

**TC**  
**DÜZCE ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**  
**EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİMİ BİLİM DALI**

**DERS ÖĞRETİM PROGRAMLARINA YÖNELİK**  
**HAZIRLANAN TEZLERİN META ANALİZİ**

**Necati AKTAŞ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**DÜZCE**

**Aralık, 2019**



**TC**  
**DÜZCE ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**  
**EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİMİ BİLİM DALI**

**DERS ÖĞRETİM PROGRAMLARINA YÖNELİK**  
**HAZIRLANAN TEZLERİN META ANALİZİ**

**Necati AKTAŞ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**DANIŞMAN**

**Dr. Öğretim Üyesi Erol SÖZEN**

**DÜZCE**

**Aralık, 2019**

## ÖNSÖZ

Günümüzde yaşanan hızlı değişimler ve gelişmeler bilgi miktarını ve hareketini önemli düzeyde etkilemiştir. Dünya'nın her hangi bir yerinde yaşanan gelişme çok kolay bir şekilde dünyanın diğer yerlerinde duyulabiliyor. Oluşan bilgiye ulaşma konusu da oldukça basit hale gelmiştir. Bilgiye ulaşmanın yanında bilgi oluşturma da aynı şekilde kolaylaşmıştır. Bir konu ya da olay hakkında yapılan çalışmalar eski zaman nazaran çok hızlı bir şekilde ilerleyerek birikmektedir.

Akademik alanda bir konu hakkında yapılan çalışmaların sayısı da günden güne artmaktadır. Yapılan çalışmalar aynı konu üzerinde olsa da bireysel olarak farklı sonuçlara ulaşabilmektedir. Bu durumda yapılan çalışmalarını ortak bir yargıya ulaştırma eylemi gerekli hale gelmektedir. Bir konuda yapılan çalışmaların bir çatı altında toplanarak ortak bir sonuca ulaşmak için meta analiz yöntemi tercih edilmektedir. Günümüzde okutulan derslerin öğretim programlarının öğretmen görüşleri tarafından değerlendirilmesi üzerine çok sayıda araştırma yapılmıştır. Bu çalışmada öğretim programlarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi üzerine yapılan çalışmalar ele alınacaktır.

Bu tezin yazımı sürecinde bana çok değerli katkılarının yanında doğruluk, dürüstlük ve samimiyeti yaşatan sevgili Dr. Öğretim üyesi Erol SÖZEN' e teşekkürlerimi borç bilirim. Ayrıca yardımlarını esirgemeyen sayın Dr. Öğretim Üyesi Aslıhan KUYUMCU VARDAR' a çok teşekkür ederim. Son olarak bu tezi Sevgili eşim Pakize AKTAŞ'a ve oğlumuz Sıraç AKTAŞ'a hediye ediyorum.

**Necati AKTAŞ**

## ÖZET

### DERS ÖĞRETİM PROGRAMLARINA YÖNELİK HAZIRLANAN TEZLERİN META ANALİZİ

**Aktaş, Necati**

**Yüksek Lisans, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı**

**Tez Danışmanı: Dr. Öğretim Üyesi Erol SÖZEN**

**Aralık, 2019**

Günümüzde bilgi ve teknoloji alanında yaşanan gelişmelere paralel olarak akademik alanda ortaya çıkan ürünlerde de artış gözlenmektedir. Gelişmiş sanal bağlantılar yoluyla insanlar arasındaki bilgi alışverişi güçlenmiş ve benzer konular üzerinde yapılan çalışmaların sayısı artmıştır. Herhangi bir alanda birbirine benzer çok sayıda çalışma yürütülmektedir. Bu benzer araştırmalar birbirinden bağımsız sonuçlar ve sayısal değerler ifade etmektedir. Bu çalışmaların birleştirilip sunulması ilgili alan için önemli veri kaynağı olarak düşünülmektedir.

Bu çalışmanın amacı öğretmenlerin öğretim programları hakkındaki görüşlerini inceleyen yüksek lisans ve doktora tezlerini inceleyip ortak bir sonuca ulaşmaktır. Tezlerin dört temel ögesi (Hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme) üzerinden ifade edilen görüşleri cinsiyet, son mezun olunan okul ve kıdem yılı değişkenlerine göre inceleyen tezler araştırma kapsamına dahil edilmiştir.

Araştırma var olan bir durumu ortaya çıkarmayı amaçlayan betimsel desen olarak yürütülmüştür. Bu çalışmada nicel veri teknikleri kapsamında yürütülmüştür. Veri toplama yöntemi olarak doküman incelemesi kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler meta analiz yoluyla analiz edilmiştir. Meta analiz birbirinden bağımsız olarak yürütülen aynı konu üzerinde ve aynı yöntemle elde edilmiş verileri bir araya getirerek ortak bir sonuca ulaşmak için yapılan analiz yöntemidir. Araştırma kapsamında yapılan taramalar sonucunda 166 tez incelemeye alınmıştır. Araştırmanın dahil edilme kriterleri uygulandığında geriye 38 çalışma

kalmıştır. Bu çalışmaların verileri meta analiz yönteminin istatistiki verisi olan etki büyüklüğüne çevrilmiştir. Ortaya çıkan etki büyüklükleri üzerinden oluşturulan tablolarla veriler ifade edilmiştir.

Araştırmadan elde edilen bulgular toplam 13 tablo üzerinde gösterilmiştir. İlk tablo öğretmenlerin öğretim programının geneline yönelik görüşlerini ifade ederken, diğer 12 tablo programın 4 temel ögesine dair cinsiyet, son mezun olunan okul ve kıdem yılı değişkenine göre etki büyüklüklerini içeren tablolardan oluşmuştur. Tablolarda yer alan ortalama etki büyüklüklerine bakıldığında öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecine dair görüşlerinde son mezun olunan okul değişkenine göre 0,231 ile küçük düzeyde etki büyüklüğü tespit edilmiştir. Bu değer lisans mezunu olan öğretmenlerin lisansüstü mezunu öğretmenlere göre öğretim programlarının öğrenme-öğretme sürecine dair görüşlerinin daha olumlu olduğu sonucunu göstermektedir. Bireysel etki büyüklüklerine bakıldığında küçük, orta ve geniş düzeyde etki büyüklükleri olduğu rastlandığı gözlenmektedir.

Araştırma sonucunda erkeklerin öğrenme-öğretme sürecine karşı daha olumlu, lisans mezunu olan öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecine karşı daha olumlu oldukları, deneyimli öğretmenlerin ise öğretim programlarının dört temel ögesine de genç öğretmenlerden daha olumlu yaklaştıkları sonuçlarına ulaşılmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** Meta Analiz, Etki Büyüklüğü, Öğretim Programı, Öğretmen Görüşleri.

## **ABSTRACT**

### **META ANALYSIS OF THE THESIS PREPARED FOR THE COURSE PROGRAMS**

**Aktas, Necati**

**Master's Degree, Department of Educational Sciences**

**Thesis Advisor: Dr. Lecturer Erol SÖZEN**

**December, 2019**

Nowadays, parallel to the developments in the field of information and technology, an increase is observed in the academic products. The exchange of information between people through enhanced virtual connections has been strengthened and the number of studies on similar topics has increased. Similar studies are conducted in any field. These similar studies express independent results and numerical values. Combining and presenting these studies is considered as an important data source for the related field.

This research aims to reach a common conclusion by examining the master's and doctoral theses examining the views of teachers about the curriculum. Theses examining the views expressed on the four basic elements of the theses (Achievements, content, learning-teaching process and evaluation) according to the variables of gender, last graduated school and seniority year were included in the research.

This research was conducted within the scope of quantitative data techniques. The design of the study was considered as a descriptive design aiming to reveal an existing situation. Document analysis was used as data collection method. The data obtained from the research were analyzed through meta-analysis. Meta-analysis is the method of analysis carried out on the same subject and carried out independently from each other to achieve a common result by gathering the data obtained by the same method. As a result of the researches, 166 theses were examined. When the inclusion criteria were applied, 38 studies remained. The data of these studies were

translated into the effect size which is the statistical data of the meta-analysis method. Data are expressed in tables based on the resulting effect sizes.

The research findings are shown on a total of 13 tables. While the first table expresses the teachers' views on the overall curriculum, the other 12 tables consist of tables containing the effect sizes according to gender, last graduated school and seniority variable. When the average effect sizes in the tables are examined, it is determined that the effect size at the small level is 0.231 according to the last graduated school variable. This value shows that the opinions of the teachers who have bachelor's degree about the teaching-learning process are more positive than the teachers who have graduate degree. When the individual effect sizes are examined, it is observed that small, medium and large effect sizes are observed.

As a result of the research, it was found that males were more positive against the learning-teaching process, teachers with undergraduate degrees were more positive against the learning-teaching process, and experienced teachers approached the four basic elements of the curriculum more positively than young teachers.

**Keywords:** Meta Analysis, Effect Size, Curriculum, Teacher Opinions



## İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	i
ÖZET.....	ii
ABSTRACT .....	iv
İÇİNDEKİLER .....	vi
TABLolar LİSTESİ.....	ix
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	x
GİRİŞ .....	1
1.1. Problem .....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	2
1.3. Araştırmanın Önemi .....	2
1.4. Araştırmanın Sayıtları.....	3
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları .....	4
1.6. Tanımlar.....	4
LİTERATÜR.....	6
2.1. Eğitim .....	6
2.2. Öğretim.....	7
2.3. Formal ve İnfomal Eğitim.....	7
2.4. Örgün ve Yaygın Eğitim .....	9
2.5. Öğretim Programı .....	10
2.6. Program Geliştirme.....	11
2.6.1. Program Geliştirme Süreci.....	11

2.6.2. İhtiyaç Analizi .....	13
2.6.3. Hedef Belirleme.....	13
2.6.4. İçerik Belirleme.....	14
2.6.5. Öğrenme-öğretme Süreçleri Belirleme.....	14
2.6.6. Değerlendirme.....	16
2.7. Program Geliştirme Modelleri.....	16
2.8. Program Geliştirmede Öğretmenin Rolü.....	18
2.9. Program Değerlendirme Yaklaşım ve Modelleri .....	20
2.9.1. Tyler Hedefe Dayalı Değerlendirme Modeli .....	22
2.9.2. Metfessel-Michael Değerlendirme Modeli.....	23
2.9.3. Stake Uygunluk Modeli.....	25
2.9.4. Demirel Analitik Program Değerlendirme Modeli.....	25
2.10. Meta Analiz Yöntemi .....	27
2.10.1. Meta Analizin Tarihsel Gelişimi .....	27
2.10.2. Meta Analizde Etki Büyüklüğü .....	28
2.10.3. Etki Büyüklüğü Sınıflandırmaları .....	28
2.10.4. Meta Analizde Genel Etki Büyüklüğü .....	29
2.10.5. Meta Analiz Çalışmasında İşlem Basamakları.....	29
2.10.6. Meta Analizde Model Seçimi.....	30
2.10.6.1. Sabit Etkiler Modeli.....	30
2.10.6.2. Rasgele Etkiler Modeli .....	31
2.10.7. Meta Analiz Türleri.....	31
2.10.7.1. Grup Karşılaştırma Meta Analizi .....	31
2.10.7.2. Korelasyonel İlişki Meta Analizi .....	32
2.10.8. Meta Analizin Avantajları .....	32
2.10.9. Meta Analizin Dezavantajları.....	33

2.11. İlgili Araştırmalar .....	34
2.11.1. Meta Analiz Yöntemi İle İlgili Çalışmalar .....	34
2.11.2. Program Geliştirme İle İlgili Çalışmalar .....	38
<b>3. YÖNTEM.....</b>	<b>43</b>
3.1. Araştırmanın Modeli.....	43
3.2. Verilerin Toplanması .....	43
3.3. Araştırmaya Dahil Edilen Çalışmalara Ait Bulgular .....	43
3.4. Verilerin Kodlanması.....	47
3.5. Dahil edilme Kriterleri.....	48
3.6. Hariç Tutulma Kriterleri.....	48
3.7. Verilerin Analizi .....	49
3.8. Araştırma Kapsamına Edilen Çalışmaların Yayın Yanlılığı .....	50
<b>4. BULGULAR .....</b>	<b>52</b>
4.1. Birinci Alt Probleme Ait Bulgular .....	52
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular .....	54
4.3. Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular.....	59
4.4. Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgular .....	63
4.5. Beşinci Alt Probleme Ait Bulgular .....	68
<b>5. SONUÇ VE ÖNERİLER.....</b>	<b>74</b>
5.1. Sonuçlar.....	74
5.2. Öneriler .....	77
<b>6. KAYNAKÇA .....</b>	<b>79</b>
<b>7. EKLER.....</b>	<b>87</b>

## TABLolar LİSTESİ

<b>Tablo 1: Araştırma Kapsamına Dahil Edilen Çalışmaların Örneklem Bilgileri.....</b>	<b>44</b>
<b>Tablo 2: Araştırma Kapsamına Dahil Edilen Tezlerin Yapıldığı Şehirler.....</b>	<b>45</b>
<b>Tablo 3: Araştırma Kapsamına Dahil Edilen Çalışmaların Yapıldığı Üniversiteler.....</b>	<b>46</b>
<b>Tablo 4: Araştırma Kapsamına Dahil Edilen Tezlerin Türleri.....</b>	<b>46</b>
<b>Tablo 5: Araştırma Kapsamına Dahil Edilen Tezlerin Yapıldığı Yıllar .....</b>	<b>47</b>
<b>Tablo 6: Öğretmenlerin Kazanımlara Dair Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Etki Büyüklükleri .....</b>	<b>54</b>
<b>Tablo 7: Öğretmenlerin Kazanımlar Ögesine İlişkin Son Mezun Olunan Okul Değişkenine Göre Etki Büyüklükleri.....</b>	<b>55</b>
<b>Tablo 8: Öğretmenlerin Kazanımlara Dair Görüşlerinin Kıdem Yılı Değişkenine Göre Etki Büyüklükleri .....</b>	<b>57</b>
<b>Tablo 9: Öğretmenlerin İçerik Ögesine Dair Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Etki Büyüklükleri .....</b>	<b>59</b>
<b>Tablo 10: Öğretmenlerin İçerik Ögesine Dair Görüşlerinin Son Mezun Olunan Okul Değişkenine Göre Etki Büyüklükleri.....</b>	<b>60</b>
<b>Tablo 11: Öğretmenlerin İçerik Ögesine Dair Görüşlerinin Kıdem Yılı Değişkenine Göre Etki Büyüklükleri .....</b>	<b>62</b>
<b>Tablo 12: Öğretmenlerin Öğrenme-Öğretme Süreci Ögesine Dair Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Etki Büyüklükleri.....</b>	<b>63</b>
<b>Tablo 13: Öğretmenlerin Öğrenme-Öğretme Süreci Ögesine İlişkin Son Mezun Olunan Okul Değişkenine Göre Etki Büyüklükleri.....</b>	<b>65</b>
<b>Tablo 14: Öğretmenlerin Öğrenme-Öğretme Süreci Ögesine Dair Görüşlerinin Kıdem Yılı Değişkenine Göre Etki Büyüklükleri.....</b>	<b>67</b>
<b>Tablo 15: Öğretmenlerin Değerlendirme Ögesine Dair Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Etki Büyüklükleri.....</b>	<b>68</b>
<b>Tablo 16: Öğretmenlerin Değerlendirme Ögesine İlişkin Son Mezun Olunan Okul Değişkenine Göre Etki Büyüklükleri.....</b>	<b>70</b>
<b>Tablo 17: Öğretmenlerin Değerlendirme Ögesine Dair Görüşlerinin Kıdem Yılı Değişkenine Göre Etki Büyüklükleri.....</b>	<b>71</b>

## ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Tyler Değerlendirme Modeli .....	23
Şekil 2: Metfessel Michael Değerlendirme Modeli.....	25
Şekil 3: Demirel'in Analitik Program Değerlendirme Modeli .....	26
Şekil 4: Araştırmaya Dahil Edilen Çalışmalara Ait Huni Grafiği .....	50



# 1. BÖLÜM

## GİRİŞ

### 1.1. Problem

İnsanoğlu doğduğu andan itibaren birkaç içgüdüsel davranış haricinde tüm davranışlarını öğrenerek kazanır. Bu davranışları bazen kendi kendine, bazen başkasını taklit yoluyla ya da eğitim yoluyla öğrenir. Zaman geçtikçe insanın kazandığı davranışlarda başkalarının ve eğitimin etkisi daha çok görülmeye başlar. Bu eğitimle kazanılan davranışlar bazen bilinçli olarak gerçekleştirildiği gibi bazen de bilinçsiz olarak istem dışı olarak meydana gelir. Bu süreçler insanın doğumundan ölümüne kadar sürekli tekrar eder. Bu da insanın hayatında eğitimin ne kadar gerekli olduğunu açık bir şekilde göstermektedir (Başaran,1996).

Bir arada yaşamamanın gereği olarak insanlık tarihinin başından beri toplum içerisinde düzeni oluşturmak için kurallar koyma eğiliminde olmuştur. Bu kurallar ile beraber yaşamak için devamlı örgütler kurmuşlardır. Tabii ki bu kuralların ve yaşamak için bilgilerin paylaşılması eğitimin kökenini oluşturmuştur. Eğitimin amacı bireylerde kalıcı olarak davranış ve bilgi değişikliğidir (Ertürk,2010).

Günümüzde bilgi ve teknoloji alanında yaşanan değişiklikler gün geçtikçe hızlanmaktadır. Ülkelerin bu değişikliklere ayak uydurma zorunluluğu da herkes tarafından kabul edilmektedir. Bu değişikliklerin eğitim sistemine adapte edilmesi ise ülkelerin geleceği için büyük önem arz etmektedir. Eğitim sistemi ülkenin kendi özellikleri ve bilim ve teknoloji ile doğru bir şekilde yapılandırılarak düzenlenmelidir. Eğitimle ilgili unsurların doğru yerde doğru bir şekilde yapılandırıldığı öğretim programlarıyla bireylere verilen eğitimin kalitesi arttırılacaktır. Eğitim kurumları geleceklerini şekillendirmek için öğretim programlarının kalitesini ve kapsamını iyi hazırlamalıdır. Öğretim programları devletin geleceğe yönelik hedeflerini planlı bir şekilde öğrencilere aktarılmasında rehberlik görevi görür (Acar,2007).

Literatürde öğretim programları konusunda öğretmenlerin görüşlerini almaya yönelik çok sayıda tez bulunmaktadır. Ancak bu çalışmaları bir çatı altında toplayan

ya da birleştiren bir çalışmaya rastlanmamıştır. Özellikle öğretim programlarının dört temel ögesine (kazanımlar, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme) dair öğretmenlerin programların eğitime ve okul ortamına uygunluğuna dair görüşlerini derlemek isteyen çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmalar birbirinden bağımsız olarak eğitim ve bilim dünyasına katkı sağlamıştır. Ancak bu çalışmaların genel bir perspektifini oluşturmak amacıyla sonuçlarını birleştirme ihtiyacı gün yüzüne çıkmıştır.

## 1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada konu alanlarına dair düzenlenen öğretim programlarına yönelik öğretmen görüşlerini almayı hedefleyen çalışmaların meta analiz yöntemiyle bir araya getirilmesi amaçlanmaktadır. Bu bağlamda aşağıdaki sorulara da yanıt aranmaktadır.

- 1- Öğretmenlerin öğretim programlarının geneline dair görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre etki büyüklükleri arasındaki fark nedir?
- 2- Öğretim programlarının hedefler ögesine yönelik öğretmen görüşlerinin cinsiyet, son mezun olunan okul ve kıdem yılı değişkenleri açısından aralarındaki farklar nelerdir?
- 3- Öğretim programlarının içerik ögesine yönelik öğretmen görüşlerinin cinsiyet, son mezun olunan okul ve kıdem yılı değişkenleri açısından aralarındaki farklar nelerdir?
- 4- Öğretim programlarının öğrenme-öğretme süreci ögesine yönelik öğretmen görüşlerinin cinsiyet, son mezun olunan okul ve kıdem yılı değişkenleri açısından aralarındaki farklar nelerdir?
- 5- Öğretim programlarının değerlendirme süreci ögesine yönelik öğretmen görüşlerinin cinsiyet, son mezun olunan okul ve kıdem yılı değişkenleri açısından aralarındaki farklar nelerdir?

## 1.3. Araştırmanın Önemi

Milli Eğitim Bakanlığı Tarafından her bir derse öğretim programı hazırlamak Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın görevi kabul edilmektedir. MEB'e bağlı okullarda okutulan her bir derse ait öğretim programı hazırlanmaktadır. Bu

programlar öğretmenlerin hizmetine sunularak okullarda uygulanması istenmektedir. Yani öğretim programlarının okullarda uygulayıcıları öğretmenlerdir. Dolayısıyla okullarda ve öğrenciler üzerinde programların yansımaları görmek için öğretmenler önemli bir unsurdur. Bu yüzden öğretmenlerin öğretim programlarına dair görüşleri hem bakanlık tarafından hem de ilgili alan yazın tarafından büyük önem arz etmektedir.

Bu konunun önemine binaen araştırmacılar özellikle 2005 yılında öğretim programlarında yapılan değişikliklerden sonra bu konuda araştırma yapmaya yönelmişlerdir. Her bir derse ait öğretim programlarının öğretmenler tarafından nasıl algılandığı araştırma sorusu olarak incelenmeye alınmıştır. Özellikle araştırmalarda öğretim programının dört temel ögesi (Kazanım, İçerik, Öğrenme-öğretme süreci ve Değerlendirme)'ne dair öğretmen görüşleri araştırma soruları olarak çıkmaktadır (Atik,2015; İncecik, 2017; Yolbaşı, 2010; Doğan, 2016; Karagöz, 2010; Sözen, 2011; İrşi, 2017; Pekdağ,2011; Aslantürk,2018; Pekuslu, 2019; Çakmak, 2013; Süer, 2014; Ekşioğlu, 2013; Kütükcü, 2010; Tanataş, 2010; Güven, 2016; Adalar, 2010; Bayram, 2010; Karşahin, 2011; Şentürk, 2017; Kaymakamoğlu, 2010; Türkyılmaz, 2011; Ercan, 2019; Taşkın, 2018; Bilaloğlu, 2013; Sağlam, 2014; Çelikleş, 2019; Yıldız, 2017; Keklik, 2019; Ulu, 2016; Çelik, 2017; Gülener, 2010; Ayvazoğlu, 2019; Ayyıldız, 2010; Domaç, 2016; Koçer, 2019; Kılıç, 2010; Kılınç, 2018; Nacar, 2015).

Her bir derse dair yapılan araştırmalar kendi içerisinde çok kıymetli sonuçlara ulaştığı gibi, ulaşılan sonuçlar da öğretmenlere ait değişkenler açısından da farklılık göstermektedir. Bu farklılıkları genel bir kanıya ulaştırmak, öğretim programlarının öğretmenler nezdinde nasıl görüldüğünü bir bütün halinde değerlendirmek amacıyla bu çalışma yapılmaktadır. Bu çalışmayla ders öğretim programlarının öğretmen görüşlerine göre incelenmesi ya da değerlendirilmesi konusunda yapılan çalışmalar bir çalışma üzerinde genel bir görüş olması açısından alana katkıda bulunacaktır.

#### **1.4. Araştırmanın Sayıtları**

- Araştırma kapsamına dahil edilen meta analiz çalışmaları nicel araştırma tekniklerine uygun bir şekilde yürütülmüştür.



- Bu araştırma kapsamına alınan tezlerin bilimsel araştırma ilkelerine uygun bir şekilde yapılmıştır.
- Bu çalışma kapsamına alınan araştırmalardaki verilerin incelenmek için güvenilir olduğu varsayılmaktadır.
- Bu çalışma ve çalışmaya dahil edilen çalışmalarda araştırmacının objektif olarak değerlendirme yaptığı düşünülmüştür.

### 1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

- Bu araştırmanın konusu öğretim programları ve örnekleme ise öğretmen görüşleri ile sınırlıdır.
- Bu araştırma sadece YÖK Ulusal Tez Merkezi'nde erişim izni olan yüksek lisans ve doktora tezleri ile sınırlıdır.
- Bu araştırma 2010 ve 2019 yılları arasında yayınlanan tezler ile sınırlıdır.
- Bu çalışmada araştırmacı tarafından belirlenen ölçütlere uyan çalışmalar kapsama alınmıştır.

### 1.6. Tanımlar

**Eğitim:** Bireyin kendi yaşantısı yoluyla istendik davranış değiştirme ya da oluşturma sürecidir (Senemoğlu, 2005).

**Öğretim:** Öğretim, belirli bir öğrenci grubu ve belirli bir içerik için belirli bir ortamda öğrenmenin gerçekleşmesine rehberlik eden ve planlı olarak gerçekleştirilen etkinliklerden oluşan bir süreçtir. Etkinliklerin öğretmen tarafından gerçekleştirilen kısmı öğretim, öğrenen tarafından gerçekleşen kısmı ise öğrenmedir (Fer, 2011).

**Öğretim Programı:** Eğitimde öğrencilere aktarılmak istenen bilgi ve becerilerin nelerin olduğu, içeriği ve nasıl kazandırılacağı gibi bilgilerin yer aldığı bu süreci tasvir eden programdır (Aşılıoğlu, 2007).

**Kazanımlar:** Ünite sonunda öğrencinin kazanması beklenen bilgi, beceri, tutum ve değerlerdir (Tekerek vd, 2006).

**İçerik:** Bir öğretim programında, üzerinde durulması ya da işlenmesi istenen etkinlikler, üniteler ya da konulardır (Oğuzkan, 1981).

**Öğretme-Öğrenme Süreçleri (Eğitim Durumu):** Programın amaç ve

davranışlarının öğrencilere ne şekilde kazandırılacağı, nasıl bir öğretme/öğrenme durumu düzenleneceği, öğrencilerin ne yönde bir etkileşime sokulacağı sorularına cevap verebilecek bir süreçtir (Özçelik, 1993).

**Değerlendirme:** “Ölçme sonuçlarını bir ölçüte vurarak, ölçülen nitelik hakkında bir değer yargısına varma sürecidir” (Turgut, 1992).

**Meta Analiz:** Bir alanda yapılan birbirinden ayrı olarak yürütülen ortak bir paydada buluşturulabilen çalışmaların derlenerek ortak bir sonuca ulaştırılmasıdır (Akgöz ve d., 2004).

**Etki Büyüklüğü:** Araştırmalarda farklı değişkenler arasındaki farkın indeksi olarak tanımlanmaktadır (Dinçer,2014).

**Program Geliştirme:** Eğitim programının hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme öğeleri arasındaki dinamik ilişkiler bütünüdür (Demirel,2011).

**Program Değerlendirme:** Gözlem ve çeşitli ölçme araçlarıyla eğitim programlarının etkinliği hakkında veri toplama, elde edilen verileri programın etkinliğinin işaretleri olan ölçütlerle karşılaştırıp yorumlama ve programın etkinliği hakkında karar verme sürecidir (Erden, 1998).

## 2. BÖLÜM

### LİTERATÜR

#### 2.1. Eğitim

Eğitim üzerine farklı yaklaşımlara göre farklı şekillerde tanımlar yapılmıştır. Hepsi de eğitimin en doğru tanımını yapmak için kendi görüşlerine göre ifade etmişlerdir. İdealistler eğitimde yapılan etkinlikler yardımıyla tanrıya ulaşma çabası olarak tanımlarken, realist düşünen insanlar ise eğitimi insanı toplumun değerlerine göre yetiştirme süreci olarak tanımlamışlardır (Fer, 2011). Marksistler eğitimi üretimde verimi artırmanın yolu olarak görmüş, pragmatistler yaşantılar yaşatma yoluyla bireyde davranış değiştirme süreci olarak düşünmüş, varoluşçular ise insanı ulaşabildiği en uç noktaya getirme süreci olarak görmüşlerdir. Ama genel olarak eğitim, fiziksel uyarımlar sonucu, beyinde istendik biyo-kimyasal değişiklikler oluşturma süreci olarak tanımlanabilir (Sönmez, 2010).

Eğitim insan hayatının her alanını etkileyen, her kesimindeki insanları da etkilediği bir olgudur. Günümüzde değişimin çok hızlı gerçekleştiği düşünüldüğünde bu değişimlere ayak uydurabilmek için eğitime verilen önemin çok daha fazla olması gerektiğini söyleyebiliriz. Bu değişimlerin benimsenmesi ve insanların birbiriyle uyum içinde yaşaması için insanlar kendi aralarında belli değerleri benimsemişlerdir (Güler,2019).

Eğitimde önemli olan birçok faktör vardır. Bu faktörlerin birbiri arasında kuvvetli bir bağ vardır. Bu bağlar masanın ayakları gibidir. Masanın ayakları ne kadar sağlam olursa onun devrilme riski o kadar azalır. Eğitimde bu faktörler ne kadar kuvvetli olursa eğitimden beklenen başarı da o kadar yüksek ihtimalle gerçekleşmiş olur. Bu faktörlerden bazılarını şöyle sıralayabiliriz: öğretmen veli öğrenci okul okuldaki olanaklar, eğitim programı, öğretmenin kendini geliştirmesi, ders araç gereçleri, kullanılan öğretim yöntem ve teknikler vb fazlasıyla bu faktörleri sıralayabiliriz (Aktan, 2012).

## 2.2. Öğretim

Öğretme , öğrenmeyi belli bir programa koyma ve gerçekleştirme faaliyetleridir. Öğrenme bazı durumlarda bireyin kendi kendine tecrübe ettiği durumlarda olabilir. Ancak öğretme işi planlı ve amaçlı olmalıdır. Öğretme amacıyla yapılan faaliyetler önceden planlanarak uygun amaçlara yönelik tasarlanmaktadır. Öğrenme işinin yapıldığı mekan ise okullardır (Eskicumalı, 2011; Çakmak, 2010).

