



**ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**TÜRKİYE'DE PROGRAM DEĞERLENDİRME İLE İLGİLİ
PROBLEMLER (SAMSUN İLİ ÖRNEĞİ)**

Hazırlayan:

Esra ÇİLEK

Danışman:

Doç Dr. İsmail GELEN

Yüksek Lisans Tezi

Samsun - 2017

**ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**TÜRKİYE’DE PROGRAM DEĞERLENDİRME İLE İLGİLİ
PROBLEMLER (SAMSUN İLİ ÖRNEĞİ)**

Yüksek Lisans Tezi

Esra ÇİLEK

Danışman:

Doç. Dr. İsmail GELEN

Bu araştırma OMÜ BAP Komisyonu tarafından 1904 no.lu proje ile desteklenmiştir.

Samsun, 2017

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

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

.../.../...

Esra ÇİLEK

TEZ KABUL VE ONAYI

Esra ÇİLEK tarafından hazırlanan Türkiye’de Program Değerlendirme İle İlgili Problemler (Samsun İli Örneği) başlıklı bu çalışma, .../.../.... tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oy birliğiyle/oy çokluğuyla başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

İmza

Başkan : Doç. Dr. İsmail GELEN

Üye : Doç. Dr. Bayram ÖZER

Üye : Yrd. Doç. Dr. Özden DEMİR

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylıyorum.

__ / __ / __

Enstitü Müdürü

ÖZET
TÜRKİYE’DE PROGRAM DEĞERLENDİRME İLE İLGİLİ PROBLEMLER
(SAMSUN İLİ ÖRNEĞİ)
Esra ÇİLEK

Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Programları Ve Öğretimi Anabilim Dalı, Yüksek Lisans, Haziran/2017
Danışman: Doç. Dr. İsmail Gelen

Bir eğitim programı işlevsellik, esneklik, bilimsellik, uygulanabilirlik gibi taşınması gereken tüm özelliklere, etkin bir program değerlendirme süreci sonucunda sahip olur. Etkin bir program değerlendirme, sistematik, bilimsel ve geniş kapsamlı değerlendirme çalışmaları ile mümkündür. Bu araştırmanın amacı, Samsun ili örneği üzerinden program değerlendirme alanında var olan problemleri belirlemek, problemlerin çeşitli değişkenlere göre (sınıf düzeyi ve kıdem) anlamlı farklılık gösterip göstermediğini araştırmaktır.

Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden betimsel araştırma türündeki survey (alan taraması) modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evreni Samsun ili, çalışma evreni Samsun ilinin Atakum, Bafra, Canik ve İlkadım ilçeleridir. Araştırmanın örnekleme ise Samsun ilinin Atakum, Bafra, Canik ve İlkadım ilçelerinden seçkisiz (random) örnekleme yöntemlerinden tabakalı örnekleme ile seçilen ortaokul öğrencileri, Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri, Sosyal Bilgiler/İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük, İngilizce ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi branşlarından öğretmenler, maarif müfettişleri ve ortaokullarda görev yapan idarecilerden oluşmaktadır.

Araştırmada öğrencilere, öğretmenlere ve maarif müfettişi/okul idarecilerine “Program Değerlendirme İle İlgili Problemleri Belirleme Anketi” uygulanmıştır. Anket çalışmasına 437 ortaokul öğrencisi; Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri, Sosyal Bilgiler/İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük, İngilizce ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi branşlarından 403 ortaokul öğretmeni ve 31 maarif müfettişi/okul idarecisi katılmıştır. Elde edilen verilerin istatistiksel analizleri bir istatistik programı ile yapılmıştır.

Katılımcıların farklı ders programları ile ilgili problemleri incelendiğinde en çok karşılaştıkları sorunlar, ders programlarının işlevsellik, esneklik, uygulanabilirlik, bilimsellik ve güncellik açısından yetersiz olmasıdır. Bu durum program değerlendirmenin sistematik ve bilimsel olmamasından, paydaşların görüşlerine yeterince yer vermemesinden ve dar kapsamlı olmasından kaynaklanmaktadır. Bunun yanı sıra, program değerlendirme çalışmalarında programın yalnızca belli bir boyutunun değerlendirilmesi ya da değerlendirme çalışmalarındaki örneklemin evrenin tamamını yansıtmaması da söz konusu sorunların ortaya çıkma sebebi olabilir.

Öğrencilerin program değerlendirme ile ilgili problemleri ile sınıf düzeyleri arasında genellikle 5. ve 6. sınıftakilerin lehine anlamlı farklılık görülmüştür. Maarif müfettişi/okul idarecilerinin program değerlendirme ile ilgili problemleri kıdemlerine göre anlamlı farklılık göstermezken, Türkçe öğretmenleri için kazanım, Fen bilimleri öğretmenleri için içerik, İngilizce öğretmenleri için öğrenme-öğretme süreci ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenleri için içerik boyutlarında karşılaştıkları sorunlar kıdemlerine göre anlamlı farklılık göstermektedir.

Anahtar Sözcükler: Eğitim programı, öğretim programı, ders programı, program değerlendirme, program değerlendirme problemleri.

ABSTRACT
PROBLEMS ABOUT PROGRAM EVALUATION IN TURKEY
(SAMSUN PROVINCE AS SAMPLE)

Esra ÇİLEK

Ondokuz Mayıs University Institute of Educational Sciences
Department of Curriculum and Instruction, Master Thesis, June/2017

Advisor: Assos. Prof. İsmail GELEN

An education program gains its essential qualifications like functionality, flexibility, scientific, practicality only after an effective program evaluation process. An effective program evaluation is possible with systematic, scientific and in-depth evaluation studies. The purpose of this research is to define the problems in program evaluation field and search if the problems differ significantly according to various factors (class level and seniority).

In the research, the survey model (field scanning), one of the quantitative research methods, is used. The population of the research is Samsun city, and the target population of the research is Samsun city's districts Atakum, Bafra and İlkadım. The research's sample consists of middle-school students, teachers of Turkish, Mathematics, Science, Social Studies, English and Religion branches, education inspectors and administrators working at middle-schools chosen with stratified sampling, one of the random sampling methods.

In the research, "Survey of Defining Problems about Program Evaluation" is applied to the students, teachers and education inspectors/ school administrators. 437 middle-school students; 403 middle-school teachers of Turkish, Mathematics, Science, Social Studies, English and Religion branches and 31 education inspectors/ school administrators participated in the survey. The collected data are statistically analyzed with a statistic program.

When the participants problems are examined, it is revealed that the most common problems they face is the lack of adequacy of functionality, flexibility, practicality, scientific and actuality of the education programs. Program evaluation not being systematic and scientific, shareholders' opinions not being included enough, being narrow-scoped, evaluating only one dimension or the sample in evaluation studies not reflecting the whole population may be the cause for these.

It is observed that students' problems related to program evaluation differ according to their class levels, on behalf of those who are at 5. and 6. grades. The education inspectors/ school administrators' problems with program evaluation don't differ significantly according to their seniority. Problems differ significantly according to their seniority, for Turkish branch teachers at acquisition dimension of the program, for Science branch teachers at content dimension of the program, for English branch teachers at learning-teaching process dimension of the program and Religion branch teachers at content dimension of the program.

Key words: Curriculum, Program evaluation, program evaluation problems.

ÖNSÖZ

Yüksek lisans eğitimim boyunca akademik gelişimimde bana hep destek olan, tez çalışmamın her aşamasına bilgisiyle ve deneyimiyle büyük katkı sağlayan değerli hocam ve danışmanım Doç. Dr. İsmail Gelen'e;

Tüm yaşamım boyunca yaptıkları fedakarlıklarla bugünlere gelmemi sağlayan sevgili annem Rahime Çilek ve sevgili babam İsmail Çilek ile desteklerini her zaman yanımda hissettiğim kardeşlerim Ebru ve Ahsen'e;

Tez çalışmamda emeği geçen tüm arkadaşlarıma ve öğrencilerime teşekkür ederim.



İÇİNDEKİLER

BİRİNCİ BÖLÜM	1
1.1. Giriş	1
1.2. Problem Durumu	2
1.3. Problem Cümlesi	9
1.4. Araştırmanın Genel Amacı	9
1.5. Araştırmanın Alt Amaçları	9
1.6. Araştırmanın Önemi ve Gereçesi	10
1.7. Sayıtlar	10
1.8. Sınırlılıklar	11
1.9. Tanımlar	11
1.10. Kısaltmalar	11
İKİNCİ BÖLÜM	13
KURAMSAL ÇERÇEVE VE LİTERATÜR TARAMASI	13
2.1. KURAMSAL ÇERÇEVE	13
2.1.1. Eğitim Programı	13
2.1.2. Eğitimde Program Geliştirme.....	17
2.1.3. Eğitimde Program Değerlendirme.....	19
2.1.4. Dünya’da Program Değerlendirmenin Tarihsel Gelişimi	21
2.1.5. Türkiye’de Program Değerlendirme Çalışmalarının Tarihsel Gelişimi .	22
2.1.4. Eğitimde Program Değerlendirme Yaklaşımları ve Modelleri.....	27
2.2. LİTERATÜR TARAMASI	63
2.2.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	63
2.2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	69
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	73
YÖNTEM	73
3.1. Araştırmanın Modeli	73
3.2. Evren ve Örneklem	74

3.2.1. Katılımcılara Ait Bağımsız Değişkenlerin Dağılımı	75
3.3. Veri Toplama Araçları.....	76
3.3.1. Öğrencilere Yönelik Program Değerlendirme İle İlgili Problemleri Belirleme Anketi	77
3.3.1.1. Öğrencilere Yönelik Program Değerlendirme İle İlgili Problemleri Belirleme Anketinin Derslere Göre Geçerlik ve Güvenirlik Analizi	78
3.3.1.2. Öğrencilere Yönelik Veri Toplama Aracının Programın Boyutlarına Göre Geçerlik ve Güvenirlik Analizi.....	78
3.3.2. Öğretmenlere Yönelik Program Değerlendirme İle İlgili Problemleri Belirleme Anketi	79
3.3.3. Maarif Müfettişi/Okul İdarecilerine Yönelik Program Değerlendirme İle İlgili Problemleri Belirleme Anketi.....	81
3.4. Verilerin Toplanması.....	84
3.5. Verilerin Analizi	85
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM.....	87
BULGULAR.....	87
4.1. Öğrencilerin Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerine İlişkin Betimsel İstatistikler ve Problemlerin Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Değişimi	87
4.1.1. Öğrencilerin “Türkçe” Dersine Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerine İlişkin Betimsel İstatistikler	87
4.1.2. Türkçe Dersine Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerin Öğrencilerin Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Değişimi.....	89
4.1.3 Öğrencilerin “Matematik” Dersine Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerine İlişkin Betimsel İstatistikler	94
4.1.4. “Matematik” Dersine Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerin Öğrencilerin “Sınıf Düzeyi” Değişkenine Göre Değişimi	96
4.1.5. Öğrencilerin “Fen Bilimleri” Dersi İçin Program Değerlendirme İle İlgili Problemlere İlişkin Betimsel İstatistikler	102
4.1.6. “Fen Bilimleri” Dersine Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerin Öğrencilerin Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Değişimi.....	104

4.1.7. Öğrencilerin “Sosyal Bilgiler/ITA” Dersine Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerine İlişkin Betimsel İstatistikler	109
4.1.8. “Sosyal Bilgiler/ITA” Dersine Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerin Öğrencilerin Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Değişimi.....	111
4.1.9. Öğrencilerin “İngilizce” Dersine Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerine İlişkin Betimsel İstatistikler.....	116
4.1.10. “İngilizce” Dersine Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerin Öğrencilerin Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Değişimi.....	118
4.1.11. Öğrencilerin “DKAB” Dersine Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerine İlişkin Betimsel İstatistikler	123
4.1.12. “DKAB” Dersine Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerin Öğrencilerin Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Değişimi.....	125
4.1.13. Öğrencilerin Programın Kazanım Boyutuna Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerine İlişkin Betimsel İstatistikler ve Problemlerin Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Değişimi.....	130
4.1.14. Öğrencilerin Programın “İçerik” Boyutuna Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerine İlişkin Betimsel İstatistikler ve Problemlerin Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Değişimi.....	136
4.1.15. Öğrencilerin Programın “Öğrenme-Öğretme Süreci” Boyutuna Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerine İlişkin Betimsel İstatistikler ve Problemlerin Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Değişimi	141
4.1.16. Öğrencilerin Programın “Ölçme-Değerlendirme Süreci” Boyutuna Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerine İlişkin Betimsel İstatistikler ve Problemlerin Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Değişimi	146
4.1.17. Öğrencilerin Programın “Tamamına” Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerine İlişkin Betimsel İstatistikler ve Problemlerin Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Değişimi	151
4.2. Öğretmenlerin Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerine İlişkin Betimsel İstatistikler.....	156
4.2.1. “Türkçe Öğretmenlerinin” Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerine İlişkin Betimsel İstatistikler	156
4.2.2. “Türkçe Öğretmenlerinin” Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerinin Kıdem Değişkenine Göre Değişimi.....	158

4.2.3. “Matematik Öğretmenlerinin” Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerine İlişkin Betimsel İstatistikler	161
4.2.4. “Matematik Öğretmenlerinin” Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerinin Kıdem Değişkenine Göre Değişimi.....	162
4.2.5. “Fen Bilimleri Öğretmenlerinin” Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerine İlişkin Betimsel İstatistikler	164
4.2.6. “Fen Bilimleri Öğretmenlerinin” Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerinin Kıdem Değişkenine Göre Değişimi.....	166
4.2.7. “Sosyal Bilgiler/İTA Öğretmenlerinin” Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerine İlişkin Betimsel İstatistikler.....	169
4.2.8. “Sosyal Bilgiler/İTA Öğretmenlerinin” Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerinin Kıdem Değişkenine Göre Değişimi.....	171
4.2.9. “İngilizce Öğretmenlerinin” Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerine İlişkin Betimsel İstatistikler.....	173
4.2.10. “İngilizce Öğretmenlerinin” Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerinin Kıdem Değişkenine Göre Değişimi.....	175
4.2.11. “DKAB Öğretmenlerinin” Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerine İlişkin Betimsel İstatistikler	176
4.2.12. “DKAB Öğretmenlerinin” Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerinin Kıdem Değişkenine Göre Değişimi.....	178
4.2.13. Öğretmenlerin Programın Farklı Boyutları İçin Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerinin Kıdem Değişkenine Göre Değişimi	180

4.3. Maarif Müfettişi/Okul İdarecilerinin Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerine İlişkin Betimsel İstatistikler 183

4.3.1. Maarif Müfettişi/Okul İdarecilerinin “Türkçe” Dersine Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerine İlişkin Betimsel İstatistikler	183
4.3.2. “Türkçe” Dersine Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerin Maarif Müfettişi/Okul İdarecilerinin Kıdemine Göre Değişimi	185
4.3.3. Maarif Müfettişi/Okul İdarecilerinin “Matematik” Dersine Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerine İlişkin Betimsel İstatistikler	188
4.3.4. “Matematik” Dersine Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerin Maarif Müfettişi/Okul İdarecilerinin Kıdemine Göre Değişimi	190

4.3.5. Maarif Müfettişi/Okul İdarecilerinin “Fen Bilimleri” Dersine Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerine İlişkin Betimsel İstatistikler	193
4.3.6. “Fen Bilimleri” Dersine Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerin Maarif Müfettişi/Okul İdarecilerinin Kıdemine Göre Değişimi	195
4.3.7. Maarif Müfettişi/Okul İdarecilerinin “Sosyal Bilgiler/ITA” Dersine Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerine İlişkin Betimsel İstatistikler	198
4.3.8. “Sosyal Bilgiler/ITA” Dersine Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerin Maarif Müfettişi/Okul İdarecilerinin Kıdemine Göre Değişimi	200
4.3.9. Maarif Müfettişi/Okul İdarecilerinin “İngilizce” Dersine Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerine İlişkin Betimsel İstatistikler	203
4.3.10. “İngilizce” Dersine Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerin Maarif Müfettişi/Okul İdarecilerinin Kıdemine Göre Değişimi	205
4.3.11. Maarif Müfettişi/Okul İdarecilerinin “DKAB” Dersine Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerine İlişkin Betimsel İstatistikler	209
4.3.12. “DKAB” Dersine Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerin Maarif Müfettişi/Okul İdarecilerinin Kıdemine Göre Değişimi	211
BEŞİNCİ BÖLÜM.....	214
TARTIŞMA VE YORUM.....	214
5.1. “Türkçe” Ders Programı Alt Boyutlarına İlişkin Program Değerlendirme İle İlgili Problemler ve Problemlerin Sınıf Düzeyi ve Kıdem Değişkenine Göre Tartışma ve Yorumu	214
5.1.1. Türkçe Ders Programının <i>Kazanım</i> Boyutuna Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemler ve Problemlerin Sınıf Düzeyi ve Kıdem Değişkenine Göre Tartışma ve Yorumu.....	214
5.1.2. Türkçe Ders Programının <i>İçerik</i> Boyutuna Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemler ve Problemlerin Sınıf Düzeyi ve Kıdem Değişkenine Göre Tartışma ve Yorumu.....	221
5.1.3. Türkçe Ders Programının <i>Öğrenme-Öğretme Süreci</i> Boyutuna Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemler ve Problemlerin Sınıf Düzeyi ve Kıdem Değişkenine Göre Tartışma ve Yorumu.....	227

5.1.4. Türkçe Ders Programının <i>Ölçme-Değerlendirme Süreci</i> Boyutuna Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemler ve Problemlerin Sınıf Düzeyi ve Kıdem Değişkenine Göre Tartışma ve Yorumu.....	234
5.2. “Matematik” Ders Programı Alt Boyutlarına İlişkin Program Değerlendirme İle İlgili Problemler ve Problemlerin Sınıf Düzeyi ve Kıdem Değişkenine Göre Tartışma ve Yorumu.....	244
5.2.1. Matematik Ders Programının <i>Kazanım</i> Boyutuna Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemler ve Problemlerin Sınıf Düzeyi ve Kıdem Değişkenine Göre Tartışma ve Yorumu.....	244
5.2.2. Matematik Ders Programının <i>İçerik</i> Boyutuna Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemler ve Problemlerin Sınıf Düzeyi ve Kıdem Değişkenine Göre Tartışma ve Yorumu.....	250
5.2.3. Matematik Ders Programının <i>Öğrenme-Öğretme Süreci</i> Boyutuna Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemler ve Problemlerin Sınıf Düzeyi ve Kıdem Değişkenine Göre Tartışma ve Yorumu.....	257
5.2.4. Matematik Ders Programının <i>Ölçme-Değerlendirme Süreci</i> Boyutuna Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemler ve Problemlerin Sınıf Düzeyi ve Kıdem Değişkenine Göre Tartışma ve Yorumu.....	264
5.3. “Fen Bilimleri” Ders Programı Alt Boyutlarına İlişkin Program Değerlendirme İle İlgili Problemler ve Problemlerin Sınıf Düzeyi ve Kıdem Değişkenine Göre Tartışma ve Yorumu.....	274
5.3.1. Fen Bilimleri Ders Programının <i>Kazanım</i> Boyutuna Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemler ve Problemlerin Sınıf Düzeyi ve Kıdem Değişkenine Göre Tartışma ve Yorumu.....	274
5.3.2. Fen Bilimleri Ders Programının <i>İçerik</i> Boyutuna Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemler ve Problemlerin Sınıf Düzeyi ve Kıdem Değişkenine Göre Tartışma ve Yorumu.....	280
5.3.3. Fen Bilimleri Ders Programının <i>Öğrenme-Öğretme Süreci</i> Boyutuna Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemler ve Problemlerin Sınıf Düzeyi ve Kıdem Değişkenine Göre Tartışma ve Yorumu.....	286
5.3.4. Fen Bilimleri Ders Programının <i>Ölçme-Değerlendirme Süreci</i> Boyutuna Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemler ve Problemlerin Sınıf Düzeyi ve Kıdem Değişkenine Göre Tartışma ve Yorumu	293

5.4. “Sosyal Bilgiler/ITA” Ders Programı Alt Boyutlarına İlişkin Program Değerlendirme İle İlgili Problemler ve Problemlerin Sınıf Düzeyi ve Kıdem Değişkenine Göre Tartışma ve Yorumu.....	304
5.4.1. Sosyal Bilgiler/ITA Ders Programının <i>Kazanım</i> Boyutuna Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemler ve Problemlerin Sınıf Düzeyi ve Kıdem Değişkenine Göre Tartışma ve Yorumu.....	304
5.4.2. Sosyal Bilgiler/ITA Ders Programının <i>İçerik</i> Boyutuna Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemler ve Problemlerin Sınıf Düzeyi ve Kıdem Değişkenine Göre Tartışma ve Yorumu.....	310
5.4.3. Sosyal Bilgiler/ITA Ders Programının <i>Öğrenme-Öğretme Süreci</i> Boyutuna Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemler ve Problemlerin Sınıf Düzeyi ve Kıdem Değişkenine Göre Tartışma ve Yorumu.....	317
5.4.4. Sosyal Bilgiler/ITA Ders Programının <i>Ölçme-Değerlendirme Süreci</i> Boyutuna Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemler ve Problemlerin Sınıf Düzeyi ve Kıdem Değişkenine Göre Tartışma ve Yorumu.....	325
5.5. “İngilizce” Ders Programı Alt Boyutlarına İlişkin Program Değerlendirme İle İlgili Problemler ve Problemlerin Sınıf Düzeyi ve Kıdem Değişkenine Göre Tartışma ve Yorumu.....	335
5.5.1. İngilizce Ders Programının <i>Kazanım</i> Boyutuna Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemler ve Problemlerin Sınıf Düzeyi ve Kıdem Değişkenine Göre Tartışma ve Yorumu.....	335
5.5.2. İngilizce Ders Programının <i>İçerik</i> Boyutuna Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemler ve Problemlerin Sınıf Düzeyi ve Kıdem Değişkenine Göre Tartışma ve Yorumu.....	341
5.5.3. İngilizce Ders Programının <i>Öğrenme-Öğretme Süreci</i> Boyutuna Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemler ve Problemlerin Sınıf Düzeyi ve Kıdem Değişkenine Göre Tartışma ve Yorumu.....	348
5.5.4. İngilizce Ders Programının <i>Ölçme-Değerlendirme Süreci</i> Boyutuna Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemler ve Problemlerin Sınıf Düzeyi ve Kıdem Değişkenine Göre Tartışma ve Yorumu.....	356
5.6. “DKAB” Ders Programı Alt Boyutlarına İlişkin Program Değerlendirme İle İlgili Problemler ve Problemlerin Sınıf Düzeyi ve Kıdem Değişkenine Göre Tartışma ve Yorumu	367

5.6.1. DKAB Ders Programının <i>Kazanım</i> Boyutuna Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemler ve Problemlerin Sınıf Düzeyi ve Kıdem Değişkenine Göre Tartışma ve Yorumu.....	367
5.6.2. DKAB Ders Programının <i>İçerik</i> Boyutuna Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemler ve Problemlerin Sınıf Düzeyi ve Kıdem Değişkenine Göre Tartışma ve Yorumu.....	373
5.6.3. DKAB Ders Programının <i>Öğrenme-Öğretme Süreci</i> Boyutuna Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemler ve Problemlerin Sınıf Düzeyi ve Kıdem Değişkenine Göre Tartışma ve Yorumu.....	379
5.6.4. DKAB Ders Programının <i>Ölçme-Değerlendirme Süreci</i> Boyutuna Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemler ve Problemlerin Sınıf Düzeyi ve Kıdem Değişkenine Göre Tartışma ve Yorumu.....	386
ALTINCI BÖLÜM.....	397
SONUÇLAR ve ÖNERİLER.....	397
6.1. Sonuçlar.....	397
6.1.1. Öğrencilerin, Öğretmenlerin ve Maarif Müfettişi/Okul İdarecilerinin “Türkçe” Ders Programının Değerlendirilmesi İle İlgili Problemlerine İlişkin Sonuçlar.....	397
6.1.2. Öğrencilerin, Öğretmenlerin ve Maarif Müfettişi/Okul İdarecilerinin “Matematik” Ders Programının Değerlendirilmesi İle İlgili Problemlerine İlişkin Sonuçlar.....	399
6.1.3. Öğrencilerin, Öğretmenlerin ve Maarif Müfettişi/Okul İdarecilerinin “Fen Bilimleri” Ders Programının Değerlendirilmesi İle İlgili Problemlerine İlişkin Sonuçlar.....	400
6.1.4. Öğrencilerin, Öğretmenlerin ve Maarif Müfettişi/Okul İdarecilerinin “Sosyal Bilgiler/ITA” Ders Programının Değerlendirilmesi İle İlgili Problemlerine İlişkin Sonuçlar.....	402
6.1.5. Öğrencilerin, Öğretmenlerin ve Maarif Müfettişi/Okul İdarecilerinin “İngilizce” Ders Programının Değerlendirilmesi İle İlgili Problemlerine İlişkin Sonuçlar.....	403

6.1.6. Öğrencilerin, Öğretmenlerin ve Maarif Müfettişi/Okul İdarecilerinin “DKAB” Ders Programının Değerlendirilmesi İle İlgili Problemlerine İlişkin Sonuçlar.....	405
6.2. Öneriler	407
6.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler	407
6.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	409
KAYNAKÇA.....	410
EKLER	423
Ek-1:Öğretmenler İçin Program Değerlendirme İle İlgili Problemleri Belirleme Anketi.....	423
Ek-2: Öğrenciler İçin Program Değerlendirme İle İlgili Problemleri Belirleme Anketi.....	425
Ek-3: Maarif Müfettişi/Okul İdarecileri İçin Program Değerlendirme İle İlgili Problemleri Belirleme Anketi.....	429
Ek-4: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Klinik Araştırmalar Etik Kurulu İzin Belgesi.....	433
Ek-5: Samsun İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma Uygulama İzni.....	434
Ek-6: Enstitü Tez Konusu Kabul Kararı.....	435
Ek-7: Veri Toplama Araçlarının Madde Güçlüğü ve Madde Standart Sapması.....	436
ÖZGEÇMİŞ.....	438

TABLULAR LİSTESİ

Tablo 1: Çalışma Evreninde Bulunan Ortaokullardaki (Altı Branştaki) Öğretmen ve Öğrenci Sayıları	75
Tablo 2: Öğrencilere Yönelik Program Değerlendirme İle İlgili Problemleri Belirleme Anketinde Yer Alan Maddelerin Programın Boyutlarına Göre Değerlendirdiği Program Özelliği	77
Tablo 3: Tablo 3: Öğrencilere Yönelik Program Değerlendirme İle İlgili Problemleri Belirleme Anketinin Derslere Göre Güvenirlilik ve Geçerlik Katsayıları.....	79
Tablo 4: Öğrencilere Yönelik Program Değerlendirme İle İlgili Problemleri Belirleme Anketinin Programın Boyutlarına Göre Güvenirlilik ve Geçerlik Katsayıları	80
Tablo 5: Öğretmenlere Yönelik Program Değerlendirme İle İlgili Problemleri Belirleme Anketinde Yer Alan Maddelerin Programın Boyutlarına Göre Değerlendirdiği Program Özelliği	82
Tablo 6: Öğretmenlere Yönelik Program Değerlendirme İle İlgili Problemleri Belirleme Anketinin Programın Boyutlarına Göre Güvenirlilik ve Geçerlik Katsayıları	83
Tablo 7: Maarif Müfettişi/Okul İdarecilerine Yönelik Program Değerlendirme İle İlgili Problemleri Belirleme Anketinde Yer Alan Maddelerin Programın Boyutlarına Göre Değerlendirdiği Program Özelliği	84
Tablo 8: Veri Toplama Araçlarındaki Seçeneklere İlişkin Sınırlar ve Gruplamalar	85
Tablo 9: Öğrencilerin Türkçe Dersine Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları.....	87
Tablo 10: Farklı Sınıf Düzeyindeki Öğrencilerin Türkçe Ders Programının Boyutlarına Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları	89
Tablo 11: Farklı Sınıf Düzeyindeki Öğrencilerin Türkçe Ders Programının Boyutlarına Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerine İlişkin ANOVA Sonuçları.....	90

Tablo 12: Türkçe Ders Programının Kazanım Boyutuna Ait Program Değerlendirme ile İlgili Problemler ile Öğrencilerin Sınıf Düzeyleri Arasındaki Farklılık.....	91
Tablo 13: Türkçe Ders Programının İçerik Boyutuna Ait Program Değerlendirme ile İlgili Problemler ile Öğrencilerin Sınıf Düzeyleri Arasındaki Farklılık.....	91
Tablo 14: Türkçe Ders Programının Öğrenme-Öğretme Süreci Boyutuna Ait Program Değerlendirme ile İlgili Problemler ile Öğrencilerin Sınıf Düzeyleri Arasındaki Farklılık	92
Tablo 15: Türkçe Ders Programının Ölçme-Değerlendirme Süreci Boyutuna Ait Program Değerlendirme ile İlgili Problemler ile Öğrencilerin Sınıf Düzeyleri Arasındaki Farklılık	92
Tablo 16: Farklı Sınıf Düzeyindeki Öğrencilerin Türkçe Dersinin Tamamına Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları.....	93
Tablo 17: Farklı Sınıf Düzeyindeki Öğrencilerin Türkçe Dersinin Tamamına Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerine İlişkin ANOVA Sonuçları.....	93
Tablo 18: Türkçe Dersinin Tamamına Ait Program Değerlendirme ile İlgili Problemler ile Öğrencilerin Sınıf Düzeyleri Arasındaki Farklılık	94
Tablo 19: Öğrencilerin Matematik Dersine Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları	94
Tablo 20: Farklı Sınıf Düzeyindeki Öğrencilerin Matematik Ders Programının Boyutlarına Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları	96
Tablo 21: Farklı Sınıf Düzeyindeki Öğrencilerin Matematik Ders Programının Boyutlarına Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerine İlişkin ANOVA Sonuçları.....	98
Tablo 22: Matematik Ders Programının Kazanım Boyutuna Ait Program Değerlendirme ile İlgili Problemler ile Öğrencilerin Sınıf Düzeyleri Arasındaki Farklılık.....	98
Tablo 23: Matematik Ders Programının İçerik Boyutuna Ait Program Değerlendirme ile İlgili Problemler ile Öğrencilerin Sınıf Düzeyleri Arasındaki Farklılık.....	99

Tablo 24: Matematik Ders Programının Öğrenme-Öğretme Süreci Boyutuna Ait Program Değerlendirme ile İlgili Problemler ile Öğrencilerin Sınıf Düzeyleri Arasındaki Farklılık	99
Tablo 25: Matematik Ders Programının Ölçme-Değerlendirme Süreci Boyutuna Ait Program Değerlendirme ile İlgili Problemler ile Öğrencilerin Sınıf Düzeyleri Arasındaki Farklılık	100
Tablo 26: Farklı Sınıf Düzeyindeki Öğrencilerin Matematik Dersinin Tamamına Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları	100
Tablo 27: Farklı Sınıf Düzeyindeki Öğrencilerin Matematik Dersinin Tamamına Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerine İlişkin ANOVA Sonuçları	101
Tablo 28: Matematik Dersinin Tamamına Ait Program Değerlendirme ile İlgili Problemler ile Öğrencilerin Sınıf Düzeyleri Arasındaki Farklılık	101
Tablo 29: Öğrencilerin Fen Bilimleri Dersine Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları	102
Tablo 30: Farklı Sınıf Düzeyindeki Öğrencilerin Fen Bilimleri Ders Programının Boyutlarına Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları	104
Tablo 31: Farklı Sınıf Düzeyindeki Öğrencilerin Fen Bilimleri Ders Programının Boyutlarına Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerine İlişkin ANOVA Sonuçları	105
Tablo 32: Fen Bilimleri Ders Programının Kazanım Boyutuna Ait Program Değerlendirme ile İlgili Problemler ile Öğrencilerin Sınıf Düzeyleri Arasındaki Farklılık	106
Tablo 33: Fen Bilimleri Ders Programının İçerik Boyutuna Ait Program Değerlendirme ile İlgili Problemler ile Öğrencilerin Sınıf Düzeyleri Arasındaki Farklılık	106
Tablo 34: Fen Bilimleri Ders Programının Öğrenme-Öğretme Süreci Boyutuna Ait Program Değerlendirme ile İlgili Problemler ile Öğrencilerin Sınıf Düzeyleri Arasındaki Farklılık	107

Tablo 35: Fen Bilimleri Ders Programının Ölçme-Değerlendirme Süreci Boyutuna Ait Program Değerlendirme ile İlgili Problemler ile Öğrencilerin Sınıf Düzeyleri Arasındaki Farklılık	107
Tablo 36.: Farklı Sınıf Düzeyindeki Öğrencilerin Fen Bilimleri Dersinin Tamamına Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları.....	107
Tablo 37: Farklı Sınıf Düzeyindeki Öğrencilerin Fen Bilimleri Dersinin Tamamına Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerine İlişkin ANOVA Sonuçları..	108
Tablo 38: Fen Bilimleri Dersinin Tamamına Ait Program Değerlendirme ile İlgili Problemler ile Öğrencilerin Sınıf Düzeyleri Arasındaki Farklılık	108
Tablo 39: Öğrencilerin Sosyal Bilgiler/ITA Dersine Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları	109
Tablo 40: Farklı Sınıf Düzeyindeki Öğrencilerin Sosyal Bilgiler/ITA Ders Programının Boyutlarına Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları	111
Tablo 41: Farklı Sınıf Düzeyindeki Öğrencilerin Sosyal Bilgiler/ITA Ders Programının Boyutlarına Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerine İlişkin ANOVA Sonuçları.....	112
Tablo 42: Sosyal Bilgiler/ITA Ders Programının Kazanım Boyutuna Ait Program Değerlendirme ile İlgili Problemler ile Öğrencilerin Sınıf Düzeyleri Arasındaki Farklılık.....	113
Tablo 43: Sosyal Bilgiler/ITA Ders Programının İçerik Boyutuna Ait Program Değerlendirme ile İlgili Problemler ile Öğrencilerin Sınıf Düzeyleri Arasındaki Farklılık.....	113
Tablo 44: Sosyal Bilgiler/ITA Ders Programının Öğrenme-Öğretme Süreci Boyutuna Ait Program Değerlendirme ile İlgili Problemler ile Öğrencilerin Sınıf Düzeyleri Arasındaki Farklılık	114
Tablo 45: Sosyal Bilgiler/ITA Ders Programının Ölçme-Değerlendirme Süreci Boyutuna Ait Program Değerlendirme ile İlgili Problemler ile Öğrencilerin Sınıf Düzeyleri Arasındaki Farklılık	114

Tablo 46: Farklı Sınıf Düzeyindeki Öğrencilerin Sosyal Bilgiler/ITA Dersinin Tamamına Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları	115
Tablo 47: Farklı Sınıf Düzeyindeki Öğrencilerin Sosyal Bilgiler/ITA Dersinin Tamamına Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerine İlişkin ANOVA Sonuçları.....	115
Tablo 48: Sosyal Bilgiler/ITA Dersinin Tamamına Ait Program Değerlendirme ile İlgili Problemler ile Öğrencilerin Sınıf Düzeyleri Arasındaki Farklılık.....	116
Tablo 49: Öğrencilerin İngilizce Dersine Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları	116
Tablo 50: Farklı Sınıf Düzeyindeki Öğrencilerin İngilizce Ders Programının Boyutlarına Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları	118
Tablo 51: Farklı Sınıf Düzeyindeki Öğrencilerin İngilizce Ders Programının Boyutlarına Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerine İlişkin ANOVA Sonuçları.....	119
Tablo 52: İngilizce Ders Programının Kazanım Boyutuna Ait Program Değerlendirme ile İlgili Problemler ile Öğrencilerin Sınıf Düzeyleri Arasındaki Farklılık.....	120
Tablo 53: İngilizce Ders Programının İçerik Boyutuna Ait Program Değerlendirme ile İlgili Problemler ile Öğrencilerin Sınıf Düzeyleri Arasındaki Farklılık.....	121
Tablo 54: İngilizce Ders Programının Öğrenme-Öğretme Süreci Boyutuna Ait Program Değerlendirme ile İlgili Problemler ile Öğrencilerin Sınıf Düzeyleri Arasındaki Farklılık.....	121
Tablo 55: İngilizce Ders Programının Ölçme-Değerlendirme Süreci Boyutuna Ait Program Değerlendirme ile İlgili Problemler ile Öğrencilerin Sınıf Düzeyleri Arasındaki Farklılık	121
Tablo 56: Farklı Sınıf Düzeyindeki Öğrencilerin İngilizce Dersinin Tamamına Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları.....	122

Tablo 57: Farklı Sınıf Düzeyindeki Öğrencilerin İngilizce Dersinin Tamamına Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerine İlişkin ANOVA Sonuçları.....	122
Tablo 58: İngilizce Dersinin Tamamına Ait Program Değerlendirme ile İlgili Problemler ile Öğrencilerin Sınıf Düzeyleri Arasındaki Farklılık	123
Tablo 59: Öğrencilerin DKAB Dersine Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları	123
Tablo 60: Farklı Sınıf Düzeyindeki Öğrencilerin DKAB Ders Programının Boyutlarına Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları	125
Tablo 61: Farklı Sınıf Düzeyindeki Öğrencilerin DKAB Ders Programının Boyutlarına Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerine İlişkin ANOVA Sonuçları.....	126
Tablo 62: DKAB Ders Programının Kazanım Boyutuna Ait Program Değerlendirme ile İlgili Problemler ile Öğrencilerin Sınıf Düzeyleri Arasındaki Farklılık.....	127
Tablo 63: DKAB Ders Programının İçerik Boyutuna Ait Program Değerlendirme ile İlgili Problemler ile Öğrencilerin Sınıf Düzeyleri Arasındaki Farklılık.....	128
Tablo 64: DKAB Ders Programının Öğrenme-Öğretme Süreci Boyutuna Ait Program Değerlendirme ile İlgili Problemler ile Öğrencilerin Sınıf Düzeyleri Arasındaki Farklılık	128
Tablo 65: DKAB Ders Programının Ölçme-Değerlendirme Süreci Boyutuna Ait Program Değerlendirme ile İlgili Problemler ile Öğrencilerin Sınıf Düzeyleri Arasındaki Farklılık	129
Tablo 66: Farklı Sınıf Düzeyindeki Öğrencilerin DKAB Dersinin Tamamına Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları.....	129
Tablo 67: Farklı Sınıf Düzeyindeki Öğrencilerin DKAB Dersinin Tamamına Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerine İlişkin ANOVA Sonuçları.....	130
Tablo 68: DKAB Dersinin Tamamına Ait Program Değerlendirme ile İlgili Problemler ile Öğrencilerin Sınıf Düzeyleri Arasındaki Farklılık	130

Tablo 69: Farklı Sınıf Düzeyindeki Öğrencilerin Programın Kazanım Boyutuna Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları.....	131
Tablo 70: Farklı Sınıf Düzeyindeki Öğrencilerin Programının Kazanım Boyutuna Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerine İlişkin ANOVA Sonuçları	132
Tablo 71: Türkçe Dersi İçin Programın Kazanım Boyutuna Ait Program Değerlendirme ile İlgili Problemler ile Öğrencilerin Sınıf Düzeyleri Arasındaki Farklılık.....	133
Tablo 72: Matematik Dersi İçin Programın Kazanım Boyutuna Ait Program Değerlendirme ile İlgili Problemler ile Öğrencilerin Sınıf Düzeyleri Arasındaki Farklılık.....	133
Tablo 73 : Fen Bilimleri Dersi İçin Programın Kazanım Boyutuna Ait Program Değerlendirme ile İlgili Problemler ile Öğrencilerin Sınıf Düzeyleri Arasındaki Farklılık.....	134
Tablo 74: Sosyal Bilgiler/İTA Dersi İçin Programın Kazanım Boyutuna Ait Program Değerlendirme ile İlgili Problemler ile Öğrencilerin Sınıf Düzeyleri Arasındaki Farklılık.....	134
Tablo 75: İngilizce Dersi İçin Programın Kazanım Boyutuna Ait Program Değerlendirme ile İlgili Problemler ile Öğrencilerin Sınıf Düzeyleri Arasındaki Farklılık.....	135
Tablo 76: DKAB Dersi İçin Programın Kazanım Boyutuna Ait Program Değerlendirme ile İlgili Problemler ile Öğrencilerin Sınıf Düzeyleri Arasındaki Farklılık.....	135
Tablo 77: Farklı Sınıf Düzeyindeki Öğrencilerin Programın İçerik Boyutuna Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları.....	136
Tablo 78: Farklı Sınıf Düzeyindeki Öğrencilerin Programın İçerik Boyutuna Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerine İlişkin ANOVA Sonuçları	137
Tablo 79: Türkçe Dersi İçin Programın İçerik Boyutuna Ait Program Değerlendirme ile İlgili Problemler ile Öğrencilerin Sınıf Düzeyleri Arasındaki Farklılık.....	138

Tablo 80: Matematik Dersi İçin Programın İçerik Boyutuna Ait Program Değerlendirme ile İlgili Problemler ile Öğrencilerin Sınıf Düzeyleri Arasındaki Farklılık.....	138
Tablo 81: Fen Bilimleri Dersi İçin Programın İçerik Boyutuna Ait Program Değerlendirme ile İlgili Problemler ile Öğrencilerin Sınıf Düzeyleri Arasındaki Farklılık.....	139
Tablo 82: Sosyal Bilgiler/İTA Dersi İçin Programın İçerik Boyutuna Ait Program Değerlendirme ile İlgili Problemler ile Öğrencilerin Sınıf Düzeyleri Arasındaki Farklılık.....	139
Tablo 83: İngilizce Dersi İçin Programın İçerik Boyutuna Ait Program Değerlendirme ile İlgili Problemler ile Öğrencilerin Sınıf Düzeyleri Arasındaki Farklılık.....	140
Tablo 84: DKAB Dersi İçin Programın İçerik Boyutuna Ait Program Değerlendirme ile İlgili Problemler ile Öğrencilerin Sınıf Düzeyleri Arasındaki Farklılık.....	140
Tablo 85: Farklı Sınıf Düzeyindeki Öğrencilerin Programın Öğrenme-Öğretme Süreci Boyutuna Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları	141
Tablo 86: Farklı Sınıf Düzeyindeki Öğrencilerin Programın Öğrenme-Öğretme Süreci Boyutuna Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerine İlişkin ANOVA Sonuçları.....	142
Tablo 87: Türkçe Dersi İçin Programın Öğrenme-Öğretme Süreci Boyutuna Ait Program Değerlendirme ile İlgili Problemler ile Öğrencilerin Sınıf Düzeyleri Arasındaki Farklılık	143
Tablo 88: Matematik Dersi İçin Programın Öğrenme-Öğretme Süreci Boyutuna Ait Program Değerlendirme ile İlgili Problemler ile Öğrencilerin Sınıf Düzeyleri Arasındaki Farklılık	143
Tablo 89: Fen Bilimleri Dersi İçin Programın Öğrenme-Öğretme Süreci Boyutuna Ait Program Değerlendirme ile İlgili Problemler ile Öğrencilerin Sınıf Düzeyleri Arasındaki Farklılık	144

Tablo 90: Sosyal Bilgiler/ITA Dersi İçin Programın Öğrenme-Öğretme Süreci Boyutuna Ait Program Değerlendirme ile İlgili Problemler ile Öğrencilerin Sınıf Düzeyleri Arasındaki Farklılık	144
Tablo 91: İngilizce Dersi İçin Programın Öğrenme-Öğretme Süreci Boyutuna Ait Program Değerlendirme ile İlgili Problemler ile Öğrencilerin Sınıf Düzeyleri Arasındaki Farklılık	145
Tablo 92: DKAB Dersi İçin Programın Öğrenme-Öğretme Süreci Boyutuna Ait Program Değerlendirme ile İlgili Problemler ile Öğrencilerin Sınıf Düzeyleri Arasındaki Farklılık	145
Tablo 93: Farklı Sınıf Düzeyindeki Öğrencilerin Programın Ölçme-Değerlendirme Süreci Boyutuna Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları	146
Tablo 94: Farklı Sınıf Düzeyindeki Öğrencilerin Programın Ölçme-Değerlendirme Süreci Boyutuna Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerine İlişkin ANOVA Sonuçları.....	147
Tablo 95: Türkçe Dersi İçin Programın Ölçme-Değerlendirme Süreci Boyutuna Ait Program Değerlendirme ile İlgili Problemler ile Öğrencilerin Sınıf Düzeyleri Arasındaki Farklılık	148
Tablo 96: Matematik Dersi İçin Programın Ölçme-Değerlendirme Süreci Boyutuna Ait Program Değerlendirme ile İlgili Problemler ile Öğrencilerin Sınıf Düzeyleri Arasındaki Farklılık	149
Tablo 97: Fen Bilimleri Dersi İçin Programın Ölçme-Değerlendirme Süreci Boyutuna Ait Program Değerlendirme ile İlgili Problemler ile Öğrencilerin Sınıf Düzeyleri Arasındaki Farklılık	149
Tablo 98: Sosyal Bilgiler/ITA Dersi İçin Programın Ölçme-Değerlendirme Süreci Boyutuna Ait Program Değerlendirme ile İlgili Problemler ile Öğrencilerin Sınıf Düzeyleri Arasındaki Farklılık	150
Tablo 99: İngilizce Dersi İçin Programın Ölçme-Değerlendirme Süreci Boyutuna Ait Program Değerlendirme ile İlgili Problemler ile Öğrencilerin Sınıf Düzeyleri Arasındaki Farklılık	150

Tablo 100: DKAB Dersi İçin Programın Ölçme-Değerlendirme Süreci Boyutuna Ait Program Değerlendirme ile İlgili Problemler ile Öğrencilerin Sınıf Düzeyleri Arasındaki Farklılık	150
Tablo 101: Farklı Sınıf Düzeyindeki Öğrencilerin Programın Tamamına Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları	151
Tablo 102: Farklı Sınıf Düzeyindeki Öğrencilerin Programın Tamamına Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerine İlişkin ANOVA Sonuçları.....	152
Tablo 103: Türkçe Dersi İçin Programın Tamamına Ait Program Değerlendirme ile İlgili Problemler ile Öğrencilerin Sınıf Düzeyleri Arasındaki Farklılık.....	153
Tablo 104: Matematik Dersi İçin Programın Tamamına Ait Program Değerlendirme ile İlgili Problemler ile Öğrencilerin Sınıf Düzeyleri Arasındaki Farklılık.....	154
Tablo 105: Fen Bilimleri Dersi İçin Programın Tamamına Ait Program Değerlendirme ile İlgili Problemler ile Öğrencilerin Sınıf Düzeyleri Arasındaki Farklılık.....	154
Tablo 106: Sosyal Bilgiler/İTA Dersi İçin Programın Tamamına Ait Program Değerlendirme ile İlgili Problemler ile Öğrencilerin Sınıf Düzeyleri Arasındaki Farklılık.....	155
Tablo 107: İngilizce Dersi İçin Programın Tamamına Ait Program Değerlendirme ile İlgili Problemler ile Öğrencilerin Sınıf Düzeyleri Arasındaki Farklılık.....	155
Tablo 108: DKAB Dersi İçin Programın Tamamına Ait Program Değerlendirme ile İlgili Problemler ile Öğrencilerin Sınıf Düzeyleri Arasındaki Farklılık.....	156
Tablo 109: Türkçe Öğretmenlerinin Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları.....	157
Tablo 110: Farklı Kıdemdeki Türkçe Öğretmenlerinin Türkçe Ders Programının Boyutlarına Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları	158
Tablo 111: Farklı Kıdemdeki Türkçe Öğretmenlerinin Türkçe Ders Programının Boyutlarına Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerine İlişkin ANOVA Sonuçları.....	159

Tablo 112: Türkçe Ders Programının Kazanım Boyutuna Ait Program Değerlendirme ile İlgili Problemler ile Türkçe Öğretmenlerinin Kıdemleri Arasındaki Farklılık	160
Tablo 113: Matematik Öğretmenlerinin Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları	161
Tablo 114: Farklı Kıdemdeki Matematik Öğretmenlerinin Matematik Ders Programının Boyutlarına Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları	163
Tablo 115: Farklı Kıdemdeki Matematik Öğretmenlerinin Matematik Ders Programının Boyutlarına Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerine İlişkin ANOVA Sonuçları.....	164
Tablo 116: Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları	165
Tablo 117: Farklı Kıdemdeki Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Fen Bilimleri Ders Programının Boyutlarına Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları	166
Tablo 118: Farklı Kıdemdeki Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Fen Bilimleri Ders Programının Boyutlarına Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerine İlişkin ANOVA Sonuçları.....	168
Tablo 119: Fen Bilimleri Ders Programının İçerik Boyutuna Ait Program Değerlendirme ile İlgili Problemler ile Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Kıdemleri Arasındaki Farklılık	168
Tablo 120: Sosyal Bilgiler/ITA Öğretmenlerinin Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları	169
Tablo 121: Farklı Kıdemdeki Sosyal Bilgiler/ITA Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler/ITA Ders Programının Boyutlarına Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları	171
Tablo 122: Farklı Kıdemdeki Sosyal Bilgiler/ITA Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler/ITA Ders Programının Boyutlarına Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerine İlişkin ANOVA Sonuçları.....	172

Tablo 123: İngilizce Öğretmenlerinin Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları	173
Tablo 124: Farklı Kıdemdeki İngilizce Öğretmenlerinin İngilizce Ders Programının Boyutlarına Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları	175
Tablo 125: Farklı Kıdemdeki İngilizce Öğretmenlerinin İngilizce Ders Programının Boyutlarına Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerine İlişkin ANOVA Sonuçları.....	176
Tablo 126: DKAB Öğretmenlerinin Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları.....	176
Tablo 127: Farklı Kıdemdeki DKAB Öğretmenlerinin DKAB Ders Programının Boyutlarına Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları	178
Tablo 128: Farklı Kıdemdeki DKAB Öğretmenlerinin DKAB Ders Programının Boyutlarına Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerine İlişkin ANOVA Sonuçları.....	179
Tablo 129: DKAB Ders Programının İçerik Boyutuna Ait Program Değerlendirme ile İlgili Problemler ile Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Kıdemleri Arasındaki Farklılık.....	180
Tablo 130: Farklı Kıdemlerdeki Öğretmenlerin Programın Boyutlarına Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları	180
Tablo 131: Farklı Kıdemlerdeki Öğretmenlerin Programın Boyutlarına Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerine İlişkin ANOVA Sonuçları.....	182
Tablo 132: Farklı Kıdemlerdeki Öğretmenlerin Programın Tamamına Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları	182
Tablo 133: Farklı Kıdemlerdeki Öğretmenlerin Programın Tamamına Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerine İlişkin ANOVA Sonuçları.....	183
Tablo 134: Maarif Müfettişi/Okul İdarecilerinin Türkçe Dersine Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları	183

Tablo 135: Farklı Kıdemdeki Maarif Müfettişi/Okul İdarecilerinin Türkçe Ders Programının Boyutlarına Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları	185
Tablo 136: Farklı Kıdemdeki Maarif Müfettişi/Okul İdarecilerinin Türkçe Ders Programının Boyutlarına Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerine İlişkin ANOVA Sonuçları.....	187
Tablo 137: Farklı Kıdemdeki Maarif Müfettişi/Okul İdarecilerinin Türkçe Dersinin Tamamına Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları	187
Tablo 138: Farklı Kıdemdeki Maarif Müfettişi/Okul İdarecilerinin Türkçe Dersinin Tamamına Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerine İlişkin ANOVA Sonuçları.....	188
Tablo 139: Maarif Müfettişi/Okul İdarecilerinin Matematik Dersine Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları	188
Tablo 140: Farklı Kıdemdeki Maarif Müfettişi/Okul İdarecilerinin Matematik Ders Programının Boyutlarına Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları	190
Tablo 141: Farklı Kıdemdeki Maarif Müfettişi/Okul İdarecilerinin Matematik Ders Programının Boyutlarına Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerine İlişkin ANOVA Sonuçları.....	191
Tablo 142: Farklı Kıdemdeki Maarif Müfettişi/Okul İdarecilerinin Matematik Dersinin Tamamına Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları	192
Tablo 143: Farklı Kıdemdeki Maarif Müfettişi/Okul İdarecilerinin Matematik Dersinin Tamamına Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerine İlişkin ANOVA Sonuçları.....	193
Tablo 144: Maarif Müfettişi/Okul İdarecilerinin Fen Bilimleri Dersine Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları	193
Tablo 145: Farklı Kıdemdeki Maarif Müfettişi/Okul İdarecilerinin Fen Bilimleri Ders Programının Boyutlarına Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları.....	195

Tablo 146: Farklı K1demdeki Maarif M1fettiŐi/Okul İdarecilerinin Fen Bilimleri Ders Programının Boyutlarına Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerine İlişkin ANOVA Sonuçları	196
Tablo 147: Farklı K1demdeki Maarif M1fettiŐi/Okul İdarecilerinin Fen Bilimleri Dersinin Tamamına Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları	197
Tablo 148: Farklı K1demdeki Maarif M1fettiŐi/Okul İdarecilerinin Fen Bilimleri Dersinin Tamamına Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerine İlişkin ANOVA Sonuçları.....	198
Tablo 149: Maarif M1fettiŐi/Okul İdarecilerinin Sosyal Bilgiler/ITA Dersine Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları	198
Tablo 150: Farklı K1demdeki Maarif M1fettiŐi/Okul İdarecilerinin Sosyal Bilgiler/ITA Ders Programının Boyutlarına Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları	200
Tablo 151: Farklı K1demdeki Maarif M1fettiŐi/Okul İdarecilerinin Sosyal Bilgiler/ITA Ders Programının Boyutlarına Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerine İlişkin ANOVA Sonuçları.....	202
Tablo 152: Farklı K1demdeki Maarif M1fettiŐi/Okul İdarecilerinin Sosyal Bilgiler/ITA Dersinin Tamamına Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları.....	202
Tablo 153: Farklı K1demdeki Maarif M1fettiŐi/Okul İdarecilerinin Sosyal Bilgiler/ITA Dersinin Tamamına Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerine İlişkin ANOVA Sonuçları	203
Tablo 154: Maarif M1fettiŐi/Okul İdarecilerinin İngilizce Dersine Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları	203
Tablo 155: Farklı K1demdeki Maarif M1fettiŐi/Okul İdarecilerinin İngilizce Ders Programının Boyutlarına Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları	205

Tablo 156: Farklı K1demdeki Maarif M1fettiŐi/Okul İdarecilerinin İngilizce Ders Programının Boyutlarına Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerine İlişkin ANOVA Sonuçları.....	207
Tablo 157: İngilizce Dersi İçin Programın Öğrenme-Öğretme Süreci Boyutuna Ait Program Değerlendirme ile İlgili Problemler ile Maarif M1fettiŐi/Okul İdarecilerinin K1demleri Arasındaki Farklılık.....	207
Tablo 158: Farklı K1demdeki Maarif M1fettiŐi/Okul İdarecilerinin İngilizce Dersinin Tamamına Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları	208
Tablo 159: Farklı K1demdeki Maarif M1fettiŐi/Okul İdarecilerinin İngilizce Dersinin Tamamına Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerine İlişkin ANOVA Sonuçları.....	208
Tablo 160: Maarif M1fettiŐi/Okul İdarecilerinin DKAB Dersine Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları	209
Tablo 161: Farklı K1demdeki Maarif M1fettiŐi/Okul İdarecilerinin DKAB Ders Programının Boyutlarına Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları	211
Tablo 162: Farklı K1demdeki Maarif M1fettiŐi/Okul İdarecilerinin DKAB Ders Programının Boyutlarına Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerine İlişkin ANOVA Sonuçları.....	212
Tablo 163: Farklı K1demdeki Maarif M1fettiŐi/Okul İdarecilerinin DKAB Dersinin Tamamına Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları	213
Tablo 164: Farklı K1demdeki Maarif M1fettiŐi/Okul İdarecilerinin DKAB Dersinin Tamamına Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerine İlişkin ANOVA Sonuçları.....	213

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Eğitim Programının Öğeleri 15

Şekil 2: Program Geliştirme Süreci 18



EKLER

Ek-1: Öğretmenler İçin Program Değerlendirme İle İlgili Problemleri Belirleme Anketi

Ek-2: Öğrenciler İçin Program Değerlendirme İle İlgili Problemleri Belirleme Anketi

Ek-3: Maarif Müfettişi/Okul İdarecileri İçin Program Değerlendirme İle İlgili Problemleri Belirleme Anketi

Ek-4: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Klinik Araştırmalar Etik Kurulu İzin Belgesi

Ek-5: Samsun İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma Uygulama İzni

Ek-6: Enstitü Tez Konusu Kabul Kararı

Ek-7: Veri Toplama Araçlarının Madde Güçlüğü ve Madde Standart Sapması



BİRİNCİ BÖLÜM

1.1. Giriş

Eğitim programı, bir eğitim kurumunun çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı, milli eğitimin ve kurumun amaçlarının gerçekleştirilmesine dönük tüm faaliyetleri kapsamaktadır (Varış, 1996). Milli eğitimin temel politikalarının hayata geçirilmesi, ülkenin eğitim hedeflerinin yanında sosyal, kültürel, toplumsal ve ekonomik hedeflerinin de gerçekleşmesi ve bir eğitim kurumunun misyonunu yerine getirmesi için mevcut eğitim programının amaca hizmet etmesi gerekmektedir. Eğitim programının, etkili olabilmesi ve amacı gerçekleştirebilmesi için bazı özelliklere sahip olması gerekir. İyi bir eğitim programında bulunması gereken temel özellikler işlevsellik, esneklik, toplumun inandığı değerlere dayalı olma, uygulayanlara yardımcı olma, bilimsellik, uygulanabilirlik, amaçlara yönelik olma, ekonomiye uygunluk, geleceğe yönelik olma, teknolojik gelişmelerle uyumlu olma, milli ve mahalli olma, içinde bulunduğu toplumun değerlerini, örf ve adetlerini yansıtmaya şeklinde ifade edilmektedir (Hesapçioğlu, 1994; Sezgin, 1991; Uzunboylu ve Hürsen, 2012: 9).

Eğitimde program geliştirme, hedeflerin saptanması ve öğrenciye kazandırılacak istendik davranışlara dönüştürülmesi, öğrenme yaşantılarının ve eğitim durumlarının tasarlanması, tasarlanan yaşantı ve durumların örgütlenmesi, tasarlanıp örgütlenen yaşantı ve durumların gerçekleştirilmesi, çevre ayarlanması ya da uygulama, programın ve uygulamanın hedef davranışı öğrenciye kazandırıp kazandırmadığının ya da öğrenci davranışında istendik değişimleri oluşturup oluşturmadığının yoklanması ve değerlendirme basamaklarından oluşan bir araştırma sürecidir (Ertürk, 1998: 9). Söz konusu işlem basamakları arasında en önemli olanlardan biri programın değerlendirilmesidir. Çünkü bir eğitim programı işlevsellik,

esneklik, bilimsellik, uygulanabilirlik gibi yukarıda belirtilen tüm özelliklere, etkin bir program değerlendirme süreci sonucunda sahip olur. Etkin bir program değerlendirme, sistematik, bilimsel ve geniş kapsamlı değerlendirme çalışmaları ile mümkündür.

Eğitimde program değerlendirme, gözlem ve çeşitli ölçme araçları ile eğitim programlarının etkililiği hakkında veri toplama, elde edilen verileri programın etkililiğinin işaretçileri olan ölçütlerle karşılaştırıp yorumlama ve programın etkililiği hakkında karar verme sürecidir (Erden, 1998: 10). Chelimsky (1989), program değerlendirmeyi, programın tasarım, gerçekleşme düzeyi ve etkililiğini belirleyebilmek (değerlendirebilmek) için sistematik araştırma yöntemlerinin uygulanması olarak ifade etmektedir. Alan yazındaki tanımlardan yola çıkarak program değerlendirme, bir eğitim programının amaca ne derece hizmet ettiğini, aksayan yönlerinin neler olduğunu, programda nelerin değiştirilmesi gerektiğini belirlemeye ve programın etkililiği hakkında yargıda bulunmaya yönelik sistematik ve bilimsel etkinlikleri içeren süreç olarak tanımlanabilir. Bir eğitim programının etkili olarak değerlendirilmesi için, program değerlendirmenin öncelikle sistematik, bilimsel, geniş kapsamlı, paydaş görüşlerine yer veren yapıda olması gerekmektedir. Sistematik bir sürece uyulması, değerlendirmenin bir taraftan yapılaşdırılmasını sağlarken, diğer taraftan da daha kapsamlı hale getirilmesine yardımcı olmaktadır (Kaya, 1997).

Türkiye’de program değerlendirme çalışmaları resmi olarak Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB) tarafından, gayri resmi olarak da akademisyenler ve çeşitli araştırmacılar tarafından yapılan tez, makale ve bildiri şeklindeki bilimsel çalışmalara dayanmaktadır (Özdemir, 2009). Yapılan program değerlendirme çalışmaları incelendiğinde, çalışmaların sistematiklikten uzak olması, paydaş görüşlerine yeterince yer vermemesi, bilimsel, kapsamlı ve dinamik olmaması en sık karşılaşılan sorunlardandır. Bu durum, program geliştirme sürecinde son derece önemli ve vazgeçilmez bir yere sahip olan program değerlendirmenin, ülkemizde göz ardı edilen alanlardan biri olduğunu göstermektedir (Yüksel, 2010).

1.2. Problem Durumu

Program değerlendirme, bir eğitim programının etkililiği hakkında karar verme süreci olup bu yönüyle program geliştirme sürecinin en önemli aşamalarından biridir. Türkiye’de yapılan program değerlendirme çalışmaları incelendiğinde, Yüksel’in (2010) de belirttiği gibi program geliştirme sürecinde son derece önemli ve

vazgeçilmez bir yere sahip olan program değerlendirmenin, ülkemizde göz ardı edilen alanlardan biri olduğu görülmektedir. Bu durumun, ülkemizde program değerlendirme alanında pek çok sorunun ortaya çıkmasına sebep olduğu söylenebilir. Türkiye’de program değerlendirme ile ilgili mevcut sorunlar aşağıda yer almaktadır:

a) Sistematik Olmaması

Özdemir’e göre (2009), Türkiye’de okullarda uygulanan programların etkililiğinin ve başarısının değerlendirilmesinde genellikle sistematik çalışmalar yürütülmemektedir. Benzer şekilde Yaşar (1998) da uygulamaya konan programlara ilişkin öğretici, yönetici ve denetleyici personelden yeterli düzeyde dönüt almaya yönelik sistemli çalışmalar gerçekleştirilmediğini belirtmektedir. Güven ve İleri’nin (2006) çalışmasında ülkemizde yapılan program değerlendirme çalışmalarının tarihsel süreci ortaya konmuştur. Araştırma sonucunda Türkiye’de öğretim programlarının değerlendirilmesinde ve değerlendirme sonucu geliştirme çalışmalarına başlanmasında istikrarın olmadığı belirtilmiştir.

b) Dar kapsamlı/Kısa Vadeli Olması

Kumral ve Saracaloğlu’na (2011) göre program değerlendirme çalışmalarının sürekli olması değerlendirmeyi işlevsel hale getirmekte ve programın günceli yakalamasını sağlamaktadır. Bu nedenle program değerlendirmenin bir süreliğine değil, sürekli olarak yapılması gerekmektedir. Gelen ve Beyazıt’a (2007) göre, Türkiye’deki örgün eğitim kurumlarında uygulanan programların başarıya ulaşamamasının nedenlerinden biri, yapılan program geliştirme çalışmalarının kısa vadeli olmasıdır. 1960’lı yıllardan itibaren program değerlendirme çalışmalarının dar kapsamlı olarak deneme okullarında uygulanan programların değerlendirilmesi şeklinde gerçekleştirildiği ve kısa süreli olduğu söylenebilir. Eğitimde reform olarak gösterilen yeni ilköğretim programları dahi 2004-2005 eğitim-öğretim yılında yalnızca bir yıl süreyle pilot okullarda denenmiş, bu sürenin sonunda program ülkedeki tüm ilköğretim okullarında uygulanmaya başlanmıştır (Özdemir, 2009). Benzer şekilde yükseköğretim programları da daha çok derslerde yapılan dar kapsamlı çalışmalarla değerlendirilmektedir (Yüksel, 2010). Oysa değerlendirme çalışmaları bir süreç olarak düşünülmelidir. Programdan beklenen sonuçlar elde edildiğinde değerlendirmeye son verilmemeli, program uygulandığı sürece değerlendirme, dönüt-düzeltilme ve programın işlerliği bir süreç olarak devam etmelidir (Bay ve Karakaya, 2006).

c) Yöntem Seçimi

Türkiye’de yapılan program değerlendirme çalışmaları incelendiğinde, çalışmalarda nicel araştırma yöntemlerinin nitel yöntemlere göre daha çok tercih edildiği görülmektedir (Kurt ve Erdoğan, 2005; Yaşar, Gültekin, Köse, Girmen ve Anagün, 2005). Bu durum bağlamın ortadan kalkmasına, sürece yönelik derinlemesine bilgilerin elde edilmemesine neden olmaktadır (Kumral ve Saracaloğlu, 2011). Araştırmalara göre ülkemizde yapılan program değerlendirme çalışmalarında daha çok nicel araştırma yöntemlerinin tercih edilmesinin temel sebebi, nicel yöntemlerin daha kolay ve uzun süreçler gerektirmeden sonuç sağlaması, nitel araştırmaların ise daha fazla zaman almasıdır (Kurt ve Erdoğan, 2005; Arık ve Türkmen, 2009).

d) Örneklem Seçimi ve Büyüklüğü

Türkiye’de yapılan program değerlendirme çalışmaları incelendiğinde, örnekleme en çok lisans öğrencilerinin yer aldığı, onları sırasıyla öğretmenlerin, ilkokul öğrencilerinin ve ortaokul öğrencilerinin izlediği görülmektedir (Ozan ve Köse, 2014; Kurt ve Erdoğan, 2015). Okul öncesi, ortaöğretim, lisansüstü öğrencileri, yöneticiler, veliler, öğretim elemanları ve müfettişlerin ise araştırmaların örnekleminde daha az yer almaktadır. Bu durumun sebebi, lisans öğrencilerinin sayıca fazla ve kolay ulaşılabilir olması ve MEB’e bağlı okullarda yapılacak araştırma çalışmaları için gerekli izin işlemlerinin uzun zaman almasıdır (Ozan ve Köse, 2014; Arık Ve Türkmen, 2009; Alper ve Gülbahar, 2009) .

Örneklemin yeterince büyük olmaması, program değerlendirmenin kalitesini olumsuz etkileyen bir başka sorundur. Özellikle MEB tarafından yapılan program değerlendirme çalışmalarında, değerlendirmenin deneme okullarıyla sınırlı kaldığı ve bu nedenle örneklemin çalışma evrenini tam olarak yansıtamadığı görülmektedir (Kurt ve Erdoğan, 2015; Özdemir, 2009).

e) Veri Toplama Araçlarının Seçimi

Türkiye’de yapılan eğitim programları ve öğretimi alanındaki araştırmalarda veri toplama aracı olarak en çok anket, başarı testi ve dereceleme ölçekleri kullanılmaktadır (Ozan ve Köse, 2014; Alper ve Gülbahar, 2009; Erdem, 2011; Kurt ve Erdoğan, 2015). Bu araçların tercih edilmesinin başlıca nedeni aynı anda daha çok kişiye ulaşabilme imkanı tanınması, uygulama süresinin kısa ve maliyet açısından

ekonomik olmasıdır. Sert, Kurtoğlu, Akıncı ve Seferoğlu (2012), araştırmalarda önemli olanın yalnızca veri toplamak değil aynı zamanda güvenilir ve gerçekçi veriler toplamak olduğunu ifade etmiş bu nedenle aynı anda çok miktarda veri toplamayı sağlayan araçlara yönelimin azalması gerektiğini belirtmiştir. Benzer şekilde Bay ve Karakaya (2006) da program değerlendirme sürecinde veri toplama aracı olarak testlerin çok fazla kullanıldığını belirtmiş, bu durumun yetersiz bilgi sunulması ve öğretmenlerin testleri öğrencilere öğretmesi gibi sorunlara neden olabileceğini ifade etmiştir.

f) Program Değerlendirme Modelinin Kullanılmaması

Gökmenoğlu (2014) ve Aslan ve Sağlam (2015) tarafından yapılan araştırmalarda Türkiye’de son on yılda yürütülen program değerlendirme çalışmalarının çoğunda model kullanılmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Kurt ve Erdoğan (2017) tarafından yapılan araştırmada da incelenen program değerlendirme çalışmalarının genelinde program değerlendirme modellerinden ziyade öğretmen ve öğrenci görüşlerinden yararlanıldığı belirtilmiş, elde edilen bulguların daha sistematik şekilde sunulmasını sağlayan program değerlendirme modellerinin yalnızca birkaç çalışmada kullanıldığı ifade edilmiştir. İncelenen çalışmalarda program değerlendirme modellerinin kullanılmama nedenlerinden biri olarak, değerlendirilen programların devam ettirilip ettirilmeyeceği ya da hangi noktalarının değiştirileceği hakkında araştırmacıların gerekli yetkiye sahip olmaması gösterilmiştir. Diğer nedenler ise, eğitim bilimleri bölümünün dışındaki araştırmacıların program değerlendirme alanında uzmanlaşmamış olması, modellerle ilgili yeterince bilgi sahibi olmaması ve bu çalışmalarda alan uzmanlarının görüşlerine paydaş olarak yer verilmemesidir (Gökmenoğlu, 2014).

g) Program Değerlendirme Çalışmalarının Niceliği, Niteliği ve Konusu

Kurt ve Erdoğan (2015) tarafından 2004-2013 yılları arasında program değerlendirme alanında 38 araştırma yapıldığı tespit edilmiştir. Bu araştırmaların 32 tanesi 2007 yılından sonra yapılırken 2010 yılından itibaren araştırma sayısında düşüş yaşanmaya başlamıştır. Araştırmada yazarlar, bu durumun 2013 yılında yapılan yeni bir revizyondan kaynaklanabileceğini belirtmiştir. Gökmenoğlu (2014) da program değerlendirme alanındaki çalışmaların sayısının son yıllarda arttığını fakat bu çalışmaların genel bir değerlendirmesine yönelik kapsamlı bir çalışma yapılmadığını ileri sürmüştür. Ozan ve Köse’nin (2014) araştırmasında ise Türkiye’de yapılan eğitim

programları ve öğretimi alanındaki çalışmalarda araştırma konusu olarak genellikle bu alanın belli alt konularının tercih edildiği belirtilmiştir. Araştırmacıların, farklı boyutları olan derinlikli araştırma konuları seçmemesi, özgün çalışmalar yapıp bilime katkıda bulunmaktan ziyade akademik anlamda yükselmek için koşulları tamamlamaya yönelik çalıştıkları şeklinde yorumlanmıştır. Aynı çalışmada eğitim programları ve öğretimi alanının temelini oluşturan program değerlendirme, eğitim felsefesi ve eğitim tarihi gibi alt konu alanlarına yönelik çalışmaların sayısının artırılması önerilmiştir.

h) Çalışmaların Belli Dersleri ve Programın Belli Boyutlarını Kapsaması

Program değerlendirme alanındaki çalışmalar incelendiğinde araştırmaların çoğunlukla Matematik, İngilizce ve Fen ve Teknoloji derslerinin değerlendirilmesine yönelik olarak yapıldığı, özellikle Türkçe ve Sosyal Bilgiler derslerinde ise oldukça az araştırma yapıldığı görülmüştür (Kurt ve Erdoğan, 2015). Bunun yanı sıra Yaşar (1998), değerlendirme sonucu elde edilen bulguların programın birkaç boyutu ile sınırlı olduğunu belirtmiştir. Özellikle son yıllarda yapılan araştırmaların bir kısmında programın tamamını değerlendirmek yerine çoğunlukla amaç/kazanım ve ölçme-değerlendirme sürecinin değerlendirildiği söylenebilir. Bu durum programın boyutları arasında nitelik sorununu ortaya çıkarabilir.

i) Çalışmaların Geçerlik, Güvenirlik ve Bilimsellik Açısından Yetersiz Olması

Türkiye’de program değerlendirme alanındaki çalışmalar incelendiğinde bazı çalışmalarda kullanılan veri toplama araçlarına ve elde edilen bulgulara ilişkin güvenirlilik ve geçerlik kanıtlarının yeterince sunulmadığı görülmüştür (Kurt ve Erdoğan, 2014). Bümen’e göre (2005), program değerlendirmede bilimsel olmayan yargılar, tüm paydaşların programlara ilişkin tutumlarını ve yapılan yatırımların sonuçlarını olumsuz etkilemektedir. Özellikle yeni ilköğretim programlarının hazırlanmasında, önceki programın uygulayıcılarından ve uygulama sonuçlarından bilimsel bir süreç içinde dönütler alınmadığı görülmektedir (Özdemir, 2009).

j) Çalışmalarda Paydaş ve Uzman Görüşünün Yetersiz Olması

Kürüm Yapıcıoğlu, Atik Kara ve Sever (2016), program değerlendirme alanındaki paydaşları, eğitim bilimleri alanında çalışan uzmanlar, öğretmenler, öğrenciler, veliler, okul yöneticileri, MEB’de çalışan uzman ve yetkililer, özel okullar,

mesleki kuruluşlar ve dernekler, eğitim sendikaları, politikacılar, sektör temsilcileri, değerlendirme çalışmasını finanse eden kuruluşlar ve yayınevleri olarak tanımlamıştır. Buna karşın Aslan ve Sağlam (2015), program değerlendirme çalışmalarında genellikle öğretmen ve öğrencilerin görüşlerine yer verildiğini belirtmiştir. Oysa değerlendirme sürecinde; öğrencilerin yetenekleri, ilgileri, yaşları, cinsiyetleri, sosyo-ekonomik durumları; öğretmenlerin, yöneticilerin yaşları, ailelerin değerlendirme faaliyetlerine katılım dereceleri, kültürleri, dinleri; toplumun demografik özellikleri gibi sonuçlara etkide bulunan pek çok faktör olabilir (Bay ve Karakaya, 2006). Ayrıca program değerlendirme çalışmalarında farklı paydaş görüşlerine yer verilmesi ve onların gereksinimlerinin ön plana alınması değerlendirmenin niteliğini olumlu yönde etkilemektedir (Kürüm Yapıcıoğlu, Atik Kara ve Sever, 2016). Gökmenoğlu (2014) tarafından yapılan araştırmada Türkiye’de program değerlendirme alanında yapılan çalışmalar incelenmiş ve pek çok çalışmada program geliştirme uzmanlarına paydaş olarak yer verilmediği belirtilmiştir. Kumral ve Saracaloğlu (2011) da program değerlendirme çalışmalarında farklı paydaş görüşlerinin önemine vurgu yapmış, değerlendirilen eğitim programına yönelik daha sağlıklı bilgiler elde etmek için programın sunulduğu kişiler olan öğrencilerin ve öğretmenlerin hislerinin ve düşüncelerinin ortaya çıkarılmasının önemli olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde Demirel (1992) de, MEB bünyesinde oluşturulan program geliştirmeye yönelik komisyonlarda mutlaka en az bir program geliştirme uzmanına yer verilmesi gerektiğini ifade etmiştir.

k) Çalışmanın Amacının Belirsiz Olması

Gökmenoğlu (2014) tarafından yapılan araştırmada Türkiye’de program değerlendirme alanında yapılan çalışmalar incelenmiş, çalışmalardan elde edilen sonuçların ve hazırlanan raporların ne şekilde ve kim tarafından kullanıldığına dair herhangi bir bilgiye rastlanmamıştır. Bu durum, söz konusu çalışmaların program değerlendirme alanına katkı yapmadığını ya da katkı yapmayı amaçlamadığını göstermektedir. Araştırmanın amacının belirsiz olması, program değerlendirme sürecine zaman, enerji ve bütçe kaybı olarak yansımaktadır. Kürüm Yapıcıoğlu, Atik Kara ve Sever (2016), değerlendirmenin amacı ile program değerlendirme modelinin mutlaka ilişkilendirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu durum çalışmayı kuramsal yönden güçlendirirken, program değerlendiriciye de çalışmasını yönlendirmede kolaylık sağlamaktadır. Çalışmanın amacının belirsiz olması ya da araştırma modeli

ile yeterince ilişkilendirilmemesi ise araştırma sürecinin planlanmasını ve sistematikliğini olumsuz yönde etkilemektedir.

l) Otoritenin Program Değerlendirme Sürecini Etkilemesi

Türkiye’de program değerlendirme alanında görülen bir diğer sorun program değerlendirme çalışmalarının iktidarlar yada diğer kurumlarca, politik rant aracı olarak kullanılması ve bundan eğitimin tüm paydaşlarının doğrudan yada dolaylı olarak etkilenmesidir. Ünal, Coştu ve Karataş (2004), her yeni hükümetin yeni programlar oluşturma çabasına girdiğini ve bu durumun sayıca çok fakat işlerliği az olan öğretim programlarının ortaya çıkmasına neden olduğunu belirtmektedir. Bay ve Karakaya’ya (2006) göre, bir değerlendirme sonucu iktidar tarafından başarı, muhalefet tarafından başarısızlık olarak yorumlanabilmektedir. Bunun yanı sıra politikacılar değerlendirme aşamasında raporun kendi çıkarlarına uygun şekilde yazılmasını da isteyebilmektedir.

m) Değerlendirme Raporlarının Paylaşılması

Kürüm Yapıcıoğlu, Atik Kara ve Sever’in (2016) yaptığı çalışmada, program değerlendirme çalışmalarının sonucunun paydaşlara ulaştırılmaması önemli bir sorun olarak görülmektedir. Yapılan değerlendirme çalışmasının amacına ulaşabilmesi için paydaşların değerlendirmeden beklentileri göz önüne alınarak her bir paydaş grubu için ayrı ayrı rapor hazırlanmalıdır (Bay ve Karakaya, 2004; 160).

n) Değerlendirmenin Yalnızca Kriz Anında Yapılması

Program değerlendirme ile ilgili bir başka sorun da değerlendirmenin bir program işe yaramadığında ya da düzeltme gerektiren bir kriz olduğunda yapılacak bir şey olarak görme konusunda çok fazla eğilim olmasıdır. Bu durum aynı zamanda program değerlendirme çalışmalarının sistematiklikten ve süreklilikten uzak olduğunu da göstermektedir.

o) Uluslararası Sınav Sonuçlarının Dikkate Alınmaması

TIMMS, PISA gibi uluslararası sınavlarda alınan sonuçlara ait raporların dikkate alınarak program değerlendirme çalışmalarına devam edilmesinin mevcut programların işlevselliğini artıracığı söylenebilir. PISA 2003 Türkiye raporunda “Türkiye’deki okullar arasında başarı açısından büyük bir uçurumun olduğu, eğitimde fırsat eşitsizliğinin ortadan kaldırılması gerektiği ve öncelikle Türkiye’nin eğitim sistemiyle öğrencilere ne kazandırmak istediğine karar vermesi gerektiği ve müfredattaki kısmi değişikliklerle başarıyı artırmanın mümkün olmayacağı” belirtilmiştir (EARGED, 2005; akt. Gelen ve

Beyazıt, 2007).

1.3. Problem Cümlesi

Ortaokul programlarında program değerlendirme ile ilgili problemler nelerdir?

1.4. Araştırmanın Genel Amacı

Bu çalışmanın genel amacı, program değerlendirme alanında var olan problemleri belirlemektir.

1.5. Araştırmanın Alt Amaçları

1. Program değerlendirme ile ilgili, ortaokul öğrencilerinin karşılaştıkları problemlerin mevcut durumunu ve sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini araştırmak,

1.a. Ortaokul öğrencilerinin derslere göre (Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri, Sosyal Bilgiler/İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük, İngilizce, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi) program değerlendirme ile ilgili karşılaştıkları problemlerin mevcut durumunu ve sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini araştırmak,

1.b. Ortaokul öğrencilerinin programın boyutlarına göre (kazanım, içerik, öğrenme-öğretme süreci, ölçme-değerlendirme süreci) program değerlendirme ile ilgili karşılaştıkları problemlerin mevcut durumunu ve sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini araştırmak,

2. Program değerlendirme ile ilgili, öğretmenlerin karşılaştıkları problemlerin mevcut durumunu ve kıdeme göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini araştırmak,

2.a. Öğretmenlerin derslere göre (Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri, Sosyal Bilgiler/İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük, İngilizce, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi) program değerlendirme ile ilgili karşılaştıkları problemlerin mevcut durumunu ve kıdeme göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini araştırmak,

2.b. Öğretmenlerin programın boyutlarına göre (kazanım, içerik, öğrenme-öğretme süreci, ölçme-değerlendirme süreci) program değerlendirme ile ilgili karşılaştıkları problemlerin mevcut durumunu ve kıdeme göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini araştırmak,

3. Program değerlendirme ile ilgili, maarif müfettişlerinin/okul idarecilerinin karşılaştıkları problemlerin mevcut durumunu ve kıdeme göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini araştırmak,

3.a. Maarif müfettişlerinin/okul idarecilerinin derslere göre (Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri, Sosyal Bilgiler/İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük, İngilizce, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi) program değerlendirme ile ilgili karşılaştıkları problemlerin mevcut durumunu ve kıdeme göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini araştırmak,

3.b. Maarif müfettişlerinin/okul idarecilerinin programın boyutlarına göre (kazanım, içerik, öğrenme-öğretme süreci, ölçme-değerlendirme süreci) program değerlendirme ile ilgili karşılaştıkları problemlerin mevcut durumunu ve kıdeme göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini araştırmaktır.

1.6. Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi

Eğitim programının etkililiği ve kullanılabilirliği, yapılan program değerlendirme çalışmasının geçerlik ve güvenilirliği ile doğrudan ilgilidir. Program değerlendirme çalışmasının geçerli ve güvenilir bilgiler sunması ise çalışmada yer alan paydaşların görüşlerinin nitelik ve niceliği ile doğru orantılıdır. Türkiye’de günümüze kadar yapılan program değerlendirme çalışmaları incelendiğinde bu alanda belli başlı kriterlerin olmadığı, yapılan çalışmalarda herhangi bir standarda uyulmadığı görülmektedir. Bu durum da beraberinde birtakım sorunları getirmektedir. Bu sorunların tespitini en iyi yapacak olanlar ise değerlendirme çalışmasını kullanan ve buna karar verenlerdir. Çünkü bu kişiler değerlendirme çalışması ile doğrudan ya da dolaylı olarak muhatap olmaktadır. Bu araştırma, program değerlendirme alanında Türkiye’deki mevcut durumu inceleyerek paydaşların görüşlerine göre problemleri ve çözüm önerilerini tespit etmesi ve elde edilen verilerden yola çıkarak Türk eğitim sistemi için bu alanda kullanılabilir olacak, sorunları giderecek bir model sunması açısından önemlidir.

1.7. Sayıtlar

Bu araştırma şu temel sayıtlara dayanmaktadır :

1. Öğrencilerin, öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin veri toplama araçlarındaki sorulara verdikleri cevaplar kendi görüşlerini objektif olarak yansıtmaktadır.
2. Kullanılan veri toplama araçlarının geçerliği ve güvenilirliği yeterlidir.

1.8. Sınırlılıklar

1. Bu araştırma, 437 öğrenci, 403 öğretmen, 31 maarif müfettişi/okul idarecisinin görüşleri ile sınırlıdır.
2. Araştırma, 2015-2016 eğitim-öğretim yılı ile sınırlıdır.
3. Araştırma, Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri, Sosyal Bilgiler/ITA, İngilizce ve DKAB dersleri ile sınırlıdır.

1.9. Tanımlar

Eğitim programı: Öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneğidir (Demirel, 2012: 4).

Değerlendirme: Bir ölçme işlemi sonucunda elde edilen sonuçların bir ölçütle karşılaştırılması ve buna bağlı olarak bir değer yargısına ulaşma işlemidir (Erden, 1998: 9).

Program Değerlendirme: Uygulanan bir programın değerini belirleme ve geliştirme amacıyla verilen eğitim hakkında bir karar verme sürecidir (McCain, 2005).

Program Değerlendirme Standartları: Program değerlendirme çalışması yapacak araştırmacılara yol göstermede, yapılan bir program değerlendirme çalışmasını değerlendirmede ya da değerlendirmenin sonuçlarını kullanacak ve buna dayalı olarak karar verecek yetkililere araştırmanın geçerliği ve güvenilirliği hakkında sağlam bilgi sunmada kullanılacak ölçütlerdir (Sağlam ve Yüksel, 2007).

1.10. Kısaltmalar

ANOVA: Tek Yönlü Varyans Analizi

Cr α : Cronbach Alpha

DKAB: Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi

EARGED: Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı

ITA: İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

TTKB: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı



İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE VE LİTERATÜR TARAMASI

2.1. KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde ilk olarak eğitim programı, eğitimde program geliştirme ve program değerlendirme ile ilgili temel kavramlara, sonrasında program değerlendirme yaklaşımlarına ve modellerine yer verilmektedir.

2.1.1. Eğitim Programı

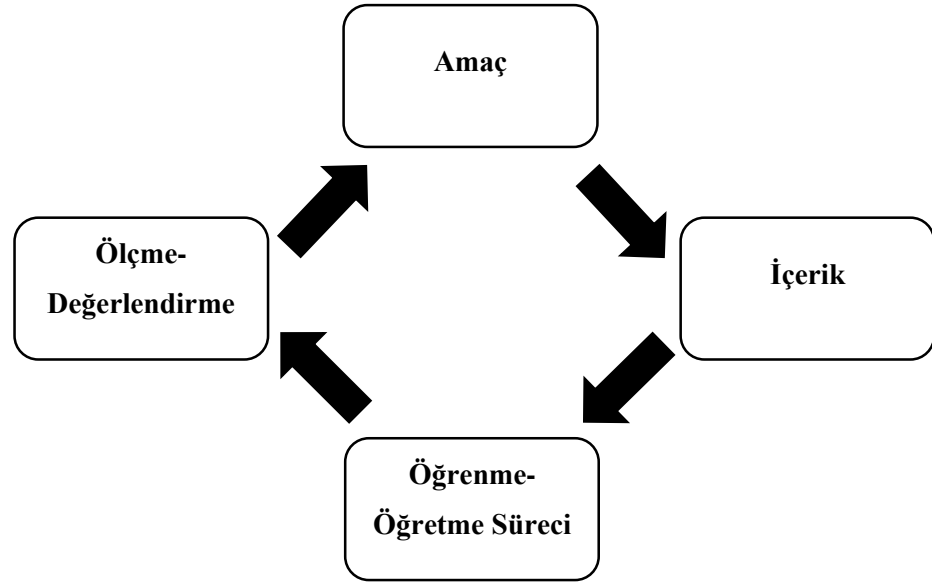
Program sözcüğü eski Yunanca'da “yapılacak işin bölümlerini ve her bölümün zamanını gösteren maddelerin tümü” anlamında kullanılmıştır (Gürkan, 2005). Eğitim programı kavramı ise ilk olarak M.Ö. birinci yüzyılda Romalı askerlerin at arabalarıyla yarıştıkları oval biçimdeki koşu pistine Latince “curriculum” adını vermeleri ile ortaya çıkmıştır (Demirel, 2012: 1). Yirminci yüzyıldan itibaren eğitimde “izlenen yol” anlamında kullanılmaya başlanan “curriculum” ifadesi günümüzde ders programı olarak kullanılmaktadır (Oliva, 1988: 4). Eğitim programı kavramı, günümüze kadar pek çok farklı şekilde tanımlanmış olup en dikkat çekici olanlar; eğitim programını konular listesi, ders içeriği, derslerin sıralanması, okul içinde ve dışında öğretilen herşey, okul personeli tarafından planlanan herşey, öğretim materyalleri listesi şeklinde ifade eden tanımlardır (Oliva, 1988: 6). Eğitim programları ile ilgili bilimsel araştırmalar yapan eğitim bilimciler ise daha kapsamlı ve betimleyici tanımlar yapmıştır. Bunlardan bazıları şu şekilde sıralanabilir:

Good (1973: 157), eğitim programını, bir çalışma alanında sertifika ya da diploma alabilmek için sistematik olarak sıralanması gereken dersler ya da konulardan

oluşan liste olarak tanımlamaktadır. Saylor ve Alexander (1968), Oliver (1965), Caswell ve Campbell (1935: 66), eğitim programını konular listesi olarak değil, öğrencilerin, okulun rehberliğinde kazandıkları yaşantıların tümü olarak görmektedir. Taba (1962: 11), eğitim programının öğrenme planı olduğunu belirtir ve tanımı, program öğelerini sıralayarak yapar. Taba'ya göre eğitim programı belli öğelerden oluşur. Bunlar, hedefler ve hedef davranışlar, içerik seçimi ve örgütlenmesi, öğrenme-öğretme süreci ve hedeflerin değerlendirilmesi sürecidir. Tyler'a (1969) göre, eğitim programı, geçmişteki ve günümüzdeki profesyonel uygulamalar ve kuramlar kullanılarak planlamayı ve genel ve özel amaçlara ulaşmayı amaçlayan, öğrencilerin bireysel deneyimlerinin içeren bir programdır. Tanner ve Tanner'e (1980: 43) göre, eğitim programı, okul ya da üniversitelerin sorumluluğunda sistematik olarak geliştirilen bilgi ve yaşantıların yeniden yapılanmasıdır. Posner (1995: 5-9), eğitim programını, hem öğretme hem de değerlendirme sürecine karar vermeye olanak sağlayan öğrenme ürünleri dizisi ya da bir alanın hedef ve değerlendirme boyutları ile tüm öğrenilecek konuların planı ya da içerik tasarımı olarak tanımlamaktadır.

Türkiye'de program geliştirmenin öncülerinden olan Varış (1996), eğitim programının, bir eğitim kurumunun çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı, milli eğitimin ve kurumun amaçlarının gerçekleştirilmesine dönük tüm faaliyetleri kapsadığını belirtmektedir. Doğan (1975), eğitim programını, öğrencilerden beklenen öğrenmeyi meydana getirebilmek için planlanmış faaliyetlerin tamamı olarak tanımlamaktadır. Ertürk (1998), eğitim programını "yetişek" olarak ifade etmekte, okulun ve öğretmenin rehberliğinde okul içi ve dışı tüm öğrenme-öğretme etkinlikleri olarak tanımlamaktadır. Erden'e (1998: 9) göre eğitim programı, bireyde istenilen yönde davranış değişikliği meydana getirmek amacıyla yapılan tüm etkinlikleri gösteren planlardır. Demirel (2012: 4), eğitim programını, öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği olarak tanımlamaktadır.

Yapılan tanımlardan yola çıkarak eğitim programının dört temel öğeden oluştuğu ve bu öğelerin birbiriyle sürekli ilişki içinde olduğu ifade edilmektedir. Bu sebeple, eğitim programının herhangi bir öğesinde meydana gelen aksaklık diğer öğeleri de etkilemektedir (Yüksel ve Sağlam, 2012: 7). Eğitim programının öğeleri; amaç/kazanım, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme sürecidir (Şekil 1).



Şekil 1: Eğitim Programının Öğeleri (Yüksel ve Sağlam, 2012: 7)

Eğitim programı ile öğretim programı kavramları çoğu kez birbirinin yerine kullanılan kavramlardır (Demirel, 2012: 6). Varış (1996), öğretim programının eğitim programı içinde yer aldığını ve öğrenme-öğretme süreçleri ile ilgili tüm etkinlikleri kapsadığını belirtmektedir. Ders programını da öğretim programının içinde yer alan ve dersle ilgili olan eğitim faaliyetlerinin sistematik şekilde düzenlendiği bir plan olarak tanımlamaktadır. Demirel (2012: 6) göre, eğitim programı bir programlama süreci, öğretim ise eğitim programını kullanmaya hazır hale getirmektir. Bu ifadeden yola çıkarak, öğretim programını, okulda ya da okul dışında bireye kazandırılması planlanan bir dersin öğretimiyle ilgili tüm etkinliklerin yer aldığı bir plan ve yöntem olarak tanımlamakta ve öğretim programının, bir eğitim basamağında çeşitli sınıf ve derslerde ele alınacak konularla ilgili tüm öğretim etkinliklerini kapsadığını belirtmektedir. Ders programını ise, bir dersin öğretimine yönelik hedeflerin bireye nasıl kazandırılacağını gösteren tüm etkinliklerin yer aldığı bir plan olarak ifade etmektedir. Örneğin; Türkiye’de ortaokul beşinci sınıf düzeyindeki öğrencilere verilen Türkçe, Matematik, İngilizce, Fen Bilimleri, Sosyal Bilgiler/İTA, DKAB, Beden Eğitimi, Müzik, Görsel Sanatlar gibi derslerin tümü bu sınıf düzeyinin öğretim programını oluşturmaktadır. İlkokul üçüncü, dördüncü sınıf ile ortaokul beşinci, altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf düzeyinde okutulan Fen Bilimleri dersi ise ders programı kavramı ile ifade edilmektedir ve Fen Bilimleri ders programı okutulduğu sınıf düzeylerinin tamamına yönelik etkinlikleri kapsamaktadır.

Eğitim ve ğretim süreci içinde, eğitim programı, ğretim programı ve ders programında öngörülmeyen durumlar ve gereksinimler ortaya çıkabilmektedir. Bireylerin yaratıcılıklarını geliştirici etkinlikleri ve farklı gereksinimlerini içeren program örtük program olarak ifade edilmektedir. rtk programlar düzenlenirken; zaman, materyal, olanaklar gibi örgütsel kapsama, ğretmen-ğrenci, ğretmen-yönetici, ğrenci-ğrenci ilişkilerine, politikalara, ğrenci ve toplum için ders dışı faaliyetlere yer verilmelidir. rtk programın her düzeydeki öğrencilerin öğrenmesinde ve toplumsal hayat uyum sağlamasında etkili olduğu görülmektedir (Demirel, 2012: 7).

Eğitim programının, etkili olabilmesi ve amacı gerçekleştirebilmesi için bazı özelliklere sahip olması gerekir. İyi bir eğitim programında bulunması gereken temel özellikler işlevsellik, esneklik, toplumun inandığı değerlere dayalı olma, uygulayanlara yardımcı olma, bilimsellik, uygulanabilirlik, amaçlara yönelik olma, ekonomiye uygunluk, geleceğe yönelik olma, teknolojik gelişmelerle uyumlu olma, milli ve mahalli olma, içinde bulunduğu toplumun değerlerini, örf ve adetlerini yansıtma şeklinde ifade edilmektedir (Hesapçioğlu, 1994; Sezgin, 1991; Uzunboylu ve Hürsen, 2012: 9). Aykaç ve Aydın'a (2006) göre, iyi bir eğitim programı şu özellikleri taşımalıdır:

- İşlevsel ve uygulanabilir olmalıdır.
- ereve program özelliği taşımalıdır. ğrenme-ğretme etkinlikleri ve konular genel hatları ile belirlenmeli, ayrıntıya girmemelidir. Çünkü her program farklı vre koşullarına adapte edilebilir olmalıdır.
- Esnek olmalıdır. Öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkları, bilim ve teknolojiadaki hızlı gelişmeler sonucunda artan bilgileri programa yansıtabilmelidir.
- Bilimsel olmalıdır.
- Ekonomik olmalıdır.
- Toplumsal koşullara uygun olmalıdır.
- Öğretmenlere yardımcı olmalıdır.

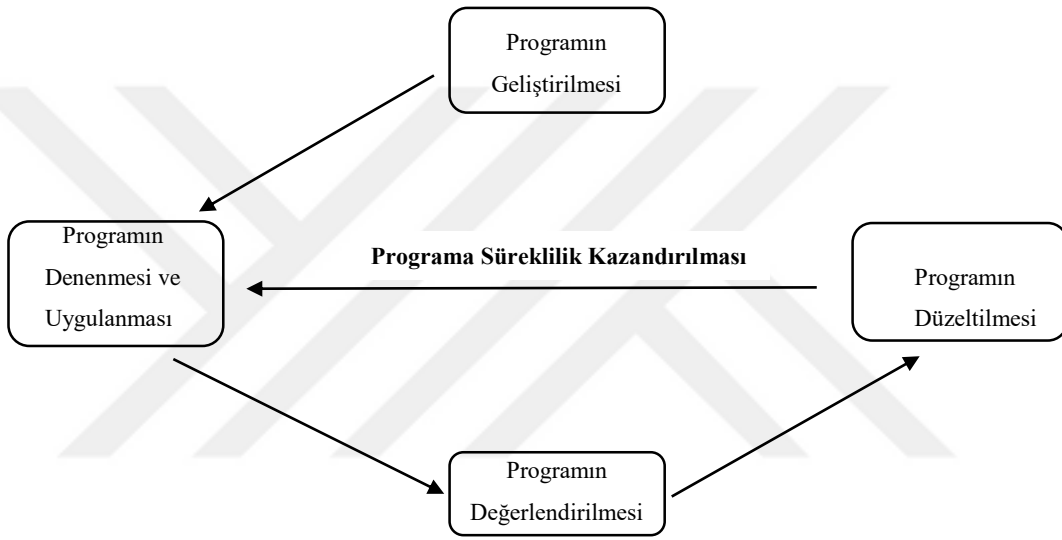
İşman ve Eşkicumalı (2006) ise iyi bir eğitim programında bulunması gereken özellikleri şu şekilde sıralamakta ve açıklamaktadır:

- **İşlevsellik:** İşlevsel bir eğitim programı öğrencilerin yaparak ve yaşayarak öğrenmelerine olanak sağlar. İşlevsel bir eğitim programı, hayatta geçerli olan, işe yarayan konuları içerir.
- **Esneklik:** İşlevsel bir programın aynı zamanda esnek olması beklenir. Esnek bir eğitim programı, her öğrencinin bireysel ve grup olarak ihtiyaçlarını, özelliklerini, farklılıklarını, yaşadığı çevrenin şartlarını dikkate alır.
- **Toplumun inandığı değerlere dayalı olma:** İyi bir eğitim programı, bulunduğu toplumun milli ve manevi değerlerine uygun olmalı, toplumun ideallerini ve felsefesini yansıtmalıdır.
- **Uygulayanlara yardımcı olma:** İyi bir eğitim programı, iyi bir yol gösterici olmalıdır. Programı uygulayanlara rehberlik yapabilmelidir.
- **Bilimsellik:** İyi bir eğitim programı gelişen ve değişen dünyaya ayak uydurmalı, modern bilimlerdeki gelişmeleri dikkate almalıdır.
- **Uygulanabilirlik:** İyi bir eğitim programının bir özelliği de uygulanabilir olmasıdır. Bu özellik işlevsellik ve esneklik özelliğinin bir sonucudur.
- **Amaçlara yönelik olma:** İyi bir eğitim programı, o programın dayandığı amaçları gerçekleştirmeye uygun olmalıdır.
- **Ekonomiye uygunluk:** Bir eğitim programı tüm boyutlarıyla ekonomik olmalıdır.

2.1.2. Eğitimde Program Geliştirme

Program geliştirme en genel anlamıyla eğitim programlarının tasarlanması, uygulanması, değerlendirilmesi ve değerlendirme sonucu elde edilen veriler doğrultusunda yeniden düzenlenmesi sürecidir (Erden, 1998:4). Ertürk'e (1998: 9) göre program geliştirme bir süreçtir ve bu süreç, hedeflerin saptanması ve öğrenciye kazandırılacak istendik davranışlara dönüştürülmesi, öğrenme yaşantılarının ve eğitim durumlarının tasarlanması, tasarlanan yaşantı ve durumların örgütlenmesi, tasarlanıp örgütlenen yaşantı ve durumların gerçekleştirilmesi, çevre ayarlanması ya da uygulama, programın ve uygulamanın hedef davranışı öğrenciye kazandırıp kazandırmadığının ya da öğrenci davranışında istendik değişimleri oluşturup oluşturmadığının yoklanması ve değerlendirme basamaklarından oluşan bir araştırma sürecidir. Tekin'e (1984: 11) göre sürekli bir etkinlik olan program geliştirme, bir programın hazırlanması, uygulanması ve sonuçlara göre düzeltilmesi evrelerinden

oluşmaktadır. Ornstein ve Hunkins (1988) ise program geliştirme sürecinde, ortak bir amaca hizmet etmek için organize olmuş eğitim programı öğelerinin düzenlenmesinden bahsederken benzer şekilde Demirel (2012: 5) de program geliştirmeyi programın öğeleri arasındaki dinamik ilişkiler bütünü olarak tanımlamaktadır. Uşun (2012: 5) ise program geliştirmeyi, sosyolojik, kültürel, ekonomik, teknolojik ve küresel gelişmeler doğrultusunda bir programın hedef, içerik, eğitim durumu ve değerlendirme öğelerinin sistem yaklaşımı içinde daha gerçekçi, yararlı, verimli ve etkili duruma getirilmesine yönelik araştırma-geliştirme süreci olarak tanımlamaktadır.



Şekil 2: Program Geliştirme Süreci (Demirel, 2012: 5)

Program geliştirmede üç temel aşama vardır. Bunlar planlama, uygulama ve değerlendirmedir:

- **Planlama:** Bu aşama, çeşitli çalışma gruplarının oluşturulması, çalışma planının hazırlanması, ihtiyaç saptama araştırmasının yapılması ve ihtiyaç saptama işlemlerinde kullanılacak tekniklerin belirlenmesi, ihtiyaç analizi yapılması, elde edilen bulgularla programın amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme süreci öğelerinin düzenlenmesi işlemlerini/süreçlerini kapsar (Demirel, 2012; Erden, 1998; Gürkan, 2005).
- **Uygulama:** Bu aşamada ilk olarak hazırlanan programın denenmesi aşamasında nasıl bir yol izleneceği belirlenir. Demirel (2012: 168), programın denenmesindeki aşamaları, uygulamanın planlanması, deneme yapılacak

okulların ve sınıfların seçilmesi, okul yöneticisi ve öğretmenlerin seçilmesi, okul yöneticisi ve öğretmenlere denenecek programın tanıtılması, hazırlanan program ve öğretim materyallerinin işe koşulması ve denenen programın ve öğretim materyallerinin değerlendirilmesi şeklinde sıralamaktadır.

- **Değerlendirme:** Bu aşamada planlanan ve uygulanan program, program değerlendirme modelleri doğrultusunda uygun yöntem ve tekniklerle değerlendirilip, değerlendirme sonuçları programın geliştirilmesinde kullanılır (Yüksel ve Sağlam, 2012: 9).

Program değerlendirme, bir eğitim programının amaca ne derece hizmet ettiğini, aksayan yönlerinin neler olduğunu, programda nelerin değiştirilmesi gerektiğini belirlemeye yönelik etkinlikleri kapsayan bir süreçtir. Program değerlendirme sürecinde elde edilen bulgular programın etkililiği hakkında bir yargıda bulunmayı sağlar.

2.1.3. Eğitimde Program Değerlendirme

Program değerlendirme en genel ifadeyle, programın etkililiği hakkında karar verme sürecidir (Demirel, 2012: 172). Literatürde yer alan diğer program değerlendirme tanımları ise aşağıda verilmiştir:

Fink (1995) değerlendirmeyi bir programın özelliklerinin ve boyutlarının ayrıntılı araştırması olarak ifade etmektedir. McCain'e (2005) göre, değerlendirme uygulanan bir programın değerini belirleme ve geliştirme amacıyla verilen eğitim hakkında bir karar verme sürecidir. Morrison (1993) değerlendirmeyi okulların ve öğretmenlerin uyguladıkları ile uygulama sonucunda bekledikleri arasında ne düzeyde bir tutarlılığın olduğunu belirleme süreci olarak ifade etmektedir.

Erden'e (1998: 9-10) göre eğitimde iki amaca yönelik değerlendirme yapılmaktadır. Bunlar:

1. Öğrencilerin başarısını değerlendirerek bir dersin hangi öğrenciler tarafından tekrar edilmesi gerektiğine karar vermek,
2. Eğitim programlarının etkililiği hakkında yargıda bulunmak ve programdaki aksaklıkların, programın hangi öge ya da öğelerinden kaynaklandığını belirleyerek gerekli düzeltmelerin yapılmasına olanak sağlamak.

Bunlardan birincisinde öğrenci değerlendirilirken ikincisinde değerlendirilen eğitim programıdır. Eğitim programının değerlendirilmesi ise, gözlem ve çeşitli ölçme

araçları ile eğitim programlarının etkililiği hakkında veri toplama, elde edilen verileri programın etkililiğinin işaretçileri olan ölçütlerle karşılaştırıp yorumlama ve programın etkililiği hakkında karar verme sürecidir.

Doll (1996), program değerlendirmeyi, programın başında belirlenmiş olan hedeflere ulaştıracağı düşüncesiyle seçilen ve süreklilik, aşamalılık ve kaynaşıklık ilkelerine göre düzenlenen öğrenme yaşantılarının ve çabaların etkili olup olmadığı hakkında bilgi toplama ve bu bilgileri ölçütlerle karşılaştırarak programın etkililiği hakkında yargıya varma süreci olarak tanımlamaktadır. Yaşar (1998), amaçlanan davranışların gerçekleşme düzeylerini saptamanın ve uygulama sonucunda programın aksayan yönlerini belirlemenin ve gerekli düzeltmeleri yapmanın program değerlendirmenin içeriğini oluşturduğunu belirtmektedir. Chelimsky (1989), program değerlendirmeyi, programın tasarım, gerçekleşme düzeyi ve etkililiğini belirleyebilmek (değerlendirebilmek) için sistematik araştırma yöntemlerinin uygulanması olarak ifade etmektedir. Program değerlendirme, bir nesnenin yararlılığı ve değerini belirlemede hedef kitleye yardımcı olabilmek için tasarlanmış ve uygulanmış olan bir çalışmadır (Joint Committee on Standards for Educational Evaluation, 1994).

Uşun (2012) ise program değerlendirmeyi; sistematik veri toplama ve analizini esas alan bilimsel araştırma süreçleri kullanılarak, geliştirilmiş olan bir programın; doğruluğu, gerçekçiliği, yeterliliği, uygunluğu, verimliliği, etkililiği, yararlılığı, başarısı ve yürütülebilirliği vb. herhangi bir özelliği hakkında karar verme süreci olarak tanımlamıştır. Demirel'e (2012: 172) göre program değerlendirme, eğitim programının etkililiği hakkında veri toplama, verileri ölçütlerle karşılaştırıp yorumlama, etkililik hakkında karar verme basamaklarından oluşmaktadır. Eğitim programı değerlendirilirken bahsedilen her bir işlemin programın tüm öğeleri için ayrı ayrı yapılması gerekmektedir.

Tanımlardan yola çıkarak program değerlendirme, bir eğitim programının amaca ne derece hizmet ettiğini, aksayan yönlerinin neler olduğunu, programda nelerin değiştirilmesi gerektiğini belirlemeye ve programın etkililiği hakkında yargıda bulunmaya yönelik sistematik ve bilimsel etkinlikleri içeren süreç olarak tanımlanabilir.

2.1.4. Dünya'da Program Değerlendirmenin Tarihsel Gelişimi

Erden'e (1998: 10) göre eğitimde değerlendirmenin oldukça eski bir geçmişi vardır. İlk olarak M.Ö.2000'li yıllarda Çinli yöneticilerin saray görevleri için yaptıkları sınavlarda adayların yeterliklerini belirlemek için değerlendirme yapılmıştır (Shadish, Cook ve Leviton, 1995). Sokrat gibi eski Yunan filozoflarının kendi öğretimlerini sözel olarak değerlendirdiklerini gösteren bulgular da eğitimde değerlendirmenin çok eski zamanlara uzandığının kanıtıdır (Ornstein ve Hunkins, 1988). Program değerlendirmenin sistematik hale gelmesi ise örgün eğitimin yaygınlaşması ve test tekniklerinin gelişmesi ile başlamıştır (Stufflebeam, Madaus ve Kellaghan, 2002). 1792 yılında William Farish'in sınavları değerlendirmek için ilk kez puan kullanmasıyla nitel değerlendirmenin yerini nicel değerlendirme almıştır. Nicel değerlendirmeler, öğrencilerin başarıya göre sıralanmasına, puanların ortalamalarının alınmasına olanak sağlamıştır ve program değerlendirmeye önemli katkılarda bulunmuştur (Stufflebeam, Madaus ve Kellaghan, 2002). 1800'lü yıllarda Büyük Britanya'da eğitim ve sosyal programlardaki bazı sorunlar, hükümet tarafından lordlardan oluşan bir komisyonca değerlendirilmiş, yapılan değerlendirme sonucu yeni programlar uygulamaya konulmuş ve müfettişler her yıl programları uygulayan okulları değerlendirerek sonuçları raporlaştırmıştır (Stufflebeam, Madaus ve Kellaghan, 2002). 1897-1898 yıllarında ABD'de J. Rice tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin sözcükleri doğru yazma becerileri değerlendirilmiştir. Bu çalışma, değerlendirme araştırmalarının öncülerindedir. Çünkü Rice bu çalışmada, öğretimin etkililiğinin belirlenmesi için test puanlarını ölçüt olarak kullanmış ve böylece değerlendiricilerin deneysel, nicel ve karşılaştırmalı araştırma yapmaları gerektiğini de ortaya koymuştur (Stufflebeam, Madaus ve Kellaghan, 2002). 20. yüzyılın başlarına kadar ölçme ile değerlendirme genellikle aynı anlamda kullanılmış, öğrencilerin testlerden aldığı puanın rapor haline getirilmesi değerlendirme olarak ifade edilmiştir (Bellon ve Handler, 1982).

1933-1941 yılları arasında R.Tyler tarafından ABD'deki lise programlarını değerlendirmeye yönelik yapılan çalışma, program değerlendirmeye yeni bir bakış açısı kazandırmıştır. Tyler, çalışmanın sonunda "hedef dayanaklı program değerlendirme modeli"ni geliştirmiş ve değerlendirme, hedeflere ulaşma derecesini belirleme süreci olarak ele alınmaya başlanmıştır (Erden, 1998: 10). 1950'li yıllarda ABD'nin eğitim sistemini değiştirip yeni programları uygulamaya koyması ve sürekli olarak program geliştirme etkinliklerinin yapılması için belli bir bütçe ayırması,

Mager'ın 1960'lı yıllarda hedef davranışları başarı ölçütü ve gerçekleşme koşullarıyla birlikte detaylı olarak tanımlamasıyla birlikte değerlendirme, eğitim programının bir ögesi haline gelmiştir (Erden: 1998:10; Yüksel ve Sağlam, 2012: 14). 1960 ve 1970'li yıllarda Maslow ve Rogers'ın çalışmalarıyla öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları ön plana çıkmış, programlarda bu unsurlara da yer verilmiş ve değerlendirme çalışmalarında, programların öğrencilerin ilgileri, tutumları, değerleri üzerindeki etkisi de değerlendirilmeye başlanmıştır. Böylece 1970'li yıllardan itibaren birçok değerlendirme yaklaşımı program değerlendirmede kullanılmıştır (Erden, 1998:11). Yapılan çalışmalarla eğitimde program değerlendirmenin giderek önem kazanması, 1970'li yıllardan sonra program değerlendirmenin bir meslek olarak görülmesini ve program değerlendirmede belli standartların oluşmasını sağlamıştır (Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2004).

2.1.5. Türkiye'de Program Değerlendirme Çalışmalarının Tarihsel Gelişimi

Program geliştirmenin tüm dünyada bir bilim dalı olarak kabul edildiği, sistematik ve bilimsel yaklaşımlarla ele alınmaya başladığı 1950'li yıllardan itibaren Türkiye'de de ilk program geliştirme ve değerlendirme çalışmaları yapılmıştır (Özdemir, 2009). Türkiye'de yapılan ilk program değerlendirme çalışmasının 1944 yılında ilkokul programlarının değerlendirilmesine yönelik olarak yapıldığı görülmektedir. Değerlendirme çalışmasıyla şehir ve köy ilkokullarında uygulanan iki farklı programın eksiklikleri, aksaklıkları ve sorunları, öğretmenlere uygulanan anketlerle, müdürlerle ve müfettişlerle yapılan görüşmelerle belirlenmiştir (Yüksel, 2010; Arslan, 2000). Değerlendirme sonucunda iki farklı program yerine ilkokullara yönelik tek bir program uygulanmasına karar verilmiş ve böylece 1948 ilkokul programı geliştirilmiştir (Yüksel, 2010). Program değerlendirmeye ait ilk yazılı doküman 1948 ilkokul programı üzerinde programın esasını değiştirmeden yeni bir öğretim yöntemi olan proje yönteminin uygulamasına ilişkin rapordur (Güven ve İleri, 2006). 1950'li yıllara kadar Türkiye'deki program geliştirme ve değerlendirme çalışmaları daha çok derslerin ve konuların eklenip çıkarılması olarak görülmüşken 1952 yılında K. V. Wofford'un Türkiye'ye gelişiyle bu görüş değişmiştir. Wofford'un, ülkemizdeki köy okullarını incelemesinin ardından hazırladığı raporla birlikte Türkiye'de program değerlendirme çalışmaları daha sistematik ve bilimsel hale gelmiştir (Demirel, 2012: 12).

1953 yılında toplanan V. Milli Eğitim Şurası'nda 1948 ilkokul programının değerlendirilmesi, günün gereksinimlerine uygun olarak yeniden düzenlenmesi gerektiği belirtilmiştir. Bunun sonucunda 1948 ilkokul programları yeniden düzenlenmiş, hazırlanan taslak programlar Bolu ve İstanbul'da çeşitli okullarda denenmiş ve program uygulamaya konulmuştur. Yapılan program değerlendirme çalışmasında, öğrenci başarısı, öğrencilerin yetenek gelişimleri, taslak hakkında öğretmen, yönetici, öğrenci ve veli görüşleri ölçülmüştür (Turgut, 1983). 1954-1955 yıllarında İstanbul Atatürk Kız Meslek Lisesi program komisyonu tarafından geliştirilen deneme okulu programı da Türkiye'deki program geliştirme ve değerlendirme çalışmalarında önemli bir yere sahiptir (Demirel, 2012: 13).

1961 yılında kabul edilen 222 sayılı İlköğretim Kanunu'nun getirdiği hükümler doğrultusunda programların değerlendirilip geliştirilmesi ilk kez zorunlu hale getirilmiştir. 1962 yılında toplanan VII. Milli Eğitim Şurası'nda (Demirel, 2012: 13); "Programların günün gerçekleri ve ihtiyaçları dikkate alınarak geliştirilmesi, programların geliştirilmesine bağlı olarak ders ve kaynak kitapların hazırlanması, öğretmenlerin yeni programların gereklerine uygun olarak yetiştirilmesi, hazırlanacak ve uygulanacak bir deneme programının komisyonlarca incelenip değerlendirildikten sonra çeşitli bölgelerde iki yıl süreyle denenmesi, deneme programlarının geliştirilerek bütün yurt çapında uygulanması kararlaştırılmıştır. Hazırlanan program taslağı önce 14 ilde daha sonra tüm illerde beş yıl süreyle uygulanmıştır. Bu programla ilgili çalışmalar illerde kurulan program geliştirme komisyonları tarafından yürütülmüştür. Çalışmalar sonucunda ortaya çıkan program taslağı değerlendirilmek üzere bakanlıkta kurulan Merkez Değerlendirme Komitesi'ne aktarılmış, çeşitli bölgelerden gelen 120 il temsilcisi bir hafta süreyle program taslağını değerlendirmiş ve 1968-1969 öğretim yıllarında program uygulamaya konulmuştur (Demirel, 2012: 13). Belli bir sistematikte geliştirilen bu program üzerinde değerlendirme çalışmaları devam etmiş, gerekli düzeltmeler yapılmış ve program 1990'lı yıllara kadar uygulanmıştır (Demirel, 2012: 13; Fer, 2005).

1970'li yıllarda sekiz yıllık ilköğretim okulu denemesi gündeme gelmiş ve konuyla ilgili çalışmalar yapılmıştır. Toplanan çalışma grubu, sekiz yıllık okulun amaçlarını ve eğitim ilkelerini tespit edip çalışmalar yapmış ancak bu girişim deneme aşamasında kalmıştır (Demirel, 2012: 13).

1980'li yıllarda program geliştirme çalışmalarında yeni bir model arayışı başlamıştır. Yapılan çalışmalarda MEB, üniversitelerdeki bilim adamlarıyla işbirliğine gidip yeni bir program modeli oluşturmuştur. Bu modelde, programların geliştirilmesinde görev alacak kişiler ve çalışma grubunun görevleri belirlenmiş, programda yer alan genel amaçların, ünite ve konu amaçlarının, her ünite için davranışların ayrı ayrı tespit edilmesi gerektiği belirtilmiştir. Hazırlanan programların bir yıllık deneme süresinin ardından değerlendirilerek, sonuca göre programların geliştirilmesi karara bağlanmıştır (Demirel, 2012: 13; Gözütok, 2003). Bu model konusunda bağlayıcı bir karar bulunmaması nedeniyle programlar yerine dersler değerlendirilmiş, değerlendirme çalışmalarında farklı modeller kullanılmış ve standartlaşma sağlanamamıştır (Yüksel, 2010).

1990 yılında Dünya Bankası desteği ile Milli Eğitimi Geliştirme Projesi yürütülmüş ve proje kapsamında Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi (EARGED) tarafından 1993 yılında yeni bir program geliştirme modeli geliştirilmiştir. Bu modelde programın öncelikle pilot okullarda denenmesi, değerlendirilmesi, eksiklerin giderilmesi sonrasında uygulamaya konulması öngörülmüştür. Bunun için MEB tarafından Müfredat Laboratuvar Okulları kurulmuştur. Bu okulların amacı, taslak programın niteliğini artırmaya yönelik önlemler almak ve taslak program uygulanmadan önce programın niteliğini onaylamaktır. Bu modelle birlikte program, her ders için ayrı ayrı ders programları bazında değerlendirilmeye başlanmıştır (Yüksel ve Sağlam, 2012: 17-18; Çelenk, Tertemiz ve Kalaycı, 2000). Yapılan değerlendirme çalışmalarında programın tüm boyutları değerlendirilemediği için yapılan çalışmalar tam bir değerlendirme çalışması olarak kabul edilmemektedir (Selvi, 1996).

2004-2005 yıllarında MEB tarafından Yeni İlköğretim Programlarını geliştirme çalışması yürütülmüştür. Bu bağlamda, ilköğretim 1-5 Türkçe, Hayat Bilgisi, Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler/ITA ve Matematik derslerine yönelik programlar hazırlanmış, 9 ilde bulunan 120 okulda pilot olarak uygulanmış ve 2005-2006 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlamıştır. Programların değerlendirme çalışmaları EARGED tarafından yürütülmüştür (Güven ve İleri, 2006; MEB, 2005). Programların pilot uygulamasının değerlendirilmesinde kullanılan veri toplama araçları danışman akademisyenler tarafından hazırlanmış, müfettişlerin, okul müdürlerinin, öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin görüşleri alınmış ve bulgular

raporlaştırılarak paydaşlarla paylaşılmıştır. Bu yönüyle, yapılan değerlendirme çalışmalarının program değerlendirme ilkelerine uygun olduğu görülmektedir (Yüksel, 2010; MEB, 2005). MEB tarafından yapılan program değerlendirme çalışmalarının dışında üniversitelerde de mevcut programların değerlendirilmesine yönelik çalışmalar yapılmaktadır. Programların gerek genel olarak gerekse ders bazında değerlendirildiği çalışmaların sonuçları, yüksek lisans ve doktora tezleri, makaleler, kongre ve sempozyum bildirimleri şeklinde paylaşılmaktadır (Özdemir, 2009). Ancak Yüksel'e (2010) göre, bu çalışmaların sonuçları programların geliştirilmesine dönük karar vericiler tarafından yeterince dikkate alınmamakta, yeni program geliştirme çalışmaları için öneriden öteye geçememektedir.

Türkiye'de içinde bulunduğumuz dönemde halen MEB tarafından 2017-2018 eğitim-öğretim yılında uygulanması öngörülen öğretim programlarını geliştirme çalışmaları yürütülmektedir. Çalışmalar kapsamında okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise düzeyinde 172 sınıf düzeyinden 53 dersin taslak programı hazırlanmıştır. Taslak programlar hazırlanırken MEB temsilcileri, öğretmenler, akademisyenler, eğitim uzmanları, okul yöneticileri ve velilerin görüşlerine yer verilmiştir. Hazırlanan taslak programlar Talim ve Terbiye Kurulu tarafından incelenip değerlendirilmiş ve askı sürecine alınmıştır. Taslak programlar, 13 Ocak - 10 Şubat 2017 tarihleri arasında mufredat.meb.gov.tr adresi üzerinden internet ortamında paydaşlarla ve kamuoyuyla paylaşılmış, yeni programlarla ilgili isteyen herkesin görüş bildirmesi sağlanmıştır. Askı süreci sonrasında paydaşlardan alınan görüşler Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığınca değerlendirilerek öğretim programlarına son şekli verilip onaylanacaktır. Bu durum program geliştirme sürecine tüm kamuoyunun dahil edilmesi açısından Türkiye'de bir ilk olma özelliği de taşımaktadır. Hazırlanan taslak programlar, oldukça geniş bir sahada, aşağıda belirtilen araştırmalar sonucunda elde edilen kanıtlar ve veriler doğrultusunda geliştirilmiştir (MEB, 2017):

- Öğrencilerin bir üst öğrenim kurumuna devam edebilmeleri için sahip olmaları gereken beceriler üzerine yapılmış araştırmalar
- Eğitimde yüksek performansa sahip ülkelerin programları ile yapılan karşılaştırma ve değerlendirme çalışmaları
- Ulusal düzeyde gerçekleştirilen sınavlar
- Uluslararası düzeyde gerçekleştirilen sınavlar

Taslak programlar geliştirilirken ilk olarak öğrencilerin yükseköğretimde, çalışma ve günlük hayatlarında başarılı olmaları için gereken temel beceri ve yeterlikler belirlenmiştir. Bunun için kapsamlı bir literatür taraması yapılmış, farklı kurumlar tarafından yapılan araştırmalardaki bulgular ve öneriler dikkate alınmıştır. Ayrıca uluslararası karşılaştırmalara da yer verilmiş, özellikle Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) ve Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması (TIMSS) sınavlarında üstün başarı gösteren ülkelerin öğretim programları ile ülkemizdeki mevcut öğretim programları karşılaştırılmış, programların amaç ve hedefleri incelenmiştir. Yapılan karşılaştırmalar ve araştırmalar dünya standartlarındaki beklentiler ile ülkemiz tarafından benimsenen standartlar arasındaki benzerlik ve farklılıkları ortaya koymuştur. Elde edilen bilgiler ülkemizin yüksek hedefleri, programları ve menfaatleri doğrultusunda değerlendirilip kanıta dayalı hedefler olarak ortaya konulmuştur. Belirlenen hedefler öğretmenlerde, ailelerde ve öğrencilerde; tüm öğrencilerin üniversite ve meslek hayatlarında başarılı olmak için ihtiyaç duyacakları bilgi ve becerilere dair net beklentiler oluşmasını sağlamaya yöneliktir. Bu hedefler üniversitelerin, iş gücü yetiştirme programlarının ve işverenlerin beklentileriyle de uyumludur. Taslak programların amaç ve kazanımları, tüm öğrencilerin yurt içi ve yurt dışındaki akranlarıyla işbirliği yapmaya ve rekabet etmeye hazır olmalarını sağlayarak eşitliğe hizmet etmektedir. Bu hedeflerin belirlenmesi ve taslak programların geliştirilmesi sürecine aşağıda belirtilen sekiz ölçüt rehberlik etmiştir (MEB, 2017):

- Üniversite ve meslek hayatında başarılı olmanın gereklilikleri ve uyumlu olma
- Açıklık ve netlik
- Bölgelerarasında eşitlik
- Pratik yönelimlilik
- Ülkenin mevcut eğitim standartları ile tutarlılık
- Uluslararası eğitim standartları ile tutarlılık
- Sınıf içi kullanıma uygunluk ve gerçekçilik
- Kanıt ve araştırmaya dayalı olma

2017-2018 eğitim-öğretim yılında ilk kez uygulanacak olan yeni programların izleme ve değerlendirme çalışmaları nicel ve nitel araştırma yöntemleri kullanılarak gerçekleştirilecek, çalışmalar Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Temel Eğitim

Genel Müdürlüğü ve Ortaöğretim Genel Müdürlüğü İzleme Değerlendirme Daire Başkanlıkları tarafından ortaklaşa yürütülecektir (MEB, 2017).

2.1.4. EĞİTİMDE PROGRAM DEĞERLENDİRME YAKLAŞIMLARI VE MODELLERİ

Program geliştirmedeki çeşitlilik nedeniyle günümüzde pek çok program değerlendirme yaklaşımı ve modeli bulunmaktadır. Program değerlendirme yaklaşımı ve modellerinin büyük bir kısmı program değerlendirme projeleri sırasında ortaya konmuştur. Program değerlendirme araştırmaları sırasında araştırmacılar amaçlarına en uygun yaklaşım ve modeli seçebilir ya da mevcut modellerden yararlanarak yeni bir model geliştirebilir (Erden, 1998: 11).

Araştırmanın bu bölümünde, eğitimde program değerlendirme yaklaşımları ve modelleri genel olarak açıklanmaktadır.

A) HEDEFE DAYALI PROGRAM DEĞERLENDİRME YAKLAŞIMI

Hedefe/amaca dayalı program değerlendirme yaklaşımı, program amaçlarının belirlenmesi ve bu amaçlar doğrultusunda gerçekleşen çıktıların değerlendirilmesini temel alır. Yapılan değerlendirmeler programın amaçlarının yeniden gözden geçirilmesinde ve bu doğrultuda kazandırılması amaçlanan davranışların şekillenmesinde, etkinliklerin ve değerlendirme süreçlerinin belirlenmesinde kullanılmaktadır (Mathison, 2005). Stufflebeam, Madaus ve Kellaghan (2002) amaca dayalı program değerlendirme yaklaşımının programın amaçlarının açık ve anlaşılır olduğu durumlarda kullanılmasının daha uygun olduğunu ifade etmektedirler. Anlaşılması ve uygulanması oldukça kolay olan bu yaklaşımın güçlü olduğu diğer yönü modellerin uygulama aşamaları belirgin olduğundan karar vericiler için tüm aşamalarda programla ilgili olarak bol miktarda bilgi sağlanmaktadır. Ayrıca amaçların açıkça ifade edilmesi, değerlendiricilere program hakkında yargıya varmada hangi temel değerlerin dikkate alınacağını görmelerine yardımcı olur. Bu yaklaşımı eleştirenler ise bu yaklaşım ile programın değeri ve kazancı konusunda yeterince bilgi sağlanamayacağını; yalnızca amaçların ölçülmesinin ve değerlendirilmesinin yapılabileceğini belirtmektedirler. Yine amaçlarda belirtilmemiş olan önemli program ürünlerinin değerlendirilmesinin göz ardı edilmesi yaklaşımın önemli eksikliklerindedir (Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2004; Stufflebeam, Madaus ve Kellaghan, 2002).

a) Hedefe Dayalı Değerlendirme Modeli / Tyler'ın Değerlendirme Modeli

R. Tyler tarafından 1933-1941 yılları arasında geliştirilen bu model günümüzde halen geçerliğini korumaktadır. Tyler'ın modeli daha sonra geliştirilen birçok modelin odak noktası olmuştur. (Erden, 1998). Tyler'a (1950) göre bir programın; hedefler, öğrenme yaşantıları ve değerlendirme olmak üzere üç temel ögesi vardır. Bu modele göre bir programı değerlendirirken sadece hedeflere ulaşıp ulaşmadığına bakmak yeterlidir. Bu modelde değerlendirmenin esas amacı hedeflerin incelenmesidir. Programın özel yapısı ve niçin tasarlandığı gibi konularda karar vermek önemlidir (Posavac ve Carey, 2003: 26).

Hedefe dayalı değerlendirme sürecinde yer alan aşamalar şu şekildedir (Ornstein ve Hunkins, 1988):

1. Programın hedeflerini belirleme
2. Hedefleri kazandırılmak istenilen özelliğe göre sınıflama
3. Hedefleri davranış cinsinden ifade etme
4. Hedeflere ulaşıp ulaşılmadığını gösterecek durumu saptama
5. Ölçme tekniklerini geliştirme ya da seçme
6. Öğrencilerin davranış yeterlilikleri ile ilgili verileri toplama
7. Elde edilen verilerle belirlenen hedefleri karşılaştırma.

Tyler, geliştirdiği modelde beklenen amaçlar ile öğrenci performansı arasındaki farkın belirlenmesiyle, programdaki eksikliklerin giderilmesini ve bilgilerin program geliştirme sürecinde kullanılmasını amaçlamıştır (Yüksel ve Sağlam, 2012:43). Tyler'a göre değerlendirme, programın amaçlara ulaşma derecesini belirlemek üzere yapılan etkinlikleri kapsar (Erden, 1998). Bu bağlamda Tyler'ın değerlendirme modelinde ön test-son test uygulamaları geniş yer kaplamakta, niceliksel verilerden sıklıkla yararlanılmaktadır. Ayrıca bu model deneysel araştırma yöntemlerine de uygundur.

b) Metfessel-Michael Değerlendirme Modeli

Metfessel ve Michael, Tyler'ın değerlendirme modelinden etkilenerek 1967 yılında yeni bir değerlendirme modeli ortaya koymuşlardır. Bu modeli Tyler'ın modelinden farklı kılan en önemli nokta performansın değerlendirilmesinde ölçüt olarak amaçlar yerine belirlenen standartların kullanılmasıdır (Mathison, 2005).

Metfessel –Michael değerlendirme modelinin sekiz temel ilkesi şunlardır (Ornstein ve Hunkins, 1988: 256) :

- Program paydaşlarının değerlendirme sürecinde yer alması sağlanmalı
- Genel ve özel amaçlar arasında uyum sağlanmalı
- Özel amaçlar öğrencilere kazandırılabilir davranışlara dönüştürülmeli
- Programın etkililiğini ölçebilecek ölçme araçları seçilmeli ve geliştirilmeli
- Program uygulandığı sürece testler, ölçekler ve çeşitli ölçme araçları ile sürekli gözlem yapılmalı
- Veriler uygun yöntemlerle analiz edilmeli
- Veriler uygun standartlarla yorumlanmalı
- Elde edilen yorumlara göre amaçların gözden geçirilmesine, geliştirilmesine ve gelecekteki uygulamalara dönük önerilerin geliştirilmesine karar verilmelidir.

Metfessel-Michael değerlendirme modelinin Tyler’ın modelinden en belirgin farkı ise ölçme araçlarının çeşitliliği ve değerlendirmede standartların kullanılmasıdır (Mathison, 2005).

c) Provus’un Farklar Yaklaşımı İle Değerlendirme Modeli

Provus’un program değerlendirme modelinde, performans ile belirlenen standartlar arasındaki farkları ortaya çıkarmak söz konusudur. Belirlenen farklara göre programda iyileştirme ve düzeltme yapma yoluna gidilir. Bu değerlendirme modelinin 4 temel bileşeni vardır. Provus (1969) bu bileşenleri şu şekilde tanımlamıştır :

1. Program standartlarını belirleme
2. Program performansını belirleme
3. Performans ile standartları karşılaştırma
4. Performans ile standartlar arasında bir farklılığın olup olmadığını belirleme

Yukarıdaki işlemler her aşamada yapılmakta ve elde edilen bilgilere göre aşağıdaki karar seçeneklerinden biri uygulanmaktadır. Söz konusu karar seçenekleri şunlardır (Ornstein ve Hunkins, 2004):

- Bir sonraki aşamaya gitmek
- Önceki aşamayı yeniden kullanılabilir hale getirmek
- Programı yeniden başlatmak

- Performans ve standartları yeniden düzenlemek
- Programı bitirmek

Her aşamanın sonunda değerlendirmede belirlenen fark, karar vericilere bildirilir ve aşamayla ilgili karara varılır. Provus'un farklar yaklaşımı ile değerlendirme modeline ait değerlendirme sürecinin beş aşaması şu şekildedir (Provus, 1969):

1. Tasarım: Bu aşamada performans, hakkında karar verilecek olan program tasarısıdır. Program tasarısı daha önceden belirlenmiş standartlar ile karşılaştırılır. Tasarı ile standartlar arasında fark varsa bu fark karar vericilere bildirilir. Karar verici de bu bilgiler ışığında programın geleceği ile ilgili karar seçeneklerinden birini tercih eder.
2. Oluşturma: Bu aşamada çeşitli program öğeleri değerlendirilir. Bu öğeler, öğrenci davranışları, olanaklar, yöntemler olabilir. Programın oluşumu ile ölçütlerin oluşumu arasında var olan farklar karar vericilere bildirilir.
3. Süreç: Biçimlendirici değerlendirme özellikleri taşıyan bu aşamada, değerlendirme sonucu ortaya çıkan ara çıktılar performansı, program tasarısı ise standartı niteler. Bu aşamada öğrenci ve personel etkinlikleri, işlevleri ve ilişkileri açısından değerlendirme yapılır. Tespit edilen herhangi bir farklılık, karar vericilere rapor edilir.
4. Ürün: Bu aşamada sürecin sonunda ulaşılan tüm çıktılar değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Değerlendirme, orijinal hedefler göz önünde bulundurularak yapılır. Ürün değerlendirmeye okul-toplum ilişkisi açısından bakılır. Bu aşamada elde edilen çıktılar performansı, program tasarısı ise standartları oluşturur.
5. Maliyet-Yarar Analizi: Bu aşamada program çıktıları eşdeğer programların çıktıları ile karşılaştırılır. Bu aşamada daha çok programın ekonomikliği irdelenir ve bunun için maliyet-yarar analizleri yapılır. Yapılan analizlerin sonuçları performansı, eşdeğer programlardan elde edilen veriler ise standartları oluşturur. Kaynakların etkili kullanımı açısından bu aşama oldukça önemlidir.

Özetle Provus'un farklar yaklaşımı ile değerlendirme modelinde, program değerlendirmenin program geliştirilirken yapılması söz konusudur. Bu sebeple standart olarak program tasarısı kullanılmaktadır. Bu model, girdilerin beklenen çıktı olarak gerçekleşip gerçekleşmediğini araştırdığı için amaca dayalı; değerlendirme

sürecinin karar vericileri yöneticiler olduğu için yönetim odaklı program değerlendirme modeli olarak görülebilmektedir (Yüksel ve Sağlam, 2012 :48).

d) Hammond'un Değerlendirme Modeli

Hammond uygulanan programın hedeflerine ulaşıp ulaşılmadığını belirlemenin yanında ulaşılan ve ulaşılamayan hedeflerin neler olduğunu da saptamayı amaçlamıştır. Herhangi bir eğitim etkinliğinin başarısını ya da başarısızlığını etkileyen faktörleri araştırmada değerlendirme uzmanına yardım etmeyi amaçlayan Hammond, bunun için “değerlendirme yapısı” adını verdiği üç boyutlu bir küp modeli geliştirmiştir. (Uşun, 2012: 87). Geliştirilen küp modelinin üç boyutu şunlardır (Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2004, akt. Uşun, 2012):

a) Öğretim: (Değerlendirilmekte olan eğitim etkinliğinin nitelikleri)

- Organizasyon: Zaman, programlama, ders listeleri, okul organizasyonu, dikey ve yatay organizasyon.
- Kapsam: İşlenmesi gereken konular.
- Yöntem: Öğretim etkinlikleri, etkileşim türleri, öğrenme-öğretme kuramları.
- Hizmetler: Boş alan, donanım, donatım, tüketim gereçleri.
- Maliyet: Hizmetler için gerekli ödenekler, bakım, personel vb.

b) Kurum: (Değerlendirilen eğitim etkinliği içerisinde yer alan birey ve grupların nitelikleri)

- Öğrenci (Küpün birinci sütunu): yaş, kademe, cinsiyet, aile geçmişi, sosyal sınıf, sağlık, akıl sağlığı, başarı, yetenek, ilgi alanları.
- Öğretmen, yönetici, eğitim uzmanı (Küpün ikinci, üçüncü ve dördüncü sütunları): Her bir meslek grubunda yer alan kişinin yaş, cinsiyet, ırk ve din, sağlık, kişilik özellikleri, eğitim geçmişi, ve iş deneyimi gibi özelliklerine dikkat edilmelidir.
- Aile (Küpün beşinci sütunu): Değerlendirilen etkinliğin içinde yer alma derecesi, kültür, dil, ale büyüklüğü, medeni durum, gelir, eğitim seviyesi, siyasi, toplumsal ve dini görüşü.
- Toplum (Küpün altıncı sütunu): Coğrafi konum, tarih, demografik, ekonomik, sosyal ve siyasal özellikler.

c) Hedef Davranışlar: (Değerlendirilen eğitim etkinliğinin hedefleri)

- Bilişsel hedefler: Bilgi ve entelektüel beceriler.

- Duyuşsal hedefler: İlgi alanları, tutumlar, duygular, heyecanlar ve coşkular.
- Psiko-motor hedefler: Fiziksel beceriler, koordinasyon.

Hammond'un küpü ortaya çıkabilecek değerlendirme soru çeşitlerini belirlemek için sınanabilen 90 adet hücreden oluşmaktadır. Değerlendirmeyi yapan kişi bu hücrelerden herhangi birini sınayabilir. Hammond'un değerlendirme modeli, programın hedefe ulaşp ulaşmadığını değerlendirmesi açısından Tyler modeline benzemekle birlikte ulaşılan ve ulaşılamayan hedeflerin neler olduğu konusu üzerinde durması, programın içerik ve eğitim durumu öğelerinin de değerlendirilmesi gerektiğini vurgulaması açısından Tyler'ın modelinden farklıdır. Ayrıca Hammond, değerlendirmeye öğretmen, yönetici, aile, eğitim uzmanı gibi paydaşların özelliklerini de dahil ettiği için hedefe dayalı değerlendirme yaklaşımını bütüncül bir yaklaşımla ele aldığı görülmektedir (Uşun, 2012: 89).

e) Bennett'in Değerlendirme Modeli

Bennet'in değerlendirme modelinde, bir eğitim programının ne kadar başarılı olduğunu belirlemek için yedi aşamada toplanan veriler kullanılmaktadır. Söz konusu yedi aşama şunlardır (Bennett, 1996):

- 1) Program girdileri
- 2) Etkinlikler
- 3) Halkın Katılımı
- 4) Katılımcıların tepkisi
- 5) Bilgi-Tutum-Yetenek-Umut (BTYU) Değişimi
- 6) Uygulamada Değişim
- 7) Sonuçlar

Bennett modelinde yer alan her bir aşamayla ilgili sonuçlar başlangıçta aynı aşamalar için belirlenen hedeflerle karşılaştırılır. Bu modelde izlenmesi önerilen temel aşamalar ise şu şekildedir:

- 1) Programla ulaşılması düşünülen hedeflerin belirlenmesi,
- 2) Programın her aşamasıyla ilgili verilerin toplaması ve başlangıçta belirlenen hedeflerle karşılaştırılması,
- 3) Programın yararlı olup olmadığı konusunda karar verilmesi.

Belirtilen aşamalar, Bennett'in modelinde değerlendirilmenin hedeflere dayalı olduğunu ve bu yönü ile Tyler'in değerlendirme modeli ile benzer olduğunu göstermektedir. Ancak, Tyler modeli örgün eğitimde, Bennet modeli ise genellikle yaygın eğitimde kullanılmaktadır (Uşun, 2012: 91).

B) YÖNETİME (SİSTEME) DAYALI PROGRAM DEĞERLENDİRME YAKLAŞIMI

Yönetime dayalı değerlendirme yaklaşımı değerlendirme sürecinde programın hedefleri yerine yöneticilerin kararlarına odaklanmaktadır. 1960'lı yılların ortalarında Stufflebeam, mevcut değerlendirme yaklaşımlarındaki eksiklikleri tespit etmiş ve yaptığı yönetsel çalışmalarla yönetime dayalı değerlendirme yaklaşımı kavramının temellerini atmıştır (Worthen, Sanders, Fitzpatrick, 1997: 98). Diğer program değerlendirme modellerine alternatif olarak ortaya çıkan bu yaklaşımda değerlendirme, yöneticilerin ve karar vericilerin program hakkında bilgilendirilmesi ve onlara hizmet etmek amacıyla yapılır (Worthen, Sanders, Fitzpatrick, 1997: 97).

Yönetime dayalı değerlendirme yaklaşımının temel ilkeleri şu şekildedir (Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2004, akt. Yüksel, 2010):

- Program değerlendirme sürecinde programın amaçlarından çok program yöneticilerinin kararları dikkate alınır.
- Program değerlendirmede girdi, süreç ve çıktı boyutlarının her birine ilişkin kararların alındığı sistem yaklaşımı benimsenir.
- Değerlendirme sonuçlarının kimin, nasıl ve ne amaçla kullanılacağı netleştirilir.
- Değerlendirmenin başarısı, değerlendirici ile karar vericiler arasındaki iletişim, etkileşim ve takım çalışmasının niteliği ile doğrudan ilişkilidir.

Yönetime dayalı değerlendirme yaklaşımı, değerlendirme sonuçlarını kimin, nasıl kullanacağını ve programın hangi yönleri ile ilgili karar verileceğini netleştirir. Bu yaklaşımda programı değerlendiren kişi, karar vericiler ile birlikte çalışır ve bu süreçte karar vericilerin ilgi, ihtiyaç ve değerlendirme standartlarını dikkate alır (Worthen, Sanders, Fitzpatrick, 1997: 97). Bu yaklaşım, değerlendiricilere ve yöneticilere program uygulandıktan sonra değil daha tasarı aşamasındayken bile bilgi verilmesini ve karar vericilerden geri bildirim alınmasını sağlar. Ayrıca bu

yaklaşımında, programın her bir boyutunun ayrı ayrı değerlendirilmesi değerlendirme sonuçlarının anlaşılır ve sistematik olmasını sağlar. Yaklaşımın dezavantajı ise değerlendirmede son söz söyleyenin yönetici olması ve bu durumun çalışmanın güvenilirliğini olumsuz etkilemesidir. Ayrıca yönetici değerlendirme konusunda zayıfsa değerlendirme de eksik olacaktır. Bunun yanı sıra değerlendirici ile yöneticilerin görüşlerinin uyuşmaması durumunda değerlendirici işine son verilmesi kaygısı taşıyabilir ve bu durumda adil ve demokratik olmayan bir değerlendirme yapabilir (Worthen, Sanders, Fitzpatrick, 1997: 104-105).

a) Stufflebeam'in Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün Modeli

Stufflebeam'e göre değerlendirmenin amacı program hakkında karar verme yetkisi olan kişilere bilgi vermektir. Program geliştirme sürecinde yetkililerin programla ilgili, dört alanda karar vermesi gerekir. Bunlar; planlama, yapılandırma, uygulama ve yeniden düzenleme ile ilgili kararlardır (Ornstein ve Hunkins, 1988). Bu modelde kararlara dayanak olacak veriler, programın dört farklı aşamasının değerlendirilmesi ile elde edilir (Stufflebeam, 1980). Bu aşamalar; bağlam (çevre), girdi, süreç ve üründür. Bu model yabancı kaynaklarda da bu dört aşamanın baş harflerinin birleşimiyle CIPP modeli olarak bilinmektedir (Erden, 1998). Programın dört farklı aşamasının değerlendirilmesi şu şekildedir:

Bağlamın (Çevrenin) Değerlendirilmesi: Bu aşamada programla ilgili tüm unsurlar ve mevcut durum analiz edilir. Bu aşamanın amacı hedeflerin belirlenmesi için gereken bilgilerin toplanması ve hedeflerin belirlenmesidir. Analiz sırasında özellikle karşılanamayan ihtiyaçlar, kaçırılmış fırsatlar ve ihtiyaçların karşılanamama nedenleri üzerinde durulur (Erden, 1998).

Girdinin Değerlendirilmesi: Bu aşamada programın hedeflerine ulaşabilmesi için gerekli olan kaynakların neler olduğu, bu kaynaklara nasıl ulaşılacağı, program için hangi alternatif stratejilerin düşünülebileceği ve ihtiyaçları karşılamak için hangi planın daha kolaylaştırıcı olacağı gibi sorulara yanıt aranır (Worthen, Sanders, Fitzpatrick, 1997: 98).

Sürecin Değerlendirilmesi: Bu aşama program uygulanırken gerçekleştirilir ve planlanan ile gerçek etkinlikler arasındaki farka bakılır (Erden, 1998). Bu aşamada "Plan ne kadar iyi uygulanmakta?", "Planın başarısını tehdit eden engeller nelerdir?", "Ne gibi düzenlemelere ihtiyaç var?" sorularına yanıt aranır (Worthen, Sanders, Fitzpatrick, 1997: 97).

Ürünün Değerlendirilmesi: Bu aşamada programın ürünü hakkında veri toplanarak beklenen ürünle gerçek ürün karşılaştırılır (Erden, 1998). “Hangi sonuçlar elde edildi?”, “Gereksinimler ne derece karşılandı?”, “Değerlendirmeden sonra program ile ilgili neler yapılabilir?” gibi sorulara yanıt aranarak programla ilgili yargıya varılır (Worthen, Sanders, Fitzpatrick, 1997: 97).

Stufflebeam, değerlendirme uzmanlarına her bir değerlendirme çeşidini tasarlarken aşağıdaki adımları izlemelerini ve uygulamalarını önermiştir (Worthen, Sanders, Fitzpatrick, 1997: 100):

- A. Değerlendirmeye Odaklanma
- B. Bilginin Toplanması
- C. Bilginin Örgütlenmesi
- D. Bilginin Analizi
- E. Bilgiyi Raporlama
- F. Değerlendirme Yönetimi

Stufflebeam’e göre değerlendirme sürekli bir işlemdir. Program hakkında sürekli bilgi toplanması, program ve öğretimle ilgili doğru kararların alınmasına yardımcı olur (Erden, 1998). Bu model de değerlendirmenin en önemli amacının kanıtlamak değil geliştirmek olduğu görüşüne dayandırılmış ve çeşitli alanlardan, eğitimcilerin, uzmanların ve ilgililerin kullanımı için geliştirilmiştir (Stufflebeam, 2000).

b) Dick ve Carey’in Öğretimsel Tasarım Modeli

Dick ve Carey’in (1990) öğretimsel tasarım modelinde, öğrenme hedeflerinin ve bu hedeflere ulaşılmasını sağlayacak öğretim stratejilerinin belirlenmesi şu aşamalarla gerçekleşmektedir:

- 1) Öğretim amaçlarının belirlenmesi
- 2) Öğretim analizi
- 3) Giriş davranışları ve öğrenci özelliklerinin belirlenmesi
- 4) Hedeflerin geliştirilmesi
- 5) Değerlendirme materyallerinin geliştirilmesi
- 6) Öğretim stratejilerinin belirlenmesi
- 7) Öğretim materyallerinin geliştirilmesi
- 8) Biçimlendirici değerlendirme
- 9) Düzey belirleyici değerlendirme

Dick ve Carey'in öğretimsel tasarım modelinin temel bazı özellikleri ise şunlardır (Dick ve Carey, 1990; Akkoyunlu, Altun ve Soylu, 2008; Gagne, Briggs ve Wagner, 1992; akt. Uşun, 2012: 95):

- Öğretim tasarımı için sistem yaklaşımından yararlanır.
- Uygulanmasında ortam ve kullanıcı açısından serbesti sağlar.
- Hedef ve davranışlardan başlayarak ürün alınıncaya kadar olan aşamalar büyük bir titizlikle uygulanır.
- Özellikle ilköğretim okullarında etkili olarak kullanılabilir.
- Kullanılan öğretim tasarımı yaklaşımı yazılım mühendisliğinde kullanılan yaklaşıma benzemektedir.
- Tek yönlü öğretimsel televizyon ya da video bu modele örnek olabilecek öğretim teknolojileridir.
- Öğretmen iletişimin başlatıcısı ve moderatörü konumundadır.

c) Kirkpatrick'in Yetiştirme Değerlendirmesi Modeli

Kirkpatrick'in değerlendirme modelinde yetiştirme, dört aşamada değerlendirilmektedir. Söz konusu dört aşama ve aşamalarda sorulan sorular şunlardır (Worthen, Sanders, Fitzpatrick, 1997: 489) :

- 1) **Tepki:** Bu aşamada “Katılımcılar programdan memnun mu?” sorusuna yanıt aranır.
- 2) **Öğrenme:** Bu aşamada “Katılımcılar programda ne öğrendi?” sorusuna yanıt aranır.
- 3) **Davranış:** Bu aşamada “Katılımcıların davranışları öğrendiklerine bağlı olarak değişiklik gösterdi mi?” sorusuna yanıt aranır.
- 4) **Sonuçlar:** Bu aşamada “Davranışlardaki değişim organizasyonu olumlu yönde etkiledi mi?” sorusuna yanıt aranır.

Kirkpatrick'in değerlendirme modelinde dört aşamanın uygulanması şu şekilde yapılır (Uşun, 2012: 97):

- Değerlendirmeye birinci aşama ile başlayıp, zaman ve koşullar el verdiği ölçüde diğer aşamalara geçmek gerekir.
- Değerlendirme kavramlarını, kuramlarını ve tekniklerini uygulamaya geçirirken atacağınız ilk adım “tepki” kurallarını anlamak ve onları her

programda uygulamak olmalıdır.

- “Müşteri memnun olmazsa, bu benim hatamdır çünkü benim görevim onları memnun etmektir” felsefesi eğitimde önemlidir.
- Tepki formlarının her biri gözden geçirilmeli, yorumları okunmalı ve dikkate alınmalıdır. Gelecekteki programların geliştirilmesine yönelik bir öneri varsa bu öneri uygulamaya konulmalıdır.
- Dört aşamanın tümü için geçerli olan “*Başkalarından değerlendirme formlarını, tasarımları ve süreçlerini ödünç alabilirsiniz, ancak değerlendirme sonuçlarını ödünç alamazsınız*” ilkesi unutulmamalıdır.

d) Gerçekçi Değerlendirme Modeli

Gerçekçi değerlendirme modeli bir araştırmacının hangi koşullarda, hangi işlerin gerçekleştiğini anlamasına yardımcı olan pragmatik bir modeldir. Bu modelin önde gelen savunucuları Mark, Henry ve Julnes (2000) “gerçekçiliğin doğuşu” adını verdikleri bu modelin kuramsal temelini ortaya koyarak söz konusu modelin geçerliliğinin artmasında önemli rol oynamışlardır (Uşun, 2012: 99). Tilley (1998: 45), herhangi bir bağlamda bir girişimin etkisini değerlendirmeye yönelik olarak üç araştırma alanı bulunduğunu belirtmiştir. Söz konusu araştırma alanları ve her bir alanda yöneltilmesi gereken sorular aşağıda verilmiştir:

- 1) **İşleyiş:** Verilen bir bağlamda bir ölçümü belirli bir sonuca yönlendiren nedir?
- 2) **Bağlam:** Bir ölçümün belirli çıktı örneklerini ortaya çıkaran mekanizmaları başlatması için hangi koşulları yerine getirmesi gereklidir?
- 3) **Örnek Çıktılar:** Belirli bir bağlamda başlayan nedensel mekanizmaların ortaya koyduğu pratik yararlar nelerdir?

Gerçekçi değerlendirme, bir değerlendirmede öğrenilenlerden dersler çıkarma ve onları bir dizi farklı bağlamda uygulama olanağı tanımaktadır (Uşun, 2012: 99).

e) Alkin’in UCLA Değerlendirme Modeli

Mary Alkin 1969 yılında UCLA Üniversitesi’nde (University of California, Los Angeles) Değerlendirme Araştırma Merkezi müdürü olarak görev yaparken beş aşamadan oluşan bir değerlendirme modeli geliştirmiştir. Bu modelin bazı yönleri Stufflebeam’in CIPP modeli ile benzerlikler göstermektedir. Alkin değerlendirmeyi, “karar seçenekleri arasından seçim yapabilme aşamasında karar vericilere yararlı veri sağlamak için ilgili karar noktalarını tespit etme, uygun bilgiyi seçme, toplama ve

bilgiyi analiz etme süreci” olarak tanımlar. Alkin’in modeli aşağıdaki beş çeşit değerlendirmeyi kapsamaktadır (Worthen, Sanders, Fitzpatrick, 1997: 101).

- 1) **Sistem değerlendirmesi (Systems assessment):** Sistemin durumu hakkında bilgi sağlamak (Bu aşama CIPP modelindeki bağlam değerlendirmeye benzemektedir).
- 2) **Program planlama (Program planning):** Belirlenmiş eğitim ihtiyaçlarını karşılamada muhtemelen etkili olabilecek belirli programların seçimine yardımcı olma (CIPP modelinin girdi değerlendirmesine benzemektedir).
- 3) **Programın uygulanması (Program implementation):** Hedeflendiği gibi uygun öğrenci grubuna programın uygulanıp uygulanmadığı ile ilgili bilgi sağlamak.
- 4) **Program geliştirme (Program improvement):** Programın nasıl işlediği, geçici hedeflere ulaşıp ulaşılmadığı ve beklenmeyen çıktılarının görünüp görünmediği ile ilgili bilgi sağlamak (CIPP modelinin süreç değerlendirmesine benzemektedir).
- 5) **Program onaylama (Program certification):** Programın değeri ve başka yerdeki potansiyel kullanımı için bilgi sağlamak (CIPP modelindeki ürün değerlendirmesine benzemektedir).

Alkin’in (1991) değerlendirme modeli değerlendirme alanına dört varsayım kazandırmıştır. Bu varsayımlar aşağıda verilmiştir:

- Değerlendirme, bilgi toplama sürecidir.
- Bir değerlendirme sürecinde toplanan bilgi özellikle süreçle ilgili alternatif yöntemlere karar vermede kullanılır.
- Değerlendirme bilgisi, karar vericiye, etkili kullanmasına yardımcı olacak, yanlış kullanımına ya da karışıklığa neden olmayacak şekilde sunulmalıdır.
- Farklı kararlar farklı değerlendirme uygulamalarını gerektirir.

f) Saylor, Alexander ve Lewis Modeli

Saylor, Alexander ve Lewis (1981), sistematik bir yaklaşımla farklı program değerlendirme modellerini sentezleyecek şekilde kapsamlı ve çok boyutlu bir değerlendirme modeli oluşturmuştur. Buna göre, model hem hedeflere dayalı değerlendirme yapmak isteyenler hem de sürece ve programın tüm boyutlarını

değerlendirmeye dayalı yaklaşım izlemek isteyenler için kullanışlıdır. Modelde, aşağıda sıralanan beş bileşen yer almaktadır:

- 1) Amaçlar ve alt amaçlar,
- 2) Bir bütün olarak eğitim programı,
- 3) Eğitim programının belirli öğeleri,
- 4) Öğretim ve
- 5) Değerlendirme programı.

Bu model geri bildirim sistemlerine dayanmaktadır. Programın hedeflerini, uygulama ve değerlendirmeyi ayrı ayrı birimler hazırlamaktadır. Değerlendirme aşamasında da tüm öğeler ayrı ayrı değerlendirilmekte ve elde edilen birimler geri bildirimle birimlere aktarılmaktadır. Modelin ilk aşamasında genel ve özel amaçlar belirlenirken bireysel gelişme, insan ilişkileri, öğrenme ve uzmanlaşma alanlarına dikkat edilir. Amaçlar ve alanlar; toplumun beklentileri, bölgesel istekler, araştırma bulguları ve program uzmanlarının felsefi görüşlerine dayanılarak belirlenir. Sonraki aşamada içeriğin ve içeriğe uygun öğrenme yaşantılarının oluşturulması yer alır. Bu aşamada da alanlar ve felsefi görüşler dikkate alınır. Bu aşamadan sonra planlar hazırlanır ve öğretmenler tarafından uygun materyallerin seçimi ile program uygulanır. Son aşamada, programı tasarlayanlar ve öğretmenler program hakkında karar verirler. Uygun değerlendirme teknikleri seçilerek program, öğretimin niteliği ve öğrencilerin kazandıkları davranışlar değerlendirilir. Değerlendirme sonucunda programın sürdürülmesi, düzenlenmesi ya da programdan vazgeçilmesi ile ilgili program geliştirmecilere geri bildirim sağlanır (Saylor, Alexander ve Lewis, 1981: 200-206).

g) Toplam kalite Değerlendirme Modeli

Bu modelde öğretim süreçleri, program öğeleri, öğretmen, öğrenci, yöntem ve teknikler, programı ve süreçleri etkileyen toplumsal ve çevresel etkenler ve etkinliklerin temelleri, teorileri, ürünleri ve diğer ilgili etkenler değerlendirmeye alınır. Sistem yaklaşımı yardımı ile bütün öğelerin etkileşim şekilleri, ilişkileri, ilkeleri ve nitelikleri ortaya çıkarılır. Değerlendirme bir araştırma süreci olarak ele alınır (Uşun, 2012: 102).

C) İŞBİRLİKÇİ DEĞERLENDİRME YAKLAŞIMI

İşbirlikçi değerlendirme yaklaşımı, program personelini programın gelişimi ile ilgilenme konusunda cesaretlendiren bir yaklaşımdır. İşbirlikçi değerlendirme yaklaşımı; “Program, plana göre uygulanmakta mı?”, “Program, istenen etkiye sahip mi?”, “Program, beklenen çıktıları karşılayabiliyor mu?” sorularını yanıtlamaktadır (Donis-Keller, Meltzer, Chmielewski, 2013). İşbirlikçi değerlendirme yaklaşımı, program personeli ile değerlendiriciler arasında ilişki kurarak, programın sonuçlarını belirleme ve programın uygulanışını desteklemede personelin kapasitesinden yararlanır (O’Sullivan, 2012). Program değerlendirme sürecinde paydaşların ve değerlendiricilerin işbirliği içinde olduğu bu yaklaşım, programın uygulanması ile ilgili bilgilendirici veriler toplar, programın uygulanışını destekleyen biçimlendirici bilgiler sağlar ve programın etkililiği ile ilgili düzey belirleyici bilgiler sunar. Bu yaklaşım, şu üç aşamadan oluşmaktadır (Donis-Keller, Meltzer, Chmielewski, 2013):

- 1) **Başlangıç:** Bu aşamada değerlendirme planı teorik olarak geliştirilir.
- 2) **Tam yükümlülük:** Bu aşamada veri toplama araçları tasarlanır, veriler toplanır ve bulgular rapor haline getirilir.
- 3) **Sarma:** Bu aşamada değerlendirme sonuçlarının kullanımı planlanır.

