim programını uygulamada karşılaştıkları sorunların düzeyi*, Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Avcı, S. H. (2020). *2018 Türk dili ve edebiyatı programının öğretmen görüşlerine göre incelenmesi (bursa ili örneği)*, Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Aydın, F. (2005). *Öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme konusundaki düşünceleri ve uyguladıkları*. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Denizli.
- Banguoğlu, T. (1998). *Türkçenin grameri*, Ankara: TDK.

- Başaran, T., S. ve Ulubey, Ö. (2018). 2013 okul öncesi eğitim programının değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 51(2), 1-38.
- Baysen, F., Çakmak, N. ve Baysen, E. (2017). Bilgi okuryazarlığı ve öğretmen yetiştirme. *Türk Kütüphaneciliği*, 31(1), 55-89
- Bellon, J. J., ve Handler, J.R. (1982). *Curriculum development and evaluation. A design for improvement*. Dubuque, Iowa: Kendall/Hunt Publishing Company
- Beyazıt, Z (2012). *Türk dili ve edebiyatı derslerinde karşılaşılan sorunları ve bu sorunlara yönelik geliştirilen çözüm önerileri*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Bozkırlı, Ç.. K. ve Er, O. (2018). Türk dili ve edebiyatı öğretim programının uygulanabilirliğinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*. 7(3), 1931-1946
- Börek, M (2009) Türk dili edebiyatı ve Türkçe öğretmenlerinin yetiştirilmesi sürecinde dilbilim ve Türkçe Öğretimi. *Turkish Studies*. 4(3), 419-429
- Calp, M. ve Aslan, F. (2019). 2011 ve 2018 Dil. anlatım ve Türk edebiyatı dersleri öğretim programlarının karşılaştırılması ve değerlendirilmesi. *Avrasya Uluslararası Araştırma Dergisi*, 7(17), 357-393
- Cemiloğlu, M. (2001). *Dil bilimi açısından Türkçe yazılı anlatım ve anlatım teknikleri öğretimi*, İstanbul: Alfa
- Çakan, M. (2004). Öğretmenlerin ölçme-değerlendirme uygulamaları ve yeterlik düzeyleri: ilk ve ortaöğretim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37, 99-114
- Çaltık, Ş., 2004. *Milli eğitim bakanlığına bağlı anaokulu ve anasınıflarında görev yapan öğretmenlerin uygulanan okul öncesi eğitim programına ve programın kullanımına ilişkin görüşlerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Çetin, İ. (2015). *Türk dili edebiyatı öğretiminin tarihî gelişimi*. Ankara: Nobel
- Çifçi, M. (2015). *Dil öğretimi*. Ankara: Nobel.
- Demiral, H. (2011). *Orta öğretim Türk dili ve edebiyat öğretiminin uluslararası ölçütlere*

- göre değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Demirel, Ö. (2003). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi (5. baskı)*. Ankara: Pegem A.
- Demirel, Ö. (2015). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem
- Doğan, H. (1972). *Öğrenci, öğretmen ve program yönünden Türk orta öğretim sisteminin değerlendirilmesi*. İstanbul: Talim ve Terbiye Dairesi
- Doğan, H. (1997). *Eğitimde program ve öğretim tasarımı*. Ankara: Önder Matbaacılık.
- Dursunoğlu, H. (2006). Cumhuriyetin ilanından günümüze Türkçe ve edebiyat öğretiminin orta öğretimdeki tarihi gelişimi, *Milli Eğitim Dergisi*, 34(169), 1-22
- Durukan, E. (2013). Öğretmen görüşleri açısından Türkçe dersi öğretim programı kazanımları. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 1-13
- Ellis, A. (2004). *Exemplars of curriculums*. New York: Routledge Taylor & Francis.
- Epçaçan C. ve Epçaçan C. (2010). Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme kuramı çerçevesinde hazırlanan öğretim programına (9. 10. 11 ve 12. sınıf) Yönelik Görüşler. *International Conference on New Trends in Education and Their Implications*. 11-13 November, 2010, Antalya-Turkey.
- Erdal, H. (2007). *2005 İlköğretim matematik programı ölçme değerlendirme kısmının incelenmesi (Afyonkarahisar ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.
- Erdem, İ. ve Topbaş, S. (2017). Dil ve anlatım ile Türk edebiyatı derslerinde karşılaşılan sorunlar ve bunlara yönelik çözüm önerilerine dair öğretmen görüşleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(1), 465-495.
- Erdem, C. (2017). Türk dili ve edebiyatı öğretimi uygulamaları üzerine bazı tespitler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 50(1), 99-126.
- Erden, E. (2010). *Problems That Preschool Teachers Face In The Curriculum Implementation*. Yüksek Lisans Tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Erden, M. (1998). *Eğitimde program değerlendirme*. Ankara: Anı