Öğretim, kişinin hayatı boyunca süren eğitiminin okulda geçen kısmı olarak tanımlayabiliriz. Eğitim ile kıyas yapıldığında eğitimin öğretimi içine aldığını söyleyebiliriz. Eğitimden daha küçük bir alanda çalışmaktadır. Eğitimde her türlü bilgi ve yaşantı araştırılır. Eğitimde istendik kazanımlar olduğu gibi rastlantısal ya da kendiliğinden de olabilir. Öğretim ise plan ve program dahilinde yapılır. Öğrencinin öğretim ortamıyla etkileşimi önemlidir. Tüm öğretim yaşantılarının eğitsel olması esastır (Varış,1996; Demirel, 2011).

*Öğretimin başlıca özellikleri şunlardır:*

1-*Öğretim bir süreçtir.*

2-*Öğretim planlıdır.*

3-*Öğretim öğrenciyi geliştirmek, ona bir şeyler kazandırmak amacıyla yapılır.*

4-*Öğretim öğrenmenin başlatılması ve sürdürülmesi etkinliklerini içermektedir.*

Öğretim öğrencinin gelişmesi amacıyla öğrenme olayının planlanması, hazırlanması ve gerçekleştirilmesi için yapılan tüm etkinlikleri içinde barındırır (Açıkgöz, 2009).

## 2.3. Formal ve İnfomal Eğitim

Bireyin doğuştan itibaren topluma uyum sağlama sürecine informal eğitim adı verilir. İnfomal eğitim endüstrileşmemiş toplumların bir özelliğidir. Birey informal eğitimde hem öğrenci hem de öğretici konumundadır. Bu tarz eğitim okullarda öğretmenler tarafından gerçekleştirilmesi yerine aile içinde başlar ve toplum içerisinde devam eder. İnfomal eğitimin endüstride gelişmemiş toplumlarda

olduğunu söylemek yeterli olmaz. Gelişmiş ülkelerde de okul dışında birey birçok bilgi ve beceriyi informal yollarla öğrenmektedir (Eserpek,1978; Çakmak, 2010).

Endüstri alanında geri kalmış ülkelerde mesleki bilgi ve becerileri kazandırmanın başka bir yolu da çıraklıktır. Belli bir alanda yetiştirilmesi düşünülen birey, o alanda uzman olan kişilerin yanına yetiştirilmek amacıyla verilir. Çırak, alanla ilgili olan ya da olmayan her türlü işi uzun yıllar süresince yapmaktadır. Günümüzde halen endüstrileşmemiş ülkelerde çıraklık devam etmektedir.

Formal eğitim ise modern toplumlarda bir gereklilik olarak ortaya çıkmıştır. Toplumun karmaşık bir yapıya dönüşmesi sebebiyle aile işlevlerinin değişmesi, koşulların zorlaşması, sosyal ve ekonomik hayatın farklılaşması sonucunda bilgi ve becerileri gelecek kuşaklara aktarma görevi aileden daha düzenli ve disiplinli olarak çalışan okullara verilmiştir. Bu nedenle eğitimin örgütlü ve sistemli bir kurum olması zorunluluğu doğdu. Bu zorunluluk ise eğitimin tek elden yürütülmesine yani devlet gözetim ve denetimine girmesine yol açtı (Gökçe,2000).

Bu açıklamalar ışığında formal eğitimi planlı, programlı, örgütlü ve denetimli olarak gerçekleştirilen eğitim-öğretim faaliyetleri olarak tanımlayabiliriz. Bu süreç öğretmen adı verilen alanında uzman kişiler tarafından yürütülmektedir. Öğretmen bireyde isteyerek davranış değişiklikleri gerçekleştirmeye çalışır. Bu değişiklikler için ortamda ve planda gerekli değişiklikleri yapmaya çalışır.

Formal eğitim iki kısma ayrılmaktadır. İlk olarak örgün eğitim Milli Eğitim Bakanlığı'nın amaçları doğrultusunda önceden belirlenmiş yaşlara yönelik okullarda öğretim programları rehberliğinde verilen eğitimdir (Aktan, 2012). Örgün eğitim bireylerin çalışmaya başlamadan önce gerekli bilgi ve becerileri öğretmeyi hedefler. Okul öncesi eğitim ile başlayan birey sırasıyla ilkokul, ortaokul, lise ve üniversite olarak devam eder. Ülkemizde 30/03/2012 tarihinde kabul edilen 6287 no'lu kanun gereğince öğrenciler ilkokul, ortaokul ve lise 12 yıl süreyle kesintisiz ve zorunlu olarak eğitim hayatlarını sürdürmektedir. Okul öncesi ve üniversite ise zorunlu değildir. Eğitimin okul dışındaki faaliyetlerini sürdüren bölümü ise yaygın eğitimdir. Yaygın eğitim yaş aralığı olmaksızın örgün eğitimle bağı olsun olmasın tüm

bireylere ihtiyaç duydukları konularda eğitim vermeyi amaçlayan faaliyetler bütünüdür (Gökçe, 2000).

Yaygın eğitim dendiğinde örgün eğitimden geri kalan kısım olarak bakılması yanlış bir düşüncedir. Örgün eğitim ve yaygın eğitim birbirlerini destekleyen ve birbirinden kopmayan iki alandır. Yaygın eğitim örgün eğitim kadar ciddi ve önemlidir. Çünkü örgün eğitim öncesinde eğitimler yaygın eğitim yoluyla yapılmıştır (Eserpek, 1978). Geçmişte ve şimdi de örnekleri görülmektedir. Yaygın eğitim insanların akademik bilgi ve becerilerini artırırken aynı zamanda toplum içindeki hal ve hareketlerin de düzenlenmesinde yardımcı olmaktadır. Görgü kuralları eski tabirle Adab-ı Muaşeret yaygın eğitim sonucunda kazanılır (Altaş ve Arıcı,2016).

#### **2.4. Örgün ve Yaygın Eğitim**

Alkan, Doğan ve Sezgin (1998) örgün eğitimi özel olarak eğitim-öğretim maksadıyla kurulmuş, değişik kademelere göre sınıflandırılmış eğitim kurumlarında (ilk, orta, lise, yüksek) yedi ile otuz yaşları arasındaki bireylere belirli programlar uygulayan ve kronolojik yaş esasına göre düzenlenmiş eğitim sistemi olarak tanımlamışlardır.

Milli Eğitim Bakanlığı Yaygın Eğitim Kurumları Yönetmeliğinde yaygın eğitim, örgün eğitim sistemine hiç girmemiş ya da örgün eğitim sisteminin herhangi bir kademesinde bulunan veya bu kademedен ayrılmış ya da bitirmiş bireylere; ilgi, istek ve yetenekleri doğrultusunda ekonomik, toplumsal ve kültürel gelişmelerini sağlayıcı nitelikte çeşitli süre ve düzeylerde hayat boyu yapılan eğitim, öğretim, üretim, rehberlik ve uygulama etkinliklerinin tümü olarak ifade edilmiştir.

Yaygın eğitim çalışmaları okuma-yazma kursları, bir meslek kazandıran programlar, hizmet içi eğitim programlarından oluşmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı genel yaygın eğitim faaliyetlerini bireyler için bir hak olmaktan ziyade, sosyal ve ekonomik değişmeyi etkileyen, aynı zamanda hızlandırıcı etkide bulunan bir kalkınma ve bilinçlenme aracı olarak görmektedir. Bu amaçla ülkemizdeki yaygın eğitim faaliyetlerinin büyük bir kısmı Milli Eğitim Bakanlığı'nın ana hizmet birimlerinden biri olan "Hayat Boyu Eğitim Genel Müdürlüğü" tarafından yürütülmektedir (MEB, 2011).

Örgün eğitimin yanında ve dışında düzenlenen eğitim faaliyetlerinin tümü olarak tanımlanan yaygın eğitim 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun 18. maddesinde, söz konusu kanuna dayanılarak hazırlanan ve 07.08.1970 gün ve 16720 sayılı resmi gazetede; Örgün eğitim sistemine hiç girmemiş ya da herhangi bir kademesinde yayınlanıp yürürlüğe giren 'Yaygın Eğitim Kurumları Yönetmeliği'nin 7. Maddesinde bulunan veya bu kademelerden çıkmış bireylere; gerekli bilgi, beceri ve davranışları kazandırmak için örgün eğitimin yanında veya dışında onların ilgi, istek ve yetenekleri doğrultusunda ekonomik, toplumsal ve kültürel gelişmelerini sağlayıcı nitelikte, çeşitli süre ve düzeylerde hayat boyu yapılan eğitim, üretim, rehberlik ve uygulama etkinliklerinin tümüdür şeklinde tanımlanmıştır (Yıldırım, 1996).

## 2.5. Öğretim Programı

Demirel'e (2011) göre ise; öğretim programı öğrenciye okul ve çevresinde planlı olarak verilen öğrenme süreçleridir. Varış'a (1996) göre; öğretim programı, eğitim hizmeti veren birimlerin bu hizmeti alanlar için sağladığı önceden belirlenmiş hedefler doğrultusunda yapılan öğretme etkinliklerinin bütünüdür. Sönmez'e (2010) göre ise; öğretim programı, öğrencide gerçekleşmesi gereken kazanımların doğru ve sağlıklı şekilde gerçekleşebilmesi için yapılan bütün eğitim ve öğretim çalışmalarına denir.

Tanımlardan da anlaşılacağı üzere öğretim programıyla daha önceden belirlenen amaçlara planlı olarak ulaşmak ve bunun için bütüncül faaliyetlere girişmek konunun özünü oluşturmaktadır. Bu amaçlar her ülke için farklı olsa da milli bir muhteviyata sahip olduğunu belirtmek gereklidir. Tanımlar ve içerikler zamana uyum göstermesi veya başka birçok sebeple değişiklik gösterebilir. Acar (2007)' a göre zaman geçtikçe bilginin ne olduğu, bilimin nasıl bir işlev üstlendiği, toplumun bilimle ilişkisi değişmektedir veya farklı anlamlar üretebilmektedir. Güçlü ve sağlıklı bir toplumu kurabilmek için her şeyden önce bilgiye sahip ve bilgiyi nasıl kullanacağını bilen bireylerin sayısının artırılması gerektiği görüşü kabul görmektedir. Ancak bu bilgiye sahip olmanın bağlamı da sık sık değişmektedir. Örneğin eskiden el sanatları ustaları ve zanaatçılar bilgi sahibi olarak kabul edilirken günümüzde bilişim sistemlerine hâkim olan kişiler bu sıfatı taşımaktadırlar. Bu

sebeple dünyadaki gelişmeler çok yakından takip edilmeli ve gerekli yatırımlar geç kalınmadan insan merkezli olacak şekilde yapılmalıdır. Bilgiye sahip, ülkesini ileriye götürecek bireyler yetiştirebilmek için öncelikle gelişmiş ve kaliteli bir eğitim sistemini yapılandırmak şarttır. Eğitim sistemi ise doğru bileşenleri oluşturarak geliştirdiği öğretim programlarıyla bu işlevini yerine getirebilir. Eğitim kurumları bu işlevlerini, ancak nitelikli eğitim programları yoluyla gerçekleştirebilir. Bu yüzden sabit eğitim programlarından kaçınılarak günün gereklerine uyumlaştırılmış programlarla eğitim sistemi ihtiyaç duyan bütün bireylere götürülmelidir.

## **2.6. Program Geliştirme**

İçerisinde bulunulan zamana göre ihtiyaç ve istekler belirlenme yoluna gidilir. Ve sistem toplum içerisindeki ihtiyaçlara göre bina edilir. Her eğitim istemi de içinde bulunduğu zaman göre şekillenir. O dönemin görüşlerine, insanlarına, etkisi altında bulunduğu düşüncelere göre bir kalıba girer. Aynı zamanda eğitim sistemi sadece içerisinde bulunulan zamanı değil, gelecekteki nesilleri de şekillendirme özelliğine sahiptir. İçinde bulunduğumuz zamanda bilgi ve teknoloji diğer unsurlara nazaran bir adım daha öne çıkmaktadır. Günümüzde yapılandırılan bir eğitim sistemi bilgi ve teknoloji ögesine sıkı sıkıya bağlanması bir zorunluluk haline gelmiştir. Yukarıda da bahsedildiği gibi ihtiyaçlara uygun olarak düzenlenmemiş bir eğitim sistemi sadece günümüzdeki ihtiyaca cevap vermemekle kalmaz, gelecekte de kendi varlığını sürdürmez (Aktan, 2012). Aynı zamanda gelecek nesillerin eğitiminde aksaklıklar yaşanmasına da sebep olacaktır. Örnek vermek gerekirse 2. Dünya Savaşı'ndan sonra eğitime önem veren ülkeler günümüzde gelişmiş ülkeler arasındayken, eğitimi önemsemeyen ülkeler geri kalmış ülkeler olarak adlandırılabilir (Akınoğlu,2005).

### **2.6.1. Program Geliştirme Süreci**

Bir programı oluşturan dört temel öge şunlardır: kazanımlar, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme (Demirel, 2011). Program geliştirme süreci bu dört öğenin ihtiyaca ve öğrenciye uygun bir şekilde düzenlenmesi ve bu öğelerin ortak bir takım çalışmasını gerçekleştirdikleri sürece verimli olacaktır. Bu öğeler birbirine zincir misali bağlıdır. Bir öğenin uygun ve kabul edilebilir olması diğer



öğeleri etkilememekte ve bir ögenin kabulü diğerlerini kabule de sebep olamaz. O yüzden bu dört ögenin birbirine eş ve birbiriyle sıkı bağlar ile bağlanmış olarak sunulması gerekmektedir.

Gürbüzürk (1993)'e göre eğitimin her aşaması bilimsel yöntem ve tekniklerle kesinlik belirterek sürdürülmelidir. Ve her aşaması ve ögesinde sürekli bir geliştirme hareketinin aktif olması gerekmektedir. Öğretim programının içeriği ve öğelerinin birbiriyle uyumu önemli olduğu kadar program oluşturulurken kullanılan yöntem ve teknik de çok önemlidir. Sağlam bir temele dayandırılmayan programlar eğitime katkısından çok zarar verecektir.

Program geliştirme süreci öğelerin birbiriyle uyumu kadar programla ilgili paydaşların beraber bir takım çalışmasını gerektirir. Programla ilgili akademisyenler, bürokratlar, öğretmenler, yöneticiler, öğrenciler, veliler gibi programdan az çok kim etkileniyorsa bu sürece müdahil olmalıdır. Eğer gelecek toplumlara etkileyecek uzun ömürlü bir program geliştirmek niyetindeyse bunlar gereklilik olarak adlandırılmaz, bu bir zorunluluktur (Alkan,1983).

Pierce (1972)'e göre okul ortamında hazırlanacak olan öğretim programlarında dikkat edilmesi gereken 3 temel öge göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Bunların birincisi toplum ihtiyaçlarıdır. Özellikle günümüzde bir günümüz diğer günümüzle aynı kalmıyor. Bilgi ve teknoloji hızlı bir şekilde ilerlemekte ve insanlar olarak bunu yakalamakta bazı zamanlar güçlük çekebiliyoruz. Gelişmelerin yanında bu değişimler toplumda bazen sorun da yaratabilmektedir. Program geliştiricilerin bu sorunları ve gelişmeleri göz önünde bulundurmaları gerekmektedir. İkinci önemli öge olarak öğretim programlarının belki de en önemli ögesi öğrencilerdir. Öğrencilerin eksik olduğu konuları tespit edip bu doğrultuda program hedef ve içeriklerini düzenlemek amaca hizmet edecektir. Son olarak önem verilmesi gereken bir başka öge programa yön veren felsefedir. Bu eğitim felsefesi modern görüşlere ve bilime uygun olmalı ve değişim ve gelişmeleri içeren bir felsefe olmalıdır. Program geliştirmede önemli görülen konular başlıklar halinde incelenecektir.

### 2.6.2. İhtiyaç Analizi

Demirel (2005)'e göre program geliştirme sürecinin diğer ögelere göre en önemli bölümlerinden biridir. Zaten bir öğretim programının oluşturulması için alanda bir ihtiyacın olması önkoşuldur. İhtiyacın ne olduğu ve bu ihtiyacın ne ile ve nasıl karşılanacağı önemli ödevlerden birisidir. Doğru ve titiz yapılmış bir ihtiyaç saptama ile yapılacak programın hedefleri, içeriği ve bu içeriğin hangi yollarla kazandırılacağı da belirlemiş olur. Günümüz bilgi ve teknoloji çağı olduğu için yapılacak programlar da bu ögelere sırtını dönerek çalışmalarına devam edemez.

### 2.6.3. Hedef Belirleme

Hedef insanda görülmesi istenen eğitim ya da başka yollarla kazandırılması düşünülen özelliklerdir. Bu özellikler insanlara planlı ve bilerek kazandırılması gereken davranışlardır. Hedefler eğitim sürecinde içeriğin ve öğrenme süreçlerinin kaynağı olan insanda davranış değişikliğine sebep olacak bilgi, beceri ya da davranışlardır. Eğitimde 3 düzeyde hedef kabul edilmektedir. Bunlar ülkenin genel vizyonuyla ve politikasıyla uyumlu olarak belirlenen uzak hedef, okulun işlevini ve amaçlarını yansıtan genel hedef, ilgili dersin genel hedeflere nazaran daha minimize edilmiş olan davranışları içeren özel hedeflerdir (Demirel,2005; Eskicumalı, 2011).

Eğitimde hedefler türlerine göre de 3'e ayrılırlar. Bunlar bilişsel, duyuşsal ve devinişsel hedeflerdir. Bilişsel hedefler daha çok bireyde yaşanan zihinsel değişikliklere sebep olacak hedeflere denmektedir. Bu hedefler bireyin zihnini geliştirecek bilgi ve becerilerin aktarılmasını konu edinir. Zihinsel değişimin basamakları bilim insanları tarafından şöyle sıralanmıştır: bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirmedir. Bu sıralamada bilgi düzeyi zihinsel işlem basamaklarının ilk ve en basit basamağıdır. Üst basamaklara gittikçe bu işlemler daha karmaşık ve üst düzey beceriler olarak adlandırılmaktadır (Pesen,2003).

Duyuşsal alanlar daha çok duygularla ilgili alandır. Sevgi, korku, nefret gibi insanın duygularına hitap eden hedefler bu alanla ilgilidir. Bu alanın öngörülen basamakları ise şunlardır: duyuşsal alana alma, tepkide bulunma, değer verme ve örgütleme ve kişilik haline getirme. Bu alanlar çoğu bilim adamı tarafından kabul

edilmiş ancak bazı farklı aşamaların olduğunu savunanlar da olmuştur(Pesen,2003; Çakmak, 2010).

Psikomotor beceriler ya da devinişsel alan da denilen bu bölüm daha çok vücut bölümlerinin koordinasyonuna dayalı hedeflerle ilgilidir. Bu alanda daha çok beceri kazandırma ön plandadır. Bu alanın alt basamakları olarak, algılama, kurulma, kılavuzla yapma, mekanikleşme, beceri haline getirme, uyum ve yaratmadır (Demirel,2005).

#### **2.6.4. İçerik Belirleme**

Hedeflerin kazandırılması amacıyla programda yer alacak konuların seçimi ve hangi sırayla işleneceğinin belirlenmesi işidir. Bir eğitim programında çok önemli bir yere sahip olan içerik bölümünün çok iyi planlaması ve düzenlenmesi gerekir. İçerikle ilgili seçimlerin yapımında belli kriterler göz önünde bulundurulmalıdır. Bunlar:

- İçerikte yer alacak konular basitten zora ve bilinenden bilinmeyene doğru sıralanmalıdır.
- İçerikte yer alacak konular aşamalı bir biçimde ve birbirinin ön koşulu olacak nitelikte düzenlenmelidir.
- İçerikler öğrencinin gelişim özelliklerine ve ortam ve zamanın gereklerine uygun olarak düzenlenmelidir.
- İçerikte belirlenecek konular basitten karmaşığa ve somuttan soyuta göre sıralanmalıdır (Varış,1996).

#### **2.6.5. Öğrenme-öğretme Süreçleri Belirleme**

Öğrenme-öğretme süreçleri diğer adıyla eğitim durumları eğitimde öğrenme ortamını düzenlemek ve hedeflerin kazanılması için uygun hale getirmek olarak düşünülebilir. Belirlenen hedeflere yönelik içerik belirlemek içeriğe uygun yöntem ve teknikler belirlemek eğitim durumları kısmında belirlenir. Ayrıca eğitim durumlarında pekiştireç, dönüt, kullanılan dil gibi yine önemli unsurlar da göz önünde tutulmalıdır. Okullarda her yaşa uygun sınıflar ve her yaşa uygun ders

içerikleri ve öğretim programları düzenlenmektedir. Bu programlar çocukların gelişimsel özelliklerine uygun olarak geliştirilmelidir. Öğrencilerde öğrenmenin kalıcı olması için öğrenme-öğretme sürecinde öğrenci aktif rol oynamalıdır. Bu ortamları hazır hale getirmek için bu konuda görevli olan paydaşlar ortaklaşa çalışmalıdır (Bilen,2002).

Demirel (2005)'e göre öğrenme- öğretim süreci bir diğer adıyla eğitim durumları program geliştirme boyutunun baştan sona süren sürecini oluşturur. Öğrencilere kazandırılacak davranışların ne olduğu , ne içermesi gerektiği sorularından sonra bu aşamada nasıl kazandırılmalı sorusu gündeme gelmektedir. Bu aşamada sadece öğrencilere davranışların kazandırılması değil aynı zamanda kalıcı etki yapabilmesi, günlük hayatla ilişkilendirilmesi gibi alt amaçlar da göz önünde bulundurulur. Öğrenme yaşantılarının iki tarafı vardır: Bunlar öğrenciye bakan taraf ve öğretmene bakan taraftır. Bu etkinlikler düzenlenirken bu cihetlerin de ihmal edilmemesi gerekir. İçeriği belirleme bölümünde içeriği düzenlerken dikkat edilmesi gereken ilkeler olduğu gibi bu öğrenme yaşantılarını oluştururken de dikkat edilmesi gereken hususlar vardır. Bunlar:

- Belirlenen hedefler gerçek hayata uygulanabilir olmalıdır.
- İçerik ile hedefler birbirini tamamlar nitelikte olmalıdır.
- Öğrencilerin merkezde olduğu, eğitim sürecinde öğrencinin aktif olacağı etkinlikler seçilmelidir.
- Somutlaştırmalardan sıklıkla yararlanılmalıdır.
- Düzenlenen öğrenme etkinlikleri hedef öğrenci kitlesinin gelişim özelliklerine uygun olmalıdır.

Bu alanların tümünde belli esas ve kriterlere uygun olarak hareket edildiği görülmektedir. Eğitimde program geliştirmenin her aşamasında o alandaki değişikliklere ya da yeniden oluşumlara yön verecek ilke ve kavramlar bulunmaktadır. Bu kriterlerin kaynağı olarak eğitim felsefesini, eğitim psikolojisini, toplumun beklenti ve ihtiyaçları gösterilebilir. Eğitimde planlama ve uygulama

aşamasında bu kriter ve esasların göz önünde bulundurularak hareket edilmesi gerekmektedir.

### **2.6.6. Değerlendirme**

Eğitim bireyde isteyerek bir davranış değişikliğine gitme sürecidir (Açıkgöz, 2010). Bu davranışları planlı, programlı bir şekilde kazandırılması esastır. Eğitimi sürecinin başında hangi davranışların kazandırılacağı belirlendiği gibi, bu davranışların hangilerinin ne aşamada kazandırıldığı da değerlendirme aşamasında tespit edilir. Bir programın başarısı hedeflerine ne kadar ulaştığıyla değerlendirilir. Programın değerlendirilmesi ise hedef kazanma ölçüsünün net bir şekilde ifade edilmesiyle yapılabilir. Açık seçik ifade edilen sonuçlar programların değerlendirilmesini mümkün kılmaktadır. Buradan program geliştirme ile değerlendirmenin birbirinden ayrılmaz iki unsur olduğu sonucuna varılabilir (Bilen,2002).

Değerlendirme ögesinin öğrencileri güdüleme konusunda da etkisi bulunmaktadır. Değerlendirme aşamasında öğrencilerin hedefleri ne aşamada kazandığı belirlendiği için öğrencilerde tüm davranışları kazanma hevesi ile öğrenci daha azimli olabilmektedir. Değerlendirme ögesinin öğrencilerin eksik olduğu konuları belirleme, amaçlara ne kadar ulaştığını gösterme, uygulanan programın verimliliği için veri oluşturma gibi çeşitli amaçları bulunmaktadır (Doğan,1997).

### **2.7. Program Geliştirme Modelleri**

Model denilen kavram gerçeğin bir görüntüsü ve temsilidir. Modeller gerçek olay ve durumlara karşı sadece öncülük edebilirler. Gerçek hayata uygulanışı modeli somuta çevirenlerin elindedir. Bir program geliştirme faaliyeti ise çeşitli modellerden faydalanarak kendine özgün bir düzeni oluşturabilir. Eğitim açısından bu faaliyetler eğitim felsefeleriyle ilgili yaklaşımlardan ve modellerden yola çıkarak bir eğitim türü oluşturma olarak tanımlanabilir. Program geliştirmeyle ilgili olarak şimdiye kadar çok sayıda model oluşturulmuştur (Erişen, 1998).

Bu modellerin bazıları şunlardır:

#### **1. Tyler Modeli**

2. Taba Modeli
3. Taba-Tyler Modeli
4. Saylor, Alexander ve Lewis Modeli
5. Hunkins Modeli
6. Miller ve Seller Modeli
7. Wheeler Modeli
8. Tanner ve Tanner Modeli
9. Kerr Modeli
10. Davies Modeli
11. Yeterliğe Dayalı Program Geliştirme Modeli
12. Mesleki ve Teknik EĞitimde Program Geliştirme Modeli

Tyler modeli günümüzde hala geçerliliğini koruyan modellerden biridir. Bu modele göre şu dört probleme verilen cevaplara göre program geliştirilebilir veya değiştirilebilir: EĞitim sisteminin amaçları ve vizyonu, eğitim sisteminin öğrencinin hayatına olan etkisinin tam olarak ne olacağı, bu etkinin nasıl yapılandırılacağı ve programın sonunda istenen hedeflerle sonuçların nasıl değerlendirileceği konuları bu modelin temelini oluşturur. Tyler'ın modeline göre programın öğeleri; amaçlar, içerikler, eğitimin durumu ve değerlendirme aşamasıdır (nal, 2011). Saylor, Alexander ve Lewis modeline (1981) göre Tyler program geliştirme süreçlerini oluştururken öğrenciyi merkezi bir alana koymuş ve bu sebeple program geliştirmenin her safhasında öğrenciyi modele dâhil etmiştir (Erişen, 1998).

Taba modeli de günümüzde varlığını koruyan modellerden biridir. Bu modelle birlikte program geliştirme süreçlerine ek olarak ihtiyaç analizi de eklenmiştir (nal, 2011). Taba modelinde program geliştirme süreci şu şekilde olmaktadır: Gereksinim ve hedeflerin belirlenmesi, içeriğin yapılandırılması, öğrenme biçimlerinin tespiti, öğrenme faaliyetlerinin hayata geçirilmesi ve

değerlendirme (Erişen, 1998). Bahsedilen iki model olan Tyler ve Taba modellerinin benzer yönleri ele alınarak oluşturulan Taba-Tyler modelinin ise en önemli özelliği program geliştirme süreçlerine rasyonel planlama açısından yaklaşmasıdır. Türkiye'deki eğitim sisteminde yapılan tartışmalar ve araştırmalar sonucu az önce bahsedilen birleşik eğitim modeli olan ve rasyoneliteyi ön plana çıkaran Taba-Tyler modelinin benimsendiği ve uygulandığı gözlenmektedir. Program geliştirme alanında çalışan geliştirme uzmanları bu modelden yararlanarak çalışmalarını sürdürmektedirler (Demirel, 1992).

## 2.8. Program Geliştirmede Öğretmenin Rolü

Bilgiyi yapılandırmada öğretmenlerin değişimin hızına ayak uydurabilmeleri için bilimsel değişimin takipçisi olmaları gerekir. Öğretmenler eleştirel düşünebilen, farklı fikirlere açık, yeniliklere duyarlı ve öğretirken öğrenen olduklarının farkında olmalıdır. Öğretmenin bilgiyi yapılandırabilmesi için bilişsel ve sosyal yönünün güçlü olması gerekir. Öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önüne almalı, öğrenmelerine uygun sınıf ortamları tasarlamalı, etkinlikler uygun yöntem ve teknikler geliştirmeli ve bu yöntemlere uygun materyal seçimi ile öğretimi yapması gerekir. Öğretmenlik mesleği uzmanlık alanı olduğu için mesleğinde profesyonel davranmalı ve derslerinde rehber rolü ile öğrenci etkileşimini artırmalıdır (Erdem 2001).

Öğretmenler öğretim sürecinde ders programlarının uygulayıcısı olması nedeniyle program geliştirme konusunda önemli bir konuma sahiptir. Brooks (1999), öğretim programlarının uygulanması sürecinde olması gereken öğretmen özelliklerini şöyle sıralamıştır:

- Öğretmenler eğitim öğretim sürecini öğrencilerin ilgi, yetenek ve beklentileri yönünde tasarlar. Öğrencilerin bakış açılarını önemser, derse karşı cesaretlendirir ve bilgiyi farklı yönden oluşturmalarına yardımcı olur.
- Öğrencilerin arkadaşları ve öğretmenleri ile etkileşimini destekler, bilgilerini ifade etmelerine fırsat tanır ve eski bilgilerini sorgulayarak yeni bilgiyi yapılandırmasını sağlar.