İşbirlikçi değerlendirme, programla ilgili çok küçük detayların bile değerlendirilmesini, değerlendirmenin programın amaçlarına uygun olarak esnetilebilmesini ve uyarlanabilmesini, değerlendirme sonuçlarının daha değerli olmasını sağlar. Ayrıca, bu yaklaşım, veri toplama ve bulguların değerlendirilmesi aşamalarında paydaşlar arasında daha fazla fikir alışverişi olmasını, program personeli arasında soruşturma kültürünün gelişmesini sağlar (Donis-Keller, Meltzer, Chmielewski, 2013).

a) Paydaşlara Dayalı Değerlendirme Modeli

Bu model, genellikle paydaşlar programın amaçları konusunda anlaşamadıklarında değerlendirici tarafından rehberlik edilmesine ihtiyaç duyulan durumlarda kullanılmaktadır (Cousins ve Earl, 1992). Paydaşlara dayalı değerlendirme yaklaşımının yararları aşağıda verilmiştir (Mark ve Shotland, 1985; Johnson, McDaniel ve Willeke, 2000; Unrau, 2001; Quintannila ve Packard, 2002; akt. Uşun, 2012: 103):

- Etkili karar verme ve problem çözme süreçlerinde ve düzey belirleyici değerlendirmelerde kullanılacak en iyi modeldir.

- Paydaşların değerlendirme sürecine katılmaları, paydaşlar arasında değerlendirmenin güvenilirliğini ve inanılabilirliğini güçlendirmekte ve değerlendirme sürecini sahiplenme duygularını artırmaktadır.
- Personel gelişimine katkıda bulunmaktadır.
- Kültürel farklılıklara saygı duyma davranışı kazandırmaktadır.

b) Yetkilendirme Değerlendirmesi Modeli

Yetkilendirme değerlendirme esnek ve işbirlikçi olup program geliştirmeye odaklanan bir modeldir (Fetterman, 2001). Bu modelde amaç, öğrenmeyi ve değişimi kolaylaştırmak olduğundan değerlendiricinin rolü de içerik uzmanlığından ziyade kolaylaştırıcı olmaktır (Torres ve Preskill, 2001). Yetkilendirme değerlendirmesinin temel anahtar kavramları aşağıda verilmiştir (Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2004; Fetterman, 2001):

- 1) Yetiştirme (Training)
- 2) Kolaylaştırma (Facilitation)
- 3) Savunma (Advocacy)
- 4) Aydınlatma (Illumination)
- 5) Özgür Bırakma (Liberation)

Fetterman'a (2001) göre bu model, okullarda, üniversitelerde, çevre okuma ile ilgili sivil toplum kuruluşlarında, kadın sığınma evlerinde ve gebelikten korunma programlarında kullanılabilir.

c) Demokratik Değerlendirme Modeli

Demokratik değerlendirme, hem yetkilendirme sürecinden hem de değerlendirme bulgu ve sonuçlarından yararlanarak toplumun tamamını bilgilendirmeyi amaçlayan bir değerlendirme modelidir. Bu modelin anahtar kavramları; bilgi hakkı, gizlilik, uzlaşma ve ulaşılabilirliktir. Demokratik değerlendirmede önemli olan, farklı paydaş grupların görüş bildirmesi ve değerlendirmede temsilci olarak yer almasıdır. Demokratik yaklaşım değerlendirmeyi, paydaşların bakış açılarını dikkate alma, programlara yararlı bilgiyi sağlama ve paydaşlar arasında etkili iletişim gibi konularla ilgilenen kritik bir süreç olarak tanımlar. Bu modelde program, bir örnek olay olarak ele alınır ve uygulayıcılar sayesinde bir kritik düşünme süreci geliştirilir (Uşun, 2012:104-105). Floc'hlay ve

Plottu'ya (1998) göre demokratik değerlendirme, kurumlarda “ideolojik, politik ve mali” açılardan motivasyonu artırır.

d) Yararlanmaya Odaklı Değerlendirme Modeli

Yararlanmaya odaklı değerlendirme modeli, karar vericilerin ihtiyaçlarını ve değerlendirmeyi daha yararlı hale getirmek için bu ihtiyaçların nasıl karşılanacağını açıklayan bir program değerlendirme modelidir. Bu modelde değerlendiriciler değerlendirmeden yararlanan paydaşların değerlendirme tasarımı ile ilgili kararlara katılmalarını sağlayarak kullanıcıların değerlendirme bulgularını kullanma olasılığını da artırır. Ayrıca değerlendiriciler kullanıcıları değerlendirme sürecinde ve bilgi kullanımı konusunda da yetiştirme sorumluluğunu üstlenirler (Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2004: 143). Yararlanmaya odaklı değerlendirme modeli, belirli değerlendiriciler ve bunu amaçlı olarak yapan kullanıcılar için anlamlı ve yararlı olacak durumsal bir analizi gerektiren yolu bulmayı amaçlamaktadır (Patton, 1997: 20).

e) Mantık Modeli

Mantık modeli; logic model, mantıksal çatı, değişim teorisi, program matrisi gibi isimlerle de anılır. Mantık modeli, altta yatan teori ve varsayımlar ışığında uygulanan programın yol haritasını, hangi etkinliklerin diğerlerinden önce gelmesi gerektiğini ve arzulanan çıktılara nasıl ulaşıldığını gösteren grafiksel şekillerdir. Bir başka ifadeyle programın kaynakları, etkinlikleri, çıktıları ve ürünleri arasındaki mantıksal bağlantıları gösteren grafiklerdir (Altıntaş ve Alimoğlu, 2013). Bu modelde, programla ilgili problemlerin neden-sonuç ilişkisi içinde değerlendirilmesi esastır. Mantık modelinin temel öğeleri şunlardır (Uşun, 2012: 106):

- 1) Kaynaklar (İnsan/toplum kaynakları, finans, organizasyonel kaynaklar vb.)
- 2) Etkinlikler (Program uygulamasının amaçlı bölümünü oluşturan yöntem, araç, teknoloji, olay ve eylemler)
- 3) Çıktılar (Programın hedeflediği değişiklikler)
- 4) Kısa, orta ve uzun vadeli sonuçlar (Program katılımcılarının davranış, bilinç, yetenek, statü, ve etkililik durumlarındaki belirgin değişiklikler)

Modeli geliştirmede izlenen altı aşama şunlardır (Uşun, 2012: 107):

- Yeni bilgi toplama
- Programın çözmesi gereken problemi ve bağlamı tanımlama

- Modelin ögelerini tanımlama
- Mantığı diagram ve metinsel olarak tanımlama
- Paydaşlarla birlikte modeli onaylama ve gerçekleştirme
- Mantık modelini gözlem ve değerlendirmede kullanma.

f) Örgütsel Öğrenme Modeli

Argyris ve Schön (1996: 168) örgütsel öğrenmeyi, “hata tespit ve düzeltme süreci” olarak ifade etmektedir. Bu modelde program değerlendirme, paydaşların katıldığı, değerlendirme konularının çevresinde gelişen sosyal bir etkinlik olarak tanımlanmaktadır. Bu model “Birey, çalışma ekipleri ve örgütlerin genel bilgi ve öğrenme gereksinimleri nelerdir?” sorusuna yanıt aramaktadır (Uşun, 2012: 108).

D) KATILIMCI ODAKLI DEĞERLENDİRME YAKLAŞIMI

Katılımcı odaklı değerlendirme yaklaşımı, 1967 yılında Stake, Scriven, Eisner, Stufflebeam gibi bazı değerlendiricilerin geleneksel değerlendirme yaklaşımına karşı çıkması ile ortaya çıkmıştır. Söz konusu değerlendiriciler, geleneksel değerlendirme yaklaşımını, duyarsız ve mekanik olarak görmekte, bu yaklaşımda, programın uygulandığı ortamda bulunmadan ve paydaşlarla doğrudan etkileşime geçmeden, daha çok raporlamaya dayalı değerlendirme yapıldığını düşünmektedir. Katılımcı odaklı değerlendirmede ise insan unsuru değerlendirmede daha çok önemsenmekte, paydaşların görüşleri, sorunları, ilgi ve ihtiyaçları değerlendirmede doğrudan yer almaktadır (Worthen, Sanders, Fitzpatrick, 1997: 153). Bu yaklaşımın karakteristik özellikleri; tümevarımsal olması, farklı türde veri toplamaya uygun olması, sürecin belli bir standardı takip etmeden paydaşların deneyimlerine göre şekillenmesi ve tek bir gerçek yerine çoğul gerçekleri dikkate almasıdır (Worthen, Sanders, Fitzpatrick, 1997: 156).

Bu yaklaşımın üstün yanları; esnek olması, nitel ve nicel veri toplamaya uygun olması, insan unsurunu ön planda tutması, katılımcıların kendini rahat ifade etmesine olanak sağlamasıdır. Yaklaşımın sınırlılıkları ise, nitel verilerin analizinin uzun zaman alması, öznel ve nitel verilerin analizinde geçerlik ve güvenilirliğin düşük olabilmesi, süreçte çok sayıda katılımcının yer almasının maliyetli olmasıdır (Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2004).

a) Parlett ve Hamilton'un Aydınlatıcı Değerlendirme Modeli

Aydınlatıcı değerlendirme modeli İngiltere'de geliştirilmiştir (Gredler, 1996). Parlett ve Hamilton (1976) program değerlendirmede sıklıkla kullanılan yaklaşımların ve modellerin etkililiğini sorgulayarak değerlendirmede eğitsel ürünlerin ölçülmesi yerine programı bir bütün olarak gören ve derinlemesine inceleyen aydınlatıcı değerlendirme modelini geliştirmiştir. Bu modelin amacı, yeni bir programı inceleyerek öğretmen, öğrenci ve program geliştirmeciler gibi program katılımcılarının özel durumlarını aydınlatmalarını sağlamaktır. Bu sırada programın uygulanmasında karşılaşılan sorunları araştırmak ve katılımcılara önemli ve anlamlı gelen konuları ortaya çıkarmak hedeflenmektedir (Özüdoğru ve Adıgüzel, 2016). Aydınlatıcı değerlendirme modeli; "Programın işleyişi nasıldır?, Hangi okul koşullarından etkilenmiştir?, Avantaj ve dezavantajlarına yönelik doğrudan eleştiriler nelerdir?, Öğrencilerin entelektüel açıdan avantaj ve dezavantajları nelerdir?, Öğrencilerin entelektüel görevleri ve kendilerini etkileyen akademik deneyimleri nelerdir?" gibi sorulara yanıt aramaktadır (Uşun, 2012: 108). Bu modelde eğitsel ürünlerin ölçülmesinden çok içerik ve süreçle ilgili bilgi toplama ve programın yoğun bir şekilde incelenmesi esastır. Bu inceleme ayrı bir ortamda değil öğrenme ortamında gerçekleştirilir. Temel düşünce "ölçme ve tahmin" yerine "tanımlama ve yorumlama"dır (Parlett ve Hamilton (1976). Aydınlatıcı değerlendirmeye göre bir öğretim sistemi şunlardan oluşur (Uşun, 2012: 108):

- 1) Temel eğitsel kataloglar
- 2) Tanıtım broşürleri
- 3) Biçimsel birçok planı içeren raporlar ve belirli öğretim düzenlemelerine yönelik açıklamalar
- 4) Pedagojik varsayımlar ve
- 5) Teknik ve donanımların ayrıntıları.

Aydınlatıcı değerlendirme modeli, bütüncül ve öznedir. Gözlemlenen etkileşimler ayrı kategorilerde değerlendirilmemekte, içinde buldukları bağlam göz önüne alınarak değerlendirilmektedir. Bu model gözlem, sorgulama ve açıklama olmak üzere üç aşamada gerçekleştirilir. Gözlem aşamasında araştırmacı, yaptığı gözlem ve ön görüşmelerle programla ilgili bilgi toplar. Sorgulama aşamasında araştırmacı, belli bir konu, olay ya da düşünceye odaklanarak araştırmasını bu noktada derinleştirir. Açıklama aşamasında araştırmacı, elde edilen bilgileri geniş bağlamda

açıklamak için araştırmalar yapar, değerlendirilen programla ilgili alternatif görüşleri ve yorumları araştırır (Ornstein ve Hunkins, 2004).

Aydınlatıcı değerlendirme modelin sınırlılıkları, öznel olması, uzun zaman alması, maliyetli olması, değerlendiricinin belli bir deneyime sahip olması ve güçlü sosyal becerilere sahip olması gerekliliğidir. Modelin güçlü yönleri ise şu şekilde sıralanabilir (zdoğru ve Adıgüzel, 2016; Gredler, 1996):

- Aşamalı odaklanma yaklaşımının kullanılması veri toplama ve analizinde ereve görevi görür, gelecekteki araştırmaların temalarının belirlenmesine yardımcı olur.
- Hem nitel hem de nicel veri toplanarak derinlemesine bilgi elde edilebilir.
- Programın kritik özellikleri ortaya çıkarılabilir.
- ğrenme ortamı derinlemesine incelenebilir.
- Katılımcıların görüşleri kapsamlı olarak ortaya çıkarılabilir.
- Programın uygulanma süreci detaylı olarak incelenebilir.
- Gerçek yaşam durumları betimlenebilir.

b) Stake'in Uygunluk Modeli

Katılımcı odaklı değerlendirme yaklaşımının temellerini atan ve eğitimde yaygınlaşmasını sağlayan ilk program değerlendirme uzmanı Robert Stake'tir. Stake (1967) "Eğitimde Değerlendirmenin Görünüşü" adlı çalışmasında değerlendirme sürecinde paydaş kararlarının önemine vurgu yapmış, değerlendirme sürecinin karmaşıklıklarına yönelik olarak değerlendirmeyi kavramsallaştırmak için uygunluk modelini geliştirmiştir. Değerlendirmenin iki temel eyleminin "betimleme" ve "karar" olduğunu vurgulayan Stake'e göre değerlendirme, girdiler, srec ve ıktıları dikkate alınmalıdır. Bu üç öğenin her biri programın amaçlarını, istenen ve istenmeyen etkilerin gözlemlenmesini ve değerleri göz önünde bulundurmalıdır (Marsh ve Willis, 2007). Her bir öğenin tanımı ve özelliklerine ilişkin bilgiler şu şekildedir (Uşun, 2012: 110):

Girdi: Öğrencilerin hazır bulunululuk düzeyleri, doğuştan gelen yetenekleri, geçmişteki başarıları, psikolojik durumları, ders notları, disiplin ve okula devam durumları girdileri oluşturur. Ayrıca, ğretmenlerin mesleki kıdemi, eğitim türü, davranışları da girdiler arasındadır.

Srec: Öğrenci-ğretmen, ğrenci-ğrenci ve ğrenci-kaynak kişiler arasındaki etkileşimler öğrenme-öğretme sürecini oluşturur. Sınıf ortamı, ğretim

materyalleri, aktif ve boş zaman etkinlikleri, ders içi etkinlikler, öğrencinin sınıf ortamı ile etkileşimi ve iletişim sürecindeki kişilerin karşılıklı etkileşimi öğrenme-öğretme sürecine dahildir.

Çıktı (Ürün): Akademik başarı, tutum ve beceri düzeyinde değerlendirme yapılarak kazanımlar, yetenekler ve devinimsel davranışlar ile ilgili ürünler elde edilir.

Stake'in modelinde tasarlanan ile gerçekleşen çıktının uygunluğuna bakılır. "Tasarlananla gözlenenin uyumu nasıl, tasarlanan gerçekleşti mi?" gibi sorulara yanıt aranır. Gözlenen durum, belirli standart ve kriterlerle değerlendirilerek istenen sonuçların ne derece gerçekleştiğini belirlemeye yönelik karar verilir (Bellon ve Handler, 1982; Demirel, 2012: 177).

c) Stake'in Yanıtlayıcı Değerlendirme Modeli

Stake'in yanıtlayıcı (responsive) değerlendirme modelinde ,Stake (1975) program değerlendirmenin; programın amaçlarından ziyade program etkinliklerine yönelik olmasından, paydaşların ihtiyaçlarına cevap vermeye yönelik bilgilendirme yapmasından, farklı değer veya görüşlerin programın başarı durumunu ortaya koymasından dolayı ihtiyacı yanıtlayıcı bir değerlendirme olduğunu öne sürmüştür. Buna göre Stake değerlendirmeyi, "çevre, çalışma alanı, çıktı ve destek" olmak üzere dört boyutta ele alarak programı kontrol etmeyi önermiştir. Bu değerlendirme modelinde programla ilgisi olan kişilerin ihtiyacını karşılamak, sorunlarını çözüme kavuşturmak amacıyla değerlendirme yapılır. Bu sebeple ilk yapılması gereken iş, katılımcıların ve paydaşların programla ilgili ihtiyaçlarına ve sorunlarına karşı duyarlı olmak, onların değerlendirmeden ne beklediğini belirlemektir (Özdemir, 2009).

Program geliştirmede paydaşlar; yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler, veliler, toplum üyeleri, program geliştirmeciler, karar vericiler, kaynak sağlayan temsilciler olarak tanımlanır. Program değerlendiriciler ise eleştiri paydaşlar olarak değerlendirme sürecinde yer alır ve görüşleri, diğer paydaşların görüşleri ile aynı oranda önemsenir. Yanıtlayıcı değerlendirmenin aşamaları şunlardır (Stake, 1975):

- 1) Danışanlarla, program ekibiyle ve izleyicilerle konuşmak
- 2) Programın etkinlik alanını tanımlamak
- 3) Program etkinliklerinin genel bir görüntüsünü ortaya koymak
- 4) Amaçları ve ilgileri keşfetmek
- 5) Konuları ve sorunları kavramsallaştırmak
- 6) Görüşme konusu ya da sorunları ilgili veri gereksinimlerini tanımlamak

- 7) Gözlemcileri, bilirkişileri ve varsa kaynakları seçmek
- 8) Daha önceden tasarlanmış ön bulguları, işlemleri ve sonuçları gözlemlemek
- 9) Tanımlamalar yapmak ve örnek olay çalışmaları hazırlamak
- 10) Konuları izleyicilere uydurmak, eleştirmek ve istenilmeyen konuları çıkarmak
- 11) İzleyicilerin amaçlarına genel biçim vermek
- 12) Eğer varsa, resmi raporları toplamak ve bir araya getirmek.

Stake, yukarıda belirtilen aşamaları saat figürü olarak tasarlamıştır. Saatin en üstünde yer alan birinci aşama ile değerlendirmeye başlamayı ve saat yönünde hareket ederek on iki aşamayı tamamlamayı önermektedir. Stake, eylemler gerçekleştirilirken esnek davranılabileceğini, eylemlerin sırayla yapılmasının zorunlu olmadığını, sıradaki eylem yapılmadan başka bir eyleme geçilebileceğini, bir eylemin birçok kez tekrarlanabileceğini ve saat yönünün tersinde de hareket edilebileceğini belirtmektedir (Worthen, Sanders, Fitzpatrick, 1997: 161).

Stake'in yanıtlayıcı değerlendirme modelinde değerlendiriciler, sonuçlardan çok program etkinliklerinin ve sürecin değerlendirilmesi ile ilgilenir. Bu süreçte değerlendirme uzmanı şunları gerçekleştirir (Demirel, 2012: 180):

- Programın öyküsünü anlatır.
- Özelliklerini anlatır.
- Müşterilerini ve personelini tanımlar.
- Önemli konularını ve sorunlarını belirtir.
- Başarılarını rapor eder.

E) RAKİP ODAKLI DEĞERLENDİRME YAKLAŞIMI

Rice (1915, akt. Worthen, Sanders, Fitzpatrick, 1997: 139), rüşveti ortadan kaldırmak ve devletin etkinliğini artırmak amacıyla bir değerlendirme yöntemi önermiş, bu yöntemde "Hakim ve Jüri" adını verdiği bir taklit çalışmasıyla yolsuzluğu göz önüne sermeyi amaçlamıştır. Rice'ın bu çalışması, rakip odaklı yaklaşımın temellerini atmıştır. 50 yıl sonra Guba (1965), eğitsel değerlendirmede şekil olarak yasal paradigmalardan kullanılabileceği fikrini ortaya atmıştır. Başlangıçta bu fikir kabul edilmese de sonrasında birkaç değerlendirici Guba'nın önerilerinin yararlılığını test etmeye başlamış, İlerleyen yıllarda Owen, Wolf, Levine gibi değerlendiriciler çalışmalarında rakip odaklı değerlendirme yaklaşımını tercih etmiştir (Worthen,

Sanders, Fitzpatrick, 1997: 139-140). Rakip odaklı değerlendirme yaklaşımında, değerlendirme birçok kişiyi etkilemektedir ve değerlendirme kararları düzey belirleyicidir. Değerlendirme açık ve net yapılmakta, hedef kitle ile etkili bir iletişim içine girilmekte, sunumda kullanılan kanıtların yeterince ikna edici olması gerekmektedir (Gredler, 1996: 67-68). Ayrıca, bu yaklaşım, yoğun bir çaba içine girmeyi ve tarafsız değerlendiricileri bulmayı gerektirmektedir (Wolf, 1990: 81).

a) Wolf'un Tüzel (Judicial) Modeli

Wolf'un (1990: 79) tüzel (judicial) modelinin amacı, eğitim ile ilgili karar vericilere programların zorluklarını onaylamada yardımcı olmak ve iki karşıt bakış açısına dayalı olarak bir programın yorumlanması yolu ile gerekli ve uygun bilgilerin tam olarak sunulmasını sağlamaktır. Bu model dört aşamadan oluşmaktadır. Bunlar (Worthen, Sanders, Fitzpatrick, 1997: 142):

- 1) Konu belirleme: Oturumda yer alacak muhtemel konuların tanımlanması ve geliştirilmesi.
- 2) Konu seçimi: Oturumda anlaşmazlığa düşülemeyecek ve seçici olamayacak konuların elenmesi, oturumda savunulacak konuların daha fazla geliştirilmesi.
- 3) Savunmanın hazırlanması: Kanıtların toplanması, önceki değerlendirme verileri ile birleştirilerek savunmanın geliştirilmesi.
- 4) Oturum: Görüşleri gözden geçirmek ve oturum prosedürü ile ilgili görüş birliğine varmak için oturum öncesi ön toplantı, gerçek oturumun sunumu, kanıtların değerlendirilmesi ve panel kararı.

Wolf (1990), eğitimde program değerlendirmede kullanılan modeline "tüzel değerlendirme modeli" adını vermiş, modelinden rakip yönelimli model olarak bahsedilmesini eleştirmiştir.

b) Rakip Odaklı (Adversarial) Model

Rakip odaklı değerlendirme modeli, farklı değerlendirme uygulamalarının bir derlemesi olup doğasında rekabet ve düşmanlık barındıran bir rubriktir. Bu modelde, değerlendirme sürecinde yer alan farklı değerlendiricilerin ya da değerlendirici grupların programla ilgili karşıt görüşleri savunması bilinçli bir çaba ile planlanır. Bir değerlendirici (ya da grup) programın savunucusu rolünü üstlenerek olumlu bir bakış açısıyla programın güçlü olduğu yönere ait verileri sunar. Diğer değerlendirici (ya da

grup) ise düşmanca bir role bürünerek programın mevcut eksikliklerini vurgular. Bu karşıt görüşlerin tek bir değerlendirmede birleşmesi, programın güçlü ve zayıf yönlerini ortaya çıkarırken tarafsızlığı ve dengeli olmayı sağlar (Worthen, Sanders, Fitzpatrick, 1997: 139). Levine'e (1982: 270) göre rakip odaklı değerlendirme modeli, gerçeklerin ancak, tartışma konusu olan konularda her iki tarafın da görüşlerini destekleyici kanıtlar sunduğu adil bir dövüşle ortaya çıkabileceği ilkesine dayanır. Bu karşılaşma, adil bir sonuca ulaşmak için tarafsız bir kişi tarafından yönetilmeli, ilgili kanıtlar yine tarafsız biri tarafından değerlendirilmelidir. Bu modelin temel sorusu "programa devam edilmeli mi, yoksa sonlandırılmalı mı?" sorusudur. Değerlendirme süreci, bu soruya "evet" ya da "hayır" yanıtının verilmesi ile sonlandırılır (Gredler, 1996: 67).

F) NİTELİKSEL DEĞERLENDİRME YAKLAŞIMI

Niteliksel değerlendirme yaklaşımının temelleri İngiltere'de atılmasına rağmen bu yaklaşıma en fazla katkı sağlayan ABD'li bilim insanı Michael Quinn Patton olmuştur (Uşun, 2012: 116). Nicel değerlendirme yaklaşımlarına alternatif olarak ortaya çıkan bu yaklaşımın bazı kritik boyutları vardır. Bunlar; örnek olay çalışması yapmak ve bundan dolayı bağlamı vurgulamak, anlamın inşasında nitel değerlendirmeye güvenmek, değerlendirme sürecinde kendi varlığını ön plana çıkarmamayı kabul etmek, öncelikle pratik program anlayışını artırmak için çalışmalar yapmaktır. Niteliksel değerlendirme yaklaşımında genellikle açık uçlu görüşme, yerinde gözlem, katılımcı gözlem ve döküman incelemesi yöntemleri kullanılır. Pek çok teorisyen ve uygulayıcıya göre bu yöntemler, değerlendirme çalışmalarına rehberlik eden yorumlayıcı bakış açısı ile son derece uyumludur. Bununla birlikte söz konusu nitel yöntemlerin etkililiği, değerlendiricinin iletişim, uyum ve yargılama yeteneklerine bağlıdır (Greene, 1994: 538).

Niteliksel değerlendirme yaklaşımını benimseyen Patton'un değerlendirme modelinin ayrıntıları aşağıda verilmiştir.

Patton'un Nitel Değerlendirme Modeli

Patton (1990), program değerlendirmeyi, program hakkında karar vermek, programın etkililiğini artırmak ve geleceğe yönelik olarak programla ilgili karar veya bilgi vermek için gerçekleştirilen etkinlikler, özellikler ve program sonuçları hakkında sistematik bilgi toplama süreci olarak tanımlamıştır. Patton'a (1990) göre nitel veriler;

görüşme, gözlem ve dökümanlardan elde edilen verilerdir. Nitel bir araştırmanın öncelikli amacı, teoriyi üretmek veya test etmek ve bilgi elde etmek için bilgiye katkıda bulunmaktır. Patton'a (1990) göre nitel yöntemin üç önemli ögesi; nitel veri, doğal sorgulamanın bütüncül-tümevarımcı bir tasarımı ve içerik veya durum analizidir.

G) UZMANLIK ODAKLI DEĞERLENDİRME YAKLAŞIMI

Uzman odaklı değerlendirme yaklaşımı en eski ve en çok kullanılan değerlendirme yaklaşımıdır. Bu yaklaşımda bir kurumun, programın, ürünün ya da etkinliğin değerlendirmesi, profesyonel uzmanlığa bağlıdır. Yaklaşımın en bilinen temsilcileri Eisner ve Flexner'dır. Uzman odaklı değerlendirme yaklaşımında yapılan değerlendirme, çalışmanın genişliğine göre bir uzmana ya da bir uzman grubuna dayalı olarak yapılabilir. Doktora sınavlarının bir komisyon tarafından değerlendirilmesi, profesyonel akreditasyon kuruluşlarının yaptığı değerlendirme çalışmaları, kurumların ya da bireylerin devlet ya da ulusal lisans kuruluşları tarafından incelenmesi, terfi için personelin performansının değerlendirilmesi uzmanlık odaklı yaklaşımla yapılır. Bu yaklaşım daha çok formal incelemeler, informal incelemeler, paneller ve bireysel incelemeler yoluyla uygulanmaktadır. Formal uzman değerlendirmeleri, geniş katımlı olup belli standartlarla değerlendirme yapılır. Formal uzman değerlendirmesinin uygulama alanı akreditasyon kurullarıdır. İnfomal uzman değerlendirmelerinin uygulama alanı tez jürileri olup geniş katımlı değerlendirmeye uygundur. Bu değerlendirmede, ölçütler genellikle belirlenmez ya da nadiren belirlenir. Panel değerlendirmesinde, değerlendirme bir kez yapıldığı için ölçütler yoktur. Panel değerlendirmesi geniş katımlı olup uygulama alanı ajanslar ve büyük ödül jürileridir. Bireysel değerlendirmelerin uygulama alanı danışmanlık hizmetleri olup bireysel olarak bir danışmandan program, hizmet veya ürünle ilgili değerlendirme alınması amaçlandığı için standart ya da ölçütler yoktur. (Worthen, Sanders, Fitzpatrick, 1997: 119-127).

a) Eisner'in Eğitsel Eleştiri Değerlendirme Modeli

1977 yılında Eisner tarafından geliştirilen bu model sınıf içi etkileşime odaklanmıştır. Eisner, eğitim programının, bu konuda geniş bilgi olan, eleştirme yeteneğine sahip kişiler tarafından eleştirilebileceğini belirtmiş ve bu düşünceden yola çıkarak "eğitsel eleştiri (uzmanlık)" modelini önermiştir (Uşun, 2012: 117). Eisner'e

göre, eğitsel eleştiri işlemlerini uygulamak için değerlendiricilerin; “Belirli bir programın uygulanması sonucunda öğretim yılı boyunca neler oldu?, Önemli olaylar nelerdi?, Bu olaylar nasıl ortaya çıktı?, Öğretmen ve öğrenciler bu olaylara nasıl katıldı?, Bu olaylara katılanların tepkileri nasıldı?, Bu olaylar nasıl daha etkili duruma gelebilirdi? Öğrenciler yeni bir programı denerken ne öğrendiler?” sorularını sorması gerektiğini belirtmiştir. Bu soruların programın niteliksel değerlendirmesi üzerine odaklanır. Eisner, bu soruların yanıtlarının toplumla ve paydaşlarla paylaşılmasına izin verilmesi gerektiğini ileri sürmüştür (Ornstein ve Hunkins, 2004).

Bu model uzman kişilerce uygulanmakta, program uygulandıktan sonra programın niteliksel sonuçları ile ilgili bilgilerin elde edilmesi, bunların yorumlanması ve değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu yönüyle modelin üç boyutu vardır. Bunlar, betimleme, yorumlama ve değerlendirmedir. Betimlemede, eğitimin niteliği ile ilgili özelliklerin ifade edilir. Yorumlamada, programın uygulanması sonucu ortaya çıkan olayların olası bazı sonuçları kestirilir ve değerlendirmede de, betimleme ve yorumlama sonuçlarına göre program hakkında bir yargıya verilir (Demirel, 2012: 180).

Modelin en güçlü yönü, diğer değerlendirme modellerinde genellikle ihmal edilen sınıf içi etkinliklerini katılımcıların deneyimleri açısından tanımlamaya ve yorumlamaya imkan tanımasıdır. Diğer güçlü yanı ise kararların uzman olmayan kişiler tarafından da anlaşılabilir bir dille sunulmasıdır. Modelin zayıf yönü ise değerlendirmede ölçütlerin açıkça belirtilmemesi ve bu durumun subjektif bakış açısı ile değerlendirme yapılmasına sebep olmasıdır (House, 1980: 235).

b) Uzman/Akreditasyon Modeli

Uzmanlık odaklı değerlendirme yaklaşımının temellerini atan akreditasyon modeli ilk kez, 1800’lü yılların sonlarına doğru okullarda hastanelerde ve üniversitelerde uygulanmıştır (Worthen, Sanders, Fitzpatrick, 1997: 121). Akreditasyon, birçok ülkede ve sektörde topluma sunulan program ve hizmetlerin niteliğinin sistematik bir yaklaşımla güvence altına alınması için geliştirilen bir yöntemdir. Diğer bir ifadeyle akreditasyon, daha önceden belirlenmiş standartlara dayalı olarak, belirli bir değerlendirme sürecinden sonra bir kurumun ya da programın niteliği ile ilgili olarak resmi yargının rapor olarak sunulması sürecidir (Aktan ve Gencil, 2007: 261). Scriven’e (1984) göre akreditasyon modelinin aşamaları şunlardır:

1. Standartların yayınlanması

2. Kurum tarafından bireysel çalışma yapılması
3. Dış değerlendirme ekibinin çalışması
4. Bir alan incelemesi yapılması
5. Alan incelemesi yapan ekibin raporunu sunması (daha çok tavsiyeleri içerir)
6. Raporun incelenmesi
7. Karara rehberlik edecek bir final raporu hazırlanması

Akreditasyon yalnızca, mesleğinde belli bir niteliği olan kişilerin karar vermesine dayanır. Akreditasyon modelinde, tesislerin yeterliği, personelin niteliği ya da yapılan işlemlerin, kullanılan yöntemlerin uygunluğu değerlendirilir (Worthen, Sanders, Fitzpatrick, 1997: 121-124).

H) MÜŞTERİ ODAKLI DEĞERLENDİRME YAKLAŞIMI

Müşteri odaklı değerlendirme yaklaşımı, eğitimle ya da toplumla ilgili hizmetler hakkında bilgi toplamakla yükümlü olan bağımsız kuruluşların ya da bireylerin geliştirmiş ve desteklemiş olduğu bir program değerlendirme yaklaşımıdır. Eğitsel ürünler endüstrisindeki büyüme yarışı ile pazarlama stratejileri daha yaratıcı hale gelirken bu stratejiler nadiren müşterilerin ilgi ve ihtiyaçlarına hizmet edecek şekilde seçilmektedir. Bu nedenle, bazı değerlendiriciler müşteri eğitimi ve ürünlerin etkililiği konusunda nesnel değerlendirmeler yapılabilmesi için önlemler alınması gerektiğini belirtmiştir. Ürün derecelendirme için kullanılan kontrol listeleri ve ürün değerlendirme raporları müşteri odaklı yaklaşımın karakteristik değerlendirme araçlarıdır. Müşteri odaklı değerlendirme yaklaşımı, bu yönleri ile toplam değerlendirme yaklaşımı ile benzer özelliklere sahiptir (Worthen, Sanders, Fitzpatrick, 1997: 108).

Scriven'in Hedefsiz Değerlendirme Modeli

Scriven tarafından 1972 yılında geliştirilen bu modelde programın amaçları göz ardı edilir. Değerlendirme sürecinde, programın amaçları ile ilgili herhangi bir bilgi toplanmaz. Bunun yerine gözlenen çıktılar ile katılımcıların beklentileri karşılaştırılır (Patton, 2002). Bu sayede dar kapsamlı amaçlarla çalışmak yerine program sonucunda beklenmedik çıktılar da dikkate alınmaktadır. Rossi (1982) ve Weiss (1972) gibi bazı alan uzmanları ise bu modeli, amaçları açık bir şekilde ifade etmediği gerekçesiyle eleştirmişlerdir (Yüksel ve Sağlam, 2012 :49).

Amaç odaklı program değerlendirme yaklaşımına alternatif olarak geliştirilen hedefsiz değerlendirme modeli şu özelliklere sahiptir (Worthen, Sanders, Fitzpatrick, 1997: 95):

- Değerlendirici bilinçli olarak program amaçlarını öğrenmekten kaçınır.
- Önceden belirlenen amaçlarla değerlendirme kapsamının daraltılmasına izin verilmez.
- Program sonucunda beklenen çıktılar yerine gerçek çıktılara odaklanılır.
- Değerlendirici, programın yöneticileri ve personeli ile olan iletişimini en düşük seviyede tutar.
- Bu model beklenmedik çıktılarının değerlendirmedeki önemini artırır.

Stecher'e (1990) göre bu model, program değerlendirme tanımları, yapılandırılmış ilişkiler ve veri toplama sistemi ile ilgili geliştirilmiş bir model olmayıp öncelikle araştırmalarda yanlılık durumunu azaltmak için bir bakış açısı sunmaktadır. Bu modelde değerlendirici tümevarımsal bir yöntemle çıktılar hakkında bilgi edinir. Hedefsiz değerlendirme modeli değerlendiricilerin dikkatini programın etkilerinin büyüklüğüne yöneltmek onları bu konuda duyarlılaştırır. Bu nedenle, "Hedefler başarılabilir mi?" sorusu yerine "Hedeflere ulaşmak için zahmete girmeye değer mi değmez mi?" sorusuna yanıt aranır (Stecher, 1990; Uşun, 2012: 118).

D) POSTMODERN DEĞERLENDİRME YAKLAŞIMI

Hlynska ve Belland (1991) modern teknolojiler ile pozitif araştırma yöntemlerinin daha ön plana çıkmasına neden olduğu için eğitim teknolojisi disiplini eleştirmişler, postmodernizmin, eğitim teknolojisindeki bazı başarısız yeniliklerin her birindeki gizli politik gündemleri açığa çıkarması gerektiğini öne sürmüşlerdir. Yeaman'a (1994) göre, etkileşimli öğrenme sistemleri tasarımcıları eğitim teknolojisinin eleştirisini yapmalı, motivasyon kaynaklarını ve bu yöntemleri tekrar tekrar incelemeli, tasarlamış oldukları programlar ve ürünlere yönelik alternatif bakış açıları geliştirmelidir.

Hlynska ve Yeaman' göre (1992: 1-2, akt. Uşun, 2012: 120) postmodernist olmanın dört temel kuralı şunlardır:

1. Konular kadar kavramları, nesnelere ve fikirleri düşünün. Metinsel anlamlar

yorumuna açıktır.

2. Bu konular içerisinde ikili zıtlıklara dikkat edin (iyi/kötü; gelişim/gelenek; bilim/mit; aşk/nefret; erkek/kadın; doğru/yanlış gibi).
3. Zıtlıkların nasıl gerekli doğrular olmadığını göstererek konuyu yeniden yapılandırın
4. Eksik ve yetersiz konuları ve önemli olup da kasıtlı ya da kasıtsız olarak ortaya çıkan yanlışları belirleyin.

Yeaman'a (1994) göre öğretim tasarımcıları, geliştirdikleri program ve ürünleri yeniden düşünmek ve oluşturmak için alternatif bakış açılarının kullanılabileceğini de unutmamalıdır.

Guba ve Lincoln'un Dördüncü Nesil Yapılandırmacı Değerlendirme Modeli

Guba ve Lincoln'un (1989) dördüncü nesil değerlendirmesi adını verdikleri bu model, nitel yapılandırmacı görüşü en iyi ifade eden modellerden biridir. Guba ve Lincoln (1989), modellerinin yedi ilkesini şöyle sıralamıştır:

1. Değerlendirme sosyo-politik bir süreçtir.
2. Değerlendirme karma ve işbirlikçi bir süreçtir.
3. Değerlendirme bir öğrenme-öğretme sürecidir.
4. Değerlendirme sürekli, tekrarlanan ve oldukça karmaşık bir süreçtir.
5. Değerlendirme zor bir süreçtir.
6. Değerlendirme, çıktıları önceden bilinmeyen bir süreçtir.
7. Değerlendirme gerçeği ortaya çıkaran bir süreçtir.

Guba ve Lincoln (1989) sosyal sorunların kesin çözümlerini gerçekten etkileyebilecek değerlendirme olanaklarına karşı şüpheli bir tutum içerisinde olmuşlar ve genelleştirilmiş açıklamaların yerine yerel anlayışın geçmesini önermişlerdir. Guba ve Lincoln'e (1989) göre bu modelin beş temel aşaması şunlardır:

1. Ölçme
2. Tanımlama
3. Uygunluk ve değeri belirleme
4. Sosyal gerçekliğin de katılması ile ortaya çıkan "yapılandırmacılık"
5. Değerlendirmenin değerlendirilmesi (meta evaluation)

Yapılandırmacı değerlendirme sürecinde izlenmesi gereken adımlar ise şunlardır (Uşun, 2012: 122):

- Programın paydaşlarını belirleme,
- Her paydaştan konuyla ilgili olanların yapıları ve ilgi alanları ile ilgili bilgi toplama,
- Değerlendirmede kolaylıkla kavranabilen, eleştirilebilen ve ayırt edilebilen çok yönlü yapıları, düşünceleri, istekleri, ilgileri ve konuları uygun görüp kabul eden bir ortam ve yöntem tasarlama ve bu yöntemi her bir paydaş gruba uygulama,
- Düşünce birliği oluşturma,
- Üzerinde uzlaşılamayan az sayıda konu üzerinde uzlaşmak için gündem oluşturma,
- Uzlaşma için gündeme istenilen bilgiyi toplama,
- Paydaş temsilcileri ile uzlaşma toplantısı yapma,
- Yorumlar ve çözümlerle ilgili düşünce birliği sağlamaya yönelik rapor hazırlama (Bu raporun diğer paydaş gruplarca ortaya atılan konularla bağlantılı olmasına dikkat edilmeli),
- Karar verilmemiş yorumlar üzerinde çalışmaya devam etmek için tekrar değerlendirme yapmaktır.

J) GELENEKSEL DEĞERLENDİRME YAKLAŞIMI

Geleneksel değerlendirme yaklaşımının temelleri 1960'lı yıllarda eğitim, sağlık ve sosyal hizmetler alanındaki programların değerlendirilmesinde bilimsel yöntemlerin kullanılması ile atılmıştır. Bu yaklaşımda program değerlendirmenin geçerli ve güvenilir olması oldukça önemlidir. Bu nedenle değerlendirme için veri toplanırken, geçerliği ve güvenilirliği yüksek olan nicel yöntemler kullanılmakta, değerlendirme sürecinde sayılarla, deneysel yöntemlerle ve istatistiksel araçlarla uğraşmaktadır (Whitehead, 2002: 2). Geleneksel değerlendirmede değerlendiriciden objektif ve tarafsız olması, sonuca odaklanması istenmektedir (Torres ve Presskill, 2001). Geleneksel değerlendirme yaklaşımının bazı temel özellikleri aşağıda yer almaktadır (Uşun, 2012: 123):

- Standart süreçler içerisinde objektiflik ve bilimsel yaklaşım arayışı ile yöntemsel zorluklar

- Sayısal ölçümleri temel alma
- Yöneticilerin çok fazla söz hakkına sahip olması
- Paydaşların program değerlendirmede hiçbir etkisinin olmaması
- Değerlendirmede yalnızca değerlendiricinin kontrolü olması
- Değerlendiricinin genellikle bilim adamı, doktor, profesör vb. uzmanlardan oluşması
- Değerlendirmenin yalnızca düzey belirleme (summative) amacıyla yapılmasıdır.

K) PRAGMATİK DEĞERLENDİRME YAKLAŞIMI

Pragmatik değerlendirme yaklaşımı, değerlendirme ile ilgili nicel-nitel, nesnelci-yapılandırmacı, düzey belirleyici-biçimlendirici gibi ikili tartışmalara girilmemesi, hatta bu tartışmalarda ortaya çıkan zıtlıkların uzlaştırılması gerektiği düşüncesini savunur (Uşun, 2012:124). Pragmatik değerlendirme yaklaşımı, program için yapılan ikili karşılaştırmalarda kullanılan kanıtlardan, geçerli ve güvenilir olanları sistematik olarak biraraya getirmeye dayanır. Bu yaklaşım, kanıta dayalı değerlendirme yaparak, program değerlendirmenin geçerliği ve güvenilirliğini destekler. Pragmatik değerlendirme yaklaşımı, değerlendirme sürecinin titizlikle yapılmasını sağlarken, programın farklı aşamalarında yer alan kullanıcılara da rehberlik yaparak onlara tavsiyelerde bulunur (Scott, 2010).

Literatürde pragmatik değerlendirme ile ilgili farklı görüşler yer almaktadır. Johnson, McDaniel ve Willeke (2000) pragmatik değerlendirmede psikometrik güvenilirliğin bulunması istenildiğinde portfolyo değerlendirmesinin yeterli olabileceğini öne sürmektedir. MacNeil (2000) ise değerlendirme raporlarında şiirsel sunumlara yer verilmesinin değerlendirmenin okuyucu tarafından anlaşılmasında etkili bir yöntem olduğunu savunmuştur.

L) HÜMANİST DEĞERLENDİRME YAKLAŞIMI

Hümanist değerlendirme yaklaşımının savunucuları programın her öğrenci için bireysel tatmin edici olanaklar ya da yaşantılar sağlaması gerektiğini vurgular. Bu yaklaşımda, değerlendirmeyi yapanların program katılımcılarının farklı değerlerine duyarlı olmaları gerektiği ve kararların değerlendiricilerden katılımcılara doğru değiştirilmesi gerektiği savunulur. Değerlendirmeyi yapanlar, programın

amaçlarından ziyade programın etkinliklerini değerlendirir ve etkinliklerin, öğrencilerin daha bağımsız bireyler olmasına yardım edip etmediğini sorgular. Hümanist değerlendiricilerden, programı değerlendirmeleri istendiğinde, öğretmenler ve öğrenciler tarafından yapılan öznel değerlendirmelere güvenirlir (McNeil, 2006). Değerlendiriciler sayısal veriler yerine gözlem ve görüşmeden elde edilen anekdota dayalı doğal verileri tercih eder (Özdemir, 2009).

M) AKADEMİK DEĞERLENDİRME YAKLAŞIMI

Akademik değerlendirme yaklaşımına eğilimli uzmanlar programı, disiplinlerin ve örgütlenmiş çalışma alanlarının öğrenciye tanıtıldığı bir araç olarak görürler. Değerlendiriciler, akademik değerlendirmeyi faydalı bilgi sağlamada değerli bulmalarına rağmen programın hedeflerine ulaşmasına zarar vereceğinden endişe duyarlar. Bu yaklaşımın savunucuları, sınıf düzeyinde farklı disiplinlerin farklı hedeflerine göre değerlendirme araçlarının da farklılık göstereceğini düşünürler. Akademik değerlendiriciler, değerlendirmeyi geniş bir süreçte ele alıp bir öğrencideki davranış değişikliğini tek bir sınav sonucuna bakarak değil yaşam içinde görmek ister (McNeil, 1996: 101-102, akt. Karataş, 2007: 23).

N) DİĞER PROGRAM DEĞERLENDİRME MODELLERİ

a) Çoklu Yöntemlerle Değerlendirme Modeli

Mark ve Shotland (1987) çoklu yöntemlerin bir değerlendirmede farklı fakat tamamlayıcı sorunları ele aldığını ve geleneksel deneysel yöntemlere ilişkin olarak yanlış yerleştirilmiş bir düşünceyi tamamen çürüttüğünü ileri sürmüşlerdir. Bu modeldeki iki anahtar kavram “üçgenlik” (triangulation) ve “birleştirme” (bracketing) dir. Üçgenlik, bir değişkenin gerçek değerinin daha doğru bir tahminle bulunabilmesi yani güvenilirlik için, birleştirme ise, bir değişkenin değerinin değişik yollarla tahmin edilmesini sağlamak yani geçerlik için çoklu önlemleri almayı gerektirir (Worthen, Sanders ve Fitzpatrick, 1997: 164; Uşun, 2012: 126).

b) Tüketici Odaklı Model

Tüketici odaklı model, tüketicinin rekabet halindeki program veya eğitsel ürünlerden herhangi birini seçmesine yardımcı olmayı amaçlayan bir program değerlendirme modelidir. “Tüketici raporları” bu model için iyi bir örnek

oluşturmaktadır (Uşun, 2012: 126). Bu model, eğitim programları, çalıştaylar, eğitsel yazılımlar, eğitim araç-gereçleri, hizmetiçi eğitimler gibi eğitsel ürünler ve hizmetler hakkında bilgi toplamakla yükümlü bireyler ya da bağımsız kuruluşlar tarafından geliştirilmiştir. Sayısı her geçen gün artan eğitsel ürünlerin, tüketicilerin ihtiyaçlarını karşılama düzeylerinin değerlendirilmesi için ürün değerlendirme formları ve kontrol listelerinin kullanılması önerilmektedir. (Worthen, Sanders ve Fitzpatrick, 1997: 107-108).

c) Maliyet-Yarar Analizi Değerlendirme Modeli

Programın maliyetini ve çıktıları karşılaştırarak maddi açıdan değerlendirme yapan bu modelde, her bir alternatif için çıktı (yarar) ve maliyet oranı incelenir ve çıktının maliyeti karşılayıp karşılamadığına bakılır. En yüksek çıktı(yarar)-maliyet oranına sahip olan alternatif seçilir. Maliyet-yarar analizini yönetmek aslında bir programla ilişkili olan tüm maliyeti ve tüm çıktıları kapsamakta, tüm faktörlerin parasal olarak ifade edilmesini gerektirmektedir. Özellikle kamu sektöründe, programla ilgili tüm faktörlerin maddi olarak karşılığını bulmak zor olabilmekte ve bu durum sık sık problem yaratabilmektedir. Bu tür problemlerle karşılaşmamak için değerlendiriciler, programın bulunduğu disiplinde önceden yapılmış maliyet-yarar analizi literatürünü gözden geçirerek yaygın olarak kabul gören çıktıları parasal olarak ifade edebilir (Worthen, Sanders ve Fitzpatrick, 1997: 107-108).

d) Deneysel Değerlendirme Modeli

Deneysel değerlendirme modeli, üç aşamalı süreç ile tanımlanabilir. İlk olarak, iki gruptan biri rastgele seçilir. Sonrasında, seçilen grupla değerlendirilmekte olan programla ilgili çalışmalar yapılırken diğer grupla herhangi bir ön çalışma yapılmaz. Son olarak iki grubun ölçümleri arasındaki benzerlik ve farklılıklar belirlenerek karara varılır (Stufflebeam, Madaus, Kellaghan, 2002: 27). Program değerlendirmede neden ve sonuç çıkarımları türetmeye odaklanan bu modelden, eğitim ve öğretim alanında da değerlendirme ve araştırmaya yönelik olarak oldukça fazla yararlanılmaktadır. Deneysel değerlendirmede, deney ve kontrol grupları arasında hangi farklılıklar gözlenirse gözlensin, uygun koşullar karşılandığında değerlendirilmekte olan programla ilişkilendirilmelidir (Uşun, 2012: 126-127).

e) Ertürk'ün Program Değerlendirme Modeli

Ertürk'e (1998: 107) göre değerlendirme, programın etkinliği hakkında karar verme sürecidir ve programın son ve tamamlayıcı halkasıdır. Ertürk (1998: 115-116) program değerlendirme yaklaşımlarını altı ana grupta toplamıştır. Bunlar: 1. Program tasarısına bakarak, 2. Ortama bakarak, 3. Başarıya bakarak, 4. Erişiyeye bakarak, 5. Öğrenmeye bakarak ve 6. Ürüne bakarak yapılan değerlendirmelerdir.

Program tasarısına bakılarak yapılan değerlendirme, en yaygın kullanılan değerlendirme türlerindedir. Bu değerlendirmede, program masa başında, program geliştirme ilke ve tekniklerinin uygunluğu açısından incelenir. Bu modelde programın değerlendirmesi değil, tasarımın değerlendirmesi yapılmış olur.

Ortama bakılarak yapılan değerlendirmede sistemin girdi ve işlemlerine bakılmaz. Yıl sonunda ve dönem sonunda verilen öğrenci düzeyini belirlemeye yönelik değerlendirmeye göre program hakkında yargıya varılır. Öğrencinin dönem başındaki hazırbulunuşluk düzeyi bilinmezse dönem sonundaki başarının ya da başarısızlığın programdan kaynaklanıp kaynaklanmadığı bilinemez.

Başarıya bakılarak yapılan değerlendirmede öğrencilerin yıl sonundaki ya da dönem sonundaki başarılarına bakılarak programın değerlendirmesi yapılır. Öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel hazırbulunuşluk düzeyleri bilinmezse programın başarısı da anlaşılabilir.

Erişiyeye bakılarak yapılan değerlendirmede ön test-son test uygulaması yapılır. Öğrenciyeye programa girişte bir test uygulanır. Aynı test programın sonunda da uygulanır. Aradaki fark ölçülerek programın etkililiği hakkında yargıya varılır.

Öğrenmeye bakılarak yapılan değerlendirmede erişimin paydası dışarıda bırakıldığı için istenilen değerlendirmeyi uygulamak mümkün olmayabilir.

Ürüne bakılarak yapılan değerlendirmede, ürüne ve yan ürünlere bakılarak öğrenciler, öğretmenler ve dış şartlar da dikkate alınarak programın etkililiği hakkında bir yargıya varılır. Bu modelde öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel hazırbulunuşluk düzeyleri ölçülerek hangi programa yerleştirileceği belirlenir. Öğrencilerin geçirmeleri tasarlanan eğitim yaşantıları seçilir ve düzenlenir. Öğrenciler programın sonunda yeniden değerlendirmeye tabi tutulur. Böylece programın eksik ya da aksayan yönleri belirlenerek programdan çıkarılır ve yerine yenileri eklenir. Bu süreç sürekli olarak bu şekilde devam eder.

f) Demirel'in Analitik Program Değerlendirme Modeli

Demirel'in analitik değerlendirme modeli iki temel boyut üzerine

oturtulmuştur. Birinci boyut, programla ilgili dökümanlar üzerinde yapılan analiz çalışmasını, ikinci boyut ise programın paydaşlarının görüşlerini içermektedir. Bu nedenle, bu modele dayalı program değerlendirme çalışmalarında nitel ve nicel araştırma desenlerinin birlikte kullanıldığı karma yöntemlere yer verilmesi önerilmektedir. Demirel'in analitik değerlendirme modelinde program değerlendirme çalışmaları, Ar-Ge (Araştırma-Geliştirme) biriminin yönlendirmesinde ve denetiminde yapılmaktadır. Bu yaklaşım Demirel'in program geliştirme modelinde son aşamada yer alan Ar-Ge birimi çalışmalarıyla programa süreklilik kazandırmak için önerilmektedir. Bu modelde, program hazırlamanın son aşamasında program değerlendirme çalışmalarına yer verilmesi; değerlendirme sonuçlarına göre de program geliştirme çalışmalarının yapılması vurgulanmaktadır. Ar-Ge birimine, yönetici ya da paydaşlar tarafından program değerlendirme talebi iletildikten sonra değerlendirmenin amacı belirlenir, görev dağılımı yapılır ve işlem basamaklarına geçilir. Gelen talepler doğrultusunda tüm program değerlendirme çalışmalarının Ar-Ge birimlerindeki görevli uzmanlar tarafından yürütülmesi uygun görülmektedir (Demirel, 2012: 182).

Modelin birinci boyutu programın analizini içermektedir. Analiz çalışmasında önceki ve mevcut programlarla ilgili dökümanların analizi ve karşılaştırılması ile başlanır. Karşılaştırma, ölçüt dayanaklı yapılmakta ve temel ölçütler bağlam, hedef, içerik, süreç ve değerlendirme boyutlarından oluşan ve yine Demirel tarafından geliştirilen "Öğretim Programlarını Değerlendirme Ölçeği"nde yer alan ölçütler takımı ile yapılmaktadır. Modelin ikinci boyutu ise öğretim programlarının uygulanmasına ilişkin paydaş görüşlerinin alınmasına yönelik çalışmaları içermektedir. Bu çalışma ile eğitim programları konusunda öğretmen, öğrenci, yönetici, veli, mezun öğrenci ve sivil toplum örgütlerinin de yer aldığı sektör temsilcilerinin görüşleri incelenmektedir. Bu modelde veri toplama aracı olarak görüşme, gözlem, anket, memnuniyet ölçeği ve testler kullanılmalı, hedeflerin gerçekleşme düzeyini belirlemek için erişim, başarı ya da kazanım testleri uygulanmalıdır. Programın etkililiği konusunda daha geçerli ve tutarlı bilgiye ulaşabilmek için bu uygulamaların tamamı yerine getirilmeli ve program analizi sonuçları ile paydaş görüşlerinin sonuçları arasındaki ilişkiye bakılmalıdır (Demirel, 2012: 182-183).

g) Amaca Göre Değerlendirme Modelleri

Program değerlendirme, yapılış amacına göre üçe ayrılır. Bunlar; programa

girişte yapılan tanılayıcı değerlendirme, program sürecinde yapılan biçimlendirici değerlendirme ve programın çıkışında yapılan düzey belirleyici değerlendirmedir (Demirel, 2012: 173)

- **Tanılayıcı Değerlendirme (Diagnostic Evaluation)**

Tanılayıcı değerlendirme, öğrencilerin programa başlamadan önce program için gerekli olan bilişsel, duyuşsal ve devinişsel becerilerini ve özelliklerini tanımlamak için yapılan değerlendirmedir. Bu modelde, öğrencilerin sahip oldukları giriş özelliklerinin ne olduğuna bakılarak bu sonucunda öğrencilere kazandırılmak istenen özellikleri kazandırıcı uygulamalara yer verilmesi planlanmaktadır (Demirel, 2012: 173).

- **Biçimlendirici Değerlendirme (Formative Evaluation)**

Biçimlendirici değerlendirme, program personeline programı geliştirmek için kullanışlı bilgiler sağlamak amacıyla yapılır (Worthen, Sanders ve Fitzpatrick, 1997: 14). Biçimlendirici değerlendirme, program personeli tarafından program uygulanırken yapılabileceği gibi dış değerlendiriciler tarafından da yapılabilir (Stufflebeam, Madaus, Kellaghan, 2002: 28). Bu değerlendirme, programın uygulanması sürecinde program yöneticilerine ve uygulayıcılarına program henüz tamamlamadan gerekli önlemlerin alınması fırsatını verir (Yüksel ve Sağlam, 2012: 35). Bu sebeple değerlendirici, program personeli ile sürekli etkileşim halinde olmalı ve dönüt sağlamalı, iyileştirici önlemlerin alınmasında ve karar aşamasında onlara yol göstermelidir (Stufflebeam ve Shinkfield, 2007; Demirel, 2012: 173).

- **Düzyer Belirleyici Değerlendirme (Summative Evaluation)**

Düzyer belirleyici değerlendirme, program sonunda öğrencilerin kazanılmış davranış, özellik ve becerilerini ölçmeye yarayan değerlendirme türüdür. Bu değerlendirme daha çok başarı testleri ya da yeterlilik testleri ile yapılır (Demirel, 2012: 174). Düzyer belirleyici değerlendirme ile programın karar vericilerine ve potansiyel kullanıcılarına programın değeri ve yeterliliği ile ilgili yargı bildirilir (Worthen, Sanders ve Fitzpatrick, 1997: 14). Düzyer belirleyici değerlendirme ile biçimlendirici değerlendirme, Stake tarafından bir cümle ile en iyi şekilde özetlenmiştir: “Aşçı çorbanın tadına bakarsa bu biçimlendirici değerlendirme olur, misafirler çorbanın tadına bakarsa bu düzyer belirleyici değerlendirme olur (Stufflebeam, Madaus, Kellaghan, 2002: 28).

h) SUPSKY Eğitim Programı Tasarımı Modeli

SUPSKY eğitim programı tasarımı modeli, eğitim programı tasarımı aşamalarına dayanarak hazırlanmış, süreçleri ayrıntılı olarak açıklayan, program tasarımcılarına rehber olabilecek nitelikteki ilk modeldir (Selvi, Uysal, Polat, Sönmez, Köse ve Yetim, 2016). Selvi ve diğerleri (2016) tarafından tasarlanan bu model, uygulamada henüz test edilmemiş olup üç farklı Delphi grubundan alınan uzman görüşlerine göre kuramsal olarak tasarlanmıştır.

SUPSKY eğitim programı tasarımı modeli üç ana aşamadan oluşmaktadır. İlk aşama “Program Tasarımını Planlama” dır. İlk adımda eğitim programı tasarımı süresince görev alacak ekipler oluşturulur. Bunlar; 1. Masa başı tasarımı ekibi, 2. Gözden geçirme ekibi, 3. Pilot uygulama değerlendirme ekibidir. İkinci adımda çalışma takvimi belirlenirken üçüncü adımda tasarlanacak programla alanyazın taraması yapılır. Planlama aşamasının ardından ikinci ana aşama “Programın Masa Başı Tasarımı, Değerlendirilmesi ve Geliştirilmesi”dir. Bu aşamada ilk adımda programın bağlamı tanımlanır ve ihtiyaç analizi yapılır. İkinci adımda program masa başında tasarlanır ve gerekli araç-gereçler oluşturulur. Sonrasında gözden geçirme ekibinin ilk tasarımıyla ilgili inceleme, değerlendirme ve geri bildirim çalışmalarıyla birlikte gerekli düzeltmeler yapılır. İkinci aşamanın son adımında bir taslak program oluşturulur ve onay verildiği takdirde pilot uygulamaya geçilir. Modelin ikinci aşaması, hem eğitimde program tasarımı hem eğitimde program geliştirme hem de eğitimde program değerlendirme çalışmalarını kapsamaktadır. Modelin üçüncü aşaması “Pilot Uygulama” aşamasıdır. İlk adım hazırlık aşaması olup bu adımda eğitimcilerin eğitimi ve eğitim ortamının yeni eğitim programına uygun hale getirilmesi söz konusudur. İkinci adım pilot uygulama aşaması olup bu adımda pilot uygulama koşullarına karar verilir, pilot uygulama süreci planlanır ve pilot uygulama gerçekleştirilir. Son adım ise değerlendirme ve geliştirme aşaması olup bu adımda pilot uygulama değerlendirilip ortaya çıkan taslak program geliştirilir. Modelde “Programın Yaygınlaştırılması” olarak ifade edilen bir başka aşama daha yer almaktadır. Bu aşama, modelin üç ana aşamasının dışında olup eğitim programı tasarımı sürecinden sonraki aşamayı belirtmektedir. Bu modelle alanyazında ilk kez, uygulamada var olmayan bir eğitim programının tasarım aşamaları yansıtılarak, uygulamada var olan bir programın geliştirilme sürecinden farklılıklarına değinilmiş ve eğitim programı tasarımı basamaklarının eksiksiz olarak yer aldığı bir model oluşturulmuştur (Selvi ve diğerleri,

2016).

2.2. LİTERATÜR TARAMASI

Bu bölümde, yurt içinde ve yurt dışında eğitimde program geliştirme ve program değerlendirme alanında yapılan araştırmalara ait bilgilere yer verilmiştir.

2.2.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Bay ve Karakaya (2006), program değerlendirme sürecinde karşılaşılan sorunları incelediği araştırmada, program değerlendirme sürecinde etkili değerlendirmeler yapılmasını engelleyen faktörleri belirlemiştir. Araştırma sonucuna göre, değerlendirme amacının net olmaması, paydaşların ön yargılı olması, sürece etki eden değerlerin belirsizliği ve değerlendirme sürecinde hangi faktörlerin dikkate alınacağı ve bu faktörlerin nasıl kontrol altına alınacağı bilinmemesi, değerlendirme türü ve veri toplama araçları ile ilgili sorunlar belirlenmiştir.

Yüksel (2010) tarafından yapılan “Türkiye İçin Program Değerlendirme Standartları Oluşturma Çalışması” adlı doktora tez çalışmasında Türkiye’deki program değerlendirme çalışmalarında kullanılacak program değerlendirme standartları oluşturulması amaçlanmıştır. Araştırma tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiş olup çalışmanın evrenini doktorasını eğitim programları ve öğretim alanında tamamlamış olan 158 öğretim üyesi oluşturmuştur. Çalışmaya katılan 138 öğretim üyesine “Türkiye İçin Program Değerlendirme Standartları Oluşturma Çalışması Anketi” uygulanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, “Yararlık”, “Yürütülebilirlik”, “Uygunluk” ve “Doğruluk” standart alanları altında yer alan toplamda 23 standart ve bunların da altında yer alan toplam 94 gösterge Türkiye için uygun program değerlendirme standartları ve göstergeleri olarak kabul edilmiştir.

Özdemir (2010), eğitimde program değerlendirme kavramını ve Türkiye’de cumhuriyetin ilk yıllarından günümüze kadar gerçekleştirilen program değerlendirme çalışmalarını incelemiştir. Araştırma sonucunda, Türkiye’deki program geliştirme ve değerlendirme çalışmalarının dar kapsamlı, kısa süreli, sistematiklikten ve bilimsellikten uzak olduğu belirtilmiştir.

Güven ve İleri (2006) tarafından yapılan, program değerlendirme kavramının genel olarak açıklandığı ve son 25 yıllık dönemde Türkiye’deki program değerlendirme çalışmalarının incelendiği araştırmada değerlendirme çalışmalarının

ilköğretim boyutundaki niteliği hakkında literatüre dayalı bilgi vermek amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda, Türkiye’de yapılan program değerlendirme çalışmalarının bir derse ilişkin öğretim yöntemi, öğrenci başarısı ya da içerik vb. gibi programın bir boyutunun değerlendirilmesiyle sınırlı kaldığı ve çalışmaların genellikle üniversitelerdeki yüksek lisans, doktora ya da doçentlik tezleri gibi akademik amaçlar çerçevesinde gerçekleştirildiği görülmüştür.

Kumral ve Saracaloğlu (2011) tarafından yapılan, eğitimde program değerlendirme kavramının açıklandığı ve “Eğitsel Eleştiri Modeli”nin tanıtıldığı araştırmada değerlendirme ile ilgili sorunlara da yer verilmiştir. Araştırmada, program değerlendirmede genellikle nicel yöntemlerin kullanıldığı fakat programla ilgili derinlemesine bilgi elde etmede nitel yöntemlerin daha işlevsel olduğu belirtilmiştir. Ayrıca program değerlendirme çalışmalarında bütüncül bir yaklaşımla, her kesimden paydaşların görüşlerine yer verilmesi, değerlendirme çalışmalarının sürekli ve sistematik olarak yapılarak işlevsel hale getirilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Programın niteliğini ön plana çıkarmaya yönelik bu önerileri uygulayabilmek için, değerlendirme çalışmalarında Eğitsel Eleştiri Modeli’nin kullanılması önerilmiştir.

Gökmenoğlu (2014) tarafından yapılan “Geniş Açık: Modeller ve Yaklaşımlar Açısından Türkiye’de Program Değerlendirme Çalışmaları” adlı araştırmada, Türkiye’de son on yılda yürütülen program değerlendirme çalışmalarının hangi değerlendirme yaklaşım ve modellerine dayandığı ve paydaş katılımını ne ölçüde desteklediği incelenmiştir. Son on yılda yapılan 18 makale ve 34 doktora tez çalışmasının betimsel analiz yöntemi ile incelendiği araştırmada, bulgulara göre dört farklı tema ortaya çıkmıştır. Bunlar:

1. Kullanılan değerlendirme modeli veya araştırma yaklaşımı,
2. Değerlendirme çalışmalarının odağı,
3. Çalışmalardaki paydaş katılımı,
4. Çalışmaların yürütüldüğü disiplinler.

Bulgulara göre 52 çalışmanın yalnızca beşinde program değerlendirme modeli kullanılırken, çalışmaların çoğunda farklı veri kaynaklarının ve yöntemlerinin kullanıldığı gözlenmiştir. Program değerlendirme çalışmalarının çoğunun Eğitim Bilimleri bölümleri dışındaki bölümlerde yürütüldüğü ise bir başka bulgudur. Program değerlendirme çalışmalarının incelenmesi sonucunda, yürütülen çalışmaların program hakkında karar verme veya program geliştirme sürecinin bir parçası olarak değil de daha çok yayına dönüştürülecek bir araştırma odağı ile yürütüldüğü görülmüştür.

Kurt ve Erdoğan (2015) tarafından yapılan bir çalışma, 2004 – 2013 yılları arasında Türkiye’de program değerlendirme alanında yapılan araştırmaları yöntem özellikleri, örneklem grupları, içerik özellikleri, program değerlendirme türü ve değerlendirmeye ilişkin alınan kararlar açısından içerik analizi yaparak eğilimlerinin hangi yönde olduğunu tespit etmeyi amaçlamıştır. Söz konusu yıllarda yapılan 38 araştırmanın içerik analizi için “Makale Sınıflama Formu” kullanılmıştır. Araştırmalar hem eğilimleri açısından incelenmiş hem de içerik analizi çalışmalarından biri olan meta-sentez yöntemi kullanılarak tematik olarak analiz edilmiştir. İncelenen çalışmalarda en çok nicel yöntemlerden tarama (survey) deseni kullanılırken, veri toplama aracı olarak anket, ölçek ve görüşme formlarının sıklıkla kullanıldığı, veri analizinde de betimsel veri analizinin daha çok tercih edildiği belirlenmiştir. Araştırma bulgularına göre çalışmaların ağırlıklı olarak Matematik, Fen ve Teknoloji ve İngilizce derslerinde yapıldığı görülmüştür. Örneklem grubu olarak ilköğretim ve lisans düzeyindeki öğrenciler ile öğretmenlerin; örneklem büyüklüğü olarak 101-300 ile 301-1000 kişi arasında değişen grupların; örneklem tekniği olarak da rastgele, küme ve amaçlı örnekleme tekniklerinin daha çok tercih edildiği ortaya çıkmıştır.

Ozan ve Köse (2014) tarafından yapılan “Eğitim Programları ve Öğretim Alanındaki Araştırma Eğilimleri” adlı çalışmada Türkiye’de 2007 – 2011 yılları arasında eğitim programları ve öğretim alanında yayınlanmış makaleler incelenerek alandaki araştırma eğilimlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, makaleler yayınlandığı yıl, yazar sayısı, yöntemi, veri toplama araçları, örneklem özellikleri, veri analiz teknikleri, konu alanları ve konuları açısından değerlendirilmiştir. Makalelerin betimsel ve içerik analizinde “Makale Sınıflama Formu” kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre makalelerin büyük çoğunluğunun tek ya da iki yazarlı nicel çalışmalar olduğu, betimsel tarama türünde olduğu, çalışmalarda genellikle anket ya da likert tipi ölçeklerin kullanıldığı, ağırlıklı olarak lisans öğrencileriyle çalışıldığı, t-testi ve varyans analizi istatistiklerinin kullanıldığı belirlenmiştir. Ayrıca incelenen makalelerin yarısından fazlasının öğrenme, öğretme, öğrenci-öğretmen özellikleri, öğretmen yetiştirme ve program değerlendirme konu alanlarında yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Demirel (1992), “Türkiye’de Program Geliştirme Uygulamaları” adlı çalışmasında Türkiye’de cumhuriyet döneminden günümüze kadar eğitimde program geliştirme çalışmalarını ve uygulamalarını incelemiş ve gelecek için uygulanabilir bir program geliştirme modeli önermiştir. Modelin ana hatlarına ilişkin öneriler şu

şekildedir:

- Model, üniversitelerden ve MEB' den oluşacak bir grup tarafından geliştirilmeli ve disiplinlerarası yaklaşımdan hareketle grup üyeleri program geliştirme, eğitim teknolojisi, eğitim sosyolojisi, eğitim psikolojisi, ölçme-değerlendirme, eğitim yönetimi, eğitim ekonomisi gibi alanlarda uzman kişilerden oluşmalıdır.
- Model belli bir felsefi görüşe açık olmalı ve ülkenin eğitim felsefesi ile tutarlı olmalıdır.
- Model, toplumun sosyo-ekonomik ve kültürel yapısı ile gereksinimlerine uygun olmalıdır.

Önerilen program geliştirme modeli ile tasarlanacak olan bir programın ise şu özelliklere sahip olması gerektiği belirtilmiştir:

- Programın temel boyutlarının, amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirmeden oluşmalıdır.
- Programın esnek ve eklektik bir yapıda olmalıdır.
- Amaçlar davranış olarak ifade edilmelidir.
- Amaçlar saptanırken aşamalı sınıflamadaki sistematığe uyulmalıdır.
- Amaçlarla içerik arasındaki ilişki iki boyutlu bir matrisle gösterilmelidir.
- İçeriğin belirlenmesinde öğretmen, öğrenci, veli, yönetici, politikacı ve uzman görüşüne başvurulmalıdır.
- İçeriğin oluşturulmasında basitten karmaşığa, kolaydan zora, somuttan soyuta gibi ilkelere uyulmalıdır.
- Öğrenme durumları belirlenirken belli bir öğrenme kuramı merkeze alınmalıdır.
- Program öğretmenlere rehber olmalı, örnek ders planları içermelidir.
- Öğrenme-öğretme sürecindeki etkinlikler teknolojik araç-gereçlerin kullanımına uygun olmalıdır.
- Alternatif öğrenme ortamlarında uygulanabilecek etkinliklere yer verilmelidir.
- Programda yer alan ölçme-değerlendirme teknikleri örneklerle gösterilmelidir.
- Programın uygulanmasına ilişkin öğretmenler için kılavuz kitaplar hazırlanmalıdır.
- Geri bildirim sistemi kurulmalı, böylece programın kendini sürekli

yenilemesine olanak sağlanmalıdır.

- Program değerlendirme çalışmalarında hem sürece hem de ürüne ağırlık verilmelidir.
- Hazırlanan programlar örneklem olarak seçilen deneme okullarında en az bir öğretim yılı denendikten ve gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra uygulamaya konulmalıdır.
- Öğretmenlerin programla ilgili hizmetiçi eğitimlerine gereken önem verilmelidir.
- Program geliştirme çalışmalarında sürekliliğin sağlanması için ihtisas komisyonları bir yıllık süre için değil, sürekli olarak görevlendirilmelidir.
- MEB bünyesinde oluşturulan program geliştirme ihtisas komisyonlarında mutlaka en az bir program geliştirme uzmanına yer verilmelidir.
- Üniversite-MEB işbirliği ile program geliştirme danışma kurulu ya da akademik danışmanlık birimi oluşturulmalıdır.

Yüksel (2000) tarafından yapılan Milli Eğitim Bakanlığı'ndaki program geliştirme çalışmalarının değerlendirilmesinin amaçlandığı araştırmada, veriler program geliştirme çalışmaları yapan birim yetkilileri ile program geliştirme komisyonlarında görev alan üyelerden elde edilmiştir. Elde edilen bulgular, birimlerin program geliştirme faaliyetleri arasında bütünlük olmadığını, komisyon çalışmalarının plansız yürütüldüğünü ve program geliştirme için ihtiyaç analizi ile ön uygulama ve değerlendirme çalışmalarının yeterince yapılmadığını ortaya koymuştur.

Kürüm Yapıcıoğlu, Atik Kara ve Sever (2016) tarafından yapılan "Türkiye'de Program Değerlendirme Çalışmalarında Eğilimler ve Sorunlar: Alan Uzmanlarının Gözüyle" adlı araştırmada Türkiye'de program değerlendirme çalışmalarındaki eğilimler ile karşılaşılan sorunların irdelenerek çözüm önerilerinin sunulması amaçlanmıştır. 33 farklı kurumdan 50 alan uzmanının katıldığı araştırmada odak grup tekniği ile toplanan verilerin çözümlenmesinde içerik analizinden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda, program değerlendirme çalışmalarında belli bir modelin kullanılması, gerektiğinde birden fazla modelden yararlanılması gerektiği ortaya çıkmıştır. Ayrıca, program değerlendirme çalışmaları programın geliştirilmesi, sürekliliğinin sağlanması, paydaşlara bilgi verme ve alana katkı sağlama amacıyla yapılmalıdır.

Selvi, Uysal, Polat, Sönmez, Köse ve Yetim (2016) tarafından yapılan

“SUPSKY Eğitim Programı Tasarımı Modeli” adlı araştırmada öncelikle “eğitimde program geliştirme” ve “eğitim programı tasarımı” kavramları açıklanmış, bu kavramların birbirinin yerine kullanılması ile ilgili karışıklık giderilmeye çalışılmıştır. Araştırmada detayları sunulan SUPSKY eğitim programı tasarımı modeli, program tasarım sürecinin aşamaları göz önüne alınarak tasarlanmıştır. Bu modelin, program tasarımı modeli olarak adlandırılması, tasarım süreçlerini detaylı olarak açıklaması, program geliştirme ve program tasarımları arasındaki farkları ortaya koyması açısından alana katkı sağlayan bir çalışma olduğu belirtilmiştir. Nitel araştırma deseninin kullanıldığı çalışmada model tasarlanırken Geleneksel Delphi ve Politik Delphi olmak üzere iki tür Delphi tekniğinden yararlanılmıştır. Çalışmada, görsellerle ve teorik açıklamalarla desteklenen modelin yapısı tartışılmıştır.

Arsal’ın (2012) ilköğretim Fen ve Teknoloji ders programının kazanımlarını yapılandırmacılık ilkesine göre değerlendirdiği araştırmada ilköğretim 4. ve 5. Sınıf Fen ve Teknoloji dersi öğretim programının kazanımlarının yapılandırmacılık ilkelerine uygunluğu belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucunda, söz konusu öğretim programlarına ait kazanımların yapılandırmacı anlayışa uygun olmadığı ortaya çıkmıştır.

Yazçayır, Selvi ve Demirel (2013) tarafından yapılan bir araştırmada genel ortaöğretim kurumlarında uygulanan mevcut ve önceki ders programlarının analizi ve karşılaştırması yapılmıştır. Programların karşılaştırılması için Demirel tarafından geliştirilen program değerlendirme ölçütleri kullanılmıştır. Ölçütler; bağlam, hedef, içerik, süreç ve değerlendirme olmak üzere beş boyutu kapsamaktadır. Araştırma sonucunda, program değerlendirme ölçütlerine göre; bir önceki bütün ders programlarının yetersiz veya kısmen yeterli olduğu, mevcut programların ise yeterli ve kısmen yeterli olduğu görülmüştür.

Gömlüksiz (2005) tarafından yapılan yeni ilköğretim programının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirildiği araştırmada, 2004 – 2005 eğitim-öğretim yılında yeni programların uygulandığı pilot okullardaki öğretmenlerin, programın uygulanmasına ve etkililiğine ilişkin görüşlerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu amaçla geliştirilen ölçek, geçerlik ve güvenilirlik analizlerinin ardından pilot uygulamanın yapıldığı 8 ilde 982 öğretmene uygulanmıştır. Araştırma sonucunda yeni programın dayandığı ilkelerin uygulamada etkili olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin yeni programın dayandığı ilke ve öğrenme yaklaşımlarına etkinliklerinde başarılı bir şekilde yer verdiği belirlenmiştir.

Özetle; yurtiçinde yapılan çalışmalarda genellikle bir ders programının belli bir boyutunun değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Sayıca az olmakla birlikte program değerlendirme çalışmalarının değerlendirildiği araştırmalar da mevcuttur. Çalışmalarda nicel yöntemler nitel yöntemlere göre daha fazla tercih edilmektedir. Araştırmalarda ağırlıklı olarak üniversite, ortaokul ve lise öğrencilerinin görüşlerine yer verilmektedir. Çalışmalar genellikle betimsel araştırma türündedir. Yurtiçinde yapılan program değerlendirme alanındaki çalışmalar daha çok yüksek lisans ya da doktora tez çalışmasıdır.

2.2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Bryson, Patton ve Bowman (2011) tarafından yapılan “Değerlendirme paydaşları İle Birlikte Çalışmak: Mantıksal, Aşamalı Bir Yaklaşım ve Araç Kiti” adlı araştırmada, program değerlendirme sürecinde yer alan paydaşların kimliğini tanımlamak ve birincil kullanıcıların güvenilir bir değerlendirmenin tasarlanmasında kullanılan tekniklerin analizinde daha fazla rol almasını sağlamak amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda, paydaşların kimliğini saptamak ve analiz etmek için bir dizi teknik sunulmuştur. Değerlendirme bulgularını da işe yarar hale getiren bu teknikler, değerlendirme tasarısının gelişim sürecine katkı sağlamak için paydaşların yeteneklerine göre düzenlenmektedir.

Brousselle ve Champagne’in (2010) yaptığı çalışmada “Program Teorisinin Değerlendirilmesi: Logic Analizi” adlı çalışmada, program teori değerlendirmesinin bir türü olan Logic analizi tanıtılmaktadır. Logic analizi, bilimsel bilgiyi kullanarak programın olası teorisini bulmaya izin vermektedir. Logic analizi aynı zamanda, beklenen çıktıları karşılamak için yapılan müdahaleleri geliştirme ve alternatif bulmada da kullanışlıdır. Bu çalışmanın amacı, program teori değerlendirmelerinden biri olan logic analizi ile ilgili ilkeleri ve kaynakları sunmaktır. Araştırmada, iki farklı değerlendirme örneğinden yola çıkılarak logic analizinin iki farklı türü gösterilmiştir. Bu yönüyle çalışma, değerlendiricilerin değerlendirmelerini kavramsallaştırmaları için onlara, program teori değerlendirmesiyle ilgili teorik ve pratik bilgiler sağlamaktadır.

Sridharan ve Nakaima (2011), “On Adım: Değerlendirmeyi Konu Haline Getirmek” adlı çalışmada, program değerlendirme için on adım önermektedir. Bu adımlar, program teorisi geliştirme, değerlendirme tasarısının titizlikle uygulanması

gibi alışılmış uygulamalar ile öğrenme çerçevesi geliştirme, değerlendirmenin etkililiği için yollar keşfetme, yayılma ve sürdürülebilirliği değerlendirme gibi alışılmamış uygulamaların birleşimidir. Söz konusu on adım, titizlikle hazırlanmış programlar için, programı planlayanlar ile değerlendiriciler arasında köprü görevi görmekte, ikisinin arasındaki iletişimi geliştirmeyi amaçlamaktadır. On adım, programın tasarısının geliştirilmesine ve uygulanmasına da yardımcı olmaktadır. Araştırmanın sonucunda, programın karmaşıklığını yeterince ortaya çıkaramayan formüsel değerlendirme yaklaşımının geri plana atılması gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca on adımın gerçekçi değerlendirme yaklaşımı ile ilişkili olduğu ifade edilmiştir.

Luskin ve Ho (2013) tarafından yapılan bir araştırmada pratik katılımcı değerlendirme, değerlere bağlı değerlendirme ve gerçekçi değerlendirme teorileri, belirttikleri sonuçlar temelinde karşılaştırılmıştır. Araştırmada, her bir değerlendirme teorisinde savunulan görüşlerden bazılarının kanıtlarla desteklediği pek çok önemli iddianın ise test edilmeden kaldığı görülmüştür. Her bir teori için kabul edilen kısa dönem ve uzun dönem hedefler, yaklaşımların sonuçları arasındaki belirgin farklılıkları göstermektedir. Araştırmada bu farklılıkların, örgütsel kapasiteye yönelik farklı vurgulardan, bulguların kullanımından ya da öngörülen değerlendirme yaklaşımının sonucu olan değerlendirme algısından kaynaklanabileceği belirtilmiştir.

Hall, Freeman ve Roulston (2014) tarafından yapılan “Biçimlendirici Değerlendirmede Doğru Zamanlama” adlı çalışmada katılımcı, yanıtlayıcı, eğitici ve niteliksel değerlendirme yaklaşımlarının biçimlendirici değerlendirmede, programın uygulanması ve iyileştirilmesi için verilerin daha kullanışlı hale getirilmesinde değerlendiriciler, araştırmacılar ve program yöneticileri arasındaki ortaklığı nasıl kolaylaştırdığını ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Araştırmada, uygun eylemin zamanı konusunda farkındalık yarattığı ve bu durum başarılı eğitim programları oluşmasını sağladığı için bu ortaklığın kritik ve önemli olduğu vurgulanmıştır. Araştırmada farklı değerlendirme çalışmalarından örnekler sunularak biçimlendirici değerlendirme için uygun zamanların nasıl belirleneceği açıklanmıştır. Bu işlem basamakları; 1) programın özünü ve amaçlarını tanımlamak, 2) program katılımcılarının kültürel yorumlamaları konusunda farkındalık ve anlayış geliştirmek, 3) paydaşların deneyimlerinin programın hedefleri ile ilgisini göstermektir.

McLaughlin ve Jordan (1999) logic model üzerine yaptıkları araştırmada, program değerlendiricileri tarafından programın hikayesini ve performansını göstermede, programın gelişimini sağlayan detayları ortaya koymada bir araç olarak

kullanılan logic modeli tanıtmayı amaçlamıştır. Araştırmada logic modelin, programın kaynakları, etkinlikleri, çıktıları, kısa, orta ve uzun dönem hedefleri arasındaki mantıksal bağlantıları tanımladığı belirtilmiştir. Bu bağlantıları ve programın hikayesini ortaya çıkarmak için değerlendiricilerin program yöneticilerine şu soruları yöneltebileceği ifade edilmiştir: 1) Ne elde etmek istiyorsunuz ve bu neden önemli?, 2) Etkililiği nasıl ölçersiniz?, 3) Asıl yapmak istediğiniz nedir? Araştırmada, logic model sürecinin sonunda programın özünü ortaya koyan bir diyagram, diyagramı açıklayan bir metin ve bir ölçüm planı oluşturulduğu belirtilmiştir.

Farjad (2012) tarafından yapılan bir araştırmada Kirkpatrick modeli ile üniversitedeki eğitim kurslarının değerlendirilmesinin etkililiğini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma evreni Islamshahr Üniversitesi'ndeki personel, yönetici ve öğretim görevlilerinden oluşmakta olup veri toplamada anket tekniği kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular, eğitim kurslarının değerlendirilmesinin etkililiğinin standart düzeyin altında olduğunu göstermiştir. Ayrıca, değerlendirmenin etkililiği ile ilgili olarak toplanan veriler, tepki, öğrenme, davranış ve organizasyon düzeylerinin iyileştirilmesi gerektiğini ortaya çıkarmıştır. Araştırma, eğitim kurslarının etkili değerlendirmesi için, eğitim kursunun tasarısını uygulama için uygun hale getirme, eğitim rollerini yeniden belirleme, yeterli bütçeyi sağlama, yönetim taahhütü, bireysel dikkat, iş ve kurumun ihtiyaçları, motivasyon mekanizması, sürekli ve düzey belirleyici değerlendirmenin kullanımı gibi konuların iyileştirilmesi gerektiğini göstermektedir.

Bates (2004) tarafından yapılan araştırmada Kirkpatrick'in dört aşamalı eğitim değerlendirmesi modeli ve modelin kurum arasında popüler olmasının sebepleri açıklanmıştır. Araştırmada modelin temel sınırlılıkları özetlenmiş, paydaşlar için risk oluşturabilecek sınırlılıklar tartışılmıştır. Araştırma sonucuna göre bu riskler ve buna ek olarak "Eğitim etkili miydi?", "Etkili eğitim için potansiyel nasıl artırılır ve eğitim nasıl yeniden düzenlenir?" gibi modelin yetersizliğini gösteren sorular eğitimin kapasitesini sınırlandırmaktadır.

Chen, Hsu ve Wu (2009) tarafından yapılan "Disiplinlerarası Öğrenim İçin Lisans Programı Reformunun Değerlendirilmesi" adlı araştırmada işbirlikçi yaklaşım kullanılarak lisans programı reformunun öğrencilerin gelişimine etkisi değerlendirilmiştir. Bu araştırmada, Tayvan'daki bir üniversitenin fen fakültesi öğrencileri ile eğitimciler işbirliği yaparak disiplinlerarası fen programını ve onun yönetim mekanizmasını değerlendirebilecekleri bir plan hazırlamıştır. Fen fakültesi,

değerlendirme kriterlerini belirleme ve verileri yorumlama işini üstlenmiştir. İşbirlikçi değerlendirme, duyuşsal alandaki mezuniyet niteliklerini vurgularken programın revizyonu için de bir dinamik sağlamıştır. Çalışmada dört farklı öğrenci grubu, disiplinlerarası öğrenme, ders alma alışkanlıkları ve kariyer seçimi ile ilgili tutumlarını ölçen veri toplama aracını gönüllü olarak doldurmuştur. Araştırma sonuçları, öğrencilerin ilgisinin ve öğrenme yükünün reformların etkililiği için çok önemli olduğunu göstermektedir. Pek çok üniversitede, geleceği etkileyen doğru bir karar vermek için üniversitenin öğrencilerde olmasını beklediği ilgi alanı ve yetenekler üniversiteye giriş öncesinde kesin olarak belirtilmemektedir. Sonuçlara göre, Asya üniversitelerine girişteki bu geleneksel anlayış değiştirilmelidir.

Cooksy ve Mark (2012) tarafından yapılan “Değerlendirme Kalitesinin Etkileri” adlı araştırmada Cooksy değerlendirme kalitesinin üç faktöre bağlı olduğunu belirtmiştir. Bunlar; 1) değerlendiricinin yeterliği, 2) değerlendirme ortamının ya da bağlamın görünüşü, 3) mevcut değerlendirme topluluğunu destekleyici kaynakların doğası ve düzeyidir. Mark ise, Cooksy’nin bu yaklaşımını eleştirmiş ve değerlendirme kalitesi kavramını yorumlamıştır. Mark, değerlendiricinin yeterliğinin ve değerlendirme politikasının desteklenmesinin değerlendirmenin kalitesini etkileyebileceğini belirtmiştir.

Özetle; yurtdışında yapılan çalışmalar genellikle program değerlendirme çalışmalarının kalitesini artırmaya yöneliktir. Bu amaçla çalışmalarda, kaliteli veri elde etmeye, verileri organize etmeye, geçerli ve güvenilir veri elde etmeye yönelik pratik ve teorik bilgilere yer verilirken program değerlendirme çalışmalarının geçerliğini ve güvenilirliğini artırmak amaçlanmaktadır. Bunun yanı sıra birçok çalışmada belli bir program değerlendirme modelinin değerlendirmesi yapılarak modelin işlevselliğini artırıcı bilgilere yer verilmektedir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, çalışma evreni ve örnekleme, araştırmada kullanılan veri toplama araçları, verilerin toplanması ve elde edilen verilerin analizinde kullanılan istatistiksel teknikler açıklanmaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma, program değerlendirme ile ilgili problemlerin mevcut durumunu belirlemeye yönelik betimsel bir araştırmadır. Betimsel araştırmalar, geçmişte ya da halen var olan bir durumu olduğu gibi betimlemeyi amaçlamaktadır (Uşun, 2012: 24). Bu tür araştırmalarda amaç, ele alınan olayları ve durumları var olduğu gibi, değiştirmeden, ayrıntılı olarak tanımlamak ve olaylar arasındaki olası ilişkileri açıklamaktır (Çepni, 2007:34; Erkuş, 2005). Bir programdaki aksaklık ve eksiklikleri belirlemek amacıyla, konu alanı ve program geliştirme uzmanlarının, öğretmenlerin, velilerin, yöneticilerin vb. görüşlerinin alındığı çalışmalar ise betimsel araştırma türlerinden survey (alan taraması) modeline girer (Erden,1998:58). Survey (alan taraması) modelinde amaçlar genellikle “Ne idi?”, “Nedir?”, “Ne ile ilgilidir?” ve “Nelerden oluşmaktadır?” gibi sorularla ifade edilmektedir (Karasar, 2014:77). Bu araştırmada da, öğrencilerin, öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin görüşleri alınarak program değerlendirme ile ilgili mevcut problemlerin durumu belirlendiğinden survey (alan taraması) modeli kullanılmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni Samsun ilidir. Evrenin tamamına ulaşmak mümkün olmadığından araştırma için çalışma evreni belirlenmiştir. Araştırmanın çalışma evrenini, Samsun ilinin Atakum, Bafra, Canik ve İlkadım ilçeleri oluşturmaktadır. Bu ilçeler, taşıdığı özellikler açısından tipik durum örneklemeğe uygunluğundan, ilçeler arasında coğrafi bir bütünlük olduğundan ve Samsun'un en büyük ilçeleri olmasından dolayı çalışma evreni olarak seçilmiştir. Çalışma evrenini oluşturan dört ilçe, seçkisiz olmayan (non-random) örnekleme yöntemlerinden olan amaçsal örneklemenin tipik durum örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Amaçsal örnekleme, çalışmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasına olanak tanır. Tipik durum örnekleme ise amaçsal örnekleme yöntemlerinden biri olup araştırma problemi ile ilgili olarak evrende yer alan çok sayıdaki durumdan tipik olan bir durumun belirlenerek bu örnek üzerinden bilgi toplamayı gerektirir. Bu yöntemde sıradışı olmayan, ortalama, tipik bir durum seçilir (Büyüköztürk, Çakmak, Aygün, Karadeniz ve Demirel, 2014: 85-91). Araştırmanın örnekleme ise Samsun ilinin Atakum, Bafra, Canik ve İlkadım ilçelerinden seçkisiz (random) örnekleme yöntemlerinden tabakalı örnekleme ile seçilen ortaokul öğrencileri, Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri, Sosyal Bilgiler/ITA, İngilizce ve DKAB branşlarından öğretmenler, maarif müfettişleri ve ortaokullarda görev yapan idarecilerden oluşmaktadır. Seçkisiz (random) örnekleme, daha çok nicel araştırmalarda kullanılan bir örnekleme yöntemi olup evrenin ulaşılabilir olmadığı durumlarda, belirli özelliklerin evrende normal dağıldığı varsayılarak evrenin tüm özelliklerini barındıran küçük bir grubun bu evrenden çekilmesi yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2011:101). Tabakalı örnekleme yönteminde ise çalışma evreninin sahip olduğu özelliklerin, tanımlanmış oranlar bozulmadan örnekleme temsil edilmesi amaçlanmaktadır. Bu yöntemde, çalışma evreni araştırmacı tarafından alt gruplara ayrılmakta ve her bir alt gruptan bunların evren içindeki miktarlarına göre belli oranda alt kümeler seçilmektedir (Çepni, 2007: 21). Alt kümeler belirlenirken seçkisiz (random) örnekleme yöntemi kullanılabilir.

Tablo 1: Çalışma Evreninde Bulunan Ortaokullardaki (Altı Branştaki) Öğretmen ve Öğrenci Sayıları (Samsun İl MEM'den Kasım 2015 itibarıyla alınan veriler)

İlçe	Öğrenci Sayısı	Öğretmen Sayısı
------	----------------	-----------------

Atakum	8403	367
Bafra	8274	324
Canik	5767	218
İlkadım	17607	578
Genel Toplam	40055	1487

Çalışma evrenindeki toplam öğrenci sayısı 40055 olup araştırmanın bulgularını çalışma evrenine genelleyebilmek için güç analizi yapılmış ve random yoluyla seçilecek okullardan 999 öğrencinin örnekleme alınması planlanmıştır. Çalışma evrenindeki toplam öğretmen sayısı ise 1487'dir. Bulguları çalışma evrenine genelleyebilmek için güç analizi yapılmış ve random yoluyla seçilecek okullardan 280 öğretmenin örnekleme alınması planlanmıştır. Bu hesaplamalarda, bir paket programdan yararlanılmış ve örneklem büyüklüğü öğrenciler için 999, öğretmenler için ise 280 olarak hesaplanmıştır. Örnekleme yer alan öğrencilerin tamamına ulaşmak mümkün olmadığından örneklem 437 öğrenciden oluşmaktadır. Örnekleme yer alan öğretmenlerin sayısı ise planlanandan daha fazla olup araştırma kapsamında 403 öğretmene ulaşılmıştır. Örnekleme yer alan öğretmenler ve öğrenciler, çalışma evreninden seçkisiz (random) olarak belirlenmiştir. Örnekleme yer alan öğretmenlerin tamamına ulaşılırken, öğrenciler örneklem içerisinden seçkisiz (random) örnekleme yönteminden tabakalı örnekleme ile belirlenmiştir. Samsun ilinde görev yapmakta olan maarif müfettişlerinin sayısı sınırlı olduğundan (Ocak 2016 verilerine göre 49 maarif müfettişi Samsun İl MEM'de görevlidir) maarif müfettişlerinin tamamına örnekleme yer verilmesi hedeflenmiştir. 49 maarif müfettişine gönderilen veri toplama araçlarından 16 tanesinden geri bildirim alınmıştır. Okul idarecilerinin görüşleri ile maarif müfettişlerinin görüşleri aynı veri toplama aracı ile alındığından ve elde edilen veriler birlikte analiz edildiğinden, örnekleme yer alan ve seçkisiz (random) olarak belirlenen 15 okul idarecisinin sayıca maarif müfettişleri ile paralel olması düşünülmüştür.

3.2.1. Katılımcılara Ait Bağımsız Değişkenlerin Dağılımı

Araştırmaya katılan 437 öğrencinin 114'ü (%26.1) 5.sınıf, 106'sı (%24.3) 6.sınıf, 113'ü (%25.9) 7.sınıf ve 104'ü (%23.8) 8.sınıf öğrencisidir. Bu dağılıma göre araştırmaya en fazla 5.sınıf öğrencilerinin (%26.1), en az da 8.sınıf öğrencilerinin (%23.8) katıldığı görülmektedir.

Araştırmaya katılan 403 öğretmenin 78'inin (%19.4) Türkçe, 77'sinin (%19.1) Matematik, 87'sinin (%21.6) Fen Bilimleri, 56'sının (%13.9) Sosyal Bilgiler/ITA,

57'sinin (%14.1) İngilizce ve 48'inin (%11.9) DKAB öğretmeni olduğu görülmektedir. Bu dağılıma göre araştırmaya en fazla Fen Bilimleri öğretmenlerinin (%21.6), en az da DKAB öğretmenlerinin (%11.9) katıldığı görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden 78'inin (%19.4) 0-5 yıllık, 157'sinin (%39) 6-15 yıllık, 111'inin (%27.5) 16-25 yıllık, 57'sinin (%14.1) 26 yıl ve üzeri kıdeme sahip olduğu görülmektedir. Buna göre araştırmaya en fazla 6-15 yıllık (%39) kıdeme sahip olan öğretmenler katılmışken, en az katılım sağlayan öğretmenler 26 yıl ve üzeri (%14.1) kıdeme sahip olanlardır.

Araştırmaya katılan maarif müfettişi/okul idarecilerinin 4'ünün (%12.9) 0-5 yıllık, 9'unun (%29) 6-15 yıllık, 7'sinin (%22.6) 16-25 yıllık, 11'inin (%35.5) 26 yıl ve üzeri kıdeme sahip olduğu görülmektedir. Buna göre araştırmaya en fazla 26 yıl ve üzeri (%39) kıdeme sahip olan öğretmenler katılmışken, en az katılım sağlayan öğretmenler 0-5 yıllık (%12.9) kıdeme sahip olanlardır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın amacına ve alt amaçlarına uygun olarak üç farklı nicel veri toplama aracı geliştirilmiştir. Bunlar; öğrencilere, öğretmenlere ve maarif müfettişi/okul idarecilerine ayrı ayrı uygulanan "*Program Değerlendirme İle İlgili Problemleri Belirleme Anketi*"dir. Veri toplama araçları ile öğrencilerin, öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin program değerlendirme ile ilgili problemlerini belirlemek hedeflenmiştir. Bunun için bir programın sahip olması gereken özelliklerden yola çıkılarak altı farklı ders programının kazanım, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme süreci boyutlarının değerlendirilmesi, ders programlarının ve boyutlarının eksik yönlerinin ortaya çıkarılması ve bu eksiklik ya da yetersizliklere neden olabilecek program değerlendirme ile ilgili problemlerin yordama yoluyla belirlenmesi amaçlanmıştır. Veri toplama araçları geliştirilirken ilk olarak bir programın sahip olması gereken özellikler belirlenmiştir. Bu özellikler şu şekilde sıralanabilir (İşman ve ESKİCUMALI, 2006; Aykaç ve Aydın, 2006; Hesapçıoğlu, 1994) :

1. İşlevsellik
2. Çerçeve olma
3. Esneklik
4. Toplumsal değerlerle ve Milli Eğitim'in genel amaçlarıyla uyumlu olma
5. Uygulanabilirlik

6. Değişmez ve genel unsurları içermek
7. Bilimsellik
8. Güncellik (Dinamiklik)

Araştırmada, Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri, Sosyal Bilgiler/ITA, İngilizce ve DKAB ders programlarının her bir boyutunun ayrı ayrı değerlendirilerek program değerlendirme ile ilgili problemlerin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bu altı dersin seçilme sebebi, “Temel Eğitimden Orta Öğretime Geçiş (TEOG)” sınavının söz konusu dersleri kapsamıdır. Belirtilen ders programlarının her birinin kazanım, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme süreci boyutlarının yukarıda sıralanan sekiz özelliğe göre değerlendirilmesi amacıyla bu özelliklere karşılık gelecek maddeler yazılarak madde havuzu oluşturulmuştur. Madde havuzunda yer alan maddeler, uzman görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan gelen görüşler doğrultusunda maddelerde düzenleme yapılarak öğrenciler, öğretmenler ve maarif müfettişi/okul idarecileri için veri toplama araçları geliştirilmiştir (Ek-1, Ek-2 ve Ek-3). Araştırma için geliştirilen her bir anketin özellikleri aşağıda ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

3.3.1. Öğrencilere Yönelik Program Değerlendirme İle İlgili Problemleri Belirleme Anketi

Öğrencilere yönelik olarak hazırlanan “Program Değerlendirme İle İlgili Problemleri Belirleme Anketi” 5’li likert tipinde olup yanıt seçenekleri “Tamamen Katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Kararsızım”, “Katılmıyorum”, “Hiç Katılmıyorum” şeklindedir. Öğrenciler için geliştirilen ankette, Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri, Sosyal Bilgiler/ITA, İngilizce ve DKAB ders programının kazanım, içerik, öğrenme-öğretme ve ölçme-değerlendirme süreci boyutlarının her biri için 8 madde, derslerin her biri için 32 madde, toplamda 192 madde yer almaktadır. Ankette öğrencilerden, araştırmanın bağımsız değişkenlerinden biri olan sınıf düzeyi bilgisi de istenmektedir.

Öğrencilere yönelik program değerlendirme ile ilgili problemleri belirleme anketinde yer alan maddelerin değerlendirdiği özellikler madde numarasına ve programın boyutlarına göre gruplandırılarak aşağıdaki tablolarda verilmiştir:

Tablo 2: Öğrencilere Yönelik Program Değerlendirme İle İlgili Problemleri Belirleme Anketinde Yer Alan Maddelerin Programın Boyutlarına Göre Değerlendirdiği Program Özelliği

Programın Boyutları	Madde No	Değerlendirdiği Program Özelliği
---------------------	----------	----------------------------------

Kazanım İçerik Öğrenme-öğretme süreci Ölçme-değerlendirme süreci	1	İşlevsellik
	2	Çerçeve olma
	3	Esneklik
	4	Toplumsal değerlerle ve Milli Eğitim'in genel amaçlarıyla uyumlu olma
	5	Uygulanabilirlik
	6	Değişmez ve genel unsurları içerme
	7	Bilimsellik
	8	Güncellik (Dinamiklik)

3.3.1.1. Öğrencilere Yönelik Program Değerlendirme İle İlgili Problemleri Belirleme Anketinin Derslere Göre Geçerlik ve Güvenirlik Analizi

Öğrencilere yönelik veri toplama aracında her bir derse ait maddeler için ayrı ayrı madde gücü (P_j) ve standart sapma (S_j) hesaplanmıştır (Ek-7). Yapı geçerliği için yapılan faktör analizi sonrasında geçerlik ve güvenirlik katsayıları da dikkate alınarak anketten herhangi bir madde atılmamış, anket her bir ders için 32 madde, toplamda 192 madde olarak uygulanmıştır. 437 öğrenciye uygulanan anketin tüm dersler için Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı 0.98 olarak bulunmuştur. Tablo 3'de görüldüğü gibi testin tamamı ve her bir ders için ayrı ayrı, Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı 0.80'den büyük olduğundan öğrenciler için geliştirilen anketin derslere göre güvenirliliği yüksek olup kendi içinde tutarlı olduğu ifade edilebilir.

Öğrencilere yönelik program değerlendirme ile ilgili problemleri belirleme anketinin derslere göre geçerliğini belirlemek için faktör analizi yapılmıştır. Elde edilen veriler bir bütün olarak faktör analizine tabi tutulduğundan araştırmada açıklanan varyansın, güvenirlik analizini güçlendirmesi için faktör analizi yapılması öngörülmüştür. Veri setinin faktör analizine uygunluğu, KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) testi ile test edilmiştir. Test sonucunda elde edilen KMO değeri ≥ 0.05 olduğundan veri setinin faktör analizi için uygun olduğu görülmüştür. Veri setinin faktör analizine uygunluğunu test etmek için ayrıca Barlett testi de yapılmıştır. Test sonucunda anlamlılık düzeyi $p \leq 0.05$ bulunduğu için değişkenler arasında yüksek korelasyonların olduğu ve veri setinin faktör analizi için uygun olduğu söylenebilir. Uygunluk testinin ardından faktör analizi yapıp çıktılar değerlendirilmiştir. Normal dağılım şartını sağlayan ve çoklu bağlantı problemi taşımayan maddeler aynı faktör altında toplanmıştır. Çıktılar incelendiğinde, değişkenlerin ortak varyans (communality) değeri ≥ 0.50 olduğundan yani 0.50'nin altında düşük ortak varyansa sahip herhangi bir maddeye rastlanmadığı için herhangi bir madde analizden çıkarılmamıştır. Faktör sayısının belirlenmesinde özdeğer istatistiği (eigenvalue)

1'den büyük olan faktörler anlamlı olarak kabul edilmiştir. Öğrencilere yönelik veri toplama aracında her bir ders için özdeğeri 1'den büyük olan 32 faktör bulunmuş ve bu faktörlerin açıkladığı toplam varyans değerleri aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 3: Öğrencilere Yönelik Program Değerlendirme İle İlgili Problemleri Belirleme Anketinin Derslere Göre Güvenirlik ve Geçerlik Katsayıları

Dersler Analizler		Türkçe	Matematik	Fen Bilimleri	Sosyal Bilgiler/İTA	İngilizce	DKAB	Tüm Dersler
Güvenirlik	Cronbach Alfa	.86	.86	.87	.89	.87	.87	.98
Geçerlik	Açıklanan varyans	.50	.55	.55	.49	.51	.54	.76

Faktör sayısı belirlendikten sonra, hangi faktörün altında hangi maddelerin olduğunu belirlemek için rotasyon çevirimi yapılmıştır. Rotasyon aşamasında amaç, isimlendirilebilir ve yorumlanabilir faktörler elde etmektir. 350 ve üzerindeki veri seti için faktör ağırlığı 0.30 ve üzerinde olması gerekmektedir (Kalaycı, 2006). Bu nedenle, öğrencilere yönelik anketin derslere göre geçerliği belirlenirken faktör ağırlığı 0.30 ve üzerinde olan veriler ilgili faktör altında toplanmıştır. Faktör analizi sonucunda, tüm derslere ait faktörlerin toplam varyansın % 76'sını açıkladığı görülmektedir. Veri toplama aracındaki her bir ders için açıklanan varyans değeri ≥ 0.50 olduğundan anketin ölçülmek istenen özellikleri ölçebilecek geçerliğe sahip olduğu görülmektedir.

Geçerlik ve güvenilirlik analizleri sonucunda araştırmada kullanılan öğrencilere yönelik program değerlendirme ile ilgili problemleri belirleme anketinin derslere göre geçerlik ve güvenilirliğinin sağlandığı söylenebilir.

3.3.1.2. Öğrencilere Yönelik Veri Toplama Aracının Programın Boyutlarına Göre Geçerlik ve Güvenirlik Analizi

Öğrencilere yönelik veri toplama aracında programın her bir boyutuna ait maddeler için ayrı ayrı madde gücü (P_j) ve standart sapma (S_j) hesaplanmıştır (Ek-7). Yapı geçerliği için yapılan faktör analizi sonrasında geçerlik ve güvenilirlik katsayıları da dikkate alınarak ankette herhangi bir madde atılmamış, anket her bir boyut için sekiz madde, ankette yer alan dört boyut ve altı ders için toplamda 192 madde olarak

uygulanmıştır. 437 kişiye uygulanan anketin her bir boyut için Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı 0.80'den büyük olarak bulunmuştur. Tablo 4'de görüldüğü gibi anketteki her bir boyut için Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı 0.80'den büyük olduğundan öğrenciler için anketin programın boyutlarına göre güvenilirliği yüksek olup kendi içinde tutarlı olduğu ifade edilebilir.

Öğrencilere yönelik geliştirilen anketin programın boyutlarına göre geçerliğini belirlemek için faktör analizi yapılmıştır. Elde edilen veriler bir bütün olarak faktör analizine tabi tutulduğundan araştırmada açıklanan varyansın, güvenilirlik analizini güçlendirmesi için faktör analizi yapılması öngörülmüştür. Veri setinin faktör analizine uygunluğu, KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) testi ile test edilmiştir. Test sonucunda elde edilen KMO değeri ≥ 0.05 olduğundan veri setinin faktör analizi için uygun olduğu görülmüştür. Veri setinin faktör analizine uygunluğunu test etmek için ayrıca Barlett testi de yapılmıştır. Test sonucunda anlamlılık düzeyi $p \leq 0.05$ bulunduğundan değişkenler arasında yüksek korelasyonların olduğu ve veri setinin faktör analizi için uygun olduğu söylenebilir. Uygunluk testinin ardından faktör analizi yapıp çıktılar değerlendirilmiştir. Normal dağılım şartını sağlayan ve çoklu bağlantı problemi taşımayan maddeler aynı faktör altında toplanmıştır. Çıktılar incelendiğinde, değişkenlerin ortak varyans (communality) değeri ≥ 0.45 olduğundan yani 0.45'nin altında düşük ortak varyansa sahip herhangi bir maddeye rastlanmadığı için herhangi bir madde analizden çıkarılmamıştır. Faktör sayısının belirlenmesinde özdeğer istatistiği (eigenvalue) 1'den büyük olan faktörler anlamlı olarak kabul edilmiştir. Öğrencilere yönelik veri toplama aracında programın her bir boyutu için özdeğeri 1'den büyük olan 8 faktör bulunmuş ve bu faktörlerin açıkladığı toplam varyans değerleri aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4: Öğrencilere Yönelik Program Değerlendirme İle İlgili Problemleri Belirleme Anketinin Programın Boyutlarına Göre Güvenirlik ve Geçerlik Katsayıları

Analizler		Boyutlar		Kazanım	İçerik	Öğrenme- Öğretme Süreci	Ölçme- Değerlendirme Süreci
Güvenirlik	Cronbach			.92	.93	.91	.94
	Alfa						

Geçerlik	Açıklanan varyans	.67	.68	.72	.71
-----------------	--------------------------	-----	-----	-----	-----

Faktör sayısı belirlendikten sonra, hangi faktörün altında hangi maddelerin olduğunu belirlemek için rotasyon (varimax) çevrimi yapılmıştır. Rotasyon aşamasında amaç, isimlendirilebilir ve yorumlanabilir faktörler elde etmektir. 350 katılımcı ve üzerindeki veri seti için faktör ağırlığının 0.30 ve üzerinde olması gerekmektedir (Kalaycı, 2006). Bu nedenle, öğrencilere yönelik anketin programın boyutlarına göre geçerliği belirlenirken faktör ağırlığı 0.30 ve üzerinde olan veriler ilgili faktör altında toplanmıştır. Faktör analizi sonucunda, veri toplama aracındaki her bir boyut için açıklanan varyans değeri ≥ 0.50 olduğundan anketin ölçülmek istenen özellikleri ölçebilecek yeterliğe sahip olduğu görülmektedir.

Geçerlik ve güvenilirlik analizleri sonucunda, araştırmada kullanılan öğrencilere yönelik program değerlendirme ile ilgili problemleri belirleme anketinin programın boyutlarına göre geçerlik ve güvenilirliğinin sağlandığı söylenebilir.

3.3.2. Öğretmenlere Yönelik Program Değerlendirme İle İlgili Problemleri Belirleme Anketi

Öğretmenlere yönelik olarak hazırlanan “Program Değerlendirme İle İlgili Problemleri Belirleme Anketi” 5’li likert tipinde olup yanıt seçenekleri “Tamamen Katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Kararsızım”, “Katılmıyorum”, “Hiç Katılmıyorum” şeklindedir. Öğretmenler için geliştirilen ankette, programın kazanım, içerik, öğrenme-öğretme ve ölçme-değerlendirme süreçlerinin her birinden 8 madde, toplamda 32 madde yer almaktadır. Ankette öğretmenlerden, araştırmanın bağımsız değişkenlerinden olan kıdem bilgisi istenmektedir.

Öğretmenlere yönelik program değerlendirme ile ilgili problemleri belirleme anketinde yer alan maddelerin değerlendirdiği özellikler madde numarasına ve programın boyutlarına göre gruplandırılarak aşağıdaki tablolarda verilmiştir:

Tablo 5: Öğretmenlere Yönelik Program Değerlendirme İle İlgili Problemleri Belirleme Anketinde Yer Alan Maddelerin Programın Boyutlarına Göre Değerlendirdiği Program Özelliği

Programın Boyutları	Madde No	Değerlendirdiği Program Özelliği
	1	İşlevsellik
	2	Çerçeve olma

Kazanım İçerik Öğrenme-öğretme süreci Ölçme-değerlendirme süreci	3	Esneklik
	4	Toplumsal değerlerle ve Milli Eğitim'in genel amaçlarıyla uyumlu olma
	5	Uygulanabilirlik
	6	Değişmez ve genel unsurları içerme
	7	Bilimsellik
	8	Güncellik (Dinamiklik)

Öğretmenlere yönelik program değerlendirme ile ilgili problemleri belirleme anketinde programın her bir boyutuna ait maddeler için ayrı ayrı madde gücü (Pj) ve standart sapma (Sj) hesaplanmıştır (Ek-7). Yapı geçerliği için yapılan faktör analizi sonrasında geçerlik ve güvenilirlik katsayıları da dikkate alınarak ankette herhangi bir madde atılmamış, anket her bir boyut için sekiz madde, ankette yer alan dört boyut için toplamda 32 madde olarak uygulanmıştır. 403 kişiye uygulanan anketin tümü için Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı 0.80'den büyük olarak bulunmuştur. Tablo 6'da görüldüğü gibi anketin tümü için Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı 0.80'den büyük olduğundan öğretmenler için geliştirilen anketin programın boyutlarına göre güvenilir olduğu ve anketin kendi içinde tutarlı olduğu ifade edilebilir.

Öğretmenlere yönelik program değerlendirme ile ilgili problemleri belirleme anketinin programın boyutlarına göre geçerliğini belirlemek için faktör analizi yapılmıştır. Elde edilen veriler bir bütün olarak faktör analizine tabi tutulduğundan araştırmada açıklanan varyansın, güvenilirlik analizini güçlendirmesi için faktör analizi yapılması öngörülmüştür. Veri setinin faktör analizine uygunluğu, KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) testi ile test edilmiştir. Test sonucunda elde edilen KMO değeri ≥ 0.05 olduğundan veri setinin faktör analizi için uygun olduğu görülmüştür. Veri setinin faktör analizine uygunluğunu test etmek için ayrıca Barlett testi de yapılmıştır. Test sonucunda anlamlılık düzeyi $p \leq 0.05$ bulunduğundan değişkenler arasında yüksek korelasyonların olduğu ve veri setinin faktör analizi için uygun olduğu söylenebilir. Uygunluk testinin ardından faktör analizi yapıp çıktılar değerlendirilmiştir. Normal dağılım şartını sağlayan ve çoklu bağlantı problemi taşımayan maddeler faktör altında toplanmıştır. Çıktılar incelendiğinde, değişkenlerin ortak varyans (communality) değeri ≥ 0.50 olduğundan yani 0.50'nin altında düşük ortak varyansa sahip herhangi bir maddeye rastlanmadığı için herhangi bir madde analizden çıkarılmamıştır. Faktör sayısının belirlenmesinde özdeğer istatistiği (eigenvalue) 1'den büyük olan faktörler anlamlı olarak kabul edilmiştir. Öğretmenlere yönelik veri toplama aracında

programın her bir boyutu için özdeğeri 1’den büyük olan 8 faktör bulunmuş ve bu faktörlerin açıkladığı toplam varyans değerleri aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 6: Öğretmenlere Yönelik Program Değerlendirme İle İlgili Problemleri Belirleme Anketinin Programın Boyutlarına Göre Güvenirlik ve Geçerlik Katsayıları

Boyutlar		Kazanım	İçerik	Öğrenme- Öğretme Süreci	Ölçme- Değerlendirme Süreci	Testin Tümü
Analizler						
Güvenirlik	Cronbach Alfa	.72	.57	.70	.79	.90
Geçerlik	Açıklanan varyans	.52	.59	.50	.47	.62

Faktör sayısı belirlendikten sonra, hangi faktörün altında hangi maddelerin olduğunu belirlemek için rotasyon çevirimi yapılmıştır. Rotasyon aşamasında amaç, isimlendirilebilir ve yorumlanabilir faktörler elde etmektir. 350 katılımcı ve üzerindeki veri seti için faktör ağırlığının 0.30 ve üzerinde olması gerekmektedir (Kalaycı, 2006). Bu nedenle, öğretmenlere yönelik anketin programın boyutlarına göre geçerliği belirlenirken faktör ağırlığı 0.30 ve üzerinde olan veriler ilgili faktör altında toplanmıştır. Faktör analizi sonucunda, anketteki ölçme-değerlendirme süreci dışındaki diğer boyutlar için açıklanan varyans değeri ≥ 0.50 olduğundan anketin ölçülmek istenen özellikleri ölçebilecek geçerliğe sahip olduğu görülmektedir.

Geçerlik ve güvenilirlik analizleri sonucunda araştırmada kullanılan öğretmenlere yönelik program değerlendirme ile ilgili problemleri belirleme anketinin programın boyutlarına göre geçerlik ve güvenilirliğinin sağlandığı söylenebilir.

3.3.3. Maarif Müfettişi/Okul İdarecilerine Yönelik Program Değerlendirme İle İlgili Problemleri Belirleme Anketi

Maarif müfettişi/okul idarecilerine yönelik olarak hazırlanan “Program Değerlendirme İle İlgili Problemleri Belirleme Anketi” 5’li likert tipinde olup yanıt seçenekleri “Tamamen Katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Kararsızım”, “Katılmıyorum”, “Hiç Katılmıyorum” şeklindedir. Maarif müfettişi/okul idarecileri için geliştirilen ankette, Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri, Sosyal Bilgiler/İTA, İngilizce ve DKAB

ders programının kazanım, içerik, öğrenme-öğretme ve ölçme-değerlendirme süreci boyutlarının her biri için 8 madde, derslerin her biri için 32 madde, toplamda 192 madde yer almaktadır. Ankette, maarif müfettişi/okul idarecilerinden araştırmanın bağımsız değişkenlerinden olan kıdem bilgisi istenmektedir. Ankette yer alan maddeler ve maddelerin değerlendirdiği özellikler programın boyutlarına göre gruplandırılarak aşağıdaki tablolarda verilmiştir:

Tablo 7: Maarif Müfettişi/Okul İdarecilerine Yönelik Program Değerlendirme İle İlgili Problemleri Belirleme Anketinde Yer Alan Maddelerin Programın Boyutlarına Göre Değerlendirdiği Program Özelliği

Programın Boyutları	Madde No	Değerlendirdiği Program Özelliği
Kazanım İçerik Öğrenme-öğretme süreci Ölçme-değerlendirme süreci	1	İşlevsellik
	2	Çerçeve olma
	3	Esneklik
	4	Toplumsal değerlerle ve Milli Eğitim'in genel amaçlarıyla uyumlu olma
	5	Uygulanabilirlik
	6	Değişmez ve genel unsurları içerme
	7	Bilimsellik
	8	Güncellik (Dinamiklik)

Maarif müfettişi/okul idarecileri ile yapılan çalışmada örneklemin yeterince büyük olmamasından dolayı (N=31) maarif müfettişi/okul idarecilerine yönelik geliştirilen anketten elde edilen veriler için betimsel istatistik yapılmıştır. Maarif müfettişi/okul idarecilerine yönelik program değerlendirme ile ilgili problemleri belirleme anketinin geçerliği için iki yol benimsenmiştir.

İlk olarak anket uzman görüşüne sunulmuştur. Eğitim Programları ve Öğretimi anabilim dalından iki öğretim görevlisinden alınan görüşler doğrultusunda gerekli değişiklikler yapılarak anketin kapsam geçerliği sağlanmıştır. İkinci olarak, ankete katılanların görüşleri alınmıştır. Anketin amacı ile ankete katılan kişilerin anketle ilgili görüşleri karşılaştırılarak anketin iç tutarlığı sağlanmıştır.

3.4. Verilerin Toplanması

Program değerlendirme ile ilgili problemleri belirleme anketleri, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Etik Kurulu'ndan (Ek-4) ve Samsun İl MEM'den (Ek-5) alınan izinlerle 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Samsun ili Atakum, Canik, İlkadım ve Bafra ilçelerindeki ortaokullarda 437 öğrenciye, 78 Türkçe öğretmeni, 77 Matematik öğretmeni, 87 Fen Bilimleri öğretmeni, 56 Sosyal Bilgiler/ITA öğretmeni, 57 İngilizce

öğretmeni ve 48 DKAB öğretmeni olmak üzere toplam 403 öğretmene ve 31 maarif müfettişi/okul idarecisine uygulanmıştır. Anketler araştırmacı tarafından bizzat uygulanmış, uygulama öncesinde ankete katılanlara gerekli açıklamalar yapılmış, böylece tüm soruların eksiksiz yanıtlanması sağlanmıştır. Anketlerin uygulanması, öğrencilerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin her biri için yaklaşık 30 dk, öğretmenlerin her biri için yaklaşık 5 dk. sürmüştür.

3.5. Verilerin Analizi

Program değerlendirme ile ilgili problemleri belirleme anketlerinden elde edilen verilerin bir istatistik programına veri girişi yapılarak, veriler analiz edilmiştir. Katılımcılara ait sınıf düzeyi ve kıdem değişkenlerine ait veriler, frekans ve yüzde olarak analiz edilmiştir. Anketlerden elde edilen diğer verilerin betimsel istatistiği, frekans, yüzde, aritmetik ortalama, ortalamanın ortalaması, standart sapma analizleri ile tabloleştirilmiştir. Katılımcıların program değerlendirme ile ilgili problemlerinin sınıf düzeyi ve kıdem değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını araştırmak için ANOVA analizi yapılmıştır. Farklılık varsa farklılığın kaynağını belirlemek amacıyla Post-Hoc testi uygulanmıştır. Veri analizlerinde anlamlılık düzeyi $p=0.05$ olarak alınmıştır. Araştırmada, katılımcıların program değerlendirme ile ilgili problemlerinin düzeyi belirlenirken aşağıdaki tabloda yer alan sınırlar ve gruplamalar temel alınmıştır:

Tablo 8: Veri Toplama Araçlarındaki Seçeneklere İlişkin Sınırlar ve Gruplamalar (Yüksel, 2010)

Seçenekler	Sınırlar	Düzeyler	Sınırlar
Tamamen Katılıyorum	4.30 – 5.00	Katılıyorum	3.50 – 5.00
Katılıyorum	3.50 – 4.29		
Kararsızım	2.70 – 3.49	Kararsızım	2.70 – 3.49
Katılmıyorum	1.90 – 2.69	Katılmıyorum	1.00 – 2.69
Hiç Katılmıyorum	1.00 – 1.89		

Sonuç olarak veri toplama araçlarındaki herhangi bir maddenin aritmetik ortalaması;

- 3.50 – 5.00 arasında veya bu değerlere eşitse katılımcıların maddede belirtilen görüşe katıldığı,
- 2.70 – 3.49 arasında veya bu değerlere eşitse katılımcıların maddede belirtilen görüşle ilgili kararsız olduğu ya da kısmen katıldığı,

- 1.00 – 2.69 arasında veya bu değerlere eşitse katılımcıların maddede belirtilen görüşe katılmadığı şeklinde değerlendirilmiştir.



DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde program değerlendirme ile ilgili problemleri belirlemeye yönelik olarak öğretmen, öğrenci, okul idarecileri ve maarif müfettişlerinden toplanan verilerin istatistiksel analizi sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bulgular, araştırmanın amacına ve alt amaçlarına uygun olarak ele alınmıştır.

4.1. Öğrencilerin Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerine İlişkin Betimsel İstatistikler ve Problemlerin Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Değişimi

Bu bölümde öğrencilerin Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri, Sosyal Bilgiler/İTA, İngilizce ve DKAB dersleri ile bu derslerin kazanım, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme süreci boyutlarına ait program değerlendirme ile ilgili problemlerine ilişkin betimsel istatistiklere yer verilmiş, problemlerin sınıf düzeyi değişkenine göre değişimi incelenmiştir.

4.1.1. Öğrencilerin “Türkçe” Dersine Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Öğrencilerin Türkçe dersine ait program değerlendirme ile ilgili problemlerine ilişkin betimsel istatistik sonuçları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9: Öğrencilerin Türkçe Dersine Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Programın Boyutları	Madde No	N	\bar{X}	SS	1		2		3		4		5		\bar{X}
					f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Kazanım	1	437	4.29	.95	10	2.3	21	4.8	30	6.9	146	33.4	230	52.6	3.87
	2	437	3.97	1.16	25	5.7	29	6.6	65	14.9	132	30.2	186	42.6	
	3	437	4.06	1.05	8	1.8	41	9.4	56	12.8	144	33.0	188	43.0	
	4	437	4.14	1.08	17	3.9	31	7.1	32	7.3	153	35.0	204	46.7	
	5	437	4.12	1.01	12	2.7	28	6.4	43	9.8	165	37.8	189	43.2	
	6	437	4.02	1.14	14	3.2	49	11.2	47	10.8	131	30.0	196	44.9	
	7	437	3.71	1.29	31	7.1	70	16.0	47	10.8	133	30.4	156	35.7	
	8	437	2.67	1.38	113	25.9	106	24.3	93	21.3	62	14.2	63	14.4	
İçerik	1	437	2.93	1.51	115	26.3	77	17.6	62	14.2	91	20.8	92	21.1	3.89
	2	437	3.91	1.24	31	7.1	39	8.9	52	11.9	132	30.2	183	41.9	
	3	437	3.90	1.27	34	7.8	43	9.8	44	10.1	127	29.1	189	43.2	
	4	437	4.07	1.14	22	5.0	27	6.2	56	12.8	126	28.8	206	47.1	
	5	437	4.44	.86	7	1.6	12	2.7	30	6.9	119	27.2	269	61.6	
	6	437	4.04	1.14	23	5.3	36	8.2	30	6.9	158	36.2	190	43.5	
	7	437	3.90	1.18	22	5.0	48	11.0	50	11.4	148	33.9	169	38.7	
	8	437	3.93	1.19	24	5.5	40	9.2	63	14.4	126	28.8	184	42.1	
Öğrenme-Öğretme Süreci	1	437	4.10	1.14	22	5.0	26	5.9	55	12.6	117	26.8	217	49.7	3.76
	2	437	3.91	1.22	31	7.1	36	8.2	53	12.1	137	31.4	180	41.2	
	3	437	4.02	1.15	16	3.7	45	10.3	52	11.9	127	29.1	197	45.1	
	4	437	4.09	1.13	20	4.6	33	7.6	43	9.8	131	30.0	210	48.1	
	5	437	3.30	1.47	70	16.0	86	19.7	56	12.8	95	21.7	130	29.7	
	6	437	3.91	1.22	23	5.3	49	11.2	60	13.7	116	26.5	189	43.2	
	7	437	3.18	1.51	91	20.8	68	15.6	73	16.7	82	18.8	123	28.1	
	8	437	3.53	1.39	50	11.4	69	15.8	67	15.3	102	23.3	149	34.1	
Ölçme-Değerlendirme Süreci	1	437	4.29	1.03	14	3.2	22	5.0	36	8.2	117	26.8	248	56.8	3.85
	2	437	3.58	1.29	37	8.5	68	15.6	66	15.1	135	30.9	131	30.0	
	3	437	3.82	1.17	21	4.8	52	11.9	65	14.9	146	33.4	153	35.0	
	4	437	3.88	1.23	27	6.2	48	11.0	54	12.4	130	29.7	178	40.7	
	5	437	4.06	1.12	21	4.8	29	6.6	49	11.2	142	32.5	196	44.9	
	6	437	3.65	1.34	40	9.2	64	14.6	60	13.7	118	27.0	155	35.5	
	7	437	3.78	1.32	33	7.6	61	14.0	57	13.0	104	23.8	182	41.6	
	8	437	3.78	1.25	25	5.7	63	14.4	62	14.2	122	27.9	165	37.8	

Tablo 9’da maddelerin ortalaması incelendiğinde Türkçe ders programının kazanım boyutunda 1.maddenin ($\bar{X} = 4.29$, ss=.95) en yüksek, 8.maddenin ($\bar{X} = 2.67$, ss=1.38) ise en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Buna göre öğrencilerin “Bu derste öğretilmek istenenler günlük hayatta işime yarar” ifadesinin yer aldığı 1.maddeye çoğunlukla “Tamamen katılıyorum” yanıtını verdikleri, “Bu derste geçerliği olmayan, eski bilgileri de öğreniyorum” ifadesinin yer aldığı 8.maddeyi ise çoğunlukla “Kararsızım” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir.

Tablo 9’a göre Türkçe ders programının içerik boyutunda 5.maddenin ($\bar{X} = 4.44$, ss=.86) en yüksek, 1.maddenin ($\bar{X} = 2.93$, ss=1.51) ise en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Buna göre öğrencilerin “Bu derste öğrendiğim konular açık ve anlaşılır bilgilerden oluşmaktadır” ifadesinin yer aldığı 5.maddeye çoğunlukla “Tamamen katılıyorum” yanıtını verdikleri, “Bu derste öğrendiklerimi günlük hayatta

kullanamıyorum” ifadesinin yer aldığı 1.maddeyi ise çoğunlukla “Kararsızım” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir.

Tablo 9’da maddelerin ortalaması incelendiğinde Türkçe ders programının öğrenme-öğretme süreci boyutunda 1.maddenin ($\bar{X} = 4.10$, $ss=1.14$) en yüksek, 7.maddenin ($\bar{X} = 3.18$, $ss=1.51$) ise en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Buna göre öğrencilerin “Bu derste yaptığım etkinlikleri okul dışında günlük hayatta da yapabiliyorum” ifadesinin yer aldığı 1.maddeye çoğunlukla “Katılıyorum” yanıtını verdikleri, “Bu derste yaptığım etkinlikler bilimsel değil, gerçek dışıdır” ifadesinin yer aldığı 7.maddeyi ise çoğunlukla “Kararsızım” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir.

Tablo 9’da maddelerin ortalaması incelendiğinde Türkçe ders programının ölçme-değerlendirme süreci boyutunda 1.maddenin ($\bar{X} = 4.29$, $ss=1.03$) en yüksek, 2.maddenin ($\bar{X} = 3.58$, $ss=1.29$) ise en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Buna göre öğrencilerin “Bu derste yapılan sınavlarda ve diğer ölçme-değerlendirme etkinliklerinde, yalnızca derste öğrendiğim konulardan sorular soruluyor” ifadesinin yer aldığı 1.maddeye çoğunlukla “Tamamen katılıyorum” yanıtını verdikleri, “Başka bir okula da gitsem bu dersin sınavlarında yine benzer ya da aynı sorular sorulur” ifadesinin yer aldığı 2.maddeyi ise çoğunlukla “Katılıyorum” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir.

4.1.2. Türkçe Dersine Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerin Öğrencilerin Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Değişimi

Türkçe dersine ait program değerlendirme ile ilgili problemlerin öğrencilerin sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek, farklılık varsa farklılığın hangi yönde olduğunu saptamak için tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Post Hoc ve Tukey testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10: Farklı Sınıf Düzeyindeki Öğrencilerin Türkçe Ders Programının Boyutlarına Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Programın Boyutları	Sınıf Düzeyi	N	\bar{X}	SS
Kazanım	5	114	33,44	3,58
	6	106	30,70	4,52
	7	113	30,50	4,24

	8	104	29,13	5,02
	Toplam	437	30,99	4,61
İçerik	5	114	33,25	4,39
	6	106	30,59	5,52
	7	113	31,19	4,88
	8	104	29,26	5,91
	Toplam	437	31,12	5,37
Öğrenme-öğretme süreci	5	114	31,56	4,63
	6	106	29,32	4,98
	7	113	30,20	4,91
	8	104	28,93	5,11
	Toplam	437	30,04	4,99
Ölçme-değerlendirme süreci	5	114	32,95	4,97
	6	106	30,99	5,06
	7	113	30,39	5,79
	8	104	28,85	5,68
	Toplam	437	30,83	5,56

Tablo 10 incelendiğinde Türkçe ders programının her boyutunda 5.sınıf öğrencilerinin en yüksek, 8.sınıf öğrencilerinin ise en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. 5.sınıfların ortalaması, programın kazanım, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme süreci boyutları için sırasıyla; $\bar{X} = 33.44$, $\bar{X} = 33.25$, $\bar{X} = 31.56$, $\bar{X} = 32.95$ 'dir. Aynı boyutlar için 8.sınıfların ortalaması ise sırasıyla; $\bar{X} = 29.13$, $\bar{X} = 29.26$, $\bar{X} = 28.93$, $\bar{X} = 28.85$ 'dir.

Türkçe dersine ait program değerlendirme ile ilgili problemlerin öğrencilerin sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 11'de yer almaktadır.

Tablo 11: Farklı Sınıf Düzeyindeki Öğrencilerin Türkçe Ders Programının Boyutlarına Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerine İlişkin ANOVA Sonuçları

	Karelerin Toplamı	df	Ortalamaların Karesi	F	Sig.
--	-------------------	----	----------------------	---	------

Turkce KAZANIM tpm	Sınıflar arası	1077,19	3	359,06		
	Sınıf içi	8202,77	433	18,94	18,95	,000
	Total	9279,96	436			
Turkce ICERIK tpm	Sınıflar arası	909,06	3	303,02	11,25	,000
	Sınıf içi	11660,27	433	26,93		
	Total	12569,33	436			
TurkceOOSTplm	Sınıflar arası	448,93	3	149,64	6,23	,000
	Sınıf içi	10409,41	433	24,04		
	Total	10858,34	436			
TurkceDEGERLNDRMEtplm	Sınıflar arası	945,06	3	315,02	10,86	,000
	Sınıf içi	12559,08	433	29,01		
	Total	13504,14	436			

Tablo 11'e göre Türkçe ders programının tüm boyutları sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermektedir ($p=.000$). Boyutlara göre aralarında anlamlı farklılık olan sınıf düzeyleri Post Hoc testi ile belirlenmiş, sonuçlar Tablo 12, Tablo 13, Tablo 14 ve Tablo 15'de ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

Tablo 12: **Türkçe Ders Programının Kazanım Boyutuna Ait Program Değerlendirme ile İlgili Problemler ile Öğrencilerin Sınıf Düzeyleri Arasındaki Farklılık**

Sınıf Düzeyleri	5	6	7	8
5	-	$p=.000$	$p=.000$	$p=.000$
6	$p=.000$	-	-	$p=.047$
7	$p=.000$	-	-	-
8	$p=.000$	$p=.047$	-	-

Tablo 12'ye göre $p \leq .05$ olduğundan Türkçe dersine ait kazanımlarla ilgili maddelerde 5.sınıf ($\bar{X} = 33.44$, $ss=3.58$) ile 6.sınıf ($\bar{X} = 30.70$, $ss=4.52$) arasında 5.sınıf lehine anlamlı farklılık vardır ($p=.000$). 5.sınıf ($\bar{X} = 33.44$, $ss=3.58$) ile 7.sınıf ($\bar{X} = 30.50$, $ss=4.24$) arasında 5.sınıf lehine anlamlı farklılık görülmektedir ($p=.000$). 5.sınıf ($\bar{X} = 33.44$, $ss=3.58$) ile 8.sınıf ($\bar{X} = 29.13$, $ss=5.02$) arasında 5.sınıf lehine anlamlı farklılık vardır ($p=.000$). 6.sınıf ($\bar{X} = 30.70$, $ss=4.52$) ile 8.sınıf ($\bar{X} = 29.13$, $ss=5.02$) arasında 6.sınıf lehine anlamlı farklılık vardır ($p=.047$).

Tablo 13: **Türkçe** Ders Programının **İçerik** Boyutuna Ait Program Değerlendirme ile İlgili Problemler ile Öğrencilerin Sınıf Düzeyleri Arasındaki Farklılık

Sınıf Düzeyleri	5	6	7	8
5	-	p=.001	p=.015	p=.000
6	p=.001	-	-	-
7	p=.015	-	-	p=.033
8	p=.000	-	p=.033	-

Tablo 13'e göre $p \leq .05$ olduğundan Türkçe dersine ait içerikle ilgili maddelerde 5.sınıf ($\bar{X} = 33.25$, $ss = 4.39$) ile 6.sınıf ($\bar{X} = 30.59$, $ss = 5.52$) arasında 5.sınıf lehine anlamlı farklılık vardır ($p = .001$). 5.sınıf ($\bar{X} = 33.25$, $ss = 4.39$) ile 7.sınıf ($\bar{X} = 31.19$, $ss = 4.89$) arasında 5.sınıf lehine anlamlı farklılık görülmektedir ($p = .015$). 5.sınıf ($\bar{X} = 33.25$, $ss = 4.39$) ile 8.sınıf ($\bar{X} = 29.26$, $ss = 5.91$) arasında 5.sınıf lehine anlamlı farklılık vardır ($p = .000$). 7.sınıf ($\bar{X} = 31.19$, $ss = 4.89$) ile 8.sınıf ($\bar{X} = 29.26$, $ss = 5.91$) arasında 7.sınıf lehine anlamlı farklılık vardır ($p = .033$).

Tablo 14: **Türkçe** Ders Programının **Öğrenme-Öğretme Süreci** Boyutuna Ait Program Değerlendirme ile İlgili Problemler ile Öğrencilerin Sınıf Düzeyleri Arasındaki Farklılık

Sınıf Düzeyleri	5	6	7	8
5	-	p=.004	-	p=.001
6	p=.004	-	-	-
7	-	-	-	-
8	p=.001	-	-	-

Tablo 14'e göre $p \leq .05$ olduğundan Türkçe dersine ait öğrenme-öğretme süreci ilgili maddelerde 5.sınıf ($\bar{X} = 31.56$, $ss = 4.63$) ile 6.sınıf ($\bar{X} = 29.32$, $ss = 4.98$) arasında 5.sınıf lehine anlamlı farklılık vardır ($p = .004$). 5.sınıf ($\bar{X} = 31.56$, $ss = 4.63$) ile 8.sınıf ($\bar{X} = 28.93$, $ss = 5.11$) arasında 5.sınıf lehine anlamlı farklılık vardır ($p = .001$).

Tablo 15: **Türkçe** Ders Programının **Ölçme-Değerlendirme Süreci** Boyutuna Ait Program Değerlendirme ile İlgili Problemler ile Öğrencilerin Sınıf Düzeyleri Arasındaki Farklılık

Sınıf Düzeyleri	5	6	7	8
-----------------	---	---	---	---

5	-	p=.037	p=.002	p=.000
6	p=.037	-	-	p=.021
7	p=.002	-	-	-
8	p=.000	p=.021	-	-

Tablo 15'e göre $p \leq .05$ olduğundan Türkçe dersine ait ölçme- değerlendirme ile ilgili maddelerde 5.sınıf ($\bar{X} = 32.95$, $ss=4.97$) ile 6.sınıf ($\bar{X} = 30.99$, $ss=5.06$) arasında 5.sınıf lehine anlamlı farklılık vardır ($p=.037$). 5.sınıf ($\bar{X} = 32.95$, $ss=4.97$) ile 7.sınıf ($\bar{X} = 30.39$, $ss=5.79$) arasında 5.sınıf lehine anlamlı farklılık görülmektedir ($p=.002$). 5.sınıf ($\bar{X} = 32.95$, $ss=4.97$) ile 8.sınıf ($\bar{X} = 28.85$, $ss=5.68$) arasında 5.sınıf lehine anlamlı farklılık vardır ($p=.000$). 6.sınıf ($\bar{X} = 30.99$, $ss=5.06$) ile 8.sınıf ($\bar{X} = 28.85$, $ss=5.68$) arasında 6.sınıf lehine anlamlı farklılık vardır ($p=.021$).

Türkçe ders programının her bir boyutunu ayrı ayrı ele almanın yanı sıra öğrencilerin verdikleri yanıtlar, boyutlar göz önüne alınmaksızın dersin tamamı için de incelenmiştir. Sonuçlar tablo 16'da yer almaktadır.

Tablo 16: Farklı Sınıf Düzeyindeki Öğrencilerin Türkçe Dersinin Tamamına Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Sınıf Düzeyi	N	\bar{X}	SS
5	114	1.31	13.62
6	106	1.22	16.13
7	113	1.22	15.65
8	104	1.16	18.34
TOPLAM	437	1.23	16.81

Tablo 16 incelendiğinde Türkçe dersinin tamamında 5.sınıf öğrencilerinin ($\bar{X} = 1.31$, $ss=13.62$) en yüksek, 8.sınıf öğrencilerinin ($\bar{X} = 1.16$, $ss=18.34$) ise en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir.

Türkçe dersinin tamamına ait program değerlendirme ile ilgili problemlerin öğrencilerin sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları tablo 17'de yer almaktadır.

Tablo 17: Farklı Sınıf Düzeyindeki Öğrencilerin **Türkçe** Dersinin **Tamamına** Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerine İlişkin ANOVA Sonuçları

	Karelerin Toplamı	df	Ortalamaların Karesi	F	Sig.
Sınıflar arası	12781,84	3	4260,61	16,71	,000
Sınıf içi	110381,10	433	254,92		
Toplam	123162,94	436			

Tablo 17'ye göre Türkçe dersinin tamamı sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermektedir ($p=.000$). Aralarında anlamlı farklılık olan sınıf düzeyleri Post Hoc testi ile belirlenmiş, sonuçlar Tablo 18'de açıklanmıştır.

Tablo 18: **Türkçe** Dersinin **Tamamına** Ait Program Değerlendirme ile İlgili Problemler ile Öğrencilerin Sınıf Düzeyleri Arasındaki Farklılık

Sınıf Düzeyleri	5	6	7	8
5	-	$p=.000$	$p=.000$	$p=.000$
6	$p=.000$	-	-	-
7	$p=.000$	-	-	$p=.026$
8	$p=.000$	-	$p=.026$	-

Tablo 18'e göre $p \leq .05$ olduğundan Türkçe dersinin tamamına ait maddelerde 5.sınıf ($\bar{X} = 1.31$) ile 6.sınıf ($\bar{X} = 1.22$) arasında 5.sınıf lehine anlamlı farklılık vardır ($p=.000$). 5.sınıf ($\bar{X} = 1.31$) ile 7.sınıf ($\bar{X} = 1.22$) arasında 5.sınıf lehine anlamlı farklılık görülmektedir ($p=.000$). 5.sınıf ($\bar{X} = 1.31$) ile 8.sınıf ($\bar{X} = 1.16$) arasında 5.sınıf lehine anlamlı farklılık vardır ($p=.000$). 7.sınıf ($\bar{X} = 1.22$) ile 8.sınıf ($\bar{X} = 1.16$) arasında 7.sınıf lehine anlamlı farklılık vardır ($p=.026$).

4.1.3 Öğrencilerin “Matematik” Dersine Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Öğrencilerin Matematik dersine ait program değerlendirme ile ilgili problemlerine ilişkin betimsel istatistik sonuçları Tablo 19'da verilmiştir.

Tablo 19: Öğrencilerin **Matematik** Dersine Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Programın Boyutları	Madde No	N	\bar{X}	SS	1		2		3		4		5		\bar{X}
					f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Kazanım	1	437	4.20	1.04	14	3.2	28	6.4	34	7.8	141	32.3	220	50.3	3.72
	2	437	4.11	1.06	18	4.1	23	5.3	48	11.0	151	34.6	197	45.1	
	3	437	4.05	1.10	15	3.4	37	8.5	49	11.2	145	33.2	191	43.7	
	4	437	3.87	1.22	24	5.5	54	12.4	51	11.7	136	31.1	172	39.4	
	5	437	3.85	1.26	32	7.3	46	10.5	51	11.7	134	30.7	174	39.8	
	6	437	3.09	1.46	79	18.1	103	23.6	57	13.0	95	21.7	103	23.6	
	7	437	3.80	1.27	32	7.3	55	12.6	45	10.3	141	32.3	164	37.5	
	8	437	2.79	1.35	95	1.7	106	24.3	96	22.0	76	17.4	64	14.6	
İçerik	1	437	2.94	1.50	104	23.8	98	22.4	49	11.2	91	20.8	95	21.7	3.67
	2	437	3.94	1.20	26	5.9	37	8.5	58	13.3	132	30.2	184	42.1	
	3	437	3.75	1.34	41	9.4	56	12.8	47	10.8	122	27.9	171	39.1	
	4	437	3.77	1.31	43	9.8	44	10.1	48	11.0	137	31.4	165	37.8	
	5	437	4.13	1.17	25	5.7	30	6.9	32	7.3	128	29.3	222	50.8	
	6	437	3.18	1.41	68	15.6	98	22.4	55	12.6	119	27.2	97	22.2	
	7	437	3.90	1.22	26	5.9	43	9.8	62	14.2	123	28.1	183	41.9	
	8	437	3.81	1.25	28	6.4	54	12.4	59	13.5	127	29.1	169	38.7	
Öğrenme-Öğretme Süreci	1	437	3.93	1.24	28	6.4	47	10.8	42	9.6	131	30.0	189	43.2	3.61
	2	437	3.83	1.28	36	8.2	41	9.4	60	13.7	124	28.4	176	40.3	
	3	437	3.85	1.28	32	7.3	51	11.7	51	11.7	120	27.5	183	41.9	
	4	437	3.84	1.24	29	6.6	50	11.4	54	12.4	135	30.9	169	38.7	
	5	437	3.38	1.48	67	15.3	79	18.1	55	12.6	93	21.3	143	32.7	
	6	437	3.19	1.46	74	16.9	90	20.6	71	16.2	83	19.0	119	27.2	
	7	437	3.26	1.48	77	17.6	74	16.9	70	16.0	89	20.4	127	29.1	
	8	437	3.58	1.39	50	11.4	62	14.2	62	14.2	110	25.2	153	35.0	
Ölçme-Değerlendirme Süreci	1	437	4.14	1.15	21	4.8	36	8.2	30	6.9	125	28.6	225	51.5	3.64
	2	437	3.53	1.32	46	10.5	65	14.9	62	14.2	141	32.3	123	28.1	
	3	437	3.64	1.24	30	6.9	64	14.6	70	16.0	141	32.3	132	30.2	
	4	437	3.71	1.28	31	7.1	64	14.6	59	13.5	131	30.0	152	34.8	
	5	437	3.82	1.27	39	8.9	37	8.5	55	12.6	139	31.8	167	38.2	
	6	437	3.05	1.43	83	19.0	95	21.7	67	15.3	102	23.3	90	20.6	
	7	437	3.62	1.35	40	9.2	69	15.8	64	14.6	107	24.5	157	35.9	
	8	437	3.63	1.31	36	8.2	67	15.3	68	15.6	118	27.0	148	33.9	

Tablo 19’da maddelerin ortalaması incelendiğinde Matematik ders programının kazanım boyutunda 1.maddenin ($\bar{X} = 4.20$, $ss=1.04$) en yüksek, 8.maddenin ($\bar{X} = 2.79$, $ss=1.35$) ise en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Buna göre öğrencilerin “Bu derste öğretilmek istenenler günlük hayatta işime yarar” ifadesinin yer aldığı 1.maddeye çoğunlukla “Katılıyorum” yanıtını verdikleri, “Bu derste geçerliği olmayan, eski bilgileri de öğreniyorum” ifadesinin yer aldığı 8.maddeyi ise çoğunlukla “Kararsızım” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir.

Tablo 19’a göre Matematik ders programının içerik boyutunda 5.maddenin ($\bar{X} = 4.13$, $ss=1.17$) en yüksek, 1.maddenin ($\bar{X} = 2.94$, $ss=1.50$) ise en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Buna göre öğrencilerin “Bu derste öğrendiğim konular açık ve anlaşılır bilgilerden oluşmaktadır” ifadesinin yer aldığı 5.maddeye çoğunlukla “Katılıyorum” yanıtını verdikleri, “Bu derste öğrendiklerimi günlük hayatta kullanamıyorum” ifadesinin yer aldığı 1.maddeyi ise çoğunlukla “Kararsızım” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir.

Tablo 19’da maddelerin ortalaması incelendiğinde Matematik ders programının öğrenme-öğretme süreci boyutunda 1.maddenin ($\bar{X} = 3.93$, $ss=1.24$) en yüksek, 6.maddenin ($\bar{X} = 3.19$, $ss=1.46$) ise en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Buna göre öğrencilerin “Bu derste yaptığım etkinlikleri okul dışında günlük hayatta da yapabiliyorum” ifadesinin yer aldığı 1.maddeye çoğunlukla “Katılıyorum” yanıtını verdikleri, “Bu derste ülkemiz için önemli olan Milli Bayramlar ve önemli günlerle ilgili etkinlikler de yapıyoruz” ifadesinin yer aldığı 6.maddeyi ise çoğunlukla “Kararsızım” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir.

Tablo 19’da maddelerin ortalaması incelendiğinde Matematik ders programının ölçme-değerlendirme süreci boyutunda 1.maddenin ($\bar{X} = 4.14$, $ss=1.15$) en yüksek, 6.maddenin ($\bar{X} = 3.05$, $ss=1.43$) ise en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Buna göre öğrencilerin “Bu derste yapılan sınavlarda ve diğer ölçme-değerlendirme etkinliklerinde, yalnızca derste öğrendiğim konulardan sorular soruluyor” ifadesinin yer aldığı 1.maddeye çoğunlukla “Katılıyorum” yanıtını verdikleri, “Bu derste yapılan sınavlarda ve ölçme-değerlendirme etkinliklerinde ülkemiz için önemli olan Milli Bayramlar ve önemli günlerle ilgili sorular da soruluyor.” ifadesinin yer aldığı 6.maddeyi ise çoğunlukla “Kararsızım” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir.

4.1.4. “Matematik” Dersine Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerin Öğrencilerin “Sınıf Düzeyi” Değişkenine Göre Değişimi

Matematik dersine ait program değerlendirme ile ilgili problemlerin öğrencilerin sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek, farklılık varsa farklılığın hangi yönde olduğunu saptamak için tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Post Hoc ve Tukey testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20: Farklı Sınıf Düzeyindeki Öğrencilerin **Matematik** Ders Programının Boyutlarına Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Programın Boyutları	Sınıf Düzeyi	N	\bar{X}	SS
---------------------	--------------	---	-----------	----

MatematikKAZANIMtpltm	5	114	32,42	3,83
	6	106	29,26	4,63
	7	113	30,03	4,47
	8	104	27,07	5,365
	Toplam	437	29,76	4,95
MatematikICERIKtpltm	5	114	32,03	5,14
	6	106	29,09	5,29
	7	113	29,37	4,59
	8	104	26,96	6,03
	Toplam	437	29,42	5,55
MatematikOOSTpltm	5	114	31,24	4,38
	6	106	28,40	4,76
	7	113	28,31	4,78
	8	104	27,32	5,12
	Toplam	437	28,86	4,97
MatematikDEGERLNDRMEtpltm	5	114	31,62	5,20
	6	106	29,19	5,29
	7	113	28,58	5,88
	8	104	26,95	5,71
	Toplam	437	29,13	5,76

Tablo 20 incelendiğinde Matematik ders programının her boyutunda 5.sınıf öğrencilerinin en yüksek, 8.sınıf öğrencilerinin ise en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. 5.sınıfların ortalaması, programın kazanım, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme süreci boyutları için sırasıyla; $\bar{X} = 32.42$, $\bar{X} = 32.03$, $\bar{X} = 31.24$, $\bar{X} = 31.62$ 'dir. Aynı boyutlar için 8.sınıfların ortalaması ise sırasıyla; $\bar{X} = 27.07$, $\bar{X} = 26.96$, $\bar{X} = 27.32$, $\bar{X} = 26.95$ 'dir.

Matematik dersine ait program değerlendirme ile ilgili problemlerin öğrencilerin sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 21'de yer almaktadır.

Tablo 21: Farklı Sınıf Düzeyindeki Öğrencilerin **Matematik** Ders Programının Boyutlarına Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerine İlişkin ANOVA Sonuçları

		Karelerin Toplamı	df	Ortalamaların Karesi	F	Sig.
MatematikKAZANIM topl	Sınıflar arası	1595,94	3	531,98	25,31	,000
	Sınıf içi	9102,78	433	21,02		
	Toplam	10698,72	436			
MatematikICERIK topl	Sınıflar arası	1415,13	3	471,71	16,99	,000
	Sınıf içi	12025,39	433	27,77		
	Toplam	13440,53	436			
MatematikOOST topl	Sınıflar arası	948,55	3	316,18	13,98	,000
	Sınıf içi	9796,65	433	22,63		
	Toplam	10745,20	436			
MatematikDEGERLNDRME topl	Sınıflar arası	1236,93	3	412,31	13,50	,000
	Sınıf içi	13229,38	433	30,55		
	Toplam	14466,30	436			

Tablo 21'e göre Matematik ders programının tüm boyutları sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermektedir ($p=.000$). Boyutlara göre aralarında anlamlı farklılık olan sınıf düzeyleri Post Hoc testi ile belirlenmiş, sonuçlar Tablo 22, Tablo 23, Tablo 24 ve Tablo 25'de ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

Tablo 22: **Matematik** Ders Programının **Kazanım** Boyutuna Ait Program Değerlendirme ile İlgili Problemler ile Öğrencilerin Sınıf Düzeyleri Arasındaki Farklılık

Sınıf Düzeyleri	5	6	7	8
5	-	$p=.000$	$p=.001$	$p=.000$
6	$p=.000$	-	-	$p=.003$
7	$p=.001$	-	-	-
8	$p=.000$	$p=.003$	-	-

Tablo 22'ye göre $p \leq .05$ olduğundan Matematik dersine ait kazanımlarla ilgili maddelerde 5.sınıf ($\bar{X}=32.42$, $ss=3.83$) ile 6.sınıf ($\bar{X}=29.26$, $ss=4.63$) arasında 5.sınıf lehine anlamlı farklılık vardır ($p=.000$). 5.sınıf ($\bar{X}=32.42$, $ss=3.83$) ile 7.sınıf

(\bar{X} =30.03, ss=4.47) arasında 5.sınıf lehine anlamlı farklılık görülmektedir (p=.001). 5.sınıf (\bar{X} =32.42, ss=3.83) ile 8.sınıf (\bar{X} =27.07, ss=5.37) arasında 5.sınıf lehine anlamlı farklılık vardır (p=.000). 6.sınıf (\bar{X} =29.26, ss=4.63) ile 8.sınıf (\bar{X} =27.07, 5.37) arasında 6.sınıf lehine anlamlı farklılık vardır (p=.003).

Tablo 23: **Matematik** Ders Programının **İçerik** Boyutuna Ait Program Değerlendirme ile İlgili Problemler ile Öğrencilerin Sınıf Düzeyleri Arasındaki Farklılık

Sınıf Düzeyleri	5	6	7	8
5	-	p=.000	p=.001	p=.000
6	p=.000	-	-	p=.019
7	p=.001	-	-	p=.005
8	p=.000	p=.019	p=.005	-

Tablo 23'e göre $p \leq .05$ olduğundan Matematik dersine ait içerikle ilgili maddelerde 5.sınıf (\bar{X} =32.03, ss=5.14) ile 6.sınıf (\bar{X} =29.09, ss=5.29) arasında 5.sınıf lehine anlamlı farklılık vardır (p=.000). 5.sınıf (\bar{X} =32.03, ss=5.14) ile 7.sınıf (\bar{X} =29.37, ss=4.59) arasında 5.sınıf lehine anlamlı farklılık görülmektedir (p=.001). 5.sınıf (\bar{X} =32.03, ss=5.14) ile 8.sınıf (\bar{X} =26.96, ss=6.03) arasında 5.sınıf lehine anlamlı farklılık vardır (p=.000). 6.sınıf (\bar{X} =29.09, ss=5.29) ile 8.sınıf (\bar{X} =26.96, ss=6.03) arasında 6.sınıf lehine anlamlı farklılık görülmektedir (p=.019). 7.sınıf (\bar{X} =29.37, ss=4.59) ile 8.sınıf (\bar{X} =26.96, ss=6.03) arasında 7.sınıf lehine anlamlı farklılık vardır (p=.005).

Tablo 24: **Matematik** Ders Programının **Öğrenme-Öğretme Süreci** Boyutuna Ait Program Değerlendirme ile İlgili Problemler ile Öğrencilerin Sınıf Düzeyleri Arasındaki Farklılık

Sınıf Düzeyleri	5	6	7	8
5	-	p=.000	p=.000	p=.000
6	p=.000	-	-	-
7	p=.000	-	-	-
8	p=.000	-	-	-

Tablo 24'e göre $p \leq .05$ olduğundan Matematik dersine ait öğrenme-öğretme süreci ile ilgili maddelerde 5.sınıf ($\bar{X} = 31.24$, $ss=4.38$) ile 6.sınıf ($\bar{X} = 28.40$, $ss=4.76$) arasında 5.sınıf lehine anlamlı farklılık vardır ($p=.000$). 5.sınıf ($\bar{X} = 31.24$, $ss=4.38$) ile 7.sınıf ($\bar{X} = 28.31$, $ss=4.78$) arasında 5.sınıf lehine anlamlı farklılık görülmektedir ($p=.000$). 5.sınıf ($\bar{X} = 31.24$, $ss=4.38$) ile 8.sınıf ($\bar{X} = 27.32$, $ss=5.12$) arasında 5.sınıf lehine anlamlı farklılık vardır ($p=.000$).

Tablo 25: **Matematik** Ders Programının **Ölçme-Değerlendirme Süreci** Boyutuna Ait Program Değerlendirme ile İlgili Problemler ile Öğrencilerin Sınıf Düzeyleri Arasındaki Farklılık

Sınıf Düzeyleri	5	6	7	8
5	-	$p=.006$	$p=.000$	$p=.000$
6	$p=.006$	-	-	$p=.019$
7	$p=.000$	-	-	-
8	$p=.000$	$p=.019$	-	-

Tablo 25'e göre $p \leq .05$ olduğundan Matematik dersine ait ölçme-değerlendirme ile ilgili maddelerde 5.sınıf ($\bar{X} = 31.62$, $ss=5.20$) ile 6.sınıf ($\bar{X} = 29.19$, $ss=5.29$) arasında 5.sınıf lehine anlamlı farklılık vardır ($p=.006$). 5.sınıf ($\bar{X} = 31.62$, $ss=5.20$) ile 7.sınıf ($\bar{X} = 28.58$, $ss=5.88$) arasında 5.sınıf lehine anlamlı farklılık görülmektedir ($p=.000$). 5.sınıf ($\bar{X} = 31.62$, $ss=5.20$) ile 8.sınıf ($\bar{X} = 26.95$, $ss=5.71$) arasında 5.sınıf lehine anlamlı farklılık vardır ($p=.000$). 6.sınıf ($\bar{X} = 29.19$, $ss=5.29$) ile 8.sınıf ($\bar{X} = 26.95$, $ss=5.71$) arasında 6.sınıf lehine anlamlı farklılık vardır ($p=.019$).

Matematik ders programının her bir boyutunu ayrı ayrı ele almanın yanı sıra öğrencilerin verdikleri yanıtlar, boyutlar göz önüne alınmaksızın dersin tamamı için de incelenmiştir. Sonuçlar tablo 26'da yer almaktadır.

Tablo 26: Farklı Sınıf Düzeyindeki Öğrencilerin **Matematik** Dersinin **Tamamına** Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Sınıf Düzeyi	N	\bar{X}	SS
5	114	1,27	14,16
6	106	1,16	16,04

7	113	1,16	15,80
8	104	1,08	18,13
TOPLAM	437	1,17	17,38

Tablo 26 incelendiğinde Matematik dersinin tamamında 5.sınıf öğrencilerinin ($\bar{X}=1.27$, $ss=14.16$) en yüksek, 8.sınıf öğrencilerinin ($\bar{X}=1.08$, $ss=18.13$) ise en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir.

Matematik dersinin tamamına ait program değerlendirme ile ilgili problemlerin öğrencilerin sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları tablo 27’de yer almaktadır.