- Ergin, M. (1998). *Üniversiteler için Türk dili*. İstanbul: Bayrak.
- Ertürk, S. (1982). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Yelkenetepe.
- Ertürk, S. (2013). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Edge Akademi.
- Eviren, Ö., S. (2017). Eğitim değerlendirme modelleri. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 2(3), 57-76.
- Fitzpatrick, J. L., Sanders, J. R., ve Worthen, B. R. (2004). *Program evaluation: Alternative approaches and practical guidelines* (3rd edition). Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Gerçek, Ş., Yavaş, G. ve Çevirme, H. (2019). Türk Dili Ve Edebiyatı Öğretim Programında Ön Okuma Kazanımı Stratejileri ve Bu Stratejilerin 10. Sınıf Ders Kitabı Metinlerindeki Yeterliliği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(4), 1362-1372.
- Göçer, A. (2016). Öğretmen rolleri ve öğrenci etkililiği bakımından Türk dili ve edebiyatı eğitiminde metin çözümleme süreci. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(2), 115-131.
- Göğebakan, Yıldız. D. (2017). Eğitimde program geliştirme dersine yönelik tutum ve metaforik algıların incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 7(14), 113-130.
- Gökmenoğlu, T. ve Eret, E. (2011). Curriculum development in Turkey from the viewpoints of research assistants of curriculum and instruction department. *Elementary Education Online*, 10(2), 667-681.
- Göle, M., O. (2014). *Okul öncesi öğretmenlerinin nitelikli bir okul öncesi eğitim programında bulunması gereken özelliklere ilişkin görüşlerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gömleksiz, M. N. (2005). Yeni ilköğretim programının uygulamadaki etkinliğinin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 339-384.
- Gözütok, D., Akgün, Ö. ve Karacaoğlu, C. (2005). *İlköğretim programlarının öğretmen yeterlilikleri açısından değerlendirilmesi*. Eğitimde Yansımalar: VIII Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu, 14-16 Kasım, Erciyes Üniversitesi Sabancı Kültür Sitesi, Kayseri.

- Gözütok, D., Akgün, Ö. ve Karacaoğlu, C. (2005). *İlköğretim programlarının öğretmen yeterlilikleri açısından değerlendirilmesi*. Eğitimde Yansımalar: VIII Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, 14-16 Kasım, Erciyes Üniversitesi Sabancı Kültür Sitesi, Kayseri.
- Gredler, M. E. (1996). *Program evaluation*. New Jersey: Pearson Education
- Güzel, A. (2006). Edebiyat eğitiminde amaçlar ve bu amaçlara yönelik yöntem. Teknik ve örnek uygulamalar. *Millî Eğitim Dergisi*, 169(1), 1-8
- Hunkins, F., ve Ornstein, A. (2016). *Curriculum: Foundations. principles. and issues*. Pearson Education.
- Husbands, C. (2004). *Models of the curriculum. preparing to teach in secondary schools*. New York: McGraw-Hill Education.
- Işıkaslan, N., S. (2011). 2005 Türk edebiyatı dersi öğretim programının değerlendirilmesi: Eskişehir Örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 15-40.
- İzci, E., Özden, M. ve Tekin, A. (2006). *Yeni ilköğretim fen ve teknoloji dersi öğretim programının değerlendirilmesi (Adıyaman ili örneği)*. XV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Muğla Üniversitesi, Muğla.
- Kandemir, A. (2016). *İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının katılımcı odaklı program değerlendirme yaklaşımlarıyla değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Kaplan, M. (1983). *Kültür ve dil*. Ankara: Dergâh.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel.
- Karataş, H. (2007). *Yıldız teknik üniversitesi 190 modern diller bölümü ingilizce u dersi öğretim programının öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre bağlam. girdi. süreç ve ürün (cıpp) modeli ile değerlendirilmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Kavcar, C. (1994). *Edebiyat ve eğitim*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- Kavcar, C. (1999). *Edebiyat ve eğitim*. Ankara: Engin.
- Kaya, Z. (1997). Eğitimde program değerlendirme sürecinin temel işlemleri. Gazi Üniversitesi. *Endüstriyel Sanatlar Eğitim Dergisi*, 5(5), 59-72.