- Öğrencilerin işbirliğine dayalı ekip çalışmalarına teşvik eder ve zaman zaman guruplara katılıp öğrencilere yardımcı olur.
- Öğrencilere bilgilerini gözden geçirme, problem çözme becerisi geliştirme, düşüncelerini ispatlamaya imkân verme, öğrenciler için gerekli ve gereksiz bilgileri ayırtırmayı öğrenme ve öğrencinin kendini ifade etmesini sağlar.
- Öğrencilerin günlük hayatta karşılaştığı problemlerin üstesinde gelme görevini kendilerine verir. Bilgileri temel kaynaklarda bulmalarına yardımcı olur.
- Öğretimde program yol göstericidir. Öğretmen öğretim sürecinde programa bağlantılı olarak dersleri işler. Programın hayata uygunluğu sayesinde öğrenci öğrendiklerinin hayatla bağlantısını kurar.
- Öğretimde sarmal programa göre tasarlanır ilk aşamada öğrencilerin konu ile ilgili sorular yönelmeleri ve sorularla bağlantılı hipotezler oluşturmaları sağlanır. İkinci aşamada soruların cevaplarından hareketle kavramlar oluşturulur. Son aşamada öğrenilenlerin uygulamasına geçilir ve sarmal tamamlanmış olur. Sarmal program sayesinde öğrenci yeni kavramlar öğrenir ve sonraki öğrenmeler hazırlanmış olur.
- Öğretim sürecinde öğrencilerin birbirlerine soru sormasına ve tartışma yapmasına imkân tanır. Aynı zamanda öğretmende soruları ile öğrenciyi istekli kılar.
- Öğrencilerin geliştirdikleri hipotezleri sunma ve üzerinde tartışma yapmalarına fırsat verir.
- Kavram oluşturmada öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerini kontrol eder ona göre yeni kavramları verir.
- Öğretmen öğrenci bilgilerini bir bütün olarak görür ve bütünün parçalarını anlamlandırır. Konunun işlenişinde anahtar bilgileri dersin merkezine alır ve dersi ona göre planlar. Değerlendirmeyi sonuç odaklı olmaktan ziyade öğrencinin süreç içerisinde yaptığı her türlü etkinliğe göre yapar. Çünkü öğrenci her gün bilgisini farklı şekilde gösterir.

Öğretmen, öğretim sürecinde bunları yaparken geniş bir zamana, sabra, kararlılığa ve motivasyona ihtiyacı vardır. Öğretmen ders esnasında farklı yöntemler



ve yeni bilgiler kullanarak öğrenme yaşantılarında ki yanlışlıkları düzeltir. Öğrenciler arasında bilgi transferine imkân tanır. Öğrencilerin ilgi, istek ve yeteneklerinin farklılığını göz önüne alarak dersleri tasarlar.

## 2.9. Program Değerlendirme Yaklaşım ve Modelleri

Program değerlendirme yaklaşımlarının belirlenmesinde değerlendiricilerin felsefi görüşleri modelin şekillenmesinde etkili olduğu için çok farklı yaklaşımlar bulunmaktadır. Şu anda hali hazırda eğitimcilerin oluşturduğu hem niceliksel hem de niteliksel yöntemlerin kullanıldığı çok sayıda program değerlendirme yaklaşımı bulunmaktadır (Şeker,2012).

Ertürk (1998)'ün program değerlendirme yaklaşımlarını sınıflandırmasına göre programlar öğrenmeye, başarıya, erişime, ürüne ya da ortama bakarak yapılabileceğini savunmaktadır. Ürüne bakarak program değerlendirmenin daha isabetli olacağını belirten Ertürk (1998), diğer unsurlara göre yapılacak program değerlendirme çalışmalarının eksik olacağı yönünde görüş bildirmektedir.

Program değerlendirme yaklaşımları genel olarak amaca dayalı, yönetime dayalı, uzman odaklı, tüketici odaklı ve katılımcı odaklı olmak üzere beş başlıkta toplanmaktadır. Her başlık o alandaki uzman ve araştırmacılar tarafından yürütülmekte ve program değerlendirme modelleri oluşturulmaktadır (Yüksel ve Sağlam,2012).

Program değerlendirme, tasarlanan ve uygulanan bir eğitim programının etkililiği hakkındaki bilgilerin toplandığı, bu bilgilerin analiz edilip yorumlandığı ve sonuçta programın sürdürülmesi, geliştirilmesi ya da sonlandırılması kararının alındığı bir süreçtir (Sağlam ve Yüksel, 2012). Demirtaş (2017)'e göre eğitimde değerlendirmenin amacı, eğitimcilere ve öğrencilere bilgi vermektir. Program değerlendirme, eğitim programıyla ilgili verilerin toplanmasını, işlenmesini ve yorumlanmasını gerektirir.

Program değerlendirmede kullanılan araştırma yaklaşımlarını Uğur (2006) nicel yaklaşım, nitel yaklaşım, karma yaklaşım olmak üzere üç başlık altında toplamıştır. Nicel araştırma yaklaşımında kullanılan araştırma modellerini ise

betimsel (tarama) modeli, ilişkiisel model, deneysel(deneme) modeli olarak almıştır. Nitel araştırma yaklaşımında fenomenoloji/olgu bilim modeli, etnografi modeli, gömülü teori (grounded teory), örnek olay (case study) modeli ve tarihsel model olarak sınıflandırılmıştır. Karma araştırma yaklaşımı ise nitel ve nicel modellerin bir arada kullanılması şeklinde ifade edilmiştir.

1. Program değerlendirilmede kullanılan yaklaşımı ve modelleri;

- Amaca dayalı program değerlendirme yaklaşım ve modelleri,
- Tyler'in hedefe dayalı program değerlendirme modeli,
- Metfessel- Michael program değerlendirme modeli,
- Provus'un çeliği/fark değerlendirme modeli,
- Amaçtan bağımsız program değerlendirme modeli,

2. Yönetime dayalı program yaklaşımı ve modelleri;

- Stufflebeam'in çevre- girdi- süreç- ürün modeli,
- Alkin'in UCLA program değerlendirme modeli,

3. Uzman odaklı program değerlendirme yaklaşımı ve modelleri;

- Formal uzman değerlendirmeleri,
- İnfomal uzman değerlendirmeleri,
- Panel değerlendirmeleri,
- Eğitsel uzmanlık ve eleştiri modeli,

4. Tüketici odaklı program değerlendirme yaklaşımı ve modelleri

5. Katılımcı odaklı program değerlendirme yaklaşımı ve modelleri;

- Stake'in değerlendirme matrisi,
- Yanıtlayıcı değerlendirme,
- Katılımcı değerlendirme,
- Doğal değerlendirme,
- Demirel'in analitik program değerlendirme modeli olarak sınıflandırılmışlardır (Yüksel ve Sağlam, 2012).

### 2.9.1. Tyler Hedefe Dayalı Değerlendirme Modeli

Tyler program değerlendirmeye akılcı-deneysel bir yaklaşım getirmiştir ve değerlendirmeyi şu şekilde tanımlamaktadır: *Değerlendirme eğitim programı ve öğretim programında hangi amaçların gerçekleştiğini belirleme sürecidir. Bu amaçlarla öğrencilerin davranış örüntülerinde istenen değişiklikler oluşturmak amaçlanmaktadır. Öyleyse değerlendirme, bu davranış değişikliklerinin hangisinin ne derecede yer aldığını belirleme sürecidir (Tyler, 1949).*

Bu yaklaşımda iki temel düşünce ifade edilmektedir. Bunların birincisi; bir eğitim programının amaçlarının başarının nasıl değerlendirileceğine dair temel standartları oluşturduğudur. İkincisi ise değerlendirmenin eğitim sürecinin bir parçası olduğu ve ondan ayrı düşünülmemeyeceğidir. Tyler'ın değerlendirme modelinin ayırt edici özelliği bazı etkinliklerin amaçlarının belirlenmiş olması ve değerlendirmenin bu belirlenmiş amaçların başarılmış olma derecesine odaklanmasıdır (Worthen, Sanders ve Fitzpatrick, 1997).

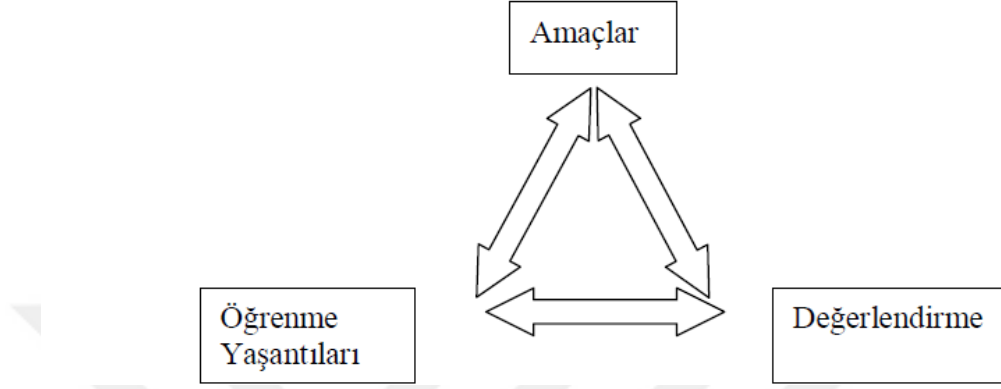
Tyler program değerlendirme yaklaşımını oluştururken uygulanan programların amaçlarının uygulama sonunda ne derece gerçekleştiğinin belirlenmesi sorusunun üzerinde durmuştur (Yüksel ve Sağlam, 2012). Tyler'ın “öğrenci performansı” olarak tanımladığı öğrenme-öğretme sürecinin sonunda oluşan ürünün yeterliliğini sorgulayan modeli, önceden belirlenmiş amaçlar doğrultusunda öğrenci davranışlarında oluşan değişimleri ve gelişmeleri temele alır (Yüksel ve Sağlam, 2012).

Tyler değerlendirmeyi, bir programın gerçekte ulaşmak istediği amaçların derecesinin belirlenmesi süreci olarak açıklamıştır. Buna göre Tyler'ın program değerlendirme modeli üç ana ögeyi içermektedir: a) amaçlar, b) öğrenme yaşantıları, c) değerlendirme (Lewy,1991).

*Amaçlar*; öğrencilerin program süreci sonunda edinmesi istenen kazanımları ve davranışları açıklar. Tyler amaçların öğrencilerden, çağdaş toplumdan ve konu uzmanları tarafından belirlenebileceğini ve eğitim felsefesi ve öğrenme psikolojisi süzgeçlerinden geçirilmesi gerektiğini savunur. *Öğrenme yaşantıları*; programın amaçlarına ulaşmak için tasarlanan, sınıf içinde ve dışında devam eden bireysel ve

grup etkinliklerini içeren geniş bir terimdir. *Değerlendirme* ise programdan kazanılmış olan amaçların derecesini belirlemek için yapılan etkinliklerdir (Marsch ve Willis, 2003; Worthen, Sanders ve Fitzpatrick, 1997).

**Şekil 1: Tyler Değerlendirme Modeli**



Tyler program değerlendirme modelinde amaçlara geçerliliği ve güvenilirliği sınanmış ölçme araçları ile ulaşıp ulaşılmadığı, eğer ulaşılmamışsa nedenleri araştırılır (Yüksel ve Sağlam 2012). Bu program değerlendirme modelinin amacı beklenen amaçlar ile gerçekleşen öğrenci performansları arasındaki farkın belirlenmesi ve bu farkın oluşmasına neden olan eksikliklerin giderilerek beklenen amaçlara ulaşmayı sağlayacak bilgilerin programa eklenmesidir.

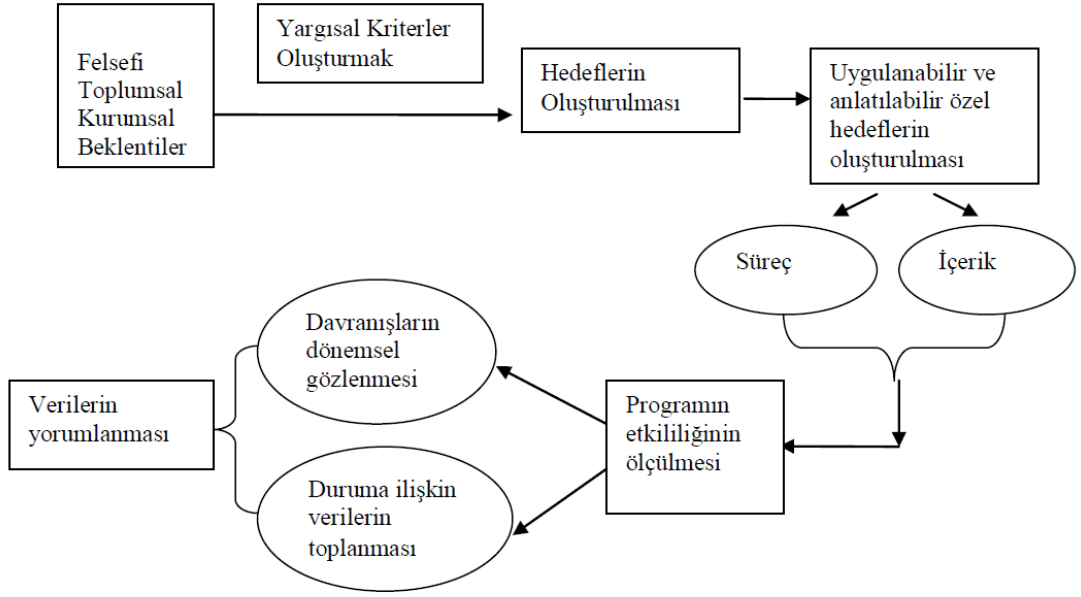
Öğrenciler, çağdaş toplum ve konu uzmanlarından seçilen amaçlar havuzu Felsefe ve eğitim psikolojisi süzgeci Araçlar ve testler belirlenmiş amaçlardan seçilmiş olan biçimsel ve biçimsel olmayan araçlar öğretimin başında ve sonunda alınan testler öğrencilere amaçlarda taahhüt edilen belli davranışları kolaylaştıran öğrenme durumları hangi amaçların öğrenci tarafından kazanılmış olduğunu yoklayan bilgi ölçütlere uygun amaçlar Tyler programın istenilen amaçlara ulaşmamasının nedeni programda belirlenmiş ve ifade edilmiş olan amaçlar ise, bu ifadelerin gözden geçirilip gerekli görülürse bazılarının programdan çıkarılması ya da yeniden tanımlanması gerektiğini ifade etmiştir. Eğer sorun belirlenmiş olan amaçlar değilse, bu sefer öğrenme yaşantılarının incelenmesi ve burada aksayan ya da eksik olan kısımların belirlenerek gerekli değişiklik ve düzenlemelerin yapılması gerektiğini belirtmiştir (Uzunboylu ve Hürsen, 2012).

### **2.9.2. Metfessel-Michael Değerlendirme Modeli**

Tyler'ın tarafından geliştirilen program değerlendirme modelinden etkilenerek oluşturulan Metfessel\_Michael Program Değerlendirme modeli değerlendirme sürecini şekil 2.6. gösterilen sekiz adımda açıklamıştır (Michael, ve Metfessel, 1967):

- Tüm okul toplumunun üyelerinin programların değerlendirilmesinde katılımcılar ya da kolaylaştırıcılar olarak dâhil edilmesi
- Genel sonuçlardan özel sonuçlara doğru hiyerarşik bir biçimde düzenlenmiş olan geniş kapsamlı hedefler ve özel hedeflerin (arzu edilen davranış değişikliklerin) bağlantılı bir paradigmasını oluşturulması. Bu paradigma oluşturulurken toplumsal ve kurumsal beklentilerini kucaklayan kapsamlı hedeflerin ortaya konulması ve bu hedeflerin gerçekleştirilmesine yönelik kriterlerin geliştirilmesi.
- Hedeflerin okul ortamında hem anlatılabilir hem de öğretmeyi kolaylaştırmaya uygulanabilir biçimde davranışlar olarak ifade edilmesi.
- Ortaya koyulmuş olan hedefler bakımından programın etkinliği ile ilgili olarak çıkarımların formüle edilebileceği kriter ölçümlerini oluşturmak için gerekli olan ölçme araçlarının geliştirmesi.
- Örneklenmiş olan hedefler bakımından geçerli olarak kabul edilen davranışsal değişikliğin gözlenmesi
- Doğru istatistikî yöntemlerin kullanılarak ölçme sonucu elde edilmiş verilerin analiz edilmesi.
- Verilerin analizi sonrasında elde edilen sonuçlar ile öğrencilerin ilerlemesine ve programın etkinliğine yönelik standartların karşılaştırılması ve verilerin yorumlanması.
- Gelişmelerin gerçekleşmesi amacı ile geniş kapsamlı hedefler ve özel hedefler de düzeltmeler, değişiklikler ve daha ileri düzey uygulamalara temel oluşturmak için önerilerin oluşturulması.

**Şekil 2: Metfessel Michael Değerlendirme Modeli**



### 2.9.3. Stake Uygunluk Modeli

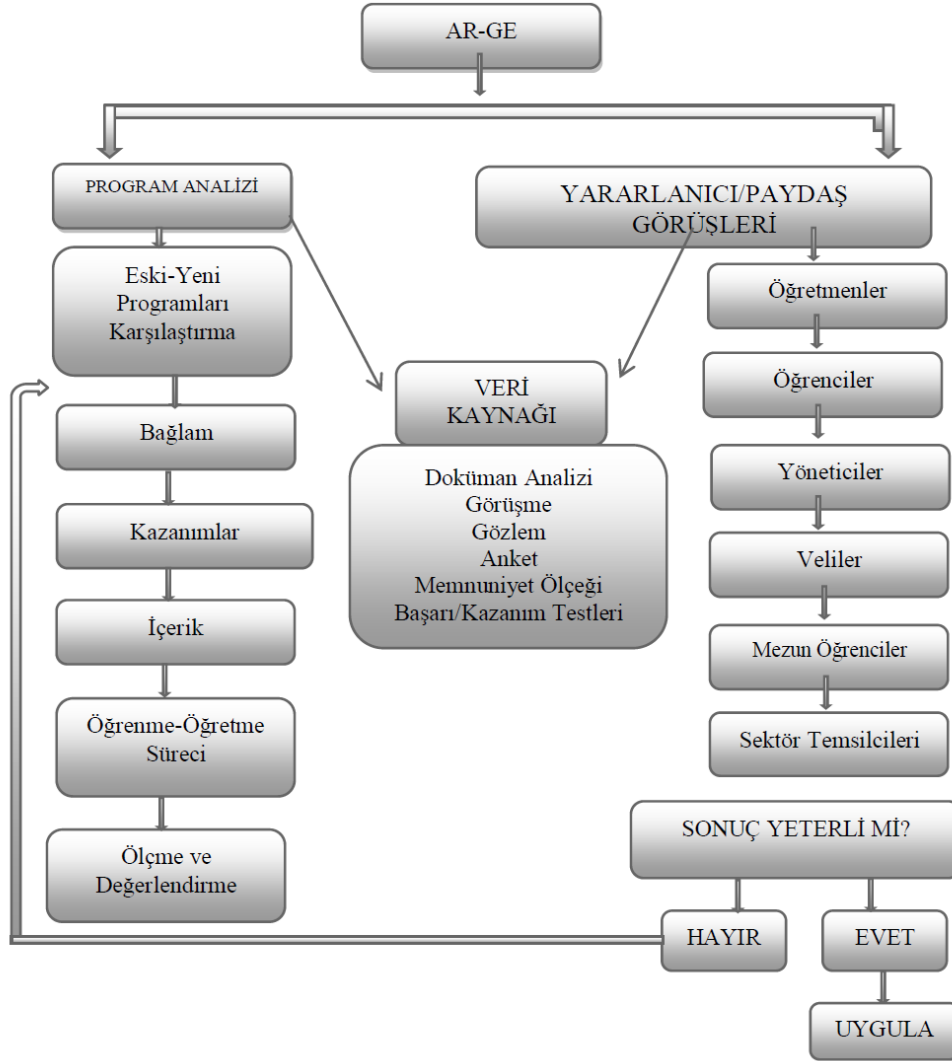
Stake'e göre program değerlendirmede eğitimci ile program değerlendirme uzmanının program değerlendirmeye bakış açısı birbirinden farklıdır. Uzman kendini "tanımlayıcı" olarak görür, başarı ve çevreyi tanımlar. Öğretmen ve okul yöneticisi ise değerlendirmecinin bir sınıflandırma veya derecelendirme yapmasını beklerler (Stake, 1967). Stake eğitimcilerin değerlendirme yaparken sezgilerinden ve yargılarından sıyrılarak objektif ve düzenli bir değerlendirme yapmalarının değerlendirmenin temel ilkesi olduğunu belirtmiştir. Bu modele göre ise değerlendirme uzmanı hem tanımlama hem de karar verme unsurlarına sahip olmalıdır. Tanımlama aşamasında program değerlendirme uzmanı amaç, gözlem ve olasılıklar üzerinde dururken, karar verme aşamasında ise standartlar, karşılaştırma ve yargıya varma üzerinde yoğunlaşmalıdır (Stake, 1967). Stake'in modelinde tasarlanan ve gerçekleşen çıktının uygunluğuna bakılır. Tasarlananla gözlenen uyumlu mu?, Tasarlanan gerçekleşti mi? gibi sorulara yanıt aranır (Uzunboylu ve Hürsen, 2012).

### 2.9.4. Demirel Analitik Program Değerlendirme Modeli

İki ana temel üzerinde kurgulanmış olan bu modelin ilk boyutunda programın kendisinin ve ilgili yazılı materyallerinin; ikinci boyutunda ise programla ilgili tüm paydaşların görüşlerinin belirlenmesi üzerinde durulmuştur.

Bu modelde bir AR-GE (Araştırma- Geliştirme) biriminin yönlendirmesi ve denetimi altında program değerlendirme çalışmasının yapılması gerektiği ifade edilmektedir. Bu birim altında yapılacak olan program değerlendirme çalışmasının ilk boyutunda programın kapsamlı bir analizinin yapılması gerekmektedir. İkinci boyutta ise programın uygulanmasına ilişkin yararlanıcı/paydaş görüşlerinin alınması üzerinde durulmuştur. Programın paydaşlarını oluşturan öğretmenler, öğrenciler, yöneticiler, veliler, mezun öğrenciler ve sektör temsilcilerinin görüşleri ışığında programın uygulanması ya da tekrar gözden geçirilmesi önerilmektedir (Demirel, 2012).

**Şekil 3: Demirel'in Analitik Program Değerlendirme Modeli**



## 2.10. Meta Analiz Yöntemi

Meta analiz kelime anlamı olarak incelendiğinde, bu ifade analizlerin toplanması ya da üst analiz anlamına gelmektedir. Ancak istatistiksel olarak bu ifade değerlendirilirse bu ifade biraz daha genişletilebilir. Meta analiz farklı çalışmalardan elde edilen sonuçların birleştirilmesi olduğu gibi bir çalışmaya ait sonuçların tekrar analiz edilmesi anlamına da gelmektedir ( Dinçer,2014).

Meta analizle ilgili ayrıntılı bir araştırma yapan Sönmez (2016), Meta analizin ara değişkenlerin analizi olduğu gibi kendine özgü bazı özellikleri olduğu için sadece istatistiksel bir teknik olarak açıklanmasının bu belirgin özelliklerinin göz ardı edilmesine sebep olduğu için bir araştırma yöntemi olarak düşünülmesi gerektiğini ifade etmiştir.

### 2.10.1. Meta Analizin Tarihsel Gelişimi

Gauss ve Laplace 17. ve 18. yy'da meta analize benzer olarak farklı çalışmaları bir araya getirme yöntemiyle çalışmaları da genel anlamda meta analizin temeli 20. yüzyılın ilk yarısında atılmıştır. Özellikle bu dönemde laboratuvar ortamında yapılan çalışmaların fazla olması ve birbiriyle bağlantılarının olmaması meta analizin önem kazanmasında önemli rol oynamıştır. Aynı alanda yapılan çalışmalardan farklı sonuçlar elde edilince bunları ortak bir paydaya koyma çabası meta analizin ortaya çıkmasını sağlamıştır (O'Rourke, 2007).

1930'lu yıllardan itibaren bilimsel alanda meta analiz kullanımı oldukça artmıştır. Ayrıca meta analiz alanında etki büyüklüğü ve diğer analizleri geliştirmek için farklı yollar geliştirilmiştir. Meta analiz yöntemine katkıda bulunanlar arasında Pearson, Fisher ve Tippett, Cochran, Glass gibi ünlü isimler yer almaktadır (O'Rourke, 2007).

Günümüzde meta analizin kullanımı araştırmaların sayısına paralel olarak ciddi anlamda artış gözlenmiştir. Özellikle tıp, eğitim, psikoloji ve biyomedikal bilimler alanlarında meta analiz çalışmalarına sıklıkla rastlanmaktadır. Dünyada meta analiz yönteminin kullanılma durumuna bakıldığında ilk sırayı Amerika alırken,



Amerika'ya İngiltere, Kanada Hollanda ve Almanya takip etmektedir (Çarkungöz, 2009).

### **2.10.2. Meta Analizde Etki Büyüklüğü**

Meta analiz yönteminin temelinde yatan istatistik etki büyüklüğüdür (Effect Size). Bazı çalışmalarda etki katsayısı olarak da anılan etki büyüklüğü bir uygulamanın iki grup arasında ne kadar etki ettiğinin farkı olarak da düşünülebilir. İki grup arasında uygulanacağı gibi tek veya daha fazla değişkenli durumlarda da ilişki olarak kullanılabilir ( Dinçer, 2014; Bakioğlu ve Özcan, 2016).

İlk olarak Cohen (1988) tarafından ortaya çıkarılan etki büyüklüğü kavramı meta analiz çalışmalarının temeli niteliğindedir. Çalışmalarda yer alan farklı iki grubun farkın istatistiki hali olarak da düşünebiliriz. Bu veri ile ortalamalar, oranlar yada değişkenler arası bağlantılar yorumlanabilir hale gelmektedir (Yıldız,2002; Bakioğlu ve Özcan, 2016).

Etki büyüklüğü gruplar arasındaki farkın çalışmanın standart sapmasına bölünmesi sonucu ortaya çıkar. Gruplar arasındaki fark ile standart sapma değeri arasında ters orantı vardır. Bu yüzden standart sapma ne kadar küçülürse etki büyüklüğü de o kadar artar (Dinçer,2014).

### **2.10.3. Etki Büyüklüğü Sınıflandırmaları**

Aritmetik ortalamalara dayanan etki büyüklüğü değerleri için alan yazında sıklıkla kullanılan sınıflandırmalardan biri olan Cohen (1988)'e ait sınıflandırma aşağıda verilmiştir:

$d=0,20 - 0,50$  düşük düzeyde (small)

$d=0,50 - 0,80$  orta düzeyde (medium)

$d=0,80 < d$  yüksek düzeyde (large)

Etki büyüklüğü için bir diğer indeks ise Lipsey'e aittir. Psikoloji, eğitim ve davranış bilimlerine ait 102 adet meta-analiz çalışmasını, Cohen d sınıflandırmasını test etmek için ele alan Lipsey, alan yazında en yaygın kullanılan Cohen'in indeksini

önemli ölçüde doğrulamış ve alan yazında ikinci en çok kullanıma sahip şu sınıflandırmayı önermiştir (Cooper, 2009):

$d=0,15$  düşük (low)

$d=0,45$  orta (middle)

$d=0,90$  yüksek (top)

Alan yazında kullanılan ve diğer iki sınıflandırmaya göre göreceli olarak daha ayrıntılı bir sınıflandırma da Thalheimer ve Cook (2002)'a aittir. Bu yazarların öngördüğü sınıflandırma ise şu şekildedir:

$-0.15 < d < 0.15$  önemsiz düzeyde (negligible)

$0.15 < d < 0.40$  düşük düzeyde (small)

$0.40 < d < 0.75$  orta düzeyde (medium)

$0.75 < d < 1.10$  yüksek düzeyde (large)

$1.10 < d < 1.45$  çok yüksek düzeyde (very large)

$1.45 < d$  mükemmel düzeyde (huge)

Bu üç sınıflandırma (benchmark) alan yazında sıklıkla kullanılmasına karşın, sağlık, fen ve sosyal bilimlerin kendine özgü değerlendirme farklılıkları nedeniyle, bulunan etki büyüklüğünün yorumlanmasında kesin ifadeler kullanmaktan kaçınılır ve etki büyüklüğü ayrıca yarar-maliyet açısından da değerlendirilebilir (Ellis, 2012).

#### **2.10.4. Meta Analizde Genel Etki Büyüklüğü**

Çalışmaların tek tek etki büyüklükleri hesaplandıktan sonra bu değerlerin ortak bir değer olarak ifade edilmesine genel etki büyüklüğü denmektedir. Bu etkiyi hesaplariken çalışmaların örneklem büyüklüklerini, standart sapmalarını vb. değerleri dikkate almak etki büyüklüğünün doğruluk payını arttıracaktır. Sadece aritmetik ortalamalarla yapılan genel etki büyüklüğü hesaplamaları sağlıklı ve geçersiz olabilmektedir (Dinçer,2014).

#### **2.10.5. Meta Analiz Çalışmasında İşlem Basamakları**

Meta analiz için tamamlanması gereken işlemler aşağıdaki gibi sıralanmıştır:

- Hedef doğrultusunda bağımsız ve bağımlı değişkenleri belirlemek.
- Araştırmacının ilgili olduğu değişkenleri içeren tüm çalışmaları belirlemek.
- Sonuçlarının ve etki büyüklüklerinin yordayıcı olabileceği her çalışmayı kodlamak (Örneğin; katılımcıların yaşı, cinsiyeti, etnik kökeni vb.).
- Her bir değişkeni hesaplayarak etki büyüklüklerini belirlemek (bağımlı ve bağımsız değişken) ve örneklem büyüklüğü aracılığıyla etki büyüklüğünü ağırlıklandırmak.
- Çalışmalardaki etki büyüklüklerinin ortalama ve standart sapmalarını hesaplamak, yani çalışmalardaki varyansı hesaplamak.
- Örneklem hataları, ölçüm hataları ve kısıtlama aralığının etkilerini belirlemek. Varyansın büyük bir kısmına, altıncı adımdaki sorunlar atfedilebilirse, ortalama etki büyüklüğünün değişkenler arasındaki ilişkileri doğru tahmin ettiğini kabul etmek.
- Varyansın büyük bir kısmı altıncı adımdaki konulara bağlı değilse, çalışma etkileri ile ilişkili karakteristikleri tekrar gözden geçirmek(Cohen,2007).