Tablo 27: Farklı Sınıf Düzeyindeki Öğrencilerin **Matematik** Dersinin **Tamamına** Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerine İlişkin ANOVA Sonuçları

	Karelerin Toplamı	df	Ortalamaların Karesi	F	Sig.
Sınıflar arası	20149,52	3	6716,51	26,09	,000
Sınıf içi	111489,91	433	257,48		
Toplam	131639,43	436			

Tablo 27’ye göre Matematik dersinin tamamı sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermektedir ($p=.000$). Aralarında anlamlı farklılık olan sınıf düzeyleri Post Hoc testi ile belirlenmiş, sonuçlar tablon 28’de açıklanmıştır.

Tablo 28: **Matematik** Dersinin **Tamamına** Ait Program Değerlendirme ile İlgili Problemler ile Öğrencilerin Sınıf Düzeyleri Arasındaki Farklılık

Sınıf Düzeyleri	5	6	7	8
5	-	$p=.000$	$p=.000$	$p=.000$
6	$p=.000$	-	-	$p=.003$
7	$p=.000$	-	-	$p=.002$
8	$p=.000$	$p=.003$	$p=.002$	-

Tablo 28’e göre $p \leq .05$ olduğundan Matematik dersinin tamamına ait maddelerde 5.sınıf ($\bar{X}=1.27$, $ss=14.16$) ile 6.sınıf ($\bar{X}=1.16$, $ss=16.04$) arasında 5.sınıf lehine anlamlı farklılık vardır ($p=.000$). 5.sınıf ($\bar{X}=1.27$, $ss=14.16$) ile 7.sınıf

($\bar{X}=1.16$, $ss=15.80$) arasında 5.sınıf lehine anlamlı farklılık görülmektedir ($p=.000$). 5.sınıf ($\bar{X}=1.27$, $ss=14.16$) ile 8.sınıf ($\bar{X}=1.08$, $ss=18.13$) arasında 5.sınıf lehine anlamlı farklılık vardır ($p=.000$). 6.sınıf ($\bar{X}=1.16$, $ss=16.04$) ile 8.sınıf ($\bar{X}=1.08$, $ss=18.13$) arasında 6.sınıf lehine anlamlı farklılık görülmektedir ($p=.003$). 7.sınıf ($\bar{X}=1.16$, $ss=15.80$) ile 8.sınıf ($\bar{X}=1.08$, $ss=18.13$) arasında 7.sınıf lehine anlamlı farklılık vardır ($p=.002$).

4.1.5. Öğrencilerin “Fen Bilimleri” Dersi İçin Program Değerlendirme İle İlgili Problemlere İlişkin Betimsel İstatistikler

Öğrencilerin Fen Bilimleri dersine ait program değerlendirme ile ilgili problemlerine ilişkin betimsel istatistik sonuçları tablo 29’da verilmiştir.

Tablo 29: Öğrencilerin **Fen Bilimleri** Dersine Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Programın Boyutları	Madde No	N	\bar{X}	SS	1		2		3		4		5		\bar{X}
					f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Kazanım	1	437	4.26	1.02	14	3.2	25	5.7	26	5.9	139	31.8	233	53.3	3.83
	2	437	4.07	1.10	15	3.4	35	8.0	53	12.1	137	31.4	197	45.1	
	3	437	4.09	1.03	11	2.5	32	7.3	50	11.4	157	35.9	187	42.8	
	4	437	4.02	1.13	21	4.8	34	7.8	45	10.3	154	35.2	183	41.9	
	5	437	4.05	1.11	21	4.8	30	6.9	44	10.1	153	35.0	189	43.2	
	6	437	3.34	1.38	51	11.7	96	22.0	61	14.0	110	25.2	119	27.2	
	7	437	4.10	1.14	16	3.7	44	10.1	35	8.0	126	28.8	216	49.4	
	8	437	2.70	1.35	104	23.8	113	25.9	90	20.6	71	16.2	59	13.5	
İçerik	1	437	3.01	1.48	100	22.9	86	19.7	54	12.4	105	24.0	92	21.1	3.79
	2	437	3.94	1.23	31	7.1	36	8.2	50	11.4	133	30.4	187	42.8	
	3	437	3.86	1.26	28	6.4	54	12.4	51	11.7	121	27.7	183	41.9	
	4	437	3.92	1.20	26	5.9	42	9.6	51	11.7	140	32.0	178	40.7	
	5	437	4.33	.98	9	2.1	26	5.9	29	6.6	122	27.9	251	57.4	
	6	437	3.27	1.41	59	13.5	101	23.1	49	11.2	117	26.8	111	25.4	
	7	437	4.11	1.10	16	3.7	32	7.3	53	12.1	123	28.1	213	48.7	
	8	437	3.90	1.26	30	6.9	46	10.5	53	12.1	116	26.5	192	43.9	
Öğrenme-Öğretme Süreci	1	437	4.04	1.18	25	5.7	36	8.2	38	8.7	137	31.4	201	46.0	3.69
	2	437	3.93	1.22	30	6.9	38	8.7	50	11.4	134	30.7	185	42.3	
	3	437	3.97	1.17	22	5.0	42	9.6	48	11.0	139	31.8	186	42.6	
	4	437	3.85	1.24	30	6.9	47	10.8	54	12.4	134	30.7	172	39.4	
	5	437	3.15	1.48	83	19.0	90	20.6	59	13.5	89	20.4	116	26.5	
	6	437	3.37	1.40	56	12.8	84	19.2	63	14.4	109	24.9	125	28.6	
	7	437	3.19	1.55	97	22.2	66	15.1	65	14.9	75	17.2	134	30.7	
	8	437	3.99	1.18	21	4.8	44	10.1	48	11.0	130	29.7	194	44.4	
Ölçme-Değerlendirme Süreci	1	437	4.22	1.05	14	3.2	28	6.4	35	8.0	129	29.5	231	52.9	3.74
	2	437	3.57	1.31	43	9.8	62	14.2	67	15.3	134	30.7	131	30.0	
	3	437	3.77	1.21	24	5.5	55	12.6	74	16.9	130	29.7	154	35.2	
	4	437	3.72	1.29	33	7.6	59	13.5	63	14.4	124	28.4	158	36.2	
	5	437	3.93	1.21	28	6.4	39	8.9	51	11.7	135	30.9	184	42.1	
	6	437	3.09	1.41	78	17.8	93	21.3	75	17.2	96	22.0	95	21.7	
	7	437	3.72	1.34	37	8.5	61	14.0	63	14.4	103	23.6	173	39.6	
	8	437	3.93	1.22	26	5.9	44	10.1	55	12.6	122	27.9	190	43.5	

Tablo 29’da maddelerin ortalaması incelendiğinde Fen Bilimleri ders programının kazanım boyutunda 1.maddenin ($\bar{X} = 4.26$, $ss=1.02$) en yüksek, 8.maddenin ($\bar{X} = 2.70$, $ss=1.35$) ise en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Buna göre öğrencilerin “Bu derste öğretilmek istenenler günlük hayatta işime yarar” ifadesinin yer aldığı 1.maddeye çoğunlukla “Tamamen Katılıyorum” yanıtını verdikleri, “Bu derste geçerliği olmayan, eski bilgileri de öğreniyorum” ifadesinin yer aldığı 8.maddeyi ise çoğunlukla “Kararsızım” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir.

Tablo 29’a göre Fen Bilimleri ders programının içerik boyutunda 5.maddenin ($\bar{X} = 4.33$, $ss=.98$) en yüksek, 1.maddenin ($\bar{X} = 3.01$, $ss=1.48$) ise en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Buna göre öğrencilerin “Bu derste öğrendiğim konular açık ve anlaşılır bilgilerden oluşmaktadır” ifadesinin yer aldığı 5.maddeye çoğunlukla “Tamamen Katılıyorum” yanıtını verdikleri, “Bu derste öğrendiklerimi günlük hayatta kullanamıyorum” ifadesinin yer aldığı 1.maddeyi ise çoğunlukla “Kararsızım” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir.

Tablo 29’da maddelerin ortalaması incelendiğinde Fen Bilimleri ders programının öğrenme-öğretme süreci boyutunda 1.maddenin ($\bar{X} = 4.04$, $ss=1.18$) en yüksek, 5.maddenin ($\bar{X} = 3.15$, $ss=1.48$) ise en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Buna göre öğrencilerin “Bu derste yaptığım etkinlikleri okul dışında günlük hayatta da yapabiliyorum” ifadesinin yer aldığı 1.maddeye çoğunlukla “Katılıyorum” yanıtını verdikleri, “Bu derste yaptığımız etkinlikler için kolay bulunamayan, pahalı malzemeler gerekmektedir” ifadesinin yer aldığı 5.maddeyi ise çoğunlukla “Kararsızım” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir.

Tablo 29’da maddelerin ortalaması incelendiğinde Fen Bilimleri ders programının ölçme-değerlendirme süreci boyutunda 1.maddenin ($\bar{X} = 4.22$, $ss=1.05$) en yüksek, 6.maddenin ($\bar{X} = 3.09$, $ss=1.41$) ise en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Buna göre öğrencilerin “Bu derste yapılan sınavlarda ve diğer ölçme-değerlendirme etkinliklerinde, yalnızca derste öğrendiğim konulardan sorular soruluyor” ifadesinin yer aldığı 1.maddeye çoğunlukla “Katılıyorum” yanıtını verdikleri, “Bu derste yapılan sınavlarda ve ölçme-değerlendirme etkinliklerinde ülkemiz için önemli olan Milli Bayramlar ve önemli günlerle ilgili sorular da soruluyor.” ifadesinin yer aldığı 6.maddeyi ise çoğunlukla “Kararsızım” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir.

4.1.6. “Fen Bilimleri” Dersine Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerin Öğrencilerin Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Değişimi

Fen Bilimleri dersine ait program değerlendirme ile ilgili problemlerin öğrencilerin sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek, farklılık varsa farklılığın hangi yönde olduğunu saptamak için tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Post Hoc ve Tukey testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar tablo 30’da verilmiştir.

Tablo 30: Farklı Sınıf Düzeyindeki Öğrencilerin **Fen Bilimleri** Ders Programının Boyutlarına Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Programın Boyutları	Sınıf Düzeyi	N	\bar{X}	SS
FenKAZANIMtplm	5	114	32,56	4,07
	6	106	30,38	5,16
	7	113	30,52	4,93
	8	104	28,89	4,80
	Toplam	437	30,63	4,91
FenICERIKtplm	5	114	32,22	4,83
	6	106	30,19	5,01
	7	113	30,37	4,71
	8	104	28,39	5,64
	Toplam	437	30,34	5,21
FenOOSTplm	5	114	30,78	4,70
	6	106	29,23	4,37
	7	113	29,48	4,69
	8	104	28,35	5,39
	Toplam	437	29,49	4,86
FenDEGERLNRMEtplm	5	114	31,99	5,19
	6	106	30,10	5,40
	7	113	29,54	5,60
	8	104	27,98	5,78
	Toplam	437	29,95	5,66

Tablo 30 incelendiğinde Fen Bilimleri ders programının her boyutunda 5.sınıf öğrencilerinin en yüksek, 8.sınıf öğrencilerinin ise en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. 5.sınıfların ortalaması, programın kazanım, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme süreci boyutları için sırasıyla; $\bar{X} = 32,56$, $\bar{X} = 32,22$, $\bar{X} = 30,78$, $\bar{X} = 31,99$ 'dir. Aynı boyutlar için 8.sınıfların ortalaması ise sırasıyla; $\bar{X} = 28,89$, $\bar{X} = 28,39$, $\bar{X} = 28,35$, $\bar{X} = 27,98$ 'dir.

Fen Bilimleri dersine ait program değerlendirme ile ilgili problemlerin öğrencilerin sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları tablo 31'de yer almaktadır.

Tablo 31: Farklı Sınıf Düzeyindeki Öğrencilerin **Fen Bilimleri** Ders Programının Boyutlarına Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerine İlişkin ANOVA Sonuçları

		Karelerin Toplamı	df	Ortalamaların Karesi	F	Sig.
FenKAZANIM tpm	Sınıflar arası	746,68	3	248,89	11,05	,000
	Sınıf içi	9753,01	433	22,52		
	Total	10499,68	436			
FenICERIK tpm	Sınıflar arası	798,91	3	266,30	10,45	,000
	Sınıf içi	11038,97	433	25,49		
	Total	11837,88	436			
FenOOST tpm	Sınıflar arası	333,36	3	111,12	4,83	,000
	Sınıf içi	9955,82	433	22,99		
	Total	10289,18	436			
FenDEGERLNDRME tpm	Sınıflar arası	899,800	3	299,93	9,95	,000
	Sınıf içi	13046,88	433	30,13		
	Total	13946,68	436			

Tablo 31'e göre Fen Bilimleri ders programının tüm boyutları sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermektedir ($p \leq 0,05$). Boyutlara göre aralarında anlamlı farklılık olan sınıf düzeyleri Post Hoc testi ile belirlenmiş, sonuçlar Tablo 32, Tablo 33, Tablo 34 ve Tablo 35'de ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

Tablo 32: **Fen Bilimleri** Ders Programının **Kazanım** Boyutuna Ait Program Değerlendirme ile İlgili Problemler ile Öğrencilerin Sınıf Düzeyleri Arasındaki Farklılık

Sınıf Düzeyleri	5	6	7	8
5	-	p=.004	p=.007	p=.000
6	p=.004	-	-	-
7	p=.007	-	-	-
8	p=.000	-	-	-

Tablo 32'ye göre $p \leq .05$ olduğundan Fen Bilimleri dersine ait kazanımlarla ilgili maddelerde 5.sınıf ($\bar{X} = 32.56$, $ss=4.07$) ile 6.sınıf ($\bar{X} = 30.38$, $ss=5.16$) arasında 5.sınıf lehine anlamlı farklılık vardır ($p=.004$). 5.sınıf ($\bar{X} = 32.56$, $ss=4.07$) ile 7.sınıf ($\bar{X} = 30.52$, $ss=4.93$) arasında 5.sınıf lehine anlamlı farklılık görülmektedir ($p=.007$). 5.sınıf ($\bar{X} = 32.56$, $ss=4.07$) ile 8.sınıf ($\bar{X} = 28.89$, $ss=4.80$) arasında 5.sınıf lehine anlamlı farklılık vardır ($p=.000$).

Tablo 33: **Fen Bilimleri** Ders Programının **İçerik** Boyutuna Ait Program Değerlendirme ile İlgili Problemler ile Öğrencilerin Sınıf Düzeyleri Arasındaki Farklılık

Sınıf Düzeyleri	5	6	7	8
5	-	p=.016	p=.031	p=.000
6	p=.016	-	-	-
7	p=.031	-	-	p=.022
8	p=.000	-	p=.022	-

Tablo 33'e göre $p \leq .05$ olduğundan Fen Bilimleri dersine ait içerikle ilgili maddelerde 5.sınıf ($\bar{X} = 32.22$, $ss=4.83$) ile 6.sınıf ($\bar{X} = 30.19$, $ss=5.02$) arasında 5.sınıf lehine anlamlı farklılık vardır ($p=.016$). 5.sınıf ($\bar{X} = 32.22$, $ss=4.83$) ile 7.sınıf ($\bar{X} = 30.37$, $ss=4.72$) arasında 5.sınıf lehine anlamlı farklılık görülmektedir ($p=.031$). 5.sınıf ($\bar{X} = 32.22$, $ss=4.83$) ile 8.sınıf ($\bar{X} = 28.39$, $ss=5.64$) arasında 5.sınıf lehine anlamlı farklılık vardır ($p=.000$). 7.sınıf ($\bar{X} = 30.37$, $ss=4.72$) ile 8.sınıf ($\bar{X} = 28.39$, $ss=5.64$) arasında 7.sınıf lehine anlamlı farklılık görülmektedir ($p=.022$).

Tablo 34: **Fen Bilimleri** Ders Programının **Öğrenme-Öğretme Süreci** Boyutuna Ait Program Değerlendirme ile İlgili Problemler ile Öğrencilerin Sınıf Düzeyleri Arasındaki Farklılık

Sınıf Düzeyleri	5	6	7	8
5	-	-	-	p=.001
6	-	-	-	-
7	-	-	-	-
8	p=.001	-	-	-

Tablo 34'e göre $p \leq .05$ olduğundan Fen Bilimleri dersine ait öğrenme-öğretme süreci ile ilgili maddelerde 5.sınıf ($\bar{X} = 30.78$, $ss=4.70$) ile 8.sınıf ($\bar{X} = 28.35$, $ss=5.39$) arasında 5.sınıf lehine anlamlı farklılık vardır ($p=.001$).

Tablo 35: **Fen Bilimleri** Ders Programının **Ölçme-Değerlendirme Süreci** Boyutuna Ait Program Değerlendirme ile İlgili Problemler ile Öğrencilerin Sınıf Düzeyleri Arasındaki Farklılık

Sınıf Düzeyleri	5	6	7	8
5	-	-	p=.005	p=.000
6	-	-	-	p=.027
7	p=.005	-	-	-
8	p=.000	p=.027	-	-

Tablo 35'e göre $p \leq .05$ olduğundan Fen Bilimleri dersine ait ölçme-değerlendirme ile ilgili maddelerde 5.sınıf ($\bar{X} = 31.99$, $ss=5.19$) ile 7.sınıf ($\bar{X} = 29.54$, $ss=5.60$) arasında 5.sınıf lehine anlamlı farklılık görülmektedir ($p=.005$). 5.sınıf ($\bar{X} = 31.99$, $ss=5.19$) ile 8.sınıf ($\bar{X} = 27.98$, $ss=5.78$) arasında 5.sınıf lehine anlamlı farklılık vardır ($p=.000$). 6.sınıf ($\bar{X} = 30.10$, $ss=5.40$) ile 8.sınıf ($\bar{X} = 27.98$, $ss=5.78$) arasında 6.sınıf lehine anlamlı farklılık vardır ($p=.027$).

Fen Bilimleri ders programının her bir boyutunu ayrı ayrı ele almanın yanı sıra öğrencilerin verdikleri yanıtlar, boyutlar göz önüne alınmaksızın dersin tamamı için de incelenmiştir. Sonuçlar tablo 36'da yer almaktadır.

Tablo 36.: Farklı Sınıf Düzeyindeki Öğrencilerin **Fen Bilimleri** Dersinin **Tamamına** Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Sınıf Düzeyi	N	\bar{X}	SS
5	114	1,28	15,10
6	106	1,20	16,14
7	113	1,20	16,23
8	104	1,14	17,86
TOPLAM	437	1,20	17,01

Tablo 36 incelendiğinde Fen Bilimleri dersinin tamamında 5.sınıf öğrencilerinin ($\bar{X}=1.28$, $ss=15.10$) en yüksek, 8.sınıf öğrencilerinin ($\bar{X}=1.14$, $ss=17.86$) ise en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir.

Fen Bilimleri dersinin tamamına ait program değerlendirme ile ilgili problemlerin öğrencilerin sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 37’de yer almaktadır.

Tablo 37: Farklı Sınıf Düzeyindeki Öğrencilerin **Fen Bilimleri** Dersinin **Tamamına** Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerine İlişkin ANOVA Sonuçları

	Karelerin Toplamı	df	Ortalamaların Karesi	F	Sig.
Sınıflar arası	10673,34	3	3557,78	13,35	,000
Sınıf içi	115439,77	433	266,61		
Toplam	126113,12	436			

Tablo 37’ye göre Fen Bilimleri dersinin tamamı sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermektedir ($p=.000$). Aralarında anlamlı farklılık olan sınıf düzeyleri Post Hoc testi ile belirlenmiş, sonuçlar Tablo 38’de açıklanmıştır.

Tablo 38: **Fen Bilimleri** Dersinin **Tamamına** Ait Program Değerlendirme ile İlgili Problemler ile Öğrencilerin Sınıf Düzeyleri Arasındaki Farklılık

Sınıf Düzeyleri	5	6	7	8
5	-	$p=.003$	$p=.003$	$p=.000$
6	$p=.003$	-	-	$p=.028$
7	$p=.003$	-	-	$p=.024$
8	$p=.000$	$p=.028$	$p=.024$	-

Tablo 38'e göre $p \leq 0.05$ olduğundan Fen Bilimleri dersinin tamamına ait maddelerde 5.sınıf ($\bar{X} = 1.28$, $ss = 15.10$) ile 6.sınıf ($\bar{X} = 1.20$, $ss = 16.14$) arasında 5.sınıf lehine anlamlı farklılık vardır ($p = 0.003$). 5.sınıf ($\bar{X} = 1.28$, $ss = 15.10$) ile 7.sınıf ($\bar{X} = 1.20$, $ss = 16.23$) arasında 5.sınıf lehine anlamlı farklılık görülmektedir ($p = 0.003$). 5.sınıf ($\bar{X} = 1.28$, $ss = 15.10$) ile 8.sınıf ($\bar{X} = 1.14$, $ss = 17.86$) arasında 5.sınıf lehine anlamlı farklılık vardır ($p = 0.000$). 6.sınıf ($\bar{X} = 1.20$, $ss = 16.14$) ile 8.sınıf ($\bar{X} = 1.14$, $ss = 17.86$) arasında 6.sınıf lehine anlamlı farklılık görülmektedir ($p = 0.028$). 7.sınıf ($\bar{X} = 1.20$, $ss = 16.23$) ile 8.sınıf ($\bar{X} = 1.14$, $ss = 17.86$) arasında 7.sınıf lehine anlamlı farklılık vardır ($p = 0.024$).

4.1.7. Öğrencilerin “Sosyal Bilgiler/ITA” Dersine Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Öğrencilerin Sosyal Bilgiler/ITA dersine ait program değerlendirme ile ilgili problemlerine ilişkin betimsel istatistik sonuçları Tablo 39’da verilmiştir.

Tablo 39: Öğrencilerin Sosyal Bilgiler/ITA Dersine Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Programın Boyutları	Madde No	N	\bar{X}	SS	1		2		3		4		5		\bar{X}
					f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Kazanım	1	437	4.09	1.09	19	4.3	31	7.1	35	8.0	157	35.9	195	44.6	3.80
	2	437	3.93	1.19	26	5.9	39	8.9	51	11.7	143	32.7	178	40.7	
	3	437	4.06	1.07	15	3.4	35	8.0	43	9.8	159	36.4	185	42.3	
	4	437	4.15	1.10	19	4.3	28	6.4	39	8.9	135	30.9	216	49.4	
	5	437	3.91	1.18	27	6.2	37	8.5	52	11.9	154	35.2	167	38.2	
	6	437	3.97	1.21	28	6.4	37	8.5	44	10.1	138	31.6	190	43.5	
	7	437	3.86	1.24	27	6.2	55	12.6	41	9.4	142	32.5	172	39.4	
	8	437	2.38	1.34	153	35	107	24.5	80	18.3	51	11.7	46	10.5	
İçerik	1	437	3.02	1.46	95	21.7	86	19.7	59	13.5	109	24.9	88	20.1	3.90
	2	437	3.98	1.17	24	5.5	34	7.8	57	13.0	133	30.4	189	43.2	
	3	437	4.00	1.22	30	6.9	34	7.8	44	10.1	128	29.3	201	46.0	
	4	437	4.10	1.10	18	4.1	28	6.4	53	12.1	132	30.2	206	47.1	
	5	437	4.28	1.02	15	3.4	22	5.0	29	6.6	130	29.7	241	55.1	
	6	437	4.09	1.16	23	5.3	36	8.2	30	6.9	139	31.8	209	47.8	
	7	437	3.93	1.12	18	4.1	41	9.4	61	14.0	151	34.6	166	38.0	
	8	437	3.82	1.30	34	7.8	49	11.2	61	14.0	110	25.2	183	41.9	
Öğrenme-Öğretme Süreci	1	437	3.95	1.24	32	7.3	36	8.2	49	11.2	126	28.8	194	44.4	3.74
	2	437	3.92	1.20	24	5.5	43	9.8	60	13.7	125	28.6	185	42.3	
	3	437	4.02	1.16	19	4.3	41	9.4	51	11.7	126	28.8	200	45.8	
	4	437	4.03	1.21	28	6.5	37	8.5	35	8.0	131	30.0	206	47.1	
	5	437	3.36	1.49	67	15.3	86	19.7	52	11.9	88	20.1	144	33.0	
	6	437	3.85	1.27	29	6.6	51	11.7	61	14.0	112	25.6	184	42.1	
	7	437	3.22	1.49	81	18.5	77	17.6	68	15.6	85	19.5	126	28.8	
	8	437	3.61	1.36	45	10.3	63	14.4	63	14.4	114	26.1	152	34.8	
Ölçme-Değerlendirme	1	437	4.18	1.10	15	3.4	34	7.8	42	9.6	114	26.1	232	53.1	
	2	437	3.56	1.30	42	9.6	58	13.3	77	17.6	132	30.2	128	29.3	
	3	437	3.71	1.23	30	6.9	55	12.6	66	15.1	145	33.2	141	32.3	

	4	437	4.00	1.17	22	5.0	38	8.7	51	11.7	131	30.0	195	44.6	3.82
	5	437	3.93	1.21	23	5.3	49	11.2	51	11.7	127	29.1	187	42.8	
	6	437	3.80	1.29	33	7.6	53	12.1	57	13.0	119	27.2	175	40.0	
	7	437	3.67	1.38	45	10.3	56	12.8	69	15.8	94	21.5	173	39.6	
	8	437	3.73	1.29	32	7.3	58	13.3	69	15.8	113	25.9	165	37.8	

Tablo 39’da maddelerin ortalaması incelendiğinde Sosyal Bilgiler/ITA ders programının kazanım boyutunda 4.maddenin ($\bar{X} = 4.15$, $ss=1.10$) en yüksek, 8.maddenin ($\bar{X} = 2.38$, $ss=1.34$) ise en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Buna göre öğrencilerin “Bu derste öğretilmek istenenler, ülkemizin toplumsal ve kültürel yapısına uygundur” ifadesinin yer aldığı 1.maddeye çoğunlukla “Katılıyorum” yanıtını verdikleri, “Bu derste geçerliği olmayan, eski bilgileri de öğreniyorum” ifadesinin yer aldığı 8.maddeyi ise çoğunlukla “Katılmıyorum” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir.

Tablo 39’a göre Sosyal Bilgiler/ITA ders programının içerik boyutunda 5.maddenin ($\bar{X} = 4.28$, $ss=1.02$) en yüksek, 1.maddenin ($\bar{X} = 3.02$, $ss=1.46$) ise en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Buna göre öğrencilerin “Bu derste öğrendiğim konular açık ve anlaşılır bilgilerden oluşmaktadır” ifadesinin yer aldığı 5.maddeye çoğunlukla “Tamamen Katılıyorum” yanıtını verdikleri, “Bu derste öğrendiklerimi günlük hayatta kullanamıyorum” ifadesinin yer aldığı 1.maddeyi ise çoğunlukla “Kararsızım” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir.

Tablo 39’da maddelerin ortalaması incelendiğinde Sosyal Bilgiler/ITA ders programının öğrenme-öğretme süreci boyutunda 4.maddenin ($\bar{X} = 4.03$, $ss=1.21$) en yüksek, 7.maddenin ($\bar{X} = 3.22$, $ss=1.49$) ise en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Buna göre öğrencilerin “Bu derste yaptığımız etkinlikler ülkemizin toplumsal ve kültürel yapısına uygundur” ifadesinin yer aldığı 1.maddeye çoğunlukla “Katılıyorum” yanıtını verdikleri, “Bu derste yaptığımız etkinlikler bilimsel değil, gerçek dışıdır” ifadesinin yer aldığı 7.maddeyi ise çoğunlukla “Kararsızım” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir.

Tablo 39’da maddelerin ortalaması incelendiğinde Sosyal Bilgiler/ITA ders programının ölçme-değerlendirme süreci boyutunda 1.maddenin ($\bar{X} = 4.18$, $ss=1.10$) en yüksek, 2.maddenin ($\bar{X} = 3.56$, $ss=1.30$) ise en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Buna göre öğrencilerin “Bu derste yapılan sınavlarda ve diğer ölçme-değerlendirme etkinliklerinde, yalnızca derste öğrendiğim konulardan sorular soruluyor” ifadesinin yer aldığı 1.maddeye çoğunlukla “Katılıyorum” yanıtını

verdikleri, “Başka bir okula da gitsem bu dersin sınavlarında yine benzer ya da aynı sorular sorulur” ifadesinin yer aldığı 2.maddeyi ise çoğunlukla “Katılıyorum” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir.

4.1.8. “Sosyal Bilgiler/ITA” Dersine Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerin Öğrencilerin Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Değişimi

Sosyal Bilgiler/ITA dersine ait program değerlendirme ile ilgili problemlerin öğrencilerin sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek, farklılık varsa farklılığın hangi yönde olduğunu saptamak için tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Post Hoc ve Tukey testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 40’da verilmiştir.

Tablo 40: Farklı Sınıf Düzeyindeki Öğrencilerin Sosyal Bilgiler/ITA Ders Programının Boyutlarına Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Programın Boyutları	Sınıf Düzeyi	N	\bar{X}	SS
SosyalKAZANIMtopl	5	114	32,97	3,85
	6	106	29,91	4,56
	7	113	30,44	4,47
	8	104	27,88	6,06
	Toplam	437	30,36	5,09
SosyalICERIKtopl	5	114	33,53	4,26
	6	106	30,93	5,09
	7	113	31,03	4,85
	8	104	29,16	6,00
	Toplam	437	31,22	5,29
SosyalOOSTopl	5	114	31,83	4,25
	6	106	29,15	5,30
	7	113	29,92	5,40
	8	104	28,79	5,72
	Toplam	437	29,96	5,30

SosyalDEGERLNDRMEtplm	5	114	33,26	5,30
	6	106	30,15	5,67
	7	113	30,35	5,67
	8	104	28,39	6,17
	Toplam	437	30,60	5,95

Tablo incelendiğinde Sosyal Bilgiler/ITA ders programının her boyutunda 5.sınıf öğrencilerinin en yüksek, 8.sınıf öğrencilerinin ise en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. 5.sınıfların ortalaması, programın kazanım, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme süreci boyutları için sırasıyla; $\bar{X} = 32,97$, $\bar{X} = 33,53$, $\bar{X} = 31,83$, $\bar{X} = 33,26$ 'dır. Aynı boyutlar için 8.sınıfların ortalaması ise sırasıyla; $\bar{X} = 27,88$, $\bar{X} = 29,16$, $\bar{X} = 28,79$, $\bar{X} = 28,39$ 'dir.

Sosyal Bilgiler/ITA dersine ait program değerlendirme ile ilgili problemlerin öğrencilerin sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 41'de yer almaktadır.

Tablo 41: Farklı Sınıf Düzeyindeki Öğrencilerin **Sosyal Bilgiler/ITA** Ders Programının Boyutlarına Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerine İlişkin ANOVA Sonuçları

		Karelerin Toplamı	df	Ortalamaların Karesi	F	Sig.
SosyalKAZANIMtplm	Sınıflar arası	1443,65	3	481,21	21,11	,000
	Sınıf içi	9871,23	433	22,80		
	Toplam	11314,87	436			
SosyalICERIKtplm	Sınıflar arası	1063,37	3	354,46	13,80	,000
	Sınıf içi	11122,98	433	25,69		
	Toplam	12186,35	436			
SosyalOOSTplm	Sınıflar arası	608,63	3	202,88	7,56	,000
	Sınıf içi	11627,71	433	26,85		
	Toplam	12236,34	436			
SosyalDEGERLNDRMEtplm	Sınıflar arası	1343,24	3	447,75	13,79	,000
	Sınıf içi	14064,07	433	32,48		
	Toplam	15407,31	436			

Tablo 41'e göre Sosyal Bilgiler/ITA ders programının tüm boyutları sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermektedir ($p=.000$). Boyutlara göre aralarında anlamlı farklılık olan sınıf düzeyleri Post Hoc testi ile belirlenmiş, sonuçlar Tablo 42, Tablo 43, Tablo 44 ve Tablo 45'de ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

Tablo 42: **Sosyal Bilgiler/ITA** Ders Programının **Kazanım** Boyutuna Ait Program Değerlendirme ile İlgili Problemler ile Öğrencilerin Sınıf Düzeyleri Arasındaki Farklılık

Sınıf Düzeyleri	5	6	7	8
5	-	$p=.000$	$p=.000$	$p=.000$
6	$p=.000$	-	-	$p=.012$
7	$p=.000$	-	-	$p=.001$
8	$p=.000$	$p=.012$	$p=.001$	-

Tablo 42'ye göre $p \leq .05$ olduğundan Sosyal Bilgiler/ITA dersine ait kazanımlarla ilgili maddelerde 5.sınıf ($\bar{X} = 32.97$, $ss=3.85$) ile 6.sınıf ($\bar{X} = 29.91$, $ss=4.56$) arasında 5.sınıf lehine anlamlı farklılık vardır ($p=.000$). 5.sınıf ($\bar{X} = 32.97$, $ss=3.85$) ile 7.sınıf ($\bar{X} = 30.44$, $ss=4.47$) arasında 5.sınıf lehine anlamlı farklılık görülmektedir ($p=.000$). 5.sınıf ($\bar{X} = 32.97$, $ss=3.85$) ile 8.sınıf ($\bar{X} = 27.88$, $ss=6.06$) arasında 5.sınıf lehine anlamlı farklılık vardır ($p=.000$). 6. sınıf ($\bar{X} = 29.91$, $ss=4.56$) ile 8.sınıf ($\bar{X} = 27.88$, $ss=6.06$) arasında 6.sınıf lehine anlamlı farklılık görülmektedir ($p=.012$). 7.sınıf ($\bar{X} = 30.44$, $ss=4.47$) ile 8.sınıf ($\bar{X} = 27.88$, $ss=6.06$) arasında 7.sınıf lehine anlamlı farklılık vardır ($p=.001$).

Tablo 43: **Sosyal Bilgiler/ITA** Ders Programının **İçerik** Boyutuna Ait Program Değerlendirme ile İlgili Problemler ile Öğrencilerin Sınıf Düzeyleri Arasındaki Farklılık

Sınıf Düzeyleri	5	6	7	8
5	-	$p=.001$	$p=.001$	$p=.000$
6	$p=.001$	-	-	-
7	$p=.001$	-	-	$p=.034$
8	$p=.000$	-	$p=.034$	-

Tablo 43'e göre $p \leq .05$ olduğundan Sosyal Bilgiler/ITA dersine ait içerikle ilgili maddelerde 5.sınıf ($\bar{X} = 33.53$, $ss=4.26$) ile 6.sınıf ($\bar{X} = 30.93$, $ss=5.09$) arasında 5.sınıf lehine anlamlı farklılık vardır ($p=.001$). 5.sınıf ($\bar{X} = 33.53$, $ss=4.26$) ile 7.sınıf ($\bar{X} = 31.03$, $ss=4.86$) arasında 5.sınıf lehine anlamlı farklılık görülmektedir ($p=.001$). 5.sınıf ($\bar{X} = 33.53$, $ss=4.26$) ile 8.sınıf ($\bar{X} = 29.16$, $ss=6.00$) arasında 5.sınıf lehine anlamlı farklılık vardır ($p=.000$). 7.sınıf ($\bar{X} = 31.03$, $ss=4.86$) ile 8.sınıf ($\bar{X} = 29.16$, $ss=6.00$) arasında 7.sınıf lehine anlamlı farklılık görülmektedir ($p=.034$).

Tablo 44: Sosyal Bilgiler/ITA Ders Programının Öğrenme-Öğretme Süreci Boyutuna Ait Program Değerlendirme ile İlgili Problemler ile Öğrencilerin Sınıf Düzeyleri Arasındaki Farklılık

Sınıf Düzeyleri	5	6	7	8
5	-	$p=.001$	$p=.030$	$p=.000$
6	$p=.001$	-	-	-
7	$p=.030$	-	-	-
8	$p=.000$	-	-	-

Tablo 44'e göre $p \leq .05$ olduğundan Sosyal Bilgiler/ITA dersine ait öğrenme-öğretme süreci ile ilgili maddelerde 5. sınıf ($\bar{X} = 31.83$, $ss=4.25$) ile 6.sınıf ($\bar{X} = 29.15$, $ss=5.30$) arasında 5.sınıf lehine anlamlı farklılık vardır ($p=.001$). 5.sınıf ($\bar{X} = 31.83$, $ss=4.25$) ile 7.sınıf ($\bar{X} = 29.92$, $ss=5.40$) arasında 5.sınıf lehine anlamlı farklılık görülmektedir ($p=.030$). 5.sınıf ($\bar{X} = 31.83$, $ss=4.25$) ile 8.sınıf ($\bar{X} = 28.79$, $ss=5.72$) arasında 5.sınıf lehine anlamlı farklılık vardır ($p=.000$).

Tablo 45: Sosyal Bilgiler/ITA Ders Programının Ölçme-Değerlendirme Süreci Boyutuna Ait Program Değerlendirme ile İlgili Problemler ile Öğrencilerin Sınıf Düzeyleri Arasındaki Farklılık

Sınıf Düzeyleri	5	6	7	8
5	-	$p=.000$	$p=.001$	$p=.000$
6	$p=.000$	-	-	-
7	$p=.001$	-	-	-
8	$p=.000$	-	-	-

Tablo 45'e göre $p \leq 0.05$ olduğundan Sosyal Bilgiler/ITA dersine ait ölçme-değerlendirme ile ilgili maddelerde 5. sınıf ($\bar{X} = 33.26$, $ss=5.30$) ile 6.sınıf ($\bar{X} = 30.15$, $ss=5.67$) arasında 5.sınıf lehine anlamlı farklılık vardır ($p=.000$). 5.sınıf ($\bar{X} = 33.26$, $ss=5.30$) ile 7.sınıf ($\bar{X} = 30.35$, $ss=5.67$) arasında 5.sınıf lehine anlamlı farklılık görülmektedir ($p=.001$). 5.sınıf ($\bar{X} = 33.26$, $ss=5.30$) ile 8.sınıf ($\bar{X} = 28.39$, $ss=6.17$) arasında 5.sınıf lehine anlamlı farklılık vardır ($p=.000$).

Sosyal Bilgiler/ITA ders programının her bir boyutunu ayrı ayrı ele almanın yanı sıra öğrencilerin verdikleri yanıtlar, boyutlar göz önüne alınmaksızın dersin tamamı için de incelenmiştir. Sonuçlar Tablo 46'da yer almaktadır.

Tablo 46: Farklı Sınıf Düzeyindeki Öğrencilerin **Sosyal Bilgiler/ITA** Dersinin **Tamamına** Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Sınıf Düzeyi	N	\bar{X}	SS
5	114	1.32	13.96
6	106	1.20	17.45
7	113	1.22	16.23
8	104	1.14	20.73
TOPLAM	437	1.22	18.23

Tablo 46 incelendiğinde Sosyal Bilgiler/ITA dersinin tamamında 5.sınıf öğrencilerinin ($\bar{X} = 1.32$, $ss=13.96$) en yüksek, 8.sınıf öğrencilerinin ($\bar{X} = 1.14$, $ss=20.73$) ise en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir.

Sosyal Bilgiler/ITA dersinin tamamına ait program değerlendirme ile ilgili problemlerin öğrencilerin sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 47'de yer almaktadır.

Tablo 47: Farklı Sınıf Düzeyindeki Öğrencilerin **Sosyal Bilgiler/ITA** Dersinin **Tamamına** Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerine İlişkin ANOVA Sonuçları

	Karelerin Toplamı	df	Ortalamaların Karesi	F	Sig.
Sınıflar arası	17157,25	3	5719,08	19,38	,000
Sınıf içi	127759,79	433	295,06		
Toplam	144917,03	436			

Tablo 47'ye göre Sosyal Bilgiler/ITA dersinin tamamı sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermektedir ($p=.000$). Aralarında anlamlı farklılık olan sınıf düzeyleri Post Hoc testi ile belirlenmiş, sonuçlar Tablo 48'de açıklanmıştır.

Tablo 48: Sosyal Bilgiler/ITA Dersinin Tamamına Ait Program Değerlendirme ile İlgili Problemler ile Öğrencilerin Sınıf Düzeyleri Arasındaki Farklılık

Sınıf Düzeyleri	5	6	7	8
5	-	$p=.000$	$p=.000$	$p=.000$
6	$p=.000$	-	-	-
7	$p=.000$	-	-	-
8	$p=.000$	-	-	-

Tablo 48'e göre $p \leq .05$ olduğundan Sosyal Bilgiler/ITA dersinin tamamına ait maddelerde 5.sınıf ($\bar{X} = 1.32$, $ss=13.96$) ile 6.sınıf ($\bar{X} = 1.20$, $ss=17.45$) arasında 5.sınıf lehine anlamlı farklılık vardır ($p=.000$). 5.sınıf ($\bar{X} = 1.32$, $ss=13.96$) ile 7.sınıf ($\bar{X} = 1.22$, $ss=16.23$) arasında 5.sınıf lehine anlamlı farklılık görülmektedir ($p=.000$). 5.sınıf ($\bar{X} = 1.32$, $ss=13.96$) ile 8.sınıf ($\bar{X} = 1.14$, $ss=20.73$) arasında 5.sınıf lehine anlamlı farklılık vardır ($p=.000$).

4.1.9. Öğrencilerin “İngilizce” Dersine Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Öğrencilerin İngilizce dersine ait program değerlendirme ile ilgili problemlerine ilişkin betimsel istatistik sonuçları Tablo 49'da verilmiştir.

Tablo 49: Öğrencilerin İngilizce Dersine Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Programın Boyutları	Madde No	N	\bar{X}	SS	1		2		3		4		5		\bar{X}
					f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	

Kazanım	1	437	4.07	1.14	21	4.8	35	8.0	40	9.2	139	31.8	202	46.2	3.67
	2	437	4.03	1.12	18	4.1	34	7.8	56	12.8	136	31.1	193	44.2	
	3	437	3.82	1.19	28	6.4	39	8.9	71	16.2	143	32.7	156	35.7	
	4	437	3.79	1.24	31	7.1	46	10.5	69	15.8	131	30.0	160	36.6	
	5	437	3.77	1.26	36	8.2	41	9.4	70	16.0	132	30.2	158	36.2	
	6	437	3.33	1.39	58	13.3	83	19.0	73	16.7	105	24.0	118	27.0	
	7	437	3.62	1.32	39	8.9	68	15.6	58	13.3	126	28.8	146	33.4	
	8	437	2.91	1.39	89	20.4	95	21.7	98	22.4	77	17.6	78	17.8	
İçerik	1	437	2.97	1.46	101	23.1	83	19.0	70	16.0	96	22.0	87	19.9	3.65
	2	437	3.91	1.20	26	5.9	38	8.7	64	14.6	131	30.0	178	40.7	
	3	437	3.67	1.34	43	9.8	56	12.8	61	14.0	120	27.5	157	35.9	
	4	437	3.75	1.25	29	6.6	52	11.9	76	17.4	121	27.7	159	36.4	
	5	437	4.16	1.12	17	3.9	32	7.3	45	10.3	115	26.3	228	52.2	
	6	437	3.28	1.38	53	12.1	102	23.3	57	13.0	118	27.0	107	24.5	
	7	437	3.73	1.26	27	6.2	63	14.4	72	16.5	115	26.3	160	36.6	
	8	437	3.76	1.27	30	6.9	56	12.8	70	16.0	114	26.1	167	38.2	
Öğrenme-Öğretme Süreci	1	437	3.83	1.30	35	8.0	49	11.2	53	12.1	117	26.8	183	41.9	3.58
	2	437	3.84	1.26	33	7.6	43	9.8	60	13.7	125	28.6	176	40.3	
	3	437	3.90	1.21	20	4.6	56	12.8	57	13.0	119	27.2	185	42.3	
	4	437	3.68	1.33	44	10.1	51	11.7	60	13.7	126	28.8	156	35.7	
	5	437	3.40	1.46	70	16.0	66	15.1	56	12.8	108	24.7	137	31.4	
	6	437	3.26	1.39	59	13.5	88	20.1	82	18.8	95	21.7	113	25.9	
	7	437	3.22	1.49	85	19.5	66	15.1	79	18.1	83	19.0	124	28.4	
	8	437	3.51	1.41	53	12.1	70	16.0	66	15.1	99	22.7	149	34.1	
Ölçme-Değerlendirme Süreci	1	437	4.10	1.19	23	5.3	40	9.2	31	7.1	121	27.7	222	50.8	3.63
	2	437	3.50	1.31	43	9.8	69	15.8	73	16.7	131	30.0	121	27.7	
	3	437	3.60	1.26	33	7.6	65	14.9	76	17.4	133	30.4	130	29.7	
	4	437	3.63	1.30	43	9.8	50	11.4	73	16.7	132	30.2	139	31.8	
	5	437	3.90	1.23	32	7.3	33	7.6	62	14.2	130	29.7	180	41.2	
	6	437	3.03	1.40	82	18.8	90	20.6	80	18.3	101	23.1	84	19.2	
	7	437	3.66	1.37	46	10.5	58	13.3	63	14.4	104	23.8	166	38.0	
	8	437	3.64	1.34	38	8.7	69	15.8	63	14.4	108	24.7	159	36.4	

Tablo 49'a göre maddelerin ortalaması incelendiğinde İngilizce ders programının kazanım boyutunda 1.maddenin ($\bar{X} = 4.07$, $ss=1.14$) en yüksek, 8.maddenin ($\bar{X} = 2.91$, $ss=1.39$) ise en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Buna göre öğrencilerin “Bu derste öğretilmek istenenler günlük hayatta işime yarar” ifadesinin yer aldığı 1.maddeye çoğunlukla “Katılıyorum” yanıtını verdikleri, “Bu derste geçerliği olmayan, eski bilgileri de öğreniyorum” ifadesinin yer aldığı 8.maddeyi ise çoğunlukla “Kararsızım” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir.

Tablo 49'a göre İngilizce ders programının içerik boyutunda 5.maddenin ($\bar{X} = 4.16$, $ss=1.12$) en yüksek, 1.maddenin ($\bar{X} = 2.97$, $ss=1.46$) ise en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Buna göre öğrencilerin “Bu derste öğrendiğim konular açık ve anlaşılır bilgilerden oluşmaktadır” ifadesinin yer aldığı 5.maddeye çoğunlukla “Katılıyorum” yanıtını verdikleri, “Bu derste öğrendiklerimi günlük hayatta kullanamıyorum” ifadesinin yer aldığı 1.maddeyi ise çoğunlukla “Kararsızım” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir.

Tablo 49'da maddelerin ortalaması incelendiğinde İngilizce ders programının öğrenme-öğretme süreci boyutunda 3.maddenin ($\bar{X} = 3.90$, $ss=1.21$) en yüksek, 7.maddenin ($\bar{X} = 3.22$, $ss=1.49$) ise en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir.

Buna göre öğrencilerin “Öğretmenimiz bu dersi işlerken benim ve arkadaşlarımla ilgili ve ihtiyaçlarına, yaşadığımız yerin özelliklerine uygun etkinlikler seçiyor” ifadesinin yer aldığı 3.maddeye çoğunlukla “Katılıyorum” yanıtını verdikleri, “Bu derste yaptığımız etkinlikler bilimsel değil, gerçek dışıdır” ifadesinin yer aldığı 7.maddeyi ise çoğunlukla “Kararsızım” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir.

Tablo 49’da maddelerin ortalaması incelendiğinde İngilizce ders programının ölçme-değerlendirme süreci boyutunda 1.maddenin ($\bar{X} = 4.10$, $ss=1.19$) en yüksek, 6.maddenin ($\bar{X} = 3.03$, $ss=1.40$) ise en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Buna göre öğrencilerin “Bu derste yapılan sınavlarda ve diğer ölçme-değerlendirme etkinliklerinde, yalnızca derste öğrendiğim konulardan sorular soruluyor” ifadesinin yer aldığı 1.maddeye çoğunlukla “Katılıyorum” yanıtını verdikleri, “Bu derste yapılan sınavlarda ve ölçme-değerlendirme etkinliklerinde ülkemiz için önemli olan Milli Bayramlar ve önemli günlerle ilgili sorular da soruluyor.” ifadesinin yer aldığı 6.maddeyi ise çoğunlukla “Kararsızım” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir.

4.1.10. “İngilizce” Dersine Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerin Öğrencilerin Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Değişimi

İngilizce dersine ait program değerlendirme ile ilgili problemlerin öğrencilerin sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek, farklılık varsa farklılığın hangi yönde olduğunu saptamak için tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Post Hoc ve Tukey testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 50’de verilmiştir.

Tablo 50: Farklı Sınıf Düzeyindeki Öğrencilerin İngilizce Ders Programının Boyutlarına Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Programın Boyutları	Sınıf Düzeyi	N	\bar{X}	SS
İngilizceKAZANIMtplm	5	114	31,99	4,68
	6	106	28,51	5,05
	7	113	29,20	4,65
	8	104	27,39	5,39
	Toplam	437	29,33	5,21
İngilizceICERIKtplm	5	114	31,65	5,36

	6	106	28,48	5,27
	7	113	28,79	5,14
	8	104	27,79	5,45
	Toplam	437	29,22	5,49
İngilizceOOSTplm	5	114	30,45	4,75
	6	106	28,11	5,00
	7	113	28,21	5,24
	8	104	27,69	5,19
	Toplam	437	28,65	5,14
İngilizceDEGERLNDRMEtplm	5	114	31,54	5,49
	6	106	28,48	5,71
	7	113	28,47	6,22
	8	104	27,54	5,61
	Toplam	437	29,05	5,95

Tablo 50 incelendiğinde İngilizce ders programının her boyutunda 5.sınıf öğrencilerinin en yüksek, 8.sınıf öğrencilerinin ise en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. 5.sınıfların ortalaması, programın kazanım, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme süreci boyutları için sırasıyla; $\bar{X} = 31,99$, $\bar{X} = 31,65$, $\bar{X} = 30,45$, $\bar{X} = 31,54$ 'dür. Aynı boyutlar için 8.sınıfların ortalaması ise sırasıyla; $\bar{X} = 27,39$, $\bar{X} = 27,79$, $\bar{X} = 27,69$, $\bar{X} = 27,54$ 'dir.

İngilizce dersine ait program değerlendirme ile ilgili problemlerin öğrencilerin sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 51'de yer almaktadır.

Tablo 51: Farklı Sınıf Düzeyindeki Öğrencilerin **İngilizce** Ders Programının Boyutlarına Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerine İlişkin ANOVA Sonuçları

		Karelerin Toplamı	df	Ortalamaların Karesi	F	Sig.
İngilizceKAZANIMtplm	Sınıflar arası	1270,25	3	423,42	17,33	,000
	Sınıf içi	10580,64	433	24,44		

İngilizceİCERIKtplm	Toplam	11850,89	436			
	Sınıflar arası	964,79	3	321,60	11,44	,000
	Sınıf içi	12176,68	433	28,12		
	Toplam	13141,47	436			
İngilizceOOSTplm	Sınıflar arası	515,85	3	171,95	6,76	,000
	Sınıf içi	11019,88	433	25,45		
	Toplam	11535,73	436			
İngilizceDEGERLNDRMEtplm	Sınıflar arası	1019,06	3	339,69	10,21	,000
	Sınıf içi	14408,73	433	33,28		
	Toplam	15427,79	436			

Tablo 51'e göre İngilizce ders programının tüm boyutları sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermektedir ($p=.000$). Boyutlara göre aralarında anlamlı farklılık olan sınıf düzeyleri Post Hoc testi ile belirlenmiş, sonuçlar Tablo 52, Tablo 53, Tablo 54 ve Tablo 55'de ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

Tablo 52: **İngilizce** Ders Programının **Kazanım** Boyutuna Ait Program Değerlendirme ile İlgili Problemler ile Öğrencilerin Sınıf Düzeyleri Arasındaki Farklılık

Sınıf Düzeyleri	5	6	7	8
5	-	$p=.000$	$p=.000$	$p=.000$
6	$p=.000$	-	-	-
7	$p=.000$	-	-	-
8	$p=.000$	-	-	-

Tablo 52'ye göre $p \leq .05$ olduğundan İngilizce dersine ait kazanımlarla ilgili maddelerde 5.sınıf ($\bar{X} = 31.99$, $ss=4.68$) ile 6.sınıf ($\bar{X} = 28.51$, $ss=5.05$) arasında 5.sınıf lehine anlamlı farklılık vardır ($p=.000$). 5.sınıf ($\bar{X} = 31.99$, $ss=4.68$) ile 7.sınıf ($\bar{X} = 29.20$, $ss=4.65$) arasında 5.sınıf lehine anlamlı farklılık görülmektedir ($p=.000$). 5.sınıf ($\bar{X} = 31.99$, $ss=4.68$) ile 8.sınıf ($\bar{X} = 27.39$, $ss=5.39$) arasında 5.sınıf lehine anlamlı farklılık vardır ($p=.000$).

Tablo 53: **İngilizce** Ders Programının **İçerik** Boyutuna Ait Program Değerlendirme ile İlgili Problemler ile Öğrencilerin Sınıf Düzeyleri Arasındaki Farklılık

Sınıf Düzeyleri	5	6	7	8
5	-	p=.000	p=.000	p=.000
6	p=.000	-	-	-
7	p=.000	-	-	-
8	p=.000	-	-	-

Tablo 53'e göre $p \leq .05$ olduğundan İngilizce dersine ait içerikle ilgili maddelerde 5.sınıf ($\bar{X} = 31.65$, $ss=5.36$) ile 6.sınıf ($\bar{X} = 28.48$, $ss=5.27$) arasında 5.sınıf lehine anlamlı farklılık vardır ($p=.000$). 5.sınıf ($\bar{X} = 31.65$, $ss=5.36$) ile 7.sınıf ($\bar{X} = 28.79$, $ss=5.14$) arasında 5.sınıf lehine anlamlı farklılık görülmektedir ($p=.000$). 5.sınıf ($\bar{X} = 31.65$, $ss=5.36$) ile 8.sınıf ($\bar{X} = 27.79$, $ss=5.45$) arasında 5.sınıf lehine anlamlı farklılık vardır ($p=.000$).

Tablo 54: **İngilizce** Ders Programının **Öğrenme-Öğretme Süreci** Boyutuna Ait Program Değerlendirme ile İlgili Problemler ile Öğrencilerin Sınıf Düzeyleri Arasındaki Farklılık

Sınıf Düzeyleri	5	6	7	8
5	-	p=.004	p=.005	p=.000
6	p=.004	-	-	-
7	p=.005	-	-	-
8	p=.000	-	-	-

Tablo 54'e göre $p \leq .05$ olduğundan İngilizce dersine ait öğrenme-öğretme süreci ile ilgili maddelerde 5. sınıf ($\bar{X} = 30.45$, $ss=4.75$) ile 6.sınıf ($\bar{X} = 28.11$, $ss=5.00$) arasında 5.sınıf lehine anlamlı farklılık vardır ($p=.004$). 5.sınıf ($\bar{X} = 30.45$, $ss=4.75$) ile 7.sınıf ($\bar{X} = 28.21$, $ss=5.24$) arasında 5.sınıf lehine anlamlı farklılık görülmektedir ($p=.005$). 5.sınıf ($\bar{X} = 30.45$, $ss=4.75$) ile 8.sınıf ($\bar{X} = 27.69$, $ss=5.19$) arasında 5.sınıf lehine anlamlı farklılık vardır ($p=.000$).

Tablo 55: **İngilizce** Ders Programının **Ölçme-Değerlendirme Süreci** Boyutuna Ait Program Değerlendirme ile İlgili Problemler ile Öğrencilerin Sınıf Düzeyleri Arasındaki Farklılık

Sınıf Düzeyleri	5	6	7	8
-----------------	---	---	---	---

5	-	p=.000	p=.001	p=.000
6	p=.000	-	-	-
7	p=.001	-	-	-
8	p=.000	-	-	-

Tablo 55'e göre $p \leq 0.05$ olduğundan İngilizce dersine ait ölçme- değerlendirme ile ilgili maddelerde 5. sınıf ($\bar{X} = 31.54$, $ss=5.49$) ile 6.sınıf ($\bar{X} = 28.48$, $ss=5.71$) arasında 5.sınıf lehine anlamlı farklılık vardır ($p=.000$). 5.sınıf ($\bar{X} = 31.54$, $ss=5.49$) ile 7.sınıf ($\bar{X} = 28.47$, $ss=6.22$) arasında 5.sınıf lehine anlamlı farklılık görülmektedir ($p=.001$). 5.sınıf ($\bar{X} = 31.54$, $ss=5.49$) ile 8.sınıf ($\bar{X} = 27.54$, $ss=5.61$) arasında 5.sınıf lehine anlamlı farklılık vardır ($p=.000$).

İngilizce ders programının her bir boyutunu ayrı ayrı ele almanın yanı sıra öğrencilerin verdikleri yanıtlar, boyutlar göz önüne alınmaksızın dersin tamamı için de incelenmiştir. Sonuçlar Tablo 56'da yer almaktadır.

Tablo 56: Farklı Sınıf Düzeyindeki Öğrencilerin **İngilizce Dersinin Tamamına** Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Sınıf Düzeyi	N	\bar{X}	SS
5	114	1.26	16.25
6	106	1.14	17.46
7	113	1.15	16.91
8	104	1.10	17.56
TOPLAM	437	1.16	17.94

Tablo 56 incelendiğinde İngilizce dersinin tamamında 5.sınıf öğrencilerinin ($\bar{X} = 1.26$, $ss=16.25$) en yüksek, 8.sınıf öğrencilerinin ($\bar{X} = 1.10$, $ss=17.56$) ise en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir.

İngilizce dersinin tamamına ait program değerlendirme ile ilgili problemlerin öğrencilerin sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 57'de yer almaktadır.

Tablo 57: Farklı Sınıf Düzeyindeki Öğrencilerin **İngilizce Dersinin Tamamına** Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerine İlişkin ANOVA Sonuçları

	Karelerin Toplamı	df	Ortalamaların Karesi	F	Sig.
Sınıflar arası	14610,44	3	4870,15	16,78	,000
Sınıf içi	125670,37	433	290,23		
Toplam	140280,81	436			

Tablo 57'ye göre İngilizce dersinin tamamı sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermektedir (p=.000). Aralarında anlamlı farklılık olan sınıf düzeyleri Post Hoc testi ile belirlenmiş, sonuçlar Tablo 58'de açıklanmıştır.

Tablo 58: **İngilizce** Dersinin **Tamamına** Ait Program Değerlendirme ile İlgili Problemler ile Öğrencilerin Sınıf Düzeyleri Arasındaki Farklılık

Sınıf Düzeyleri	5	6	7	8
5	-	p=.000	p=.000	p=.000
6	p=.000	-	-	-
7	p=.000	-	-	-
8	p=.000	-	-	-

Tablo 58'e göre $p \leq .05$ olduğundan İngilizce dersinin tamamına ait maddelerde 5. sınıf ($\bar{X} = 1.26$, $ss = 16.25$) ile 6.sınıf ($\bar{X} = 1.14$, $ss = 17.46$) arasında 5.sınıf lehine anlamlı farklılık vardır (p=.000). 5.sınıf ($\bar{X} = 1.26$, $ss = 16.25$) ile 7.sınıf ($\bar{X} = 1.15$, $ss = 16.91$) arasında 5.sınıf lehine anlamlı farklılık görülmektedir (p=.000). 5.sınıf ($\bar{X} = 1.26$, $ss = 16.25$) ile 8.sınıf ($\bar{X} = 1.10$, $ss = 17.56$) arasında 5.sınıf lehine anlamlı farklılık vardır (p=.000).

4.1.11. Öğrencilerin "DKAB" Dersine Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Öğrencilerin DKAB dersine ait program değerlendirme ile ilgili problemlerine ilişkin betimsel istatistik sonuçları Tablo 59'da verilmiştir.

Tablo 59: Öğrencilerin **DKAB** Dersine Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Programın Boyutları	Madde No	N	\bar{X}	SS	1		2		3		4		5		\bar{X}
					f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Kazanım	1	437	4.39	.91	10	2.3	16	3.7	22	5.0	133	30.4	256	58.6	3.80
	2	437	3.94	1.16	25	5.7	31	7.1	64	14.6	142	32.5	175	40.0	
	3	437	4.13	1.04	12	2.7	32	7.3	44	10.1	147	33.6	202	46.2	
	4	437	4.24	.99	12	2.7	23	5.3	35	8.0	147	33.6	220	50.3	
	5	437	4.22	1.06	17	3.9	23	5.3	37	8.5	131	30.0	229	52.4	
	6	437	3.94	1.16	19	4.3	43	9.8	63	14.4	134	30.7	178	40.7	
	7	437	3.89	1.25	26	5.9	52	11.9	55	12.6	115	26.3	189	43.2	
	8	437	2.60	1.39	124	28.4	107	24.5	86	19.7	59	13.5	61	14.0	
İçerik	1	437	2.80	1.51	130	29.7	80	18.3	57	13.0	88	20.1	82	18.8	3.83
	2	437	3.96	1.20	23	5.3	45	10.3	52	11.9	124	28.4	193	44.2	
	3	437	4.00	1.24	29	6.6	40	9.2	44	10.1	114	26.1	210	48.1	
	4	437	4.09	1.11	20	4.6	24	5.5	62	14.2	124	28.4	207	47.4	
	5	437	4.39	.93	7	1.6	20	4.6	33	7.6	113	25.9	264	60.4	
	6	437	3.80	1.31	35	8.0	59	13.5	39	8.9	130	29.7	174	39.8	
	7	437	3.79	1.26	27	6.2	60	13.7	61	14.0	118	27.0	171	39.1	
	8	437	3.86	1.23	26	5.9	49	11.2	62	14.2	122	27.9	178	40.7	
Öğrenme-Öğretme Süreci	1	437	4.15	1.07	17	3.9	25	5.7	44	10.1	141	32.3	210	48.1	3.73
	2	437	3.98	1.21	26	5.9	38	8.7	56	12.8	116	26.5	201	46.0	
	3	437	4.03	1.17	18	4.1	45	10.3	49	11.2	119	27.2	206	47.1	
	4	437	4.02	1.19	26	5.9	34	7.8	46	10.5	129	29.5	202	46.2	
	5	437	3.37	1.47	68	15.6	76	17.4	57	13.0	97	22.2	139	31.8	
	6	437	3.68	1.33	38	8.7	61	14.0	67	15.3	109	24.9	162	37.1	
	7	437	3.09	1.53	100	22.9	75	17.2	68	15.6	74	16.9	120	27.5	
	8	437	3.54	1.41	51	11.7	70	16.0	65	14.9	94	21.5	157	35.9	
Ölçme-Değerlendirme Süreci	1	437	4.20	1.11	18	4.1	28	6.4	43	9.8	108	24.7	240	54.9	3.84
	2	437	3.61	1.26	35	8.0	61	14.0	72	16.5	142	32.5	127	29.1	
	3	437	3.87	1.21	25	5.7	46	10.5	63	14.4	131	30.0	172	39.4	
	4	437	3.87	1.19	26	5.9	40	9.2	64	14.6	140	32.0	167	38.2	
	5	437	4.07	1.15	20	4.6	34	7.8	51	11.7	121	27.7	211	48.3	
	6	437	3.60	1.31	39	8.9	62	14.2	73	16.7	123	28.1	140	32.0	
	7	437	3.79	1.32	38	8.7	49	11.2	64	14.6	104	23.8	182	41.6	
	8	437	3.72	1.26	26	5.9	66	15.1	70	16.0	117	26.8	158	36.2	

Tablo 59’da maddelerin ortalaması incelendiğinde DKAB ders programının kazanım boyutunda 1.maddenin ($\bar{X} = 4.39$, ss=.91) en yüksek, 8.maddenin ($\bar{X} = 2.60$, ss=1.39) ise en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Buna göre öğrencilerin “Bu derste öğretilmek istenenler günlük hayatta işime yarar” ifadesinin yer aldığı 1.maddeye çoğunlukla “Tamamen Katılıyorum” yanıtını verdikleri, “Bu derste geçerliği olmayan, eski bilgileri de öğreniyorum” ifadesinin yer aldığı 8.maddeyi ise çoğunlukla “Katılmıyorum” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir.

Tablo 59’a göre DKAB ders programının içerik boyutunda 5.maddenin ($\bar{X} = 4.39$, ss=.93) en yüksek, 1.maddenin ($\bar{X} = 2.80$, ss=1.51) ise en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Buna göre öğrencilerin “Bu derste öğrendiğim konular açık ve anlaşılır bilgilerden oluşmaktadır” ifadesinin yer aldığı 5.maddeye çoğunlukla “Tamamen Katılıyorum” yanıtını verdikleri, “Bu derste öğrendiklerimi günlük hayatta kullanamıyorum” ifadesinin yer aldığı 1.maddeyi ise çoğunlukla “Kararsızım” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir.

Tablo 59’da maddelerin ortalaması incelendiğinde DKAB ders programının öğrenme-öğretme süreci boyutunda 1.maddenin ($\bar{X} = 4.15$, $ss=1.07$) en yüksek, 7.maddenin ($\bar{X} = 3.09$, $ss=1.53$) ise en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Buna göre öğrencilerin “Bu derste yaptığım etkinlikleri okul dışında günlük hayatta da yapabiliyorum” ifadesinin yer aldığı 1.maddeye çoğunlukla “Katılıyorum” yanıtı verdikleri, “Bu derste yaptığımız etkinlikler bilimsel değil, gerçek dışıdır” ifadesinin yer aldığı 7.maddeyi ise çoğunlukla “Kararsızım” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir.

Tablo 59’da maddelerin ortalaması incelendiğinde DKAB ders programının ölçme-değerlendirme süreci boyutunda 1.maddenin ($\bar{X} = 4.20$, $ss=1.11$) en yüksek, 6.maddenin ($\bar{X} = 3.60$, $ss=1.31$) ise en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Buna göre öğrencilerin “Bu derste yapılan sınavlarda ve diğer ölçme-değerlendirme etkinliklerinde, yalnızca derste öğrendiğim konulardan sorular soruluyor” ifadesinin yer aldığı 1.maddeye çoğunlukla “Katılıyorum” yanıtı verdikleri, “Bu derste yapılan sınavlarda ve ölçme-değerlendirme etkinliklerinde ülkemiz için önemli olan Milli Bayramlar ve önemli günlerle ilgili sorular da soruluyor” ifadesinin yer aldığı 6.maddeyi ise çoğunlukla “Katılıyorum” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir.

4.1.12. “DKAB” Dersine Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerin Öğrencilerin Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Değişimi

DKAB dersine ait program değerlendirme ile ilgili problemlerin öğrencilerin sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek, farklılık varsa farklılığın hangi yönde olduğunu saptamak için tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Post Hoc ve Tukey testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar tablo 60’da verilmiştir.

Tablo 60: Farklı Sınıf Düzeyindeki Öğrencilerin **DKAB** Ders Programının Boyutlarına Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Programın Boyutları	Sınıf Düzeyi	N	\bar{X}	SS
DinKAZANIMtplm	5	114	32,91	4,09
	6	106	30,64	4,35

	7	113	31,63	3,90
	8	104	30,05	5,22
	Toplam	437	31,35	4,52
DinICERIKtplm	5	114	32,47	4,98
	6	106	29,95	5,23
	7	113	30,25	4,86
	8	104	29,93	5,56
	Toplam	437	30,68	5,25
DinOOSTplm	5	114	31,31	4,30
	6	106	29,26	5,08
	7	113	29,68	4,73
	8	104	29,08	5,30
	Toplam	437	29,86	4,92
DinDEGERLNDRMEtplm	5	114	33,06	5,28
	6	106	30,11	5,61
	7	113	30,25	5,63
	8	104	29,32	6,13
	Toplam	437	30,73	5,82

Tablo 60 incelendiğinde DKAB ders programının her boyutunda 5.sınıf öğrencilerinin en yüksek, 8.sınıf öğrencilerinin ise en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. 5.sınıfların ortalaması, programın kazanım, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme süreci boyutları için sırasıyla; $\bar{X} = 32.91$, $\bar{X} = 32.47$, $\bar{X} = 31.31$, $\bar{X} = 33.06$ 'dır. Aynı boyutlar için 8.sınıfların ortalaması ise sırasıyla; $\bar{X} = 30.05$, $\bar{X} = 29.93$, $\bar{X} = 29.08$, $\bar{X} = 29.32$ 'dir.

DKAB dersine ait program değerlendirme ile ilgili problemlerin öğrencilerin sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları tablo 61'de yer almaktadır.

Tablo 61: Farklı Sınıf Düzeyindeki Öğrencilerin **DKAB** Ders Programının Boyutlarına Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerine İlişkin ANOVA Sonuçları

		Karelerin Toplamı	df	Ortalamaların Karesi	F	Sig.
DinKAZANIM toplml	Sınıflar arası	516,48	3	172,16	8,88	,000
	Sınıf içi	8390,65	433	19,38		
	Toplam	8907,13	436			
DinICERIK toplml	Sınıflar arası	502,01	3	167,34	6,30	,000
	Sınıf içi	11510,78	433	26,58		
	Toplam	12012,79	436			
DinOOST toplml	Sınıflar arası	343,71	3	114,57	4,86	,002
	Sınıf içi	10200,77	433	23,56		
	Toplam	10544,49	436			
DinDEGERLNDRME toplml	Sınıflar arası	893,79	3	297,93	9,30	,000
	Sınıf içi	13870,80	433	32,03		
	Toplam	14764,60	436			

Tablo 61'e göre DKAB ders programının tüm boyutları sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermektedir ($p \leq .05$). Boyutlara göre aralarında anlamlı farklılık olan sınıf düzeyleri Post Hoc testi ile belirlenmiş, sonuçlar Tablo 62, Tablo 63, Tablo 64 ve Tablo 65'de ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

Tablo 62: **DKAB** Ders Programının **Kazanım** Boyutuna Ait Program Değerlendirme ile İlgili Problemler ile Öğrencilerin Sınıf Düzeyleri Arasındaki Farklılık

Sınıf Düzeyleri	5	6	7	8
5	-	p=.001	-	p=.000
6	p=.001	-	-	-
7	-	-	-	p=.042
8	p=.000	-	p=.042	-

Tablo 62'ye göre $p \leq .05$ olduğundan DKAB dersine ait kazanımlarla ilgili maddelerde 5.sınıf ($\bar{X} = 32.91$, $ss = 4.09$) ile 6.sınıf ($\bar{X} = 30.64$, $ss = 4.35$) arasında 5.sınıf lehine anlamlı farklılık vardır ($p = .001$). 5.sınıf ($\bar{X} = 32.91$, $ss = 4.09$) ile 8.sınıf ($\bar{X} = 30.05$, $ss = 5.22$) arasında 5.sınıf lehine anlamlı farklılık görülmektedir ($p = .000$).

7.sınıf ($\bar{X}=31.63$, $ss=3.90$) ile 8.sınıf ($\bar{X}=30.05$, $ss=5.22$) arasında 7.sınıf lehine anlamlı farklılık vardır ($p=.042$).

Tablo 63: DKAB Ders Programının İçerik Boyutuna Ait Program Değerlendirme ile İlgili Problemler ile Öğrencilerin Sınıf Düzeyleri Arasındaki Farklılık

Sınıf Düzeyleri	5	6	7	8
5	-	$p=.002$	$p=.007$	$p=.002$
6	$p=.002$	-	-	-
7	$p=.007$	-	-	-
8	$p=.002$	-	-	-

Tablo 63'e göre $p \leq .05$ olduğundan DKAB dersine ait içerikle ilgili maddelerde 5.sınıf ($\bar{X}=32.47$, $ss=4.98$) ile 6.sınıf ($\bar{X}=29.95$, $ss=5.23$) arasında 5.sınıf lehine anlamlı farklılık vardır ($p=.002$). 5.sınıf ($\bar{X}=32.47$, $ss=4.98$) ile 7.sınıf ($\bar{X}=30.25$, $ss=4.86$) arasında 5.sınıf lehine anlamlı farklılık görülmektedir ($p=.007$). 5.sınıf ($\bar{X}=32.47$, $ss=4.98$) ile 8.sınıf ($\bar{X}=29.93$, $ss=5.56$) arasında 5.sınıf lehine anlamlı farklılık vardır ($p=.002$).

Tablo 64: DKAB Ders Programının Öğrenme-Öğretme Süreci Boyutuna Ait Program Değerlendirme ile İlgili Problemler ile Öğrencilerin Sınıf Düzeyleri Arasındaki Farklılık

Sınıf Düzeyleri	5	6	7	8
5	-	$p=.010$	-	$p=.004$
6	$p=.010$	-	-	-
7	-	-	-	-
8	$p=.004$	-	-	-

Tablo 64'e göre $p \leq .05$ olduğundan DKAB dersine ait öğrenme-öğretme süreci ile ilgili maddelerde 5. sınıf ($\bar{X}=31.31$, $ss=4.30$) ile 6.sınıf ($\bar{X}=29.26$, $ss=5.08$) arasında 5.sınıf lehine anlamlı farklılık vardır ($p=.010$). 5.sınıf ($\bar{X}=31.31$, $ss=4.30$) ile 8.sınıf ($\bar{X}=29.08$, $ss=5.30$) arasında 5.sınıf lehine anlamlı farklılık vardır ($p=.004$).

Tablo 65: **DKAB** Ders Programının **Ölçme-Değerlendirme Süreci** Boyutuna Ait Program Değerlendirme ile İlgili Problemler ile Öğrencilerin Sınıf Düzeyleri Arasındaki Farklılık

Sınıf Düzeyleri	5	6	7	8
5	-	p=.001	p=.001	p=.000
6	p=.001	-	-	-
7	p=.001	-	-	-
8	p=.000	-	-	-

Tablo 65'e göre $p \leq .05$ olduğundan DKAB dersine ait ölçme- değerlendirme ile ilgili maddelerde 5. sınıf ($\bar{X} = 33.06$, $ss = 5.28$) ile 6.sınıf ($\bar{X} = 30.11$, $ss = 5.61$) arasında 5.sınıf lehine anlamlı farklılık vardır ($p = .001$). 5.sınıf ($\bar{X} = 33.06$, $ss = 5.28$) ile 7.sınıf ($\bar{X} = 30.25$, $ss = 5.63$) arasında 5.sınıf lehine anlamlı farklılık görülmektedir ($p = .001$). 5.sınıf ($\bar{X} = 33.06$, $ss = 5.28$) ile 8.sınıf ($\bar{X} = 29.32$, $ss = 6.13$) arasında 5.sınıf lehine anlamlı farklılık vardır ($p = .000$).

DKAB ders programının her bir boyutunu ayrı ayrı ele almanın yanı sıra öğrencilerin verdikleri yanıtlar, boyutlar göz önüne alınmaksızın dersin tamamı için de incelenmiştir. Sonuçlar Tablo 66'da yer almaktadır.

Tablo 66: Farklı Sınıf Düzeyindeki Öğrencilerin **DKAB** Dersinin **Tamamına** Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Sınıf Düzeyi	N	\bar{X}	SS
5	114	1.30	15.11
6	106	1.20	16.62
7	113	1.22	14.88
8	104	1.18	18.41
TOPLAM	437	1.23	16.80

Tablo 66 incelendiğinde DKAB dersinin tamamında 5.sınıf öğrencilerinin ($\bar{X} = 1.30$, $ss = 15.11$) en yüksek, 8.sınıf öğrencilerinin ($\bar{X} = 1.18$, $ss = 18.41$) ise en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir.

DKAB dersinin tamamına ait program değerlendirme ile ilgili problemlerin öğrencilerin sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları tablo 67'de yer almaktadır.

Tablo 67: Farklı Sınıf Düzeyindeki Öğrencilerin **DKAB** Dersinin **Tamamına** Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerine İlişkin ANOVA Sonuçları

	Karelerin Toplamı	df	Ortalamaların Karesi	F	Sig.
Sınıflar arası	8495,05	3	2831,68	10,71	,000
Sınıf içi	114514,13	433	264,47		
Toplam	123009,18	436			

Tablo 67'ye göre DKAB dersinin tamamı sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermektedir ($p=.000$). Aralarında anlamlı farklılık olan sınıf düzeyleri Post Hoc testi ile belirlenmiş, sonuçlar Tablo 68'de açıklanmıştır.

Tablo 68: **DKAB** Dersinin **Tamamına** Ait Program Değerlendirme ile İlgili Problemler ile Öğrencilerin Sınıf Düzeyleri Arasındaki Farklılık

Sınıf Düzeyleri	5	6	7	8
5	-	$p=.000$	$p=.001$	$p=.000$
6	$p=.000$	-	-	-
7	$p=.001$	-	-	-
8	$p=.000$	-	-	-

Tablo 68'e göre $p \leq .05$ olduğundan DKAB dersinin tamamına ait maddelerde 5. sınıf ($\bar{X} = 1.30$, $ss=15.11$) ile 6.sınıf ($\bar{X} = 1.20$, $ss=16.62$) arasında 5.sınıf lehine anlamlı farklılık vardır ($p=.000$). 5.sınıf ($\bar{X} = 1.30$, $ss=15.11$) ile 7.sınıf ($\bar{X} = 1.22$, $ss=14.88$) arasında 5.sınıf lehine anlamlı farklılık görülmektedir ($p=.001$). 5.sınıf ($\bar{X} = 1.30$, $ss=15.11$) ile 8.sınıf ($\bar{X} = 1.18$, $ss=18.41$) arasında 5.sınıf lehine anlamlı farklılık vardır ($p=.000$).

4.1.13. Öğrencilerin Programın Kazanım Boyutuna Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerine İlişkin Betimsel İstatistikler ve Problemlerin Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Değişimi

Programın kazanım boyutuna ait program değerlendirme ile ilgili problemlerin öğrencilerin sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek,

farklılık varsa farklılığın hangi yönde olduğunu saptamak için tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Post Hoc ve Tukey testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar tablo 69’da verilmiştir.

Tablo 69: Farklı Sınıf Düzeyindeki Öğrencilerin Programın **Kazanım** Boyutuna Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Dersler	Sınıf Düzeyi	N	\bar{X}	SS
TürkçeKAZANIMtopl	5	114	33,44	3,58
	6	106	30,70	4,52
	7	113	30,50	4,24
	8	104	29,13	5,02
	Toplam	437	30,99	4,61
MatematikKAZANIMtopl	5	114	32,42	3,83
	6	106	29,26	4,63
	7	113	30,03	4,47
	8	104	27,07	5,37
	Toplam	437	29,76	4,95
FenKAZANIMtopl	5	114	32,56	4,07
	6	106	30,38	5,16
	7	113	30,52	4,93
	8	104	28,89	4,80
	Toplam	437	30,63	4,91
SosyalKAZANIMtopl	5	114	32,97	3,85
	6	106	29,91	4,56
	7	113	30,44	4,47
	8	104	27,88	6,06
	Toplam	437	30,36	5,09
İngilizceKAZANIMtopl	5	114	31,99	4,68
	6	106	28,51	5,05
	7	113	29,20	4,65
	8	104	27,39	5,39
	Toplam	437	29,33	5,21
DinKAZANIMtopl	5	114	32,91	4,09
	6	106	30,64	4,35
	7	113	31,63	3,90
	8	104	30,05	5,22
	Toplam	437	31,35	4,52

Tablo 69 incelendiğinde programın kazanım boyutunda tüm derslerde 5.sınıf öğrencilerinin en yüksek, 8.sınıf öğrencilerinin ise en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. 5.sınıfların ortalaması, Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri, Sosyal

Bilgiler/ITA, İngilizce ve DKAB dersleri için sırasıyla; \bar{X} =33.44, \bar{X} = 32.42, \bar{X} =32.56, \bar{X} =32.97, \bar{X} =31.99, \bar{X} =32.91 'dir. Aynı dersler için 8.sınıfların ortalaması ise sırasıyla; \bar{X} =29.13, \bar{X} = 27.07, \bar{X} =28.89, \bar{X} =27.88, \bar{X} =27.39, \bar{X} =30.05'dir.

Programın kazanım boyutuna ait program değerlendirme ile ilgili problemlerin öğrencilerin sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları tablo 70'de yer almaktadır.

Tablo 70: Farklı Sınıf Düzeyindeki Öğrencilerin Programının **Kazanım** Boyutuna Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerine İlişkin ANOVA Sonuçları

		Karelerin Toplamı	df	Ortalamaların Karesi	F	Sig.
TurkceKAZANIMtopl	Sınıflar arası	1077,19	3	359,06	18,95	,000
	Sınıf içi	8202,77	433	18,94		
	Toplam	9279,96	436			
MatematikKAZANIMtopl	Sınıflar arası	1595,94	3	531,98	25,31	,000
	Sınıf içi	9102,78	433	21,02		
	Toplam	10698,72	436			
FenKAZANIMtopl	Sınıflar arası	746,68	3	248,89	11,05	,000
	Sınıf içi	9753,01	433	22,52		
	Toplam	10499,68	436			
SosyalKAZANIMtopl	Sınıflar arası	1443,65	3	481,21	21,11	,000
	Sınıf içi	9871,23	433	22,80		
	Toplam	11314,87	436			
İngilizceKAZANIMtopl	Sınıflar arası	1270,25	3	423,42	17,33	,000
	Sınıf içi	10580,64	433	24,44		
	Toplam	11850,89	436			
DinKAZANIMtopl	Sınıflar arası	516,48	3	172,16	8,88	,000
	Sınıf içi	8390,65	433	19,38		
	Toplam	8907,13	436			

Tablo 70'e göre programın kazanım boyutu tüm derslerde sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermektedir ($p=.000$). Derslere göre aralarında anlamlı farklılık olan sınıf düzeyleri Post Hoc testi ile belirlenmiş, sonuçlar Tablo 71, Tablo 72, Tablo 73, Tablo 74, Tablo 75 ve Tablo 76'da ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

Tablo 71: **Türkçe Dersi İçin Programın Kazanım Boyutuna Ait Program Değerlendirme ile İlgili Problemler ile Öğrencilerin Sınıf Düzeyleri Arasındaki Farklılık**

Sınıf Düzeyleri	5	6	7	8
5	-	$p=.000$	$p=.000$	$p=.000$
6	$p=.000$	-	-	$p=.047$
7	$p=.000$	-	-	-
8	$p=.000$	$p=.047$	-	-

Tablo 71'e göre $p \leq .05$ olduğundan Türkçe dersine ait kazanımlarla ilgili maddelerde 5.sınıf ($\bar{X} = 33.44$, $ss=3.58$) ile 6.sınıf ($\bar{X} = 30.70$, $ss=4.52$) arasında 5.sınıf lehine anlamlı farklılık vardır ($p=.000$). 5.sınıf ($\bar{X} = 33.44$, $ss=3.58$) ile 7.sınıf ($\bar{X} = 30.50$, $ss=4.24$) arasında 5.sınıf lehine anlamlı farklılık görülmektedir ($p=.000$). 5.sınıf ($\bar{X} = 33.44$, $ss=3.58$) ile 8.sınıf ($\bar{X} = 29.13$, $ss=5.02$) arasında 5.sınıf lehine anlamlı farklılık vardır ($p=.000$). 6.sınıf ($\bar{X} = 30.70$, $ss=4.52$) ile 8.sınıf ($\bar{X} = 29.13$, $ss=5.02$) arasında 6.sınıf lehine anlamlı farklılık vardır ($p=.047$).

Tablo 72: **Matematik Dersi İçin Programın Kazanım Boyutuna Ait Program Değerlendirme ile İlgili Problemler ile Öğrencilerin Sınıf Düzeyleri Arasındaki Farklılık**

Sınıf Düzeyleri	5	6	7	8
5	-	$p=.000$	$p=.001$	$p=.000$
6	$p=.000$	-	-	$p=.003$
7	$p=.001$	-	-	-
8	$p=.000$	$p=.003$	-	-

Tablo 72'ye göre $p \leq .05$ olduğundan Matematik dersine ait kazanımlarla ilgili maddelerde 5.sınıf ($\bar{X} = 32.42$, $ss=3.83$) ile 6.sınıf ($\bar{X} = 29.26$, $ss=4.63$) arasında

5.sınıf lehine anlamlı farklılık vardır ($p=.000$). 5.sınıf ($\bar{X}=32.42$, $ss=3.83$) ile 7.sınıf ($\bar{X}=30.03$, $ss=4.47$) arasında 5.sınıf lehine anlamlı farklılık görülmektedir ($p=.001$). 5.sınıf ($\bar{X}=32.42$, $ss=3.83$) ile 8.sınıf ($\bar{X}=27.07$, $ss=5.37$) arasında 5.sınıf lehine anlamlı farklılık vardır ($p=.000$). 6.sınıf ($\bar{X}=29.26$, $ss=4.63$) ile 8.sınıf ($\bar{X}=27.07$, $ss=5.37$) arasında 6.sınıf lehine anlamlı farklılık vardır ($p=.003$).

Tablo 73 : **Fen Bilimleri** Dersi İçin Programın **Kazanım** Boyutuna Ait Program Değerlendirme ile İlgili Problemler ile Öğrencilerin Sınıf Düzeyleri Arasındaki Farklılık

Sınıf Düzeyleri	5	6	7	8
5	-	$p=.004$	$p=.007$	$p=.000$
6	$p=.004$	-	-	-
7	$p=.007$	-	-	-
8	$p=.000$	-	-	-

Tablo 73'e göre $p \leq .05$ olduğundan Fen Bilimleri dersine ait kazanımlarla ilgili maddelerde 5.sınıf ($\bar{X}=32.56$, $ss=4.07$) ile 6.sınıf ($\bar{X}=30.38$, $ss=5.16$) arasında 5.sınıf lehine anlamlı farklılık vardır ($p=.004$). 5.sınıf ($\bar{X}=32.56$, $ss=4.07$) ile 7.sınıf ($\bar{X}=30.52$, $ss=4.93$) arasında 5.sınıf lehine anlamlı farklılık görülmektedir ($p=.007$). 5.sınıf ($\bar{X}=32.56$, $ss=4.07$) ile 8.sınıf ($\bar{X}=28.89$, $ss=4.80$) arasında 5.sınıf lehine anlamlı farklılık vardır ($p=.000$).

Tablo 74: **Sosyal Bilgiler/ITA** Dersi İçin Programın **Kazanım** Boyutuna Ait Program Değerlendirme ile İlgili Problemler ile Öğrencilerin Sınıf Düzeyleri Arasındaki Farklılık

Sınıf Düzeyleri	5	6	7	8
5	-	$p=.000$	$p=.000$	$p=.000$
6	$p=.000$	-	-	$p=.012$
7	$p=.000$	-	-	$p=.001$
8	$p=.000$	$p=.012$	$p=.001$	-

Tablo 74'e göre $p \leq .05$ olduğundan Sosyal Bilgiler/ITA dersine ait kazanımlarla ilgili maddelerde 5.sınıf ($\bar{X}=32.97$, $ss=3.85$) ile 6.sınıf ($\bar{X}=29.91$, $ss=4.56$) arasında 5.sınıf lehine anlamlı farklılık vardır ($p=.000$). 5.sınıf ($\bar{X}=32.97$,

ss=3.85) ile 7.sınıf (\bar{X} =30.44, ss=4.47) arasında 5.sınıf lehine anlamlı farklılık görülmektedir (p=.000). 5.sınıf (\bar{X} =32.97, ss=3.85) ile 8.sınıf (\bar{X} =27.88, ss=6.06) arasında 5.sınıf lehine anlamlı farklılık vardır (p=.000). 6. sınıf (\bar{X} =29.91, ss=4.56) ile 8.sınıf (\bar{X} =27.88, ss=6.06) arasında 6.sınıf lehine anlamlı farklılık görülmektedir (p=.012). 7.sınıf (\bar{X} =30.44, ss=4.47) ile 8.sınıf (\bar{X} =27.88, ss=6.06) arasında 7.sınıf lehine anlamlı farklılık vardır (p=.001).

Tablo 75: **İngilizce** Dersi İçin Programın **Kazanım** Boyutuna Ait Program Değerlendirme ile İlgili Problemler ile Öğrencilerin Sınıf Düzeyleri Arasındaki Farklılık

Sınıf Düzeyleri	5	6	7	8
5	-	p=.000	p=.000	p=.000
6	p=.000	-	-	-
7	p=.000	-	-	-
8	p=.000	-	-	-

Tablo 75'e göre $p \leq .05$ olduğundan İngilizce dersine ait kazanımlarla ilgili maddelerde 5.sınıf (\bar{X} =31.99, ss=4.68) ile 6.sınıf (\bar{X} =28.51, ss=5.05) arasında 5.sınıf lehine anlamlı farklılık vardır (p=.000). 5.sınıf (\bar{X} =31.99, ss=4.68) ile 7.sınıf (\bar{X} =29.20, ss=4.65) arasında 5.sınıf lehine anlamlı farklılık görülmektedir (p=.000). 5.sınıf (\bar{X} =31.99, ss=4.68) ile 8.sınıf (\bar{X} =27.39, ss=5.39) arasında 5.sınıf lehine anlamlı farklılık vardır (p=.000).

Tablo 76: **DKAB** Dersi İçin Programın **Kazanım** Boyutuna Ait Program Değerlendirme ile İlgili Problemler ile Öğrencilerin Sınıf Düzeyleri Arasındaki Farklılık

Sınıf Düzeyleri	5	6	7	8
5	-	p=.001	-	p=.000
6	p=.001	-	-	-
7	-	-	-	p=.042
8	p=.000	-	p=.042	-

Tablo 76'ya göre $p \leq .05$ olduğundan DKAB dersine ait kazanımlarla ilgili maddelerde 5.sınıf (\bar{X} =32.91, ss=4.09) ile 6.sınıf (\bar{X} =30.64, ss=4.35) arasında

5.sınıf lehine anlamlı farklılık vardır ($p=.001$). 5.sınıf ($\bar{X}=32.91$, $ss=4.09$) ile 8.sınıf ($\bar{X}=30.05$, $ss=5.22$) arasında 5.sınıf lehine anlamlı farklılık görülmektedir ($p=.000$). 7.sınıf ($\bar{X}=31.63$, $ss=3.90$) ile 8.sınıf ($\bar{X}=30.05$, $ss=5.22$) arasında 7.sınıf lehine anlamlı farklılık vardır ($p=.042$).

4.1.14. Öğrencilerin Programın “İçerik” Boyutuna Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerine İlişkin Betimsel İstatistikler ve Problemlerin Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Değişimi

Programın içerik boyutuna ait program değerlendirme ile ilgili problemlerin öğrencilerin sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek, farklılık varsa farklılığın hangi yönde olduğunu saptamak için tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Post Hoc ve Tukey testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 77’de verilmiştir.

Tablo 77: Farklı Sınıf Düzeyindeki Öğrencilerin Programın İçerik Boyutuna Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Dersler	Sınıf Düzeyi	N	\bar{X}	SS
TurkceICERIKtplm	5	114	33,25	4,39
	6	106	30,59	5,52
	7	113	31,19	4,89
	8	104	29,26	5,91
	Toplam	437	31,12	5,37
MatematikICERIKtplm	5	114	32,03	5,14
	6	106	29,09	5,29
	7	113	29,37	4,59
	8	104	26,96	6,03
	Toplam	437	29,42	5,55
FenICERIKtplm	5	114	32,22	4,83
	6	106	30,19	5,01
	7	113	30,37	4,72
	8	104	28,39	5,64
	Toplam	437	30,34	5,21
SosyalICERIKtplm	5	114	33,53	4,26
	6	106	30,93	5,09
	7	113	31,03	4,86
	8	104	29,16	6,00
	Toplam	437	31,22	5,29
İngilizceICERIKtplm	5	114	31,65	5,36
	6	106	28,48	5,27

	7	113	28,79	5,14
	8	104	27,79	5,45
	Toplam	437	29,22	5,49
DinICERIKtplm	5	114	32,47	4,98
	6	106	29,95	5,23
	7	113	30,25	4,86
	8	104	29,93	5,56
	Toplam	437	30,68	5,25

Tablo 77 incelendiğinde programın içerik boyutunda tüm derslerde 5.sınıf öğrencilerinin en yüksek, 8.sınıf öğrencilerinin ise en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. 5.sınıfların ortalaması, Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri, Sosyal Bilgiler/ITA, İngilizce ve DKAB dersleri için sırasıyla; $\bar{X} = 33.25$, $\bar{X} = 32.03$, $\bar{X} = 32.22$, $\bar{X} = 33.53$, $\bar{X} = 31.65$, $\bar{X} = 32.47$ 'dir. Aynı dersler için 8.sınıfların ortalaması ise sırasıyla; $\bar{X} = 29.26$, $\bar{X} = 26.96$, $\bar{X} = 28.39$, $\bar{X} = 29.16$, $\bar{X} = 27.79$, $\bar{X} = 29.93$ 'dir.

Programın içerik boyutuna ait program değerlendirme ile ilgili problemlerin öğrencilerin sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 78'de yer almaktadır.

Tablo 78: Farklı Sınıf Düzeyindeki Öğrencilerin Programın İçerik Boyutuna Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerine İlişkin ANOVA Sonuçları

		Karelerin Toplamı	df	Ortalamaların Karesi	F	Sig.
TurkceICERIKtplm	Sınıflar arası	909,06	3	303,02	11,25	,000
	Sınıf içi	11660,27	433	26,93		
	Toplam	12569,33	436			
MatematikICERIKtplm	Sınıflar arası	1415,13	3	471,71	16,99	,000
	Sınıf içi	12025,39	433	27,77		
	Toplam	13440,53	436			
FenICERIKtplm	Sınıflar arası	798,91	3	266,30	10,45	,000
	Sınıf içi	11038,97	433	25,49		
	Toplam	11837,88	436			
SosyalICERIKtplm	Sınıflar arası	1063,37	3	354,46	13,80	,000
	Sınıf içi	11122,98	433	25,69		
	Toplam	12186,35	436			
İngilizceICERIKtplm	Sınıflar arası	964,79	3	321,60	11,44	,000
	Sınıf içi	12176,68	433	28,12		
	Toplam	13141,47	436			
DinICERIKtplm	Sınıflar arası	502,01	3	167,34	6,30	,000

Sınıf içi	11510,78	433	26,58		
Toplam	12012,79	436			

Tablo 78'e göre programın içerik boyutu tüm derslerde sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermektedir ($p=.000$). Derslere göre aralarında anlamlı farklılık olan sınıf düzeyleri Post Hoc testi ile belirlenmiş, sonuçlar Tablo 79, Tablo 80, Tablo 81, Tablo 82, Tablo 83 ve Tablo 84'de ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

Tablo 79: **Türkçe** Dersi İçin Programın **İçerik** Boyutuna Ait Program Değerlendirme ile İlgili Problemler ile Öğrencilerin Sınıf Düzeyleri Arasındaki Farklılık

Sınıf Düzeyleri	5	6	7	8
5	-	$p=.001$	$p=.015$	$p=.000$
6	$p=.001$	-	-	-
7	$p=.015$	-	-	$p=.033$
8	$p=.000$	-	$p=.033$	-

Tablo 79'a göre $p \leq .05$ olduğundan Türkçe dersine ait içerikle ilgili maddelerde 5.sınıf ($\bar{X} = 33.25$, $ss=4.39$) ile 6.sınıf ($\bar{X} = 30.59$, $ss=5.52$) arasında 5.sınıf lehine anlamlı farklılık vardır ($p=.001$). 5.sınıf ($\bar{X} = 33.25$, $ss=4.39$) ile 7.sınıf ($\bar{X} = 31.19$, $ss=4.89$) arasında 5.sınıf lehine anlamlı farklılık görülmektedir ($p=.015$). 5.sınıf ($\bar{X} = 33.25$, $ss=4.39$) ile 8.sınıf ($\bar{X} = 29.26$, $ss=5.91$) arasında 5.sınıf lehine anlamlı farklılık vardır ($p=.000$). 7.sınıf ($\bar{X} = 31.19$, $ss=4.89$) ile 8.sınıf ($\bar{X} = 29.26$, $ss=5.91$) arasında 7.sınıf lehine anlamlı farklılık vardır ($p=.033$).

Tablo 80: **Matematik** Dersi İçin Programın **İçerik** Boyutuna Ait Program Değerlendirme ile İlgili Problemler ile Öğrencilerin Sınıf Düzeyleri Arasındaki Farklılık

Sınıf Düzeyleri	5	6	7	8
5	-	$p=.000$	$p=.001$	$p=.000$
6	$p=.000$	-	-	$p=.019$
7	$p=.001$	-	-	$p=.005$
8	$p=.000$	$p=.019$	$p=.005$	-

Tablo 80'e göre $p \leq 0.05$ olduğundan Matematik dersine ait içerikle ilgili maddelerde 5.sınıf ($\bar{X} = 32.03$, $ss=5.14$) ile 6.sınıf ($\bar{X} = 29.09$, $ss=5.29$) arasında 5.sınıf lehine anlamlı farklılık vardır ($p=0.000$). 5.sınıf ($\bar{X} = 32.03$, $ss=5.14$) ile 7.sınıf ($\bar{X} = 29.37$, $ss=4.59$) arasında 5.sınıf lehine anlamlı farklılık görülmektedir ($p=0.001$). 5.sınıf ($\bar{X} = 32.03$, $ss=5.14$) ile 8.sınıf ($\bar{X} = 26.96$, $ss=6.03$) arasında 5.sınıf lehine anlamlı farklılık vardır ($p=0.000$). 6.sınıf ($\bar{X} = 29.09$, $ss=5.29$) ile 8.sınıf ($\bar{X} = 26.96$, $ss=6.03$) arasında 6.sınıf lehine anlamlı farklılık görülmektedir ($p=0.019$). 7.sınıf ($\bar{X} = 29.37$, $ss=4.59$) ile 8.sınıf ($\bar{X} = 26.96$, $ss=6.03$) arasında 7.sınıf lehine anlamlı farklılık vardır ($p=0.005$).

Tablo 81: **Fen Bilimleri Dersi İçin Programın İçerik Boyutuna Ait Program Değerlendirme ile İlgili Problemler ile Öğrencilerin Sınıf Düzeyleri Arasındaki Farklılık**

Sınıf Düzeyleri	5	6	7	8
5	-	$p=0.016$	$p=0.031$	$p=0.000$
6	$p=0.016$	-	-	-
7	$p=0.031$	-	-	$p=0.022$
8	$p=0.000$	-	$p=0.022$	-

Tablo 81'e göre $p \leq 0.05$ olduğundan Fen Bilimleri dersine ait içerikle ilgili maddelerde 5.sınıf ($\bar{X} = 32.22$, $ss=4.83$) ile 6.sınıf ($\bar{X} = 30.19$, $ss=5.02$) arasında 5.sınıf lehine anlamlı farklılık vardır ($p=0.016$). 5.sınıf ($\bar{X} = 32.22$, $ss=4.83$) ile 7.sınıf ($\bar{X} = 30.37$, $ss=4.72$) arasında 5.sınıf lehine anlamlı farklılık görülmektedir ($p=0.031$). 5.sınıf ($\bar{X} = 32.22$, $ss=4.83$) ile 8.sınıf ($\bar{X} = 28.39$, $ss=5.64$) arasında 5.sınıf lehine anlamlı farklılık vardır ($p=0.000$). 7.sınıf ($\bar{X} = 30.37$, $ss=4.72$) ile 8.sınıf ($\bar{X} = 28.39$, $ss=5.64$) arasında 7.sınıf lehine anlamlı farklılık görülmektedir ($p=0.022$).

Tablo 82: **Sosyal Bilgiler/İTA Dersi İçin Programın İçerik Boyutuna Ait Program Değerlendirme ile İlgili Problemler ile Öğrencilerin Sınıf Düzeyleri Arasındaki Farklılık**

Sınıf Düzeyleri	5	6	7	8
5	-	$p=0.001$	$p=0.001$	$p=0.000$
6	$p=0.001$	-	-	-
7	$p=0.001$	-	-	$p=0.034$

8	p=.000	-	p=.034	-
---	--------	---	--------	---

Tablo 82'ye göre $p \leq .05$ olduğundan Sosyal Bilgiler/ITA dersine ait içerikle ilgili maddelerde 5.sınıf ($\bar{X} = 33.53$, $ss=4.26$) ile 6.sınıf ($\bar{X} = 30.93$, $ss=5.09$) arasında 5.sınıf lehine anlamlı farklılık vardır ($p=.001$). 5.sınıf ($\bar{X} = 33.53$, $ss=4.26$) ile 7.sınıf ($\bar{X} = 31.03$, $ss=4.86$) arasında 5.sınıf lehine anlamlı farklılık görülmektedir ($p=.001$). 5.sınıf ($\bar{X} = 33.53$, $ss=4.26$) ile 8.sınıf ($\bar{X} = 29.16$, $ss=6.00$) arasında 5.sınıf lehine anlamlı farklılık vardır ($p=.000$). 7.sınıf ($\bar{X} = 31.03$, $ss=4.86$) ile 8.sınıf ($\bar{X} = 29.16$, $ss=6.00$) arasında 7.sınıf lehine anlamlı farklılık görülmektedir ($p=.034$).

Tablo 83: **İngilizce** Dersi İçin Programın **İçerik** Boyutuna Ait Program Değerlendirme ile İlgili Problemler ile Öğrencilerin Sınıf Düzeyleri Arasındaki Farklılık

Sınıf Düzeyleri	5	6	7	8
5	-	p=.000	p=.000	p=.000
6	p=.000	-	-	-
7	p=.000	-	-	-
8	p=.000	-	-	-

Tablo 83'e göre $p \leq .05$ olduğundan İngilizce dersine ait içerikle ilgili maddelerde 5.sınıf ($\bar{X} = 31.65$, $ss=5.36$) ile 6.sınıf ($\bar{X} = 28.48$, $ss=5.27$) arasında 5.sınıf lehine anlamlı farklılık vardır ($p=.000$). 5.sınıf ($\bar{X} = 31.65$, $ss=5.36$) ile 7.sınıf ($\bar{X} = 28.79$, $ss=5.14$) arasında 5.sınıf lehine anlamlı farklılık görülmektedir ($p=.000$). 5.sınıf ($\bar{X} = 31.65$, $ss=5.36$) ile 8.sınıf ($\bar{X} = 27.79$, $ss=5.45$) arasında 5.sınıf lehine anlamlı farklılık vardır ($p=.000$).

Tablo 84: **DKAB** Dersi İçin Programın **İçerik** Boyutuna Ait Program Değerlendirme ile İlgili Problemler ile Öğrencilerin Sınıf Düzeyleri Arasındaki Farklılık

Sınıf Düzeyleri	5	6	7	8
5	-	p=.002	p=.007	p=.002
6	p=.002	-	-	-
7	p=.007	-	-	-
8	p=.002	-	-	-

Tablo 84'e göre $p \leq .05$ olduğundan DKAB dersine ait içerikle ilgili maddelerde 5.sınıf ($\bar{X} = 32.47$, $ss = 4.98$) ile 6.sınıf ($\bar{X} = 29.95$, $ss = 5.23$) arasında 5.sınıf lehine anlamlı farklılık vardır ($p = .002$). 5.sınıf ($\bar{X} = 32.47$, $ss = 4.98$) ile 7.sınıf ($\bar{X} = 30.25$, $ss = 4.86$) arasında 5.sınıf lehine anlamlı farklılık görülmektedir ($p = .007$). 5.sınıf ($\bar{X} = 32.47$, $ss = 4.98$) ile 8.sınıf ($\bar{X} = 29.93$, $ss = 5.56$) arasında 5.sınıf lehine anlamlı farklılık vardır ($p = .002$).

4.1.15. Öğrencilerin Programın “Öğrenme-Öğretme Süreci” Boyutuna Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerine İlişkin Betimsel İstatistikler ve Problemlerin Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Değişimi

Programın öğrenme-öğretme süreci boyutuna ait program değerlendirme ile ilgili problemlerin öğrencilerin sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek, farklılık varsa farklılığın hangi yönde olduğunu saptamak için tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Post Hoc ve Tukey testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar tablo 85’de verilmiştir.

Tablo 85: Farklı Sınıf Düzeyindeki Öğrencilerin Programın **Öğrenme-Öğretme Süreci** Boyutuna Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Dersler	Sınıf Düzeyi	N	\bar{X}	SS
TürkçeOOSTplm	5	114	31,56	4,63
	6	106	29,32	4,98
	7	113	30,20	4,91
	8	104	28,93	5,11
	Toplam	437	30,04	4,99
MatematikOOSTplm	5	114	31,24	4,38
	6	106	28,40	4,76
	7	113	28,31	4,78
	8	104	27,32	5,12
	Toplam	437	28,86	4,96
FenOOSTplm	5	114	30,78	4,70
	6	106	29,23	4,37
	7	113	29,48	4,69
	8	104	28,35	5,39
	Toplam	437	29,49	4,86
SosyalOOSTplm	5	114	31,83	4,25
	6	106	29,15	5,30
	7	113	29,92	5,40

	8	104	28,79	5,72
	Toplam	437	29,96	5,30
İngilizceOOSTplm	5	114	30,45	4,75
	6	106	28,11	5,00
	7	113	28,21	5,24
	8	104	27,69	5,19
	Toplam	437	28,65	5,14
DinOOSTplm	5	114	31,31	4,30
	6	106	29,26	5,08
	7	113	29,68	4,73
	8	104	29,08	5,30
	Toplam	437	29,86	4,92

Tablo 85 incelendiğinde programın öğrenme-öğretme süreci boyutunda tüm derslerde 5.sınıf öğrencilerinin en yüksek, 8.sınıf öğrencilerinin ise en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. 5.sınıfların ortalaması, Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri, Sosyal Bilgiler/ITA, İngilizce ve DKAB dersleri için sırasıyla; \bar{X} =31.56, \bar{X} = 31.24, \bar{X} =30.78, \bar{X} =31.83, \bar{X} =31.45, \bar{X} =31.31 'dir. Aynı dersler için 8.sınıfların ortalaması ise sırasıyla; \bar{X} =28.93, \bar{X} = 27.32, \bar{X} =28.35, \bar{X} =28.79, \bar{X} =27.69, \bar{X} =29.08'dir.

Programın öğrenme-öğretme süreci boyutuna ait program değerlendirme ile ilgili problemlerin öğrencilerin sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları tablo 86'da yer almaktadır.

Tablo 86: Farklı Sınıf Düzeyindeki Öğrencilerin Programın **Öğrenme-Öğretme Süreci** Boyutuna Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerine İlişkin ANOVA Sonuçları

		Karelerin Toplamı	df	Ortalamaların Karesi	F	Sig.
TurkceOOSTplm	Sınıflar arası	448,93	3	149,64	6,23	,000
	Sınıf içi	10409,41	433	24,04		
	Toplam	10858,34	436			
MatematikOOSTplm	Sınıflar arası	948,55	3	316,18	13,98	,000
	Sınıf içi	9796,65	433	22,63		
	Toplam	10745,20	436			
FenOOSTplm	Sınıflar arası	333,36	3	111,12	4,83	,003
	Sınıf içi	9955,82	433	22,99		

	Toplam	10289,18	436			
SosyalOOStplm	Sınıflar arası	608,63	3	202,88	7,56	,000
	Sınıf içi	11627,71	433	26,85		
	Toplam	12236,34	436			
İngilizceOOStplm	Sınıflar arası	515,85	3	171,95	6,76	,000
	Sınıf içi	11019,88	433	25,45		
	Toplam	11535,73	436			
DinOOStplm	Sınıflar arası	343,71	3	114,57	4,86	,002
	Sınıf içi	10200,77	433	23,56		
	Toplam	10544,49	436			

Tablo 86'ya göre programın öğrenme-öğretme süreci boyutu tüm derslerde sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermektedir ($p \leq .05$). Derslere göre aralarında anlamlı farklılık olan sınıf düzeyleri Post Hoc testi ile belirlenmiş, sonuçlar Tablo 87, Tablo 88, Tablo 89, Tablo 90, Tablo 91 ve Tablo 92'de ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

Tablo 87: **Türkçe Dersi** İçin Programın **Öğrenme-Öğretme Süreci** Boyutuna Ait Program Değerlendirme ile İlgili Problemler ile Öğrencilerin Sınıf Düzeyleri Arasındaki Farklılık

Sınıf Düzeyleri	5	6	7	8
5	-	p=.004	-	p=.001
6	p=.004	-	-	-
7	-	-	-	-
8	p=.001	-	-	-

Tablo 87'ye göre $p \leq .05$ olduğundan Türkçe dersine ait öğrenme-öğretme süreci ilgili maddelerde 5.sınıf ($\bar{X} = 31.56$, $ss = 4.63$) ile 6.sınıf ($\bar{X} = 29.32$, $ss = 4.98$) arasında 5.sınıf lehine anlamlı farklılık vardır ($p = .004$). 5.sınıf ($\bar{X} = 31.56$, $ss = 4.63$) ile 8.sınıf ($\bar{X} = 28.93$, $ss = 5.11$) arasında 5.sınıf lehine anlamlı farklılık vardır ($p = .001$).

Tablo 88: **Matematik Dersi** İçin Programın **Öğrenme-Öğretme Süreci** Boyutuna Ait Program Değerlendirme ile İlgili Problemler ile Öğrencilerin Sınıf Düzeyleri Arasındaki Farklılık

Sınıf Düzeyleri	5	6	7	8
5	-	p=.000	p=.000	p=.000
6	p=.000	-	-	-
7	p=.000	-	-	-

8	p=.000	-	-	-
---	--------	---	---	---

Tablo 88'e göre $p \leq .05$ olduğundan Matematik dersine ait öğrenme-öğretme süreci ile ilgili maddelerde 5.sınıf ($\bar{X} = 31.24$, $ss=4.38$) ile 6.sınıf ($\bar{X} = 28.40$, $ss=4.76$) arasında 5.sınıf lehine anlamlı farklılık vardır ($p=.000$). 5.sınıf ($\bar{X} = 31.24$, $ss=4.38$) ile 7.sınıf ($\bar{X} = 28.31$, $ss=4.78$) arasında 5.sınıf lehine anlamlı farklılık görülmektedir ($p=.000$). 5.sınıf ($\bar{X} = 31.24$, $ss=4.38$) ile 8.sınıf ($\bar{X} = 27.32$, $ss=5.12$) arasında 5.sınıf lehine anlamlı farklılık vardır ($p=.000$).

Tablo 89: Fen Bilimleri Dersi İçin Programın Öğrenme-Öğretme Süreci Boyutuna Ait Program Değerlendirme ile İlgili Problemler ile Öğrencilerin Sınıf Düzeyleri Arasındaki Farklılık

Sınıf Düzeyleri	5	6	7	8
5	-	-	-	p=.001
6	-	-	-	-
7	-	-	-	-
8	p=.001	-	-	-

Tablo 89'a göre $p \leq .05$ olduğundan Fen Bilimleri dersine ait öğrenme-öğretme süreci ile ilgili maddelerde 5.sınıf ($\bar{X} = 30.78$, $ss=4.70$) ile 8.sınıf ($\bar{X} = 28.35$, $ss=5.39$) arasında 5.sınıf lehine anlamlı farklılık vardır ($p=.001$).

Tablo 90: Sosyal Bilgiler/ITA Dersi İçin Programın Öğrenme-Öğretme Süreci Boyutuna Ait Program Değerlendirme ile İlgili Problemler ile Öğrencilerin Sınıf Düzeyleri Arasındaki Farklılık

Sınıf Düzeyleri	5	6	7	8
5	-	p=.001	p=.030	p=.000
6	p=.001	-	-	-
7	p=.030	-	-	-
8	p=.000	-	-	-

Tablo 90'a göre $p \leq .05$ olduğundan Sosyal Bilgiler/ITA dersine ait öğrenme-öğretme süreci ile ilgili maddelerde 5. sınıf ($\bar{X} = 31.83$, $ss=4.25$) ile 6.sınıf ($\bar{X} = 29.15$, $ss=5.30$) arasında 5.sınıf lehine anlamlı farklılık vardır ($p=.001$). 5.sınıf ($\bar{X} = 31.83$,

ss=4.25) ile 7.sınıf (\bar{X} =29.92, ss=5.40) arasında 5.sınıf lehine anlamlı farklılık görülmektedir (p=.030). 5.sınıf (\bar{X} =31.83, ss=4.25) ile 8.sınıf (\bar{X} =28.79, ss=5.72) arasında 5.sınıf lehine anlamlı farklılık vardır (p=.000).

Tablo 91: İngilizce Dersi İçin Programın Öğrenme-Öğretme Süreci Boyutuna Ait Program Değerlendirme ile İlgili Problemler ile Öğrencilerin Sınıf Düzeyleri Arasındaki Farklılık

Sınıf Düzeyleri	5	6	7	8
5	-	p=.004	p=.005	p=.000
6	p=.004	-	-	-
7	p=.005	-	-	-
8	p=.000	-	-	-

Tablo 91'e göre $p \leq .05$ olduğundan İngilizce dersine ait öğrenme-öğretme süreci ile ilgili maddelerde 5. sınıf (\bar{X} =30.45, ss=4.75) ile 6.sınıf (\bar{X} =28.11, ss=5.00) arasında 5.sınıf lehine anlamlı farklılık vardır (p=.004). 5.sınıf (\bar{X} =30.45, ss=4.75) ile 7.sınıf (\bar{X} =28.21, ss=5.24) arasında 5.sınıf lehine anlamlı farklılık görülmektedir (p=.005). 5.sınıf (\bar{X} =30.45, ss=4.75) ile 8.sınıf (\bar{X} =27.69, ss=5.19) arasında 5.sınıf lehine anlamlı farklılık vardır (p=.000).

Tablo 92: DKAB Dersi İçin Programın Öğrenme-Öğretme Süreci Boyutuna Ait Program Değerlendirme ile İlgili Problemler ile Öğrencilerin Sınıf Düzeyleri Arasındaki Farklılık

Sınıf Düzeyleri	5	6	7	8
5	-	p=.010	-	p=.004
6	p=.010	-	-	-
7	-	-	-	-
8	p=.004	-	-	-

Tablo 92'ye göre $p \leq .05$ olduğundan DKAB dersine ait öğrenme-öğretme süreci ile ilgili maddelerde 5. sınıf (\bar{X} =31.31, ss=4.30) ile 6.sınıf (\bar{X} =29.26, ss=5.08) arasında 5.sınıf lehine anlamlı farklılık vardır (p=.010). 5.sınıf (\bar{X} =31.31, ss=4.30) ile 8.sınıf (\bar{X} =29.08, ss=5.30) arasında 5.sınıf lehine anlamlı farklılık vardır (p=.004).

4.1.16. Öğrencilerin Programın “Ölçme-Değerlendirme Süreci” Boyutuna Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerine İlişkin Betimsel İstatistikler ve Problemlerin Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Değişimi

Programın ölçme-değerlendirme süreci boyutuna ait program değerlendirme ile ilgili problemlerin öğrencilerin sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek, farklılık varsa farklılığın hangi yönde olduğunu saptamak için tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Post Hoc ve Tukey testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 93’de verilmiştir.

Tablo 93: Farklı Sınıf Düzeyindeki Öğrencilerin Programın Ölçme-Değerlendirme Süreci Boyutuna Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Dersler	Sınıf Düzeyi	N	\bar{X}	SS
TurkceDEGERLNDRMEtplm	5	114	32,95	4,97
	6	106	30,99	5,06
	7	113	30,39	5,79
	8	104	28,85	5,68
	Toplam	437	30,83	5,57
MatematikDEGERLNDRMEtplm	5	114	31,62	5,20
	6	106	29,19	5,29
	7	113	28,58	5,88
	8	104	26,95	5,71
	Toplam	437	29,13	5,76
FenDEGERLNDRMEtplm	5	114	31,99	5,19
	6	106	30,10	5,40
	7	113	29,54	5,60
	8	104	27,98	5,78
	Toplam	437	29,95	5,66
SosyalDEGERLNDRMEtplm	5	114	33,26	5,30
	6	106	30,15	5,67
	7	113	30,35	5,67
	8	104	28,39	6,17
	Toplam	437	30,60	5,95
İngilizceDEGERLNDRMEtplm	5	114	31,54	5,49
	6	106	28,48	5,71
	7	113	28,47	6,22
	8	104	27,54	5,61
	Toplam	437	29,05	5,95
DinDEGERLNDRMEtplm	5	114	33,06	5,28

	6	106	30,11	5,61
	7	113	30,25	5,63
	8	104	29,32	6,13
	Toplam	437	30,73	5,82

Tablo 93 incelendiğinde programın ölçme-değerlendirme süreci boyutunda tüm derslerde 5.sınıf öğrencilerinin en yüksek, 8.sınıf öğrencilerinin ise en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. 5.sınıfların ortalaması, Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri, Sosyal Bilgiler/ITA, İngilizce ve DKAB dersleri için sırasıyla; $\bar{X} = 32.95$, $\bar{X} = 31.62$, $\bar{X} = 31.99$, $\bar{X} = 33.26$, $\bar{X} = 31.54$, $\bar{X} = 33.06$ 'dır. Aynı dersler için 8.sınıfların ortalaması ise sırasıyla; $\bar{X} = 28.85$, $\bar{X} = 26.95$, $\bar{X} = 27.98$, $\bar{X} = 28.39$, $\bar{X} = 27.54$, $\bar{X} = 29.32$ 'dir.

Programın ölçme-değerlendirme süreci boyutuna ait program değerlendirme ile ilgili problemlerin öğrencilerin sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 94'de yer almaktadır.

Tablo 94: Farklı Sınıf Düzeyindeki Öğrencilerin Programın **Ölçme-Değerlendirme Süreci** Boyutuna Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerine İlişkin ANOVA Sonuçları

		Karelerin Toplamı	Df	Ortalamaların Karesi	F	Sig.
Türkçe DEĞERLENDİRME	Sınıflar arası	945,06	3	315,02	10,86	,000
	Sınıf içi	12559,08	433	29,01		
	Toplam	13504,14	436			
Matematik DEĞERLENDİRME	Sınıflar arası	1236,93	3	412,31	13,50	,000
	Sınıf içi	13229,38	433	30,55		
	Toplam	14466,30	436			
Fen DEĞERLENDİRME	Sınıflar arası	899,80	3	299,93	9,95	,000
	Sınıf içi	13046,88	433	30,13		
	Toplam	13946,68	436			

SosyalDEGERLNDRMEtplm	Sınıflar arası	1343,24	3	447,75	13,79	,000
	Sınıf içi	14064,07	433	32,48		
	Toplam	15407,31	436			
İngilizceDEGERLNDRMEtplm	Sınıflar arası	1019,06	3	339,69	10,21	,000
	Sınıf içi	14408,73	433	33,28		
	Toplam	15427,79	436			
DinDEGERLNDRMEtplm	Sınıflar arası	893,79	3	297,93	9,30	,000
	Sınıf içi	13870,80	433	32,03		
	Toplam	14764,60	436			

Tablo 94'e göre programın ölçme-değerlendirme süreci boyutu tüm derslerde sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermektedir ($p=.000$). Derslere göre aralarında anlamlı farklılık olan sınıf düzeyleri Post Hoc testi ile belirlenmiş, sonuçlar Tablo 95, Tablo 96, Tablo 97, Tablo 98, Tablo 99 ve Tablo 100'de ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

Tablo 95: Türkçe Dersi İçin Programın Ölçme-Değerlendirme Süreci Boyutuna Ait Program Değerlendirme ile İlgili Problemler ile Öğrencilerin Sınıf Düzeyleri Arasındaki Farklılık

Sınıf Düzeyleri	5	6	7	8
5	-	$p=.037$	$p=.002$	$p=.000$
6	$p=.037$	-	-	$p=.021$
7	$p=.002$	-	-	-
8	$p=.000$	$p=.021$	-	-

Tablo 95'e göre $p \leq .05$ olduğundan Türkçe dersine ait ölçme- değerlendirme ile ilgili maddelerde 5.sınıf ($\bar{X} = 32.95$, $ss=4.97$) ile 6.sınıf ($\bar{X} = 30.99$, $ss=5.06$) arasında 5.sınıf lehine anlamlı farklılık vardır ($p=.037$). 5.sınıf ($\bar{X} = 32.95$, $ss=4.97$) ile 7.sınıf ($\bar{X} = 30.39$, $ss=5.79$) arasında 5.sınıf lehine anlamlı farklılık görülmektedir ($p=.002$). 5.sınıf ($\bar{X} = 32.95$, $ss=4.97$) ile 8.sınıf ($\bar{X} = 28.85$, $ss=5.68$) arasında 5.sınıf lehine

anlamli farklilik vardir (p=.000). 6.sınıf (\bar{X} =30.99, ss=5.06) ile 8.sınıf (\bar{X} =28.85, ss=5.68) arasında 6.sınıf lehine anlamli farklilik vardir (p=.021).

Tablo 96: **Matematik Dersi İçin Programın Ölçme-Değerlendirme Süreci**
Boyutuna Ait Program Değerlendirme ile İlgili Problemler ile Öğrencilerin Sınıf
Düzeyleri Arasındaki Farklilik

Sınıf Düzeyleri	5	6	7	8
5	-	p=.006	p=.000	p=.000
6	p=.006	-	-	p=.019
7	p=.000	-	-	-
8	p=.000	p=.019	-	-

Tablo 96'ya göre $p \leq .05$ olduğundan Matematik dersine ait ölçme-değerlendirme ile ilgili maddelerde 5.sınıf (\bar{X} =31.62, ss=5.20) ile 6.sınıf (\bar{X} =29.19, ss=5.29) arasında 5.sınıf lehine anlamli farklilik vardir (p=.006). 5.sınıf (\bar{X} =31.62, ss=5.20) ile 7.sınıf (\bar{X} =28.58, ss=5.88) arasında 5.sınıf lehine anlamli farklilik görülmektedir (p=.000). 5.sınıf (\bar{X} =31.62, ss=5.20) ile 8.sınıf (\bar{X} =26.95, ss=5.71) arasında 5.sınıf lehine anlamli farklilik vardir (p=.000). 6.sınıf (\bar{X} =29.19, ss=5.29) ile 8.sınıf (\bar{X} =26.95, ss=5.71) arasında 6.sınıf lehine anlamli farklilik vardir (p=.019).

Tablo 97: **Fen Bilimleri Dersi İçin Programın Ölçme-Değerlendirme Süreci**
Boyutuna Ait Program Değerlendirme ile İlgili Problemler ile Öğrencilerin Sınıf
Düzeyleri Arasındaki Farklilik

Sınıf Düzeyleri	5	6	7	8
5	-	-	p=.005	p=.000
6	-	-	-	p=.027
7	p=.005	-	-	-
8	p=.000	p=.027	-	-

Tablo 97'ye göre $p \leq .05$ olduğundan Fen Bilimleri dersine ait ölçme-değerlendirme ile ilgili maddelerde 5.sınıf (\bar{X} =31.99, ss=5.19) ile 7.sınıf (\bar{X} =29.54, ss=5.60) arasında 5.sınıf lehine anlamli farklilik görülmektedir (p=.005). 5.sınıf (\bar{X} =31.99, ss=5.19) ile 8.sınıf (\bar{X} =27.98, ss=5.78) arasında 5.sınıf lehine anlamli farklilik vardir (p=.000). 6.sınıf (\bar{X} =30.10, ss=5.40) ile 8.sınıf (\bar{X} =27.98, ss=5.78) arasında 6.sınıf lehine anlamli farklilik vardir (p=.027).

Tablo 98: **Sosyal Bilgiler/ITA Dersi İçin Programın Ölçme-Değerlendirme Süreci** Boyutuna Ait Program Değerlendirme ile İlgili Problemler ile Öğrencilerin Sınıf Düzeyleri Arasındaki Farklılık

Sınıf Düzeyleri	5	6	7	8
5	-	p=.000	p=.001	p=.000
6	p=.000	-	-	-
7	p=.001	-	-	-
8	p=.000	-	-	-

Tablo 98'e göre $p \leq .05$ olduğundan Sosyal Bilgiler/ITA dersine ait ölçme-değerlendirme ile ilgili maddelerde 5. sınıf ($\bar{X} = 33.26$, $ss=5.30$) ile 6.sınıf ($\bar{X} = 30.15$, $ss=5.67$) arasında 5.sınıf lehine anlamlı farklılık vardır ($p=.000$). 5.sınıf ($\bar{X} = 33.26$, $ss=5.30$) ile 7.sınıf ($\bar{X} = 30.35$, $ss=5.67$) arasında 5.sınıf lehine anlamlı farklılık görülmektedir ($p=.001$). 5.sınıf ($\bar{X} = 33.26$, $ss=5.30$) ile 8.sınıf ($\bar{X} = 28.39$, $ss=6.17$) arasında 5.sınıf lehine anlamlı farklılık vardır ($p=.000$).

Tablo 99: **İngilizce Dersi İçin Programın Ölçme-Değerlendirme Süreci** Boyutuna Ait Program Değerlendirme ile İlgili Problemler ile Öğrencilerin Sınıf Düzeyleri Arasındaki Farklılık

Sınıf Düzeyleri	5	6	7	8
5	-	p=.000	p=.001	p=.000
6	p=.000	-	-	-
7	p=.001	-	-	-
8	p=.000	-	-	-

Tablo 99'a göre $p \leq .05$ olduğundan İngilizce dersine ait ölçme- değerlendirme ile ilgili maddelerde 5. sınıf ($\bar{X} = 31.54$, $ss=5.49$) ile 6.sınıf ($\bar{X} = 28.48$, $ss=5.71$) arasında 5.sınıf lehine anlamlı farklılık vardır ($p=.000$). 5.sınıf ($\bar{X} = 31.54$, $ss=5.49$) ile 7.sınıf ($\bar{X} = 28.47$, $ss=6.22$) arasında 5.sınıf lehine anlamlı farklılık görülmektedir ($p=.001$). 5.sınıf ($\bar{X} = 31.54$, $ss=5.49$) ile 8.sınıf ($\bar{X} = 27.54$, $ss=5.61$) arasında 5.sınıf lehine anlamlı farklılık vardır ($p=.000$).

Tablo 100: **DKAB Dersi İçin Programın Ölçme-Değerlendirme Süreci** Boyutuna Ait Program Değerlendirme ile İlgili Problemler ile Öğrencilerin Sınıf Düzeyleri Arasındaki Farklılık

Sınıf Düzeyleri	5	6	7	8
5	-	p=.001	p=.001	p=.000
6	p=.001	-	-	-
7	p=.001	-	-	-
8	p=.000	-	-	-

Tablo 100'e göre $p \leq .05$ olduğundan DKAB dersine ait ölçme- değerlendirme ile ilgili maddelerde 5. sınıf ($\bar{X} = 33.06$, $ss=5.28$) ile 6.sınıf ($\bar{X} = 30.11$, $ss=5.61$) arasında 5.sınıf lehine anlamlı farklılık vardır ($p=.001$). 5.sınıf ($\bar{X} = 33.06$, $ss=5.28$) ile 7.sınıf ($\bar{X} = 30.25$, $ss=5.63$) arasında 5.sınıf lehine anlamlı farklılık görülmektedir ($p=.001$). 5.sınıf ($\bar{X} = 33.06$, $ss=5.28$) ile 8.sınıf ($\bar{X} = 29.32$, $ss=6.13$) arasında 5.sınıf lehine anlamlı farklılık vardır ($p=.000$).

4.1.17. Öğrencilerin Programın “Tamamına” Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerine İlişkin Betimsel İstatistikler ve Problemlerin Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Değişimi

Programın her bir boyutunu ayrı ayrı ele almanın yanı sıra öğrencilerin verdikleri yanıtlar, boyutlar göz önüne alınmaksızın programın tamamı için de incelenmiştir. Programın tamamına ait program değerlendirme ile ilgili problemlerin öğrencilerin sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek, farklılık varsa farklılığın hangi yönde olduğunu saptamak için tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Post Hoc ve Tukey testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 101'de verilmiştir.

Tablo 101: Farklı Sınıf Düzeyindeki Öğrencilerin Programın **Tamamına** Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Dersler	Sınıf Düzeyi	N	\bar{X}	SS
TurkceTUMEtplm	5	114	1,31	13,62
	6	106	1,22	16,13
	7	113	1,22	15,65
	8	104	1,16	18,34
	Toplam	437	1,23	16,81
MatematikTUMEtplm	5	114	1,27	14,16
	6	106	1,16	16,04

	7	113	1,16	15,80
	8	104	1,08	18,13
	Toplam	437	1,17	17,38
FenTUMEtplm	5	114	1,28	15,10
	6	106	1,20	16,14
	7	113	1,20	16,23
	8	104	1,14	17,86
	Toplam	437	1,20	17,01
SosyalTUMEtplm	5	114	1,32	13,96
	6	106	1,20	17,45
	7	113	1,22	16,23
	8	104	1,14	20,73
	Toplam	437	1,22	18,23
İngilizceTUMEtplm	5	114	1,26	16,25
	6	106	1,14	17,46
	7	113	1,15	16,91
	8	104	1,10	17,56
	Toplam	437	1,16	17,94
DinTUMEtplm	5	114	1,30	15,11
	6	106	1,20	16,62
	7	113	1,22	14,88
	8	104	1,18	18,41
	Toplam	437	1,23	16,80

Tablo 101 incelendiğinde programın tamamında tüm derslerde 5.sınıf öğrencilerinin en yüksek, 8.sınıf öğrencilerinin ise en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. 5.sınıfların ortalaması, Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri, Sosyal Bilgiler/İTA, İngilizce ve DKAB dersleri için sırasıyla; $\bar{X} = 1.31$, $\bar{X} = 1.27$, $\bar{X} = 1.28$, $\bar{X} = 1.32$, $\bar{X} = 1.26$, $\bar{X} = 1.30$ 'dur. Aynı dersler için 8.sınıfların ortalaması ise sırasıyla; $\bar{X} = 1.16$, $\bar{X} = 1.08$, $\bar{X} = 1.14$, $\bar{X} = 1.14$, $\bar{X} = 1.10$, $\bar{X} = 1.18$ 'dir.

Programın tamamına ait program değerlendirme ile ilgili problemlerin öğrencilerin sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 102'de yer almaktadır.

Tablo 102: Farklı Sınıf Düzeyindeki Öğrencilerin Programın **Tamamına** Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerine İlişkin ANOVA Sonuçları

		Karelerin Toplamı	Df	Ortalamaların Karesi	F	Sig.
TürkçeTUMEtplm	Sınıflar arası	12781,84	3	4260,61	16,71	,000
	Sınıf içi	110381,10	433	254,92		
	Toplam	123162,94	436			
MatematikTUMEtplm	Sınıflar arası	20149,52	3	6716,51	26,09	,000
	Sınıf içi	111489,91	433	257,48		
	Toplam	131639,43	436			
FenTUMEtplm	Sınıflar arası	10673,34	3	3557,78	13,35	,000
	Sınıf içi	115439,77	433	266,61		
	Toplam	126113,12	436			
SosyalTUMEtplm	Sınıflar arası	17157,25	3	5719,08	19,38	,000
	Sınıf içi	127759,79	433	295,06		
	Toplam	144917,03	436			
İngilizceTUMEtplm	Sınıflar arası	14610,44	3	4870,15	16,78	,000
	Sınıf içi	125670,37	433	290,23		
	Toplam	140280,81	436			
DinTUMEtplm	Sınıflar arası	8495,05	3	2831,68	10,71	,000
	Sınıf içi	114514,13	433	264,47		
	Toplam	123009,18	436			

Tablo 102'ye göre programın tamamı tüm derslerde sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermektedir ($p=.000$). Derslere göre aralarında anlamlı farklılık olan sınıf düzeyleri Post Hoc testi ile belirlenmiş, sonuçlar Tablo 103, Tablo 104, Tablo 105, Tablo 106, Tablo 107 ve Tablo 108'de ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

Tablo 103: Türkçe Dersi İçin Programın Tamamına Ait Program Değerlendirme ile İlgili Problemler ile Öğrencilerin Sınıf Düzeyleri Arasındaki Farklılık

Sınıf Düzeyleri	5	6	7	8
5	-	$p=.000$	$p=.000$	$p=.000$
6	$p=.000$	-	-	
7	$p=.000$	-	-	$p=.026$
8	$p=.000$	-	$p=.026$	-

Tablo 103'e göre $p \leq .05$ olduğundan Türkçe dersinin tamamına ait maddelerde 5.sınıf ($\bar{X} = 1.31$, $ss = 13.62$) ile 6.sınıf ($\bar{X} = 1.22$, $ss = 16.13$) arasında 5.sınıf lehine anlamlı farklılık vardır ($p = .000$). 5.sınıf ($\bar{X} = 1.31$, $ss = 13.62$) ile 7.sınıf ($\bar{X} = 1.22$, $ss = 15.65$) arasında 5.sınıf lehine anlamlı farklılık görülmektedir ($p = .000$). 5.sınıf ($\bar{X} = 1.31$, $ss = 13.62$) ile 8.sınıf ($\bar{X} = 1.16$, $ss = 18.34$) arasında 5.sınıf lehine anlamlı farklılık vardır ($p = .000$). 7.sınıf ($\bar{X} = 1.22$, $ss = 15.65$) ile 8.sınıf ($\bar{X} = 1.16$, $ss = 18.34$) arasında 7.sınıf lehine anlamlı farklılık vardır ($p = .026$).

Tablo 104: **Matematik Dersi** İçin Programın **Tamamına** Ait Program Değerlendirme ile İlgili Problemler ile Öğrencilerin Sınıf Düzeyleri Arasındaki Farklılık

Sınıf Düzeyleri	5	6	7	8
5	-	$p = .000$	$p = .000$	$p = .000$
6	$p = .000$	-	-	$p = .003$
7	$p = .000$	-	-	$p = .002$
8	$p = .000$	$p = .003$	$p = .002$	-

Tablo 104'e göre $p \leq .05$ olduğundan Matematik dersinin tamamına ait maddelerde 5.sınıf ($\bar{X} = 1.27$, $ss = 14.16$) ile 6.sınıf ($\bar{X} = 1.16$, $ss = 16.04$) arasında 5.sınıf lehine anlamlı farklılık vardır ($p = .000$). 5.sınıf ($\bar{X} = 1.27$, $ss = 14.16$) ile 7.sınıf ($\bar{X} = 1.16$, $ss = 15.80$) arasında 5.sınıf lehine anlamlı farklılık görülmektedir ($p = .000$). 5.sınıf ($\bar{X} = 1.27$, $ss = 14.16$) ile 8.sınıf ($\bar{X} = 1.08$, $ss = 18.13$) arasında 5.sınıf lehine anlamlı farklılık vardır ($p = .000$). 6.sınıf ($\bar{X} = 1.16$, $ss = 16.04$) ile 8.sınıf ($\bar{X} = 1.08$, $ss = 18.13$) arasında 6.sınıf lehine anlamlı farklılık görülmektedir ($p = .003$). 7.sınıf ($\bar{X} = 1.16$, $ss = 15.80$) ile 8.sınıf ($\bar{X} = 1.08$, $ss = 18.13$) arasında 7.sınıf lehine anlamlı farklılık vardır ($p = .002$).

Tablo 105: **Fen Bilimleri Dersi** İçin Programın **Tamamına** Ait Program Değerlendirme ile İlgili Problemler ile Öğrencilerin Sınıf Düzeyleri Arasındaki Farklılık

Sınıf Düzeyleri	5	6	7	8
5	-	$p = .003$	$p = .003$	$p = .000$
6	$p = .003$	-	-	$p = .028$
7	$p = .003$	-	-	$p = .024$
8	$p = .000$	$p = .028$	$p = .024$	-

Tablo 105'e göre $p \leq 0.05$ olduğundan Fen Bilimleri dersinin tamamına ait maddelerde 5.sınıf ($\bar{X} = 1.28$, $ss=15.10$) ile 6.sınıf ($\bar{X} = 1.20$, $ss=16.14$) arasında 5.sınıf lehine anlamlı farklılık vardır ($p=.003$). 5.sınıf ($\bar{X} = 1.28$, $ss=15.10$) ile 7.sınıf ($\bar{X} = 1.20$, $ss=16.23$) arasında 5.sınıf lehine anlamlı farklılık görülmektedir ($p=.003$). 5.sınıf ($\bar{X} = 1.28$, $ss=15.10$) ile 8.sınıf ($\bar{X} = 1.14$, $ss=17.86$) arasında 5.sınıf lehine anlamlı farklılık vardır ($p=.000$). 6.sınıf ($\bar{X} = 1.20$, $ss=16.14$) ile 8.sınıf ($\bar{X} = 1.14$, $ss=17.86$) arasında 6.sınıf lehine anlamlı farklılık görülmektedir ($p=.028$). 7.sınıf ($\bar{X} = 1.20$, $ss=16.23$) ile 8.sınıf ($\bar{X} = 1.14$, $ss=17.86$) arasında 7.sınıf lehine anlamlı farklılık vardır ($p=.024$).

Tablo 106: **Sosyal Bilgiler/ITA Dersi İçin Programın Tamamına Ait Program Değerlendirme ile İlgili Problemler ile Öğrencilerin Sınıf Düzeyleri Arasındaki Farklılık**

Sınıf Düzeyleri	5	6	7	8
5	-	$p=.000$	$p=.000$	$p=.000$
6	$p=.000$	-	-	-
7	$p=.000$	-	-	-
8	$p=.000$	-	-	-

Tablo 106'ya göre $p \leq 0.05$ olduğundan Sosyal Bilgiler/ITA dersinin tamamına ait maddelerde 5.sınıf ($\bar{X} = 1.32$, $ss=13.96$) ile 6.sınıf ($\bar{X} = 1.20$, $ss=17.45$) arasında 5.sınıf lehine anlamlı farklılık vardır ($p=.000$). 5.sınıf ($\bar{X} = 1.32$, $ss=13.96$) ile 7.sınıf ($\bar{X} = 1.22$, $ss=16.23$) arasında 5.sınıf lehine anlamlı farklılık görülmektedir ($p=.000$). 5.sınıf ($\bar{X} = 1.32$, $ss=13.96$) ile 8.sınıf ($\bar{X} = 1.14$, $ss=20.73$) arasında 5.sınıf lehine anlamlı farklılık vardır ($p=.000$).

Tablo 107: **İngilizce Dersi İçin Programın Tamamına Ait Program Değerlendirme ile İlgili Problemler ile Öğrencilerin Sınıf Düzeyleri Arasındaki Farklılık**

Sınıf Düzeyleri	5	6	7	8
5	-	$p=.000$	$p=.000$	$p=.000$
6	$p=.000$	-	-	-
7	$p=.000$	-	-	-
8	$p=.000$	-	-	-

Tablo 107'ye göre $p \leq .05$ olduğundan İngilizce dersinin tamamına ait maddelerde 5. sınıf ($\bar{X} = 1.26$, $ss = 16.25$) ile 6.sınıf ($\bar{X} = 1.14$, $ss = 17.46$) arasında 5.sınıf lehine anlamlı farklılık vardır ($p = .000$). 5.sınıf ($\bar{X} = 1.26$, $ss = 16.25$) ile 7.sınıf ($\bar{X} = 1.15$, $ss = 16.91$) arasında 5.sınıf lehine anlamlı farklılık görülmektedir ($p = .000$). 5.sınıf ($\bar{X} = 1.26$, $ss = 16.25$) ile 8.sınıf ($\bar{X} = 1.10$, $ss = 17.56$) arasında 5.sınıf lehine anlamlı farklılık vardır ($p = .000$).

Tablo 108: **DKAB Dersi İçin Programın Tamamına Ait Program Değerlendirme ile İlgili Problemler ile Öğrencilerin Sınıf Düzeyleri Arasındaki Farklılık**

Sınıf Düzeyleri	5	6	7	8
5	-	$p = .000$	$p = .001$	$p = .000$
6	$p = .000$	-	-	-
7	$p = .001$	-	-	-
8	$p = .000$	-	-	-

Tablo 108'e göre $p \leq .05$ olduğundan DKAB dersinin tamamına ait maddelerde 5. sınıf ($\bar{X} = 1.30$, $ss = 15.11$) ile 6.sınıf ($\bar{X} = 1.20$, $ss = 16.62$) arasında 5.sınıf lehine anlamlı farklılık vardır ($p = .000$). 5.sınıf ($\bar{X} = 1.30$, $ss = 15.11$) ile 7.sınıf ($\bar{X} = 1.22$, $ss = 14.88$) arasında 5.sınıf lehine anlamlı farklılık görülmektedir ($p = .001$). 5.sınıf ($\bar{X} = 1.30$, $ss = 15.11$) ile 8.sınıf ($\bar{X} = 1.18$, $ss = 18.41$) arasında 5.sınıf lehine anlamlı farklılık vardır ($p = .000$).

4.2. Öğretmenlerin Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Bu bölümde Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri, Sosyal Bilgiler/ITA, İngilizce ve DKAB branşlarından öğretmenlerin bu derslerin kazanım, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme süreci boyutlarına ait program değerlendirme ile ilgili problemlerine ilişkin betimsel istatistiklere yer verilmiş, problemlerin kıdem ve branş değişkenine göre değişimi incelenmiştir.

4.2.1. "Türkçe Öğretmenlerinin" Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Türkçe Öğretmenlerinin program değerlendirme ile ilgili problemlerine ilişkin

betimsel istatistik sonuçları Tablo 109’da verilmiştir.

Tablo 109: **Türkçe Öğretmenlerinin Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları**

Programın Boyutları	Madde No	N	\bar{X}	SS	1		2		3		4		5		\bar{X}
					f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Kazanım	1	78	3.51	.98	3	3.8	15	19.2	2	2.6	55	70.5	3	3.8	3.45
	2	78	3.71	1.09	5	6.4	10	12.8	1	1.3	49	62.8	13	16.7	
	3	78	3.23	1.01	2	2.6	25	32.1	5	6.4	45	57.7	1	1.3	
	4	78	3.78	.73	1	1.3	7	9.0	4	5.1	62	79.5	4	5.1	
	5	78	3.49	.96	2	2.6	17	21.8	3	3.8	53	67.9	3	3.8	
	6	78	3.68	.81	1	1.3	11	14.1	3	3.8	60	76.9	3	3.8	
	7	78	3.00	1.06	5	6.4	27	34.6	10	12.8	35	44.9	1	1.3	
	8	78	3.18	1.13	5	6.4	24	30.8	5	6.4	40	51.3	4	5.1	
İçerik	1	78	2.99	1.11	4	5.1	34	43.6	1	1.3	37	47.4	2	2.6	3.43
	2	78	3.59	.90	1	1.3	14	17.9	6	7.7	52	66.7	5	6.4	
	3	78	3.36	1.02	1	1.3	24	30.8	3	3.8	46	59.0	4	5.1	
	4	78	3.71	.79	1	1.3	10	12.8	3	3.8	61	78.2	3	3.8	
	5	78	3.41	.93	1	1.3	20	25.6	4	5.1	52	66.7	1	1.3	
	6	78	3.65	.85	2	2.6	10	12.8	4	5.1	59	75.6	3	3.8	
	7	78	3.35	.98	3	3.8	18	23.1	7	9.0	49	62.8	1	1.3	
	8	78	3.41	.96	2	2.6	18	23.1	6	7.7	50	64.1	2	2.6	
Öğrenme-Öğretme Süreci	1	78	3.32	1.04	3	3.8	21	26.9	5	6.4	46	59.0	3	3.8	3.50
	2	78	3.47	.91	1	1.3	16	20.5	9	11.5	49	62.8	3	3.8	
	3	78	3.40	1.02	2	2.6	21	26.9	3	3.8	48	61.5	4	5.1	
	4	78	3.78	.77	1	1.3	8	10.3	3	3.8	61	78.2	5	6.4	
	5	78	3.55	.95	2	2.6	15	19.2	3	3.8	54	69.2	4	5.1	
	6	78	3.59	.90	2	2.6	13	16.7	3	3.8	57	73.1	3	3.8	
	7	78	3.35	1.09	3	3.8	21	26.9	7	9.0	40	51.3	7	9.0	
	8	78	3.51	.94	1	1.3	18	23.1	2	2.6	54	69.2	3	3.8	
Ölçme-Değerlendirme Süreci	1	78	3.22	1.04	3	3.8	25	32.1	3	3.8	46	59.0	1	1.3	3.34
	2	78	3.40	.93	0	0	21	26.9	8	10.3	46	59.0	3	3.8	
	3	78	3.18	1.04	4	5.1	23	29.5	7	9.0	43	55.1	1	1.3	
	4	78	3.53	.94	2	2.6	15	19.2	4	5.1	54	69.2	3	3.8	
	5	78	3.55	.93	3	3.8	12	15.4	5	6.4	55	70.5	3	3.8	
	6	78	3.37	1.07	4	5.1	18	23.1	6	7.7	45	57.7	5	6.4	
	7	78	3.21	1.04	3	3.8	24	30.8	7	9.0	42	53.8	2	2.6	
	8	78	3.30	1.02	2	2.6	24	30.8	3	3.8	47	60.3	2	2.6	

Tablo 109’da maddelerin ortalaması incelendiğinde Türkçe ders programının kazanım boyutunda 4.maddenin ($\bar{X} = 3.78$, ss=.73) en yüksek, 7.maddenin ($\bar{X} = 3.00$, ss=1.06) ise en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Buna göre Türkçe öğretmenlerinin “Kazanımlar Milli Eğitim’in amaçlarına uygundur” ifadesinin yer aldığı 4.maddeye çoğunlukla “Katılıyorum” yanıtını verdikleri, “Kazanımlar, bilimsel çalışmalar sonucunda belirlenmiştir” ifadesinin yer aldığı 7.maddeyi ise çoğunlukla “Kararsızım” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir.

Tablo 109’a göre Türkçe ders programının içerik boyutunda 4.maddenin ($\bar{X} = 3.71$, ss=.79) en yüksek, 1.maddenin ($\bar{X} = 2.99$, ss=1.11) ise en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Buna göre Türkçe öğretmenlerinin “Konular, Milli Eğitimin amaçlarıyla ve toplumsal yapıyla uyumludur” ifadesinin yer aldığı

4.maddeye çoğunlukla “Katılıyorum” yanıtını verdikleri, “Konular öğrencilerin günlük hayatta kullanamayacağı bilgiler içermektedir” ifadesinin yer aldığı 1.maddeyi ise çoğunlukla “Kararsızım” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir.

Tablo 109’da maddelerin ortalaması incelendiğinde Türkçe ders programının öğrenme-öğretme süreci boyutunda 4.maddenin ($\bar{X} = 3.78$, $ss=.77$) en yüksek, 1.maddenin ($\bar{X} = 3.32$, $ss=1.04$) ise en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Buna göre Türkçe öğretmenlerinin “Konular, Milli Eğitimin amaçlarıyla ve toplumsal yapıyla uyumludur” ifadesinin yer aldığı 4.maddeye çoğunlukla “Katılıyorum” yanıtını verdikleri, “Programdaki etkinlikler günlük hayatta öğrencilerin işine yarayacak bilgileri sunmaktadır” ifadesinin yer aldığı 1.maddeyi ise çoğunlukla “Kararsızım” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir.

Tablo 109’da maddelerin ortalaması incelendiğinde Türkçe ders programının ölçme-değerlendirme süreci boyutunda 5.maddenin ($\bar{X} = 3.55$, $ss=.93$) en yüksek, 3.maddenin ($\bar{X} = 3.18$, $ss=1.04$) ise en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Buna göre Türkçe öğretmenlerinin “Ölçme-değerlendirme etkinlikleri maliyetlidir” ifadesinin yer aldığı 5.maddeye çoğunlukla “Katılıyorum” yanıtını verdikleri, “Ölçme-değerlendirme etkinlikleri öğrencilerin özellikleri ve eğitim koşullarına göre değişebilecek yapıdadır” ifadesinin yer aldığı 3.maddeyi ise çoğunlukla “Kararsızım” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir.

4.2.2. “Türkçe Öğretmenlerinin” Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerinin Kıdem Değişkenine Göre Değişimi

Türkçe dersine ait program değerlendirme ile ilgili problemlerin Türkçe öğretmenlerinin kıdemine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek, farklılık varsa farklılığın hangi yönde olduğunu saptamak için tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Post Hoc ve Tukey testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 110’da verilmiştir.

Tablo 110: Farklı Kıdemdeki Türkçe Öğretmenlerinin Türkçe Ders Programının Boyutlarına Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Programın Boyutları	Kıdem(yıl)	N	\bar{X}	SS
TürkçeKAZANIMtplm	1-5	14	25,43	4,43

	6-15	38	27,16	3,93
	16-25	14	29,21	3,77
	26 ve üzeri	12	29,50	4,73
	Toplam	78	27,58	4,28
TürkçeİCERIKtopl	1-5	14	26,43	4,93
	6-15	38	27,05	3,78
	16-25	14	28,36	3,65
	26 ve üzeri	12	28,92	3,18
	Toplam	78	27,46	3,93
TürkçeOOSTopl	1-5	14	28,79	5,81
	6-15	38	27,74	3,91
	16-25	14	27,79	4,95
	26 ve üzeri	12	28,00	3,54
	Toplam	78	27,97	4,37
TürkçeDEGERLNDRMEtopl	1-5	14	25,50	5,42
	6-15	38	26,29	4,95
	16-25	14	27,43	6,33
	26 ve üzeri	12	28,83	4,24
	Toplam	78	26,74	5,22

Tablo 110 incelendiğinde Türkçe ders programının öğrenme-öğretme süreci boyutu dışındaki tüm boyutlarda kıdemi 26 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin en yüksek, kıdemi 1-5 yıl olanların ise en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Programın öğrenme-öğretme süreci boyutunda ise 1-5 yıl kıdemi olanlar en yüksek, 6-15 yıl kıdemi olanlar en düşük ortalamaya sahiptir. Türkçe öğretmenlerinin sahip olduğu en yüksek ortalamalar, programın kazanım, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme süreci boyutları için sırasıyla; $\bar{X} = 29.50$, $\bar{X} = 28.92$, $\bar{X} = 28.79$, $\bar{X} = 28.83$ 'dir. Aynı boyutlar için en düşük ortalamalar ise sırasıyla; $\bar{X} = 25.43$, $\bar{X} = 26.43$, $\bar{X} = 27.74$, $\bar{X} = 25.50$ 'dir.

Türkçe ders programının farklı boyutlarına ait program değerlendirme ile ilgili problemlerin öğretmenlerin kıdemine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 111'de yer almaktadır.

Tablo 111: Farklı Kıdemdeki Türkçe Öğretmenlerinin Türkçe Ders Programının Boyutlarına Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerine İlişkin ANOVA Sonuçları

		Karelerin Toplamı	df	Ortalamaların Karesi	F	Sig.
TürkçeKAZANIMtoplml	Gruplar arası	153,20	3	51,07	3,00	,036
	Grup içi	1259,84	74	17,03		
	Toplam	1413,04	77			
TürkçeİCERIKtoplml	Gruplar arası	57,93	3	19,31	1,27	,293
	Grup içi	1129,45	74	15,26		
	Toplam	1187,39	77			
TürkçeOOSTplml	Gruplar arası	11,87	3	3,96	,20	,896
	Grup içi	1460,08	74	19,73		
	Toplam	1471,95	77			
TürkçeDEGERLNDRMEtoplml	Gruplar arası	88,46	3	29,49	1,09	,360
	Grup içi	2008,41	74	27,14		
	Toplam	2096,87	77			

Tablo 111'e göre Türkçe ders programının kazanım boyutundaki problemler, Türkçe öğretmenlerinin kıdemine göre anlamlı farklılık göstermektedir ($p \leq .05$). Kazanım boyutuna göre aralarında anlamlı farklılık olan kıdemler Post Hoc testi ile belirlenmiş, sonuçlar Tablo 112'de ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

Tablo 112: Türkçe Ders Programının **Kazanım** Boyutuna Ait Program Değerlendirme ile İlgili Problemler ile Türkçe Öğretmenlerinin Kıdemleri Arasındaki Farklılık

Kıdem	1-5 yıl	6-15 yıl	16-25 yıl	26 yıl ve üzeri
1-5 yıl	-	-	-	$p=.047$
6-15 yıl	-	-	-	-
16-25 yıl	-	-	-	-
26 yıl ve üzeri	$p=.047$	-	-	-

Tablo 112'ye göre $p \leq .05$ olduğundan kazanımlarla ilgili maddelerde 1-5 yıl ($\bar{X} = 25.43$, $ss=4.43$) ile 26 yıl ve üzeri ($\bar{X} = 29.50$, $ss=4.74$) kıdemi olan Türkçe öğretmenleri arasında 26 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenler lehine anlamlı farklılık vardır ($p=.047$).

4.2.3. “Matematik Öğretmenlerinin” Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Matematik Öğretmenlerinin program değerlendirme ile ilgili problemlerine ilişkin betimsel istatistik sonuçları tablo 113’de verilmiştir.

Tablo 113: **Matematik Öğretmenlerinin** Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Programın Boyutları	Madde No	N	\bar{X}	SS	1		2		3		4		5		\bar{X}
					f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Kazanım	1	77	3.10	1.03	2	2.6	29	37.7	7	9.1	37	48.1	2	2.6	3.37
	2	77	3.81	1.01	1	1.3	13	16.9	3	3.9	43	55.8	17	22.1	
	3	77	2.99	1.11	6	7.8	28	36.4	5	6.5	37	48.1	1	1.3	
	4	77	3.49	.96	2	2.6	14	18.2	10	13.0	46	59.7	5	6.5	
	5	77	3.60	.99	2	2.6	14	18.2	5	6.5	48	62.3	8	10.4	
	6	77	3.26	1.01	3	3.9	20	26.0	10	13.0	42	54.5	2	2.6	
	7	77	3.39	.98	3	3.9	14	18.2	14	18.2	42	54.5	4	5.2	
	8	77	3.31	.98	2	2.6	20	26.0	9	11.7	44	57.1	2	2.6	
İçerik	1	77	2.75	1.03	3	3.9	41	53.2	7	9.1	24	31.2	2	2.6	3.40
	2	77	3.81	.92	0	0	12	15.6	5	6.5	46	59.7	14	18.2	
	3	77	3.13	1.16	7	9.1	22	28.6	6	7.8	38	49.4	4	5.2	
	4	77	3.51	.91	2	2.6	3	16.9	9	11.7	50	64.9	3	3.9	
	5	77	3.73	.88	0	0	11	14.3	10	13.0	45	58.4	11	14.3	
	6	77	3.30	.95	0	0	23	29.9	11	14.3	40	51.9	3	3.9	
	7	77	3.60	.89	2	2.6	11	14.3	7	9.1	53	68.8	4	5.2	
	8	77	3.36	1.04	2	2.6	21	27.3	6	7.8	43	55.8	5	6.5	
Öğrenme-Öğretme Süreci	1	77	3.10	1.01	1	1.3	30	39.0	8	10.4	36	46.8	2	2.6	3.40
	2	77	3.58	.97	2	2.6	3	16.9	7	9.1	48	62.3	7	9.1	
	3	77	3.03	1.09	4	5.2	31	40.3	2	2.6	39	50.6	1	1.3	
	4	77	3.48	.91	1	1.3	16	20.8	8	10.4	49	63.6	3	3.9	
	5	77	3.66	.91	1	1.3	11	14.3	10	13.0	46	59.7	9	11.7	
	6	77	3.25	1.00	3	3.9	20	26.0	11	14.3	41	53.2	2	2.6	
	7	77	3.66	1.02	2	2.6	14	18.2	3	3.9	47	61.0	11	14.3	
	8	77	3.40	.99	2	2.6	18	23.4	8	10.4	45	58.4	4	5.2	
Ölçme-Değerlendirme Süreci	1	77	3.26	1.08	3	3.9	24	31.2	4	5.2	42	54.5	4	5.2	3.34
	2	77	3.42	1.07	3	3.9	19	24.7	4	5.2	45	58.4	6	7.8	
	3	77	3.10	1.11	7	9.1	21	27.3	7	9.1	41	53.2	1	1.3	
	4	77	3.34	.98	4	5.2	14	18.2	13	16.9	44	57.1	2	2.6	
	5	77	3.68	.98	1	1.3	13	16.9	8	10.4	43	55.8	12	15.6	
	6	77	3.25	1.00	5	6.5	15	19.5	14	18.2	42	54.5	1	1.3	
	7	77	3.39	1.01	3	3.9	17	22.1	8	10.4	45	58.4	4	5.2	
	8	77	3.30	1.01	4	5.2	16	20.8	13	16.9	41	53.2	3	3.9	

Tablo 113’de maddelerin ortalaması incelendiğinde Matematik ders programının kazanım boyutunda 2.maddenin ($\bar{X} = 3.81$, ss=1.01) en yüksek, 3.maddenin ($\bar{X} = 2.99$, ss=1.11) ise en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Buna göre Matematik öğretmenlerinin “Programda yer alan kazanımlar ülkenin her yerinde aynıdır” ifadesinin yer aldığı 2.maddeye çoğunlukla “Katılıyorum” yanıtını verdikleri, “Kazanımlar, öğrencilerin özelliklerine ve eğitim koşullarına uygun hale

getirebileceğim şekilde esnektir” ifadesinin yer aldığı 3.maddeyi ise çoğunlukla “Kararsızım” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir.

Tablo 113’e göre Matematik ders programının içerik boyutunda 2.maddenin ($\bar{X} = 3.81$, $ss=.92$) en yüksek, 1.maddenin ($\bar{X} = 2.75$, $ss=1.03$) ise en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Buna göre Matematik öğretmenlerinin “Programda yer alan içerik ülkenin her yerinde aynıdır” ifadesinin yer aldığı 2.maddeye çoğunlukla “Katılıyorum” yanıtını verdikleri, “Konular öğrencilerin günlük hayatta kullanamayacağı bilgiler içermektedir” ifadesinin yer aldığı 1.maddeyi ise çoğunlukla “Kararsızım” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir.

Tablo 113’de maddelerin ortalaması incelendiğinde Matematik ders programının öğrenme-öğretme süreci boyutunda 5.maddenin ($\bar{X} = 3.66$, $ss=.91$) ve 7.maddenin ($\bar{X} = 3.66$, $ss=1.02$) en yüksek, 3.maddenin ($\bar{X} = 3.03$, $ss=1.09$) ise en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Buna göre Matematik öğretmenlerinin “Programdaki etkinlikler maliyetlidir” ifadesinin yer aldığı 5.maddeye ve “Programdaki etkinlikler bilimsel değildir” ifadesinin bulunduğu 7.maddeye genellikle “Katılıyorum” yanıtını verdikleri görülmektedir. Matematik öğretmenlerinin, “Programdaki etkinlikler, öğrencilerin özellikleri ve eğitim koşullarına göre değişiklik gösterebilecek yapıdadır” ifadesinin yer aldığı 3.maddeyi ise çoğunlukla “Kararsızım” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir.

Tablo 113’de maddelerin ortalaması incelendiğinde Matematik ders programının ölçme-değerlendirme süreci boyutunda 5.maddenin ($\bar{X} = 3.68$, $ss=.98$) en yüksek, 3.maddenin ($\bar{X} = 3.10$, $ss=1.11$) ise en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Buna göre Matematik öğretmenlerinin “Ölçme-değerlendirme etkinlikleri maliyetlidir” ifadesinin yer aldığı 5.maddeye çoğunlukla “Katılıyorum” yanıtını verdikleri, “Ölçme-değerlendirme etkinlikleri öğrencilerin özellikleri ve eğitim koşullarına göre değişebilecek yapıdadır” ifadesinin yer aldığı 3.maddeyi ise çoğunlukla “Kararsızım” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir.