- Keklik. S. ve Savran. Ö. (2015). *Türk dili ve edebiyatı eğitimi üzerine bir bibliyografya denemesi (1923-2014)*. *Turkish Studies*. 10(7), 599-658.
- Kılıç. S. (2019). *Türk dili ve edebiyatı öğretimlerinin 9. sınıf Türk dili ve edebiyatı ders kitabı (2017-2018) hakkındaki görüşleri*, Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kocabatmaz, H. (2011). *Teknoloji ve tasarım öğretim programının değerlendirilmesi*, Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Korkmaz, H. (2006). *Yeni ilköğretim programının öğretmenler tarafından değerlendirilmesi*. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi'nde sunulmuş bildiri, 14-16 Nisan. Gazi Üniversitesi, Ankara
- Kristoffersen. D. (2003). *Denmark in educational evaluation around the world. An international anthology*, Danish evaluation Institute
- Kuduban, Ö. ve Aytekin, S. (2013). 2005 Türk edebiyatı öğretim programına yönelik öğretmen görüşleri: Trabzon örneği, *Karadeniz Araştırmaları Dergisi*, 39, 167-186.
- Kurbanoğlu, S. S. (2010). Bilgi okuryazarlığı: Kavramsal bir analiz. *Türk Kütüphaneciliği*, 24(4), 723-747.
- Kurtoğlu. S.. F. (2017). Türk edebiyatı dersi öğretim programında yer alan halk edebiyatı konularıyla ilgili kazanımlara ilişkin öğretmen görüşlerinin nicel analizi. 21. *Yüzyılda Eğitim ve Toplum Dergisi*. 5(14), 287-298.
- Kurudayıoğlu. M. ve Çelik. G. (2011). 9. Sınıf Türk Edebiyatı Programı'nın eleştirel düşünme açısından öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 213-237.
- Küçükahmet, L. (2017). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. İstanbul: Alkım
- Marsh, C.J., & Willis, G. (2007). *Curriculum: Alternative approaches, ongoing issues*. New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- Marsh, C.J., ve Willis, G. (2007). *Curriculum: Alternative approaches, ongoing issues*. New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- McNeil, J.D. (2006). *Contemporary curriculum*. New Jersey: John Wiley & Sons

- MEB (2005). *İlköğretim öğrencilerinin başarılarının belirlenmesi Türkçe raporu*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB EARGED (2006). *İlköğretim 6. sınıf Türkçe dersi öğretim programı ile ilgili değerlendirme raporu*
- Oğuz, T. (2013). *2006 yılı okulöncesi eğitim programıyla ilgili öğretmen görüşlerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Oğuzkan, F., A. (2001). *Çocuk edebiyatı*. Ankara: Anı.
- Oliva, P. F. (2009). *Developing the curriculum*. New York: Allyn and Bacon.
- Ornstein, A. C., ve Hunkins, F.P. (2004). *Curriculum foundations: Principles and theory*. Boston: Allyn and Bacon.
- Özbay, M. (2008). *Yeni ilköğretim Türkçe dersi öğretim programı (6.7.8. Sınıflar)ın kazanımlarına eleştirel bir bakış*. (Sözlü Bildiri) I. Dünya Dili Türkçe Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri. 20-21 Kasım Başkent Üniversitesi, Ankara.
- Özçelik, D.A. (1998). *Eğitim programları ve öğretim (genel öğretim yöntemi)*. Ankara: ÖSYM
- Popham, W.J. (1988). *Educational evaluation*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Posner. G.J. (2004). *Analyzing the curriculum*. New York: Mcgraw-Hill Companies
- Rençber, İ. (2008). *Yeni ilköğretim programının uygulanmasında karşılaşılan sorunlara ilişkin müfettiş, yönetici ve öğretmen görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Savaşkan, V. (2018). *Türk Dili Ve Edebiyatı Öğretmen Adaylarının Güncellenen "Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı Dersi (9. 10. 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programına (2018) İlişkin Görüşleri*. Black Sea Conferences on Language and Language Education.
- Selvi, K. (2006). *İlköğretim programlarının sınıf öğretmeni görüşlerine dayalı olarak değerlendirmesi*. XV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunulmuş bildiri, 12-15 Eylül. Muğla Üniversitesi, Muğla
- Senemoğlu, N. (2001). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gazi