### **2.10.6. Meta Analizde Model Seçimi**

Meta analize dahil edilen her çalışmanın örneklem büyüklükleri farklılık göstermektedir. Örneğin bazı çalışma 100 öğretmen ile çalışırken diğer bir çalışma da 300 öğretmeni örneklem olarak belirleyebilmektedir. Her çalışmanın örnekleme bağlı olarak değişen etki büyüklükleri sonuçta elde edeceğimiz verilere de önemli etkileri bulunmaktadır. Bu örneklere bağlı olarak yani çalışmadaki örneklemin homojen ya da heterojen olması çalışmada uygulanacak meta analiz modelini seçmemizde belirleyici olacaktır (Yıldız,2002). Meta analiz yönteminde sabit etkiler modeli ve rasgele etkiler modeli olmak üzere iki çeşit model bulunmaktadır.

#### **2.10.6.1. Sabit Etkiler Modeli**

Bu modeli araştırmaya dahil edilen örneklem grubunun homojen olması nedeniyle tercih edilir. Seçilen örneklem büyüklükleri aynı ya da birbirine yakın değerlerdeyse ve standart sapma değeri sıfıra yakınsa bu gruplar homojen gruplar olarak düşünülür. Homojen gruplarda sabit etkiler modeli kullanılır. Bu modelde tüm

çalışmaların elde edilen etki büyüklüğüne yakın olduğu, çalışmaların amaca etki derecelerinin aynıya yakın olduğu varsayılmaktadır (Yıldız,2002).

#### **2.10.6.2. Rasgele Etkiler Modeli**

Bu model araştırmaya dahil edilen çalışmaların etki büyüklükleri arasında farkın fazla olması ve örneklem grupları arasında farkın fazla olması durumunda kullanılır (Lipsey ve Wilson, 2000). Bu modelde sabit etkiler modeline ters olarak araştırmaların birbirinden bağımsız olduğu ve etki büyüklükleri arasında farkların ön plana çıktığı düşünülmektedir. Araştırmanın doğasına uygun olarak birbirinden bağımsız yapılan çalışmaların etki büyüklüklerinin farklı olması son derece normaldir. Bu kapsamda çalışılan eserlerin etki büyüklükleri değişiklik göstermekte ve sadece bir değer üzerinden değerlendirme yapılmamaktadır (Bakioğlu ve Gökteş,2018).

#### **2.10.7. Meta Analiz Türleri**

Durlak (1995)'in yaptığı sınıflamaya göre meta analizi grupların karşılaştırılması ve korelasyonel ilişki olmak üzere iki başlıkta inceleyebiliriz. Bu gruplar özellikleri bakımından iki başlıkta incelenmiştir.

##### **2.10.7.1. Grup Karşılaştırma Meta Analizi**

##### **İşlem Etkililiği**

Birbirinden bağımsız olarak yürütülen çalışmaların ortak bir ölçme sistemi kullanılarak hesaplama yapılır. Bağımsız çalışmaların önce etki büyüklükleri hesaplanır, daha sonra bu etki büyüklükleri üzerinden karşılaştırma ve anlamlandırma yapılır. Bu istatistik yöntemi daha çok ikiden fazla çalışmanın yer aldığı araştırmalarda kullanılır (Şahin,2005). Bu istatistiki hesaplamalar yapılırken, farklı işlemlerin birbiriyle olan ilişkisi, ele alınan çalışma grubunun özellikleri, uygulanan yöntemin özellikleri, zaman gibi değişkenlerin incelenmesi gerekir. Bu uygulamada meta analizde kullanılan d ve g etki büyüklükleri kullanılır. Bu değerler uygulamada belirlenen deney grubu ve kontrol grubu ortalamaları hesaplanıp, oluşan farkın çalışmanın standart sapmasına bölünmesi sonucunda tespit edilir (Şahin,2005).

## **Grup Farklılığı**

İşlem etkililiği yöntemiyle benzer özellikler gösterse de grup farklılığı yönteminde daha farklı durumlar bulunmaktadır. Öncelikle grup farklılığı doğal olarak ortaya çıkan gruplar üzerinde gerçekleştirilir. Gruplar arasındaki etki büyüklüğü farkını göstermek için standartlaştırılmış etki büyüklüğünü kullanır (Durlak,1995).

### **2.10.7.2. Korelasyonel İlişki Meta Analizi**

#### **Test Geçerliliği**

Diğer meta analiz uygulamalarının tersine test geçerliliği meta analizi bir ölçüt değişkeni ile araştırmacını kendi oluşturduğu ölçü arasındaki korelasyon ile ilgilenir. Bu tekniğin ifade ettiği gösterge product-moment correlation olarak bilinmektedir. Bu teknik genel olarak endüstri alanında ve örgütsel psikoloji alanlarında kullanılır (Durlak,1995).

#### **Değişken Kovaryans**

Değişken kovaryans meta analizi birden fazla değişkenin olduğu araştırmaların kovaryansına önem veren bir türdür.

### **2.10.8. Meta Analizin Avantajları**

Meta analizin temel amacı farklı araştırmacılar tarafından farklı örneklem gruplarıyla, farklı yerlerde, farklı zamanlarda aynı konu üzerinde yapılan çalışmalarını derleyerek bir sonuca ulaşmaktır. Araştırmaların bir araya getirilip ortak bir kanı oluşturma çabası içine girenler yaygın bir şekilde meta analizi kullanmaktadırlar. Bireysel çalışmalarda anlamlandırılmayan sonuçlar meta analiz yoluyla anlamlı hale gelebilmektedir. Bazıları meta analiz yöntemini analiz tekniği olarak görürken bazıları ise bir araştırma yöntemi olarak görmektedir (Shelby ve Vaske, 2008). Cooper ve Hedge (2009), Glass (1976), Smith ve Glass (1977) gibi araştırmacılar meta analizi bir yöntem ya da teknik olarak değil daha çok araştırmaya dönük bir bakış açısı olarak ifade etmişlerdir (Üstün ve Eryılmaz,2014). Meta analiz yönteminin başlıca avantajları ise şunlardır:

- Birbirinden farklı çalışmalarda meydana gelen müdahalelerin anlamlı etkisini ortaya çıkarmak için kullanılır.
- Aynı konu üzerinde benzer çalışmaların ortaya çıkardığı sonuçları daha geçerli hale getirir.
- Meta analiz yönteminde örneklemelerin birleştirilmesiyle ortaya ciddi miktarda bir örneklem grubu oluşur. Bu da elde edilen sonuçların anlamlandırılması açısından önemli bir detaydır.
- Bazen bir tek çalışmanın sonucunun ilgili alan yazında yapılan diğer çalışmalara kıyasla geçersiz hale gelebilmektedir.
- Aynı bulgulara sahip araştırmalar aynı sonuçlara ulaştıklarında doğruluğunun daha kesin ve daha güçlü olması sağlanmaktadır.
- Çalışmalar arasında yapılan hesaplamalara göre etki büyüklüklerinin karşılaştırılmasını sağlar.
- Meta analize dahil edilen çalışmalarda farklı bulgular ile ortaya çıkan sonuçlar hakkında tahmin yürütülebilir ya da yeni hipotezler ortaya konabilir.
- Hemen hemen tüm bilim dallarında kullanılabilir (Kış,2013).

#### **2.10.9. Meta Analizin Dezavantajları**

Meta analiz yöntemi yeterli olgunluğa daha erişemediği için bir yöntem olarak şimdilik yeteri kadar geçerli ve güvenilir görülmemektedir. Ülkemizde daha yeni bir yöntem olduğu için alanda daha bilinmemektedir. Bilinmeyen ve yeni sayılan meta analizin eleştirilere maruz kalması da son derece normaldir. Bu yöntemi kullanan araştırmacıların bu dezavantajları ve eleştirileri bilip ona göre çalışması gerekir. Meta analiz yönteminin dezavantajlarını şu şekilde sıralayabiliriz (Bakioğlu ve Özcan,2016).

- Farklı çalışmalar ve farklı yöntemlerin bir araya getirilmesi anlamına gelen meta analiz yöntemi tutarlı sonuçlar vermeyebilir. Bu aşamada yapılan analizlerin birbiriyle uyumlu olmaları gerekmektedir.
- Bazı görüşlere göre meta analiz yönteminde kullanılan etki büyüklüğünü tüm çalışmalara genellemek yanlış sonuçlara varılmasına sebep olmaktadır. Etki

büyükliklerini tüm çalışmalara genelleyip yorum yapmak kesin sonuçlara değil, olası sonuçlara dayanmaktadır.

- Meta analiz yapılacak konularda araştırılması gereken alan çok geniş olabilmektedir. Bu geniş alanın tam olarak taranması hem zor hem de mümkün olmamaktadır.
- Meta analiz yönteminde yayın yanlılığı istemsiz de olsa araştırma sonuçlarına etki etmektedir. Araştırmacı tarafından dikkate alınmayan bulgular çalışmaya dahil edilmemektedir.
- Tüm literatür tarama yöntemlerinin yaşadığı sorunlar da meta analiz yönteminde de vardır. Meta analiz yöntemi çalışmaları birleştirdiği için bazı araştırmalara zararlı sonuçları olabilmektedir (Çalışkan,2018).

## **2.11. İlgili Araştırmalar**

### **2.11.1. Meta Analiz Yöntemi İle İlgili Çalışmalar**

Çalışkan (2018), Sınıf Öğretmenlerinin İletişim Becerilerinin İncelenmesi: Bir Meta Analiz Çalışması adlı çalışmasında sınıf öğretmenleri ile iletişim becerilerini incelemeyi amaçlayan çalışmaları meta analiz yöntemiyle inceleyerek yapılan tezlerde elde edilen sonuçları derleyerek genel bir kanı oluşturmaya çalışmıştır. Araştırmaya nicel araştırmalar ve örnekleme öğretmen olan çalışmalar dahil edilmiştir. Aynı zamanda 2000- 2017 tarihleriyle sınırlandırılmış olan çalışmada öğretmenlerin yaş, cinsiyet ve kıdem durumlarına göre etki büyüklükleri hesaplanarak genel etki büyüklüğü bulunmuştur. Araştırma sonuçlarına göre cinsiyet ve kıdem değişkenleri arasında küçük düzeyde anlamlılık gözlenirken, yaş değişkeni üzerinden yapılan hesaplamaya göre geniş düzeyde anlamlılık bulunmuştur.

Özcan (2019), Eğitimde Oyunlaştırma Üzerine Yapılan Araştırmalara İlişkin Bir Meta Analiz Çalışması, adlı çalışmasında, konusu oyunlaştırma olan tezleri derleyerek genel bir sonuca ulaşmaya çalışmıştır. Oyunlaştırma üzerine yapılan tezlerin öğrencilerin başarısı, tutumu, katılımı, motivasyonu ve performansı olmak üzere beş tema olarak incelenmiştir. Araştırmaya 2008-2018 yılları arasında yapılan 41 tez dahil edilmiştir. Dahil edilen çalışmalarda birden fazla tema olmasından dolayı 65 veri elde edilmiş ve analiz edilmiştir. Araştırmada meta analiz

modellerinden rasgele etkiler modeli uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre eğitimde oyunlaştırmanın öğrencilerin akademik başarısına olumlu etki yaptığı tespit edilmiştir.

Farrar, (2009) Liderlik Etkililiğinde Duygusal Zekanın Rolü: Bir Meta-Analiz Çalışması (The Role of Emotional Intelligence in Leadership Effectiveness: A Meta-Analysis) başlıklı yüksek lisans tezinde duygusal zeka ile liderlik etkiliği arasındaki olası ilişkileri değerlendiren alanyazını birleştirmeyi amaçlamıştır. Bu ilişkiyi analiz etmek için meta-analiz yöntemini kullanmıştır. Toplam 20 çalışma dahil edilme ölçütlerini karşıladığından, araştırma bu 20 çalışmanın verileriyle gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda, duygusal zeka ile liderlik etkililiği arasında pozitif bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Doğan (2017) okuduğunu anlama konusunda kullanılan yöntem, strateji ve tekniklerin etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada 2000 ve 2016 yılları arasında okuduğunu anlamayı geliştirme alanında kullanılan yöntem ve tekniklerin etkililiğini inceleyen çalışmaların meta analizi yapılması hedeflenmiştir. Yapılan tarama işlemi sonucunda 37 çalışma kriterlere uygun olduğu gözlemlendi ve araştırma kapsamına alındı. Daha sonra yapılan yayın yanlılığı testi sonucunda 19 çalışma üzerinde inceleme yapılmasına karar verildi. Araştırma sonucunda etki büyüklüklerinin yayın türüne göre incelenmesinde en yüksek etki büyüklüğünün makalelere , daha sonra doktora tezlerine ve en az ise yüksek lisans tezlerine ait olduğu görüldü.

Reiss (2005) 3. ve 10.Sınıflar Arası Geniş Ölçekli Matematik Sınav Performansında Cinsiyet Farklılığı ve Madde-Formatının Nedensel Modelleri (Causal Models of Item Format and Gender-Related Differences in Performance on a Large- Scale Mathematics Assessment For Grade Three to Grade Ten) başlıklı doktora tezinde Hawai’de devlet okullarının 3., 5., 8. ve 10. sınıflarına uygulanan ulusal sınavın matematik bölümüyle ilgili yapılmış empirik çalışmaların nicel bir sentezini gerçekleştirmeyi amaçlamıştır. Test ve klasik yöntemde yapılan sınavlardaki cinsiyet farklılıklarına yönelik etki büyüklükleri hesaplanmıştır. Hawai’deki kız öğrencilerin erkeklere göre daha başarı sonuçlarının matematikteki değil okuma ve yazmadaki avantajlarından kaynaklandığı sonucuna ulaşılmıştır.



Kaya (2018) 2013-2017 Yılları Arasında Matematik Öğretiminde Materyal Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarıları Üzerine Etkisi: Bir Meta Analiz Çalışması adlı çalışmasında matematik öğretiminde materyal kullanımının öğrenci başarısına etkisi üzerine çalışılan tezleri bir araya getirmek amacıyla bir meta analiz çalışması yapmıştır. Araştırma 2013 ve 2017 yılları arasında sınırlıdır. Araştırma kapsamına 4 doktora tezi, 11 yüksek lisans tezi ve 9 makale olmak üzere 24 çalışma dahil edilmiştir. Araştırma sonucunda matematik öğretiminde materyal kullanımının öğrenci başarı üzerine etkisinin büyüklüğü 0,756 olarak tespit edilmiştir. Bu da meta analiz değerlerine göre geniş düzeyde yani güçlü bir etkisinin bulunduğunu göstermektedir.

Kurşun (2019) Okul Kültürünün İncelenmesi: Bir Meta Analiz Çalışması adlı doktora tezinde okul kültürünü öğretmenlerin ve yöneticilerin algılarına göre incelemeyi amaçlamıştır. Okul kültürünün içerisinde bulunan unsurların ilişkisini etki büyüklüğü değeri üzerinden hesaplama yöntemine başvurmuştur. Bu alanda yapılmış olan çalışmaları meta analiz yoluyla derleyerek ortak bir sonuca ulaşmayı hedeflemiştir. Nicel araştırmaların kullanıldığı çalışmada 2007 – 2017 yılları arasında yayınlanan eserler meta analiz kapsamına dahil edilmiştir. Toplamda 941 çalışmaya ulaşılsa da dahil edilme kriterlerine uymayan çalışmalar kapsam dışına çıkarıldığında 114 tez dikkate alınmıştır. Genel olarak bulunan etki büyüklükleri anlamlı olarak bulunmuştur. Bazı unsurlar geniş düzeyde etki büyüklüklerine sahipken bazı çalışmalar ise orta düzeyde etki büyüklüklerine sahiptir.

Kök (2018) Harmanlanmış Öğretim Yönteminin Etkililiği: Bir Meta Analiz Çalışması adlı çalışmasında harmanlanmış öğretim yöntemiyle yürütülen derslerle ilgili yapılan çalışmaların öğrenim çıktılarını yani etki büyüklüklerini belirlemektir. Çalışmaların seçimine 2002- 2015 yılları arasında yayınlanmış olmalarına dikkat edilmiştir. Dahil edilen 154 çalışma incelendikten sonra kriterlere uyan 57 bireysel çalışma araştırma kapsamına dahil edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre çalışmaların ortalama etki büyüklükleri 0,557 olarak tespit edilmiştir. Bu değer harmanlanmış öğretim yönteminin normal öğretim yöntemlerine göre pozitif yönde orta düzeyde etkisinin olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Sarı (2018) Fen Eğitiminde Araştırmaya Dayalı Öğrenme Stratejisinin Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Tutumlarına Etkisi: Bir Meta Analiz Çalışması adlı çalışmasında araştırmaya dayalı öğrenme stratejisinin öğrenciler üzerindeki etkisini incelenmesi hedeflenmiştir. Bu kapsamda 2000 ve 2017 yılları arasında araştırmaya dayalı öğrenme stratejisi ile ilgili çalışmalar araştırma kapsamına dahil edilmiştir. Yapılan taramalar ve dahil edilme kriterleri uygulandığında akademik başarıyla ilgili 53, tutumla ilgili 40 çalışma araştırma kapsamına alınmıştır. Araştırma verilerini analiz ederken CMA programı kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre araştırmaya dayalı öğrenme yönteminin diğer öğrenme yöntemlerine göre olumlu yönde ve orta düzeyde daha etkili olduğu tespit edilmiştir.

Lewis (2004) Okul Çağı Çocuklarda Akademik ve Sosyal Yeterlikler ile Ders Dışı Aktiviteler Arasındaki İlişki: Bir Meta-analiz (The Relation Between Extracurricular Activities With Academic And Social Competencies In School Age Children: A Meta-Analysis) başlıklı doktora tezinde 1990'lı yıllara ait çeşitli eğitimsel ve psiko-sosyal karakteristikler üzerine ders dışı aktivitelerin etkisini belirlemeye yönelik yapılmış çalışmaların bir sentezini yapmayı amaçlamıştır. Alanyazında taraması sonucu ulaşılan 164 çalışmanın 41 adedi meta-analiz çalışmasına dahil edilmiştir. Mevcut analiz 6 farklı aktivite kategorisi ortaya çıkarmıştır: genel ders dışı aktivite, spor, çalışma ve mesleki aktiviteler, sanat icrası, sosyal aktiviteler ve topluma dayalı aktiviteler. Meta-analiz sonunca göre genel ders dışı aktiviteler ve sosyal aktivitelere katılım öğrenci çıktısı ile anlamlı ilişkiye sahiptir. Spor ve ilişkili aktiviteler akademik başarı ile güçlü bir ilişkiye sahip değildir.

İleri (2019) Fen Bilimlerinde İşbirlikli Öğrenme Yaklaşımı'nın Akademik Başarıya Etkisinin İncelenmesi: Bir Meta Analiz Çalışması adlı çalışmasında işbirlikli öğrenme konusunda yapılmış çalışmaların öğrencilerin akademik başarılarına etkisini inceleyen çalışmalarını derleyip ortak bir sonuca ulaşmaya çalışmıştır. Bu kapsamda meta analiz çalışmasında dahil edilen yayınların içerdiği çeşitli değişkenlerin öğrenci başarısını nasıl etkilediği araştırılmıştır. Araştırmaya dahil edilme kriterlerini içeren 114 çalışma ele alınmıştır. 2004- 2018 yılları arasında

yapılan çalışmaların ortak etki büyüklüğü 0,104 olarak bulunmuştur. Bu değer meta analize göre işbirlikli öğrenmenin diğer yöntemlere göre olumlu yönde ve güçlü bir etkisinin olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Meta analiz alanında yapılan çalışmalar şimdiye kadar daha çok tıp, biyoloji, medikal, psikoloji gibi alanlarda gerçekleştirilmekteydi. Ülkemizde eğitim alanında yapılan çalışmalar daha çok deneysel çalışmalar olup kontrol grubu ve deney grubu arasındaki etki büyüklüğünü ölçmeyi amaçlamaktadır. Bir uygulamanın normal eğitim sürecine katkısını ortaya koyan çalışmaların birleşimi olarak ortak bir kanıya ulaşma çabası içinde bulunulmuştur. Ancak meta analiz yöntemi çok daha geniş alanı olan ve dünya çapında çok tercih edilen bir analiz yöntemidir. Meta analiz yoluyla gruplar arasındaki ilişkiyel bağlantılar da tespit edilebilmekte ve yorumlanabilmektedir. Ülkemizde meta analiz çalışmaları oldukça yetersizdir. Bunun sebebi olarak meta analiz yönteminin düşük düzeyde bilinmesidir.

### **2.11.2. Program Geliştirme İle İlgili Çalışmalar**

Tulukçu (2017) Teknoloji ve Tasarım Öğretmenlerinin 2016 Yılı Öğretim Programına İlişkin Görüşleri adlı çalışmasında 2017-2018 eğitim öğretim yılından itibaren uygulamaya konacak olan Teknoloji ve Tasarım Dersi Öğretim Programını öğretmen görüşleri çerçevesinde değerlendirmektedir. Çalışmada programın dört temel öğesine(kazanım-içerik-öğrenme öğretme durumları- değerlendirme) yönelik öğretmen görüşleri alınmış, aynı zamanda programın olumlu ya da olumsuz tarafları da belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen anketin veri toplama aracı olarak kullanıldığı çalışmada 470 öğretmenin görüşleri sanal ortamda alınmıştır. Araştırmanın modeli betimsel tarama modelidir. Araştırma sonuçlarına göre programın genel anlamda yeterli olduğu, ancak bazı noktalarda eksikliklerinin olduğu tespit edilmiştir.

Bayraktar (2014) İlkokul 2. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi adlı çalışmasında öğretmenlerin Türkiye genelinde uygulamaya konulan 2. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim programıyla ilgili görüşlerini alarak programı değerlendirmeyi amaçlamıştır. Öğretmenlerin programın kazanım, içerik, öğrenme-öğretme durumları, değerlendirme ve uygulama

boyutlarına dair görüşleri alınarak programın olumlu ya da olumsuz yanlarını ortaya koymuştur. Yapılan çalışma nitel bir çalışma olup, veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından oluşturulan görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde öğretmenlerin kişisel bilgileri yer almakta olup ikinci bölüm ise program hakkında 18 açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Elde edilen veriler içerik analizi yoluyla analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin program hakkında genellikle olumlu görüşlerinin olduğu ancak program hakkında yapılan eğitim çalışmalarının artırılabilceği belirtilmektedir.

Sağlam (2014) Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ile İlgili Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi adlı çalışmasında öğretmenlerin sosyal bilgiler dersi öğretim programı hakkındaki görüşlerini değerlendirmeye ve anlamlandırmaya çalışmıştır. Yazar çalışmasında örneklem olarak Erzincan ilindeki 101 sosyal bilgiler öğretmenini belirlemiştir. Veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formunun yanında öğretmen görüşlerini değerlendirme ölçeği kullanmıştır. Öğretim programlarının değerlendirilmesinde kazanım, içerik, öğrenme-öğretme süreci, değerlendirme ve programın geneli olmak üzere beş bölüm olarak kapsama alınmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin programın geneline, kazanımlarına, öğrenme-öğretme sürecine ve değerlendirme bölümlerine orta düzeyde olumlu görüş bildirdikleri tespit edilmiştir. İçerik bölümüne ise iyi düzeyde görüş bildirdikleri tespit edilmiştir.

Hargreaves vd. (2002), Kanada'da çeşitli reformlar kapsamında oluşturulan öğretim programının değerlendirme boyutunun sınıflarda meydana getirdiği farklılıkları belirlemek amacıyla bir çalışma yürütmüşlerdir. 29 öğretmen çalışmanın örneklemini meydana getirmiştir. Mülakat, gözlem ve toplantılarda tutulan notlar kullanılarak veri toplanmıştır. Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre, öğretmenler programın getirdiği yeni değerlendirme biçimini beğenmiş, sınıflarında etkili bir şekilde kullanmıştır. Ancak bu değerlendirme biçiminin çok zaman alıcı olduğu belirtilmiştir.

İncecik (2017), Ortaokul Matematik Dersi Beşinci Sınıf Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi adlı çalışmasında ortaokul matematik öğretmenlerinin 5. Sınıf matematik öğretim programına dair görüşlerinin ne

olduğunu ve bu görüşler doğrultusunda programı değerlendirmeyi amaçlamıştır. Nicel araştırma yöntemlerinin uygulandığı bu çalışmada araştırmanın evrenini 2013-2014 yılında Kahramanmaraş ilindeki ortaokul matematik öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise yine Kahramanmaraş ilindeki 126 matematik öğretmeni oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak program hakkında öğretmenlerin görüşlerini belirlemeye yönelik program değerlendirme anketi uygulanmıştır. Araştırma sonucuna göre öğretmenler program hakkında hem olumlu hem de olumsuz görüşlere sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Programın geneline dair ise kararsız oldukları tespit edilmiştir.

Watt (2005), alternatif ölçme değerlendirme yöntem ve teknikleri ile ilgili olarak Avustralya'da bulunan 60 öğretmenin görüşlerini incelemiştir. Anket kullanılarak toplanan verilere dayalı olarak yapılan araştırmada öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme 13 yöntem ve tekniklerini kullanmadıkları belirlenmiştir. Buna sebep olarak öznel olmaları, standart olmamaları, uygulanmasının çok zaman alması ve araç gereç eksikliği belirtilmiştir. Bu nedenle öğretmenlerin geleneksel olarak kullandıkları değerlendirme yöntemlerini kullanmaya devam ettikleri anlaşılmıştır.

Taşkın, C. (2018). Ortaokul Beden Eğitimi ve Spor Dersi Öğretim Programı Hakkında Öğrenci e Öğretmen Görüşleri adlı çalışmasında ortaokul öğrencilerinin ve beden eğitim öğretmenlerinin Beden Eğitimi ve Spor Dersi Öğretim Programı hakkında görüşlerini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırma betimsel tarama yöntemi çerçevesinde sürdürülmüş olup araştırmanın evrenini 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Edirne'de öğrenim gören öğrenciler ve görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise Edirne ilinde görev yapan 117 öğretmen ve öğrenim gören 601 öğrenci olarak belirlenmiştir. Araştırmanın veri toplama aracı olarak ölçek ve anket kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin Beden Eğitimi ve Spor Dersi'ne yönelik olumlu görüş bildirdikleri, öğretmenlerin ise programın uygulanabilir olmadığı şeklinde görüş bildikleri tespit edilmiştir.

Songur (2014), Siyer Dersi Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Isparta Örneği) adlı çalışmasında şu anda uygulanmakta olan

eğitim sisteminde yer alan Hz. Muhammed'in Hayatı(Siyer) Dersi Öğretim Programı'na yönelik öğretmen görüşlerini belirlemeye çalışmıştır. Araştırmaya Isparta görev yapan 73 öğretmen katılmıştır. Katılan öğretmenler liselerde görev yapan ve siyer dersi veren öğretmenlerdir. Araştırmanın veri toplama aracı olarak Çınar (2005) tarafından geliştirilen anketin düzenlenmiş hali kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin Siyer Dersi Öğretim Programı'nın kazanımlar, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme boyutlarına ilişkin olumlu görüş bildirdikleri görülmüştür. Araştırmada yer alan katılımcıların değişken özelliklerine göre ise anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Siyer Dersi Öğretim Programı öğretmen görüşlerine göre yeterli düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Yıldız (2017), 7. Sınıf Fen Bilimleri 2013 Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi adlı çalışmasında öğretmenlerin 7. Sınıf fen bilimleri öğretim programına programın 4 temel ögesine yani kazanımlar, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme öğelerine yönelik görüşlerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın evrenini 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Kayseri ilinde ortaokullarda görev yapan fen bilimleri dersi öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleminde ise 152 fen bilimleri öğretmeni bulunmaktadır. Ayrıca bu öğretmenlerde 14 tanesi ile nitel yöntemler üzerinden veri alınmıştır. Araştırma sonucunda programın ve öğelerinin genel anlamda olumlu olduğu belirtilmiştir. Ancak bazı eksikliklerin olduğu da vurgulanmıştır. Programın dört temel ögesi üzerine değişkenlerle yapılan karşılaştırmalar sonucunda ise anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

Hayward vd. (2004), İskoçya'da hazırlanan bir öğretim programının değerlendirilmesi amacıyla hazırladıkları çalışmada programın değişimi nasıl meydana getirdiğini ve karşılaşılan sorunları araştırmışlardır. 33 öğretmen ile yürütülen çalışmada öğretmenler ile ilgili olarak yazılan raporlar kullanılarak veri toplanmıştır. Buna ilave olarak öğretmen ve yöneticiler ile yapılan mülakatlardan da faydalanılmıştır. Çalışma sonunda programın hedefleri doğrultusunda bir değişim meydana geldiği anlaşılmıştır.

Bedir (2018), İlkokul Üçüncü Sınıflarda Uygulanan Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programına Yönelik Öğretmen, Öğrenci ve Veli Görüşlerinin İncelenmesi

adlı çalışmasında ilkokullarda halen sürdürülen fen bilimleri dersinin öğretim programına yönelik öğretmen, öğrenci ve velilerin görüşlerini inceleyip bunları anlamlandırmayı amaçlamıştır. Aynı zamanda programın uygulama aşamasında yaşanan sıkıntılar da araştırma kapsamına dahil edilmiştir. Araştırmanın evrenini İstanbul ilindeki tüm 3.sınıflar oluştururken, araştırmanın örneklemini İstanbul ilindeki 25 sınıf öğretmeni 586 öğrenci ve 15 veli oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak programın dört temel ögesini ayrı ayrı ölçmeyi hedefleyen bir anket uygulanmıştır. Araştırma tarama yöntemi ile tasarlanmış ve analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Araştırma sonucunda kazanımlar, içerik ve değerlendirme öğelerine dair öğretmenlerin olumlu görüş bildirdikleri, öğrenme-öğretme süreci için ise kararsız kaldıkları tespit edilmiştir.

Çelik (2017), 2009 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi adlı çalışmasında Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nın kazanımlar, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme öğelerine dair öğretmen görüşlerini ele almıştır. Araştırma tarama deseni ile tasarlanmıştır. Araştırmanın örneklemini Malatya ilinde görev yapan 600 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak Kayalar (2007)'ın geliştirdiği anket kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre sınıf öğretmenleri hayat bilgisi dersine ait program hakkında genel olarak olumlu görüş bildirmişlerdir.