4.2.4. “Matematik Öğretmenlerinin” Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerinin Kıdem Değişkenine Göre Değişimi

Matematik dersine ait program değerlendirme ile ilgili problemlerin Matematik öğretmenlerinin kıdemine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek, farklılık varsa farklılığın hangi yönde olduğunu saptamak için tek yönlü varyans

analizi (ANOVA), Post Hoc ve Tukey testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar tablo 114’de verilmiştir.

Tablo 114: Farklı Kıdemdeki Matematik Öğretmenlerinin **Matematik** Ders Programının Boyutlarına Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Programın Boyutları	Kıdem(yıl)	N	\bar{X}	SS
MatematikKAZANIMtplm	1-5	16	26,06	4,11
	6-15	31	26,94	3,95
	16-25	22	27,09	4,91
	26 ve üzeri	8	28,38	7,01
	Toplam	77	26,95	4,59
MatematikİCERIKtplm	1-5	16	27,56	3,41
	6-15	31	27,07	3,41
	16-25	22	26,59	4,25
	26 ve üzeri	8	28,50	4,78
	Toplam	77	27,18	3,78
MatematikOOSTplm	1-5	16	27,69	2,94
	6-15	31	27,77	3,79
	16-25	22	26,09	4,67
	26 ve üzeri	8	26,75	6,43
	Toplam	77	27,17	4,22
MatematikDEGERLNDRMEtplm	1-5	16	27,19	3,53
	6-15	31	26,03	5,99
	16-25	22	26,96	4,93
	26 ve üzeri	8	27,88	6,88
	Toplam	77	26,73	5,30

Tablo 114 incelendiğinde Matematik ders programının kazanım boyutunda 1-5 yıl kıdemi olanlar en düşük ($\bar{X} = 26.06$, $ss=4.11$), 26 yıl ve üzeri kıdemi olanlar en yüksek ($\bar{X} = 28.38$, $ss=7.01$) puana sahiptir. İçerik boyutunda 16-25 yıl kıdemi olanlar en düşük ($\bar{X} = 26.59$, $ss=4.25$), 26 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenler en yüksek ($\bar{X} = 28.50$, $ss=4.78$) ortalamaya sahiptir. Öğrenme-öğretme süreci boyutunda kıdemi 16-25 yıl olanların en düşük ($\bar{X} = 26.09$, $ss=4.67$), kıdemi 6-15 yıl olanların en yüksek ($\bar{X} = 27.77$, $ss=3.79$) ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Programın ölçme-değerlendirme süreci boyutunda ise 26 yıl ve daha fazla kıdemi olanlar en yüksek (\bar{X}

= 27.88, ss=6.88), 6-15 yıl kıdemi olanlar en düşük ($\bar{X} = 26.03$, ss=5.99) ortalamaya sahiptir.

Matematik ders programının farklı boyutlarına ait program değerlendirme ile ilgili problemlerin öğretmenlerin kıdemine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 115’de yer almaktadır.

Tablo 115: Farklı Kıdemdeki Matematik Öğretmenlerinin **Matematik** Ders Programının Boyutlarına Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerine İlişkin ANOVA Sonuçları

		Karelerin Toplamı	df	Ortalamaların Karesi	F	Sig.
MatematikKAZANIM topl	Gruplar arası	29,29	3	9,76	,45	,715
	Grup içi	1570,50	73	21,51		
	Toplam	1599,79	76			
MatematikICERIK topl	Gruplar arası	24,33	3	8,11	,56	,645
	Grup içi	1063,13	73	14,56		
	Toplam	1087,46	76			
MatematikOOST topl	Gruplar arası	42,63	3	14,21	,79	,502
	Grup içi	1308,18	73	17,92		
	Toplam	1350,81	76			
MatematikDEGERLNDRME topl	Gruplar arası	30,04	3	10,01	,35	,791
	Grup içi	2103,23	73	28,81		
	Toplam	2133,27	76			

ANOVA tablosuna göre Matematik ders programının herhangi bir boyutundaki problemler, Matematik öğretmenlerinin kıdemine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>.05$).

4.2.5. “Fen Bilimleri Öğretmenlerinin” Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Fen Bilimleri Öğretmenlerinin program değerlendirme ile ilgili problemlerine ilişkin betimsel istatistik sonuçları tablo 116’da verilmiştir.

Tablo 116: Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Programın Boyutları	Madde No	N	\bar{X}	SS	1		2		3		4		5		\bar{X}
					f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Kazanım	1	87	3.66	.86	0	0	16	18.4	4	4.6	61	70.1	6	6.9	3.50
	2	87	3.75	1.03	2	2.3	14	16.1	5	5.7	49	56.3	17	19.5	
	3	87	3.26	1.04	2	2.3	28	32.2	6	6.9	47	54.0	4	4.6	
	4	87	3.78	.92	1	1.1	13	14.9	3	3.4	57	65.5	13	14.9	
	5	87	3.49	1.11	4	4.6	19	21.8	5	5.7	48	55.2	11	12.6	
	6	87	3.24	1.22	9	10.3	20	23.0	8	9.2	41	47.1	9	10.3	
	7	87	3.35	1.05	5	5.7	19	21.8	8	9.2	51	58.6	4	4.6	
	8	87	3.45	1.03	3	3.4	19	21.8	8	9.2	50	57.5	7	8.0	
İçerik	1	87	3.05	1.09	3	3.4	37	42.5	3	3.4	41	47.1	3	3.4	3.41
	2	87	3.72	.91	2	2.3	11	12.6	6	6.9	58	66.7	10	11.5	
	3	87	3.11	1.13	4	4.6	33	37.9	5	5.7	39	44.8	6	6.9	
	4	87	3.62	.88	2	2.3	13	14.9	5	5.7	63	72.4	4	4.6	
	5	87	3.47	1.10	4	4.6	20	23.0	3	3.4	51	58.6	9	10.3	
	6	87	3.29	1.08	5	5.7	21	24.1	10	11.5	46	52.9	5	5.7	
	7	87	3.62	.89	2	2.3	14	16.1	3	3.4	64	73.6	4	4.6	
	8	87	3.40	1.07	2	2.3	25	28.7	4	4.6	48	55.2	8	9.2	
Öğrenme-Öğretme Süreci	1	87	3.46	1.04	3	3.4	21	24.1	2	2.3	55	63.2	6	6.9	3.50
	2	87	3.70	.84	1	1.1	13	14.9	2	2.3	66	75.9	5	5.7	
	3	87	3.29	1.06	4	4.6	24	27.6	5	5.7	51	58.6	3	3.4	
	4	87	3.56	1.02	3	3.4	17	19.5	3	3.4	56	64.4	8	9.2	
	5	87	3.45	1.08	5	5.7	18	20.7	3	3.4	55	63.2	6	6.9	
	6	87	3.33	1.03	3	3.4	21	24.1	13	14.9	44	50.6	6	6.9	
	7	87	3.69	1.07	4	4.6	13	14.9	4	4.6	51	58.6	15	17.2	
	8	87	3.55	1.00	2	2.3	19	21.8	2	2.3	57	65.5	7	8.0	
Ölçme-Değerlendirme Süreci	1	87	3.14	1.14	7	8.0	26	29.9	6	6.9	44	50.6	4	4.6	3.35
	2	87	3.46	1.01	4	4.6	17	19.5	5	5.7	57	65.5	4	4.6	
	3	87	3.16	1.17	8	9.2	25	28.7	3	3.4	47	54.0	4	4.6	
	4	87	3.43	1.01	3	3.4	20	23.0	5	5.7	55	63.2	4	4.6	
	5	87	3.54	1.11	6	6.9	15	17.2	1	1.1	56	64.4	9	10.3	
	6	87	3.31	.98	2	2.3	23	26.4	11	12.6	48	55.2	3	3.4	
	7	87	3.33	1.07	6	6.9	19	21.8	5	5.7	54	62.1	3	3.4	
	8	87	3.43	1.05	4	4.6	20	23.0	3	3.4	55	63.2	5	5.7	

Tablo 116’da maddelerin ortalaması incelendiğinde Fen Bilimleri ders programının kazanım boyutunda 4.maddenin ($\bar{X} = 3.78$, $ss=.92$) en yüksek, 6.maddenin ($\bar{X} = 3.24$, $ss=1.22$) ise en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Buna göre Fen Bilimleri öğretmenlerinin “Kazanımlar Milli Eğitim’in amaçlarına uygundur” ifadesinin yer aldığı 6.maddeye çoğunlukla “Katılıyorum” yanıtını verdikleri, “Kazanımlar belirlenirken ulusal değer taşıyan, değiştirilemez unsurlar göz önüne alınmıştır” ifadesinin yer aldığı 6.maddeyi ise çoğunlukla “Kararsızım” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir.

Tablo 116’ya göre Fen Bilimleri ders programının içerik boyutunda 2.maddenin ($\bar{X} = 3.72$, $ss=.91$) en yüksek, 1.maddenin ($\bar{X} = 3.05$, $ss=1.09$) ise en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Buna göre Fen Bilimleri öğretmenlerinin “Programda yer alan içerik ülkenin her yerinde aynıdır” ifadesinin yer

aldığı 2.maddeye çoğunlukla “Katılıyorum” yanıtını verdikleri, “Konular öğrencilerin günlük hayatta kullanamayacağı bilgiler içermektedir” ifadesinin yer aldığı 1.maddeyi ise çoğunlukla “Kararsızım” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir.

Tablo 116’da maddelerin ortalaması incelendiğinde Fen Bilimleri ders programının öğrenme-öğretme süreci boyutunda 2.maddenin ($\bar{X} = 3.70$, $ss=.84$) en yüksek, 3.maddenin ($\bar{X} = 3.29$, $ss=1.06$) ise en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Buna göre Fen Bilimleri öğretmenlerinin “Programdaki etkinliklerin ana hatları, ülkenin her yerinde aynıdır” ifadesinin yer aldığı 2.maddeye genellikle “Katılıyorum” yanıtını verdikleri görülmektedir. Fen Bilimleri öğretmenlerinin, “Programdaki etkinlikler, öğrencilerin özellikleri ve eğitim koşullarına göre değişiklik gösterebilecek yapıdadır” ifadesinin yer aldığı 3.maddeyi ise çoğunlukla “Kararsızım” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir.

Tablo 116’da maddelerin ortalaması incelendiğinde Fen Bilimleri ders programının ölçme-değerlendirme süreci boyutunda 5.maddenin ($\bar{X} = 3.54$, $ss=1.11$) en yüksek, 1.maddenin ($\bar{X} = 3.14$, $ss=1.14$) ise en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Buna göre Fen Bilimleri öğretmenlerinin “Ölçme-değerlendirme etkinlikleri maliyetlidir” ifadesinin yer aldığı 5.maddeye çoğunlukla “Katılıyorum” yanıtını verdikleri, “Programdaki ölçme-değerlendirme etkinlikleri geçerliği ve güvenilirliği kanıtlanmış araçlardan oluşur” ifadesinin yer aldığı 1.maddeyi ise çoğunlukla “Kararsızım” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir.

4.2.6. “Fen Bilimleri Öğretmenlerinin” Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerinin Kıdem Değişkenine Göre Değişimi

Fen Bilimleri dersine ait program değerlendirme ile ilgili problemlerin Fen Bilimleri öğretmenlerinin kıdemine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek, farklılık varsa farklılığın hangi yönde olduğunu saptamak için tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Post Hoc ve Tukey testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar tablo 117’de verilmiştir.

Tablo 117: Farklı Kıdemdeki Fen Bilimleri Öğretmenlerinin **Fen Bilimleri** Ders Programının **Boyutlarına** Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Programın Boyutları	Kıdem (yıl)	N	\bar{X}	SS
FenKAZANIMtpltm	1-5	16	27,44	4,62
	6-15	25	28,96	4,72
	16-25	31	28,48	3,61
	26 ve üzeri	15	25,87	6,33
	Toplam	87	27,98	4,71
FenICERIKtpltm	1-5	16	26,36	4,11
	6-15	25	27,36	3,79
	16-25	31	28,77	3,18
	26 ve üzeri	15	25,07	5,78
	Toplam	87	27,29	4,21
FenOOSTpltm	1-5	16	27,44	3,78
	6-15	25	28,84	3,80
	16-25	31	28,32	4,80
	26 ve üzeri	15	26,73	5,64
	Toplam	87	28,03	4,51
FenDEGERLNDRMEtpltm	1-5	16	25,38	6,56
	6-15	25	26,96	5,41
	16-25	31	27,29	4,80
	26 ve üzeri	15	27,00	5,73
	Toplam	87	26,79	5,43

Tablo 117 incelendiğinde Fen Bilimleri ders programının kazanım boyutunda 26 yıl ve üzeri kıdemi olanlar en düşük ($\bar{X} = 25.87$, $ss=6.33$), 6-15 yıl kıdemi olanlar en yüksek ($\bar{X} = 28.96$, $ss=4.72$) puana sahiptir. İçerik boyutunda 26yıl ve üzeri kıdemi olanlar en düşük ($\bar{X} = 25.07$, $ss=5.78$), 16-25 yıl kıdemi olan öğretmenler en yüksek ($\bar{X} = 28.77$, $ss=3.18$) ortalamaya sahiptir. Öğrenme-öğretme süreci boyutunda kıdemi 26 yıl ve üzeri yıl olanların en düşük ($\bar{X} = 26.73$, $ss=5.64$), kıdemi 6-15 yıl olanların en yüksek ($\bar{X} = 28.84$, $ss=3.80$) ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Programın ölçme-değerlendirme süreci boyutunda ise 1-5 yıl kıdemi olanlar en düşük ($\bar{X} = 25.38$, $ss=6.16$), 16-25 yıl kıdemi olanlar en yüksek ($\bar{X} = 27.29$, $ss=4.80$) ortalamaya sahiptir.

Fen Bilimleri ders programının farklı boyutlarına ait program değerlendirme ile ilgili problemlerin öğretmenlerin kıdemine göre anlamlı farklılık gösterip

göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları tablo 118’de yer almaktadır.

Tablo 118: Farklı Kıdemdeki Fen Bilimleri Öğretmenlerinin **Fen Bilimleri** Ders Programının **Boyutlarına** Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerine İlişkin ANOVA Sonuçları

		Karelerin Toplamı	df	Ortalamaların Karesi	F	Sig.
FenKAZANIM tpm	Gruplar arası	103,58	3	34,53	1,59	,199
	Grup içi	1808,37	83	21,79		
	Toplam	1911,95	86			
FenICERIK tpm	Gruplar arası	155,95	3	51,98	3,15	,029
	Grup içi	1367,86	83	16,48		
	Toplam	1523,82	86			
FenOOS tpm	Gruplar arası	49,89	3	16,63	,81	,491
	Grup içi	1699,01	83	20,47		
	Toplam	1748,90	86			
FenDEGERLNDRME tpm	Gruplar arası	41,18	3	13,73	,46	,714
	Grup içi	2499,10	83	30,11		
	Toplam	2540,28	86			

ANOVA tablosuna göre Fen Bilimleri ders programının içerik boyutundaki problemler, Fen Bilimleri öğretmenlerinin kıdemine göre anlamlı farklılık göstermektedir ($p \leq .05$). İçerik boyutuna göre aralarında anlamlı farklılık olan kıdemler Post Hoc testi ile belirlenmiş, sonuçlar Tablo 119’da ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

Tablo 119: Fen Bilimleri Ders Programının **İçerik** Boyutuna Ait Program Değerlendirme ile İlgili Problemler ile Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Kıdemleri Arasındaki Farklılık

Kıdem	1-5 yıl	6-15 yıl	16-25 yıl	26 yıl ve üzeri
1-5 yıl	-	-	-	-
6-15 yıl	-	-	-	-
16-25 yıl	-	-	-	p=.024
26 yıl ve üzeri	-	-	p=.024	-

Tablo 119’a göre $p \leq .05$ olduğundan kazanımlarla ilgili maddelerde 16-25 yıl ($\bar{X} = 28.77$, $ss = 3.18$) ile 26 yıl ve üzeri ($\bar{X} = 25.07$, $ss = 5.78$) kıdemi olan Fen Bilimleri

öğretmenleri arasında 16-25 yıl kıdemi olan öğretmenler lehine anlamlı farklılık vardır (p=.024).

4.2.7. “Sosyal Bilgiler/ITA Öğretmenlerinin” Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Sosyal Bilgiler/ITA Öğretmenlerinin program değerlendirme ile ilgili problemlerine ilişkin betimsel istatistik sonuçları Tablo 120’de verilmiştir.

Tablo 120: Sosyal Bilgiler/ITA Öğretmenlerinin Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Programın Boyutları	Madde No	N	\bar{X}	SS	1		2		3		4		5		\bar{X}
					f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Kazanım	1	56	2.79	1.14	4	7.1	29	51.8	0	0	21	37.5	2	3.6	3.02
	2	56	3.46	1.22	5	8.9	11	19.6	1	1.8	31	55.4	8	14.3	
	3	56	2.46	1.10	9	16.1	29	51.8	1	1.8	17	30.4	0	0	
	4	56	3.30	1.03	3	5.4	13	23.2	5	8.9	34	60.7	1	1.8	
	5	56	3.46	1.11	1	1.8	16	28.6	3	5.4	28	50.0	8	14.3	
	6	56	3.29	1.15	5	8.9	12	21.4	5	8.9	30	53.6	4	7.1	
	7	56	2.54	1.03	7	12.5	26	46.4	10	17.9	12	21.4	1	1.8	
	8	56	2.82	1.25	7	12.5	24	42.9	1	1.8	20	35.7	4	7.1	
İçerik	1	56	2.77	1.10	3	5.4	30	53.6	2	3.6	19	33.9	2	3.6	3.22
	2	56	3.64	1.00	2	3.6	9	16.1	2	3.6	37	66.1	6	10.7	
	3	56	3.02	1.07	3	5.4	21	37.5	5	8.9	26	46.4	1	1.8	
	4	56	3.27	1.15	4	7.1	15	26.8	3	5.4	30	53.6	4	7.1	
	5	56	3.70	.95	1	1.8	9	16.1	3	5.4	36	64.3	7	12.5	
	6	56	3.25	1.13	3	5.4	17	30.4	3	5.4	29	51.8	4	7.1	
	7	56	3.04	1.13	5	8.9	17	30.4	7	12.5	25	44.6	2	3.6	
	8	56	3.12	1.15	5	8.9	16	28.6	4	7.1	29	51.8	2	3.6	
Öğrenme-Öğretme Süreci	1	56	2.98	1.10	3	5.4	25	44.6	1	1.8	24	42.9	3	5.4	3.26
	2	56	3.52	1.09	3	5.4	11	19.6	2	3.6	34	60.7	6	10.7	
	3	56	2.91	1.15	5	8.9	22	39.3	4	7.1	23	41.1	2	3.6	
	4	56	3.23	1.13	3	5.4	17	30.4	4	7.1	28	50.0	4	7.1	
	5	56	3.57	1.01	2	3.6	10	17.9	3	5.4	36	64.3	5	8.9	
	6	56	3.20	1.17	4	7.1	16	28.6	6	10.7	25	44.6	5	8.9	
	7	56	3.45	1.13	2	3.6	13	23.2	8	14.3	24	42.9	9	16.1	
	8	56	3.20	1.13	5	8.9	15	26.8	1	1.8	34	60.7	1	1.8	
Ölçme-Değerlendirme Süreci	1	56	3.13	1.10	3	5.4	19	33.9	4	7.1	28	50.0	2	3.6	3.13
	2	56	3.30	1.16	4	7.1	14	25.0	4	7.1	29	51.8	5	8.9	
	3	56	2.70	1.06	4	7.1	29	51.8	4	7.1	18	32.1	1	1.8	
	4	56	3.14	1.12	3	5.4	19	33.9	4	7.1	27	48.2	3	5.4	
	5	56	3.70	1.01	1	1.8	10	17.9	3	5.4	33	58.9	9	16.1	
	6	56	3.18	1.24	6	10.7	14	25.0	6	10.7	24	42.9	6	10.7	
	7	56	2.84	1.17	6	10.7	23	41.1	3	5.4	22	39.3	2	3.6	
	8	56	3.02	1.15	5	8.9	19	33.9	4	7.1	26	46.4	2	3.6	

Tablo 120’de maddelerin ortalaması incelendiğinde Sosyal Bilgiler/ITA ders programının kazanım boyutunda 2.maddenin ($\bar{X} = 3.46$, ss=1.22) ve 5.maddenin ($\bar{X} = 3.46$, ss=1.11) en yüksek, 3.maddenin ($\bar{X} = 2.46$, ss=1.10) ise en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Buna göre Sosyal Bilgiler/ITA öğretmenlerinin

“Programda yer alan kazanımlar ülkenin her yerinde aynıdır” ifadesinin yer aldığı 2.maddeye ve “Kazanımları gerçekleştirmek maliyetlidir” çoğunlukla “Katılıyorum” yanıtını verdikleri, “Kazanımlar, öğrencilerin özelliklerine ve eğitim koşullarına uygun hale getirebileceğim şekilde esnek” ifadesinin yer aldığı 3.maddeyi ise çoğunlukla “Katılmıyorum” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir.

Tablo 120’ye göre Sosyal Bilgiler/ITA ders programının içerik boyutunda 5.maddenin ($\bar{X} = 3.70$, $ss=.95$) en yüksek, 1.maddenin ($\bar{X} = 2.77$, $ss=1.10$) ise en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Buna göre Sosyal Bilgiler/ITA öğretmenlerinin “Program, öğrencilere aktarılması maliyetli olan konuları içermektedir” ifadesinin yer aldığı 5.maddeye çoğunlukla “Katılıyorum” yanıtını verdikleri, “Konular öğrencilerin günlük hayatta kullanamayacağı bilgiler içermektedir” ifadesinin yer aldığı 1.maddeyi ise çoğunlukla “Kararsızım” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir.

Tablo 120’de maddelerin ortalaması incelendiğinde Sosyal Bilgiler/ITA ders programının öğrenme-öğretme süreci boyutunda 5.maddenin ($\bar{X} = 3.70$, $ss=1.01$) en yüksek, 3.maddenin ($\bar{X} = 2.91$, $ss=1.15$) ise en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Buna göre Sosyal Bilgiler/ITA öğretmenlerinin “Programdaki etkinlikler maliyetlidir” ifadesinin yer aldığı 5.maddeye genellikle “Katılıyorum” yanıtını verdikleri görülmektedir. Sosyal Bilgiler/ITA öğretmenlerinin, “Programdaki etkinlikler, öğrencilerin özellikleri ve eğitim koşullarına göre değişiklik gösterebilecek yapıdadır” ifadesinin yer aldığı 3.maddeyi ise çoğunlukla “Kararsızım” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir.

Tablo 120’de maddelerin ortalaması incelendiğinde Sosyal Bilgiler/ITA ders programının ölçme-değerlendirme süreci boyutunda 5.maddenin ($\bar{X} = 3.54$, $ss=1.11$) en yüksek, 3.maddenin ($\bar{X} = 2.70$, $ss=1.06$) ise en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Buna göre Sosyal Bilgiler/ITA öğretmenlerinin “Ölçme-değerlendirme etkinlikleri maliyetlidir” ifadesinin yer aldığı 5.maddeye çoğunlukla “Katılıyorum” yanıtını verdikleri, “Ölçme-değerlendirme etkinlikleri öğrencilerin özellikleri ve eğitim koşullarına göre değişebilecek yapıdadır” ifadesinin yer aldığı 3.maddeyi ise çoğunlukla “Kararsızım” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir.

4.2.8. “Sosyal Bilgiler/ITA Öğretmenlerinin” Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerinin Kıdem Değişkenine Göre Değişimi

Sosyal Bilgiler/ITA dersine ait program değerlendirme ile ilgili problemlerin Sosyal Bilgiler/ITA öğretmenlerinin kıdemine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek, farklılık varsa farklılığın hangi yönde olduğunu saptamak için tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Post Hoc ve Tukey testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 121’de verilmiştir.

Tablo 121: Farklı Kıdemdeki Sosyal Bilgiler/ITA Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler/ITA Ders Programının Boyutlarına Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Programın Boyutları	Kıdem (yıl)	N	\bar{X}	SS
SosyalKAZANIMtplm	1-5	11	30,00	4,38
	6-15	15	26,67	5,04
	16-25	18	27,89	4,96
	26 ve üzeri	13	28,46	5,04
	Toplam	57	28,11	4,90
SosyalICERIKtplm	1-5	11	27,91	3,24
	6-15	15	27,53	3,76
	16-25	18	26,67	4,19
	26 ve üzeri	13	27,15	3,48
	Toplam	57	27,25	3,68
SosyalOOSTplm	1-5	11	29,00	3,43
	6-15	15	26,93	4,86
	16-25	18	27,78	4,49
	26 ve üzeri	13	28,08	2,78
	Toplam	57	27,86	4,04
SosyalDEGERLNDRMETplm	1-5	11	28,73	4,76
	6-15	15	26,47	4,32
	16-25	18	27,06	5,41
	26 ve üzeri	13	28,46	4,39
	Toplam	57	27,54	4,75

Tablo 121 incelendiğinde Sosyal Bilgiler/ITA ders programının kazanım boyutunda 6-15 yıl kıdemi olanlar en düşük ($\bar{X} = 26.67$, $ss=5.04$), 1-5 yıl kıdemi

olanlar en yüksek ($\bar{X} = 30.00$, $ss=4.38$) puana sahiptir. İçerik boyutunda 16-25 yıl kıdemli olanlar en düşük ($\bar{X} = 26.67$, $ss=4.19$), 1-5 yıl kıdemli olan öğretmenler en yüksek ($\bar{X} = 27.91$, $ss=3.24$) ortalamaya sahiptir. Öğrenme-öğretme süreci boyutunda kıdemli 6-15 yıl olanların en düşük ($\bar{X} = 26.93$, $ss=4.86$), kıdemli 1-5 yıl olanların en yüksek ($\bar{X} = 29.00$, $ss=3.43$) ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Programın ölçme-değerlendirme süreci boyutunda ise 6-15 yıl kıdemli olanlar en düşük ($\bar{X} = 26.47$, $ss=4.32$), 1-5 yıl kıdemli olanlar en yüksek ($\bar{X} = 28.73$, $ss=4.76$) ortalamaya sahiptir.

Sosyal Bilgiler/ITA ders programının farklı boyutlarına ait program değerlendirme ile ilgili problemlerin öğretmenlerin kıdemine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları tablo 122’de yer almaktadır.

Tablo 122: Farklı Kıdemdeki Sosyal Bilgiler/ITA Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler/ITA Ders Programının Boyutlarına Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerine İlişkin ANOVA Sonuçları

		Karelerin Toplamı	df	Ortalamaların Karesi	F	Sig.
SosyalKAZANIMtplm	Gruplar arası	73,03	3	24,34	1,02	,393
	Grup içi	1270,34	53	23,97		
	Toplam	1343,37	56			
SosyalİCERİKtplm	Gruplar arası	12,23	3	4,08	,29	,833
	Grup içi	746,33	53	14,08		
	Toplam	758,56	56			
SosyalOOStplm	Gruplar arası	27,91	3	9,30	,56	,646
	Grup içi	884,97	53	16,70		
	Toplam	912,88	56			
SosyalDEGERLNDRMEtplm	Gruplar arası	48,05	3	16,02	,70	,557
	Grup içi	1216,09	53	22,95		
	Toplam	1264,14	56			

Tablo 122’ye göre Sosyal Bilgiler/ITA ders programının herhangi bir boyutundaki problemler, Sosyal Bilgiler/ITA öğretmenlerinin kıdemine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>.05$).

4.2.9. “İngilizce Öğretmenlerinin” Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerine İlişkin Betimsel İstatistikler

İngilizce Öğretmenlerinin program değerlendirme ile ilgili problemlerine ilişkin betimsel istatistik sonuçları tablo 123’de verilmiştir.

Tablo 123: İngilizce Öğretmenlerinin Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Programın Boyutları	Madde No	N	\bar{X}	SS	1		2		3		4		5		\bar{X}
					f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Kazanım	1	57	3.63	1.05	2	3.5	11	19.3	0	0	37	64.9	7	12.3	3.51
	2	57	3.79	1.11	1	1.8	11	19.3	3	5.3	26	45.6	16	28.1	
	3	57	3.40	1.16	1	1.8	19	33.3	2	3.5	26	45.6	9	15.8	
	4	57	3.90	.90	0	0	8	14.0	2	3.5	35	61.4	12	21.1	
	5	57	3.16	1.19	7	12.3	12	21.1	6	10.5	29	50.9	3	5.3	
	6	57	3.77	.95	2	3.5	6	10.5	3	5.3	38	66.7	8	14.0	
	7	57	3.28	1.05	1	1.8	17	29.8	9	15.8	25	43.9	5	8.8	
	8	57	3.17	1.14	2	3.5	21	36.8	4	7.0	25	43.9	5	8.8	
İçerik	1	57	2.58	1.00	4	7.0	33	57.9	3	5.3	17	29.8	0	0	3.41
	2	57	3.79	1.08	1	1.8	11	19.3	1	1.8	30	52.6	14	24.6	
	3	57	3.19	1.20	3	5.3	21	36.8	1	1.8	26	45.6	6	10.5	
	4	57	3.72	.92	1	1.8	9	15.8	1	1.8	40	70.2	6	10.5	
	5	57	3.19	1.13	5	8.8	14	24.6	5	8.8	31	54.4	2	3.5	
	6	57	3.88	.66	0	0	5	8.8	1	1.8	47	82.5	4	7.0	
	7	57	3.49	1.02	2	3.5	11	19.3	6	10.5	33	57.9	5	8.8	
	8	57	3.40	1.13	3	5.3	14	24.6	3	5.3	31	54.4	6	10.5	
Öğrenme-Öğretme Süreci	1	57	3.32	1.04	0	0	21	36.3	0	0	33	57.9	3	5.3	3.48
	2	57	3.72	.94	1	1.8	9	15.8	2	3.5	38	66.7	7	12.3	
	3	57	3.40	1.01	2	3.5	14	24.6	2	3.5	37	64.9	2	3.5	
	4	57	3.74	.81	1	1.8	7	12.3	1	1.8	45	78.9	3	5.3	
	5	57	3.19	1.01	2	3.5	17	29.8	7	12.3	30	52.6	1	1.8	
	6	57	3.67	.87	0	0	11	19.3	1	1.8	41	71.9	4	7.0	
	7	57	3.32	1.02	1	1.8	16	28.1	8	14.0	28	49.1	4	7.0	
	8	57	3.51	.83	0	0	11	19.3	7	12.3	38	66.7	1	1.8	
Ölçme-Değerlendirme Süreci	1	57	3.30	1.00	0	0	19	33.3	5	8.8	30	52.6	3	5.3	3.44
	2	57	3.61	.86	0	0	11	19.3	3	5.3	40	70.2	3	5.3	
	3	57	3.37	.99	1	1.8	15	26.3	6	10.5	32	56.1	3	5.3	
	4	57	3.67	.93	2	3.5	8	14.0	1	1.8	42	73.7	4	7.0	
	5	57	3.21	1.07	3	5.3	17	29.8	3	5.3	33	57.9	1	1.8	
	6	57	3.56	1.02	3	5.3	9	15.8	2	3.5	39	68.4	4	7.0	
	7	57	3.39	1.01	1	1.8	16	28.1	3	5.3	34	59.6	3	5.3	
	8	57	3.44	.95	1	1.8	14	24.6	2	3.5	39	68.4	1	1.8	

Tablo 123’de maddelerin ortalaması incelendiğinde İngilizce ders programının kazanım boyutunda 4.maddenin ($\bar{X} = 3.90$, $ss=.90$) en yüksek, 5.maddenin ($\bar{X} = 3.16$, $ss=1.19$) ise en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Buna göre İngilizce öğretmenlerinin “Kazanımlar Milli Eğitim’in amaçlarına uygundur” ifadesinin yer aldığı 4.maddeye çoğunlukla “Katılıyorum” yanıtını verdikleri, “Kazanımları gerçekleştirmek maliyetlidir” ifadesinin yer aldığı 5.maddeyi ise çoğunlukla “Kararsızım” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir.

Tablo 123'e göre İngilizce ders programının içerik boyutunda 6.maddenin ($\bar{X} = 3.88$, $ss=.66$) en yüksek, 1.maddenin ($\bar{X} = 2.58$, $ss=1.00$) ise en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Buna göre İngilizce öğretmenlerinin "İçerikte, ulusal değer taşıyan, değiştirilemez unsurlara yer verilmiştir" ifadesinin yer aldığı 6.maddeye çoğunlukla "Katılıyorum" yanıtını verdikleri, "Konular öğrencilerin günlük hayatta kullanamayacağı bilgiler içermektedir" ifadesinin yer aldığı 1.maddeyi ise çoğunlukla "Katılmıyorum" şeklinde yanıtladıkları görülmektedir.

Tablo 123'de maddelerin ortalaması incelendiğinde İngilizce ders programının öğrenme-öğretme süreci boyutunda 4.maddenin ($\bar{X} = 3.74$, $ss=.81$) en yüksek, 5.maddenin ($\bar{X} = 3.19$, $ss=1.01$) ise en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Buna göre İngilizce öğretmenlerinin "Programdaki etkinlikler, Milli Eğitimin amaçlarıyla ve toplumsal yapıyla uyumludur" ifadesinin yer aldığı 4.maddeye genellikle "Katılıyorum" yanıtını verdikleri görülmektedir. İngilizce öğretmenlerinin, "Programdaki etkinlikler maliyetlidir" ifadesinin yer aldığı 5.maddeyi ise çoğunlukla "Kararsızım" şeklinde yanıtladıkları görülmektedir.

Tablo 123'de maddelerin ortalaması incelendiğinde İngilizce ders programının ölçme-değerlendirme süreci boyutunda 4.maddenin ($\bar{X} = 3.67$, $ss=.93$) en yüksek, 5.maddenin ($\bar{X} = 3.21$, $ss=1.07$) ise en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Buna göre İngilizce öğretmenlerinin "Ölçme-değerlendirme etkinlikleri Milli eğitimin amaçlarına ve toplumsal yapıya uygundur" ifadesinin yer aldığı 4.maddeye çoğunlukla "Katılıyorum" yanıtını verdikleri, "Ölçme-değerlendirme etkinlikleri maliyetlidir" ifadesinin yer aldığı 5.maddeyi ise çoğunlukla "Kararsızım" şeklinde yanıtladıkları görülmektedir.

4.2.10. "İngilizce Öğretmenlerinin" Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerinin Kıdem Değişkenine Göre Değişimi

İngilizce dersine ait program değerlendirme ile ilgili problemlerin İngilizce öğretmenlerinin kıdemine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek, farklılık varsa farklılığın hangi yönde olduğunu saptamak için tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Post Hoc ve Tukey testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar tablo 124'de verilmiştir.

Tablo 124: Farklı Kıdemdeki İngilizce Öğretmenlerinin **İngilizce** Ders Programının Boyutlarına Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Programın Boyutları	Kıdem (yıl)	N	\bar{X}	SS
İngilizceKAZANIMtplm	1-5	12	25,50	4,60
	6-15	28	23,36	5,18
	16-25	14	23,93	6,18
	26 ve üzeri	2	28,00	1,41
	Toplam	56	24,13	5,268
İngilizceICERIKtplm	1-5	12	26,50	2,68
	6-15	28	24,89	5,31
	16-25	14	26,86	3,98
	26 ve üzeri	2	27,00	2,83
	Toplam	56	25,80	4,48
İngilizceOOSTplm	1-5	12	27,50	5,28
	6-15	28	25,21	4,89
	16-25	14	26,07	5,26
	26 ve üzeri	2	29,00	2,83
	Toplam	56	26,05	5,01
İngilizceDEGERLNDRMEtplm	1-5	12	26,42	4,62
	6-15	28	24,04	5,93
	16-25	14	25,21	6,14
	26 ve üzeri	2	28,50	3,53
	Toplam	56	25,00	5,66

Tablo 124 incelendiğinde İngilizce ders programının tüm boyutlarında 6-15 yıl kıdemi olanlar en düşük, 26 yıl ve üzeri kıdemi olanlar en yüksek ortalamaya sahiptir. İngilizce öğretmenlerinin sahip olduğu en yüksek ortalamalar, programın kazanım, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme süreci boyutları için sırasıyla; $\bar{X} = 28.00$, $\bar{X} = 27.00$, $\bar{X} = 29.00$, $\bar{X} = 28.50$ 'dir. Aynı boyutlar için en düşük ortalamalar ise sırasıyla; $\bar{X} = 23.36$, $\bar{X} = 24.89$, $\bar{X} = 25.21$, $\bar{X} = 24.04$ 'dir.

İngilizce ders programının farklı boyutlarına ait program değerlendirme ile ilgili problemlerin öğretmenlerin kıdemine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 125'de yer almaktadır.

Tablo 125: Farklı Kıdemdeki İngilizce Öğretmenlerinin **İngilizce** Ders Programının **Boyutlarına** Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerine İlişkin ANOVA Sonuçları

		Karelerin Toplamı	df	Ortalamaların Karesi	F	Sig.
İngilizceKAZANIMtpltm	Gruplar arası	69,77	3	23,26	,83	,483
	Grup içi	1456,36	52	28,01		
	Toplam	1526,13	55			
İngilizceICERIKtpltm	Gruplar arası	47,45	3	15,81	,78	,511
	Grup içi	1055,39	52	20,29		
	Toplam	1102,84	55			
İngilizceOOSTpltm	Gruplar arası	62,20	3	20,73	,82	,491
	Grup içi	1320,64	52	25,40		
	Toplam	1382,84	55			
İngilizceDEGERLNDRMETpltm	Gruplar arası	75,26	3	25,09	,77	,514
	Grup içi	1686,74	52	32,44		
	Toplam	1762,00	55			

Tablo 125'e göre İngilizce ders programının herhangi bir boyutundaki problemler, İngilizce öğretmenlerinin kıdemine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>.05$).

4.2.11. "DKAB Öğretmenlerinin" Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerine İlişkin Betimsel İstatistikler

DKAB Öğretmenlerinin program değerlendirme ile ilgili problemlerine ilişkin betimsel istatistik sonuçları Tablo 126'da verilmiştir.

Tablo 126: **DKAB Öğretmenlerinin** Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Programın Boyutları	Madde No	N	\bar{X}	SS	1		2		3		4		5		\bar{X}
					f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Kazanım	1	48	3.50	.99	1	2.1	11	22.9	2	4.2	31	64.6	3	6.2	3.63
	2	48	3.81	1.10	1	2.1	9	18.8	1	2.1	24	50.0	13	27.1	
	3	48	3.54	.97	1	2.1	10	20.8	2	4.2	32	66.7	3	6.2	
	4	48	3.90	.88	1	2.1	5	10.4	0	0	34	70.8	8	16.7	
	5	48	4.00	.82	1	2.1	3	6.2	1	2.1	33	68.8	10	20.8	

	6	48	3.69	.95	2	4.2	5	10.4	4	8.3	32	66.7	5	10.4	
	7	48	3.21	1.17	5	10.4	11	22.9	3	6.2	27	56.2	2	4.2	
	8	48	3.44	1.07	1	2.1	13	27.1	3	6.2	26	54.2	5	10.4	
İçerik	1	48	3.23	1.17	3	6.2	15	31.2	2	4.2	24	50.0	4	8.3	3.54
	2	48	3.92	.92	0	0	7	14.6	1	2.1	29	60.4	11	22.9	
	3	48	3.38	1.10	3	6.2	10	20.8	5	10.4	26	54.2	4	8.3	
	4	48	3.52	1.01	1	2.1	11	22.9	2	4.2	30	62.5	4	8.3	
	5	48	4.00	.77	0	0	4	8.3	2	4.2	32	66.7	10	20.8	
	6	48	3.50	1.15	3	6.2	10	20.8	1	2.1	28	58.3	6	12.5	
	7	48	3.31	1.13	4	8.3	11	22.9	1	2.1	30	62.5	2	4.2	
	8	48	3.50	1.05	1	2.1	12	25.0	2	4.2	28	58.3	5	10.4	
Öğrenme-Öğretme Süreci	1	48	3.85	.85	0	0	6	12.5	3	6.2	31	64.6	8	16.7	3.71
	2	48	3.75	1.02	1	2.1	8	16.7	2	4.2	28	58.3	9	18.8	
	3	48	3.23	1.04	0	0	18	37.5	4	8.3	23	47.9	3	6.2	
	4	48	3.81	.84	1	2.1	5	10.4	1	2.1	36	75.0	5	10.4	
	5	48	3.88	.84	1	2.1	4	8.3	2	4.2	34	70.8	7	14.6	
	6	48	3.81	.79	0	0	6	12.5	2	4.2	35	72.9	5	10.4	
	7	48	3.83	.78	0	0	6	12.5	1	2.1	36	75.0	5	10.4	
	8	48	3.48	.99	2	4.2	9	18.8	3	6.2	32	66.7	2	4.2	
Ölçme-Değerlendirme Süreci	1	48	3.69	.83	0	0	8	16.7	2	4.2	35	72.9	3	6.2	3.63
	2	48	3.54	.99	0	0	12	25.0	3	6.2	28	58.3	5	10.4	
	3	48	3.40	1.01	1	2.1	12	25.0	5	10.4	27	56.2	3	6.2	
	4	48	3.69	.95	2	4.2	6	12.5	1	2.1	35	72.9	4	8.3	
	5	48	3.85	.89	0	0	7	14.6	2	4.2	30	62.5	9	18.8	
	6	48	3.60	.89	1	2.1	8	16.7	2	4.2	35	72.9	2	4.2	
	7	48	3.54	.94	2	4.2	7	14.6	4	8.3	33	68.8	2	4.2	
	8	48	3.58	.94	1	2.1	8	16.7	5	10.4	30	62.5	4	8.3	

Tablo 126’da maddelerin ortalaması incelendiğinde DKAB ders programının kazanım boyutunda 5.maddenin ($\bar{X} = 4.00$, $ss=.82$) en yüksek, 7.maddenin ($\bar{X} = 3.21$, $ss=1.17$) ise en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Buna göre DKAB öğretmenlerinin “Kazanımları gerçekleştirmek maliyetlidir” ifadesinin yer aldığı 5.maddeye çoğunlukla “Katılıyorum” yanıtını verdikleri, “Kazanımlar, bilimsel çalışmalar sonucunda belirlenmiştir” ifadesinin yer aldığı 7.maddeyi ise çoğunlukla “Kararsızım” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir.

Tablo 126’ya göre DKAB ders programının içerik boyutunda 5.maddenin ($\bar{X} = 4.00$, $ss=.77$) en yüksek, 1.maddenin ($\bar{X} = 3.23$, $ss=1.17$) ise en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Buna göre DKAB öğretmenlerinin “Program, öğrencilere aktarılması maliyetli olan konuları içermektedir” ifadesinin yer aldığı 5.maddeye çoğunlukla “Katılıyorum” yanıtını verdikleri, “Konular öğrencilerin günlük hayatta kullanamayacağı bilgiler içermektedir” ifadesinin yer aldığı 1.maddeyi ise çoğunlukla “Kararsızım” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir.

Tablo 126’da maddelerin ortalaması incelendiğinde DKAB ders programının öğrenme-öğretme süreci boyutunda 5.maddenin ($\bar{X} = 3.88$, $ss=.84$) en yüksek, 3.maddenin ($\bar{X} = 3.23$, $ss=1.04$) ise en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Buna göre DKAB öğretmenlerinin “Programdaki etkinlikler maliyetlidir” ifadesinin yer aldığı 5.maddeye genellikle “Katılıyorum” yanıtını verdikleri görülmektedir.

DKAB öğretmenlerinin, “Programdaki etkinlikler, öğrencilerin özellikleri ve eğitim koşullarına göre değişiklik gösterebilecek yapıdadır” ifadesinin yer aldığı 3.maddeyi ise çoğunlukla “Kararsızım” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir.

Tablo 126’da maddelerin ortalaması incelendiğinde DKAB ders programının ölçme-değerlendirme süreci boyutunda 5.maddenin ($\bar{X} = 3.85$, $ss=.89$) en yüksek, 3.maddenin ($\bar{X} = 3.40$, $ss=1.01$) ise en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Buna göre DKAB öğretmenlerinin “Ölçme-değerlendirme etkinlikleri maliyetlidir” ifadesinin yer aldığı 5.maddeye çoğunlukla “Katılıyorum” yanıtını verdikleri, “Ölçme-değerlendirme etkinlikleri öğrencilerin özellikleri ve eğitim koşullarına göre değişebilecek yapıdadır” ifadesinin yer aldığı 3.maddeyi ise çoğunlukla “Kararsızım” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir.

4.2.12. “DKAB Öğretmenlerinin” Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerinin Kıdem Değişkenine Göre Değişimi

DKAB dersine ait program değerlendirme ile ilgili problemlerin DKAB öğretmenlerinin kıdemine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek, farklılık varsa farklılığın hangi yönde olduğunu saptamak için tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Post Hoc ve Tukey testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar tablo 127’de verilmiştir.

Tablo 127: Farklı Kıdemdeki DKAB Öğretmenlerinin **DKAB** Ders Programının **Boyutlarına** Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Programın Boyutları	Kıdem (yıl)	N	\bar{X}	SS
DinKAZANIMtplm	1-5	9	25,89	5,33
	6-15	20	30,85	3,53
	16-25	12	28,92	6,07
	26 ve üzeri	7	28,43	4,69
	Toplam	48	29,08	4,96
DinICERIKtplm	1-5	9	24,67	4,77
	6-15	20	30,00	2,90
	16-25	12	28,33	5,30

	26 ve üzeri	7	28,43	2,51
	Toplam	48	28,35	4,29
DinOOSTplm	1-5	9	27,78	6,32
	6-15	20	31,05	4,19
	16-25	12	29,00	4,71
	26 ve üzeri	7	29,14	2,27
	Toplam	48	29,65	4,62
DinDEGERLNDRMEtplm	1-5	9	27,22	5,89
	6-15	20	30,85	4,13
	16-25	12	27,42	5,49
	26 ve üzeri	7	28,00	3,96
	Toplam	48	28,90	4,97

Tablo 127 incelendiğinde DKAB ders programının tüm boyutlarında 1-5 yıl kıdemi olanlar en düşük, 6-15 yıl kıdemi olanlar en yüksek ortalamaya sahiptir. DKAB öğretmenlerinin sahip olduğu en yüksek ortalamalar, programın kazanım, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme süreci boyutları için sırasıyla; $\bar{X} = 30.85$, $\bar{X} = 30.00$, $\bar{X} = 31.05$, $\bar{X} = 30.85$ 'dir. Aynı boyutlar için en düşük ortalamalar ise sırasıyla; $\bar{X} = 25.89$, $\bar{X} = 24.67$, $\bar{X} = 27.78$, $\bar{X} = 27.22$ 'dir.

DKAB ders programının farklı boyutlarına ait program değerlendirme ile ilgili problemlerin öğretmenlerin kıdemine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları tablo 128'de yer almaktadır.

Tablo 128: Farklı Kıdemdeki DKAB Öğretmenlerinin **DKAB** Ders Programının **Boyutlarına** Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerine İlişkin ANOVA Sonuçları

		Karelerin Toplamı	df	Ortalamaların Karesi	F	Sig.
DinKAZANIMtplm	Gruplar arası	157,60	3	52,53	2,31	,089
	Grup içi	1000,07	44	22,73		
	Toplam	1157,67	47			
DinICERIKtplm	Gruplar arası	176,60	3	58,87	3,76	,017
	Grup içi	688,38	44	15,65		
	Toplam	864,98	47			
DinOOSTplm	Gruplar arası	77,62	3	25,87	1,23	,311

	Grup içi	927,36	44	21,07		
	Toplam	1004,98	47			
DinDEGERLNDRMEtopl	Gruplar arası	133,46	3	44,49	1,91	,143
	Grup içi	1027,02	44	23,34		
	Toplam	1160,48	47			

Tablo 128'e göre DKAB ders programının içerik boyutundaki problemler, DKAB öğretmenlerinin kıdemine göre anlamlı farklılık göstermektedir ($p \leq .05$). İçerik boyutuna göre aralarında anlamlı farklılık olan kıdemler Post Hoc testi ile belirlenmiş, sonuçlar Tablo 129'da ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

Tablo 129: **DKAB** Ders Programının **İçerik** Boyutuna Ait Program Değerlendirme ile İlgili Problemler ile Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Kıdemleri Arasındaki Farklılık

Kıdem	1-5 yıl	6-15 yıl	16-25 yıl	26 yıl ve üzeri
1-5 yıl	-	p=.009	-	-
6-15 yıl	p=.009	-	-	-
16-25 yıl	-	-	-	-
26 yıl ve üzeri	-	-	-	-

Tablo 129'a göre $p \leq .05$ olduğundan içerikle ilgili maddelerde 1-5 yıl ($\bar{X} = 24.67$, $ss=4.77$) ile 6-15 yıl ($\bar{X} = 30.00$, $ss=2.90$) kıdemi olan DKAB öğretmenleri arasında 6-15 yıl kıdemi olan öğretmenler lehine anlamlı farklılık vardır ($p=.009$).

4.2.13. Öğretmenlerin Programın Farklı Boyutları İçin Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerinin Kıdem Değişkenine Göre Değişimi

Öğretmenlerin programın dört farklı boyutu için program değerlendirme ile ilgili problemlerinin kıdemlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek, farklılık varsa farklılığın hangi yönde olduğunu saptamak için tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Post Hoc ve Tukey testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar tablo 130'da verilmiştir.

Tablo 130: Farklı Kıdemlerdeki Öğretmenlerin Programın Boyutlarına Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Boyutlar	Kıdem (yıl)	N	\bar{X}	SS
----------	-------------	---	-----------	----

KazanımTplm	1-5	78	26,68	4,65
	6-15	157	27,15	4,84
	16-25	111	27,68	4,93
	26 ve üzeri	57	27,97	5,50
	Toplam	403	27,32	4,93
İçerikTplm	1-5	78	26,67	3,91
	6-15	157	27,14	4,12
	16-25	111	27,66	4,01
	26 ve üzeri	57	27,32	4,34
	Toplam	403	27,22	4,08
ÖğretmeTplm	1-5	78	28,00	4,50
	6-15	157	27,81	4,45
	16-25	111	27,51	4,80
	26 ve üzeri	57	27,68	4,32
	Toplam	403	27,75	4,53
DeğerlendirmeTplm	1-5	78	26,61	5,16
	6-15	157	26,54	5,54
	16-25	111	26,96	5,30
	26 ve üzeri	57	28,02	4,91
	Toplam	403	26,88	5,32

Tablo 130 incelendiğinde programın kazanım boyutunda 26 yıl ve üzeri (\bar{X} =27.97, ss=5.50) kıdemi olan öğretmenlerin en yüksek, 0-5 yıl (\bar{X} =28.02, ss=4.91) kıdemi olan öğretmenlerin ise en düşük ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Programın içerik boyutunda 16-25 yıl (\bar{X} =27.66, ss=4.01) kıdemi olan öğretmenlerin en yüksek, 0-5 yıl (\bar{X} =26.67, ss=3.91) kıdemi olan öğretmenlerin en düşük ortalamaya sahip olduğu anlaşılmaktadır. Programın öğrenme-öğretme süreci boyutunda 0-5 yıl (\bar{X} =28.00, ss=4.50) kıdemi olan öğretmenlerin en yüksek, 16-25 yıl (\bar{X} =27.51, ss=4.80) kıdemi olan öğretmenlerin ise en düşük ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Programın ölçme-değerlendirme süreci boyutunda 26 yıl ve üzeri (\bar{X} =28.02, ss=4.91) kıdemi olan öğretmenlerin en yüksek, 6-15 yıl (\bar{X} =26.54, ss=5.54) kıdemi olan öğretmenlerin ise en düşük ortalamaya sahip oldukları görülmektedir.

Programın farklı boyutlarına ait program değerlendirme ile ilgili problemlerin öğretmenlerin kıdemlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları tablo 131'de yer almaktadır.

Tablo 131: Farklı Kıdemlerdeki Öğretmenlerin Programın Boyutlarına Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerine İlişkin ANOVA Sonuçları

		Karelerin Toplamı	df	Ortalamaların Karesi	F	Sig.
KazanımTplm	Gruplar arası	74,47	3	24,82	1,02	,383
	Grup içi	9686,87	399	24,28		
	Toplam	9761,35	402			
İçerikTplm	Gruplar arası	46,66	3	15,55	,93	,425
	Grup içi	6657,56	399	16,69		
	Toplam	6704,22	402			
ÖğretmeTplm	Gruplar arası	12,00	3	4,00	,19	,901
	Grup içi	8231,69	399	20,63		
	Toplam	8243,69	402			
DeğerlendirmeTplm	Gruplar arası	97,84	3	32,61	1,15	,327
	Grup içi	11281,20	399	28,27		
	Toplam	11379,04	402			

Tablo 131'e göre programın kazanım, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme süreci boyutları öğretmenlerin kıdemine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p > .05$).

Programın her bir boyutunu ayrı ayrı ele almanın yanı sıra öğretmenlerin verdikleri yanıtlar, boyutlar göz önüne alınmaksızın dersin tamamı için de incelenmiştir. Sonuçlar Tablo 132'de yer almaktadır.

Tablo 132: Farklı Kıdemlerdeki Öğretmenlerin Programın **Tamamına** Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Kıdem (Yıl)	N	\bar{X}	SS
1-5	78	1,08	15,65
6-15	157	1,09	16,72
16-25	111	1,10	16,71
26 ve üzeri	57	1,11	16,85
Toplam	403	1,09	16,50

Tablo 132 incelendiğinde programın tamamında 26 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenlerin ($\bar{X} = 1.11$, $ss = 16.85$) en yüksek, 0-5 yıl kıdemi olan öğretmenlerin ($\bar{X} = 1.08$, $ss = 15.65$) ise en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir.

Programın tamamına ait program değerlendirme ile ilgili problemlerin öğretmenlerin kıdemine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları tablo 133’de yer almaktadır.

Tablo 133: Farklı Kıdemlerdeki Öğretmenlerin Programın **Tamamına** Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerine İlişkin ANOVA Sonuçları

	Karelerin Toplamı	df	Ortalamaların Karesi	F	Sig.
Gruplar arası	388,98	3	129,66	,47	,700
Grup içi	109059,53	399	273,33		
Toplam	109448,52	402			

Tablo 133’e göre programın tamamı öğretmenlerin kıdemine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>.05$).

4.3. Maarif Müfettişi/Okul İdarecilerinin Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Bu bölümde maarif müfettişi/okul idarecilerinin Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri, Sosyal Bilgiler/ITA, İngilizce ve DKAB derslerin kazanım, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme süreci boyutlarına ait program değerlendirme ile ilgili problemlerine ilişkin betimsel istatistiklere yer verilmiş, problemlerin kıdem değişkenine göre değişimi incelenmiştir.

4.3.1. Maarif Müfettişi/Okul İdarecilerinin “Türkçe” Dersine Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Maarif Müfettişi/Okul İdarecilerinin Türkçe dersine ait program değerlendirme ile ilgili problemlerine ilişkin betimsel istatistik sonuçları tablo 134’de verilmiştir.

Tablo 134: Maarif Müfettişi/Okul İdarecilerinin Türkçe Dersine Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Programın Boyutları	Madde No	N	\bar{X}	SS	1		2		3		4		5		\bar{X}
					f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Kazanım	1	31	3.87	.89	1	3.2	2	6.5	2	6.5	21	67.7	5	16.1	3.59
	2	31	3.42	1.26	1	3.2	10	32.3	2	6.5	11	35.5	7	22.6	
	3	31	3.13	1.18	1	3.2	13	41.9	1	3.2	13	41.9	3	9.7	
	4	31	3.90	.91	0	0	4	12.9	2	6.5	18	58.1	7	22.6	

	5	31	3.52	1.18	2	6.5	6	19.4	2	6.5	16	51.6	5	16.1	
	6	31	3.90	.94	1	3.2	2	6.5	3	9.7	18	58.1	7	22.6	
	7	31	3.45	1.06	1	3.2	7	22.6	3	9.7	17	54.8	3	9.7	
	8	31	3.48	.96	0	0	8	25.8	2	6.5	19	61.3	2	6.5	
İçerik	1	31	3.36	1.08	2	6.5	7	22.6	1	3.2	20	64.5	1	3.2	3.50
	2	31	3.58	1.15	1	3.2	7	22.6	2	6.5	15	48.4	6	19.4	
	3	31	3.07	1.18	2	6.5	12	38.7	1	3.2	14	45.2	2	6.5	
	4	31	3.65	1.05	1	3.2	5	16.1	3	9.7	17	54.8	5	16.1	
	5	31	3.39	1.05	1	3.2	8	25.8	2	6.5	18	58.1	2	6.5	
	6	31	3.84	.93	1	3.2	2	6.5	4	12.9	18	58.1	6	19.4	
	7	31	3.81	.83	0	0	4	12.9	2	6.5	21	67.7	4	12.9	
	8	31	3.36	1.14	2	6.5	7	22.6	3	9.7	16	51.6	3	9.7	
Öğrenme-Öğretme Süreci	1	31	3.71	1.01	2	6.5	3	9.7	0	0	3	74.2	3	9.7	3.67
	2	31	3.58	.96	1	3.2	5	16.1	2	6.5	21	67.7	2	6.5	
	3	31	3.39	1.12	1	3.2	9	29	1	3.2	17	54.8	3	9.7	
	4	31	3.87	.89	1	3.2	2	6.5	2	6.5	21	67.7	5	16.1	
	5	31	3.45	1.12	2	6.5	6	19.4	2	6.5	18	58.1	3	9.7	
	6	31	3.90	.91	1	3.2	2	6.5	2	6.5	20	64.5	6	19.4	
	7	31	3.55	1.26	2	6.5	7	22.6	1	3.2	14	45.2	7	22.6	
	8	31	3.90	.83	1	3.2	2	6.5	0	0	24	77.4	4	12.9	
Ölçme-Değerlendirme Süreci	1	31	3.58	1.03	0	0	8	25.8	1	3.2	18	58.1	4	12.9	3.54
	2	31	3.77	1.02	1	3.2	4	12.9	2	6.5	18	58.1	6	19.4	
	3	31	3.29	1.19	1	3.2	11	35.5	1	3.2	14	45.2	4	12.9	
	4	31	3.52	1.06	1	3.2	6	19.4	4	12.9	16	51.6	4	12.9	
	5	31	3.16	1.24	4	12.9	7	22.6	2	6.5	16	51.6	2	6.5	
	6	31	3.90	.79	0	0	2	6.5	5	16.1	18	58.1	6	19.4	
	7	31	3.45	1.12	1	3.2	8	25.8	2	6.5	16	51.6	4	12.9	
	8	31	3.61	1.09	2	6.5	4	12.9	2	6.5	19	61.3	4	12.9	

Tablo 134’de maddelerin ortalaması incelendiğinde Türkçe ders programının kazanım boyutunda 4.madde ($\bar{X} = 3.90$, $ss=.91$) ile 6.maddenin ($\bar{X} = 3.90$, $ss=.94$) en yüksek, 3.maddenin ($\bar{X} = 3.13$, $ss=1.18$) ise en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Buna göre maarif müfettişi/okul idarecilerinin “Kazanımlar Milli Eğitim’in genel amaçlarına uygundur” ifadesinin yer aldığı 4.maddeye ve “Kazanımlar belirlenirken ulusal değer taşıyan, değiştirilemez unsurlar göz önüne alınmıştır” ifadesinin bulunduğu 6.maddeye çoğunlukla “Katılıyorum” yanıtı verdikleri görülmektedir. “Kazanımlar, öğrencilerin özelliklerine ve eğitim koşullarına uygun hale getirilebilecek şekilde esnek” ifadesinin yer aldığı 3.maddeyi ise çoğunlukla “Kararsızım” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir.

Tablo 134’e göre Türkçe ders programının içerik boyutunda 6.maddenin ($\bar{X} = 3.84$, $ss=.93$) en yüksek, 3.maddenin ($\bar{X} = 3.07$, $ss=1.18$) ise en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Buna göre maarif müfettişi/okul idarecilerinin “İçerikte, ulusal değer taşıyan, değiştirilemez unsurlara yer verilmiştir” ifadesinin yer aldığı 6.maddeye çoğunlukla “Katılıyorum” yanıtı verdikleri, “İçeriğe, öğrencilerin özelliklerine ve eğitim koşullarına göre farklı konular eklenebilmektedir” ifadesinin yer aldığı 3.maddeyi ise çoğunlukla “Kararsızım” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir.

Tablo 134’de maddelerin ortalaması incelendiğinde Türkçe ders programının öğrenme-öğretme süreci boyutunda 6.madde ($\bar{X} = 3.90$, $ss=.91$) ile 8.maddenin ($\bar{X} = 3.90$, $ss=.83$) en yüksek, 3.maddenin ($\bar{X} = 3.39$, $ss=1.12$) ise en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Buna göre maarif müfettişi/okul idarecilerinin “Programdaki etkinlikler planlanırken ulusal değer taşıyan, değiştirilemez unsurlar da plana dahil edilmiştir” ifadesinin yer aldığı 6.maddeye ve “Programdaki etkinlikler yeni strateji, yöntem, teknik, araç-gereç vb. kullanımına uygundur” ifadesinin bulunduğu 8.maddeye çoğunlukla “Katılıyorum” yanıtını verdikleri görülmektedir. Maarif müfettişi/okul idarecilerinin “Programdaki etkinlikler, öğrencilerin özellikleri ve eğitim koşullarına göre değişiklik gösterebilecek, esnek yapıdadır” ifadesinin yer aldığı 3.maddeyi ise çoğunlukla “Kararsızım” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir.

Tablo 134’de maddelerin ortalaması incelendiğinde Türkçe ders programının ölçme-değerlendirme süreci boyutunda 6.maddenin ($\bar{X} = 3.90$, $ss=.79$) en yüksek, 5.maddenin ($\bar{X} = 3.16$, $ss=1.24$) ise en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Buna göre maarif müfettişi/okul idarecilerinin “Programdaki ölçme-değerlendirme etkinlikleri planlanırken ulusal değer taşıyan, değiştirilemez unsurlar da plana dahil edilmiştir” ifadesinin yer aldığı 6.maddeye çoğunlukla “Katılıyorum” yanıtını verdikleri, “Ölçme-değerlendirme etkinlikleri maliyetlidir” ifadesinin yer aldığı 5.maddeyi ise çoğunlukla “Kararsızım” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir.

4.3.2. “Türkçe” Dersine Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerin Maarif Müfettişi/Okul İdarecilerinin Kıdemine Göre Değişimi

Türkçe dersine ait program değerlendirme ile ilgili problemlerin maarif müfettişi/okul idarecilerinin kıdemine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek, farklılık varsa farklılığın hangi yönde olduğunu saptamak için tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Post Hoc ve Tukey testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar tablo 135’de verilmiştir.

Tablo 135: Farklı Kıdemdeki Maarif Müfettişi/Okul İdarecilerinin Türkçe Ders Programının **Boyutlarına** Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Boyutlar	Kıdem (yıl)	N	\bar{X}	SS
TurkceKAZANIMtplm	1-5	4	27,50	1,73

	6-15	9	27,78	6,89
	16-25	7	29,71	4,35
	26 ve üzeri	11	29,18	3,19
	Toplam	31	28,68	4,57
TürkçeİCERİKtplm	1-5	4	26,25	2,22
	6-15	9	27,56	7,25
	16-25	7	29,14	3,58
	26 ve üzeri	11	28,36	3,85
	Toplam	31	28,03	4,78
TürkçeOOSTplm	1-5	4	27,50	5,80
	6-15	9	29,56	5,10
	16-25	7	29,57	3,21
	26 ve üzeri	11	29,73	4,29
	Toplam	31	29,36	4,36
TürkçeDEGERLNDRMEtplm	1-5	4	30,50	4,80
	6-15	9	27,44	6,25
	16-25	7	27,71	5,59
	26 ve üzeri	11	28,55	3,36
	Toplam	31	28,29	4,87

Tablo 135 incelendiğinde Türkçe ders programının kazanım boyutunda 16-25 yıl ($\bar{X} = 29.71$, $ss=4.35$) kıdemi olan maarif müfettişi/okul idarecilerinin en yüksek, 0-5 yıl ($\bar{X} = 27.5$, $ss=1.73$) kıdemi olanların en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Türkçe ders programının içerik boyutunda da kazanım boyutunda olduğu gibi 16-25 yıl ($\bar{X} = 29.14$, $ss=3.58$) kıdemi olan maarif müfettişi/okul idarecilerinin en yüksek, 0-5 yıl ($\bar{X} = 26.25$, $ss=2.22$) kıdemi olanların en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Programın öğrenme-öğretme süreci boyutunda kıdemi 26 yıl ve üzeri ($\bar{X} = 29.73$, $ss=4.29$) olan maarif müfettişleri/okul idarecileri en yüksek ortalamaya sahipken, kıdemi 0-5 yıl ($\bar{X} = 27.50$, $ss=5.80$) olanlar en düşük ortalamaya sahiptir. Tabloya göre Türkçe ders programının ölçme-değerlendirme süreci boyutunda 0-5 yıl ($\bar{X} = 30.50$, $ss=4.80$) kıdemi olan maarif müfettişleri/okul idarecileri en yüksek, 6-15 yıl ($\bar{X} = 27.44$, $ss=6.25$) kıdemi olanlar ise en düşük ortalamaya sahiptir.

Türkçe dersine ait program değerlendirme ile ilgili problemlerin maarif müfettişi/okul idarecilerinin sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 136'da yer almaktadır.

Tablo 136: Farklı Kıdemdeki Maarif Müfettişi/Okul İdarecilerinin Türkçe Ders Programının Boyutlarına Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerine İlişkin ANOVA Sonuçları

		Karelerin Toplamı	df	Ortalamaların Karesi	F	Sig.
TurkceKAZANIMtpltm	Gruplar arası	23,15	3	7,72	,35	,793
	Grup içi	603,62	27	22,36		
	Toplam	626,77	30			
TurkceICERIKtpltm	Gruplar arası	24,59	3	8,20	,34	,800
	Grup içi	660,38	27	24,46		
	Toplam	684,97	30			
TurkceOOSTpltm	Gruplar arası	15,98	3	5,33	,26	,854
	Grup içi	555,12	27	20,56		
	Toplam	571,10	30			
TurkceDEGERLNDRMEtpltm	Gruplar arası	29,01	3	9,67	,38	,766
	Grup içi	681,38	27	25,24		
	Toplam	710,39	30			

Tablo 136'ya göre Türkçe ders programının hiçbir boyutu maarif müfettişi/okul idarecilerinin kıdemine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>.05$).

Maarif müfettişi/okul idarecilerinin Türkçe ders programı için verdikleri yanıtlar, boyutlar göz önüne alınmaksızın dersin tamamı için de incelenmiştir. Sonuçlar Tablo 137'de yer almaktadır.

Tablo 137: Farklı Kıdemdeki Maarif Müfettişi/Okul İdarecilerinin Türkçe Dersinin Tamamına Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Kıdem (yıl)	N	\bar{X}	SS
1-5	4	1,12	9,25
6-15	9	1,12	23,46
16-25	7	1,16	15,44
26 ve üzeri	11	1,16	9,43
Toplam	31	1,14	15,37

Tablo 137 incelendiğinde Türkçe dersinin tamamında 16-25 yıl kıdeme sahip olan maarif müfettişi/okul idarecilerinin ($\bar{X}=1.16$, $ss=15.44$) en yüksek, 0-5 yıl kıdeme sahip olan maarif müfettişi/okul idarecilerinin ($\bar{X}=1.11$, $ss=9.25$) ise en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir.

Türkçe dersinin tamamına ait program değerlendirme ile ilgili problemlerin maarif müfettişi/okul idarecilerinin kıdemine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları tablo 138’de yer almaktadır.

Tablo 138: Farklı Kıdemdeki Maarif Müfettişi/Okul İdarecilerinin **Türkçe** Dersinin **Tamamına** Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerine İlişkin ANOVA Sonuçları

	Karelerin Toplamı	df	Ortalamaların Karesi	F	Sig.
Gruplar arası	109,85	3	36,62	,14	,934
Grup içi	6979,24	27	258,49		
Toplam	7089,10	30			

Tablo 138’e göre Türkçe dersinin tamamı maarif müfettişi/okul idarecilerinin kıdemine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>.05$).

4.3.3. Maarif Müfettişi/Okul İdarecilerinin “Matematik” Dersine Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Maarif Müfettişi/Okul İdarecilerinin Matematik dersine ait program değerlendirme ile ilgili problemlerine ilişkin betimsel istatistik sonuçları tablo 139’da verilmiştir.

Tablo 139: Maarif Müfettişi/Okul İdarecilerinin **Matematik** Dersine Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Programın Boyutları	Madde No	N	\bar{X}	SS	1		2		3		4		5		\bar{X}
					f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
K az	1	31	3.32	1.08	2	6.5	7	22.6	2	6.5	19	61.3	1	3.2	
	2	31	3.68	1.08	1	3.2	5	16.1	3	9.7	16	51.6	6	19.4	

	3	31	2.97	1.14	0	0	17	54.8	1	3.2	10	32.3	3	9.7	3.51
	4	31	3.87	.99	1	3.2	3	9.7	2	6.5	18	58.1	7	22.6	
	5	31	3.29	1.16	2	6.5	8	25.8	3	9.7	15	48.4	3	9.7	
	6	31	3.68	1.08	1	3.2	5	16.1	3	9.7	16	51.6	6	19.4	
	7	31	3.55	1.09	1	3.2	6	19.4	4	12.9	15	48.4	5	16.1	
İçerik	8	31	3.71	.86	0	0	5	16.1	2	6.5	21	67.7	3	9.7	3.48
	1	31	3.19	1.08	2	6.5	9	29.0	1	3.2	19	61.3	0	0	
	2	31	3.74	1.10	1	3.2	5	16.1	2	6.5	16	51.6	7	22.6	
	3	31	2.94	1.21	3	9.7	12	38.7	2	6.5	12	38.7	2	6.5	
	4	31	3.58	.99	0	0	7	22.6	3	9.7	17	54.8	4	12.9	
	5	31	3.39	.96	1	3.2	7	22.6	2	6.5	21	67.7	0	0	
	6	31	3.77	.88	0	0	4	12.9	4	12.9	18	58.1	5	16.1	
	7	31	3.61	1.15	2	6.5	5	16.1	1	3.2	18	58.1	5	16.1	
Öğrenme-Öğretme Süreci	8	31	3.58	.99	0	0	7	22.6	3	9.7	17	54.8	4	12.9	3.67
	1	31	3.29	1.13	1	3.2	10	32.3	2	6.5	15	48.4	3	9.7	
	2	31	3.94	.68	0	0	2	6.5	2	6.5	23	74.2	4	12.9	
	3	31	3.19	1.20	1	3.2	12	38.7	2	6.5	12	38.7	4	12.9	
	4	31	3.84	.97	1	3.2	3	9.7	2	6.5	19	61.3	6	19.4	
	5	31	3.42	.99	1	3.2	7	22.6	2	6.5	20	64.5	1	3.2	
	6	31	3.84	.97	1	3.2	3	9.7	2	6.5	19	61.3	6	19.4	
	7	31	3.81	1.14	1	3.2	5	16.1	2	6.5	14	45.2	9	29	
Ölçme-Değerlendirme Süreci	8	31	4.00	.73	0	0	2	6.5	2	6.5	21	67.7	6	19.4	3.59
	1	31	3.77	.88	0	0	5	16.1	1	3.2	21	67.7	4	12.9	
	2	31	3.74	1.10	2	6.5	3	9.7	2	6.5	18	58.1	6	19.4	
	3	31	3.26	1.06	0	0	12	38.7	1	3.2	16	51.6	2	6.5	
	4	31	3.65	.99	0	0	6	19.4	4	12.9	16	51.6	5	16.1	
	5	31	3.16	1.21	3	9.7	9	29.0	1	3.2	16	51.6	2	6.5	
	6	31	3.81	.91	1	3.2	2	6.5	4	12.9	19	61.3	5	16.1	
	7	31	3.61	.99	0	0	7	22.6	2	6.5	18	58.1	4	12.9	
8	31	3.74	1.03	1	3.2	5	16.1	0	0	20	64.5	5	16.1		

Tablo 139’da maddelerin ortalaması incelendiğinde Matematik ders programının kazanım boyutunda 4.madde ($\bar{X} = 3.87$, $ss=.99$) en yüksek, 3.maddenin ($\bar{X} = 2.97$, $ss=1.14$) ise en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Buna göre maarif müfettişi/okul idarecilerinin “Kazanımlar Milli Eğitim’in genel amaçlarına uygundur” ifadesinin yer aldığı 4. maddeye çoğunlukla “Katılıyorum” yanıtı verdikleri görülmektedir. “Kazanımlar, öğrencilerin özelliklerine ve eğitim koşullarına uygun hale getirilebilecek şekilde esnek” ifadesinin yer aldığı 3.maddeyi ise çoğunlukla “Kararsızım” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir.

Tablo 139’a göre Matematik ders programının içerik boyutunda 6.maddenin ($\bar{X} = 3.77$, $ss=.88$) en yüksek, 3.maddenin ($\bar{X} = 2.94$, $ss=1.21$) ise en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Buna göre maarif müfettişi/okul idarecilerinin “İçerikte, ulusal değer taşıyan, değiştirilemez unsurlara yer verilmiştir” ifadesinin yer aldığı 6.maddeye çoğunlukla “Katılıyorum” yanıtı verdikleri, “İçeriğe, öğrencilerin özelliklerine ve eğitim koşullarına göre farklı konular eklenebilmektedir” ifadesinin yer aldığı 3.maddeyi ise çoğunlukla “Kararsızım” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir.

Tablo 139’da maddelerin ortalaması incelendiğinde Matematik ders programının öğrenme-öğretme süreci boyutunda 8.maddenin ($\bar{X} = 4.00$, $ss=.73$) en

yüksek, 3.maddenin ($\bar{X} = 3.19$, $ss=1.20$) ise en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Buna göre maarif müfettişi/okul idarecilerinin “Programdaki etkinlikler yeni strateji, yöntem, teknik, araç-gereç vb. kullanımına uygundur” ifadesinin bulunduğu 8.maddeye çoğunlukla “Katılıyorum” yanıtını verdikleri görülmektedir. Maarif müfettişi/okul idarecilerinin “Programdaki etkinlikler, öğrencilerin özellikleri ve eğitim koşullarına göre değişiklik gösterebilecek, esnek yapıdadır” ifadesinin yer aldığı 3.maddeyi ise çoğunlukla “Kararsızım” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir.

Tablo 139’da maddelerin ortalaması incelendiğinde Matematik ders programının ölçme-değerlendirme süreci boyutunda 6.maddenin ($\bar{X} = 3.81$, $ss=.91$) en yüksek, 5.maddenin ($\bar{X} = 3.16$, $ss=1.21$) ise en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Buna göre maarif müfettişi/okul idarecilerinin “Programdaki ölçme-değerlendirme etkinlikleri planlanırken ulusal değer taşıyan, değiştirilemez unsurlar da plana dahil edilmiştir” ifadesinin yer aldığı 6.maddeye çoğunlukla “Katılıyorum” yanıtını verdikleri, “Ölçme-değerlendirme etkinlikleri maliyetlidir” ifadesinin yer aldığı 5.maddeyi ise çoğunlukla “Kararsızım” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir.

4.3.4. “Matematik” Dersine Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerin Maarif Müfettişi/Okul İdarecilerinin Kıdemine Göre Değişimi

Matematik dersine ait program değerlendirme ile ilgili problemlerin maarif müfettişi/okul idarecilerinin kıdemine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek, farklılık varsa farklılığın hangi yönde olduğunu saptamak için tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Post Hoc ve Tukey testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar tablo 140’da verilmiştir.

Tablo 140: Farklı Kıdemdeki Maarif Müfettişi/Okul İdarecilerinin **Matematik** Ders Programının **Boyutlarına** Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Boyutlar	Kıdem (yıl)	N	\bar{X}	SS
MatematikKAZANIMtplm	1-5	4	27,75	1,71
	6-15	9	25,89	6,49
	16-25	7	29,43	4,65
	26 ve üzeri	11	29,09	4,59

	Toplam	31	28,07	5,01
MatematikİCERİKtplm	1-5	4	26,75	1,26
	6-15	9	26,67	5,12
	16-25	7	29,14	3,85
	26 ve üzeri	11	28,27	4,17
	Toplam	31	27,81	4,12
MatematikOOSTplm	1-5	4	27,75	5,19
	6-15	9	28,00	4,77
	16-25	7	29,71	2,50
	26 ve üzeri	11	30,73	3,41
	Toplam	31	29,32	3,94
MatematikDEGERLNDRMEtplm	1-5	4	31,00	1,83
	6-15	9	28,11	6,87
	16-25	7	27,57	5,83
	26 ve üzeri	11	29,18	3,34
	Toplam	31	28,74	4,96

Tablo 140 incelendiğinde Matematik ders programının kazanım boyutunda 16-25 yıl ($\bar{X} = 29.43$, $ss=4.65$) kıdemi olan maarif müfettişi/okul idarecilerinin en yüksek, 6-15 yıl ($\bar{X} = 25.89$, $ss=6.49$) kıdemi olanların en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Matematik ders programının içerik boyutunda da kazanım boyutunda olduğu gibi 16-25 yıl ($\bar{X} = 29.14$, $ss=3.85$) kıdemi olan maarif müfettişi/okul idarecilerinin en yüksek, 6-15 yıl ($\bar{X} = 26.67$, $ss=5.12$) kıdemi olanların en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Programın öğrenme-öğretme süreci boyutunda kıdemi 26 yıl ve üzeri ($\bar{X} = 30.73$, $ss=3.41$) olan maarif müfettişleri/okul idarecileri en yüksek ortalamaya sahipken, kıdemi 0-5 yıl ($\bar{X} = 27.75$, $ss=5.19$) olanlar en düşük ortalamaya sahiptir. Tabloya göre Matematik ders programının ölçme-değerlendirme süreci boyutunda 0-5 yıl ($\bar{X} = 31.00$, $ss=1.83$) kıdemi olan maarif müfettişleri/okul idarecileri en yüksek, 16-25 yıl ($\bar{X} = 27.57$, $ss=5.83$) kıdemi olanlar ise en düşük ortalamaya sahiptir.

Matematik dersine ait program değerlendirme ile ilgili problemlerin maarif müfettişi/okul idarecilerinin sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları tablo 141'de yer almaktadır.

Tablo 141: Farklı Kıdemdeki Maarif Müfettişi/Okul İdarecilerinin **Matematik** Ders Programının **Boyutlarına** Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerine İlişkin ANOVA Sonuçları

		Karelerin Toplamı	df	Ortalamaların Karesi	F	Sig.
MatematikKAZANIM topl	Gruplar arası	67,61	3	22,54	,89	,461
	Grup içi	686,26	27	25,42		
	Toplam	753,87	30			
MatematikICERIK topl	Gruplar arası	31,05	3	10,35	,59	,630
	Grup içi	477,79	27	17,70		
	Toplam	508,84	30			
MatematikOOS topl	Gruplar arası	48,41	3	16,14	1,05	,388
	Grup içi	416,36	27	15,42		
	Toplam	464,77	30			
MatematikDEGERLNDRME topl	Gruplar arası	35,70	3	11,90	,46	,714
	Grup içi	702,24	27	26,01		
	Toplam	737,93	30			

Tablo 141'e göre Matematik ders programının hiçbir boyutu maarif müfettişi/okul idarecilerinin kıdemine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>.05$).

Maarif müfettişi/okul idarecilerinin Matematik ders programı için verdikleri yanıtlar, boyutlar göz önüne alınmaksızın dersin tamamı için de incelenmiştir. Sonuçlar tablo 142'de yer almaktadır.

Tablo 142: Farklı Kıdemdeki Maarif Müfettişi/Okul İdarecilerinin **Matematik** Dersinin **Tamamına** Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Kıdem (yıl)	N	\bar{X}	SS
1-5	4	1,13	6,08
6-15	9	1,09	21,98
16-25	7	1,16	15,98
26 ve üzeri	11	1,17	9,48
Toplam	31	1,14	15,06

Tablo 142 incelendiğinde Matematik dersinin tamamında 26 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan maarif müfettişi/okul idarecilerinin ($\bar{X}=1.17$, $ss=9.48$) en yüksek, 6-15 yıl kıdeme sahip olan maarif müfettişi/okul idarecilerinin ($\bar{X}=1.09$, $ss=21.98$) ise en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir.

Matematik dersinin tamamına ait program değerlendirme ile ilgili problemlerin maarif müfettişi/okul idarecilerinin kıdemine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları tablo 143’de yer almaktadır.

Tablo 143: Farklı Kıdemdeki Maarif Müfettişi/Okul İdarecilerinin **Matematik Dersinin Tamamına** Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerine İlişkin ANOVA Sonuçları

	Karelerin Toplamı	df	Ortalamaların Karesi	F	Sig.
Gruplar arası	400,08	3	133,36	,56	,645
Grup içi	6405,79	27	237,25		
Toplam	6805,87	30			

Tablo 143’e göre Matematik dersinin tamamı maarif müfettişi/okul idarecilerinin kıdemine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>.05$).

4.3.5. Maarif Müfettişi/Okul İdarecilerinin “Fen Bilimleri” Dersine Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Maarif Müfettişi/Okul İdarecilerinin Fen Bilimleri dersine ait program değerlendirme ile ilgili problemlerine ilişkin betimsel istatistik sonuçları tablo 144’de verilmiştir.

Tablo 144: Maarif Müfettişi/Okul İdarecilerinin Fen Bilimleri Dersine Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Programın Boyutları	Madde No	N	\bar{X}	SS	1		2		3		4		5		\bar{X}
					f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
K az a	1	31	3.61	.88	1	3.2	4	12.9	2	6.5	23	74.2	1	3.2	
	2	31	3.55	1.15	1	3.2	7	22.6	3	9.7	14	45.2	6	19.4	

	3	31	3.23	1.12	0	0	13	41.9	1	3.2	14	45.2	3	9.7	3.56
	4	31	4.00	.86	0	0	3	9.7	2	6.5	18	58.1	8	25.8	
	5	31	3.13	1.15	1	3.2	12	38.7	3	9.7	12	38.7	3	9.7	
	6	31	3.65	1.14	1	3.2	6	19.4	3	9.7	14	45.2	7	22.6	
	7	31	3.71	.94	0	0	5	16.1	4	12.9	17	54.8	5	16.1	
	8	31	3.58	.89	0	0	6	19.4	3	9.7	20	64.5	2	6.5	
İçerik	1	31	3.00	1.10	2	6.5	12	38.7	1	3.2	16	51.6	0	0	3.47
	2	31	3.71	1.16	1	3.2	6	19.4	2	6.5	14	45.2	8	25.8	
	3	31	3.29	1.27	2	6.5	10	32.3	1	3.2	13	41.9	5	16.1	
	4	31	3.71	.97	0	0	6	19.4	2	6.5	18	58.1	5	16.1	
	5	31	3.19	1.01	1	3.2	10	32.3	2	6.5	18	58.1	0	0	
	6	31	3.65	1.08	1	3.2	5	16.1	4	12.9	15	48.4	6	19.4	
	7	31	3.61	1.15	2	6.5	5	16.1	1	3.2	18	58.1	5	16.1	
	8	31	3.58	.99	1	3.2	5	16.1	3	9.7	19	61.3	3	9.7	
Öğrenme-Öğretme Süreci	1	31	3.48	1.12	1	3.2	8	25.8	1	3.2	17	54.8	4	12.9	3.63
	2	31	3.74	.93	1	3.2	3	9.7	3	9.7	20	64.5	4	12.9	
	3	31	3.32	1.14	1	3.2	10	32.3	1	3.2	16	51.6	3	9.7	
	4	31	3.90	.79	0	0	3	9.7	2	6.5	21	67.7	5	16.1	
	5	31	3.23	1.18	3	9.7	7	22.6	3	9.7	16	51.6	2	6.5	
	6	31	3.77	.92	0	0	5	16.1	2	6.5	19	61.3	5	16.1	
	7	31	3.71	1.22	2	6.5	5	16.1	1	3.2	15	48.4	8	25.8	
	8	31	3.87	.96	1	3.2	3	9.7	1	3.2	20	64.5	6	19.4	
Ölçme-Değerlendirme Süreci	1	31	3.68	.95	0	0	6	19.4	2	6.5	19	61.3	4	12.9	3.57
	2	31	3.55	1.12	1	3.2	7	22.6	2	6.5	16	51.6	5	16.1	
	3	31	3.36	.98	0	0	10	32.3	1	3.2	19	61.3	1	3.2	
	4	31	3.58	1.03	1	3.2	5	16.1	4	12.9	17	54.8	4	12.9	
	5	31	3.32	1.25	4	12.9	5	16.1	2	6.5	17	54.8	3	9.7	
	6	31	3.74	.86	0	0	4	12.9	4	12.9	19	61.3	4	12.9	
	7	31	3.58	.99	1	3.2	5	16.1	3	9.7	19	61.3	3	9.7	
	8	31	3.77	.85	0	0	5	16.1	0	0	23	74.2	3	9.7	

Tablo 144’de maddelerin ortalaması incelendiğinde Fen Bilimleri ders programının kazanım boyutunda 4.madde ($\bar{X} = 4.00$, $ss=.86$) en yüksek, 5.maddenin ($\bar{X} = 3.13$, $ss=1.15$) ise en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Buna göre maarif müfettişi/okul idarecilerinin “Kazanımlar Milli Eğitim’in genel amaçlarına uygundur” ifadesinin yer aldığı 4. maddeye çoğunlukla “Katılıyorum” yanıtını verdikleri görülmektedir. “Kazanımları gerçekleştirmek maliyetlidir” ifadesinin yer aldığı 5.maddeyi ise çoğunlukla “Kararsızım” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir.

Tablo 144’e göre Fen Bilimleri ders programının içerik boyutunda 2.madde ($\bar{X} = 3.71$, $ss=1.16$) ile 4.maddenin ($\bar{X} = 3.71$, $ss=.97$) en yüksek, 1.maddenin ($\bar{X} = 3.00$, $ss=1.10$) ise en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Buna göre maarif müfettişi/okul idarecilerinin “Programda yer alan içeriğin ana hatları ülkenin her yerinde aynıdır” ifadesinin yer aldığı 2.maddeye ve “Konular, Milli Eğitimin amaçlarıyla ve toplumsal yapıyla uyumludur” ifadesinin bulunduğu 4.maddeye çoğunlukla “Katılıyorum” yanıtını verdikleri, “Konular öğrencilerin günlük hayatta kullanamayacağı ezber/kitabi bilgiler içermektedir” ifadesinin yer aldığı 3.maddeyi ise çoğunlukla “Kararsızım” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir.

Tablo 144’de maddelerin ortalaması incelendiğinde Fen Bilimleri ders programının öğrenme-öğretme süreci boyutunda 4.maddenin ($\bar{X} = 3.90$, $ss=.79$) en

yüksek, 5.maddenin ($\bar{X} = 3.23$, $ss=1.18$) ise en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Buna göre maarif müfettişi/okul idarecilerinin “Programdaki etkinlikler, Milli Eğitimin amaçlarıyla ve toplumsal yapıyla uyumludur” ifadesinin bulunduğu 4.maddeye çoğunlukla “Katılıyorum” yanıtını verdikleri görülmektedir. Maarif müfettişi/okul idarecilerinin “Programdaki etkinlikler maliyetlidir” ifadesinin yer aldığı 5.maddeyi ise çoğunlukla “Kararsızım” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir.

Tablo 144’de maddelerin ortalaması incelendiğinde Fen Bilimleri ders programının ölçme-değerlendirme süreci boyutunda 8.maddenin ($\bar{X} = 3.77$, $ss=.85$) en yüksek, 5.maddenin ($\bar{X} = 3.32$, $ss=1.25$) ise en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Buna göre maarif müfettişi/okul idarecilerinin “Ölçme-değerlendirme etkinlikleri alternatif yöntem ve teknikler kullanmaya uygundur” ifadesinin yer aldığı 8.maddeye çoğunlukla “Katılıyorum” yanıtını verdikleri, “Ölçme-değerlendirme etkinlikleri maliyetlidir” ifadesinin yer aldığı 5.maddeyi ise çoğunlukla “Kararsızım” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir.

4.3.6. “Fen Bilimleri” Dersine Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerin Maarif Müfettişi/Okul İdarecilerinin Kıdemine Göre Değişimi

Fen Bilimleri dersine ait program değerlendirme ile ilgili problemlerin maarif müfettişi/okul idarecilerinin kıdemine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek, farklılık varsa farklılığın hangi yönde olduğunu saptamak için tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Post Hoc ve Tukey testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar tablo 145’de verilmiştir.

Tablo 145: Farklı Kıdemdeki Maarif Müfettişi/Okul İdarecilerinin **Fen Bilimleri** Ders Programının **Boyutlarına** Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Boyutlar	Kıdem (yıl)	N	\bar{X}	SS
FenKAZANIMtplm	1-5	4	26,50	2,52
	6-15	9	26,11	6,21
	16-25	7	31,14	3,29
	26 ve üzeri	11	29,36	2,91
	Toplam	31	28,45	4,48

FenICERIKtplm	1-5	4	28,50	1,29
	6-15	9	26,44	5,27
	16-25	7	28,71	4,42
	26 ve üzeri	11	27,91	4,25
	Toplam	31	27,74	4,28
FenOOSTplm	1-5	4	27,50	4,73
	6-15	9	27,67	4,44
	16-25	7	30,00	2,38
	26 ve üzeri	11	30,09	3,21
	Toplam	31	29,03	3,68
FenDEGERLNDRMEtplm	1-5	4	30,50	2,08
	6-15	9	27,56	6,06
	16-25	7	27,14	4,34
	26 ve üzeri	11	29,64	3,44
	Toplam	31	28,58	4,43

Tablo 145 incelendiğinde Fen Bilimleri ders programının kazanım boyutunda 16-25 yıl ($\bar{X} = 31.14$, $ss=3.29$) kıdemi olan maarif müfettişi/okul idarecilerinin en yüksek, 6-15 yıl ($\bar{X} = 26.11$, $ss=6.21$) kıdemi olanların en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Fen Bilimleri ders programının içerik boyutunda da kazanım boyutunda olduğu gibi 16-25 yıl ($\bar{X} = 28.71$, $ss=4.42$) kıdemi olan maarif müfettişi/okul idarecilerinin en yüksek, 6-15 yıl ($\bar{X} = 26.44$, $ss=5.27$) kıdemi olanların en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Programın öğrenme-öğretme süreci boyutunda kıdemi 26 yıl ve üzeri ($\bar{X} = 30.09$, $ss=3.21$) olan maarif müfettişleri/okul idarecileri en yüksek ortalamaya sahipken, kıdemi 0-5 yıl ($\bar{X} = 27.50$, $ss=4.73$) olanlar en düşük ortalamaya sahiptir. Tabloya göre Fen Bilimleri ders programının ölçme-değerlendirme süreci boyutunda 0-5 yıl ($\bar{X} = 30.50$, $ss=2.08$) kıdemi olan maarif müfettişleri/okul idarecileri en yüksek, 16-25 yıl ($\bar{X} = 27.14$, $ss=4.34$) kıdemi olanlar ise en düşük ortalamaya sahiptir.

Fen Bilimleri dersine ait program değerlendirme ile ilgili problemlerin maarif müfettişi/okul idarecilerinin sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları tablo 146'da yer almaktadır.

Tablo 146: Farklı Kıdemdeki Maarif Müfettişi/Okul İdarecilerinin **Fen Bilimleri** Ders Programının **Boyutlarına** Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerine İlişkin ANOVA Sonuçları

		Karelerin Toplamı	df	Ortalamaların Karesi	F	Sig.
FenKAZANIM topl	Gruplar arası	124,39	3	41,46	2,35	,095
	Grup içi	477,29	27	17,68		
	Toplam	601,68	30			
FenICERIK topl	Gruplar arası	24,38	3	8,12	,42	,742
	Grup içi	525,56	27	19,47		
	Toplam	549,93	30			
FenOOST topl	Gruplar arası	45,06	3	15,02	1,12	,358
	Grup içi	361,91	27	13,40		
	Toplam	406,97	30			
FenDEGERLNDRME topl	Gruplar arası	50,92	3	16,98	,85	,478
	Grup içi	538,63	27	19,95		
	Toplam	589,55	30			

Tablo 146'ya göre Fen Bilimleri ders programının hiçbir boyutu maarif müfettişi/okul idarecilerinin kıdemine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>.05$).

Maarif müfettişi/okul idarecilerinin Fen Bilimleri ders programı için verdikleri yanıtlar, boyutlar göz önüne alınmaksızın dersin tamamı için de incelenmiştir. Sonuçlar Tablo 147'de yer almaktadır.

Tablo 147: Farklı Kıdemdeki Maarif Müfettişi/Okul İdarecilerinin **Fen Bilimleri** Dersinin **Tamamına** Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Kıdem (yıl)	N	\bar{X}	SS
1-5	4	1,13	6,48
6-15	9	1,08	20,49
16-25	7	1,17	12,64
26 ve üzeri	11	1,17	8,09
Toplam	31	1,14	13,67

Tablo 147 incelendiğinde Fen Bilimleri dersinin tamamında 16-25 yıl (\bar{X} =1.17, ss=12.64) ve 26 yıl ve üzeri (\bar{X} =1.17, ss=8.09) kıdeme sahip olan ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin en yüksek, 6-15 yıl kıdeme sahip olan maarif müfettişi/okul idarecilerinin (\bar{X} =1.08, ss=20.49) ise en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir.

Fen Bilimleri dersinin tamamına ait program değerlendirme ile ilgili problemlerin maarif müfettişi/okul idarecilerinin kıdemine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 148’de yer almaktadır.

Tablo 148: Farklı Kıdemdeki Maarif Müfettişi/Okul İdarecilerinin **Fen Bilimleri** Dersinin **Tamamına** Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerine İlişkin ANOVA Sonuçları

	Karelerin Toplamı	df	Ortalamaların Karesi	F	Sig.
Gruplar arası	513,28	3	171,09	,91	,451
Grup içi	5095,56	27	188,72		
Toplam	5608,84	30			

Tablo 148’e göre Fen Bilimleri dersinin tamamı maarif müfettişi/okul idarecilerinin kıdemine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>.05$).

4.3.7. Maarif Müfettişi/Okul İdarecilerinin “Sosyal Bilgiler/ITA” Dersine Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Maarif Müfettişi/Okul İdarecilerinin Sosyal Bilgiler/ITA dersine ait program değerlendirme ile ilgili problemlerine ilişkin betimsel istatistik sonuçları tablo 149’da verilmiştir.

Tablo 149: Maarif Müfettişi/Okul İdarecilerinin **Sosyal Bilgiler/ITA** Dersine Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Programın Boyutları	Madde No	N	\bar{X}	SS	1		2		3		4		5		\bar{X}
					f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Kazanım	1	31	3.52	1.09	1	3.2	7	22.6	2	6.5	17	54.8	4	12.9	
	2	31	3.68	1.17	1	3.2	6	19.4	3	9.7	13	41.9	8	25.8	
	3	31	3.07	1.09	0	0	15	48.4	1	3.2	13	41.9	2	6.5	

	4	31	3.94	.93	0	0	4	12.9	2	6.5	17	54.8	8	25.8	3.55
	5	31	3.42	1.18	1	3.2	9	29	2	6.5	14	45.2	5	16.1	
	6	31	3.81	1.11	1	3.2	4	12.9	4	12.9	13	41.9	9	29	
	7	31	3.45	.96	0	0	8	25.8	3	9.7	18	58.1	2	6.5	
	8	31	3.55	.96	0	0	7	22.6	3	9.7	18	58.1	3	9.7	
İçerik	1	31	2.77	1.12	3	9.7	14	45.2	1	3.2	13	41.9	0	0	3.36
	2	31	3.71	1.16	2	6.5	4	12.9	2	6.5	16	51.6	7	22.6	
	3	31	3.03	1.25	3	9.7	11	35.5	2	6.5	12	38.7	3	9.7	
	4	31	3.61	.99	0	0	7	22.6	2	6.5	18	58.1	4	12.9	
	5	31	3.26	.99	1	3.2	9	29	2	6.5	19	61.3	0	0	
	6	31	3.61	1.05	1	3.2	5	16.1	4	12.9	16	51.6	5	16.1	
	7	31	3.52	1.06	1	3.2	7	22.6	1	3.2	19	61.3	3	9.7	
	8	31	3.32	1.11	2	6.5	7	22.6	3	9.7	17	54.8	2	6.5	
Öğrenme-Öğretme Süreci	1	31	3.71	1.13	1	3.2	6	19.4	1	3.2	16	51.6	7	22.6	3.69
	2	31	3.90	.79	0	0	3	9.7	2	6.5	21	67.7	5	16.1	
	3	31	3.32	1.22	2	6.5	9	29	1	3.2	15	48.4	4	12.9	
	4	31	3.74	1.03	1	3.2	4	12.9	3	9.7	17	54.8	6	19.4	
	5	31	3.45	1.03	1	3.2	7	22.6	2	6.5	19	61.3	2	6.5	
	6	31	4.10	.65	0	0	1	3.2	2	6.5	21	67.7	7	22.6	
	7	31	3.48	1.21	1	3.2	9	29	1	3.2	14	45.2	6	19.4	
	8	31	3.77	.88	1	3.2	3	9.7	1	3.2	23	74.2	3	9.7	
Ölçme-Değerlendirme Süreci	1	31	3.68	.91	0	0	6	19.4	1	3.2	21	67.7	3	9.7	3.58
	2	31	3.65	1.14	1	3.2	6	19.4	3	9.7	14	45.2	7	22.6	
	3	31	3.23	1.02	0	0	12	38.7	1	3.2	17	54.8	1	3.2	
	4	31	3.68	.98	0	0	6	19.4	3	9.7	17	54.8	5	16.1	
	5	31	3.32	1.30	3	9.7	8	25.8	1	3.2	14	45.2	5	16.1	
	6	31	3.90	.87	1	3.2	1	3.2	4	12.9	19	61.3	6	19.4	
	7	31	3.39	1.02	2	6.5	5	16.1	4	12.9	19	61.3	1	3.2	
	8	31	3.77	.76	0	0	4	12.9	1	3.2	24	77.4	2	6.5	

Tablo 149’da maddelerin ortalaması incelendiğinde Sosyal Bilgiler/ITA ders programının kazanım boyutunda 4.madde ($\bar{X} = 3.94$, $ss=.93$) en yüksek, 3.maddenin ($\bar{X} = 3.07$, $ss=1.09$) ise en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Buna göre maarif müfettişi/okul idarecilerinin “Kazanımlar Milli Eğitim’in genel amaçlarına uygundur” ifadesinin yer aldığı 4. maddeye çoğunlukla “Katılıyorum” yanıtını verdikleri görülmektedir. “Kazanımlar, öğrencilerin özelliklerine ve eğitim koşullarına uygun hale getirilebilecek şekilde esnektir” ifadesinin yer aldığı 3.maddeyi ise çoğunlukla “Kararsızım” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir.

Tablo 149’a göre Sosyal Bilgiler/ITA ders programının içerik boyutunda 2.maddenin ($\bar{X} = 3.71$, $ss=1.16$) en yüksek, 1.maddenin ($\bar{X} = 2.77$, $ss=1.12$) ise en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Buna göre maarif müfettişi/okul idarecilerinin “Programda yer alan içeriğin ana hatları ülkenin her yerinde aynıdır” ifadesinin yer aldığı 2.maddeye çoğunlukla “Katılıyorum” yanıtını verdikleri, “Konular öğrencilerin günlük hayatta kullanamayacağı ezber/kitabi bilgiler içermektedir” ifadesinin yer aldığı 1.maddeyi ise çoğunlukla “Kararsızım” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir.

Tablo 149’da maddelerin ortalaması incelendiğinde Sosyal Bilgiler/ITA ders programının öğrenme-öğretme süreci boyutunda 6.maddenin ($\bar{X} = 4.10$, $ss=.65$) en

yüksek, 3.maddenin ($\bar{X} = 3.32$, $ss=1.22$) ise en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Buna göre maarif müfettişi/okul idarecilerinin “Programdaki etkinlikler planlanırken ulusal değer taşıyan, değiştirilemez unsurlar da plana dahil edilmiştir” ifadesinin bulunduğu 6.maddeye çoğunlukla “Katılıyorum” yanıtını verdikleri görülmektedir. Maarif müfettişi/okul idarecilerinin “Programdaki etkinlikler, öğrencilerin özellikleri ve eğitim koşullarına göre değişiklik gösterebilecek, esnek yapıdadır” ifadesinin yer aldığı 3.maddeyi ise çoğunlukla “Kararsızım” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir.

Tablo 149’da maddelerin ortalaması incelendiğinde Sosyal Bilgiler/ITA ders programının ölçme-değerlendirme süreci boyutunda 6.maddenin ($\bar{X} = 3.90$, $ss=.87$) en yüksek, 3.maddenin ($\bar{X} = 3.23$, $ss=1.02$) ise en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Buna göre maarif müfettişi/okul idarecilerinin “Programdaki ölçme-değerlendirme etkinlikleri planlanırken ulusal değer taşıyan, değiştirilemez unsurlar da plana dahil edilmiştir” ifadesinin yer aldığı 6.maddeye çoğunlukla “Katılıyorum” yanıtını verdikleri, “Ölçme-değerlendirme etkinlikleri öğrencilerin özellikleri ve eğitim koşullarına göre değişebilecek yapıdadır” ifadesinin yer aldığı 3.maddeyi ise çoğunlukla “Kararsızım” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir.

4.3.8. “Sosyal Bilgiler/ITA” Dersine Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerin Maarif Müfettişi/Okul İdarecilerinin Kıdemine Göre Değişimi

Sosyal Bilgiler/ITA dersine ait program değerlendirme ile ilgili problemlerin maarif müfettişi/okul idarecilerinin kıdemine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek, farklılık varsa farklılığın hangi yönde olduğunu saptamak için tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Post Hoc ve Tukey testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar tablo 150’de verilmiştir.

Tablo 150: Farklı Kıdemdeki Maarif Müfettişi/Okul İdarecilerinin Sosyal Bilgiler/ITA Ders Programının Boyutlarına Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Boyutlar	Kıdem (yıl)	N	\bar{X}	SS
SosyalKAZANIMtplm	1-5	4	26,50	2,52
	6-15	9	27,56	6,84
	16-25	7	30,29	4,72

	26 ve üzeri	11	28,64	4,18
	Toplam	31	28,42	4,99
SosyalICERIKtplm	1-5	4	26,25	1,71
	6-15	9	25,78	5,54
	16-25	7	28,29	4,42
	26 ve üzeri	11	27,00	4,94
	Toplam	31	26,84	4,63
SosyalOOSTplm	1-5	4	28,00	5,72
	6-15	9	28,56	4,45
	16-25	7	29,57	2,70
	26 ve üzeri	11	30,73	3,47
	Toplam	31	29,49	3,89
SosyalDEGERLNDRMEtplm	1-5	4	30,00	2,94
	6-15	9	28,56	5,39
	16-25	7	27,57	4,47
	26 ve üzeri	11	28,82	2,79
	Toplam	31	28,61	3,96

Tablo 150 incelendiğinde Sosyal Bilgiler/ITA ders programının kazanım boyutunda 16-25 yıl ($\bar{X} = 30.29$, $ss=4.72$) kıdemi olan maarif müfettişi/okul idarecilerinin en yüksek, 0-5 yıl ($\bar{X} = 26.50$, $ss=2.52$) kıdemi olanların en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Sosyal Bilgiler/ITA ders programının içerik boyutunda 16-25 yıl ($\bar{X} = 28.29$, $ss=4.42$) kıdemi olan maarif müfettişi/okul idarecilerinin en yüksek, 6-15 yıl ($\bar{X} = 25.78$, $ss=5.54$) kıdemi olanların en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Programın öğrenme-öğretme süreci boyutunda kıdemi 26 yıl ve üzeri ($\bar{X} = 30.73$, $ss=3.47$) olan maarif müfettişleri/okul idarecileri en yüksek ortalamaya sahipken, kıdemi 0-5 yıl ($\bar{X} = 28.00$, $ss=5.72$) olanlar en düşük ortalamaya sahiptir. Tabloya göre Sosyal Bilgiler/ITA ders programının ölçme-değerlendirme süreci boyutunda 0-5 yıl ($\bar{X} = 30.00$, $ss=2.94$) kıdemi olan maarif müfettişleri/okul idarecileri en yüksek, 16-25 yıl ($\bar{X} = 27.57$, $ss=4.47$) kıdemi olanlar ise en düşük ortalamaya sahiptir.

Sosyal Bilgiler/ITA dersine ait program değerlendirme ile ilgili problemlerin maarif müfettişi/okul idarecilerinin sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları tablo 151'de yer almaktadır.

Tablo 151: Farklı Kıdemdeki Maarif Müfettişi/Okul İdarecilerinin **Sosyal Bilgiler/ITA** Ders Programının Boyutlarına Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerine İlişkin ANOVA Sonuçları

		Karelerin Toplamı	df	Ortalamaların Karesi	F	Sig.
SosyalKAZANIM topl	Gruplar arası	46,35	3	15,45	,60	,624
	Grup içi	701,20	27	25,97		
	Toplam	747,55	30			
SosyalICERIK topl	Gruplar arası	26,46	3	8,82	,39	,763
	Grup içi	615,73	27	22,81		
	Toplam	642,19	30			
SosyalOOST topl	Gruplar arası	33,62	3	11,21	,72	,549
	Grup içi	420,12	27	15,56		
	Toplam	453,74	30			
SosyalDEGERLNDRM topl	Gruplar arası	15,78	3	5,26	,31	,817
	Grup içi	455,57	27	16,87		
	Toplam	471,36	30			

Tablo 151'e göre Sosyal Bilgiler/ITA ders programının hiçbir boyutu maarif müfettişi/okul idarecilerinin kıdemine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>.05$).

Maarif müfettişi/okul idarecilerinin Sosyal Bilgiler/ITA ders programı için verdikleri yanıtlar, boyutlar göz önüne alınmaksızın dersin tamamı için de incelenmiştir. Sonuçlar Tablo 152'de yer almaktadır.

Tablo 152: Farklı Kıdemdeki Maarif Müfettişi/Okul İdarecilerinin **Sosyal Bilgiler/ITA** Dersinin **Tamamına** Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Kıdem (yıl)	N	\bar{X}	SS
1-5	4	1,11	7,41
6-15	9	1,10	20,73
16-25	7	1,16	14,66
26 ve üzeri	11	1,15	10,57
Toplam	31	1,13	14,36

Tablo 152 incelendiğinde Sosyal Bilgiler/ITA dersinin tamamında 16-25 yıl ($\bar{X}=1.16$, $ss=14.66$) kıdeme sahip olan maarif müfettişi/okul idarecilerinin en yüksek, 6-15 yıl kıdeme sahip olan maarif müfettişi/okul idarecilerinin ($\bar{X}=1.10$, $ss=20.73$) ise en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir.

Sosyal Bilgiler/ITA dersinin tamamına ait program değerlendirme ile ilgili problemlerin maarif müfettişi/okul idarecilerinin kıdemine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 153’de yer almaktadır.

Tablo 153: Farklı Kıdemdeki Maarif Müfettişi/Okul İdarecilerinin Sosyal Bilgiler/ITA Dersinin Tamamına Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerine İlişkin ANOVA Sonuçları

	Karelerin Toplamı	df	Ortalamaların Karesi	F	Sig.
Gruplar arası	179,06	3	59,69	,27	,848
Grup içi	6008,04	27	222,52		
Toplam	6187,10	30			

Tablo 153’e göre Sosyal Bilgiler/ITA dersinin tamamı maarif müfettişi/okul idarecilerinin kıdemine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>.05$).

4.3.9. Maarif Müfettişi/Okul İdarecilerinin “İngilizce” Dersine Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Maarif Müfettişi/Okul İdarecilerinin İngilizce dersine ait program değerlendirme ile ilgili problemlerine ilişkin betimsel istatistik sonuçları tablo 154’de verilmiştir.

Tablo 154: Maarif Müfettişi/Okul İdarecilerinin İngilizce Dersine Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Programın Boyutları	Madde No	N	\bar{X}	SS	1		2		3		4		5		\bar{X}
					f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Kazanım	1	31	3.42	1.23	4	12.9	4	12.9	1	3.2	19	61.3	3	9.7	3.46
	2	31	3.74	1.13	1	3.2	5	16.1	3	9.7	14	45.2	8	25.8	
	3	31	3.16	1.24	1	3.2	13	41.9	2	6.5	10	32.3	5	16.1	
	4	31	3.74	1.10	1	3.2	5	16.1	2	6.5	16	51.6	7	22.6	
	5	31	3.39	1.17	1	3.2	9	29.0	3	9.7	13	41.9	5	16.1	
	6	31	3.55	1.31	2	6.5	7	22.6	3	9.7	10	32.3	9	29.0	
	7	31	3.29	1.16	3	9.7	6	19.4	3	9.7	17	54.8	2	6.5	
	8	31	3.39	1.09	1	3.2	8	25.8	3	9.7	16	51.6	3	9.7	

İçerik	1	31	2.65	1.20	6	19.4	11	35.5	2	6.5	12	38.7	0	0	3.30
	2	31	3.68	1.11	1	3.2	6	19.4	1	3.2	17	54.8	6	19.4	
	3	31	2.84	1.32	5	16.1	11	35.5	2	6.5	10	32.3	3	9.7	
	4	31	3.45	1.12	1	3.2	8	25.8	2	6.5	16	51.6	4	12.9	
	5	31	3.32	.98	0	0	10	32.3	2	6.5	18	58.1	1	3.2	
	6	31	3.45	1.09	1	3.2	7	22.6	4	12.9	15	48.4	4	12.9	
	7	31	3.52	1.00	1	3.2	6	19.4	2	6.5	20	64.5	2	6.5	
	8	31	3.52	1.03	2	6.5	4	12.9	3	9.7	20	64.5	2	6.5	
Öğrenme-Öğretme Süreci	1	31	3.55	1.18	3	9.7	4	12.9	1	3.2	19	61.3	4	12.9	3.57
	2	31	3.74	.89	0	0	5	16.1	2	6.5	20	64.5	4	12.9	
	3	31	3.16	1.21	3	9.7	9	29.0	1	3.2	16	51.6	2	6.5	
	4	31	3.68	1.08	1	3.2	5	16.1	3	9.7	16	51.6	6	19.4	
	5	31	3.32	1.08	1	3.2	9	29.0	2	6.5	17	54.8	2	6.5	
	6	31	3.81	.95	1	3.2	3	9.7	2	6.5	20	64.5	5	16.1	
	7	31	3.45	1.29	3	9.7	6	19.4	2	6.5	14	45.2	6	19.4	
	8	31	3.81	1.01	2	6.5	2	6.5	1	3.2	21	67.7	5	16.1	
Ölçme-Değerlendirme Süreci	1	31	3.71	1.04	1	3.2	5	16.1	1	3.2	19	61.3	5	16.1	3.55
	2	31	3.71	1.16	2	6.5	4	12.9	2	6.5	16	51.6	7	22.6	
	3	31	3.19	1.17	1	3.2	12	38.7	1	3.2	15	45.2	3	9.7	
	4	31	3.58	.92	0	0	6	19.4	4	12.9	18	58.1	3	9.7	
	5	31	3.19	1.33	4	12.9	8	25.8	1	3.2	14	45.2	4	12.9	
	6	31	3.84	.97	1	3.2	2	6.5	5	16.1	16	51.6	7	22.6	
	7	31	3.48	1.06	2	6.5	4	12.9	5	16.1	17	54.8	3	9.7	
	8	31	3.71	.94	1	3.2	4	12.9	1	3.2	22	71.0	3	9.7	

Tablo 154’de maddelerin ortalaması incelendiğinde İngilizce ders programının kazanım boyutunda 2.madde ($\bar{X} = 3.74$, $ss=1.13$) ile 4.madde ($\bar{X} = 3.74$, $ss=1.10$) en yüksek, 3.maddenin ($\bar{X} = 3.16$, $ss=1.24$) ise en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Buna göre maarif müfettişi/okul idarecilerinin “Programda yer alan kazanımlar ülkenin her yerinde aynıdır” ifadesinin bulunduğu 2.madde ile “Kazanımlar Milli Eğitim’in genel amaçlarına uygundur” ifadesinin yer aldığı 4. maddeye çoğunlukla “Katılıyorum” yanıtını verdikleri görülmektedir. “Kazanımlar, öğrencilerin özelliklerine ve eğitim koşullarına uygun hale getirilebilecek şekilde esnek” ifadesinin yer aldığı 3.maddeyi ise çoğunlukla “Kararsızım” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir.

Tablo 154’e göre İngilizce ders programının içerik boyutunda 2.maddenin ($\bar{X} = 3.68$, $ss=1.11$) en yüksek, 1.maddenin ($\bar{X} = 2.65$, $ss=1.20$) ise en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Buna göre maarif müfettişi/okul idarecilerinin “Programda yer alan içeriğin ana hatları ülkenin her yerinde aynıdır” ifadesinin yer aldığı 2.maddeye çoğunlukla “Katılıyorum” yanıtını verdikleri, “Konular öğrencilerin günlük hayatta kullanamayacağı ezber/kitabi bilgiler içermektedir” ifadesinin yer aldığı 1.maddeyi ise çoğunlukla “Kararsızım” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir.

Tabloda maddelerin ortalaması incelendiğinde İngilizce ders programının öğrenme-öğretme süreci boyutunda 6.madde ($\bar{X} = 3.81$, $ss=.95$) ile 8.maddenin ($\bar{X} = 3.81$, $ss=1.01$) en yüksek, 3.maddenin ($\bar{X} = 3.16$, $ss=1.21$) ise en düşük ortalamaya

sahip olduğu görülmektedir. Buna göre maarif müfettişi/okul idarecilerinin “Programdaki etkinlikler planlanırken ulusal değer taşıyan, değiştirilemez unsurlar da plana dahil edilmiştir” ifadesinin bulunduğu 6.maddeye ve “Programdaki etkinlikler yeni strateji, yöntem, teknik, araç-gereç vb. kullanımına uygundur” ifadesinin yer aldığı 8.maddeye çoğunlukla “Katılıyorum” yanıtını verdikleri görülmektedir. Maarif müfettişi/okul idarecilerinin “Programdaki etkinlikler, öğrencilerin özellikleri ve eğitim koşullarına göre değişiklik gösterebilecek, esnek yapıdadır” ifadesinin yer aldığı 3.maddeyi ise çoğunlukla “Kararsızım” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir.

Tablo 154’de maddelerin ortalaması incelendiğinde İngilizce ders programının ölçme-değerlendirme süreci boyutunda 6.maddenin ($\bar{X} = 3.84$, $ss=.87$) en yüksek, 3.madde ($\bar{X} = 3.19$, $ss=1.17$) ile 5.maddenin ($\bar{X} = 3.19$, $ss=1.33$) ise en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Buna göre maarif müfettişi/okul idarecilerinin “Programdaki ölçme-değerlendirme etkinlikleri planlanırken ulusal değer taşıyan, değiştirilemez unsurlar da plana dahil edilmiştir” ifadesinin yer aldığı 6.maddeye çoğunlukla “Katılıyorum” yanıtını verdikleri görülmektedir. Maarif müfettişi/okul idarecilerinin “Ölçme-değerlendirme etkinlikleri öğrencilerin özellikleri ve eğitim koşullarına göre değişebilecek yapıdadır” ifadesinin yer aldığı 3.maddeyi ve “Ölçme-değerlendirme etkinlikleri maliyetlidir” ifadesinin bulunduğu 5.maddeyi ise çoğunlukla “Kararsızım” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir.

4.3.10. “İngilizce” Dersine Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerin Maarif Müfettişi/Okul İdarecilerinin Kıdemine Göre Değişimi

İngilizce dersine ait program değerlendirme ile ilgili problemlerin maarif müfettişi/okul idarecilerinin kıdemine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek, farklılık varsa farklılığın hangi yönde olduğunu saptamak için tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Post Hoc ve Tukey testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar tablo 155’de verilmiştir.

Tablo 155: Farklı Kıdemdeki Maarif Müfettişi/Okul İdarecilerinin İngilizce Ders Programının **Boyutlarına** Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Boyutlar	Kıdem (yıl)	N	\bar{X}	SS
----------	-------------	---	-----------	----

İngilizceKAZANIMtplm	1-5	4	27,25	1,89
	6-15	9	24,11	6,33
	16-25	7	30,57	4,24
	26 ve üzeri	11	28,91	4,11
	Toplam	31	27,68	5,16
İngilizceİCERIKtplm	1-5	4	25,75	2,06
	6-15	9	22,89	6,72
	16-25	7	29,71	3,40
	26 ve üzeri	11	27,45	4,74
	Toplam	31	26,42	5,38
İngilizceOOSTplm	1-5	4	26,00	1,83
	6-15	9	25,89	5,49
	16-25	7	29,71	3,09
	26 ve üzeri	11	30,82	2,79
	Toplam	31	28,52	4,25
İngilizceDEGERLNDRMtplm	1-5	4	30,00	2,94
	6-15	9	27,00	6,58
	16-25	7	28,29	4,03
	26 ve üzeri	11	29,09	3,18
	Toplam	31	28,42	4,49

Tablo 155 incelendiğinde İngilizce ders programının kazanım boyutunda 16-25 yıl ($\bar{X} = 30.57$, $ss=4.24$) kıdemi olan maarif müfettişi/okul idarecilerinin en yüksek, 6-15 yıl ($\bar{X} = 24.11$, $ss=6.33$) kıdemi olanların en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. İngilizce ders programının içerik boyutunda da kazanım boyutunda olduğu gibi 16-25 yıl ($\bar{X} = 29.71$, $ss=3.40$) kıdemi olan maarif müfettişi/okul idarecilerinin en yüksek, 6-15 yıl ($\bar{X} = 22.89$, $ss=6.72$) kıdemi olanların en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Programın öğrenme-öğretme süreci boyutunda kıdemi 26 yıl ve üzeri ($\bar{X} = 30.82$, $ss=2.79$) olan maarif müfettişleri/okul idarecileri en yüksek ortalamaya sahipken, kıdemi 6-15 yıl ($\bar{X} = 25.89$, $ss=5.49$) olanlar en düşük ortalamaya sahiptir. Tabloya göre İngilizce ders programının ölçme-değerlendirme süreci boyutunda 0-5 yıl ($\bar{X} = 30.00$, $ss=2.94$) kıdemi olan maarif müfettişleri/okul idarecileri en yüksek, 6-15 yıl ($\bar{X} = 27.00$, $ss=6.58$) kıdemi olanlar ise en düşük ortalamaya sahiptir.

İngilizce dersine ait program değerlendirme ile ilgili problemlerin maarif müfettişi/okul idarecilerinin sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık gösterip

göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları tablo 156’da yer almaktadır.

Tablo 156: Farklı Kıdemdeki Maarif Müfettişi/Okul İdarecilerinin **İngilizce** Ders Programının **Boyutlarına** Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerine İlişkin ANOVA Sonuçları

		Karelerin Toplamı	df	Ortalamaların Karesi	F	Sig.
İngilizceKAZANIM tpm	Gruplar arası	190,51	3	63,50	2,82	,058
	Grup içi	608,26	27	22,53		
	Toplam	798,77	30			
İngilizceICERIK tpm	Gruplar arası	201,75	3	67,25	2,72	,064
	Grup içi	667,80	27	24,73		
	Toplam	869,55	30			
İngilizceOOST tpm	Gruplar arası	155,79	3	51,93	3,63	,025
	Grup içi	385,95	27	14,30		
	Toplam	541,74	30			
İngilizceDEGERLNRME tpm	Gruplar arası	33,21	3	11,07	,52	,669
	Grup içi	570,34	27	21,12		
	Toplam	603,55	30			

Tablo 156’ya göre İngilizce ders programının öğrenme-öğretme süreci boyutu maarif müfettişi/okul idarecilerinin kıdemine göre anlamlı farklılık göstermektedir ($p=.025$). Programın diğer boyutları ise maarif müfettişi/okul idarecilerinin kıdemine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>.05$). Aralarında anlamlı farklılık olan kıdemler Post Hoc testi ile belirlenmiş, sonuçlar tablo 157’de açıklanmıştır.

Tablo 157: **İngilizce** Dersi İçin Programın **Öğrenme-Öğretme Süreci** Boyutuna Ait Program Değerlendirme ile İlgili Problemler ile Maarif Müfettişi/Okul İdarecilerinin Kıdemleri Arasındaki Farklılık

Kıdemler (yıl)	0-5	6-15	16-25	26 ve üzeri
0-5	-	-	-	-
6-15	-	-	-	$p=.035$
16-25	-	-	-	-
26 ve üzeri	-	$p=.035$	-	-

Tablo 157'ye göre $p \leq .05$ olduğundan İngilizce dersine ait öğrenme-öğretme süreci ile ilgili maddelerde 6-15 yıllık ($\bar{X} = 25.89$, $ss=5.49$) kıdeme sahip olanlar ile 26 yıl ve üzeri ($\bar{X} = 30.82$, $ss=2.79$) kıdeme sahip olanlar arasında 26 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan maarif müfettişi/okul idarecileri lehine anlamlı farklılık vardır ($p=.035$).

Maarif müfettişi/okul idarecilerinin İngilizce ders programı için verdikleri yanıtlar, boyutlar göz önüne alınmaksızın dersin tamamı için de incelenmiştir. Sonuçlar Tablo 158'de yer almaktadır.

Tablo 158: Farklı Kıdemdeki Maarif Müfettişi/Okul İdarecilerinin **İngilizce** Dersinin **Tamamına** Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Kıdem (yıl)	N	\bar{X}	SS
1-5	4	1,09	6,16
6-15	9	99,89	23,11
16-25	7	1,18	12,42
26 ve üzeri	11	1,16	9,22
Toplam	31	1,11	16,29

Tablo 158 incelendiğinde İngilizce dersinin tamamında 16-25 yıl ($\bar{X} = 1.18$, $ss=12.42$) kıdeme sahip olan maarif müfettişi/okul idarecilerinin en yüksek, 0-5 yıl kıdeme sahip olan maarif müfettişi/okul idarecilerinin ($\bar{X} = 1.09$, $ss=6.16$) ise en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir.

İngilizce dersinin tamamına ait program değerlendirme ile ilgili problemlerin maarif müfettişi/okul idarecilerinin kıdemine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları tablo 159'da yer almaktadır.

Tablo 159: Farklı Kıdemdeki Maarif Müfettişi/Okul İdarecilerinin **İngilizce** Dersinin **Tamamına** Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerine İlişkin ANOVA Sonuçları

	Karelerin Toplamı	df	Ortalamaların Karesi	F	Sig.
Gruplar arası	1804,47	3	601,49	2,64	,070
Grup içi	6160,50	27	228,17		
Toplam	7964,97	30			

Tablo 159'a göre İngilizce dersinin tamamı maarif müfettişi/okul idarecilerinin kıdemine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>.05$).

4.3.11. Maarif Müfettişi/Okul İdarecilerinin “DKAB” Dersine Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Maarif Müfettişi/Okul İdarecilerinin DKAB dersine ait program değerlendirme ile ilgili problemlerine ilişkin betimsel istatistik sonuçları tabloda verilmiştir.

Tablo 160: Maarif Müfettişi/Okul İdarecilerinin **DKAB** Dersine Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Programın Boyutları	Madde No	N	\bar{X}	SS	1		2		3		4		5		\bar{X}
					f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Kazanım	1	31	4.03	.88	1	3.2	1	3.2	2	6.5	19	61.3	8	25.8	3.66
	2	31	3.84	1.00	1	3.2	3	9.7	3	9.7	17	54.8	7	22.6	
	3	31	3.26	1.15	0	0	13	41.9	1	3.2	13	41.9	4	12.9	
	4	31	3.94	.93	0	0	4	12.9	2	6.5	17	54.8	8	25.8	
	5	31	3.55	1.21	1	3.2	8	25.8	2	6.5	13	41.9	7	22.6	
	6	31	3.84	1.10	1	3.2	4	12.9	3	9.7	14	45.2	9	29.0	
	7	31	3.19	1.17	2	6.5	9	29.0	4	12.9	13	41.9	3	9.7	
	8	31	3.65	1.02	1	3.2	5	16.1	2	6.5	19	61.3	4	12.9	
İçerik	1	31	3.03	1.25	5	16.1	7	22.6	2	6.5	16	51.6	1	3.2	3.47
	2	31	3.81	1.05	1	3.2	4	12.9	2	6.5	17	54.8	7	22.6	
	3	31	3.03	1.30	4	12.9	10	32.3	1	3.2	13	41.9	3	9.7	
	4	31	3.71	1.07	1	3.2	5	16.1	2	6.5	17	54.8	6	19.4	
	5	31	3.36	1.02	1	3.2	8	25.8	2	6.5	19	61.3	1	3.2	
	6	31	3.84	.93	0	0	4	12.9	4	12.9	16	51.6	7	22.6	
	7	31	3.39	1.15	1	3.2	9	29.0	2	6.5	15	48.4	4	12.9	
	8	31	3.58	1.06	1	3.2	6	19.4	2	6.5	18	58.1	4	12.9	
Öğrenme-Öğretme Süreci	1	31	3.61	1.05	1	3.2	6	19.4	1	3.2	19	61.3	4	12.9	3.66
	2	31	3.74	.89	0	0	5	16.1	2	6.5	20	64.5	4	12.9	
	3	31	3.29	1.19	2	6.5	9	29.0	1	3.2	16	51.6	3	9.7	
	4	31	3.94	.77	0	0	2	6.5	4	12.9	19	61.3	6	19.4	
	5	31	3.55	1.03	1	3.2	6	19.4	2	6.5	19	61.3	3	9.7	
	6	31	3.94	.93	0	0	4	12.9	2	6.5	17	54.8	8	25.8	
	7	31	3.32	1.30	2	6.5	10	32.3	1	3.2	12	38.7	6	19.4	
	8	31	3.90	.75	0	0	3	9.7	1	3.2	23	74.2	4	12.9	
Ölçme-Değerlendirme Süreci	1	31	3.81	.91	0	0	5	16.1	1	3.2	20	64.5	5	16.1	3.58
	2	31	3.68	1.05	1	3.2	5	16.1	2	6.5	18	58.1	5	16.1	
	3	31	3.42	1.06	0	0	10	32.3	1	3.2	17	54.8	1	3.2	
	4	31	3.58	.92	0	0	6	19.4	4	12.9	18	58.1	3	9.7	
	5	31	3.23	1.36	5	16.1	6	19.4	1	3.2	15	48.4	4	12.9	
	6	31	3.90	.87	0	0	3	9.7	4	12.9	17	54.8	7	22.6	
	7	31	3.39	1.02	0	0	9	29.0	4	12.9	15	48.4	3	9.7	
	8	31	3.65	.99	1	3.2	5	16.1	1	3.2	21	67.7	3	9.7	

Tablo 160'da maddelerin ortalaması incelendiğinde DKAB ders programının kazanım boyutunda 1.maddenin ($\bar{X} = 4.03$, $ss=.88$) en yüksek, 7.maddenin ($\bar{X} = 3.19$, $ss=1.17$) ise en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Buna göre maarif

müfettişi/okul idarecilerinin “Programda yer alan kazanımlar günlük hayatta uygulanabilir” ifadesinin bulunduğu 1.maddeye çoğunlukla “Katılıyorum” yanıtı verdikleri, “Kazanımlar bilimsel çalışmalar sonucunda belirlenmiştir” ifadesinin yer aldığı 7.maddeyi ise çoğunlukla “Kararsızım” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir.

Tablo 160’a göre DKAB ders programının içerik boyutunda 6.maddenin ($\bar{X} = 3.84$, $ss=.93$) en yüksek, 1.madde ($\bar{X} = 3.03$, $ss=1.25$) ile 3.maddenin ($\bar{X} = 3.03$, $ss=1.30$) ise en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Buna göre maarif müfettişi/okul idarecilerinin “İçerikte, ulusal değer taşıyan, değiştirilemez unsurlara yer verilmiştir” ifadesinin yer aldığı 6.maddeye çoğunlukla “Katılıyorum” yanıtı verdikleri, “Konular öğrencilerin günlük hayatta kullanamayacağı ezber/kitabi bilgiler içermektedir” ifadesinin yer aldığı 1.madde ile “İçeriğe, öğrencilerin özelliklerine ve eğitim koşullarına göre farklı konular eklenebilmektedir” ifadesinin bulunduğu 3.maddeyi çoğunlukla “Kararsızım” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir.

Tablo 160’da maddelerin ortalaması incelendiğinde DKAB ders programının öğrenme-öğretme süreci boyutunda 4.madde ($\bar{X} = 3.94$, $ss=.77$) ile 6.maddenin ($\bar{X} = 3.94$, $ss=.93$) en yüksek, 3.maddenin ($\bar{X} = 3.29$, $ss=1.19$) ise en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Buna göre maarif müfettişi/okul idarecilerinin “Programdaki etkinlikler, Milli Eğitimin amaçlarıyla ve toplumsal yapıyla uyumludur” ifadesinin bulunduğu 4.maddeye ve “Programdaki etkinlikler planlanırken ulusal değer taşıyan, değiştirilemez unsurlar da plana dahil edilmiştir” ifadesinin yer aldığı 6.maddeye çoğunlukla “Katılıyorum” yanıtı verdikleri görülmektedir. Maarif müfettişi/okul idarecilerinin “Programdaki etkinlikler, öğrencilerin özellikleri ve eğitim koşullarına göre değişiklik gösterebilecek, esnek yapıdadır” ifadesinin yer aldığı 3.maddeyi ise çoğunlukla “Kararsızım” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir.

Tablo 160’da maddelerin ortalaması incelendiğinde DKAB ders programının ölçme-değerlendirme süreci boyutunda 6.maddenin ($\bar{X} = 3.90$, $ss=.87$) en yüksek, 5.maddenin ($\bar{X} = 3.23$, $ss=1.36$) ise en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Buna göre maarif müfettişi/okul idarecilerinin “Programdaki ölçme-değerlendirme etkinlikleri planlanırken ulusal değer taşıyan, değiştirilemez unsurlar da plana dahil edilmiştir” ifadesinin yer aldığı 6.maddeye çoğunlukla “Katılıyorum” yanıtı verdikleri, “Ölçme-değerlendirme etkinlikleri maliyetlidir” ifadesinin bulunduğu 5.maddeyi ise çoğunlukla “Kararsızım” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir.

4.3.12. “DKAB” Dersine Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerin Maarif Müfettişi/Okul İdarecilerinin Kıdemine Göre Değişimi

DKAB dersine ait program değerlendirme ile ilgili problemlerin maarif müfettişi/okul idarecilerinin kıdemine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek, farklılık varsa farklılığın hangi yönde olduğunu saptamak için tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Post Hoc ve Tukey testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar tablo 161’de verilmiştir.

Tablo 161: Farklı Kıdemdeki Maarif Müfettişi/Okul İdarecilerinin **DKAB** Ders Programının **Boyutlarına** Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Boyutlar	Kıdem (yıl)	N	\bar{X}	SS
DinKAZANIMtplm	1-5	4	27,50	1,73
	6-15	9	27,78	6,85
	16-25	7	30,71	4,75
	26 ve üzeri	11	30,27	3,29
	Toplam	31	29,29	4,78
DinICERIKtplm	1-5	4	28,00	2,16
	6-15	9	27,22	5,09
	16-25	7	27,57	5,94
	26 ve üzeri	11	28,18	4,85
	Toplam	31	27,74	4,74
DinOOSTplm	1-5	4	26,00	2,45
	6-15	9	29,33	5,17
	16-25	7	28,43	4,08
	26 ve üzeri	11	31,00	3,35
	Toplam	31	29,29	4,18
DinDEGERLNDRMEtplm	1-5	4	30,25	3,10
	6-15	9	29,44	4,36
	16-25	7	26,43	4,96
	26 ve üzeri	11	28,82	3,52
	Toplam	31	28,65	4,10

Tablo 161 incelendiğinde DKAB ders programının kazanım boyutunda 16-25 yıl ($\bar{X} = 30.71$, $ss=4.75$) kıdemi olan maarif müfettişi/okul idarecilerinin en yüksek,

0-5 yıl ($\bar{X} = 27.50$, $ss=1.73$) kıdemi olanların en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. DKAB ders programının içerik boyutunda da kazanım boyutunda olduğu gibi 26 yıl ve üzeri ($\bar{X} = 28.18$, $ss=4.85$) kıdemi olan maarif müfettişi/okul idarecilerinin en yüksek, 6-15 yıl ($\bar{X} = 27.22$, $ss=5.09$) kıdemi olanların en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Programın öğrenme-öğretme süreci boyutunda kıdemi 26 yıl ve üzeri ($\bar{X} = 31.00$, $ss=3.35$) olan maarif müfettişleri/okul idarecileri en yüksek ortalamaya sahipken, kıdemi 0-5 yıl ($\bar{X} = 26.00$, $ss=2.45$) olanlar en düşük ortalamaya sahiptir. Tabloya göre DKAB ders programının ölçme-değerlendirme süreci boyutunda 0-5 yıl ($\bar{X} = 30.25$, $ss=3.10$) kıdemi olan maarif müfettişleri/okul idarecileri en yüksek, 16-25 yıl ($\bar{X} = 26.43$, $ss=4.96$) kıdemi olanlar ise en düşük ortalamaya sahiptir.

DKAB dersine ait program değerlendirme ile ilgili problemlerin maarif müfettişi/okul idarecilerinin sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları tablo 162'de yer almaktadır.

Tablo 162: Farklı Kıdemdeki Maarif Müfettişi/Okul İdarecilerinin **DKAB** Ders Programının **Boyutlarına** Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerine İlişkin ANOVA Sonuçları

		Karelerin Toplamı	df	Ortalamaların Karesi	F	Sig.
DinKAZANIM tpm	Gruplar arası	58,22	3	19,41	,83	,487
	Grup içi	628,17	27	23,27		
	Toplam	686,387	30			
DinICERIK tpm	Gruplar arası	5,03	3	1,68	,07	,977
	Grup içi	668,91	27	24,77		
	Toplam	673,94	30			
DinOOST plm	Gruplar arası	80,67	3	26,89	1,64	,204
	Grup içi	443,71	27	16,43		
	Toplam	524,39	30			
DinDEGERLNDRME tpm	Gruplar arası	50,77	3	16,93	1,01	,403
	Grup içi	452,32	27	16,75		
	Toplam	503,10	30			

Tablo 162'ye göre DKAB ders programının hiçbir boyutu maarif müfettişi/okul idarecilerinin kıdemine göre anlamlı farklılık göstermektedir ($p>.05$).

Maarif müfettişi/okul idarecilerinin DKAB ders programı için verdikleri yanıtlar, boyutlar göz önüne alınmaksızın dersin tamamı için de incelenmiştir. Sonuçlar tablo 163’de yer almaktadır.

Tablo 163: Farklı Kıdemdeki Maarif Müfettişi/Okul İdarecilerinin **DKAB** Dersinin **Tamamına** Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Kıdem (yıl)	N	\bar{X}	SS
1-5	4	1,12	7,89
6-15	9	1,14	19,75
16-25	7	1,13	18,24
26 ve üzeri	11	1,18	9,14
Toplam	31	1,15	14,54

Tablo 163 incelendiğinde DKAB dersinin tamamında 26 yıl ve üzeri ($\bar{X} = 1.18$, $ss=9.14$) kıdeme sahip olan maarif müfettişi/okul idarecilerinin en yüksek, 0-5 yıl kıdeme sahip olan maarif müfettişi/okul idarecilerinin ($\bar{X} = 1.12$, $ss=7.89$) ise en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir.

DKAB dersinin tamamına ait program değerlendirme ile ilgili problemlerin maarif müfettişi/okul idarecilerinin kıdemine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları tablo 164’de yer almaktadır.

Tablo 164: Farklı Kıdemdeki Maarif Müfettişi/Okul İdarecilerinin **DKAB** Dersinin **Tamamına** Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemlerine İlişkin ANOVA Sonuçları

	Karelerin Toplamı	df	Ortalamaların Karesi	F	Sig.
Gruplar arası	197,62	3	65,87	,29	,832
Grup içi	6141,35	27	227,46		
Toplam	6338,97	30			

Tablo 164’e göre DKAB dersinin tamamı maarif müfettişi/okul idarecilerinin kıdemine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>.05$).

BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA VE YORUM

Araştırmada, program değerlendirme alanında var olan problemleri belirlemek ve elde edilen verilerden yola çıkarak alandaki sorunları giderecek bir model sunmak amaçlanmaktadır. Araştırmanın alt amaçları ise Türkiye’de program değerlendirme ile ilgili öğrencilerin, öğretmenlerin ve maarif müfettişleri/okul idarecilerinin karşılaştıkları problemlerin mevcut durumunu araştırmaktır. Her bir alt amaca yönelik bulgular ve bulguların yorumu aşağıda yer almaktadır.

5.1. “Türkçe” Ders Programı Alt Boyutlarına İlişkin Program Değerlendirme İle İlgili Problemler ve Problemlerin Sınıf Düzeyi ve Kıdem Değişkenine Göre Tartışma ve Yorumu

Bu bölümde öğrencilerin, öğretmenlerin, maarif müfettişi/okul idarecilerinin Türkçe dersine ait program değerlendirme ile ilgili problemleri, programın boyutları olan kazanım, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme süreci başlıkları altında açıklanmaktadır. Problemler, öğrenciler için sınıf düzeyi, öğretmenler ve maarif müfettişi/okul idarecileri için kıdem değişkenine göre açıklanmakta ve yorumlanmaktadır.

5.1.1. Türkçe Ders Programının *Kazanım* Boyutuna Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemler ve Problemlerin Sınıf Düzeyi ve Kıdem Değişkenine Göre Tartışma ve Yorumu

Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarından öğrencilere uygulanan anketin programın kazanım boyutuyla ilgili olan 1. maddesinde “*Bu derste öğretilenler günlük hayatta işime yarar*” ifadesi yer almaktadır. Öğretmenlere uygulanan anketin kazanım boyutunun 1. maddesinde “*Programda yer alan kazanımlar öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik olup günlük hayatta uygulayabilecekleri yapıdadır*” ifadesi yer alırken, maarif müfettişi/okul idarecilerinin anketinde “*Programda yer alan kazanımlar günlük hayatta uygulanabilir*” ifadesi kazanım boyutunun 1. maddesini oluşturmaktadır. Bu ifadeler eğitim programının işlevsellik özelliği ile ilişkilidir. Anketlerin Türkçe dersine ait kısmında programın kazanım boyutunun 1. maddesinde öğrenciler en yüksek ortalamaya ($\bar{X}=4.29$, $ss=.95$) (Tablo 9) sahipken onları maarif müfettişi/okul idarecileri ($\bar{X}=3.87$, $ss=.89$) (Tablo 134) ve öğretmenler ($\bar{X}=3.51$, $ss=.98$) (Tablo 109) izlemektedir. Buna göre öğrencilerin çoğunun 1. maddeyi “Tamamen katılıyorum”, öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin ise genellikle “Katılıyorum” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir. Kazanım boyutunun 1. maddesinin programın işlevsellik özelliği ile ilişkisi göz önüne alındığında öğrenciler, öğretmenler ve maarif müfettişi/okul idarecileri Türkçe dersi ders programının işlevsel, işe yarayan, fonksiyonel, gerçek yaşamda yeri olan kazanımlardan oluştuğunu düşünmektedir. İşman ve Eskicumalı’ya göre (2006), iyi bir eğitim programı işlevsel olmalı, öğrencilerin yaparak, yaşayarak öğrenmelerine fırsat vermelidir. Ankete katılanların yanıtlarını destekleyen bu görüşle birlikte, Türkçe ders programına yönelik yapılan program değerlendirme çalışmalarının, Türkçe dersine ait kazanımları işe yarar ve işlevsel hale getirmede etkili olduğu söylenebilir.

Öğrencilere uygulanan anketin Türkçe dersine ait kısmında kazanım boyutunda yer alan 2. maddede “*Bu derste öğrendiklerimi ülkemizin başka yerlerinde yaşayan yaşlıtlarım da öğrenmektedir*” ifadesi bulunmaktadır. Öğretmenlere ve maarif müfettişi/okul idarecilerine uygulanan anketlerde aynı maddede “*Programda yer alan kazanımlar ülkenin her yerinde aynıdır*” ifadesi yer almaktadır. Bu ifadeler eğitim programının çerçeve olma özelliği ile ilişkilendirilebilir. Yanıtlara göre Türkçe dersi için kazanım boyutundaki 2. maddede en yüksek puan alanlar öğrencilerdir ($\bar{X}=3.97$ $ss=1.16$) (Tablo 9). Onları öğretmenler ($\bar{X}=3.71$ $ss=1.09$) (Tablo 109) ve maarif müfettişi/okul idarecileri ($\bar{X}=3.42$ $ss=1.26$) (Tablo 134) takip etmektedir. Aritmetik

ortalamalara göre Türkçe dersi için kazanım boyutunun 2. maddesini öğrencilerin ve öğretmenlerin genellikle “Katılıyorum”, maarif müfettişi/okul idarecilerinin ise çoğunlukla “Kararsızım” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir. Buna göre öğrenciler ve öğretmenler Türkçe ders programındaki kazanımların, yalnızca tek bir okulda ya da bulunduğu ilde değil, Türkiye’nin her yerinde geçerli olduğunu düşünmektedir. Maarif müfettişi/okul idarecileri ise söz konusu derse ait kazanımların ülkenin her yerinde aynı olduğu konusunda kararsızdır. Aykaç ve Aydın (2006), eğitim programlarının, ülkedeki aynı eğitim basamağındaki okullarda yapılan eğitimin birbirine benzerliğini sağladığını belirtmiştir. Eğitim programlarının çerçeve olma özelliğinin ne derece önemli olduğunu açıklayan bu görüşle birlikte öğrencilerin ve öğretmenlerin yanıtları da göz önüne alındığında, Türkiye’de yapılan program değerlendirme çalışmalarının, Türkçe dersine ait kazanımları ve öğretilmek istenenleri ülkenin tamamı için geçerli kılmada etkili olduğu ifade edilebilir.

Öğrencilerle yapılan anket çalışmasının kazanım boyutunda yer alan “*Bu derste öğretilmek istenenler, benim ve arkadaşlarımda ihtiyaçlarına ve yaşadığımız yerin özelliklerine uygundur*” ifadesi 3. maddeyi oluşturmaktadır. Öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin anketinde kazanım boyutunun 3. maddesinde “*Kazanımlar, öğrencilerin özelliklerine ve eğitim koşullarına uygun hale getirilebilecek/getirebileceğim şekilde esnekler*” ifadesi yer almaktadır. Bu ifadeler eğitim programının esneklik özelliği ile ilişkilidir. Yanıtlara göre Türkçe dersi için kazanım boyutundaki 3. maddede en yüksek puan alanlar öğrencilerdir ($\bar{X}=4.06$ ss=1.05) (Tablo 9). Onları öğretmenler ($\bar{X}=3.23$ ss=1.01) (Tablo 109) ve maarif müfettişi/okul idarecileri ($\bar{X}=3.13$ ss=1.18) (Tablo 134) izlemektedir. Ortalamalara göre Türkçe dersi için kazanım boyutunun 3. maddesini öğrencilerin genellikle “Katılıyorum”, öğretmenler ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin ise çoğunlukla “Kararsızım” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir. Buna göre öğrenciler, Türkçe dersine ait kazanımların, kendi ihtiyaçlarına, özelliklerine, bireysel farklılıklarına ve yaşadıkları çevrenin koşullarına göre belirlendiğini düşünmektedir. Öğretmenler ve maarif müfettişi/okul idarecileri ise söz konusu kazanımların öğrencilerin özelliklerine ve eğitim koşullarına göre değiştirilebileceği konusunda kararsızdır. İşman ve Eskicumalı’ya göre (2006), işlevsellik özelliğine göre düzenlenmiş bir programın esnek olması beklenmektedir. İyi bir eğitim programı bilgi ve çevre özelliklerini, bireysel farklılıkları, bilim ve teknoloji dikkate alır. Aykaç ve Aydın (2006) ise, eğitim

programlarının, eğitim ve öğretimin öğrencilerin gelişim seviyelerine uygun olmasını sağladığını ifade etmiştir. Bu görüşlerle birlikte ankete katılanların yanıtları da dikkate alındığında, Türkiye’de yapılan program değerlendirme çalışmalarının, Türkçe dersine ait kazanımlara esneklik kazandırmada yeterince etkili olamadığı söylenebilir.

Öğrencilerle yapılan anket çalışmasının kazanım boyutunda yer alan 4. madde “*Bu derste öğretilmek istenenler, ülkemizin toplumsal ve kültürel yapısına uygundur*” ifadesidir. Öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin anketinde kazanım boyutunun 4. maddesinde “*Kazanımlar Milli Eğitim’in amaçlarına/genel amaçlarına uygundur*” ifadesi yer almaktadır. Bu ifadeler eğitim programının toplumsal değerlere uygun olma özelliği ile ilişkilendirilebilir. Yanıtlara göre Türkçe dersi için kazanım boyutundaki 4. maddede en yüksek puan alanlar öğrencilerdir ($\bar{X}=4.14$ $ss=1.08$) (Tablo 9). Onları maarif müfettişi/okul idarecileri ($\bar{X}=3.90$ $ss=.91$) (Tablo 134) ve öğretmenler ($\bar{X}=3.78$ $ss=.73$) (Tablo 109) izlemektedir. Ortalamalara göre öğrencilerin, öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin 4. maddeyi genellikle “Katılıyorum” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir. Buna göre ankete katılanlar, Türkçe dersine ait kazanımların, Milli Eğitim’in amaçlarına toplumun benimsediği milli ve manevi değerlere uygun olduğunu düşünmektedir. Aykaç ve Aydın (2006), eğitim programlarının ortak bir kültür potası oluşturarak bireylerin birbirini anlamalarına olanak sağladığını ve iyi bir eğitim programının toplumsal koşullara uygun olması gerektiğini belirtmiştir. Bu görüşle birlikte ankete katılanların yanıtları da göz önüne alındığında, Türkiye’de yapılan program değerlendirme çalışmalarının, Türkçe kazanımlarını toplumsal değerlerle bağdaştırmada etkili olduğu söylenebilir.

Öğrencilerle yapılan anket çalışmasının kazanım boyutunda yer alan “*Bu derste ne öğrenmem gerektiğini açık ve anlaşılır şekilde ifade edebiliyorum*” ifadesi 5. maddeyi oluşturmaktadır. Öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin anketinde kazanım boyutunun 5. maddesinde “*Kazanımları gerçekleştirmek maliyetlidir*” ifadesi yer almaktadır. Bu ifadeler eğitim programının uygulanabilir ve uygulayıcılara yardımcı olma özelliği ile ilişkilendirilebilir. Yanıtlara göre Türkçe dersi için kazanım boyutundaki 5. maddede en yüksek puan alanlar öğrencilerdir ($\bar{X}=4.12$ $ss=1.01$) (Tablo 9). Onları maarif müfettişi/okul idarecileri ($\bar{X}=3.52$ $ss=1.18$) (Tablo 134) ve öğretmenler ($\bar{X}=3.49$ $ss=.96$) (Tablo 109) izlemektedir. Ortalamalara

göre ankete katılan öğrencilerin, öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin 5. maddeyi çoğunlukla “Katılıyorum” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir. Buna göre ankete katılan öğretmenler ve müfettişi/okul idarecileri, Türkçe dersine ait kazanımların yeterince uygulanabilir olmadığı ve uygulayıcılara yardımcı olma konusunda yetersiz olduğu görüşündedir. Öğretmenlerin ve müfettişi/okul idarecilerinin görüşleri göz önüne alındığında, yapılan program değerlendirme çalışmalarının, Türkçe dersi kazanımlarının uygulanabilir olmasında etkisiz ve yetersiz olduğu ifade edilebilir. Bu görüşe paralel olarak Duruk an (2015) da yaptığı araştırmada Türkçe dersi kazanımlarının açıklık, uygulanabilirlik ve ölçülebilirlik özellikleri açısından öğretmenlerin ve akademisyenlerin görüşleri alınarak yeniden düzenlenmesi gerektiğini belirtmektedir. Ayrıca Özbay da (2008) yaptığı araştırmada Türkçe kazanımlarının uygulanmasında ve anlaşılmasında tutarsızlıklar olduğunu tespit etmiştir. Benzer şekilde Duman (2004) tarafından yapılan bir araştırmada da öğretmenler ve yöneticiler Türkçe ders programında yer alan okuma, dinleme, konuşma ve yazmaya yönelik amaçları yeterince uygulanabilir bulmamıştır. Araştırmanın sonucunda Türkçe ders programındaki hedeflerin uygulanabilirliği, orta ve ortanın altı seviyede bulunmuştur.

Öğrencilerle yapılan anket çalışmasının kazanım boyutunda yer alan 6. madde “*Bu derste ülkemiz için önemli olan Milli bayramlar ve önemli günlerle ilgili konuları da öğrenmemiz isteniyor*” ifadesidir. Öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin anketinde kazanım boyutunun 6. maddesinde “*Kazanımlar belirlenirken ulusal değer taşıyan, değiştirilemez unsurlar göz önüne alınmıştır*” ifadesi bulunmaktadır. Bu ifadeler eğitim programının değişmez ve genel olma özelliği ile ilişkilendirilebilir. Yanıtlara göre Türkçe dersi için kazanım boyutundaki 6. maddede en yüksek puan alanlar öğrencilerdir ($\bar{X}=4.02$ ss=1.14) (Tablo 9). Onları maarif müfettişi/okul idarecileri ($\bar{X}=3.90$ ss=.91) (Tablo 134) ve öğretmenler ($\bar{X}=3.68$ ss=.81) (Tablo 109) izlemektedir. Ortalamalara göre öğrencilerin, öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin 6. maddeyi genellikle “Katılıyorum” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir. Buna göre ankete katılanlar, Türkçe, dersine ait kazanımların, Milli bayramlar gibi tüm öğrenciler için geçerli olan değişmez konuları da kapsadığını düşünmektedir. Ankete katılanların görüşleri göz önüne alındığında, Türkiye’de yapılan program değerlendirme çalışmalarının, Türkçe dersi kazanımlarının değişmez ve genel unsurları içermesinde etkili olduğu söylenebilir.

Öğrencilerle yapılan anket çalışmasının kazanım boyutunda yer alan 7. madde “*Bu derste bilimsel ve gerçek bilgileri öğrenmemiz isteniyor*” ifadesi 7. maddeyi oluşturmaktadır. Öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin anketinde kazanım boyutunun 7. maddesinde “*Kazanımlar bilimsel çalışmalar sonucunda belirlenmiştir*” ifadesi bulunmaktadır. Bu ifadeler eğitim programının bilimsellik özelliği ile ilişkilendirilebilir. Yanıtlara göre Türkçe dersi için kazanım boyutundaki 7. maddede en yüksek puan alanlar öğrencilerdir ($\bar{X} = 3.71$ ss=1.29) (Tablo 9). Onları maarif müfettişi/okul idarecileri ($\bar{X} = 3.45$ ss=1.06) (Tablo 134) ve öğretmenler ($\bar{X} = 3.00$ ss=1.06) (Tablo 109) izlemektedir. Ortalamalara göre öğrencilerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin çoğu 7. maddeyi “Katılıyorum” şeklinde yanıtlarken öğretmenlerin genellikle “Kararsızım” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir. Hesapçıoğlu (1994), eğitim programlarında bulunan temel özelliklerden birinin de bilimsellik olduğunu belirtmektedir. Buna göre öğrenciler ve maarif müfettişi/okul idarecileri söz konusu kazanımların bilimsel bilgilerden oluştuğunu ya da bilimsel çalışmalarla belirlendiğini düşünürken öğretmenler Türkçe kazanımlarının bilimsel bir süreç sonucunda belirlendiği konusunda kararsızdır. Ankete katılan öğretmenlerin yanıtları dikkate alındığında, yapılan program değerlendirme çalışmalarının, Türkçe dersi kazanımlarının bilimselliğine yeterince katkı sağlayamadığı ifade edilebilir.

Öğrencilerle yapılan anket çalışmasının kazanım boyutunda yer alan 8. madde “*Bu derste geçerliği olmayan, eski bilgileri de öğreniyorum*” ifadesinden oluşmaktadır. Öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin anketinde kazanım boyutunun 8. maddesinde “*Kazanımlar güncel bilgi birikimiyle uyumludur ve gelişime açık yapıdadır*” ifadesi bulunmaktadır. Bu ifadeler eğitim programının yenilenebilir (dinamik) olma özelliği ile ilişkilidir. Yanıtlara göre Türkçe dersi için kazanım boyutundaki 8. maddede en düşük puan alanlar öğrencilerdir ($\bar{X} = 2.67$ ss=1.38) (Tablo 9). Onları öğretmenler ($\bar{X} = 3.18$ ss=1.13) (Tablo 109) ve maarif müfettişi/okul idarecileri ($\bar{X} = 3.48$ ss=.96) (Tablo 134) izlemektedir. Ortalamalara göre öğrencilerin ve öğretmenlerin çoğu 8. maddeyi “Kararsızım” şeklinde yanıtlarken maarif müfettişi/okul idarecilerinin genellikle “Katılıyorum” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir. Buna göre öğrenciler ve öğretmenler Türkçe dersine ait kazanımların güncel ve günümüz şartlarına uygun olduğu konusunda kararsızken maarif müfettişi/okul idarecileri Türkçe kazanımlarının günümüz şartlarına uygun, yeni

bilgiler olduğunu düşünmektedir. Öğretmenlerin ve öğrencilerin yanıtları göz önüne alındığında, Türkiye’de yapılan program değerlendirme çalışmalarının, Türkçe dersine ait kazanımların geçerliği ve güncelliğine yeterince katkı sağlayamadığı söylenebilir.

Araştırmanın sonucu olarak, öğrencilerin Türkçe ders programının kazanım boyutuna ait program değerlendirme ile ilgili problemlerinin sınıf düzeyine göre farklılaştığı görülmektedir (Tablo 11) Kazanımlarla ilgili maddelerde 5. sınıf ile 6. sınıf arasında 5. sınıf lehine, 5. sınıf ile 7. sınıf arasında 5. sınıf lehine, 5. sınıf ile 8. sınıf arasında 5. sınıf lehine, 6. sınıf ile 8. sınıf arasında 6. sınıf lehine anlamlı farklılık görülmektedir (Tablo 12). Elde edilen sonuçlardan öğrencilerin sınıf düzeyinin, Türkçe kazanımlarına ait program değerlendirme ile ilgili problemlerini etkilediği görülmektedir. Buna göre kazanımlarla ilgili maddelerde 5. sınıf öğrencilerinin diğer sınıf düzeyindekilere göre, 6. sınıf öğrencilerinin de 8. sınıf öğrencilerine göre daha olumlu tutum sergiledikleri söylenebilir. Bu farklılığın sebebi özellikle 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme, yorumlama gibi soyut düşünme becerilerinin henüz yeterince gelişmemiş olması olabilir. Ankette yer alan kazanımla ilgili maddeler kazanımların işlevselliği, çerçeve olması, esnekliği, toplumsal yapıya uygunluğu, uygulanabilirliği, değişmez ve genel olması, bilimselliği ve dinamik olması ile ilişkilidir. Bu durumda 5. sınıf öğrencileri diğer sınıflara göre, 6. sınıf öğrencileri de 8. sınıflara göre Türkçe kazanımlarının daha işlevsel, çerçeve olabilecek yapıda, esnek, toplumsal yapıya uygun, uygulanabilir, değişmez ve genel, bilimsel ve dinamik olduğunu düşünmektedir. Başka bir ifadeyle 8. sınıf öğrencileri diğer sınıflardaki öğrencilere göre Türkçe kazanımlarıyla ilgili daha olumsuz düşüncelere sahiptir. Bu durum Türkçe ders programının kazanım boyutu ile ilgili yapılan program değerlendirme çalışmalarının 8. sınıf öğrencilerine daha olumsuz şekilde yansıdığını göstermektedir.

Araştırma sonucunda, maarif müfettişi/okul idarecilerinin Türkçe ders programının kazanım boyutuna ait program değerlendirme ile ilgili problemlerinde kıdeme göre anlamlı farklılık görülmezken, Türkçe öğretmenlerinden kıdemi 1-5 yıl olanlar ile 26 yıl ve üzeri kıdemi olanlar arasında 26 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık vardır (Tablo 136 ve 112). Buna göre maarif müfettişi/okul idarecilerinin kıdemi Türkçe kazanımlarına ait program değerlendirme ile ilgili problemlerini etkilememektedir. Türkçe öğretmenlerinin kıdemi ise Türkçe

kazanımlarına ait program değerlendirme ile ilgili problemlerini etkilemektedir. Mesleğinin ilk yıllarındaki Türkçe öğretmenlerinin kendilerinden daha kıdemli olan öğretmenlere göre kazanımları daha eleştirel bakış açısıyla değerlendirdikleri, problemleri daha fazla irdeledikleri söylenebilir.

5.1.2. Türkçe Ders Programının İçerik Boyutuna Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemler ve Problemlerin Sınıf Düzeyi ve Kıdem Değişkenine Göre Tartışma ve Yorumu

Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarından öğrencilere uygulanan anketin programın içerik boyutuyla ilgili olan 1. maddesinde “*Bu derste öğrendiklerimi günlük hayatta kullanamıyorum*” ifadesi yer almaktadır. Öğretmenlere ve maarif müfettişi/okul idarecilerine uygulanan anketin içerik boyutunun 1. maddesinde “*Konular öğrencilerin günlük hayatta kullanamayacağı ezber/kitabî bilgiler içermektedir*” ifadesi yer almaktadır. Bu ifadeler eğitim programının işlevsellik özelliği ile ilişkilidir. Anketlerin Türkçe dersine ait kısmında programın içerik boyutunun 1. maddesinde maarif müfettişi/okul idarecileri en yüksek ortalamaya ($\bar{X}=3.36$, $ss=1.08$) (Tablo 134) sahipken onları öğretmenler ($\bar{X}=2.99$, $ss=1.11$) (Tablo 109) ve öğrenciler ($\bar{X}=2.93$, $ss=1.51$) (Tablo 9) izlemektedir. Buna göre öğrencilerin, öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin 1. maddeyi genellikle “Kararsızım” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir. Anketin içerik kısmınının 1. maddesinin programın işlevsellik özelliği ile ilişkisi göz önüne alındığında öğrenciler, öğretmenler ve maarif müfettişi/okul idarecileri Türkçe dersi ders programının içeriğinin işlevsel, işe yarayan, fonksiyonel, gerçek yaşamda yeri olan bilgilerden oluştuğu konusunda kararsızdır. Türkçe dersine ait kazanımların işlevsel olduğunu düşünen öğrenciler, öğretmenler ve maarif müfettişi/okul idarecileri Türkçe dersine ait içeriğin işlevsel olduğu konusunda kararsızdır. Bu durum, Türkçe dersinin kazanımları ile içeriği arasında işlevsellik açısından uyumsuzluk olduğunu göstermektedir. Ankete katılanların görüşleri göz önüne alındığında, geçmişten günümüze kadar yapılan program değerlendirme çalışmalarının, Türkçe dersine ait içeriği işe yarar ve işlevsel hale getirmede yeterince etkili olamadığı söylenebilir.