- Sever, S. (2002). *Öğretim Dilli Olarak Türkçenin Sorunlar ve Öğretme-Öğrenme Sürecindeki Etkili Yaklaşımlar*. Türkçe'nin Dünü. Bugünü. Yarını. Uluslar Arası Bilgi Şöleni. Ankara.
- Soğuk, B. (2017). *İlkokul üçüncü sınıf fen bilimleri dersi öğretim programının değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas
- Sönmez, V. (1981). *Eğitimde hedef yazma*. Ankara: MEB Test Geliştirme
- Sönmez, V. (2001). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. Ankara: Anı
- Stufflebeam, D.L. (2000). The CIPP model for evaluation. D.L. Stufflebeam, G.F. Madaus, & T. Kellaghan (Ed.), *Evaluation models. Viewpoints on educational and human services evaluation*. Boston: Kluwer Academic
- Susar Kırmızı F., ve Akkaya, N. (2009). Türkçe Öğretim Programında Yaşanan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 25(25), 42-52.
- Tarlan, A. N. (1981). *Edebiyat meseleleri*. Ankara: Ötüken.
- Temiz, N. (2005). *İlköğretim 4. sınıf matematik dersi yeni ilköğretim programının yansımaları*. XIV. Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Pamukkale Üniversitesi, Denizli, 28-30 Eylül.
- Tomal, N. ve Şenol, E. (2007). Lise 1. sınıf coğrafya öğretim programının öğretmenlerce değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 175(1), 67-97.
- Tunçer, M. (2010). *MEB sınavlara hazırlık*. Ankara: MEB.
- Türk Dil Kurumu (1972). *Dilbilgisi terimleri sözlüğü*. Ankara: TDK.
- Türk Dil Kurumu, (2019). <https://sozluk.gov.tr>, Erişim Tarihi: 12.07.2020.
- University of Central Florida (2008). *2008-2009 Undergraduate Catalog*. Orlando.
- Uşun, S. (2012). *Eğitimde program değerlendirme süreçler, yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Anı
- Varış, F. (1988). *Eğitimde Program Geliştirme Teori ve Teknikler* (4. Baskı). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi
- Varış, F. (1997). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

- Wolf, P., Hill, A., & Evers, F. (2006). *Handbook for curriculum assessment*. Guelph, Ontario: University of Guelph Publications.
- Yangın, S. ve Dindar, H. (2007). İlköğretim fen ve teknoloji programındaki değişimin öğretmenlere yansımaları. *H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 240-252.
- Yaşar, Ş., Gültekin, M., Türkkkan, B., Yıldız, N. ve Girmen, P. (2005). *Yeni ilköğretim programlarının uygulanmasına ilişkin sınıf öğretmenlerinin hazırbulunuşluk düzeylerinin ve eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi*. Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, Kayseri.
- Yüksel, İ. (2010). *Türkiye için program değerlendirme standartları oluşturma çabası*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

EKLER



EK 1. Kişisel Bilgi Formu

Değerli Katılımcılar

Değerli katılımcılar, bu çalışmanın amacı 9. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Dersi Programında yer alan sorunların tespit edilmesidir. Bu nedenle ankette yer alan sorulara cevap verirken öğretim programının eksik yönlerini ele alarak değerlendiriniz.