Program geliştirme ile ilgili çalışmalar herhangi bir dersle ilgili öğretmenlerin görüşlerini almaya buradan hareketle değerlendirme ya da inceleme adı altında işlendikleri görülmektedir. Özellikle 2005 yılından sonra öğretim programlarında yaşanan değişimler araştırmacılara ilham kaynağı olmuştur. Öğretim programlarını inceleyen bu çalışmaların daha çok nicel olduğu, veri toplama aracı olarak daha çok anket kullanıldığı gözlenmektedir.

## 3. BÖLÜM

### YÖNTEM

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmanın deseni var olan bir durumu ortaya koymayı amaçlayan betimsel desendir. Araştırmada elde edilen verilerin tamamı nicel araştırma tekniklerine uygun olarak yürütülmüştür. Araştırmada kullanılan metod doküman incelemesi metodudur. Doküman incelemesi hedeflenen konu içi gerekli yazılı materyallerin analizi olarak tanımlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Doküman incelemesi var olan dökümanlardan elde edilen bilgileri analiz etme yöntemidir. Doküman analizi ile elde edilen veriler meta analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Meta analiz aynı alanda yapılan çalışmaların birleştirilerek ortak bir sonuca ulaşılmasıdır (Akgöz,2004). Meta analiz yöntemi belirlenen bir konuda birbirinden bağımsız çalışmaların araştırılan çalışmalara göre istatistiksel yöntemler kullanılarak ortak bir yargıya ulaşılmasını amaçlayan bir yöntemdir.

#### 3.2. Verilerin Toplanması

Araştırmada kullanılacak verileri elde etmek için YÖK'ün Ulusal Tez Merkezi'nde tarama yapılmıştır. Araştırmaya kaynak olacak tezleri bulmak için arama kelimesi olarak “öğretim programı, meta analiz” kelimeleri kullanılmıştır. Yapılan aramalar sonucunda 166 tez incelemeye alınmıştır. Yapılan incelemeler sonucunda dahil edilme kriterlerini taşımayan tezler araştırma kapsamına alınmamıştır. Yapılan taramalar sonucunda araştırma kapsamına dahil edilecek tezler 38 olarak belirlenmiştir. Bu çalışmalara ait bilgiler çalışmalara ait künye bilgileri (Ek-2) kısmında düzenlenmiştir.

#### 3.3. Araştırmaya Dahil Edilen Çalışmalara Ait Bulgular

Bu bölümde dahil edilen çalışmaların örneklem bilgileri, çalışmaların yapıldığı şehirler, çalışmaların yapıldığı üniversiteler, çalışmaların yapıldığı yıllara ait bilgiler yer almaktadır. Aşağıda çalışmaların örneklem bilgilerini gösteren tablo bulunmaktadır.



**Tablo 1: Araştırma Kapsamına Dahil Edilen Çalışmaların Örneklem Bilgileri**

<b>Kod</b>	<b>Çalışma Adı</b>	<b>Erkek</b>	<b>Kadın</b>	<b>Toplam</b>
YL1	Kaymakamoğlu, A.	100	196	296
D1	Atik, A.D.	59	208	267
YL2	Türkyılmaz, A.	187	168	355
YL3	İncecik, A.	80	40	120
YL4	Ercan, B.	13	57	70
YL5	Yolbaşı, C.	65	45	110
D2	Taşkın, C.	70	47	117
YL6	Doğan, D.	70	76	146
YL7	Bilaloğlu, D.K.	19	38	57
YL8	Karagöz, E.	37	39	76
YL9	Sağlam, E.	67	34	101
YL10	İrşi, E.	180	88	268
YL11	Çeliktaş, G.B.	90	67	157
YL12	Pekdağ, G.N.	24	18	42
YL13	Yıldız, H.	74	78	152
YL14	Aslantürk, H.	72	83	155
YL15	Keklik, M.	58	282	340
YL16	Pekuslu, M.N.	33	38	71
YL17	Ulu, M.	64	52	116
D3	Çakmak, M.	56	37	93
YL18	Çelik, Ö.	331	269	600
YL19	Süer, S.	81	60	141
YL20	Gülener, S.	588	342	930
D4	Ekşioğlu, S.	254	176	430
YL21	Ayvazoğlu, Ş.	31	41	72
YL22	Kütükcü, Y.	56	44	100
YL23	Ayyıldız, Z.	21	35	56
YL24	Tanataş, D.Y.	26	17	43
YL25	Domaç, E.	25	18	43
YL26	Güven, G.	96	97	193
YL27	Koçer, H.	39	52	91
YL28	Adalar, H.	57	23	80
YL29	Kılıç, H.D.	27	41	68
YL30	Bayram, K.	41	29	70
YL31	Kılınç, M.B.	126	191	317
YL32	Karavaşin, M.	62	55	117
YL33	Nacar, N.	57	73	130
YL34	Şentürk, Ö.	61	139	200
<b>Toplam</b>		<b>3397</b>	<b>3393</b>	<b>6790</b>

Tablo 1’de araştırma kapsamına dahil edilen çalışmaların örneklem bilgileri verilmiştir. Tabloda örneklem sayılarının sayısal ifadelerine yer verildiği gibi, örneklem kadını ve erkek sayıları da gösterilmiştir. Toplam örneklem sayısı 6790 olarak tespit edilmiştir. Kadın ve erkek sayılarına bakıldığında birbirine çok yakın iki değer görülmektedir. Kadın ve erkek sayısı arasındaki fark sadece 6 kişidir. Örneklem

büyükliklerine bakıldığında 930 öğretmen ile çalışma yapan 23 numaralı çalışma en fazla örneklem sayısına sahip çalışma olarak görülmektedir. En az sayıda örneklem içeren çalışma ise 42 öğretmen ile çalışan 13 numaralı çalışmadır. Bu da örneklem değişkenine bakıldığında çalışmaların dengeli bir şekilde seçildiğini ortaya koymaktadır. Örneklem bilgilerinden sonra aşağıdaki tabloda çalışmaların hangi şehirlerde yapıldığı bilgisi yer almaktadır.

**Tablo 2: Araştırma Kapsamına Dahil Edilen Tezlerin Yapıldığı Şehirler**

<b>Çalışma İli</b>	<b>Frekans</b>	<b>Yüzde</b>
Ankara	4	%10,5
Balıkesir	4	%10,5
Kahramanmaraş	1	%2,6
Kayseri	2	%5,2
İstanbul	4	%10,5
Çanakkale	1	%2,6
Muğla	1	%2,6
Erzincan	3	%7,8
Türkiye Geneli	2	%5,2
Tokat	2	%5,2
İzmir	1	%2,6
Isparta	1	%2,6
Kırıkkale	2	%5,2
Diyarbakır	2	%5,2
Malatya	2	%5,2
Şanlıurfa	1	%2,6
Sakarya	1	%2,6
Hatay	1	%2,6
Adana	1	%2,6
Eskişehir	1	%2,6
Van	1	%2,6
<b>Toplam</b>	<b>38</b>	<b>%100</b>

Tablo 2’de araştırma kapsamına dahil edilen çalışmaların yapıldığı iller yer almaktadır. Tablomuz 21 seçenekten oluşmaktadır. Bunlardan birisi Türkiye Geneli seçeneği olduğu için bunu çalışma yapılan şehir olarak sayılmaması düşünülmektedir. Bu çalışma internet üzerinden veri toplanması sonucunda yapılmıştır. Araştırma kapsamına dahil edilen 38 çalışma 20 farklı şehirde gerçekleştirilmiştir. Bu şehirler arasında en çok frekansa sahip olan şehirler Ankara, Balıkesir ve İstanbul’dur. Bu şehirlerde öğretim programlarının öğretmen görüşleri vasıtasıyla incelenmesini içeren 4’er çalışma bulunmaktadır. Bu şehirler tüm çalışmaların %10,5’ini oluşturmaktadır. Aşağıda yapılan çalışmaların hangi üniversite bünyesinde gerçekleştirildiklerine dair bilgilerin yer aldığı tablo bulunmaktadır.

**Tablo 3: Araştırma Kapsamına Dahil Edilen Çalışmaların Yapıldığı Üniversiteler**

<b>Çalışmanın Yapıldığı Üniversite</b>	<b>Frekans</b>	<b>Yüzde</b>
Gazi Üniversitesi	5	%13,1
Balıkesir Üniversitesi	3	%7,8
Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi	1	%2,6
Erciyes Üniversitesi	2	%5,2
Marmara Üniversitesi	2	%5,2
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	2	%5,2
Muğla Üniversitesi	1	%2,6
Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi	6	%15,7
Gaziosmanpaşa Üniversitesi	3	%7,8
Bülent Ecevit Üniversitesi	1	%2,6
Ege Üniversitesi	1	%2,6
Pamukkale Üniversitesi	1	%2,6
Kırıkkale Üniversitesi	1	%2,6
Atatürk Üniversitesi	1	%2,6
İnönü Üniversitesi	2	%5,2
Dicle Üniversitesi	1	%2,6
Abant İzzet Baysal Üniversitesi	1	%2,6
Mustafa Kemal Üniversitesi	1	%2,6
Süleyman Demirel Üniversitesi	1	%2,6
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi	1	%2,6
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi	1	%2,6
<b>Toplam</b>	<b>38</b>	<b>%100</b>

Tablo 3'te çalışmaların hangi üniversite bünyesinde yapıldıkları gösterilmiştir. Çalışmaların yapıldıkları şehirlere benzer olarak yayın yapılan üniversite tablosunda da 21 unsur bulunmaktadır. Araştırma kapsamına dahil edilen 38 tez 21 farklı üniversitede yürütülmüştür. Bu veri tablosunda şehirlerden farklı olarak en çok bu alanda yapılan araştırma Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi olarak çıkmaktadır. Bu üniversitede bu konuda yapılmış 6 tez bulunmuştur. Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi çalışmaların %15,7'sini oluşturmaktadır. En çok çalışmaya sahip olan üniversitelerde ikinci olarak Gazi Üniversitesi (5), üçüncü olarak ise Balıkesir Üniversitesi (3) çıkmaktadır. Bu iki tablodan çıkarılan sonuçla tezi yürüten araştırmacıların bulunduğu il ile tezi yürüttüğü üniversitenin bulunduğu ilin farklı olduğu çalışmalar bir hayli fazla olduğu tespit edilmiştir. Aşağıda araştırma kapsamına dahil edilen çalışmaların türlerine ait tablo verilmiştir.

**Tablo 4: Araştırma Kapsamına Dahil Edilen Tezlerin Türleri**

<b>Yayın Türü</b>	<b>Frekans</b>	<b>Yüzde</b>
Yüksek Lisans	34	%89,5
Doktora	4	%10,5
<b>Toplam</b>	<b>38</b>	<b>%100</b>

Tablo 4'te araştırma bünyesine alınan tezlerin türlerine ait tablo verilmiştir. Araştırma bünyesindeki 38 çalışmanın 34'ü yüksek lisans tezi olarak çalışılmışken, 4'ü doktora tezi olarak yürütülmüştür. Çalışmaların %89,5'ini yüksek lisans tezleri oluştururken, %10,5'ini doktora tezleri oluşturmuştur. Öğretmen görüşleri doğrultusunda öğretim programlarının incelenmesi konusunda araştırma yapan araştırmacılar daha çok yüksek lisans tezi olarak tercih etmişlerdir. Aşağıda araştırma kapsamına dahil edilen çalışmaların hangi yıllarda yapıldığına dair sayısal verileri içeren tablo verilmiştir.

**Tablo 5: Araştırma Kapsamına Dahil Edilen Tezlerin Yapıldığı Yıllar**

<b>Çalışma Yılı</b>	<b>Frekans</b>	<b>Yüzde</b>
2010	9	%23,6
2011	3	%7,8
2012	0	%0
2013	3	%7,8
2014	2	%5,2
2015	2	%5,2
2016	5	%13,1
2017	5	%13,1
2018	3	%7,8
2019	6	%15,7
<b>Toplam</b>	<b>38</b>	<b>%100</b>

Tablo 5'te araştırma bünyesine alınan tezlerin yapıldığı yıllara ait sayısal bilgilere yer verilmiştir. Son 10 yılı içeren zaman dilimine bakıldığında öğretim programlarının öğretmen görüşlerine göre incelendiği çalışmalar en fazla 2010 yılında yapılmıştır. 2010 yılında bu kapsamda 9 tez tamamlanmıştır. Bu yıl yapılan tezler araştırma bünyesindeki tezlerin %23,6'sını oluşturmaktadır. Bu yıldan sonra 2019 yılında 6 (%15,7), 2016 ve 2017 yıllarında ise 5 (%13,1) çalışma yapılmıştır. 2009 ve 2012 yıllarında ise bu konuda dahil edilme kriterlerini taşıyan bir tez bulunamamıştır.

### **3.4. Verilerin Kodlanması**

Araştırmada en çok zaman alan kısım kodlama aşamasıdır. Ancak bilgi toplama aşamasında ne kadar düzenli ve detaylı bir çalışma yapılırsa çalışmalardan çıkarılacak sonuçlar da o kadar sağlıklı olacaktır. Araştırmaya dahil edecek çalışmaların belirlenmesi için çalışmalar hakkında bilgi toplamak için bilgi toplama formu (Ek-1) oluşturulmuştur. Bu formda çalışmaların adı, yazarı, çalışma yılı,

örnekleme, çalışma yapılan il gibi bilgilerin düzenlenebilmesi için tüm çalışmalara uygulama yapılmıştır. Bütün çalışmalar bu form üzerinden bilgi toplanmıştır.

### **3.5. Dahil edilme Kriterleri**

Meta Analiz yönteminde esas amaç aynı konu ve özellikteki birbirinden bağımsız çalışmaların birleştirilerek ortak bir sonuç almaktır. Bu birleştirmenin yapılabilmesi için aynı özellikte çalışmaların araştırma kapsamına dahil edilmesi gerekmektedir. Bu da alanyazından yapılacak elemanın titiz bir şekilde yapılmasını gerektirir. Meta analiz yöntemiyle yapılan çalışmalarda uygulanan aşamalardan birisi de dahil edilme kriterlerinin belirlenmesidir. Bu çalışmada öğretim programları ile ilgili fazla sayıda çalışma olduğu için ince bir eleme süreci yürütülmüştür. Araştırma kapsamına alınacak tezlerin dahil edilme kriterleri şunlardır:

- Araştırmanın yayınlanma yılının 2010- 2019 yıllarında yapılmış olması gerekmektedir.
- Bu çalışmada araştırma kapsamına sadece Ulusal Tez Merkezi'nde yayınlanan ve izin verilen yüksek lisans ve doktora tezleri dahil edilmiştir.
- Konu olarak herhangi bir dersin programının örnekleminin öğretmenler olması şartıyla incelemesi ya da değerlendirmesi şeklinde yapılan çalışmalar olması gerekmektedir.
- Öğretim programları konulu araştırmalarda öğretim programının dört temel ögesi( kazanımlar, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme)'nin bulunması bir başka dahil edilme kriteridir.
- Program incelemesi ya da değerlendirilmesi konulu çalışmalarda bu dört temel öğenin cinsiyet, son mezun olunan okul ve kıdem yılı değişkenlerine göre karşılaştırmaların olması gerekmektedir.
- Çalışmaların etki büyüklüklerini hesaplayabilmek için ele alınan tezlerde grup ortalamalarına ve standart sapma değerlerine yer verilmelidir.

### **3.6. Hariç Tutulma Kriterleri**

Bu çalışmada öncelikle Ulusal Tez Merkezi'nde arama kelimesi olarak "öğretim programları ve öğretmen görüşleri" yazılarak tezler taranmıştır. Taranan tezler öncelikle yıl kriterine göre bir ön elemeye tabi tutulmuştur. İlk ön eleme

sonucunda 2010 ve 2019 tarihleri arasında 166 doktora ve yüksek lisans tezi tespit edilmiştir. Daha sonra öğretim programlarının öğretmen görüşleri çerçevesinde yapılan incelemeler de programın dört ögesine dair ayrı ayrı incelemiş olan çalışmaların da ayrımı yapılarak 89 tez kalmıştır. Çalışmaların meta analize dahil edilmesi için aritmetik ortalama, standart sapma ve örneklem değerlerine sahip olması gerekmektedir. Çalışmaların bahsedilen sayısal verilere sahip olup olmadığı ayrımı da yapıldığında geriye 38 tez kalmıştır. Bu kapsamda çalışmaların hariç tutulma kriterleri şunlardır:

- Öncelikle çalışmaların nicel yöntemle işlenmesi gerekmektedir. Bu yüzden tüm nitel çalışmalar araştırma dışında tutulmuştur.
- 2010-2019 yılları dışında yayınlanmış tezler de araştırma dışında tutulmuştur.
- Öğretim programlarının dört temel ögesinin ayrı ayrı incelemiş olan çalışmalar araştırmaya dahil edilmiştir. Bazı çalışmalar sadece öğretim programlarının geneline dair görüş almayı amaçlamıştır. Bu çalışmalar da araştırma dışında tutulmuştur.
- Meta analizde çalışmaların benzer problemlere ve benzer istatistiki verilere sahip olması gerekmektedir. Aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri dışında veri kullanan çalışmalar da araştırma dışında tutulmuştur.
- Ulusal Tez Merkezi'nde bazı çalışmalara erişim yazar tarafından engellenmiştir. Yayına açılmasına izin verilmemiş olan çalışmalar da araştırma kapsamı dışında tutulmuştur.

### **3.7. Verilerin Analizi**

Doküman analizi yoluyla elde edilen veriler yukarıda bahsedilen kriterler sonucunda birbirine yöntem ve konu açısından benzeyen 38 araştırmaya indirgenmiştir. Bu çalışmalardan elde edilecek veriler meta analiz yoluyla analiz edilecektir. Meta analiz yöntemini CMA (Comprehensive Meta Analiz) Programı, Microsoft Excel ve [www.easycalculation.com](http://www.easycalculation.com) üzerinden yapılan çalışmalar sonucunda gerçekleştirilmiştir.

Araştırma kapsamına dahil edilen çalışmalar basit ve anlaşılır olabilmesi için tezlerin kodlanması yoluna gidilmiştir. Çalışmaların yayın türüne göre yüksek lisans

olanlara YL, doktora olanlara D kodu verilmiştir (Örn: YL1, YL2, D1). Çalışmaların kodları Ek-2 formunda işlenmiştir.

Meta analiz ile yapılan çalışmalarda farklı etki büyüklüğü değerleri kullanılmaktadır. Bu çalışmada Cohen (1988)'in sınıflandırmasına göre etki büyüklükleri yorumlanacaktır. Cohen (1988)'e göre etki büyüklüğü “d” harfi ile gösterilir. d’yi bulmak için iki gruptan bir tanesinin standart sapma değerine bölünmesi yeterli olmaktadır. Etki büyüklüğü derecesi:

d = 0,2 olduğunda küçük,

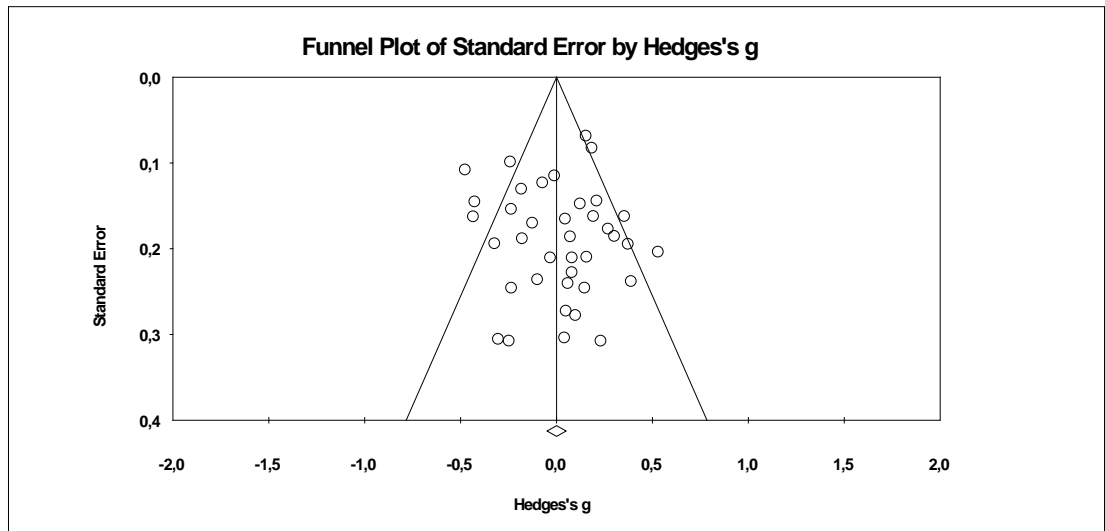
d= 0,5 olduğunda orta

d= 0,8 olduğunda yüksek bir ilişkinin var olduğu söylenebilir (Kaşarcı,2013).

### 3.8. Araştırma Kapsamına Edilen Çalışmaların Yayın Yanlılığı

Meta analiz çalışmalarında en büyük endişelerden birisi de basılı çalışmaların birbirini destekleyici ve anlamlı sonuçlar verdiği gerekçesiyle basılı yayınlardan oluşmasıdır. Bu çalışmaların yayın yanlılığı sonucunda elde edilerek çalışmaların sonuca göre seçilmesi meta analizde istenmeyen bir durumdur. Bir meta analizde çalışmaların her tür etki büyüklüğünden olması ve dağılımın doğal bir görüntü vermesi önemlidir (Bakioğlu ve Özcan, 2016).

Şekil 4: Araştırmaya Dahil Edilen Çalışmalara Ait Huni Grafiği



Şekil 4'te araştırma kapsamına alınan çalışmaların yayın yanlılığını ortaya koymak için CMA (Comprehensive Meta Analyse) programından alınan huni grafiği verilmiştir. Bu grafik yardımıyla çalışmaların yapısı ve yayın yanlılığı ile ilgili çıkarımlar yapılabilmektedir. Grafiğe bakıldığında çalışmaların dizilişi simetrik bir haldedir. Çalışmaların iki tarafta simetrik olarak görünmesi yayın yanlılığının olmadığına işaret etmektedir. Çalışmaların bazıları piramidin dışına çıkmıştır. Yine de şeklin ortasında ve üstünde toplanan çalışmalar çoğunluk göstermektedir. Bu da çalışmalarda yayın yanlılığının olmadığını ifade etmektedir (Borenstein ve d., 1999).

Huni grafiğine bakıldığında çalışmaların toplandığı yerler genellikle üçgenin içerisindedir. Fakat bazı çalışmaların üçgenin dışına çıktığı görülmektedir. Bu da çalışmaların bazılarının benzer özellikler dışında farklı özellikleri bulunduğunu göstermektedir. Bu da yapılan meta analiz çalışmasının heterojen bir yapıda olduğunu göstermektedir. Çalışmaların heterojen bir yapıda olup olmadığını belirlemek için Q değeri hesaplaması yapılmaktadır. Bu çalışmada  $Q=92676$  olarak tespit edilmiştir. Bu da çalışmaların heterojen yapıda olduğunu göstermektedir.



## 4. BÖLÜM

### BULGULAR

Bu bölümde araştırma kapsamına dahil edilen tezlerin dört temel ögesine (hedefler-içerik-öğrenme-öğretme süreci-değerlendirme) ait etki büyüklükleri verilmiştir. Aynı zamanda bu etki büyüklükleri araştırma bünyesinde yer alan tezlerin örneklemindeki cinsiyet, son mezun olunan okul ve kıdem yılı değişkenlerine göre de etki büyüklükleri yer almaktadır. Bu kapsamda bu bölümde 12 farklı tablo verilmiştir. Bu tabloların devamında tablolar açıklanmaya çalışılacaktır. Aşağıda öğretmenlerin kazanımlara yönelik görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre oluşan etki büyüklükleri verilmiştir.

#### 4.1. Birinci Alt Probleme Ait Bulgular

**Tablo 6: Öğretmenlerin Öğretim Programlarına Ait Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Ait Meta Analiz Değerleri (Erkek-Kadın)**

Kod	Hedge's g	Standart Hata	Varyans	Alt Limit	Üst Limit	Z-değeri	p-değeri
YL1	-0,075	0,123	0,015	-0,315	0,166	-0,610	0,542
D1	0,121	0,147	0,022	-0,167	0,410	0,824	0,410
YL2	-0,478	0,108	0,012	-0,689	-0,267	-4,445	0,000
YL3	-0,325	0,194	0,037	-0,704	0,055	-1,678	0,093
YL4	-0,306	0,305	0,093	-0,903	0,292	-1,002	0,316
YL5	0,371	0,194	0,038	-0,009	0,752	1,912	0,056
D2	-0,181	0,188	0,035	-0,549	0,187	-0,962	0,336
YL6	0,044	0,165	0,027	-0,279	0,367	0,265	0,791
YL7	0,097	0,277	0,077	-0,446	0,641	0,350	0,726
YL8	0,078	0,227	0,052	-0,367	0,524	0,345	0,730
YL9	0,155	0,209	0,044	-0,255	0,565	0,742	0,458
YL10	-0,185	0,130	0,017	-0,439	0,070	-1,421	0,155
YL11	0,352	0,162	0,026	0,035	0,669	2,176	0,030
YL12	-0,249	0,307	0,094	-0,851	0,352	-0,812	0,417
YL13	0,191	0,162	0,026	-0,127	0,508	1,178	0,239
YL14	-0,436	0,162	0,026	-0,754	-0,118	-2,687	0,007
YL15	-0,429	0,145	0,021	-0,712	-0,145	-2,690	0,003
YL16	-0,101	0,236	0,055	-0,563	0,360	-0,431	0,667
YL17	0,070	0,186	0,034	-0,294	0,434	0,377	0,706
D3	-0,034	0,210	0,044	-0,446	0,378	-0,162	0,871
YL18	0,182	0,082	0,007	0,021	0,343	2,220	0,026
YL19	-0,127	0,170	0,029	-0,460	0,205	-0,752	0,452
YL20	0,152	0,068	0,005	0,018	0,285	2,231	0,026
D4	-0,243	0,098	0,010	-0,435	-0,050	-2,470	0,014

YL21	0,387	0,238	0,056	-0,079	0,853	1,629	0,103
YL22	0,528	0,203	0,041	0,129	0,927	2,596	0,009
YL23	0,048	0,272	0,074	-0,486	0,581	0,175	0,861
YL24	0,229	0,307	0,094	-0,373	0,831	0,746	0,456
YL25	0,039	0,303	0,092	-0,555	0,634	0,130	0,897
YL26	0,208	0,144	0,021	-0,074	0,490	1,445	0,148
YL27	0,079	0,210	0,044	-0,333	0,491	0,376	0,707
YL28	-0,237	0,245	0,060	-0,718	0,244	-0,965	0,334
YL29	0,145	0,245	0,060	-0,336	0,626	0,590	0,555
YL30	0,058	0,240	0,058	-0,413	0,528	0,240	0,811
YL31	-0,013	0,114	0,013	-0,237	0,212	-0,110	0,913
YL32	0,300	0,185	0,034	-0,063	0,663	1,620	0,105
YL33	0,267	0,176	0,031	-0,079	0,613	1,514	0,130
YL34	-0,238	0,153	0,024	-0,539	0,063	-1,550	0,121

Tablo 7’de araştırmaya dahil edilen çalışmaların CMA (Comprehensive Meta Analyse) programından elde edilen meta analize dair değerleri verilmiştir. Tabloda etki büyüklüğü değerine bakıldığında (Hedge’s g) 16 değerin eksi yönlü 22 değerin ise artı yönlü olduğu görülmektedir. Değerin eksi yönlü olması o çalışmada birinci değişkenin değil de ikinci değişkenin değerlerinin daha büyük olduğu anlamına gelmektedir. Yani bu çalışmalarda kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha olumlu görüş bildirdikleri anlaşılmaktadır. Artı yönlü olan değerlerde ise birinci değişkenin değeri ikinci değişkenin değerinden daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Tabloda artı olan etki büyüklüğü değerleri erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha olumlu görüş bildirdiklerini ifade etmektedir. Bu kapsamda yapılacak değerlendirmede çalışmalar bazında erkek öğretmenlerin daha olumlu görüş bildirdikleri çalışmalar kadın öğretmenlerin daha olumlu görüş bildirdikleri çalışmalardan daha fazladır.

Etki büyüklüklerini incelediğimizde ise Cohen (1976)’in sınıflamasına göre etki büyüklükleri önemsiz, küçük, orta ve geniş düzeyde değerlendirilmektedir. 0,2 değerinden daha az olan etki büyüklükleri anlamsız olarak değerlendirilmektedir. 0,5 değerine kadar küçük, 0,8 değerine kadar orta, ve daha büyük değerler ise geniş düzeyde etki büyüklüğü olduğunu ifade etmektedir. alışmalara bakıldığında 21 çalışmanın anlamsız olduğu görülmektedir. Diğer çalışmalara bakıldığında 3 çalışmanın orta düzeyde etki büyüklüğüne sahip olduğunu görüyoruz. Diğer 14 çalışmada ise küçük düzeyde etki büyüklüğü gözlenmiştir.

Çalışmaların anlamlılık değerlerine bakıldığında 8 çalışmanın anlamlı olduğu görülmektedir. Anlamlılık değeri ile etki büyüklüğü değerleri paralellik göstermektedir.