Öğrencilere uygulanan anketin içerik boyutunda yer alan 2. madde “*Şu anda okuduğum okuldan başka bir okula da gitsem bu derste yine benzer bilgileri öğrenirim*” ifadesidir. Öğretmenlere ve maarif müfettişi/okul idarecilerine uygulanan

anketin içerik boyutunun 2. maddesinde “*Programda yer alan içeriğin ana hatları ülkenin her yerinde aynıdır*” ifadesi yer almaktadır. Bu ifadeler eğitim programının çerçeve program özelliği ile ilişkilendirilebilir. Yanıtlara göre Türkçe dersi için içerik boyutundaki 2. maddede en yüksek puan alanlar öğrencilerdir ($\bar{X}=3.91$, $ss=1.24$) (Tablo 9). Onları öğretmenler ($\bar{X}=3.59$ $ss=.90$) (Tablo 109) ve maarif müfettişi/okul idarecileri ($\bar{X}=3.58$ $ss=1.15$) (Tablo 134) izlemektedir. Buna göre öğrencilerin, öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin 2. maddeyi genellikle “Katılıyorum” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir. Buna göre ankete katılanlar, Türkçe ders programının içeriğinin, yalnızca tek bir okulda ya da bulunduğu ilde değil, Türkiye’nin her yerinde geçerli olduğunu düşünmektedir. Bu görüşle birlikte Türkiye’de yapılan program değerlendirme çalışmalarının, Türkçe ders programının içeriğini ülkenin tamamı için geçerli kılmada etkili olduğu ifade edilebilir. Türkçe dersine ait içeriğin ülkenin her yerinde geçerli olduğunu düşünen maarif müfettişi/okul idarecileri, Türkçe dersine ait kazanımların ülkenin tamamında geçerli olduğu konusunda kararsızdır. Bu durum, Türkçe dersinin kazanımları ile konuları arasında çerçeve program özelliği açısından uyumsuzluk olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerle yapılan anket çalışmasının içerik boyutunda yer alan “*Bu derste, benim ve arkadaşlarımda ihtiyaçlarına ve yaşadığımız yerin özelliklerine uygun bilgiler öğreniyorum*” ifadesi 3. maddeyi oluşturmaktadır. Öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin anketinde içerik boyutunun 3. maddesinde “*İçeriğe, öğrencilerin özelliklerine ve eğitim koşullarına göre farklı konular eklenebilmektedir*” ifadesi yer almaktadır. Bu ifadeler eğitim programının esneklik özelliği ile ilişkilidir. Yanıtlara göre Türkçe dersi için içerik boyutundaki 3. maddede en yüksek puan alanlar öğrencilerdir ($\bar{X}=3.90$ $ss=1.27$) (Tablo 9). Onları öğretmenler ($\bar{X}=3.36$ $ss=1.02$) (Tablo 109) ve maarif müfettişi/okul idarecileri ($\bar{X}=3.07$ $ss=1.18$) (Tablo 134) izlemektedir. Ortalamalara göre Türkçe dersi için içerik boyutunun 3. maddesini öğrencilerin genellikle “Katılıyorum”, öğretmenler ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin ise çoğunlukla “Kararsızım” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir. Buna göre öğrenciler, Türkçe dersine ait konuların, kendi ihtiyaçlarına, özelliklerine, bireysel farklılıklarına ve yaşadıkları çevrenin koşullarına göre belirlendiğini düşünmektedir. Öğretmenler ve maarif müfettişi/okul idarecileri ise söz konusu içeriğin öğrencilerin özelliklerine ve eğitim koşullarına göre değiştirilebileceği

konusunda kararsızdır. Öğrenciler, öğretmenler ve maarif müfettişi/okul idarecileri Türkçe dersinin kazanımları için de benzer görüşe sahiptir. Bu durum Türkçe konularındaki esneklik ile ilgili sorunların kazanımlardan kaynaklanabileceğini göstermektedir. Ankete katılan öğretmen ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin görüşleri dikkate alındığında, Türkiye’de yapılan program değerlendirme çalışmalarının, Türkçe dersine ait içeriğe esneklik kazandırmada yeterince etkili olmadığını söylenebilir.

Öğrencilerle yapılan anket çalışmasının içerik boyutunda yer alan 4. madde “*Bu derste öğrendiklerim ülkemizin toplumsal ve kültürel yapısına uygundur*” ifadesidir. Öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin anketinde içerik boyutunun 4. maddesinde “*Konular Milli Eğitim’in amaçlarıyla ve toplumsal yapıyla uyumludur*” ifadesi yer almaktadır. Bu ifadeler eğitim programının toplumsal değerlere uygun olma özelliği ile ilişkilendirilebilir. Yanıtlara göre Türkçe dersi için içerik boyutundaki 4. maddede en yüksek puan alanlar öğrencilerdir ($\bar{X}=4.07$ ss=1.14) (Tablo 9). Onları öğretmenler ($\bar{X}=3.71$ ss=.79) (Tablo 109) ve maarif müfettişi/okul idarecileri ($\bar{X}=3.65$ ss=1.05) (Tablo 134) izlemektedir. Ortalamalara göre öğrencilerin, öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin 4. maddeyi genellikle “Katılıyorum” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir. Buna göre ankete katılanlar, Türkçe dersine ait konuların, Milli Eğitim’in amaçlarına toplumun benimsediği milli ve manevi değerlere uygun olduğunu düşünmektedir. Öğrenciler, öğretmenler ve maarif müfettişi/okul idarecileri Türkçe dersinin kazanımları için de benzer görüşe sahiptir. Bu durum Türkçe dersinin kazanımları ile konularının, programın toplumsal değerlere uygun olma özelliği açısından birbiriyle uyumlu olduğunu göstermektedir. Ankete katılan öğrenci, öğretmen ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin görüşlerine göre, Türkiye’de yapılan program değerlendirme çalışmalarının, Türkçe dersine ait içeriği toplumsal değerlerle bağdaştırmada etkili olduğu söylenebilir.

Öğrencilerle yapılan anket çalışmasının içerik boyutunda yer alan “*Bu derste öğrendiğim konular açık ve anlaşılır bilgilerden oluşmaktadır*” ifadesi 5. maddeyi oluşturmaktadır. Öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin anketinde içerik boyutunun 5. maddesinde “*Program, öğrencilere aktarılması maliyetli olan konuları içermektedir*” ifadesi yer almaktadır. Bu ifadeler eğitim programının

uygulanabilir ve uygulayıcılara yardımcı olma özelliği ile ilişkilendirilebilir. Yanıtlara göre Türkçe dersi için içerik boyutundaki 5. maddede en yüksek puan alanlar öğrencilerdir ($\bar{X} = 4.44$ ss=.86) (Tablo 9). Onları öğretmenler ($\bar{X} = 3.41$ ss=.93) (Tablo 109) ve maarif müfettişi/okul idarecileri ($\bar{X} = 3.39$ ss=1.05) (Tablo 134) izlemektedir. Ortalamalara göre ankete katılan öğrenciler 5. maddeyi çoğunlukla “Katılıyorum” şeklinde yanıtlarken öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin çoğunlukla “Kararsızım” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir. Buna göre ankete katılanlar, Türkçe dersine ait konuların yeterince uygulanabilir olmadığı ve uygulayıcılara yardımcı olma konusunda yetersiz olduğu görüşündedir. Türkçe dersine ait kazanımların uygulanabilir olduğunu düşünen öğretmenler ve maarif müfettişi/okul idarecileri Türkçe dersine ait içeriğin uygulanabilir olduğu konusunda kararsızdır. Bu durum, Türkçe dersinin kazanımları ile konuları arasında uygulanabilirlik açısından uyumsuzluk olduğunu göstermektedir. Ankete katılan öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin görüşlerine göre, geçmişten günümüze kadar yapılan program değerlendirme çalışmalarının, Türkçe dersi konularının uygulanabilir olmasında etkisiz ve yetersiz olduğu ifade edilebilir.

Öğrencilerle yapılan anket çalışmasının içerik boyutunda yer alan 6. madde “*Bu derste ülkemiz için önemli olan Milli bayramlar ve önemli günlerle ilgili konuları da öğreniyorum*” ifadesidir. Öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin anketinde içerik boyutunun 6. maddesinde “*İçerikte ulusal değer taşıyan, değiştirilemez unsurlara yer verilmiştir*” ifadesi bulunmaktadır. Bu ifadeler eğitim programının değişmez ve genel olma özelliği ile ilişkilendirilebilir. Yanıtlara göre Türkçe dersi için içerik boyutundaki 6. maddede en yüksek puan alanlar öğrencilerdir ($\bar{X} = 4.04$ ss=1.14) (Tablo 9). Onları maarif müfettişi/okul idarecileri ($\bar{X} = 3.84$ ss=.93) (Tablo 134) ve öğretmenler ($\bar{X} = 3.65$ ss=.85) (Tablo 109) izlemektedir. Ortalamalara göre öğrencilerin, öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin 6. maddeyi genellikle “Katılıyorum” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir. Buna göre ankete katılanlar, Türkçe, dersine ait konuların, Milli bayramlar gibi tüm öğrenciler için geçerli olan değişmez konuları da kapsadığını düşünmektedir. Öğrenciler, öğretmenler ve maarif müfettişi/okul idarecileri Türkçe dersinin kazanımları için de benzer görüşe sahiptir. Bu durum Türkçe dersinin kazanımları ile konularının, programın değişmez ve genel olma özelliği açısından birbiriyle uyumlu olduğunu göstermektedir. Ankete katılanların yanıtları göz önüne alındığında, Türkiye’de

yapılan program değerlendirme çalışmalarının, Türkçe dersine ait içeriğin değişmez ve genel unsurları içermesinde etkili olduğu söylenebilir.

Öğrencilerle yapılan anket çalışmasının içerik boyutunda yer alan 7. madde *“Bu derste öğrendiğim konular bilimsel kaynaklara dayanmaktadır”* ifadesi 7. maddeyi oluşturmaktadır. Öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin anketinde içerik boyutunun 7. maddesinde *“İçerik, bilimsel bilgiler içermekte, araştırma ve bulgulara dayanmaktadır”* ifadesi bulunmaktadır. Bu ifadeler eğitim programının bilimsellik özelliği ile ilişkilendirilebilir. Yanıtlara göre Türkçe dersi için içerik boyutundaki 7. maddede en yüksek puan alanlar öğrencilerdir ($\bar{X}=3.90$ $ss=1.18$) (Tablo 9). Onları maarif müfettişi/okul idarecileri ($\bar{X}=3.81$ $ss=.83$) (Tablo 134) ve öğretmenler ($\bar{X}=3.35$ $ss=.98$) (Tablo 109) izlemektedir. Ortalamalara göre öğrencilerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin çoğu 7. maddeyi “Katılıyorum” şeklinde yanıtlarken öğretmenlerin genellikle “Kararsızım” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir. Buna göre öğrenciler ve maarif müfettişi/okul idarecileri Türkçe konularının bilimsel bilgilerden oluştuğunu ya da bilimsel çalışmalarla belirlendiğini düşünürken öğretmenler Türkçe dersine ait içeriğin bilimsel bir süreç sonucunda belirlendiği konusunda kararsızdır. Öğrenciler, öğretmenler ve maarif müfettişi/okul idarecileri Türkçe dersinin kazanımları için de benzer görüşe sahiptir. Bu durum Türkçe dersinin kazanımları ile konularının, programın bilimsellik özelliği açısından birbiriyle uyumlu olduğunu göstermektedir. Ankete katılan öğretmenlerin yanıtları dikkate alındığında, geçmişten günümüze kadar yapılan program değerlendirme çalışmalarının, Türkçe ders programının içerik boyutunun bilimselliğine yeterince katkı sağlayamadığı ifade edilebilir.

Öğrencilerle yapılan anket çalışmasının içerik boyutunda yer alan 8. madde *“Bu derste öğrendiklerim eski bilgiler değil, günümüz şartlarına uygun yeni bilgilerdir”* ifadesinden oluşmaktadır. Öğretmenlerin anketinde içerik boyutunun 8. maddesinde *“İçerik yeni bilgilere açık olup güncel konuların eklenmesine imkan tanımaktadır”* ifadesi bulunurken maarif müfettişi/okul idarecilerinininkinde *“Konular sürekli güncellenebilir yapıdadır”* ifadesi yer almaktadır. Bu ifadeler eğitim programının yenilenebilir (dinamik) olma özelliği ile ilişkilidir. Yanıtlara göre Türkçe dersinin içerik boyutundaki 8. maddede en yüksek puan alanlar öğrencilerdir ($\bar{X}=3.93$ $ss=1.19$) (Tablo 9). Onları öğretmenler ($\bar{X}=3.41$ $ss=.96$) (Tablo 109) ve maarif

müfettişi/okul idarecileri ($\bar{X} = 3.36$ $ss=1.14$) (Tablo 134) izlemektedir. Ortalamalara göre öğrencilerin çoğu 8. maddeyi “Katılıyorum” şeklinde yanıtlarken öğretmenler ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin genellikle “Kararsızım” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir. Buna göre öğretmenler ve maarif müfettişi/okul idarecileri Türkçe dersine ait konuların güncel ve günümüz şartlarına uygun olduğu konusunda kararsızken öğrenciler Türkçe konularının günümüz şartlarına uygun, yeni bilgilerden oluştuğunu düşünmektedir. Öğrenciler Türkçe kazanımlarının dinamikliği konusunda kararsızken Türkçe dersine ait içeriğin dinamik olduğunu düşünmektedir. Maarif müfettişi/okul idarecileri ise Türkçe kazanımlarının yenilenebilir ve dinamik olduğunu düşünürken Türkçe konularının dinamikliği konusunda kararsızdır. Bu durum, Türkçe ders programında kazanımlar ile içerik arasında dinamiklik açısından bir uyum sorunu olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin yanıtları göz önüne alındığında, Türkiye’de yapılan program değerlendirme çalışmalarının, Türkçe dersine ait konuların dinamikliğine ve güncelliğine yeterince katkı sağlayamadığı söylenebilir.

Araştırmanın sonucu olarak, öğrencilerin Türkçe ders programının içerik boyutuna ait program değerlendirme ile ilgili problemlerinin sınıf düzeyine göre farklılaştığı görülmektedir (Tablo 11) Türkçe dersine ait içerikle ilgili maddelerde 5. sınıf ile 6. sınıf arasında 5. sınıf lehine, 5. sınıf ile 7. sınıf arasında 5. sınıf lehine, 5. sınıf ile 8. sınıf arasında 5. sınıf lehine, 7. sınıf ile 8. sınıf arasında 7. sınıf lehine anlamlı farklılık görülmektedir (Tablo 13). Elde edilen sonuçlardan öğrencilerin sınıf düzeyinin, Türkçe ders programının içerik boyutuna ait program değerlendirme ile ilgili problemlerini etkilediği görülmektedir. Buna göre içerikle ilgili maddelerde 5. sınıf öğrencilerinin diğer sınıf düzeyindekilere göre, 7. sınıf öğrencilerinin de 8. sınıf öğrencilerine göre daha olumlu tutum sergiledikleri söylenebilir. Bu farklılığın sebebi özellikle 5. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme, yorumlama gibi soyut düşünme becerilerinin henüz yeterince gelişmemiş olması olabilir. Ankette yer alan içerikle ilgili maddeler konuların işlevselliği, çerçeve olması, esnekliği, toplumsal yapıya uygunluğu, uygulanabilirliği, değişmez ve genel olması, bilimselliği ve dinamik olması ile ilişkilidir. Bu durumda 5. sınıf öğrencileri diğer sınıflara göre, 7. sınıf öğrencileri de 8. sınıflara göre Türkçe konularının daha işlevsel, çerçeve olabilecek yapıda, esnek, toplumsal yapıya uygun, uygulanabilir, değişmez ve genel, bilimsel ve dinamik olduğunu düşünmektedir. Başka bir ifadeyle 8. sınıf öğrencileri diğer

sınıflardaki öğrencilere göre Türkçe konularıyla ilgili daha olumsuz düşüncelere sahiptir. Bu durum Türkçe ders programının içerik boyutu ile ilgili yapılan program değerlendirme çalışmalarının 8. sınıf öğrencilerine daha olumsuz şekilde yansıdığını göstermektedir.

Araştırma sonucunda, öğretmenler ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin Türkçe ders programının içerik boyutuna ait program değerlendirme ile ilgili problemlerinde kıdeme göre anlamlı farklılık görülmemektedir (Tablo 111 ve 136). Buna göre öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin kıdemi Türkçe konularına ait program değerlendirme ile ilgili problemlerini etkilememektedir.

5.1.3. Türkçe Ders Programının Öğrenme-Öğretme Süreci Boyutuna Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemler ve Problemlerin Sınıf Düzeyi ve Kıdem Değişkenine Göre Tartışma ve Yorumu

Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarından öğrencilere uygulanan anketin programın öğrenme-öğretme süreci boyutuyla ilgili olan 1. maddesinde “*Bu derste yaptığım etkinlikleri okul dışında günlük hayatta da yapabiliyorum*” ifadesi yer almaktadır. Öğretmenlere ve maarif müfettişi/okul idarecilerine uygulanan anketin öğrenme-öğretme süreci boyutunun 1. maddesinde “*Programdaki etkinlikler günlük hayatta öğrencilerin işine yarayacak bilgileri sunmaktadır*” ifadesi yer almaktadır. Bu ifadeler eğitim programının işlevsellik özelliği ile ilişkilidir. Anketlerin Türkçe dersine ait kısmında programın öğrenme-öğretme süreci boyutunun 1. maddesinde öğrenciler en yüksek ortalamaya ($\bar{X}=4.10$, $ss=1.14$) (Tablo 9) sahipken onları maarif müfettişi/okul idarecileri ($\bar{X}=3.71$, $ss=1.01$) (Tablo 134) ve öğretmenler ($\bar{X}=3.32$, $ss=1.04$) (Tablo 109) izlemektedir. Buna göre öğrencilerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin 1. maddeyi genellikle “Katılıyorum”, öğretmenlerin ise daha çok “Kararsızım” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir. Anketin öğrenme-öğretme süreci boyutunun 1. maddesinin programın işlevsellik özelliği ile ilişkisi göz önüne alındığında öğrenciler ve maarif müfettişi/okul idarecileri Türkçe dersi ders programının öğrenme-öğretme sürecinin işlevsel, işe yarayan, fonksiyonel, gerçek yaşamda yeri olan bilgilerden oluştuğunu düşünürken, öğretmenler bu konuda kararsızdır. Türkçe dersine ait kazanımların ve öğrenme-öğretme sürecinin işlevsel olduğunu düşünen öğrenciler ve maarif müfettişi/okul idarecileri Türkçe dersinin içeriğinin işlevsel olduğu konusunda kararsızdır. Öğretmenler ise Türkçe

kazanımlarının işlevsel olduğunu düşünürken içeriğinin ve öğrenme-öğretme sürecinin işlevselliği konusunda kararsızdır. Bu durum, Türkçe dersinin kazanımları, içeriği ve öğrenme öğretme süreci arasında işlevsellik açısından uyumsuzluk olduğunu göstermektedir. Ankete katılan öğretmenlerin görüşleri göz önüne alındığında, yapılan program değerlendirme çalışmalarının, Türkçe dersine ait öğrenme-öğretme sürecini işe yarar ve işlevsel hale getirmede yeterince etkili olamadığı söylenebilir.

Öğrencilere uygulanan anketin öğrenme-öğretme süreci boyutunda yer alan 2. madde “*Başka bir okula da gitsem bu derste yaptığım etkinliklerin yine benzerini ya da aynısını yaparım*” ifadesidir. Öğretmenlere ve maarif müfettişi/okul idarecilerine uygulanan anketin öğrenme-öğretme süreci boyutunun 2. maddesinde “*Programdaki etkinliklerin ana hatları ülkenin her yerinde aynıdır*” ifadesi yer almaktadır. Bu ifadeler eğitim programının çerçeve program özelliği ile ilişkilendirilebilir. Yanıtlara göre Türkçe dersi için öğrenme-öğretme süreci boyutundaki 2. maddede en yüksek puan alanlar öğrencilerdir ($\bar{X}=3.91$, $ss=1.27$) (Tablo 9). Onları maarif müfettişi/okul idarecileri ($\bar{X}=3.58$ $ss=.96$) (Tablo 134) ve öğretmenler ($\bar{X}=3.47$ $ss=.91$) (Tablo 109) izlemektedir. Buna göre öğrencilerin, öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin 2. maddeyi genellikle “Katılıyorum” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir. Buna göre ankete katılanlar, Türkçe ders programının öğrenme-öğretme sürecinin, yalnızca tek bir okulda ya da bulunduğu ilde değil, Türkiye’nin her yerinde geçerli olduğunu düşünmektedir. Bu görüşle birlikte Türkiye’de yapılan program değerlendirme çalışmalarının, Türkçe ders programının öğrenme-öğretme sürecini ülkenin tamamı için geçerli kılmada etkili olduğu ifade edilebilir. Türkçe dersine ait içeriğin ve öğrenme-öğretme sürecinin ülkenin her yerinde geçerli olduğunu düşünen maarif müfettişi/okul idarecileri, Türkçe dersine ait kazanımların ülkenin tamamında geçerli olduğu konusunda kararsızdır. Bu durum, Türkçe dersinin kazanımları ile içeriği ve öğrenme-öğretme süreci arasında çerçeve program özelliği açısından uyumsuzluk olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerle yapılan anket çalışmasının öğrenme-öğretme süreci boyutunda yer alan “*Öğretmenimiz bu dersi işlerken benim ve arkadaşlarımda ihtiyaçlarına, yaşadığımız yerin özelliklerine uygun etkinlikler seçiyor*” ifadesi 3. maddeyi oluşturmaktadır. Öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin anketinde öğrenme-öğretme süreci boyutunun 3. maddesinde “*Programdaki etkinlikler,*

öğrencilerin özellikleri ve eğitim koşullarına göre değişiklik gösterebilecek yapıdadır” ifadesi yer almaktadır. Bu ifadeler eğitim programının esneklik özelliği ile ilişkilidir. Yanıtlara göre Türkçe dersi için öğrenme-öğretme süreci boyutundaki 3. maddede en yüksek puan alanlar öğrencilerdir ($\bar{X}=4.02$ ss=1.15) (Tablo 9). Onları öğretmenler ($\bar{X}=3.40$ ss=1.02) (Tablo 109) ve maarif müfettişi/okul idarecileri ($\bar{X}=3.39$ ss=1.12) (Tablo 134) izlemektedir. Ortalamalara göre Türkçe dersi için öğrenme-öğretme süreci boyutunun 3. maddesini öğrencilerin genellikle “Katılıyorum”, öğretmenler ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin ise çoğunlukla “Kararsızım” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir. Buna göre öğrenciler, Türkçe dersindeki etkinliklerin, kendi ihtiyaçlarına, özelliklerine, bireysel farklılıklarına ve yaşadıkları çevrenin koşullarına göre belirlendiğini düşünmektedir. Öğretmenler ve maarif müfettişi/okul idarecileri ise söz konusu etkinliklerin öğrencilerin özelliklerine ve eğitim koşullarına göre değiştirilebileceği konusunda kararsızdır. Öğrenciler, öğretmenler ve maarif müfettişi/okul idarecileri Türkçe dersinin kazanımları ve içeriği için de benzer görüşe sahiptir. Bu durum Türkçe dersinin öğrenme-öğretme sürecindeki esneklik ile ilgili sorunların kazanımlardan ve içerikten kaynaklanabileceğini göstermektedir. Ankete katılanların yanıtları dikkate alındığında, Türkiye’de yapılan program değerlendirme çalışmalarının, Türkçe dersine ait öğrenme-öğretme sürecine esneklik kazandırmada yeterince etkili olamadığı söylenebilir. Bu görüşle benzer olarak, Yaman (2009) da yaptığı araştırmada programdaki etkinliklerin özellikle kalabalık sınıflarda uygulanabilecek esneklikte olması gerektiğini belirtmektedir.

Öğrencilerle yapılan anket çalışmasının öğrenme-öğretme süreci boyutunda yer alan 4. madde “*Bu derste yaptığımız etkinlikler ülkemizin toplumsal ve kültürel yapısına uygundur*” ifadesidir. Öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin anketinde öğrenme-öğretme süreci boyutunun 4. maddesinde “*Programdaki etkinlikler Milli Eğitim’in amaçlarıyla ve toplumsal yapıyla uyumludur*” ifadesi yer almaktadır. Bu ifadeler eğitim programının toplumsal değerlere uygun olma özelliği ile ilişkilendirilebilir. Yanıtlara göre Türkçe dersi için öğrenme-öğretme süreci boyutundaki 4. maddede en yüksek puan alanlar öğrencilerdir ($\bar{X}=4.09$ ss=1.13) (Tablo 9). Onları maarif müfettişi/okul idarecileri ($\bar{X}=3.87$ ss=.89) (Tablo 134) ve öğretmenler ($\bar{X}=3.78$ ss=.77) (Tablo 109) izlemektedir. Ortalamalara göre

öğrencilerin, öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin 4. maddeyi genellikle “Katılıyorum” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir. Buna göre ankete katılanlar, Türkçe dersine ait etkinliklerin, Milli Eğitim’in amaçlarına, toplumun benimsediği milli ve manevi değerlere uygun olduğunu düşünmektedir. Öğrenciler, öğretmenler ve maarif müfettişi/okul idarecileri Türkçe dersinin kazanımları ve içeriği için de benzer görüşe sahiptir. Bu durum Türkçe dersi kazanımlarının, konularının ve etkinliklerinin programın toplumsal değerlere uygun olma özelliği açısından birbiriyle uyumlu olduğunu göstermektedir. Ankete katılan öğrenci, öğretmen ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin görüşlerine göre, Türkiye’de yapılan program değerlendirme çalışmalarının, Türkçe dersine ait öğrenme-öğretme sürecini toplumsal değerlerle bağdaştırmada etkili olduğu söylenebilir.

Öğrencilerle yapılan anket çalışmasının öğrenme-öğretme süreci boyutunda yer alan “*Bu derste yaptığımız etkinlikler için kolay bulunmayan, pahalı malzemeler gerekmektedir*” ifadesi 5. maddeyi oluşturmaktadır. Öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin anketinde öğrenme-öğretme süreci boyutunun 5. maddesinde “*Programdaki etkinlikler maliyetlidir*” ifadesi yer almaktadır. Bu ifadeler eğitim programının uygulanabilir ve uygulayıcılara yardımcı olma özelliği ile ilişkilendirilebilir. Yanıtlara göre Türkçe dersi için öğrenme-öğretme süreci boyutundaki 5. maddede en yüksek puan alanlar öğretmenlerdir ($\bar{X}=3.55$ ss=.95) (Tablo 109). Onları maarif müfettişi/okul idarecileri ($\bar{X}=3.45$ ss=1.12) (Tablo 134) ve öğrenciler ($\bar{X}=3.30$ ss=1.47) (Tablo 9) izlemektedir. Ortalamalara göre ankete katılan öğrenciler 5. maddeyi çoğunlukla “Kararsızım” şeklinde yanıtlarken öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin çoğunlukla “Katılıyorum” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir. Buna göre ankete katılanlar, Türkçe dersindeki etkinliklerin yeterince uygulanabilir olmadığı ve uygulayıcılara yardımcı olma konusunda yetersiz olduğu görüşündedir. Türkçe dersine ait kazanımların uygulanabilir olduğunu düşünen öğretmenler ve maarif müfettişi/okul idarecileri, Türkçe dersine ait içeriğin uygulanabilir olduğu konusunda kararsızken dersteki etkinliklerin uygulanabilirliği konusunda olumsuz görüşe sahiptir. Bu durum, Türkçe dersinin kazanımları, konuları ve teknikleri arasında uygulanabilirlik açısından uyumsuzluk olduğunu göstermektedir. Ankete katılanların görüşlerine göre, geçmişten günümüze kadar yapılan program değerlendirme çalışmalarının, Türkçe dersindeki etkinliklerin uygulanabilir olmasında etkisiz ve yetersiz olduğu ifade edilebilir.

Katılımcıların bu şekilde düşünmesinin sebebi, sınıfların fiziki durumunun yetersizliği ve sınıf mevcudunun fazlalığı olabilir. Bu görüşle paralel olarak Yaman'ın (2009) yaptığı araştırmada Türkçe öğretmenleri, programdaki öğrenme-öğretme süreci etkinliklerinin kalabalık sınıflarda uygulamaya elverişli olmadığını belirtmektedir. Aynı araştırmada kalabalık sınıfların verimi azalttığı ve Türkçe dersinin amacına ulaşmasını engellediği belirtilmektedir.

Öğrencilerle yapılan anket çalışmasının öğrenme-öğretme süreci boyutunda yer alan 6. madde *“Bu derste ülkemiz için önemli olan Milli bayramlar ve önemli günlerle ilgili etkinlikler de yapıyoruz”* ifadesidir. Öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin anketinde öğrenme-öğretme süreci boyutunun 6. maddesinde *“Programdaki etkinlikler planlanırken ulusal değer taşıyan, değiştirilemez unsurlar da plana dahil edilmiştir”* ifadesi bulunmaktadır. Bu ifadeler eğitim programının değişmez ve genel olma özelliği ile ilişkilendirilebilir. Yanıtlara göre Türkçe dersi için öğrenme-öğretme süreci boyutundaki 6. maddede en yüksek puan alanlar öğrencilerdir ($\bar{X}=3.91$ ss=1.22) (Tablo 9). Onları maarif müfettişi/okul idarecileri ($\bar{X}=3.90$ ss=.91) (Tablo 134) ve öğretmenler ($\bar{X}=3.59$ ss=.90) (Tablo 109) izlemektedir. Ortalamalara göre öğrencilerin, öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin 6. maddeyi genellikle *“Katılıyorum”* şeklinde yanıtladıkları görülmektedir. Buna göre ankete katılanlar, Türkçe, dersine ait etkinliklerin, Milli bayramlar gibi tüm öğrenciler için geçerli olan değişmez konuları da kapsadığını düşünmektedir. Öğrenciler, öğretmenler ve maarif müfettişi/okul idarecileri Türkçe dersinin kazanımları ve içeriği için de benzer görüşe sahiptir. Bu durum Türkçe dersinin kazanımlarının, konularının ve etkinliklerinin programın değişmez ve genel olma özelliği açısından birbiriyle uyumlu olduğunu göstermektedir. Ankete katılanların yanıtları göz önüne alındığında, Türkiye’de yapılan program değerlendirme çalışmalarının, Türkçe ders programına ait öğrenme-öğretme sürecinin değişmez ve genel unsurları içermesinde etkili olduğu söylenebilir.

Öğrencilerle yapılan anket çalışmasının öğrenme-öğretme süreci boyutunda yer alan 7. madde *“Bu derste yaptığımız etkinlikler bilimsel değil gerçek dışıdır”* ifadesi 7. maddeyi oluşturmaktadır. Öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin anketinde öğrenme-öğretme süreci boyutunun 7. maddesinde *“Programdaki etkinlikler bilimsel değildir”* ifadesi bulunmaktadır. Bu ifadeler eğitim

programının bilimsellik özelliği ile ilişkilendirilebilir. Yanıtlara göre Türkçe dersi için öğrenme-öğretme süreci boyutundaki 7. maddede en yüksek puan alanlar maarif müfettişi/okul idarecidir ($\bar{X}=3.55$ ss=1.26) (Tablo 134). Onları öğretmenler ($\bar{X}=3.35$ ss=1.09) (Tablo 109) ve öğrenciler ($\bar{X}=3.18$ ss=1.51) (Tablo 9) izlemektedir. Ortalamalara göre maarif müfettişi/okul idarecilerinin çoğu 7. maddeyi “Katılıyorum” şeklinde yanıtlarken öğrencilerin ve öğretmenlerin genellikle “Kararsızım” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir. Buna göre maarif müfettişi/okul idarecileri Türkçe dersindeki etkinliklerin bilimsel olmadığını ya da bilimsel çalışmalarla belirlenmediğini düşünürken öğretmenler ve öğrenciler Türkçe dersindeki etkinliklerin bilimselliği konusunda kararsızdır. Öğrenciler, öğretmenler ve maarif müfettişi/okul idarecileri Türkçe dersinin kazanımları ve içeriği için de benzer görüşe sahiptir. Bu durum Türkçe dersinin kazanımlarının, konularının ve etkinliklerinin programın bilimsellik özelliği açısından benzer sorunlara sahip olduğunu ve bu sorunun kazanımlardan kaynaklanabileceğini göstermektedir. Ankete katılanların yanıtları dikkate alındığında, geçmişten günümüze kadar yapılan program değerlendirme çalışmalarının, Türkçe ders programının öğrenme-öğretme süreci boyutunun bilimselliğine yeterince katkı sağlayamadığı ifade edilebilir.

Öğrencilerle yapılan anket çalışmasının öğrenme-öğretme süreci boyutunda yer alan 8. madde “*Bu dersin işlenişinde teknolojik araç-gereçlerden yararlanıyoruz*” ifadesinden oluşmaktadır. Öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin anketinde öğrenme-öğretme süreci boyutunun 8. maddesinde “*Programdaki etkinlikler, yeni strateji, yöntem, teknik, araç-gereç vb. kullanımına uygundur*” ifadesi yer almaktadır. Bu ifadeler eğitim programının yenilenebilir (dinamik) olma özelliği ile ilişkilidir. Yanıtlara göre Türkçe dersinin öğrenme-öğretme süreci boyutundaki 8. maddede en yüksek puan alanlar maarif müfettişi/okul idarecidir ($\bar{X}=3.90$ ss=.83) (Tablo 134). Onları öğrenciler ($\bar{X}=3.53$ ss=1.39) (Tablo 9) ve öğretmenler ($\bar{X}=3.51$ ss=.94) (Tablo 109) izlemektedir. Ortalamalara göre ankete katılan öğrencilerin, öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin çoğunun 8. maddeyi “Katılıyorum” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir. Buna göre ankete katılanlar, Türkçe dersine ait öğrenme-öğretme sürecinin dinamik ve güncel olduğunu, günümüz şartlarına uygun, yeni yöntem, teknik vb. içerdiğini düşünmektedir. Öğrenciler Türkçe kazanımlarının dinamikliği konusunda kararsızken Türkçe dersine ait içeriğin ve öğrenme-öğretme sürecinin dinamik olduğunu düşünmektedir. Maarif müfettişi/okul

idarecileri ise Türkçe kazanımlarının ve öğrenme-öğretme sürecinin yenilenebilir ve dinamik olduğunu düşünürken Türkçe konularının dinamikliği konusunda kararsızdır. Bu durum, Türkçe ders programında kazanım, içerik ve öğrenme-öğretme süreci arasında dinamiklik açısından bir uyum sorunu olduğunu göstermektedir. Katılımcıların yanıtları göz önüne alındığında, Türkiye’de yapılan program değerlendirme çalışmalarının, Türkçe dersine ait öğrenme-öğretme sürecinin dinamikliğine ve güncelliğine katkı sağladığı söylenebilir.

Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin Türkçe ders programının öğrenme-öğretme süreci boyutuna ait program değerlendirme ile ilgili problemlerinin sınıf düzeyine göre farklılaştığı görülmektedir (Tablo 11) Türkçe dersine ait öğrenme-öğretme süreci ile ilgili maddelerde 5. sınıf ile 6. sınıf arasında 5. sınıf lehine, 5. sınıf ile 8. sınıf arasında 5. sınıf lehine anlamlı farklılık görülmektedir (Tablo 14). Elde edilen sonuçlardan öğrencilerin sınıf düzeyinin, Türkçe ders programının öğrenme-öğretme süreci boyutuna ait program değerlendirme ile ilgili problemlerini etkilediği görülmektedir. Buna göre öğrenme-öğretme süreci ile ilgili maddelerde 5. sınıf öğrencilerinin 6. ve 8. sınıf düzeyindekilere göre, daha olumlu tutum sergiledikleri söylenebilir. Bu farklılığın sebebi özellikle 5. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme, yorumlama gibi soyut düşünme becerilerinin henüz yeterince gelişmemiş olması olabilir. Ankette yer alan öğrenme-öğretme süreci ile ilgili maddeler konuların işlevselliği, çerçeve olması, esnekliği, toplumsal yapıya uygunluğu, uygulanabilirliği, değişmez ve genel olması, bilimselliği ve dinamik olması ile ilişkilidir. Bu durumda 5. sınıf öğrencilerinin 6. ve 8. Sınıftakilere göre Türkçe dersine ait öğrenme-öğretme sürecinin daha işlevsel, çerçeve olabilecek yapıda, esnek, toplumsal yapıya uygun, uygulanabilir, değişmez ve genel, bilimsel ve dinamik olduğunu düşünmektedir. Başka bir ifadeyle 6. ve 8. sınıf öğrencileri 5. sınıf öğrencilerine göre Türkçe dersindeki etkinliklerle ilgili daha olumsuz düşüncelere sahiptir. Bu durum Türkçe ders programının öğrenme-öğretme süreci boyutu ile ilgili yapılan program değerlendirme çalışmalarının 6. ve 8. sınıf öğrencilerine daha olumsuz şekilde yansıdığını göstermektedir.

Araştırma sonucunda, öğretmenler ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin Türkçe ders programının öğrenme-öğretme süreci boyutuna ait program değerlendirme ile ilgili problemlerinde kıdeme göre anlamlı farklılık görülmemektedir

(Tablo 111 ve 136). Buna göre öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin kıdemi Türkçe konularına ait program değerlendirme ile ilgili problemlerini etkilememektedir.

5.1.4. Türkçe Ders Programının Ölçme-Değerlendirme Süreci Boyutuna Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemler ve Problemlerin Sınıf Düzeyi ve Kıdem Değişkenine Göre Tartışma ve Yorumu

Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarından öğrencilere uygulanan anketin programın ölçme-değerlendirme süreci boyutuyla ilgili olan 1. maddesinde *“Bu derste yapılan sınavlarda ve diğer ölçme-değerlendirme etkinliklerinde yalnızca derste öğrendiğim konulardan sorular soruluyor”* ifadesi yer almaktadır. Öğretmenlere ve maarif müfettişi/okul idarecilerine uygulanan anketin ölçme-değerlendirme süreci boyutunun 1. maddesinde *“Programdaki ölçme-değerlendirme etkinlikleri geçerliği ve güvenilirliği kanıtlanmış araçlardan oluşur”* ifadesi yer almaktadır. Bu ifadeler eğitim programının işlevsellik özelliği ile ilişkilidir. Anketlerin Türkçe dersine ait kısmında programın ölçme-değerlendirme süreci boyutunun 1. maddesinde öğrenciler en yüksek ortalamaya ($\bar{X}=4.29$, $ss=1.03$) (Tablo 9) sahipken onları maarif müfettişi/okul idarecileri ($\bar{X}=3.58$, $ss=1.03$) (Tablo 134) ve öğretmenler ($\bar{X}=3.22$, $ss=1.04$) (Tablo 109) izlemektedir. Buna göre öğrencilerin 1. maddeyi “Tamamen Katılıyorum”, maarif müfettişi/okul idarecilerinin genellikle “Katılıyorum”, öğretmenlerin ise daha çok “Kararsızım” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir. Anketin ölçme-değerlendirme süreci boyutunun 1. maddesinin programın işlevsellik özelliği ile ilişkisi göz önüne alındığında öğrenciler ve maarif müfettişi/okul idarecileri Türkçe dersi ders programındaki ölçme-değerlendirme etkinliklerinin işlevsel, işe yarayan, fonksiyonel olduğunu düşünürken, öğretmenler bu konuda kararsızdır. Türkçe dersine ait kazanımların, öğrenme-öğretme sürecinin ve ölçme-değerlendirme sürecinin işlevsel olduğunu düşünen öğrenciler ve maarif müfettişi/okul idarecileri Türkçe dersinin içeriğinin işlevsel olduğu konusunda kararsızdır. Öğretmenler ise Türkçe kazanımlarının işlevsel olduğunu düşünürken içeriğinin, öğrenme-öğretme sürecinin ve ölçme-değerlendirme sürecinin işlevselliği konusunda kararsızdır. Bu durum, Türkçe dersinin kazanımları, içeriği ve öğrenme öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme süreci arasında işlevsellik açısından uyumsuzluk olduğunu göstermektedir. Ankete katılan Türkçe öğretmenlerinin görüşleri göz önüne alındığında, geçmişten günümüze kadar yapılan program

değerlendirme çalışmalarının, Türkçe dersine ait ölçme-değerlendirme sürecini işe yarar ve işlevsel hale getirmede yeterince etkili olamadığı söylenebilir. Bu görüşe paralel olarak Göçer (2008) yaptığı araştırmada Türkçe ders kitaplarındaki tema sonu değerlendirme etkinliklerinin daha çok bilişsel alanın bilgi basamağı düzeyinde olduğunu belirtmektedir. Bu durum ölçme araçlarının geçerliğini ve işlevselliğini olumsuz etkilemektedir. Ayrıca aynı araştırmada, öğrenci ders kitabındaki ölçme-değerlendirme etkinliklerinde pekiştirici etkinliklerde eksiklikler tespit edilmiştir. Karadüz ise (2009), yaptığı araştırmada Türkçe dersinde yapılandırmacı amaca yönelik değerlendirme yapılmadığını, özellikle merkezi sistem sınavlarda süreçten daha çok ürün değerlendirme yapıldığını belirtmektedir. Bu durum, programın amacına uygun olmadığı için programın ne derece etkili olduğunu anlamak güç hale gelmektedir.

Öğrencilere uygulanan anketin ölçme-değerlendirme süreci boyutunda yer alan 2. madde “*Başka bir okula da gitsem bu dersin sınavlarında yine benzer ya da aynı sorular sorulur*” ifadesidir. Öğretmenlere ve maarif müfettişi/okul idarecilerine uygulanan anketin ölçme-değerlendirme süreci boyutunun 2. maddesinde “*Programdaki ölçme-değerlendirme etkinliklerinin ana hatları ülkenin her yerinde aynıdır*” ifadesi yer almaktadır. Bu ifadeler eğitim programının çerçeve program özelliği ile ilişkilendirilebilir. Yanıtlara göre Türkçe dersi için ölçme-değerlendirme süreci boyutundaki 2. maddede en yüksek puan alanlar maarif müfettişi/okul idarecileridir ($\bar{X}=3.77$, $ss=1.02$) (Tablo 134). Onları öğrenciler ($\bar{X}=3.58$ $ss=.29$) (Tablo 9) ve öğretmenler ($\bar{X}=3.40$ $ss=.93$) (Tablo 109) izlemektedir. Buna göre öğrencilerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin 2. maddeyi genellikle “Katılıyorum” şeklinde yanıtladıkları, öğretmenlerin ise daha çok “Kararsızım” yanıtını verdikleri görülmektedir. Buna göre ankete katılan öğrenciler ve maarif müfettişi/okul idarecileri, Türkçe ders programının ölçme-değerlendirme sürecinin, yalnızca tek bir okulda ya da bulunduğu ilde değil, Türkiye’nin her yerinde geçerli olduğunu düşünürken, Türkçe öğretmenleri bu konuda kararsızdır. Öğretmenlerin bu görüşüyle birlikte Türkiye’de yapılan program değerlendirme çalışmalarının, Türkçe ders programının ölçme-değerlendirme sürecini ülkenin tamamı için geçerli kılmada yeterince etkili olamadığı ifade edilebilir. Türkçe dersine ait içeriğin, öğrenme-öğretme sürecinin ve ölçme-değerlendirme sürecinin ülkenin her yerinde geçerli olduğunu düşünen maarif müfettişi/okul idarecileri, Türkçe dersine ait kazanımların

ülkenin tamamında geçerli olduğu konusunda kararsızdır. Öğretmenler ise Türkçe kazanımlarının, içeriğinin ve öğrenme-öğretme etkinliklerinin ülkenin tamamında geçerli olduğunu düşünürken ölçme-değerlendirme etkinlikleri için aynısını düşünmektedir. Bu durum, Türkçe dersinin ölçme-değerlendirme süreci ile diğer boyutları arasında çerçeve program olma özelliği açısından uyumsuzluk olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerle yapılan anket çalışmasının ölçme-değerlendirme süreci boyutunda yer alan “*Bu derste yapılan sınavlar ve ölçme-değerlendirme etkinlikleri benim ve arkadaşlarımdan ilgisini çeken, yaşadığımız yerden örnekler içeren sorulardan oluşuyor*” ifadesi 3. maddeyi oluşturmaktadır. Öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin anketinde ölçme-değerlendirme süreci boyutunun 3. maddesinde “*Ölçme-değerlendirme etkinlikleri öğrencilerin özellikleri ve eğitim koşullarına göre değişebilecek yapıdadır*” ifadesi yer almaktadır. Bu ifadeler eğitim programının esneklik özelliği ile ilişkilidir. Yanıtlara göre Türkçe dersi için ölçme-değerlendirme süreci boyutundaki 3. maddede en yüksek puan alanlar öğrencilerdir ($\bar{X}=3.82$ $ss=1.17$) (Tablo 9). Onları maarif müfettişi/okul idarecileri ($\bar{X}=3.29$ $ss=1.19$) (Tablo 134) ve öğretmenler ($\bar{X}=3.18$ $ss=1.04$) (Tablo 109) izlemektedir. Ortalamalara göre Türkçe dersi için ölçme-değerlendirme süreci boyutunun 3. maddesini öğrencilerin genellikle “Katılıyorum”, öğretmenler ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin ise çoğunlukla “Kararsızım” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir. Buna göre öğrenciler, Türkçe dersindeki ölçme-değerlendirme etkinliklerinin, kendi ihtiyaçlarına, özelliklerine, bireysel farklılıklarına ve yaşadıkları çevrenin koşullarına göre belirlendiğini düşünmektedir. Öğretmenler ve maarif müfettişi/okul idarecileri ise söz konusu etkinliklerin öğrencilerin özelliklerine ve eğitim koşullarına göre değiştirilebileceği konusunda kararsızdır. Öğrenciler, öğretmenler ve maarif müfettişi/okul idarecileri Türkçe dersinin kazanımları ve içeriği ve öğrenme-öğretme süreci için de benzer görüşe sahiptir. Bu durum Türkçe dersinin ölçme-değerlendirme sürecindeki esneklik ile ilgili sorunların kazanımlardan, içerikten ya da öğrenme-öğretme etkinliklerinden kaynaklanabileceğini göstermektedir. Ankete katılan Türkçe öğretmenleri ile maarif müfettişi/okul idarecilerinin yanıtları dikkate alındığında, Türkiye’de yapılan program değerlendirme çalışmalarının, Türkçe dersine ait ölçme-değerlendirme sürecine esneklik kazandırmada yeterince etkili olamadığı söylenebilir. Yiğit ve Kırımlı’nın (2014) yaptığı araştırmanın sonucu ise bu görüşün tersi nitelikte

olup araştırmaya katılan Türkçe ğretmenleri verdikleri performans ödevlerinde öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve isteklerine uygun çalışma konuları verdiklerini belirtmektedir.

Öğrencilerle yapılan anket çalışmasının lme-değerlendirme süreci boyutunda yer alan 4. madde “*Bu derste yapılan sınavlarda ve lme-değerlendirme etkinliklerinde ülkemizin toplumsal ve kültürel yapısına uygun sorular soruluyor*” ifadesidir. Öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin anketinde lme-değerlendirme süreci boyutunun 4. maddesinde “*lme-değerlendirme etkinlikleri Milli Eğitim’in amaçlarına ve toplumsal yapıya uygundur*” ifadesi yer almaktadır. Bu ifadeler eğitim programının toplumsal değerlere uygun olma özelliği ile ilişkilendirilebilir. Yanıtlara göre Türkçe dersi için lme-değerlendirme süreci boyutundaki 4. maddede en yüksek puan alanlar öğrencilerdir ($\bar{X}=3.88$ $ss=1.23$) (Tablo 9). Onları ğretmenler ($\bar{X}=3.53$ $ss=.94$) (Tablo 109) ve maarif müfettişi/okul idarecileri ($\bar{X}=3.52$ $ss=1.06$) (Tablo 134) izlemektedir. Ortalamalara göre öğrencilerin, öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin 4. maddeyi genellikle “Katılıyorum” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir. Buna göre ankete katılanlar, Türkçe dersine ait lme-değerlendirme etkinliklerinin, Milli Eğitim’in amaçlarına, toplumun benimsediği milli ve manevi değerlere uygun olduğunu düşünmektedir. Öğrenciler, ğretmenler ve maarif müfettişi/okul idarecileri Türkçe dersinin kazanımları, içeriği ve öğrenme-öğretme süreci için de benzer görüşe sahiptir. Bu durum Türkçe dersi kazanımlarının, konularının, öğrenme-öğretme ve lme-değerlendirme etkinliklerinin programın toplumsal değerlere uygun olma özelliği açısından birbiriyle uyumlu olduğunu göstermektedir. Ankete katılan ğrenci, ğretmen ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin görüşlerine göre, Türkiye’de yapılan program değerlendirme çalışmalarının, Türkçe dersine ait lme-değerlendirme etkinliklerini toplumsal değerlerle bağdaştırmada etkili olduğu söylenebilir.

Öğrencilerle yapılan anket çalışmasının lme-değerlendirme süreci boyutunda yer alan “*Bu derste yapılan sınavlar ve lme-değerlendirme etkinlikleri açık ve anlaşılır sorulardan oluşuyor*” ifadesi 5. maddeyi oluşurmaktadır. Öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin anketinde lme-değerlendirme süreci boyutunun 5. maddesinde “*lme-değerlendirme etkinlikleri maliyetlidir*” ifadesi yer almaktadır. Bu ifadeler eğitim programının uygulanabilir ve uygulayıcılara

yardımcı olma özelliği ile ilişkilendirilebilir. Yanıtlara göre Türkçe dersi için ölçme-değerlendirme süreci boyutundaki 5. maddede en yüksek puan alanlar öğrencilerdir ($\bar{X}=4.06$ $ss=1.12$) (Tablo 9). Onları öğretmenler ($\bar{X}=3.55$ $ss=.93$) (Tablo 109) ve maarif müfettişi/okul idarecileri ($\bar{X}=3.16$ $ss=1.24$) (Tablo 134) izlemektedir. Ortalamalara göre ankete katılan öğrenciler ve öğretmenler 5. maddeyi çoğunlukla “Katılıyorum” şeklinde yanıtlarken maarif müfettişi/okul idarecilerinin çoğunlukla “Kararsızım” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir. Buna göre ankete katılan Türkçe öğretmenleri, Türkçe dersindeki ölçme değerlendirme etkinliklerinin yeterince uygulanabilir olmadığı ve uygulayıcılara yardımcı olma konusunda yetersiz olduğu görüşüyle, maarif müfettişi/okul idarecileri bu konuda kararsızdır. Türkçe dersine ait kazanımların uygulanabilir olduğunu düşünen öğretmenler ve maarif müfettişi/okul idarecileri, bu derse ait içerik, öğrenme-öğretme etkinlikleri ve ölçme-değerlendirme etkinlikleri için aynı şekilde düşünmemektedir. Bu durum, Türkçe dersinin kazanımları ile diğer boyutları arasında uygulanabilirlik açısından uyumsuzluk olduğunu göstermektedir. Ankete katılan öğretmen ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin görüşlerine göre, yapılan program değerlendirme çalışmalarının, Türkçe dersinin ölçme-değerlendirme sürecinin uygulanabilir olmasında etkisiz ve yetersiz olduğu ifade edilebilir. Yiğit ve Kırımlı'nın (2014) yaptığı araştırma bu görüşü destekler nitelikte olup araştırmaya katılan Türkçe öğretmenleri, sınıfların fiziki durumunun yetersizliğinden, sınıf mevcudunun fazlalığından, haftalık ders saatinin yetersizliğinden, ölçeklerin karışıklığından ve bu yöntemlerin uygulanması sırasında sınıf yönetiminde zorluk yaşamalarından dolayı alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini uygulamada sorunlar yaşadıklarını belirtmektedir. Yapılan bir başka araştırmada da Türkçe öğretmenleri, özellikle kalabalık sınıflarda, süreç değerlendirmeyi sağlayan akran değerlendirme, gözlem formu, öz değerlendirme gibi ölçme-değerlendirme araçlarını kullanmanın uzun zaman aldığını ve yüklerini artırdığını düşünmektedir (Karadüz, 2009).

Öğrencilerle yapılan anket çalışmasının ölçme-değerlendirme süreci boyutunda yer alan 6. madde “*Bu derste yapılan sınavlarda ve ölçme-değerlendirme etkinliklerinde ülkemiz için önemli olan Milli bayramlar ve önemli günlerle ilgili sorular da soruluyor*” ifadesidir. Öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin anketinde ölçme-değerlendirme süreci boyutunun 6. maddesinde “*Programdaki ölçme-değerlendirme etkinlikleri planlanırken ulusal değer taşıyan, değiştirilemez*

unsurlar da plana dahil edilmiştir” ifadesi bulunmaktadır. Bu ifadeler eğitim programının değişmez ve genel olma özelliği ile ilişkilendirilebilir. Yanıtlara göre Türkçe dersi için ölçme-değerlendirme süreci boyutundaki 6. maddede en yüksek puan alanlar maarif müfettişi/okul idarecileridir ($\bar{X}=3.90$ ss=.79) (Tablo 134). Onları öğrenciler ($\bar{X}=3.65$ ss=1.34) (Tablo 9) ve öğretmenler ($\bar{X}=3.37$ ss=1.07) (Tablo 109) izlemektedir. Ortalamalara göre öğrencilerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin 6. maddeyi genellikle “Katılıyorum” şeklinde, öğretmenlerin ise “Kararsızım” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir. Buna göre öğrenciler ve maarif müfettişi/okul idarecileri Türkçe dersine ait ölçme-değerlendirme etkinliklerinin, Milli bayramlar gibi tüm öğrenciler için geçerli olan değişmez konuları da kapsadığını düşünmektedir. Öğrenciler, öğretmenler ve maarif müfettişi/okul idarecileri Türkçe dersinin kazanımları, içeriği ve öğrenme-öğretme etkinlikleri için de benzer görüşe sahipken öğretmenler ölçme-değerlendirme etkinliklerinde değişmez ve genel unsurlara da yer verildiği konusunda kararsızdır. Öğretmenlere göre Türkçe dersinin ölçme-değerlendirme etkinlikleri ile diğer boyutları arasında programın değişmez ve genel olma özelliği açısından bir uyum sorunu bulunmaktadır. Ankete katılan öğretmenlerin yanıtları göz önüne alındığında, Türkiye’de yapılan program değerlendirme çalışmalarının, Türkçe ders programına ait ölçme-değerlendirme sürecinin değişmez ve genel unsurları içermesinde etkili olamadığı söylenebilir.

Öğrencilerle yapılan anket çalışmasının ölçme-değerlendirme süreci boyutunda yer alan 7. madde “*Bu dersten sınav olduğumuzda kağıdımı kendi öğretmenim dışında başka bir öğretmen de okusa yine aynı puanı verir*” ifadesi 7. maddeyi oluşturmaktadır. Öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin anketinde ölçme-değerlendirme süreci boyutunun 7. maddesinde “*Ölçme değerlendirme etkinlikleri bilimseldir*” ifadesi bulunmaktadır. Bu ifadeler eğitim programının bilimsellik özelliği ile ilişkilendirilebilir. Yanıtlara göre Türkçe dersi için ölçme-değerlendirme süreci boyutundaki 7. maddede en yüksek puan alanlar öğrencilerdir ($\bar{X}=3.78$ ss=1.32) (Tablo 9). Onları maarif müfettişi/okul idarecileri ($\bar{X}=3.45$ ss=1.12) (Tablo 134) ve öğretmenler ($\bar{X}=3.21$ ss=1.04) (Tablo 109) izlemektedir. Ortalamalara göre öğrenciler ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin çoğu 7. maddeyi “Katılıyorum” şeklinde yanıtlarken öğretmenlerin genellikle “Kararsızım” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir. Buna göre öğrenciler ve maarif müfettişi/okul idarecileri Türkçe dersindeki ölçme-değerlendirme etkinliklerinin bilimsel olduğunu

ya da bilimsel çalışmalarla belirlendiğini düşünürken öğretmenler Türkçe dersindeki ölçme-değerlendirme etkinliklerinin bilimselliği konusunda kararsızdır. Öğretmenler Türkçe dersinin kazanımları, içeriği ve öğrenme-öğretme süreci için de benzer görüşe sahiptir. Bu durum Türkçe dersinin kazanımlarının, konularının ve etkinliklerinin programın bilimsellik özelliği açısından benzer sorunlara sahip olduğunu ve bu sorunun kazanımlardan kaynaklanabileceğini göstermektedir. Ankete katılan öğretmenlerin yanıtları dikkate alındığında, geçmişten günümüze kadar yapılan program değerlendirme çalışmalarının, Türkçe ders programının ölçme-değerlendirme süreci boyutunun bilimselliğine yeterince katkı sağlayamadığı ifade edilebilir.

Öğrencilerle yapılan anket çalışmasının ölçme-değerlendirme süreci boyutunda yer alan 8. madde “*Bu derste yapılan sınavlarda ve ölçme-değerlendirme etkinliklerinde öğretmenimiz teknolojiden ve farklı yöntem ve tekniklerden yararlanmaktadır*” ifadesinden oluşmaktadır. Öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin anketinde ölçme-değerlendirme süreci boyutunun 8. maddesinde “*Ölçme-değerlendirme etkinlikleri alternatif yöntem ve teknikler kullanmaya uygundur*” ifadesi yer almaktadır. Bu ifadeler eğitim programının yenilenebilir (dinamik) olma özelliği ile ilişkilidir. Yanıtlara göre Türkçe dersinin ölçme-değerlendirme süreci boyutundaki 8. maddede en yüksek puan alanlar öğrencilerdir ($\bar{X}=3.78$ ss=1.25) (Tablo 9). Onları maarif müfettişi/okul idarecileri ($\bar{X}=3.61$ ss=1.09) (Tablo 134) ve öğretmenler ($\bar{X}=3.30$ ss=1.02) (Tablo 109) izlemektedir. Ortalamalara göre ankete katılan öğrencilerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin çoğunun 8. maddeyi “Katılıyorum”, öğretmenlerin iise “Kararsızım” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir. Buna göre öğrencilerin ve maarif müfettişi/okul idarecileri, Türkçe dersine ait ölçme-değerlendirme sürecinin dinamik ve güncel olduğunu, günümüz şartlarına uygun, yeni yöntem, teknik vb. içerdiğini düşünmekteyken öğretmenler bu konuda kararsızdır. Öğrenciler Türkçe kazanımlarının dinamikliği konusunda kararsızken Türkçe dersine ait diğer boyutların dinamik olduğunu düşünmektedir. Maarif müfettişi/okul idarecileri ise Türkçe içeriğinin dinamikliği konusunda kararsızken diğer boyutların güncellenebilir olduğu görüşündedir. Türkçe öğretmenleri ise kendi derslerinin yalnızca ölçme-değerlendirme boyutunun dinamikliği konusunda kararsızdır. Bu durum, Türkçe ders programında kazanım, içerik ve ölçme-değerlendirme süreci arasında dinamiklik açısından bir uyum sorunu olduğunu göstermektedir. Türkçe öğretmenlerinin yanıtları

göz önüne alındığında, Türkiye’de yapılan program değerlendirme çalışmalarının, Türkçe dersine ait ölçme-değerlendirme sürecinin dinamikliğine ve güncelliğine yeterince katkı sağlayamadığı söylenebilir. Bunun sebebi, öğretmenlerin halen, davranışçı yaklaşımın hakim olduğu geleneksel ölçme-değerlendirme yöntemlerini tercih etmeleri olabilir. Nitekim Benzer ve Eldem’in (2013) yaptığı araştırmada öğretmenler, Türkçe dersinde genellikle klasik ölçme araçlarını kullandıklarını, öz değerlendirme, akran değerlendirme gibi alternatif ölçme-değerlendirme etkinliklerini neredeyse hiç uygulamadıklarını belirtmektedir.

Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin Türkçe ders programının ölçme-değerlendirme süreci boyutuna ait program değerlendirme ile ilgili problemlerinin sınıf düzeyine göre farklılaştığı görülmektedir (Tablo 11) Türkçe dersine ait ölçme-değerlendirme süreci ile ilgili maddelerde 5. sınıf ile 6. sınıf arasında 5. sınıf lehine, 5. sınıf ile 7. sınıf arasında 5. sınıf lehine, 5. sınıf ile 8. sınıf arasında 5. sınıf lehine, 6. sınıf ile 8. sınıf arasında 6. sınıf lehine anlamlı farklılık görülmektedir (Tablo 15). Elde edilen sonuçlardan öğrencilerin sınıf düzeyinin, Türkçe ders programının ölçme-değerlendirme süreci boyutuna ait program değerlendirme ile ilgili problemlerini etkilediği görülmektedir. Buna göre ölçme-değerlendirme süreci ile ilgili maddelerde 5. sınıf öğrencilerinin diğer sınıf düzeyindekilere göre, daha olumlu tutum sergiledikleri söylenebilir. Bu farklılığın sebebi özellikle 5. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme, yorumlama gibi soyut düşünme becerilerinin henüz yeterince gelişmemiş olması olabilir. Ankette yer alan ölçme-değerlendirme süreci ile ilgili maddeler konuların işlevselliği, çerçeve olması, esnekliği, toplumsal yapıya uygunluğu, uygulanabilirliği, değişmez ve genel olması, bilimselliği ve dinamik olması ile ilişkilidir. Bu durumda 5. sınıf öğrencilerinin diğer sınıftakilere göre Türkçe dersine ait ölçme-değerlendirme sürecinin daha işlevsel, çerçeve olabilecek yapıda, esnek, toplumsal yapıya uygun, uygulanabilir, değişmez ve genel, bilimsel ve dinamik olduğunu düşünmektedir. Başka bir ifadeyle diğer sınıf düzeyindeki öğrenciler 5. sınıf öğrencilerine göre Türkçe dersindeki etkinliklerle ilgili daha olumsuz düşüncelere sahiptir. Bu durum Türkçe ders programının ölçme-değerlendirme süreci boyutu ile ilgili yapılan program değerlendirme çalışmalarının 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerine daha olumsuz şekilde yansıdığını göstermektedir.

Araştırma sonucunda, öğretmenler ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin Türkçe ders programının ölçme-değerlendirme süreci boyutuna ait program değerlendirme ile ilgili problemlerinde kıdeme göre anlamlı farklılık görülmemektedir (Tablo 111 ve 136). Buna göre öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin kıdemi Türkçe dersinin ölçme-değerlendirme sürecine ait program değerlendirme ile ilgili problemlerini etkilememektedir.

Sonuç olarak; Türkçe ders programının genellikle çerçeve program niteliğinde olup ülkenin her yerinde geçerli olduğu, toplumsal değerlerle ve Milli Eğitim'in genel amaçlarıyla uyumlu olduğu ve Milli bayramlar, önemli günler gibi değişmez ve genel unsurları barındırdığı söylenebilir. İşlevsellik açısından; Türkçe ders programındaki kazanımların işlevsel ve işe yarar olduğu, içeriğin ise yeterince işlevsel olmadığı, içerikteki konuların gözden geçirilip günlük hayatta işe yarayacak konulardan seçilmesi gerektiği ifade edilebilir. Öğretmenlerin, programın öğrenme-öğretme ve ölçme-değerlendirme süreçlerinin işlevselliği ile ilgili kararsız kalmaları bu boyutlardaki etkinliklerin de programın amacına yeterince hizmet etmediğini, etkinliklerin işe yarar hale getirilmesi gerektiğini göstermektedir. Esneklik açısından; yalnızca öğrenciler programın tüm boyutlarının esnek olduğunu, değişen şartlara uyum sağlayabileceğini düşünürken öğretmenler ve maarif müfettişi/okul idarecileri Türkçe ders programının esnekliği konusunda kararsızdır. Bir programın değişen şartlara uyum sağlayamaması o programın uygulanmasını zorlaştırılabilir. Nitekim, uygulanabilirlik açısından da Türkçe ders programının ciddi sorunlara sahip olduğu saptanmıştır. Araştırmaya katılan gruplar arasında yalnızca öğrenciler Türkçe ders programının kazanım, içerik ve ölçme-değerlendirme sürecinin uygulanabilir olduğunu düşünmekte, öğrenme-öğretme sürecinin uygulanabilirliği konusunda kararsız kalmaktadır. Öğretmenler ve maarif müfettişi/okul idarecileri ise kazanımların, öğrenme-öğretme ve ölçme-değerlendirme etkinliklerinin uygulanabilir olmadığını belirtirken içeriğin uygulanabilirliği konusunda kararsızdır. Türkçe ders programının yapılandırmacı yaklaşımla hazırlandığı düşünüldüğünde bu yaklaşımla işlenen derslerde sınıf yönetiminin güç olması ve kalabalık sınıflarda uygulanmasının zor olması, okulların fiziki koşullarının ve teknik altyapısının programa uygun olmaması, alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin uygulanmasının uzun zaman alması ve bu konuda öğretmenlerin yeterli bilgiye sahip olmaması programın uygulanabilirliği ile ilgili olumsuz görüşlerin sebepleri arasında olabilir. Bu unsurlarda

esneklik sağlanması programın uygulanabilirliğini de olumlu yönde etkileyebilir. Bilimsellik açısından; öğrenciler ve maarif müfettişi/okul idarecileri benzer görüşlere sahip olup kazanımların, içeriğin ve ölçme-değerlendirme sürecinin bilimsel çalışmalarla belirlendiği görüşündedir. Öğrenciler, öğrenme-öğretme durumlarının bilimselliği konusunda kararsızken maarif müfettişi/okul idarecileri öğrenme-öğretme sürecindeki etkinliklerin bilimsel çalışmalarla belirlenmediğini düşünmektedir. Öğretmenler ise Türkçe ders programının tüm boyutlarının bilimselliği konusunda kararsızdır. Bu görüşlere göre Türkçe ders programında özellikle öğrenme-öğretme sürecindeki etkinliklerin bilimsellikten uzak olduğu söylenebilir. Güncellik ve dinamiklik açısından; araştırmaya katılan tüm gruplar öğrenme-öğretme sürecinin dinamik ve yenilenebilir olduğunu düşünmektedir. Öğrenciler içeriğin ve ölçme-değerlendirme sürecinin de dinamik olduğunu düşünürken kazanımların dinamikliği konusunda kararsızdır. Öğretmenler, öğrenme-öğretme süreci dışındaki tüm boyutların dinamikliği konusunda kararsız olduklarını belirtmektedir. Öğretmenlerin özellikle ölçme-değerlendirme boyutu için bu görüşe sahip olmaları, halen alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerine kıyasla geleneksel ölçme-değerlendirme yöntemlerini daha çok tercih etmelerinden kaynaklanabilir. Maarif müfettişi/okul idarecileri ise kazanımların ve ölçme-değerlendirme etkinliklerinin güncellenebilir olduğunu düşünürken içeriğin güncelliği konusunda kararsızdır. Türkçe ders programının kazanım, içerik ve ölçme-değerlendirme süreci boyutlarındaki güncellik sorunu program değerlendirme çalışmalarının sistematik olmamasından, periyodik olarak tekrarlanmamasından kaynaklı olabilir. Şayet, sistematik olarak, belirli aralıklarla programın tüm boyutları değerlendirilseydi program, geçersiz ve eski olan her şeyden arınır, günceli yakalamada daha başarılı olabilirdi.

Araştırmada, Türkçe ders programı alt boyutlarına ilişkin program değerlendirme ile ilgili problemlerin maarif müfettişi/okul idarecilerinin kıdemine göre farklılaşmadığı görülmektedir. Türkçe ders programının kazanım boyutundaki program değerlendirme ile ilgili problemlerde Türkçe öğretmenlerinden kıdemi 1-5 yıl olanlar ile 26 yıl ve üzeri kıdemi olanlar arasında 26 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık vardır. Mesleğinin ilk yıllarındaki Türkçe öğretmenlerinin kendilerinden daha kıdemli olan öğretmenlere göre kazanımları daha eleştirel bakış açısıyla değerlendirdikleri, problemleri daha fazla irdelikleri söylenebilir. Öğrencilerin Türkçe ders programı alt boyutlarına ilişkin program

değerlendirme ile ilgili problemleri ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı farklılık görülmektedir. Buna göre programın öğrenme-öğretme süreci boyutu hariç tüm boyutlarında 5. sınıf öğrencileri ile 6., 7. ve 8. sınıf düzeyindeki öğrenciler arasında 5. sınıf öğrencileri lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır. Ayrıca kazanım ve ölçme-değerlendirme süreci boyutunda 6. ve 8. sınıf öğrencileri arasında 6.sınıf öğrencilerinin lehine, içerik boyutunda da 7. ve 8. sınıf öğrencileri arasında 7. sınıf öğrencileri lehine anlamlı farklılık görülmektedir. Öğrenme-öğretme süreci boyutunda ise 5. sınıf ile 6. ve 8. sınıf öğrencileri arasında 5. sınıf öğrencileri lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır. Buna göre öğrencilerin sınıf düzeyleri ve yaşları arttıkça Türkçe ders programıyla ilgili olumlu görüşlerinin yerini olumsuz görüşler almaktadır. Bu durumda, öğrencilerin sınıf düzeyleri ve yaşları arttıkça eleştirel düşünme becerilerinin de gelişmesinin bir sonucu olarak program değerlendirme ile ilgili problemlerinin sayısının ve çeşidinin arttığı söylenebilir.

5.2. “Matematik” Ders Programı Alt Boyutlarına İlişkin Program Değerlendirme İle İlgili Problemler ve Problemlerin Sınıf Düzeyi ve Kıdem Değişkenine Göre Tartışma ve Yorumu

Bu bölümde öğrencilerin, öğretmenlerin, maarif müfettişi/okul idarecilerinin Matematik dersine ait program değerlendirme ile ilgili problemleri, programın boyutları olan kazanım, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme süreci başlıkları altında açıklanmaktadır. Problemler, öğrenciler için sınıf düzeyi, öğretmenler ve maarif müfettişi/okul idarecileri için kıdem değişkenine göre açıklanmakta ve yorumlanmaktadır.

5.2.1. Matematik Ders Programının *Kazanım* Boyutuna Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemler ve Problemlerin Sınıf Düzeyi ve Kıdem Değişkenine Göre Tartışma ve Yorumu

Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarından öğrencilere uygulanan anketin programın kazanım boyutuyla ilgili olan 1. maddesinde “*Bu derste öğretilenler günlük hayatta işime yarar*” ifadesi yer almaktadır. Öğretmenlere uygulanan anketin kazanım boyutunun 1. maddesinde “*Programda yer alan kazanımlar öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik olup günlük hayatta uygulayabilecekleri yapıdadır*” ifadesi yer alırken, maarif müfettişi/okul idarecilerinin anketinde “*Programda yer alan kazanımlar günlük hayatta uygulanabilir*” ifadesi

kazanım boyutunun 1. maddesini oluşturmaktadır. Bu ifadeler eğitim programının işlevsellik özelliği ile ilişkilidir. Anketlerin Matematik dersine ait kısmında programın kazanım boyutunun 1. maddesinde öğrenciler en yüksek ortalamaya ($\bar{X} = 4.20$, $ss=1.04$) (Tablo 19) sahipken onları maarif müfettişi/okul idarecileri ($\bar{X} = 3.32$, $ss=1.08$) (Tablo 139) ve öğretmenler ($\bar{X} = 3.10$, $ss=1.03$) (Tablo 113) izlemektedir. Buna göre öğrencilerin çoğunun 1. maddeyi “Katılıyorum”, öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin ise genellikle “Kararsızım” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir. Kazanım boyutunun 1. maddesinin programın işlevsellik özelliği ile ilişkisi göz önüne alındığında öğrenciler, Matematik dersi ders programının işlevsel, işe yarayan, fonksiyonel, gerçek yaşamda yeri olan kazanımlardan oluştuğunu düşünürken öğretmenler ve maarif müfettişi/okul idarecileri bu konuda kararsızdır. Ankete katılan öğretmenler ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin görüşleri değerlendirdiğinde, yapılan program değerlendirme çalışmalarının, Matematik dersine ait kazanımları işe yarar ve işlevsel hale getirmede yeterince etkili olamadığı söylenebilir. Öte yandan, Matematik öğretmenleri ile yapılan bir araştırmada öğretmenler, Matematik kazanımlarının bireylerin günlük hayatta işine yarayacak nitelikte olduğunu belirtmektedir (Duru ve Korkmaz, 2010).

Öğrencilere uygulanan anketin Matematik dersine ait kısmında kazanım boyutunda yer alan 2. maddede “*Bu derste öğrendiklerimi ülkemizin başka yerlerinde yaşayan yaşlıtlarım da öğrenmektedir*” ifadesi bulunmaktadır. Öğretmenlere ve maarif müfettişi/okul idarecilerine uygulanan anketlerde aynı maddede “*Programda yer alan kazanımlar ülkenin her yerinde aynıdır*” ifadesi yer almaktadır. Bu ifadeler eğitim programının çerçeve olma özelliği ile ilişkilendirilebilir. Yanıtlara göre Matematik dersi için kazanım boyutundaki 2. maddede en yüksek puan alanlar öğrencilerdir ($\bar{X} = 4.11$ $ss=1.06$) (Tablo 19). Onları öğretmenler ($\bar{X} = 3.81$ $ss=1.01$) (Tablo 113) ve maarif müfettişi/okul idarecileri ($\bar{X} = 3.68$ $ss=1.08$) (Tablo 139) takip etmektedir. Ortalamalara göre Matematik dersi için kazanım boyutunun 2. maddesini öğrencilerin, öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin genellikle “Katılıyorum” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir. Buna göre ankete katılanlar Matematik ders programındaki kazanımların, yalnızca tek bir okulda ya da bulunduğu ilde değil, Türkiye’nin her yerinde geçerli olduğunu düşünmektedir. Katılımcıların yanıtları göz önüne alındığında, Türkiye’de yapılan program değerlendirme çalışmalarının,

Matematik dersine ait kazanımları ve öğretilmek istenenleri ülkenin tamamı için geçerli kılmada yeterince etkili olduğu ifade edilebilir.

Öğrencilerle yapılan anket çalışmasının kazanım boyutunda yer alan “*Bu derste öğretilmek istenenler, benim ve arkadaşlarımda ihtiyaçlarına ve yaşadığımız yerin özelliklerine uygundur*” ifadesi 3. maddeyi oluşturmaktadır. Öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin anketinde kazanım boyutunun 3. maddesinde “*Kazanımlar, öğrencilerin özelliklerine ve eğitim koşullarına uygun hale getirilebilecek/getirebileceğim şekilde esnektir*” ifadesi yer almaktadır. Bu ifadeler eğitim programının esneklik özelliği ile ilişkilidir. Yanıtlara göre Matematik dersi için kazanım boyutundaki 3. maddede en yüksek puan alanlar öğrencilerdir ($\bar{X}=4.05$ ss=1.10) (Tablo 19). Onları öğretmenler ($\bar{X}=2.99$ ss=1.11) (Tablo 113) ve maarif müfettişi/okul idarecileri ($\bar{X}=2.97$ ss=1.14) (Tablo 139) izlemektedir. Ortalamalara göre Matematik dersi için kazanım boyutunun 3. maddesini öğrencilerin genellikle “Katılıyorum”, öğretmenler ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin ise çoğunlukla “Kararsızım” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir. Buna göre öğrenciler, Matematik dersine ait kazanımların, kendi ihtiyaçlarına, özelliklerine, bireysel farklılıklarına ve yaşadıkları çevrenin koşullarına göre belirlendiğini düşünmektedir. Öğretmenler ve maarif müfettişi/okul idarecileri ise söz konusu kazanımların öğrencilerin özelliklerine ve eğitim koşullarına göre değiştirilebileceği konusunda kararsızdır. Matematik öğretmenleri ile yapılan bir araştırmada ise öğretmenler kazanımların verilen sınıf düzeyine ve öğrencilerin gelişimsel özelliklerine uygun olduğunu düşünmektedir (Duru ve Korkmaz, 2010). Buna göre ankete katılan öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin görüşleri dikkate alındığında, Türkiye’de yapılan program değerlendirme çalışmalarının, Matematik dersine ait kazanımlara esneklik kazandırmada yeterince etkili olmadığını söylenebilir.

Öğrencilerle yapılan anket çalışmasının kazanım boyutunda yer alan 4. madde “*Bu derste öğretilmek istenenler, ülkemizin toplumsal ve kültürel yapısına uygundur*” ifadesidir. Öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin anketinde kazanım boyutunun 4. maddesinde “*Kazanımlar Milli Eğitim’in amaçlarına/genel amaçlarına uygundur*” ifadesi yer almaktadır. Bu ifadeler eğitim programının toplumsal değerlere uygun olma özelliği ile ilişkilendirilebilir. Yanıtlara göre Matematik dersi için kazanım boyutundaki 4. maddede en yüksek puan alanlar öğrencilerdir ($\bar{X}=3.87$

ss=1.22) (Tablo 19). Onları maarif müfettişi/okul idarecileri (\bar{X} =3.87 ss=.99) (Tablo 139) ve öğretmenler (\bar{X} =3.49 ss=.96) (Tablo 113) izlemektedir. Ortalamalara göre öğrencilerin, öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerininin 4. maddeyi genellikle “Katılıyorum” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir. Buna göre ankete katılanlar, Matematik dersine ait kazanımların, Milli Eğitim’in amaçlarına toplumun benimsediği milli ve manevi değerlere uygun olduğunu düşünmektedir. Duru ve Korkmaz’ın (2010) yaptığı araştırmada da Matematik öğretmenleri, kazanımların Milli Eğitim’in genel amaçları ile tutarlı olduğunu belirtmektedir. Bu görüşle birlikte ankete katılanların görüşleri de göz önüne alındığında, Türkiye’de yapılan program değerlendirme çalışmalarının, Matematik kazanımlarını toplumsal değerlerle bağdaştırmada etkili olduğu söylenebilir.

Öğrencilerle yapılan anket çalışmasının kazanım boyutunda yer alan “*Bu derste ne öğrenmem gerektiğini açık ve anlaşılır şekilde ifade edebiliyorum*” ifadesi 5. maddeyi oluşturmaktadır. Öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerininin anketinde kazanım boyutunun 5. maddesinde “*Kazanımları gerçekleştirmek maliyetlidir*” ifadesi yer almaktadır. Bu ifadeler eğitim programının uygulanabilir ve uygulayıcılara yardımcı olma özelliği ile ilişkilendirilebilir. Yanıtlara göre Matematik dersi için kazanım boyutundaki 5.maddede en yüksek puan alanlar öğrencilerdir (\bar{X} =3.85 ss=1.26) (Tablo 19). Onları öğretmenler (\bar{X} =3.60 ss=.99) (Tablo 113) ve maarif müfettişi/okul idarecileri (\bar{X} =3.29 ss=1.16) (Tablo 139) izlemektedir. Ortalamalara göre ankete katılan öğrencilerin ve öğretmenlerin 5. maddeyi çoğunlukla “Katılıyorum”, maarif müfettişi/okul idarecilerininin ise Kararsızım” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir. Buna göre öğrenciler Matematik dersine ait kazanımların uygulanabilir olduğunu ve uygulayıcılara yardımcı olduğunu düşünürken maarif müfettişi/okul idarecileri bu konuda kararsızdır. Matematik öğretmenleri ise kendi derslerine ait kazanımların uygulanabilirliği ve uygulayıcılara yardımcı olma yönünden olumsuz görüşe sahiptir. Sonuçlar göz önüne alındığında, özellikle öğretmenlere göre, geçmişten günümüze kadar yapılan program değerlendirme çalışmalarının, Matematik dersi kazanımlarının uygulanabilir olmasında etkisiz ve yetersiz olduğu ifade edilebilir. Öte yandan, yapılan bir araştırmada Matematik öğretmenleri kazanımların açık ve anlaşılır biçimde yazıldığını, içeriğe uygun

olduğunu ifade etmekte fakat kazanımlar için verilen sürenin yetersiz olduğunu düşünmektedir (Duru ve Korkmaz, 2010).

Öğrencilerle yapılan anket çalışmasının kazanım boyutunda yer alan 6. madde “*Bu derste ülkemiz için önemli olan Milli bayramlar ve önemli günlerle ilgili konuları da öğrenmemiz isteniyor*” ifadesidir. Öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin anketinde kazanım boyutunun 6. maddesinde “*Kazanımlar belirlenirken ulusal değer taşıyan, değiştirilemez unsurlar göz önüne alınmıştır*” ifadesi bulunmaktadır. Bu ifadeler eğitim programının değişmez ve genel olma özelliği ile ilişkilendirilebilir. Yanıtlara göre Matematik dersi için kazanım boyutundaki 6. maddede en yüksek puan alanlar maarif müfettişi/okul idarecileridir ($\bar{X}=3.68$ ss=1.08) (Tablo 139). Onları öğretmenler ($\bar{X}=3.26$ ss=1.01) (Tablo 113) ve öğrenciler ($\bar{X}=3.09$ ss=1.46) (Tablo 19) izlemektedir. Ortalamalara göre maarif müfettişi/okul idarecilerinin 6. maddeyi genellikle “Katılıyorum”, öğrencilerin ve öğretmenlerin ise “Kararsızım” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir. Buna göre ankete katılan maarif müfettişi/okul idarecileri Matematik dersine ait kazanımların, Milli bayramlar gibi tüm öğrenciler için geçerli olan değişmez konuları da kapsadığını düşünürken öğrenciler ve Matematik öğretmenleri bu konuda kararsızdır. Ankete katılanların öğrenci ve Matematik öğretmenlerinin görüşleri göz önüne alındığında, Türkiye’de yapılan program değerlendirme çalışmalarının, Matematik dersi kazanımlarının değişmez ve genel unsurları içermesinde etkili olamadığı söylenebilir.

Öğrencilerle yapılan anket çalışmasının kazanım boyutunda yer alan “*Bu derste bilimsel ve gerçek bilgileri öğrenmemiz isteniyor*” ifadesi 7. maddeyi oluşturmaktadır. Öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin anketinde kazanım boyutunun 7. maddesinde “*Kazanımlar bilimsel çalışmalar sonucunda belirlenmiştir*” ifadesi bulunmaktadır. Bu ifadeler eğitim programının bilimsellik özelliği ile ilişkilendirilebilir. Yanıtlara göre Matematik dersi için kazanım boyutundaki 7. maddede en yüksek puan alanlar öğrencilerdir ($\bar{X}=3.80$ ss=1.27) (Tablo 19). Onları maarif müfettişi/okul idarecileri ($\bar{X}=3.55$ ss=1.09) (Tablo 139) ve öğretmenler ($\bar{X}=3.39$ ss=.98) (Tablo 113) izlemektedir. Ortalamalara göre öğrencilerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin çoğu 7. maddeyi “Katılıyorum” şeklinde yanıtlarken öğretmenlerin genellikle “Kararsızım” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir. Buna göre öğrenciler ve maarif müfettişi/okul idarecileri Matematik

kazanımlarının bilimsel bilgilerden oluştuğunu ya da bilimsel çalışmalarla belirlendiğini düşünürken öğretmenler Matematik kazanımlarının bilimsel bir süreç sonucunda belirlendiği konusunda kararsızdır. Ankete katılan öğretmenlerin görüşleri dikkate alındığında, yapılan program değerlendirme çalışmalarının, Matematik dersi kazanımlarının bilimselliğine yeterince katkı sağlayamadığı ifade edilebilir.

Öğrencilerle yapılan anket çalışmasının kazanım boyutunda yer alan 8. madde “*Bu derste geçerliği olmayan, eski bilgileri de öğreniyorum*” ifadesinden oluşmaktadır. Öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin anketinde kazanım boyutunun 8. maddesinde “*Kazanımlar güncel bilgi birikimiyle uyumludur ve gelişime açık yapıdadır*” ifadesi bulunmaktadır. Bu ifadeler eğitim programının yenilenebilir (dinamik) olma özelliği ile ilişkilidir. Yanıtlara göre Matematik dersi için kazanım boyutundaki 8. maddede en yüksek puan alanlar maarif müfettişi/okul idarecileridir ($\bar{X}=3.71$ $ss=.86$) (Tablo 139) Onları öğretmenler ($\bar{X}=3.31$ $ss=.98$) (Tablo 113) ve öğrenciler ($\bar{X}=2.79$ $ss=1.35$) (Tablo 19) izlemektedir. Ortalamalara göre öğrencilerin ve öğretmenlerin çoğu 8. maddeyi “Kararsızım” şeklinde yanıtlarken maarif müfettişi/okul idarecilerinin genellikle “Katılıyorum” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir. Buna göre öğrenciler ve öğretmenler Matematik dersine ait kazanımların güncel ve günümüz şartlarına uygun olduğu konusunda kararsızken maarif müfettişi/okul idarecileri Matematik kazanımlarının günümüz şartlarına uygun, yeni bilgiler olduğunu düşünmektedir. Öğrenci ve öğretmenlerin görüşleri göz önüne alındığında, Türkiye’de yapılan program değerlendirme çalışmalarının, Matematik dersine ait kazanımların geçerliği, güncelliği ve dinamikliğine yeterince katkı sağlayamadığı söylenebilir.

Araştırmanın sonucu olarak, öğrencilerin Matematik ders programının kazanım boyutuna ait program değerlendirme ile ilgili problemlerinin sınıf düzeyine göre farklılaştığı görülmektedir (Tablo 21) Kazanımlarla ilgili maddelerde 5. sınıf ile 6. sınıf arasında 5. sınıf lehine, 5. sınıf ile 7. sınıf arasında 5. sınıf lehine, 5. sınıf ile 8. sınıf arasında 5. sınıf lehine, 6. sınıf ile 8. sınıf arasında 6. sınıf lehine anlamlı farklılık görülmektedir (Tablo 22). Elde edilen sonuçlardan öğrencilerin sınıf düzeyinin, Matematik kazanımlarına ait program değerlendirme ile ilgili problemlerini etkilediği görülmektedir. Buna göre kazanımlarla ilgili maddelerde 5. sınıf öğrencilerinin diğer sınıf düzeyindekilere göre, 6. sınıf öğrencilerinin de 8. sınıf öğrencilerine göre daha

olumlu tutum sergiledikleri söylenebilir. Bu farklılığın sebebi özellikle 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme, yorumlama gibi soyut düşünme becerilerinin henüz yeterince gelişmemiş olması olabilir. Ankette yer alan kazanımla ilgili maddeler kazanımların işlevselliği, çerçeve olması, esnekliği, toplumsal yapıya uygunluğu, uygulanabilirliği, değişmez ve genel olması, bilimselliği ve dinamik olması ile ilişkilidir. Bu durumda 5.sınıf öğrencileri diğer sınıflara göre, 6. sınıf öğrencileri de 8.sınıflara göre Matematik kazanımlarının daha işlevsel, çerçeve olabilecek yapıda, esnek, toplumsal yapıya uygun, uygulanabilir, değişmez ve genel, bilimsel ve dinamik olduğunu düşünmektedir. Başka bir ifadeyle üst sınıflardaki öğrenciler kendilerinden daha düşük sınıflardaki öğrencilere göre Matematik kazanımlarıyla ilgili daha olumsuz düşüncelere sahiptir. Bu durum Matematik ders programının kazanım boyutu ile ilgili yapılan program değerlendirme çalışmalarının sınıf düzeyi arttıkça öğrencilere daha olumsuz şekilde yansıdığını göstermektedir.

Araştırma sonucunda, öğretmenler ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin Matematik ders programının kazanım boyutuna ait program değerlendirme ile ilgili problemlerinde kıdeme göre anlamlı farklılık görülmemektedir (Tablo 115 ve 141). Buna göre öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin kıdemi Matematik kazanımlarına ait program değerlendirme ile ilgili problemlerini etkilememektedir.

5.2.2. Matematik Ders Programının İçerik Boyutuna Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemler ve Problemlerin Sınıf Düzeyi ve Kıdem Değişkenine Göre Tartışma ve Yorumu

Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarından öğrencilere uygulanan anketin programın içerik boyutuyla ilgili olan 1. maddesinde “*Bu derste öğrendiklerimi günlük hayatta kullanamıyorum*” ifadesi yer almaktadır. Öğretmenlere ve maarif müfettişi/okul idarecilerine uygulanan anketin içerik boyutunun 1. maddesinde “*Konular öğrencilerin günlük hayatta kullanamayacağı ezber/kitabî bilgiler içermektedir*” ifadesi yer almaktadır. Bu ifadeler eğitim programının işlevsellik özelliği ile ilişkilidir. Anketlerin Matematik dersine ait kısmında programın içerik boyutunun 1. maddesinde maarif müfettişi/okul idarecileri en yüksek ortalamaya ($\bar{X}=3.19$, $ss=1.08$) (Tablo 139) sahipken onları öğrenciler ($\bar{X}=2.94$, $ss=1.50$) (Tablo 19) ve öğretmenler ($\bar{X}=2.75$, $ss=1.03$) (Tablo 113) izlemektedir. Buna göre öğrencilerin, öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin 1.

maddeyi genellikle “Kararsızım” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir. Anketin içerik kısmının 1. maddesinin programın işlevsellik özelliği ile ilişkisi göz önüne alındığında öğrenciler, öğretmenler ve maarif müfettişi/okul idarecileri Matematik dersi ders programının içeriğinin işlevsel, işe yarayan, fonksiyonel, gerçek yaşamda yeri olan bilgilerden oluştuğu konusunda kararsızdır. Öğretmenler ve maarif müfettişi/okul idarecileri Matematik dersine ait kazanımların da işlevselliği konusunda kararsızken, Matematik kazanımlarının işlevsel olduğunu düşünen öğrenciler, Matematik dersine ait içeriğin işlevsel olduğu konusunda kararsızdır. Bu durum, Matematik dersinin kazanımları ile içeriği arasında işlevsellik açısından uyumsuzluk olduğunu göstermektedir. Ankete katılan öğrencilerin, öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin görüşleri göz önüne alındığında yapılan program değerlendirme çalışmalarının, Matematik dersine ait içeriği işe yarar ve işlevsel hale getirmede yeterince etkili olamadığı söylenebilir. Öte yandan Matematik ders programının değerlendirildiği bir araştırmada öğretmenler, konuların günlük hayattan örnekler içerdiğini ve içeriğin matematikle ilgili tüm önemli konuları kapsayacak şekilde işlevsel olduğunu düşünmektedir (Duru ve Korkmaz, 2010).

Öğrencilere uygulanan anketin içerik boyutunda yer alan 2. madde “*Şu anda okuduğum okuldan başka bir okula da gitsem bu derste yine benzer bilgileri öğrenirim*” ifadesidir. Öğretmenlere ve maarif müfettişi/okul idarecilerine uygulanan anketin içerik boyutunun 2. maddesinde “*Programda yer alan içeriğin ana hatları ülkenin her yerinde aynıdır*” ifadesi yer almaktadır. Bu ifadeler eğitim programının çerçeve program özelliği ile ilişkilendirilebilir. Yanıtlara göre Matematik dersi için içerik boyutundaki 2. maddede en yüksek puan alanlar öğrencilerdir ($\bar{X}=3.94$, $ss=1.20$) (Tablo 19). Onları öğretmenler ($\bar{X}=3.81$ $ss=.92$) (Tablo 113) ve maarif müfettişi/okul idarecileri ($\bar{X}=3.68$ $ss=1.08$) (Tablo 139) izlemektedir. Buna göre öğrencilerin, öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin 2. maddeyi genellikle “Katılıyorum” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir. Buna göre ankete katılanlar, Matematik ders programının içeriğinin, yalnızca tek bir okulda ya da bulunduğu ilde değil, Türkiye’nin her yerinde geçerli olduğunu düşünmektedir. Bu görüşle birlikte Türkiye’de yapılan program değerlendirme çalışmalarının, Matematik ders programının içeriğini ülkenin tamamı için geçerli kılmada etkili olduğu ifade edilebilir.

Öğrencilerle yapılan anket çalışmasının içerik boyutunda yer alan “*Bu derste, benim ve arkadaşlarımın ihtiyaçlarına ve yaşadığımız yerin özelliklerine uygun bilgiler öğreniyorum*” ifadesi 3. maddeyi oluşturmaktadır. Öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin anketinde içerik boyutunun 3. maddesinde “*İçeriğe, öğrencilerin özelliklerine ve eğitim koşullarına göre farklı konular eklenebilmektedir*” ifadesi yer almaktadır. Bu ifadeler eğitim programının esneklik özelliği ile ilişkilidir. Yanıtlara göre Matematik dersi için içerik boyutundaki 3. maddede en yüksek puan alanlar öğrencilerdir ($\bar{X}=3.75$ ss=1.34) (Tablo 19). Onları öğretmenler ($\bar{X}=3.13$ ss=1.16) (Tablo 113) ve maarif müfettişi/okul idarecileri ($\bar{X}=2.94$ ss=1.21) (Tablo 139) izlemektedir. Ortalamalara göre Matematik dersi için içerik boyutunun 3. maddesini öğrencilerin genellikle “Katılıyorum”, öğretmenler ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin ise çoğunlukla “Kararsızım” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir. Buna göre öğrenciler, Matematik dersine ait konuların, kendi ihtiyaçlarına, özelliklerine, bireysel farklılıklarına ve yaşadıkları çevrenin koşullarına göre belirlendiğini düşünmektedir. Öğretmenler ve maarif müfettişi/okul idarecileri ise söz konusu içeriğin öğrencilerin özelliklerine ve eğitim koşullarına göre değiştirilebileceği konusunda kararsızdır. Öğrenciler, öğretmenler ve maarif müfettişi/okul idarecileri Matematik dersinin kazanımları için de benzer görüşe sahiptir. Bu durum Matematik konularındaki esneklik ile ilgili sorunların kazanımlardan kaynaklanabileceğini göstermektedir. Öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin görüşleri dikkate alındığında, Türkiye’de yapılan program değerlendirme çalışmalarının, Matematik dersine ait içeriğe esneklik kazandırmada yeterince etkili olmadığı söylenebilir. Duru ve Korkmaz’a göre (2010), Matematik öğretmenleri, içeriğin öğrenciler için anlamlı olduğunu düşünmektedir.

Öğrencilerle yapılan anket çalışmasının içerik boyutunda yer alan 4. madde “*Bu derste öğrendiklerim ülkemizin toplumsal ve kültürel yapısına uygundur*” ifadesidir. Öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin anketinde içerik boyutunun 4. maddesinde “*Konular Milli Eğitim’in amaçlarıyla ve toplumsal yapıyla uyumludur*” ifadesi yer almaktadır. Bu ifadeler eğitim programının toplumsal değerlere uygun olma özelliği ile ilişkilendirilebilir. Yanıtlara göre Matematik dersi için içerik boyutundaki 4. maddede en yüksek puan alanlar öğrencilerdir ($\bar{X}=3.77$ ss=1.31) (Tablo 19). Onları maarif müfettişi/okul idarecileri ($\bar{X}=3.58$ ss=.99) (Tablo

139) ve öğretmenler ($\bar{X}=3.51$ ss=.91) (Tablo 113) izlemektedir. Ortalamalara göre öğrencilerin, öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin 4. maddeyi genellikle “Katılıyorum” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir. Buna göre ankete katılanlar, Matematik dersine ait konuların, Milli Eğitim’in amaçlarına toplumun benimsediği milli ve manevi değerlere uygun olduğunu düşünmektedir. Öğrenciler, öğretmenler ve maarif müfettişi/okul idarecileri Matematik dersinin kazanımları için de benzer görüşe sahiptir. Bu durum Matematik dersinin kazanımları ile konularının, programın toplumsal değerlere uygun olma özelliği açısından birbiriyle uyumlu olduğunu göstermektedir. Ankete katılan öğrenci, öğretmen ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin görüşlerine göre, Türkiye’de yapılan program değerlendirme çalışmalarının, Matematik dersine ait içeriği toplumsal değerlerle bağdaştırmada etkili olduğu söylenebilir.

Öğrencilerle yapılan anket çalışmasının içerik boyutunda yer alan “*Bu derste öğrendiğim konular açık ve anlaşılır bilgilerden oluşmaktadır*” ifadesi 5. maddeyi oluşturmaktadır. Öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin anketinde içerik boyutunun 5. maddesinde “*Program, öğrencilere aktarılması maliyetli olan konuları içermektedir*” ifadesi yer almaktadır. Bu ifadeler eğitim programının uygulanabilir ve uygulayıcılara yardımcı olma özelliği ile ilişkilendirilebilir. Yanıtlara göre Matematik dersi için içerik boyutundaki 5. maddede en yüksek puan alanlar öğrencilerdir ($\bar{X}=4.13$ ss=1.17) (Tablo 19). Onları öğretmenler ($\bar{X}=3.73$ ss=.88) (Tablo 113) ve maarif müfettişi/okul idarecileri ($\bar{X}=3.39$ ss=.96) (Tablo 139) izlemektedir. Ortalamalara göre ankete katılan öğrenciler ve öğretmenler 5. maddeyi çoğunlukla “Katılıyorum” şeklinde yanıtlarken maarif müfettişi/okul idarecilerinin çoğunlukla “Kararsızım” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir. Buna göre ankete katılan öğrenciler konuların uygulanabilir olduğunu düşünmektedir. Öğretmenler, Matematik dersine ait konuların yeterince uygulanabilir olmadığı ve uygulayıcılara yardımcı olma konusunda yetersiz olduğu görüşünderken maarif müfettişi/okul idarecileri bu konuda kararsızdır. Öğrencilerin, öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin görüşleri Matematik kazanımlarına ilişkin görüşleri ile paralellik göstermektedir. Bu durumda, kazanımların uygulanması ile ilgili sorunların içeriği de etkilediği söylenebilir. Ankete katılan öğretmen ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin görüşlerine göre, geçmişten günümüze kadar yapılan program değerlendirme çalışmalarının, Matematik dersi konularının uygulanabilir olmasında etkisiz ve

yetersiz olduğu ifade edilebilir. Başka bir araştırmada ise Matematik öğretmenleri, içeriğin öğrencileri ezbere değil anlamaya teşvik ettiğini ve konuların basitten karmaşığa doğru verildiğini belirtmektedir (Duru ve Korkmaz, 2010).

Öğrencilerle yapılan anket çalışmasının içerik boyutunda yer alan 6. madde *“Bu derste ülkemiz için önemli olan Milli bayramlar ve önemli günlerle ilgili konuları da öğreniyorum”* ifadesidir. Öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin anketinde içerik boyutunun 6. maddesinde *“İçerikte ulusal değer taşıyan, değiştirilemez unsurlara yer verilmiştir”* ifadesi bulunmaktadır. Bu ifadeler eğitim programının değişmez ve genel olma özelliği ile ilişkilendirilebilir. Yanıtlara göre Matematik dersi için içerik boyutundaki 6. maddede en yüksek puan alanlar maarif müfettişi/okul idarecileridir ($\bar{X} = 3.77$ $ss = .88$) (Tablo 139). Onları öğretmenler ($\bar{X} = 3.30$ $ss = .95$) (Tablo 113) ve öğrenciler ($\bar{X} = 3.18$ $ss = 1.41$) (Tablo 19). izlemektedir. Ortalamalara göre maarif müfettişi/okul idarecilerinin 6. maddeyi genellikle *“Katılıyorum”* şeklinde yanıtladıkları, öğrencilerin ve öğretmenlerin ise *“Kararsızım”* şeklinde yanıtladıkları görülmektedir. Buna göre ankete katılan maarif müfettişi/okul idarecileri, Matematik dersine ait konuların, Milli bayramlar gibi tüm öğrenciler için geçerli olan değişmez konuları da kapsadığını düşünmekteyken öğrenciler ve öğretmenler bu konuda kararsızdır. Öğrenciler, öğretmenler ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin görüşleri Matematik dersinin kazanımları için de benzerlik göstermektedir. Bu durum, içerikteki sorunun kazanımlardan kaynaklanabileceğini göstermektedir. Matematik öğretmenlerinin ve öğrencilerin görüşleri göz önüne alındığında, Türkiye’de yapılan program değerlendirme çalışmalarının, Matematik dersine ait içeriğin değişmez ve genel unsurları içermesinde yeterince etkili olmadığı söylenebilir.

Öğrencilerle yapılan anket çalışmasının içerik boyutunda yer alan 7. madde *“Bu derste öğrendiğim konular bilimsel kaynaklara dayanmaktadır”* ifadesi 7. maddeyi oluşturmaktadır. Öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin anketinde içerik boyutunun 7. maddesinde *“İçerik, bilimsel bilgiler içermekte, araştırma ve bulgulara dayanmaktadır”* ifadesi bulunmaktadır. Bu ifadeler eğitim programının bilimsellik özelliği ile ilişkilendirilebilir. Yanıtlara göre Matematik dersi için içerik boyutundaki 7. maddede en yüksek puan alanlar öğrencilerdir ($\bar{X} = 3.90$ $ss = 1.22$) (Tablo 19). Onları maarif müfettişi/okul idarecileri ($\bar{X} = 3.61$ $ss = 1.15$) (Tablo

139) ve öğretmenler ($\bar{X}=3.60$ ss=.89) (Tablo 113) izlemektedir. Ortalamalara göre öğrencilerin, öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin çoğunun 7. maddeyi “Katılıyorum” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir. Buna göre öğrenciler, öğretmenler ve maarif müfettişi/okul idarecileri Matematik konularının bilimsel bilgilerden oluştuğunu ya da bilimsel çalışmalarla belirlendiğini düşünmektedir. Öğrenciler ve maarif müfettişi/okul idarecileri Matematik dersinin kazanımları için de benzer görüşe sahiptir. Öğretmenler ise Matematik kazanımlarının bilimselliği konusunda kararsızdır. Bu durum öğretmenlere göre, Matematik dersinin kazanımları ile konularının, programın bilimsellik özelliği açısından birbiriyle uyumlu olmadığını göstermektedir. Ankete katılanların görüşleri dikkate alındığında, geçmişten günümüze kadar yapılan program değerlendirme çalışmalarının, Matematik ders programının içerik boyutunun bilimselliğine olumlu katkı sağladığı ifade edilebilir.

Öğrencilerle yapılan anket çalışmasının içerik boyutunda yer alan 8. madde “*Bu derste öğrendiklerim eski bilgiler değil, günümüz şartlarına uygun yeni bilgilerdir*” ifadesinden oluşmaktadır. Öğretmenlerin anketinde içerik boyutunun 8. maddesinde “*İçerik yeni bilgilere açık olup güncel konuların eklenmesine imkan tanımaktadır*” ifadesi bulunurken maarif müfettişi/okul idarecilerinininde “*Konular sürekli güncellenebilir yapıdadır*” ifadesi yer almaktadır. Bu ifadeler eğitim programının yenilenebilir (dinamik) olma özelliği ile ilişkilidir. Yanıtlara göre Matematik dersinin içerik boyutundaki 8. maddede en yüksek puan alanlar öğrencilerdir ($\bar{X}=3.81$ ss=1.25) (Tablo 19). Onları maarif müfettişi/okul idarecileri ($\bar{X}=3.58$ ss=.99) (Tablo 139) ve öğretmenler ($\bar{X}=3.36$ ss=1.04) (Tablo 113) izlemektedir. Ortalamalara göre öğrencilerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin çoğu 8. maddeyi “Katılıyorum” şeklinde yanıtlarken öğretmenlerin genellikle “Kararsızım” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir. Buna göre öğretmenler Matematik dersine ait konuların güncel ve günümüz şartlarına uygun olduğu konusunda kararsızken öğrenciler ve maarif müfettişi/okul idarecileri, Matematik konularının günümüz şartlarına uygun, yeni bilgilerden oluştuğunu düşünmektedir. Öğrenciler Matematik kazanımlarının dinamikliği konusunda kararsızken Matematik dersine ait içeriğin dinamik olduğunu düşünmektedir. Maarif müfettişi/okul idarecileri, Matematik kazanımlarının ve içeriğinin yenilenebilir ve dinamik olduğunu düşünürken, Matematik öğretmenleri her iki boyutun da dinamikliği konusunda kararsızdır. Bu durum, Matematik ders programında kazanımlar ile içerik arasında

dinamiklik açısından bir uyum sorunu olduğunu göstermektedir. Katılımcılardan özellikle öğretmenlerin görüşleri göz önüne alındığında, Türkiye’de yapılan program değerlendirme çalışmalarının, Matematik dersine ait konuların dinamikliğine ve güncelliğine yeterince katkı sağlayamadığı söylenebilir.

Araştırmanın sonucu olarak, öğrencilerin Matematik ders programının içerik boyutuna ait program değerlendirme ile ilgili problemlerinin sınıf düzeyine göre farklılaştığı görülmektedir (Tablo 21) Matematik dersine ait içerikle ilgili maddelerde 5. sınıf ile 6. sınıf arasında 5. sınıf lehine , 5. sınıf ile 7. sınıf arasında 5. sınıf lehine, 5. sınıf ile 8.sınıf arasında 5. sınıf lehine, 6. sınıf ile 8. sınıf arasında 6. sınıf lehine, 7. sınıf ile 8. sınıf arasında 7. sınıf lehine anlamlı farklılık görülmektedir (Tablo 23). Elde edilen sonuçlardan öğrencilerin sınıf düzeyinin, Matematik ders programının içerik boyutuna ait program değerlendirme ile ilgili problemlerini etkilediği görülmektedir. Buna göre içerikle ilgili maddelerde 5. sınıf öğrencilerinin diğer sınıf düzeyindekilere göre, 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin de 8. sınıf öğrencilerine göre daha olumlu tutum sergiledikleri söylenebilir. Bu farklılığın sebebi özellikle 5. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme, yorumlama gibi soyut düşünme becerilerinin henüz yeterince gelişmemiş olması olabilir. Ankette yer alan içerikle ilgili maddeler konuların işlevselliği, çerçeve olması, esnekliği, toplumsal yapıya uygunluğu, uygulanabilirliği, değişmez ve genel olması, bilimselliği ve dinamik olması ile ilişkilidir. Bu durumda 5.sınıf öğrencileri diğer sınıftakilere göre, 6. sınıf öğrencileri 7. sınıftakilere göre, 7. sınıf öğrencileri de 8. sınıftakilere göre Matematik konularının daha işlevsel, çerçeve olabilecek yapıda, esnek, toplumsal yapıya uygun, uygulanabilir, değişmez ve genel, bilimsel ve dinamik olduğunu düşünmektedir. Başka bir ifadeyle üst sınıflardaki öğrenciler kendilerinden daha düşük sınıflardaki öğrencilere göre Matematik konularıyla ilgili daha olumsuz düşüncelere sahiptir. Bu durum Matematik ders programının içerik boyutu ile ilgili yapılan program değerlendirme çalışmalarının sınıf düzeyi arttıkça öğrencilere daha olumsuz şekilde yansıdığını göstermektedir.

Araştırma sonucunda, öğretmenler ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin Matematik ders programının içerik boyutuna ait program değerlendirme ile ilgili problemlerinde kıdeme göre anlamlı farklılık görülmemektedir (Tablo 115 ve 141). Buna göre öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin kıdemi Matematik konularına ait program değerlendirme ile ilgili problemlerini etkilememektedir.

5.2.3. Matematik Ders Programının Öğrenme-Öğretme Süreci Boyutuna Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemler ve Problemlerin Sınıf Düzeyi ve Kıdem Değişkenine Göre Tartışma ve Yorumu

Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarından öğrencilere uygulanan anketin programın öğrenme-öğretme süreci boyutuyla ilgili olan 1. maddesinde “*Bu derste yaptığım etkinlikleri okul dışında günlük hayatta da yapabiliyorum*” ifadesi yer almaktadır. Öğretmenlere ve maarif müfettişi/okul idarecilerine uygulanan anketin öğrenme-öğretme süreci boyutunun 1. maddesinde “*Programdaki etkinlikler günlük hayatta öğrencilerin işine yarayacak bilgileri sunmaktadır*” ifadesi yer almaktadır. Bu ifadeler eğitim programının işlevsellik özelliği ile ilişkilidir. Anketlerin Matematik dersine ait kısmında programın öğrenme-öğretme süreci boyutunun 1. maddesinde öğrenciler en yüksek ortalamaya ($\bar{X} = 3.93$, $ss = 1.24$) (Tablo 19) sahipken onları maarif müfettişi/okul idarecileri ($\bar{X} = 3.29$, $ss = 1.13$) (Tablo 139) ve öğretmenler ($\bar{X} = 3.10$, $ss = 1.01$) (Tablo 113) izlemektedir. Buna göre öğrencilerin 1.maddeyi genellikle “Katılıyorum”, öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin ise daha çok “Kararsızım” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir. Anketin öğrenme-öğretme süreci boyutunun 1. maddesinin programın işlevsellik özelliği ile ilişkisi göz önüne alındığında öğrenciler Matematik dersi ders programının öğrenme-öğretme sürecinin işlevsel, işe yarayan, fonksiyonel, gerçek yaşamda yeri olan etkinliklerden oluştuğunu düşünürken, öğretmenler ve maarif müfettişi/okul idarecileri bu konuda kararsızdır. Ankete katılanların bu görüşleri, programın diğer boyutlarındaki görüşleriyle benzerlik göstermektedir. Ankete katılanlardan Matematik öğretmenleri ile maarif müfettişi/okul idarecilerinin görüşleri göz önüne alındığında, geçmişten günümüze kadar yapılan program değerlendirme çalışmalarının, Matematik dersine ait öğrenme-öğretme sürecini işe yarar ve işlevsel hale getirmede yeterince etkili olmadığı söylenebilir. Duru ve Korkmaz’ın (2010) yaptığı araştırmada ise Matematik öğretmenleri, öğrenme-öğretme etkinliklerinin dersi planlamada ve uygulamada yararlı olduğunu, ünitenin amacıyla ve kazanımlarla örtüştüğünü ifade etmektedir.

Öğrencilere uygulanan anketin öğrenme-öğretme süreci boyutunda yer alan 2. madde “*Başka bir okula da gitsem bu derste yaptığım etkinliklerin yine benzerini ya da aynısını yaparım*” ifadesidir. Öğretmenlere ve maarif müfettişi/okul idarecilerine uygulanan anketin öğrenme-öğretme süreci boyutunun 2. maddesinde “*Programdaki etkinliklerin ana hatları ülkenin her yerinde aynıdır*” ifadesi yer almaktadır. Bu

ifadeler eğitim programının çerçeve program özelliği ile ilişkilendirilebilir. Yanıtlara göre Matematik dersi için öğrenme-öğretme süreci boyutundaki 2. maddede en yüksek puan alanlar maarif müfettişi/okul idarecidir ($\bar{X} = 3.94$ ss=.68) (Tablo 139). Onları öğrenciler ($\bar{X} = 3.83$, ss=1.28) (Tablo 19) ve öğretmenler ($\bar{X} = 3.58$ ss=.97) (Tablo 113) izlemektedir. Öğrencilerin, öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecidirinin 2. maddeyi genellikle “Katılıyorum” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir. Buna göre ankete katılanlar, Matematik ders programının öğrenme-öğretme sürecinin, yalnızca tek bir okulda ya da bulunduğu ilde değil, Türkiye’nin her yerinde geçerli olduğunu düşünmektedir. Ankete katılanlar, programın kazanım ve içerik boyutları için de benzer görüşlere sahip olduğundan programın çerçeve olma özelliği açısından bu boyutlar arasında bir uyum bulunmaktadır. Buna göre, Türkiye’de yapılan program değerlendirme çalışmalarının, Matematik ders programının öğrenme-öğretme sürecini ülkenin tamamı için geçerli kılmada etkili olduğu ifade edilebilir.

Öğrencilerle yapılan anket çalışmasının öğrenme-öğretme süreci boyutunda yer alan “*Öğretmenimiz bu dersi işlerken benim ve arkadaşlarımda ihtiyaçlarına, yaşadığımız yerin özelliklerine uygun etkinlikler seçiyor*” ifadesi 3. maddeyi oluşturmaktadır. Öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecidirinin anketinde öğrenme-öğretme süreci boyutunun 3. maddesinde “*Programdaki etkinlikler, öğrencilerin özellikleri ve eğitim koşullarına göre değişiklik gösterebilecek yapıdadır*” ifadesi yer almaktadır. Bu ifadeler eğitim programının esneklik özelliği ile ilişkilidir. Yanıtlara göre Matematik dersi için öğrenme-öğretme süreci boyutundaki 3. maddede en yüksek puan alanlar öğrencilerdir ($\bar{X} = 3.85$ ss=1.28) (Tablo 19). Onları maarif müfettişi/okul idarecidirleri ($\bar{X} = 3.19$ ss=1.20) (Tablo 139) ve öğretmenler ($\bar{X} = 3.03$ ss=1.09) (Tablo 113) izlemektedir. Ortalamalara göre Matematik dersi için öğrenme-öğretme süreci boyutunun 3. maddesini öğrencilerin genellikle “Katılıyorum”, öğretmenler ve maarif müfettişi/okul idarecidirinin ise çoğunlukla “Kararsızım” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir. Buna göre öğrenciler, Matematik dersindeki etkinliklerin, kendi ihtiyaçlarına, özelliklerine, bireysel farklılıklarına ve yaşadıkları çevrenin koşullarına göre belirlendiğini düşünmektedir. Öğretmenler ve maarif müfettişi/okul idarecidirleri ise söz konusu etkinliklerin öğrencilerin özelliklerine ve eğitim koşullarına göre değiştirilebileceği konusunda kararsızdır. Öğrenciler, öğretmenler ve maarif müfettişi/okul idarecidirleri Matematik dersinin kazanımları ve içeriği için de benzer görüşe sahiptir. Bu durum Matematik dersinin öğrenme-öğretme

sürecindeki esneklik ile ilgili sorunların kazanımlardan ve içerikten kaynaklanabileceğini göstermektedir. Öğretmen ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin görüşleri dikkate alındığında, Türkiye’de yapılan program değerlendirme çalışmalarının, Matematik dersine ait öğrenme-öğretme sürecine esneklik kazandırmada yeterince etkili olamadığı söylenebilir. Matematik öğretmenleri ile yapılan bir araştırmada ise öğretmenler, dersin işlenişine öğrencilerin aktif olarak katılabildiğini, etkinliklerin öğrencilerin gözlem yapmasına olanak sağladığını ve kullanılan yöntem ve tekniklerin öğrencilerin yaş grubuna uygun olduğunu düşünmektedir (Duru ve Korkmaz, 2010).

Öğrencilerle yapılan anket çalışmasının öğrenme-öğretme süreci boyutunda yer alan 4. madde *“Bu derste yaptığımız etkinlikler ülkemizin toplumsal ve kültürel yapısına uygundur”* ifadesidir. Öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin anketinde öğrenme-öğretme süreci boyutunun 4. maddesinde *“Programdaki etkinlikler Milli Eğitim’in amaçlarıyla ve toplumsal yapıyla uyumludur”* ifadesi yer almaktadır. Bu ifadeler eğitim programının toplumsal değerlere uygun olma özelliği ile ilişkilendirilebilir. Yanıtlara göre Matematik dersi için öğrenme-öğretme süreci boyutundaki 4. maddede en yüksek puan alanlar öğrencilerdir ($\bar{X}=3.84$ ss=1.24) (Tablo 19). Onları maarif müfettişi/okul idarecileri ($\bar{X}=3.84$ ss=.97) (Tablo 139) ve öğretmenler ($\bar{X}=3.48$ ss=.91) (Tablo 113) izlemektedir. Ortalamalara göre öğrencilerin, öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin 4. maddeyi genellikle *“Katılıyorum”* şeklinde yanıtladıkları görülmektedir. Buna göre ankete katılanlar, Matematik dersine ait etkinliklerin, Milli Eğitim’in amaçlarına, toplumun benimsediği milli ve manevi değerlere uygun olduğunu düşünmektedir. Öğrenciler, öğretmenler ve maarif müfettişi/okul idarecileri Matematik dersinin kazanımları ve içeriği için de benzer görüşe sahiptir. Bu durum Matematik dersi kazanımlarının, konularının ve etkinliklerinin programın toplumsal değerlere uygun olma özelliği açısından birbiriyle uyumlu olduğunu göstermektedir. Ankete katılan öğrenci, öğretmen ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin görüşlerine göre, Türkiye’de yapılan program değerlendirme çalışmalarının, Matematik dersine ait öğrenme-öğretme sürecini toplumsal değerlerle bağdaştırmada etkili olduğu söylenebilir.

Öğrencilerle yapılan anket çalışmasının öğrenme-öğretme süreci boyutunda yer alan *“Bu derste yaptığımız etkinlikler için kolay bulunmayan, pahalı malzemeler*

gerekmektedir” ifadesi 5. maddeyi oluşturmaktadır. Öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin anketinde öğrenme-öğretme süreci boyutunun 5. maddesinde “*Programdaki etkinlikler maliyetlidir*” ifadesi yer almaktadır. Bu ifadeler eğitim programının uygulanabilir ve uygulayıcılara yardımcı olma özelliği ile ilişkilendirilebilir. Yanıtlara göre Matematik dersi için öğrenme-öğretme süreci boyutundaki 5. maddede en yüksek puan alanlar öğretmenlerdir ($\bar{X}=3.66$ ss=.91) (Tablo 113). Onları maarif müfettişi/okul idarecileri ($\bar{X}=3.42$ ss=.99) (Tablo 139) ve öğrenciler ($\bar{X}=3.38$ ss=1.48) (Tablo 19) izlemektedir. Ortalamalara göre ankete katılan öğrenciler ve maarif müfettişi/okul idarecileri 5. maddeyi çoğunlukla “Kararsızım” şeklinde yanıtlarken öğretmenlerin çoğunun “Katılıyorum” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir. Buna göre ankete katılan öğretmenler, Matematik dersindeki etkinliklerin yeterince uygulanabilir olmadığını ve uygulayıcılara yardımcı olma konusunda yetersiz olduğunu düşünürken öğrenciler ve maarif müfettişi/okul idarecileri bu konuda kararsızdır. Öğretmen ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin görüşleri programın kazanım ve içerik boyutundaki görüşleriyle paralellik göstermektedir. Öğrencilerin programın uygulanabilirliği açısından kazanım ve içerik boyutundaki olumlu görüşlerinin öğrenme-öğretme sürecinde değiştiği görülmektedir. Bu durum, öğrencilere göre Matematik dersinin kazanımları, konuları ve öğrenme-öğretme etkinlikleri arasında uygulanabilirlik açısından uyumsuzluk olduğunu göstermektedir. Ankete katılanların görüşlerine göre, geçmişten günümüze kadar yapılan program değerlendirme çalışmalarının, Matematik dersindeki etkinliklerin uygulanabilir olmasında etkisiz ve yetersiz olduğu ifade edilebilir. Bu görüşe paralel olarak, Kablan’ın (2011) yaptığı araştırmada da öğretmenler, bilgi eksikliği, zaman ve materyal yetersizliği nedeniyle programı uygulamakta zorluk yaşadıklarını belirtmektedir. Duru ve Korkmaz’ın (2010) yaptığı araştırmada ise öğretmenler, etkinliklerin kalabalık olmayan sınıflara göre planlandığını, etkinlikler için mevcut araç-gereçlerin yeterli olmadığını, etkinliklerin anlaşılır olmadığını ve etkinliklerin yapılmasının zaman aldığını düşünmektedir. Bu sorunlardan dolayı programın uygulanmasında aksaklıkların ortaya çıkabileceği ve bu şartlar altında programdan istenilen verimin elde edilemeyeceği söylenebilir. Bu durumu iyileştirmek için yapılan program değerlendirme çalışmalarının ise yetersiz olduğu görülmektedir. Aynı araştırmada öğretmenler, etkinliklerin kolay hazırlanabilir ve uygulanabilir olması,

önerilen yöntem ve tekniklerin öğretmene rehber olması açısından olumlu görüşe sahiptir (Duru ve Korkmaz, 2010).

Öğrencilerle yapılan anket çalışmasının öğrenme-öğretme süreci boyutunda yer alan 6. madde “*Bu derste ülkemiz için önemli olan Milli bayramlar ve önemli günlerle ilgili etkinlikler de yapıyoruz*” ifadesidir. Öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin anketinde öğrenme-öğretme süreci boyutunun 6. maddesinde “*Programdaki etkinlikler planlanırken ulusal değer taşıyan, değiştirilemez unsurlar da plana dahil edilmiştir*” ifadesi bulunmaktadır. Bu ifadeler eğitim programının değişmez ve genel olma özelliği ile ilişkilendirilebilir. Yanıtlara göre Matematik dersi için öğrenme-öğretme süreci boyutundaki 6. maddede en yüksek puan alanlar maarif müfettişi/okul idarecileridir ($\bar{X} = 3.84$ ss=.97) (Tablo 139). Onları öğretmenler ($\bar{X} = 3.25$ ss=1.00) (Tablo 113) ve öğrenciler ($\bar{X} = 3.19$ ss=1.46) (Tablo 19) izlemektedir. Ortalamalara göre maarif müfettişi/okul idarecileri 6. maddeyi genellikle “Katılıyorum” şeklinde yanıtlarken öğrencilerin ve öğretmenlerin daha çok “Kararsızım” yanıtını verdikleri görülmektedir. Buna göre maarif müfettişi/okul idarecileri Matematik, dersine ait etkinliklerin, Milli bayramlar gibi tüm öğrenciler için geçerli olan değişmez konuları da kapsadığını düşünürken öğrenciler ve öğretmenler bu konuda kararsızdır. Öğrenciler, öğretmenler ve maarif müfettişi/okul idarecileri Matematik dersinin kazanımları ve içeriği için de benzer görüşlere sahiptir. Bu durum, Matematik dersinin öğrenme-öğretme sürecindeki değişmez ve genel olma ile ilgili sorunun kazanım ya da içerik boyutundan kaynaklanabileceğini göstermektedir. Öğretmen ve öğrencilerin yanıtları göz önüne alındığında, Türkiye’de yapılan program değerlendirme çalışmalarının, Matematik ders programına ait öğrenme-öğretme sürecinin değişmez ve genel unsurları içermesinde yeterince etkili olmadığını söyleyebilir.

Öğrencilerle yapılan anket çalışmasının öğrenme-öğretme süreci boyutunda yer alan 7. madde “*Bu derste yaptığımız etkinlikler bilimsel değil gerçek dışıdır*” ifadesi 7. maddeyi oluşturmaktadır. Öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin anketinde öğrenme-öğretme süreci boyutunun 7. maddesinde “*Programdaki etkinlikler bilimsel değildir*” ifadesi bulunmaktadır. Bu ifadeler eğitim programının bilimsellik özelliği ile ilişkilendirilebilir. Yanıtlara göre Matematik dersi için öğrenme-öğretme süreci boyutundaki 7.maddede en yüksek puan alanlar maarif

müfettişi/okul idarecileridir ($\bar{X}=3.81$ ss=1.14) (Tablo 139). Onları öğretmenler ($\bar{X}=3.66$ ss=1.02) (Tablo 113) ve öğrenciler ($\bar{X}=3.26$ ss=1.48) (Tablo 19) izlemektedir. Ortalamalara göre öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin çoğu 7. maddeyi “Katılıyorum” şeklinde yanıtlarken öğrencilerin genellikle “Kararsızım” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir. Buna göre öğretmenler ve maarif müfettişi/okul idarecileri Matematik dersindeki etkinliklerin bilimsel olmadığını ya da bilimsel çalışmalarla belirlenmediğini düşünürken öğrenciler Matematik dersindeki etkinliklerin bilimselliği konusunda kararsızdır. Öğrencilerin, öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin Matematik dersinin içeriğinin bilimsel bilgilerden oluştuğunu düşünmekteyken öğrenme-öğretme süreci için aynısını düşünmemeleri boyutlar arasında tutarsızlık olduğunu göstermektedir. Ankete katılan öğrenci ve öğretmenlerin görüşleri dikkate alındığında, geçmişten günümüze kadar yapılan program değerlendirme çalışmalarının, Matematik ders programının öğrenme-öğretme süreci boyutunun bilimselliğine yeterince katkı sağlayamadığı ifade edilebilir.

Öğrencilerle yapılan anket çalışmasının öğrenme-öğretme süreci boyutunda yer alan 8. madde “*Bu dersin işlenişinde teknolojik araç-gereçlerden yararlanıyoruz*” ifadesinden oluşmaktadır. Öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin anketinde öğrenme-öğretme süreci boyutunun 8. maddesinde “*Programdaki etkinlikler, yeni strateji, yöntem, teknik, araç-gereç vb. kullanımına uygundur*” ifadesi yer almaktadır. Bu ifadeler eğitim programının yenilenebilir (dinamik) olma özelliği ile ilişkilidir. Yanıtlara göre Matematik dersinin öğrenme-öğretme süreci boyutundaki 8. maddede en yüksek puan alanlar maarif müfettişi/okul idarecileridir ($\bar{X}=4.00$ ss=.73) (Tablo 139). Onları öğrenciler ($\bar{X}=3.58$ ss=1.39) (Tablo 19) ve öğretmenler ($\bar{X}=3.40$ ss=.99) (Tablo 113) izlemektedir. Ortalamalara göre ankete katılan öğrencilerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin çoğunun 8. maddeyi “Katılıyorum” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir. Öğretmenlerin ise daha çok “Kararsızım” yanıtını verdikleri görülmektedir. Buna göre ankete katılan öğrenciler ve maarif müfettişi/okul idarecileri, Matematik dersine ait öğrenme-öğretme sürecinin dinamik ve güncel olduğunu, günümüz şartlarına uygun, yeni yöntem, teknik vb. içerdiğini düşünmekteyken öğretmenler bu konuda kararsızdır. Öğrenciler Matematik kazanımlarının dinamikliği konusunda kararsızken Matematik dersine ait içeriğin ve öğrenme-öğretme sürecinin dinamik olduğunu düşünmektedir. Maarif müfettişi/okul

idarecileri ise Matematik kazanımlarının ve öğrenme-öğretme sürecinin yenilenebilir ve dinamik olduğunu düşünürken Matematik konularının dinamikliği konusunda kararsızdır. Öğretmenlerin programın kazanım ve içerik boyutu için de benzer görüşe sahip olması bu boyutlardaki güncellik probleminin kazanımlardan kaynaklanabileceğini göstermektedir. Öğretmenlerin görüşleri göz önüne alındığında, Türkiye’de yapılan program değerlendirme çalışmalarının, Matematik dersine ait öğrenme-öğretme sürecinin dinamikliğine ve güncelliğine yeterince katkı sağlayamadığı söylenebilir. Bir başka çalışmada ise Matematik öğretmenleri, etkinliklerde kullanılan araç-gereçlerin kazanımları gerçekleştirecek nitelikte olduğunu düşünmektedir (Duru ve Korkmaz, 2010).

Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin Matematik ders programının öğrenme-öğretme süreci boyutuna ait program değerlendirme ile ilgili problemlerinin sınıf düzeyine göre farklılaştığı görülmektedir (Tablo 21) Matematik dersine ait öğrenme-öğretme süreci ile ilgili maddelerde 5. sınıf ile 6. sınıf arasında 5. sınıf lehine, 5. sınıf ile 7. sınıf arasında 5. sınıf lehine ve 5. sınıf ile 8. sınıf arasında 5. sınıf lehine anlamlı farklılık görülmektedir (Tablo 24). Elde edilen sonuçlardan öğrencilerin sınıf düzeyinin, Matematik ders programının öğrenme-öğretme süreci boyutuna ait program değerlendirme ile ilgili problemlerini etkilediği görülmektedir. Buna göre öğrenme-öğretme süreci ile ilgili maddelerde 5. sınıf öğrencilerinin 6., 7. ve 8. sınıf düzeyindekilere göre, daha olumlu tutum sergiledikleri söylenebilir. Bu farklılığın sebebi özellikle 5. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme, yorumlama gibi soyut düşünme becerilerinin henüz yeterince gelişmemiş olması olabilir. Ankette yer alan öğrenme-öğretme süreci ile ilgili maddeler konuların işlevselliği, çerçeve olması, esnekliği, toplumsal yapıya uygunluğu, uygulanabilirliği, değişmez ve genel olması, bilimselliği ve dinamik olması ile ilişkilidir. Bu durumda 5. sınıf öğrencilerinin 6., 7. ve 8. sınıftakilere göre Matematik dersine ait öğrenme-öğretme sürecinin daha işlevsel, çerçeve olabilecek yapıda, esnek, toplumsal yapıya uygun, uygulanabilir, değişmez ve genel, bilimsel ve dinamik olduğunu düşünmektedir. Başka bir ifadeyle üst sınıflardaki öğrenciler kendilerinden daha alt sınıflardaki öğrencilere göre Matematik dersinin öğrenme-öğretme süreciyle ilgili daha olumsuz düşüncelere sahiptir. Bu durum Matematik ders programının öğrenme-öğretme süreci boyutu ile ilgili yapılan program değerlendirme çalışmalarının sınıf düzeyi arttıkça öğrencilere daha olumsuz şekilde yansıdığını göstermektedir.

Araştırma sonucunda, öğretmenler ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin Matematik ders programının öğrenme-öğretme süreci boyutuna ait program değerlendirme ile ilgili problemlerinde kıdeme göre anlamlı farklılık görülmemektedir (Tablo 115 ve 141). Buna göre öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin kıdemi Matematik konularına ait program değerlendirme ile ilgili problemlerini etkilememektedir.

5.2.4. Matematik Ders Programının Ölçme-Değerlendirme Süreci Boyutuna Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemler ve Problemlerin Sınıf Düzeyi ve Kıdem Değişkenine Göre Tartışma ve Yorumu

Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarından öğrencilere uygulanan anketin programın ölçme-değerlendirme süreci boyutuyla ilgili olan 1. maddesinde “*Bu derste yapılan sınavlarda ve diğer ölçme-değerlendirme etkinliklerinde yalnızca derste öğrendiğim konulardan sorular soruluyor*” ifadesi yer almaktadır. Öğretmenlere ve maarif müfettişi/okul idarecilerine uygulanan anketin ölçme-değerlendirme süreci boyutunun 1. maddesinde “*Programdaki ölçme-değerlendirme etkinlikleri geçerliği ve güvenilirliği kanıtlanmış araçlardan oluşur*” ifadesi yer almaktadır. Bu ifadeler eğitim programının işlevsellik özelliği ile ilişkilidir. Anketlerin Matematik dersine ait kısmında programın ölçme-değerlendirme süreci boyutunun 1. maddesinde öğrenciler en yüksek ortalamaya ($\bar{X}=4.14$, $ss=1.15$) (Tablo 19) sahipken onları maarif müfettişi/okul idarecileri ($\bar{X}=3.77$, $ss=.88$) (Tablo 139) ve öğretmenler ($\bar{X}=3.10$, $ss=1.01$) (Tablo 113) izlemektedir. Buna göre öğrencilerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin 1. maddeyi genellikle “Katılıyorum”, öğretmenlerin ise daha çok “Kararsızım” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir. Anketin ölçme-değerlendirme süreci boyutunun 1. maddesinin programın işlevsellik özelliği ile ilişkisi göz önüne alındığında öğrenciler ve maarif müfettişi/okul idarecileri Matematik dersi ders programındaki ölçme-değerlendirme etkinliklerinin işlevsel, işe yarayan, fonksiyonel olduğunu düşünürken, öğretmenler bu konuda kararsızdır. Ankete katılanların bu görüşleri, programın diğer boyutlarındaki görüşleriyle benzerlik göstermektedir. Ankete katılan Matematik öğretmenlerinin görüşleri göz önüne alındığında, geçmişten günümüze kadar yapılan program değerlendirme çalışmalarının, Matematik dersine ait ölçme-değerlendirme sürecini işe yarar ve işlevsel hale getirmede yeterince etkili olamadığı söylenebilir. Öte yandan Duru ve Korkmaz’ın (2010) yaptığı araştırmada Matematik öğretmenleri, ölçme-

değerlendirme etkinliklerinin ünitenin amacı ve öğrenci kazanımları ile örtüştüğünü düşünürken etkinliklerin yeterli olduğu, öğrencilerin her açıdan değerlendirilmesine imkan tanıdığı konusunda kararsızdır. Bu görüşler, anket çalışmasına katılan öğretmenlerin görüşleri ile paralellik göstermektedir.

Öğrencilere uygulanan anketin ölçme-değerlendirme süreci boyutunda yer alan 2. madde “*Başka bir okula da gitsem bu dersin sınavlarında yine benzer ya da aynı sorular sorulur*” ifadesidir. Öğretmenlere ve maarif müfettişi/okul idarecilerine uygulanan anketin ölçme-değerlendirme süreci boyutunun 2. maddesinde “*Programdaki ölçme-değerlendirme etkinliklerinin ana hatları ülkenin her yerinde aynıdır*” ifadesi yer almaktadır. Bu ifadeler eğitim programının çerçeve program özelliği ile ilişkilendirilebilir. Yanıtlara göre Matematik dersi için ölçme-değerlendirme süreci boyutundaki 2. maddede en yüksek puan alanlar maarif müfettişi/okul idarecileridir ($\bar{X}=3.74$, $ss=1.10$) (Tablo 139). Onları öğretmenler ($\bar{X}=3.58$ $ss=.97$) (Tablo 113) ve öğrenciler ($\bar{X}=3.53$ $ss=1.32$) (Tablo 19) izlemektedir. Buna göre öğrencilerin, öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin 2. maddeyi genellikle “Katılıyorum” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir. Buna göre ankete katılan öğrenciler, öğretmenler ve maarif müfettişi/okul idarecileri, Matematik ders programının ölçme-değerlendirme sürecindeki etkinliklerin, yalnızca tek bir okulda ya da bulunduğu ilde değil, Türkiye’nin her yerinde geçerli olduğunu düşünmektedir. Ankete katılanlar, programın diğer boyutları için de benzer görüşlere sahip olduğundan programın çerçeve olma özelliği açısından bu boyutlar arasında bir uyum bulunmaktadır. Buna göre, Türkiye’de yapılan program değerlendirme çalışmalarının, Matematik ders programının ölçme-değerlendirme sürecini ülkenin tamamı için geçerli kılmada etkili olduğu ifade edilebilir.

Öğrencilerle yapılan anket çalışmasının ölçme-değerlendirme süreci boyutunda yer alan “*Bu derste yapılan sınavlar ve ölçme-değerlendirme etkinlikleri benim ve arkadaşlarımdan ilgisini çeken, yaşadığımız yerden örnekler içeren sorulardan oluşuyor*” ifadesi 3. maddeyi oluşturmaktadır. Öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin anketinde ölçme-değerlendirme süreci boyutunun 3. maddesinde “*Ölçme-değerlendirme etkinlikleri öğrencilerin özellikleri ve eğitim koşullarına göre değişebilecek yapıdadır*” ifadesi yer almaktadır. Bu ifadeler eğitim programının esneklik özelliği ile ilişkilidir. Yanıtlara göre Matematik dersi için ölçme-

değerlendirme süreci boyutundaki 3. maddede en yüksek puan alanlar öğrencilerdir ($\bar{X}=3.64$ $ss=1.24$) (Tablo 19). Onları maarif müfettişi/okul idarecileri ($\bar{X}=3.26$ $ss=1.06$) (Tablo 139) ve öğretmenler ($\bar{X}=3.10$ $ss=1.11$) (Tablo 113) izlemektedir. Ortalamalara göre Matematik dersi için ölçme-değerlendirme süreci boyutunun 3. maddesini öğrencilerin genellikle “Katılıyorum”, öğretmenler ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin ise çoğunlukla “Kararsızım” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir. Buna göre öğrenciler, Matematik dersindeki ölçme-değerlendirme etkinliklerinin, kendi ihtiyaçlarına, özelliklerine, bireysel farklılıklarına ve yaşadıkları çevrenin koşullarına göre belirlendiğini düşünmektedir. Öğretmenler ve maarif müfettişi/okul idarecileri ise söz konusu etkinliklerin öğrencilerin özelliklerine ve eğitim koşullarına göre değişiklik gösterebileceği konusunda kararsızdır. Öğrenciler, öğretmenler ve maarif müfettişi/okul idarecileri Matematik dersinin kazanımları, içeriği ve öğrenme-öğretme süreci için de benzer görüşe sahiptir. Bu durum Matematik dersinin ölçme-değerlendirme sürecindeki esneklik ile ilgili sorunların kazanımlardan, içerikten ya da öğrenme-öğretme etkinliklerinden kaynaklanabileceğini göstermektedir. Ankete katılan Matematik öğretmenleri ile maarif müfettişi/okul idarecilerinin yanıtları dikkate alındığında, Türkiye’de yapılan program değerlendirme çalışmalarının, Matematik dersine ait ölçme-değerlendirme sürecine esneklik kazandırmada yeterince etkili olamadığı söylenebilir. Yapılan bir araştırmada ise matematik öğretmenleri ölçme-değerlendirme etkinliklerinin verilen sınıf düzeyi için uygun olduğunu düşünmektedir (Duru ve Korkmaz, 2010).

Öğrencilerle yapılan anket çalışmasının ölçme-değerlendirme süreci boyutunda yer alan 4. madde “*Bu derste yapılan sınavlarda ve ölçme-değerlendirme etkinliklerinde ülkemizin toplumsal ve kültürel yapısına uygun sorular soruluyor*” ifadesidir. Öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin anketinde ölçme-değerlendirme süreci boyutunun 4. maddesinde “*Ölçme-değerlendirme etkinlikleri Milli Eğitim’in amaçlarına ve toplumsal yapıya uygundur*” ifadesi yer almaktadır. Bu ifadeler eğitim programının toplumsal değerlere uygun olma özelliği ile ilişkilendirilebilir. Yanıtlara göre Matematik dersi için ölçme-değerlendirme süreci boyutundaki 4. maddede en yüksek puan alanlar öğrencilerdir ($\bar{X}=3.71$ $ss=1.28$) (Tablo 19). Onları maarif müfettişi/okul idarecileri ($\bar{X}=3.65$ $ss=.99$) (Tablo 139) ve öğretmenler ($\bar{X}=3.34$ $ss=.98$) (Tablo 113) izlemektedir. Ortalamalara göre

öğrencilerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin 4. maddeyi genellikle “Katılıyorum”, öğretmenlerin ise genellikle “Kararsızım” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir. Buna göre öğrenciler ve maarif müfettişi/okul idarecileri, Matematik dersine ait ölçme-değerlendirme etkinliklerinin, Milli Eğitim’in amaçlarına, toplumun benimsediği milli ve manevi değerlere uygun olduğunu düşünürken öğretmenler bu konuda kararsızdır. Öğrenciler, öğretmenler ve maarif müfettişi/okul idarecileri Matematik dersinin kazanımları, içeriği ve öğrenme-öğretme süreci boyutlarının toplumsal değerlere göre uygun olduğunu düşünürken, öğretmenler yalnızca ölçme-değerlendirme boyutu için bu konuda kararsızdır. Bu durum öğretmenlere göre Matematik dersinin ölçme-değerlendirme etkinlikleri ile diğer boyutları arasında programın toplumsal değerlere uygun olma özelliği açısından uyum sorunu olduğunu göstermektedir. Ankete katılan Matematik öğretmenlerinin görüşlerine göre, Türkiye’de yapılan program değerlendirme çalışmalarının, Matematik dersine ait ölçme-değerlendirme etkinliklerini toplumsal değerlerle bağdaştırmada yeterince etkili olamadığı söylenebilir.

Öğrencilerle yapılan anket çalışmasının ölçme-değerlendirme süreci boyutunda yer alan “*Bu derste yapılan sınavlar ve ölçme-değerlendirme etkinlikleri açık ve anlaşılır sorulardan oluşuyor*” ifadesi 5. maddeyi oluşturmaktadır. Öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin anketinde ölçme-değerlendirme süreci boyutunun 5. maddesinde “*Ölçme-değerlendirme etkinlikleri maliyetlidir*” ifadesi yer almaktadır. Bu ifadeler eğitim programının uygulanabilir ve uygulayıcılara yardımcı olma özelliği ile ilişkilendirilebilir. Yanıtlara göre Matematik dersi için ölçme-değerlendirme süreci boyutundaki 5. maddede en yüksek puan alanlar öğrencilerdir ($\bar{X}=3.82$ $ss=1.27$) (Tablo 19). Onları öğretmenler ($\bar{X}=3.68$ $ss=.98$) (Tablo 113) ve maarif müfettişi/okul idarecileri ($\bar{X}=3.16$ $ss=1.21$) (Tablo 139) izlemektedir. Ortalamalara göre ankete katılan öğrenciler ve öğretmenler 5. maddeyi çoğunlukla “Katılıyorum” şeklinde yanıtlarken maarif müfettişi/okul idarecilerinin çoğunlukla “Kararsızım” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir. Buna göre ankete katılan Matematik öğretmenleri, Matematik dersindeki ölçme değerlendirme etkinliklerinin yeterince uygulanabilir olmadığı ve uygulayıcılara yardımcı olma konusunda yetersiz olduğu görüşüyle, maarif müfettişi/okul idarecileri bu konuda kararsızdır. Öğrenciler ise Matematik dersine ait ölçme-değerlendirme etkinliklerinin uygulanabilir olduğu görüşündedir. Öğrencilerin, öğretmenlerin ve

maarif müfettişi/okul idarecilerinin görüşleri programın kazanım, içerik ve öğrenme-öğretme süreci boyutundaki görüşleriyle paralellik göstermektedir. Ankete katılan öğretmen ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin görüşlerine göre, geçmişten günümüze kadar yapılan program değerlendirme çalışmalarının, Matematik dersinin ölçme-değerlendirme sürecinin uygulanabilir olmasında etkisiz ve yetersiz olduğu ifade edilebilir. Duru ve Korkmaz'ın (2010) araştırmasında Matematik öğretmenleri, ölçme-değerlendirme etkinliklerinin açık ve anlaşılır olduğunu, etkinliklerle ilgili açıklamaların yeterli olduğunu, değişik tip soruların uygulanabilir olduğunu düşünmekteyken öğrenci sayısının fazla olması nedeniyle performans değerlendirmenin sınıf ortamında yapılmasının uzun zaman aldığı ve pratik olmadığı görüşündedir.

Öğrencilerle yapılan anket çalışmasının ölçme-değerlendirme süreci boyutunda yer alan 6. madde *“Bu derste yapılan sınavlarda ve ölçme-değerlendirme etkinliklerinde ülkemiz için önemli olan Milli bayramlar ve önemli günlerle ilgili sorular da soruluyor”* ifadesidir. Öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin anketinde ölçme-değerlendirme süreci boyutunun 6. maddesinde *“Programdaki ölçme-değerlendirme etkinlikleri planlanırken ulusal değer taşıyan, değiştirilemez unsurlar da plana dahil edilmiştir”* ifadesi bulunmaktadır. Bu ifadeler eğitim programının değişmez ve genel olma özelliği ile ilişkilendirilebilir. Yanıtlara göre Matematik dersi için ölçme-değerlendirme süreci boyutundaki 6.maddede en yüksek puan alanlar maarif müfettişi/okul idarecileridir ($\bar{X} = 3.81$ ss=.91) (Tablo 139). Onları öğrenciler ($\bar{X} = 3.63$ ss=1.31) (Tablo 19) ve öğretmenler ($\bar{X} = 3.25$ ss=1.00) (Tablo 113) izlemektedir. Ortalamalara göre öğrencilerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin 6. maddeyi genellikle *“Katılıyorum”* şeklinde, öğretmenlerin ise *“Kararsızım”* şeklinde yanıtladıkları görülmektedir. Buna göre öğrenciler ve maarif müfettişi/okul idarecileri Matematik dersine ait ölçme-değerlendirme etkinliklerinin, Milli bayramlar gibi tüm öğrenciler için geçerli olan değişmez konuları da kapsadığını düşünmektedir. Öğrenciler, öğretmenler ve maarif müfettişi/okul idarecileri Matematik dersinin kazanımları, içeriği ve öğrenme-öğretme etkinlikleri için de benzer görüşe sahipken öğretmenler ölçme-değerlendirme etkinliklerinde değişmez ve genel unsurlara da yer verildiği konusunda kararsızdır. Ankete katılan öğretmenlerin yanıtları göz önüne alındığında, Türkiye’de yapılan program değerlendirme

çalışmalarının, Matematik ders programına ait ölçme-değerlendirme sürecinin değişmez ve genel unsurları içermesinde etkili olamadığı söylenebilir.

Öğrencilerle yapılan anket çalışmasının ölçme-değerlendirme süreci boyutunda yer alan 7. madde *“Bu dersten sınav olduğumuzda kağıdımı kendi öğretmenim dışında başka bir öğretmen de okusa yine aynı puanı verir”* ifadesi 7. maddeyi oluşturmaktadır. Öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin anketinde ölçme-değerlendirme süreci boyutunun 7. maddesinde *“Ölçme değerlendirme etkinlikleri bilimseldir”* ifadesi bulunmaktadır. Bu ifadeler eğitim programının bilimsellik özelliği ile ilişkilendirilebilir. Yanıtlara göre Matematik dersi için ölçme-değerlendirme süreci boyutundaki 7. maddede en yüksek puan alanlar öğrencilerdir ($\bar{X}=3.62$ ss=1.35) (Tablo 19). Onları maarif müfettişi/okul idarecileri ($\bar{X}=3.61$ ss=.995) (Tablo 139) ve öğretmenler ($\bar{X}=3.39$ ss=1.01) (Tablo 113) izlemektedir. Ortalamalara göre öğrenciler ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin çoğu 7. maddeyi *“Katılıyorum”* şeklinde yanıtlarken öğretmenlerin genellikle *“Kararsızım”* şeklinde yanıtladıkları görülmektedir. Buna göre öğrenciler ve maarif müfettişi/okul idarecileri Matematik dersindeki ölçme-değerlendirme etkinliklerinin bilimsel olduğunu ya da bilimsel çalışmalarla belirlendiğini düşünürken öğretmenler Matematik dersindeki ölçme-değerlendirme etkinliklerinin bilimselliği konusunda kararsızdır. Öğrenciler, öğretmenler ve maarif müfettişi/okul idarecileri içeriğin bilimsel olduğunu düşünürken, öğrenme-öğretme sürecinin bilimselliği konusunda kararsızdır. Bu durum, Matematik dersine ait ölçme-değerlendirme süreci ile diğer boyutlar arasında bilimsellik özelliği açısından tutarsızlık olduğunu göstermektedir. Ankete katılan öğretmenlerin yanıtları dikkate alındığında, geçmişten günümüze kadar yapılan program değerlendirme çalışmalarının, Matematik ders programının ölçme-değerlendirme süreci boyutunun bilimselliğine yeterince katkı sağlayamadığı ifade edilebilir.

Öğrencilerle yapılan anket çalışmasının ölçme-değerlendirme süreci boyutunda yer alan 8. madde *“Bu derste yapılan sınavlarda ve ölçme-değerlendirme etkinliklerinde öğretmenimiz teknolojiden ve farklı yöntem ve tekniklerden yararlanmaktadır”* ifadesinden oluşmaktadır. Öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin anketinde ölçme-değerlendirme süreci boyutunun 8. maddesinde *“Ölçme-değerlendirme etkinlikleri alternatif yöntem ve teknikler kullanmaya”*

uygundur” ifadesi yer almaktadır. Bu ifadeler eğitim programının yenilenebilir (dinamik) olma özelliği ile ilişkilidir. Yanıtlara göre Matematik dersinin ölçme-değerlendirme süreci boyutundaki 8. maddede en yüksek puan alanlar maarif müfettişi/okul idarecileridir ($\bar{X}=3.74$ ss=1.03) (Tablo 139). Onları öğrenciler ($\bar{X}=3.63$ ss=1.31) (Tablo 19) ve öğretmenler ($\bar{X}=3.30$ ss=1.01) (Tablo 113) izlemektedir. Ortalamalara göre ankete katılan öğrencilerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin çoğunun 8. maddeyi “Katılıyorum”, öğretmenlerin ise “Kararsızım” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir. Buna göre öğrencilerin ve maarif müfettişi/okul idarecileri, Matematik dersine ait ölçme-değerlendirme sürecinin dinamik ve güncel olduğunu, günümüz şartlarına uygun, yeni yöntem, teknik vb. içerdiğini düşünmekteyken öğretmenler bu konuda kararsızdır. Öğrenci, öğretmen ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin görüşleri Matematik ders programının diğer boyutlarındaki görüşleri ile benzerlik göstermektedir. Matematik öğretmenlerinin görüşleri göz önüne alındığında, Türkiye’de yapılan program değerlendirme çalışmalarının, Matematik dersine ait ölçme-değerlendirme sürecinin dinamikliğine ve güncelliğine yeterince katkı sağlayamadığı söylenebilir. Duru ve Korkmaz’ın (2010) yaptığı araştırmada ise matematik öğretmenleri, ölçme-değerlendirme etkinliklerinin çeşitli yöntem ve tekniklerin kullanımına imkan sağladığı fakat alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinde her öğrenci için ayrı ayrı form hazırlanmasının pratik olmadığı, uzun zaman aldığı ve derslerdeki verimi düşürdüğü görüşündedir. Bu görüşün sonucu olarak Orbeyi ve Güven’in (2008) yaptığı araştırmada sınıf öğretmenleri Matematik derslerinde öğrenci ürün dosyası ve çoktan seçmeli testleri daha sık, ders tutum ölçeği ve grup değerlendirme formunu daha az kullandıklarını belirtmektedir.

Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin Matematik ders programının ölçme-değerlendirme süreci boyutuna ait program değerlendirme ile ilgili problemlerinin sınıf düzeyine göre farklılaştığı görülmektedir (Tablo 21) Matematik dersine ait ölçme-değerlendirme süreci ile ilgili maddelerde 5. sınıf ile 6. sınıf arasında 5. sınıf lehine, 5. sınıf ile 7. sınıf arasında 5. sınıf lehine, 5. sınıf ile 8. sınıf arasında 5. sınıf lehine, 6. sınıf ile 8. sınıf arasında 6. sınıf lehine anlamlı farklılık görülmektedir (Tablo 25). Elde edilen sonuçlardan öğrencilerin sınıf düzeyinin, Matematik ders programının ölçme-değerlendirme süreci boyutuna ait program değerlendirme ile ilgili problemlerini etkilediği görülmektedir. Buna göre ölçme-değerlendirme süreci ile

ilgili maddelerde 5. sınıf öğrencilerinin diğer sınıf düzeyindekilere göre, daha olumlu tutum sergiledikleri söylenebilir. Bu farklılığın sebebi özellikle 5. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme, yorumlama gibi soyut düşünme becerilerinin henüz yeterince gelişmemiş olması olabilir. Ankette yer alan ölçme-değerlendirme süreci ile ilgili maddeler konuların işlevselliği, çerçeve olması, esnekliği, toplumsal yapıya uygunluğu, uygulanabilirliği, değişmez ve genel olması, bilimselliği ve dinamik olması ile ilişkilidir. Bu durumda 5. sınıf öğrencileri diğer sınıftakilere göre Matematik dersine ait ölçme-değerlendirme sürecinin daha işlevsel, çerçeve olabilecek yapıda, esnek, toplumsal yapıya uygun, uygulanabilir, değişmez ve genel, bilimsel ve dinamik olduğunu düşünmektedir. Başka bir ifadeyle üst sınıflardaki öğrenciler kendilerinden daha alt sınıflardaki öğrencilere göre Matematik dersinin ölçme-değerlendirme süreciyle ilgili daha olumsuz düşüncelere sahiptir. Bu durum Matematik ders programının ölçme-değerlendirme süreci boyutu ile ilgili yapılan program değerlendirme çalışmalarının sınıf düzeyi arttıkça öğrencilere daha olumsuz şekilde yansıdığını göstermektedir.

Araştırma sonucunda, öğretmenler ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin Matematik ders programının ölçme-değerlendirme süreci boyutuna ait program değerlendirme ile ilgili problemlerinde kıdeme göre anlamlı farklılık görülmemektedir (Tablo 115 ve 141). Buna göre öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin kıdemi Matematik dersinin ölçme-değerlendirme sürecine ait program değerlendirme ile ilgili problemlerini etkilememektedir.

Sonuç olarak; Matematik ders programının çerçeve program özelliğine sahip olduğu ve Milli Eğitim'in genel amaçlarıyla ve toplumsal değerlerle uyumlu olduğu söylenebilir. Programın işlevselliği ile ilgili olumlu görüşler derlendiğinde, öğrencilerin programın kazanım, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme süreci boyutları ile ilgili, maarif müfettişi/okul idarecilerinin ise yalnızca ölçme-değerlendirme süreci ile ilgili olumlu görüşe sahip olduğu görülmektedir. Programın diğer boyutlarının işlevselliği hakkında öğrenciler, öğretmenler ve maarif müfettişi/okul idarecileri kararsız kalmaktadır. Bu durum, Matematik ders programının başta içerik boyutu olmak üzere tüm boyutlarının işlevsellik açısından zayıf olduğunu, programın amacına yeterince hizmet edemediğini göstermektedir. Esneklik açısından; yalnızca öğrenciler Matematik ders programının tüm boyutlarının

esnek olduğunu, değişen şartlara uyum sağladığını düşünürken öğretmenler ve maarif müfettişi/okul idarecileri bu konuda kararsızdır. Buna göre, Matematik ders programının tüm boyutlarında görülen esneklik sorunu programın değişen ortam koşullarına uyum sağlayamadığını ve öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını karşılayamadığını göstermektedir. Bu sorunun çözümü için ülkenin her bölgesinden programla ilgisi olan tüm kesimlerin görüşleri alınarak sistematik olarak program değerlendirme çalışmaları yapılabilir. Uygulanabilirlik açısından, öğretmenler Matematik ders programının tüm boyutlarının uygulayıcılara yardımcı olma konusunda yetersiz olduğunu ve uygulanabilir olmadığını düşünmektedir. Maarif müfettişi/okul idarecileri programın tüm boyutlarının uygulanabilirliği konusunda kararsızdır. Öğrenciler kazanımların, içeriğin, ölçme-değerlendirme sürecinin uygulanabilir olduğunu düşünürken öğrenme-öğretme durumlarının uygulanabilirliği konusunda kararsızdır. Kazanımların uygulanabilirliği, kazanımlar için ayrılan sürenin yetersizliğinden olumsuz etkilenebilir. Ayrıca öğrenme-öğretme etkinliklerinin uzun zaman alması, materyal temininde sorun yaşanması, öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyesinin düşük olması, programdaki etkinliklerin kalabalık sınıflarda uygulanmaya daha müsait olması, ölçme-değerlendirme sürecinde alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin kalabalık sınıflarda uygulanmasının yorucu olması, uzun zaman alması ve öğretmenlerin bu konuda yeterli bilgiye sahip olmaması programın uygulanabilirliğini olumsuz etkileyen unsurlardır. Bir programın işlevselliği, o programın uygulanabilir olması ile ilişkilendirilebilir. Programın uygulanabilirliği de esnekliği ile yakından ilişkilidir. Esnek olan programlar, değişen koşullara uyum sağlayarak uygulanmaya devam edebilir. Sonuçta, bir program esnek olduğu sürece uygulanabilir ve uygulanabildiği sürece işlevselliğini koruyup amaca hizmet edebilir. Bu durumda, uygulanabilirliği olumsuz etkileyen unsurlar programın esneklik ilkesine göre yeniden düzenlenirse program daha uygulanabilir hale gelir ve işlevselliği de artabilir. Programın değişmez ve genel olma özelliği açısından; maarif müfettişi/okul idarecileri Matematik ders programının tüm boyutlarının değişmez ve genel unsurları içerdiğini düşünürken, öğretmenler ve öğrenciler bu konuda kararsızdır. Öğrenciler yalnızca ölçme-değerlendirme sürecinin değişmez ve genel unsurları içerdiği konusunda olumlu görüşe sahiptir. Buna göre, Matematik ders programının tüm boyutlarının Milli bayramlar ve önemli günler gibi değişmez ve genel unsurları içermeye yetersiz olduğu söylenebilir. Bilimsellik açısından; programın kazanım ve ölçme-değerlendirme süreci boyutlarında öğrenciler ve maarif müfettişi/okul

idarecileri olumlu görüŖe sahipken öğretmenler bu boyutların bilimselliği konusunda kararsızdır. AraŖtırmaya katılan tüm gruplar içeriğin bilimsel, gerçek bilgilerden oluŖtuđunu düşünürken öğretmenler ve maarif müfettiŖi/okul idarecileri öğrenme-öğretme sürecinin bilimsel olmadığını belirtmekte, öğrenciler ise bu konuda kararsız kalmaktadır. Buna göre, Matematik ders programının özellikle öğrenme-öğretme süreci boyutunda bilimsel etkinliklere yeterince yer verilmediği görülmektedir. Bu durumu düzeltmek için öğrenme-öğretme sürecinde bilimselliği kanıtlanmış araçlara, etkinliklere, yöntem ve tekniklere yer verilmelidir. Güncellik ve dinamiklik açısından; maarif müfettiŖi/okul idarecileri programın tüm boyutlarının güncellenebilir ve dinamik olduğunu düşünürken öğretmenler bu konuda kararsızdır. Öğrenciler ise kazanım boyutunda öğretmenler gibi düşünürken diğer boyutlarda maarif müfettiŖi/okul idarecileri gibi düşünmektedir. Matematik ders programını durağanlıktan kurtarmak, kazanım boyutu baŖta olmak üzere tüm boyutlarını güncel hale getirmek ve dinamikliğini artırmak için değerlendirme çalıŖmaları yapılması gerektiği söylenebilir.

AraŖtırmada, Matematik ders programı alt boyutlarına iliŖkin program değerlendirme ile ilgili problemlerin öğretmenlerin ve maarif müfettiŖi/okul idarecilerinin kıdemine göre farklılaŖmadıđı görülmektedir. Öğrencilerin Matematik ders programı alt boyutlarına iliŖkin program değerlendirme ile ilgili problemleri ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı farklılık görülmektedir. Buna göre programın tüm boyutlarında 5. sınıf öğrencileri ile 6., 7. ve 8. sınıf düzeyindeki öğrenciler arasında 5. sınıf öğrencileri lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır. Ayrıca kazanım, içerik ve ölçme-değerlendirme süreci boyutunda 6. ve 8. sınıf öğrencileri arasında 6.sınıf öğrencilerinin lehine, içerik boyutunda da 7. ve 8. sınıf öğrencileri arasında 7. sınıf öğrencileri lehine anlamlı farklılık görülmektedir. Buna göre öğrencilerin sınıf düzeyleri ve yaşları arttıka Matematik ders programıyla ilgili olumlu görüşlerinin yerini olumsuz görüşler almaktadır. Bu durumda, öğrencilerin sınıf düzeyleri ve yaşları arttıka eleŖtirel düşünme becerilerinin de gelişmesinin bir sonucu olarak program değerlendirme ile ilgili problemlerinin sayısının ve çeşidinin arttığı söylenebilir.