Cinsiyetiniz:

☐ Kadın

☐ Erkek

Mesleki Kıdem:

☐ 5 yıldan az

☐ 6-10 yıl

☐ 11-15 yıl

☐ 16-20 yıl

☐ 21-25 yıl

☐ 26 yıl ve üstü

EK 2. Kazanım Sorunlarına Yönelik Görüşler

A. PROGRAMIN KAZANIMLARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLER	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1. Kazanımlar açık ve anlaşılır bir şekilde ifade edilmiştir.					
2. Kazanımlar bireysel farklılıklara uygun yazılmıştır.					
3. Kazanımlar konu alanının gereksinimlerini karşılamaktadır.					
4. Kazanımlar günlük yaşamla ilgili iletişim becerileri kazandıracak niteliktedir.					
5. Okuma ile ilgili kazanımlar gerçekleştirilebilir niteliktedir.					
6. Yazma ile ilgili kazanımlar gerçekleştirilebilir niteliktedir.					
7. Konuşma ile ilgili kazanımlar gerçekleştirilebilir niteliktedir.					
8. Dinleme ile ilgili kazanımlar gerçekleştirilebilir niteliktedir.					
9. Haftalık ders saati kazanımlara ulaşılması için yeterlidir.					
10. Kazanımlar öğrenciyi merkeze alacak şekilde düzenlenmiştir.					
11. Kazanımlar öğrencilerin bilişsel gelişim düzeylerine uygundur.					
12. Kazanımlar öğrencilerin duyuşsal gelişim düzeylerine uygundur.					
13. Kazanımlar öğrencilerin psikomotor gelişim düzeylerine uygundur.					
14. Kazanımlar öğrenciye kendi kendine öğrenme becerileri kazandırmaya yöneliktir.					
15. Kazanımlar öğrencilere problem çözme becerisi kazandıracak nitelikte yazılmıştır.					
16. Kazanımlar yaratıcı düşünme becerisi kazandıracak nitelikte yazılmıştır.					
17. Kazanımlar eleştirel düşünme becerisi kazandıracak nitelikte yazılmıştır.					
18. Kazanımlar öğrencilere bilgi okuryazarlığı becerisi kazandıracak nitelikte yazılmıştır.					
19. Kazanımlar görsel okuryazarlık becerisi kazandıracak nitelikte yazılmıştır.					
20. Kazanımlar medya okuryazarlığı becerisi kazandıracak nitelikte yazılmıştır.					
21. Kazanımlar öğrencilere iletişim ve işbirliği becerisi kazandıracak nitelikte yazılmıştır.					

EK 3. İçerik Sorunlarına Yönelik Görüşler

B) PROGRAMIN İÇERİĞİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLER	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1. İçerikte kullanılan dil açık ve anlaşılırdır,					
2. İçerik öğrencilerin öğrenme düzeylerine uygundur,					
3. İçerik gerçek yaşamla ilişkilidir,					
4. İçerik öğrencilerin ilgi alanlarına uygundur,					
5. İçerik, kazanımları gerçekleştirebilecek niteliktedir,					
6. İçerik öğrencileri araştırma yapmaya teşvik edici niteliktedir,					
7. İçerik zengin materyallerle desteklenecek niteliktedir,					
8. İçerik için öngörülen süreler yeterlidir,					
9. İçerik günceldir,					