#### 4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

**Tablo 7: Öğretmenlerin Kazanımlara Dair Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Etki Büyüklükleri**

Kod	1.Grup X (Erkek)	1. Grup SS (Erkek)	2. Grup X (Kadın)	2. Grup SS (Kadın)	Etki Büyüklüğü
YL1	3,37	0,72	3,39	0,64	-0,029
D1	3,08	0,81	3,01	0,75	0,089
YL2	3,84	0,35	4,00	0,36	-0,450
YL3	2,79	1,08	3,33	0,74	-0,583
YL4	2,85	1,02	3,15	0,96	-0,302
YL5	3,40	0,56	3,17	0,76	0,344
D2	2,85	0,57	2,93	0,57	-0,140
YL6	3,17	0,94	3,21	0,80	-0,045
YL7	3,64	0,65	3,43	0,59	0,338
YL8	3,56	0,58	2,56	0,60	1,694
YL9	3,33	0,74	3,47	0,54	-0,216
YL10	3,42	0,76	3,56	0,59	-0,205
YL11	3,43	0,81	3,23	0,90	0,233
YL12	3,63	0,60	3,70	0,58	-0,118
YL13	3,72	0,77	3,60	0,94	0,139
YL14	3,24	0,35	3,25	0,33	-0,029
YL15	3,35	0,71	3,55	0,56	-0,312
YL16	3,66	1,19	3,17	0,79	0,485
YL17	3,95	0,46	4,00	0,50	-0,104
D3	3,09	0,63	3,08	0,47	0,017
YL18	3,53	1,00	3,34	1,00	0,190
YL19	3,11	1,06	3,20	1,05	-0,085
YL20	3,12	0,70	2,90	0,71	0,312
D4	3,63	0,89	3,89	0,98	-0,277
YL21	1,96	0,61	1,88	0,51	0,142
YL22	3,99	0,38	3,93	0,40	0,153
YL23	3,28	0,45	3,41	0,40	-0,305
YL24	3,00	0,50	2,80	0,54	0,384
YL25	3,18	0,88	3,09	1,00	0,095
YL26	4,20	0,79	4,13	0,78	0,089
YL27	3,35	1,04	3,26	0,91	0,092
YL28	2,52	0,81	2,52	0,76	0
YL29	3,82	0,69	3,65	0,86	0,218
YL30	3,06	1,00	3,00	1,03	0,059
YL31	2,50	0,87	2,56	0,88	-0,068
YL32	3,90	0,74	3,84	0,62	0,087
YL33	3,90	0,87	3,94	0,80	-0,047
YL34	4,05	0,85	4,06	0,75	-0,012
<b>Ortalama Etki Büyüklüğü</b>					<b>0,048</b>

Tablo 6 'da öğretmenlerin öğretim programlarının kazanımlar ögesine yönelik görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre aritmetik ortalama, standart sapma ve bu verilerin hesaplanmasıyla ortaya çıkan etki büyüklükleri verilmiştir. Ortalama etki büyüklüğü değeri 0,048 olarak hesaplanmıştır. Bu değer bize öğretim programlarının kazanımlar ögesine yönelik görüşlerde erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere nazaran daha olumlu görüş bildikleri sonucunu vermektedir.

Tabloda bazı etki büyüklüklerinin artı bazılarının ise eksi olarak hesaplandığı görülmektedir. Artı olanlar ilk grubun yani erkek öğretmenlerin olumlu görüş bildirdiklerini, eksi değerler ise ikinci grubun yani kadın öğretmenlerin daha olumlu görüş bildikleri sonucunu vermektedir. Araştırma kapsamına dahil edilen çalışmaların 18'inde kadın öğretmenlerin görüşleri daha olumlu bulunurken, araştırmaların 19'unda erkek öğretmenlerin görüşleri daha olumlu bulunmuştur. 1 çalışmada ise kadın öğretmenler ve erkek öğretmenler birbirine çok yakın görüş bildirmişlerdir. Bunun sonucunda etki büyüklüğü sıfır olarak tespit edilmiştir.

Etki büyüklüklerini incelendiğinde ise Cohen(1976)'in sınıflamasına göre etki büyüklükleri önemsiz, küçük, orta ve geniş düzeyde değerlendirilmektedir. Tabloya bakıldığında çalışmalardan 21'i önemsiz, 14'ü küçük, 1'i orta ve 1'i de geniş düzeyde bulunmuştur. Bir çalışma ise etki büyüklüğü sıfır olarak tespit edilmiştir. YL3 numaralı çalışma kadınların lehine orta düzeyde etkiye sahipken, YL8 numaralı çalışma geniş düzeyde erkeklerin lehine etki büyüklüğüne sahiptir.

**Tablo 8: Öğretmenlerin Kazanımlar Ögesine İlişkin Son Mezun Olunan Okul Değişkenine Göre Etki Büyüklükleri**

Kod	1.Grup X (Lisans)	1. Grup SS (Lisans)	2. Grup X (Lisansüstü)	2. Grup SS (Lisansüstü)	Etki Büyüklüğü
YL1	3,33	0,66	3,38	0,65	-0,076
D1	3,06	0,76	2,92	0,78	0,181
YL2	3,50	0,35	3,71	0,34	-0,608
YL3	3,12	1,00	3,19	0,86	-0,075
YL4	3,08	0,98	2,76	0,77	0,363
YL5	3,36	0,60	3,23	0,72	0,196
D2	2,93	0,52	2,78	0,55	0,280
YL6	3,08	0,90	3,16	0,76	-0,096
YL7	3,53	0,60	3,34	0,70	0,291
YL8	3,59	0,58	4,07	0,45	-0,924
YL9	3,34	0,66	3,39	0,65	-0,076
YL10	3,45	0,70	3,69	0,76	-0,328
YL11	3,33	0,86	3,47	0,75	-0,173
YL12	3,69	0,61	3,51	0,36	0,359

YL13	3,13	0,90	3,31	0,73	-0,219
YL14	3,27	0,36	3,13	0,33	0,405
YL15	3,55	0,58	3,44	0,63	0,181
YL16	3,25	0,90	2,57	1,13	0,665
YL17	3,96	0,48	4,07	0,47	-0,231
D3	3,00	0,43	3,11	0,56	-0,220
YL18	3,73	0,79	3,92	0,65	-0,262
YL19	2,18	1,01	2,46	1,12	-0,262
YL20	2,74	0,76	2,95	0,77	-0,274
D4	3,48	0,86	3,85	0,77	-0,453
YL21	2,19	0,60	2,21	0,57	-0,034
YL22	3,74	0,66	3,79	0,74	-0,071
YL23	3,32	0,37	3,39	0,46	-0,167
YL24	2,17	0,40	2,68	0,47	-1,160
YL25	3,46	0,80	3,00	0,93	0,530
YL26	4,11	0,77	3,86	0,81	0,316
YL27	3,12	1,02	3,19	0,98	-0,069
YL28	2,38	0,78	2,40	0,77	-0,025
YL29	3,99	0,72	3,56	0,76	0,580
YL30	3,16	1,01	3,11	1,02	0,049
YL31	2,51	0,87	2,87	0,95	-0,395
YL32	3,64	0,81	3,82	0,86	-0,215
YL33	3,89	0,83	3,82	0,91	0,080
YL34	4,03	0,74	3,97	0,84	0,075
<b>Ortalama Etki Büyüklüğü</b>					<b>-0,049</b>

Tablo 7’de öğretmenlerin öğretim programlarının kazanımlar ögesine yönelik öğretmen görüşlerinin son mezun olunan okul değişkenine göre ortalamaları, standart sapmaları ve bu veriler ışığında tespit edilen etki büyüklükleri verilmiştir. Ortalama etki büyüklüğü değeri -0,049 olarak bulunmuştur. Bu değer öğretmenlerin öğretim programlarının kazanımla ögesine yönelik görüşlerinde lisansüstü mezunu öğretmenlerin lisans mezunu öğretmenlere göre daha olumlu görüş bildirdikleri sonucunu vermektedir.

Tabloda bazı etki büyüklüklerinin artı bazılarının ise eksi oldukları görülmektedir. Etki büyüklüğü değeri artı olanlar birinci grubun yani lisans mezunu olan öğretmenlerin öğretim programlarının kazanımlar ögesine yönelik olarak lisansüstü mezunu olan öğretmenlere göre daha olumlu görüş bildirdikleri bilgisini verirken, eksi bulunan etki büyüklükleri ise tam tersine lisansüstü mezunu olan öğretmenlerin lisans mezunu öğretmenlerden daha olumlu görüş bildirdikleri bilgisini vermektedir. Çalışmalara bakıldığında lisans mezunu öğretmenlerin kazanımlar ögesini lisansüstü öğretmenlere göre daha olumlu olarak buldukları 15 çalışma bulunmaktadır. Geriye kalan 23 çalışmada ise lisansüstü mezunu

öğretmenler öğretim programlarının kazanımlar ögesini daha olumlu buldukları tespit edilmiştir.

Çalışmaların etki büyüklüklerine bakıldığında 15 çalışma önemsiz bulunmuştur. Geriye kalan 17 çalışmada küçük düzeyde etki büyüklüğü, 4 çalışmada orta düzeyde etki büyüklüğü, 2 çalışmada ise geniş düzeyde etki büyüklüğü bulunmuştur. Geniş düzeyde etki büyüklüklerine sahip olan çalışmalar, YL8 numaralı ve YL24 numaralı çalışma olarak tespit edilmiştir. YL8 numaralı çalışmada ve YL24 numaralı çalışmada lisansüstü mezunu olan öğretmenlerin olumlu görüş bildikleri belirlenmiştir.

**Tablo 9: Öğretmenlerin Kazanımlara Dair Görüşlerinin Kıdem Yılı Değişkenine Göre Etki Büyüklükleri**

Kod	1.Grup X (15 yıldan az)	1. Grup SS (15 yıldan az)	2. Grup X (15 yıldan çok)	2. Grup SS (15 yıldan çok)	Etki Büyüklüğü
YL1	3,30	0,60	3,37	0,67	-0,110
D1	3,22	0,62	3,04	0,83	0,245
YL2	3,67	0,35	4,37	0,36	-1,971
YL3	3,40	0,92	3,54	1,00	-0,145
YL4	2,83	1,02	2,96	0,98	-0,129
YL5	3,32	0,64	3,29	0,68	0,045
D2	3,04	0,37	2,61	0,54	0,928
YL6	3,00	0,87	3,11	0,72	-0,137
YL7	3,44	0,57	3,65	0,70	-0,328
YL8	3,73	0,30	3,38	0,57	0,768
YL9	3,34	0,58	3,31	0,75	0,044
YL10	3,50	0,78	3,55	0,66	-0,069
YL11	3,27	0,87	3,21	0,68	0,076
YL12	3,00	0,27	3,54	0,56	-1,228
YL13	3,35	0,62	3,32	0,70	0,045
YL14	3,25	0,37	3,23	0,35	0,055
YL15	3,52	0,59	3,59	0,50	-0,128
YL16	3,43	1,09	3,02	0,99	0,393
YL17	3,90	0,44	4,00	0,57	-0,196
D3	3,05	0,59	3,23	0,47	-0,337
YL18	3,58	1,00	3,36	0,97	0,223
YL19	3,40	1,10	2,82	1,03	0,544
YL20	2,94	0,67	3,02	0,66	-0,120
D4	3,37	0,97	4,00	1,05	-0,623
YL21	1,97	0,54	1,85	0,56	0,218
YL22	3,94	0,58	3,96	0,68	-0,031
YL23	3,50	0,33	3,30	0,44	0,514

YL24	1,93	0,81	2,03	0,75	-0,128
YL25	3,04	1,02	3,15	0,98	-0,109
YL26	3,87	0,81	3,98	0,73	-0,142
YL27	2,94	1,07	3,22	0,97	-0,274
YL28	2,56	0,67	2,58	0,70	-0,029
YL29	3,76	0,75	3,24	0,65	0,740
YL30	3,76	0,78	3,70	0,80	0,075
YL31	2,72	0,98	2,53	0,92	0,200
YL32	3,99	0,72	3,99	0,62	0
YL33	3,47	0,94	3,85	0,80	-0,435
YL34	3,91	0,82	3,94	0,82	-0,036
<b>Ortalama Etki Büyüklüğü</b>					<b>-0,041</b>

Tablo 8' de öğretmenlerin öğretim programlarının kazanımlar ögesine yönelik görüşlerinin kıdem yılı değişkenine göre ortalamaları, standart sapmaları ve bu verilerin hesaplanmasıyla bulunan etki büyüklükleri verilmiştir. Çalışmaların ortalama etki büyüklüğü -0,041 olarak tespit edilmiştir. Bu değer öğretim programlarının kazanımlar ögesine yönelik görüşlerinde kıdem yılı 15'ten fazla olanların, 15'ten az olanlara göre daha olumlu görüş bildirdikleri sonucunu ifade etmektedir.

Tabloda bazı etki büyüklüklerinin artı bazılarının ise eksi oldukları gözlenmektedir. Artı olan değerler öğretim programlarının kazanımlar ögesine yönelik görüşlerde kıdem yılı 15'ten az olan öğretmenlerin daha olumlu oldukları görüşünü ifade ederken, eksi olan etki büyüklükleri ise kıdem yılı 15'ten daha fazla öğretmenlerin olumlu görüş bildirdiklerini ifade etmektedir. Çalışmalara bakıldığında kıdem yılı 15'ten az olan öğretmenlerin deneyimli öğretmenlere göre daha olumlu görüş bildirdikleri 16 çalışma bulunmuştur. Deneyimli öğretmenlerin onlara nazaran kıdemi az olan öğretmenlere göre daha olumlu görüş bildirdikleri 21 çalışma tespit edilmiştir. 1 çalışmada ise her iki grubun da değerleri birbirine çok yakın olduğu için etki büyüklüğü sıfır bulunmuştur.

Çalışmaların etki büyüklükleri incelendiğinde 19 çalışmanın önemsiz istatistik veri içerdiği bulunmuştur. Geriye kalan çalışmaların 10'u küçük, 5'i orta ve 3'ünde geniş düzeyde etki büyüklüğü bulunmuştur. 1 çalışmada ise grupların verileri birbirine yakın oldukları için etki büyüklüğü sıfır olarak hesaplanmıştır. Geniş düzeyde etki büyüklüğü bulunan çalışmalar, YL2, D2 ve YL12 kodlu çalışmalardır.

D2 kodlu çalışmada kıdemi az olan öğretmenlerin lehine etki büyüklüğü hesaplanırken YL2 ve YL12 kodlu çalışmalarda deneyimli öğretmenlerin lehine bir sonuç ortaya çıkmıştır.

### 4.3. Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular

**Tablo 10: Öğretmenlerin İçerik Öğesine Dair Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Etki Büyüklükleri**

Kod	1.Grup X (Erkek)	1. Grup SS (Erkek)	2. Grup X (Kadın)	2. Grup SS (Kadın)	Etki Büyüklüğü
YL1	3,29	0,72	3,27	0,73	0,027
D1	3,20	0,78	3,06	0,71	0,187
YL2	3,64	0,35	3,77	0,36	-0,366
YL3	3,00	1,00	3,46	0,84	-0,498
YL4	2,85	1,02	3,15	0,96	-0,302
YL5	3,48	0,54	3,16	0,79	0,472
D2	2,69	0,50	2,80	0,54	-0,211
YL6	3,26	1,13	3,20	0,83	0,060
YL7	3,67	0,60	3,35	0,72	0,482
YL8	3,63	0,63	3,61	0,60	0,032
YL9	3,47	0,60	3,37	0,57	0,170
YL10	3,41	0,85	3,58	0,56	-0,236
YL11	3,12	0,87	2,84	0,93	0,310
YL12	3,75	0,69	3,79	0,59	-0,062
YL13	3,40	0,82	3,38	0,88	0,023
YL14	3,35	0,37	3,41	0,38	-0,159
YL15	3,61	0,79	3,73	0,65	-0,165
YL16	2,87	1,24	3,26	1,03	-0,342
YL17	3,77	0,60	3,62	0,55	0,260
D3	3,18	0,61	3,12	0,57	0,101
YL18	3,46	1,00	3,29	0,96	0,173
YL19	3,15	0,97	3,30	0,95	-0,156
YL20	2,91	0,80	2,70	0,83	0,257
D4	3,32	1,05	3,51	1,17	-0,170
YL21	2,31	0,60	2,11	0,56	0,344
YL22	3,95	0,43	3,68	0,63	0,500
YL23	3,25	0,46	3,37	0,43	-0,269
YL24	2,80	0,54	2,50	0,51	0,571
YL25	3,55	1,10	3,37	1,11	0,162
YL26	3,95	0,78	3,94	0,74	0,013
YL27	3,02	1,01	3,20	0,97	-0,181
YL28	2,35	0,87	2,40	0,80	-0,059
YL29	3,43	1,05	3,71	0,86	-0,291
YL30	2,79	1,03	3,37	0,98	-0,576
YL31	2,46	0,69	2,51	0,79	-0,067
YL32	3,89	0,62	3,41	0,83	0,655
YL33	3,81	0,77	3,75	0,88	0,072
YL34	4,00	0,71	4,05	0,67	-0,072
<b>Ortalama Etki Büyüklüğü</b>					<b>0,018</b>



Tablo 9’da öğretmenlerin öğretim programlarının içerik ögesine yönelik görüşlerine yönelik cinsiyet değişkenine göre standart sapma, ortalama ve bu verilerin hesaplanmasıyla ortaya çıkan etki büyüklüğü değerleri verilmiştir. Çalışmaların ortalama etki büyüklüğü 0,018 olarak hesaplanmıştır. Bu değer erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre öğretim programlarının içerik ögesine yönelik görüşlerinin daha olumlu olduğu bilgisini vermektedir.

Tabloda bazı etki büyüklüklerinin artı bazılarının ise eksi oldukları görülmektedir. Artı olan etki büyüklükleri çalışmaların öğretim programlarının içerik ögesine yönelik görüşler açısından erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere nazaran daha olumlu yönlü görüş bildiklerini gösterirken, eksi olan etki büyüklükleri ise içerik ögesine dair görüşlerde kadın öğretmenlerin daha olumlu yönlü görüş bildikleri sonucunu vermektedir. Çalışmalara bakıldığında erkek öğretmenlerin olumlu görüş bildirdikleri 20 çalışma tespit edilirken , kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre içerik ögesine yönelik daha olumlu görüş bildirdiği 18 çalışma tespit edilmiştir.

Çalışmaların etki büyüklükleri açısından bakıldığında 20 çalışmanın etki büyüklüğü önemsiz derecede bulunmuştur. Geriye kalan 13 çalışmanın küçük düzeyde, 5 çalışmanın ise orta düzeyde etki büyüklüğüne sahip olduğu gözlenmiştir. Orta düzeyde etki büyüklüğüne sahip olan araştırmalar YL3, YL22, YL24, YL30 ve YL32 kodlu çalışmalardır. Orta düzey etki büyüklüğüne sahip olan çalışmalarda YL3 ve YL30 kodlu çalışmalar kadın öğretmenlerin daha olumlu görüş bildirdiklerini belirtirken YL22, YL24 ve YL32 kodlu çalışmalar erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha olumlu yönlü görüş bildirdiklerini ifade etmektedir.

**Tablo 11: Öğretmenlerin İçerik Ögesine Dair Görüşlerinin Son Mezun Olunan Okul Değişkenine Göre Etki Büyüklükleri**

Kod	1.Grup (Lisans)	X	1. Grup SS(Lisans)	2. Grup (Lisansüstü)	X	2. Grup (Lisansüstü)	SS	Etki Büyüklüğü
YL1	3,27		0,73	3,29		0,71		-0,027
D1	3,13		0,72	2,98		0,77		0,201
YL2	3,40		0,35	3,68		0,44		-0,704
YL3	3,13		0,99	3,20		0,85		-0,075
YL4	3,08		0,98	2,76		0,77		0,363
YL5	3,41		0,59	3,25		0,74		0,239
D2	2,75		0,52	2,72		0,55		0,056
YL6	3,27		1,13	3,36		0,82		-0,091
YL7	3,32		0,72	3,78		0,51		-0,737

YL8	3,67	0,57	3,69	0,79	-0,029
YL9	3,39	0,62	3,43	0,55	-0,068
YL10	3,43	0,76	3,83	0,75	-0,529
YL11	3,01	0,89	2,93	1,01	0,084
YL12	3,81	0,64	3,53	0,51	0,483
YL13	2,81	0,91	3,34	0,91	-0,582
YL14	3,47	0,42	3,33	0,36	0,357
YL15	3,77	0,67	3,58	0,68	0,281
YL16	3,60	0,79	2,86	1,29	0,691
YL17	3,70	0,60	3,73	0,49	-0,054
D3	3,09	0,45	3,20	0,64	-0,200
YL18	3,61	0,98	3,82	0,77	-0,238
YL19	3,32	1,03	3,55	1,02	-0,224
YL20	2,55	0,81	2,74	0,78	-0,238
D4	3,28	0,99	3,74	1,04	-0,453
YL21	1,92	0,56	1,91	0,55	0,018
YL22	3,66	0,72	3,80	0,80	-0,183
YL23	3,32	0,47	3,33	0,42	-0,022
YL24	2,17	0,40	2,77	0,43	-1,444
YL25	3,67	0,99	3,55	0,96	0,123
YL26	3,76	0,89	3,78	0,86	-0,022
YL27	3,40	0,96	3,27	0,96	0,135
YL28	2,61	0,68	2,26	0,88	0,445
YL29	3,59	1,05	3,90	0,55	-0,369
YL30	3,14	1,10	3,01	1,08	0,119
YL31	2,58	0,80	2,65	0,80	-0,087
YL32	3,52	0,85	3,62	0,85	-0,117
YL33	3,75	0,87	3,68	0,92	0,078
YL34	3,90	0,90	3,85	0,86	0,056
<b>Ortalama Etki Büyüklüğü</b>					<b>-0,071</b>

Tablo 10’da öğretmenlerin öğretim programlarının içerik ögesine yönelik görüşlerinin son mezun olunan okul değişkenine göre tespit edilen ortalama, standart sapma ve bu değerlerin hesaplanmasıyla bulunan etki büyüklüklerine yer verilmiştir. Çalışmaların ortalama etki büyüklüğü değeri -0,072 olarak tespit edilmiştir. Bu değer öğretim programlarının içerik ögesine yönelik görüşlerde lisansüstü mezunu öğretmenlerin lisans mezunu öğretmenlere göre daha olumlu görüş bildirdikleri sonucunu vermektedir.

Tabloya bakıldığında bazı etki büyüklüğü değerlerinin artı bazılarının ise eksi oldukları gözlenmiştir. Etki büyüklüğü değeri artı olan çalışmalarda öğretim programlarının içerik ögesine yönelik öğretmen görüşlerinde lisans mezunu öğretmenlerin daha olumlu görüş bildirdikleri, eksi olan çalışmalarda ise lisansüstü mezunu öğretmenlerin daha olumlu görüş bildirdikleri anlaşılmaktadır. Araştırma kapsamına dahil edilen 38 çalışmanın içerik ögesine yönelik görüşlerde 16 çalışmada lisans mezunu öğretmenlerin, 22 çalışmada ise lisansüstü mezunu öğretmenlerin daha olumlu görüş bildikleri tespit edilmiştir.

Çalışmaların etki büyüklüklerine bakıldığında 19 çalışmanın önemsiz etki büyüklüğüne sahip oldukları tespit edilmiştir. Geriye kalan 15 çalışmanın küçük, 5 çalışmanın orta 1 çalışmanın ise geniş düzeyde etki büyüklüğüne sahip olduğu tespit edilmiştir. Geniş etki büyüklüğüne sahip olan çalışma YL24 kodlu çalışma olup lisansüstü mezunu öğretmenlerin daha olumlu görüş bildiklerini belirtmiştir.

**Tablo 12: Öğretmenlerin İçerik Ögesine Dair Görüşlerinin Kıdem Yılı Değişkenine Göre Etki Büyüklükleri**

Kod	1.Grup X (15 yıldan az)	1. Grup SS (15 yıldan az)	2. Grup X (15 yıldan çok)	2. Grup SS (15 yıldan çok)	Etki Büyüklüğü
YL1	3,25	0,75	3,30	0,70	-0,068
D1	3,34	0,60	3,10	0,74	0,356
YL2	3,42	0,35	4,42	0,36	-2,816
YL3	3,40	0,92	3,54	1,05	-0,141
YL4	2,83	1,02	2,96	0,98	-0,129
YL5	3,35	0,65	3,35	0,68	0
D2	2,78	0,53	2,64	0,64	0,238
YL6	3,29	1,14	3,58	0,82	-0,292
YL7	3,50	0,70	3,24	0,69	0,374
YL8	3,64	0,42	3,54	0,51	0,214
YL9	3,32	0,63	3,51	0,53	-0,326
YL10	3,48	0,74	3,57	0,59	-0,134
YL11	3,01	0,82	2,66	0,89	0,409
YL12	3,14	0,48	3,50	0,54	-0,704
YL13	3,45	0,73	3,35	0,70	0,139
YL14	3,42	0,40	3,39	0,45	0,070
YL15	3,64	0,76	3,93	0,40	-0,477
YL16	3,21	1,03	3,05	1,18	0,144
YL17	3,51	0,49	3,75	0,74	-0,382
D3	3,12	0,62	3,32	0,44	-0,372
YL18	3,88	0,78	3,54	0,92	0,398
YL19	3,36	1,08	3,26	1,09	0,092
YL20	2,75	0,77	2,80	0,74	-0,066
D4	3,27	0,93	3,52	1,04	-0,253
YL21	2,34	0,56	2,02	0,57	0,566
YL22	3,85	0,62	3,71	0,75	0,203
YL23	3,45	0,36	3,27	0,47	0,429
YL24	1,17	0,40	1,91	0,79	-1,181
YL25	3,44	0,98	3,52	1,02	-0,079
YL26	3,92	0,85	3,80	0,89	0,137
YL27	3,37	0,86	3,44	0,96	-0,076
YL28	2,26	0,83	2,47	0,79	-0,259
YL29	4,06	0,51	3,82	0,71	0,388
YL30	2,73	1,02	3,31	0,95	-0,588
YL31	2,39	0,78	2,92	1,08	-0,562
YL32	3,82	0,66	3,57	0,81	0,338
YL33	3,58	0,80	3,62	0,84	-0,048
YL34	3,74	0,88	4,02	2,22	-0,165
<b>Ortalama Etki Büyüklüğü</b>					<b>-0,121</b>

Tablo 11’de öğretmenlerin öğretim programlarının içerik ögesine yönelik görüşlerinin kıdem yılı değişkenine ait ortalamaları, standart sapmaları ve bu verilerin hesaplanmasıyla tespit edilen etki büyüklüğü değerleri verilmiştir. Çalışmaların etki büyüklüğü değerlerinin ortalaması -0,121 olarak hesaplanmıştır. Bu değer araştırma kapsamına dahil edilen çalışmalarda içerik ögesine yönelik görüşlerin kıdem yılı değişkenine göre deneyimli ve kıdemi fazla olan öğretmenlerin kıdem yılı daha az olan öğretmenlere göre daha olumlu görüş bildikleri tespit edilmiştir.

Tabloda bazı etki büyüklüklerinin artı bazılarının ise eksi oldukları gözlenmektedir. Artı olan değerler öğretim programlarının kazanımlar ögesine yönelik görüşlerde kıdem yılı 15’ten az olan öğretmenlerin daha olumlu oldukları görüşünü ifade ederken, eksi olan etki büyüklükleri ise kıdem yılı 15’ten daha fazla öğretmenlerin olumlu görüş bildirdiklerini ifade etmektedir. Çalışmalara bakıldığında kıdem yılı 15’ten az olan öğretmenlerin deneyimli öğretmenlere göre daha olumlu görüş bildirdikleri 16 çalışma bulunmuştur. Deneyimli öğretmenlerin onlara nazaran kıdemi az olan öğretmenlere göre daha olumlu görüş bildirdikleri 21 çalışma tespit edilmiştir. 1 çalışmada ise her iki grubun da değerleri birbirine çok yakın olduğu için etki büyüklüğü sıfır bulunmuştur.

Çalışmaların etki büyüklükleri incelendiğinde 14 çalışmanın önemsiz istatistik veri içerdiği bulunmuştur. Geriye kalan çalışmaların 17’si küçük, 4’ü orta ve 2’sinde geniş düzeyde etki büyüklüğü bulunmuştur. 1 çalışmada ise grupların verileri birbirine yakın oldukları için etki büyüklüğü sıfır olarak hesaplanmıştır. Geniş düzeyde etki büyüklüğü bulunan çalışmalar, YL2 ve YL24 numaralı çalışmalardır. YL2 ve YL24 kodlu çalışmalarda deneyimli öğretmenlerin lehine bir sonuç ortaya çıkmıştır.

#### 4.4. Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgular

**Tablo 13: Öğretmenlerin Öğrenme-Öğretme Süreci Ögesine Dair Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Etki Büyüklükleri**

Kod	1.Grup X (Erkek)	1. Grup SS (Erkek)	2. Grup X (Kadın)	2. Grup SS (Kadın)	Etki Büyüklüğü
YL1	3,37	0,68	3,37	0,70	0
D1	3,02	0,82	2,90	0,79	0,149
YL2	3,65	0,35	3,91	0,36	-0,732

YL3	3,26	0,89	3,57	0,69	-0,389
YL4	2,85	1,02	3,15	0,96	-0,302
YL5	3,28	0,57	3,08	0,79	0,290
D2	2,69	0,50	2,80	0,54	0,211
YL6	3,40	0,87	3,24	0,93	0,177
YL7	3,16	0,66	3,21	0,97	-0,060
YL8	3,59	0,64	3,63	0,64	-0,062
YL9	3,34	0,67	3,12	0,78	0,302
YL10	3,20	0,77	3,26	0,65	-0,084
YL11	3,30	0,92	3,01	0,89	0,320
YL12	3,73	0,51	3,71	0,58	0,036
YL13	3,25	0,64	3,09	0,64	0,250
YL14	3,54	0,42	3,61	0,45	-0,160
YL15	3,45	0,81	3,72	0,67	-0,363
YL16	3,27	1,23	3,59	0,91	-0,295
YL17	3,79	0,54	3,84	0,52	-0,094
D3	2,99	0,58	2,91	0,56	0,140
YL18	3,53	0,98	3,36	0,96	0,175
YL19	3,19	1,02	3,23	1,00	-0,039
YL20	2,89	0,75	2,80	0,77	0,118
D4	3,02	0,93	3,04	1,26	-0,018
YL21	2,16	0,67	1,90	0,53	0,430
YL22	4,02	0,55	3,50	0,84	0,732
YL23	3,21	0,33	3,13	0,26	0,269
YL24	2,00	0,50	2,52	0,51	-1,029
YL25	3,02	1,03	3,34	0,97	-0,319
YL26	3,58	0,83	3,24	0,91	0,390
YL27	3,04	0,90	3,02	1,17	0,019
YL28	2,41	0,75	2,16	0,90	0,301
YL29	3,99	0,81	3,76	1,00	0,252
YL30	3,49	1,04	3,00	0,94	0,494
YL31	2,88	0,85	2,68	0,83	0,238
YL32	3,76	0,78	3,93	0,73	-0,225
YL33	3,92	0,74	3,84	0,77	0,105
YL34	3,48	1,00	3,97	0,82	-0,535
<b>Ortalama Etki Büyüklüğü</b>					<b>0,018</b>

Tablo 12’de öğretmenlerin öğretim programlarının öğrenme-öğretme süreci ögesine yönelik görüşlerine yönelik cinsiyet değişkenine göre standart sapma, ortalama ve bu verilerin hesaplanmasıyla ortaya çıkan etki büyüklüğü değerleri verilmiştir. Çalışmaların ortalama etki büyüklüğü 0,018 olarak hesaplanmıştır. Bu değer erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre öğretim programlarının içerik ögesine yönelik görüşlerinin daha olumlu olduğu bilgisini vermektedir.

Tabloda bazı etki büyüklüklerinin artı bazılarının ise eksi oldukları görülmektedir. Artı olan etki büyüklükleri çalışmaların öğretim programlarının içerik ögesine yönelik görüşler açısından erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere nazaran daha olumlu yönlü görüş bildiklerini gösterirken, eksi olan etki büyüklükleri ise

içerik ögesine dair görüşlerde kadın öğretmenlerin daha olumlu yönlü görüş bildikleri sonucunu vermektedir. Çalışmalara bakıldığında erkek öğretmenlerin olumlu görüş bildirdikleri 20 çalışma tespit edilirken , kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre içerik ögesine yönelik daha olumlu görüş bildirdiği 17 çalışma tespit edilmiştir. 1 çalışmada ise elde edilen veriler birbirine yakın olmasından dolayı sonuç sıfır olarak bulunmuştur.

Çalışmaların etki büyüklükleri açısından bakıldığında 15 çalışmanın etki büyüklüğü önemsiz derecede bulunmuştur. Geriye kalan 18 çalışmanın küçük düzeyde, 3 çalışmanın orta düzeyde, 1 çalışmanın geniş düzeyde ve 1 çalışmanın ise etki büyüklüğü sıfır olarak tespit edilmiştir. Orta düzeyde etki büyüklüğüne sahip olan çalışmalar 3, 26 ve 38 numaralı çalışmalardır. 3 ve 38 numaralı çalışmalar kadın öğretmenlerin daha olumlu görüş bildirdiklerini ifade ederken, 26 numaralı çalışmada erkek öğretmenlerin daha olumlu görüş bildirdikleri gözlenmiştir. Çalışmada tek geniş düzey etki büyüklüğüne sahip 28 numaralı çalışmada kadın öğretmenlerin daha olumlu görüş bildirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

**Tablo 14: Öğretmenlerin Öğrenme-Öğretme Süreci Ögesine İlişkin Son Mezun Olunan Okul Değişkenine Göre Etki Büyüklükleri**

Kod	1.Grup (Lisans)	X	1. Grup SS (Lisans)	2. Grup (Lisansüstü)	X	2. Grup SS (Lisansüstü)	Etki Büyüklüğü
YL1	3,39		0,69	3,36		0,69	0,043
D1	2,97		0,83	2,81		0,73	0,204
YL2	3,46		0,35	3,66		0,34	-0,579
YL3	3,11		0,98	3,18		0,83	-0,077
YL4	3,08		0,98	2,76		0,77	0,363
YL5	3,25		0,58	3,12		0,74	0,200
D2	2,75		0,51	2,72		0,59	0,054
YL6	3,45		0,82	3,95		0,91	-0,577
YL7	3,24		0,91	3,00		0,63	0,306
YL8	3,66		0,59	3,87		1,35	-0,201
YL9	3,25		0,72	3,20		0,75	0,068
YL10	3,21		0,73	3,31		0,76	-0,134
YL11	3,17		0,92	3,18		0,88	-0,011
YL12	3,72		0,56	3,72		0,48	0
YL13	3,14		0,61	3,44		0,87	-0,399
YL14	3,67		0,38	3,53		0,39	0,363
YL15	3,73		0,63	3,50		0,86	0,305
YL16	3,41		0,98	2,86		1,17	0,509
YL17	3,83		0,51	3,71		0,70	0,200
D3	2,91		0,44	2,98		0,48	-0,152
YL18	3,64		0,93	3,77		0,83	-0,147
YL19	3,52		1,03	2,84		1,14	0,625
YL20	2,89		0,75	2,79		0,83	0,126
D4	2,94		1,03	2,83		1,32	0,092

YL21	2,01	0,65	2,01	0,55	0
YL22	3,60	0,84	3,95	0,62	-0,474
YL23	3,99	0,23	3,14	0,32	3,050
YL24	2,17	0,40	2,70	0,46	-1,229
YL25	3,27	1,01	2,90	0,92	0,383
YL26	3,34	1,01	3,42	0,92	-0,082
YL27	4,53	0,80	2,90	1,10	1,694
YL28	1,93	0,86	1,96	0,72	-0,037
YL29	3,60	1,02	2,31	0,90	1,341
YL30	2,44	0,89	2,94	1,16	-0,483
YL31	2,70	0,86	2,93	0,88	-0,264
YL32	3,27	0,96	3,78	0,68	-0,613
YL33	3,82	0,89	3,89	0,77	-0,084
YL34	3,70	0,95	3,57	0,96	0,136
<b>Ortalama Etki Büyüklüğü</b>					<b>0,231</b>

Tablo 13'te öğretmenlerin öğretim programlarının öğrenme-öğretme süreci ögesine yönelik görüşlerinin son mezun olunan okul değişkenine göre tespit edilen ortalama, standart sapma ve bu değerlerin hesaplanmasıyla bulunan etki büyüklüklerine yer verilmiştir. Çalışmaların ortalama etki büyüklüğü değeri 0,231 olarak tespit edilmiştir. Bu değer öğretim programlarının içerik ögesine yönelik görüşlerde lisans mezunu öğretmenlerin lisansüstü mezunu öğretmenlere göre daha olumlu görüş bildirdikleri sonucunu vermektedir.

Tabloya bakıldığında bazı etki büyüklüğü değerlerinin artı bazılarının ise eksi oldukları gözlenmiştir. Etki büyüklüğü değeri artı olan çalışmalarda öğretim programlarının içerik ögesine yönelik öğretmen görüşlerinde lisans mezunu öğretmenlerin daha olumlu görüş bildirdikleri, eksi olan çalışmalarda ise lisansüstü mezunu öğretmenlerin daha olumlu görüş bildirdikleri anlaşılmaktadır. Araştırma kapsamına dahil edilen 38 çalışmanın içerik ögesine yönelik görüşlerde 19 çalışmada lisans mezunu öğretmenlerin, 17 çalışmada ise lisansüstü mezunu öğretmenlerin daha olumlu görüş bildikleri tespit edilmiştir. 2 çalışmada ise veriler birbirine yakın oldukları için sıfır değerine sahiptirler.

Çalışmaların etki büyüklüklerine bakıldığında 12 çalışmanın önemsiz etki büyüklüğüne sahip oldukları tespit edilmiştir. Geriye kalan 15 çalışmanın küçük, 5 çalışmanın orta 4 çalışmanın ise geniş düzeyde, 2 çalışmanın ise sıfır etki büyüklüğüne sahip olduğu tespit edilmiştir. Geniş etki büyüklüğüne sahip olan çalışmalar 27, 28, 31 ve 33 numaralı çalışmalardır. 27, 31 ve 33 numaralı çalışmalarda lisans mezunu öğretmenlerin daha olumlu görüş bildirdikleri

görülürken, 28 numaralı çalışmada lisansüstü mezunu öğretmenlerin daha olumlu yönlü görüş bildirdikleri tespit edilmiştir. Sıfır etki büyüklüğüne sahip çalışmalar ise 14 ve 25 numaralı çalışmalardır.

**Tablo 15: Öğretmenlerin Öğrenme-Öğretme Süreci Ögesine Dair Görüşlerinin Kıdem Yılı Değişkenine Göre Etki Büyüklükleri**

Kod	1.Grup X (15 yıldan az)	1. Grup SS (15 yıldan az)	2. Grup X (15 yıldan çok)	2. Grup SS (15 yıldan çok)	Etki Büyüklüğü
YL1	3,40	0,70	3,36	0,68	0,057
D1	3,10	0,57	2,88	0,79	0,319
YL2	3,79	0,35	4,58	0,36	-2,225
YL3	3,40	0,92	3,54	1,00	-0,145
YL4	2,83	1,02	2,96	0,98	-0,129
YL5	3,23	0,60	3,16	0,69	0,108
D2	2,78	0,53	2,64	0,64	0,238
YL6	3,50	0,77	3,47	0,89	0,036
YL7	3,14	0,94	3,32	0,68	-0,219
YL8	3,62	0,48	3,73	0,40	-0,248
YL9	3,17	0,76	3,28	0,72	-0,148
YL10	3,15	0,72	3,40	0,67	-0,359
YL11	3,09	0,92	3,01	0,72	0,096
YL12	3,15	0,44	3,56	0,52	-0,851
YL13	3,22	0,63	3,10	0,66	0,185
YL14	3,57	0,36	3,62	0,37	-0,136
YL15	3,63	0,77	3,93	0,49	-0,464
YL16	3,34	1,15	3,29	1,03	0,045
YL17	3,76	0,50	3,84	0,57	-0,149
D3	2,93	0,60	3,09	0,42	-0,308
YL18	3,35	0,93	3,33	1,00	0,020
YL19	3,13	1,08	3,15	0,99	-0,019
YL20	2,69	0,80	2,82	0,77	-0,165
D4	2,55	1,10	2,63	1,35	-0,064
YL21	2,10	0,59	1,89	0,61	0,349
YL22	3,73	0,70	3,93	0,62	-0,302
YL23	3,23	0,19	3,13	0,31	0,388
YL24	1,17	0,51	1,91	0,28	-1,798
YL25	3,32	0,99	3,30	0,89	0,021
YL26	3,79	1,00	3,37	0,97	0,426
YL27	3,30	0,90	3,00	1,00	0,315
YL28	2,48	0,74	2,58	0,77	-0,132
YL29	3,47	0,83	3,78	0,56	-0,437
YL30	3,14	0,96	3,21	0,97	-0,072
YL31	3,01	0,90	3,03	0,94	-0,021
YL32	3,73	0,73	3,56	0,87	0,211
YL33	3,55	0,83	3,67	0,89	-0,139
YL34	3,57	0,96	3,57	0,91	0
<b>Ortalama Etki Büyüklüğü</b>					<b>-0,150</b>

Tablo 14’te öğretmenlerin öğretim programlarının öğrenme-öğretme süreci ögesine yönelik görüşlerinin kıdem yılı değişkenine ait ortalamaları, standart sapmaları ve bu verilerin hesaplanmasıyla tespit edilen etki büyüklüğü değerleri



verilmiştir. Çalışmaların etki büyüklüğü değerlerinin ortalaması -0,150 olarak hesaplanmıştır. Bu değer araştırma kapsamına dahil edilen çalışmalarda öğrenme-öğretme süreci ögesine yönelik görüşlerin kıdem yılı değişkenine göre deneyimli ve kıdemi fazla olan öğretmenlerin kıdem yılı daha az olan öğretmenlere göre daha olumlu görüş bildikleri tespit edilmiştir.

Tabloda bazı etki büyüklüklerinin artı bazılarının ise eksi oldukları gözlenmektedir. Artı olan değerler öğretim programlarının kazanımlar ögesine yönelik görüşlerde kıdem yılı 15'ten az olan öğretmenlerin daha olumlu oldukları görüşünü ifade ederken, eksi olan etki büyüklükleri ise kıdem yılı 15'ten daha fazla öğretmenlerin olumlu görüş bildirdiklerini ifade etmektedir. Çalışmalara bakıldığında kıdem yılı 15'ten az olan öğretmenlerin deneyimli öğretmenlere göre daha olumlu görüş bildirdikleri 15 çalışma bulunmuştur. Deneyimli öğretmenlerin onlara nazaran kıdemi az olan öğretmenlere göre daha olumlu görüş bildirdikleri 22 çalışma tespit edilmiştir. 1 çalışmada ise her iki grubun da değerleri birbirine çok yakın olduğu için etki büyüklüğü sıfır bulunmuştur.

Çalışmaların etki büyüklükleri incelendiğinde 20 çalışmanın önemsiz istatistik veri içerdiği bulunmuştur. Geriye kalan çalışmaların 14'ünde küçük, 3'ünde geniş düzeyde etki büyüklüğü bulunmuştur. 1 çalışmada ise grupların verileri birbirine yakın oldukları için etki büyüklüğü sıfır olarak hesaplanmıştır. Geniş düzeyde etki büyüklüğü bulunan çalışmalar YL2, YL12 ve YL24 kodlu çalışmalardır. YL2, YL12 ve YL24 kodlu çalışmalarda deneyimli öğretmenlerin lehine bir sonuç ortaya çıkmıştır.

#### 4.5. Beşinci Alt Probleme Ait Bulgular

**Tablo 16: Öğretmenlerin Değerlendirme Ögesine Dair Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Etki Büyüklükleri**

Kod	1.Grup (Erkek)	X	1. Grup (Erkek)	SS	2. Grup (Kadın)	X	2. Grup (Kadın)	SS	Etki Büyüklüğü
YL1	3,23		0,73		3,32		0,70		-0,125
D1	2,98		0,76		2,85		0,80		0,166
YL2	4,18		0,35		4,27		0,36		-0,253
YL3	3,08		1,00		3,43		0,91		-0,366
YL4	2,85		1,02		3,15		0,96		-0,302
YL5	3,28		0,68		3,01		0,83		0,355
D2	2,62		0,60		2,76		0,56		-0,241
YL6	3,54		0,77		3,32		0,92		0,259

YL7	3,47	0,87	3,12	0,75	0,430
YL8	3,35	0,73	3,39	0,70	-0,055
YL9	3,38	0,76	3,26	0,74	0,159
YL10	3,26	0,85	3,37	0,80	-0,133
YL11	3,11	0,86	2,96	0,93	0,167
YL12	3,38	0,94	3,72	0,82	-0,385
YL13	3,26	0,66	3,13	0,72	0,188
YL14	3,81	0,30	3,80	0,36	0,030
YL15	3,43	0,79	3,67	0,67	-0,327
YL16	3,12	1,06	3,60	0,70	-0,534
YL17	3,57	0,61	3,52	0,61	0,081
D3	3,02	0,59	3,06	0,48	-0,074
YL18	3,54	0,97	3,33	1,01	0,212
YL19	3,15	1,02	3,48	1,02	-0,323
YL20	2,58	0,88	2,60	0,84	-0,023
D4	3,31	1,00	3,51	1,20	-0,181
YL21	2,20	0,48	2,04	0,49	0,329
YL22	3,79	0,51	3,80	0,56	-0,018
YL23	3,42	0,41	3,53	0,53	-0,232
YL24	2,52	0,51	2,50	0,54	0,038
YL25	2,90	0,95	2,76	1,04	0,140
YL26	3,49	0,87	3,38	0,91	0,123
YL27	4,63	0,75	3,83	1,20	0,799
YL28	2,97	0,85	3,22	0,88	-0,288
YL29	4,04	0,65	3,96	0,75	0,113
YL30	3,03	1,10	3,37	1,02	-0,320
YL31	2,59	0,67	2,59	0,76	0
YL32	3,76	0,73	3,68	0,69	0,097
YL33	3,88	0,80	3,68	0,90	0,234
YL34	3,62	0,81	3,74	0,76	-0,152
<b>Ortalama Etki Büyüklüğü</b>					<b>-0,010</b>

Tablo 15'te öğretmenlerin öğretim programlarının değerlendirme ögesine yönelik görüşlerine yönelik cinsiyet değişkenine göre standart sapma, ortalama ve bu verilerin hesaplanmasıyla ortaya çıkan etki büyüklüğü değerleri verilmiştir. Çalışmaların ortalama etki büyüklüğü -0,010 olarak hesaplanmıştır. Bu değer kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre öğretim programlarının değerlendirme ögesine yönelik görüşlerinin daha olumlu olduğu bilgisini vermektedir.

Tabloda bazı etki büyüklüklerinin artı bazılarının ise eksi oldukları görülmektedir. Artı olan etki büyüklükleri çalışmaların öğretim programlarının içerik ögesine yönelik görüşler açısından erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere nazaran daha olumlu yönlü görüş bildiklerini gösterirken, eksi olan etki büyüklükleri ise içerik ögesine dair görüşlerde kadın öğretmenlerin daha olumlu yönlü görüş bildikleri sonucunu vermektedir. Çalışmalara bakıldığında erkek öğretmenlerin olumlu görüş bildirdikleri 18 çalışma tespit edilirken , kadın öğretmenlerin erkek

öğretmenlere göre içerik ögesine yönelik daha olumlu görüş bildirdiği 19 çalışma tespit edilmiştir. 1 çalışma ise değerlerin birbirine yakın olması sebebiyle sıfır etki büyüklüğüne sahiptir.

Çalışmaların etki büyüklükleri açısından bakıldığında 19 çalışmanın etki büyüklüğü önemsiz derecede bulunmuştur. Geriye kalan 16 çalışmanın küçük düzeyde, 1 çalışmanın orta, 1 çalışmanın geniş ve 1 çalışmanın ise sıfır etki büyüklüğüne sahip olduğu gözlenmiştir. Orta düzeyde etki büyüklüğüne sahip olan YL15 kodlu çalışmada kadınların daha olumlu görüş bildirdikleri tespit edilmiştir. Geniş düzeyde etki büyüklüğüne sahip YL27 kodlu çalışmada ise erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha olumlu görüş bildirdikleri tespit edilmiştir. Etki büyüklüğünün sıfır olarak tespit edildiği çalışma ise YL31 kodlu çalışmadır.

**Tablo 17: Öğretmenlerin Değerlendirme Ögesine İlişkin Son Mezun Olunan Okul Değişkenine Göre Etki Büyüklükleri**

Kod	1.Grup (Lisans)	X	1. Grup (Lisans)	SS	2. Grup (Lisansüstü)	X	2. Grup (Lisansüstü)	SS	Etki Büyüklüğü
YL1	3,28		0,66		3,32		0,71		-0,058
D1	2,94		0,80		2,71		0,75		0,296
YL2	3,39		0,35		3,60		0,34		-0,608
YL3	3,15		0,96		3,17		0,81		-0,022
YL4	3,08		0,98		2,76		0,77		0,363
YL5	3,26		0,70		3,05		0,80		0,279
D2	2,67		0,58		2,73		0,59		-0,102
YL6	3,52		0,65		3,55		0,88		-0,038
YL7	3,25		0,83		3,15		0,69		0,131
YL8	3,40		0,67		4,22		0,91		-1,026
YL9	3,33		0,81		3,29		0,72		0,052
YL10	3,27		0,85		3,52		0,68		-0,324
YL11	3,05		0,89		3,04		0,91		0,011
YL12	3,61		0,82		3,33		1,34		0,252
YL13	3,16		0,67		3,43		0,85		-0,352
YL14	3,80		0,33		3,83		0,35		-0,088
YL15	3,69		0,66		3,42		0,78		0,373
YL16	3,44		0,82		2,75		1,23		0,660
YL17	3,54		0,62		3,61		0,56		-0,118
D3	2,88		0,49		2,94		0,62		-0,107
YL18	3,04		0,88		3,53		1,00		-0,520
YL19	2,88		1,11		2,55		1,11		0,297
YL20	2,40		0,89		2,58		0,80		-0,212
D4	3,51		0,87		3,44		1,07		0,071
YL21	2,15		0,49		2,07		0,49		0,163
YL22	3,87		0,52		4,01		0,62		-0,244
YL23	3,60		0,40		3,40		0,54		0,420
YL24	3,00		0,45		2,44		0,50		1,177
YL25	3,20		0,89		3,02		0,89		0,202
YL26	3,31		1,01		3,24		1,00		0,069

YL27	3,94	1,14	3,69	1,25	0,208
YL28	2,77	0,82	3,76	0,55	-1,417
YL29	3,37	0,82	2,63	1,18	0,728
YL30	2,61	0,99	3,89	0,80	-1,422
YL31	2,57	0,85	2,96	0,68	-0,506
YL32	3,73	0,69	3,70	0,67	0,044
YL33	3,72	0,93	3,69	0,96	0,031
YL34	3,83	0,75	3,85	0,75	-0,026
<b>Ortalama Etki Büyüklüğü</b>					<b>-0,035</b>

Tablo 16’da öğretmenlerin öğretim programlarının değerlendirme ögesine yönelik görüşlerinin son mezun olunan okul değişkenine göre tespit edilen ortalama, standart sapma ve bu değerlerin hesaplanmasıyla bulunan etki büyüklüklerine yer verilmiştir. Çalışmaların ortalama etki büyüklüğü değeri -0,035 olarak tespit edilmiştir. Bu değer öğretim programlarının içerik ögesine yönelik görüşlerde lisansüstü mezunu öğretmenlerin lisans mezunu öğretmenlere göre daha olumlu görüş bildirdikleri sonucun vermektedir.

Tabloya bakıldığında bazı etki büyüklüğü değerlerinin artı bazılarının ise eksi oldukları gözlenmiştir. Etki büyüklüğü değeri artı olan çalışmalarda öğretim programlarının içerik ögesine yönelik öğretmen görüşlerinde lisans mezunu öğretmenlerin daha olumlu görüş bildirdikleri, eksi olan çalışmalarda ise lisansüstü mezunu öğretmenlerin daha olumlu görüş bildirdikleri anlaşılmaktadır. Araştırma kapsamına dahil edilen 38 çalışmanın içerik ögesine yönelik görüşlerde 20 çalışmada lisans mezunu öğretmenlerin, 18 çalışmada ise lisansüstü mezunu öğretmenlerin daha olumlu görüş bildikleri tespit edilmiştir.

Çalışmaların etki büyüklüklerine bakıldığında 16 çalışmanın önemsiz etki büyüklüğüne sahip oldukları tespit edilmiştir. Geriye kalan 13 çalışmanın küçük, 5 çalışmanın orta 4 çalışmanın ise geniş düzeyde etki büyüklüğüne sahip olduğu tespit edilmiştir. Geniş etki büyüklüğüne sahip olan çalışmalar YL8, YL24, YL28 ve YL30 kodlu çalışmalardır. YL28 kodlu çalışmada lisans mezunu öğretmenlerin lehine bir etki büyüklüğü varken, diğer geniş düzeyde etki büyüklüğüne sahip çalışmalarda lisansüstü mezunu olan öğretmenlerin lehine bir sonuç ortaya çıkmıştır.

**Tablo 18: Öğretmenlerin Değerlendirme Ögesine Dair Görüşlerinin Kıdem Yılı Değişkenine Göre Etki Büyüklükleri**

Kod	1.Grup	X	1. Grup SS	2. Grup X (15	2. Grup SS (15	Etki
-----	--------	---	------------	---------------	----------------	------

	(15 yıldan az)	(15 yıldan az)	yıldan çok)	yıldan çok)	Büyüklüğü
YL1	3,32	0,58	3,33	0,73	-0,015
D1	3,22	0,62	2,90	0,76	0,461
YL2	3,39	0,35	3,60	0,34	-0,608
YL3	3,40	0,92	3,54	1,05	-0,141
YL4	2,83	1,02	2,96	0,98	-0,129
YL5	3,24	0,72	3,10	0,77	0,187
D2	2,72	0,56	2,70	0,61	0,034
YL6	3,50	0,58	3,79	0,84	-0,401
YL7	3,16	0,75	3,42	0,90	-0,313
YL8	3,53	0,55	3,43	0,25	0,234
YL9	3,27	0,85	3,32	0,69	-0,064
YL10	3,26	0,83	3,39	0,72	-0,167
YL11	2,98	0,90	2,81	0,71	0,209
YL12	2,74	0,96	3,43	0,49	-0,905
YL13	3,16	0,70	3,22	0,69	-0,086
YL14	3,78	0,34	3,88	0,32	-0,302
YL15	3,57	0,76	3,70	0,48	-0,204
YL16	3,27	0,93	3,22	0,88	0,055
YL17	3,46	0,59	3,64	0,65	-0,289
D3	3,01	0,57	3,19	0,42	-0,359
YL18	3,70	0,62	3,35	1,10	0,391
YL19	2,91	1,06	3,30	1,01	-0,376
YL20	2,62	0,81	2,69	0,78	-0,088
D4	3,28	0,92	3,36	1,16	-0,076
YL21	2,10	0,69	2,13	0,49	-0,050
YL22	3,76	0,72	3,36	0,62	0,595
YL23	3,34	0,62	3,55	0,41	-0,399
YL24	1,67	0,51	1,91	0,28	-0,583
YL25	2,97	0,90	3,03	1,10	-0,059
YL26	3,24	1,02	3,28	0,94	-0,040
YL27	3,75	1,19	3,70	1,23	0,041
YL28	3,00	0,85	3,23	0,87	0,267
YL29	2,54	0,80	3,72	0,80	-1,475
YL30	2,64	0,97	3,10	1,06	-0,452
YL31	2,86	0,74	2,84	0,73	0,027
YL32	3,61	0,75	3,68	0,65	-0,099
YL33	3,50	0,97	3,43	0,96	0,072
YL34	3,85	0,76	3,94	0,95	-0,104
<b>Ortalama Etki Büyüklüğü</b>					<b>-0,137</b>

Tablo 8’ de öğretmenlerin öğretim programlarının değerlendirme ögesine yönelik görüşlerinin kıdem yılı değişkenine göre ortalamaları, standart sapmaları ve bu verilerin hesaplanmasıyla bulunan etki büyüklükleri verilmiştir. Çalışmaların ortalama etki büyüklüğü -0,137 olarak tespit edilmiştir. Bu değer öğretim programlarının kazanımlar ögesine yönelik görüşlerinde kıdem yılı 15’ten fazla olanların, 15’ten az olanlara göre daha olumlu görüş bildirdikleri sonucunu ifade etmektedir.

Tabloda bazı etki büyüklüklerinin artı bazılarının ise eksi oldukları gözlenmektedir. Artı olan değerler öğretim programlarının kazanımlar ögesine yönelik görüşlerde kıdem yılı 15'ten az olan öğretmenlerin daha olumlu oldukları görüşünü ifade ederken, eksi olan etki büyüklükleri ise kıdem yılı 15'ten daha fazla öğretmenlerin olumlu görüş bildirdiklerini ifade etmektedir. Çalışmalara bakıldığında kıdem yılı 15'ten az olan öğretmenlerin deneyimli öğretmenlere göre daha olumlu görüş bildirdikleri 12 çalışma bulunmuştur. Deneyimli öğretmenlerin onlara nazaran kıdemi az olan öğretmenlere göre daha olumlu görüş bildirdikleri 26 çalışma tespit edilmiştir.

Çalışmaların etki büyüklükleri incelendiğinde 19 çalışmanın önemsiz istatistik veri içerdiği bulunmuştur. Geriye kalan çalışmaların 14'ü küçük, 3'ü orta ve 2'sinde geniş düzeyde etki büyüklüğü bulunmuştur. Geniş düzeyde etki büyüklüğü bulunan çalışmalar YL12 ve YL29 kodlu çalışmalardır. Her iki çalışmada da deneyimli öğretmenlerin genç öğretmenlere göre daha olumlu görüş bildirdikleri çıkarımını yapabiliriz.

## 5. BÖLÜM

### SONUÇ VE ÖNERİLER

#### 5.1. Sonuçlar

Araştırma kapsamına dahil edilen tezlerin betimsel istatistiklerine bakıldığında çalışmaların 34'ü yüksek lisans tezi, 4 ü ise doktora tezi olduğu gözlenmiştir. Bu unsurdan anlaşılacağı üzere öğretmenlerin programlara dair görüşlerini belirleyen tezlerde yüksek lisans öğrencileri doktora öğrencilerine göre daha fazla rağbet ettiği görülmektedir.

Bu çalışmaların örneklem sayılarına bakıldığında ise 42 ile 930 değerleri arasında değiştiği görülmektedir. Her çalışmanın değeri farklı değerler olsa da örneklem sayıları birleştirildiğinde cinsiyet değişkenine göre erkek ve kadın öğretmenlerin sayıları birbirine çok yakın olduğu tespit edilmiştir. Toplam örneklem sayısının 6790 olduğu tespit edilirken bu örneklemin 3393'ü kadın, 3397'si ise erkek olduğu gözlenmiştir. İki grup arasında sadece 6 değer fark vardır.

Çalışmaların yapıldığı şehirler göz önüne alındığında araştırmaya dahil edilen çalışmaların en fazla yapıldığı şehirler Ankara, İstanbul ve Balıkesir'dir. Bu illerde 4'er çalışma yapılmıştır. Ayrıca 3 çalışma da Erzincan ilinde yapılmıştır.

Çalışmaların yapıldığı üniversitelere bakıldığında en fazla çalışmanın yapıldığı üniversite Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi'dir. Çalışma yapılan il sınıflandırmasında Erzincan ilinde 3 çalışma yapılmıştır. Çalışma yapılan il ile çalışmanın yapıldığı üniversiteler arasında anlamlı bir bağlantı olduğu söylenebilir. En fazla çalışmanın yapıldığı ikinci üniversite ise Gazi Üniversitesi'dir.

Çalışmaların yapıldığı yıllara göre yapılan sınıflamada en fazla çalışmanın yapıldığı yıl 2010 olarak tespit edilmiştir. Araştırmamıza dahil edilen çalışmaların 9 tanesi 2010 yılında yapılmıştır. 2019 yılı ise 6 çalışma olmasıyla en fazla çalışmanın yapıldığı ikinci yıldır.

Araştırma kapsamında öğretmenlerin görüşlerine göre hazırlanan tezlerin öğretim programlarının dört temel ögesi, yani kazanımlar, içerik, öğrenme-öğretme

süreci ve değerlendirme, hakkında ulaştıkları sonuçları birleştirerek meta analiz yoluyla ortak bir sonuca ulaşmaya çalışılmıştır. Ulaşılan sonuçlar cinsiyet, son mezun olunan okul ve kıdem yılı değişkenlerine göre karşılaştırılmıştır. Araştırma kriterlerini taşıyan 38 tez incelenmiştir. Bu incelemeler sonucunda:

Yapılan meta analiz sonucunda öğretmenlerin öğretim programlarının geneline ilişkin görüşleri incelendiğinde çalışmalardan 22 tanesi erkek öğretmenlerin daha olumlu görüş bildirdikleri ifade edilmiştir. Geriye kalan 16 çalışmada ise kadın öğretmenlerin öğretim programlarına dair erkek öğretmenlere göre daha olumlu görüş bildirdikleri görülmüştür. Genel etki büyüklüğüne bakıldığında anlamsız da olsa erkeklerin lehine bir sonuç ortaya çıkmıştır. Çalışmalardan 8 tanesinde ise anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

Karşılaştırmalar sonucunda erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre öğretim programlarının kazanımlar, içerik ve öğrenme-öğretme süreci öğelerine yönelik görüşlerde daha olumlu görüş bildirdiği incelemelerden anlaşılmıştır. Öğretim programlarının değerlendirme ögesinde kadın öğretmenlerin görüşleri erkek öğretmenlerden daha olumlu olduğu sonucuna varılmıştır. Bu çalışma kapsamında ulaşılan sonuçlar Türkyılmaz(2011) ve Keklik(2019)'in ulaştığı sonuçlarla benzerlik göstermektedir.

Türkyılmaz(2011) da yaptığı çalışmasında öğretim programlarının genel özelliklerine dair öğretmen görüşlerinde kadınlar lehine anlamlı bir farklılık tespit etmiştir. Programların öğelerine ait görüşlere bakıldığında kazanımlar, içerik ve öğrenme-öğretme süreci öğelerine yönelik kadınların daha olumlu görüş bildirdiği sonucuna varmıştır. Öğretim programlarının değerlendirme ögesine ait herhangi bir anlamlılık tespit edilememiştir.

Keklik(2019) de yaptığı çalışmasında öğretim programlarının öğretmen görüşlerine değerlendirmesi yapıldığında kadınların erkeklere oranla daha olumlu görüş bildirdikleri sonucuna varmıştır. Ayrıca öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme öğelerine dair erkeklere nazaran kadın öğretmenlerin daha olumlu görüş bildirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.



Haywars (2004) da 60 öğretmen ile öğretim programlarının değerlendirilmesi amacıyla araştırma yapmıştır. Yapılan çalışma sonucunda öğretmenlerin öğretim programlarına dair görüşlerinin daha olumlu olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Son mezun olunan okul değişkenini incelediğimizde lisans mezunu olan öğretmenler, öğretim programlarının öğrenme- öğretme süreci ögesine yönelik görüşlerde lisansüstü mezunu olan öğretmenlere göre daha olumlu görüş bildirmişlerdir. Öğretim programlarının kazanımlar, içerik ve değerlendirme ögelerinde lisansüstü mezunu olan öğretmenlerin lisans mezunu öğretmenlere göre daha olumlu görüş bildirdikleri görülmüştür.

İrşi(2017), öğretmenlerin öğretim programlarına dair görüşlerinin incelenmesi amacıyla yaptığı çalışmasında bu çalışmada ulaşılan sonuçların tersine olarak lisansüstü mezunu öğretmenlerin lisans mezunu öğretmenlere göre programlara daha olumlu görüş bildirdikleri sonucuna ulaşmıştır.

Kıdem yılı değişkeni kapsamında değerlendirme yapıldığında öğretim programlarının dört temel ögesinde de kıdem yılı 15'ten fazla olan öğretmenler kıdem yılı 15'ten az olan öğretmenlere göre daha olumlu görüş bildirdikleri ortaya çıkmıştır.

Dilmaç(2008) yaptığı çalışmasında bu çalışmada olduğu gibi tecrübeli öğretmenlerin daha deneyimsiz olan öğretmenlere göre daha olumlu görüş bildirdikleri sonucuna ulaşmıştır. Bu ulaşılan sonuç bu çalışmada ortaya çıkan sonucu desteklemektedir.

Bakioğlu ve Özcan(2016)'a göre meta analiz yöntemiyle yapılan araştırmalar belli bir konuda birbirinden bağımsız olarak yapılan çalışmalar ortak bir sonuçta birleştirilmektedir. Bu araştırmada öğretmenlerin öğretim programları hakkındaki görüşleri çerçevesinde programların değerlendirilmesi yapılmıştır. Bu kapsamda bu tarzda yapılan çalışmalara bakıldığında şu kaniya varabiliriz. Öğretim programlarının kazanımlar ögesine yönelik lisans mezunu olan öğretmenler lisansüstü eğitim görmüş öğretmenlere göre daha olumlu görüş bildirmişlerdir. Yine kazanımlar ögesine yönelik görüşlerde erkek öğretmenler kadınlara göre daha olumlu görüş

bildirmişlerdir. Yine kazanımlar ögesi baz alındığında deneyimli öğretmenler genç öğretmenlere göre daha olumlu görüş bildirdikleri tespit edilmiştir.

Öğretim programlarının içerik ögesine yönelik görüşleri incelediğimizde erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha olumlu olduğunu görmekteyiz. İçerik ögesine yönelik görüşlerde lisans öğretmenlerine göre lisansüstü mezunu öğretmenlerin daha olumlu görüş bildirdikleri de görülmektedir. Aynı zamanda deneyimli öğretmenler kazanımlar ögesinde olduğu gibi içerik ögesinde de genç öğretmenlere göre daha olumlu görüş bildirmişlerdir.

Öğrenme- öğretim sürecine yönelik öğretmen görüşleri incelendiğinde yine erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre olumlu görüş bildirmişlerdir. Son mezun olunan okul değişkeni dikkate alındığında diğer öğelerden farklı olarak lisans mezunu öğretmenlerin görüşleri lisansüstü mezunu öğretmenlere göre daha olumlu olduğu görülmüştür. Yine bu ögeye yönelik görüşlerde deneyimli öğretmenler genç öğretmenlere nazaran daha olumlu görüş verdikleri tespit edilmiştir.

Öğretim programlarının değerlendirme sürecine yönelik görüşler incelendiğinde diğer öğelerden farklı olarak kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre daha olumlu görüş bildirmişlerdir. Son mezun olunan okul değişkeni olarak incelendiğinde lisansüstü mezunu öğretmenler daha olumlu görüş bildirmişlerdir. Deneyim açısından incelendiğinde diğer öğelerde olduğu gibi deneyimli öğretmenler genç öğretmenlere göre daha olumlu görüş bildirmişlerdir.

## 5.2. Öneriler

- Araştırma sonucunda erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha olumlu görüşlerinin olduğu, kıdemli öğretmenlerin genç öğretmenlere göre daha olumlu görüşlerinin olduğu ve lisansüstü mezunu öğretmenlerin lisans mezunu öğretmenlere göre daha olumlu görüş bildirdikleri tespit edilmiştir. Bu değişkenlerin birbiriyle olan farklılıklarının sebeplerini araştırarak çalışma konuları belirlenebilir.
- Araştırma kapsamında 38 çalışma incelenmiştir. 38 çalışmanın her biri farklı bir öğretim programını ele almıştır. Öğretmen görüşlerine göre hazırlanan öğretim programlarının incelenmesi konulu tezlerde halen sürdürülmekte

olup bu tarz incelemeye dahil olmayan dersler vardır. Bu derslerin de benzer bir araştırmayla incelenmesi konunun daha iyi anlaşılması için önemli olabilir.

- Meta analiz yöntemi daha çok tıp alanında başlamış ve günümüzde de kullanılmaya devam etmektedir. Meta analiz yoluyla yapılan çalışmalarda eğitim konulu araştırmalar az sayıdadır. Bu yöntemle eğitim bilimlerindeki çalışmaların sayısı artırılabilir.
- Meta analiz ülkemizde çok bilinmemekle birlikte çok da kullanılmayan bir analiz yöntemidir. Bu yöntemle ilgili bilgi kaynaklarının artırılması, ders içeriklerine daha fazla dahil edilmesi çalışmaların sayısının artmasında etkili olabilir.
- Meta analiz çalışmalarında tüm çalışmalara ulaşma konusunda zorluklar yaşanmaktadır. Özellikle erişime izni olmayan çalışmalardan araştırmanın amacına uyan çalışmalar yer alabilmektedir. Bu konuda araştırmacılara kolaylıklar sağlanmalıdır.
- Bu çalışmada cinsiyet, kıdem yılı, en son mezun olunan okul değişkenine göre inceleme yapılmıştır. Ancak ders öğretim programı ile yapılan tezlerde farklı değişkenler üzerinden sınıflandırmalar yapılmıştır. Bu değişkenler ile de çalışmaların yapılması bu alanda yapılan çalışmaların genel kanısı için katkı sağlayabilir.

## 6. BÖLÜM

### KAYNAKÇA

- Acar, H. (2007). *Yeni İlköğretim Programlarının Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak Değerlendirmesi*. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2007,
- Akgöz, S., Ercan, İ., ve İsmet, K. A. N. (2004). *Bilimsel Araştırmaların Meta-analizi*. Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi, 30(2), 107-112.
- Akinoğlu, O. (2005). *Türkiye’de Uygulanan ve Değişen Eğitim Programlarının Psikolojik Temelleri*. M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, Sayı: 22, s. 31-46.
- Alkan, C. (1983). *Eğitimde Program Geliştirme Yöntemi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Cilt: 16 Sayı: 2. s. 27-43.
- Alkan, C .Doğan H. & Sezgin S. (1998). *Mesleki ve Teknik Eğitimin Esasları*. 4. Bs. İstanbul: Alkım Yayınları
- Altaş, N. ve Arıcı, İ. (2016). *Din Eğitiminin Bilimselleşme Süreci, Din Eğitimi*, Ed. Mustafa Köylü ve Nurullah Altaş, (ss. 49-79), İstanbul: Ensar Neşriyat.
- Aşlıoğlu, B. (2007). *Eğitim ile İlgili Kavramlar*. Arslan, M. (Editör). Öğretim İlke ve Yöntemleri. Anı Yayıncılık.
- Bakioğlu, A. ve Özcan, Ş (2016). *Meta Analiz*, Ankara, Nobel Yayınları.
- Bakioğlu, A. ve Göktaş, E. (2018). *Bir eğitim politikası belirleme yöntemi : Meta analiz*. Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi, 1(2) ; 35-54.
- Başaran, İ. E. (1996). *Eğitime giriş (4. basım)*. Ankara: Yargıcı Matbaası.
- Bayraktar, B. (2014). *İlkokul 2. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Bedir, M. (2018). *İlkokul Üçüncü Sınıflarda Uygulanan Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programına Yönelik Öğretmen, Öğrenci ve Veli Görüşlerinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Kastamonu Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kastamonu.

- Bilen, M. (2002). *Plandan Uygulamaya Öğretim*. Ankara: Anı Yayıncılık. s: 4-38.
- Brooks, G., & Brooks, M. G. (1993). *The case for constructivist classrooms*. Virginia: ASCD Alexandria.
- Cooper, H., Hedges, L. V., & Valentine, J. C. (Eds.). (2009). *The handbook of research synthesis and meta-analysis (2nd edition)*. New York: Russell Sage Publication.
- Çalışkan, N. (2018). *Sınıf Öğretmenlerinin İletişim Becerilerinin İncelenmesi: Bir Meta Analiz Çalışması*, Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Çarkungöz, E. ve Ediz, B., (2009). *Sınıf Yönetimi Alanında Yapılan Çalışmaların Meta Analizi*, Uludag Univ. J. Fac. Vet. Med., 28: 33-37.
- Cooper, H., and Hedges, L. V. (2009). *Research synthesis as a scientific process*. In H. New York.
- Cooper, L. V. Hedges and J. C. Valentine (2011.). *The handbook of research synthesis and meta-analysis ( 2nd ed. , pp. 3-16)*. New York:
- Demirel, Ö (1992). *Türkiye’de Program Geliştirme Uygulamaları*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.
- Demirel, Ö. (2011). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*, Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (2005). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Dinçer, S (2014). *Eğitim Bilimlerinde Uygulamalı Meta analiz*, Ankara, Pegem Akademi Yayınları.
- Doğan, H. (1997). *Eğitimde Program ve Öğretim Tasarımı*. Ankara:, Önder Matbaacılık.
- Doğan, Y (2017). *Okuduğunu Anlamayı Geliştirmede Kullanılan Stratejilerin Etkililiği: Bir Meta Analiz Çalışması*, Yüksek Lisans Tezi, Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.

- Ellis, P. D. (2012). *The essential guide to effect sizes (5th edition)*. Cambridge-UK: Cambridge University Press.
- Erden, M. (1998). *Eğitimde program değerlendirme. (3.Basım)*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erdem, E. (2001). *Program geliştirmede yapılandırmacılık yaklaşımı*, Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi.
- Erişen, Y., *Program Geliştirme Modelleri Üzerine Bir İnceleme*. Eğitim Yönetimi, 1998, Ankara, Anı Yayıncılık.
- Ertürk, S. (1998). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Meteksan.
- Ertürk , Y.D ( 2010 ). *Halkla İlişkilerde İletişim Öznesi Empati* , İstanbul , Derin Yayınları .
- Eserpek,A. (1978). *Eğitim ve Sosyal Değişme*. AÜEBF Dergisi, Erzurum.
- Eskicumalı, Ahmet (2011). *Eğitimin Temel Kavramları, Yüksel Özden ve Selahattin Turan, Eğitim Bilimine Giriş, (1-22)*, Ankara: Pegem Akademi.
- Farrar, A. D. (2009). *The role of emotional intelligence in leadership effectiveness: a meta-analysis*. Unpublished Master Thesis, The University of Tennessee, USA.
- Fer, S. (2011). *Öğretim tasarımı. (2. Basım)*. Ankara: Anı yayıncılık.
- Glass, G. V. (1976). *Primary, secondary, and meta-analysis of research*. Educational Researcher, 5(10); 3-8.
- Gökçe, F.(2000). *Değişme Sürecinde Devlet ve Eğitim*, Ankara: Eylül.
- Güler, Büşra (2019). *Çocuk Dergilerinde Değerler Aktarımının İlköğretim Programları ile İlişkilendirilmesi Üzerine Bir Araştırma, (Yüksek Lisans)*, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Gürbüz Türk, O. (1993). *Program Geliştirme Araştırmalarında İzlenen Yöntemler*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Cilt: 26, Sayı: 1, s. 161-168.
- Hargreaves, A., Earl, L. and Schmidt, M. (2002). *Perspectives on alternative assessment reform*. American Educational Research Journal.

Hayward, L., Priestley, M. and Young, M. (2004). *Ruffling the calm of the ocean floor: merging practice, policy and research in assessment in Scotland*, Oxford Review of Education.

İleri, Y. E. 2019. *Fen Bilimlerinde İşbirlikli Öğrenme Yaklaşımı'nın Akademik Başarıya Etkisinin İncelenmesi: Bir Meta Analiz Çalışması*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

İncecik, A. (2017). *Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.

Karataş, İbrahim H. (2011). *Eğitimin Toplumsal Temelleri, Yüksel Özden ve Selahattin Turan, Eğitimin Toplumsal Temelleri, (105-124)*, Ankara: Pegem Akademi.

Kaşarcı, Ş (2013). *Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Öğrencilerin Akademik Başarı ve Tutumlarına Etkisi: Bir Meta Analiz Çalışması*, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, s.33

Kaya, S.D. (2018). *2013-2017 Yılları Arasında Matematik Öğretiminde Materyal Kullanımının Öğrenci Başarısı Üzerine Etkisini: Bir Meta Analiz Çalışması*. Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Kış, A. (2013). *Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını gösterme Düzeylerine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşlerine yönelik bir meta-analiz*. Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

Kök, A. (2018). *Harmanlanmış Öğretim Yönteminin Etkililiği: Bir Meta Analiz Çalışması*. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Kurşun (2019). *Okul Kültürünün İncelenmesi: Bir Meta Analiz Çalışması*. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

- Lewis, C. P. (2004). *The relationship between extracurricular activities with academic and social competencies in school age children: a meta-analysis*. Unpublished Doctoral Dissertation, Texas A&M University, USA.
- Lewy, A. (1991). *The international encyclopedia of curriculum*. New York: Pergamon.
- Lipsey, M. W. and Wilson, D. B. (2000). *Practical meta-analysis*. California: Sage Publications.
- Marsh, C., & Willis, G. (2003). *Curriculum: Alternative approaches, ongoing issues*. USA, New Jersey: Prentice-Hall.
- Michael, W. B., & Metfessel, N. S. (1967). *A paradigm for developing valid measurable objectives in the evaluation of educational programs in colleges and universities*. Educational and Psychological Measurement.
- Oğuzkan, A. Ferhan (1981). *Eğitim Terimleri Sözlüğü*, TDK Yayınları, A.Ü. Basımevi, Ankara.
- O'Rourke, K., (2007). "An historical perspective on meta-analysis: dealing quantitatively with varying study results", *Journal of the Royal Society of Medicine*, 100: 579-582.
- Özcan, Ş. (2019). *Eğitimde Oyunlaştırma Üzerine Yapılan Çalışmalara İlişkin Bir Meta Analiz Çalışması*, Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Özçelik, Durmuş Ali (1993). *Eğitim Programları ve Öğretim (G.Ö.Y.)*, Ankara.
- Öztürk, Faruk (2011). *Eğitimin Felsefi Temelleri, Yüksel Özden ve Selahattin Turan, Eğitimin Felsefi Temelleri*, ( 125-147), Ankara: Pegem Akademi.
- Pesen, C. (2003). *Eğitim Fakülteleri ve Sınıf Öğretmenleri İçin Matematik Öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Pierce, P.R. (1972). *Eğitim Programlarının Geliştirilmesinde Uygulanan Teknikler*. Çev: Mehmet A. Kısakürek. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Cilt: 5, Sayı: 1, s. 221-248.



Reiss, P. P. (2005). *Causal models of item format- and gender-related differences in performance on a large-scale mathematics assessment for grade three to grade ten*.

Unpublished Doctoral Dissertation, University of Hawai, USA.

Sağlam, E. (2014). *Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ile İlgili Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Erzincan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.

Sarı, K. (2018). *Fen Eğitiminde Araştırmaya Dayalı Öğrenme Yönteminin Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Tutumlarına Etkisi: Bir Meta Analiz Çalışması*. Yüksek Lisans Tezi, Celal Bayar Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Manisa.

Saylor, J.G., W. M. Alexander, ve A. J. Lewis.(1998). *Curriculum Planning for Better Teaching and Learning*. New York: Holt, Rinehart & Winston,

Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim, öğrenme ve öğretim-kuramdan uygulamaya*. (12.Basım). Ankara: Gazi Kitabevi.

Shelby, L. B. and Vaske, J. J. (2008). *Understanding meta-analysis: A review of the methodological literature*. *Leisure Sciences*, 30 (2); 96-110.

Smith, M. L., and Glass, G. V. (1977). *Meta-analysis of psychotherapy outcome studies*. *American Psychologist*, 32(9); 752-760.

Songur, F. (2014). *Siyer Dersi Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi(Isparta Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.

Sönmez, Veysel (2010). *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı*, Ankara, Anı Yayınları.

Sönmez, E (2016).*Öğretmenlerin Okul İklimi Algılarının Çeşitli Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi: Bir Meta analiz Çalışma*, Gazi Osman Paşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat, s.38.

Stake, R. E. (1967). *The countenance of educational evaluation*. *Teachers College Record*.

- Şahin, M.C.(2005). *İnternet Tabanlı Uzaktan Eğitimin Etkililiği: Bir Meta Analiz Çalışması*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Şeker, H. (2012). *Eğitimde program geliştirme*. H. Şeker (Ed.), Program değerlendirme içinde (s. 183-218). Ankara: Anı.
- Taşkın, C. (2018). *Ortaokul Beden Eğitimi ve Spor Dersi Öğretim Programı Hakkında Öğrenci ve Öğretmen Görüşleri*. Doktora Tezi, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Tekerek, M. ve Diğerleri, (2006). *İlköğretim 4.Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretmen Kılavuzu*. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul.
- Thalheimer, W., & Cook, S. (2002). *How to calculate effect sizes from published research articles: A simplified methodology*.
- Tulukçu, A. (2017). *Teknoloji ve Tasarım Öğretmenlerinin 2016 Yılı Öğretim Programına İlişkin Görüşleri*, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Turgut, M. F. ve Baykul, Y., (1992). *Ölçme Teknikleri*. ÖSYM Yayınları. Ankara.
- Tyler, R. W. (1949) *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: The University of Chicago.
- Uğur, T. (2006). *2005 İlköğretim 1., 2. ve 3. Sınıflar Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri (Uşak İli Örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Uzunboylu, H. ve Hürsen, Ç. (2012). *Eğitim programları ve değerlendirilmesi (2. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Uzunkol, E. (2014). *Hayat Bilgisi Öğretiminde Uygulanan Değerler Eğitimi Programının Öğrencilerin Özsaygı Düzeyleri, Sosyal Problem Çözme Becerileri ve Empati Düzeylerine Etkisi (Yayımlanmamış Doktora Tezi)*. Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ünal, M.,(2011). *Avrupa Birliği Erasmus Öğrenci Öğrenim Hareketliliği Programının CIPP ( bağlam, girdi, süreç, ürün) Modeline Göre Değerlendirilmesi*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Üstün, U. ve Eryılmaz, A. (2014). *A research methodology to conduct effective researchsyntheses: Meta-analysis*. Education and Science, İstanbul.

Varış, F.(1996). *Eğitimde Program Geliştirme “Teori ve Teknikler”*. Ankara, Alkım Kitapçılık Yayıncılık

Watt, H. M. G. (2005). *Attitudes to the use of alternative assessment methods in mathematics: A study with secondary mathematics teacher in Sidney, Australia*, Educational Studies in Mathematics, Sidney.

Worthen, B. R., Sanders, J. R., & Fitzpatrick, J. L. (1997). *Program evaluation: Alternative approaches and practical guidelines*. New York: Pearson Education.

Yıldırım, M.(1996). *Yaygın Eğitim ve Halk Eğitimi Merkezlerindeki Uygulamaları*, Ankara, Anı Yayıncılık.

Yıldırım, A. ve şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.

Yıldız, H. (2017). *7. Sınıf Fen Bilimleri 2013 Öğretim Programına İlişkin öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.

Yıldız, N. Ç (2002). *Verilerin Değerlendirilmesinde Meta Analizi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Yüksel, İ., & Sağlam, M. (2012). *Eğitimde program değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.

## 7. BÖLÜM

### EKLER

#### Ek-1

Çalışmaların Analizinde Kullanılan Form

1. Çalışma No:

2. Yazarı:

3. Çalışmanın adı:

4. Çalışma Yılı:

5. Çalışma ili:

6. Yayın Türü:

7. Yayımlanma Yeri:

8. Araştırma Bulguları:

No:	Cinsiyet erkek-kadın		Eğitim lisans –yüksek lisans		Kıdem az-çok	
	ortalama	ss	ortalama	ss	ortalama	ss
Kazanım						
İçerik						
Öğrenme- Öğretme S.						
Değerlendirme						

## Ek 2: Çalışmalara Ait Künye Bilgileri

Kod	Yazar	Eser İsmi	Yıl	Çalışma İli	Tür	Üniversite
YL1	Alev Kaymakam oğlu	Türkçe Dersi Öğretim Programına İlişkin Müfettiş, Okul Yöneticisi ve Öğretmen Görüşlerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi	2010	Ankara	Yüksek Lisans	Gazi Üniversitesi
D1	Ali Derya Atik	Ortaöğretim 9. ve 10. Sınıf Biyoloji Dersi Öğretim Programının Farklı Değişkenler Açısından Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Göre İncelenmesi	2015	Ankara	Doktora	Gazi Üniversitesi
YL2	Aysemir Türkyılmaz	İlköğretim Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak Değerlendirilmesi	2011	Balıkesir	Yüksek Lisans	Balıkesir Üniversitesi
YL3	Ali İncecik	Ortaokul Matematik Dersi Beşinci Sınıf Öğretim Programının Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi	2017	Kahramanmaraş	Yüksek Lisans	Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi
YL4	Belkis Ercan	İlkokul (2-4. Sınıflar) İngilizce Dersi Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Kayseri İli Örneği)	2019	Kayseri	Yüksek Lisans	Erciyes Üniversitesi
YL5	Cemal Yolbaşı	Yeni Fizik Öğretim Programının Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi	2010	İstanbul	Yüksek Lisans	Marmara Üniversitesi
D2	Cüneyt Taşkın	Ortaokul Beden Eğitimi ve Spor Dersi Öğretim Programı Hakkında Öğrenci ve Öğretmen Görüşleri	2018	Çanakkale	Doktora	Onsekiz Mart Üniversitesi

YL6	Dilara Doğan	Sosyal Bilgiler Dersi 6. ve 7. Sınıflar Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi	2016	Balıkesir	Yüksek Lisans	Balıkesir Üniversitesi
YL7	Dilek Kuvvetlişik Bilaloğlu	6. Sınıf Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programının (2006) Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi	2013	Ankara	Yüksek Lisans	Gazi Üniversitesi
YL8	Elvan Karagöz	İlköğretim 2. Kademe Matematik Dersi Öğretim Programının Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi	2010	Muğla	Yüksek Lisans	Muğla Üniversitesi
YL9	Ersin Sağlam	Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı İle İlgili Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi	2014	Erzincan	Yüksek Lisans	Erzincan Üniversitesi
YL10	Eser İrşi	Ortaokul Hukuk ve Adalet Dersi Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi	2017	Türkiye Geneli	Yüksek Lisans	Gaziosmanpaşa Üniversitesi
YL11	Göktürk Burak Çeliktaş	2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Tokat İli Örneği)	2019	Tokat	Yüksek Lisans	Gaziosmanpaşa Üniversitesi
YL12	Gül Nihal Pekdağ	İlköğretim Görsel Sanatlar Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi	2011	Balıkesir	Yüksek Lisans	Balıkesir Üniversitesi
YL13	Hikmet Yıldız	7. Sınıf Fen Bilimleri 2013 Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi	2017	Kayseri	Yüksek Lisans	Erciyes Üniversitesi

YL14	Hilal Aslantürk	İlkokul 4. Sınıf İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri	2018	İstanbul	Yüksek Lisans	Bülent Ecevit Üniversitesi
YL15	Mehmet Keklik	İlkokul 2. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri	2019	İzmir	Yüksek Lisans	Ege Üniversitesi
YL16	Mehmet Niyazi Pekuslu	5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programına İlişkin Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görüşleri (Isparta İli Örneği)	2019	Isparta	Yüksek Lisans	Pamukkale Üniversitesi
YL17	Mesut Ulu	Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi	2016	Kırıkkale	Yüksek Lisans	Kırıkkale Üniversitesi
D3	Mürşet Çakmak	Ortaöğretim Biyoloji Dersi Öğretim Programının Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi	2013	Diyarbakır	Doktora	Atatürk Üniversitesi
YL18	Özer Çelik	2009 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi	2017	Malatya	Yüksek Lisans	İnönü Üniversitesi
YL19	Sedef Süer	İlkokul 2. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi	2014	Diyarbakır	Yüksek Lisans	Dicle Üniversitesi
YL20	Serkan Gülener	Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi (Şanlıurfa İli Örneği)	2010	Şanlıurfa	Yüksek Lisans	Erzincan Üniversitesi
D4	Sübhan Ekşioğlu	Mesleki ve Teknik Liselerde Uygulanan	2013	Türkiye Geneli	Doktora	Gazi Üniversitesi

		Modüler Öğretim Programının Değerlendirilmesi				
YL21	Şahin Ayvazoğlu	Ortaokul 5. Sınıf Düzeyinde Fen Bilimleri Dersi Öğretimi Yapan Öğretmenlerin 2017 Yılında Güncellenen Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programıyla İlgili Görüşleri ve Değerlendirilmesi	2019	Erzincan	Yüksek Lisans	Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi
YL22	Yunus Kütükcü	İlköğretim 7. Sınıf Fen ve Teknoloji Dersi 2007 Yılı Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Tokat İli Örneği)	2010	Tokat	Yüksek Lisans	Erzincan Üniversitesi
YL23	Zehra Ayyıldız	Yeni Lise Biyoloji Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi	2010	Sakarya	Yüksek Lisans	Abant İzzet Baysal Üniversitesi
YL24	Derya Yılmaz Tanataş	İlköğretim Seçmeli Bilişim Teknolojileri Dersi Öğretim Programının Uygulanmasına Yönelik Öğretmen Görüşleri	2010	Malatya	Yüksek Lisans	İnönü Üniversitesi
YL25	Emre Domaç	Ortaokul Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Dersi Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi	2016	Balıkesir	Yüksek Lisans	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
YL26	Gizem Güven	3. Sınıf Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri	2016	Hatay	Yüksek Lisans	Mustafa Kemal Üniversitesi
YL27	Hakan Koçer	2018 Felsefe Öğretim Programının Öğretmen Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi	2019	Adana	Yüksek Lisans	Süleyman Demirel Üniversitesi



YL28	Hayati Adalar	Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin 8. Sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Yeni Öğretim Programına İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi	2010	Kırıkkale	Yüksek Lisans	Gaziosmanpaşa Üniversitesi
YL29	Hilal Dellalbaş Kılıç	İlköğretim 6,7 ve 8. Sınıf Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi	2010	Erzincan	Yüksek Lisans	Erzincan Üniversitesi
YL30	Kadir Bayram	Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Ortaokul 8. Sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programına İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi	2016	İstanbul	Yüksek Lisans	Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi
YL31	Mehmet Barbaros Kılıç	Sınıf Öğretmenlerinin Birinci Sınıf Matematik Öğretim Programına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi	2018	Eskişehir	Yüksek Lisans	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
YL32	Mehmet Karşahin	İlköğretim 8. Sınıf Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi(Van İli Örneği)	2011	Van	Yüksek Lisans	Erzincan Üniversitesi
YL33	Nilüfer Nacar	Ortaokul 5. Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi(Ankara İli Örneği)	2015	Ankara	Yüksek Lisans	Gazi Üniversitesi
YL34	Özden Şentürk	İlkokul 3. Sınıf Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programının Değerlendirilmesi	2017	İstanbul	Yüksek Lisans	Marmara Üniversitesi