5.3. “Fen Bilimleri” Ders Programı Alt Boyutlarına İlişkin Program Değerlendirme İle İlgili Problemler ve Problemlerin Sınıf Düzeyi ve Kıdem Değişkenine Göre Tartışma ve Yorumu

Bu bölümde öğrencilerin, öğretmenlerin, maarif müfettişi/okul idarecilerinin Fen Bilimleri dersine ait program değerlendirme ile ilgili problemleri, programın boyutları olan kazanım, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme süreci başlıkları altında açıklanmaktadır. Problemler, öğrenciler için sınıf düzeyi, öğretmenler ve maarif müfettişi/okul idarecileri için kıdem değişkenine göre açıklanmakta ve yorumlanmaktadır.

5.3.1. Fen Bilimleri Ders Programının *Kazanım* Boyutuna Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemler ve Problemlerin Sınıf Düzeyi ve Kıdem Değişkenine Göre Tartışma ve Yorumu

Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarından öğrencilere uygulanan anketin programın kazanım boyutuyla ilgili olan 1. maddesinde “*Bu derste öğretilenler günlük hayatta işime yarar*” ifadesi yer almaktadır. Öğretmenlere uygulanan anketin kazanım boyutunun 1. maddesinde “*Programda yer alan kazanımlar öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik olup günlük hayatta uygulayabilecekleri yapıdadır*” ifadesi yer alırken, maarif müfettişi/okul idarecilerinin anketinde “*Programda yer alan kazanımlar günlük hayatta uygulanabilir*” ifadesi kazanım boyutunun 1. maddesini oluşturmaktadır. Bu ifadeler eğitim programının işlevsellik özelliği ile ilişkilidir. Anketlerin Fen Bilimleri dersine ait kısmında programın kazanım boyutunun 1. maddesinde öğrenciler en yüksek ortalamaya ($\bar{X} = 4.26$, $ss=1.02$) (Tablo 29) sahipken onları öğretmenler ($\bar{X} = 3.66$, $ss=.86$) (Tablo 116) ve maarif müfettişi/okul idarecileri ($\bar{X} = 3.61$, $ss=.88$) (Tablo 144) izlemektedir. Buna göre öğrencilerin çoğunun 1. maddeyi “Tamamen Katılıyorum”, öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin ise genellikle “Katılıyorum” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir. Kazanım boyutunun 1. maddesinin programın işlevsellik özelliği ile ilişkisi göz önüne alındığında öğrenciler, öğretmenler ve maarif müfettişi/okul idarecileri Fen Bilimleri dersi ders programının işlevsel, işe yarar, fonksiyonel, gerçek yaşamda yeri olan kazanımlardan oluştuğunu düşünmektedir. Ankete katılanların görüşlerine göre, yapılan program değerlendirme çalışmalarının, Fen Bilimleri dersine ait kazanımları işe yarar ve işlevsel hale getirmede etkili olduğu

söylenbilir. Ercan ve Altun'un (2005) yaptığı araştırmada da öğretmenler, öğrencilerin fen ve teknoloji ile günlük yaşamı ilişkilendirebildiğini belirtmektedir.

Öğrencilere uygulanan anketin Fen Bilimleri dersine ait kısmında kazanım boyutunda yer alan 2. maddede *“Bu derste öğrendiklerimi ülkemizin başka yerlerinde yaşayan yaşlıtlarım da öğrenmektedir”* ifadesi bulunmaktadır. Öğretmenlere ve maarif müfettişi/okul idarecilerine uygulanan anketlerde aynı maddede *“Programda yer alan kazanımlar ülkenin her yerinde aynıdır”* ifadesi yer almaktadır. Bu ifadeler eğitim programının çerçeve olma özelliği ile ilişkilendirilebilir. Yanıtlara göre Fen Bilimleri dersi için kazanım boyutundaki 2. maddede en yüksek puan alanlar öğrencilerdir (\bar{X} =4.07, ss=1.10) (Tablo 29). Onları öğretmenler (\bar{X} =3.75, ss=1.03) (Tablo 116) ve maarif müfettişi/okul idarecileri (\bar{X} =3.55, ss=1.15) (Tablo 144) takip etmektedir. Ortalamalara göre Fen Bilimleri dersi için kazanım boyutunun 2. maddesini öğrencilerin, öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin genellikle *“Katılıyorum”* şeklinde yanıtladıkları görülmektedir. Buna göre ankete katılanlar Fen Bilimleri ders programındaki kazanımların, yalnızca tek bir okulda ya da bulunduğu ilde değil, Türkiye'nin her yerinde geçerli olduğunu düşünmektedir. Katılımcıların yanıtları göz önüne alındığında, Türkiye'de yapılan program değerlendirme çalışmalarının, Fen Bilimleri dersine ait kazanımları ve öğretilmek istenenleri ülkenin tamamı için geçerli kılmada yeterince etkili olduğu ifade edilebilir.

Öğrencilerle yapılan anket çalışmasının kazanım boyutunda yer alan *“Bu derste öğretilmek istenenler, benim ve arkadaşlarımla ihtiyaçlarına ve yaşadığımız yerin özelliklerine uygundur”* ifadesi 3. maddeyi oluşturmaktadır. Öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin anketinde kazanım boyutunun 3. maddesinde *“Kazanımlar, öğrencilerin özelliklerine ve eğitim koşullarına uygun hale getirilebilecek/getirebileceğim şekilde esnektir”* ifadesi yer almaktadır. Bu ifadeler eğitim programının esneklik özelliği ile ilişkilidir. Yanıtlara göre Fen Bilimleri dersi için kazanım boyutundaki 3. maddede en yüksek puan alanlar öğrencilerdir (\bar{X} =4.09, ss=1.03) (Tablo 29). Onları öğretmenler (\bar{X} =3.26, ss=1.04) (Tablo 116) ve maarif müfettişi/okul idarecileri (\bar{X} =3.23, ss=1.12) (Tablo 144) izlemektedir. Ortalamalara göre Fen Bilimleri dersi için kazanım boyutunun 3. maddesini öğrencilerin genellikle *“Katılıyorum”*, öğretmenler ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin ise çoğunlukla *“Kararsızım”* şeklinde yanıtladıkları görülmektedir. Buna göre öğrenciler, Fen

Bilimleri dersine ait kazanımların, kendi ihtiyaçlarına, özelliklerine, bireysel farklılıklarına ve yaşadıkları çevrenin koşullarına göre belirlendiğini düşünmektedir. Öğretmenler ve maarif müfettişi/okul idarecileri ise söz konusu kazanımların öğrencilerin özelliklerine ve eğitim koşullarına göre değiştirilebileceği konusunda kararsızdır. Buna göre öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin görüşleri dikkate alındığında, Türkiye’de yapılan program değerlendirme çalışmalarının, Fen Bilimleri dersine ait kazanımlara esneklik kazandırmada yeterince etkili olamadığı söylenebilir. Bu görüşe paralel olarak, Doğan (2010) tarafından yapılan bir araştırmada da öğretmenler Fen Bilimleri kazanımlarının bakanlık tarafından belirlenerek okullara gönderildiğini, öğrencilerle belirlenmesinin mümkün olmadığını düşünmektedir. Araştırmada, bu durumun yapılandırmacı yaklaşımla çeliştiği de ifade edilmektedir. Oysa Gömleksiz ve Bulut’un (2007) da belirttiği gibi Fen Bilimleri kazanımları değişen şartlara ayak uyduracak şekilde esnek olmalıdır, güncel teknolojiler ışığında öğretmenler tarafından yeniden yorumlanabilmelidir.

Öğrencilerle yapılan anket çalışmasının kazanım boyutunda yer alan 4. madde *“Bu derste öğretilmek istenenler, ülkemizin toplumsal ve kültürel yapısına uygundur”* ifadesidir. Öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin anketinde kazanım boyutunun 4. maddesinde *“Kazanımlar Milli Eğitim’in amaçlarına/genel amaçlarına uygundur”* ifadesi yer almaktadır. Bu ifadeler eğitim programının toplumsal değerlere uygun olma özelliği ile ilişkilendirilebilir. Yanıtlara göre Fen Bilimleri dersi için kazanım boyutundaki 4.maddede en yüksek puan alanlar öğrencilerdir ($\bar{X}=4.02$, $ss=1.13$) (Tablo 29). Onları maarif müfettişi/okul idarecileri ($\bar{X}=4.00$, $ss=.86$) (Tablo 144) ve öğretmenler ($\bar{X}=3.78$, $ss=.92$) (Tablo 116) izlemektedir. Ortalamalara göre öğrencilerin, öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin 4. maddeyi genellikle *“Katılıyorum”* şeklinde yanıtladıkları görülmektedir. Buna göre ankete katılanlar, Fen Bilimleri dersine ait kazanımların, Milli Eğitim’in amaçlarına toplumun benimsediği milli ve manevi değerlere uygun olduğunu düşünmektedir. Ankete katılanların görüşleri göz önüne alındığında, Türkiye’de yapılan program değerlendirme çalışmalarının, Fen Bilimleri kazanımlarını toplumsal değerlerle bağdaştırmada etkili olduğu söylenebilir.

Öğrencilerle yapılan anket çalışmasının kazanım boyutunda yer alan *“Bu derste ne öğrenmem gerektiğini açık ve anlaşılır şekilde ifade edebiliyorum”* ifadesi

5. maddeyi oluşturmaktadır. Öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin anketinde kazanım boyutunun 5. maddesinde “*Kazanımları gerçekleştirmek maliyetlidir*” ifadesi yer almaktadır. Bu ifadeler eğitim programının uygulanabilir ve uygulayıcılara yardımcı olma özelliği ile ilişkilendirilebilir. Yanıtlara göre Fen Bilimleri dersi için kazanım boyutundaki 5. maddede en yüksek puan alanlar öğrencilerdir ($\bar{X}=4.05$, $ss=1.11$) (Tablo 29). Onları öğretmenler ($\bar{X}=3.49$, $ss=1.11$) (Tablo 116) ve maarif müfettişi/okul idarecileri ($\bar{X}=3.13$, $ss=1.15$) (Tablo 144) izlemektedir. Ortalamalara göre ankete katılan öğrencilerin ve öğretmenlerin 5. maddeyi çoğunlukla “Katılıyorum”, maarif müfettişi/okul idarecilerinin ise “Kararsızım” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir. Buna göre öğrenciler Fen Bilimleri dersine ait kazanımların uygulanabilir olduğunu ve uygulayıcılara yardımcı olduğunu düşünürken maarif müfettişi/okul idarecileri bu konuda kararsızdır. Fen Bilimleri öğretmenleri ise kendi derslerine ait kazanımların uygulanabilirliği ve uygulayıcılara yardımcı olması yönünden olumsuz görüşe sahiptir. Sonuçlar göz önüne alındığında, maarif müfettişi/okul idarecileri ve öğretmenlere göre, yapılan program değerlendirme çalışmalarının, Fen Bilimleri dersi kazanımlarının uygulanabilir olmasında etkisiz ve yetersiz olduğu ifade edilebilir.

Öğrencilerle yapılan anket çalışmasının kazanım boyutunda yer alan 6. madde “*Bu derste ülkemiz için önemli olan Milli bayramlar ve önemli günlerle ilgili konuları da öğrenmemiz isteniyor*” ifadesidir. Öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin anketinde kazanım boyutunun 6. maddesinde “*Kazanımlar belirlenirken ulusal değer taşıyan, değiştirilemez unsurlar göz önüne alınmıştır*” ifadesi bulunmaktadır. Bu ifadeler eğitim programının değişmez ve genel olma özelliği ile ilişkilendirilebilir. Yanıtlara göre Fen Bilimleri dersi için kazanım boyutundaki 6. maddede en yüksek puan alanlar maarif müfettişi/okul idarecileridir ($\bar{X}=3.65$, $ss=1.14$) (Tablo 144). Onları öğrenciler ($\bar{X}=3.34$, $ss=1.38$) (Tablo 29) ve öğretmenler ($\bar{X}=3.24$, $ss=1.22$) (Tablo 116) izlemektedir. Ortalamalara göre maarif müfettişi/okul idarecilerinin 6. maddeyi genellikle “Katılıyorum”, öğrencilerin ve öğretmenlerin ise “Kararsızım” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir. Buna göre ankete katılan maarif müfettişi/okul idarecileri Fen Bilimleri dersine ait kazanımların, Milli bayramlar gibi tüm öğrenciler için geçerli olan değişmez konuları da kapsadığını düşünürken öğrenciler ve Fen Bilimleri öğretmenleri bu konuda kararsızdır. Ankete katılanların

öğrencilerin ve Fen Bilimleri öğretmenlerinin görüşleri göz önüne alındığında, Türkiye’de yapılan program değerlendirme çalışmalarının, Fen Bilimleri dersi kazanımlarının değişmez ve genel unsurları içermesinde etkili olamadığı söylenebilir.

Öğrencilerle yapılan anket çalışmasının kazanım boyutunda yer alan “*Bu derste bilimsel ve gerçek bilgileri öğrenmemiz isteniyor*” ifadesi 7. maddeyi oluşturmaktadır. Öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin anketinde kazanım boyutunun 7. maddesinde “*Kazanımlar bilimsel çalışmalar sonucunda belirlenmiştir*” ifadesi bulunmaktadır. Bu ifadeler eğitim programının bilimsellik özelliği ile ilişkilendirilebilir. Yanıtlara göre Fen Bilimleri dersi için kazanım boyutundaki 7. maddede en yüksek puan alanlar öğrencilerdir ($\bar{X}=4.10$, $ss=1.14$) (Tablo 29). Onları maarif müfettişi/okul idarecileri ($\bar{X}=3.71$, $ss=.94$) (Tablo 144) ve öğretmenler ($\bar{X}=3.35$, $ss=1.05$) (Tablo 116) izlemektedir. Ortalamalara göre öğrencilerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin çoğu 7. maddeyi “Katılıyorum” şeklinde yanıtlarken öğretmenlerin genellikle “Kararsızım” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir. Buna göre öğrenciler ve maarif müfettişi/okul idarecileri Fen Bilimleri kazanımlarının bilimsel bilgilerden oluştuğunu ya da bilimsel çalışmalarla belirlendiğini düşünürken öğretmenler Fen Bilimleri kazanımlarının bilimsel bir süreç sonucunda belirlendiği konusunda kararsızdır. Ankete katılan öğretmenlerin görüşleri dikkate alındığında, yapılan program değerlendirme çalışmalarının, Fen Bilimleri dersi kazanımlarının bilimselliğine yeterince katkı sağlayamadığı ifade edilebilir.

Öğrencilerle yapılan anket çalışmasının kazanım boyutunda yer alan 8. madde “*Bu derste geçerliği olmayan, eski bilgileri de öğreniyorum*” ifadesinden oluşmaktadır. Öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin anketinde kazanım boyutunun 8. maddesinde “*Kazanımlar güncel bilgi birikimiyle uyumludur ve gelişime açık yapıdadır*” ifadesi bulunmaktadır. Bu ifadeler eğitim programının yenilenebilir (dinamik) olma özelliği ile ilişkilidir. Yanıtlara göre Fen Bilimleri dersi için kazanım boyutundaki 8. maddede en yüksek puan alanlar maarif müfettişi/okul idarecileridir ($\bar{X}=3.58$, $ss=.89$) (Tablo 144) Onları öğretmenler ($\bar{X}=3.45$, $ss=1.03$) (Tablo 116) ve öğrenciler ($\bar{X}=2.70$, $ss=1.35$) (Tablo 29) izlemektedir. Ortalamalara göre öğrencilerin çoğu 8. maddeyi “Kararsızım” şeklinde yanıtlarken öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin genellikle “Katılıyorum” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir. Buna göre öğrenciler Fen Bilimleri dersine ait kazanımların güncel ve

günümüz şartlarına uygun olduğu konusunda kararsızken öğretmenler ve maarif müfettişi/okul idarecileri Fen Bilimleri ders programının günümüz şartlarına uygun, yeni bilgileri öğretmeyi amaçladığını düşünmektedir. Öğrencilerin görüşleri göz önüne alındığında, Türkiye’de yapılan program değerlendirme çalışmalarının, Fen Bilimleri dersine ait kazanımların geçerliği, güncelliği ve dinamikliğine yeterince katkı sağlayamadığı söylenebilir.

Araştırmanın sonucu olarak, öğrencilerin Fen Bilimleri ders programının kazanım boyutuna ait program değerlendirme ile ilgili problemlerinin sınıf düzeyine göre farklılaştığı görülmektedir (Tablo 31) Kazanımlarla ilgili maddelerde 5. sınıf ile 6. sınıf arasında 5. sınıf lehine, 5. sınıf ile 7. sınıf arasında 5. sınıf lehine, 5. sınıf ile 8. sınıf arasında 5. sınıf lehine anlamlı farklılık görülmektedir (Tablo 32). Elde edilen sonuçlardan öğrencilerin sınıf düzeyinin, Fen Bilimleri kazanımlarına ait program değerlendirme ile ilgili problemlerini etkilediği görülmektedir. Buna göre kazanımlarla ilgili maddelerde 5. sınıf öğrencilerinin diğer sınıf düzeyindekilere göre daha olumlu tutum sergiledikleri söylenebilir. Bu farklılığın sebebi özellikle 5. öğrencilerinin eleştirel düşünme, yorumlama gibi soyut düşünme becerilerinin henüz yeterince gelişmemiş olması olabilir. Ankette yer alan kazanımla ilgili maddeler kazanımların işlevselliği, çerçeve olması, esnekliği, toplumsal yapıya uygunluğu, uygulanabilirliği, değişmez ve genel olması, bilimselliği ve dinamik olması ile ilişkilidir. Bu durumda 5.sınıf öğrencileri diğer sınıflara göre Fen Bilimleri kazanımlarının daha işlevsel, çerçeve olabilecek yapıda, esnek, toplumsal yapıya uygun, uygulanabilir, değişmez ve genel, bilimsel ve dinamik olduğunu düşünmektedir. Başka bir ifadeyle 6.,7.,8. sınıflardaki öğrenciler 5. sınıftaki öğrencilere göre Fen Bilimleri kazanımlarıyla ilgili daha olumsuz düşüncelere sahiptir. Bu durum Fen Bilimleri ders programının kazanım boyutu ile ilgili yapılan program değerlendirme çalışmalarının sınıf düzeyi arttıkça öğrencilere daha olumsuz şekilde yansdığı şeklinde yorumlanabilir.

Araştırma sonucunda, öğretmenler ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin Fen Bilimleri ders programının kazanım boyutuna ait program değerlendirme ile ilgili problemlerinde kıdeme göre anlamlı farklılık görülmemektedir (Tablo 118 ve 146). Buna göre öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin kıdemi Fen Bilimleri kazanımlarına ait program değerlendirme ile ilgili problemlerini etkilememektedir.

5.3.2. Fen Bilimleri Ders Programının İçerik Boyutuna Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemler ve Problemlerin Sınıf Düzeyi ve Kıdem Değişkenine Göre Tartışma ve Yorumu

Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarından öğrencilere uygulanan anketin programın içerik boyutuyla ilgili olan 1. maddesinde *“Bu derste öğrendiklerimi günlük hayatta kullanamıyorum”* ifadesi yer almaktadır. Öğretmenlere ve maarif müfettişi/okul idarecilerine uygulanan anketin içerik boyutunun 1. maddesinde *“Konular öğrencilerin günlük hayatta kullanamayacağı ezber/kitabi bilgiler içermektedir”* ifadesi yer almaktadır. Bu ifadeler eğitim programının işlevsellik özelliği ile ilişkilidir. Anketlerin Fen Bilimleri dersine ait kısmında programın içerik boyutunun 1. maddesinde maarif müfettişi/okul idarecileri en yüksek ortalamaya ($\bar{X}=3.00$, $ss=1.10$) (Tablo 144) sahipken onları öğrenciler ($\bar{X}=3.01$, $ss=1.48$) (Tablo 29) ve öğretmenler ($\bar{X}=3.05$, $ss=1.09$) (Tablo 116) izlemektedir. Buna göre öğrencilerin, öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin 1. maddeyi genellikle *“Kararsızım”* şeklinde yanıtladıkları görülmektedir. Anketin içerik kısmının 1. maddesinin programın işlevsellik özelliği ile ilişkisi göz önüne alındığında öğrenciler, öğretmenler ve maarif müfettişi/okul idarecileri Fen Bilimleri dersi ders programının içeriğinin işlevsel, işe yarayan, fonksiyonel, gerçek yaşamda yeri olan bilgilerden oluştuğu konusunda kararsızdır. Öğrenciler, öğretmenler ve maarif müfettişi/okul idarecileri Fen Bilimleri dersine ait kazanımların ise işlevsel olduğunu düşünmektedir. Bu durum, Fen Bilimleri dersinin kazanımları ile içeriği arasında işlevsellik açısından uyumsuzluk olduğunu göstermektedir. Gömleksiz ve Bulut (2007) yapmış oldukları araştırmada, içerik belirlenirken bilgilerin öğrencilerin işine yarayacak ve günlük hayatta kullanılabilecek özellikte olması gerektiğini belirtmektedir. Ankete katılan öğrencilerin, öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin görüşleri göz önüne alındığında, yapılan program değerlendirme çalışmalarının, Fen Bilimleri dersine ait içeriği işe yarar ve işlevsel hale getirmede yeterince etkili olamadığı söylenebilir.

Öğrencilere uygulanan anketin içerik boyutunda yer alan 2. madde *“Şu anda okuduğum okuldan başka bir okula da gitsem bu derste yine benzer bilgileri öğrenirim”* ifadesidir. Öğretmenlere ve maarif müfettişi/okul idarecilerine uygulanan anketin içerik boyutunun 2. maddesinde *“Programda yer alan içeriğin ana hatları ülkenin her yerinde aynıdır”* ifadesi yer almaktadır. Bu ifadeler eğitim programının

çerçeve program özelliği ile ilişkilendirilebilir. Yanıtlara göre Fen Bilimleri dersi için içerik boyutundaki 2. maddede en yüksek puan alanlar öğrencilerdir ($\bar{X}=3.94$, $ss=1.23$) (Tablo 29). Onları öğretmenler ($\bar{X}=3.72$, $ss=.91$) (Tablo 116) ve maarif müfettişi/okul idarecileri ($\bar{X}=3.71$, $ss=1.16$) (Tablo 144) izlemektedir Buna göre öğrencilerin, öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerininin 2. maddeyi genellikle “Katılıyorum” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir. Buna göre ankete katılanlar, Fen Bilimleri ders programının içeriğinin, yalnızca tek bir okulda ya da bulunduğu ilde değil, Türkiye’nin her yerinde geçerli olduğunu düşünmektedir. Öğrenciler, öğretmenler ve maarif müfettişi/okul idarecileri Fen Bilimleri kazanımları için de benzer görüşe sahiptir. Bu durum, Fen Bilimleri kazanımları ile içeriği arasında programın çerçeve olma özelliği açısından bir uyum olduğunu göstermektedir. Bu görüşle birlikte Türkiye’de yapılan program değerlendirme çalışmalarının, Fen Bilimleri ders programının içeriğini ülkenin tamamı için geçerli kılmada etkili olduğu ifade edilebilir.

Öğrencilerle yapılan anket çalışmasının içerik boyutunda yer alan “*Bu derste, benim ve arkadaşlarımın ihtiyaçlarına ve yaşadığımız yerin özelliklerine uygun bilgiler öğreniyorum*” ifadesi 3. maddeyi oluşturmaktadır. Öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerininin anketinde içerik boyutunun 3. maddesinde “*İçeriğe, öğrencilerin özelliklerine ve eğitim koşullarına göre farklı konular eklenebilmektedir*” ifadesi yer almaktadır. Bu ifadeler eğitim programının esneklik özelliği ile ilişkilidir. Yanıtlara göre Fen Bilimleri dersi için içerik boyutundaki 3. maddede en yüksek puan alanlar öğrencilerdir ($\bar{X}=3.86$, $ss=1.26$) (Tablo 29). Onları maarif müfettişi/okul idarecileri ($\bar{X}=3.29$, $ss=1.27$) (Tablo 144) ve öğretmenler ($\bar{X}=3.11$, $ss=1.13$) (Tablo 116) izlemektedir. Ortalamalara göre Fen Bilimleri dersi için içerik boyutunun 3. maddesini öğrencilerin genellikle “Katılıyorum”, öğretmenler ve maarif müfettişi/okul idarecilerininin ise çoğunlukla “Kararsızım” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir. Buna göre öğrenciler, Fen Bilimleri dersine ait konuların, kendi ihtiyaçlarına, özelliklerine, bireysel farklılıklarına ve yaşadıkları çevrenin koşullarına göre belirlendiğini düşünmektedir. Öğretmenler ve maarif müfettişi/okul idarecileri ise söz konusu içeriğin öğrencilerin özelliklerine ve eğitim koşullarına göre değiştirilebileceği konusunda kararsızdır. Öğrenciler, öğretmenler ve maarif müfettişi/okul idarecileri Fen Bilimleri dersinin kazanımları için de benzer görüşe

sahiptir. Bu durum Fen Bilimleri konularındaki esneklik ile ilgili sorunların kazanımlardan kaynaklanabileceğini göstermektedir. Öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin görüşleri dikkate alındığında, Türkiye’de yapılan program değerlendirme çalışmalarının, Fen Bilimleri dersine ait içeriğe esneklik kazandırmada yeterince etkili olmadığını söyleyebiliriz. Bu görüşe paralel olarak öğretmenlerle yapılan bir araştırmada öğretmenler, Fen Bilimleri konularının bakanlık tarafından belirlendiğini, bu yüzden konuları öğrencilerle belirlemenin mümkün olmadığını ve konuların öğrencilerle belirlenmesinin bilgilerin tam olarak verilmesini engelleyeceğini ifade etmektedir (Doğan, 2010). Gömleksiz ve Bulut (2007) da benzer şekilde Fen Bilimleri içeriğinin öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerine göre yeniden düzenlenebileceğini vurgulamaktadır.

Öğrencilerle yapılan anket çalışmasının içerik boyutunda yer alan 4. madde “*Bu derste öğrendiklerim ülkemizin toplumsal ve kültürel yapısına uygundur*” ifadesidir. Öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin anketinde içerik boyutunun 4. maddesinde “*Konular Milli Eğitim’in amaçlarıyla ve toplumsal yapıyla uyumludur*” ifadesi yer almaktadır. Bu ifadeler eğitim programının toplumsal değerlere uygun olma özelliği ile ilişkilendirilebilir. Yanıtlara göre Fen Bilimleri dersi için içerik boyutundaki 4. maddede en yüksek puan alanlar öğrencilerdir ($\bar{X} = 3.92$, $ss=1.20$) (Tablo 29). Onları maarif müfettişi/okul idarecileri ($\bar{X} = 3.71$, $ss=.97$) (Tablo 144) ve öğretmenler ($\bar{X} = 3.62$, $ss=.88$) (Tablo 116) izlemektedir. Ortalamalara göre öğrencilerin, öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin 4. maddeyi genellikle “Katılıyorum” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir. Buna göre ankete katılanlar, Fen Bilimleri dersine ait konuların, Milli Eğitim’in amaçlarına toplumun benimsediği milli ve manevi değerlere uygun olduğunu düşünmektedir. Öğrenciler, öğretmenler ve maarif müfettişi/okul idarecileri Fen Bilimleri dersinin kazanımları için de benzer görüşe sahiptir. Bu durum Fen Bilimleri dersinin kazanımları ile konularının, programın toplumsal değerlere uygun olma özelliği açısından birbiriyle uyumlu olduğunu göstermektedir. Ankete katılan öğrenci, öğretmen ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin görüşlerine göre, Türkiye’de yapılan program değerlendirme çalışmalarının, Fen Bilimleri dersine ait içeriği toplumsal değerlerle bağdaştırmada etkili olduğu söyleyebiliriz.

Öğrencilerle yapılan anket çalışmasının içerik boyutunda yer alan “*Bu derste öğrendiğim konular açık ve anlaşılır bilgilerden oluşmaktadır*” ifadesi 5. maddeyi oluşturmaktadır. Öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin anketinde içerik boyutunun 5. maddesinde “*Program, öğrencilere aktarılması maliyetli olan konuları içermektedir*” ifadesi yer almaktadır. Bu ifadeler eğitim programının uygulanabilir ve uygulayıcılara yardımcı olma özelliği ile ilişkilendirilebilir. Yanıtlara göre Fen Bilimleri dersi için içerik boyutundaki 5. maddede en yüksek puan alanlar öğrencilerdir ($\bar{X}=4.33$, $ss=.98$) (Tablo 29). Onları öğretmenler ($\bar{X}=3.47$, $ss=1.10$) (Tablo 116) ve maarif müfettişi/okul idarecileri ($\bar{X}=3.19$, $ss=1.01$) (Tablo 144) izlemektedir. Ortalamalara göre 5. maddeyi, öğrenciler daha çok “Tamamen Katılıyorum”, öğretmenler çoğunlukla “Katılıyorum” şeklinde yanıtlarken maarif müfettişi/okul idarecilerinin çoğunun “Kararsızım” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir. Buna göre ankete katılan öğretmenler, Fen Bilimleri dersine ait konuların yeterince uygulanabilir olmadığı ve uygulayıcılara yardımcı olma konusunda yetersiz olduğu görüşünderken maarif müfettişi/okul idarecileri bu konuda kararsızdır. Öğrenciler ise Fen Bilimleri içeriğinin uygulanabilir olduğu ve uygulayıcılara yardımcı olduğu görüşündedir. Öğrenciler, öğretmenler ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin görüşleri Fen Bilimleri kazanımlarına ilişkin görüşleri ile paralellik göstermektedir. Bu durumda, kazanımların uygulanması ile ilgili sorunların içeriği de etkilediği söylenebilir. Ankete katılan öğretmen ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin görüşlerine göre, yapılan program değerlendirme çalışmalarının, Fen Bilimleri dersi konularının uygulanabilir olmasında etkisiz ve yetersiz olduğu ifade edilebilir. Bu görüşe paralel olarak, Kaptan’ın (2005) araştırmasında programın kapsamının yoğun ve ünite sayısının fazla olduğu ifade edilmektedir. Bu durum, içeriğin uygulanabilirliğini olumsuz etkileyebilir. Bu görüşün tersi olarak, Ercan ve Altun’un (2005), yaptığı çalışmada ise öğretmenler Fen ve Teknoloji dersinin içeriğinde eski programa göre gözle görülür bir azalma olduğunu belirtmektedir.

Öğrencilerle yapılan anket çalışmasının içerik boyutunda yer alan 6. madde “*Bu derste ülkemiz için önemli olan Milli bayramlar ve önemli günlerle ilgili konuları da öğreniyorum*” ifadesidir. Öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin anketinde içerik boyutunun 6. maddesinde “*İçerikte ulusal değer taşıyan, değiştirilemez unsurlara yer verilmiştir*” ifadesi bulunmaktadır. Bu ifadeler eğitim programının değişmez ve genel olma özelliği ile ilişkilendirilebilir. Yanıtlara göre Fen

Bilimleri dersi için içerik boyutundaki 6. maddede en yüksek puan alanlar maarif müfettişi/okul idarecidir ($\bar{X}=3.65$, $ss=1.08$) (Tablo 144). Onları öğretmenler ($\bar{X}=3.29$, $ss=1.08$) (Tablo 116) ve öğrenciler ($\bar{X}=3.27$, $ss=1.41$) (Tablo 29) izlemektedir. Ortalamalara göre maarif müfettişi/okul idarecilerinin 6. maddeyi genellikle “Katılıyorum” şeklinde yanıtladıkları, öğrencilerin ve öğretmenlerin ise “Kararsızım” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir. Buna göre ankete katılan maarif müfettişi/okul idarecileri, Fen Bilimleri dersine ait konuların, Milli bayramlar gibi tüm öğrenciler için geçerli olan değişmez konuları da kapsadığını düşünmekteyken öğrenciler ve öğretmenler bu konuda kararsızdır. Öğrenciler, öğretmenler ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin görüşleri Fen Bilimleri dersinin kazanımları için de geçerlidir. Bu durum, içerikteki sorunun kazanımlardan kaynaklanabileceğini göstermektedir. Fen Bilimleri öğretmenlerinin ve öğrencilerin görüşleri göz önüne alındığında, Türkiye’de yapılan program değerlendirme çalışmalarının, Fen Bilimleri dersine ait içeriğin değişmez ve genel unsurları içermesinde yeterince etkili olamadığı söylenebilir.

Öğrencilerle yapılan anket çalışmasının içerik boyutunda yer alan 7. madde “*Bu derste öğrendiğim konular bilimsel kaynaklara dayanmaktadır*” ifadesi 7. maddeyi oluşturmaktadır. Öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin anketinde içerik boyutunun 7. maddesinde “*İçerik, bilimsel bilgiler içermekte, araştırma ve bulgulara dayanmaktadır*” ifadesi bulunmaktadır. Bu ifadeler eğitim programının bilimsellik özelliği ile ilişkilendirilebilir. Yanıtlara göre Fen Bilimleri dersi için içerik boyutundaki 7. maddede en yüksek puan alanlar öğrencilerdir ($\bar{X}=4.11$, $ss=1.10$) (Tablo 29). Onları öğretmenler ($\bar{X}=3.62$, $ss=.89$) (Tablo 116) ve maarif müfettişi/okul idarecileri ($\bar{X}=3.61$, $ss=1.15$) (Tablo 144) izlemektedir. Ortalamalara göre öğrencilerin, öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin çoğunun 7. maddeyi “Katılıyorum” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir. Buna göre öğrenciler, öğretmenler ve maarif müfettişi/okul idarecileri Fen Bilimleri konularının bilimsel bilgilerden oluştuğunu ya da bilimsel çalışmalarla belirlendiğini düşünmektedir. Öğrenciler ve maarif müfettişi/okul idarecileri Fen Bilimleri dersinin kazanımları için de benzer görüşe sahiptir. Öğretmenler ise Fen Bilimleri kazanımlarının bilimselliği konusunda kararsızdır. Bu durum öğretmenlere göre, Fen Bilimleri dersinin kazanımları ile konularının, programın bilimsellik özelliği açısından birbiriyle uyumlu olmadığını göstermektedir. Ankete katılanların görüşleri dikkate

alındığında, yapılan program değerlendirme çalışmalarının, Fen Bilimleri ders programının içerik boyutunun bilimselliğine olumlu katkı sağladığı ifade edilebilir.

Öğrencilerle yapılan anket çalışmasının içerik boyutunda yer alan 8. madde *“Bu derste öğrendiklerim eski bilgiler değil, günümüz şartlarına uygun yeni bilgilerdir”* ifadesinden oluşmaktadır. Öğretmenlerin anketinde içerik boyutunun 8. maddesinde *“İçerik yeni bilgilere açık olup güncel konuların eklenmesine imkan tanımaktadır”* ifadesi bulunurken maarif müfettişi/okul idarecilerinininde *“Konular sürekli güncellenebilir yapıdadır”* ifadesi yer almaktadır. Bu ifadeler eğitim programının yenilenebilir (dinamik) olma özelliği ile ilişkilidir. Yanıtlara göre Fen Bilimleri dersinin içerik boyutundaki 8. maddede en yüksek puan alanlar öğrencilerdir ($\bar{X}=3.90$, $ss=1.26$) (Tablo 29). Onları maarif müfettişi/okul idarecileri ($\bar{X}=3.58$, $ss=.99$) (Tablo 144) ve öğretmenler ($\bar{X}=3.40$, $ss=1.07$) (Tablo 116) izlemektedir. Ortalamalara göre öğrencilerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin çoğu 8. maddeyi *“Katılıyorum”* şeklinde yanıtlarken öğretmenlerin genellikle *“Kararsızım”* şeklinde yanıtladıkları görülmektedir. Buna göre öğretmenler Fen Bilimleri dersine ait konuların güncel ve günümüz şartlarına uygun olduğu konusunda kararsızken öğrenciler ve maarif müfettişi/okul idarecileri, Fen Bilimleri konularının günümüz şartlarına uygun, yeni bilgilerden oluştuğunu düşünmektedir. Öğrenciler Fen Bilimleri kazanımlarının dinamikliği konusunda kararsızken Fen Bilimleri dersine ait içeriğin dinamik olduğunu düşünmektedir. Maarif müfettişi/okul idarecileri, Fen Bilimleri kazanımlarının ve içeriğinin yenilenebilir ve dinamik olduğunu düşünürken, Fen Bilimleri öğretmenleri yalnızca kazanımların dinamik olduğunu düşünmekte içeriğin dinamikliği konusunda kararsız kalmaktadır. Bu durum, Fen Bilimleri ders programında kazanımlar ile içerik arasında dinamiklik açısından bir uyum sorunu olduğunu göstermektedir. Katılımcılardan özellikle öğretmenlerin görüşleri göz önüne alındığında, Türkiye’de yapılan program değerlendirme çalışmalarının, Fen Bilimleri dersine ait konuların dinamikliğine ve güncelliğine yeterince katkı sağlayamadığı söylenebilir.

Araştırmanın sonucu olarak, öğrencilerin Fen Bilimleri ders programının içerik boyutuna ait program değerlendirme ile ilgili problemlerinin sınıf düzeyine göre farklılaştığı görülmektedir (Tablo 31) Fen Bilimleri dersine ait içerikle ilgili maddelerde 5. sınıf ile 6. sınıf arasında 5. sınıf lehine, 5. sınıf ile 7. sınıf arasında 5.

sınıf lehine, 5. sınıf ile 8. sınıf arasında 5. sınıf lehine, 7. sınıf ile 8. sınıf arasında 7. sınıf lehine anlamlı farklılık görülmektedir (Tablo 33). Elde edilen sonuçlardan öğrencilerin sınıf düzeyinin, Fen Bilimleri ders programının içerik boyutuna ait program değerlendirme ile ilgili problemlerini etkilediği görülmektedir. Buna göre içerikle ilgili maddelerde 5. sınıf öğrencilerinin diğer sınıf düzeyindekilere göre, 7. sınıf öğrencilerinin de 8. sınıf öğrencilerine göre daha olumlu tutum sergiledikleri söylenebilir. Bu farklılığın sebebi özellikle 5. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme, yorumlama gibi soyut düşünme becerilerinin henüz yeterince gelişmemiş olması olabilir. Ankette yer alan içerikle ilgili maddeler konuların işlevselliği, çerçeve olması, esnekliği, toplumsal yapıya uygunluğu, uygulanabilirliği, değişmez ve genel olması, bilimselliği ve dinamik olması ile ilişkilidir. Bu durumda 5. sınıf öğrencileri diğer sınıflara göre, 7. sınıf öğrencileri de 8. sınıflara göre Fen Bilimleri konularının daha işlevsel, çerçeve olabilecek yapıda, esnek, toplumsal yapıya uygun, uygulanabilir, değişmez ve genel, bilimsel ve dinamik olduğunu düşünmektedir. Başka bir ifadeyle üst sınıflardaki öğrenciler kendilerinden daha düşük sınıflardaki öğrencilere göre Fen Bilimleri konularıyla ilgili daha olumsuz düşüncelere sahiptir. Bu durum Fen Bilimleri ders programının içerik boyutu ile ilgili yapılan program değerlendirme çalışmalarının sınıf düzeyi arttıkça öğrencilere daha olumsuz şekilde yansıdığını göstermektedir.

Araştırma sonucunda, maarif müfettişi/okul idarecilerinin Fen Bilimleri ders programının içerik boyutuna ait program değerlendirme ile ilgili problemlerinde kıdeme göre anlamlı farklılık görülmezken, Fen Bilimleri öğretmenlerinin içerik boyutuyla ilgili problemlerinde 16-25 yıl kıdeme sahip öğretmenler ile 26 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler arasında 16-25 yıl kıdemi olan öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık vardır (Tablo 119 ve 146). Buna göre maarif müfettişi/okul idarecilerinin kıdemi Fen Bilimleri konularına ait program değerlendirme ile ilgili problemlerini etkilememektedir. Fen bilimleri öğretmenlerinin kıdemi ise bu dersin konularına ait program değerlendirme ile ilgili problemlerini etkilemektedir. Fen bilimleri dersinin içerik boyutundaki problemlerin öğretmenlerin kıdemi arttıkça artış gösterdiği söylenebilir.

5.3.3. Fen Bilimleri Ders Programının *Öğrenme-Öğretme Süreci* Boyutuna Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemler ve Problemlerin Sınıf Düzeyi ve Kıdem Değişkenine Göre Tartışma ve Yorumu

Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarından öğrencilere uygulanan anketin programın öğrenme-öğretme süreci boyutuyla ilgili olan 1. maddesinde “*Bu derste yaptığım etkinlikleri okul dışında günlük hayatta da yapabiliyorum*” ifadesi yer almaktadır. Öğretmenlere ve maarif müfettişi/okul idarecilerine uygulanan anketin öğrenme-öğretme süreci boyutunun 1. maddesinde “*Programdaki etkinlikler günlük hayatta öğrencilerin işine yarayacak bilgileri sunmaktadır*” ifadesi yer almaktadır. Bu ifadeler eğitim programının işlevsellik özelliği ile ilişkilidir. Anketlerin Fen Bilimleri dersine ait kısmında programın öğrenme-öğretme süreci boyutunun 1. maddesinde öğrenciler en yüksek ortalamaya ($\bar{X}=4.04$, $ss=1.18$) (Tablo 29) sahipken onları maarif müfettişi/okul idarecileri ($\bar{X}=3.48$, $ss=1.12$) (Tablo 144) ve öğretmenler ($\bar{X}=3.46$, $ss=1.04$) (Tablo 116) izlemektedir. Buna göre öğrencilerin, öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin 1.maddeyi genellikle “Katılıyorum” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir. Anketin öğrenme-öğretme süreci boyutunun 1. maddesinin programın işlevsellik özelliği ile ilişkisi göz önüne alındığında öğrenciler, öğretmenler ve maarif müfettişi/okul idarecileri Fen Bilimleri dersi ders programının öğrenme-öğretme sürecinin işlevsel, işe yarayan, fonksiyonel, gerçek yaşamda yeri olan etkinliklerden oluştuğunu düşünmektedir. Ankete katılan öğrenciler, öğretmenler ve maarif müfettişi/okul idarecileri Fen Bilimleri kazanımlarının da işlevsel olduğunu düşünürken, içeriğin işlevselliği konusunda kararsızdır. İşlevsellik açısından programın boyutları arasındaki bu uyumsuzluğun içerikten kaynaklanabileceği söylenebilir. Ankete katılanların görüşleri göz önüne alındığında, yapılan program değerlendirme çalışmalarının, Fen Bilimleri dersine ait öğrenme-öğretme sürecini işe yarar ve işlevsel hale getirmede etkili olduğu söylenebilir.

Öğrencilere uygulanan anketin öğrenme-öğretme süreci boyutunda yer alan 2. madde “*Başka bir okula da gitsem bu derste yaptığım etkinliklerin yine benzerini ya da aynısını yaparım*” ifadesidir. Öğretmenlere ve maarif müfettişi/okul idarecilerine uygulanan anketin öğrenme-öğretme süreci boyutunun 2. maddesinde “*Programdaki etkinliklerin ana hatları ülkenin her yerinde aynıdır*” ifadesi yer almaktadır. Bu ifadeler eğitim programının çerçeve program özelliği ile ilişkilendirilebilir. Yanıtlara göre Fen Bilimleri dersi için öğrenme-öğretme süreci boyutundaki 2. maddede en yüksek puan alanlar öğrencilerdir ($\bar{X}=3.93$, $ss=1.22$) (Tablo 29). Onları maarif müfettişi/okul idarecileri ($\bar{X}=3.74$, $ss=.93$) (Tablo 144) ve öğretmenler ($\bar{X}=3.70$, $ss=.84$) (Tablo 116) izlemektedir. Buna göre öğrencilerin, öğretmenlerin ve maarif

müfettişi/okul idarecilerinin 2. maddeyi genellikle “Katılıyorum” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir. Buna göre ankete katılanlar, Fen Bilimleri ders programının öğrenme-öğretme sürecinin, yalnızca tek bir okulda ya da bulunduğu ilde değil, Türkiye’nin her yerinde geçerli olduğunu düşünmektedir. Ankete katılanlar, programın kazanım ve içerik boyutları için de benzer görüşlere sahip olduğundan programın çerçeve olma özelliği açısından bu boyutlar arasında bir uyum bulunmaktadır. Buna göre, Türkiye’de yapılan program değerlendirme çalışmalarının, Fen Bilimleri ders programının öğrenme-öğretme sürecini ülkenin tamamı için geçerli kılmada etkili olduğu ifade edilebilir.

Öğrencilerle yapılan anket çalışmasının öğrenme-öğretme süreci boyutunda yer alan “*Öğretmenimiz bu dersi işlerken benim ve arkadaşlarımda ihtiyaçlarına, yaşadığımız yerin özelliklerine uygun etkinlikler seçiyor*” ifadesi 3. maddeyi oluşturmaktadır. Öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin anketinde öğrenme-öğretme süreci boyutunun 3. maddesinde “*Programdaki etkinlikler, öğrencilerin özellikleri ve eğitim koşullarına göre değişiklik gösterebilecek yapıdadır*” ifadesi yer almaktadır. Bu ifadeler eğitim programının esneklik özelliği ile ilişkilidir. Yanıtlara göre Fen Bilimleri dersi için öğrenme-öğretme süreci boyutundaki 3. maddede en yüksek puan alanlar öğrencilerdir ($\bar{X}=3.97$, $ss=1.17$) (Tablo 29). Onları maarif müfettişi/okul idarecileri ($\bar{X}=3.32$, $ss=1.14$) (Tablo 144) ve öğretmenler ($\bar{X}=3.29$, $ss=1.06$) (Tablo 116) izlemektedir. Ortalamalara göre Fen Bilimleri dersi için öğrenme-öğretme süreci boyutunun 3. maddesini öğrencilerin genellikle “Katılıyorum”, öğretmenler ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin ise çoğunlukla “Kararsızım” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir. Buna göre öğrenciler, Fen Bilimleri dersindeki etkinliklerin, kendi ihtiyaçlarına, özelliklerine, bireysel farklılıklarına ve yaşadıkları çevrenin koşullarına göre belirlendiğini düşünmektedir. Öğretmenler ve maarif müfettişi/okul idarecileri ise söz konusu etkinliklerin öğrencilerin özelliklerine ve eğitim koşullarına göre değiştirilebileceği konusunda kararsızdır. Öğrenciler, öğretmenler ve maarif müfettişi/okul idarecileri Fen Bilimleri dersinin kazanımları ve içeriği için de benzer görüşlere sahiptir. Bu durum Fen Bilimleri dersinin öğrenme-öğretme sürecindeki esneklik ile ilgili sorunların kazanımlardan ve içerikten kaynaklanabileceğini göstermektedir. Öğretmen ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin görüşleri dikkate alındığında, Türkiye’de yapılan

program değerlendirme çalışmalarının, Fen Bilimleri dersine ait öğrenme-öğretme sürecine esneklik kazandırmada yeterince etkili olamadığı söylenebilir.

Öğrencilerle yapılan anket çalışmasının öğrenme-öğretme süreci boyutunda yer alan 4. madde “*Bu derste yaptığımız etkinlikler ülkemizin toplumsal ve kültürel yapısına uygundur*” ifadesidir. Öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin anketinde öğrenme-öğretme süreci boyutunun 4. maddesinde “*Programdaki etkinlikler Milli Eğitim’in amaçlarıyla ve toplumsal yapıyla uyumludur*” ifadesi yer almaktadır. Bu ifadeler eğitim programının toplumsal değerlere uygun olma özelliği ile ilişkilendirilebilir. Yanıtlara göre Fen Bilimleri dersi için öğrenme-öğretme süreci boyutundaki 4. maddede en yüksek puan alanlar maarif müfettişi/okul idarecileridir ($\bar{X}=3.90$, $ss=.79$) (Tablo 144). Onları öğrenciler ($\bar{X}=3.85$, $ss=1.24$) (Tablo 29) ve öğretmenler ($\bar{X}=3.56$, $ss=1.02$) (Tablo 116) izlemektedir. Ortalamalara göre öğrencilerin, öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin 4. maddeyi genellikle “Katılıyorum” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir. Buna göre ankete katılanlar, Fen Bilimleri dersine ait etkinliklerin, Milli Eğitim’in amaçlarına, toplumun benimsediği milli ve manevi değerlere uygun olduğunu düşünmektedir. Öğrenciler, öğretmenler ve maarif müfettişi/okul idarecileri Fen Bilimleri dersinin kazanımları ve içeriği için de benzer görüşe sahiptir. Bu durum Fen Bilimleri dersi kazanımlarının, konularının ve etkinliklerinin programın toplumsal değerlere uygun olma özelliği açısından birbiriyle uyumlu olduğunu göstermektedir. Ankete katılan öğrenci, öğretmen ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin görüşlerine göre, Türkiye’de yapılan program değerlendirme çalışmalarının, Fen Bilimleri dersine ait öğrenme-öğretme sürecini toplumsal değerlerle bağdaştırmada etkili olduğu söylenebilir.

Öğrencilerle yapılan anket çalışmasının öğrenme-öğretme süreci boyutunda yer alan “*Bu derste yaptığımız etkinlikler için kolay bulunmayan, pahalı malzemeler gerekmektedir*” ifadesi 5. maddeyi oluşturmaktadır. Öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin anketinde öğrenme-öğretme süreci boyutunun 5. maddesinde “*Programdaki etkinlikler maliyetlidir*” ifadesi yer almaktadır. Bu ifadeler eğitim programının uygulanabilir ve uygulayıcılara yardımcı olma özelliği ile ilişkilendirilebilir. Yanıtlara göre Fen Bilimleri dersi için öğrenme-öğretme süreci boyutundaki 5. maddede en yüksek puan alanlar öğretmenlerdir ($\bar{X}=3.45$, $ss=1.08$) (Tablo 116). Onları maarif müfettişi/okul idarecileri ($\bar{X}=3.23$, $ss=1.18$) (Tablo 144)

ve öğrenciler ($\bar{X}=3.15$, $ss=1.48$) (Tablo 29) izlemektedir. Ortalamalara göre ankete katılan öğrenciler ve maarif müfettişi/okul idarecileri 5. maddeyi çoğunlukla “Kararsızım” şeklinde yanıtlarken öğretmenlerin çoğunun “Katılıyorum” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir. Buna göre ankete katılan öğretmenler, Fen Bilimleri dersindeki etkinliklerin yeterince uygulanabilir olmadığını ve uygulayıcılara yardımcı olma konusunda yetersiz olduğunu düşünürken öğrenciler ve maarif müfettişi/okul idarecileri bu konuda kararsızdır. Öğretmen ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin görüşleri programın kazanım ve içerik boyutundaki görüşleriyle paralellik göstermektedir. Öğrencilerin programın uygulanabilirliği açısından kazanım ve içerik boyutundaki olumlu görüşlerinin öğrenme-öğretme sürecinde değiştiği görülmektedir. Bu durum, öğrencilere göre Fen Bilimleri dersinin kazanımları, konuları ve öğrenme-öğretme etkinlikleri arasında uygulanabilirlik açısından uyumsuzluk olduğunu göstermektedir. Erdoğan’ın (2005) yaptığı çalışmada öğrenciler, eskiden sınıfta yaptıkları deneyleri yeni programla birlikte artık laboratuvarında yaptıklarını belirtmektedir. Doğan’ın (2010) yaptığı çalışmada ise öğretmenler, sınıfların kalabalıklığından, fiziki durumun uygun olmamasından, laboratuvarların ve ders saatlerinin yetersizliğinden dolayı bazı etkinliklerin uygulanamadığı ve olanaksızlıklardan dolayı alan gezileri yapılamadığı görüşündedir. Öğrenme-öğretme etkinliklerinde karşılaşılan bu sorunlar programın uygulanmasını ve başarısını doğrudan etkilemektedir. Bu görüşle birlikte ankete katılanların görüşleri de göz önüne alındığında, yapılan program değerlendirme çalışmalarının, Fen Bilimleri dersindeki etkinliklerin uygulanabilir olmasında etkisiz ve yetersiz olduğu ifade edilebilir.

Öğrencilerle yapılan anket çalışmasının öğrenme-öğretme süreci boyutunda yer alan 6. madde “*Bu derste ülkemiz için önemli olan Milli bayramlar ve önemli günlerle ilgili etkinlikler de yapıyoruz*” ifadesidir. Öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin anketinde öğrenme-öğretme süreci boyutunun 6. maddesinde “*Programdaki etkinlikler planlanırken ulusal değer taşıyan, değiştirilemez unsurlar da plana dahil edilmiştir*” ifadesi bulunmaktadır. Bu ifadeler eğitim programının değişmez ve genel olma özelliği ile ilişkilendirilebilir. Yanıtlara göre Fen Bilimleri dersi için öğrenme-öğretme süreci boyutundaki 6. maddede en yüksek puan alanlar maarif müfettişi/okul idarecileridir ($\bar{X}=3.77$, $ss=.92$) (Tablo 144). Onları öğrenciler ($\bar{X}=3.37$, $ss=1.40$) (Tablo 29) ve öğretmenler ($\bar{X}=3.33$, $ss=1.03$) (Tablo 116) izlemektedir. Ortalamalara göre maarif müfettişi/okul idarecileri

6. maddeyi genellikle “Katılıyorum” şeklinde yanıtlarken öğrencilerin ve öğretmenlerin daha çok “Kararsızım” yanıtını verdikleri görülmektedir. Buna göre maarif müfettişi/okul idarecileri Fen Bilimleri, dersine ait etkinliklerin, Milli bayramlar gibi tüm öğrenciler için geçerli olan değişmez konuları da kapsadığını düşünürken öğrenciler ve öğretmenler bu konuda kararsızdır. Öğrenciler, öğretmenler ve maarif müfettişi/okul idarecileri Fen Bilimleri dersinin kazanımları ve içeriği için de benzer görüşlere sahiptir. Bu durum, Fen Bilimleri dersinin öğrenme-öğretme sürecindeki değişmez ve genel olma ile ilgili sorunun kazanım ya da içerik boyutundan kaynaklanabileceğini göstermektedir. Öğretmen ve öğrencilerin yanıtları göz önüne alındığında, Türkiye’de yapılan program değerlendirme çalışmalarının, Fen Bilimleri ders programına ait öğrenme-öğretme sürecinin değişmez ve genel unsurları içermesinde yeterince etkili olamadığı söylenebilir.

Öğrencilerle yapılan anket çalışmasının öğrenme-öğretme süreci boyutunda yer alan “*Bu derste yaptığımız etkinlikler bilimsel değil gerçek dışıdır*” ifadesi 7. maddeyi oluşturmaktadır. Öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin anketinde öğrenme-öğretme süreci boyutunun 7. maddesinde “*Programdaki etkinlikler bilimsel değildir*” ifadesi bulunmaktadır. Bu ifadeler eğitim programının bilimsellik özelliği ile ilişkilendirilebilir. Yanıtlara göre Fen Bilimleri dersi için öğrenme-öğretme süreci boyutundaki 7. maddede en yüksek puan alanlar maarif müfettişi/okul idarecileridir ($\bar{X}=3.71$, $ss=1.22$) (Tablo 144). Onları öğretmenler ($\bar{X}=3.69$, $ss=1.07$) (Tablo 116) ve öğrenciler ($\bar{X}=3.19$, $ss=1.55$) (Tablo 29) izlemektedir. Ortalamalara göre öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin çoğu 7. maddeyi “Katılıyorum” şeklinde yanıtlarken öğrencilerin genellikle “Kararsızım” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir. Buna göre öğretmenler ve maarif müfettişi/okul idarecileri Fen Bilimleri dersindeki etkinliklerin bilimsel olmadığını ya da bilimsel çalışmalarla belirlenmediğini düşünürken öğrenciler Fen Bilimleri dersindeki etkinliklerin bilimselliği konusunda kararsızdır. Öğrencilerin, öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin Fen Bilimleri kazanımlarının ve içeriğinin bilimsel bilgilerden oluştuğunu düşünmekteyken öğrenme-öğretme süreci için aynısını düşünmemeleri boyutlar arasında tutarsızlık olduğunu göstermektedir. Ankete katılan öğrenci ve öğretmenlerin görüşleri dikkate alındığında, yapılan program değerlendirme çalışmalarının, Fen Bilimleri ders programının öğrenme-öğretme süreci boyutunun bilimselliğine yeterince katkı sağlayamadığı ifade edilebilir.

Öğrencilerle yapılan anket çalışmasının öğrenme-öğretme süreci boyutunda yer alan 8. madde “*Bu dersin işlenişinde teknolojik araç-gereçlerden yararlanıyoruz*” ifadesinden oluşmaktadır. Öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin anketinde öğrenme-öğretme süreci boyutunun 8. maddesinde “*Programdaki etkinlikler, yeni strateji, yöntem, teknik, araç-gereç vb. kullanımına uygundur*” ifadesi yer almaktadır. Bu ifadeler eğitim programının yenilenebilir (dinamik) olma özelliği ile ilişkilidir. Yanıtlara göre Fen Bilimleri dersinin öğrenme-öğretme süreci boyutundaki 8. maddede en yüksek puan alanlar öğrencilerdir ($\bar{X}=3.99$, $ss=1.18$) (Tablo 29). Onları maarif müfettişi/okul idarecileri ($\bar{X}=3.87$, $ss=.96$) (Tablo 144) ve öğretmenler ($\bar{X}=3.55$, $ss=1.00$) (Tablo 116) izlemektedir. Ortalamalara göre ankete katılan öğrencilerin, öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin çoğunun 8. maddeyi “Katılıyorum” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir. Buna göre ankete katılan öğrenciler, öğretmenler ve maarif müfettişi/okul idarecileri, Fen Bilimleri dersine ait öğrenme-öğretme sürecinin dinamik ve güncel olduğunu, günümüz şartlarına uygun, yeni yöntem, teknik vb. içerdiğini düşünmektedir. Maarif müfettişi/okul idarecilerinin bu görüşleri programın kazanım ve içerik boyutları için de geçerlidir. Öğrenciler Fen Bilimleri kazanımlarının dinamikliği konusunda kararsızken Fen Bilimleri dersine ait içeriğin ve öğrenme-öğretme sürecinin dinamik olduğunu düşünmektedir. Öğretmenler Fen Bilimleri kazanımlarının ve öğrenme-öğretme sürecinin yenilenebilir ve dinamik olduğunu düşünürken Fen Bilimleri konularının dinamikliği konusunda kararsızdır. Öğretmenlerin bu görüşe sahip olması programdaki güncellik probleminin içerikten kaynaklanabileceğini göstermektedir. Doğan’a göre (2010) etkinliklerde kullanılan teknolojik araçlar programın uygulamada başarılı olmasını önemli ölçüde etkilemektedir. Bu görüşle birlikte ankete katılanların da görüşleri göz önüne alındığında, Türkiye’de yapılan program değerlendirme çalışmalarının, Fen Bilimleri dersine ait öğrenme-öğretme sürecinin dinamikliğine ve güncelliğine olumlu yönde etki ettiği söylenebilir.

Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin Fen Bilimleri ders programının öğrenme-öğretme süreci boyutuna ait program değerlendirme ile ilgili problemlerinin sınıf düzeyine göre farklılaştığı görülmektedir (Tablo 31) Fen Bilimleri dersine ait öğrenme-öğretme süreci ile ilgili maddelerde 5. sınıf ile 8. sınıf arasında 5. sınıf lehine anlamlı farklılık görülmektedir (Tablo 34). Elde edilen sonuçlardan öğrencilerin sınıf düzeyinin, Fen Bilimleri ders programının öğrenme-öğretme süreci boyutuna ait

program değerlendirme ile ilgili problemlerini etkilediği görülmektedir. Buna göre öğrenme-öğretme süreci ile ilgili maddelerde 5. sınıf öğrencilerinin 8. sınıf düzeyindekilere göre, daha olumlu tutum sergiledikleri söylenebilir. Bu farklılığın sebebi özellikle 5. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme, yorumlama gibi soyut düşünme becerilerinin henüz yeterince gelişmemiş olması olabilir. Ankette yer alan öğrenme-öğretme süreci ile ilgili maddeler konuların işlevselliği, çerçeve olması, esnekliği, toplumsal yapıya uygunluğu, uygulanabilirliği, değişmez ve genel olması, bilimselliği ve dinamik olması ile ilişkilidir. Bu durumda 5. sınıf öğrencilerinin 8. sınıftakilere göre Fen Bilimleri dersine ait öğrenme-öğretme sürecinin daha işlevsel, çerçeve olabilecek yapıda, esnek, toplumsal yapıya uygun, uygulanabilir, değişmez ve genel, bilimsel ve dinamik olduğunu düşünmektedir. Başka bir ifadeyle 8. sınıf öğrencileri kendilerinden 5. sınıftaki öğrencilere göre Fen Bilimleri dersinin öğrenme-öğretme süreciyle ilgili daha olumsuz düşüncelere sahiptir. Bu durum Fen Bilimleri ders programının öğrenme-öğretme süreci boyutu ile ilgili yapılan program değerlendirme çalışmalarının 8.sınıftaki öğrencilere daha olumsuz şekilde yansıdığını göstermektedir.

Araştırma sonucunda, öğretmenler ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin Fen Bilimleri ders programının öğrenme-öğretme süreci boyutuna ait program değerlendirme ile ilgili problemlerinde kıdeme göre anlamlı farklılık görülmemektedir (Tablo 118 ve 146). Buna göre öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin kıdemi Fen Bilimleri konularına ait program değerlendirme ile ilgili problemlerini etkilememektedir.

5.3.4. Fen Bilimleri Ders Programının Ölçme-Değerlendirme Süreci Boyutuna Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemler ve Problemlerin Sınıf Düzeyi ve Kıdem Değişkenine Göre Tartışma ve Yorumu

Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarından öğrencilere uygulanan anketin programın ölçme-değerlendirme süreci boyutuyla ilgili olan 1. maddesinde *“Bu derste yapılan sınavlarda ve diğer ölçme-değerlendirme etkinliklerinde yalnızca derste öğrendiğim konulardan sorular soruluyor”* ifadesi yer almaktadır. Öğretmenlere ve maarif müfettişi/okul idarecilerine uygulanan anketin ölçme-değerlendirme süreci boyutunun 1. maddesinde *“Programdaki ölçme-değerlendirme etkinlikleri geçerliği ve güvenilirliği kanıtlanmış araçlardan oluşur”* ifadesi yer

almaktadır. Bu ifadeler eğitim programının işlevsellik özelliği ile ilişkilidir. Anketlerin Fen Bilimleri dersine ait kısmında programın ölçme-değerlendirme süreci boyutunun 1. maddesinde öğrenciler en yüksek ortalamaya ($\bar{X}=4.22$, $ss=1.05$) (Tablo 29) sahipken onları maarif müfettişi/okul idarecileri ($\bar{X}=3.68$, $ss=.95$) (Tablo 144) ve öğretmenler ($\bar{X}=3.14$, $ss=1.14$) (Tablo 116) izlemektedir. Buna göre öğrencilerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin 1. maddeyi genellikle “Katılıyorum”, öğretmenlerin ise daha çok “Kararsızım” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir. Anketin ölçme-değerlendirme süreci boyutunun 1. maddesinin programın işlevsellik özelliği ile ilişkisi göz önüne alındığında öğrenciler ve maarif müfettişi/okul idarecileri Fen Bilimleri dersi ders programındaki ölçme-değerlendirme etkinliklerinin işlevsel, işe yarayan, fonksiyonel olduğunu düşünürken, öğretmenler bu konuda kararsızdır. Ankete katılan öğrenci, öğretmen ve maarif müfettişi/okul idarecileri kazanımların ve öğrenme-öğretme etkinliklerinin işlevsel olduğunu düşünürken içeriğin işlevselliği konusunda kararsızdır. Bu durum, programın boyutları arasında işlevsellik açısından uyum sorunu olduğunu göstermektedir. Ankete katılan Fen Bilimleri öğretmenlerinin görüşleri göz önüne alındığında, yapılan program değerlendirme çalışmalarının, Fen Bilimleri dersine ait ölçme-değerlendirme sürecini işe yarar ve işlevsel hale getirmede yeterince etkili olmadığını söylenebilir. Fen Bilimleri öğretmenleri ile yapılan bir başka araştırmada ise Fen Bilimleri ders kitaplarındaki ölçme değerlendirme etkinliklerinin yeni sınav sistemi de göz önünde bulundurularak zenginleştirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Bakar, Kele ve Koçakoğlu, 2009).

Öğrencilere uygulanan anketin ölçme-değerlendirme süreci boyutunda yer alan 2. madde “*Başka bir okula da gitsem bu dersin sınavlarında yine benzer ya da aynı sorular sorulur*” ifadesidir. Öğretmenlere ve maarif müfettişi/okul idarecilerine uygulanan anketin ölçme-değerlendirme süreci boyutunun 2. maddesinde “*Programdaki ölçme-değerlendirme etkinliklerinin ana hatları ülkenin her yerinde aynıdır*” ifadesi yer almaktadır. Bu ifadeler eğitim programının çerçeve program özelliği ile ilişkilendirilebilir. Yanıtlara göre Fen Bilimleri dersi için ölçme-değerlendirme süreci boyutundaki 2. maddede en yüksek puan alanlar öğrencilerdir ($\bar{X}=3.57$, $ss=1.31$) (Tablo 29). Onları maarif müfettişi/okul idarecileri ($\bar{X}=3.55$, $ss=1.12$) (Tablo 144.) ve öğretmenler ($\bar{X}=3.46$, $ss=1.01$) (Tablo 116) izlemektedir. Öğrencilerin, öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin 2. maddeyi

genellikle “Katılıyorum” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir. Buna göre ankete katılan öğrenciler, öğretmenler ve maarif müfettişi/okul idarecileri, Fen Bilimleri ders programının ölçme-değerlendirme sürecindeki etkinliklerin, yalnızca tek bir okulda ya da bulunduğu ilde değil, Türkiye’nin her yerinde geçerli olduğunu düşünmektedir. Ankete katılanlar, programın diğer boyutları için de benzer görüşlere sahip olduğundan programın çerçeve olma özelliği açısından bu boyutlar arasında bir uyum bulunmaktadır. Buna göre, Türkiye’de yapılan program değerlendirme çalışmalarının, Fen Bilimleri ders programının ölçme-değerlendirme sürecini ülkenin tamamı için geçerli kılmada etkili olduğu ifade edilebilir.

Öğrencilerle yapılan anket çalışmasının ölçme-değerlendirme süreci boyutunda yer alan “*Bu derste yapılan sınavlar ve ölçme-değerlendirme etkinlikleri benim ve arkadaşlarımla ilgisini çeken, yaşadığımız yerden örnekler içeren sorulardan oluşuyor*” ifadesi 3. maddeyi oluşturmaktadır. Öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin anketinde ölçme-değerlendirme süreci boyutunun 3. maddesinde “*Ölçme-değerlendirme etkinlikleri öğrencilerin özellikleri ve eğitim koşullarına göre değişebilecek yapıdadır*” ifadesi yer almaktadır. Bu ifadeler eğitim programının esneklik özelliği ile ilişkilidir. Yanıtlara göre Fen Bilimleri dersi için ölçme-değerlendirme süreci boyutundaki 3. maddede en yüksek puan alanlar öğrencilerdir ($\bar{X}=3.77$, $ss=1.21$) (Tablo 29). Onları maarif müfettişi/okul idarecileri ($\bar{X}=3.36$, $ss=.98$) (Tablo 144) ve öğretmenler ($\bar{X}=3.16$, $ss=1.17$) (Tablo 116) izlemektedir. Ortalamalara göre Fen Bilimleri dersi için ölçme-değerlendirme süreci boyutunun 3. maddesini öğrencilerin genellikle “Katılıyorum”, öğretmenler ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin ise çoğunlukla “Kararsızım” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir. Buna göre öğrenciler, Fen Bilimleri dersindeki ölçme-değerlendirme etkinliklerinin, kendi ihtiyaçlarına, özelliklerine, bireysel farklılıklarına ve yaşadıkları çevrenin koşullarına göre belirlendiğini düşünmektedir. Öğretmenler ve maarif müfettişi/okul idarecileri ise söz konusu etkinliklerin öğrencilerin özelliklerine ve eğitim koşullarına göre değişiklik gösterebileceği konusunda kararsızdır. Öğrenciler, öğretmenler ve maarif müfettişi/okul idarecileri Fen Bilimleri dersinin kazanımları, içeriği ve öğrenme-öğretme süreci için de benzer görüşe sahiptir. Ankete katılan Fen Bilimleri öğretmenleri ile maarif müfettişi/okul idarecilerinin yanıtları dikkate alındığında, Türkiye’de yapılan program değerlendirme çalışmalarının, Fen Bilimleri dersine ait ölçme-değerlendirme sürecine esneklik kazandırmada yeterince etkili olmadığı

söylenbilir. Fen Bilimleri dersinde alternatif ölçme-değerlendirme tekniklerinin kullanımı ile ilgili yapılan bir araştırmada da, öğrenci farklılıklarını ön plana alan alternatif ölçme-değerlendirme tekniklerinin kullanımındaki amacın öğrencilerin öğrenme sürecinin neresinde olduğunu belirlemek olduğu ifade edilmekte ve araştırma sonucunda öğretmenlerin alternatif ölçme-değerlendirme tekniklerini yeterince kullanmadığı belirtilmektedir (Çoruhlu, Nas ve Çepni, 2009). Buna göre, Fen Bilimleri öğretmenlerinin çoğu zaman, öğrencilerin farklılıklarını, ilgi ve ihtiyaçlarını göz önüne almadan ölçme-değerlendirme sürecini tamamladığını göstermektedir. Bu durum, Fen Bilimleri ders programının ölçme-değerlendirme sürecinin esneklik özelliği bakımından zayıf olduğunu göstermektedir. Gömleksiz ve Bulut (2007) da programdaki değerlendirme tekniklerinin öğrencilerin yaşına ve sınıf düzeylerine göre yeniden düzenlenmesi gerektiğini belirtmektedir.

Öğrencilerle yapılan anket çalışmasının ölçme-değerlendirme süreci boyutunda yer alan 4. madde “*Bu derste yapılan sınavlarda ve ölçme-değerlendirme etkinliklerinde ülkemizin toplumsal ve kültürel yapısına uygun sorular soruluyor*” ifadesidir. Öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin anketinde ölçme-değerlendirme süreci boyutunun 4. maddesinde “*Ölçme-değerlendirme etkinlikleri Milli Eğitim’in amaçlarına ve toplumsal yapıya uygundur*” ifadesi yer almaktadır. Bu ifadeler eğitim programının toplumsal değerlere uygun olma özelliği ile ilişkilendirilebilir. Yanıtlara göre Fen Bilimleri dersi için ölçme-değerlendirme süreci boyutundaki 4. maddede en yüksek puan alanlar öğrencilerdir ($\bar{X}=3.72$, $ss=1.29$) (Tablo 29). Onları maarif müfettişi/okul idarecileri ($\bar{X}=3.58$, $ss=1.03$) (Tablo 144) ve öğretmenler ($\bar{X}=3.43$, $ss=1.01$) (Tablo 116) izlemektedir. Ortalamalara göre öğrencilerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin 4. maddeyi genellikle “Katılıyorum”, öğretmenlerin ise genellikle “Kararsızım” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir. Buna göre öğrenciler ve maarif müfettişi/okul idarecileri, Fen Bilimleri dersine ait ölçme-değerlendirme etkinliklerinin, Milli Eğitim’in amaçlarına, toplumun benimsediği milli ve manevi değerlere uygun olduğunu düşünürken öğretmenler bu konuda kararsızdır. Öğrenciler, öğretmenler ve maarif müfettişi/okul idarecileri Fen Bilimleri dersinin kazanımları, içeriği ve öğrenme-öğretme süreci boyutlarının toplumsal değerlere göre uygun olduğunu düşünürken, öğretmenler yalnızca ölçme-değerlendirme boyutu için bu konuda kararsızdır. Bu durum öğretmenlere göre Fen Bilimleri dersinin ölçme-değerlendirme etkinlikleri ile diğer boyutları arasında

programın toplumsal değerlere uygun olma özelliği açısından uyum sorunu olduğunu göstermektedir. Ankete katılan Fen Bilimleri öğretmenlerinin görüşlerine göre, Türkiye’de yapılan program değerlendirme çalışmalarının, Fen Bilimleri dersine ait ölçme-değerlendirme etkinliklerini toplumsal değerlerle bağdaştırmada yeterince etkili olamadığı söylenebilir.

Öğrencilerle yapılan anket çalışmasının ölçme-değerlendirme süreci boyutunda yer alan “*Bu derste yapılan sınavlar ve ölçme-değerlendirme etkinlikleri açık ve anlaşılır sorulardan oluşuyor*” ifadesi 5. maddeyi oluşturmaktadır. Öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin anketinde ölçme-değerlendirme süreci boyutunun 5. maddesinde “*Ölçme-değerlendirme etkinlikleri maliyetlidir*” ifadesi yer almaktadır. Bu ifadeler eğitim programının uygulanabilir ve uygulayıcılara yardımcı olma özelliği ile ilişkilendirilebilir. Yanıtlara göre Fen Bilimleri dersi için ölçme-değerlendirme süreci boyutundaki 5. maddede en yüksek puan alanlar öğrencilerdir ($\bar{X}=3.93$, $ss=1.21$) (Tablo 29). Onları öğretmenler ($\bar{X}=3.54$, $ss=1.11$) (Tablo 116) ve maarif müfettişi/okul idarecileri ($\bar{X}=3.32$, $ss=1.25$) (Tablo 144) izlemektedir. Ortalamalara göre ankete katılan öğrenciler ve öğretmenler 5. maddeyi çoğunlukla “Katılıyorum” şeklinde yanıtlarken maarif müfettişi/okul idarecilerinin çoğunlukla “Kararsızım” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir. Buna göre ankete katılan Fen Bilimleri öğretmenleri, Fen Bilimleri dersindeki ölçme değerlendirme etkinliklerinin yeterince uygulanabilir olmadığı ve uygulayıcılara yardımcı olma konusunda yetersiz olduğu görüşüyle, maarif müfettişi/okul idarecileri bu konuda kararsızdır. Öğrenciler ise Fen Bilimleri dersine ait ölçme-değerlendirme etkinliklerinin uygulanabilir olduğu görüşündedir. Öğrencilerin, öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin görüşleri programın kazanım, içerik ve öğrenme-öğretme süreci boyutundaki görüşleriyle paralellik göstermektedir. Ankete katılan öğretmen ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin görüşlerine göre, yapılan program değerlendirme çalışmalarının, Fen Bilimleri dersinin ölçme-değerlendirme sürecinin uygulanabilir olmasında etkisiz ve yetersiz olduğu ifade edilebilir. Bu görüşe paralel olarak, yapılan araştırmalarda, Fen Bilimleri öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemleri konusunda yeterince deneyimlerinin olmadığı, bu konuda kendilerini yetersiz gördükleri ve hizmet içi eğitim almak istedikleri, söz konusu tekniklerle ilgili açıklayıcı bilgi verilmemesi, ayrıca sınıfların kalabalık olmasının alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerinin kullanılmasını zorlaştırdığı

belirtilmektedir (Gözütok, Akgün ve Karacaoğlu, 2005; Çoruhlu ve diğerleri, 2009). Kutlu (2005) ise programdaki açıklamaların yeni değerlendirme yaklaşımları ile ilgili öğretmenlere yeterince bilgi vermediği görüşündedir. Ercan ve Altun'un (2005) öğretmen görüşlerine yer verdikleri araştırmada, öğretmenler, alternatif ölçme tekniklerini benimsediklerini ancak sınıfların kalabalık olmasından ve uygulamanın uzun zaman almasından dolayı alternatif ölçme tekniklerini her zaman kullanamadıklarını belirtmektedir. Fen Bilimleri ders programı yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlandığından programdaki ölçme-değerlendirme etkinlikleri yalnızca ürünü değil sürecin tamamını kapsayacak şekilde yapılmalıdır. Bu sebeple, yalnızca ürün değerlendirmesi yapıldığında programın uygulanmasında eksiklikler ve sorunlar ortaya çıkmaktadır.

Öğrencilerle yapılan anket çalışmasının ölçme-değerlendirme süreci boyutunda yer alan 6. madde *“Bu derste yapılan sınavlarda ve ölçme-değerlendirme etkinliklerinde ülkemiz için önemli olan Milli bayramlar ve önemli günlerle ilgili sorular da soruluyor”* ifadesidir. Öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin anketinde ölçme-değerlendirme süreci boyutunun 6. maddesinde *“Programdaki ölçme-değerlendirme etkinlikleri planlanırken ulusal değer taşıyan, değiştirilemez unsurlar da plana dahil edilmiştir”* ifadesi bulunmaktadır. Bu ifadeler eğitim programının değişmez ve genel olma özelliği ile ilişkilendirilebilir. Yanıtlara göre Fen Bilimleri dersi için ölçme-değerlendirme süreci boyutundaki 6. maddede en yüksek puan alanlar maarif müfettişi/okul idarecileridir ($\bar{X}=3.74$, $ss=.86$) (Tablo 144). Onları öğretmenler ($\bar{X}=3.31$, $ss=.98$) (Tablo 116) ve öğrenciler ($\bar{X}=3.09$, $ss=1.41$) (Tablo 29) izlemektedir. Ortalamalara göre maarif müfettişi/okul idarecilerinin 6. maddeyi genellikle *“Katılıyorum”* şeklinde, öğrencilerin ve öğretmenlerin ise *“Kararsızım”* şeklinde yanıtladıkları görülmektedir. Buna göre maarif müfettişi/okul idarecileri Fen Bilimleri dersine ait ölçme-değerlendirme etkinliklerinin, Milli bayramlar gibi tüm öğrenciler için geçerli olan değişmez konuları da kapsadığını düşünmekteyken öğrenciler ve öğretmenler bu konuda kararsızdır. Öğrenciler, öğretmenler ve maarif müfettişi/okul idarecileri Fen Bilimleri dersinin kazanımları, içeriği ve öğrenme-öğretme etkinlikleri için de benzer görüşlere sahiptir. Ankete katılan öğrencilerin ve öğretmenlerin yanıtları göz önüne alındığında, Türkiye’de yapılan program değerlendirme çalışmalarının, Fen Bilimleri ders programına ait ölçme-değerlendirme sürecinin değişmez ve genel unsurları içermesinde etkili olamadığı söylenebilir.

Öğrencilerle yapılan anket çalışmasının ölçme-değerlendirme süreci boyutunda yer alan 7. madde *“Bu dersten sınav olduğumuzda kağıdımı kendi öğretmenim dışında başka bir öğretmen de okusa yine aynı puanı verir”* ifadesi 7. maddeyi oluşturmaktadır. Öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin anketinde ölçme-değerlendirme süreci boyutunun 7. maddesinde *“Ölçme değerlendirme etkinlikleri bilimseldir”* ifadesi bulunmaktadır. Bu ifadeler eğitim programının bilimsellik özelliği ile ilişkilendirilebilir. Yanıtlara göre Fen Bilimleri dersi için ölçme-değerlendirme süreci boyutundaki 7. maddede en yüksek puan alanlar öğrencilerdir ($\bar{X}=3.72$, $ss=1.34$) (Tablo 29). Onları maarif müfettişi/okul idarecileri ($\bar{X}=3.58$, $ss=.99$) (Tablo 144) ve öğretmenler ($\bar{X}=3.33$, $ss=1.07$) (Tablo 116) izlemektedir. Ortalamalara göre öğrenciler ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin çoğu 7. maddeyi *“Katılıyorum”* şeklinde yanıtlarken öğretmenlerin genellikle *“Kararsızım”* şeklinde yanıtladıkları görülmektedir. Buna göre öğrenciler ve maarif müfettişi/okul idarecileri Fen Bilimleri dersindeki ölçme-değerlendirme etkinliklerinin bilimsel olduğunu ya da bilimsel çalışmalarla belirlendiğini düşünürken öğretmenler Fen Bilimleri dersindeki ölçme-değerlendirme etkinliklerinin bilimselliği konusunda kararsızdır. Öğrenciler, öğretmenler ve maarif müfettişi/okul idarecileri Fen Bilimleri kazanımlarının ve içeriğin bilimsel olduğunu düşünürken, öğretmenler ve maarif müfettişi/okul idarecileri öğrenme-öğretme sürecindeki etkinliklerin bilimsel olmadığını düşünmektedir. Öğrenciler ise öğrenme-öğretme etkinliklerinin bilimselliği konusunda kararsızdır. Bu durum, Fen Bilimleri dersine ait ölçme-değerlendirme süreci ile öğrenme-öğretme süreci arasında programın bilimsellik özelliği açısından tutarsızlık olduğunu göstermektedir. Ankete katılan öğretmenlerin yanıtları dikkate alındığında, yapılan program değerlendirme çalışmalarının, Fen Bilimleri ders programının ölçme-değerlendirme süreci boyutunun bilimselliğine yeterince katkı sağlayamadığı ifade edilebilir.

Öğrencilerle yapılan anket çalışmasının ölçme-değerlendirme süreci boyutunda yer alan 8. madde *“Bu derste yapılan sınavlarda ve ölçme-değerlendirme etkinliklerinde öğretmenimiz teknolojiden ve farklı yöntem ve tekniklerden yararlanmaktadır”* ifadesinden oluşmaktadır. Öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin anketinde ölçme-değerlendirme süreci boyutunun 8. maddesinde *“Ölçme-değerlendirme etkinlikleri alternatif yöntem ve teknikler kullanmaya uygundur”* ifadesi yer almaktadır. Bu ifadeler eğitim programının yenilenebilir

(dinamik) olma özelliği ile ilişkilidir. Yanıtlara göre Fen Bilimleri dersinin ölçme-değerlendirme süreci boyutundaki 8. maddede en yüksek puan alanlar öğrencilerdir ($\bar{X}=3.93$, $ss=1.22$) (Tablo 29). Onları maarif müfettişi/okul idarecileri ($\bar{X}=3.77$, $ss=.85$) (Tablo 144) ve öğretmenler ($\bar{X}=3.43$, $ss=1.05$) (Tablo 116) izlemektedir. Ortalamalara göre ankete katılan öğrencilerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin çoğunun 8. maddeyi “Katılıyorum”, öğretmenlerin ise “Kararsızım” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir. Buna göre öğrencilerin ve maarif müfettişi/okul idarecileri, Fen Bilimleri dersine ait ölçme-değerlendirme sürecinin dinamik ve güncel olduğunu, günümüz şartlarına uygun, yeni yöntem, teknik vb. içerdiğini düşünmekteyken öğretmenler bu konuda kararsızdır. Maarif müfettişi/okul idarecilerinin görüşleri Fen Bilimleri ders programının diğer boyutlarındaki görüşleri ile benzerlik göstermektedir. Öğrenciler Fen Bilimleri ders programının yalnızca kazanım boyutunun dinamikliği konusunda kararsızken diğer boyutların dinamik olduğunu düşünmektedir. Öğretmenler ise Fen Bilimleri ders programının yalnızca içerik boyutunun dinamikliği konusunda kararsızken diğer boyutların dinamik olduğunu düşünmektedir. Sonuç olarak, Fen Bilimleri öğretmenlerinin görüşleri göz önüne alındığında, Türkiye’de yapılan program değerlendirme çalışmalarının, Fen Bilimleri dersine ait ölçme-değerlendirme sürecinin dinamikliğine ve güncelliğine yeterince katkı sağlayamadığı söylenebilir. Fen Bilimleri öğretmenleri ile yapılan bir araştırmada öğretmenlerin ölçme-değerlendirme etkinliklerindeki yeniliklere uyum sağlamada zorlandığı ve daha çok kendi bildikleri yöntemleri kullanmaya devam ettikleri belirtilmektedir (Çoruhlu ve diğerleri, 2009). Bu durum ölçme-değerlendirme sürecinin güncelliğini olumsuz etkilemektedir.

Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin Fen Bilimleri ders programının ölçme-değerlendirme süreci boyutuna ait program değerlendirme ile ilgili problemlerinin sınıf düzeyine göre farklılaştığı görülmektedir (Tablo 31) Fen Bilimleri dersine ait ölçme-değerlendirme süreci ile ilgili maddelerde 5. sınıf ile 7. sınıf arasında 5. sınıf lehine, 5. sınıf ile 8. sınıf arasında 5. sınıf lehine, 6. sınıf ile 8. sınıf arasında 6. sınıf lehine anlamlı farklılık görülmektedir (Tablo 35). Elde edilen sonuçlardan öğrencilerin sınıf düzeyinin, Fen Bilimleri ders programının ölçme-değerlendirme süreci boyutuna ait program değerlendirme ile ilgili problemlerini etkilediği görülmektedir. Buna göre ölçme-değerlendirme süreci ile ilgili maddelerde 5. sınıf öğrencilerinin diğer sınıf düzeyindekilere göre, daha olumlu tutum sergiledikleri söylenebilir. Bu farklılığın

sebebi özellikle 5. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme, yorumlama gibi soyut düşünme becerilerinin henüz yeterince gelişmemiş olması olabilir. Ankette yer alan ölçme-değerlendirme süreci ile ilgili maddeler konuların işlevselliği, çerçeve olması, esnekliği, toplumsal yapıya uygunluğu, uygulanabilirliği, değişmez ve genel olması, bilimselliği ve dinamik olması ile ilişkilidir. Bu durumda 5. sınıf öğrencileri diğer sınıftakilere göre Fen Bilimleri dersine ait ölçme-değerlendirme sürecinin daha işlevsel, çerçeve olabilecek yapıda, esnek, toplumsal yapıya uygun, uygulanabilir, değişmez ve genel, bilimsel ve dinamik olduğunu düşünmektedir. Başka bir ifadeyle üst sınıflardaki öğrenciler kendilerinden daha alt sınıflardaki öğrencilere göre Fen Bilimleri dersinin ölçme-değerlendirme süreciyle ilgili daha olumsuz düşüncelere sahiptir. Bu durum Fen Bilimleri ders programının ölçme-değerlendirme süreci boyutu ile ilgili yapılan program değerlendirme çalışmalarının sınıf düzeyi arttıkça öğrencilere daha olumsuz şekilde yansıdığını göstermektedir.

Araştırma sonucunda, öğretmenler ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin Fen Bilimleri ders programının ölçme-değerlendirme süreci boyutuna ait program değerlendirme ile ilgili problemlerinde kıdeme göre anlamlı farklılık görülmemektedir (Tablo 118 ve 146). Buna göre öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin kıdemi Fen Bilimleri dersinin ölçme-değerlendirme sürecine ait program değerlendirme ile ilgili problemlerini etkilememektedir.

Sonuç olarak; Fen Bilimleri ders programının toplumsal değerlerle ve Milli Eğitim'in genel amaçlarıyla uyumlu olduğu ve çerçeve program olma özelliğine sahip bir program olduğu söylenebilir. Güncellik ve dinamiklik açısından da programın olumlu özelliklere sahip olduğu görülmektedir. Öğrenciler, programın yalnızca kazanım boyutunun, öğretmenler de içerik ve ölçme-değerlendirme boyutlarının dinamikliği konusunda kararsızdır. Araştırmaya katılan öğrenciler, öğretmenler ve maarif müfettişi/okul idarecileri programın diğer boyutlarının tamamının güncel bilgi birikimiyle uyumlu, kolaylıkla güncellenebilir olduğunu düşünmektedir. Bu durum, Fen Bilimleri ders programını güncellemeye yönelik değerlendirme çalışmalarının sürekli olarak yapıldığını, elde edilen sonuçlarla programın yeniden düzenlendiğini göstermektedir. İşlevsellik açısından; öğrenciler, öğretmenler ve maarif müfettişi/okul idarecileri Fen Bilimleri ders programının kazanımlarının ve öğrenme-öğretme sürecindeki etkinliklerin işlevsel olduğunu düşünmekteyken içeriğin işlevselliği

konusunda kararsız kalmaktadır. Ölçme-değerlendirme sürecindeki etkinliklerin işlevselliği değerlendirildiğinde, öğrenciler ve maarif müfettişi/okul idarecileri etkinliklerin işlevsel olduğunu düşünürken öğretmenler bu konuda kararsızdır. Buna göre, Fen Bilimleri ders programının kazanımlarının ve öğrenme-öğretme etkinliklerinin programın amacına hizmet ettiği, işe yarar durumda olduğu söylenebilir. İçerikte yer alan konuların ise yeterince işlevsel olmadığı, içeriğin, kazanımlarla ve programın amacıyla uyumlu olacak şekilde tekrar düzenlenmesi gerektiği ifade edilebilir. Ölçme-değerlendirme sürecinde ise yalnızca öğretmenlerin olumlu düşünmediği göz önüne alınırsa, öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim etkinlikleriyle ve özellikle alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin kullanımına yönelik bilgilendirme çalışmalarıyla Fen Bilimleri programının ölçme-değerlendirme boyutunun daha işlevsel hale gelmesi sağlanabilir. Esneklik açısından; öğrenciler Fen Bilimleri ders programının tüm boyutlarının esneklik özelliğine sahip olduğunu düşünürken öğretmenler ve maarif müfettişi/okul idarecileri bu konuda kararsızdır. Bu durum, Fen Bilimleri ders programının yeterince esnek bir program olmadığını, uygulandığı ortama yeterince adapte olamadığını göstermektedir. Bu sorunun çözümü için Fen Bilimleri ders programının değerlendirilmesinde programdan etkilenen tüm kesimlerin görüşleri alınmalı, özellikle farklı yaşlardaki, farklı bölgelerdeki ve farklı sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin görüşlerine yer verilmelidir. Uygulanabilirlik açısından; öğretmenlerin Fen Bilimleri ders programının kazanım, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme süreci boyutlarının yeterince uygulanabilir olmadığını, uygulayıcılara yardımcı olamadığını düşünürken maarif müfettişi/okul idarecileri bu konuda kararsızdır. Öğrenciler ise yalnızca öğrenme-öğretme sürecindeki etkinliklerin uygulanabilirliği konusunda kararsız kalmakta diğer boyutların uygulayıcılara yardımcı olduğunu düşünmektedir. Bu durum, Fen Bilimleri programının tüm boyutlarında ciddi bir uygulanma sorunu olduğunu göstermektedir. Bu sorun; kazanımların açık ve anlaşılır olmamasından, içeriğin yoğun ve ünite sayısının fazla olmasından, öğrenme-öğretme sürecindeki etkinlikler için gerekli araç-gereçlerin teminin zor olmasından, sınıfların kalabalık olmasından, bazı okullarda laboratuvar bulunmamasından, okulların fiziki altyapısının programdaki etkinlikler için uygun olmamasından, ders saatlerinin yetersizliğinden, alan gezilerinin yapılamamasından, alternatif ölçme-değerlendirme etkinliklerinin kalabalık sınıflarda uygulanmasının zor olmasından ve uzun zaman almasından, öğretmenlerin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemleriyle ilgili yeterince bilgi sahibi olmamalarından

kaynaklanabilir. Bu sorunların giderilmesi programın uygulanabilirliğini artırabilir. Değişmez ve genel unsurlara sahip olma açısından; maarif müfettişi/okul idarecileri Fen Bilimleri ders programının içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme süreci boyutlarının Milli bayramlar gibi değişmez ve genel unsurları içerdiğini düşünürken öğrenciler ve öğretmenler bu konuda kararsızdır. Kazanım boyutu ile ilgili olarak, öğrenciler programın kazanım boyutunun Milli bayramlar gibi değişmez ve genel unsurları da içerdiğini düşünürken öğretmenler ve maarif müfettişi/okul idarecileri bu konuda kararsızdır. Buna göre, programın tamamı değişmez ve genel unsurları içerme açısından yetersizdir. Başta kazanım boyutunda olmak üzere, Fen Bilimleri ders programının tüm boyutlarında Milli bayramlar, belirli gün ve haftalar gibi önemli unsurlara yer verildiği takdirde bu yetersizlik ortadan kalkabilir. Bilimsellik açısından; öğrenciler, programın kazanım, içerik ve ölçme-değerlendirme süreci boyutlarının bilimsel çalışmalarla belirlendiğini ve bilimsel bilgileri içerdiğini düşünürken öğrenme-öğretme sürecindeki etkinliklerin bilimselliği konusunda kararsızdır. Öğretmenler, Fen Bilimleri ders programının kazanım ve ölçme-değerlendirme süreci boyutlarının bilimselliği konusunda kararsızken içeriğin bilimsel bilgilerden oluştuğunu, öğrenme-öğretme sürecinin ise bilimsel olmayan etkinliklerden oluştuğunu düşünmektedir. Maarif müfettişi/okul idarecileri programın kazanım, içerik ve ölçme-değerlendirme süreci boyutlarının bilimsel çalışmalarla belirlendiğini ve bilimsel bilgileri içerdiğini düşünürken öğrenme-öğretme sürecindeki etkinliklerin bilimsel olmadığını düşünmektedir. Buna göre Fen Bilimleri ders programının özellikle öğrenme-öğretme süreci boyutunun bilimsel olmayan, gerçek dışı etkinlikleri içerdiği söylenebilir. Bununla birlikte araştırma sonuçlarına göre içerik boyutunun diğer boyutlardan daha bilimsel olmasının sebebi, Fen Bilimleri ders programının değerlendirildiği çalışmalarda daha çok içeriğin değerlendirilmesi ve değerlendirme sonuçlarının içeriğin bilimselliğine olumlu katkı sağlaması olabilir.

Araştırmada, Fen Bilimleri ders programı alt boyutlarına ilişkin program değerlendirme ile ilgili problemlerin öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin kıdemine göre farklılaşmadığı görülmektedir. Fen Bilimleri öğretmenlerinin içerik boyutuyla ilgili problemlerinde 16-25 yıl kıdeme sahip öğretmenler ile 26 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler arasında 16-25 yıl kıdemi olan öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık vardır. Fen bilimleri dersinin içerik boyutundaki problemlerin öğretmenlerin kıdemi arttıkça artış gösterdiği söylenebilir.

Öğrencilerin Fen Bilimleri ders programı alt boyutlarına ilişkin program değerlendirme ile ilgili problemleri ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı farklılık görülmektedir. Buna göre programın tüm boyutlarında 5. sınıf ile 8. sınıf düzeyindeki öğrenciler arasında 5. sınıf öğrencileri lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır. Kazanım, içerik ve ölçme-değerlendirme süreci boyutlarında 5. ile 7. sınıf öğrencileri arasında 5. sınıf öğrencilerinin lehine, kazanım ve içerik boyutlarında 5. ile 6. sınıf öğrencileri arasında 6. sınıf öğrencileri lehine anlamlı farklılık görülmektedir. İçerik boyutunda 7. sınıf ile 8. sınıf öğrencileri arasında 7. sınıf öğrencileri lehine anlamlı farklılık bulunurken ölçme-değerlendirme süreci boyutunda 6. ve 8. sınıf öğrencileri arasında 6. sınıf öğrencileri lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır. Buna göre öğrencilerin sınıf düzeyleri ve yaşları arttıkça Fen Bilimleri ders programıyla ilgili olumlu görüşlerinin yerini olumsuz görüşler almaktadır. Bu durumda, öğrencilerin sınıf düzeyleri ve yaşları arttıkça eleştirel düşünme becerilerinin de gelişmesinin bir sonucu olarak program değerlendirme ile ilgili problemlerinin sayısının ve çeşidinin arttığı söylenebilir.

5.4. “Sosyal Bilgiler/ITA” Ders Programı Alt Boyutlarına İlişkin Program Değerlendirme İle İlgili Problemler ve Problemlerin Sınıf Düzeyi ve Kıdem Değişkenine Göre Tartışma ve Yorumu

Bu bölümde öğrencilerin, öğretmenlerin, maarif müfettişi/okul idarecilerinin Sosyal Bilgiler/ITA dersine ait program değerlendirme ile ilgili problemleri, programın boyutları olan kazanım, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme süreci başlıkları altında açıklanmaktadır. Problemler, öğrenciler için sınıf düzeyi, öğretmenler ve maarif müfettişi/okul idarecileri için kıdem değişkenine göre açıklanmakta ve yorumlanmaktadır.

5.4.1. Sosyal Bilgiler/ITA Ders Programının *Kazanım* Boyutuna Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemler ve Problemlerin Sınıf Düzeyi ve Kıdem Değişkenine Göre Tartışma ve Yorumu

Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarından öğrencilere uygulanan anketin programın kazanım boyutuyla ilgili olan 1. maddesinde “*Bu derste öğretilenler günlük hayatta işime yarar*” ifadesi yer almaktadır. Öğretmenlere uygulanan anketin kazanım boyutunun 1. maddesinde “*Programda yer alan*

kazanımlar öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik olup günlük hayatta uygulayabilecekleri yapıdadır” ifadesi yer alırken, maarif müfettişi/okul idarecilerinin anketinde *“Programda yer alan kazanımlar günlük hayatta uygulanabilir”* ifadesi kazanım boyutunun 1. maddesini oluşturmaktadır. Bu ifadeler eğitim programının işlevsellik özelliği ile ilişkilidir. Anketlerin Sosyal Bilgiler/ITA dersine ait kısmında programın kazanım boyutunun 1. maddesinde öğrenciler en yüksek ortalamaya (\bar{X} =4.09, ss=1.09) (Tablo 39) sahipken onları maarif müfettişi/okul idarecileri (\bar{X} =3.52, ss=1.09) (Tablo 149) ve öğretmenler (\bar{X} =2.79, ss=1.14) (Tablo 120) izlemektedir. Buna göre öğrencilerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin çoğu 1. maddeyi “Katılıyorum” şeklinde yanıtlarken öğretmenlerin genellikle “Kararsızım” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir. Kazanım boyutunun 1. maddesinin programın işlevsellik özelliği ile ilişkisi göz önüne alındığında öğrenciler ve maarif müfettişi/okul idarecileri Sosyal Bilgiler/ITA dersi ders programının işlevsel, işe yarayan, fonksiyonel, gerçek yaşamda yeri olan kazanımlardan oluştuğunu düşünmektedir. Öğretmenler ise Sosyal Bilgiler/ITA dersine ait kazanımların işlevselliği konusunda kararsızdır. Ankete katılan öğretmenlerin görüşlerine göre, geçmişten günümüze kadar yapılan program değerlendirme çalışmalarının, Sosyal Bilgiler/ITA dersine ait kazanımları işe yarar ve işlevsel hale getirmede yeterince etkili olamadığı söylenebilir. Alabaş ve Kemer (2007) tarafından yapılan araştırmada ise Sosyal Bilgiler Öğretmenleri, programdaki kazanımlarının öğrencilerin düşünce sistemini geliştirmede ve istenilen becerileri kazandırmada etkili olduğunu ifade etmektedir.

Öğrencilere uygulanan anketin Sosyal Bilgiler/ITA dersine ait kısmında kazanım boyutunda yer alan 2. maddede *“Bu derste öğrendiklerimi ülkemizin başka yerlerinde yaşayan yaşlılarım da öğrenmektedir”* ifadesi bulunmaktadır. Öğretmenlere ve maarif müfettişi/okul idarecilerine uygulanan anketlerde aynı maddede *“Programda yer alan kazanımlar ülkenin her yerinde aynıdır”* ifadesi yer almaktadır. Bu ifadeler eğitim programının çerçeve olma özelliği ile ilişkilendirilebilir. Yanıtlara göre Sosyal Bilgiler/ITA dersi için kazanım boyutundaki 2. maddede en yüksek puan alanlar öğrencilerdir (\bar{X} =3.93, ss=1.19) (Tablo 39). Onları maarif müfettişi/okul idarecileri (\bar{X} =3.68, ss=1.17) (Tablo 149) ve öğretmenler (\bar{X} =3.46, ss=1.22) (Tablo 120) takip etmektedir. Ortalamalara göre Sosyal Bilgiler/ITA dersi için kazanım boyutunun 2. maddesini öğrencilerin, öğretmenlerin ve maarif

müfettişi/okul idarecilerinin genellikle “Katılıyorum” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir. Buna göre ankete katılanlar Sosyal Bilgiler/ITA ders programındaki kazanımların, yalnızca tek bir okulda ya da bulunduğu ilde değil, Türkiye’nin her yerinde geçerli olduğunu düşünmektedir. Katılımcıların görüşleri göz önüne alındığında, Türkiye’de yapılan program değerlendirme çalışmalarının, Sosyal Bilgiler/ITA dersine ait kazanımları ve öğretilmek istenenleri ülkenin tamamı için geçerli kılmada yeterince etkili olduğu ifade edilebilir.

Öğrencilerle yapılan anket çalışmasının kazanım boyutunda yer alan “*Bu derste öğretilmek istenenler, benim ve arkadaşlarımın ihtiyaçlarına ve yaşadığımız yerin özelliklerine uygundur*” ifadesi 3. maddeyi oluşturmaktadır. Öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin anketinde kazanım boyutunun 3. maddesinde “*Kazanımlar, öğrencilerin özelliklerine ve eğitim koşullarına uygun hale getirilebilecek/getirebileceğim şekilde esneklik*” ifadesi yer almaktadır. Bu ifadeler eğitim programının esneklik özelliği ile ilişkilidir. Yanıtlara göre Sosyal Bilgiler/ITA dersi için kazanım boyutundaki 3. maddede en yüksek puan alanlar öğrencilerdir (\bar{X} =4.06, ss=1.07) (Tablo 39). Onları maarif müfettişi/okul idarecileri (\bar{X} =3.07, ss=1.09) (Tablo 149) ve öğretmenler (\bar{X} =2.46, ss=1.10) (Tablo 120) izlemektedir. Ortalamalara göre Sosyal Bilgiler/ITA dersi için kazanım boyutunun 3. maddesini öğrencilerin genellikle “Katılıyorum”, maarif müfettişi/okul idarecilerinin ise çoğunlukla “Kararsızım”, öğretmenlerin ise çoğunlukla “Katılmıyorum” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir. Buna göre öğrenciler, Sosyal Bilgiler/ITA dersine ait kazanımların, kendi ihtiyaçlarına, özelliklerine, bireysel farklılıklarına ve yaşadıkları çevrenin koşullarına göre belirlendiğini düşünmekteyken maarif müfettişi/okul idarecileri bu konuda kararsızdır. Öğretmenler ise söz konusu kazanımların öğrencilerin özelliklerine ve eğitim koşullarına göre değiştirilemeyeceğini düşünmektedir. Buna göre öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin görüşleri dikkate alındığında, Türkiye’de yapılan program değerlendirme çalışmalarının, Sosyal Bilgiler/ITA dersine ait kazanımlara esneklik kazandırmada yeterince etkili olamadığı söylenebilir.

Öğrencilerle yapılan anket çalışmasının kazanım boyutunda yer alan 4. madde “*Bu derste öğretilmek istenenler, ülkemizin toplumsal ve kültürel yapısına uygundur*” ifadesidir. Öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin anketinde kazanım

boyutunun 4. maddesinde “*Kazanımlar Milli Eğitim’in amaçlarına/genel amaçlarına uygundur*” ifadesi yer almaktadır. Bu ifadeler eğitim programının toplumsal değerlere uygun olma özelliği ile ilişkilendirilebilir. Yanıtlara göre Sosyal Bilgiler/ITA dersi için kazanım boyutundaki 4. maddede en yüksek puan alanlar öğrencilerdir ($\bar{X}=4.15$, $ss=1.10$) (Tablo 39). Onları maarif müfettişi/okul idarecileri ($\bar{X}=3.94$, $ss=.93$) (Tablo 149) ve öğretmenler ($\bar{X}=3.30$, $ss=1.03$) (Tablo120) izlemektedir. Ortalamalara göre öğrencilerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin 4. maddeyi genellikle “Katılıyorum”, öğretmenlerin ise genellikle “Kararsızım” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir. Buna göre, öğrencilerin ve maarif müfettişi/okul idarecileri Sosyal Bilgiler/ITA dersine ait kazanımların, Milli Eğitim’in amaçlarına toplumun benimsediği milli ve manevi değerlere uygun olduğunu düşünürken öğretmenler bu konuda kararsızdır. Ankete katılan Sosyal Bilgiler/ITA dersi öğretmenlerinin görüşleri göz önüne alındığında, Türkiye’de yapılan program değerlendirme çalışmalarının, Sosyal Bilgiler/ITA kazanımlarını toplumsal değerlerle bağdaştırmada yeterince etkili olamadığı söylenebilir. Doğanay’ın (2008) yaptığı araştırmada, Sosyal Bilgiler dersi kazanımlarının bilgi ve beceri boyutlarına göre yeniden düzenlenmesi ve genel amaçlarla ilişkilendirilmesinin gerekliliği belirtilmektedir. Alabaş ve Kamer (2007) tarafından yapılan nitel bir araştırmada ise Sosyal bilgiler öğretmenleri, programın Milli Eğitim’in genel ve özel amaçlarına uygun şekilde daha üretken, sorgulayıcı, saygılı, ülkesine ve milletine bağlı insanlar yetiştirmeyi amaçladığını belirtmektedir.

Öğrencilerle yapılan anket çalışmasının kazanım boyutunda yer alan “*Bu derste ne öğrenmem gerektiğini açık ve anlaşılır şekilde ifade edebiliyorum*” ifadesi 5. maddeyi oluşturmaktadır. Öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin anketinde kazanım boyutunun 5.maddesinde “*Kazanımları gerçekleştirmek maliyetlidir*” ifadesi yer almaktadır. Bu ifadeler eğitim programının uygulanabilir ve uygulayıcılara yardımcı olma özelliği ile ilişkilendirilebilir. Yanıtlara göre Sosyal Bilgiler/ITA dersi için kazanım boyutundaki 5.maddede en yüksek puan alanlar öğrencilerdir ($\bar{X}=3.91$, $ss=1.18$) (Tablo 39). Onları öğretmenler ($\bar{X}=3.46$, $ss=1.11$) (Tablo 120) ve maarif müfettişi/okul idarecileri ($\bar{X}=3.42$, $ss=1.18$) (Tablo 149) izlemektedir. Ortalamalara göre ankete katılan öğrencilerin ve öğretmenlerin 5. maddeyi çoğunlukla “Katılıyorum”, maarif müfettişi/okul idarecilerinin ise “Kararsızım” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir. Buna göre öğrenciler Sosyal

Bilgiler/ITA dersine ait kazanımların uygulanabilir olduğunu ve uygulayıcılara yardımcı olduğunu düşünürken maarif müfettişi/okul idarecileri bu konuda kararsızdır. Sosyal Bilgiler/ITA öğretmenleri ise kendi derslerine ait kazanımların uygulanabilirliği ve uygulayıcılara yardımcı olması yönünden olumsuz görüşe sahiptir. Sonuçlar göz önüne alındığında, maarif müfettişi/okul idarecileri ve öğretmenlere göre, yapılan program değerlendirme çalışmalarının, Sosyal Bilgiler/ITA dersi kazanımlarının uygulanabilir olmasında etkisiz ve yetersiz olduğu ifade edilebilir. Bu görüşe paralel olarak, Doğanay'a göre (2008) Sosyal Bilgiler dersi kazanımlarının ifade edilmesinde amaç yazım kurallarına yeterince dikkat edilmemektedir. Ayrıca kazanımları bilgi, beceri, değer-tutum boyutları ile sistematik bir şekilde ilişkilendirmek gerekmektedir.

Öğrencilerle yapılan anket çalışmasının kazanım boyutunda yer alan 6. madde "*Bu derste ülkemiz için önemli olan Milli bayramlar ve önemli günlerle ilgili konuları da öğrenmemiz isteniyor*" ifadesidir. Öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin anketinde kazanım boyutunun 6. maddesinde "*Kazanımlar belirlenirken ulusal değer taşıyan, değiştirilemez unsurlar göz önüne alınmıştır*" ifadesi bulunmaktadır. Bu ifadeler eğitim programının değişmez ve genel olma özelliği ile ilişkilendirilebilir. Yanıtlara göre Sosyal Bilgiler/ITA dersi için kazanım boyutundaki 6.maddede en yüksek puan alanlar öğrencilerdir ($\bar{X}=3.97$, $ss=1.21$) (Tablo 39). Onları maarif müfettişi/okul idarecileri ($\bar{X}=3.81$, $ss=1.11$) (Tablo 149) ve öğretmenler ($\bar{X}=3.29$, $ss=1.15$) (Tablo 120) izlemektedir. Ortalamalara göre öğrencilerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin 6. maddeyi genellikle "Katılıyorum", öğretmenlerin ise genellikle "Kararsızım" şeklinde yanıtladıkları görülmektedir. Buna göre ankete katılan maarif müfettişi/okul idarecileri Sosyal Bilgiler/ITA dersine ait kazanımların, Milli bayramlar gibi tüm öğrenciler için geçerli olan değişmez konuları da kapsadığını düşünürken öğrenciler ve Sosyal Bilgiler/ITA öğretmenleri bu konuda kararsızdır. Ankete katılan öğretmenlerin görüşleri göz önüne alındığında, Türkiye'de yapılan program değerlendirme çalışmalarının, Sosyal Bilgiler/ITA dersi kazanımlarının değişmez ve genel unsurları içermesinde etkili olamadığı söylenebilir.

Öğrencilerle yapılan anket çalışmasının kazanım boyutunda yer alan "*Bu derste bilimsel ve gerçek bilgileri öğrenmemiz isteniyor*" ifadesi 7. maddeyi oluşturmaktadır. Öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin anketinde

kazanım boyutunun 7. maddesinde “*Kazanımlar bilimsel çalışmalar sonucunda belirlenmiştir*” ifadesi bulunmaktadır. Bu ifadeler eğitim programının bilimsellik özelliği ile ilişkilendirilebilir. Yanıtlara göre Sosyal Bilgiler/ITA dersi için kazanım boyutundaki 7. maddede en yüksek puan alanlar öğrencilerdir ($\bar{X}=3.86$, $ss=1.24$) (Tablo 39). Onları maarif müfettişi/okul idarecileri ($\bar{X}=3.45$, $ss=.96$) (Tablo 149) ve öğretmenler ($\bar{X}=2.54$, $ss=1.03$) (Tablo 120) izlemektedir. Ortalamalara göre öğrencilerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin çoğu 7. maddeyi “Katılıyorum” şeklinde yanıtlarken öğretmenlerin genellikle “Kararsızım” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir. Buna göre öğrenciler ve maarif müfettişi/okul idarecileri Sosyal Bilgiler/ITA kazanımlarının bilimsel bilgilerden oluştuğunu ya da bilimsel çalışmalarla belirlendiğini düşünürken öğretmenler Sosyal Bilgiler/ITA kazanımlarının bilimsel bir süreç sonucunda belirlendiği konusunda kararsızdır. Ankete katılan öğretmenlerin görüşleri dikkate alındığında, yapılan program değerlendirme çalışmalarının, Sosyal Bilgiler/ITA dersi kazanımlarının bilimselliğine yeterince katkı sağlayamadığı ifade edilebilir.

Öğrencilerle yapılan anket çalışmasının kazanım boyutunda yer alan 8. madde “*Bu derste geçerliği olmayan, eski bilgileri de öğreniyorum*” ifadesinden oluşmaktadır. Öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin anketinde kazanım boyutunun 8. maddesinde “*Kazanımlar güncel bilgi birikimiyle uyumludur ve gelişime açık yapıdadır*” ifadesi bulunmaktadır. Bu ifadeler eğitim programının yenilenebilir (dinamik) olma özelliği ile ilişkilidir. Yanıtlara göre Sosyal Bilgiler/ITA dersi için kazanım boyutundaki 8. maddede en yüksek puan alanlar maarif müfettişi/okul idarecileridir ($\bar{X}=3.55$, $ss=.96$) (Tablo 149) Onları öğretmenler ($\bar{X}=2.82$, $ss=1.25$) (Tablo 120) ve öğrenciler ($\bar{X}=2.38$, $ss=1.34$) (Tablo 39) izlemektedir. Ortalamalara göre öğrencilerin çoğu 8. maddeyi “Katılmıyorum” şeklinde yanıtlarken öğretmenlerin genellikle “Kararsızım”, maarif müfettişi/okul idarecilerinin ise genellikle “Katılıyorum” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir. Buna göre öğrenciler ve maarif müfettişi/okul idarecileri Sosyal Bilgiler/ITA dersine ait kazanımların güncel ve günümüz şartlarına uygun olduğunu düşünürken öğretmenler bu konuda kararsızdır. Öğretmenlerin görüşleri göz önüne alındığında, Türkiye’de yapılan program değerlendirme çalışmalarının, Sosyal Bilgiler/ITA dersine ait kazanımların geçerliği, güncelliği ve dinamikliğine yeterince katkı sağlayamadığı söylenebilir.

Araştırmanın sonucu olarak, öğrencilerin Sosyal Bilgiler/ITA ders programının kazanım boyutuna ait program değerlendirme ile ilgili problemlerinin sınıf düzeyine göre farklılaştığı görülmektedir (Tablo 41) Kazanımlarla ilgili maddelerde 5. sınıf ile 6. sınıf arasında 5. sınıf lehine , 5. sınıf ile 7. sınıf arasında 5. sınıf lehine, 5. sınıf ile 8. sınıf arasında 5. sınıf lehine, 6. sınıf ile 8. sınıf arasında 6. sınıf lehine, 7. sınıf ile 8. sınıf arasında 7. sınıf lehine anlamlı farklılık görülmektedir (Tablo 42). Elde edilen sonuçlardan öğrencilerin sınıf düzeyinin, Sosyal Bilgiler/ITA kazanımlarına ait program değerlendirme ile ilgili problemlerini etkilediği görülmektedir. Buna göre kazanımlarla ilgili maddelerde 5. sınıf öğrencilerinin diğer sınıf düzeyindekilere göre daha olumlu tutum sergiledikleri söylenebilir. Bu farklılığın sebebi özellikle 5. öğrencilerinin eleştirel düşünme, yorumlama gibi soyut düşünme becerilerinin henüz yeterince gelişmemiş olması olabilir. Ankette yer alan kazanımla ilgili maddeler kazanımların işlevselliği, çerçeve olması, esnekliği, toplumsal yapıya uygunluğu, uygulanabilirliği, değişmez ve genel olması, bilimselliği ve dinamik olması ile ilişkilidir. Bu durumda 5. sınıf öğrencileri diğer sınıflara göre Sosyal Bilgiler/ITA kazanımlarının daha işlevsel, çerçeve olabilecek yapıda, esnek, toplumsal yapıya uygun, uygulanabilir, değişmez ve genel, bilimsel ve dinamik olduğunu düşünmektedir. Başka bir ifadeyle üst sınıflardaki öğrenciler kendilerinden daha düşük sınıflardaki öğrencilere göre Sosyal Bilgiler/ITA kazanımlarıyla ilgili daha olumsuz düşüncelere sahiptir. Bu durum Sosyal Bilgiler/ITA ders programının kazanım boyutu ile ilgili yapılan program değerlendirme çalışmalarının sınıf düzeyi arttıkça öğrencilere daha olumsuz şekilde yansıdığını göstermektedir.

Araştırma sonucunda, öğretmenler ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin Sosyal Bilgiler/ITA ders programının kazanım boyutuna ait program değerlendirme ile ilgili problemlerinde kıdeme göre anlamlı farklılık görülmemektedir (Tablo 122 ve 151). Buna göre öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin kıdemi Sosyal Bilgiler/ITA kazanımlarına ait program değerlendirme ile ilgili problemlerini etkilememektedir.

5.4.2. Sosyal Bilgiler/ITA Ders Programının İçerik Boyutuna Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemler ve Problemlerin Sınıf Düzeyi ve Kıdem Değişkenine Göre Tartışma ve Yorumu

Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarından öğrencilere uygulanan anketin programın içerik boyutuyla ilgili olan 1. maddesinde *“Bu derste öğrendiklerimi günlük hayatta kullanamıyorum”* ifadesi yer almaktadır. Öğretmenlere ve maarif müfettişi/okul idarecilerine uygulanan anketin içerik boyutunun 1. maddesinde *“Konular öğrencilerin günlük hayatta kullanamayacağı ezber/kitabî bilgiler içermektedir”* ifadesi yer almaktadır. Bu ifadeler eğitim programının işlevsellik özelliği ile ilişkilidir. Anketlerin Sosyal Bilgiler/ITA dersine ait kısmında programın içerik boyutunun 1. maddesinde öğrenciler ($\bar{X}=3.02$, $ss=1.46$) (Tablo 39) en yüksek ortalamaya sahipken onları maarif müfettişi/okul idarecileri ($\bar{X}=2.77$, $ss=1.12$) (Tablo 149) ve öğretmenler ($\bar{X}=2.77$, $ss=1.10$) (Tablo 120) izlemektedir. Buna göre öğrencilerin, öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin 1. maddeyi genellikle *“Kararsızım”* şeklinde yanıtladıkları görülmektedir. Anketin içerik kısmının 1. maddesinin programın işlevsellik özelliği ile ilişkisi göz önüne alındığında öğrenciler, öğretmenler ve maarif müfettişi/okul idarecileri Sosyal Bilgiler/ITA dersi ders programının içeriğinin işlevsel, işe yarayan, fonksiyonel, gerçek yaşamda yeri olan bilgilerden oluştuğu konusunda kararsızdır. Öğretmenler Sosyal Bilgiler/ITA kazanımlarının da işlevselliği konusunda kararsızken öğrenciler ve maarif müfettişi/okul idarecileri Sosyal Bilgiler/ITA dersine ait kazanımların işlevsel olduğunu düşünmektedir. Bu durum, Sosyal Bilgiler/ITA dersinin kazanımları ile içeriği arasında işlevsellik açısından uyumsuzluk olduğunu göstermektedir. Ankete katılan öğrencilerin, öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin görüşleri göz önüne alındığında, yapılan program değerlendirme çalışmalarının, Sosyal Bilgiler/ITA dersine ait içeriği işe yarar ve işlevsel hale getirmede yeterince etkili olamadığı söylenebilir. Sosyal Bilgiler öğretmenleri ile yapılan bir araştırmada ise öğretmenler, programın içeriğinin, kazanımlarda belirtilen becerileri sağlamaya yönelik, hayatla ilişkili konulardan oluştuğunu belirtmektedir (Alabaş ve Kamer, 2007). Bir başka araştırmada ise Sosyal Bilgiler dersine ait içeriğin yeterince kapsamlı ve dünyanın farklı ülkelerindeki Sosyal Bilgiler programının kapsamıyla uyumlu olduğu belirtilmektedir (Doğanay, 2008).

Öğrencilere uygulanan anketin içerik boyutunda yer alan 2. madde *“Şu anda okuduğum okuldan başka bir okula da gitsem bu derste yine benzer bilgileri öğrenirim”* ifadesidir. Öğretmenlere ve maarif müfettişi/okul idarecilerine uygulanan anketin içerik boyutunun 2. maddesinde *“Programda yer alan içeriğin ana hatları*

ülkenin her yerinde aynıdır” ifadesi yer almaktadır. Bu ifadeler eğitim programının çerçeve program özelliği ile ilişkilendirilebilir. Yanıtlara göre Sosyal Bilgiler/ITA dersi için içerik boyutundaki 2. maddede en yüksek puan alanlar öğrencilerdir (\bar{X} =3.98, ss=1.17) (Tablo 39). Onları maarif müfettişi/okul idarecileri (\bar{X} =3.71, ss=1.16) (Tablo 149) ve öğretmenler (\bar{X} =3.64, ss=1.00) (Tablo 120) izlemektedir. Buna göre öğrencilerin, öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin 2. maddeyi genellikle “Katılıyorum” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir. Buna göre ankete katılanlar, Sosyal Bilgiler/ITA ders programının içeriğinin, yalnızca tek bir okulda ya da bulunduğu ilde değil, Türkiye’nin her yerinde geçerli olduğunu düşünmektedir. Öğrenciler, öğretmenler ve maarif müfettişi/okul idarecileri Sosyal Bilgiler/ITA kazanımları için de benzer görüşe sahiptir. Bu durum, Sosyal Bilgiler/ITA kazanımları ile içeriği arasında programın çerçeve olma özelliği açısından bir uyum olduğunu göstermektedir. Bu görüşle birlikte Türkiye’de yapılan program değerlendirme çalışmalarının, Sosyal Bilgiler/ITA ders programının içeriğini ülkenin tamamı için geçerli kılmada etkili olduğu ifade edilebilir.

Öğrencilerle yapılan anket çalışmasının içerik boyutunda yer alan “Bu derste, benim ve arkadaşlarımda ihtiyaçlarına ve yaşadığımız yerin özelliklerine uygun bilgiler öğreniyorum” ifadesi 3. maddeyi oluşturmaktadır. Öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin anketinde içerik boyutunun 3. maddesinde “İçeriğe, öğrencilerin özelliklerine ve eğitim koşullarına göre farklı konular eklenebilmektedir” ifadesi yer almaktadır. Bu ifadeler eğitim programının esneklik özelliği ile ilişkilidir. Yanıtlara göre Sosyal Bilgiler/ITA dersi için içerik boyutundaki 3. maddede en yüksek puan alanlar öğrencilerdir (\bar{X} =4.00, ss=1.22) (Tablo 39). Onları maarif müfettişi/okul idarecileri (\bar{X} =3.03, ss=1.25) (Tablo 149) ve öğretmenler (\bar{X} =3.02, ss=1.07) (Tablo 120) izlemektedir. Ortalamalara göre Sosyal Bilgiler/ITA dersi için içerik boyutunun 3. maddesini öğrencilerin genellikle “Katılıyorum”, öğretmenler ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin ise çoğunlukla “Kararsızım” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir. Buna göre öğrenciler kazanımlar boyutunda olduğu gibi Sosyal Bilgiler/ITA dersine ait konuların da, kendi ihtiyaçlarına, özelliklerine, bireysel farklılıklarına ve yaşadıkları çevrenin koşullarına göre belirlendiğini düşünmektedir. Öğretmenler ve maarif müfettişi/okul idarecileri ise söz konusu içeriğin öğrencilerin özelliklerine ve eğitim koşullarına göre değiştirilebileceği konusunda kararsızdır.

Maarif müfettişi/okul idarecileri Sosyal Bilgiler/ITA dersinin kazanımları için de benzer görüşe sahipken öğretmenler kazanımların esneklik özelliğine sahip olmadığı görüşündedir. Bu durum Sosyal Bilgiler/ITA konularındaki esneklik ile ilgili sorunların kazanımlardan kaynaklanabileceğini göstermektedir. Öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin görüşleri dikkate alındığında, Türkiye’de yapılan program değerlendirme çalışmalarının, Sosyal Bilgiler/ITA dersine ait içeriğe esneklik kazandırmada yeterince etkili olamadığı söylenebilir.

Öğrencilerle yapılan anket çalışmasının içerik boyutunda yer alan 4. madde *“Bu derste öğrendiklerim ülkemizin toplumsal ve kültürel yapısına uygundur”* ifadesidir. Öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin anketinde içerik boyutunun 4. maddesinde *“Konular Milli Eğitim’in amaçlarıyla ve toplumsal yapıyla uyumludur”* ifadesi yer almaktadır. Bu ifadeler eğitim programının toplumsal değerlere uygun olma özelliği ile ilişkilendirilebilir. Yanıtlara göre Sosyal Bilgiler/ITA dersi için içerik boyutundaki 4. maddede en yüksek puan alanlar öğrencilerdir ($\bar{X}=4.10$, $ss=1.10$) (Tablo 39). Onları maarif müfettişi/okul idarecileri ($\bar{X}=3.61$, $ss=.99$) (Tablo 149) ve öğretmenler ($\bar{X}=3.27$, $ss=1.15$) (Tablo 120) izlemektedir. Ortalamalara göre öğrencilerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin 4. maddeyi genellikle “Katılıyorum”, öğretmenlerin ise çoğunlukla “Kararsızım” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir. Buna göre öğrenciler ve maarif müfettişi/okul idarecileri Sosyal Bilgiler/ITA dersine ait konuların, Milli Eğitim’in amaçlarına toplumun benimsediği milli ve manevi değerlere uygun olduğunu düşünürken öğretmenler bu konuda kararsızdır. Öğrenciler, öğretmenler ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin bu görüşleri Sosyal Bilgiler/ITA kazanımlarına ait görüşleriyle paralellik göstermektedir. Buna göre, öğretmenlerin içerikle ilgili bu görüşünün kazanım boyutundaki sorunlardan kaynaklandığı söylenebilir. Ankete katılan öğretmenlerin görüşlerine göre, Türkiye’de yapılan program değerlendirme çalışmalarının, Sosyal Bilgiler/ITA dersine ait içeriği toplumsal değerlerle bağdaştırmada yeterince etkili olamadığı söylenebilir.

Öğrencilerle yapılan anket çalışmasının içerik boyutunda yer alan *“Bu derste öğrendiğim konular açık ve anlaşılır bilgilerden oluşmaktadır”* ifadesi 5. maddeyi oluşturmaktadır. Öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin anketinde içerik boyutunun 5. maddesinde *“Program, öğrencilere aktarılması maliyetli olan*

konuları içermektedir” ifadesi yer almaktadır. Bu ifadeler eğitim programının uygulanabilir ve uygulayıcılara yardımcı olma özelliği ile ilişkilendirilebilir. Yanıtlara göre Sosyal Bilgiler/ITA dersi için içerik boyutundaki 5. maddede en yüksek puan alanlar öğrencilerdir ($\bar{X}=4.28$, $ss=1.02$) (Tablo 39). Onları öğretmenler ($\bar{X}=3.70$, $ss=.95$) (Tablo 120) ve maarif müfettişi/okul idarecileri ($\bar{X}=3.26$, $ss=.99$) (Tablo 149) izlemektedir. Ortalamalara göre 5. maddeyi, öğrenciler daha çok “Tamamen Katılıyorum”, öğretmenler çoğunlukla “Katılıyorum” şeklinde yanıtlarken maarif müfettişi/okul idarecilerinin çoğunun “Kararsızım” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir. Buna göre ankete katılan öğretmenler, Sosyal Bilgiler/ITA dersine ait konuların yeterince uygulanabilir olmadığı ve uygulayıcılara yardımcı olma konusunda yetersiz olduğu görüşünderken maarif müfettişi/okul idarecileri bu konuda kararsızdır. Öğrenciler ise Sosyal Bilgiler/ITA içeriğinin uygulanabilir olduğu ve uygulayıcılara yardımcı olduğu görüşündedir. Öğrenciler, öğretmenler ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin görüşleri Sosyal Bilgiler/ITA kazanımlarına ilişkin görüşleri ile paralellik göstermektedir. Bu durumda, kazanımların uygulanması ile ilgili sorunların içeriği de etkilediği söylenebilir. Ankete katılan öğretmen ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin görüşlerine göre, yapılan program değerlendirme çalışmalarının, Sosyal Bilgiler/ITA dersi konularının uygulanabilir olmasında etkisiz ve yetersiz olduğu ifade edilebilir.

Öğrencilerle yapılan anket çalışmasının içerik boyutunda yer alan 6. madde “*Bu derste ülkemiz için önemli olan Milli bayramlar ve önemli günlerle ilgili konuları da öğreniyorum*” ifadesidir. Öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin anketinde içerik boyutunun 6. maddesinde “*İçerikte ulusal değer taşıyan, değiştirilemez unsurlara yer verilmiştir*” ifadesi bulunmaktadır. Bu ifadeler eğitim programının değişmez ve genel olma özelliği ile ilişkilendirilebilir. Yanıtlara göre Sosyal Bilgiler/ITA dersi için içerik boyutundaki 6. maddede en yüksek puan alanlar öğrencilerdir ($\bar{X}=4.09$, $ss=1.16$) (Tablo 39). Onları maarif müfettişi/okul idarecileri ($\bar{X}=3.61$, $ss=1.05$) (Tablo 149) ve öğretmenler ($\bar{X}=3.25$, $ss=1.13$) (Tablo 120) ve izlemektedir. Ortalamalara göre öğrencilerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin 6. maddeyi genellikle “Katılıyorum” şeklinde yanıtladıkları, öğretmenlerin ise “Kararsızım” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir. Buna göre ankete katılan öğrenciler ve maarif müfettişi/okul idarecileri, Sosyal Bilgiler/ITA dersine ait konuların, Milli bayramlar gibi tüm öğrenciler için geçerli olan değişmez konuları da

kapsadığını düşünmekteyken öğretmenler bu konuda kararsızdır. Öğrenciler, öğretmenler ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin içerikle ilgili görüşleri Sosyal Bilgiler/ITA dersinin kazanımları için de geçerlidir. Bu durum, içerikteki sorunun kazanımlardan kaynaklanabileceğini göstermektedir. Sosyal Bilgiler/ITA öğretmenlerinin görüşleri göz önüne alındığında, Türkiye’de yapılan program değerlendirme çalışmalarının, Sosyal Bilgiler/ITA dersine ait içeriğin değişmez ve genel unsurları içermesinde yeterince etkili olamadığı söylenebilir.

Öğrencilerle yapılan anket çalışmasının içerik boyutunda yer alan 7. madde *“Bu derste öğrendiğim konular bilimsel kaynaklara dayanmaktadır”* ifadesi 7. maddeyi oluşturmaktadır. Öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin anketinde içerik boyutunun 7. maddesinde *“İçerik, bilimsel bilgiler içermekte, araştırma ve bulgulara dayanmaktadır”* ifadesi bulunmaktadır. Bu ifadeler eğitim programının bilimsellik özelliği ile ilişkilendirilebilir. Yanıtlara göre Sosyal Bilgiler/ITA dersi için içerik boyutundaki 7. maddede en yüksek puan alanlar öğrencilerdir ($\bar{X}=3.93$, $ss=1.12$) (Tablo 39). Onları maarif müfettişi/okul idarecileri ($\bar{X}=3.52$, $ss=1.06$) (Tablo 149) ve öğretmenler ($\bar{X}=3.04$, $ss=1.13$) (Tablo 120) izlemektedir. Ortalamalara göre 7. maddeyi öğrencilerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin çoğunun “Katılıyorum”, öğretmenlerin ise genellikle “Kararsızım” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir. Buna göre öğrenciler ve maarif müfettişi/okul idarecileri Sosyal Bilgiler/ITA konularının bilimsel bilgilerden oluştuğunu ya da bilimsel çalışmalarla belirlendiğini düşünürken öğretmenler bu konuda kararsızdır. Öğrenciler, öğretmenler ve maarif müfettişi/okul idarecileri Sosyal Bilgiler/ITA dersinin kazanımları için de benzer görüşe sahiptir. Bu durum öğretmenlere göre, Sosyal Bilgiler/ITA dersinin içeriğindeki bilimsellik ile ilgili sorunların kazanımlardan kaynaklanabileceğini göstermektedir. Ankete katılan öğretmenlerin görüşleri dikkate alındığında, yapılan program değerlendirme çalışmalarının, Sosyal Bilgiler/ITA ders programının içerik boyutunun bilimsel özelliğe sahip olmasında yeterince etkili olamadığı ifade edilebilir.

Öğrencilerle yapılan anket çalışmasının içerik boyutunda yer alan 8. madde *“Bu derste öğrendiklerim eski bilgiler değil, günümüz şartlarına uygun yeni bilgilerdir”* ifadesinden oluşmaktadır. Öğretmenlerin anketinde içerik boyutunun 8. maddesinde *“İçerik yeni bilgilere açık olup güncel konuların eklenmesine imkan*

tanımaktadır” ifadesi bulunurken maarif müfettişi/okul idarecilerinininde “Konular sürekli güncellenebilir yapıdadır” ifadesi yer almaktadır. Bu ifadeler eğitim programının yenilenebilir (dinamik) olma özelliği ile ilişkilidir. Yanıtlara göre Sosyal Bilgiler/ITA dersinin içerik boyutundaki 8. maddede en yüksek puan alanlar öğrencilerdir ($\bar{X}=3.82$, $ss=1.30$) (Tablo 39). Onları maarif müfettişi/okul idarecileri ($\bar{X}=3.32$, $ss=1.11$) (Tablo 149) ve öğretmenler ($\bar{X}=3.12$, $ss=1.15$) (Tablo 120) izlemektedir. Ortalamalara göre öğrencilerin çoğu 8. maddeyi “Katılıyorum” şeklinde yanıtlarken öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin genellikle “Kararsızım” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir. Buna göre öğrenciler kazanım boyutunda olduğu gibi Sosyal Bilgiler/ITA dersi içeriğinin günümüz şartlarına uygun, yeni bilgilerden oluştuğunu düşünmektedir. Öğretmenler ve maarif müfettişi/okul idarecileri Sosyal Bilgiler/ITA dersine ait konuların güncel ve günümüz şartlarına uygun olduğu konusunda kararsızdır. Öğretmenler programın kazanım boyutu için de benzer görüşe sahipken maarif müfettişi/okul idarecileri kazanımların dinamik olduğunu düşünmektedir. Bu durum, Sosyal Bilgiler/ITA ders programında kazanımlar ile içerik arasında dinamiklik açısından bir uyum sorunu olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin görüşleri göz önüne alındığında, Türkiye’de yapılan program değerlendirme çalışmalarının, Sosyal Bilgiler/ITA dersine ait konuların dinamikliğine ve güncelliğine yeterince katkı sağlayamadığı söylenebilir.

Araştırmanın sonucu olarak, öğrencilerin Sosyal Bilgiler/ITA ders programının içerik boyutuna ait program değerlendirme ile ilgili problemlerinin sınıf düzeyine göre farklılaştığı görülmektedir (Tablo 41) Sosyal Bilgiler/ITA dersine ait içerikle ilgili maddelerde 5. sınıf ile 6. sınıf arasında 5. sınıf lehine , 5. sınıf ile 7. sınıf arasında 5. sınıf lehine, 5. sınıf ile 8. sınıf arasında 5. sınıf lehine, 7. sınıf ile 8. sınıf arasında 7. sınıf lehine anlamlı farklılık görülmektedir (Tablo 43). Elde edilen sonuçlardan öğrencilerin sınıf düzeyinin, Sosyal Bilgiler/ITA ders programının içerik boyutuna ait program değerlendirme ile ilgili problemlerini etkilediği görülmektedir. Buna göre içerikle ilgili maddelerde 5. sınıf öğrencilerinin diğer sınıf düzeyindekilere göre, 7. sınıf öğrencilerinin de 8. sınıf öğrencilerine göre daha olumlu tutum sergiledikleri söylenebilir. Bu farklılığın sebebi özellikle 5. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme, yorumlama gibi soyut düşünme becerilerinin henüz yeterince gelişmemiş olması olabilir. Ankette yer alan içerikle ilgili maddeler konuların işlevselliği, çerçeve olması,

esnekliği, toplumsal yapıya uygunluğu, uygulanabilirliği, değişmez ve genel olması, bilimselliği ve dinamik olması ile ilişkilidir. Bu durumda 5.sınıf öğrencileri diğer sınıflara göre, 7. sınıf öğrencileri de 8. sınıflara göre Sosyal Bilgiler/ITA konularının daha işlevsel, çerçeve olabilecek yapıda, esnek, toplumsal yapıya uygun, uygulanabilir, değişmez ve genel, bilimsel ve dinamik olduğunu düşünmektedir. Başka bir ifadeyle üst sınıflardaki öğrenciler kendilerinden daha düşük sınıflardaki öğrencilere göre Sosyal Bilgiler/ITA konularıyla ilgili daha olumsuz düşüncelere sahiptir. Bu durum Sosyal Bilgiler/ITA ders programının içerik boyutu ile ilgili yapılan program değerlendirme çalışmalarının sınıf düzeyi arttıkça öğrencilere daha olumsuz şekilde yansıdığını göstermektedir.

Araştırma sonucunda, öğretmenler ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin Sosyal Bilgiler/ITA ders programının içerik boyutuna ait program değerlendirme ile ilgili problemlerinde kıdeme göre anlamlı farklılık görülmektedir (Tablo 122 ve 151). Buna göre öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin kıdemi Sosyal Bilgiler/ITA konularına ait program değerlendirme ile ilgili problemlerini etkilememektedir.

5.4.3. Sosyal Bilgiler/ITA Ders Programının Öğrenme-Öğretme Süreci Boyutuna Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemler ve Problemlerin Sınıf Düzeyi ve Kıdem Değişkenine Göre Tartışma ve Yorumu

Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarından öğrencilere uygulanan anketin programın öğrenme-öğretme süreci boyutuyla ilgili olan 1. maddesinde “*Bu derste yaptığım etkinlikleri okul dışında günlük hayatta da yapabiliyorum*” ifadesi yer almaktadır. Öğretmenlere ve maarif müfettişi/okul idarecilerine uygulanan anketin öğrenme-öğretme süreci boyutunun 1. maddesinde “*Programdaki etkinlikler günlük hayatta öğrencilerin işine yarayacak bilgileri sunmaktadır*” ifadesi yer almaktadır. Bu ifadeler eğitim programının işlevsellik özelliği ile ilişkilidir. Anketlerin Sosyal Bilgiler/ITA dersine ait kısmında programın öğrenme-öğretme süreci boyutunun 1. maddesinde öğrenciler en yüksek ortalamaya ($\bar{X} = 3.95$, $ss=1.24$) (Tablo 39) sahipken onları maarif müfettişi/okul idarecileri ($\bar{X} = 3.71$, $ss=1.13$) (Tablo 149) ve öğretmenler ($\bar{X} = 2.98$, $ss=1.10$) (Tablo 120) izlemektedir. Buna göre öğrencilerin ve maarif

müfettişi/okul idarecilerinin 1.maddeyi genellikle “Katılıyorum”, öğretmenlerin ise “Kararsızım” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir. Anketin öğrenme-öğretme süreci boyutunun 1. maddesinin programın işlevsellik özelliği ile ilişkisi göz önüne alındığında öğrenciler ve maarif müfettişi/okul idarecileri Sosyal Bilgiler/ITA dersi ders programının öğrenme-öğretme sürecinin işlevsel, işe yarayan, fonksiyonel, gerçek yaşamda yeri olan etkinliklerden oluştuğunu düşünürken öğretmenler, programın kazanım ve içerik boyutunda olduğu gibi öğrenme-öğretme süreci boyutunun da işlevselliği konusunda kararsızdır. Ankete katılan öğrenciler ve maarif müfettişi/okul idarecileri ise Sosyal Bilgiler/ITA kazanımlarının da işlevsel olduğunu düşünürken, içeriğin işlevselliği konusunda kararsızdır. Buna göre, işlevsellik açısından programın boyutları arasında uyumsuzluk olduğu söylenebilir. Ankete katılan öğretmenlerin görüşleri göz önüne alındığında, geçmişten günümüze kadar yapılan program değerlendirme çalışmalarının, Sosyal Bilgiler/ITA dersine ait öğrenme-öğretme sürecini işe yarar ve işlevsel hale getirmede yeterince etkili olmadığı söylenebilir. Bu görüşe paralel olarak Doğanay’ın (2008) yaptığı araştırmada Sosyal Bilgiler programındaki etkinliklerin yaşamın içinden seçildiği fakat kavramların nasıl kazanılacağı ve aralarında nasıl bir ilişki kurulacağı net olmadığı belirtilmektedir. Aynı araştırmada kavram öğretimi ile ilgili etkinliklere de yer verilmediği vurgulanmaktadır.

Öğrencilere uygulanan anketin öğrenme-öğretme süreci boyutunda yer alan 2. madde “*Başka bir okula da gitsem bu derste yaptığım etkinliklerin yine benzerini ya da aynısını yaparım*” ifadesidir. Öğretmenlere ve maarif müfettişi/okul idarecilerine uygulanan anketin öğrenme-öğretme süreci boyutunun 2. maddesinde “*Programdaki etkinliklerin ana hatları ülkenin her yerinde aynıdır*” ifadesi yer almaktadır. Bu ifadeler eğitim programının çerçeve program özelliği ile ilişkilendirilebilir. Yanıtlara göre Sosyal Bilgiler/ITA dersi için öğrenme-öğretme süreci boyutundaki 2. maddede en yüksek puan alanlar öğrencilerdir ($\bar{X}=3.92$, $ss=1.20$) (Tablo 39). Onları maarif müfettişi/okul idarecileri ($\bar{X}=3.90$, $ss=.79$) (Tablo 149) ve öğretmenler ($\bar{X}=3.52$, $ss=1.09$) (Tablo 120) izlemektedir. Buna göre öğrencilerin, öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin 2. maddeyi genellikle “Katılıyorum” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir. Buna göre ankete katılanlar, Sosyal Bilgiler/ITA ders programının öğrenme-öğretme sürecinin, yalnızca tek bir okulda ya da bulunduğu ilde değil, Türkiye’nin her yerinde geçerli olduğunu düşünmektedir. Ankete katılanlar,

programın kazanım ve içerik boyutları için de benzer görüşlere sahip olduğundan programın çerçeve olma özelliği açısından bu boyutlar arasında bir uyum bulunmaktadır. Buna göre, Türkiye’de yapılan program değerlendirme çalışmalarının, Sosyal Bilgiler/ITA ders programının öğrenme-öğretme sürecini ülkenin tamamı için geçerli kılmada etkili olduğu ifade edilebilir.

Öğrencilerle yapılan anket çalışmasının öğrenme-öğretme süreci boyutunda yer alan “*Öğretmenimiz bu dersi işlerken benim ve arkadaşlarımla ihtiyaçlarıma, yaşadığımız yerin özelliklerine uygun etkinlikler seçiyor*” ifadesi 3. maddeyi oluşturmaktadır. Öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin anketinde öğrenme-öğretme süreci boyutunun 3. maddesinde “*Programdaki etkinlikler, öğrencilerin özellikleri ve eğitim koşullarına göre değişiklik gösterebilecek yapıdadır*” ifadesi yer almaktadır. Bu ifadeler eğitim programının esneklik özelliği ile ilişkilidir. Yanıtlara göre Sosyal Bilgiler/ITA dersi için öğrenme-öğretme süreci boyutundaki 3. maddede en yüksek puan alanlar öğrencilerdir ($\bar{X}=4.02$, $ss=1.16$) (Tablo 39). Onları maarif müfettişi/okul idarecileri ($\bar{X}=3.32$, $ss=1.22$) (Tablo 149) ve öğretmenler ($\bar{X}=2.91$, $ss=1.15$) (Tablo 120) izlemektedir. Ortalamalara göre Sosyal Bilgiler/ITA dersi için öğrenme-öğretme süreci boyutunun 3. maddesini öğrencilerin genellikle “Katılıyorum”, öğretmenler ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin ise çoğunlukla “Kararsızım” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir. Buna göre öğrenciler, Sosyal Bilgiler/ITA dersindeki etkinliklerin, kendi ihtiyaçlarına, özelliklerine, bireysel farklılıklarına ve yaşadıkları çevrenin koşullarına göre belirlendiğini düşünmektedir. Öğretmenler ve maarif müfettişi/okul idarecileri ise öğrenme-öğretme sürecindeki etkinliklerin de öğrencilerin özelliklerine ve eğitim koşullarına göre değiştirilebileceği konusunda kararsızdır. Öğrencilerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin bu görüşleri Sosyal Bilgiler/ITA dersinin kazanım ve içerik boyutundaki görüşleri ile benzerlik göstermektedir. Öğretmenler ise kazanımların esneklik özelliğine sahip olmadığını düşünürken içeriğin esnekliği konusunda kararsızdır. Bu durum Sosyal Bilgiler/ITA dersinin öğrenme-öğretme sürecindeki esneklik ile ilgili sorunların kazanımlardan ve içerikten kaynaklanabileceğini göstermektedir. Öğretmen ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin görüşleri dikkate alındığında, Türkiye’de yapılan program değerlendirme çalışmalarının, Sosyal Bilgiler/ITA dersine ait öğrenme-öğretme sürecine esneklik kazandırmada yeterince etkili olamadığı söylenebilir. Bu görüşle benzer olarak, Sosyal Bilgiler ders programının değerlendirildiği bir

araştırmada, programın etkili olması için etkinliklerin öğretmenler tarafından öğrencilerin düzeyine göre yeniden düzenlenmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Doğanay, 2008).

Öğrencilerle yapılan anket çalışmasının öğrenme-öğretme süreci boyutunda yer alan 4. madde “*Bu derste yaptığımız etkinlikler ülkemizin toplumsal ve kültürel yapısına uygundur*” ifadesidir. Öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin anketinde öğrenme-öğretme süreci boyutunun 4. maddesinde “*Programdaki etkinlikler Milli Eğitim’in amaçlarıyla ve toplumsal yapıyla uyumludur*” ifadesi yer almaktadır. Bu ifadeler eğitim programının toplumsal değerlere uygun olma özelliği ile ilişkilendirilebilir. Yanıtlara göre Sosyal Bilgiler/ITA dersi için öğrenme-öğretme süreci boyutundaki 4.maddede en yüksek puan alanlar öğrencilerdir ($\bar{X}=4.03$, $ss=1.23$) (Tablo 39). Onları maarif müfettişi/okul idarecileri ($\bar{X}=3.74$, $ss=1.03$) (Tablo 149) ve öğretmenler ($\bar{X}=3.23$, $ss=1.13$) (Tablo 120) izlemektedir. Ortalamalara göre öğrencilerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin 4. maddeyi genellikle “Katılıyorum”, öğretmenlerin ise çoğunlukla “Kararsızım” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir. Buna göre öğrenciler ve maarif müfettişi/okul idarecileri Sosyal Bilgiler/ITA dersine ait etkinliklerin, Milli Eğitim’in amaçlarına, toplumun benimsediği milli ve manevi değerlere uygun olduğunu düşünürken öğretmenler bu konuda kararsızdır. Öğrenciler, öğretmenler ve maarif müfettişi/okul idarecileri Sosyal Bilgiler/ITA dersinin kazanımları ve içeriği için de benzer görüşlere sahiptir. Buna göre, öğretmenlerin içerikle ilgili bu görüşünün kazanım ve içerik boyutundaki sorunlardan kaynaklandığı söylenebilir. Ankete katılan öğretmenlerin görüşlerine göre, Türkiye’de yapılan program değerlendirme çalışmalarının, Sosyal Bilgiler/ITA dersine ait öğrenme-öğretme sürecini toplumsal değerlerle bağdaştırmada yeterince etkili olamadığı söylenebilir.

Öğrencilerle yapılan anket çalışmasının öğrenme-öğretme süreci boyutunda yer alan “*Bu derste yaptığımız etkinlikler için kolay bulunmayan, pahalı malzemeler gerekmektedir*” ifadesi 5. maddeyi oluşturmaktadır. Öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin anketinde öğrenme-öğretme süreci boyutunun 5. maddesinde “*Programdaki etkinlikler maliyetlidir*” ifadesi yer almaktadır. Bu ifadeler eğitim programının uygulanabilir ve uygulayıcılara yardımcı olma özelliği ile ilişkilendirilebilir. Yanıtlara göre Sosyal Bilgiler/ITA dersi için öğrenme-öğretme

süreci boyutundaki 5. maddede en yüksek puan alanlar öğretmenlerdir ($\bar{X} = 3.57$, $ss=1.01$) (Tablo 120). Onları maarif müfettişi/okul idarecileri ($\bar{X} = 3.45$, $ss=1.03$) (Tablo 149) ve öğrenciler ($\bar{X} = 3.36$, $ss=1.49$) (Tablo 39) izlemektedir. Ortalamalara göre ankete katılan öğrenciler 5. maddeyi çoğunlukla “Kararsızım” şeklinde yanıtlarken öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin çoğunun “Katılıyorum” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir. Buna göre ankete katılan öğretmenler ve maarif müfettişi/okul idarecileri, Sosyal Bilgiler/ITA dersindeki etkinliklerin yeterince uygulanabilir olmadığını ve uygulayıcılara yardımcı olma konusunda yetersiz olduğunu düşünürken öğrenciler bu konuda kararsızdır. Öğretmen ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin görüşleri programın kazanım ve içerik boyutundaki görüşleriyle paralellik göstermektedir. Öğrencilerin programın uygulanabilirliği açısından kazanım ve içerik boyutundaki olumlu görüşlerinin öğrenme-öğretme sürecinde değiştiği görülmektedir. Bu durum, öğrencilere göre Sosyal Bilgiler/ITA dersinin kazanımları, konuları ve öğrenme-öğretme etkinlikleri arasında uygulanabilirlik açısından uyumsuzluk olduğunu göstermektedir. Ankete katılanların görüşlerine göre, yapılan program değerlendirme çalışmalarının, Sosyal Bilgiler/ITA dersindeki etkinliklerin uygulanabilir olmasında etkisiz ve yetersiz olduğu ifade edilebilir. Bu görüşe paralel olarak, Alabaş ve Kamer’in (2007) yaptığı araştırmada Sosyal Bilgiler öğretmenleri, etkinliklerin uzun zaman aldığını ve etkinlikler için ayrılan zamanın az olduğunu, materyal sıkıntısı yaşadıklarını, özellikle kırsal bölgelerde teknolojiye ulaşmada sorunlar olduğunu, bazı sınıflarda öğrenci sayısının fazla olmasından dolayı etkinliklerin yapılamadığını ve öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyelerinin etkinliklerin uygulanmasını olumsuz etkilediğini belirtmektedir. Doğanay da (2008) yaptığı araştırmada okullar arasında fiziki koşullar ve diğer materyaller açısından derin farklılıkların olmasının programın uygulanmasını olumsuz etkilediğini belirtmektedir. Doğanay (2008) aynı araştırmada bakanlığın ders kitaplarını parasız dağıtmasının kaliteli kitap geliştirmede rekabeti olumsuz etkilediğini, bu durumun programın uygulanması sürecine olumsuz yansıdığını vurgulamaktadır.

Öğrencilerle yapılan anket çalışmasının öğrenme-öğretme süreci boyutunda yer alan 6. madde “*Bu derste ülkemiz için önemli olan Milli bayramlar ve önemli günlerle ilgili etkinlikler de yapıyoruz*” ifadesidir. Öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin anketinde öğrenme-öğretme süreci boyutunun 6.

maddesinde “*Programdaki etkinlikler planlanırken ulusal değer taşıyan, değiştirilemez unsurlar da plana dahil edilmiştir*” ifadesi bulunmaktadır. Bu ifadeler eğitim programının değişmez ve genel olma özelliği ile ilişkilendirilebilir. Yanıtlara göre Sosyal Bilgiler/ITA dersi için öğrenme-öğretme süreci boyutundaki 6. maddede en yüksek puan alanlar maarif müfettişi/okul idarecileridir ($\bar{X}=4.10$, $ss=.65$) (Tablo 149). Onları öğrenciler ($\bar{X}=3.85$, $ss=1.27$) (Tablo 39) ve öğretmenler ($\bar{X}=3.20$, $ss=1.17$) (Tablo 120) izlemektedir. Ortalamalara göre öğrenciler ve maarif müfettişi/okul idarecileri 6. maddeyi genellikle “Katılıyorum” şeklinde yanıtlarken öğretmenlerin daha çok “Kararsızım” yanıtını verdikleri görülmektedir. Buna göre öğrenciler ve maarif müfettişi/okul idarecileri Sosyal Bilgiler/ITA, dersine ait etkinliklerin, Milli bayramlar gibi tüm öğrenciler için geçerli olan değişmez konuları da kapsadığını düşünürken öğretmenler bu konuda kararsızdır. Öğrenciler, öğretmenler ve maarif müfettişi/okul idarecileri Sosyal Bilgiler/ITA dersinin kazanımları ve içeriği için de benzer görüşlere sahiptir. Bu durum, Sosyal Bilgiler/ITA dersinin öğrenme-öğretme sürecindeki değişmez ve genel olma ile ilgili sorunun kazanım ya da içerik boyutundan kaynaklanabileceğini göstermektedir. Öğretmenlerin yanıtları göz önüne alındığında, Türkiye’de yapılan program değerlendirme çalışmalarının, Sosyal Bilgiler/ITA ders programına ait öğrenme-öğretme sürecinin değişmez ve genel unsurları içermesinde yeterince etkili olamadığı söylenebilir.

Öğrencilerle yapılan anket çalışmasının öğrenme-öğretme süreci boyutunda yer alan “*Bu derste yaptığımız etkinlikler bilimsel değil gerçek dışıdır*” ifadesi 7. maddeyi oluşturmaktadır. Öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin anketinde öğrenme-öğretme süreci boyutunun 7. maddesinde “*Programdaki etkinlikler bilimsel değildir*” ifadesi bulunmaktadır. Bu ifadeler eğitim programının bilimsellik özelliği ile ilişkilendirilebilir. Yanıtlara göre Sosyal Bilgiler/ITA dersi için öğrenme-öğretme süreci boyutundaki 7. maddede en yüksek puan alanlar maarif müfettişi/okul idarecileridir ($\bar{X}=3.48$, $ss=1.21$) (Tablo 149). Onları öğretmenler ($\bar{X}=3.45$, $ss=1.13$) (Tablo 120) ve öğrenciler ($\bar{X}=3.22$, $ss=1.49$) (Tablo 39) izlemektedir. Ortalamalara göre öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin çoğu 7. maddeyi “Katılıyorum” şeklinde yanıtlarken öğrencilerin genellikle “Kararsızım” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir. Buna göre öğretmenler ve maarif müfettişi/okul idarecileri Sosyal Bilgiler/ITA dersindeki etkinliklerin bilimsel olmadığını ya da bilimsel çalışmalarla belirlenmediğini düşünürken öğrenciler Sosyal Bilgiler/ITA

dersindeki etkinliklerin bilimselliği konusunda kararsızdır. Öğrencilerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin Sosyal Bilgiler/ITA kazanımlarının ve içeriğinin bilimsel bilgilerden oluştuğunu düşünmekteyken öğrenme-öğretme süreci için aynısını düşünmemeleri boyutlar arasında tutarsızlık olduğunu göstermektedir. Ankete katılanların görüşleri dikkate alındığında, yapılan program değerlendirme çalışmalarının, Sosyal Bilgiler/ITA ders programının öğrenme-öğretme süreci boyutunun bilimselliğine yeterince katkı sağlayamadığı ifade edilebilir.

Öğrencilerle yapılan anket çalışmasının öğrenme-öğretme süreci boyutunda yer alan 8. madde *“Bu dersin işlenişinde teknolojik araç-gereçlerden yararlanıyoruz”* ifadesinden oluşmaktadır. Öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin anketinde öğrenme-öğretme süreci boyutunun 8. maddesinde *“Programdaki etkinlikler, yeni strateji, yöntem, teknik, araç-gereç vb. kullanımına uygundur”* ifadesi yer almaktadır. Bu ifadeler eğitim programının yenilenebilir (dinamik) olma özelliği ile ilişkilidir. Yanıtlara göre Sosyal Bilgiler/ITA dersinin öğrenme-öğretme süreci boyutundaki 8. maddede en yüksek puan alanlar öğrencilerdir ($\bar{X}=3.77$, $ss=.88$) (Tablo 39). Onları maarif müfettişi/okul idarecileri ($\bar{X}=3.61$, $ss=1.36$) (Tablo 149) ve öğretmenler ($\bar{X}=3.20$, $ss=1.13$) (Tablo 120) izlemektedir. Ortalamalara göre ankete katılan öğrencilerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin çoğunun 8. maddeyi “Katılıyorum”, öğretmenlerin ise genellikle “Kararsızım” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir. Buna göre ankete katılan öğrenciler ve maarif müfettişi/okul idarecileri, Sosyal Bilgiler/ITA dersine ait öğrenme-öğretme sürecinin dinamik ve güncel olduğunu, günümüz şartlarına uygun, yeni yöntem, teknik vb. içerdiğini düşünürken öğretmenler bu konuda kararsızdır. Öğretmenlerin bu görüşü kazanım ve içerik boyutundaki görüşleri ile benzerlik göstermektedir. Öğrenciler, Sosyal Bilgiler/ITA dersinin kazanımlarının ve içeriğinin de dinamik olduğunu düşünürken Maarif müfettişi/okul idarecileri ise kazanımların dinamik olduğunu düşünmekte fakat içeriğin dinamikliği konusunda kararsız kalmaktadır. Bu durum, programın kazanım, içerik ve öğrenme-öğretme süreci boyutları arasında güncellik özelliği açısından uyum sorunu olduğunu göstermektedir. Ankete katılan öğretmenlerin görüşleri göz önüne alındığında, Türkiye’de yapılan program değerlendirme çalışmalarının, Sosyal Bilgiler/ITA dersine ait öğrenme-öğretme sürecinin dinamikliğine ve güncelliğine yeterince etki edemediği söylenebilir.

Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin Sosyal Bilgiler/ITA ders programının öğrenme-öğretme süreci boyutuna ait program değerlendirme ile ilgili problemlerinin sınıf düzeyine göre farklılaştığı görülmektedir (Tablo 41) Sosyal Bilgiler/ITA dersine ait öğrenme-öğretme süreci ile ilgili maddelerde 5. sınıf ile 6. sınıf arasında 5. sınıf lehine, 5. sınıf ile 7. sınıf arasında 5. sınıf lehine, 5. sınıf ile 8. sınıf arasında 5. sınıf lehine anlamlı farklılık görülmektedir (Tablo 44). Elde edilen sonuçlardan öğrencilerin sınıf düzeyinin, Sosyal Bilgiler/ITA ders programının öğrenme-öğretme süreci boyutuna ait program değerlendirme ile ilgili problemlerini etkilediği görülmektedir. Buna göre öğrenme-öğretme süreci ile ilgili maddelerde 5. sınıf öğrencilerinin 6.,7. ve 8. sınıf düzeyindekilere göre, daha olumlu tutum sergiledikleri söylenebilir. Bu farklılığın sebebi özellikle 5. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme, yorumlama gibi soyut düşünme becerilerinin henüz yeterince gelişmemiş olması olabilir. Ankette yer alan öğrenme-öğretme süreci ile ilgili maddeler konuların işlevselliği, çerçeve olması, esnekliği, toplumsal yapıya uygunluğu, uygulanabilirliği, değişmez ve genel olması, bilimselliği ve dinamik olması ile ilişkilidir. Bu durumda 5. sınıf öğrencileri diğer sınıftakilere göre Sosyal Bilgiler/ITA dersine ait öğrenme-öğretme sürecinin daha işlevsel, çerçeve olabilecek yapıda, esnek, toplumsal yapıya uygun, uygulanabilir, değişmez ve genel, bilimsel ve dinamik olduğunu düşünmektedir. Başka bir ifadeyle üst sınıftaki öğrenciler 5. sınıftaki öğrencilere göre Sosyal Bilgiler/ITA dersinin öğrenme-öğretme süreciyle ilgili daha olumsuz düşüncelere sahiptir. Bu durum Sosyal Bilgiler/ITA ders programının öğrenme-öğretme süreci boyutu ile ilgili yapılan program değerlendirme çalışmalarının üst sınıftaki öğrencilere daha olumsuz şekilde yansıdığını göstermektedir.

Araştırma sonucunda, öğretmenler ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin Sosyal Bilgiler/ITA ders programının öğrenme-öğretme süreci boyutuna ait program değerlendirme ile ilgili problemlerinde kıdeme göre anlamlı farklılık görülmemektedir (Tablo 122 ve 151). Buna göre öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin kıdemi Sosyal Bilgiler/ITA konularına ait program değerlendirme ile ilgili problemlerini etkilememektedir.

5.4.4. Sosyal Bilgiler/ITA Ders Programının Ölçme-Değerlendirme Süreci Boyutuna Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemler ve Problemlerin Sınıf Düzeyi ve Kıdem Değişkenine Göre Tartışma ve Yorumu

Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarından öğrencilere uygulanan anketin programın ölçme-değerlendirme süreci boyutuyla ilgili olan 1. maddesinde “*Bu derste yapılan sınavlarda ve diğer ölçme-değerlendirme etkinliklerinde yalnızca derste öğrendiğim konulardan sorular soruluyor*” ifadesi yer almaktadır. Öğretmenlere ve maarif müfettişi/okul idarecilerine uygulanan anketin ölçme-değerlendirme süreci boyutunun 1. maddesinde “*Programdaki ölçme-değerlendirme etkinlikleri geçerliği ve güvenilirliği kanıtlanmış araçlardan oluşur*” ifadesi yer almaktadır. Bu ifadeler eğitim programının işlevsellik özelliği ile ilişkilidir. Anketlerin Sosyal Bilgiler/ITA dersine ait kısmında programın ölçme-değerlendirme süreci boyutunun 1. maddesinde öğrenciler en yüksek ortalamaya ($\bar{X} = 4.18$, $ss = 1.10$) (Tablo 39) sahipken onları maarif müfettişi/okul idarecileri ($\bar{X} = 3.68$, $ss = .91$) (Tablo 149) ve öğretmenler ($\bar{X} = 3.13$, $ss = 1.10$) (Tablo 120) izlemektedir. Buna göre öğrencilerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin 1. maddeyi genellikle “Katılıyorum”, öğretmenlerin ise daha çok “Kararsızım” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir. Anketin ölçme-değerlendirme süreci boyutunun 1. maddesinin programın işlevsellik özelliği ile ilişkisi göz önüne alındığında öğrenciler ve maarif müfettişi/okul idarecileri Sosyal Bilgiler/ITA dersi ders programındaki ölçme-değerlendirme etkinliklerinin işlevsel, işe yarayan, fonksiyonel olduğunu düşünürken, öğretmenler bu konuda kararsızdır. Ankete katılan öğretmenler programın tüm boyutlarının işlevselliği açısından kararsız olduğunu belirtirken öğrenciler ve maarif müfettişi/okul idarecileri kazanımların ve öğrenme-öğretme etkinliklerinin işlevsel olduğunu, içeriğin işlevselliği konusunda ise kararsız olduklarını belirtmektedir. Bu durum, programın boyutları arasında işlevsellik açısından uyum sorunu olduğunu göstermektedir. Ankete katılan Sosyal Bilgiler/ITA öğretmenlerinin görüşleri göz önüne alındığında, geçmişten günümüze kadar yapılan program değerlendirme çalışmalarının, Sosyal Bilgiler/ITA dersine ait ölçme-değerlendirme sürecini işe yarar ve işlevsel hale getirmede yeterince etkili olamadığı söylenebilir. Sosyal Bilgiler öğretmenleri ile yapılan bir çalışmada ise öğretmenler, ölçme- değerlendirme araçlarının etkili olduğu, özellikle öz değerlendirmenin yararlı olduğu görüşündedir (Alabaş ve Kamer, 2007).

Öğrencilere uygulanan anketin ölçme-değerlendirme süreci boyutunda yer alan 2. madde “*Başka bir okula da gitsem bu dersin sınavlarında yine benzer ya da aynı sorular sorulur*” ifadesidir. Öğretmenlere ve maarif müfettişi/okul idarecilerine uygulanan anketin ölçme-değerlendirme süreci boyutunun 2. maddesinde “*Programdaki ölçme-değerlendirme etkinliklerinin ana hatları ülkenin her yerinde aynıdır*” ifadesi yer almaktadır. Bu ifadeler eğitim programının çerçeve program özelliği ile ilişkilendirilebilir. Yanıtlara göre Sosyal Bilgiler/ITA dersi için ölçme-değerlendirme süreci boyutundaki 2. maddede en yüksek puan alanlar maarif müfettişi/okul idarecileridir ($\bar{X}=3.65$, $ss=1.14$) (Tablo 149). Onları öğrenciler ($\bar{X}=3.56$, $ss=1.30$) (Tablo 39) ve öğretmenler ($\bar{X}=3.30$, $ss=1.16$) (Tablo 120) izlemektedir. Öğrencilerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin 2. maddeyi genellikle “Katılıyorum”, öğretmenlerin ise “Kararsızım” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir. Buna göre ankete katılan öğrenciler ve maarif müfettişi/okul idarecileri, Sosyal Bilgiler/ITA ders programının ölçme-değerlendirme sürecindeki etkinliklerin, yalnızca tek bir okulda ya da bulunduğu ilde değil, Türkiye’nin her yerinde geçerli olduğunu düşünürken öğretmenler bu konuda kararsızdır. Ankete katılanlar, programın diğer boyutları için olumlu görüşe sahip olduğundan öğretmenlere göre programın çerçeve olma özelliği açısından ölçme-değerlendirme boyutu ile diğer boyutlar arasında bir uyumsuzluk bulunmaktadır. Buna göre öğretmenlere göre, Türkiye’de yapılan program değerlendirme çalışmalarının, Sosyal Bilgiler/ITA ders programının ölçme-değerlendirme sürecini ülkenin tamamı için geçerli kılmada yeterince etkili olamadığı ifade edilebilir.

Öğrencilerle yapılan anket çalışmasının ölçme-değerlendirme süreci boyutunda yer alan “*Bu derste yapılan sınavlar ve ölçme-değerlendirme etkinlikleri benim ve arkadaşlarımdan ilgisini çeken, yaşadığımız yerden örnekler içeren sorulardan oluşuyor*” ifadesi 3. maddeyi oluşturmaktadır. Öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin anketinde ölçme-değerlendirme süreci boyutunun 3. maddesinde “*Ölçme-değerlendirme etkinlikleri öğrencilerin özellikleri ve eğitim koşullarına göre değişebilecek yapıdadır*” ifadesi yer almaktadır. Bu ifadeler eğitim programının esneklik özelliği ile ilişkilidir. Yanıtlara göre Sosyal Bilgiler/ITA dersi için ölçme-değerlendirme süreci boyutundaki 3. maddede en yüksek puan alanlar öğrencilerdir ($\bar{X}=3.71$, $ss=1.23$) (Tablo 39). Onları maarif müfettişi/okul idarecileri ($\bar{X}=3.23$, $ss=1.02$) (Tablo 149) ve öğretmenler ($\bar{X}=2.70$, $ss=1.06$) (Tablo 120)

izlemektedir. Ortalamalara göre Sosyal Bilgiler/ITA dersi için ölçme-değerlendirme süreci boyutunun 3. maddesini öğrencilerin genellikle “Katılıyorum”, öğretmenler ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin ise çoğunlukla “Kararsızım” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir. Buna göre öğrenciler, Sosyal Bilgiler/ITA dersindeki ölçme-değerlendirme etkinliklerinin, kendi ihtiyaçlarına, özelliklerine, bireysel farklılıklarına ve yaşadıkları çevrenin koşullarına göre belirlendiğini düşünmektedir. Öğretmenler ve maarif müfettişi/okul idarecileri ise söz konusu etkinliklerin öğrencilerin özelliklerine ve eğitim koşullarına göre değişiklik gösterebileceği konusunda kararsızdır. Öğrenciler ve maarif müfettişi/okul idarecileri Sosyal Bilgiler/ITA dersinin kazanımları, içeriği ve öğrenme-öğretme süreci için de benzer görüşe sahiptir. Öğretmenler ise programın kazanım boyutunun esnek olmadığını düşünürken diğer boyutların esnekliği konusunda kararsızdır. Bu durum esneklik özelliği açısından programın boyutları arasında uyum sorunu olduğunu ve bu sorunun kazanımların esneklik sorunundan kaynaklanabileceğini göstermektedir. Ankete katılan Sosyal Bilgiler/ITA öğretmenleri ile maarif müfettişi/okul idarecilerinin yanıtları dikkate alındığında, Türkiye’de yapılan program değerlendirme çalışmalarının, Sosyal Bilgiler/ITA dersine ait ölçme-değerlendirme sürecine esneklik kazandırmada yeterince etkili olmadığını söyleyebilir.

Öğrencilerle yapılan anket çalışmasının ölçme-değerlendirme süreci boyutunda yer alan 4. madde “*Bu derste yapılan sınavlarda ve ölçme-değerlendirme etkinliklerinde ülkemizin toplumsal ve kültürel yapısına uygun sorular soruluyor*” ifadesidir. Öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin anketinde ölçme-değerlendirme süreci boyutunun 4. maddesinde “*Ölçme-değerlendirme etkinlikleri Milli Eğitim’in amaçlarına ve toplumsal yapıya uygundur*” ifadesi yer almaktadır. Bu ifadeler eğitim programının toplumsal değerlere uygun olma özelliği ile ilişkilendirilebilir. Yanıtlara göre Sosyal Bilgiler/ITA dersi için ölçme-değerlendirme süreci boyutundaki 4. maddede en yüksek puan alanlar öğrencilerdir ($\bar{X}=4.00$, $ss=1.17$) (Tablo 39). Onları maarif müfettişi/okul idarecileri ($\bar{X}=3.68$, $ss=.98$) (Tablo 149) ve öğretmenler ($\bar{X}=3.14$, $ss=1.12$) (Tablo 120) izlemektedir. Ortalamalara göre öğrencilerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin 4. maddeyi genellikle “Katılıyorum”, öğretmenlerin ise genellikle “Kararsızım” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir. Buna göre öğrenciler ve maarif müfettişi/okul idarecileri, Sosyal Bilgiler/ITA dersine ait ölçme-değerlendirme etkinliklerinin, Milli Eğitim’in

amaçlarına, toplumun benimsediği milli ve manevi değerlere uygun olduğunu düşünürken öğretmenler bu konuda kararsızdır. Öğrenciler, öğretmenler ve maarif müfettişi/okul idarecileri Sosyal Bilgiler/ITA dersinin kazanımları, içeriği ve öğrenme-öğretme süreci için de benzer görüşlere sahiptir. Bu durum ölçme-değerlendirme sürecindeki mevcut sorunların kazanımlardan kaynaklanabileceğini göstermektedir. Ankete katılan Sosyal Bilgiler/ITA öğretmenlerinin görüşlerine göre, Türkiye’de yapılan program değerlendirme çalışmalarının, Sosyal Bilgiler/ITA dersine ait ölçme-değerlendirme etkinliklerini toplumsal değerlerle bağdaştırmada yeterince etkili olamadığı söylenebilir.

Öğrencilerle yapılan anket çalışmasının ölçme-değerlendirme süreci boyutunda yer alan “*Bu derste yapılan sınavlar ve ölçme-değerlendirme etkinlikleri açık ve anlaşılır sorulardan oluşuyor*” ifadesi 5. maddeyi oluşturmaktadır. Öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin anketinde ölçme-değerlendirme süreci boyutunun 5. maddesinde “*Ölçme-değerlendirme etkinlikleri maliyetlidir*” ifadesi yer almaktadır. Bu ifadeler eğitim programının uygulanabilir ve uygulayıcılara yardımcı olma özelliği ile ilişkilendirilebilir. Yanıtlara göre Sosyal Bilgiler/ITA dersi için ölçme-değerlendirme süreci boyutundaki 5. maddede en yüksek puan alanlar öğrencilerdir ($\bar{X} = 3.93$, $ss=1.21$) (Tablo 39). Onları öğretmenler ($\bar{X} = 3.70$, $ss=1.01$) (Tablo 120) ve maarif müfettişi/okul idarecileri ($\bar{X} = 3.32$, $ss=1.30$) (Tablo 149) izlemektedir. Ortalamalara göre ankete katılan öğrenciler ve öğretmenler 5. maddeyi çoğunlukla “Katılıyorum” şeklinde yanıtlarken maarif müfettişi/okul idarecilerinin çoğunlukla “Kararsızım” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir. Buna göre ankete katılan Sosyal Bilgiler/ITA öğretmenleri, Sosyal Bilgiler/ITA dersindeki ölçme değerlendirme etkinliklerinin yeterince uygulanabilir olmadığı ve uygulayıcılara yardımcı olma konusunda yetersiz olduğu görüşüyle, maarif müfettişi/okul idarecileri bu konuda kararsızdır. Öğrenciler ise Sosyal Bilgiler/ITA dersine ait ölçme-değerlendirme etkinliklerinin uygulanabilir olduğu görüşündedir. Öğrenciler programın kazanım ve içerik boyutunun uygulanabilir olduğunu düşünürken öğrenme-öğretme sürecinin uygulanabilirliği konusunda kararsızdır. Öğretmenlerin ölçme-değerlendirme sürecinin uygulanabilirliği ile ilgili olumsuz düşünceleri programın diğer boyutları için de geçerlidir. Maarif müfettişi/okul idarecileri ise içeriğin uygulanabilirliği konusunda olumlu görüşe sahipken diğer boyutlar için kararsızdır. Bu durum programın boyutları arasında uygulanabilirlik açısından uyumsuzluk

olduğunu göstermektedir. Bir başka araştırmada da Sosyal Bilgiler ders programında değerlendirme etkinliklerinin niteliğinin ve nasıl yapılacağına ayrıntılı olarak belirtilmediği ifade edilmektedir (Doğanay, 2008). Bu görüşle birlikte, ankete katılan öğretmen ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin görüşleri de göz önüne alındığında, geçmişten günümüze kadar yapılan program değerlendirme çalışmalarının, Sosyal Bilgiler/ITA dersinin ölçme-değerlendirme sürecinin uygulanabilir olmasında etkisiz ve yetersiz olduğu ifade edilebilir.

Öğrencilerle yapılan anket çalışmasının ölçme-değerlendirme süreci boyutunda yer alan 6. madde *“Bu derste yapılan sınavlarda ve ölçme-değerlendirme etkinliklerinde ülkemiz için önemli olan Milli bayramlar ve önemli günlerle ilgili sorular da soruluyor”* ifadesidir. Öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin anketinde ölçme-değerlendirme süreci boyutunun 6. maddesinde *“Programdaki ölçme-değerlendirme etkinlikleri planlanırken ulusal değer taşıyan, değiştirilemez unsurlar da plana dahil edilmiştir”* ifadesi bulunmaktadır. Bu ifadeler eğitim programının değişmez ve genel olma özelliği ile ilişkilendirilebilir. Yanıtlara göre Sosyal Bilgiler/ITA dersi için ölçme-değerlendirme süreci boyutundaki 6. maddede en yüksek puan alanlar maarif müfettişi/okul idarecileridir ($\bar{X}=3.90$, $ss=.87$) (Tablo 149). Onları öğrenciler ($\bar{X}=3.80$, $ss=1.29$) (Tablo 39) ve öğretmenler ($\bar{X}=3.18$, $ss=1.24$) (Tablo 120) izlemektedir. Ortalamalara göre öğrencilerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin 6. maddeyi genellikle *“Katılıyorum”* şeklinde, öğretmenlerin ise *“Kararsızım”* şeklinde yanıtladıkları görülmektedir. Buna göre öğrenciler ve maarif müfettişi/okul idarecileri Sosyal Bilgiler/ITA dersine ait ölçme-değerlendirme etkinliklerinin, Milli bayramlar gibi tüm öğrenciler için geçerli olan değişmez konuları da kapsadığını düşünmekteyken öğretmenler bu konuda kararsızdır. Öğrenciler, öğretmenler ve maarif müfettişi/okul idarecileri Sosyal Bilgiler/ITA dersinin kazanımları, içeriği ve öğrenme-öğretme etkinlikleri için de benzer görüşlere sahiptir. Ankete katılan öğretmenlerin yanıtları göz önüne alındığında, Türkiye’de yapılan program değerlendirme çalışmalarının, Sosyal Bilgiler/ITA ders programına ait ölçme-değerlendirme sürecinin değişmez ve genel unsurları içermesinde etkili olmadığı söylenebilir.

Öğrencilerle yapılan anket çalışmasının ölçme-değerlendirme süreci boyutunda yer alan 7. madde *“Bu dersten sınav olduğumuzda kağıdımı kendi*

öğretmenim dışında başka bir öğretmen de okusa yine aynı puanı verir” ifadesi 7. maddeyi oluşturmaktadır. Öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin anketinde ölçme-değerlendirme süreci boyutunun 7. maddesinde *“Ölçme değerlendirme etkinlikleri bilimseldir”* ifadesi bulunmaktadır. Bu ifadeler eğitim programının bilimsellik özelliği ile ilişkilendirilebilir. Yanıtlara göre Sosyal Bilgiler/ITA dersi için ölçme-değerlendirme süreci boyutundaki 7. maddede en yüksek puan alanlar öğrencilerdir ($\bar{X}=3.67$, $ss=1.38$) (Tablo 39). Onları maarif müfettişi/okul idarecileri ($\bar{X}=3.39$, $ss=1.02$) (Tablo 149) ve öğretmenler ($\bar{X}=2.84$, $ss=1.17$) (Tablo 120) izlemektedir. Ortalamalara göre öğrencilerin çoğu 7. maddeyi “Katılıyorum” şeklinde yanıtlarken öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin genellikle “Kararsızım” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir. Buna göre öğrenciler programın içeriğinin bilimselliği konusunda kararsızken kazanım ve öğrenme-öğretme süreci boyutunda olduğu gibi ölçme-değerlendirme etkinliklerinin de bilimsel olduğunu ya da bilimsel çalışmalarla belirlendiğini düşünmektedir. Öğretmenler ve maarif müfettişi/okul idarecileri Sosyal Bilgiler/ITA dersindeki ölçme-değerlendirme etkinliklerinin bilimselliği konusunda kararsızdır. Öğretmenler diğer boyutların bilimsel olmadığını düşünürken maarif müfettişi/okul idarecileri kazanım ve içerik boyutunun bilimsel olduğunu düşünmektedir fakat öğrenme-öğretme sürecinin bilimselliği konusunda kararsızdır. Bu durum, Sosyal Bilgiler/ITA dersinin boyutları arasında programın bilimsellik özelliği açısından tutarsızlık olduğunu göstermektedir. Ankete katılan öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin yanıtları dikkate alındığında, yapılan program değerlendirme çalışmalarının, Sosyal Bilgiler/ITA ders programının ölçme-değerlendirme süreci boyutunun bilimselliğine yeterince katkı sağlayamadığı ifade edilebilir.

Öğrencilerle yapılan anket çalışmasının ölçme-değerlendirme süreci boyutunda yer alan 8. madde *“Bu derste yapılan sınavlarda ve ölçme-değerlendirme etkinliklerinde öğretmenimiz teknolojiden ve farklı yöntem ve tekniklerden yararlanmaktadır”* ifadesinden oluşmaktadır. Öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin anketinde ölçme-değerlendirme süreci boyutunun 8. maddesinde *“Ölçme-değerlendirme etkinlikleri alternatif yöntem ve teknikler kullanmaya uygundur”* ifadesi yer almaktadır. Bu ifadeler eğitim programının yenilenebilir (dinamik) olma özelliği ile ilişkilidir. Yanıtlara göre Sosyal Bilgiler/ITA dersinin ölçme-değerlendirme süreci boyutundaki 8. maddede en yüksek puan alanlar maarif

müfettişi/okul idarecidir ($\bar{X}=3.77$, $ss=.76$) (Tablo 149). Onları öğrenciler ($\bar{X}=3.73$, $ss=1.29$) (Tablo 39) ve öğretmenler ($\bar{X}=3.02$, $ss=1.15$) (Tablo 120) izlemektedir. Ortalamalara göre ankete katılan öğrencilerin ve maarif müfettişi/okul idarecidirinin çoğunun 8. maddeyi “Katılıyorum”, öğretmenlerin ise “Kararsızım” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir. Buna göre öğrencilerin ve maarif müfettişi/okul idarecidirleri, Sosyal Bilgiler/ITA dersine ait ölçme-değerlendirme sürecinin dinamik ve güncel olduğunu, günümüz şartlarına uygun, yeni yöntem, teknik vb. içerdiğini düşünmekteyken öğretmenler bu konuda kararsızdır. Öğretmenlerin bu görüşü programın diğer boyutlarındaki görüşleri ile benzerlik göstermektedir. Öğrenciler, Sosyal Bilgiler/ITA dersinin diğer boyutlarının da dinamik olduğunu düşünürken Maarif müfettişi/okul idarecidirleri ise kazanımların ve öğrenme-öğretme sürecinin dinamik olduğunu düşünmekte fakat içeriğin dinamikliği konusunda kararsız kalmaktadır. Bu durum, programın kazanım, içerik ve öğrenme-öğretme süreci boyutları arasında dinamiklik özelliği açısından uyum sorunu olduğunu göstermektedir.. Sonuç olarak, Sosyal Bilgiler/ITA öğretmenlerinin görüşleri göz önüne alındığında, Türkiye’de yapılan program değerlendirme çalışmalarının, Sosyal Bilgiler/ITA dersine ait ölçme-değerlendirme sürecinin dinamikliğine ve güncelliğine yeterince katkı sağlayamadığı söylenebilir.

Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin Sosyal Bilgiler/ITA ders programının ölçme-değerlendirme süreci boyutuna ait program değerlendirme ile ilgili problemlerinin sınıf düzeyine göre farklılaştığı görülmektedir (Tablo 41) Sosyal Bilgiler/ITA dersine ait ölçme-değerlendirme süreci ile ilgili maddelerde 5. sınıf ile 6. sınıf arasında 5. sınıf lehine, 5. sınıf ile 7. sınıf arasında 5. sınıf lehine, 5. sınıf ile 8. sınıf arasında 5. sınıf lehine anlamlı farklılık görülmektedir (Tablo 45). Elde edilen sonuçlardan öğrencilerin sınıf düzeyinin, Sosyal Bilgiler/ITA ders programının ölçme-değerlendirme süreci boyutuna ait program değerlendirme ile ilgili problemlerini etkilediği görülmektedir. Buna göre ölçme-değerlendirme süreci ile ilgili maddelerde 5. sınıf öğrencilerinin diğer sınıf düzeyindekilere göre, daha olumlu tutum sergiledikleri söylenebilir. Bu farklılığın sebebi özellikle 5. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme, yorumlama gibi soyut düşünme becerilerinin henüz yeterince gelişmemiş olması olabilir. Ankette yer alan ölçme-değerlendirme süreci ile ilgili maddeler konuların işlevselliği, çerçeve olması, esnekliği, toplumsal yapıya uygunluğu, uygulanabilirliği, değişmez ve genel olması, bilimselliği ve dinamik

olması ile ilişkilidir. Bu durumda 5. sınıf öğrencileri diğer sınıftakilere göre Sosyal Bilgiler/ITA dersine ait ölçme-değerlendirme sürecinin daha işlevsel, çerçeve olabilecek yapıda, esnek, toplumsal yapıya uygun, uygulanabilir, değişmez ve genel, bilimsel ve dinamik olduğunu düşünmektedir. Başka bir ifadeyle üst sınıflardaki öğrenciler 5. sınıftaki öğrencilere göre Sosyal Bilgiler/ITA dersinin ölçme-değerlendirme süreciyle ilgili daha olumsuz düşüncelere sahiptir. Bu durum Sosyal Bilgiler/ITA ders programının ölçme-değerlendirme süreci boyutu ile ilgili yapılan program değerlendirme çalışmalarının üst sınıf düzeyindeki öğrencilere daha olumsuz şekilde yansıdığını göstermektedir.

Araştırma sonucunda, öğretmenler ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin Sosyal Bilgiler/ITA ders programının ölçme-değerlendirme süreci boyutuna ait program değerlendirme ile ilgili problemlerinde kıdeme göre anlamlı farklılık görülmektedir (Tablo 122 ve 151). Buna göre öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin kıdemi Sosyal Bilgiler/ITA dersinin ölçme-değerlendirme sürecine ait program değerlendirme ile ilgili problemlerini etkilememektedir.

Sonuç olarak; araştırmaya katılanların görüşlerine göre Sosyal Bilgiler/ITA ders programı çerçeve program olma özelliğine sahiptir. Buna göre programın ana hatları ülkenin her yerinde aynıdır. Toplumsal değerlerle ve genel amaçlarla uyumlu olma açısından; öğrenciler ve maarif müfettişi/okul idarecileri Sosyal Bilgiler/ITA ders programının toplumsal değerlerle ve Milli Eğitim'in genel amaçlarıyla uyumlu olduğunu düşünürken öğretmenler bu konuda kararsızdır. Sosyal Bilgiler gibi toplumsal konularla doğrudan ilgili olan bir dersin, bu dersin öğretmenleri tarafından toplumsal değerlerle yeterince uyumlu olmadığının belirtilmesi düşündürücüdür. Bu durumu düzeltmek için Sosyal Bilgiler/ITA ders programının tüm boyutlarının değerlendirilip toplumsal değerlerle ve Milli Eğitim'in genel amaçlarıyla uyum sağlayacak şekilde yeniden düzenlenmesi gerekmektedir. Değişmez ve genel olma açısından; öğrenciler ve maarif müfettişi/okul idarecileri Sosyal Bilgiler/ITA ders programının Milli bayramlar ve önemli günler gibi değişmez ve genel unsurları içerdiğini düşünürken öğretmenler bu konuda kararsızdır. Bu durumda, öğretmenlerin görüşüne göre, Sosyal Bilgiler/ITA ders programının değerlendirildiği çalışmalarda programın değişmez ve genel unsurları içermesine yeterince önem verilmediği

söylenbilir. İşlevsellik açısından; öğrenciler ve maarif müfettişi/okul idarecileri Sosyal Bilgiler/ITA ders programının kazanım, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme süreci boyutlarının işlevsel olduğunu düşünürken öğretmenler bu konuda kararsızdır. Ayrıca, araştırmada yer alan tüm katılımcı grupları programın içerik boyutunun işlevselliği konusunda kararsızdır. Bu durum, Sosyal Bilgiler/ITA ders programının özellikle içerik boyutunun, programın amacına hizmet etmeyen, işlevsel olmayan konulardan oluştuğunu göstermektedir. Bu sorun, Sosyal Bilgiler/ITA ders programının değerlendirildiği çalışmalarda içerikteki konuların işlevselliğinin değerlendirilmemesi, konuların kazanımlara ve programın amacına hizmet edecek şekilde yeniden düzenlenmemesinden kaynaklanabilir. Esneklik açısından; öğrenciler programın içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme süreci boyutlarının esnek olduğunu düşünürken öğretmenler ve maarif müfettişi/okul idarecileri bu konuda kararsızdır. Ayrıca öğrenciler programın kazanım boyutunun esnekliği için de olumlu görüşe sahipken öğretmenler kazanımların esnek olmadığını düşünmekte maarif müfettişi/okul idarecileri ise bu konuda kararsız kalmaktadır. Buna göre Sosyal Bilgiler/ITA ders programının tüm boyutları özellikle de kazanım boyutu değişen koşullara uyum sağlayamamakta öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını yeterince karşılayamamaktadır. Bu sorun, yapılan program değerlendirme çalışmalarında paydaşların tamamının görüşlerinin alınmamasından, program değerlendirme çalışmalarının örnekleminin dar kapsamlı olmasından ya da seçilen örneklemin evrenin tüm özelliklerini yansıtamamasından kaynaklanabilir. Uygulanabilirlik açısından; öğrenciler Sosyal Bilgiler/ITA ders programının kazanım, içerik ve ölçme-değerlendirme süreci boyutlarının uygulanabilir olduğunu, öğretmenler uygulanabilir olmadığını düşünürken maarif müfettişi/okul idarecileri bu konuda kararsızdır. Programın öğrenme-öğretme süreci boyutunun uygulanabilirliği ile ilgili öğretmenler ve maarif müfettişi/okul idarecileri olumsuz görüşe sahipken öğrenciler bu konuda kararsızdır. Buna göre öğrenme-öğretme süreci boyutu başta olmak üzere Sosyal Bilgiler/ITA programının tüm boyutlarında uygulanabilirlik sorunu görülmektedir. Bu sorun, programda öğrenme-öğretme etkinlikleri için önerilen sürenin yetersizliğinden, ders kitaplarındaki kalite problemlerinden, sınıfların kalabalıklığından, önerilen materyallere erişimin zor olmasından, programın uygulandığı okullardan bazıları arasında teknolojik imkanlar ve fiziki alt yapı açısından derin farklar bulunmasından, ölçme-değerlendirme etkinliklerinde yeterince açıklayıcı bilgi verilmemesinden kaynaklanabilir. Programın herhangi bir boyutunda

görülen uygulanabilirlik sorunu programın tamamının uygulanabilirliğini olumsuz etkilediğinden, bu sorunun sebebi olabilecek tüm unsurlar program değerlendirme çalışmaları ile tespit edilip düzeltilebilir. Bilimsellik açısından; öğrenciler ve maarif müfettişi/okul idarecileri programın kazanım ve içerik boyutlarının bilimsel bilgilere sahip olduğunu düşünürken öğretmenler bu konuda kararsızdır. Öğrenme-öğretme sürecinin bilimselliği için öğretmenler ve maarif müfettişi/okul idarecileri olumsuz görüşe sahipken öğrenciler bu konuda kararsızdır. Ölçme-değerlendirme sürecinin bilimselliği için öğrenciler olumlu görüşe sahipken öğretmenler ve maarif müfettişi/okul idarecileri kararsızdır. Buna göre öğrenme-öğretme süreci başta olmak üzere programın tüm boyutlarında bilimsellik sorunu görülmektedir. Bu sorun Sosyal Bilgiler ders programını geliştirme ve değerlendirme çalışmalarının geçerlik ve güvenilirliğinin düşük olmasından kaynaklanabilir. Güncellik açısından; öğrenciler Sosyal Bilgiler ders programının tüm boyutlarının güncellenebilir olduğunu düşünürken öğretmenler bu konuda kararsızdır. Maarif müfettişi/okul idarecileri ise kazanım, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme süreci boyutlarının dinamik ve güncellenebilir olduğunu düşünürken içeriğin yenilenebilirliği konusunda kararsızdır. Buna göre Sosyal Bilgiler programının özellikle içerik boyutunun yeterince dinamik olmadığı, içerikte güncel olmayan konuların da yer aldığı söylenebilir. Bu sorun program değerlendirme çalışmalarının düzenli ve sistematik yapılmamasından kaynaklanabilir. Sorunun çözümü için Sosyal Bilgiler dersine yönelik olarak yapılan program değerlendirme çalışmalarının daha sistemli yapılması önerilebilir.

Araştırmada, Sosyal Bilgiler ders programı alt boyutlarına ilişkin program değerlendirme ile ilgili problemlerin öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin kıdemine göre farklılaşmadığı görülmektedir. Öğrencilerin Sosyal Bilgiler ders programı alt boyutlarına ilişkin program değerlendirme ile ilgili problemleri ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı farklılık görülmektedir. Buna göre programın tüm boyutlarında 5. sınıf öğrencileri ile 6., 7. ve 8. sınıf düzeyindeki öğrenciler arasında 5. sınıf öğrencileri lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır. Ayrıca kazanım ve içerik boyutunda 7. ve 8. sınıf öğrencileri arasında 7. sınıf öğrencilerinin lehine, kazanım boyutunda da 6. ve 8. sınıf öğrencileri arasında 6. sınıf öğrencileri lehine anlamlı farklılık görülmektedir. Buna göre öğrencilerin sınıf düzeyleri ve yaşları arttıkça Sosyal Bilgiler ders programıyla ilgili olumlu görüşlerinin yerini

olumsuz görüşler almaktadır. Bu durumda, öğrencilerin sınıf düzeyleri ve yaşları arttıkça eleştirel düşünme becerilerinin de gelişmesinin bir sonucu olarak program değerlendirme ile ilgili problemlerinin sayısının ve çeşidinin arttığı söylenebilir.

5.5. “İngilizce” Ders Programı Alt Boyutlarına İlişkin Program Değerlendirme İle İlgili Problemler ve Problemlerin Sınıf Düzeyi ve Kıdem Değişkenine Göre Tartışma ve Yorumu

Bu bölümde öğrencilerin, öğretmenlerin, maarif müfettişi/okul idarecilerinin İngilizce dersine ait program değerlendirme ile ilgili problemleri, programın boyutları olan kazanım, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme süreci başlıkları altında açıklanmaktadır. Problemler, öğrenciler için sınıf düzeyi, öğretmenler ve maarif müfettişi/okul idarecileri için kıdem değişkenine göre açıklanmakta ve yorumlanmaktadır.

5.5.1. İngilizce Ders Programının *Kazanım* Boyutuna Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemler ve Problemlerin Sınıf Düzeyi ve Kıdem Değişkenine Göre Tartışma ve Yorumu

Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarından öğrencilere uygulanan anketin programın kazanım boyutuyla ilgili olan 1. maddesinde “*Bu derste öğretilenler günlük hayatta işime yarar*” ifadesi yer almaktadır. Öğretmenlere uygulanan anketin kazanım boyutunun 1. maddesinde “*Programda yer alan kazanımlar öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik olup günlük hayatta uygulayabilecekleri yapıdadır*” ifadesi yer alırken, maarif müfettişi/okul idarecilerinin anketinde “*Programda yer alan kazanımlar günlük hayatta uygulanabilir*” ifadesi kazanım boyutunun 1. maddesini oluşturmaktadır. Bu ifadeler eğitim programının işlevsellik özelliği ile ilişkilidir. Anketlerin İngilizce dersine ait kısmında programın kazanım boyutunun 1.maddesinde öğrenciler en yüksek ortalamaya ($\bar{X}=4.07$, $ss=1.14$) (Tablo 49) sahipken onları öğretmenler ($\bar{X}=3.63$, $ss=1.05$) (Tablo 123) ve maarif müfettişi/okul idarecileri ($\bar{X}=3.42$, $ss=1.23$) (Tablo 154) izlemektedir. Buna göre öğrencilerin ve öğretmenlerin çoğu 1. maddeyi “Katılıyorum” şeklinde yanıtlarken maarif müfettişi/okul idarecilerinin genellikle “Kararsızım” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir. Kazanım boyutunun 1. maddesinin programın işlevsellik özelliği ile ilişkisi göz önüne alındığında öğrenciler ve öğretmenler İngilizce dersi ders programının işlevsel, işe yarayan, fonksiyonel, gerçek yaşamda yeri olan

kazanımlardan oluştuğunu düşünmektedir. Maarif müfettişi/okul idarecileri ise İngilizce dersine ait kazanımların işlevselliği konusunda kararsızdır. Ankete katılan maarif müfettişi/okul idarecilerinin görüşlerine göre, yapılan program değerlendirme çalışmalarının, İngilizce dersine ait kazanımları işe yarar ve işlevsel hale getirmede yeterince etkili olamadığı söylenebilir. Araştırmanın sonucu bu alanda yapılan bazı araştırmaların sonuçları ile benzerdir. İngilizce ders programının boyutlarının değerlendirildiği araştırmalarda öğretmenler hedeflerin, okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerini kazandırmaya yönelik olduğunu belirtmiştir (Erbilen-Sak, 2008; Cihan ve Gürten, 2013). Bununla birlikte bazı araştırmalar öğretmenlerin hedeflerin işlevselliği ile ilgili olumsuz görüşe sahip olduğunu göstermektedir (Küçük, 2008; Topkaya ve Küçük, 2010). Bu sonuç, araştırmaya katılan maarif müfettişi/okul idarecilerinin görüşleri ile benzerdir. Er'in (2006) yaptığı araştırmada da öğretmenler ve müfettişler 4. sınıf İngilizce öğretim programındaki amaçların öğrencilerin günlük hayattaki yabancı dil kullanım ihtiyacını karşılayamadığını belirtmiştir. Bu görüşe paralel olarak İnam-Çelik'in (2009) araştırmasında da öğretmenler, 4. sınıf öğrencilerinin istekli olmalarına karşın İngilizce'yi günlük hayatta aktif olarak kullanamadıklarını belirtmiştir. Bu durum programın kazanımlarının işlevselliğini olumsuz etkilemektedir.

Öğrencilere uygulanan anketin İngilizce dersine ait kısmında kazanım boyutunda yer alan 2. maddede *“Bu derste öğrendiklerimi ülkemizin başka yerlerinde yaşayan yaşlıtlarım da öğrenmektedir”* ifadesi bulunmaktadır. Öğretmenlere ve maarif müfettişi/okul idarecilerine uygulanan anketlerde aynı maddede *“Programda yer alan kazanımlar ülkenin her yerinde aynıdır”* ifadesi yer almaktadır. Bu ifadeler eğitim programının çerçeve olma özelliği ile ilişkilendirilebilir. Yanıtlara göre İngilizce dersi için kazanım boyutundaki 2. maddede en yüksek puan alanlar öğrencilerdir ($\bar{X}=4.03$, $ss=1.12$) (Tablo 49). Onları öğretmenler ($\bar{X}=3.79$, $ss=1.11$) (Tablo 123) ve maarif müfettişi/okul idarecileri ($\bar{X}=3.74$, $ss=1.13$) (Tablo 154) takip etmektedir. Ortalamalara göre İngilizce dersi için kazanım boyutunun 2. maddesini öğrencilerin, öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin genellikle *“Katılıyorum”* şeklinde yanıtladıkları görülmektedir. Buna göre ankete katılanlar İngilizce ders programındaki kazanımların, yalnızca tek bir okulda ya da bulunduğu ilde değil, Türkiye'nin her yerinde geçerli olduğunu düşünmektedir. Katılımcıların görüşleri göz önüne alındığında, Türkiye'de yapılan program değerlendirme çalışmalarının,

İngilizce dersine ait kazanımları ve öğretilmek istenenleri ülkenin tamamı için geçerli kılmada yeterince etkili olduğu ifade edilebilir.

Öğrencilerle yapılan anket çalışmasının kazanım boyutunda yer alan “*Bu derste öğretilmek istenenler, benim ve arkadaşlarımda ihtiyaçlarına ve yaşadığımız yerin özelliklerine uygundur*” ifadesi 3. maddeyi oluşturmaktadır. Öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin anketinde kazanım boyutunun 3. maddesinde “*Kazanımlar, öğrencilerin özelliklerine ve eğitim koşullarına uygun hale getirilebilecek/getirebileceğim şekilde esneklik*” ifadesi yer almaktadır. Bu ifadeler eğitim programının esneklik özelliği ile ilişkilidir. Yanıtlara göre İngilizce dersi için kazanım boyutundaki 3. maddede en yüksek puan alanlar öğrencilerdir ($\bar{X}=3.82$, $ss=1.19$) (Tablo 49). Onları öğretmenler ($\bar{X}=3.40$, $ss=1.16$) (Tablo 123) ve maarif müfettişi/okul idarecileri ($\bar{X}=3.16$, $ss=1.24$) (Tablo 154) izlemektedir. Ortalamalara göre İngilizce dersi için kazanım boyutunun 3. maddesini öğrencilerin genellikle “Katılıyorum”, öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin ise çoğunlukla “Kararsızım” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir. Buna göre öğrenciler, İngilizce dersine ait kazanımların, kendi ihtiyaçlarına, özelliklerine, bireysel farklılıklarına ve yaşadıkları çevrenin koşullarına göre belirlendiğini düşünmekteyken öğretmenler ve maarif müfettişi/okul idarecileri bu konuda kararsızdır. Buna göre öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin görüşleri dikkate alındığında, Türkiye’de yapılan program değerlendirme çalışmalarının, İngilizce dersine ait kazanımlara esneklik kazandırmada yeterince etkili olamadığı söylenebilir. İngilizce öğretmenlerinin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin kazanımların esnekliği konusunda kararsız kalmaları, programda yer alan konuşma ve yazma becerilerine yönelik kazanımların öğrencilerin seviyesine uygun olmamasından kaynaklanabilir. Benzer şekilde İngilizce öğretmenleri ile yapılan çeşitli çalışmalarda öğretmenler, hedeflerin genel olarak öğrencilerin seviyesine, ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olduğunu fakat yazma ve konuşmaya yönelik hedeflerin öğrencilere ağır geldiğini belirtmiştir (Cihan ve Gürten, 2013; Büyükduman, 2005). Farklı araştırmalarda da kazanımların esnekliği ile ilgili benzer sonuçlar elde edilmiş olup 4. ve 5. sınıf kazanımlarının öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal gelişim düzeylerine uygun olmadığı ifade edilmiştir (Baturay ve Karaca, 2008). İnam-Çelik’in (2009) araştırmasında ise öğretmenler 4.sınıf İngilizce öğretim programının öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişim düzeylerine uygun olduğunu düşünmektedir.

Öğrencilerle yapılan anket çalışmasının kazanım boyutunda yer alan 4. madde “*Bu derste öğretilmek istenenler, ülkemizin toplumsal ve kültürel yapısına uygundur*” ifadesidir. Öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin anketinde kazanım boyutunun 4. maddesinde “*Kazanımlar Milli Eğitim’in amaçlarına/genel amaçlarına uygundur*” ifadesi yer almaktadır. Bu ifadeler eğitim programının toplumsal değerlere uygun olma özelliği ile ilişkilendirilebilir. Yanıtlara göre İngilizce dersi için kazanım boyutundaki 4.maddede en yüksek puan alanlar öğretmenlerdir ($\bar{X}=3.90$, $ss=.90$) (Tablo 123). Onları öğrenciler ($\bar{X}=3.79$, $ss=1.24$) (Tablo 49) ve maarif müfettişi/okul idarecileri ($\bar{X}=3.74$, $ss=1.10$) (Tablo 154) izlemektedir. Ortalamalara göre öğrencilerin, öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin 4. maddeyi genellikle “Katılıyorum” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir. Buna göre, öğrencilerin ve maarif müfettişi/okul idarecileri İngilizce dersine ait kazanımların, Milli Eğitim’in amaçlarına toplumun benimsediği milli ve manevi değerlere uygun olduğunu düşünmektedir. Ankete katılanların görüşleri göz önüne alındığında, Türkiye’de yapılan program değerlendirme çalışmalarının, İngilizce kazanımlarını toplumsal değerlerle bağdaştırmada etkili olduğu söylenebilir. Benzer şekilde İnam-Çelik (2009) tarafından yapılan araştırmada da öğretmenler, 4.sınıf İngilizce kazanımlarının genel amaçlarla tutarlı olduğunu belirtmektedir.

Öğrencilerle yapılan anket çalışmasının kazanım boyutunda yer alan “*Bu derste ne öğrenmem gerektiğini açık ve anlaşılır şekilde ifade edebiliyorum*” ifadesi 5. maddeyi oluşturmaktadır. Öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin anketinde kazanım boyutunun 5. maddesinde “*Kazanımları gerçekleştirmek maliyetlidir*” ifadesi yer almaktadır. Bu ifadeler eğitim programının uygulanabilir ve uygulayıcılara yardımcı olma özelliği ile ilişkilendirilebilir. Yanıtlara göre İngilizce dersi için kazanım boyutundaki 5. maddede en yüksek puan alanlar öğrencilerdir ($\bar{X}=3.77$ $ss=1.26$) (Tablo 49). Onları maarif müfettişi/okul idarecileri ($\bar{X}=3.39$, $ss=1.17$) (Tablo 154) ve öğretmenler ($\bar{X}=3.16$, $ss=1.19$) (Tablo 123) izlemektedir. Ortalamalara göre ankete katılan öğrencilerin 5. maddeyi çoğunlukla “Katılıyorum”, öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin ise daha çok “Kararsızım” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir. Buna göre öğrenciler İngilizce dersine ait kazanımların uygulanabilir olduğunu ve uygulayıcılara yardımcı olduğunu düşünürken öğretmenler ve maarif müfettişi/okul idarecileri bu konuda kararsızdır.

Sonuçlar göz önüne alındığında, maarif müfettişi/okul idarecileri ve öğretmenlere göre yapılan program değerlendirme çalışmalarının, İngilizce dersi kazanımlarının uygulanabilir olmasında etkisiz olduğu ifade edilebilir. Er'in (2006) yaptığı araştırmada ise öğretmenler ve müfettişler, 4. ve 5. sınıf İngilizce öğretim programındaki amaçların anlaşılır bir dille ifade edildiğini ve genel amaçların öğrencilere kazandırılabilir yapıda olduğunu belirtirken araştırmanın sonucuyla benzer olarak, bazı özel amaçların kazandırılmadığını ifade etmiştir. Benzer şekilde İnam-Çelik tarafından (2009) yapılan araştırmada da öğretmenler, 4.sınıf İngilizce kazanımlarının açık ve anlaşılır bir dille ifade edildiğini belirtmiştir. Bu durum kazanımların uygulanabilirliğini olumlu etkilerken, kazanımların gerçekleştirilmesinin maliyetli olması ve bazı özel amaçların kazandırılmaması kazanımların uygulanabilirliğini olumsuz etkilemektedir.

Öğrencilerle yapılan anket çalışmasının kazanım boyutunda yer alan 6. madde *“Bu derste ülkemiz için önemli olan Milli bayramlar ve önemli günlerle ilgili konuları da öğrenmemiz isteniyor”* ifadesidir. Öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin anketinde kazanım boyutunun 6. maddesinde *“Kazanımlar belirlenirken ulusal değer taşıyan, değiştirilemez unsurlar göz önüne alınmıştır”* ifadesi bulunmaktadır. Bu ifadeler eğitim programının değişmez ve genel olma özelliği ile ilişkilendirilebilir. Yanıtlara göre İngilizce dersi için kazanım boyutundaki 6. maddede en yüksek puan alanlar öğretmenlerdir ($\bar{X}=3.77$, $ss=.95$) (Tablo 123). Onları maarif müfettişi/okul idarecileri ($\bar{X}=3.55$, $ss=1.31$) (Tablo 154) ve öğrenciler ($\bar{X}=3.33$, $ss=1.39$) (Tablo 49) izlemektedir. Ortalamalara göre öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin 6. maddeyi genellikle *“Katılıyorum”*, öğrencilerin ise genellikle *“Kararsızım”* şeklinde yanıtladıkları görülmektedir. Buna göre ankete katılan öğretmenler ve maarif müfettişi/okul idarecileri İngilizce dersine ait kazanımların, Milli bayramlar gibi tüm öğrenciler için geçerli olan değişmez konuları da kapsadığını düşünürken öğrenciler bu konuda kararsızdır. Ankete katılan öğrencilerin görüşleri göz önüne alındığında, Türkiye’de yapılan program değerlendirme çalışmalarının, İngilizce dersi kazanımlarının değişmez ve genel unsurları içermesinde etkili olamadığı söylenebilir.

Öğrencilerle yapılan anket çalışmasının kazanım boyutunda yer alan *“Bu derste bilimsel ve gerçek bilgileri öğrenmemiz isteniyor”* ifadesi 7. maddeyi

oluşturmaktadır. Öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin anketinde kazanım boyutunun 7. maddesinde “*Kazanımlar bilimsel çalışmalar sonucunda belirlenmiştir*” ifadesi bulunmaktadır. Bu ifadeler eğitim programının bilimsellik özelliği ile ilişkilendirilebilir. Yanıtlara göre İngilizce dersi için kazanım boyutundaki 7. maddede en yüksek puan alanlar öğrencilerdir ($\bar{X}=3.62$, $ss=1.32$) (Tablo 49). Onları maarif müfettişi/okul idarecileri ($\bar{X}=3.29$, $ss=1.16$) (Tablo 154) ve öğretmenler ($\bar{X}=3.28$, $ss=1.05$) (Tablo 123) izlemektedir. Ortalamalara göre öğrencilerin çoğu 7. maddeyi “Katılıyorum” şeklinde yanıtlarken öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin genellikle “Kararsızım” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir. Buna göre öğrenciler İngilizce kazanımlarının bilimsel bilgilerden oluştuğunu ya da bilimsel çalışmalarla belirlendiğini düşünürken öğretmenler ve maarif müfettişi/okul idarecileri İngilizce kazanımlarının bilimsel bir süreç sonucunda belirlendiği konusunda kararsızdır. Ankete katılan öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin görüşleri dikkate alındığında yapılan program değerlendirme çalışmalarının, İngilizce dersi kazanımlarının bilimselliğine yeterince katkı sağlayamadığı ifade edilebilir.

Öğrencilerle yapılan anket çalışmasının kazanım boyutunda yer alan 8. madde “*Bu derste geçerliği olmayan, eski bilgileri de öğreniyorum*” ifadesinden oluşmaktadır. Öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin anketinde kazanım boyutunun 8. maddesinde “*Kazanımlar güncel bilgi birikimiyle uyumludur ve gelişime açık yapıdadır*” ifadesi bulunmaktadır. Bu ifadeler eğitim programının yenilenebilir (dinamik) olma özelliği ile ilişkilidir. Yanıtlara göre İngilizce dersi için kazanım boyutundaki 8. maddede en yüksek puan alanlar maarif müfettişi/okul idarecileridir ($\bar{X}=3.39$, $ss=1.09$) (Tablo 154) Onları öğretmenler ($\bar{X}=3.17$, $ss=1.14$) (Tablo 123) ve öğrenciler ($\bar{X}=2.91$, $ss=1.39$) (Tablo 49) izlemektedir. Ortalamalara göre öğrencilerin, öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin 8. maddeyi genellikle “Kararsızım” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir. Buna göre öğrenciler, öğretmenler ve maarif müfettişi/okul idarecileri İngilizce dersine ait kazanımların güncel ve günümüz şartlarına uygun olduğu konusunda kararsızdır. Ankete katılanların görüşleri göz önüne alındığında, Türkiye’de yapılan program değerlendirme çalışmalarının, İngilizce dersine ait kazanımların geçerliği, güncelliği ve dinamikliğine yeterince katkı sağlayamadığı söylenebilir.

Araştırmanın sonucu olarak, öğrencilerin İngilizce ders programının kazanım boyutuna ait program değerlendirme ile ilgili problemlerinin sınıf düzeyine göre farklılaştığı görülmektedir (Tablo 51) Kazanımlarla ilgili maddelerde 5. sınıf ile 6. sınıf arasında 5. sınıf lehine, 5. sınıf ile 7. sınıf arasında 5. sınıf lehine, 5. sınıf ile 8. sınıf arasında 5. sınıf lehine anlamlı farklılık görülmektedir (Tablo 52). Elde edilen sonuçlardan öğrencilerin sınıf düzeyinin, İngilizce kazanımlarına ait program değerlendirme ile ilgili problemlerini etkilediği görülmektedir. Buna göre kazanımlarla ilgili maddelerde 5. sınıf öğrencilerinin diğer sınıf düzeyindekilere göre daha olumlu tutum sergiledikleri söylenebilir. Ankette yer alan kazanımla ilgili maddeler kazanımların işlevselliği, çerçeve olması, esnekliği, toplumsal yapıya uygunluğu, uygulanabilirliği, değişmez ve genel olması, bilimselliği ve dinamik olması ile ilişkilidir. Bu durumda 5. sınıf öğrencileri diğer sınıflara göre İngilizce kazanımlarının daha işlevsel, çerçeve olabilecek yapıda, esnek, toplumsal yapıya uygun, uygulanabilir, değişmez ve genel, bilimsel ve dinamik olduğunu düşünmektedir. Başka bir ifadeyle üst sınıflardaki öğrenciler 5. sınıftaki öğrencilere göre İngilizce kazanımlarıyla ilgili daha olumsuz düşüncelere sahiptir. Bu durum İngilizce ders programının kazanım boyutu ile ilgili yapılan program değerlendirme çalışmalarının sınıf düzeyi arttıkça öğrencilere daha olumsuz şekilde yansıdığını göstermektedir.

Araştırma sonucunda, öğretmenler ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin İngilizce ders programının kazanım boyutuna ait program değerlendirme ile ilgili problemlerinde kıdeme göre anlamlı farklılık görülmemektedir (Tablo 125 ve 156). Buna göre öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin kıdemi İngilizce kazanımlarına ait program değerlendirme ile ilgili problemlerini etkilememektedir.

5.5.2. İngilizce Ders Programının İçerik Boyutuna Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemler ve Problemlerin Sınıf Düzeyi ve Kıdem Değişkenine Göre Tartışma ve Yorumu

Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarından öğrencilere uygulanan anketin programın içerik boyutuyla ilgili olan 1. maddesinde “*Bu derste öğrendiklerimi günlük hayatta kullanamıyorum*” ifadesi yer almaktadır. Öğretmenlere ve maarif müfettişi/okul idarecilerine uygulanan anketin içerik boyutunun 1. maddesinde “*Konular öğrencilerin günlük hayatta kullanamayacağı ezber/kitabı*

bilgiler içermektedir” ifadesi yer almaktadır. Bu ifadeler eğitim programının işlevsellik özelliği ile ilişkilidir. Anketlerin İngilizce dersine ait kısmında programın içerik boyutunun 1. maddesinde öğrenciler ($\bar{X}=2.97$, $ss=1.46$) (Tablo 49) en yüksek ortalamaya sahipken onları maarif müfettişi/okul idarecileri ($\bar{X}=2.65$, $ss=1.20$) (Tablo 154) ve öğretmenler ($\bar{X}=2.58$, $ss=1.00$) (Tablo 123) izlemektedir. Buna göre öğrencilerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin 1. maddeyi genellikle “Kararsızım”, öğretmenlerin ise daha çok “Katılmıyorum” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir. Anketin içerik kısmının 1. maddesinin programın işlevsellik özelliği ile ilişkisi göz önüne alındığında öğretmenler, İngilizce dersi ders programının içeriğinin işlevsel, işe yarayan, fonksiyonel, gerçek yaşamda yeri olan bilgilerden oluştuğunu düşünürken öğrenciler ve maarif müfettişi/okul idarecileri bu konuda kararsızdır. Öğrenciler ve öğretmenler İngilizce kazanımlarının işlevsel olduğunu düşünürken maarif müfettişi/okul idarecileri kazanımların işlevselliği konusunda kararsızdır. Bu durum, İngilizce dersinin kazanımları ile içeriği arasında işlevsellik açısından uyumsuzluk olduğunu göstermektedir. Ankete katılan öğrencilerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin görüşleri göz önüne alındığında yapılan program değerlendirme çalışmalarının, İngilizce dersine ait içeriği işe yarar ve işlevsel hale getirmede yeterince etkili olamadığı söylenebilir. Özellikle öğrencilerin bu konuda olumlu düşünmemesinin sebebi İngilizce dersinde zorlanmaları ve İngilizce ile ilgili özgüven eksikliği olabilir. Nitekim, Küçük (2008) yaptığı çalışmada, öğrencilerin İngilizce dersindeki bazı ünitelerde zorlandıklarını ve bu durumun öğrencilerin öz yeterlik bilincini olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Aynı çalışmada içerikte yer alan okuma parçalarının ise gerçek yaşamda kullanılabilir şekilde işlevsel olduğu ifade edilmiştir. Bu görüşe paralel olarak, Er’in (2006) yaptığı çalışmada da müfettişler, 4. ve 5. sınıf programındaki içeriğin öğrencileri günlük yaşamda İngilizce konuşmaya teşvik edecek nitelikte olmadığını düşünürken öğretmenler içeriğin günlük yaşama yönelik olduğunu düşünmektedir.

Öğrencilere uygulanan anketin içerik boyutunda yer alan 2. madde “*Şu anda okuduğum okuldan başka bir okula da gitsem bu derste yine benzer bilgileri öğrenirim*” ifadesidir. Öğretmenlere ve maarif müfettişi/okul idarecilerine uygulanan anketin içerik boyutunun 2. maddesinde “*Programda yer alan içeriğin ana hatları ülkenin her yerinde aynıdır*” ifadesi yer almaktadır. Bu ifadeler eğitim programının çerçeve program özelliği ile ilişkilendirilebilir. Yanıtlara göre İngilizce dersi için

içerik boyutundaki 2. maddede en yüksek puan alanlar öğrencilerdir ($\bar{X}=3.91$, $ss=1.20$) (Tablo 49). Onları öğretmenler ($\bar{X}=3.79$, $ss=1.08$) (Tablo 123) ve maarif müfettişi/okul idarecileri ($\bar{X}=3.68$, $ss=1.11$) (Tablo 154) izlemektedir. Buna göre öğrencilerin, öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin 2. maddeyi genellikle “Katılıyorum” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir. Buna göre ankete katılanlar, İngilizce ders programının içeriğinin, yalnızca tek bir okulda ya da bulunduğu ilde değil, Türkiye’nin her yerinde geçerli olduğunu düşünmektedir. Öğrenciler, öğretmenler ve maarif müfettişi/okul idarecileri İngilizce kazanımları için de benzer görüşe sahiptir. Bu durum, İngilizce kazanımları ile içeriği arasında programın çerçeve olma özelliği açısından bir uyum olduğunu göstermektedir. Bu görüşle birlikte Türkiye’de yapılan program değerlendirme çalışmalarının, İngilizce ders programının içeriğini ülkenin tamamı için geçerli kılmada etkili olduğu ifade edilebilir.

Öğrencilerle yapılan anket çalışmasının içerik boyutunda yer alan “*Bu derste, benim ve arkadaşlarımın ihtiyaçlarına ve yaşadığımız yerin özelliklerine uygun bilgiler öğreniyorum*” ifadesi 3. maddeyi oluşturmaktadır. Öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin anketinde içerik boyutunun 3. maddesinde “*İçeriğe, öğrencilerin özelliklerine ve eğitim koşullarına göre farklı konular eklenebilmektedir*” ifadesi yer almaktadır. Bu ifadeler eğitim programının esneklik özelliği ile ilişkilidir. Yanıtlara göre İngilizce dersi için içerik boyutundaki 3. maddede en yüksek puan alanlar öğrencilerdir ($\bar{X}=3.67$, $ss=1.34$) (Tablo 49). Onları öğretmenler ($\bar{X}=3.19$, $ss=1.20$) (Tablo 123) ve maarif müfettişi/okul idarecileri ($\bar{X}=2.84$, $ss=1.32$) (Tablo 154) izlemektedir. Ortalamalara göre İngilizce dersi için içerik boyutunun 3. maddesini öğrencilerin genellikle “Katılıyorum”, öğretmenler ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin ise çoğunlukla “Kararsızım” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir. Buna göre öğrenciler kazanımlar boyutunda olduğu gibi İngilizce dersine ait konuların da, kendi ihtiyaçlarına, özelliklerine, bireysel farklılıklarına ve yaşadıkları çevrenin koşullarına göre belirlendiğini düşünmektedir. Öğrencilerin, öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin bu görüşleri programın kazanım boyutundaki görüşleri ile benzerdir. Öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin görüşleri dikkate alındığında, İngilizce ders programına yönelik olarak yapılan program değerlendirme çalışmalarının, İngilizce dersine ait içeriğe esneklik kazandırmada yeterince etkili

olmadığı söylenebilir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin, içeriğin esnekliği konusunda kararsız kalmaları, konuşma ve yazma ile ilgili kazanımların öğrencilerin seviyesine uygun olmamasından kaynaklanabilir. Bu sonuca benzer olarak Er'in (2006) araştırmasında da öğretmenler ve müfettişler içeriğin öğrenciler için eğlenceli olmadığını belirtmiştir. Araştırmada elde edilen bu sonucun aksine, yapılan bazı çalışmalarda ise içeriğin öğrencilerin yaş seviyelerine, ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olduğu belirtilmiştir (Cihan ve Gürten, 2013; Erbilien-Sak, 2008).

Öğrencilerle yapılan anket çalışmasının içerik boyutunda yer alan 4. madde "*Bu derste öğrendiklerim ülkemizin toplumsal ve kültürel yapısına uygundur*" ifadesidir. Öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin anketinde içerik boyutunun 4. maddesinde "*Konular Milli Eğitim'in amaçlarıyla ve toplumsal yapıyla uyumludur*" ifadesi yer almaktadır. Bu ifadeler eğitim programının toplumsal değerlere uygun olma özelliği ile ilişkilendirilebilir. Yanıtlara göre İngilizce dersi için içerik boyutundaki 4. maddede en yüksek puan alanlar öğrencilerdir ($\bar{X}=3.75$, $ss=1.25$) (Tablo 49). Onları öğretmenler ($\bar{X}=3.72$, $ss=.92$) (Tablo 123) ve maarif müfettişi/okul idarecileri ($\bar{X}=3.45$, $ss=1.12$) (Tablo 154) izlemektedir. Ortalamalara göre öğrencilerin, öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin 4. maddeyi genellikle "Katılıyorum" şeklinde yanıtladıkları görülmektedir. Buna göre öğrenciler, öğretmenler ve maarif müfettişi/okul idarecileri İngilizce dersine ait konuların, Milli Eğitim'in amaçlarına toplumun benimsediği milli ve manevi değerlere uygun olduğunu düşünmektedir. Öğrenciler, öğretmenler ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin bu görüşleri İngilizce kazanımlarına ait görüşleriyle paralellik göstermektedir. Buna göre, programın kazanım ve içerik boyutlarının işlevsellik açısından uyumlu olduğu söylenebilir. Ankete katılanların görüşlerine göre, Türkiye'de yapılan program değerlendirme çalışmalarının, İngilizce dersine ait içeriği toplumsal değerlerle bağdaştırmada etkili olduğu söylenebilir.

Öğrencilerle yapılan anket çalışmasının içerik boyutunda yer alan "*Bu derste öğrendiğim konular açık ve anlaşılır bilgilerden oluşmaktadır*" ifadesi 5. maddeyi oluşturmaktadır. Öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin anketinde içerik boyutunun 5. maddesinde "*Program, öğrencilere aktarılması maliyetli olan konuları içermektedir*" ifadesi yer almaktadır. Bu ifadeler eğitim programının

uygulanabilir ve uygulayıcılara yardımcı olma özelliği ile ilişkilendirilebilir. Yanıtlara göre İngilizce dersi için içerik boyutundaki 5. maddede en yüksek puan alanlar öğrencilerdir ($\bar{X}=4.16$, $ss=1.12$) (Tablo 49). Onları maarif müfettişi/okul idarecileri ($\bar{X}=3.32$, $ss=.98$) (Tablo 154) ve öğretmenler ($\bar{X}=3.19$, $ss=1.13$) (Tablo 123) izlemektedir. Ortalamalara göre 5. maddeyi öğrenciler daha çok “Katılıyorum” şeklinde yanıtlarken öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin çoğunun “Kararsızım” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir. Buna göre ankete katılan öğrenciler, İngilizce dersine ait konuların uygulanabilir olduğu ve uygulayıcılara yardımcı olduğu görüşünderken öğretmenler ve maarif müfettişi/okul idarecileri bu konuda kararsızdır. Öğrenciler, öğretmenler ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin görüşleri İngilizce kazanımlarına ilişkin görüşleri ile paralellik göstermektedir. Bu durumda, kazanımların uygulanması ile ilgili sorunların içeriği de etkilediği söylenebilir. Ankete katılan öğretmen ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin görüşlerine göre, yapılan program değerlendirme çalışmalarının, İngilizce dersi konularının uygulanabilir olmasında etkisiz olduğu ifade edilebilir. Haftalık İngilizce ders saatinin içerik için yetersiz olması, öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin bu görüşünün sebebi olabilir. Yapılan araştırmalarda da haftalık ders saatinin içeriğe uygun olmadığı belirtilmektedir (İnam-Çelik, 2009; Şimşek, 2007; Topkaya ve Küçük, 2010). Bu sorunun, İngilizce dersinin içeriğinin uygulanabilirliğini olumsuz etkilediği söylenebilir. Bu sonuçtan farklı olarak, yapılan bir araştırmada öğretmenler ve müfettişler, 4. ve 5. sınıf İngilizce öğretim programlarındaki içeriğin basitten karmaşığa ve somuttan soyuta doğru sıralandığını belirtmiştir (Er, 2006). İnam-Çelik (2009) tarafından yapılan araştırmada ise öğretmenler, konuların birkaç üniteye tekrar edilmesinin öğrencilerin içeriği daha kolay anlamasını sağladığını belirtmiştir. Bu durumlar, öğrenenlere ve öğretenlere kolaylık sağlayarak programın uygulanabilirliğini olumlu yönde etkilemektedir.

Öğrencilerle yapılan anket çalışmasının içerik boyutunda yer alan 6. madde “*Bu derste ülkemiz için önemli olan Milli bayramlar ve önemli günlerle ilgili konuları da öğreniyorum*” ifadesidir. Öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin anketinde içerik boyutunun 6. maddesinde “*İçerikte ulusal değer taşıyan, değiştirilemez unsurlara yer verilmiştir*” ifadesi bulunmaktadır. Bu ifadeler eğitim programının değişmez ve genel olma özelliği ile ilişkilendirilebilir. Yanıtlara göre İngilizce dersi için içerik boyutundaki 6. maddede en yüksek puan alanlar

öğretmenlerdir ($\bar{X}=3.88$, $ss=.66$) (Tablo 123). Onları maarif müfettişi/okul idarecileri ($\bar{X}=3.45$, $ss=1.09$) (Tablo 154) ve öğrenciler ($\bar{X}=3.28$, $ss=1.38$) (Tablo 49) izlemektedir. Ortalamalara göre öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin 6. maddeyi genellikle “Katılıyorum” şeklinde yanıtladıkları, öğrencilerin ise “Kararsızım” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir. Buna göre ankete katılan öğretmenler ve maarif müfettişi/okul idarecileri, İngilizce dersine ait konuların, Milli bayramlar gibi tüm öğrenciler için geçerli olan değişmez konuları da kapsadığını düşünmekteyken öğrenciler bu konuda kararsızdır. Öğrenciler, öğretmenler ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin içerikle ilgili görüşleri İngilizce dersinin kazanımları için de geçerlidir. Bu durum, içerikteki sorunun kazanımlardan kaynaklanabileceğini göstermektedir. Öğrencilerin görüşleri göz önüne alındığında, Türkiye’de yapılan program değerlendirme çalışmalarının, İngilizce dersine ait içeriğin değişmez ve genel unsurları içermesinde yeterince etkili olamadığı söylenebilir.

Öğrencilerle yapılan anket çalışmasının içerik boyutunda yer alan 7. madde “*Bu derste öğrendiğim konular bilimsel kaynaklara dayanmaktadır*” ifadesi 7. maddeyi oluşturmaktadır. Öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin anketinde içerik boyutunun 7. maddesinde “*İçerik, bilimsel bilgiler içermekte, araştırma ve bulgulara dayanmaktadır*” ifadesi bulunmaktadır. Bu ifadeler eğitim programının bilimsellik özelliği ile ilişkilendirilebilir. Yanıtlara göre İngilizce dersi için içerik boyutundaki 7. maddede en yüksek puan alanlar öğrencilerdir ($\bar{X}=3.73$, $ss=1.26$) (Tablo 49). Onları maarif müfettişi/okul idarecileri ($\bar{X}=3.52$, $ss=1.00$) (Tablo 154) ve öğretmenler ($\bar{X}=3.49$, $ss=1.02$) (Tablo 123) izlemektedir. Ortalamalara göre 7. maddeyi öğrencilerin, öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin çoğunun “Katılıyorum” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir. Buna göre öğrenciler, öğretmenler ve maarif müfettişi/okul idarecileri İngilizce konularının bilimsel bilgilerden oluştuğunu ya da bilimsel çalışmalarla belirlendiğini düşünmektedir. Öğrenciler, programın kazanım boyutunun da bilimsel olduğunu düşünürken öğretmenler ve maarif müfettişi/okul idarecileri İngilizce dersinin kazanımlarının bilimselliği konusunda kararsızdır. Bu durum öğretmenlere göre, İngilizce dersinin içeriğindeki bilimsellik ile ilgili sorunların kazanımlardan kaynaklanabileceğini göstermektedir. Ankete katılanların görüşleri dikkate alındığında, geçmişten günümüze kadar yapılan program değerlendirme

çalışmalarının, İngilizce ders programının içerik boyutunun bilimsel özelliğe sahip olmasında etkili olduğu ifade edilebilir.

Öğrencilerle yapılan anket çalışmasının içerik boyutunda yer alan 8. madde *“Bu derste öğrendiklerim eski bilgiler değil, günümüz şartlarına uygun yeni bilgilerdir”* ifadesinden oluşmaktadır. Öğretmenlerin anketinde içerik boyutunun 8. maddesinde *“İçerik yeni bilgilere açık olup güncel konuların eklenmesine imkan tanımaktadır”* ifadesi bulunurken maarif müfettişi/okul idarecilerinininde *“Konular sürekli güncellenebilir yapıdadır”* ifadesi yer almaktadır. Bu ifadeler eğitim programının yenilenebilir (dinamik) olma özelliği ile ilişkilidir. Yanıtlara göre İngilizce dersinin içerik boyutundaki 8. maddede en yüksek puan alanlar öğrencilerdir ($\bar{X}=3.76$, $ss=1.27$) (Tablo 49). Onları maarif müfettişi/okul idarecileri ($\bar{X}=3.52$, $ss=1.03$) (Tablo 154) ve öğretmenler ($\bar{X}=3.40$, $ss=1.13$) (Tablo 123) izlemektedir. Ortalamalara göre öğrencilerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin çoğu 8. maddeyi *“Katılıyorum”* şeklinde yanıtlarken öğretmenlerin genellikle *“Kararsızım”* şeklinde yanıtladıkları görülmektedir. Buna göre öğrenciler ve maarif müfettişi/okul idarecileri İngilizce dersi içeriğinin günümüz şartlarına uygun, yeni bilgilerden oluştuğunu düşünmekteyken kazanım boyutunun dinamikliği konusunda kararsızdır. Öğretmenler ise hem kazanımların hem de İngilizce dersine ait konuların güncel ve günümüz şartlarına uygun olduğu konusunda kararsızdır. Bu durum, İngilizce ders programında kazanımlar ile içerik arasında dinamiklik açısından bir uyum sorunu olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin görüşleri göz önüne alındığında, yapılan program değerlendirme çalışmalarının, İngilizce dersine ait konuların dinamikliğine ve güncelliğine yeterince katkı sağlayamadığı söylenebilir. Benzer şekilde, Er'in (2006) yaptığı çalışmada da öğretmenler 4.sınıf programındaki içeriğin gereksiz ve ayrıntılı bilgilerden oluştuğunu belirtmiştir. İnam-Çelik'in (2009) çalışmasında da sonuç benzer şekilde olup öğretmenlerin %32'si 4.sınıf İngilizce programına yeni konular eklenmesi gerektiğini ve %24'ü de bazı konuların çıkarılması gerektiğini düşünmektedir. Bu durum, 4.sınıf programındaki içeriğin, amaçlarla ve güncel bilgi birikimiyle uyumlu olmadığını ve programın içeriğinde güncelleme çalışmaları yapılması gerektiğini göstermektedir.

Araştırmanın sonucu olarak, öğrencilerin İngilizce ders programının içerik boyutuna ait program değerlendirme ile ilgili problemlerinin sınıf düzeyine göre

farklılaştığı görülmektedir (Tablo 51) İngilizce dersine ait içerikle ilgili maddelerde 5. sınıf ile 6. sınıf arasında 5. sınıf lehine, 5. sınıf ile 7. sınıf arasında 5. sınıf lehine, 5. sınıf ile 8. sınıf arasında 5. sınıf lehine anlamlı farklılık görülmektedir (Tablo 53). Elde edilen sonuçlardan öğrencilerin sınıf düzeyinin, İngilizce ders programının içerik boyutuna ait program değerlendirme ile ilgili problemlerini etkilediği görülmektedir. Buna göre içerikle ilgili maddelerde 5. sınıf öğrencilerinin diğer sınıf düzeyindekilere göre daha olumlu tutum sergiledikleri söylenebilir. Bu farklılığın sebebi özellikle 5. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme, yorumlama gibi soyut düşünme becerilerinin henüz yeterince gelişmemiş olması olabilir. Ankette yer alan içerikle ilgili maddeler konuların işlevselliği, çerçeve olması, esnekliği, toplumsal yapıya uygunluğu, uygulanabilirliği, değişmez ve genel olması, bilimselliği ve dinamik olması ile ilişkilidir. Bu durumda 5.sınıf öğrencileri diğer sınıflara göre İngilizce konularının daha işlevsel, çerçeve olabilecek yapıda, esnek, toplumsal yapıya uygun, uygulanabilir, değişmez ve genel, bilimsel ve dinamik olduğunu düşünmektedir. Başka bir ifadeyle üst sınıflardaki öğrenciler kendilerinden 5.sınıftaki öğrencilere göre İngilizce konularıyla ilgili daha olumsuz düşüncelere sahiptir. Bu durum İngilizce ders programının içerik boyutu ile ilgili yapılan program değerlendirme çalışmalarının sınıf düzeyi arttıkça öğrencilere daha olumsuz şekilde yansıdığını göstermektedir.

Araştırma sonucunda, öğretmenler ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin İngilizce ders programının içerik boyutuna ait program değerlendirme ile ilgili problemlerinde kıdeme göre anlamlı farklılık görülmemektedir (Tablo 125 ve 156). Buna göre öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin kıdemi İngilizce konularına ait program değerlendirme ile ilgili problemlerini etkilememektedir.

5.5.3. İngilizce Ders Programının Öğrenme-Öğretme Süreci Boyutuna Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemler ve Problemlerin Sınıf Düzeyi ve Kıdem Değişkenine Göre Tartışma ve Yorumu

Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarından öğrencilere uygulanan anketin programın öğrenme-öğretme süreci boyutuyla ilgili olan 1. maddesinde “*Bu derste yaptığım etkinlikleri okul dışında günlük hayatta da yapabiliyorum*” ifadesi yer almaktadır. Öğretmenlere ve maarif müfettişi/okul idarecilerine uygulanan anketin öğrenme-öğretme süreci boyutunun 1. maddesinde “*Programdaki etkinlikler günlük hayatta öğrencilerin işine yarayacak bilgileri sunmaktadır*” ifadesi yer almaktadır. Bu

ifadeler eğitim programının işlevsellik özelliği ile ilişkilidir. Anketlerin İngilizce dersine ait kısmında programın öğrenme-öğretme süreci boyutunun 1. maddesinde öğrenciler en yüksek ortalamaya ($\bar{X}=3.83$, $ss=1.30$) (Tablo 49) sahipken onları maarif müfettişi/okul idarecileri ($\bar{X}=3.55$, $ss=1.18$) (Tablo 154) ve öğretmenler ($\bar{X}=3.32$, $ss=1.04$) (Tablo 123) izlemektedir. Buna göre öğrencilerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin 1.maddeyi genellikle “Katılıyorum”, öğretmenlerin ise “Kararsızım” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir. Anketin öğrenme-öğretme süreci boyutunun 1. maddesinin programın işlevsellik özelliği ile ilişkisi göz önüne alındığında öğrenciler ve maarif müfettişi/okul idarecileri İngilizce dersi ders programının öğrenme-öğretme sürecinin işlevsel, işe yarayan, fonksiyonel, gerçek yaşamda yeri olan etkinliklerden oluştuğunu düşünürken öğretmenler, programın öğrenme-öğretme süreci boyutunun işlevselliği konusunda kararsızdır. Ankete katılan öğrenciler programın içerik boyutunun işlevsel olduğunu düşünmekteyken içeriğin işlevselliği konusunda kararsızdır. Öğretmenler, hem kazanımların hem de içeriğin işlevsel olduğunu düşünürken, içeriğin işlevselliği konusunda kararsızdır. Maarif müfettişi/okul idarecileri ise kazanımların ve içeriğin işlevselliği konusunda kararsızdır. Buna göre, işlevsellik açısından programın boyutları arasında uyumsuzluk olduğu söylenebilir. Ankete katılan öğretmenlerin görüşleri göz önüne alındığında, yapılan program değerlendirme çalışmalarının, İngilizce dersine ait öğrenme-öğretme sürecini işe yarar ve işlevsel hale getirmede yeterince etkili olamadığı söylenebilir. Kozikoğlu'nun (2014) 7. sınıf öğrencileri ile yaptığı araştırmada da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Bu araştırmada, İngilizce dersindeki eğitim yaşantılarının programın temel aldığı yapılandırmacı yaklaşıma tam olarak uymadığı ve öğretmenlerin dersi geleneksel yöntemlerle işlediği ifade edilmektedir. Ayrıca derslerde genellikle dilbilgisi etkinliklerine yer verildiği, günlük hayatta daha fazla yeri olan dinleme, yazma ve konuşma etkinliklerine yeterince yer verilmediği belirtilmiştir. İnam-Çelik (2009) de yaptığı araştırma sonucunda programdaki konuşma, yazma, okuma, dinleme etkinliklerinin sayısının artırılması gerektiğini belirtmiştir. Benzer şekilde, Tanış (2007) da yabancı dil öğretimindeki etkinliklerin öğretmen merkezli olduğunu, günlük hayata yönelik olmadığını, bu yüzden de istenilen başarının sağlanamadığını belirtmiştir. Yabancı dil öğretiminde ise öğrenme-öğretme etkinliklerinin kişiler arası etkileşimi geliştirecek nitelikte, daha çok dinlemeye ve konuşmaya yönelik olması programın etkililiği ile doğrudan ilgilidir. Nitekim, Davies ve Pearse (2000) tarafından

yapılan araştırmada da, yabancı dil öğretiminde başarının ancak öğrenenlerin söz konusu dili sınıf içinde ve sınıf dışında gerçekten iletişime geçerek kullanmasıyla sağlandığı belirtilmiştir.

Öğrencilere uygulanan anketin öğrenme-öğretme süreci boyutunda yer alan 2. madde “*Başka bir okula da gitsem bu derste yaptığım etkinliklerin yine benzerini ya da aynısını yaparım*” ifadesidir. Öğretmenlere ve maarif müfettişi/okul idarecilerine uygulanan anketin öğrenme-öğretme süreci boyutunun 2. maddesinde “*Programdaki etkinliklerin ana hatları ülkenin her yerinde aynıdır*” ifadesi yer almaktadır. Bu ifadeler eğitim programının çerçeve program özelliği ile ilişkilendirilebilir. Yanıtlara göre İngilizce dersi için öğrenme-öğretme süreci boyutundaki 2. maddede en yüksek puan alanlar öğrencilerdir ($\bar{X}=3.84$, $ss=1.26$) (Tablo 49). Onları maarif müfettişi/okul idarecileri ($\bar{X}=3.74$, $ss=.89$) (Tablo 154) ve öğretmenler ($\bar{X}=3.72$, $ss=.94$) (Tablo 123) izlemektedir. Buna göre öğrencilerin, öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin 2. maddeyi genellikle “Katılıyorum” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir. Buna göre ankete katılanlar, İngilizce ders programının öğrenme-öğretme sürecinin, yalnızca tek bir okulda ya da bulunduğu ilde değil, Türkiye’nin her yerinde geçerli olduğunu düşünmektedir. Ankete katılanlar, programın kazanım ve içerik boyutları için de benzer görüşlere sahip olduğundan programın çerçeve olma özelliği açısından bu boyutlar arasında bir uyum bulunmaktadır. Buna göre, Türkiye’de yapılan program değerlendirme çalışmalarının, İngilizce ders programının öğrenme-öğretme sürecini ülkenin tamamı için geçerli kılmada etkili olduğu ifade edilebilir.

Öğrencilerle yapılan anket çalışmasının öğrenme-öğretme süreci boyutunda yer alan “*Öğretmenimiz bu dersi işlerken benim ve arkadaşlarımla ihtiyaçlarına, yaşadığımız yerin özelliklerine uygun etkinlikler seçiyor*” ifadesi 3. maddeyi oluşturmaktadır. Öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin anketinde öğrenme-öğretme süreci boyutunun 3. maddesinde “*Programdaki etkinlikler, öğrencilerin özellikleri ve eğitim koşullarına göre değişiklik gösterebilecek yapıdadır*” ifadesi yer almaktadır. Bu ifadeler eğitim programının esneklik özelliği ile ilişkilidir. Yanıtlara göre İngilizce dersi için öğrenme-öğretme süreci boyutundaki 3. maddede en yüksek puan alanlar öğrencilerdir ($\bar{X}=3.90$, $ss=1.21$) (Tablo 49). Onları öğretmenler ($\bar{X}=3.40$, $ss=1.01$) (Tablo 123) ve maarif müfettişi/okul idarecileri (\bar{X}

=3.16, ss=1.21) (Tablo 154) izlemektedir. Ortalamalara göre İngilizce dersi için öğrenme-öğretme süreci boyutunun 3. maddesini öğrencilerin genellikle “Katılıyorum”, öğretmenler ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin ise çoğunlukla “Kararsızım” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir. Buna göre öğrenciler, İngilizce dersindeki etkinliklerin, kendi ihtiyaçlarına, özelliklerine, bireysel farklılıklarına ve yaşadıkları çevrenin koşullarına göre belirlendiğini düşünmektedir. Öğretmenler ve maarif müfettişi/okul idarecileri ise öğrenme-öğretme sürecindeki etkinliklerin öğrencilerin özelliklerine ve eğitim koşullarına göre değiştirilebileceği konusunda kararsızdır. Öğrencilerin, öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin bu görüşleri İngilizce dersinin kazanım ve içerik boyutundaki görüşleri ile benzerlik göstermektedir. Bu durum İngilizce dersinin öğrenme-öğretme sürecindeki esneklik ile ilgili sorunların kazanımlardan ve içerikten kaynaklanabileceğini göstermektedir. Öğretmen ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin görüşleri dikkate alındığında, Türkiye’de yapılan program değerlendirme çalışmalarının, İngilizce dersine ait öğrenme-öğretme sürecine esneklik kazandırmada yeterince etkili olamadığı söylenebilir. Özellikle öğretmenlerin bu düşüncesinin sebebi, kazanım ve içerik boyutunda olduğu gibi konuşma ve yazmaya yönelik etkinliklerin öğrencilerin seviyesine uygun olmaması olabilir. Erdoğan (2005), yaptığı çalışmada konuşma ve yazma etkinliklerinin öğrencileri gerçek yaşama hazırlayamadığını, ayrıca bazı etkinliklerin uzun zaman aldığı ve öğrenme-öğretme sürecinde kullanılan materyallerin bazı öğrencilerin maddi durumuna uygun olmadığını belirtmektedir (Erdoğan, 2005). Bu durum da öğrenme-öğretme sürecinin yeterince esnek olmadığını göstermektedir. Cihan ve Gürten’in (2013) yaptığı çalışmada ise öğretmenler, öğrenme-öğretme sürecindeki etkinliklerin öğrencilerin ilgisini çekebilecek, etkin katılımını sağlayacak nitelikte olduğunu belirtmektedir. Bu çalışmanın sonucuyla benzer olarak Er (2006) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenler ve müfettişler, 4. sınıf İngilizce programındaki öğretim yöntem ve tekniklerinin öğrencilerin sınıf düzeyine uygun, eğlendirici ve dersi sevdireci nitelikte olduğunu belirtmektedir.

Öğrencilerle yapılan anket çalışmasının öğrenme-öğretme süreci boyutunda yer alan 4. madde “*Bu derste yaptığımız etkinlikler ülkemizin toplumsal ve kültürel yapısına uygundur*” ifadesidir. Öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin anketinde öğrenme-öğretme süreci boyutunun 4. maddesinde “*Programdaki etkinlikler Milli Eğitim’in amaçlarıyla ve toplumsal yapıyla uyumludur*” ifadesi yer

almaktadır. Bu ifadeler eğitim programının toplumsal değerlere uygun olma özelliği ile ilişkilendirilebilir. Yanıtlara göre İngilizce dersi için öğrenme-öğretme süreci boyutundaki 4.maddede en yüksek puan alanlar öğretmenler ($\bar{X} = 3.74$, $ss = .81$) (Tablo 123). Onları öğrenciler ($\bar{X} = 3.68$, $ss = 1.33$) (Tablo 49) ve maarif müfettişi/okul idarecileri ($\bar{X} = 3.68$, $ss = 1.08$) (Tablo 154) izlemektedir. Ortalamalara göre öğrencilerin, öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin 4. maddeyi genellikle “Katılıyorum” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir. Buna göre öğrenciler, öğretmenler ve maarif müfettişi/okul idarecileri İngilizce dersine ait etkinliklerin, Milli Eğitim’in amaçlarına, toplumun benimsediği milli ve manevi değerlere uygun olduğunu düşünmektedir. Öğrenciler, öğretmenler ve maarif müfettişi/okul idarecileri İngilizce dersinin kazanımları ve içeriği için de benzer görüşlere sahiptir. Ankete katılanların görüşlerine göre, Türkiye’de yapılan program değerlendirme çalışmalarının, İngilizce dersine ait öğrenme-öğretme sürecini toplumsal değerlerle bağdaştırmada etkili olduğu söylenebilir.

Öğrencilerle yapılan anket çalışmasının öğrenme-öğretme süreci boyutunda yer alan “*Bu derste yaptığımız etkinlikler için kolay bulunmayan, pahalı malzemeler gerekmektedir*” ifadesi 5. maddeyi oluşturmaktadır. Öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin anketinde öğrenme-öğretme süreci boyutunun 5. maddesinde “*Programdaki etkinlikler maliyetlidir*” ifadesi yer almaktadır. Bu ifadeler eğitim programının uygulanabilir ve uygulayıcılara yardımcı olma özelliği ile ilişkilendirilebilir. Yanıtlara göre İngilizce dersi için öğrenme-öğretme süreci boyutundaki 5. maddede en yüksek puan alanlar öğrencilerdir ($\bar{X} = 3.40$, $ss = 1.46$) (Tablo 49). Onları maarif müfettişi/okul idarecileri ($\bar{X} = 3.32$, $ss = 1.08$) (Tablo 154) ve öğretmenler ($\bar{X} = 3.19$, $ss = 1.13$) (Tablo 123) izlemektedir. Ortalamalara göre ankete katılan öğrencilerin, öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin 5. maddeyi çoğunlukla “Kararsızım” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir. Buna göre ankete katılan öğrenciler, öğretmenler ve maarif müfettişi/okul idarecileri, İngilizce dersindeki etkinliklerin uygulanabilir olması ve uygulayıcılara yardımcı olması konusunda kararsızdır. Öğretmen ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin görüşleri programın kazanım ve içerik boyutlarındaki görüşleriyle paralellik göstermektedir. Öğrenciler ise programın kazanım ve içerik boyutlarının uygulanabilir olduğunu düşünmektedir. Bu durum, öğrencilere göre İngilizce dersinin kazanımları, konuları

ve öğrenme-öğretme etkinlikleri arasında uygulanabilirlik açısından uyumsuzluk olduğunu göstermektedir. Ankete katılanların görüşlerine göre, yapılan program değerlendirme çalışmalarının, İngilizce dersindeki etkinliklerin uygulanabilir olmasında etkisiz olduğu ifade edilebilir. Araştırmanın bulgularıyla benzer olarak Kozikoğlu'nun (2014) araştırmasında sınıfların fiziki koşullarının konuşma, dinleme, yazma gibi etkileşim gerektiren etkinliklere uygun olmadığı belirtilmiştir. Benzer şekilde Kaya ve Ok'un (2016) yaptığı çalışmada da öğretmenler, etkinlikler sırasında araç-gereçlerin yeterince kullanılmadığını belirtmiştir. Er (2006) tarafından yapılan çalışmada da, öğretmenler ve müfettişler, etkinliklerin haftalık ders saatinin ve araç-gereçlerin yetersizliğinden dolayı yapılamadığını ve programdaki etkinliklerde kullanılması gereken bazı araç-gereçlere öğretmenlerin ulaşamadığını belirtmiştir. Bu durumun, okulların fiziki imkanları ve öğrencilerin sosyo-ekonomik durumu ile ilgili olduğu söylenebilir. Büyükduman (2005), bu sorunlara çözüm olarak, MEB'in İngilizce öğrenimini teşvik edici şarkıları, oyunları, farklı tipte soruları ve alıştırmaları içeren kitaplar hazırlatmasını, ayrıca dinleme etkinliklerine yönelik teyp ve kaset gibi araçları da okullara göndermesini önermektedir. Benzer şekilde İnam-Çelik (2009) de yaptığı çalışma sonucunda programdaki yöntem ve tekniklerin öğretmenlere yeterince rehberlik ettiğini fakat öğretmenlerin ders sırasında kullanacakları araç-gereçleri bulmakta zorlandıklarını, bu araç-gereçlerin öğretim yılı başında MEB tarafından okullara gönderilmesinin yararlı olacağını belirtmiştir. Ayrıca, bazı sınıfların kalabalıklığından dolayı öğretmenlerin zaman zaman etkinliklerin yaparken zorlandığı da aynı çalışmada belirtilmiştir.

Öğrencilerle yapılan anket çalışmasının öğrenme-öğretme süreci boyutunda yer alan 6. madde "*Bu derste ülkemiz için önemli olan Milli bayramlar ve önemli günlerle ilgili etkinlikler de yapıyoruz*" ifadesidir. Öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin anketinde öğrenme-öğretme süreci boyutunun 6. maddesinde "*Programdaki etkinlikler planlanırken ulusal değer taşıyan, değiştirilemez unsurlar da plana dahil edilmiştir*" ifadesi bulunmaktadır. Bu ifadeler eğitim programının değişmez ve genel olma özelliği ile ilişkilendirilebilir. Yanıtlara göre İngilizce dersi için öğrenme-öğretme süreci boyutundaki 6. maddede en yüksek puan alanlar maarif müfettişi/okul idarecileridir ($\bar{X}=3.81$, $ss=.95$) (Tablo 154). Onları öğretmenler ($\bar{X}=3.67$, $ss=.87$) (Tablo 123) ve öğrenciler ($\bar{X}=3.26$, $ss=1.39$) (Tablo 49) izlemektedir. Ortalamalara göre öğretmenler ve maarif müfettişi/okul idarecileri

6. maddeyi genellikle “Katılıyorum” şeklinde yanıtlarken öğrencilerin daha çok “Kararsızım” yanıtını verdikleri görülmektedir. Buna göre öğretmenler ve maarif müfettişi/okul idarecileri İngilizce, dersine ait etkinliklerin, Milli bayramlar gibi tüm öğrenciler için geçerli olan değişmez konuları da kapsadığını düşünürken öğrenciler bu konuda kararsızdır. Öğrenciler, öğretmenler ve maarif müfettişi/okul idarecileri İngilizce dersinin kazanımları ve içeriği için de benzer görüşlere sahiptir. Bu durum, İngilizce dersinin öğrenme-öğretme sürecindeki değişmez ve genel olma ile ilgili sorunun kazanım ya da içerik boyutundan kaynaklanabileceğini göstermektedir. Öğrencilerin yanıtları göz önüne alındığında, Türkiye’de yapılan program değerlendirme çalışmalarının, İngilizce ders programına ait öğrenme-öğretme sürecinin değişmez ve genel unsurları içermesinde yeterince etkili olamadığı söylenebilir.

Öğrencilerle yapılan anket çalışmasının öğrenme-öğretme süreci boyutunda yer alan “*Bu derste yaptığımız etkinlikler bilimsel değil gerçek dışıdır*” ifadesi 7. maddeyi oluşturmaktadır. Öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin anketinde öğrenme-öğretme süreci boyutunun 7. maddesinde “*Programdaki etkinlikler bilimsel değildir*” ifadesi bulunmaktadır. Bu ifadeler eğitim programının bilimsellik özelliği ile ilişkilendirilebilir. Yanıtlara göre İngilizce dersi için öğrenme-öğretme süreci boyutundaki 7. maddede en yüksek puan alanlar maarif müfettişi/okul idarecileridir ($\bar{X} = 3.45$, $ss=1.29$) (Tablo 154). Onları öğretmenler ($\bar{X} = 3.32$, $ss=1.02$) (Tablo 123) ve öğrenciler ($\bar{X} = 3.22$, $ss=1.49$) (Tablo 49) izlemektedir. Ortalamalara göre maarif müfettişi/okul idarecilerinin çoğunun 7. maddeyi “Katılıyorum” şeklinde yanıtladıkları, öğrencilerin ve öğretmenlerin ise daha çok “Kararsızım” yanıtını verdikleri görülmektedir. Buna göre maarif müfettişi/okul idarecileri İngilizce dersindeki etkinliklerin bilimsel olmadığını ya da bilimsel çalışmalarla belirlenmediğini düşünürken öğrenciler ve öğretmenler ise bu konuda kararsızdır. Öğretmenler ve maarif müfettişi/okul idarecileri İngilizce kazanımlarının bilimsel bilgilerden oluştuğunu düşünmekteyken içeriğin bilimselliği konusunda kararsızdır. Öğrenciler ise kazanım ve içerik boyutlarının bilimsel çalışmalarla belirlendiğini düşünmektedir. Katılımcıların öğrenme-öğretme sürecinin bilimselliği konusunda diğer boyutlardan farklı düşünceleri boyutlar arasında tutarsızlık olduğunu göstermektedir. Ankete katılanların görüşleri dikkate alındığında, geçmişten günümüze kadar yapılan program değerlendirme çalışmalarının, İngilizce ders

programının öğrenme-öğretme süreci boyutunun bilimselliğine yeterince katkı sağlayamadığı ifade edilebilir.

Öğrencilerle yapılan anket çalışmasının öğrenme-öğretme süreci boyutunda yer alan 8. madde “*Bu dersin işlenişinde teknolojik araç-gereçlerden yararlanıyoruz*” ifadesinden oluşmaktadır. Öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin anketinde öğrenme-öğretme süreci boyutunun 8. maddesinde “Programdaki etkinlikler, yeni strateji, yöntem, teknik, araç-gereç vb. kullanımına uygundur” ifadesi yer almaktadır. Bu ifadeler eğitim programının yenilenebilir (dinamik) olma özelliği ile ilişkilidir. Yanıtlara göre İngilizce dersinin öğrenme-öğretme süreci boyutundaki 8. maddede en yüksek puan alanlar öğrencilerdir ($\bar{X}=3.51$, $ss=1.41$) (Tablo 49). Onları maarif müfettişi/okul idarecileri ($\bar{X}=3.81$, $ss=1.01$) (Tablo 154) ve öğretmenler ($\bar{X}=3.51$, $ss=.83$) (Tablo 123) izlemektedir. Ortalamalara göre ankete katılan öğrencilerin, öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin çoğunun 8. maddeyi “Katılıyorum” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir. Buna göre ankete katılan öğrenciler, öğretmenler ve maarif müfettişi/okul idarecileri, İngilizce dersine ait öğrenme-öğretme sürecinin dinamik ve güncel olduğunu, günümüz şartlarına uygun, yeni yöntem, teknik vb. içerdiğini düşünmektedir. Öğrenciler ve maarif müfettişi/okul idarecileri programın içeriğinin dinamik olduğunu düşünürken kazanımların dinamikliği konusunda kararsızdır. Öğretmenler ise hem içeriğin hem de kazanımların güncelliği konusunda kararsızdır. Bu durum, programın kazanım, içerik ve öğrenme-öğretme süreci boyutları arasında bilimsellik özelliği açısından uyum sorunu olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, ankete katılanların görüşleri göz önüne alındığında, Türkiye’de yapılan program değerlendirme çalışmalarının, İngilizce dersine ait öğrenme-öğretme sürecinin dinamikliğine ve güncelliğine olumlu yönde etki ettiği söylenebilir.

Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin İngilizce ders programının öğrenme-öğretme süreci boyutuna ait program değerlendirme ile ilgili problemlerinin sınıf düzeyine göre farklılaştığı görülmektedir (Tablo 51) İngilizce dersine ait öğrenme-öğretme süreci ile ilgili maddelerde 5. sınıf ile 6. sınıf arasında 5. sınıf lehine, 5. sınıf ile 7. sınıf arasında 5. sınıf lehine, 5. sınıf ile 8. sınıf arasında 5. sınıf lehine anlamlı farklılık görülmektedir (Tablo 54). Elde edilen sonuçlardan öğrencilerin sınıf düzeyinin, İngilizce ders programının öğrenme-öğretme süreci boyutuna ait program

değerlendirme ile ilgili problemlerini etkilediği görülmektedir. Buna göre öğrenme-öğretme süreci ile ilgili maddelerde 5. sınıf öğrencilerinin 6.,7. ve 8. sınıf düzeyindekilere göre, daha olumlu tutum sergiledikleri söylenebilir. Bu farklılığın sebebi özellikle 5. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme, yorumlama gibi soyut düşünme becerilerinin henüz yeterince gelişmemiş olması olabilir. Ankette yer alan öğrenme-öğretme süreci ile ilgili maddeler konuların işlevselliği, çerçeve olması, esnekliği, toplumsal yapıya uygunluğu, uygulanabilirliği, değişmez ve genel olması, bilimselliği ve dinamik olması ile ilişkilidir. Bu durumda 5. sınıf öğrencileri diğer sınıftakilere göre İngilizce dersine ait öğrenme-öğretme sürecinin daha işlevsel, çerçeve olabilecek yapıda, esnek, toplumsal yapıya uygun, uygulanabilir, değişmez ve genel, bilimsel ve dinamik olduğunu düşünmektedir. Başka bir ifadeyle üst sınıftaki öğrenciler 5. sınıftaki öğrencilere göre İngilizce dersinin öğrenme-öğretme süreciyle ilgili daha olumsuz düşüncelere sahiptir. Bu durum İngilizce ders programının öğrenme-öğretme süreci boyutu ile ilgili yapılan program değerlendirme çalışmalarının üst sınıftaki öğrencilere daha olumsuz şekilde yansıdığını göstermektedir.

Araştırma sonucunda, İngilizce öğretmenlerinin ders programının öğrenme-öğretme süreci boyutuna ait program değerlendirme ile ilgili problemlerinde kıdeme göre anlamlı farklılık görülmezken maarif müfettişi/okul idarecilerinin İngilizce ders programının öğrenme-öğretme süreci boyutu ile ilgili problemlerinde 16-25 yıl kıdemi olanlar ile 26 yıl ve üzeri kıdemi olanlar arasında 26 yıl ve üzeri kıdemi olanların lehine anlamlı farklılık vardır (Tablo 125 ve 157). Buna göre İngilizce öğretmenlerinin kıdemi İngilizce ders programının öğrenme-öğretme sürecine ait program değerlendirme ile ilgili problemlerini etkilememektedir. Maarif müfettişi/okul idarecilerinin kıdemi ise bu dersin öğrenme-öğretme sürecine ait program değerlendirme ile ilgili problemlerini etkilemektedir. Kıdemi az olan maarif müfettişi/okul idarecilerinin kendilerinden daha kıdemli olan maarif müfettişi/okul idarecilerine göre İngilizce ders programının öğrenme-öğretme sürecini daha eleştirel bakış açısıyla değerlendirdikleri, problemleri daha fazla irdeledikleri söylenebilir.

5.5.4. İngilizce Ders Programının Ölçme-Değerlendirme Süreci Boyutuna Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemler ve Problemlerin Sınıf Düzeyi ve Kıdem Değişkenine Göre Tartışma ve Yorumu

Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarından öğrencilere uygulanan anketin programın ölçme-değerlendirme süreci boyutuyla ilgili olan 1. maddesinde *“Bu derste yapılan sınavlarda ve diğer ölçme-değerlendirme etkinliklerinde yalnızca derste öğrendiğim konulardan sorular soruluyor”* ifadesi yer almaktadır. Öğretmenlere ve maarif müfettişi/okul idarecilerine uygulanan anketin ölçme-değerlendirme süreci boyutunun 1. maddesinde *“Programdaki ölçme-değerlendirme etkinlikleri geçerliği ve güvenilirliği kanıtlanmış araçlardan oluşur”* ifadesi yer almaktadır. Bu ifadeler eğitim programının işlevsellik özelliği ile ilişkilidir. Anketlerin İngilizce dersine ait kısmında programın ölçme-değerlendirme süreci boyutunun 1. maddesinde öğrenciler en yüksek ortalamaya ($\bar{X} = 4.10$, $ss=1.19$) (Tablo 49) sahipken onları maarif müfettişi/okul idarecileri ($\bar{X} = 3.71$, $ss=1.04$) (Tablo 154) ve öğretmenler ($\bar{X} = 3.30$, $ss=1.00$) (Tablo 123) izlemektedir. Buna göre öğrencilerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin 1. maddeyi genellikle “Katılıyorum”, öğretmenlerin ise daha çok “Kararsızım” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir. Anketin ölçme-değerlendirme süreci boyutunun 1. maddesinin programın işlevsellik özelliği ile ilişkisi göz önüne alındığında öğrenme-öğretme sürecinde olduğu gibi öğrenciler ve maarif müfettişi/okul idarecileri İngilizce dersi ders programındaki ölçme-değerlendirme etkinliklerinin de işlevsel, işe yarayan, fonksiyonel olduğunu düşünürken, öğretmenler bu konuda kararsızdır. Ankete katılan öğrenciler programın içerik boyutunun işlevsel olduğunu düşünmekteyken içeriğin işlevselliği konusunda kararsızdır. Öğretmenler, hem kazanımların hem de içeriğin işlevsel olduğunu düşünürken, içeriğin işlevselliği konusunda kararsızdır. Maarif müfettişi/okul idarecileri ise kazanımların ve içeriğin işlevselliği konusunda kararsızdır. Buna göre, işlevsellik açısından programın boyutları arasında uyumsuzluk olduğu söylenebilir. Ankete katılan İngilizce öğretmenlerinin görüşleri göz önüne alındığında, yapılan program değerlendirme çalışmalarının, İngilizce dersine ait ölçme-değerlendirme sürecini işe yarar ve işlevsel hale getirmede yeterince etkili olamadığı söylenebilir. Benzer şekilde Cihan ve Gürten’in (2013) yaptığı araştırmada da İngilizce öğretmenleri, ölçme-değerlendirme etkinliklerinin daha çok okuma ve yazma becerilerini ölçtüğünü, konuşma ve dinleme becerilerini ölçmede yetersiz olduğunu ifade etmiştir. Bu durum ölçme-değerlendirme etkinliklerinin programda yer alan kazanımların etkililiğini sınamada yeterince işlevsel olmadığını göstermektedir. Bu görüşün tersi olarak İnam-Çelik (2009) ise araştırmasında 4.sınıf İngilizce

programında önerilen ölçme-değerlendirme tekniklerinin kazanımların ölçülmesi için uygun olduğunu belirtmiştir. Ayrıca aynı araştırmada hem klasik yöntemler hem de portfolyo gibi alternatif ölçme-değerlendirme yöntemleri kullanılarak yalnızca ürünün değil sürecin de değerlendirildiği, böylece öğrencilerin süreç içerisindeki gelişmelerinin daha iyi değerlendirildiği belirtilmiştir.

Öğrencilere uygulanan anketin ölçme-değerlendirme süreci boyutunda yer alan 2. madde “*Başka bir okula da gitsem bu dersin sınavlarında yine benzer ya da aynı sorular sorulur*” ifadesidir. Öğretmenlere ve maarif müfettişi/okul idarecilerine uygulanan anketin ölçme-değerlendirme süreci boyutunun 2. maddesinde “*Programdaki ölçme-değerlendirme etkinliklerinin ana hatları ülkenin her yerinde aynıdır*” ifadesi yer almaktadır. Bu ifadeler eğitim programının çerçeve program özelliği ile ilişkilendirilebilir. Yanıtlara göre İngilizce dersi için ölçme-değerlendirme süreci boyutundaki 2. maddede en yüksek puan alanlar maarif müfettişi/okul idarecileridir ($\bar{X}=3.71$, $ss=1.16$) (Tablo 154). Onları öğretmenler ($\bar{X}=3.61$, $ss=.86$) (Tablo 123) ve öğrenciler ($\bar{X}=3.50$, $ss=1.31$) (Tablo 49) izlemektedir. Öğrencilerin, öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin 2. maddeyi genellikle “Katılıyorum” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir. Buna göre ankete katılanlar, İngilizce ders programının ölçme-değerlendirme sürecindeki etkinliklerin, yalnızca tek bir okulda ya da bulunduğu ilde değil, Türkiye’nin her yerinde geçerli olduğunu düşünmektedir. Ankete katılanlar, programın kazanım, içerik ve öğrenme-öğretme süreci boyutları için de benzer görüşlere sahip olduğundan programın çerçeve olma özelliği açısından bu boyutlar arasında bir uyum bulunmaktadır. Buna göre, Türkiye’de yapılan program değerlendirme çalışmalarının, İngilizce ders programının ölçme-değerlendirme sürecini ülkenin tamamı için geçerli kılmada etkili olduğu ifade edilebilir.

Öğrencilerle yapılan anket çalışmasının ölçme-değerlendirme süreci boyutunda yer alan “*Bu derste yapılan sınavlar ve ölçme-değerlendirme etkinlikleri benim ve arkadaşlarımla ilgisini çeken, yaşadığımız yerden örnekler içeren sorulardan oluşuyor*” ifadesi 3. maddeyi oluşturmaktadır. Öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin anketinde ölçme-değerlendirme süreci boyutunun 3. maddesinde “*Ölçme-değerlendirme etkinlikleri öğrencilerin özellikleri ve eğitim koşullarına göre değişebilecek yapıdadır*” ifadesi yer almaktadır. Bu ifadeler eğitim

programının esneklik özelliği ile ilişkilidir. Yanıtlara göre İngilizce dersi için ölçme-değerlendirme süreci boyutundaki 3. maddede en yüksek puan alanlar öğrencilerdir ($\bar{X}=3.60$, $ss=1.26$) (Tablo 49). Onları öğretmenler ($\bar{X}=3.37$, $ss=.99$) (Tablo 123) ve maarif müfettişi/okul idarecileri ($\bar{X}=3.19$, $ss=1.17$) (Tablo 154) izlemektedir. Ortalamalara göre İngilizce dersi için ölçme-değerlendirme süreci boyutunun 3. maddesini öğrencilerin genellikle “Katılıyorum”, öğretmenler ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin ise çoğunlukla “Kararsızım” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir. Buna göre öğrenciler, İngilizce dersindeki ölçme-değerlendirme etkinliklerinin, kendi ihtiyaçlarına, özelliklerine, bireysel farklılıklarına ve yaşadıkları çevrenin koşullarına göre belirlendiğini düşünmektedir. Öğretmenler ve maarif müfettişi/okul idarecileri ise söz konusu etkinliklerin öğrencilerin özelliklerine ve eğitim koşullarına göre değişiklik gösterebileceği konusunda kararsızdır. Öğrenciler, öğretmenler ve maarif müfettişi/okul idarecileri İngilizce dersinin kazanımları, içeriği ve öğrenme-öğretme süreci için de benzer görüşe sahiptir. Ankete katılan İngilizce öğretmenleri ile maarif müfettişi/okul idarecilerinin yanıtları dikkate alındığında, Türkiye’de yapılan program değerlendirme çalışmalarının, İngilizce dersine ait ölçme-değerlendirme sürecine esneklik kazandırmada yeterince etkili olamadığı söylenebilir.

Öğrencilerle yapılan anket çalışmasının ölçme-değerlendirme süreci boyutunda yer alan 4. madde “*Bu derste yapılan sınavlarda ve ölçme-değerlendirme etkinliklerinde ülkemizin toplumsal ve kültürel yapısına uygun sorular soruluyor*” ifadesidir. Öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin anketinde ölçme-değerlendirme süreci boyutunun 4. maddesinde “*Ölçme-değerlendirme etkinlikleri Milli Eğitim’in amaçlarına ve toplumsal yapıya uygundur*” ifadesi yer almaktadır. Bu ifadeler eğitim programının toplumsal değerlere uygun olma özelliği ile ilişkilendirilebilir. Yanıtlara göre İngilizce dersi için ölçme-değerlendirme süreci boyutundaki 4. maddede en yüksek puan alanlar öğretmenlerdir ($\bar{X}=3.67$, $ss=.93$) (Tablo 123). Onları öğrenciler ($\bar{X}=3.63$, $ss=1.30$) (Tablo 49) ve maarif müfettişi/okul idarecileri ($\bar{X}=3.58$, $ss=.92$) (Tablo 154) izlemektedir. Ortalamalara göre öğrencilerin, öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin 4. maddeyi genellikle “Katılıyorum” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir. Buna göre öğrenciler, öğretmenler ve maarif müfettişi/okul idarecileri, İngilizce dersine ait ölçme-değerlendirme etkinliklerinin, Milli Eğitim’in amaçlarına, toplumun benimsediği milli

ve manevi değerlere uygun olduğunu düşünmektedir. Öğrenciler, öğretmenler ve maarif müfettişi/okul idarecileri İngilizce dersinin kazanımları, içeriği ve öğrenme-öğretme süreci için de benzer görüşlere sahiptir. Ankete katılanların görüşlerine göre, Türkiye’de yapılan program değerlendirme çalışmalarının, İngilizce dersine ait ölçme-değerlendirme etkinliklerini toplumsal değerlerle bağdaştırmada etkili olduğu söylenebilir.

Öğrencilerle yapılan anket çalışmasının ölçme-değerlendirme süreci boyutunda yer alan “*Bu derste yapılan sınavlar ve ölçme-değerlendirme etkinlikleri açık ve anlaşılır sorulardan oluşuyor*” ifadesi 5. maddeyi oluşturmaktadır. Öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin anketinde ölçme-değerlendirme süreci boyutunun 5. maddesinde “*Ölçme-değerlendirme etkinlikleri maliyetlidir*” ifadesi yer almaktadır. Bu ifadeler eğitim programının uygulanabilir ve uygulayıcılara yardımcı olma özelliği ile ilişkilendirilebilir. Yanıtlara göre İngilizce dersi için ölçme-değerlendirme süreci boyutundaki 5. maddede en yüksek puan alanlar öğrencilerdir ($\bar{X}=3.90$, $ss=1.23$) (Tablo 49). Onları öğretmenler ($\bar{X}=3.21$, $ss=1.07$) (Tablo 123) ve maarif müfettişi/okul idarecileri ($\bar{X}=3.19$, $ss=1.33$) (Tablo 154) izlemektedir. Ortalamalara göre ankete katılan öğrenciler 5. maddeyi çoğunlukla “Katılıyorum” şeklinde yanıtlarken öğretmenler ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin çoğunlukla “Kararsızım” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir. Buna göre ankete katılan öğrenciler İngilizce dersindeki ölçme değerlendirme etkinliklerinin uygulanabilir olduğunu ve uygulayıcılara yardımcı olduğunu düşünürken, öğretmenler ve maarif müfettişi/okul idarecileri bu konuda kararsızdır. Öğrenciler programın kazanım ve içerik boyutunun uygulanabilir olduğunu düşünürken öğrenme-öğretme sürecinin uygulanabilirliği konusunda kararsızdır. Öğretmenler ve maarif müfettişi/okul idarecileri ise İngilizce ders programının tüm boyutlarının uygulanabilirliği konusunda kararsızdır. Bu durum programın boyutları arasında işlevsellik açısından uyumsuzluk olduğunu göstermektedir. Ankete katılan öğretmen ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin görüşlerine göre, yapılan program değerlendirme çalışmalarının, İngilizce dersinin ölçme-değerlendirme sürecinin uygulanabilir olmasında etkisiz olduğu ifade edilebilir. Benzer şekilde Cihan ve Gürten’in (2013) yaptığı çalışmada da öğretmenlerin ölçme-değerlendirme etkinliklerinin uygulanabilirliği hakkında olumsuz görüşe sahip oldukları belirtilmiştir. Araştırmada, öğretmenlerin ölçme-değerlendirme yöntem ve teknikleri hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları, neyi,

nerede, nasıl kullanacaklarını bilmedikleri ve programda sınama durumları ile ilgili yeterince örnek bulunmadığı ifade edilmiştir. Er (2006) tarafından yapılan araştırma da sonuçları destekler nitelikte olup araştırmaya katılan ve 4.sınıf İngilizce öğretim programını değerlendiren öğretmenler, ölçme-değerlendirme ile ilgili verilen örneklerin yetersiz olduğunu, sınama durumları hakkında kendilerine ve diğer paydaşlara yeterince bilgi verilmediğini düşünmektedir. Aynı araştırmaya katılan müfettişler ise bu görüşün tersi düşüncelere sahiptir. İnam-Çelik (2009) ise yaptığı araştırmanın sonucunda, proje ödevi örneklerine öğretmen kılavuz kitaplarında yer verilmesinin öğretmenlere yardımcı olacağını belirtmiştir. Ayrıca aynı araştırmada öğretmenlerin okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerini birlikte değerlendirirken sıkıntı yaşayabildikleri, bunun için öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim faaliyetleri düzenlenmesinin yararlı olacağı ifade edilmiştir.

Öğrencilerle yapılan anket çalışmasının ölçme-değerlendirme süreci boyutunda yer alan 6. madde *“Bu derste yapılan sınavlarda ve ölçme-değerlendirme etkinliklerinde ülkemiz için önemli olan Milli bayramlar ve önemli günlerle ilgili sorular da soruluyor”* ifadesidir. Öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin anketinde ölçme-değerlendirme süreci boyutunun 6. maddesinde *“Programdaki ölçme-değerlendirme etkinlikleri planlanırken ulusal değer taşıyan, değiştirilemez unsurlar da plana dahil edilmiştir”* ifadesi bulunmaktadır. Bu ifadeler eğitim programının değişmez ve genel olma özelliği ile ilişkilendirilebilir. Yanıtlara göre İngilizce dersi için ölçme-değerlendirme süreci boyutundaki 6. maddede en yüksek puan alanlar maarif müfettişi/okul idarecileridir ($\bar{X}=3.84$, $ss=.97$) (Tablo 154). Onları öğretmenler ($\bar{X}=3.56$, $ss=1.02$) (Tablo 123) ve öğrenciler ($\bar{X}=3.03$, $ss=1.40$) (Tablo 49) izlemektedir. Ortalamalara göre öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin 6. maddeyi genellikle *“Katılıyorum”*, öğrencilerin ise *“Kararsızım”* şeklinde yanıtladıkları görülmektedir. Buna göre öğretmenler ve maarif müfettişi/okul idarecileri İngilizce dersine ait ölçme-değerlendirme etkinliklerinin, Milli bayramlar gibi tüm öğrenciler için geçerli olan değişmez konuları da kapsadığını düşünmekteyken öğrenciler bu konuda kararsızdır. Öğrenciler, öğretmenler ve maarif müfettişi/okul idarecileri İngilizce dersinin kazanımları, içeriği ve öğrenme-öğretme etkinlikleri için de benzer görüşlere sahiptir. Ankete katılan öğrencilerin yanıtları göz önüne alındığında, Türkiye’de yapılan program değerlendirme çalışmalarının,

İngilizce ders programına ait ölçme-değerlendirme sürecinin değişmez ve genel unsurları içermesinde etkili olamadığı söylenebilir.

Öğrencilerle yapılan anket çalışmasının ölçme-değerlendirme süreci boyutunda yer alan 7. madde *“Bu dersten sınav olduğumuzda kağıdımı kendi öğretmenim dışında başka bir öğretmen de okusa yine aynı puanı verir”* ifadesi 7. maddeyi oluşturmaktadır. Öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin anketinde ölçme-değerlendirme süreci boyutunun 7. maddesinde *“Ölçme değerlendirme etkinlikleri bilimseldir”* ifadesi bulunmaktadır. Bu ifadeler eğitim programının bilimsellik özelliği ile ilişkilendirilebilir. Yanıtlara göre İngilizce dersi için ölçme-değerlendirme süreci boyutundaki 7. maddede en yüksek puan alanlar öğrencilerdir ($\bar{X}=3.66$, $ss=1.37$) (Tablo 49). Onları maarif müfettişi/okul idarecileri ($\bar{X}=3.48$, $ss=1.06$) (Tablo 154) ve öğretmenler ($\bar{X}=3.39$, $ss=1.01$) (Tablo 123) izlemektedir. Ortalamalara göre öğrencilerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin çoğu 7. maddeyi *“Katılıyorum”* şeklinde yanıtlarken öğretmenlerin genellikle *“Kararsızım”* şeklinde yanıtladıkları görülmektedir. Buna göre Öğrenciler öğrenme-öğretme etkinliklerinin bilimselliği konusunda kararsızken diğer boyutların bilimsel olduğunu düşünmektedir. Öğretmenler kazanımların bilimsel olduğunu düşünürken diğer boyutların bilimselliği konusunda kararsızdır. Maarif müfettişi/okul idarecileri ise programdaki kazanımların bilimsel olduğunu öğrenme-öğretme etkinliklerinin bilimsel olmadığını düşünürken içeriğin bilimselliği konusunda kararsızdır. Bu durum, İngilizce dersinin boyutları arasında programın bilimsellik özelliği açısından tutarsızlık olduğunu göstermektedir. Ankete katılan öğretmenlerin yanıtları dikkate alındığında, geçmişten günümüze kadar yapılan program değerlendirme çalışmalarının, İngilizce ders programının ölçme-değerlendirme süreci boyutunun bilimselliğine yeterince katkı sağlayamadığı ifade edilebilir.

Öğrencilerle yapılan anket çalışmasının ölçme-değerlendirme süreci boyutunda yer alan 8. madde *“Bu derste yapılan sınavlarda ve ölçme-değerlendirme etkinliklerinde öğretmenimiz teknolojiden ve farklı yöntem ve tekniklerden yararlanmaktadır”* ifadesinden oluşmaktadır. Öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin anketinde ölçme-değerlendirme süreci boyutunun 8. maddesinde *“Ölçme-değerlendirme etkinlikleri alternatif yöntem ve teknikler kullanmaya uygundur”* ifadesi yer almaktadır. Bu ifadeler eğitim programının yenilenebilir

(dinamik) olma özelliği ile ilişkilidir. Yanıtlara göre İngilizce dersinin ölçme-değerlendirme süreci boyutundaki 8.maddede en yüksek puan alanlar maarif müfettişi/okul idarecileridir ($\bar{X}=3.71$, $ss=.94$) (Tablo 154). Onları öğrenciler ($\bar{X}=3.64$, $ss=1.34$) (Tablo 49) ve öğretmenler ($\bar{X}=3.44$, $ss=.95$) (Tablo 123) izlemektedir. Ortalamalara göre ankete katılan öğrencilerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin çoğunun 8. maddeyi “Katılıyorum”, öğretmenlerin ise “Kararsızım” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir. Buna göre öğrencilerin ve maarif müfettişi/okul idarecileri, İngilizce dersine ait ölçme-değerlendirme sürecinin dinamik ve güncel olduğunu, günümüz şartlarına uygun, yeni yöntem, teknik vb. içerdiğini düşünmekteyken öğretmenler bu konuda kararsızdır. Öğrenciler ve maarif müfettişi/okul idarecileri içeriğin ve öğrenme-öğretme sürecinin güncel olduğunu düşünürken kazanımların güncelliği konusunda kararsızdır. Öğretmenler ise öğrenme-öğretme sürecinin dinamik olduğunu düşünürken diğer boyutların güncelliği konusunda kararsızdır. Bu durum, programın kazanım, içerik ve öğrenme-öğretme süreci boyutları arasında bilimsellik özelliği açısından uyum sorunu olduğunu göstermektedir. Sonuç olarak, İngilizce öğretmenlerinin görüşleri göz önüne alındığında, Türkiye’de yapılan program değerlendirme çalışmalarının, İngilizce dersine ait ölçme-değerlendirme sürecinin dinamikliğine ve güncelliğine yeterince katkı sağlayamadığı söylenebilir. Bu görüşün tersi olarak Cihan ve Gürten’in (2013) araştırmasında öğretmenler akran değerlendirme, öz değerlendirme gibi alternatif ölçme-değerlendirme yöntem ve tekniklerini de kullandıklarını belirtmektedir. Bu durum ölçme-değerlendirme sürecinin güncelliğini ve dinamikliğini olumlu etkilemektedir.

Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin İngilizce ders programının ölçme-değerlendirme süreci boyutuna ait program değerlendirme ile ilgili problemlerinin sınıf düzeyine göre farklılaştığı görülmektedir (Tablo 51) İngilizce dersine ait ölçme-değerlendirme süreci ile ilgili maddelerde 5. sınıf ile 6. sınıf arasında 5. sınıf lehine, 5. sınıf ile 7. sınıf arasında 5. sınıf lehine, 5. sınıf ile 8. sınıf arasında 5. sınıf lehine anlamlı farklılık görülmektedir (Tablo 55). Elde edilen sonuçlardan öğrencilerin sınıf düzeyinin, İngilizce ders programının ölçme-değerlendirme süreci boyutuna ait program değerlendirme ile ilgili problemlerini etkilediği görülmektedir. Buna göre ölçme-değerlendirme süreci ile ilgili maddelerde 5. sınıf öğrencilerinin diğer sınıf düzeyindekilere göre, daha olumlu tutum sergiledikleri söylenebilir. Bu farklılığın

sebebi özellikle 5.sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme, yorumlama gibi soyut düşünme becerilerinin henüz yeterince gelişmemiş olması olabilir. Ankette yer alan ölçme-değerlendirme süreci ile ilgili maddeler konuların işlevselliği, çerçeve olması, esnekliği, toplumsal yapıya uygunluğu, uygulanabilirliği, değişmez ve genel olması, bilimselliği ve dinamik olması ile ilişkilidir. Bu durumda 5. sınıf öğrencileri diğer sınıftakilere göre İngilizce dersine ait ölçme-değerlendirme sürecinin daha işlevsel, çerçeve olabilecek yapıda, esnek, toplumsal yapıya uygun, uygulanabilir, değişmez ve genel, bilimsel ve dinamik olduğunu düşünmektedir. Başka bir ifadeyle üst sınıflardaki öğrenciler 5. sınıftaki öğrencilere göre İngilizce dersinin ölçme-değerlendirme süreciyle ilgili daha olumsuz düşüncelere sahiptir. Bu durum İngilizce ders programının ölçme-değerlendirme süreci boyutu ile ilgili yapılan program değerlendirme çalışmalarının üst sınıf düzeyindeki öğrencilere daha olumsuz şekilde yansıdığını göstermektedir.

Araştırma sonucunda, öğretmenler ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin İngilizce ders programının ölçme-değerlendirme süreci boyutuna ait program değerlendirme ile ilgili problemlerinde kıdeme göre anlamlı farklılık görülmemektedir (Tablo 125 ve 156). Buna göre öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin kıdemi İngilizce dersinin ölçme-değerlendirme sürecine ait program değerlendirme ile ilgili problemlerini etkilememektedir.

Sonuç olarak; İngilizce ders programının çerçeve program özelliğine sahip olduğu, ana hatlarının ülkenin her yerinde aynı olduğu, toplumsal değerlerle ve Milli Eğitim'in genel amaçları ile uyumlu olduğu söylenebilir. Değişmez ve genel unsurlar açısından; öğretmenler ve maarif müfettişi/okul idarecileri İngilizce ders programının Milli bayramlar ve önemli günler gibi değişmez ve genel unsurları da bulundurduğunu düşünürken öğrenciler bu konuda kararsızdır. Öğrencilerin bu görüşü dikkate alındığında İngilizce ders programını değerlendirmeye yönelik yapılan çalışmalarda, bir programın sahip olması gereken özellikler arasında yer alan değişmez ve genel unsurları içermeye yeterince önem verilmediği görülmektedir. Esneklik açısından; öğrenciler, İngilizce ders programının esneklik özelliğine sahip olduğunu düşünürken öğretmenler ve maarif müfettişi/okul idarecileri programın esnekliği konusunda kararsızdır. Bir programın esnekliği o programın öğrencilerin özelliklerine, ilgi ve ihtiyaçlarına ve uygulandığı bölgenin şartlarına göre düzenlenmesi ile ilgilidir.

Bu durumda İngilizce ders programının, uygulandığı ortamın şartlarına yeterince uyum sağlayamadığı, öğrencilerin özelliklerine, ilgi ve ihtiyaçlarına göre şekillenemediği, özellikle konuşma ve yazmaya yönelik kazanımların ve etkinliklerin öğrencilerin yaşlarına uygun olmadığı söylenebilir. Bu sorun, İngilizce ders programının değerlendirildiği çalışmalarda paydaşların görüşlerine yeterince yer verilmemesinden, araştırmalarda seçilen örneklemin evrenin tamamını yansıtmamasından ya da araştırmaların dar kapsamlı olmasından kaynaklanabilir. Uygulanabilirlik açısından; öğrenciler İngilizce ders programının kazanım, içerik ve ölçme-değerlendirme süreci boyutlarının uygulanabilir olduğunu düşünürken öğretmenler ve maarif müfettişi/okul idarecileri bu boyutların uygulanabilirliği konusunda kararsızdır. Ayrıca öğrenciler, öğretmenler ve maarif müfettişi/okul idarecileri, programın öğrenme-öğretme süreci boyutunun uygulanabilirliği konusunda da kararsızdır. Buna göre başta öğrenme-öğretme süreci olmak üzere İngilizce ders programının boyutlarının uygulanabilirlik açısından başarılı olduğunu söylemek güçtür. Bu durumun sebepleri; kazanımları gerçekleştirmenin maliyetli olması, haftalık ders saatinin içerikteki konular için yetersiz olması, sınıfların fiziki koşullarının konuşma, yazma, dinleme gibi etkileşim halinde olmayı gerektiren etkinlikler için uygun olmaması, haftalık ders saatinin etkinlikler için yetersiz olmaması, öğretmenlerin araç-gereçlere ve materyallere ulaşmada sıkıntılar yaşaması, bazı sınıfların mevcudunun fazla olması, sınama durumları ile ilgili öğretmenlerin ve paydaşların yeterince bilgi sahibi olmaması, neyi, nerede, nasıl kullanacağını bilmemesi, programda ölçme-değerlendirme etkinlikleri ile ilgili yeterince örnek olmaması, öğretmenlerin konuşma, yazma, dinleme gibi farklı becerileri birlikte değerlendirirken sorun yaşamaları olabilir. İngilizce ders programını değerlendirme çalışmaları ile programın uygulanabilirliğini olumsuz etkileyen diğer faktörler de tespit edilip düzeltildiği takdirde program daha anlaşılır ve kolay uygulanabilir hale gelir. İşlevsel açısından; öğrenciler ve maarif müfettişi/okul idarecileri İngilizce ders programının öğrenme-öğretme ve ölçme-değerlendirme süreçlerinin işlevsel olduğunu düşünürken öğretmenler bu konuda kararsızdır. Kazanım boyutu ile ilgili, öğrenciler ve öğretmenler kazanımların işlevsel olduğunu düşünürken maarif müfettişi/okul idarecileri bu konuda kararsızdır. İçerik boyutu için, öğretmenler içerikteki konuların işe yarar ve işlevsel olduğu görüşüyle öğrenciler ve maarif müfettişi/okul idarecileri bu konuda kararsızdır. Buna göre İngilizce ders programının kazanım boyutunun işlevsel olduğu, programın amacına hizmet ettiği fakat diğer boyutlarının

özelikle öğretmenler tarafından yeterince işe yarar bulunmadığı söylenebilir. Bu durumun sebebi; kazanımların günlük hayattaki yabancı dil kullanım ihtiyacını karşılayamaması, konuların öğrencileri günlük hayatta İngilizce konuşmaya teşvik edememesi, programda konuşma ve dinlemeye yönelik etkinliklere yeterince yer verilmemesi, var olan etkinliklerin günlük hayata yönelik olmaması, ölçme-değerlendirme etkinliklerinin daha çok okuma ve yazma becerilerini ölçmesi olabilir. Ayrıca İngilizce ders programını değerlendirme çalışmalarının sistematik olmaması, paydaşların görüşlerine yeterince yer verilmemesi, çalışmalarda daha çok nicel yöntemlerin kullanılması da programın işlevselliğini olumsuz etkileyebilir. Bilimsellik açısından; öğrenciler programın yalnızca öğrenme-öğretme sürecinin bilimselliği konusunda kararsızken diğer boyutların bilimsel olduğunu düşünmektedir. Öğretmenler, yalnızca içerik boyutunun bilimsel olduğunu düşünürken diğer boyutların bilimselliği konusunda kararsızdır. Maarif müfettişi/okul idarecileri ise içeriğin ve ölçme-değerlendirme etkinliklerinin bilimsel olduğunu, öğrenme-öğretme sürecinin bilimsel olmadığını düşünürken kazanımların bilimselliği konusunda kararsızdır. Buna göre, araştırmaya katılan tüm grupların içeriğin bilimsel olduğunu düşünmesi fakat diğer boyutlar için aynı görüşe sahip olmaması, İngilizce ders programının değerlendirildiği çalışmalarda programın bilimselliği açısından daha çok içerik boyutunun değerlendirildiği düşünülebilir. Bu sorunun çözümü için programın yalnızca belli bir boyutunun değil tüm boyutlarının değerlendirme sürecine dahil edilmesi gerekebilir. Güncellik açısından; İngilizce ders programının öğrenme-öğretme sürecinin güncellenebilir ve dinamik olduğu fakat kazanımların yeterince güncel olmadığı söylenebilir. Öğrenciler ve maarif müfettişi/okul idarecileri içeriğin ve ölçme-değerlendirme etkinliklerinin güncel bilgi birikimiyle uyumlu olduğunu düşünürken öğretmenler bu konuda kararsızdır. Buna göre İngilizce ders programının başta kazanım boyutu olmak üzere içerik ve ölçme-değerlendirme boyutlarının yeterince dinamik ve yenilenebilir olmadığı görülmektedir. Bu durum, yapılan program değerlendirme çalışmalarının sistematik olmamasından, düzenli tekrarlanmamasından, programın daha çok öğrenme-öğretme süreci boyutunun değerlendirmeye tabi tutulmasından kaynaklanabilir. Bu sorunu çözmek için İngilizce ders programının tüm boyutlarının sistematik olarak değerlendirilmesi ve değerlendirme sonucunda programın güncel bilgi birikimiyle uyumlu hale getirilmesi sağlanabilir.

Araştırmada, İngilizce ders programı alt boyutlarına ilişkin program değerlendirme ile ilgili problemlerin öğretmenlerin kıdemine göre farklılaşmadığı görülmektedir. Maarif müfettişi/okul idarecilerinin İngilizce ders programının öğrenme-öğretme süreci boyutu ile ilgili problemlerinde 16-25 yıl kıdemi olanlar ile 26 yıl ve üzeri kıdemi olanlar arasında 26 yıl ve üzeri kıdemi olanların lehine anlamlı farklılık vardır. Kıdemi az olan maarif müfettişi/okul idarecilerinin kendilerinden daha kıdemli olan maarif müfettişi/okul idarecilerine göre İngilizce ders programının öğrenme-öğretme sürecini daha eleştirel bakış açısıyla değerlendirdikleri, problemleri daha fazla irdeledikleri söylenebilir. Öğrencilerin İngilizce ders programı alt boyutlarına ilişkin program değerlendirme ile ilgili problemleri ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı farklılık görülmektedir. Buna göre programın tüm boyutlarında 5. sınıf ile 6., 7. ve 8. sınıf düzeyindeki öğrenciler arasında 5. sınıf öğrencileri lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır. Buna göre öğrencilerin sınıf düzeyleri ve yaşları arttıkça İngilizce ders programıyla ilgili olumlu görüşlerinin yerini olumsuz görüşler almaktadır. Bu durumda, öğrencilerin sınıf düzeyleri ve yaşları arttıkça eleştirel düşünme becerilerinin de gelişmesinin bir sonucu olarak program değerlendirme ile ilgili problemlerinin sayısının ve çeşidinin arttığı söylenebilir.

5.6. “DKAB” Ders Programı Alt Boyutlarına İlişkin Program Değerlendirme İle İlgili Problemler ve Problemlerin Sınıf Düzeyi ve Kıdem Değişkenine Göre Tartışma ve Yorumu

Bu bölümde öğrencilerin, öğretmenlerin, maarif müfettişi/okul idarecilerinin DKAB dersine ait program değerlendirme ile ilgili problemleri, programın boyutları olan kazanım, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme süreci başlıkları altında açıklanmaktadır. Problemler, öğrenciler için sınıf düzeyi, öğretmenler ve maarif müfettişi/okul idarecileri için kıdem değişkenine göre açıklanmakta ve yorumlanmaktadır.

5.6.1. DKAB Ders Programının *Kazanım* Boyutuna Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemler ve Problemlerin Sınıf Düzeyi ve Kıdem Değişkenine Göre Tartışma ve Yorumu

Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarından öğrencilere uygulanan anketin programın kazanım boyutuyla ilgili olan 1. maddesinde “*Bu derste öğretilenler günlük hayatta işime yarar*” ifadesi yer almaktadır. Öğretmenlere

uygulanan anketin kazanım boyutunun 1. maddesinde “*Programda yer alan kazanımlar öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik olup günlük hayatta uygulayabilecekleri yapıdadır*” ifadesi yer alırken, maarif müfettişi/okul idarecilerinin anketinde “*Programda yer alan kazanımlar günlük hayatta uygulanabilir*” ifadesi kazanım boyutunun 1. maddesini oluşturmaktadır. Bu ifadeler eğitim programının işlevsellik özelliği ile ilişkilidir. Anketlerin DKAB dersine ait kısmında programın kazanım boyutunun 1. maddesinde öğrenciler en yüksek ortalamaya ($\bar{X} = 4.39$, $ss = .91$) (Tablo 59) sahipken onları maarif müfettişi/okul idarecileri ($\bar{X} = 4.03$, $ss = .88$) (Tablo 160) ve öğretmenler ($\bar{X} = 3.50$, $ss = .99$) (Tablo 126) izlemektedir. Buna göre öğrencilerin çoğunun 1. maddeyi “Tamamen Katılıyorum”, öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin ise genellikle “Katılıyorum” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir. Kazanım boyutunun 1. maddesinin programın işlevsellik özelliği ile ilişkisi göz önüne alındığında öğrenciler, öğretmenler ve maarif müfettişi/okul idarecileri DKAB dersi ders programının işlevsel, işe yarayan, fonksiyonel, gerçek yaşamda yeri olan kazanımlardan oluştuğunu düşünmektedir. Ankete katılanların görüşlerine göre, geçmişten günümüze kadar yapılan program değerlendirme çalışmalarının, DKAB dersine ait kazanımları işe yarar ve işlevsel hale getirmede etkili olduğu söylenebilir.

Öğrencilere uygulanan anketin DKAB dersine ait kısmında kazanım boyutunda yer alan 2. maddede “*Bu derste öğrendiklerimi ülkemizin başka yerlerinde yaşayan yaşlıtlarım da öğrenmektedir*” ifadesi bulunmaktadır. Öğretmenlere ve maarif müfettişi/okul idarecilerine uygulanan anketlerde aynı maddede “*Programda yer alan kazanımlar ülkenin her yerinde aynıdır*” ifadesi yer almaktadır. Bu ifadeler eğitim programının çerçeve olma özelliği ile ilişkilendirilebilir. Yanıtlara göre DKAB dersi için kazanım boyutundaki 2. maddede en yüksek puan alanlar öğrencilerdir ($\bar{X} = 3.94$, $ss = 1.16$) (Tablo 59). Onları maarif müfettişi/okul idarecileri ($\bar{X} = 3.84$, $ss = 1.00$) (Tablo 160) ve öğretmenler ($\bar{X} = 3.81$, $ss = 1.10$) (Tablo 126) takip etmektedir. Ortalamalara göre DKAB dersi için kazanım boyutunun 2. maddesini öğrencilerin, öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin genellikle “Katılıyorum” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir. Buna göre ankete katılanlar DKAB ders programındaki kazanımların, yalnızca tek bir okulda ya da bulunduğu ilde değil, Türkiye’nin her yerinde geçerli olduğunu düşünmektedir. Katılımcıların yanıtları göz

önüne alındığında, Türkiye’de yapılan program değerlendirme çalışmalarının, DKAB dersine ait kazanımları ve öğretilmek istenenleri ülkenin tamamı için geçerli kılmada yeterince etkili olduğu ifade edilebilir.

Öğrencilerle yapılan anket çalışmasının kazanım boyutunda yer alan “*Bu derste öğretilmek istenenler, benim ve arkadaşlarımla ihtiyaçlarına ve yaşadığımız yerin özelliklerine uygundur*” ifadesi 3. maddeyi oluşturmaktadır. Öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin anketinde kazanım boyutunun 3. maddesinde “*Kazanımlar, öğrencilerin özelliklerine ve eğitim koşullarına uygun hale getirilebilecek/getirebileceğim şekilde esneklik*” ifadesi yer almaktadır. Bu ifadeler eğitim programının esneklik özelliği ile ilişkilidir. Yanıtlara göre DKAB dersi için kazanım boyutundaki 3. maddede en yüksek puan alanlar öğrencilerdir ($\bar{X}=4.13$, $ss=1.04$) (Tablo 59). Onları öğretmenler ($\bar{X}=3.54$, $ss=.97$) (Tablo 126) ve maarif müfettişi/okul idarecileri ($\bar{X}=3.26$, $ss=1.15$) (Tablo 160) izlemektedir. Ortalamalara göre DKAB dersi için kazanım boyutunun 3. maddesini öğrencilerin ve öğretmenlerin genellikle “Katılıyorum”, maarif müfettişi/okul idarecilerinin ise çoğunlukla “Kararsızım” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir. Buna göre öğrenciler ve öğretmenler, DKAB dersine ait kazanımların öğrencilerin ihtiyaçlarına, özelliklerine, bireysel farklılıklarına ve yaşadıkları çevrenin koşullarına göre belirlendiğini düşünmektedir. Maarif müfettişi/okul idarecileri ise söz konusu kazanımların öğrencilerin özelliklerine ve eğitim koşullarına göre değiştirilebileceği konusunda kararsızdır. Buna göre maarif müfettişi/okul idarecilerinin görüşleri dikkate alındığında, Türkiye’de yapılan program değerlendirme çalışmalarının, DKAB dersine ait kazanımlara esneklik kazandırmada yeterince etkili olamadığı söylenebilir. Öte yandan Karataş ve Tabak’ın (2010) araştırmasında öğretmenler, yeni DKAB programının öğrencilerin motivasyonunu ve derse karşı ilgisini artırdığını belirtmiştir. Bu durum programdaki kazanımların esnekliğinin pozitif yönde olmasının bir sonucudur.

Öğrencilerle yapılan anket çalışmasının kazanım boyutunda yer alan 4. madde “*Bu derste öğretilmek istenenler, ülkemizin toplumsal ve kültürel yapısına uygundur*” ifadesidir. Öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin anketinde kazanım boyutunun 4. maddesinde “*Kazanımlar Milli Eğitim’in amaçlarına/genel amaçlarına uygundur*” ifadesi yer almaktadır. Bu ifadeler eğitim programının toplumsal değerlere

uygun olma özelliği ile ilişkilendirilebilir. Yanıtlara göre DKAB dersi için kazanım boyutundaki 4. maddede en yüksek puan alanlar öğrencilerdir ($\bar{X}=4.24$, $ss=.99$) (Tablo 59). Onları maarif müfettişi/okul idarecileri ($\bar{X}=3.94$, $ss=.93$) (Tablo 160) ve öğretmenler ($\bar{X}=3.90$, $ss=.88$) (Tablo 126) izlemektedir. Ortalamalara göre 4. maddeyi öğrencilerin, öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin çoğunlukla “Katılıyorum” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir. Buna göre ankete katılanlar, DKAB dersine ait kazanımların, Milli Eğitim’in amaçlarına toplumun benimsediği milli ve manevi değerlere uygun olduğunu düşünmektedir. Ankete katılanların görüşleri göz önüne alındığında, Türkiye’de yapılan program değerlendirme çalışmalarının, DKAB kazanımlarını toplumsal değerlerle bağdaştırmada etkili olduğu söylenebilir.

Öğrencilerle yapılan anket çalışmasının kazanım boyutunda yer alan “*Bu derste ne öğrenmem gerektiğini açık ve anlaşılır şekilde ifade edebiliyorum*” ifadesi 5. maddeyi oluşturmaktadır. Öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin anketinde kazanım boyutunun 5.maddesinde “*Kazanımları gerçekleştirmek maliyetlidir*” ifadesi yer almaktadır. Bu ifadeler eğitim programının uygulanabilir ve uygulayıcılara yardımcı olma özelliği ile ilişkilendirilebilir. Yanıtlara göre DKAB dersi için kazanım boyutundaki 5. maddede en yüksek puan alanlar öğrencilerdir ($\bar{X}=4.22$ $ss=1.06$) (Tablo 59). Onları öğretmenler ($\bar{X}=4.00$, $ss=.82$) (Tablo 126) ve maarif müfettişi/okul idarecileri ($\bar{X}=3.55$, $ss=1.21$) (Tablo 160) izlemektedir. Ortalamalara göre ankete katılan öğrencilerin, öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin 5. maddeyi çoğunlukla “Katılıyorum” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir. Buna göre öğrenciler DKAB dersine ait kazanımların uygulanabilir olduğunu ve uygulayıcılara yardımcı olduğunu düşünürken öğretmenler ve maarif müfettişi/okul idarecileri bu konuda olumsuz görüşe sahiptir. Sonuçlar göz önüne alındığında, maarif müfettişi/okul idarecileri ve öğretmenlere göre, yapılan program değerlendirme çalışmalarının, DKAB dersi kazanımlarının uygulanabilir olmasında etkisiz ve yetersiz olduğu ifade edilebilir.

Öğrencilerle yapılan anket çalışmasının kazanım boyutunda yer alan 6. madde “*Bu derste ülkemiz için önemli olan Milli bayramlar ve önemli günlerle ilgili konuları da öğrenmemiz isteniyor*” ifadesidir. Öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin anketinde kazanım boyutunun 6. maddesinde “*Kazanımlar belirlenirken*

ulusal değer taşıyan, değiştirilemez unsurlar göz önüne alınmıştır” ifadesi bulunmaktadır. Bu ifadeler eğitim programının değişmez ve genel olma özelliği ile ilişkilendirilebilir. Yanıtlara göre DKAB dersi için kazanım boyutundaki 6. maddede en yüksek puan alanlar öğrencilerdir ($\bar{X}=3.94$, $ss=1.16$) (Tablo 59). Onları maarif müfettişi/okul idarecileri ($\bar{X}=3.84$, $ss=1.10$) (Tablo 160) ve öğretmenler ($\bar{X}=3.69$, $ss=.95$) (Tablo 126) izlemektedir. Ortalamalara göre öğrencilerin, öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin 6. maddeyi genellikle “Katılıyorum” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir. Buna göre ankete katılan öğrenciler, öğretmenler ve maarif müfettişi/okul idarecileri DKAB dersine ait kazanımların Milli bayramlar gibi tüm öğrenciler için geçerli olan değişmez konuları da kapsadığını düşünmektedir. Ankete katılanların görüşleri göz önüne alındığında, Türkiye’de yapılan program değerlendirme çalışmalarının, DKAB dersi kazanımlarının değişmez ve genel unsurları içermesinde etkili olduğu söylenebilir.

Öğrencilerle yapılan anket çalışmasının kazanım boyutunda yer alan “*Bu derste bilimsel ve gerçek bilgileri öğrenmemiz isteniyor*” ifadesi 7. maddeyi oluşturmaktadır. Öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin anketinde kazanım boyutunun 7. maddesinde “*Kazanımlar bilimsel çalışmalar sonucunda belirlenmiştir*” ifadesi bulunmaktadır. Bu ifadeler eğitim programının bilimsellik özelliği ile ilişkilendirilebilir. Yanıtlara göre DKAB dersi için kazanım boyutundaki 7. maddede en yüksek puan alanlar maarif müfettişi/okul idarecileridir ($\bar{X}=3.65$, $ss=1.02$) (Tablo 160) Onları öğretmenler ($\bar{X}=3.44$, $ss=1.07$) (Tablo 126) ve öğrenciler ($\bar{X}=2.60$, $ss=1.39$) (Tablo 59) izlemektedir. Ortalamalara göre maarif müfettişi/okul idarecilerinin çoğu 7. maddeyi “Katılıyorum” şeklinde yanıtlarken öğrencilerin çoğunun “Kararsızım”, öğretmenlerin ise genellikle “Katılmıyorum” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir. Buna göre maarif müfettişi/okul idarecileri DKAB kazanımlarının bilimsel bilgilerden oluştuğunu ya da bilimsel çalışmalarla belirlendiğini düşünürken öğretmenler DKAB kazanımlarının bilimsel bir süreç sonucunda belirlenmediğini düşünmektedir. Öğrenciler ise bu konuda kararsızdır. Ankete katılan öğrencilerin ve öğretmenlerin görüşleri dikkate alındığında yapılan program değerlendirme çalışmalarının, DKAB dersi kazanımlarının bilimselliğine yeterince katkı sağlayamadığı ifade edilebilir.

Öğrencilerle yapılan anket çalışmasının kazanım boyutunda yer alan 8. madde “*Bu derste geçerliği olmayan, eski bilgileri de öğreniyorum*” ifadesinden oluşmaktadır. Öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin anketinde kazanım boyutunun 8. maddesinde “*Kazanımlar güncel bilgi birikimiyle uyumludur ve gelişime açık yapıdadır*” ifadesi bulunmaktadır. Bu ifadeler eğitim programının yenilenebilir (dinamik) olma özelliği ile ilişkilidir. Yanıtlara göre DKAB dersi için kazanım boyutundaki 8. maddede en yüksek puan alanlar maarif müfettişi/okul idarecileridir ($\bar{X}=3.65$, $ss=1.02$) (Tablo 160) Onları öğretmenler ($\bar{X}=3.44$, $ss=1.07$) (Tablo 126) ve öğrenciler ($\bar{X}=2.60$, $ss=1.39$) (Tablo 59) izlemektedir. Ortalamalara göre öğrencilerin çoğu 8. maddeyi “Katılmıyorum” şeklinde yanıtlarken öğretmenlerin genellikle “Kararsızım”, maarif müfettişi/okul idarecilerinin ise genellikle “Katılıyorum” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir. Buna göre öğrenciler ve maarif müfettişi/okul idarecileri DKAB dersine ait kazanımların güncel ve günümüz şartlarına uygun olduğunu düşünürken öğretmenler bu konuda kararsızdır. Öğretmenlerin görüşleri göz önüne alındığında, Türkiye’de yapılan program değerlendirme çalışmalarının, DKAB dersine ait kazanımların geçerliği, güncelliği ve dinamikliğine yeterince katkı sağlayamadığı söylenebilir.

Araştırmanın sonucu olarak, öğrencilerin DKAB ders programının kazanım boyutuna ait program değerlendirme ile ilgili problemlerinin sınıf düzeyine göre farklılaştığı görülmektedir (Tablo 61) Kazanımlarla ilgili maddelerde 5. sınıf ile 6. sınıf arasında 5. sınıf lehine , 5. sınıf ile 8. sınıf arasında 5. sınıf lehine, 7. sınıf ile 8. sınıf arasında 7. sınıf lehine anlamlı farklılık görülmektedir (Tablo 62). Elde edilen sonuçlardan öğrencilerin sınıf düzeyinin, DKAB kazanımlarına ait program değerlendirme ile ilgili problemlerini etkilediği görülmektedir. Buna göre kazanımlarla ilgili maddelerde 5. sınıf öğrencilerinin 6. ve 8. sınıf düzeyindekilere göre daha olumlu tutum sergiledikleri söylenebilir. Bu farklılığın sebebi özellikle 5. öğrencilerinin eleştirel düşünme, yorumlama gibi soyut düşünme becerilerinin henüz yeterince gelişmemiş olması olabilir. Ankette yer alan kazanımla ilgili maddeler kazanımların işlevselliği, çerçeve olması, esnekliği, toplumsal yapıya uygunluğu, uygulanabilirliği, değişmez ve genel olması, bilimselliği ve dinamik olması ile ilişkilidir. Bu durumda 5. sınıf öğrencileri diğer sınıflara göre göre DKAB kazanımlarının daha işlevsel, çerçeve olabilecek yapıda, esnek, toplumsal yapıya uygun, uygulanabilir, değişmez ve genel, bilimsel ve dinamik olduğunu

düşünmektedir. Başka bir ifadeyle 6. ve 8. sınıflardaki öğrenciler alt sınıflardaki öğrencilere göre DKAB kazanımlarıyla ilgili daha olumsuz düşüncelere sahiptir. Bu durum DKAB ders programının kazanım boyutu ile ilgili yapılan program değerlendirme çalışmalarının sınıf düzeyi arttıkça öğrencilere daha olumsuz şekilde yansıdığı şeklinde yorumlanabilir.

Araştırma sonucunda, maarif müfettişi/okul idarecilerinin DKAB ders programının kazanım boyutuna ait program değerlendirme ile ilgili problemlerinde kıdeme göre anlamlı farklılık görülmemektedir (Tablo 128 ve 162). Buna göre öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin kıdemi DKAB kazanımlarına ait program değerlendirme ile ilgili problemlerini etkilememektedir.

5.6.2. DKAB Ders Programının İçerik Boyutuna Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemler ve Problemlerin Sınıf Düzeyi ve Kıdem Değişkenine Göre Tartışma ve Yorumu

Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarından öğrencilere uygulanan anketin programın içerik boyutuyla ilgili olan 1. maddesinde “*Bu derste öğrendiklerimi günlük hayatta kullanamıyorum*” ifadesi yer almaktadır. Öğretmenlere ve maarif müfettişi/okul idarecilerine uygulanan anketin içerik boyutunun 1. maddesinde “*Konular öğrencilerin günlük hayatta kullanamayacağı ezber/kitabî bilgiler içermektedir*” ifadesi yer almaktadır. Bu ifadeler eğitim programının işlevsellik özelliği ile ilişkilidir. Anketlerin DKAB dersine ait kısmında programın içerik boyutunun 1. maddesinde öğretmenler ($\bar{X}=3.23$, $ss=1.17$) (Tablo 126) en yüksek ortalamaya sahipken onları maarif müfettişi/okul idarecileri ($\bar{X}=3.03$, $ss=1.25$) (Tablo 160) ve öğrenciler ($\bar{X}=2.80$, $ss=1.51$) (Tablo 59) izlemektedir. Buna göre öğrencilerin, öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin 1. maddeyi genellikle “Kararsızım” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir. Anketin içerik kısmının 1. maddesinin programın işlevsellik özelliği ile ilişkisi göz önüne alındığında öğrenciler, öğretmenler ve maarif müfettişi/okul idarecileri DKAB dersi ders programının içeriğinin işlevsel, işe yarayan, fonksiyonel, gerçek yaşamda yeri olan bilgilerden oluştuğu konusunda kararsızdır. Öğrenciler, öğretmenler ve maarif müfettişi/okul idarecileri DKAB dersine ait kazanımların ise işlevsel olduğunu düşünmektedir. Bu durum, DKAB dersinin kazanımları ile içeriği arasında işlevsellik açısından uyumsuzluk olduğunu göstermektedir. Bu uyumsuzluğun içerikteki

konuların yeterince işlevsel olmamasından kaynaklandığı söylenebilir. Ankete katılan öğrencilerin, öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin görüşleri göz önüne alındığında, geçmişten günümüze kadar yapılan program değerlendirme çalışmalarının, DKAB dersine ait içeriği işe yarar ve işlevsel hale getirmede yeterince etkili olamadığı söylenebilir.

Öğrencilere uygulanan anketin içerik boyutunda yer alan 2. madde “*Şu anda okuduğum okuldan başka bir okula da gitsem bu derste yine benzer bilgileri öğrenirim*” ifadesidir. Öğretmenlere ve maarif müfettişi/okul idarecilerine uygulanan anketin içerik boyutunun 2. maddesinde “*Programda yer alan içeriğin ana hatları ülkenin her yerinde aynıdır*” ifadesi yer almaktadır. Bu ifadeler eğitim programının çerçeve program özelliği ile ilişkilendirilebilir. Yanıtlara göre DKAB dersi için içerik boyutundaki 2. maddede en yüksek puan alanlar öğrencilerdir ($\bar{X}=3.96$, $ss=1.20$) (Tablo 59). Onları öğretmenler ($\bar{X}=3.92$, $ss=.92$) (Tablo 126) ve maarif müfettişi/okul idarecileri ($\bar{X}=3.81$, $ss=1.05$) (Tablo 160) izlemektedir. Buna göre öğrencilerin, öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin 2. maddeyi genellikle “Katılıyorum” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir. Buna göre ankete katılanlar, DKAB ders programının içeriğinin, yalnızca tek bir okulda ya da bulunduğu ilde değil, Türkiye’nin her yerinde geçerli olduğunu düşünmektedir. Öğrenciler, öğretmenler ve maarif müfettişi/okul idarecileri DKAB kazanımları için de benzer görüşe sahiptir. Bu durum, DKAB kazanımları ile içeriği arasında programın çerçeve olma özelliği açısından bir uyum olduğunu göstermektedir. Bu görüşle birlikte Türkiye’de yapılan program değerlendirme çalışmalarının, DKAB ders programının içeriğini ülkenin tamamı için geçerli kılmada etkili olduğu ifade edilebilir.

Öğrencilerle yapılan anket çalışmasının içerik boyutunda yer alan “*Bu derste, benim ve arkadaşlarımda ihtiyaçlarına ve yaşadığımız yerin özelliklerine uygun bilgiler öğreniyorum*” ifadesi 3. maddeyi oluşturmaktadır. Öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin anketinde içerik boyutunun 3. maddesinde “*İçeriğe, öğrencilerin özelliklerine ve eğitim koşullarına göre farklı konular eklenebilmektedir*” ifadesi yer almaktadır. Bu ifadeler eğitim programının esneklik özelliği ile ilişkilidir. Yanıtlara göre DKAB dersi için içerik boyutundaki 3.maddede en yüksek puan alanlar öğrencilerdir ($\bar{X}=4.00$, $ss=1.24$) (Tablo 59). Onları öğretmenler ($\bar{X}=3.38$, $ss=1.10$) (Tablo 126) ve maarif müfettişi/okul idarecileri ($\bar{X}=3.03$, $ss=1.30$) (Tablo 160)

izlemektedir. Ortalamalara göre DKAB dersi için içerik boyutunun 3. maddesini öğrencilerin genellikle “Katılıyorum”, öğretmenler ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin ise çoğunlukla “Kararsızım” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir. Buna göre öğrenciler, DKAB dersine ait konuların, kendi ihtiyaçlarına, özelliklerine, bireysel farklılıklarına ve yaşadıkları çevrenin koşullarına göre belirlendiğini düşünmektedir. Öğretmenler ve maarif müfettişi/okul idarecileri ise söz konusu içeriğin öğrencilerin özelliklerine ve eğitim koşullarına göre değiştirilebileceği konusunda kararsızdır. Öğrenciler ve öğretmenler programın kazanım boyutu için olumlu görüşe sahipken maarif müfettişi/okul idarecileri DKAB dersinin kazanımlarının esnekliği konusunda kararsızdır. Bu durum DKAB dersinin kazanım ve içerik boyutları arasında esneklik özelliği açısından uyum sorunu olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin görüşleri dikkate alındığında, Türkiye’de yapılan program değerlendirme çalışmalarının, DKAB dersine ait içeriğe esneklik kazandırmada yeterince etkili olmadığı söylenebilir.

Öğrencilerle yapılan anket çalışmasının içerik boyutunda yer alan 4. madde “*Bu derste öğrendiklerim ülkemizin toplumsal ve kültürel yapısına uygundur*” ifadesidir. Öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin anketinde içerik boyutunun 4. maddesinde “*Konular Milli Eğitim’in amaçlarıyla ve toplumsal yapıyla uyumludur*” ifadesi yer almaktadır. Bu ifadeler eğitim programının toplumsal değerlere uygun olma özelliği ile ilişkilendirilebilir. Yanıtlara göre DKAB dersi için içerik boyutundaki 4. maddede en yüksek puan alanlar öğrencilerdir ($\bar{X}=4.09$, $ss=1.11$) (Tablo 59). Onları maarif müfettişi/okul idarecileri ($\bar{X}=3.71$, $ss=1.07$) (Tablo 160) ve öğretmenler ($\bar{X}=3.52$, $ss=1.01$) (Tablo 126) izlemektedir. Ortalamalara göre öğrencilerin, öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin 4. maddeyi genellikle “Katılıyorum” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir. Buna göre ankete katılanlar, DKAB dersine ait konuların, Milli Eğitim’in amaçlarına toplumun benimsediği milli ve manevi değerlere uygun olduğunu düşünmektedir. Öğrenciler, öğretmenler ve maarif müfettişi/okul idarecileri DKAB dersinin kazanımları için de benzer görüşe sahiptir. Bu durum DKAB dersinin kazanımları ile konularının, programın toplumsal değerlere uygun olma özelliği açısından birbiriyle uyumlu olduğunu göstermektedir. Ankete katılan öğrenci, öğretmen ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin görüşlerine göre, Türkiye’de yapılan program değerlendirme

çalışmalarının, DKAB dersine ait içeriği toplumsal değerlerle bağdaştırmada etkili olduğu söylenebilir.

Öğrencilerle yapılan anket çalışmasının içerik boyutunda yer alan “*Bu derste öğrendiğim konular açık ve anlaşılır bilgilerden oluşmaktadır*” ifadesi 5. maddeyi oluşturmaktadır. Öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin anketinde içerik boyutunun 5. maddesinde “*Program, öğrencilere aktarılması maliyetli olan konuları içermektedir*” ifadesi yer almaktadır. Bu ifadeler eğitim programının uygulanabilir ve uygulayıcılara yardımcı olma özelliği ile ilişkilendirilebilir. Yanıtlara göre DKAB dersi için içerik boyutundaki 5. maddede en yüksek puan alanlar öğrencilerdir ($\bar{X}=4.39$, $ss=.93$) (Tablo 59). Onları öğretmenler ($\bar{X}=4.00$, $ss=.77$) (Tablo 126) ve maarif müfettişi/okul idarecileri ($\bar{X}=3.36$, $ss=1.02$) (Tablo 160) izlemektedir. Ortalamalara göre 5.maddeyi, öğrenciler daha çok “Tamamen Katılıyorum”, öğretmenler çoğunlukla “Katılıyorum” şeklinde yanıtlarken maarif müfettişi/okul idarecilerinin çoğunun “Kararsızım” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir. Buna göre ankete katılan öğretmenler, DKAB dersine ait konuların yeterince uygulanabilir olmadığı ve uygulayıcılara yardımcı olma konusunda yetersiz olduğu görüşünderken maarif müfettişi/okul idarecileri bu konuda kararsızdır. Öğrenciler kazanım boyutunda olduğu gibi DKAB içeriğinin de uygulanabilir olduğu ve uygulayıcılara yardımcı olduğu görüşündedir. Öğretmenler ve maarif müfettişi/okul idarecileri ise kazanım boyutunun uygulanabilirliği konusunda olumsuz görüşe sahiptir. Bu durumda, kazanımların uygulanması ile ilgili sorunların içeriği de etkilediği söylenebilir. Ankete katılan öğretmen ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin görüşlerine göre, yapılan program değerlendirme çalışmalarının, DKAB dersi konularının uygulanabilir olmasında etkisiz ve yetersiz olduğu ifade edilebilir.

Öğrencilerle yapılan anket çalışmasının içerik boyutunda yer alan 6. madde “*Bu derste ülkemiz için önemli olan Milli bayramlar ve önemli günlerle ilgili konuları da öğreniyorum*” ifadesidir. Öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin anketinde içerik boyutunun 6. maddesinde “*İçerikte ulusal değer taşıyan, değiştirilemez unsurlara yer verilmiştir*” ifadesi bulunmaktadır. Bu ifadeler eğitim programının değişmez ve genel olma özelliği ile ilişkilendirilebilir. Yanıtlara göre DKAB dersi için içerik boyutundaki 6. maddede en yüksek puan alanlar maarif müfettişi/okul idarecileridir ($\bar{X}=3.84$, $ss=1.10$) (Tablo 160). Onları öğrenciler (\bar{X}

=3.80, ss=1.31) (Tablo 59) ve öğretmenler ($\bar{X}=3.50$, ss=1.15) (Tablo 126) izlemektedir. Ortalamalara göre öğrencilerin, öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin 6. maddeyi genellikle “Katılıyorum” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir. Buna göre ankete katılan öğrenciler, öğretmenler ve maarif müfettişi/okul idarecileri, DKAB dersine ait konuların, Milli bayramlar gibi tüm öğrenciler için geçerli olan değişmez konuları da kapsadığını düşünmektedir. Öğrenciler, öğretmenler ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin görüşleri DKAB dersinin kazanımları için de geçerlidir. Bu durum, kazanımların ve içeriğin programın değişmez ve genel olma özelliği açısından uyumlu olduğunu göstermektedir. Ankete katılanların görüşleri göz önüne alındığında, Türkiye’de yapılan program değerlendirme çalışmalarının, DKAB dersine ait içeriğin değişmez ve genel unsurları içermesine olumlu yönde etki ettiği söylenebilir.

Öğrencilerle yapılan anket çalışmasının içerik boyutunda yer alan 7. madde “*Bu derste öğrendiğim konular bilimsel kaynaklara dayanmaktadır*” ifadesi 7. maddeyi oluşturmaktadır. Öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin anketinde içerik boyutunun 7. maddesinde “*İçerik, bilimsel bilgiler içermekte, araştırma ve bulgulara dayanmaktadır*” ifadesi bulunmaktadır. Bu ifadeler eğitim programının bilimsellik özelliği ile ilişkilendirilebilir. Yanıtlara göre DKAB dersi için içerik boyutundaki 7. maddede en yüksek puan alanlar öğrencilerdir ($\bar{X}=3.79$, ss=1.26) (Tablo 59). Onları maarif müfettişi/okul idarecileri ($\bar{X}=3.39$, ss=1.15) (Tablo 160) ve öğretmenler ($\bar{X}=3.31$, ss=1.13) (Tablo 126) izlemektedir. Ortalamalara göre öğrencilerin çoğunun 7. maddeyi “Katılıyorum”, öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin ise “Kararsızım” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir. Buna göre öğrenciler DKAB konularının bilimsel bilgilerden oluştuğunu ya da bilimsel çalışmalarla belirlendiğini düşünürken öğretmenler ve maarif müfettişi/okul idarecileri bu konuda kararsızdır. DKAB dersinin kazanımlarının bilimselliği ile ilgili maarif müfettişi/okul idarecileri olumlu görüşe sahipken, öğretmenlerin görüşü olumsuzdur. Öğrenciler ise kazanımların bilimselliği konusunda kararsızdır. Bu durum DKAB dersinin kazanımları ile konularının, programın bilimsellik özelliği açısından birbiriyle uyumlu olmadığını göstermektedir. Ankete katılan öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin görüşleri dikkate alındığında yapılan program değerlendirme çalışmalarının, DKAB ders programının içerik boyutunun bilimselliğinde yeterince etkili olamadığı söylenebilir.

Öğrencilerle yapılan anket çalışmasının içerik boyutunda yer alan 8. madde “*Bu derste öğrendiklerim eski bilgiler değil, günümüz şartlarına uygun yeni bilgilerdir*” ifadesinden oluşmaktadır. Öğretmenlerin anketinde içerik boyutunun 8. maddesinde “*İçerik yeni bilgilere açık olup güncel konuların eklenmesine imkan tanımaktadır*” ifadesi bulunurken maarif müfettişi/okul idarecilerinininkinde “*Konular sürekli güncellenebilir yapıdadır*” ifadesi yer almaktadır. Bu ifadeler eğitim programının yenilenebilir (dinamik) olma özelliği ile ilişkilidir. Yanıtlara göre DKAB dersinin içerik boyutundaki 8. maddede en yüksek puan alanlar öğrencilerdir ($\bar{X} = 3.86$, $ss=1.23$) (Tablo 59). Onları maarif müfettişi/okul idarecileri ($\bar{X} = 3.58$, $ss=1.06$) (Tablo 160) ve öğretmenler ($\bar{X} = 3.50$, $ss=1.05$) (Tablo 126) izlemektedir. Ortalamalara göre öğrencilerin, öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin çoğu 8. maddeyi “Katılıyorum” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir. Buna göre öğrenciler, öğretmenler ve maarif müfettişi/okul idarecileri, DKAB konularının günümüz şartlarına uygun, yeni bilgilerden oluştuğunu düşünmektedir. DKAB kazanımları ile içeriği karşılaştırıldığında öğrenciler ve maarif müfettişi/okul idarecileri kazanımların da güncel olduğunu düşünürken öğretmenler bu konuda kararsızdır. Bu durum, öğretmenlere göre DKAB ders programında kazanımlar ile içerik arasında dinamiklik açısından bir uyum sorunu olduğunu göstermektedir. Katılımcıların görüşleri göz önüne alındığında, Türkiye’de yapılan program değerlendirme çalışmalarının, DKAB dersine ait konuların dinamikliğine katkı sağladığı söylenebilir.

Araştırmanın sonucu olarak, öğrencilerin DKAB ders programının içerik boyutuna ait program değerlendirme ile ilgili problemlerinin sınıf düzeyine göre farklılaştığı görülmektedir (Tablo 61) DKAB dersine ait içerikle ilgili maddelerde 5. sınıf ile 6. sınıf arasında 5. sınıf lehine, 5. sınıf ile 7. sınıf arasında 5. sınıf lehine, 5. sınıf ile 8. sınıf arasında 5. sınıf lehine anlamlı farklılık görülmektedir (Tablo 63). Elde edilen sonuçlardan öğrencilerin sınıf düzeyinin, DKAB ders programının içerik boyutuna ait program değerlendirme ile ilgili problemlerini etkilediği görülmektedir. Buna göre içerikle ilgili maddelerde 5. sınıf öğrencilerinin diğer sınıf düzeyindekilere göre daha olumlu tutum sergiledikleri söylenebilir. Bu farklılığın sebebi özellikle 5. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme, yorumlama gibi soyut düşünme becerilerinin henüz yeterince gelişmemiş olması olabilir. Ankette yer alan içerikle ilgili maddeler konuların işlevselliği, çerçeve olması, esnekliği, toplumsal yapıya uygunluğu,

uygulanabilirliği, değişmez ve genel olması, bilimselliği ve dinamik olması ile ilişkilidir. Bu durumda 5.sınıf öğrencileri diğer sınıflara göre DKAB konularının daha işlevsel, çerçeve olabilecek yapıda, esnek, toplumsal yapıya uygun, uygulanabilir, değişmez ve genel, bilimsel ve dinamik olduğunu düşünmektedir. Başka bir ifadeyle üst sınıflardaki öğrenciler 5.sınıftaki öğrencilere göre DKAB konularıyla ilgili daha olumsuz düşüncelere sahiptir. Bu durum DKAB ders programının içerik boyutu ile ilgili yapılan program değerlendirme çalışmalarının sınıf düzeyi arttıkça öğrencilere daha olumsuz şekilde yansıdığını göstermektedir.

Araştırma sonucunda, maarif müfettişi/okul idarecilerinin DKAB ders programının içerik boyutuna ait program değerlendirme ile ilgili problemlerinde kıdeme göre anlamlı farklılık görülmezken, DKAB öğretmenlerinden kıdemi 1-5 yıl olanlar ile 6-15 yıl olanlar arasında 6-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık vardır (Tablo 162 ve 129). Buna göre maarif müfettişi/okul idarecilerinin kıdemi DKAB konularına ait program değerlendirme ile ilgili problemlerini etkilememektedir. DKAB öğretmenlerinin kıdemi ise bu dersin içerik boyutuna ait program değerlendirme ile ilgili problemlerini etkilemektedir. Kıdemi az olan öğretmenlerin kendilerinden daha kıdemli olan öğretmenlere göre DKAB ders programının içeriğini daha eleştirel bakış açısıyla değerlendirdikleri, problemleri daha fazla irdeledikleri söylenebilir.

5.6.3. DKAB Ders Programının Öğrenme-Öğretme Süreci Boyutuna Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemler ve Problemlerin Sınıf Düzeyi ve Kıdem Değişkenine Göre Tartışma ve Yorumu

Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarından öğrencilere uygulanan anketin programın öğrenme-öğretme süreci boyutuyla ilgili olan 1. maddesinde “*Bu derste yaptığım etkinlikleri okul dışında günlük hayatta da yapabiliyorum*” ifadesi yer almaktadır. Öğretmenlere ve maarif müfettişi/okul idarecilerine uygulanan anketin öğrenme-öğretme süreci boyutunun 1. maddesinde “*Programdaki etkinlikler günlük hayatta öğrencilerin işine yarayacak bilgileri sunmaktadır*” ifadesi yer almaktadır. Bu ifadeler eğitim programının işlevsellik özelliği ile ilişkilidir. Anketlerin DKAB dersine ait kısmında programın öğrenme-öğretme süreci boyutunun 1. maddesinde öğrenciler en yüksek ortalamaya ($\bar{X}=4.15$, $ss=1.07$) (Tablo 59) sahipken onları öğretmenler ($\bar{X}=3.85$, $ss=.85$) (Tablo 126) ve maarif müfettişi/okul idarecileri ($\bar{X}=3.61$, $ss=1.05$)

(Tablo 160) izlemektedir. Buna göre öğrencilerin, öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin 1. maddeyi genellikle “Katılıyorum” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir. Anketin öğrenme-öğretme süreci boyutunun 1. maddesinin programın işlevsellik özelliği ile ilişkisi göz önüne alındığında öğrenciler, öğretmenler ve maarif müfettişi/okul idarecileri DKAB dersi ders programının öğrenme-öğretme sürecinin işlevsel, işe yarayan, fonksiyonel, gerçek yaşamda yeri olan etkinliklerden oluştuğunu düşünmektedir. Ankete katılan öğrenciler, öğretmenler ve maarif müfettişi/okul idarecileri DKAB kazanımlarının da işlevsel olduğunu düşünürken, içeriğin işlevselliği konusunda kararsızdır. İşlevsellik açısından programın boyutları arasındaki bu uyumsuzluğun içerikten kaynaklanabileceği söylenebilir. Ankete katılanların görüşleri göz önüne alındığında yapılan program değerlendirme çalışmalarının, DKAB dersine ait öğrenme-öğretme sürecini işe yarar ve işlevsel hale getirmede etkili olduğu söylenebilir.

Öğrencilere uygulanan anketin öğrenme-öğretme süreci boyutunda yer alan 2. madde “*Başka bir okula da gitsem bu derste yaptığım etkinliklerin yine benzerini ya da aynısını yaparım*” ifadesidir. Öğretmenlere ve maarif müfettişi/okul idarecilerine uygulanan anketin öğrenme-öğretme süreci boyutunun 2. maddesinde “*Programdaki etkinliklerin ana hatları ülkenin her yerinde aynıdır*” ifadesi yer almaktadır. Bu ifadeler eğitim programının çerçeve program özelliği ile ilişkilendirilebilir. Yanıtlara göre DKAB dersi için öğrenme-öğretme süreci boyutundaki 2. maddede en yüksek puan alanlar öğrencilerdir ($\bar{X}=3.98$, $ss=1.21$) (Tablo 59). Onları öğretmenler ($\bar{X}=3.75$, $ss=1.02$) (Tablo 126) ve maarif müfettişi/okul idarecileri ($\bar{X}=3.74$, $ss=.89$) (Tablo 160) izlemektedir. Buna göre öğrencilerin, öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin 2. maddeyi genellikle “Katılıyorum” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir. Buna göre ankete katılanlar, DKAB ders programının öğrenme-öğretme sürecinin, yalnızca tek bir okulda ya da bulunduğu ilde değil, Türkiye’nin her yerinde geçerli olduğunu düşünmektedir. Ankete katılanlar, programın kazanım ve içerik boyutları için de benzer görüşlere sahip olduğundan programın çerçeve olma özelliği açısından bu boyutlar arasında bir uyum bulunmaktadır. Buna göre, Türkiye’de yapılan program değerlendirme çalışmalarının, DKAB ders programının öğrenme-öğretme sürecini ülkenin tamamı için geçerli kılmada etkili olduğu ifade edilebilir.

Öğrencilerle yapılan anket çalışmasının öğrenme-öğretme süreci boyutunda yer alan “*Öğretmenimiz bu dersi işlerken benim ve arkadaşlarımda ihtiyaçlarına, yaşadığımız yerin özelliklerine uygun etkinlikler seçiyor*” ifadesi 3. maddeyi oluşturmaktadır. Öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin anketinde öğrenme-öğretme süreci boyutunun 3. maddesinde “*Programdaki etkinlikler, öğrencilerin özellikleri ve eğitim koşullarına göre değişiklik gösterebilecek yapıdadır*” ifadesi yer almaktadır. Bu ifadeler eğitim programının esneklik özelliği ile ilişkilidir. Yanıtlara göre DKAB dersi için öğrenme-öğretme süreci boyutundaki 3. maddede en yüksek puan alanlar öğrencilerdir ($\bar{X}=4.03$, $ss=1.17$) (Tablo 59). Onları maarif müfettişi/okul idarecileri ($\bar{X}=3.29$, $ss=1.19$) (Tablo 160) ve öğretmenler ($\bar{X}=3.23$, $ss=1.04$) (Tablo 126) izlemektedir. Ortalamalara göre DKAB dersi için öğrenme-öğretme süreci boyutunun 3. maddesini öğrencilerin genellikle “Katılıyorum”, öğretmenler ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin ise çoğunlukla “Kararsızım” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir. Buna göre öğrenciler, DKAB dersindeki etkinliklerin, kendi ihtiyaçlarına, özelliklerine, bireysel farklılıklarına ve yaşadıkları çevrenin koşullarına göre belirlendiğini düşünmektedir. Öğretmenler ve maarif müfettişi/okul idarecileri ise söz konusu etkinliklerin öğrencilerin özelliklerine ve eğitim koşullarına göre değiştirilebileceği konusunda kararsızdır. Öğrenciler, öğretmenler ve maarif müfettişi/okul idarecileri DKAB dersinin içeriği için de benzer görüşlere sahipken kazanım boyutu için öğrenciler ve öğretmenler olumlu görüşe sahip olup maarif müfettişi/okul idarecileri bu konuda kararsızdır. Bu durum DKAB dersinin boyutları arasında esneklik özelliği açısından uyum sorunu olduğunu göstermektedir. Öğretmen ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin görüşleri dikkate alındığında, Türkiye’de yapılan program değerlendirme çalışmalarının, DKAB dersine ait öğrenme-öğretme sürecine esneklik kazandırmada yeterince etkili olmadığı söylenebilir.

Öğrencilerle yapılan anket çalışmasının öğrenme-öğretme süreci boyutunda yer alan 4. madde “*Bu derste yaptığımız etkinlikler ülkemizin toplumsal ve kültürel yapısına uygundur*” ifadesidir. Öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin anketinde öğrenme-öğretme süreci boyutunun 4. maddesinde “*Programdaki etkinlikler Milli Eğitim’in amaçlarıyla ve toplumsal yapıyla uyumludur*” ifadesi yer almaktadır. Bu ifadeler eğitim programının toplumsal değerlere uygun olma özelliği ile ilişkilendirilebilir. Yanıtlara göre DKAB dersi için öğrenme-öğretme süreci

boyutundaki 4. maddede en yüksek puan alanlar öğrencilerdir ($\bar{X}=4.02$, $ss=1.19$) (Tablo 59). Onları maarif müfettişi/okul idarecileri ($\bar{X}=3.94$, $ss=.77$) (Tablo 160) ve öğretmenler ($\bar{X}=3.81$, $ss=.84$) (Tablo 126) izlemektedir. Ortalamalara göre öğrencilerin, öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin 4. maddeyi genellikle “Katılıyorum” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir. Buna göre ankete katılanlar, DKAB dersine ait etkinliklerin, Milli Eğitim’in amaçlarına, toplumun benimsediği milli ve manevi değerlere uygun olduğunu düşünmektedir. Öğrenciler, öğretmenler ve maarif müfettişi/okul idarecileri DKAB dersinin kazanımları ve içeriği için de benzer görüşe sahiptir. Bu durum DKAB dersi kazanımlarının, konularının ve etkinliklerinin programın toplumsal değerlere uygun olma özelliği açısından birbiriyle uyumlu olduğunu göstermektedir. Ankete katılan öğrenci, öğretmen ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin görüşlerine göre, Türkiye’de yapılan program değerlendirme çalışmalarının, DKAB dersine ait öğrenme-öğretme sürecini toplumsal değerlerle bağdaştırmada etkili olduğu söylenebilir.

Öğrencilerle yapılan anket çalışmasının öğrenme-öğretme süreci boyutunda yer alan “*Bu derste yaptığımız etkinlikler için kolay bulunmayan, pahalı malzemeler gerekmektedir*” ifadesi 5. maddeyi oluşturmaktadır. Öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin anketinde öğrenme-öğretme süreci boyutunun 5. maddesinde “*Programdaki etkinlikler maliyetlidir*” ifadesi yer almaktadır. Bu ifadeler eğitim programının uygulanabilir ve uygulayıcılara yardımcı olma özelliği ile ilişkilendirilebilir. Yanıtlara göre DKAB dersi için öğrenme-öğretme süreci boyutundaki 5. maddede en yüksek puan alanlar öğretmenlerdir ($\bar{X}=3.88$, $ss=.84$) (Tablo 126). Onları maarif müfettişi/okul idarecileri ($\bar{X}=3.55$, $ss=1.03$) (Tablo 160) ve öğrenciler ($\bar{X}=3.37$, $ss=1.47$) (Tablo 59) izlemektedir. Ortalamalara göre ankete katılan öğrenciler 5. maddeyi çoğunlukla “Kararsızım” şeklinde yanıtlarken öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin çoğunun “Katılıyorum” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir. Buna göre ankete katılan öğretmenler ve maarif müfettişi/okul idarecileri, DKAB dersindeki etkinliklerin yeterince uygulanabilir olmadığını ve uygulayıcılara yardımcı olma konusunda yetersiz olduğunu düşünürken öğrenciler bu konuda kararsızdır. Öğretmen ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin görüşleri programın kazanım ve içerik boyutundaki görüşleri ile genel olarak paralellik göstermektedir. Öğrencilerin programın uygulanabilirliği açısından kazanım ve içerik

boyutundaki olumlu görüşlerinin öğrenme-öğretme sürecinde değiştiği görülmektedir. Bu durum, öğrencilere göre DKAB dersinin kazanımları, konuları ve öğrenme-öğretme etkinlikleri arasında uygulanabilirlik açısından uyumsuzluk olduğunu göstermektedir. Ankete katılanların görüşlerine göre, yapılan program değerlendirme çalışmalarının, DKAB dersindeki etkinliklerin uygulanabilir olmasında etkisiz ve yetersiz olduğu ifade edilebilir. Benzer şekilde, Kızılabdullah'ın (2008) araştırmasında da öğrenciler, DKAB programının uygulanması sırasında birtakım zorluklarla karşılaştığını belirtmiştir. Bu zorluklar, öğrencilerin ve velilerin öğrenme-öğretme sürecindeki etkinlikleri sınav endeksli düşünmesi, merkezi sınavlarda ağırlığı fazla olan dersleri daha çok önemsemesi, sınav sisteminin öğrencileri rekabete zorlaması, teknolojik imkanların kısıtlı olması, öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmek yerine bilgiyi ezberlemeyi tercih etmesi, yapılandırmacı yaklaşımın temel alındığı öğretim yöntemlerinin geleneksel yöntemlere göre daha uzun zaman alması, özellikle mevcudun çok olduğu sınıflarda yapılandırmacı yaklaşımı temel alan etkinliklerde sınıf yönetiminin zor olmasıdır. Karataş ve Tabak'ın (2010) araştırmasında da öğretmenler okulların fiziksel altyapısının ve sınıf mevcudunun DKAB programının uygulanabilirliğini zorlaştırdığını düşünmektedir. Bahsedilen durumlar DKAB ders programının öğrenme-öğretme sürecinin uygulanabilirliğini olumsuz etkilemektedir.

Öğrencilerle yapılan anket çalışmasının öğrenme-öğretme süreci boyutunda yer alan 6. madde *“Bu derste ülkemiz için önemli olan Milli bayramlar ve önemli günlerle ilgili etkinlikler de yapıyoruz”* ifadesidir. Öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin anketinde öğrenme-öğretme süreci boyutunun 6. maddesinde *“Programdaki etkinlikler planlanırken ulusal değer taşıyan, değiştirilemez unsurlar da plana dahil edilmiştir”* ifadesi bulunmaktadır. Bu ifadeler eğitim programının değişmez ve genel olma özelliği ile ilişkilendirilebilir. Yanıtlara göre DKAB dersi için öğrenme-öğretme süreci boyutundaki 6. maddede en yüksek puan alanlar maarif müfettişi/okul idarecileridir ($\bar{X}=3.94$, $ss=.93$) (Tablo 160). Onları öğretmenler ($\bar{X}=3.81$, $ss=.79$) (Tablo 126) ve öğrenciler ($\bar{X}=3.68$, $ss=1.33$) (Tablo 59) izlemektedir. Ortalamalara göre öğrencilerin, öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin 6. maddeyi genellikle *“Katılıyorum”* şeklinde yanıtladıkları görülmektedir. Buna göre öğrenciler, öğretmenler ve maarif müfettişi/okul idarecileri DKAB dersine ait etkinliklerin, Milli bayramlar gibi tüm öğrenciler için geçerli olan değişmez konuları da kapsadığını düşünmektedir.

Öğrenciler, öğretmenler ve maarif müfettişi/okul idarecileri DKAB dersinin kazanımları ve içeriği için de benzer görüşlere sahiptir. Bu durum, DKAB dersinin öğrenme-öğretme süreci ile kazanım ve içerik boyutu arasında programın değişmez ve genel unsurları içermesi açısından uyum olduğunu göstermektedir. Ankete katılanların yanıtları göz önüne alındığında, Türkiye’de yapılan program değerlendirme çalışmalarının, DKAB ders programına ait öğrenme-öğretme sürecinin değişmez ve genel unsurları içermesinde etkili olduğu söylenebilir.

Öğrencilerle yapılan anket çalışmasının öğrenme-öğretme süreci boyutunda yer alan “*Bu derste yaptığımız etkinlikler bilimsel değil gerçek dışıdır*” ifadesi 7. maddeyi oluşturmaktadır. Öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin anketinde öğrenme-öğretme süreci boyutunun 7. maddesinde “*Programdaki etkinlikler bilimsel değildir*” ifadesi bulunmaktadır. Bu ifadeler eğitim programının bilimsellik özelliği ile ilişkilendirilebilir. Yanıtlara göre DKAB dersi için öğrenme-öğretme süreci boyutundaki 7. maddede en yüksek puan alanlar öğretmenlerdir ($\bar{X} = 3.83$, $ss = .78$) (Tablo 126). Onları maarif müfettişi/okul idarecileri ($\bar{X} = 3.32$, $ss = 1.30$) (Tablo 160) ve öğrenciler ($\bar{X} = 3.09$, $ss = 1.53$) (Tablo 59) izlemektedir. Ortalamalara göre öğretmenlerin çoğu 7. maddeyi “Katılıyorum” şeklinde yanıtlarken öğrencilerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin genellikle “Kararsızım” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir. Buna göre öğretmenler DKAB dersindeki etkinliklerin bilimsel olmadığını ya da bilimsel çalışmalarla belirlenmediğini düşünürken öğrenciler ve maarif müfettişi/okul idarecileri DKAB dersindeki etkinliklerin bilimselliği konusunda kararsızdır. Öğrenciler, programın kazanım boyutunun bilimselliği konusunda kararsızken içeriğin bilimselliği konusunda olumlu görüşe sahiptir. Öğretmenler, programın kazanım boyutunun bilimselliği konusunda olumsuz görüşe sahipken içeriğin bilimselliği konusunda kararsızdır. Maarif müfettişi/okul idarecileri ise DKAB kazanımlarının bilimsel olduğunu düşünürken içeriğin bilimselliği konusunda kararsızdır. Bu durum bilimseli yönünden bu boyutlar arasında tutarsızlık olduğunu göstermektedir. Ankete katılanların görüşleri dikkate alındığında, yapılan program değerlendirme çalışmalarının, DKAB ders programının öğrenme-öğretme süreci boyutunun bilimselliğine yeterince katkı sağlayamadığı ifade edilebilir.

Öğrencilerle yapılan anket çalışmasının öğrenme-öğretme süreci boyutunda yer alan 8. madde “*Bu dersin işlenişinde teknolojik araç-gereçlerden yararlanıyoruz*”

ifadesinden oluşmaktadır. Öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin anketinde öğrenme-öğretme süreci boyutunun 8. maddesinde “*Programdaki etkinlikler, yeni strateji, yöntem, teknik, araç-gereç vb. kullanımına uygundur*” ifadesi yer almaktadır. Bu ifadeler eğitim programının yenilenebilir (dinamik) olma özelliği ile ilişkilidir. Yanıtlara göre DKAB dersinin öğrenme-öğretme süreci boyutundaki 8. maddede en yüksek puan alanlar maarif müfettişi/okul idarecileridir ($\bar{X} = 3.90$, $ss = .75$) (Tablo 160). Onları öğrenciler ($\bar{X} = 3.54$, $ss = 1.41$) (Tablo 59). ve öğretmenler ($\bar{X} = 3.48$, $ss = .99$) (Tablo 126) izlemektedir. Ortalamalara göre ankete katılan öğrencilerin, öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin çoğunun 8. maddeyi “Katılıyorum” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir. Buna göre ankete katılan öğrenciler, öğretmenler ve maarif müfettişi/okul idarecileri, DKAB dersine ait öğrenme-öğretme sürecinin dinamik ve güncel olduğunu, günümüz şartlarına uygun, yeni yöntem, teknik vb. içerdiğini düşünmektedir. Öğrencilerin, öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin görüşleri programın kazanım ve içerik boyutları için de geçerlidir. Yalnızca içerik boyutunda, öğretmenler konuların dinamikliği konusunda kararsızdır. Öğretmenlerin bu görüşe sahip olması programdaki güncellik probleminin içerikten kaynaklanabileceğini göstermektedir. Ankete katılanların görüşleri göz önüne alındığında, Türkiye’de yapılan program değerlendirme çalışmalarının, DKAB dersine ait öğrenme-öğretme sürecinin dinamikliğine ve güncelliğine olumlu yönde etki ettiği söylenebilir.

Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin DKAB ders programının öğrenme-öğretme süreci boyutuna ait program değerlendirme ile ilgili problemlerinin sınıf düzeyine göre farklılaştığı görülmektedir (Tablo 61) DKAB dersine ait öğrenme-öğretme süreci ile ilgili maddelerde 5. sınıf ile 6. sınıf arasında 5. sınıf lehine, 5. sınıf ile 8. sınıf arasında 5. sınıf lehine anlamlı farklılık görülmektedir (Tablo 64). Elde edilen sonuçlardan öğrencilerin sınıf düzeyinin, DKAB ders programının öğrenme-öğretme süreci boyutuna ait program değerlendirme ile ilgili problemlerini etkilediği görülmektedir. Buna göre öğrenme-öğretme süreci ile ilgili maddelerde 5. sınıf öğrencilerinin 6. ve 8. sınıf düzeyindekilere göre, daha olumlu tutum sergiledikleri söylenebilir. Bu farklılığın sebebi özellikle 5. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme, yorumlama gibi soyut düşünme becerilerinin henüz yeterince gelişmemiş olması olabilir. Ankette yer alan öğrenme-öğretme süreci ile ilgili maddeler konuların işlevselliği, çerçeve olması, esnekliği, toplumsal yapıya uygunluğu, uygulanabilirliği,

değişmez ve genel olması, bilimselliği ve dinamik olması ile ilişkilidir. Bu durumda 5. sınıf öğrencilerinin 6. ve 8. sınıftakilere göre DKAB dersine ait öğrenme-öğretme sürecinin daha işlevsel, çerçeve olabilecek yapıda, esnek, toplumsal yapıya uygun, uygulanabilir, değişmez ve genel, bilimsel ve dinamik olduğunu düşünmektedir. Başka bir ifadeyle 6. ve 8. sınıf öğrencileri 5. sınıftaki öğrencilere göre DKAB dersinin öğrenme-öğretme süreciyle ilgili daha olumsuz düşüncelere sahiptir. Bu durum DKAB ders programının öğrenme-öğretme süreci boyutu ile ilgili yapılan program değerlendirme çalışmalarının 6. ve 8. sınıftaki öğrencilere daha olumsuz şekilde yansıdığını göstermektedir.

Araştırma sonucunda, öğretmenler ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin DKAB ders programının öğrenme-öğretme süreci boyutuna ait program değerlendirme ile ilgili problemlerinde kıdeme göre anlamlı farklılık görülmemektedir (Tablo 128 ve 162). Buna göre öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin kıdemi DKAB konularına ait program değerlendirme ile ilgili problemlerini etkilememektedir.

5.6.4. DKAB Ders Programının Ölçme-Değerlendirme Süreci Boyutuna Ait Program Değerlendirme İle İlgili Problemler ve Problemlerin Sınıf Düzeyi ve Kıdem Değişkenine Göre Tartışma ve Yorumu

Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarından öğrencilere uygulanan anketin programın ölçme-değerlendirme süreci boyutuyla ilgili olan 1. maddesinde *“Bu derste yapılan sınavlarda ve diğer ölçme-değerlendirme etkinliklerinde yalnızca derste öğrendiğim konulardan sorular soruluyor”* ifadesi yer almaktadır. Öğretmenlere ve maarif müfettişi/okul idarecilerine uygulanan anketin ölçme-değerlendirme süreci boyutunun 1. maddesinde *“Programdaki ölçme-değerlendirme etkinlikleri geçerliği ve güvenilirliği kanıtlanmış araçlardan oluşur”* ifadesi yer almaktadır. Bu ifadeler eğitim programının işlevsellik özelliği ile ilişkilidir. Anketlerin DKAB dersine ait kısmında programın ölçme-değerlendirme süreci boyutunun 1. maddesinde öğrenciler en yüksek ortalamaya ($\bar{X} = 4.20$, $ss=1.11$) (Tablo 59) sahipken onları maarif müfettişi/okul idarecileri ($\bar{X} = 3.81$, $ss=.91$) (Tablo 160) ve öğretmenler ($\bar{X} = 3.69$, $ss=.83$) (Tablo 126) izlemektedir. Buna göre öğrencilerin, öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin 1. maddeyi genellikle *“Katılıyorum”* şeklinde yanıtladıkları görülmektedir. Anketin ölçme-değerlendirme süreci boyutunun 1.

maddesinin programın işlevsellik özelliği ile ilişkisi göz önüne alındığında öğrenciler, öğretmenler ve maarif müfettişi/okul idarecileri DKAB dersi ders programındaki ölçme-değerlendirme etkinliklerinin işlevsel, işe yarayan, fonksiyonel olduğunu düşünmektedir. Ankete katılan öğrenci, öğretmen ve maarif müfettişi/okul idarecileri kazanımların ve öğrenme-öğretme etkinliklerinin işlevsel olduğunu düşünürken içeriğin işlevselliği konusunda kararsızdır. Bu durum, programın boyutları arasında işlevsellik açısından uyum sorunu olduğunu ve bu sorunun içerikten kaynaklanabileceğini göstermektedir. Ankete katılanların görüşleri göz önüne alındığında yapılan program değerlendirme çalışmalarının, DKAB dersine ait ölçme-değerlendirme sürecini işe yarar ve işlevsel hale getirmede etkili olduğu söylenebilir.

Öğrencilere uygulanan anketin ölçme-değerlendirme süreci boyutunda yer alan 2. madde “*Başka bir okula da gitsem bu dersin sınavlarında yine benzer ya da aynı sorular sorulur*” ifadesidir. Öğretmenlere ve maarif müfettişi/okul idarecilerine uygulanan anketin ölçme-değerlendirme süreci boyutunun 2. maddesinde “*Programdaki ölçme-değerlendirme etkinliklerinin ana hatları ülkenin her yerinde aynıdır*” ifadesi yer almaktadır. Bu ifadeler eğitim programının çerçeve program özelliği ile ilişkilendirilebilir. Yanıtlara göre DKAB dersi için ölçme-değerlendirme süreci boyutundaki 2. maddede en yüksek puan alanlar maarif müfettişi/okul idarecileridir ($\bar{X}=3.68$, $ss=1.05$) (Tablo 160). Onları öğrenciler ($\bar{X}=3.61$, $ss=1.26$) (Tablo 59) ve öğretmenler ($\bar{X}=3.54$, $ss=.99$) (Tablo 126) izlemektedir. Öğrencilerin, öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin 2. maddeyi genellikle “Katılıyorum” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir. Buna göre ankete katılan öğrenciler, öğretmenler ve maarif müfettişi/okul idarecileri, DKAB ders programının ölçme-değerlendirme sürecindeki etkinliklerin, yalnızca tek bir okulda ya da bulunduğu ilde değil, Türkiye’nin her yerinde geçerli olduğunu düşünmektedir. Ankete katılanlar, programın diğer boyutları için de benzer görüşlere sahip olduğundan programın çerçeve olma özelliği açısından bu boyutlar arasında bir uyum bulunmaktadır. Buna göre, Türkiye’de yapılan program değerlendirme çalışmalarının, DKAB ders programının ölçme-değerlendirme sürecini ülkenin tamamı için geçerli kılmada etkili olduğu ifade edilebilir.

Öğrencilerle yapılan anket çalışmasının ölçme-değerlendirme süreci boyutunda yer alan “*Bu derste yapılan sınavlar ve ölçme-değerlendirme etkinlikleri*

benim ve arkadaşlarımla ilgisini çeken, yaşadığımız yerden örnekler içeren sorulardan oluşuyor” ifadesi 3. maddeyi oluşturmaktadır. Öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin anketinde ölçme-değerlendirme süreci boyutunun 3. maddesinde *“Ölçme-değerlendirme etkinlikleri öğrencilerin özellikleri ve eğitim koşullarına göre değişebilecek yapıdadır”* ifadesi yer almaktadır. Bu ifadeler eğitim programının esneklik özelliği ile ilişkilidir. Yanıtlara göre DKAB dersi için ölçme-değerlendirme süreci boyutundaki 3. maddede en yüksek puan alanlar öğrencilerdir ($\bar{X}=3.87$, $ss=1.21$) (Tablo 59). Onları maarif müfettişi/okul idarecileri ($\bar{X}=3.42$, $ss=1.06$) (Tablo 160) ve öğretmenler ($\bar{X}=3.40$, $ss=1.01$) (Tablo 126) izlemektedir. Ortalamalara göre DKAB dersi için ölçme-değerlendirme süreci boyutunun 3. maddesini öğrencilerin genellikle “Katılıyorum”, öğretmenler ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin ise çoğunlukla “Kararsızım” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir. Buna göre öğrenciler, DKAB dersindeki ölçme-değerlendirme etkinliklerinin, kendi ihtiyaçlarına, özelliklerine, bireysel farklılıklarına ve yaşadıkları çevrenin koşullarına göre belirlendiğini düşünmektedir. Öğretmenler ve maarif müfettişi/okul idarecileri ise söz konusu etkinliklerin öğrencilerin özelliklerine ve eğitim koşullarına göre değişiklik gösterebileceği konusunda kararsızdır. Öğrenciler, öğretmenler ve maarif müfettişi/okul idarecileri DKAB dersinin kazanımları, içeriği ve öğrenme-öğretme süreci için de benzer görüşe sahipken kazanım boyutu için öğrenciler ve öğretmenler olumlu görüşe sahip olup maarif müfettişi/okul idarecileri bu konuda kararsızdır. Bu durum DKAB dersinin boyutları arasında esneklik özelliği açısından uyum sorunu olduğunu göstermektedir. Ankete katılan DKAB öğretmenleri ile maarif müfettişi/okul idarecilerinin yanıtları dikkate alındığında, Türkiye’de yapılan program değerlendirme çalışmalarının, DKAB dersine ait ölçme-değerlendirme sürecine esneklik kazandırmada yeterince etkili olamadığı söylenebilir.

Öğrencilerle yapılan anket çalışmasının ölçme-değerlendirme süreci boyutunda yer alan 4. madde *“Bu derste yapılan sınavlarda ve ölçme-değerlendirme etkinliklerinde ülkemizin toplumsal ve kültürel yapısına uygun sorular soruluyor”* ifadesidir. Öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin anketinde ölçme-değerlendirme süreci boyutunun 4. maddesinde *“Ölçme-değerlendirme etkinlikleri Milli Eğitim’in amaçlarına ve toplumsal yapıya uygundur”* ifadesi yer almaktadır. Bu ifadeler eğitim programının toplumsal değerlere uygun olma özelliği ile ilişkilendirilebilir. Yanıtlara göre DKAB dersi için ölçme-değerlendirme süreci

boyutundaki 4. maddede en yüksek puan alanlar öğrencilerdir ($\bar{X}=3.87$, $ss=1.19$) (Tablo 59). Onları öğretmenler ($\bar{X}=3.69$, $ss=.95$) (Tablo 126) ve maarif müfettişi/okul idarecileri ($\bar{X}=3.58$, $ss=.92$) (Tablo 160) izlemektedir. Ortalamalara göre öğrencilerin, öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin 4. maddeyi genellikle “Katılıyorum” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir. Buna göre öğrenciler, öğretmenler ve maarif müfettişi/okul idarecileri, DKAB dersine ait ölçme-değerlendirme etkinliklerinin, Milli Eğitim’in amaçlarına, toplumun benimsediği milli ve manevi değerlere uygun olduğunu düşünmektedir. Öğrenciler, öğretmenler ve maarif müfettişi/okul idarecileri DKAB dersinin diğer boyutları için de benzer görüşe sahiptir. Bu durum DKAB ders programının tüm boyutlarının, programın toplumsal değerlere uygun olma özelliği açısından birbiriyle uyumlu olduğunu göstermektedir. Ankete katılanların görüşlerine göre, Türkiye’de yapılan program değerlendirme çalışmalarının, DKAB dersine ait ölçme-değerlendirme etkinliklerini toplumsal değerlerle bağdaştırmada etkili olduğu söylenebilir.

Öğrencilerle yapılan anket çalışmasının ölçme-değerlendirme süreci boyutunda yer alan “*Bu derste yapılan sınavlar ve ölçme-değerlendirme etkinlikleri açık ve anlaşılır sorulardan oluşuyor*” ifadesi 5. maddeyi oluşturmaktadır. Öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin anketinde ölçme-değerlendirme süreci boyutunun 5. maddesinde “*Ölçme-değerlendirme etkinlikleri maliyetlidir*” ifadesi yer almaktadır. Bu ifadeler eğitim programının uygulanabilir ve uygulayıcılara yardımcı olma özelliği ile ilişkilendirilebilir. Yanıtlara göre DKAB dersi için ölçme-değerlendirme süreci boyutundaki 5. maddede en yüksek puan alanlar öğrencilerdir ($\bar{X}=4.07$, $ss=1.15$) (Tablo 59). Onları öğretmenler ($\bar{X}=3.85$, $ss=.89$) (Tablo 126) ve maarif müfettişi/okul idarecileri ($\bar{X}=3.23$, $ss=1.36$) (Tablo 160) izlemektedir. Ortalamalara göre ankete katılan öğrenciler ve öğretmenler 5. maddeyi çoğunlukla “Katılıyorum” şeklinde yanıtlarken maarif müfettişi/okul idarecilerinin çoğunlukla “Kararsızım” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir. Buna göre ankete katılan DKAB öğretmenleri, DKAB dersindeki ölçme değerlendirme etkinliklerinin yeterince uygulanabilir olmadığı ve uygulayıcılara yardımcı olma konusunda yetersiz olduğu görüşüyle, maarif müfettişi/okul idarecileri bu konuda kararsızdır. Öğretmen ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin görüşleri programın kazanım ve içerik boyutundaki görüşleri ile genel olarak paralellik göstermektedir. Öğrenciler ise

kazanım ve içerik boyutunda olduğu gibi DKAB dersine ait ölçme-değerlendirme etkinliklerinin de uygulanabilir olduğunu düşünmekteyken öğrenme-öğretme sürecinin uygulanabilirliği konusunda kararsızdır. Bu durum programın boyutları arasında uygulanabilirlik açısından uyum sorunu olduğunu göstermektedir. Ankete katılan öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin görüşlerine göre yapılan program değerlendirme çalışmalarının, DKAB dersinin ölçme-değerlendirme sürecinin uygulanabilir olmasında etkisiz ve yetersiz olduğu ifade edilebilir. Bu olumsuzluğun sebebi, alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerinin uygulanmasının özellikle kalabalık sınıflarda uzun zaman alması, öğretmenlerin bu yöntemler hakkında yeterince bilgi sahibi olmaması ve bu yöntemlerin sayıca fazla olması olabilir. Nitekim, yapılan bir başka araştırmada da DKAB öğretmenleri, ölçme-değerlendirme araçlarının fazlalığından dolayı zorlandıklarını ve performans ödevlerinin değerlendirilmesinde bir takım sorunlarla karşılaştıklarını belirtmiştir (Karataş ve Tabak, 2010). Bu durum, ölçme-değerlendirme etkinliklerinin uygulanabilirliğini olumsuz etkilemektedir.

Öğrencilerle yapılan anket çalışmasının ölçme-değerlendirme süreci boyutunda yer alan 6. madde “*Bu derste yapılan sınavlarda ve ölçme-değerlendirme etkinliklerinde ülkemiz için önemli olan Milli bayramlar ve önemli günlerle ilgili sorular da soruluyor*” ifadesidir. Öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin anketinde ölçme-değerlendirme süreci boyutunun 6.maddesinde “*Programdaki ölçme-değerlendirme etkinlikleri planlanırken ulusal değer taşıyan, değiştirilemez unsurlar da plana dahil edilmiştir*” ifadesi bulunmaktadır. Bu ifadeler eğitim programının değişmez ve genel olma özelliği ile ilişkilendirilebilir. Yanıtlara göre DKAB dersi için ölçme-değerlendirme süreci boyutundaki 6. maddede en yüksek puan alanlar maarif müfettişi/okul idarecileridir ($\bar{X}=3.90$, $ss=.87$) (Tablo 160). Onları öğrenciler ($\bar{X}=3.60$, $ss=1.31$) (Tablo 59) ve öğretmenler ($\bar{X}=3.60$, $ss=.89$) (Tablo 126) izlemektedir. Ortalamalara göre öğrencilerin, öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin 6. maddeyi genellikle “Katılıyorum” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir. Buna göre öğrenciler, öğretmenler ve maarif müfettişi/okul idarecileri DKAB dersine ait ölçme-değerlendirme etkinliklerinin, Milli bayramlar gibi tüm öğrenciler için geçerli olan değişmez konuları da kapsadığını düşünmektedir. Öğrenciler, öğretmenler ve maarif müfettişi/okul idarecileri DKAB dersinin kazanımları, içeriği ve öğrenme-öğretme etkinlikleri için de benzer görüşlere

sahiptir. Ankete katılanların yanıtları göz önüne alındığında, Türkiye’de yapılan program değerlendirme çalışmalarının, DKAB ders programına ait ölçme-değerlendirme sürecinin değişmez ve genel unsurları içermesinde etkili olduğu söylenebilir.

Öğrencilerle yapılan anket çalışmasının ölçme-değerlendirme süreci boyutunda yer alan 7. madde “*Bu dersten sınav olduğumuzda kağıdımı kendi öğretmenim dışında başka bir öğretmen de okusa yine aynı puanı verir*” ifadesi 7. maddeyi oluşturmaktadır. Öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin anketinde ölçme-değerlendirme süreci boyutunun 7. maddesinde “*Ölçme değerlendirme etkinlikleri bilimseldir*” ifadesi bulunmaktadır. Bu ifadeler eğitim programının bilimsellik özelliği ile ilişkilendirilebilir. Yanıtlara göre DKAB dersi için ölçme-değerlendirme süreci boyutundaki 7. maddede en yüksek puan alanlar öğrencilerdir ($\bar{X}=3.79$, $ss=1.32$) (Tablo 59). Onları öğretmenler ($\bar{X}=3.54$, $ss=.94$) (Tablo 126) ve maarif müfettişi/okul idarecileri ($\bar{X}=3.39$, $ss=1.02$) (Tablo 160) izlemektedir. Ortalamalara göre öğrenciler ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin çoğu 7. maddeyi “Katılıyorum” şeklinde yanıtlarken öğretmenlerin genellikle “Kararsızım” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir. Buna göre öğrenciler ve maarif müfettişi/okul idarecileri DKAB dersindeki ölçme-değerlendirme etkinliklerinin bilimsel olduğunu ya da bilimsel çalışmalarla belirlendiğini düşünürken öğretmenler DKAB dersindeki ölçme-değerlendirme etkinliklerinin bilimselliği konusunda kararsızdır. Öğrenciler, programın içerik boyutunun bilimselliği konusunda olumlu görüşe sahipken öğrenme-öğretme sürecinin bilimselliği konusunda kararsızdır. Öğretmenler, kazanım ve öğrenme-öğretme süreci boyutunun bilimselliği ile ilgili olumsuz görüşe sahipken içeriğin bilimselliği konusunda kararsızdır. Maarif müfettişi/okul idarecileri ise programın kazanım boyutunun bilimsel olduğunu düşünürken içeriğin ve öğrenme-öğretme sürecinin bilimselliği konusunda kararsızdır. Bu durum, DKAB dersine ait ölçme-değerlendirme süreci ile öğrenme-öğretme süreci arasında programın bilimsellik özelliği açısından tutarsızlık olduğunu göstermektedir. Ankete katılan öğretmenlerin yanıtları dikkate alındığında, geçmişten günümüze kadar yapılan program değerlendirme çalışmalarının, DKAB ders programının ölçme-değerlendirme süreci boyutunun bilimselliğine yeterince katkı sağlayamadığı ifade edilebilir.

Öğrencilerle yapılan anket çalışmasının ölçme-değerlendirme süreci boyutunda yer alan 8. madde “*Bu derste yapılan sınavlarda ve ölçme-değerlendirme etkinliklerinde öğretmenimiz teknolojiden ve farklı yöntem ve tekniklerden yararlanmaktadır*” ifadesinden oluşmaktadır. Öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin anketinde ölçme-değerlendirme süreci boyutunun 8. maddesinde “*Ölçme-değerlendirme etkinlikleri alternatif yöntem ve teknikler kullanmaya uygundur*” ifadesi yer almaktadır. Bu ifadeler eğitim programının yenilenebilir (dinamik) olma özelliği ile ilişkilidir. Yanıtlara göre DKAB dersinin ölçme-değerlendirme süreci boyutundaki 8. maddede en yüksek puan alanlar öğrencilerdir ($\bar{X}=3.72$, $ss=1.26$) (Tablo 59). Onları maarif müfettişi/okul idarecileri ($\bar{X}=3.65$, $ss=.99$) (Tablo 160) ve öğretmenler ($\bar{X}=3.58$, $ss=.94$) (Tablo 126) izlemektedir. Ortalamalara göre ankete katılan öğrencilerin, öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin çoğunun 8. maddeyi “Katılıyorum” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir. Buna göre öğrenciler, öğretmenler ve maarif müfettişi/okul idarecileri, DKAB dersine ait ölçme-değerlendirme sürecinin dinamik ve güncel olduğunu, günümüz şartlarına uygun, yeni yöntem, teknik vb. içerdiğini düşünmektedir. Öğrencilerin, öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin bu görüşleri programın kazanım, içerik ve öğrenme-öğretme süreci boyutları için de geçerlidir. Yalnızca içerik boyutunda, öğretmenler konuların dinamikliği konusunda kararsızdır. Öğretmenlerin bu görüşe sahip olması programdaki güncellik probleminin içerikten kaynaklanabileceğini göstermektedir. Ankete katılanların görüşleri göz önüne alındığında, Türkiye’de yapılan program değerlendirme çalışmalarının, DKAB dersine ait ölçme-değerlendirme sürecinin dinamikliğine ve güncelliğine katkı sağladığı söylenebilir. Bu durumun aksine, Gündoğdu’nun (2012) çalışmasında öğretmenlerin daha çok geleneksel ölçme-değerlendirme yöntemlerini kullandıkları, performans ödevleri dışındaki alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini nadiren kullandıkları, performans ödevlerinin fazlaca kullanılmasının sebebinin ise MEB tarafından her dönemde öğrencilere en az bir performans görevi notu verilmesinin zorunlu tutulması olduğu belirtilmiştir. Koç (2010) tarafından yapılan araştırmada da öğretmenlerin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini kullanma, kavrama ve bu alandaki yeni gelişmeleri takip etme konusunda kendilerini “orta” düzeyde yeterli gördükleri belirtilmiştir. Bu durum DKAB dersindeki ölçme-değerlendirme sürecinin güncelliğini olumsuz etkileyebilir.

Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin DKAB ders programının ölçme-değerlendirme süreci boyutuna ait program değerlendirme ile ilgili problemlerinin sınıf düzeyine göre farklılaştığı görülmektedir (Tablo 61) DKAB dersine ait ölçme-değerlendirme süreci ile ilgili maddelerde 5. sınıf ile 6. sınıf arasında 5. sınıf lehine, 5. sınıf ile 7. sınıf arasında 5. sınıf lehine, 5. sınıf ile 8. sınıf arasında 5. sınıf lehine anlamlı farklılık görülmektedir (Tablo 65). Elde edilen sonuçlardan öğrencilerin sınıf düzeyinin, DKAB ders programının ölçme-değerlendirme süreci boyutuna ait program değerlendirme ile ilgili problemlerini etkilediği görülmektedir. Buna göre ölçme-değerlendirme süreci ile ilgili maddelerde 5. sınıf öğrencilerinin diğer sınıf düzeyindekilere göre, daha olumlu tutum sergiledikleri söylenebilir. Bu farklılığın sebebi özellikle 5. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme, yorumlama gibi soyut düşünme becerilerinin henüz yeterince gelişmemiş olması olabilir. Ankette yer alan ölçme-değerlendirme süreci ile ilgili maddeler konuların işlevselliği, çerçeve olması, esnekliği, toplumsal yapıya uygunluğu, uygulanabilirliği, değişmez ve genel olması, bilimselliği ve dinamik olması ile ilişkilidir. Bu durumda 5. sınıf öğrencileri diğer sınıftakilere göre DKAB dersine ait ölçme-değerlendirme sürecinin daha işlevsel, çerçeve olabilecek yapıda, esnek, toplumsal yapıya uygun, uygulanabilir, değişmez ve genel, bilimsel ve dinamik olduğunu düşünmektedir. Başka bir ifadeyle üst sınıflardaki öğrenciler 5. sınıftaki öğrencilere göre DKAB dersinin ölçme-değerlendirme süreciyle ilgili daha olumsuz düşüncelere sahiptir. Bu durum DKAB ders programının ölçme-değerlendirme süreci boyutu ile ilgili yapılan program değerlendirme çalışmalarının sınıf düzeyi arttıkça öğrencilere daha olumsuz şekilde yansıdığını göstermektedir.

Araştırma sonucunda, öğretmenler ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin DKAB ders programının ölçme-değerlendirme süreci boyutuna ait program değerlendirme ile ilgili problemlerinde kıdeme göre anlamlı farklılık görülmemektedir (Tablo 128 ve 162). Buna göre öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin kıdemi DKAB dersinin ölçme-değerlendirme sürecine ait program değerlendirme ile ilgili problemlerini etkilemediği düşünülebilir. Gündoğdu'nun (2012) yaptığı çalışmada da öğretmenlerin DKAB dersinde geleneksel ölçme-değerlendirme aracı tercihlerinde kıdeme göre anlamlı farklılık görülmezken alternatif ölçme-değerlendirme aracı tercihlerinde 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin mesleğinin ilk 10 yılındaki öğretmenlere göre daha alternatif ölçme-değerlendirme araçlarını daha fazla tercih ettikleri ifade edilmiştir. Bu sonucun tersi olarak, Koç

(2010) tarafından yapılan araştırmada ise genç öğretmenlerin kendilerini kıdemli öğretmenlere göre sürece dayalı ölçme-değerlendirme yöntemlerini kullanma konusunda daha yeterli gördüğü belirtilmiştir. Farklı araştırmalarda elde edilen bu sonuçların araştırmanın sonuçlarıyla uyuşmadığı görülmektedir.

Sonuç olarak; DKAB ders programı toplumsal değerlerle ve Milli Eğitim'in genel amaçları ile uyumlu, çerçeve program olma özelliğine sahip, Milli bayramlar ve önemli günler gibi değişmez ve genel unsurları içeren, güncel bilgi birikimiyle uyumlu ve dinamik bir programdır. İşlevsellik açısından; öğrenciler, öğretmenler ve maarif müfettişi/okul idarecilerine göre DKAB ders programının içerik boyutu dışındaki tüm boyutları işlevsel olup programın amacına hizmet etmektedir. Araştırmaya katılanlar içerik boyutunun işlevselliği konusunda ise kararsızdır. Buna göre; DKAB ders programının içeriğinde yer alan konuların yeterince işlevsel olmadığı, programın amacına hizmet etmede yeteri kadar etkili olamadığı söylenebilir. Bu durumda, DKAB ders programını değerlendirmeye yönelik çalışmalarda da programın içerik boyutunun işlevselliği ile ilgili yeterince etkili ve sistematik bir çalışma yürütülemediği ve sözkonusu değerlendirme çalışmalarında programın içerik boyutunun ihmal edildiği söylenebilir. Bu sorunun önüne geçmek için program değerlendirme çalışmalarının daha sistematik ve düzenli yapılması, tüm boyutlarını değerlendirmeye yönelik olması, çalışmalarda yalnızca nicel değil nitel yöntemlerin de kullanılması önerilebilir. Esneklik açısından; öğrenciler DKAB ders programının esnek ve değişen koşullara uyum sağlayabildiğini düşünürken maarif müfettişi/okul idarecileri bu konuda kararsızdır. Öğretmenler ise programın kazanım boyutunun esnek olduğunu düşünürken diğer boyutların esnekliği konusunda kararsızdır. Bu durumda DKAB ders programının kazanım boyutunun öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına ya da koşullara göre değişebildiği, diğer boyutlarının ise yeterince esnek olmadığı söylenebilir. Bu durumun sebebi, DKAB ders programını değerlendirme çalışmalarında daha çok kazanım boyutunun esnekliğine yönelik çalışmalar yapılması diğer boyutlarla ilgili yeterince çalışma yapılmaması olabilir. Ayrıca yapılan değerlendirme çalışmalarında farklı kesimlerden paydaşların görüşlerine yer verilmemesi, araştırmanın dar kapsamlı olması, örneklemin evrenin tamamının özelliklerini yansıtmaması da programın esnekliğinin doğru değerlendirilememesine neden olabilir. Uygulanabilirlik açısından; öğretmenler DKAB programının uygulanabilir olmadığını düşünürken öğrenciler, öğrenme-öğretme sürecinin uygulanabilirliği konusunda kararsız kalmakta diğer

boyutların ise uygulanabilir olduğunu düşünmektedir. Maarif müfettişi/okul idarecileri ise programın kazanım ve öğrenme-öğretme süreci boyutlarının uygulanabilir olmadığını düşünürken diğer boyutların uygulanabilirliği konusunda kararsızdır. Buna göre DKAB ders programının başta öğrenme-öğretme süreci boyutu olmak üzere tüm boyutlarında uygulanabilirlik açısından sorun olduğu söylenebilir. Bu sorunun kaynağı; sınıf mevcudunun fazlalığı, okullarının fiziki altyapısının ve teknolojik imkanlarının kısıtlı olması, öğrencilerin ve velilerin öğrenme-öğretme etkinliklerini sınav endeksli düşünmesi ve merkezi sınavlarda ağırlığı fazla olan dersleri daha çok önemsemesi, merkezi sınavlardan dolayı öğrenciler arasında rekabet olması, öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmek yerine bilgiyi ezberleme yoluna gitmesi, yapılandırmacı yaklaşımla işlenen derslerde etkinliklerin daha uzun sürmesinden dolayı öğretmenlerin geleneksel yöntemleri tercih etmesi, öğretmenlerin ölçme-değerlendirme sürecindeki alternatif yöntemlerle ilgili yeterince bilgi sahibi olmaması, alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini kullanırken sorun yaşaması bu yüzden klasik yöntemleri tercih etmesi olabilir. Bahsedilen tüm sorunlar DKAB ders programının uygulanmasını olumsuz etkilemekte ve programın amacına ulaşmasını engellemektedir. Bilimsellik açısından; öğretmenler programın kazanım ve öğrenme-öğretme süreci boyutlarının bilimsel çalışmalarla belirlenmediğini düşünürken diğer boyutların bilimselliği konusunda kararsızdır. Öğrenciler, içerik ve ölçme-değerlendirme süreci boyutlarının bilimsel bilgilerden oluştuğunu düşünürken diğer boyutların bilimselliği konusunda kararsızdır. Maarif müfettişi/okul idarecileri ise kazanım ve ölçme-değerlendirme süreci boyutlarının bilimsel olduğunu düşünmekte diğer boyutların bilimselliği konusunda kararsız kalmaktadır. Buna göre DKAB ders programının öğrenme-öğretme süreci boyutu başta olmak üzere tüm boyutlarında bilimsellik açısından sorunlar olduğu görülmektedir. Bu olumsuz durumun sebebi, DKAB ders programını geliştirme ve değerlendirme çalışmalarının bilimsellikten uzak olması olabilir.

Araştırmada, DKAB ders programı alt boyutlarına ilişkin program değerlendirme ile ilgili problemlerin maarif müfettişi/okul idarecilerinin kıdemine göre farklılaşmadığı görülmektedir. Programın içerik boyutundaki program değerlendirme ile ilgili problemlerde DKAB öğretmenlerinden kıdemi 1-5 yıl olanlar ile 6-15 yıl olanlar arasında 6-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık vardır. Kıdemi az olan öğretmenlerin kendilerinden daha kıdemli olan

öğretmenlere göre DKAB ders programının içeriğini daha eleştirel bakış açısıyla değerlendirdikleri, problemleri daha fazla irdeledikleri söylenebilir. Öğrencilerin DKAB ders programı alt boyutlarına ilişkin program değerlendirme ile ilgili problemleri ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı farklılık görülmektedir. Buna göre programın tüm boyutlarında 5. sınıf ile 6., ve 8. sınıf düzeyindeki öğrenciler arasında 5. sınıf öğrencileri lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır. Ayrıca programın içerik ve ölçme-değerlendirme boyutlarında 5. Sınıf ile 7.sınıf düzeyindeki öğrenciler arasında da 5.sınıf öğrencileri lehine anlamlı farklılık görülmektedir. Buna göre öğrencilerin sınıf düzeyleri ve yaşları arttıkça DKAB ders programıyla ilgili olumlu görüşlerinin yerini olumsuz görüşler almaktadır. Bu durumda, öğrencilerin sınıf düzeyleri ve yaşları arttıkça eleştirel düşünme becerilerinin de gelişmesinin bir sonucu olarak program değerlendirme ile ilgili problemlerinin sayısının ve çeşidinin arttığı söylenebilir.

ALTINCI BÖLÜM

SONUÇLAR ve ÖNERİLER

6.1. Sonuçlar

Bu bölümde öğrencilerin, öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin program değerlendirme ile ilgili problemlerine ait sonuçlar Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri, Sosyal Bilgiler/ITA, İngilizce ve DKAB derslerine göre ayrı ayrı ele alınmıştır.

6.1.1. Öğrencilerin, Öğretmenlerin ve Maarif Müfettişi/Okul İdarecilerinin “Türkçe” Ders Programının Değerlendirilmesi İle İlgili Problemlerine İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın sonucunda, işlevsellik açısından; Türkçe ders programının içeriğinin yeterince işlevsel olmadığı belirlenmiştir. Öğretmenlere göre, programın öğrenme-öğretme ve ölçme-değerlendirme süreçlerindeki etkinlikler de programın amacına yeterince hizmet etmemektedir. Esneklik açısından; öğretmenler ve maarif müfettişi/okul idarecileri Türkçe ders programının esnekliği konusunda kararsızdır. Uygulanabilirlik açısından; öğrenciler Türkçe ders programının öğrenme-öğretme sürecinin uygulanabilirliği konusunda kararsız kalmaktadır. Öğretmenler ve maarif müfettişi/okul idarecileri ise kazanımların, öğrenme-öğretme ve ölçme-değerlendirme etkinliklerinin uygulanabilir olmadığını belirtirken içeriğin uygulanabilirliği konusunda kararsızdır. Bilimsellik açısından; öğrenciler, öğrenme-öğretme durumlarının bilimselliği konusunda kararsızken maarif müfettişi/okul idarecileri öğrenme-öğretme sürecindeki etkinliklerin bilimsel çalışmalarla belirlenmediğini düşünmektedir. Öğretmenler ise Türkçe ders programının tüm boyutlarının

bilimselliği konusunda kararsızdır. Bu görüşlere göre Türkçe ders programında özellikle öğrenme-öğretme sürecindeki etkinliklerin bilimsellikten uzak olduğu söylenebilir. Güncellik ve dinamiklik açısından; öğrenciler kazanımların dinamikliği konusunda kararsızdır. Öğretmenler, öğrenme-öğretme süreci dışındaki tüm boyutların dinamikliği konusunda kararsız olduklarını belirtmektedir. Maarif müfettişi/okul idarecileri ise içeriğin güncelliği konusunda kararsızdır. Türkçe ders programının kazanım, içerik ve ölçme-değerlendirme süreci boyutlarındaki güncellik sorunu program değerlendirme çalışmalarının sistematik olmamasından, periyodik olarak tekrarlanmamasından kaynaklı olabilir. Şayet, sistematik olarak, belirli aralıklarla programın tüm boyutları değerlendirilseydi program, geçersiz ve eski olan her şeyden arınır, günceli yakalamada daha başarılı olabilirdi.

Araştırmada, Türkçe ders programı alt boyutlarına ilişkin program değerlendirme ile ilgili problemlerin maarif müfettişi/okul idarecilerinin kıdemine göre farklılaşmadığı görülmektedir. Türkçe ders programının kazanım boyutundaki program değerlendirme ile ilgili problemlerde Türkçe öğretmenlerinden kıdemi 1-5 yıl olanlar ile 26 yıl ve üzeri kıdemi olanlar arasında 26 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık vardır. Mesleğinin ilk yıllarındaki Türkçe öğretmenlerinin kendilerinden daha kıdemli olan öğretmenlere göre kazanımları daha eleştirel bakış açısıyla değerlendirdikleri, problemleri daha fazla irdeledikleri söylenebilir. Öğrencilerin Türkçe ders programı alt boyutlarına ilişkin program değerlendirme ile ilgili problemleri ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı farklılık görülmektedir. Buna göre programın öğrenme-öğretme süreci boyutu hariç tüm boyutlarında 5. sınıf öğrencileri ile 6., 7. ve 8. sınıf düzeyindeki öğrenciler arasında 5. sınıf öğrencileri lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır. Ayrıca kazanım ve ölçme-değerlendirme süreci boyutunda 6. ve 8. sınıf öğrencileri arasında 6.sınıf öğrencilerinin lehine, içerik boyutunda da 7. ve 8. sınıf öğrencileri arasında 7. sınıf öğrencileri lehine anlamlı farklılık görülmektedir. Öğrenme-öğretme süreci boyutunda ise 5. sınıf ile 6. ve 8. sınıf öğrencileri arasında 5. sınıf öğrencileri lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır. Buna göre öğrencilerin sınıf düzeyleri ve yaşları arttıkça Türkçe ders programıyla ilgili olumlu görüşlerinin yerini olumsuz görüşler almaktadır. Bu durumda, öğrencilerin sınıf düzeyleri ve yaşları arttıkça eleştirel düşünme becerilerinin de gelişmesinin bir sonucu olarak program değerlendirme ile ilgili problemlerinin sayısının ve çeşidinin arttığı söylenebilir.

6.1.2. Öğrencilerin, Öğretmenlerin ve Maarif Müfettişi/Okul İdarecilerinin “Matematik” Ders Programının Değerlendirilmesi İle İlgili Problemlerine İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın sonucunda, Matematik ders programının işlevselliği açısından; öğrenciler programın içerik boyutu, öğretmenler ve maarif müfettişi/okul idarecileri ise kazanım, içerik ve öğrenme-öğretme süreci boyutu ile ilgili kararsızdır. Bu durum, Matematik ders programının başta içerik boyutu olmak üzere tüm boyutlarının işlevsellik açısından zayıf olduğunu, programın amacına yeterince hizmet edemediğini göstermektedir. Esneklik açısından; öğretmenler ve maarif müfettişi/okul idarecileri Matematik ders programının boyutlarının esnekliği konusunda kararsızdır. Buna göre, Matematik ders programının tüm boyutlarında görülen esneklik sorunu programın değişen ortam koşullarına uyum sağlayamadığını ve öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını karşılayamadığını göstermektedir. Bu sorun, program değerlendirme çalışmalarında tüm paydaşların görüşlerine yer verilmemesinden kaynaklanabilir. Uygulanabilirlik açısından, öğretmenler Matematik ders programının tüm boyutlarının uygulayıcılara yardımcı olma konusunda yetersiz olduğunu ve uygulanabilir olmadığını düşünmektedir. Maarif müfettişi/okul idarecileri programın tüm boyutlarının uygulanabilirliği konusunda kararsızdır. Öğrenciler ise öğrenme-öğretme durumlarının uygulanabilirliği konusunda kararsızdır. Programın değişmez ve genel olma özelliği açısından; öğretmenler ve öğrenciler kararsızdır. Buna göre, Matematik ders programının tüm boyutlarının Milli bayramlar ve önemli günler gibi değişmez ve genel unsurları içermeye yetersiz olduğu söylenebilir. Bilimsellik açısından; programın içerik ve öğrenme-öğretme süreci boyutlarında öğrenciler ve maarif müfettişi/okul idarecileri olumsuz görüşe sahipken öğretmenler programın kazanım ve ölçme-değerlendirme süreci boyutlarının bilimselliği konusunda kararsızdır. Araştırmaya katılan öğretmenler ve maarif müfettişi/okul idarecileri öğrenme-öğretme sürecinin bilimsel olmadığını belirtmekte, öğrenciler ise bu konuda kararsız kalmaktadır. Buna göre, Matematik ders programının özellikle öğrenme-öğretme süreci boyutunda bilimsel etkinliklere yeterince yer verilmediği görülmektedir. Güncellik ve dinamiklik açısından; öğretmenler programın tüm boyutlarının güncelliği konusunda kararsızdır. Öğrenciler ise kazanım boyutunda öğretmenler gibi düşünmektedir.

Araştırmada, Matematik ders programı alt boyutlarına ilişkin program değerlendirme ile ilgili problemlerin öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin kıdemine göre farklılaşmadığı görülmektedir. Öğrencilerin Matematik

ders programı alt boyutlarına ilişkin program değerlendirme ile ilgili problemleri ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı farklılık görülmektedir. Buna göre programın tüm boyutlarında 5. sınıf öğrencileri ile 6., 7. ve 8. sınıf düzeyindeki öğrenciler arasında 5. sınıf öğrencileri lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır. Ayrıca kazanım, içerik ve ölçme-değerlendirme süreci boyutunda 6. ve 8. sınıf öğrencileri arasında 6.sınıf öğrencilerinin lehine, içerik boyutunda da 7. ve 8. sınıf öğrencileri arasında 7. sınıf öğrencileri lehine anlamlı farklılık görülmektedir. Buna göre öğrencilerin sınıf düzeyleri ve yaşları arttıkça Matematik ders programıyla ilgili olumlu görüşlerinin yerini olumsuz görüşler almaktadır. Bu durumda, öğrencilerin sınıf düzeyleri ve yaşları arttıkça eleştirel düşünme becerilerinin de gelişmesinin bir sonucu olarak program değerlendirme ile ilgili problemlerinin sayısının ve çeşidinin arttığı söylenebilir.

6.1.3. Öğrencilerin, Öğretmenlerin ve Maarif Müfettişi/Okul İdarecilerinin “Fen Bilimleri” Ders Programının Değerlendirilmesi İle İlgili Problemlerine İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın sonucunda dinamiklik açısından; öğrenciler Fen Bilimleri ders programının kazanım boyutunun, öğretmenler de içerik ve ölçme-değerlendirme boyutlarının dinamikliği konusunda kararsızdır. İşlevsellik açısından; öğrenciler, öğretmenler ve maarif müfettişi/okul idarecileri Fen Bilimleri ders programının içeriğinin işlevselliği konusunda kararsız kalmaktadır. Ölçme-değerlendirme sürecindeki etkinliklerin işlevselliği değerlendirildiğinde, öğretmenler bu konuda kararsızdır. Esneklik açısından; öğretmenler ve maarif müfettişi/okul idarecileri Fen Bilimleri ders programın esnekliği konusunda kararsızdır. Bu durum, Fen Bilimleri ders programının yeterince esnek bir program olmadığını, uygulandığı ortama yeterince adapte olmadığını göstermektedir. Uygulanabilirlik açısından; öğretmenler Fen Bilimleri ders programının kazanım, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme süreci boyutlarının yeterince uygulanabilir olmadığını, uygulayıcılara yardımcı olmadığını düşünürken maarif müfettişi/okul idarecileri bu konuda kararsızdır. Öğrenciler ise yalnızca öğrenme-öğretme sürecindeki etkinliklerin uygulanabilirliği konusunda kararsız kalmakta diğer boyutların uygulayıcılara yardımcı olduğunu düşünmektedir. Bu durum, Fen Bilimleri programının tüm boyutlarında ciddi bir uygulanma sorunu olduğunu göstermektedir. Değişmez ve genel unsurlara sahip olma açısından; öğrenciler ve öğretmenler Fen Bilimleri ders programının içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme süreci

boyutlarının Milli bayramlar gibi değişmez ve genel unsurları içerdđi konusunda kararsızdır. Ayrıca, öğretmenler ve maarif müfettiş/okul idarecileri programın kazanım boyutunun değişmez ve genel unsurları içerdđi konusunda kararsızdır. Buna göre, programın tamamı değişmez ve genel unsurları içermeye açısından yetersizdir. Bilimsellik açısından; öğrenciler programın öğrenme-öğretme sürecindeki etkinliklerin bilimselliği konusunda kararsızdır. Öğretmenler, Fen Bilimleri ders programının kazanım ve ölçme-değerlendirme süreci boyutlarının bilimselliği konusunda kararsızken öğrenme-öğretme sürecinin ise bilimsel olmayan etkinliklerden oluştuğunu düşünmektedir. Maarif müfettiş/okul idarecileri ise programın öğrenme-öğretme sürecindeki etkinliklerin bilimsel olmadığını düşünmektedir. Buna göre Fen Bilimleri ders programının özellikle öğrenme-öğretme süreci boyutunun bilimsel olmayan, gerçek dışı etkinlikleri içerdđi söylenebilir.

Araştırmada, Fen Bilimleri ders programı alt boyutlarına ilişkin program değerlendirme ile ilgili problemlerin öğretmenlerin ve maarif müfettiş/okul idarecilerinin kıdemine göre farklılaşmadığı görölmektedir. Fen Bilimleri öğretmenlerinin içerik boyutuyla ilgili problemlerinde 16-25 yıl kıdeme sahip öğretmenler ile 26 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler arasında 16-25 yıl kıdemi olan öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık vardır. Fen bilimleri dersinin içerik boyutundaki problemlerin öğretmenlerin kıdemi arttıkça artış gösterdiği söylenebilir. Öğrencilerin Fen Bilimleri ders programı alt boyutlarına ilişkin program değerlendirme ile ilgili problemleri ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı farklılık görölmektedir. Buna göre programın tüm boyutlarında 5. sınıf ile 8. sınıf düzeyindeki öğrenciler arasında 5. sınıf öğrencileri lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır. Kazanım, içerik ve ölçme-değerlendirme süreci boyutlarında 5. ile 7. sınıf öğrencileri arasında 5. sınıf öğrencilerinin lehine, kazanım ve içerik boyutlarında 5. ile 6. sınıf öğrencileri arasında 6. sınıf öğrencileri lehine anlamlı farklılık görölmektedir. İçerik boyutunda 7. sınıf ile 8. sınıf öğrencileri arasında 7. sınıf öğrencileri lehine anlamlı farklılık bulunurken ölçme-değerlendirme süreci boyutunda 6. ve 8. sınıf öğrencileri arasında 6. sınıf öğrencileri lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır. Buna göre öğrencilerin sınıf düzeyleri ve yaşları arttıkça Fen Bilimleri ders programıyla ilgili olumlu görüşlerinin yerini olumsuz görüşler almaktadır. Bu durumda, öğrencilerin sınıf düzeyleri ve yaşları arttıkça eleştirel düşünme becerilerinin de gelişmesinin bir sonucu olarak program değerlendirme ile ilgili problemlerinin sayısının ve çeşidinin arttığı söylenebilir.

6.1.4. Öğrencilerin, Öğretmenlerin ve Maarif Müfettişi/Okul İdarecilerinin “Sosyal Bilgiler/ITA” Ders Programının Değerlendirilmesi İle İlgili Problemlerine İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın sonucunda, Sosyal Bilgiler/ITA ders programının toplumsal değerlerle ve genel amaçlarla uyumlu olması açısından; öğretmenler Sosyal Bilgiler/ITA ders programının toplumsal değerlerle ve Milli Eğitim'in genel amaçlarıyla uyumlu olduğu konusunda kararsızdır. Değişmez ve genel olma açısından; öğretmenler Sosyal Bilgiler/ITA ders programının Milli bayramlar ve önemli günler gibi değişmez ve genel unsurları içerdiği konusunda kararsızdır. Bu durumda, öğretmenlerin görüşüne göre, Sosyal Bilgiler/ITA ders programının değerlendirildiği çalışmalarda programın değişmez ve genel unsurları içermesine yeterince önem verilmediği söylenebilir. İşlevsellik açısından; öğretmenler Sosyal Bilgiler/ITA ders programının kazanım, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme süreci boyutlarının işlevselliği konusunda kararsızdır. Ayrıca, araştırmada yer alan tüm katılımcı grupları programın içerik boyutunun işlevselliği konusunda kararsızdır. Bu durum, Sosyal Bilgiler/ITA ders programının özellikle içerik boyutunun, programın amacına hizmet etmeyen, işlevsel olmayan konulardan oluştuğunu göstermektedir. Bu sorun, Sosyal Bilgiler/ITA ders programının değerlendirildiği çalışmalarda içerikteki konuların işlevselliğinin değerlendirilmemesi, konuların kazanımlara ve programın amacına hizmet edecek şekilde yeniden düzenlenmemesinden kaynaklanabilir. Esneklik açısından; öğretmenler ve maarif müfettişi/okul idarecileri programın içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme süreci boyutlarının esnekliği konusunda kararsızdır. Ayrıca öğretmenler kazanımların esnek olmadığını düşünmekte maarif müfettişi/okul idarecileri ise bu konuda kararsız kalmaktadır. Buna göre Sosyal Bilgiler/ITA ders programının tüm boyutları özellikle de kazanım boyutu değişen koşullara uyum sağlayamamakta öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını yeterince karşılayamamaktadır. Bu sorun, yapılan program değerlendirme çalışmalarında paydaşların tamamının görüşlerinin alınmamasından, program değerlendirme çalışmalarının örnekleminin dar kapsamlı olmasından ya da seçilen örneklemin evrenin tüm özelliklerini yansıtamamasından kaynaklanabilir. Uygulanabilirlik açısından; öğretmenler Sosyal Bilgiler/ITA ders programının kazanım, içerik ve ölçme-değerlendirme süreci boyutlarının uygulanabilir olmadığını düşünürken maarif müfettişi/okul idarecileri bu konuda kararsızdır. Programın öğrenme-öğretme süreci

boyutunun uygulanabilirliği ile ilgili öğretmenler ve maarif müfettişi/okul idarecileri olumsuz görüşe sahipken öğrenciler bu konuda kararsızdır. Buna göre öğrenme-öğretme süreci boyutu başta olmak üzere Sosyal Bilgiler/ITA programının tüm boyutlarında uygulanabilirlik sorunu görülmektedir. Bilimsellik açısından; öğretmenler programın kazanım ve içerik boyutlarının bilimsel bilgilere sahip olduğu konusunda kararsızdır. Öğrenme-öğretme sürecinin bilimselliği için öğretmenler ve maarif müfettişi/okul idarecileri olumsuz görüşe sahipken öğrenciler bu konuda kararsızdır. Ölçme-değerlendirme sürecinin bilimselliği konusunda öğretmenler ve maarif müfettişi/okul idarecileri kararsızdır. Buna göre öğrenme-öğretme süreci başta olmak üzere programın tüm boyutlarında bilimsellik sorunu görülmektedir. Bu sorun Sosyal Bilgiler ders programını geliştirme ve değerlendirme çalışmalarının geçerlik ve güvenilirliğinin düşük olmasından kaynaklanabilir. Güncellik açısından; öğretmenler Sosyal Bilgiler ders programının tüm boyutlarının, maarif müfettişi/okul idarecileri ise içeriğin yenilenebilirliği konusunda kararsızdır. Buna göre Sosyal Bilgiler programının özellikle içerik boyutunun yeterince dinamik olmadığı, içerikte güncel olmayan konuların da yer aldığı söylenebilir. Bu sorun program değerlendirme çalışmalarının düzenli ve sistematik yapılmamasından kaynaklanabilir.

Araştırmada, Sosyal Bilgiler ders programı alt boyutlarına ilişkin program değerlendirme ile ilgili problemlerin öğretmenlerin ve maarif müfettişi/okul idarecilerinin kıdemine göre farklılaşmadığı görülmektedir. Öğrencilerin Sosyal Bilgiler ders programı alt boyutlarına ilişkin program değerlendirme ile ilgili problemleri ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı farklılık görülmektedir. Buna göre programın tüm boyutlarında 5. sınıf öğrencileri ile 6., 7. ve 8. sınıf düzeyindeki öğrenciler arasında 5. sınıf öğrencileri lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır. Ayrıca kazanım ve içerik boyutunda 7. ve 8. sınıf öğrencileri arasında 7. sınıf öğrencilerinin lehine, kazanım boyutunda da 6. ve 8. sınıf öğrencileri arasında 6. sınıf öğrencileri lehine anlamlı farklılık görülmektedir. Buna göre öğrencilerin sınıf düzeyleri ve yaşları arttıkça Sosyal Bilgiler ders programıyla ilgili olumlu görüşlerinin yerini olumsuz görüşler almaktadır. Bu durumda, öğrencilerin sınıf düzeyleri ve yaşları arttıkça eleştirel düşünme becerilerinin de gelişmesinin bir sonucu olarak program değerlendirme ile ilgili problemlerinin sayısının ve çeşidinin arttığı söylenebilir.

6.1.5. Öğrencilerin, Öğretmenlerin ve Maarif Müfettişi/Okul İdarecilerinin “İngilizce” Ders Programının Değerlendirilmesi İle İlgili Problemlerine İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın sonucunda, değişmez ve genel unsurlar açısından; öğrenciler İngilizce ders programının Milli bayramlar ve önemli günler gibi değişmez ve genel unsurları da bulundurduğu konusunda kararsızdır. Öğrencilerin bu görüşü dikkate alındığında İngilizce ders programını değerlendirmeye yönelik yapılan çalışmalarda, bir programın sahip olması gereken özellikler arasında yer alan değişmez ve genel unsurları içermeye yeterince önem verilmediği görülmektedir. Esneklik açısından; öğretmenler ve maarif müfettişi/okul idarecileri programın esnekliği konusunda kararsızdır. Bu durumda İngilizce ders programının, uygulandığı ortamın şartlarına yeterince uyum sağlayamadığı, öğrencilerin özelliklerine, ilgi ve ihtiyaçlarına göre şekillenemediği söylenebilir. Bu sorun, İngilizce ders programının değerlendirildiği çalışmalarda paydaşların görüşlerine yeterince yer verilmemesinden, araştırmalarda seçilen örneklemin evrenin tamamını yansıtmamasından ya da araştırmaların dar kapsamlı olmasından kaynaklanabilir. Uygulanabilirlik açısından; öğretmenler ve maarif müfettişi/okul idarecileri İngilizce ders programının kazanım, içerik ve ölçme-değerlendirme süreci boyutlarının uygulanabilirliği konusunda kararsızdır. Ayrıca öğrenciler, öğretmenler ve maarif müfettişi/okul idarecileri, programın öğrenme-öğretme süreci boyutunun uygulanabilirliği konusunda da kararsızdır. Buna göre başta öğrenme-öğretme süreci olmak üzere İngilizce ders programının boyutlarının uygulanabilirlik açısından başarılı olduğunu söylemek güçtür. İşlevsellik açısından; öğretmenler İngilizce ders programının öğrenme-öğretme ve ölçme-değerlendirme süreçlerinin işlevselliği konusunda kararsızdır. Kazanım boyutu ile ilgili, maarif müfettişi/okul idarecileri kazanımların işlevselliği konusunda kararsızdır. İçerik boyutu için, öğrenciler ve maarif müfettişi/okul idarecileri içerikteki konuların işlevselliği konusunda kararsızdır. Buna göre İngilizce ders programının kazanım boyutunun işlevsel olduğu, programın amacına hizmet ettiği fakat diğer boyutlarının özellikle öğretmenler tarafından yeterince işe yarar bulunmadığı söylenebilir. İngilizce ders programını değerlendirme çalışmalarının sistematik olmaması, paydaşların görüşlerine yeterince yer verilmemesi, çalışmalarda daha çok nicel yöntemlerin kullanılması programın işlevselliğini olumsuz etkileyebilir. Bilimsellik açısından; öğrenciler programın yalnızca öğrenme-öğretme sürecinin bilimselliği konusunda kararsızdır. Öğretmenler, yalnızca içerik boyutunun bilimsel olduğunu düşünürken diğer boyutların bilimselliği konusunda kararsızdır. Maarif müfettişi/okul idarecileri ise öğrenme-öğretme sürecinin bilimsel olmadığını düşünürken kazanımların bilimselliği konusunda kararsızdır. Buna göre, araştırmaya

katılan tüm grupların içeriğin bilimsel olduğunu düşünmesi fakat diğer boyutlar için aynı görüşe sahip olmaması, İngilizce ders programının değerlendirildiği çalışmalarda programın bilimselliği açısından daha çok içerik boyutunun değerlendirildiği düşünülebilir. Güncellik açısından; İngilizce ders programının kazanımlarının yeterince güncel olamadığı söylenebilir. Öğretmenler içeriğin ve ölçme-değerlendirme etkinliklerinin güncel bilgi birikimiyle uyumluluğu konusunda kararsızdır. Buna göre İngilizce ders programının başta kazanım boyutu olmak üzere içerik ve ölçme-değerlendirme boyutlarının yeterince dinamik ve yenilenebilir olmadığı görülmektedir. Bu durum, yapılan program değerlendirme çalışmalarının sistematik olmamasından, düzenli tekrarlanmamasından, programın daha çok öğrenme-öğretme süreci boyutunun değerlendirmeye tabi tutulmasından kaynaklanabilir.

Araştırmada, İngilizce ders programı alt boyutlarına ilişkin program değerlendirme ile ilgili problemlerin öğretmenlerin kıdemine göre farklılaşmadığı görülmektedir. Maarif müfettişi/okul idarecilerinin İngilizce ders programının öğrenme-öğretme süreci boyutu ile ilgili problemlerinde 16-25 yıl kıdemi olanlar ile 26 yıl ve üzeri kıdemi olanlar arasında 26 yıl ve üzeri kıdemi olanların lehine anlamlı farklılık vardır. Kıdemi az olan maarif müfettişi/okul idarecilerinin kendilerinden daha kıdemli olan maarif müfettişi/okul idarecilerine göre İngilizce ders programının öğrenme-öğretme sürecini daha eleştirel bakış açısıyla değerlendirdikleri, problemleri daha fazla irdeledikleri söylenebilir. Öğrencilerin İngilizce ders programı alt boyutlarına ilişkin program değerlendirme ile ilgili problemleri ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı farklılık görülmektedir. Buna göre programın tüm boyutlarında 5. sınıf ile 6., 7. ve 8. sınıf düzeyindeki öğrenciler arasında 5. sınıf öğrencileri lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır. Buna göre öğrencilerin sınıf düzeyleri ve yaşları arttıkça İngilizce ders programıyla ilgili olumlu görüşlerinin yerini olumsuz görüşler almaktadır. Bu durumda, öğrencilerin sınıf düzeyleri ve yaşları arttıkça eleştirel düşünme becerilerinin de gelişmesinin bir sonucu olarak program değerlendirme ile ilgili problemlerinin sayısının ve çeşidinin arttığı söylenebilir.

6.1.6. Öğrencilerin, Öğretmenlerin ve Maarif Müfettişi/Okul İdarecilerinin “DKAB” Ders Programının Değerlendirilmesi İle İlgili Problemlerine İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın sonucunda, işlevsellik açısından; araştırmaya katılanlar içerik boyutunun işlevselliği konusunda kararsızdır. Buna göre; DKAB ders programının içeriğinde yer alan konuların yeterince işlevsel olmadığı, programın amacına hizmet

etmede yeteri kadar etkili olamadığı söylenebilir. Bu durumda, DKAB ders programını değerlendirmeye yönelik çalışmalarda da programın içerik boyutunun işlevselliği ile ilgili yeterince etkili ve sistematik bir çalışma yürütülemediği ve söz konusu değerlendirme çalışmalarında programın içerik boyutunun ihmal edildiği söylenebilir. Esneklik açısından; maarif müfettişi/okul idarecileri DKAB ders programının esnek ve değişen koşullara uyum sağlayabilmesi konusunda kararsızdır. Öğretmenler ise programın kazanım boyutunun esnek olduğunu düşünürken diğer boyutların esnekliği konusunda kararsızdır. Bu durumda DKAB ders programının kazanım boyutu dışındaki diğer boyutlarının yeterince esnek olmadığı söylenebilir. Bu durumun sebebi, DKAB ders programını değerlendirme çalışmalarında daha çok kazanım boyutunun esnekliğine yönelik çalışmalar yapılması diğer boyutlarla ilgili yeterince çalışma yapılmaması olabilir. Ayrıca yapılan değerlendirme çalışmalarında farklı kesimlerden paydaşların görüşlerine yer verilmemesi, araştırmanın dar kapsamlı olması, örneklemin evrenin tamamının özelliklerini yansıtmaması da programın esnekliğinin doğru değerlendirilememesine neden olabilir. Uygulanabilirlik açısından; öğretmenler DKAB programının uygulanabilir olmadığını düşünürken öğrenciler, öğrenme-öğretme sürecinin uygulanabilirliği konusunda kararsız kalmaktadır. Maarif müfettişi/okul idarecileri ise programın kazanım ve öğrenme-öğretme süreci boyutlarının uygulanabilir olmadığını düşünürken diğer boyutların uygulanabilirliği konusunda kararsızdır. Buna göre DKAB ders programının başta öğrenme-öğretme süreci boyutu olmak üzere tüm boyutlarında uygulanabilirlik açısından sorun olduğu söylenebilir. Bilimsellik açısından; öğretmenler programın kazanım ve öğrenme-öğretme süreci boyutlarının bilimsel çalışmalarla belirlenmediğini düşünürken diğer boyutların bilimselliği konusunda kararsızdır. Öğrenciler, kazanım ve öğrenme-öğretme süreci boyutlarının bilimselliği konusunda kararsızdır. Maarif müfettişi/okul idarecileri ise içerik ve öğrenme-öğretme süreci boyutlarının bilimselliği konusunda kararsız kalmaktadır. Buna göre DKAB ders programının öğrenme-öğretme süreci boyutu başta olmak üzere tüm boyutlarında bilimsellik açısından sorunlar olduğu görülmektedir. Bu olumsuz durumun sebebi, DKAB ders programını geliştirme ve değerlendirme çalışmalarının bilimsellikten uzak olması olabilir.

Araştırmada, DKAB ders programı alt boyutlarına ilişkin program değerlendirme ile ilgili problemlerin maarif müfettişi/okul idarecilerinin kıdemine göre farklılaşmadığı görülmektedir. Programın içerik boyutundaki program değerlendirme ile ilgili problemlerde DKAB öğretmenlerinden kıdemi 1-5 yıl olanlar

ile 6-15 yıl olanlar arasında 6-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık vardır. Kıdemi az olan öğretmenlerin kendilerinden daha kıdemli olan öğretmenlere göre DKAB ders programının içeriğini daha eleştirel bakış açısıyla değerlendirdikleri, problemleri daha fazla irdeledikleri söylenebilir. Öğrencilerin DKAB ders programı alt boyutlarına ilişkin program değerlendirme ile ilgili problemleri ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı farklılık görülmektedir. Buna göre programın tüm boyutlarında 5. sınıf ile 6., ve 8. sınıf düzeyindeki öğrenciler arasında 5. sınıf öğrencileri lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır. Ayrıca programın içerik ve ölçme-değerlendirme boyutlarında 5. Sınıf ile 7.sınıf düzeyindeki öğrenciler arasında da 5.sınıf öğrencileri lehine anlamlı farklılık görülmektedir. Buna göre öğrencilerin sınıf düzeyleri ve yaşları arttıkça DKAB ders programıyla ilgili olumlu görüşlerinin yerini olumsuz görüşler almaktadır. Bu durumda, öğrencilerin sınıf düzeyleri ve yaşları arttıkça eleştirel düşünme becerilerinin de gelişmesinin bir sonucu olarak program değerlendirme ile ilgili problemlerinin sayısının ve çeşidinin arttığı söylenebilir.

6.2. Öneriler

Bu bölümde araştırmanın sonucundan yola çıkarak uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik öneriler yer almaktadır.

6.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

1. Program değerlendirme çalışmalarında nicel yöntemlerin yanı sıra nitel yöntemlere de yer verilebilir.
2. Program değerlendirme çalışmalarında seçilen örneklemin evrenin tamamının özelliklerini yansıtmasına dikkat edilebilir. Böylece programların yalnızca belli okullara ya da belli öğrenci grubuna hitap etmesinin önüne geçilerek programlara esneklik kazandırılabilir.
3. Türkçe ders programının içeriğindeki konular gözden geçirilip günlük hayatta işe yarayacak konulara programda yer verilebilir.
4. Türkçe ders programının öğrenme-öğretme ve ölçme değerlendirme etkinlikleri günlük hayata dönük ve işe yarar hale getirilebilir.
5. Türkçe ders programındaki kazanımların uygulanabilirliğini artırmak adına kazanımlar için ayrılan süre artırılabilir.

6. Türkçe ders programının öğrenme-öğretme sürecinin bilimselliğini artırmak için geçerliği ve güvenilirliği yüksek program değerlendirme çalışmaları yapıp etkinliklerde bilimselliği kanıtlanmış araçlara, etkinliklere, yöntem ve tekniklere yer verilebilir.
7. Matematik ders programını durağanlıktan kurtarmak, kazanım boyutu başta olmak üzere tüm boyutlarını güncel hale getirmek ve dinamikliğini artırmak için değerlendirme çalışmaları yapılabilir.
8. Fen Bilimleri ders programında içerik kazanımlarla ve programın amacıyla uyumlu olacak şekilde tekrar düzenlenebilir.
9. Öğretmenlere yönelik hizmetiçi eğitim etkinlikleriyle ve özellikle alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin kullanımına yönelik bilgilendirme çalışmalarıyla Fen Bilimleri programının ölçme-değerlendirme boyutunun daha işlevsel hale gelmesi sağlanabilir.
10. Fen Bilimleri ders programının esnekliğini artırmak adına Fen Bilimleri ders programının değerlendirilmesinde programdan etkilenen tüm kesimlerin görüşleri alınarak, özellikle farklı yaşlardaki, farklı bölgelerdeki ve farklı sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin görüşlerine yer verilebilir.
11. Sosyal Bilgiler/İTA ders programının tüm boyutları değerlendirilerek toplumsal değerlerle ve Milli Eğitim'in genel amaçlarıyla uyum sağlayacak şekilde yeniden düzenlenebilir.
12. İngilizce ders programını değerlendirme çalışmaları ile programın uygulanabilirliğini olumsuz etkileyen faktörler tespit edilip düzeltilerek program daha anlaşılır ve kolay uygulanabilir hale getirilebilir.
13. İngilizce ders programının tüm boyutlarının sistematik olarak değerlendirilmesi ve değerlendirme sonucunda programın güncel bilgi birikimiyle uyumlu hale getirilmesi sağlanabilir.
14. Araştırmada öğrencilerin program değerlendirme ile ilgili problemleri ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunduğundan, ortaokul ders programlarının geliştirildiği ve değerlendirildiği çalışmalarda daha çok 6., 7. ve 8.sınıf öğrencilerinin görüşlerinin alınması daha gerçekçi sonuçlara ulaşmayı sağlayabilir.
15. Program değerlendirme çalışmaları yalnızca ihtiyaç olduğunda ya da kriz anında, dar kapsamlı değil sürekli, periyodik ve sistematik olarak yapılabilir. Böylece programın eksik ya da aksayan yönlerine kısa sürede müdahale

edilebilir ve programı yenisiyle değiştirmek yerine sorunu düzeltme yoluna gidilebilir.

16. Program değerlendirme çalışmalarında kullanılan veri toplama araçlarının sayısı ve çeşidi artırılabilir. Böylece elde edilen veriler nitelik ve nicelik bakımından zenginleşebilir.
17. Programın yalnızca bir ya da birkaç boyutunu değerlendirmek yerine programın tüm boyutlarının değerlendirildiği çalışmaların sayısı artırılabilir.
18. Program değerlendirme çalışmalarında yalnızca belli bir kesimin değil farklı kesimlerden paydaşların görüşlerine yer verilebilir. Böylece veri çeşitliliği zenginleştirilerek daha gerçekçi bilgilere ulaşılabilir ve program değerlendirme çalışmalarının program üzerindeki etkisi artırılabilir.
19. Program değerlendirme ile ilgili belli standartlar oluşturulmasına ya da var olan standartların Türk Eğitim Sistemi'ne uyarlanarak program değerlendirme çalışmalarında kullanılmasına önem verilebilir. Böylece daha işlevsel ve sistematik değerlendirme çalışmaları yapılabilir.

6.2.2. Araştırmacılara Yönelik neriler

1. Benzer alışma, farklı ders programları için farklı branştan öğretmenlerle de yapılabilir.
2. Benzer alışma, farklı illerdeki ortaokullarda öğrenim gören öğrenciler ve bu illerde görevli öğretmenler, maarif müfettişleri ve okul idarecileri ile de yapılabilir.
3. Benzer alışma, nitel araştırma yöntemleri kullanılarak da yapılabilir.
4. Benzer çalışmalarda, öğrencilerin sosyo-ekonomik özellikleri ile program değerlendirmeye ilişkin problemleri karşılaştırılabilir.
5. Araştırmanın devamı olarak, sonraki çalışmalarda, araştırmada belirlenen program değerlendirme ile ilgili problemlerin çözümü için daha kapsamlı araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Akkoyunlu, B., Altun A., ve Soylu M. Y. (2008). *Öğretim tasarımı*. Ankara: Maya Akademi.
- Aktan, C. C., ve Gencel, U. (2007). Yükseköğretimde Akreditasyon, İçinde: C. C. Aktan (Ed.) *Değişim Çağında Yüksek Öğretim*. İzmir: Yaşar Üniversitesi Yayını.
- Alabaş, R., ve Kamer, S. T. (2007). Sosyal bilgiler öğretim programının değerlendirilmesi: Uygulayıcı görüşlerinin nitel analizi. *I. Ulusal İlköğretim Kongresi, 2007*, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Alkin, M. C. (1991). Evaluation theory development: II. In M.V. McLaughlin ve D.C. Philips (Eds.), *Evaluation and Education at Quarter Century: Ninetieth Yearbook of National Society for the Study of Education*. Chicago: University of Chicago Press.
- Alper, A. ve Gülbahar, Y. (2009). Trends and Issues in Educational Technologies: A Review of Recent Research in TOJET. *The Turkish Online Journal of Educational Technology - TOJET*, 8 (2), 124-135.
- Altıntaş, L., ve Alimoğlu, M. K. (2013). Eğitim Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Programların Üç Farklı Model ile Bir Arada Değerlendirilmesi: Logic, Bağlam-Girdi-Süreç-Ürün ve Kirkpatrick Modelleri. *Tıp Eğitimi Dünyası*, 36(36). 19-30.
- Argyris, C., ve Schön, D. A. (1996). *Organisational learning II: Theory, method and practice*. MA: Addison-Wesley.
- Arık, R. S. ve Türkmen, M. (2009). Eğitim bilimleri alanında yayınlanan bilimsel dergilerde yer alan makalelerin incelenmesi. *I. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi, 1-3 Mayıs 2009*, Çanakkale.
- Arsal, Z. (2014). İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğretim programı kazanımlarının yapılandırmacılık ilkelerine göre değerlendirilmesi. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 2(3), 1-14.
- Arslan, M. (2000). Cumhuriyet dönemi ilköğretim programları ve belli başlı özellikleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 146(01.12), 2008.
- Aslan, M., ve Sağlam, M. (2015). Türkiye’de 2005-2014 yılları arasında yapılan program değerlendirme tezlerinin metodolojik açıdan incelenmesi. *Üçüncü Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi Bildiri Özeti Kitabı*. Adana: Çukurova Üniversitesi.
- Aykaç, N., ve Aydın, H. (2006). *Öğrenme-öğretme sürecinde planlama ve uygulama*. İstanbul: Naturel Yayıncılık.

- Bakar, E., Kele, Ö., ve Koçakoğlu, M. (2009). Öğretmenlerin MEB 6. sınıf fen ve teknoloji dersi kitap setleriyle ilgili görüşlerinin değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 41-50.
- Bates, R. (2004). A critical analysis of evaluation practice: The Kirkpatrick model and the principle of beneficence. *Evaluation and Program Planning*, 27(3), 341-347.
- Baturay, M. H., ve Karaca, F. (2008). Perceptions of the school staff for the curriculum change at a K12 school setting. In *8th International Educational Technology Conference. Online papers*. 682-685.
- Bay, E., ve Karakaya, Ş. (2006). Program değerlendirme sürecinde karşılaşılan sorunlar. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 104-112.
- Bellon, J., ve Handler, R. (1982). *Curriculum Development and Evaluation*. USA: Kendall.
- Bennet, C. F. (1996). Rationale for public funding of agricultural extension programme. *Journal of Agricultural and Food Information*, 3(4), 3-25.
- Benzer, A. ve Eldem, E. (2013). Türkçe ve edebiyat öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme araçları hakkında bilgi düzeyleri. *Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 649-664.
- Brousselle, A., ve Champagne, F. (2011). Program theory evaluation: Logic analysis. *Evaluation and Program Planning*, 34(1), 69-78.
- Bryson, J. M., Patton, M. Q., ve Bowman, R. A. (2011). Working with evaluation stakeholders: A rationale, step-wise approach and toolkit. *Evaluation and Program Planning*, 34(1), 1-12.
- Bümen, N. T. (2005). Öğretmenlerin yeni ilköğretim 1-5. sınıf programlarıyla ilgili görüşleri ve programı uygulamaya hazırlayıcı bir hizmet içi eğitim çalışması örneği. *Ege Eğitim Dergisi*, 6(2), 21-57.
- Büyükduman, F. İ. (2005). İlköğretim okulları İngilizce öğretmenlerinin birinci kademe İngilizce öğretim programına ilişkin görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2005), 55-64.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri. Geliştirilmiş 17. Baskı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Caswell, L.H., ve Campbell, D. (1935). *Curriculum development*. New York: American Book Company.
- Chelimsky, E. (1989). *Program evaluation: Patterns and directions*. Washington D.C.: The American Society for Public Administration.

- Chen, S., Hsu, I. C., ve Wu, C. M. (2009). Evaluation of undergraduate curriculum reform for interdisciplinary learning. *Teaching in Higher Education*, 14(2), 161-173.
- Cooksy, L. J., ve Mark, M. M. (2012). Influences on evaluation quality. *American Journal of Evaluation*, 33(1), 79-84.
- Cousins, J.B., ve Earl, L.M. (1992). The case for participatory evaluation. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 14(4), 379-418.
- Çelenk, S., Tertemiz, N., ve Kalaycı, N. (2000). *İlköğretim programları ve gelişmeler*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Çepni, S. (2007). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş (Genişletilmiş 3. Baskı)*. Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Çoruhlu, T. Ş., Nas, S. E., ve Çepni, S. (2009). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme tekniklerini kullanmada karşılaştıkları problemler: *Trabzon örneği. Yüzyüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, VI(I), 122-141.
- Davies, P., ve Pearse, E. (2000). *Success in english teaching: A complete introduction to teaching english at secondary school level and above*. Oxford: Oxford University Press.
- Demirel, Ö. (1992). Türkiye’de program geliştirme uygulamaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 27-43.
- Demirel, Ö. (2012). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme (18.Baskı)*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Dick, W., ve Carey, L. (1990). *The systematic design of instruction. Third edition*. New York: Harper Collins.
- Doğan, H. (1975). Program geliştirmede sistem yaklaşımı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(14), 36.
- Doğan, Y. (2010). Fen ve teknoloji dersi programının uygulanması sürecinde karşılaşılan sorunlar. *Yüzyüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, VII(I), 86-106.
- Doğanay, A. (2008). Çağdaş sosyal bilgiler anlayışı ışığında yeni sosyal bilgiler programının değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2), 77-96.
- Doll, R.C. (1996). *Curriculum improvement: Decision making and process. 9th edition*. Boston, Mass.: Allyn and Bacon.
- Donis-Keller, C., Meltzer, J., ve Chmielewski, E. (2013). *The power of collaborative program evaluation*. Boston: PCG Education.

- Duman, B. (2004). İlköğretim Türkçe programının etkililiğinin değerlendirilmesi (Konya ve Muğla örneklerinin karşılaştırılması). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 85-108.
- Duru, A., ve Korkmaz, H. (2010). Öğretmenlerin yeni matematik programı hakkındaki görüşleri ve program değişim sürecinde karşılaşılan zorluklar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(2010), 67-81.
- Durukan, E . (2015). Öğretmen görüşleri açısından Türkçe dersi öğretim programı kazanımları. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(8), <http://dergipark.gov.tr/ksbd/issue/16223/16990> adresinden 17 Nisan 2017 tarihinde alınmıştır.
- EARGED (2005). PISA 2003 Projesi Sonuçları, 27.02.2005 tarihinde <http://earged.meb.gov.tr> adresinden alınmıştır.
- Er, K. O. (2006). İlköğretim 4. ve 5. sınıf İngilizce öğretim programlarının değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 39(2), 1-25.
- Erbilen-Sak, Ö. (2008). İlköğretim I. Kademe İngilizce Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Ercan, F., ve Altun, S. A. (2005). İlköğretim fen ve teknoloji dersi 4. ve 5. sınıflar öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri. *Eğitimde Yansımalar: VIII Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu Bildiriler Kitabı*, 311-319.
- Erdem, D. (2011). Türkiye’de 2005–2006 yılları arasında yayımlanan eğitim bilimleri dergilerindeki makalelerin bazı özellikler açısından incelenmesi: Betimsel bir analiz. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 2 (1), 140-147.
- Erden, M. (1998). *Eğitimde program değerlendirme. Üçüncü baskı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erdoğan, M. (2005). Yeni geliştirilen beşinci sınıf fen ve teknoloji dersi müfredatı: Pilot uygulama yansımaları. *Eğitimde Yansımalar: VIII Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu Bildiriler Kitabı*, 299-310.
- Erkuş, A. (2005). *Bilimsel araştırma sarmalı*. Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Ertürk, S. (1998). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Meteksan Yayınları.
- Farjad, S. (2012). The Evaluation effectiveness of training courses in university by Kirkpatrick model (Case study: Islamshahr university). *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 2837-2841.
- Farmer, D. (1997). *Program evaluation matrix*. Michigan: Michigan State University

College of Human Ecology.

- Fer, S. (2005). Cumhuriyet dönemi ilköğretim programı üzerine bir değerlendirme. *Cumhuriyet Dönemi Eğitim Politikaları Sempozyumu*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi ve Başbakanlık Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Atatürk Araştırma Merkezi.
- Fetterman, D. M. (2001). *Foundations of Empowerment Evaluation*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Fink, A. (1995). *How to design surveys: The survey kit*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Fitzpatrick, J.L., Sanders, J.R., ve Worthen, B.R. (2004). *Program evaluation: Alternative approaches and practical guidelines*. Boston: Pearson Education.
- Floc'hlay, B., ve Plottu, E. (1998). Democratic Evaluation From Empowerment Evaluation to Public Decision-making. *Evaluation*, 4(3), 261-277.
- Gagne, R.M., Briggs, L.J., ve Wagner, W.W. (1992). *Principles of instructional design. Fourth edition*. Orlando: Holt, Reinhart and Winston Inc.
- Gelen, İ., ve Beyazıt, N. (2007). Eski ve yeni ilköğretim programları ile ilgili çeşitli görüşlerin karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 51(51), 457-476.
- Good, C. (1973). *Dictionary of education. Third edition*. New York: Mc Graw-Hill.
- Göçer, A. (2008). İlköğretim Türkçe ders kitaplarının ölçme ve değerlendirme açısından incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(1). <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/32094> adresinden 17 Nisan 2017 tarihinde alınmıştır.
- Gökmenoğlu, T. (2014). Geniş açı: Modeller ve yaklaşımlar açısından Türkiye’de program değerlendirme çalışmaları. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 4(7), 55-70.
- Gömlüksiz, M. N. (2005). Yeni ilköğretim programının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 339-384.
- Gömlüksiz, M. N., ve Bulut, İ. (2007). Yeni fen ve teknoloji dersi öğretim programının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(2007), 76-88.
- Gözütok, F. D. (2003). Türkiye’de program geliştirme çalışmaları. *Milli Eğitim Dergisi*, 160, 90-102.
- Gözütok, D., Akgün, Ö. E., ve Karacaoğlu, C. (2005). Yeni İlköğretim Programlarının Uygulanmasına Öğretmenlerin Hazırlanması. *Eğitimde Yansımalar: VIII Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu*, 2005, Erciyes

Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Kayseri.

- Gredler, M. E. (1996). *Program evaluation*. New Jersey: Prentice Hall.
- Greene, J. C. (1994). Qualitative program evaluation. In N. K. Denzin ve Y. S. Lincoln (Ed.). *The art of interpretation, evaluation, and presentation*. London: Sage.
- Guba, E. G. (1965). *Evaluation in field studies*. Address at evaluation conference sponsored by the Ohio State Department of Education, Columbus.
- Guba, E. G., ve Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park, CA: Sage.
- Gündoğdu, Y.B. (2012). Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin tercih ettikleri ölçme araçları. *İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 27, 85-112.
- Gürkan, T. (2005). Programın Yapısal Boyutları ve Program Geliştirme Süreci. M. Gültekin (Ed.). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Gürlen, E., ve Cihan, T. (2013). İlköğretim 5. sınıf İngilizce dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 131-146.
- Güven, B., ve İleri, S. (2006). Program Değerlendirme Kavramı Ve Türkiye’de İlköğretimde Program Değerlendirme Çalışmalarına Kuramsal Bakış. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(2), 141-163.
- Hall, J., Freeman, M., ve Roulston, K. (2014). Right timing in formative program evaluation. *Evaluation and Program Planning*, 45, 151-156.
- Hesapçioğlu, M. (1994). *Öğretim ilke ve yöntemleri; Eğitim programları ve öğretim*. İstanbul: Beta Basın Yayın Dağıtım.
- House, E. R. (1980). *Evaluating with validity*. Beverly Hills: CA: Sage.
- Hlynka, D., ve Belland, J. C. (1991). *Paradigms regained: The uses of illuminative, semiotic, and post-modern criticism as modes of inquiry in educational technology: A book of readings*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.
- Hlynka, D., ve Yeaman, A. R. J. (1992). Postmodern educational technology (ERIC Digest EDO-IR-92-5). *Washington, DC: Office of Educational Research and Improvement (ERIC Document Reproduction Service No. ED 348 042)*.
- İnam Çelik, G. (2009). *İlköğretim okulları 4. sınıf İngilizce dersi öğretim programının değerlendirilmesine ilişkin öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Adnan Menderes Üniversitesi.
- İşman, A., ve ESKİCUMALI, A. (2006). *Öğretimde planlama ve değerlendirme. Beşinci*

baskı. İstanbul: Sempati Yayıncılık.

- Johnson, R. L., McDaniel, F., ve Willeke, M. J. (2000). Using Portfolios in Program Evaluation: An Investigation of Interrater Reliability. *American Journal of Evaluation*, 21(1), 65-80.
- Joint Committee on Standards for Educational Evaluation. (1994). *The program evaluation standards: How to assess evaluations of educational programs*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kablan, Z. (2011). İlköğretim matematik öğretim programının değerlendirilmesine yönelik araştırmaların analizi. *İlköğretim online*, 10(3). 1160- 1177.
- Kalaycı, Ş. (2006). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri (Vol. 2)*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Kaptan, F. (2005). Fen ve teknoloji dersi öğretim programıyla ilgili değerlendirme. *Yeni ilköğretim programlarını değerlendirme sempozyumu bildiriler kitabı*. Ankara: Sim Matbaası.
- Karadüz, A. (2009). Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme uygulamalarının “yapılandırmacı öğrenme” kavramı bağlamında eleştirisi. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, XXII (1), 189-210.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi. (26.Basım)*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karataş, S. ve Tabak, N. (2010). İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim*, 3(1), 56-65.
- Kaya, S. ve Ok, A. (2016). The second grade English language curriculum: Theory-practice congruence. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 6(4), 491-512.
- Kaya, Z. (1997). Eğitimde program değerlendirme sürecinin temel işlemleri. *Gazi Üniversitesi, Endüstriyel Sanatlar Eğitim Dergisi*, 5(5), 59-72.
- Kızılabdullah, Y. (2008). Yapılandırmacılık yaklaşımının ilköğretim dön kültürü ve ahlak bilgisi dersinin amaçlarının gerçekleşmesine etkisi. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 2, 197-215.
- Koç, A. (2010). Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin yeterlikleri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 8(19), 107-149.
- Kozikoğlu, İ. (2014). Ortaokul 7. sınıf İngilizce öğretim programının değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 361-375.
- Kumral, O., ve Saracaloğlu, A. S. (2011). Eğitim programlarının değerlendirilmesi ve eğitsel eleştiri modeli. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 1(2), 27-35.

- Kurt, A., ve Erdoğan, M. (2015). Program değerlendirme araştırmalarının içerik analizi ve eğilimleri; 2004-2013 yılları arası. *Eğitim ve Bilim*, 40(178), 199-224.
- Kutlu, ., (2005). Yeni ilköğretim programlarının ğrenci başarısındaki gelişimi değerlendirme. *Eğitimde Yansımalar: VIII Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu*, 2005, Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakóltesi, Kayseri.
- Küçük, . (2008). An Evaluation of English Language Teaching Program at Key Stage I and Opinions of Teachers Regarding the Program. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. anakkale: Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Kürüm Yapıçoğlu, D., Atik Kara, D., ve Sever, D. (2016). Türkiye’de program değerlendirme çalışmalarında eğilimler ve sorunlar: Alan uzmanlarının gözüyle. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 6(12), 91-113.
- Levine, M. (1982). Adversary hearings. In N.L. Smith (Ed.), *Communication strategies in evaluation*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Luskin, R. J., ve Ho, T. (2013). Comparing the intended consequences of three theories of evaluation. *Evaluation and Program Planning*, 38, 61-66.
- MacNeil, C. (2000). The prose and cons of poetic representation in evaluation reporting. *American Journal of Evaluation*, 21(3), 359-367.
- Mark, M.M., Henry, G.T., ve Julnes, G. (2000). *Evaluation: An integrated framework for understanding, guiding and improving policies and programs*. San Francisco: Jossey-Bass Pfeiffer.
- Mark, M.M., ve Shotland, R.L. (1985). “Stakeholder-Based Evaluation and Value Judgements: The Role of Perceived Power and Legitimacy in The Selection of Stakeholder Groups”. *Evaluation Review*, 9, 605-626.
- Mark, M. M., ve Shotland, R. (1987). *Multiple methods in program evaluation*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Marsh, C. J., ve Willis, G. (2007). *Curriculum: Alternative approaches, ongoing issues. 4th edition*. Upper Saddle River, New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Mathison, S. (2005). *Encyclopedia of evaluation*. Londra: SAGE.
- McCain, D.V. (2005). *Evaluation basics*. Alexandria: American Society for Training & Development.
- McLaughlin, J. A., ve Jordan, G. B. (1999). Logic models: A tool for telling your programs performance story. *Evaluation and Program Planning*, 22(1), 65-72.
- McNeil, J. (1996). *Curriculum – A comprehensive introduction*. New York: Harper

Collins College Publishers.

McNeil, J. D. (2006). *Contemporary curriculum*. New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.

MEB. (2005). *Temel eğitim destek programı öğretim programlarının değerlendirme raporu*. Ankara: MEB-EARGED.

MEB. (2017). *Taslak öğretim programları*. <http://mufredat.meb.gov.tr/SSS.aspx> adresinden 2 Nisan 2017 tarihinde edinilmiştir.

Morrison, G.S. (1993). *Contemporary curriculum K-8*. Boston, Mass.: Allyn and Bacon.

Oliva, P. (1988). *Developing the curriculum. Second edition*. Boston: Scott, Foresman and Company.

Oliver, A.I. (1965). *Curriculum improvement: A guide to problems, principles and procedures*. New York: Dodd Mead and Company.

Orbeyi, S., ve Güven, B. (2008). Yeni ilköğretim matematik dersi öğretim programının değerlendirme ögesine ilişkin öğretmen görüşleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 4(1), 133-147.

Ornstein, C.A., ve Hunkins, P.F. (1988). *Curriculum: Foundations, principles and issues*. New Jersey: Prentice Hall.

Ornstein, C.A., ve Hunkins, P.F. (2004). *Curriculum: Foundations: Principles and Theory*. Boston: Allyn and Bacon.

O'Sullivan, R. (2012). Collaborative evaluation within a framework of stakeholder-oriented evaluation approaches. *Evaluation and Program Planning*, 35, 518–522.

Ozan, C., ve Köse, E. (2014). Eğitim programları ve öğretim alanındaki araştırma eğilimleri. *Sakarya University Journal of Education*, 4(1), 116-136.

Özbay, M. (2008). Yeni “ilköğretim Türkçe dersi öğretim programı (6,7,8. Sınıflar) nın kazanımlarına eleştirel bir bakış. (Sözlü Bildiri) *I. Dünya Dili Türkçe Sempozyumu*, 20-21 Kasım Başkent Üniversitesi, Ankara.

Özdemir, S.M. (2009). Eğitimde Program Değerlendirme ve Türkiye’de Eğitim Programlarını Değerlendirme Çalışmalarının İncelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 126-149.

Özüdoğru, F., ve Adıgüzel, O. C. (2016). Aydınlatıcı Program Değerlendirme Modeli. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, November 2016 Special Issue*, 25-34.

Parlett, M., ve Hamilton, D. (1976). *Evaluation as illumination: A new approach to the study of innovatory program*. CA: Sage.

- Patton, M.Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods. 2nd edition.* Newbury Park, CA: Sage.
- Patton, M.Q. (1997). *Utilization focused evaluation. 2nd edition.* Thousand Oaks, CA: Sage.
- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods.* California: Sage.
- Posavac, E. J., ve Carey, R. G. (2003). *Program evaluation: Methods and case studies. Sixth edition.* Upper Saddle River, New Jersey: Prentice Hall Pearson Education Inc.
- Posner, G. J. (1995). *Analyzing the curriculum. Second edition.* New York: McGraw-Hill Inc.
- Provus, M. M. (1969). *The discrepancy evaluation model: An approach to local program improvement and development.* PA: Pittsburgh Public Schools.
- Quintanilla, G., ve Packard, T. (2002). A Participatory Evaluation of An Inner-city Science Enrichment Program. *Evaluation and Program Planning*, 25(1), 15-22.
- Rice, J. M. (1915). *The people's government: Efficient, bossless, graftless.* Philadelphia: John C. Winston.
- Rossi, P. H. (1982). Standards for evaluation practice. *New Directions for Program Evaluation* (15).
- Rossi, P. H., ve Freeman, H. E. (1993). *Evaluation: A Systematic Approach (5th Edition).* Newbury Park, CA: Sage.
- Saylor, J.G., ve Alexander, W.M. (1968). *Curriculum planning for better teaching and learning.* New York: Rinehart and Winston Inc.
- Saylor, J.G., ve Alexander, W.M. (1968). *Curriculum planning for better teaching and learning. Fourth edition.* New York: Rinehart and Winston Inc.
- Scott, R. E. (2010). Pragmatic evaluation: A conceptual framework for designing a systematic approach to evaluation of eHealth interventions. *International Journal of E-Health and Medical Communications*, 1(2), 1-11.
- Scriven, M. (1984). Evaluation ideologies. In R.F. Connor, D.G. Altman ve C. Jackson (Eds). *Evaluation studies review annual* (Vol. 9). Beverly Hills, CA: Sage.
- Selvi, K. (1996). Tutumların ölçülmesi ve program değerlendirme. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 39-53.
- Selvi, K., Uysal, D., Polat, M., Sönmez, T., Köse, C., ve Yetim, N. (2016). SUPSKY eğitim programı tasarımı modeli. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 6(12), 33-55.

- Sert, G., Kurtoğlu, M., Akıncı, A. ve Seferoğlu, S. S. (2012). Öğretmenlerin teknoloji kullanma durumlarını inceleyen araştırmalara bir bakış: Bir içerik analizi alışması. *Akademik Bilişim Konferansı*, 2012 şubat, Uşak Üniversitesi, Uşak.
- Sezgin, O. (1991). *Üçüncü neslin eğitimi*. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Shadish, W., Cook, T., ve Leviton, U. (1995). *Foundations of program evaluation: Theories of practice. Third edition*. Londra: Sage.
- Sridharan, S., ve Nakaima, A. (2011). Ten steps to making evaluation matter. *Evaluation and Program Planning*, 34(2), 135-146.
- Stake, R. E. (1967). The countenance of educational evaluation. *Teachers College Record*, 68(7), 523-540.
- Stake, R. E. (1975). *Program evaluation particularly responsive evaluation (Occasional Paper No:5)*. Kalamazoo: Western Michigan University Evaluation Center.
- Stecher, B. (1990). Goal-free evaluation. In H.J. Walberg ve G.D. Haertel (Ed.). *The International Encyclopedia of Educational Evaluation*. Oxford: Pergamon Press.
- Stufflebeam, D. L. (1980). *The CIPP model for program evaluation*. In G. Madaus, M. Scriven & D. Stufflebeam (Eds). *Evaluation models and decision making in education*. Itasca 2: Peacock.
- Stufflebeam, D. L. (2000). The methodology of metaevaluation as reflected in metaevaluations by the Western Michigan University Evaluation Center. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 14(1), 95-125.
- Stufflebeam, D. L., ve Shinkfield, A. J. (2007). *Evaluation theory, models and applications*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Stufflebeam, D.L., Madaus, G.F., ve Kellaghan, T. (2002). *Evaluation models: Viewpoints on educational and human services evaluation. Second edition*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- şimşek, H. (2007). *A teacher development program for young learners of English: An action research*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. ukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Adana.
- Taba, H. (1962). *Curriculum development: Theory and practice*. New York: Harcourt, Brace and World.
- Tanış, E. (2007). Türkiye’de Yabancı Dil Öğretimi. 15 şubat 2017 tarihinde http://www.ingilizceogretmeni.com/portal/index.php?option=com_content&ask=view&id=115&Itemid=78 adresinden alınmıştır.
- Tanner, D., ve Tanner, L. N. (1980). *Curriculum development: Theory into practice*.

New York: Macmillan.

Tekin, H. (1984). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Has-soy Matbaası.

Tilley, N. J. (1998). *Evaluating the effectiveness of CCTV schemes*. In Norris, C., Moran, J., ve Armstrong, G. Surveillance, Closed Circuit Television and Social Control. Ashgate: Aldershot.

Topkaya, E.Z. ve Küçük, Ö. (2010). An Evaluation of 4th and 5th Grade English Language Teaching Program. *İlköğretim Online*, 9(1), 52-65.

Torres, R. T., ve Preskill, H. (2001). Evaluation and Organizational Learning: Past, Present, and Future. *American Journal of Evaluation*, 22(3), 387-395.

Turgut, M. (1983). *Program değerlendirme: Cumhuriyet döneminde eğitim*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Tyler, R. W. (1950). Basic principles of curriculum development. *University of Chicago Press. Performance Improvement Quarterly*, 3(1), 65-70.

Tyler, R. (1969). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press.

Unrau, Y. A. (2001). Using Client Exit Interviews to Illuminate Outcomes in Program Logic Models: A Case Example. *Evaluation and Program Planning*, 24(4), 353-361.

Uşun, S. (2012). *Eğitimde program değerlendirme: Süreçler yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Uzunboylu, H., ve Hürsen, Ç. (2012). *Eğitim programları ve değerlendirilmesi. İkinci baskı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Ünal, S, Çoştı, B., ve Karataş, F. Ö. (2004). türkiye de fen bilimleri eğitimi alanındaki program geliştirme çalışmalarına genel bir bakış. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 183-202.

Varış, F. (1996). *Eğitimde program geliştirme: Teoriler-teknikler*. Ankara: Alkım Yayıncılık.

Weiss, C. H. (1972). *Evaluation research: Methods of assessing program effectiveness*. Upper Saddle River, New Jersey: Prentice-Hall.

Whitehead, T. L. (2002). *Traditional approaches to the evaluation of community based interventions: Strengths and limitations*. College Park, Maryland: CECH.

Wolf, R. L. (1990). "Judicial Evaluation". In H.J. Walberg ve G.D. Haertel (Eds.), *The International Encyclopedia of Educational Evaluation*, (79-81). Oxford: Pergamon Press.

- Worthen, B.R., Sanders, J.R., ve Fitzpatrick, J.L. (1997). *Program evaluation: Alternative approaches and practical guidelines. Second edition.* New York: Longman Publishers.
- Yaman, H. (2009). İlköğretim Türkçe dersi programının kalabalık sınıflarda uygulanabilirliğine ilişkin öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9(1), 329-359.
- Yaşar, Ş. (1998). Yapısalcı kuram ve öğrenme-öğretme süreci. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1-2), 68-75.
- Yaşar, Ş. (1998). *Evaluation of educational programmes in Turkey.* AECT Annual Meeting, San Diego. (ERIC Document No: ED 419 846).
- Yaşar, S., Gültekin, M., Köse, N., Girmen, P., ve Anagün, S. (2005). The meta-evaluation of teacher training programs for elementary education in Turkey. *ATEA 33. Annual Conference (s. 498-504)*. Gold Coast, Queensland, Australia: ATEA.
- Yazçayır, N., Selvi, K., ve Demirel, Ö. (2013). Assessment of the general secondary education curricula in Turkey. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 3(5), 13-24.
- Yeaman, A. R. (1994). Deconstructing modern educational technology. *Educational Technology*, 34(2), 15-24.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. 8. Basım.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yiğit, F., ve Kırımlı, B. (2014). Türkçe öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini uygulama biçimleri ve uygulamada karşılaştıkları sorunlar. *Turkish Studies*, 9(3), 1621-1639.
- Yüksel, S. (2000). Milli Eğitim Bakanlığındaki program geliştirme çalışmalarının değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24, 581-608.
- Yüksel, İ. (2010). *Türkiye İçin Program Değerlendirme Standartları Oluşturma Çalışması.* Yayımlanmamış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi.
- Yüksel, İ., ve Sağlam, M. (2012). *Eğitimde Program Değerlendirme.* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık

EKLER

Ek-1 :Öğretmenler İçin Program Değerlendirme İle İlgili Problemleri Belirleme Anketi

PROGRAM DEĞERLENDİRME İLE İLGİLİ PROBLEMLERİ BELİRLEME ANKETİ

Sayın Katılımcı,

Bu anket, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Proje Yönetim Ofisi tarafından desteklenen“Türkiye’de Program Değerlendirme İle İlgili Problemler ve Bir Model Önerisi” konulu bilimsel araştırma projesine gerekli verileri toplamak için hazırlanmıştır. Elde edilen verilerden yola çıkılarak Türkiye’de program değerlendirme alanındaki sorunların belirlenmesi, sorunların çözümü için bir değerlendirme modeli sunulması ve söz konusu modelin periyodik olarak Milli Eğitim Bakanlığı tarafından mevcut programların değerlendirilmesinde kullanılması öngörülmektedir. Ayrıca çalışmanın sonuçlarından program değerlendirme alanında çalışmalar yapan araştırmacılar ve paydaşların da yararlanması beklenmektedir.

Çalışmanın amacına ulaşabilmesi için siz değerli katılımcıların görüşlerine gereksinim duyulmaktadır. Bunun için sizden istenen ankette yer alan her bir ifade için ifadenin karşısında yer alan seçeneklerden size en uygun olanı (X) işareti koyarak belirtmenizdir.

Katkılarınız için içten teşekkürlerimizi sunarız.

Danışman:
Yrd.Doç.Dr.İsmail GELEN
Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Bölümü
Eğitim Programları ve Öğretim A.B.D.

Esra ÇİLEK
Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Bölümü
Eğitim Programları ve Öğretim A.B.D.
Yüksek Lisans Öğrencisi

Lütfen branşınızı belirtiniz. <ul style="list-style-type: none"><input type="radio"/> Türkçe<input type="radio"/> Matematik<input type="radio"/> Fen Bilimleri<input type="radio"/> İngilizce<input type="radio"/> Sosyal Bilgiler<input type="radio"/> Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	Lütfen kıdeminizi belirtiniz. <ul style="list-style-type: none"><input type="radio"/> 0-5 yıl<input type="radio"/> 6-15 yıl<input type="radio"/> 16-25 yıl<input type="radio"/> 26 yıl ve üzeri
--	---

Aşağıdaki ifadeleri **branşınıza ait öğretim programını** göz önünde bulundurarak cevaplandırınız.

	TAMAMEN KATILYORUM	KATILYORUM	KATILMIYORUM	HİÇ KATILMIYORUM	KARARSIZIM
Amaç/Kazanım					

1.	Programda yer alan kazanımlar öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik olup günlük hayatta uygulayabilecekleri yapıdadır.					
2.	Programda yer alan kazanımlar ülkenin her yerinde aynıdır.					
3.	Kazanımlar, öğrencilerin özelliklerine ve eğitim koşullarına uygun hale getirebileceğim şekilde esneklerdir.					
4.	Kazanımlar Milli Eğitim'in amaçlarına uygundur.					
5.	Kazanımları gerçekleştirmek maliyetlidir.					
6.	Kazanımlar belirlenirken ulusal değer taşıyan, değiştirilemez unsurlar göz önüne alınmıştır.					
7.	Kazanımlar, bilimsel çalışmalar sonucunda belirlenmiştir.					
8.	Kazanımlar, güncel bilgi birikimiyle uyumludur ve gelişime açık yapıdadır.					
	İçerik	TAMAMEN KATILYORUM	KATILYORUM	KATILMIYORUM	HİÇ KATILMIYORUM	KARARSIZIM
1.	Konular öğrencilerin günlük hayatta kullanamayacağı bilgiler içermektedir.					
2.	Programda yer alan içerik ülkenin her yerinde aynıdır.					
3.	İçeriğe, öğrencilerin özelliklerine ve eğitim koşullarına göre farklı konular eklenebilmektedir.					
4.	Konular, Milli Eğitimin amaçlarıyla ve toplumsal yapıyla uyumludur.					
5.	Program, öğrencilere aktarılması maliyetli olan konuları içermektedir.					
6.	İçerikte, ulusal değer taşıyan, değiştirilemez unsurlara yer verilmiştir.					
7.	İçerik, bilimsel bilgiler içermekte, araştırma ve bulgulara dayanmaktadır.					
8.	İçerik, yeni bilgilere açık olup, güncel konuların eklenmesine imkan tanımaktadır.					
	Öğrenme-Öğretme Süreci					
1.	Programdaki etkinlikler günlük hayatta öğrencilerin işine yarayacak bilgileri sunmaktadır.					
2.	Programdaki etkinliklerin ana hatları, ülkenin her yerinde aynıdır.					
3.	Programdaki etkinlikler, öğrencilerin özellikleri ve eğitim koşullarına göre değişiklik gösterebilecek yapıdadır.					
4.	Programdaki etkinlikler, Milli Eğitimin amaçlarıyla ve toplumsal yapıyla uyumludur.					
5.	Programdaki etkinlikler maliyetlidir.					
6.	Programdaki etkinlikler planlanırken ulusal değer taşıyan, değiştirilemez unsurlar da plana dahil edilmiştir.					
7.	Programdaki etkinlikler bilimsel değildir.					
8.	Programdaki etkinlikler yeni strateji, yöntem, teknik, araç-gereç vb. kullanımına uygundur.					
	Ölçme-Değerlendirme Süreci					
1.	Programdaki ölçme-değerlendirme etkinlikleri geçerliği ve güvenilirliği kanıtlanmış araçlardan oluşur.					
2.	Programdaki ölçme-değerlendirme etkinliklerinin ana hatları ülkenin her yerinde aynıdır.					
3.	Ölçme-değerlendirme etkinlikleri öğrencilerin özellikleri ve eğitim koşullarına göre değişebilecek yapıdadır.					
4.	Ölçme-değerlendirme etkinlikleri Milli eğitimin amaçlarına ve toplumsal yapıya uygundur.					
5.	Ölçme-değerlendirme etkinlikleri maliyetlidir.					
6.	Programdaki ölçme-değerlendirme etkinlikleri planlanırken ulusal değer taşıyan, değiştirilemez unsurlar da plana dahil edilmiştir.					
7.	Ölçme- değerlendirme etkinlikleri bilimseldir.					
8.	Ölçme-değerlendirme etkinlikleri alternatif yöntem ve teknikler kullanmaya uygundur.					

Ek 2 : Öğrenciler İçin Program Değerlendirme İle İlgili Problemleri Belirleme Anketi

PROGRAM DEĞERLENDİRME İLE İLGİLİ PROBLEMLERİ BELİRLEME ANKETİ

Sevgili öğrenciler,

Bu anket, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Proje Yönetim Ofisi tarafından desteklenen“Türkiye’de Program Değerlendirme İle İlgili Problemler ve Bir Model Önerisi” konulu bilimsel araştırma projesine gerekli verileri toplamak için hazırlanmıştır. Elde edilen verilerden yola çıkılarak Türkiye’de program değerlendirme alanındaki sorunların belirlenmesi, sorunların çözümü için bir değerlendirme modeli sunulması ve söz konusu modelin periyodik olarak Milli Eğitim Bakanlığı tarafından mevcut programların değerlendirilmesinde kullanılması öngörülmektedir. Ayrıca çalışmanın sonuçlarından program değerlendirme alanında çalışmalar yapan araştırmacılar ve paydaşların da yararlanması beklenmektedir.

Çalışmanın amacına ulaşabilmesi için siz değerli öğrencilerin görüşlerine gereksinim duyulmaktadır. Bunun için sizden istenen ankette yer alan her bir ifade için ifadenin karşısında yer alan seçeneklerden size en uygun olanı (X) işareti koyarak belirtmenizdir.

Katkılarınız için içten teşekkürlerimizi sunarız.

Danışman:
Yrd.Doç.Dr.İsmail GELEN
Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Bölümü
Eğitim Programları ve Öğretim A.B.D.

Esra ÇİLEK
Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Bölümü
Eğitim Programları ve Öğretim A.B.D.
Yüksek Lisans Öğrencisi

Lütfen sınıf düzeyinizi işaretleyiniz:

- 5.sınıf**
- 6.sınıf**
- 7.sınıf**
- 8.sınıf**

Ankette bulunan ifadeleri **her bir ders için ayrı ayrı** cevaplandırınız.

	Amaç/Kazanım	TÜRKÇE					MATEMATİK					FEN BİLİMLERİ					SOSYAL BİLGİLER/ T.C. İNKILAP TARİHİ					İNGİLİZCE					DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ				
		TAMAMEN KATILYORUM	KATILYORUM	KATILMIYORUM	HİÇ KATILMIYORUM	KARARSIZIM	TAMAMEN KATILYORUM	KATILYORUM	KATILMIYORUM	HİÇ KATILMIYORUM	KARARSIZIM	TAMAMEN KATILYORUM	KATILYORUM	KATILMIYORUM	HİÇ KATILMIYORUM	KARARSIZIM	TAMAMEN KATILYORUM	KATILYORUM	KATILMIYORUM	HİÇ KATILMIYORUM	KARARSIZIM	TAMAMEN KATILYORUM	KATILYORUM	KATILMIYORUM	HİÇ KATILMIYORUM	KARARSIZIM	TAMAMEN KATILYORUM	KATILYORUM	KATILMIYORUM	HİÇ KATILMIYORUM	KARARSIZIM
1.	Bu derste öğretilmek istenenler günlük hayatta işime yarar.																														
2.	Bu derste öğrendiklerimi ülkemizin başka yerlerinde yaşayan yaşlılarım da öğrenmektedir.																														
3.	Bu derste öğretilmek istenenler, benim ve arkadaşlarımın ihtiyaçlarına ve yaşadığımız yerin özelliklerine uygundur.																														
4.	Bu derste öğretilmek istenenler, ülkemizin toplumsal ve kültürel yapısına uygundur.																														
5.	Bu derste ne öğrenmem gerektiğini açık ve anlaşılır şekilde ifade edebiliyorum.																														
6.	Bu derste ülkemiz için önemli olan Milli Bayramlar ve önemli günlerle ilgili konuları da öğrenmemiz isteniyor.																														
7.	Bu derste bilimsel ve gerçek bilgileri öğrenmemiz isteniyor.																														
8.	Bu derste geçerliliği olmayan, eski bilgileri de öğreniyorum.																														
İçerik																															
1.	Bu derste öğrendiklerimi günlük hayatta kullanamıyorum.																														
2.	Şu anda okuduğum okuldan başka bir okula da gitsem bu derste yine benzer bilgileri öğrenirim.																														
3.	Bu derste, benim ve arkadaşlarımın ihtiyaçlarına ve yaşadığımız yerin özelliklerine uygun bilgiler öğreniyorum.																														
4.	Bu derste öğrendiklerim ülkemizin toplumsal ve kültürel yapısına uygundur.																														

		TÜRKÇE					MATEMATİK					FEN BİLİMLERİ					SOSYAL BİLGİLER/ T.C. İNKILAP TARİHİ					İNGİLİZCE					DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ				
		TAMAMEN KATILYORUM	KATILYORUM	KATILMIYORUM	HİÇ KATILMIYORUM	KARARSIZIM	TAMAMEN KATILYORUM	KATILYORUM	KATILMIYORUM	HİÇ KATILMIYORUM	KARARSIZIM	TAMAMEN KATILYORUM	KATILYORUM	KATILMIYORUM	HİÇ KATILMIYORUM	KARARSIZIM	TAMAMEN KATILYORUM	KATILYORUM	KATILMIYORUM	HİÇ KATILMIYORUM	KARARSIZIM	TAMAMEN KATILYORUM	KATILYORUM	KATILMIYORUM	HİÇ KATILMIYORUM	KARARSIZIM	TAMAMEN KATILYORUM	KATILYORUM	KATILMIYORUM	HİÇ KATILMIYORUM	KARARSIZIM
5.	Bu derste öğrendiğim konular, açık ve anlaşılır bilgilerden oluşmaktadır.																														
6.	Bu derste ülkemiz için önemli olan Milli Bayramlar ve önemli günlerle ilgili konuları da öğreniyorum.																														
7.	Bu derste öğrendiğim konular bilimsel kaynaklara dayanmaktadır.																														
8.	Bu derste öğrendiklerim, eski bilgiler değil, günümüz şartlarına uygun yeni bilgilerdir.																														
Öğrenme-Öğretme Süreci																															
1.	Bu derste yaptığım etkinlikleri okul dışında günlük hayatta da yapabiliyorum.																														
2.	Başka bir okula da gitsem bu derste yaptığım etkinliklerin yine benzerini ya da aynısını yaparım.																														
3.	Öğretmenimiz bu dersi işlerken benim ve arkadaşlarımda ilgi ve ihtiyaçlarına, yaşadığımız yerin özelliklerine uygun etkinlikler seçiyor.																														
4.	Bu derste yaptığımız etkinlikler ülkemizin toplumsal ve kültürel yapısına uygundur.																														
5.	Bu derste yaptığımız etkinlikler için kolay bulunamayan, pahalı malzemeler gerekmektedir.																														
6.	Bu derste ülkemiz için önemli olan Milli Bayramlar ve önemli günlerle ilgili etkinlikler de yapıyoruz..																														
7.	Bu derste yaptığımız etkinlikler bilimsel değil, gerçek dışıdır.																														
8.	Bu dersin işlenişinde teknolojik araç-gereçlerden yararlanıyoruz.																														

Ek 3 : Maarif Müfettişi/Okul İdarecileri İçin Program Değerlendirme İle İlgili Problemleri Belirleme Anketi

PROGRAM DEĞERLENDİRME İLE İLGİLİ PROBLEMLERİ BELİRLEME ANKETİ

Sayın Katılımcı,

Bu anket, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Proje Yönetim Ofisi tarafından desteklenen“Türkiye’de Program Değerlendirme İle İlgili Problemler ve Bir Model Önerisi” konulu bilimsel araştırma projesine gerekli verileri toplamak için hazırlanmıştır. Elde edilen verilerden yola çıkılarak Türkiye’de program değerlendirme alanındaki sorunların belirlenmesi, sorunların çözümü için bir değerlendirme modeli sunulması ve söz konusu modelin periyodik olarak Milli Eğitim Bakanlığı tarafından mevcut programların değerlendirilmesinde kullanılması öngörülmektedir. Ayrıca çalışmanın sonuçlarından program değerlendirme alanında çalışmalar yapan araştırmacılar ve paydaşların da yararlanması beklenmektedir.

Çalışmanın amacına ulaşabilmesi için siz değerli katılımcıların görüşlerine gereksinim duyulmaktadır. Bunun için sizden istenen ankette yer alan her bir ifade için ifadenin karşısında yer alan seçeneklerden size en uygun olanı (X) işareti koyarak belirtmenizdir.

Katkılarınız için içten teşekkürlerimizi sunarız.

Danışman:
Yrd.Doç.Dr.İsmail GELEN
Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Bölümü
Eğitim Programları ve Öğretim A.B.D.

Esra ÇİLEK
Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Bölümü
Eğitim Programları ve Öğretim A.B.D.
Yüksek Lisans Öğrencisi

Lütfen görevinizi belirtiniz. <ul style="list-style-type: none"><input type="radio"/> Maarif müfettişi<input type="radio"/> Okul Müdürü/Müdür yardımcısı	Lütfen kıdeminizi belirtiniz. <ul style="list-style-type: none"><input type="radio"/> 0-5 yıl<input type="radio"/> 6-15 yıl<input type="radio"/> 16-25 yıl<input type="radio"/> 26 yıl ve üzeri
--	---

Ankette bulunan ifadeleri **derslere ait öğretim programını göz önüne alarak her bir ders için ayrı ayrı** cevaplandırınız.

	Amaç/Kazanım	TÜRKÇE					MATEMATİK					FEN BİLİMLERİ					SOSYAL BİLGİLER/ T.C. İNKILAP TARİHİ					İNGİLİZCE					DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ									
		TAMAMEN KATILYORUM	KATILYORUM	KATILMIYORUM	HİÇ KATILMIYORUM	KARARSIZIM	TAMAMEN KATILYORUM	KATILYORUM	KATILMIYORUM	HİÇ KATILMIYORUM	KARARSIZIM	TAMAMEN KATILYORUM	KATILYORUM	KATILMIYORUM	HİÇ KATILMIYORUM	KARARSIZIM	TAMAMEN KATILYORUM	KATILYORUM	KATILMIYORUM	HİÇ KATILMIYORUM	KARARSIZIM	TAMAMEN KATILYORUM	KATILYORUM	KATILMIYORUM	HİÇ KATILMIYORUM	KARARSIZIM	TAMAMEN KATILYORUM	KATILYORUM	KATILMIYORUM	HİÇ KATILMIYORUM	KARARSIZIM					
1.	Programda yer alan kazanımlar günlük hayatta uygulanabilir.																																			
2.	Programda yer alan kazanımlar ülkenin her yerinde ayındır.																																			
3.	Kazanımlar, öğrencilerin özelliklerine ve eğitim koşullarına uygun hale getirilebilecek şekilde esneklerdir.																																			
4.	Kazanımlar Milli Eğitim'in genel amaçlarına uygundur.																																			
5.	Kazanımları gerçekleştirmek maliyetlidir.																																			
6.	Kazanımlar belirlenirken ulusal değer taşıyan, değiştirilemez unsurlar göz önüne alınmıştır.																																			
7.	Kazanımlar bilimsel çalışmalar sonucunda belirlenmiştir.																																			
8.	Kazanımlar, güncel bilgi birikimiyle uyumludur ve gelişime açık yapıdadır.																																			
	İçerik																																			
1.	Konular öğrencilerin günlük hayatta kullanamayacağı ezber/kitabi bilgiler içermektedir.																																			
2.	Programda yer alan içeriğin ana hatları ülkenin her yerinde ayındır.																																			
3.	İçeriğe, öğrencilerin özelliklerine ve eğitim koşullarına göre farklı konular eklenebilmektedir.																																			
4.	Konular, Milli Eğitimin amaçlarıyla ve toplumsal yapıyla uyumludur.																																			

		TÜRKÇE					MATEMATİK				FEN BİLİMLERİ				SOSYAL BİLGİLER/ T.C. İNKILAP TARİHİ				İNGİLİZCE				DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ								
		TAMAMEN KATILYORUM	KATILYORUM	KATILMIYORUM	HİÇ KATILMIYORUM	KARARSIZIM	TAMAMEN KATILYORUM	KATILYORUM	KATILMIYORUM	HİÇ KATILMIYORUM	KARARSIZIM	TAMAMEN KATILYORUM	KATILYORUM	KATILMIYORUM	HİÇ KATILMIYORUM	KARARSIZIM	TAMAMEN KATILYORUM	KATILYORUM	KATILMIYORUM	HİÇ KATILMIYORUM	KARARSIZIM	TAMAMEN KATILYORUM	KATILYORUM	KATILMIYORUM	HİÇ KATILMIYORUM	KARARSIZIM					
5.	Program, öğrencilere aktarılması maliyetli olan konuları içermektedir.																														
6.	İçerikte, ulusal değer taşıyan, değiştirilemez unsurlara yer verilmiştir.																														
7.	İçerik, bilimsel bilgiler içermekte, araştırma ve bulgulara dayanmaktadır.																														
8.	Konular, sürekli güncellenebilir yapıdadır.																														
Öğrenme-Öğretme Süreci																															
1.	Programdaki etkinlikler günlük hayatta öğrencilerin işine yarayacak bilgileri sunmaktadır.																														
2.	Programdaki etkinliklerin ana hatları, ülkenin her yerinde aynıdır.																														
3.	Programdaki etkinlikler, öğrencilerin özellikleri ve eğitim koşullarına göre değişiklik gösterebilecek, esnek yapıdadır.																														
4.	Programdaki etkinlikler, Milli Eğitimin amaçlarıyla ve toplumsal yapıyla uyumludur.																														
5.	Programdaki etkinlikler maliyetlidir.																														
6.	Programdaki etkinlikler planlanırken ulusal değer taşıyan, değiştirilemez unsurlar da plana dahil edilmiştir.																														
7.	Programdaki etkinlikler bilimsel değildir.																														
8.	Programdaki etkinlikler yeni strateji, yöntem, teknik, araç-gereç vb. kullanımına uygundur.																														

	Ölçme-Değerlendirme Süreci	TÜRKÇE					MATEMATİK					FEN BİLİMLERİ					SOSYAL BİLGİLER/ T.C. İNKILAP TARİHİ					İNGİLİZCE					DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ				
		TAMAMEN KATILYORUM	KATILYORUM	KATILMIYORUM	HİÇ KATILMIYORUM	KARARSIZIM	TAMAMEN KATILYORUM	KATILYORUM	KATILMIYORUM	HİÇ KATILMIYORUM	KARARSIZIM	TAMAMEN KATILYORUM	KATILYORUM	KATILMIYORUM	HİÇ KATILMIYORUM	KARARSIZIM	TAMAMEN KATILYORUM	KATILYORUM	KATILMIYORUM	HİÇ KATILMIYORUM	KARARSIZIM	TAMAMEN KATILYORUM	KATILYORUM	KATILMIYORUM	HİÇ KATILMIYORUM	KARARSIZIM	TAMAMEN KATILYORUM	KATILYORUM	KATILMIYORUM	HİÇ KATILMIYORUM	KARARSIZIM
1.	Programdaki ölçme-değerlendirme etkinlikleri geçerliği ve güvenilirliği kanıtlanmış araçlardan oluşur.																														
2.	Programdaki ölçme-değerlendirme etkinliklerinin ana hatları ülkenin her yerinde aynıdır.																														
3.	Ölçme-değerlendirme etkinlikleri öğrencilerin özellikleri ve eğitim koşullarına göre değişebilecek yapıdadır.																														
4.	Ölçme-değerlendirme etkinlikleri Milli eğitimin amaçlarına ve toplumsal yapıya uygundur.																														
5.	Ölçme-değerlendirme etkinlikleri maliyetlidir..																														
6.	Programdaki ölçme-değerlendirme etkinlikleri planlanırken ulusal değer taşıyan, değiştirilemez unsurlar da plana dahil edilmiştir.																														
7.	Ölçme- değerlendirme etkinlikleri bilimseldir.																														
8.	Ölçme-değerlendirme etkinlikleri alternatif yöntem ve teknikler kullanmaya uygundur.																														

Ek 4: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Klinik Araştırmalar Etik Kurulu İzin Belgesi



T.C.
ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
KLİNİK ARAŞTIRMALAR ETİK KURULU

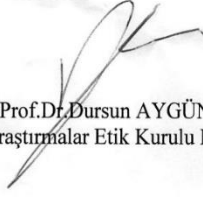
Sayı: B.30.2.ODM.0.20.08/1998

20.11.2015

Sayın Yrd. Doç. Dr. İsmail GELEN

Etik Kurulumuza sunmuş olduğunuz **Türkiye’de Program Değerlendirme İle İlgili Problemler ve Bir Model Önerisi** başlıklı OMÜ KAİK 2015/379 Karar nolu Anket çalışması nitelikli araştırma projeniz amaç, gerekçe, yaklaşım ve yöntemle ilgili açıklamaları, Klinik Araştırmalar Etik kurulu yönergesine göre 08.10.2015 tarihli Etik Kurulumuzda incelenmiş etik açıdan uygun bulunmuştur. Ancak araştırma bütçesinin maddi desteği henüz sağlanamadığından projeye bütçe desteği sağlanıp, tarafımıza bildirilmesinden sonra başlanmasına oy birliği ile karar verilmiştir.

Bilgilerinize arz/rica ederim.


Prof. Dr. Dursun AYGÜN
Klinik Araştırmalar Etik Kurulu Başkanı

Ek 5: Samsun İl Millî Eğitim Müdürlüğü Araştırma Uygulama İzni



T.C.
SAMSUN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 42276601-604.01-E.10665650
Konu : Tez Çalışması

21.10.2015

ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

- İlgi : a) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 07.03.2012 tarih ve 3616 sayılı 2012/13 nolu Genelgesi,
b) Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nün 05.10.2015 tarih ve 18407 sayılı yazısı.

Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitimi Bilimleri Enstitüsü Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Esra ÇELİK' in müdürlüğümüzde görev yapan Maarif Müfettişleri ve Atakum, Canik, İlkadım, Bafra İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü bağlı ortaokullarda görev yapan öğretmenlere ve öğrencilere uygulanmak üzere "Türkiye'de Program Değerlendirme İle İlgili Sorunlar ve Bir Model Önerisi" konulu tez çalışması yapmak istediklerine ilişkin ilgi yazı ve ekleri ilgi (a) genelgeye göre müdürlüğümüzde kurulan "Araştırma ve Değerlendirme Komisyonu" tarafından 20.10.2015 tarihinde incelenmiş olup uygun görülmüştür.

Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Millî Eğitim Temel Kanunu ile Türk Millî Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak, ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek ve eğitim ve öğretimi aksatmayacak şekilde gönüllülük esasına dayalı olarak duyurusu ve denetimi ilçe millî eğitim müdürlükleri uhdesinde ve okul müdürlükleri sorumluluğunda gerçekleştirilmek üzere söz konusu çalışmanın yapılması, araştırma sonucunda elde edilen raporun bir örneğinin araştırma öğrencisi tarafından, basılı ve dijital ortamda Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Şubesine (Ar-Ge) teslim edilmesi hususunda;

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Aytekin GİRGİN
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

DAĞITIM :

Gereği :
Atakum, Canik, Bafra, İlkadım
İlçe Kaymakamlığına
(İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü)

Bilgi :
Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müd.
Strateji Geliştirme Şubesi (Ar-Ge)

Güvenli Elektronik İmza
Aşılı ile Ayarlıdır.
21.10.2015
Lale KARADUMAN
Şef

Adres : Atatark Bulvarı Yeni Hükümet Konağı Kat:3-SAMSUN
Santral : 0(362) 435 80 63 - 435 80 64 - 435 54 50
E-Posta : samsunmem@meb.gov.tr

Ayrıntılı Bilgi: ALİ ERIŞGİN (Temel Eğitim 231)
Fax: 0(362) 431 93 76 - 432 48 54 - 432 06 09
Web http://samsun.meb.gov.tr

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. http://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden f60f09ee-34bf-a950-e2ca kodu ile teyit edilebilir.

Ek 6: Enstitü Tez Konusu Kabul Kararı

T.C.
ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
MÜDÜRLÜĞÜ

ENSTİTÜ YÖNETİM KURULU KARARLARI

Toplantı Tarihi	Toplantı Sayısı	Karar No
01/07/2013	25	2013/257-264

-1-

Üniversitemiz Eğitim Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulu 01/07/2013 tarihi Pazartesi günü saat 11:00'de gündemdeki konuları görüşmek üzere Enstitü Müdür Prof.Dr.Mehmet AYDIN başkanlığında toplandı.

KARAR NO 2013/257: Anabilim Dalları lisansüstü öğrencilerinin tez konularının belirlenmesi ile ilgili Anabilim Dalı Başkanlıklarının yazıları okundu.

Yapılan görüşmelerden sonra; aşağıda adı belirtilen yüksek lisans ve doktora öğrencilerinin tez konularının kabulüne mevcudun oy birliği ile karar verildi.

Adı-Soyadı:	Ana Bilim Dalı	Tez Konusu
Esra ÇİLEK	Eğitim Bilimleri	Türkiye'de Program Değerlendirme İle İlgili Problemler ve Bir Model Önerisi
İşinsu AYAZ	Güzel Sanatlar Eğitimi	Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Resim-İş Öğretmenliği 2., 3. ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Evrensel Sembolleri Algılama Düzeyleri
Lütfiye Aydoğdu BAHAR	Güzel Sanatlar Eğitimi	Bilgi, Sanatsal İlgî ve Bilgi Teknolojilerinin Sanat Eğitimi Üzerindeki Tesirleri



Ek -7: Veri Toplama Araçlarının Madde Güçlüğü ve Madde Standart Sapması

1. Öğretmenlere Yönelik Veri Toplama Aracının Madde Güçlüğü ve Madde Standart Sapması

Madde No	P _j	S _j
A1	3.38	1.04
A2	3.73	1.09
A3	3.15	1.11
A4	3.69	.92
A5	3.52	1.06
A6	3.46	1.05
A7	3.15	1.08
A8	3.24	1.10
İ1	2.90	1.09
İ2	3.73	.95
İ3	3.19	1.12
İ4	3.57	.94
İ5	3.56	1.00
İ6	3.46	1.00
İ7	3.43	1.01
İ8	3.37	1.06
Ö1	3.33	1.05
Ö2	3.62	.97
Ö3	3.22	1.07
Ö4	3.60	.94
Ö5	3.54	.99
Ö6	3.45	.99
Ö7	3.55	1.05
Ö8	3.45	.98
D1	3.26	1.06
D2	3.45	1.01
D3	3.15	1.09
D4	3.45	1.00
D5	3.58	1.02
D6	3.36	1.04
D7	3.28	1.06
D8	3.34	1.03

2. Derslere Göre Öğrencilere Yönelik Veri Toplama Aracının Madde Güçlüğü ve Madde Standart Sapması

Madde No	Türkçe		Matematik		Fen Bilimleri		Sosyal Bilgiler/ITA		İngilizce		DKAB	
	P _j	S _j	P _j	S _j	P _j	S _j	P _j	S _j	P _j	S _j	P _j	S _j
A1	4.29	.95	4.20	1.04	4.26	1.02	4.09	1.09	4.07	1.14	4.39	.91
A2	3.97	1.16	4.11	1.06	4.07	1.10	3.93	1.19	4.03	1.12	3.94	1.16
A3	4.06	1.05	4.05	1.10	4.09	1.03	4.06	1.07	3.82	1.19	4.13	1.04
A4	4.14	1.08	3.87	1.22	4.02	1.13	4.15	1.10	3.79	1.24	4.24	.99
A5	4.12	1.01	3.85	1.26	4.05	1.11	3.91	1.18	3.77	1.26	4.22	1.06
A6	4.02	1.14	3.09	1.46	3.34	1.38	3.97	1.21	3.33	1.39	3.94	1.16
A7	3.71	1.29	3.80	1.27	4.10	1.14	3.86	1.24	3.62	1.32	3.89	1.25
A8	2.67	1.38	2.79	1.35	2.70	1.35	2.38	1.34	2.91	1.39	2.60	1.39

İ1	2.93	1.51	2.94	1.50	3.01	1.48	3.02	1.46	2.97	1.46	2.80	1.51
İ2	3.91	1.24	3.94	1.20	3.94	1.23	3.98	1.17	3.91	1.20	3.96	1.20
İ3	3.90	1.27	3.75	1.34	3.86	1.26	4.00	1.22	3.67	1.34	4.00	1.24
İ4	4.07	1.14	3.77	1.31	3.92	1.20	4.10	1.10	3.75	1.25	4.09	1.11
İ5	4.44	.86	4.13	1.17	4.33	.98	4.28	1.02	4.16	1.12	4.39	.93
İ6	4.04	1.14	3.18	1.41	3.27	1.41	4.09	1.16	3.28	1.38	3.80	1.31
İ7	3.90	1.18	3.90	1.22	4.11	1.10	3.93	1.12	3.73	1.26	3.79	1.26
İ8	3.93	1.19	3.81	1.25	3.90	1.26	3.82	1.30	3.76	1.27	3.86	1.23
Ö1	4.10	1.14	3.93	1.24	4.04	1.18	3.95	1.24	3.83	1.30	4.15	1.07
Ö2	3.91	1.22	3.83	1.28	3.93	1.22	3.92	1.20	3.84	1.26	3.98	1.21
Ö3	4.02	1.15	3.85	1.28	3.97	1.17	4.02	1.16	3.90	1.21	4.03	1.17
Ö4	4.09	1.13	3.84	1.24	3.85	1.24	4.03	1.21	3.68	1.33	4.02	1.19
Ö5	3.30	1.47	3.38	1.48	3.15	1.48	3.36	1.49	3.40	1.46	3.37	1.47
Ö6	3.91	1.22	3.19	1.46	3.37	1.40	3.85	1.27	3.26	1.39	3.68	1.33
Ö7	3.18	1.51	3.26	1.48	3.19	1.55	3.22	1.49	3.22	1.49	3.09	1.53
Ö8	3.53	1.39	3.58	1.39	3.99	1.18	3.61	1.36	3.51	1.41	3.54	1.41
D1	4.29	1.03	4.14	1.15	4.22	1.05	4.18	1.10	4.10	1.19	4.20	1.11
D2	3.58	1.29	3.53	1.32	3.57	1.31	3.56	1.30	3.50	1.31	3.61	1.26
D3	3.82	1.17	3.64	1.24	3.77	1.21	3.71	1.23	3.60	1.26	3.87	1.21
D4	3.88	1.23	3.71	1.28	3.72	1.29	4.00	1.17	3.63	1.30	3.87	1.19
D5	4.06	1.12	3.82	1.27	3.93	1.21	3.93	1.21	3.90	1.23	4.07	1.15
D6	3.65	1.34	3.05	1.43	3.09	1.41	3.80	1.29	3.03	1.40	3.60	1.31
D7	3.78	1.32	3.62	1.35	3.72	1.34	3.67	1.38	3.66	1.37	3.79	1.32
D8	3.78	1.25	3.63	1.31	3.93	1.22	3.73	1.29	3.64	1.34	3.72	1.26

ÖZGEÇMİŞ

Esra ÇİLEK 11.01.1988 tarihinde Samsun'da doğdu. Samsun Huriye Süer Anadolu Lisesi'ni bitirdikten sonra Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümünde aldığı lisans eğitimini 2010 yılında tamamladı. 2012 yılında Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretimi Ana Bilim dalı tezli yüksek lisans programına başladı. 2010 yılında Milli Eğitim Bakanlığı'nda başladığı Fen bilgisi öğretmenliği görevini halen Samsun Bafra Kanberli İlyaslı Ortaokulu'nda sürdürmektedir. Orta düzeyde İngilizce bilmektedir.

İletişim

E-mail: cilek331@gmail.com

Telefon: 0 544 492 28 69