EK 4. Eğitim Durumları Sorunlarına Yönelik Görüşler

C, PROGRAMIN EĞİTİM DURUMLARINA (YÖNTEM-TEKNİKLER, ARAÇ-GEREÇLER VB,) İLİŞKİN GÖRÜŞLER	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1. Programdaki yöntem ve teknikler kazanımları gerçekleştirecek niteliktedir,					
2. Programda önerilen yöntem ve teknikler 9 sınıf düzeyine uygun nitelik taşımaktadır,					
3. Etkinlikler, öğrencilerin derse aktif katılımını sağlayacak niteliktedir,					
4. Etkinliklerin uygulanması için verilen süre yeterlidir,					
5. Etkinlikler öğrencilerin yaşlarına uygun olarak öğrenme özellikleri göz önünde bulundurularak düzenlenmiştir,					
6. Sınıflardaki öğrenci sayısı programı uygulamak için uygundur,					
7. Eğitim durumlarında yöntemsel zenginlik öngörülmektedir,					
8. Etkinlikler, öğrencinin öğrenme ihtiyaçlarına cevap verici niteliktedir,					
9. Etkinliklerde öğrencilerin işbirliği yapmaları öngörülmüştür					
10. Eğitim durumlarında öngörülen yöntem ve teknikler, derse olan ilgi ve motivasyonu artıracak niteliktedir,					
11. Etkinlikler için uygun teknolojik araçlar (etkileşimli tahta, CD çalar, projeksiyon makinesi, DVD v,b) kolayca ulaşılabilir niteliktedir					
12. Etkinlikler için özgün materyaller öngörülmüştür,					
13. Etkinlikler iletişime dayalı öğrenmeyi teşvik edici niteliktedir,					
14. Etkinlikler öğrencinin konuşma becerisini geliştirmeye uygundur,					
15. Etkinlikler öğrencinin okuma becerisini geliştirmeye uygundur,					
16. Etkinlikler öğrencinin yazma becerisini geliştirmeye uygundur,					
17. Etkinlikler öğrencinin dinleme becerisini geliştirmeye uygundur,					
18. Etkinliklerin öğretmen öğrenci işbirliği ile belirlenmesi istenmiştir,					
19. Etkinlikler öğrenciye esnek öğrenme fırsatları (öğrenci özerkliği) verecek şekilde düzenlenmiştir,					
20. Eleştirel düşünmeyi sağlayan etkinliklere yer verilmiştir,					
21. Yaratıcı düşünmeyi sağlayan etkinliklere yer verilmiştir,					
22. Problem çözme bilincini sağlayan etkinliklere yer verilmiştir,					
23. Öğrencilerin ‘yaparak yaşayarak’ öğrenmelerini sağlayıcı etkinliklere yer verilmiştir,					
24. Bilgi okuryazarlığı becerisi kazandıracak etkinliklere yer verilmiştir,					
25. Görsel okuryazarlık becerisi kazandıracak etkinliklere yer verilmiştir,					
26. Medya okuryazarlığı becerisi kazandıracak etkinliklere yer verilmiştir,					
27. İletişim ve işbirliği becerisi kazandıracak etkinliklere yer verilmiştir,					

EK 5. Ölçme-Değerlendirme Sorunlarına Yönelik Görüşler

D) PROGRAMIN ÖLÇME DEĞERLENDİRME BOYUTUNA İLİŞKİN GÖRÜŞLER	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1. Ölçme ve değerlendirme teknikleri kazanımlarla tutarlıdır.					
2. Program akran değerlendirmeye yer verecek niteliktedir.					
3. Program öz değerlendirmeye yer verecek niteliktedir.					
4. Ölçme ve değerlendirme araçları süreç değerlendirmeye odaklanmaktadır.					
5. Değerlendirme etkinlikleri öğrencilerin kazanımlarına ulaşip ulaşmadıklarını ortaya çıkartacak niteliktedir.					
6. Ölçme ve değerlendirme etkinlikleri öğretmen ve öğrencinin sürece birlikte aktif olarak katılımını sağlayacak biçimdedir.					
7. Öğrenciler grup etkinliklerinde hem kendi hem de arkadaşlarının çalışma ve gelişimleriyle ilgili söz hakkına sahiptir.					
8. Ölçme ve değerlendirme teknikleri öğrencilerin gelişim düzeylerini dikkate almaktadır.					
9. Öğrenci ürün dosyaları öğrencilerin dil gelişimini izlemeye katkı sağlayıcı niteliktedir.					
10. Alternatif değerlendirme yöntemlerini kullanmak için süre yeterlidir.					
11. Öğrencilerin öğrenme sürecindeki performansını değerlendirmek esas alınmıştır.					
12. Dinleme becerisinin günlük yaşamda gelişimine uygun ölçme ve değerlendirme yapılmaktadır.					
13. Okuma becerisinin günlük yaşamda gelişimine uygun ölçme ve değerlendirme yapılmaktadır.					
14. Yazma becerisinin günlük yaşamda gelişimine uygun ölçme ve değerlendirme yapılmaktadır.					
15. Konuşma becerisinin günlük yaşamda gelişimine uygun ölçme ve değerlendirme yapılmaktadır.					



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR..