

YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANA BİLİM DALI

SINIF ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMININ STUFFLEBEAM'İN
DEĞERLENDİRME MODELİNE GÖRE
DEĞERLENDİRİLMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Esra AKAR

Lefkoşa

Haziran, 2022

**YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANA BİLİM DALI**

**SINIF ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMININ STUFFLEBEAM'İN
DEĞERLENDİRME MODELİNE GÖRE
DEĞERLENDİRİLMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Esra AKAR

**Tez Danışmanı
Doç. Dr. Didem İŞLEK**

**Lefkoşa
Haziran, 2022**

Onay

Yakın Doğu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğüne,

Esra Akar' ın “**SINIF ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMININ STUFFLEBEAM’İN DEĞERLENDİRME MODELİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ**” isimli tezi 28 Haziran 2022 tarihinde jürimiz tarafından Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Adı – Soyadı

İmza

Başkan:

.....

Üye*:

.....

Üye (Danışman):

.....

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

...../...../ 2022

Prof. Dr. Hüsnü CAN BAŞER

Enstitü Müdürü

Etik İlkelerle Uygunluk Beyanı

Bu tezin içinde sunduğum verileri, bilgileri ve belgeleri akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi; tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu; çalışmada bana ait olmayan tüm veri, düşünce, sonuç ve bilgilere bilimsel etik kurallar gereği olarak eksiksiz şekilde uygun atıf yaptığımı ve kaynak göstererek belirttiğimi beyan ederim.

Esra Akar

28/06/2022

Gün/Ay/Yıl

Teşekkür

Ciddi emek ve özveri ile hazırlamış olduğum yüksek lisans tez çalışmasını bitirmenin heyecanı ve gururunu yaşıyorum. Bu süreçte bana destek olan, yardımlarını esirgemeyen, beni teşvik eden insanlara teşekkürlerimi sunacağım.

Öncelikle büyük bir sabırla beni yönlendiren, geliştiren bu yolda bana en büyük desteği veren danışmanım sayın Doç.Dr. Didem İşlek'e teşekkürlerimi sunarım. Aynı zamanda lisans ve yüksek lisans sürecimde karşılaştığım sorunlarda sorularıma koşulsuz yanıt veren ve desteğini hissettiğim Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı Başkanı sayın Doç.Dr Umut Akçıl hocama şükranlarımı sunarım. Araştırmamı gerçekleştirdiğim Pamukkale Üniversitesi Temel Eğitim Bölüm Başkanı Prof.Dr. Hüseyin Kıran ve Mersin Üniversitesi Sınıf Eğitimi Bölüm Başkan Yardımcısı Doç.Dr. Fuat Serkan Say hocalarıma desteklerinden dolayı teşekkür ederim. Bu süreçte yanımda olan desteklerini her zaman aldığım bana her zaman moral ve motivasyon veren öncelikle aileme, araştırma sırasında yanımda olan arkadaşım Psikolog Ahmet Uruşak'a ve yüksek lisans süresi boyunca yanımda olan araştırmamda bana destek veren nişanlım İdris Kamış'a teşekkürlerimi sunarım. Tez çalışmamı tamamlama sürecinde yanımda olan beni motive eden tüm arkadaşlarıma ve hocalarıma teşekkür ederim.

Esra Akar

Özet

Sınıf Öğretmenliği Programının Stufflebeam'in Değerlendirme Modeline Göre Değerlendirilmesi

AKAR, Esra

Yüksek Lisans, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Didem İŞLEK

Haziran 2022, 97 sayfa

Bu araştırma 2018-2019 güz döneminde yürürlüğe konulan sınıf öğretmenliği lisans programının Stufflebeam'in Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün değerlendirme modeline göre öğretmen adayları ve öğretim elemanlarının görüşleri açısından değerlendirilmesini amaçlamaktadır. Bu doğrultuda çalışmada öğretmen adayları ve öğretim elemanlarının CIPP değerlendirme modeli ile birlikte görüşleri ile programın hedefine ulaşıp ulaşılmadığı, öğretim sürecine etkisi ve ölçme ve değerlendirme süreçleri incelenerek programın etkili ve sürekli olma durumunun araştırılması hedeflenmektedir.

Çalışmanın evreni 2018-2019, 2019-2020, 2020-2021 öğretim yıllarında sınıf öğretmenliği lisans öğretim programını alan öğrenci grubu ve sınıf öğretmenliği ana bilim dalında ders veren öğretim elemanlarından oluşmaktadır. Araştırmanın nicel boyutunda sınıf öğretmenliği ana bilim dallarında öğrenim gören 318 öğretmen adayı yer almaktadır. Araştırmanın nitel boyutunda ise sınıf öğretmenliği ana bilim dalında ders veren 30 öğretim elemanı bulunmaktadır. Her iki boyutta CIPP değerlendirme modeli kapsamında bağlam, girdi, süreç ve ürün değerlendirme modeli ele alınarak değerlendirme yapılmaktadır. Bu araştırma nitel ve nicel araştırma yaklaşımlarının birlikte kullanıldığı karma yöntem ile gerçekleştirilmiştir. Örneklemenin belirlenmesinde kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Mersin ve Pamukkale Üniversiteleri, araştırmacıya ulaşım yönünden kolaylık sağladığı; Yakın Doğu Üniversitesi'nin ise araştırmacının lisansüstü eğitimini sürdürdüğü kendi üniversitesi olduğu için seçilmiştir. Girne Amerikan Üniversitesi ise KKTC sınırları içerisinde olduğundan kolay ulaşıldığı için tercih edilmiştir.

Yapılan çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının bağlam, girdi, süreç ve ürün değerlendirmeye yönelik olumlu görüşleri olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmeni

adaylarının, sınıf öğretmenliği programını değerlendirme puanlarına ilişkin aritmetik ortalamaları karşılaştırıldığında, bağlam, girdi, süreç ve genel değerlendirme ortalamaları arasında anlamlı fark saptanmazken, ürün boyutunda ise kadınların aritmetik ortalamalarının erkeklere göre anlamlı derecede daha yüksek olduğu görülmektedir. Yapılan bu araştırmada üniversite türüne göre sınıf öğretmenliği programına ilişkin bağlam boyutunda anlamlı fark saptanmamıştır. Genel olarak en olumlu görüş Yakın Doğu Üniversitesi sınıf öğretmenliği adaylarına ardından Pamukkale üniversitesi öğretmen adaylarına aittir. Mersin üniversitesinin ve Girne Amerikan Üniversitesi öğretmen adaylarının, sınıf öğretmenliği programı daha olumsuz değerlendirdiği görülmektedir. Çalışma bulguları dikkate alındığında programın ülkenin her bölgesinde bulunan okullarda daha etkin olarak uygulanabilmesi için programda önerilmiş olan etkinliklerin tümünün uygulanabileceği fiziksel donanım ve altyapıya sahip hale getirilmesi önerilmektedir.

Anahtar kelimeler: stufflebeam, bağlam, girdi, süreç, ürün değerlendirme, sınıf öğretmenliği lisans programı

Abstract**Title Of Study****Surname, Name****MA, Department OF Curriculum and Instruction****Thesis Supervisor Associate Prof. Dr. Didem İŞLEK****June 2022, 97 pages**

The universe of this study consists of the student group who took the classroom teaching undergraduate curriculum in the 2018-2019, 2019-2020, 2020-2021 academic years and the lecturers who gave lectures in the classroom teaching department. In the quantitative dimension of the research, there are 318 teacher candidates studying in the classroom teaching departments. In the qualitative dimension of the research, there are 30 instructors who teach in the classroom teaching department. In both dimensions, the context, input, process and product evaluation model are evaluated within the scope of the CIPP evaluation model. This research was carried out with a mixed method in which qualitative and quantitative research approaches were used together. Easily accessible case sampling was used to determine the sample. Mersin and Pamukkale Universities provide convenience to the researcher in terms of transportation; Near East University was chosen because it is its own university where the researcher continues his postgraduate education. Girne American

University, on the other hand, was preferred because it is easily accessible as it is within the borders of the TRNC.

In the study, it is seen that primary school teacher candidates have positive views on context, input, process and product evaluation. When the arithmetic averages of the primary school teacher candidates regarding the evaluation scores of the classroom teaching program were compared, no significant difference was found between the context, input, process and general evaluation averages, while in the product dimension, it was seen that the arithmetic averages of women were significantly higher than men. In this study, no significant difference was found in the context dimension of the classroom teaching program according to the type of university. In general, the most positive opinion belongs to the Near East University classroom teacher candidates, followed by Pamukkale University teacher candidates. It is seen that Mersin University and Girne American University teacher candidates evaluate the classroom teaching program more negatively. Considering the findings of the study, it is recommended that the program be equipped with the physical equipment and infrastructure in which all the activities suggested in the program can be implemented in order for the program to be implemented more effectively in schools located in every region of the country.

Keywords: stufflebeam, context, input, process, product evaluation, classroom teaching undergraduate program

İçindekiler

Onay.....	Error! Bookmark not defined.
Etik İlkelerle Uygunluk Beyanı	Error! Bookmark not defined.
Teşekkür.....	Error! Bookmark not defined.
Özet	iv
Tablolar Listesi	iii
Kısaltmalar	vi
BÖLÜM I.....	Error! Bookmark not defined.
Giriş.....	Error! Bookmark not defined.
Problem Durumu	Error! Bookmark not defined.
Araştırmanın Amacı	8
Alt Amaçlar	Error! Bookmark not defined.
Araştırmanın Önemi	9
Sınırlılıklar.....	9
Tanımlar	10
BÖLÜM II.....	Error! Bookmark not defined.
Kavramsal Temeller Ve İlgili Araştırmalar	Error! Bookmark not defined.
Kavramsal Temeller	Error! Bookmark not defined.
Öğretim ve Öğretim Programları.....	Error! Bookmark not defined.
Nitelikli Öğretmen Adayları ve 21.yy Becerileri	Error! Bookmark not defined.
Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı.....	Error! Bookmark not defined.
Program Değerlendirme	17
İlgili Araştırmalar.....	25
BÖLÜM III	29
Yöntem.....	29
Araştırma Modeli	29
Evren ve Örneklem.....	30
Veri Toplama Araçları.....	31
Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı Öğrenci Görüş Anketi	32
Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	35
Verilerin Analizi ve Yorumlanması	36
Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği	36

BÖLÜM IV	39
Bulgular ve Yorumlar	39
Nicel Araştırma Bulguları	39
Öğretmen Adaylarının Sınıf Öğretmenliği Lisans Programının Bağlam, Girdi Süreç, Ürün Değerlendirme Boyutlarına İlişkin Görüşleri	39
Öğretmen Adaylarının Bağlam Boyutuna İlişkin Görüşleri	40
Öğretmen Adaylarının Girdi Boyutuna İlişkin Görüşleri	41
Öğretmen Adaylarının Süreç Boyutuna İlişkin Görüşleri	43
Öğretmen Adaylarının Ürün Boyutuna İlişkin Görüşleri	45
Öğretmen Adaylarının Cinsiyete Göre Programın Girdi, Bağlam, Süreç, Ürün Değerlendirme Boyutlarına İlişkin Görüşleri	49
Öğretmen Adaylarının Eğitim Aldıkları Üniversitelere (Devlet Ve Özel Kurumlar) Göre Programın Bağlam, Girdi, Süreç Ve Ürün Değerlendirme Boyutlarına İlişkin Görüşleri	50
Nitel Araştırma Bulguları	51
Bağlam Değerlendirme Boyutuna Yönelik Bulgular	51
Girdi Değerlendirme Boyutuna Yönelik Bulgular	54
Süreç Değerlendirme Boyutuna Yönelik Bulgular	58
Ürün Değerlendirme Boyutuna Yönelik Bulgular	61
BÖLÜM V	65
Tartışma	65
Öğretmen Adaylarının Sınıf Öğretmenliği Lisans Programının Bağlam, Girdi, Süreç, Ürün Değerlendirme Boyutlarına İlişkin Nicel Görüşlerine Yönelik Tartışma	65
Öğretmen Adaylarının Bağlam Boyutuna İlişkin Nicel Görüşlerine Yönelik Tartışma	65
Öğretmen Adaylarının Girdi Boyutuna İlişkin Nicel Görüşlerine Yönelik Tartışma	66
Öğretmen Adaylarının Süreç Boyutuna İlişkin Nicel Görüşlerine Yönelik Tartışma	67
Öğretmen Adaylarının Ürün Boyutuna İlişkin Nicel Görüşlerine Yönelik Tartışma	67
Öğretmen Adaylarının Cinsiyete Göre Programın Bağlam, Girdi, Süreç, Ürün Değerlendirme Boyutlarına İlişkin Nicel Görüşlerine Yönelik Tartışma	68

Öğretmen Adaylarının Eğitim Aldıkları Üniversiteler (Devlet ve Özel Kurum) Göre Programın Bağlam, Girdi, Süreç, Ürün Değerlendirme Boyutlarına İlişkin Nicel Görüşlerine Yönelik Tartışma.....	69
--	----

Öğretmen Adaylarının Sınıf Öğretmenliği Lisans Programının Bağlam, Girdi, Süreç, Ürün Değerlendirme Boyutlarına İlişkin Nitel Görüşlerine Yönelik Tartışma.....	70
---	----

BÖLÜM VI.....	Error! Bookmark not defined.
---------------	-------------------------------------

Sonuç ve Öneriler.....	Error! Bookmark not defined.
------------------------	-------------------------------------

Sonuç	71
-------------	----

Öneriler.....	73
---------------	----

Kaynakça.....	75
---------------	----

Ekler.....	Error! Bookmark not defined.
------------	-------------------------------------

Tablolar Listesi

Sayfa

Tablo 1. Araştırmaya katılan Sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyete göre dağılımı ...	30
Tablo 2. Araştırmaya katılan Sınıf öğretmeni adaylarının üniversite türüne göre dağılımı	31
Tablo 3. Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenim gördüğü üniversiteye göre dağılımı..	31
Tablo 4. Anket Puan Aralıkları	32
Tablo 5. Anket Maddeleri Ve Boyutlarına Ait Güvenirlilik Değerleri.....	33
Tablo 6. Anket Boyutlarına ait betimsel istatistikler	39
Tablo 7. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Bağlam Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	40

Tablo 8. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Girdi Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	42
Tablo 9. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Süreç Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	43
Tablo 10. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Ürün Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	45
Tablo 11. Ankete Ait Betimsel İstatistikî Değerler ve Normal Dağılıma İlişkin Bulgular.....	47
Tablo 12. Sınıf Öğretmeni Adaylarının, Sınıf Öğretmenliği Öğretim Programının Boyutlarına İlişkin Görüşlerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması.....	49
Tablo 13. Sınıf Öğretmeni Adaylarının, Sınıf Öğretmenliği Öğretim Programının Boyutlarına İlişkin Görüşlerinin Eğitim Aldıkları Üniversitelere Göre Karşılaştırılması	50
Tablo 14. Bağlam Değerlendirme Boyutuna İlişkin Temalar.....	52
Tablo 15. Girdi Değerlendirme Boyutuna İlişkin Temalar.....	55
Tablo 16. Süreç Değerlendirme Boyutuna İlişkin Temalar.....	58
Tablo 17. Ürün Değerlendirme Boyutuna İlişkin Temalar.....	61

Şekiller Listesi**Sayfa**

Şekil 1. Histogram.....	48
-------------------------	----



Kısaltmalar

KKTC:	Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti
MEB :	Milli Eğitim Bakanlığı
CIPP:	Bağlam, Girdi, Süreç, Ürün



BÖLÜM I

Giriş

Bu bölümde araştırmanın problemine, amacına, önemine, sınırlılıklarına ve ilgili tanımlara yer verilmiştir.

Problem Durumu

Eğitim toplumun ekonomik ve politik yapısının belirlendiği ve toplumsal düzeni sağlayan bireyler yetiştirmeyi amaçlayan bir süreç olarak görülmektedir (Şahin, 2012). Bununla birlikte en genel tanımı ile eğitim; bireyde kendi deneyimleri yoluyla kazanım sağladığı davranışlarla; bireyin toplumsal yeteneklerinin ve kişisel gelişiminin sağlanması için belirli hedefler yönünde davranış değişikliği meydana getirme süreci olarak ifade edilmektedir (Ertürk, 1984; Demirel, 2012; Koçyiğit & Eğinir, 2019). Oğuzkan'a (1981) göre ise eğitim yeni kuşakların yaşamında önemli bir noktada yer almakta ve bireylerin gereksinim duyduğu bilgiyi ve beceriyi edinmelerine, karakterlerini şekillendirmelerine yardımcı olmaktadır. Oğuzkan'ın anlatımıyla (1981), “eğitim yeni nesillerin yaşamında yer almaya hazırlanırken ihtiyacı olan bilgiyi ve beceriyi aynı zamanda karakter oluşumlarına yardımcı olma etkinliği” olarak tanımlamaktadır (Gül, 2004). Bununla beraber özellikle bugünün şartlarında eğitim çerçevesinde; karmaşık/açık uçlu problem çözme, etkili iletişim, inovasyon, eleştirel düşünme ve işbirliği içinde çalışma gibi becerilerin kazandırılmasının da önemli olduğu görülmektedir (Topses, 2011).

Bu kapsamda Bursalıoğlu (1994) eğitimin en önemli yapı taşı olan öğretmenin stratejik konumda olduğunu belirtmektedir. Öğretmen öğrenmenin temel aracı, eğitim sisteminin ise en temel ögesi olarak görülmektedir. Ayrıca öğretmenin toplum içinde güvenilir kişi, yedek veli, öğrenci danışmanı ve toplumsal katılımcı olarak değerlendirildiğini söylemek mümkündür (Balcı, 1991). Bir ülkede geleceğinin mimarı olarak görülen öğretmenler, mühendisi, doktoru, avukatı, öğretmeni kısaca toplumun her kesiminde hizmet veren insan gücünü yetiştirmekte de önemli roller üstlenmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin toplum için önemli olduğu görülmektedir. Bir ülkenin kalkınmasında, nitelikli insan gücünün yetiştirilmesinde, toplumdaki sosyal barış ve huzurun sağlanmasında, bireylerin sosyalleşmesinde ve toplumsal hayata hazırlanmasında, toplumun kültür ve

değerlerinin genç nesillere aktarılmasında öğretmenlere önemli görevler düştüğüne inanılmaktadır (Özden, 1999; Şahin, 2004, Çelikten, Şanal & Yeni, 2005).

Toplum için bu denli önemli olan öğretmenlerin gerçekleştirdikleri öğrenme ve öğretme süreci etkinliklerini bir plan ve program çerçevesinde yürüttükleri görülmektedir. Gerçekleştirilen bu etkinliklerle, öğrencilerin bulundukları sınıf seviyesine ait kazanımlara sahip olmalarının sağlanması amaçlanmaktadır (Göçer, 2014). Bu bağlamda öğretmenlerin sahip olması gereken nitelik ya da yeterliklerin neler olması gerektiği veya öğretmenlik mesleğinin genel yeterliklerini nasıl öğrenecekleri ve geliştirilecekleri geniş bir konuyu kapsamaktadır (Gelen & Özer, 2008). Bu noktada öğretmenlerin, öğrencilerin yetiştirilmesinde yüksek yeterliliklere sahip olmaları gerektiği ele alınması gereken önemli bir konudur. Modern toplumlarda öğretmenlerin sadece eğitim ve öğretim süreçlerini yürütmedikleri aynı zamanda rol model vasfına da sahip oldukları görülmektedir. Öğretmene yönelik bu beklentilerin karşılanması için; etkin bir öğretmenin niteliklerinin belirlenmesini ve bu kapsamda hazırlanan öğretmen yetiştirme politikalarının etkili olarak uygulanmasını gerekli kılmaktadır. Öğretmenler kendi alanlarında içeriğe iyi hakim olmalıdır. Ayrıca, özellikle pedagojik ve programla ilgili okuryazarlık alanlarında yeterli bilgi birikimine sahip olmaları gerekir. (MEB, 2017; Koçyiğit & Emir, 2019). Bu nedenle öğretmen eğitim programlarının çok boyutlu ve kapsamlı olmalıdır.

Öğretmen adaylarını donatmak için tasarlanmış eğitim programları, uygulanan politikalar ve öğretim süreçleri birçok kültürde tartışılan bir konu haline geldiği bilinmektedir (Öner, 2019; Yılmaz, 2019). Ülkelerin eğitim sistemlerinin değişmesi ve yapılandırılmasında öğretmen eğitiminin büyük açıdan önem arz ettiğine ve eğitim programlarının öğretmen için kalite belirleyici olduğuna inanılmaktadır (Dilshad & Iqbal, 2010). Greenhill (2010), öğretmen yetiştirme programında; öğretmen adaylarına etkili öğrenmeyi sağlamak için beceri ve içeriğin düzenlenmesinde, programın tasarlanmasında, öğretimin düzenlenmesinde, değerlendirilmesinde ve öğrenme hedeflerinin belirlenmesinde “iyi yapılandırılmış öğrenme” fırsatları sunarak etkili bir program olması gerektiğini belirtmektedir. Öğretmenin programı deneyimleyebilmeleri, programlar ile beklenen sorumluluk ve rolleri yerine getirebilmeleri ayrıca pedagojik değişimin öğrenme sürecine yansıtılabilmeleri için gereken hazırlığa sahip olmaları gerektiğine de literatürde

değininilmektedir. (Cross, Mungadi & Rouhani, 2002). Bunun yanında, eğitim programının kavramsal olarak bir bütünlük içerisinde anlamlandırıldığı ve işlevlerin kazandırılması konusunda önemli olan ilk basamağın “hizmet öncesi öğretmen eğitimi” oluşu görülmektedir (Şişman, 2017).

Ayrıca öğretmenlerin “hizmet öncesi ve hizmet içi” süreçlerdeki gelişimi, öğretmen kimliği ve rollerine ilişkin algıları, mesleğe bağlılıkları ve eğitim süreçlerindeki etkinlik seviyeleri, eğitimle ilişkili reformların uygulanması konusunda önemli bir etkisi de bulunmaktadır (MEB, 2018). Bu durum tamamen eğitim sisteminin düzeyinin artması, öğretmenlerin ve kurum yöneticisinin mesleki beceri ve tutumlarının gelişmesine bağlı olarak değişmektedir. (Villegas, 2003). Öyle ki, eğitim sisteminin ayrılmaz bir parçası olarak kabul edilen eğitim programları hakkında teorik ve uygulamalı bilgi ve becerilerden yoksun yetiştirilmiş bir öğretmen adayı; mesleğe başlarken, programın öğrenci ihtiyaçlarına ve çevre şartlarına uygun hale getirilmesi, uygulanması, öğrenci başarısının gözlemlenmesi ve değerlendirilmesi gibi diğer önemli alanlarda da zorluklar yaşanması muhtemeldir. (Şişman, 2017). Hanushek, Kain ve Rivkin (2004) ve Hattie (2009), öğretmenin kalitesinin çocuğun okuldaki performansına etki eden ve ona bağlı en önemli öğe olduğunu belirtmektedir. Ayrıca Craig, Kraft ve Plessis (1998) öğretmen yetiştirmenin ve öğretmen yetiştirme programlarının kalitesinin öğrenci performansına çok fazla yansıdığını belirtmektedir. Dilshad (2010) ve Camelia & Elisabeta (2013) da öğrenci performansının yüksek oranda öğretmenlerin aldığı hizmet öncesi öğretmen eğitimine bağlı olduğunu belirtmektedir. Bir öğretmenin sınıf ve okul bağlamındaki performansının kalitesinin aldığı hizmet öncesi eğitime ve hizmet içi eğitim ve katıldığı mesleki gelişim faaliyetlerine bağlı olduğu da belirtilmektedir. (Menon, 2007). Böylelikle öğretmen adaylarının yeterli bilgi ve becerilere sahip olabilmeleri için göreve başlamadan önce gereken donanım ve yeterliliklere sahip olunması beklenmektedir. (Bayındır, 2015).

Bununla birlikte öğretmen adaylarının niteliğinin artırılmasında özellikle 21. yy becerilerinin de önemli görüldüğü anlaşılmaktadır. Yüksel'in (2015) belirttiği gibi, “Kaliteli öğretmenler ancak kaliteli bir öğretmen yetiştirme programı ile yetiştirilebilir”. Bu bağlamda programların öğrencilerin 21. yy becerilerini kazanabilecekleri şekilde düzenlenmesinin büyük önem taşıdığı anlaşılmaktadır. Bu kapsamda 21. Yy becerilerinin öğrenen ve yenilikçi, bilgi, medya ve teknoloji

okuryazarlığı, yaşam ve meslek kariyer becerileri olmak üzere üç ana başlıkta incelendiği görülmektedir. Öğrenen ve yenilikçi beceriler kapsamında yaratıcılık, eleştirel düşünme, iletişim ve işbirliği, bilgi ve teknoloji becerileri kapsamında bilgi ve medya okuryazarlığı, meslek yaşam ve kariyer becerileri kapsamında ise; uyum, kültürlerarası yetkinlik, liderlik öz yönetim, girişimciliğin yer aldığı literatürde belirtilmektedir (Şahin, Arslan Namlı & Schreglmann, 2016; Ekici, Abide, Canbolat & Öztürk, 2017; Görkaş, Otuz & Ekici, 2017). Söz konusu becerilerin anlama ve performans dikkate alınarak ifade edildiği görülmektedir. İnsanların nitelikli hayat sürmelerinin, sorunları kolaylıkla çözümlerinin, etrafta yaşanan olaylara bakış açılarını genişleterek çözümlemelerinin, sosyal ve mesleki yaşamlarında başarılı olabilmelerinin önü açılmaktadır (Anagün, Atalay, Kılıç & Yaşar, 2016).

21. yüzyıl becerilerinin öğrencilere kazandırılması için öncelikli olarak eğitim sisteminin tümü içinde zihinsel bir dönüşümün gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Bu doğrultuda okullardaki insan kaynağı çoğaltılmalı, öğretmenler bu becerileri kazandıracak şekilde eğitilmeli; okullarda profesyonel takım çalışması güçlendirilmelidir. Bunun yanında okulların birer öğrenme toplulukları şeklinde yeniden yapılandırılması önerilmektedir (Saavedra & Opfer, 2012). Nieveen & Plomp (2018) söz konusu becerilerin kazandırılmasının sınıf, okul ve sistem olarak üç düzeyde yapılacak çalışmalar ile mümkün olduğunu aktarmışlardır. Bu becerilerin sistemli bir müfredat uygulama yaklaşımıyla eğitimde başarılı olarak uygulanabilirliğinin artırılması için aşağıdaki ilkeler belirlenmiştir (Cansoy, 2018).

- “Sınıfta geçirilen süre, değerlendirme şekilleri, içerik, hedef ve amaçlar, öğrenme alanları, kullanılan materyaller, öğretmenin rolü ve kimin öğreneceği ile ilgili konular becerileri geliştirme açısından etkilidir.
- Gelişen ve sürdürülebilir okul temelli yenilenme, programı kalkındırma, öğretmenlerin mesleki performansları ve organizasyonların oluşumu ile bağ oluşturulmalıdır.
- Sistem seviyesinde rehberlik ve kolaylaştırma, öğretmenlerin inisiyatif alma alanları, öğretmen eğitiminden, ders kitapları yayıncılarından ve profesyonel öğrenim topluluklarından yatay destekler olmalıdır”.

Günümüzde 21 yy. becerileri ile ilintili olarak öğretmenlerin bilgi aktaran rolü yerini yönlelten veya alternatif sağlayana doğru değişim göstermektedir. Bu

kapsamda eğitim fakültelerinin de halihazırdaki ders programlarında düzenlemeye gidilerek yükseköğretim kurulu 2018-2019 eğitim-öğretim yılı ile birlikte aşamalı bir şekilde uygulanabilmek için eğitim fakültelerinde öğretmen yetiştirme alanlarının lisans ders ve programlarının içeriklerini yenilemiştir (Yurdakul, 2018).

Bu kapsamda sınıf öğretmenliği lisans programında da birtakım yeni derslerin eklendiği, yeniden adlandırıldığı ve çıkarılan derslerin olduğu görülmektedir. Programda yer alan Bilgisayar I dersi “Bilişim Teknolojileri” olarak, Eğitim Bilimine Giriş “Eğitime Giriş” olarak, Sosyoloji dersi “Eğitim Sosyolojisi” olarak, Bilimsel Araştırma Yöntemleri dersi “Eğitimde Araştırma Yöntemleri” olarak, Genel Coğrafya dersi “Türkiye Coğrafyası ve Jeopolitiği” dersi olarak, Felsefe dersi “Eğitim Felsefesi” olarak, Özel Eğitim ve Kaynaştırma dersi tek bir ders olarak düzenlenmiştir. Genel Biyoloji-Genel Fizik-Genel Kimya dersleri, Güzel Yazı, Sanat Eğitim, Erken Çocukluk Eğitimi, Okul Deneyimi, Etkili İletişim, Trafik ve İlk Yardım, Birleştirilmiş Sınıflarda Eğitim, İlköğretimde Kaynaştırma dersleri kaldırılmıştır. Beden Eğitimi ve Oyun Eğitimi dersi yeniden adlandırılıp yerini Oyun ve Fiziki Etkinlikler Öğretimi dersi almıştır. Uygarlık Tarihi dersi kaldırılarak “Türk Tarihi ve Kültürü” dersine yer verilmiştir. Eğitimde Ahlak ve Etik, Karakter ve Değer Eğitimi dersleri, İlkokulda Yabancı Dil Öğretimi dersi, Çevre eğitimi dersi eklenmiştir (YÖK, 2015; YÖK, 2019)

Yenilenen program, 2018-2019 öğrenim yılında 1. sınıfa başlayan lisans öğrencilerine uygulanmaya başlanmıştır. Diğer lisans sınıflarına eski program (2006) uygulanmaya devam etmiştir. Eğitim fakültelerinde 2., 3. ve 4. sınıf lisans öğrencilerine uygulanan sınıf öğretmenliği programında (YÖK, 2006), bilişsel alana yönelik derslerin ağırlıklı olması ve MEB-YÖK uyumsuzluğu dikkat çekmektedir. 2006 sınıf öğretmenliği lisans programına göre; 156 kredi olan sınıf öğretmenliği programında eğitimle ilgili 34 kredi, öğretimle ilgili 122 kredidir. Yapılan bir çalışmada 152 kredilik sınıf öğretmenliği programının ancak 21 kredisinin öğretmenlik meslek bilgisi derslerini oluşturduğu belirtilmiştir (Atanur Baskan, Aydın & Madden, 2006). Bu verilere göre de öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin yetersiz olduğu görülmektedir. Diğer lisans programlarında yapılan değişikliklerin gerekçelerine benzer olarak sınıf öğretmenliği programında da değişikliklerin yapılmasının temel nedenleri aşağıdaki maddelerde özetlendiği gibidir:

Avrupa yükseköğretim alanlarında Bologna süreçlerine kalite, uyum ve akreditasyon çalışmalarının, Türkiye’de ve dünyada aynı sahada eğitim veren lisans programlarında çekirdek programların oluşturulması gündeme gelmiştir. Bu amaçlarla eğitim fakültelerindeki lisans programlarının güncellenmesi ve ortaklaşa çekirdek program oluşturulması konusunda anlaşılmıştır. Bologna sürecinde kapsamında olan seçmeli derslerin en az %25’inin programda yer alması gerektiği ve bu seçmeli derslerin öğretmen yetiştirme programlarında yer almasına rağmen fakültelerde çok fazla seçmeli dersin açıldığı görülmüştür. Yüksek öğretim alanında, eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirme alanında önem kazanan etik, moral, ahlaki ve kültürel yönlerin sorunları önemli derecede arttığı saptanmaktadır. Dolayısıyla yeni lisans programlarında mesleki bilgi ve beceri açısından istenilen yeterliliğe ulaşmış olmaları dışında sosyal, kültürel, moral, entelektüel açıdan da nitelik kazanan bireyler olarak yetiştirilmesi, bir ülkenin ve dünyanın gerçekçiliğinde ahlaki ve kültürel değerlere sahip olacak liderler olarak yetiştirilmesi beklenmektedir (YÖK, 2018).

Yukarıda 2018-2019 yıllarındaki lisans programlarının YÖK tarafından revize edilmesindeki gerekçeleri değinilmekle birlikte, 1960’lı yıllardan beri Türkiye’deki fakültelerde öğretmen adaylarının yetiştirildiği, bu fakültelerde sınıf öğretmeni adaylarına yönelik alan bilgisi ve mesleki beceri derslerinin verildiğinin de üzerinde durulmalıdır. Sınıf öğretmenlerine uygulanan ders program ve içerikleri dönem dönem değişikliğe gidilip yeni programlar oluşturulmaktadır. Bu durumun programların gerekli sıklıklarda değerlendirmeye tabi tutulmasını zorunlu kıldığına inanılmaktadır. Alanyazın incelendiğinde, sınıf öğretmenliği programlarının dönem dönem araştırmacılar tarafından değerlendirmeye tabi tutulduğu anlaşılmaktadır (Güven, 2008). Alanyazın değerlendirildiğinde; sınıf öğretmenliği lisans programı, Şahin (1999), Eraslan (2008), Çalışır (2008), Taçman (2009), Kumral & Saracaloğlu (2011), Topal, Aksu & Karadeniz (2011), Çoban (2011), Çakmak & Civelek (2013), Bağcı (2014), Akdoğdu & Uşun (2015), Yurdakal (2018), Taş, Akar & Kuroğlu (2017) ve Özmen (2019) tarafından yapılan araştırmalarda farklı yöntemler ile değerlendirilmiştir ve programın olumlu/olumsuz tarafları ortaya konulmuştur.

Bu bağlamda alanyazın incelemesinden de anlaşılacağı gibi 2018 yılında yeni uygulamaya konulan öğretim programının henüz CIPP modeli ile

değerlendirilmediği anlaşılmaktadır. Bu noktada hazırlanacak tez araştırmasında 2018 yılında uygulanmaya konulan yeni programın öğretmen adayları ve öğretim elemanlarının görüşlerine göre Stufflebeam'in CIPP değerlendirme modeline göre değerlendirilmesi planlanmakta ve bu bağlamda literatürdeki eksikliği giderilmesi hedeflenmektedir. CIPP modeli ile değerlendirme yapılmasının asıl amacı programın hedefleri, içerikleri, öğrenme-öğretme süreçleri ve ölçme değerlendirme derecelerine göre irdelenmesi konularına imkan tanınmasıdır. Bu modelde, değerlendirmenin tek durumda yalnızca değerlendirmeci tarafından yapılan ya da yalnızca projenin finanse edilenlere hesap verilen süreç olduğu görüşlere karşı çıkar. Bunun yerine, değerlendirmecilerin diğer paydaşlar ile uyum halinde programın daha iyi duruma gelmesi için çalışması gerektiği vurgulanmaktadır (Stufflebeam, Madaus & Kellaghan, 2002). Stufflebeam, değerlendirme ve karar alternatiflerinin belirlenmesi için kullanışlı bilgilerin betimlenmesi, yorumlama ve elde etme süreçlerini içermektedir (Oliva, 2009).

Yukarıda da belirtildiği gibi sınıf öğretmenliği alanlarındaki lisans programlarını değerlendirilmesiyle ilgili kaynaklarda bazı bilimsel çalışmaların yapıldığı görülse de, eğitim fakültelerinin her birinin her yarıyıl veya her eğitim-öğretim yılı sonunda kendi sınıf öğretmenliği lisans programını değerlendirmesi gerektiği düşünülmektedir. (Akdoğan & Uşun, 2017). Yeni programa (2018) ilişkin alanyazın taraması yapıldığında ise Yurdakal (2018), Özmen (2019), Kamışlı (2019) tarafından incelenen araştırmaların olduğu görülmektedir. Yurdakal (2018) çalışmasında doküman incelemesi yöntemi ile güncellenen 2018-2019 programını ve 2006-2007 lisans programını karşılaştırmış ve değerlendirmiştir. Özmen (2019) Akdoğan, Uşun (2017) CIPP modeli ile sınıf öğretmenliği programının değerlendirilmesi üzerine çalışmada bulunarak programın tüm boyutlarını ele alarak öğrenci görüşleri doğrultusunda geliştirilmesini ön görmüşlerdir. Bu araştırma 2014-2015 eğitim öğretim yılında gerçekleştirilmiştir.

Bu kapsamda literatürde yapılan incelemeler sonucunda 2018-2019 yıllarında YÖK tarafından yeniden düzenlenen sınıf öğretmenliği lisans programının CIPP değerlendirme modeli ile öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendiren herhangi bir çalışma tespit edilmemiştir. Yapılacak olan bu araştırmanın literatürde

ki bu yöndeki eksikliği giderebileceğine inanılmaktadır. Araştırma 2018-2019, 2019-2020, 2020-2021, 2021-2022 eğitim öğretim yılı sınıf öğretmenleri adaylarını ve sınıf öğretmenliği bölümünde ders veren öğretim elemanlarının görüşlerini kapsamaktadır. Bu bağlamda çalışmada öğretmen adaylarına CIPP değerlendirme modeli ile görüşleri ile programın hedefine ulaşp ulaşılmadığı, öğretim sürecine etkisi ve ölçme ve değerlendirme süreçleri incelenerek programın etkililiği ve sürekliliğinin araştırılması hedeflenmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, 2018-2019 güz döneminde yürürlüğe konulan sınıf öğretmenliği lisans programının Stufflebeam'ın Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün değerlendirme modeline göre öğretmen adayları ve öğretim elemanlarının görüşleri açısından değerlendirilmesidir.

Alt Amaçlar

1. Öğretmen adaylarının sınıf öğretmenliği lisans programının
 - 1.1 Bağlam,
 - 1.2.Girdi,
 - 1.3. Süreç,
 - 1.4. Ürün değerlendirme boyutlarına ilişkin görüş puanlarının dağılımları nasıldır?
2. Öğretmen adaylarının cinsiyete göre programın Girdi, Bağlam, Süreç, Ürün değerlendirme boyutlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Öğretmen adaylarının eğitim aldıkları üniversitelere (devlet ve özel kurumlar) göre programın girdi, bağlam, süreç ve ürün değerlendirme boyutlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Öğretim elemanlarının programın girdi, bağlam, süreç ve ürün değerlendirme boyutlarına ilişkin görüşleri nelerdir?

Araştırmanın Önemi

Program değerlendirmenin önemli etkenlerinden biri de programın değerinin belirlenmesidir. Programın amaçlarına uygunluğu, programın tasarlanan biçimde doğru uygulanıp uygulanmadığını, programın öğrencilere uygunluğu, öğrenme öğretme süreçleri, içerik ve öğretim materyallerinin uygunluğu değerlendirme sürecinde gözden geçirilmesi programın diğer bir önemli etkenidir (Saylor, Alexander & Lewis, 1981). CIPP modeli ise materyallerin, personelin, öğrencilerin, programların ve projelerin değerlendirmesinde kullanılabilen kapsamlı bir modeldir (Stufflebeam, Madaus & Kellaghan, 2002). CIPP modeli ile değerlendirme yapılmasının asıl amacı programın hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme değerlendirme boyutlarına göre irdelenmesine imkân sağlamasıdır.

Bu bağlamda, hazırlanacak olan bu çalışmada; programların dört boyutunun da analiz edilebilmesine olanak tanıyan CIPP modeli ile 2018-2019 yılında yenilenen sınıf öğretmenliği lisans programının derinlemesine irdelenebileceği düşünülmektedir. Bu noktada öğretmen adaylarının ve sınıf öğretmenliği öğretim elamanlarının görüşlerinin araştırma kapsamında ele alınması lisans programının olumlu ve olumsuz yönlerini de ortaya koyacaktır. Bununla birlikte bu araştırma ile yeni programın uygulanmasında karşılaşılan zorluklar da saptanabilecektir. Aynı zamanda programın hedefine ulaşip ulaşılmadığı, öğretim sürecine etkisi ve ölçme ve değerlendirme süreçleri incelenerek programın etkililiği ve sürekliliğinin incelenmesi ayrıca araştırmanın bir ilk olması sebebiyle, sonraki dönemlerde bu alanda araştırma yapacak bilim adamlarına önemli derecede katkılar sağlaması ve öncülük etmesi beklenmektedir.

Sınırlılıklar

Araştırmanın sınırlılıkları aşağıda belirtilmiştir:

- Araştırmanın nicel verileri, Yakın Doğu, Girne Amerikan, Mersin ve Pamukkale Üniversiteleri'ndeki eğitim fakültelerine bağlı sınıf öğretmenliği ana bilim dallarında öğrenim gören öğretmen adaylarının görüşleri ile,

- Araştırmanın örneklemini 2018-2019, 2019-2020, 2020-2021 öğretim yıllarında sınıf öğretmenliği lisans öğretim programını alan öğrenci grubu ile,
- Araştırmanın nitel verileri, sınıf öğretmenliği anabilim dalında eğitim veren öğretim elemanlarının görüşleri ile,
- Araştırma programın 4 temel boyutu (hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci, değerlendirme) ile sınırlandırılmıştır.

Tanımlar

Öğretim Programı: Okul içinde veya dışında bireye kazandırılması hedeflenen öğrenci deneyimlerini kapsayan bir dersin öğretimiyle ilgili önceden tasarlanmış plandır (Demirel, 2017).

Program Değerlendirme: Program değerlendirmesi, program hakkında yargıda bulunmak, programın etkililiğini artırmak ve / veya programın geleceği hakkında kararlar almak için programın etkinlikleri, özellikleri ve sonuçları hakkındaki bilgilerin sistematik olarak toplanmasıdır (Patton, 2003).

Bağlam Değerlendirme: Programın planlamasına hizmet eden, amaçların, hedeflerin, gereksinimlerin mevcut şartların değerlendirildiği değerlendirme aşaması olarak tanımlanmaktadır (Stufflebeam ve Shinkfield, 2007)

Girdi Değerlendirme: Programın hedef/amaçlarına ulaşabilmek için faydalanılan kaynakların değerlendirildiği aşama olarak ifade edilmektedir (Stufflebeam ve Shinkfield, 2007).

Süreç Değerlendirme: Programın uygulama aşamasının gözden geçirilmesine yönelik değerlendirme aşaması olarak tanımlanmaktadır (Stufflebeam ve Shinkfield, 2007).

Ürün Değerlendirme: Programın hedef/amaçlarına ne derecede ulaşıp ulaşılmadığının tespit edildiği değerlendirme aşamasına denir (Stufflebeam ve Shinkfield, 2007).

BÖLÜM II

Kavramsal Temeller Ve İlgili Araştırmalar

Çalışmanın bu bölümde araştırmayla ilgili kuramsal açıklamalar, tanımlamalar ve araştırmayla ilgili kaynaklarda ifade edilen ve daha önceden yapılan araştırmalara ilişkin bilgiler aktarılmıştır.

Kavramsal Temeller

Öğretim ve Öğretim Programları

Ülkelerin tümü öğrenen öğrencilere, okulun dışında veya içinde planlı etkinlikler sunarlar. Planlanan bu etkinliklerde, öğrenciler için önemli ve onlara kazandırılması gereken bazı hedefler bulunmaktadır. Bu hedefleri kapsayan konular, konu içeriklerinin aktarılmasını sağlamakla birlikte; öğretim teknik ve yöntemler, öğretim teknolojileri, sosyal beceriler ve öğrencilerin değerlendirilmesi gibi içerikler yer almaktadır (Aksoy & Taşkın, 2019). Bu içeriklerin tümü “öğretim programını” oluşturur (Özçelik, 2014).

Öğretim programı, günlük hayatta ihtiyaç duyabileceğimiz bilgi ve becerileri kazandırmayı hedeflemekte ve onları belirlenen süreler içerisinde öğrencilere kazandırmaktadır. Gelişen ve değişen yaşam biçimi ile ilgili oluşan ihtiyaçlara göre öğretim programları da değişikliğe gidebilmektedir. Okulda verilen eğitimin sistematik olarak gerçekleştirilmesinin en büyük etkenin öğretim programları olduğu düşünülmektedir. “ Bir dersin öğretme-öğrenme sürecinde neyin, neden ve nasıl yer alacağını belirleyen bir rehber, diğer bir deyişle bu kalitede bir proje planı” (Özçelik, 1992) olarak tanımlanan program, eğitim öğretimin belirleyicisi olarak görülmektedir.

Uygulama sürecini takip etmek ve uygun şekilde değerlendirmek, programların çağdaş anlayışlar temelinde iyi bir şekilde hazırlanması ve bu değerlendirme bulgularının programın geliştirilmesinde kullanılması programın geleceği için çok önemlidir. (Doğan, 2010; Fitzpatrick vd., 2004). Diğer bir deyişle, nitelikli programlara ulaşmak için mevcut programların sürekli olarak

değerlendirilmesi ve program değerlendirme ve geliştirme ilkeleri doğrultusunda geliştirilmesi gerekmektedir. (Öztekin & Er, 2014). Öğretim programlarında yapılan düzenleme çalışmalarında içerik ile ilgili büyük değişim ve yeniliklerin olmadığı görülmektedir. Turan (2019), 2005 ve 2017 sosyal bilgiler öğretim programını karşılaştıran bir çalışma sunarak bu durumu belirtmektedir. Benzer bir çalışma sonucu hayat bilgisi öğretim programı Uçuş Güldalı (2017) tarafından da aynı durum ele alınmaktadır. Çalışmasında 2009 ve 2017 programlarını karşılaştırırken Güldalı (2017) kazanım ve içerik yapısında değişikliğe gidildiği fakat vizyon ve hedefler kısmında belirli benzerliklerin olduğunu ortaya koymaktadır.

Albuz ve Demirci (2018), 2006-2018 müzik dersi öğretim programlarını karşılaştırdıkları çalışmalarında; 2018 ilk ve orta öğretim müzik müfredatı kazanımlarının değiştirildiği, her iki programın da birbirine yakın öğrenme alanları üzerine kurulduğu belirtilirken; 2006 programında yer alan kazanımların bir kısmı 2018 programında değiştirilmiş, bir kısım kazanımlar ise kaldırılmıştır; 2006 programında yer alan etkinlik örnekleri ve açıklamalarının 2018 programında yer almadığı sonucuna varılmıştır. Genel olarak değerlendirildiğinde, 2006 programının içerik, genel amaçlar, özel amaçlar, öğrenme alanları, kazanımlar gibi birçok yönden 2018 programının kaynağı olduğu sonucuna varılmıştır. 2015-2016 öğretim yılı ile birlikte ilkokul dördüncü sınıflarda uygulanan insan hakları, vatandaşlık ve demokrasi dersine yönelik yapılan çalışmalarda programın içerik ve uygulanması yönünde olumlu ve olumsuz görüşlerin yer aldığı görülmektedir (Aslan & Ayberk, 2018; Ünlü, 2020).

Deveci ve Aykaç (2020) 1926 ve 2018 yılları arasında uygulanan matematik programlarını incelediği çalışmalarında okullarda halen mevcut programın içerik ve sunum açısından önceki programlardan farklı olmadığını belirtilmektedir. Genel olarak araştırmacılar ele alınan ve dikkat edilmesi gereken noktanın program geliştirme ilkelerine göre hareket edilmediği görüşündedirler. Cumhuriyetin ilanıyla birlikte mevcut Türkçe öğretim programını, program geliştirme unsurları açısından ele alan Kocayiğit ve Aykaç (2019) programın temel unsurları bakımından zaman içinde değişiklikler olduğunu ve en büyük değişimin ölçme-değerlendirme açısından olduğunu vurgulayarak diğer araştırmacılar gibi program geliştirme çalışmalarının

devam etmesine rağmen ilkelerine göre tam anlamıyla hareket edilmediği görüşündedir.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), 2018-2019 programını değerlendirmeyi amaçlayan 2020 yılında Program Değerlendirme Raporu'nu yayınladı. (MEB, 2020). Bu amaçla ilköğretimde 16 ve ortaöğretimde 15 olmak üzere toplam 31 ders programında yer alan 12 ildeki devlet okullarında görev yapan ve ilgili dersleri veren 25.006 öğretmeninden görüş alınmıştır. Genel olarak öğretmenler programın yapısal olarak olumlu, açık, anlaşılır ve uygulanabilir olduğunu belirtmektedirler. Öğretmenlerin genel olarak programın "genel özellikleri ve amaçları" ile "öğrenme çıktıları, içeriği, öğretme-öğrenme süreci ve ölçme ve değerlendirme yaklaşımı" ile ilgili yazılan maddelere "orta ve üstü düzeyde" katıldıkları belirtilmektedir. Ancak olumsuz görüşlerin dile getirildiği bölümler de bulunmaktadır. (Dedeoğlu&Polat,2021).

İlhan Beyaztaş ve diğerleri (2013) 1924, 1926, 1936, 1948, 1968, 1997 ve 2005 yıllarında ilköğretim/ilköğretim derslerini değerlendirmek için belge tarama yöntemlerini kullanmış ve 1968 öncesi derslerin ilerleme tahmini ilkeleriyle tutarlı olduğunu bulmuştur. Ancak 1968'den sonra hazırlanan dersler yapılandırmacı yaklaşıma uymamış, var olmayan yapıları olduğunu göstermişlerdir. Atasönmez (2008), doküman analizine dayalı lisansüstü araştırmasında 2005-2006 yıllarında uygulanan ilköğretim projesini proje geliştirme süreci ile uyumlu olarak incelemiş, sınav sonunda projenin toplumsal gelişimi sağlayacak yapıdaydı, geliştirme sürecinde hatalar oldu ve uygulamada sorunlarla karşılaşıldı. (Dedeoğlu ve Porat, 2021).

Nitelikli Öğretmen Adayları ve 21.yy Becerileri. 21.yy öğretim programlarının öğretmen yetiştirmek için nitelikli eğitimlerin sağlanmasına gerekli olduğuna inanılmaktadır. Her toplumda farklı eğitim sistemleri ve farklı kademelerden oluşan çeşitli öğretim programları bulunmaktadır. Bu öğretim kademelerinden biri olan ilköğretim evresi bireye temel bilgi ve becerileri, yurttaşlık bilincini, millet ve insan sevgisini kazandıran temel eğitim sürecidir. Öğretmen yetiştirmeyi hedefleyen eğitim fakültelerinde uygulanan öğretim programlarında yer

alan dersler nitelikli öğretmenleri yetiştirmeyi amaçlamakta (Abazoğlu, Yıldızhan, Yıldırım, 2016) olup ayrıca 21.yy becerilerine göre düzenlenmesi gerekmektedir.

Sınıf öğretmenliği lisans programlarının önemli bir bölümü teoriye ayrılrsa da bir sorun olarak görülebilmektedir. Devamlı pratikler yapıp; farklı senaryolara hazırlıklı olması gereken sınıf öğretmeni adaylarının yoğun teorik bir programla yetiştirildiği fakat öğrendiği teorik bilgileri farklı olgularda pratiğe nasıl dökceği gibi konularda eksik kalabilmektedir (Taş, Akar, Kıroğlu,2017). Öğretmenlerin eğitimi genel olarak değerlendirildiğinde, çok kültürlü sınıf ortamına uyum sağlama ve liderlik rollerinin kabul edilmesinin yanında pedagojik yeterlilik ve konu bilgilerini kapsayan pratik öğretim uygulamaları kabul edilerek “işbirlikçi” ve “öz-yansıtma” çalışmalarına teşvik etmesi gerekmektedir (European Commission, 2015; Day, 1999). Kennedy, Ahn ve Choi'ye (2008) öğretmenlik eğitimi alanların öğretmen yetiştirme programında alan bilgisi derslerinden daha fazla mesleki bilgi derslerine yer verilmesi gerektiğinin daha faydalı olduğunu belirtmişlerdir.

Hacıoğlu (1990) tarafından yapılan bir araştırmada; 21. yüzyılı ve öğretmen eğitimini nitelendiren unsurlar incelenmektedir. Söz konusu çalışmada 21. Yüzyılı nitelendiren aşağıdaki özellikler aktarılmıştır:

- Problemler daha karmaşıktır.
- Bilgide önemli bir artma söz konusudur.
- Çabuk değişen ve kararsızlık durumları vardır.
- Sistemler ve kuruluşlar tek bir yerden yönetilmek yerine giderek daha özerk bir şekilde yönetilmektedir.
- Kuruluşlarda bireysel faktör daha fazla önem kazanmış ve personel katılımı arttırılmıştır.
- Ülkelerin aralarındaki göçler sonucunda ülkelerin demografik özellikleri değişmektedir. Böylelikle işi oluşturma şekilleri farklılaşmakta ve çok kültürlü bir alt yapı oluşmaktadır.

21.yüzyıl becerilerinin bu çağın bilgi toplumundaki insanların iyi vatandaşlarla, kaliteli çalışanlar olmasını amaçlayan özellikler olduğu görülmektedir (Ananiadou ve Claro, 2009). Bu amaçla öğretmenlerin bu becerilerin kazandırılmasında hayati bir role sahip olduğunu söylemek mümkündür. Öğretmenler okulda ve okul dışında kullandıkları etkinlikler, stratejiler ve yöntemlerle bu becerilerin kazandırılmasına destek olmaktadır. Bu durum da 21. yüzyıl becerilerini kazandırma konusunda eğitim programına ilişkin aşağıdaki maddelerin uygulanması gerekmektedir (Voogt ve Roblin, 2012; (Cansoy, 2018)):

- “Mevcut programa farklı konular eklenebilir veya geleneksel dersler içerik açısından arttırılabilir.
- Bütün öğrencilerin daha derinlemesine öğrenme için ihtiyaç olan entelektüel, kişisel ve sosyal becerileri edinmelerini sağlayacak disiplinler arası çalışmalara gereken önem sağlanabilir.
- Programın geleneksel oluşumunun dönüştürülmesi ve okulların öğrenen kurumlar olarak yeniden yapılandırılması için çabalanabilir”.

Eret’e (2013) göre öğretmen yetiştirme programlarının en önemli problemlerinden biri programda yeterli uygulama olanaklarının olmaması ve teoriye bağlı derslerin ağırlıklı olmasıdır. Arkün (2011) ise yaptığı çalışmada, öğretmen eğitiminde uygulama ve kuramların uyumsuzluğuna dikkat çekmiştir. Atik (2012), öğretmen adaylarının, pedagojik formasyon derslerinin uygulamalı bir şekilde işlenmediğini belirterek; teori-uygulama bağlantısı kurmakta zorluk çekildiğini aktarmıştır. Bunun yanında öğretmenlik uygulamasında öğretmen adayıyla uygulama öğretmenin arasındaki ilişkinin yüzeysel ve sınırlı olması; öğretmen adayının uygulama öğretim elemanından istenilen ve tatmin edici bir geri bildirim olmaması durumunda bu işlemin etkisinin azaldığı görülmektedir (Gülmez, 2012; Eret, 2013; Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005).

Öğretmen yetiştirme programları ile ilgili kararlarda teori ve uygulama arasında bağlantı kurulması önemlidir. ETUCE'nin (2008) 'Avrupa'da Öğretmen Eğitimi' başlıklı raporuna göre, öğretmen eğitiminde kilit unsurlardan biri teori ile

uygulama arasında olan dengeyi görmektir. Raporda, öğretmenlik uygulaması ile teorik dersler arasında sağlam bir dengenin oluşturulmasına değinilmektedir. (Taş, Akar, Kiroğlu,2017).

Amerika Birleşik Devletleri tarafından oluşturulan Öğretmen Eğitimi Ulusal Komitesi'nin "Her Sınıfta İyi Bir Öğretmen" başlıklı raporunda nitelikli, 21. yüzyıl becerilerini içeren öğretmen yetiştirme programlarında bulunması gereken özellikler tanımlanmakta ve öğretmenler yetiştirilmektedir. Teorik dersleri alan uygulamaları ile ilişkilendirebilen programların, yapmayanlara göre daha etkili olduğu rapor edilmiştir. (Darling Hammond & Baratz Snowden, 2005).

Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı. Günümüzde 21 yy. becerileri ile ilişkili olarak öğretmenlerin toplumsal yaşamın tüm boyutları altında eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme, karar verme, işbirliği içinde çalışma ve iletişim becerilere sahip, bireysel ve sosyal sorumluluklarını yerine getiren, etik konulara duyarlı, aktif katılım sağlayan bireyler yetiştirilmesi amaçlandığı görülmektedir (Binkley, 2012& NCTM,2010). Bu bağlamda hizmet öncesi öğretmen yetiştirme alanında öğretmen olacak bireylerin seçilmesi ve yetiştirilmesi, öğretmenlik eğitimi veren yükseköğretim kurumlarının yeterli olması, öğretim programlarının yapısı ve içeriği, öğretim elemanları nitelikleri gibi etkenler ön plana çıkar (Can, 2017).

Eğitimde programın geliştirilmesi ve değerlendirilmesi köklü bir çalışma olup zaman içinde değişen ihtiyaç ve talepler ile yeniden hazırlanmak durumundadır. Öğretmen yetiştirme lisans programlarının güncellenmesinden on yıldan fazla bir zaman sonra gerçekleşmiştir ve süreç içinde program ile ilgili çeşitli gözlem, araştırma ve değerlendirmeler yapılarak programın alan eğitimine yönelik dersler ve öğretmenlik bilgisi derslerinin yeniden düzenlemeye gidilmesine ihtiyaç duyulmuştur (YÖK,2018)

Lisans programlarının hedeflenen öğrenci kitlesi değerlendirildiğinde öğretim programları temel tutum, beceri, uyum sağlama ve değer kazandırma üzerine yapılandırıldığı görülmektedir. Bu sebeple alan bilgisinin yanı sıra, alanın eğitimine

ve öğretimine yönelik meslek bilgi ve beceriler kazandırmayı amaçlayarak oluşturulmuştur (YÖK,2018)

Program Değerlendirme

1. Tyler’ın Hedefe Dayalı Değerlendirme Modeli.

Bu model günümüzde de geçerlidir ve daha sonra R. Tyler tarafından 1933-1941 yılları arasında geliştirilen birçok ders değerlendirme modelinin bir taslağıdır. Tyler'ın program değerlendirme modeli, eğitimsel hedeflere odaklanan program geliştirme modeline dayalı olarak tasarlanmıştır. Taylor'a göre bir programın üç ana maddesi vardır. Üç ana unsur, hedefler, öğrenme deneyimi ve değerlendirmeyi içerir. Hedef, planın uygulanması sonunda öğrencinin istenilen yönde elde etmesi beklenen davranış tanımlar. Öğrencilerin istenilen davranışı elde etmek için yaşamaları gereken deneyimler ve etkinlikler onların öğrenme deneyimlerini oluşturur. Değerlendirme, planlanan hedeflere ulaşıp ulaşılmadığını belirlemeye yönelik faaliyetleri içerir (Kotluk & Yayla, 2016).

2. Provus’un Farklar Yaklaşımı ile Değerlendirme Modeli (Provus’ Discrepancy Evaluation Model).

Taylor modeline dayalı bir başka değerlendirme modeli ise Malcolm Provis tarafından geliştirilen ve planlamadan uygulamaya kadar her aşamada fark yöntemi ile değerlendirilebileceğini ifade eden “sistem yönetimi teorisi”ne dayanmaktadır (Karataş, 2007). Modelin özü olan fark yönteminde, plan değerlendirmenin standartların tanımlanmasından başlaması ve daha sonra bu standartları gerçek performansla karşılaştırmaya devam etmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Programı iyileştirmek ve düzeltmek için programdaki herhangi bir öğenin performansı ile standart performans arasında bir fark olup olmadığının belirlenmesi ve fark hakkında bilgi toplanması önerilir. Plan tasarım dönemi boyunca odak, amaçların, süreçlerin veya faaliyetlerin belirlenmesi ve faaliyetlerin yürütülmesi ve hedeflere ulaşılması için gereken kaynakların planlanmasıdır (Worthern, Sanders ve Fitzpatrick, 1997).

“Provus’un Farklar Modeli” genel anlamda beş aşamadan oluşmaktadır. Her aşamada standart, performans ve farkların belirlendiği ve değerlendirme etkinliğinin

gerçekleştirildiği görülmektedir. İlk dört aşama uygulanırken aşağıdaki şablonun takip edildiğini belirtmek gerekir (Popham, 1987):

S= Standartların belirlenmesi,

P= Programın performansının belirlenmesi,

C= Standartlar ile performansların karşılaştırılması (Comparison),

D= Karşılaştırma sonrasında farklılık olup olmadığının belirlenmesi (Discrepancy),

T=Programın sonlandırılması (Terminate) veya A=Programın standartlarının veya performansının değiştirilmesi (Alteration).

“Provus’un Farklar Modeli”ndeki beş aşama aşağıda açıklanmıştır.

Birinci Aşama: Bu aşama “Program Tasarımının Değerlendirilmesi” aşaması olarak ifade edilmektedir. Tasarım aşamasının değerlendirilmesi konusunda değerlendiricilerin programın temel program ölçütlerinin karşılanıp karşılanmadığına bakmaktadırlar. Bir başka deyişle yapısal ve kuramsal olarak sağlamlığın değerlendirilmesini ifade edilmektedir. Program tasarımının değerlendirilmesi konusunda program tasarımının betimlenebilmesi performans bilgisi şeklinde kabul edilmektedir. Söz konusu performans bilgisinde tasarım ölçütleri şeklinde kabul edilen standartlarla karşılaştırılmaktadır (Worthen and Sanders, 1987).

Program tasarımlarının kuramsal boyutlarının değerlendirilme aşamasında tasarım ölçütü şeklinde programın psikolojik ve felsefi temellerinin hizmet ettiği toplumun ihtiyaç, ilgi ve değerlerine uygun olması, öğretme/öğrenme süreçlerinde işe koşulmasının öngörüldüğü modelde, yaklaşım ve kuramların uygunluğu ile belirlenmiş hedefleri gerçekleştirme konusundaki etkililiği gibi ölçütler kabul edilmektedir (Steinmetz, 2000). Program tasarımının yapısal boyutunun değerlendirilmesi konusunda “girdi, işlem ve çıktı” arasında olması beklenen dinamik ilişkilerin dikkate alındığı görülmektedir (Provus, 1969). Söz konusu aşamada uzmanlar program tasarımını uygun bulurlar ise bir sonraki adıma geçilmektedir. Uygun olmadığına karar verilirse, farklılıkların tasarım ekibine rapor edilmesi ve eksiklik görülen yerlerin düzenlenmesi istenmektedir (Provus, 1971). Bununla birlikte tasarımla ölçütlerin arasında farklılıklar büyükse program

sonlandırılmakta ve sonraki aşamaya geçilmemektedir (Gredler, 1996). Steinmetz (2000), herhangi program tasarım aşamalarında sağlam değerlendirmeye tabi tutularak; bu değerlendirme geçilmişse diğer aşamalarda ciddi zorluklarla karşılaşmayacaktır.

İkinci Aşama: Bu aşamada “Programın Oluşturulması Aşamasının Değerlendirilmesi” yapılmaktadır. Bu aşamanın değerlendirilmesi konusundaki asıl amacın programdan önce tasarlandığı gibi oluşturulduğundan emin olunmak olduğu görülmektedir (Worthen and Sanders, 1987). Tasarım aşamalarında oluşturulmuş olan program tasarımı söz konusu aşama için standart kabul edilir. Bu aşamada performans bilgisiyse programın işleyiş ve program etkinlikleri dikkate alınmaktadır. Burada program tasarımlarının girdi/süreç bölümleri, uygulamaları ile karşılaştırılmaktadır (Provus, 1971).

Değerlendirme uzmanları program tasarımlarında her madde ayrı ayrı incelenerek uygulamaları ile uygun olup olmadığı karşılaştırılmaktadır. Program tasarımında her maddenin alanda uygulaması ile uyumunun karşılaştırılması yapılmaktadır. Program tasarımıyla uygulamasının arasındaki uyumun belirlenmesi için gözlem yapılmaktadır (Fitzpatrick ve diğerleri, 2004). “Gözlem, dolaylı ölçme ve uyum testleri” neticesinde performansla ilgili elde edilen bilgilerin program değerlendirme uzmanları ile organize edilmiş bir panelde değerlendirilmektedir (Provus, 1971). Şayet program tasarımıyla uygulanmasının arasında farklılık saptanması durumunda, saptanan farklılık düzeylerine göre; uygulamadaki bilgiler kapsamında uygulamada kolaylık sağlayabilecek biçimde program tasarımlarında bazı değişiklikler yapılmaktadır. Başka bir durumda ise uygulayıcıların hizmet içi eğitime tabi tutulup; program ayrıntılı olarak tanıtılmaktadır. Uygulayıcıların üzerinde sıkı kontroller uygulanarak performansın standarda yaklaştırılması için çalışmakta veya program tasarısıyla uygulama arasındaki farklar çok büyük ise program sonlandırılmaktadır.

Üçüncü Aşama: Bu aşama “Süreç Değerlendirmesi” şeklinde ifade edilmektedir. Süreç aşamasındaki değerlendirmeler, hedeflenen kitlede istenen davranış değişikliğinin olup olmadığıyla ilgili bilgi toplamaya odaklanmaktadır (Fitzpatrick vd., 2004). Burada gerçekleştirilmesi veya elde edilmesi planlanmış olan ürünlere/amaçlara ara ürünler/amaçlara veya ön koşul amaçlar denilmektedir

(Sampong, 2007). Değerlendirme standartlarının, program tasarımının ara ürünler ve süreçler arasındaki ilişkinin betimleyen parçasını oluşturmaktadır (Craig, 1980). Değerlendiriciler, öğrenenlerin değiştirilebilmesi program tasarısında öngörölmüş davranışlarda ne derece değişiklikler olduğıyla ilgili bilgi toplamaktadırlar (Provus, 1969). Burada, ara veya ön koşul hedeflerine ulaşma düzeyi performans bilgisini belirler.

Tasarım sırasında, süreç aşaması için iyi bir plan gerekmektedir. Bunun nedeni ise bu aşamalarda başarılması gerekli veya başarılması öngörölmüş hedefler (ara ve ön koşul hedefler), programın ardından başarılması gerekli hedeflerin başarılp başarılamayacağını kestirilmesinde bir basamak ve bir gösterge olarak değerlendirilir. Bu açıdan araştırmacıların bazılarının bu aşamada yapılacak değerlendirmenin Scriven'in biçimlendirici değerlendirmesine benzetilmektedir (Popham, 1987). Süreç aşamalarında yapılan değerlendirmelerde, standartlarla performansın arasında fark bulunmamaktadır (Craig, 1980).

Dördüncü Aşama: Bu aşama "Ürün Değerlendirme Aşaması" olarak ifade edilmektedir. Programın tasarım aşamalarında belirlenmiş olan nihai hedeflere ulaşılıp ulaşılamaması kontrol edilir. Şayet ulaşıldıysa ne derecede ulaşıldığı burada belirlenmeye çalışılmaktadır (Craig, 1980). Bu aşamada değerlendirici "program kendisinden beklenen asıl hedefleri gerçekleştirebildi mi?" sorusuna yanıt aramaktadır. Burada standartlar, program tasarımlarının final çıktılarını ifade edildiğı kısımları oluşturmaktadır. Performans bilgilerinin programın çıktıları olarak kabul edildiğini belirtmek gerekir (Provus, 1969).

Beşinci Aşama: Bu aşama "Maliyet-Fayda Analizi" olarak ifade edilmektedir. Talep edilme durumuna göre olduğı görölen nihai aşamalar da programın ürünleri veya çıktıları, benzer amaçları kabul programların çıktı veya ürünleri ile karşılaştırılmaktadır. Bunun yapılmasında ki asıl hedef, sınırlı kaynaklardan doğru sonuç alınacak programlar için kullanım sağlamasıdır (Provus, 1969). Provus (1971)'a göre, bu aşamanın uygulanması için karşılaştırılacak programlar ile ilişkili en önemli üç unsur üzerine uzlaşılması vurgulanır:

- Programların çıktısı ve fayda olarak kabul gören şeylerin sınırları anlaşılır ve açık olarak tanımlanmıştır; aynı şartlarda, ölçülebilir ve tekrarlanabilir olması gerekmektedir.

- Program girdileri, çıktılar üzerindeki etkilerinin belirlenebilmesi için yeterince iyi tanımlanması ve ölçülebilir olması gerekmektedir.
- Programların çıktılarıyla onların yararlılık ölçütlerinin üzerinde anlaşma sağlanması gerekmektedir.

3. Metfessel- Michael Değerlendirme Model

Tyler'ın hedefe dayanan değerlendirme modelinden etkilenen modeli, Metfessel- Michael; 1967'de geliştirmiştir. Tyler'ın modeline benzeyen, bu modelde eğitimde alınacak olan kararlarda ürünlerin değerlendirilmesinin önemli olduğu vurgulanmıştır (Stufflebeam ve Shinkfield, 1990). Bu modelle yöneticilerin, öğrenci ve okulda görevli personellerin de değerlendirme sürecin de olarak programlara katkı sağlama aynı zamanda programların değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Sonradan hedeflerin danışma, yönetim ve öğretim için anlamlı stratejilere dönüştürülmesinde izlenen özel ve genel amaçlara bağlı bir model geliştirilmektedir (Gilchrist ve Roberts, 1974). Eğitim hedefleriyle bu hedeflerin etrafında ölçüklerin oluşturularak; ortaya çıkan sonuçlarla ilgili çok şey yazılmasının karşısında yükseköğretimde öğretim süreçlerinin istenilen sonuçları ve diğer faaliyetlerinin ölçülen sonuçları yansıtılamadığı için yöneticiler ve öğretim elemanlarına az rağbet gösterdikleri ifade edilmektedir (Popham, 1993). Metfessel-Michael değerlendirme modeli değerlendirmeyi sekiz temel başlıkta aşamalandırmıştır (Uşun, 2016). Bu noktada değerlendirme uzmanı tarafından;

1. Yönetici, öğretmen, öğrenci ve vatandaş değerlendirme süreçlerinde doğrudan ya da dolaylı yer alması sağlanmalıdır.
2. Hedefler genelden özele aşamalı bir şekilde sıralanmalıdır.
3. İkinci maddede oluşturulmuş olan özel hedeflerin programda uygulanabilir olarak dönüştürülmesi gerekir.
4. Belirlenmiş hedeflerin yanında programın etkililiğini kişisel olarak ölçebilecek ölçme araçlarının geliştirilmesi gerekir.
5. Programın uygulandığı süreçlere, test ve ölçme araçlarını kullanarak düzenli gözlemlerin yapılması gerekir
6. Toplanan verilerin analiz edilmesi gerekir.
7. Programı felsefik olarak değerlendirebilmesinde kullanılabilecek değerler ve standartların açıklanması gerekir.

8. Toplanan verilere göre programın ileriye yönelik uygulanabilirliğiyle ilgili önerilerin geliştirilmesi gerekir. Ayrıca programın özel ve genel hedefleriyle eğitim durumunun genel değerlendirmesinin yapılması gerekir.

Modelde değerlendirme süreçlerinde belirlenmiş olan bu sekiz temel adımı sunan bir paradigma dikkate alınmaktadır. Yükseköğretim düzeyinde programların değerlendirilmesi için öğrenme tecrübelerine dönüşen operasyonel anlamda belirtilen hedeflerin geliştirilebilmesi için değerlendirme çalışması sunmaktadır. Yaygın ve örgün eğitim deneyimleriyle ilişkili davranış değişikliklerinin aynı hedeflere bağlı ölçümlerle değerlendirilmektedir.

4. *Stake'in Uygunluk-Olasılık Modeli*

Katılımcı değerlendirme yaklaşımı eğitimde yaygın olarak kullanılmaktadır. Bu durum Stake tarafından sağlanmıştır (Yüksel, 2010). Bu modelin Robert Stake tarafından 1967'de geliştirildiği görülmektedir. Stake, değerlendirmenin, karar verme ve tasvir etme şeklinde ifade edilen iki yüzü olduğunu belirtmektedir. Program değerlendirme aşamasında iki farklı veri toplanmaktadır. Bu iki çeşit verilerin değerlendirme işlemini yapan bireyim, tasviri gözlemleriyle değerlendirilmesi yapılacak etkinlikler ile ilişkili uygun ölçüt listesi oluşturulmaktadır. İşlem esnasında elde edilecek iki verinin karşılaştırılması yapılmakta, hedeflenen amaçlara erişmeye uygunluk bakımından meydana gelecek farklar yorumlanmaktadır (Ünal, 2011). Stake, yalnızca amaçlara ulaşıp ulaşılmadığının ölçümünün değerlendirilmesi ve bir yargıya ulaşabilmek için yeterli olmadığı, programın zayıf ve güçlü kısımlarıyla ilgili olarak yargıda bulunup; değerlendirmesi gerektiğini aktarmıştır. Bu anlamda bilgiler, üç farklı boyutlarda sorgulanabilmektedir. Bunların, programın girdileri (materyal, hedefler ve öğrencilerin hazır bulunuşluğu), süreçler (sınıf içerisinde öğrenci/öğretmen etkileşimi) ve ürünler (öğrenme, tutum ve bir görüş oluşturma) olarak sıralanmıştır (Marsh ve Willis, 2007).

Eğitim karmaşık ve dinamik yapıya uygun bir model geliştirme amacı güttüğü görülen Stake, 1967'de "The Countenance of Educational Evaluation" isminde yayımladığı makalede eğitimde değerlendirmenin çehresinin ne olması gerektiğini anlatarak; bu değerlendirme modeli hakkında bilgi vermiştir (Uşun,

2012). Çehre ile burada kastedilen, değerlendirmenin tüm resmidir. Tam ve bütün bir değerlendirmede olması gerekenler şöyle sıralanmaktadır (Stufflebeam ve Coryn, 2014):

1. Bir programın tanımlanarak; yargılanması,
2. Programın gözlenen ve hedeflenen süreçleri, girdileri ve çıktılarıyla ilgili veriler,
3. Programın mantıksal temelleri,
4. Olasılık ve uygunluk çözümlemeleri,
5. Uygun olan/olmayan yargı ve standartların belirlenmesi,
6. Çeşitli değerlendirme yöntemleri ve işlemleri,
7. Bulgulardaki biçimlendiren ve düzey belirleyen sonuçlar.

Değerlendirmede iki önemli işleminin tanımlama ve yargılama/karar verme olduğunu aktaran Stake; eğitimde ortamın, tutumların ve başarının daha önce tanımlanması ve sonra mevcut durumlarla ilgili kriter ve standartlara göre yargılamalarda bulunulmasının gerekliliği vurgulanmıştır (Stake, 1967).

5. Eisner'in Uzman Görüşüne Dayalı Değerlendirme Modeli

Eisner tarafından 1970 yılında geliştirdiği bir modeldir. Eisner kendi araştırmalarına göre hümanist bu yaklaşım merkezli model geliştirmiştir. Eleştiri ve sanat alanındaki birikimini ve geçmişini modeline yansıttığı görülmektedir (Marsh ve Willis, 2007). Eisner tarafından geliştirilen model, eğitim eleştirisi ve mesleki bilgilere dayanır; yeni projenin getirmiş olduğu kalite ve zengin eğitim tecrübesini tanımlamayı hedeflemiştir. Eisner, modelde daha fazla ham veri ve çıktı üreten bir süreç önermiştir. Bu süreç sayesinde yeni projelerin eğitim hayatı için nitelikli ve zengin bir tanım sunmayı amaçladığı görülmektedir. (Mc Neil, 1996). Aynı zamanda model içinde projenin değerlendiren kişiler hem değerlendirme uzmanı hem de projenin uygulayıcısı olarak görülmesi söz konusudur. Çünkü sınıflar uygulamanın hakim olması gereken ortamlardır. Böylelikle program geliştirme uzmanının diğer sınıftaki öğretmen, öğrenci ve onların arasındaki iletişimi gözlemlerken kendi sınıfıyla kıyaslama imkânı bulmaktadır. Nitel değerlendirmenin ağırlık verildiği bu modelde geleneksel bazı yaklaşımlara sahip değerlendirme uzmanları tarafından alışılan metodolojik süreçlere uymadığı gerekçesi ile beğeni almadığı ve eleştirildiği görülmektedir (Doll, 1989).

6. *Stufflebeam'in Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün Değerlendirme Modeli*

Bu model, 1960'ların sonlarında, özellikle Amerika Birleşik Devletleri'ndeki şehir okullarında okul müfredatının öğretimini ve öğrenimini geliştirmek ve öğrencilerin sorumluluklarını eğitmek ve üstlenmek için Daniel Stufflebeam tarafından geliştirilmiştir. Yıllar geçtikçe, bu tanınan model daha da geliştirildi ve Amerika Birleşik Devletleri içinde ve dışında eğitim programlarında uygulanmaya başlandı. Eğitim kurumları ile birlikte sağlık, sosyal yardım programları, ticaret, inşaat ve askeri alanlarda da kullanılmaktadır. Planların, projelerin, kişilerin, ürünlerin, kurumların aynı zamanda sistemlerin biçimlendirici ve olanaklı şekilde değerlendirilmesi için de kullanılır. Çok kapsamlı bir model olduğu söylenebilir (Stufflebeam, 2003). CIPP modeli ile değerlendirmenin temel amacı, programın amaçlarına, içeriğine, öğrenme-öğretme sürecine ve ölçme-değerlendirme boyutlarına göre incelenmesini sağlamaktır. CIPP değerlendirme modeli özellikle eğitim alanında program değerlendirme modeli olarak değerlendirilmesinde işlevsel görülüp aynı zamanda kavramsal çerçeve olarak kullanılmaktadır (Lee, 2005; Tiantong ve Tongchin, 2013). Randall'a (1969) göre, CIPP modeli, eğitimdeki yenilikleri değerlendirirken, gerekli bilgileri zamanında ve faydalı bir şekilde sağlayarak verilen önemli kararların etkinliğini en üst düzeye çıkarmayı amaçlamaktadır.

Bu modelde bağlam, programın türü ve amaçları; giriş, gerekli kaynaklar; süreç, operasyon-uygulama ve teori-pratik arasındaki karşılıklı ilişki ile alakalıdır. Ürün, programın çıktılarını, özellikle mezunların özelliklerini ifade eder (Lee, 2005; Stufflebeam, 2007). CIPP modelinin güçlü yönlerinden biri, program değerlendiricilerinin değerlendirme sürecinde sorulması hayati önem taşıyan çeşitli ve çok sayıda soru vardır. Çok sayıda soru sormalarına yardımcı olan basit ve kullanışlı bir araçtır. Program değerlendiriciler ayrıca CIPP modelinin her bir bileşeni için birkaç soru belirleyebilirler (Karataş ve Fer, 2011). Harrison'a (1993) göre, CIPP modeli gerektiğinde, program değerlendiriciler, değerlendirme süreci öncesinde ve boyunca değerlendirmeye dâhil edilmesini sağlar. Bu nedenlerden dolayı CIPP modeli ile değerlendirme yapılması, araştırmanın amacı doğrultusunda programın dört boyutu ile ilgili yeterliliği hakkında bilgi vererek programın derinlemesine inceleyecek fırsatı sunmaktadır. Bu model ile program değerlendirilerek programın eksik yönleri, olumsuz yanları veya geliştirilmesi gereken yanları belirleyerek programın gelişmesine katkı sağlayacak bir çalışma olacaktır.

İlgili Araştırmalar

İlkokul okuma yazma programının Stake'in modeli dikkate alınarak değerlendirme yapılan Bayat'ın (2012) çalışması 2010-2011 eğitim-öğretim döneminde beş ayrı okulun 1. sınıf öğretmen ve öğrencileri üzerinden incelenmiştir. Araştırmada ölçeklerin, test, öğretmen gözlem formlarıyla açık uçlu anket ölçekleri yöntemleriyle nicel ve nitel veriler toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, programın girdilerinde öğrenci okuma-yazma olgunluk düzeylerinin büyük ölçüde yeterli olduğu; kazanım öğretimi konusunda öğretmen performans düzeylerinin istenilen seviyede ve programın ardından öğrencilerin okuma-yazma becerilerinin hedeflenen düzeyde yeterli olduğu tespit edilmiştir.

Dinçer (2013) tarafından yapılan araştırma Aydın'da ortaokul 7. sınıf öğrenci ve öğretmenleriyle yürütülmüştür. Araştırma sonunda bağlam boyutuna göre program dil bilgisi becerilerinin karşıladığı dinlenme ve konuşma becerilerinin karşılanmasının ise istenen düzeyde olmadığı görülmüştür. Bunun yanında, girdi değerlendirme çerçevesinde programdaki materyal ve kaynakların da yetersiz olduğu tespit edilmiştir. Süreç değerlendirmeye ilgili sonuçlarda sürecin fiziksel ve yoğunluk şartları gibi nedenlerden dolayı istenilen düzeyde gerçekleşmediği görülmüşken; ürün değerlendirme boyutunda programda proje ödevi ve performans gibi süreç değerlendirmenin bulunmasının yanı sıra büyük oranlarda sonuca dayanan değerlendirme araçlarının kullanıldığı ve öğrencilerin dil bilgisi becerilerinde iletişim becerilerine göre daha çok gelişme görülmüştür.

Asrial vd.(2019) "Exploring obstacles in language learning among prospective primary school teacher" başlıklı çalışması, öğretmen adaylarının sınıf içerisinde öğrenmeyi gerçekleştirmede ne denli yeterli olduklarıyla ilgili 30 ilkokul İngilizce 67 öğretmenin katılımıyla Endonezya'da yapılmıştır. Ayrıca dil öğrenmede ilkokul öğrencilerin karşılaştığı zorlukları tespit etmek araştırmanın bir diğer amacıdır. İlkokul kademesindeki öğrencilerin öğrenme öncesi kendilerini değerlendirme becerisine sahip olmadıkları gibi, programın öğrenme hedeflerine uyma, planlama ve kendi öğrenme hedeflerini değerlendirme gibi becerilere sahip olmadıkları vurgulanmaktadır.

Dourda vd. (2014) “Content and language integrated learning through an online game in primary school: A case study” başlıklı çalışması, oyun temelli ve içerik temelli dil öğrenme stratejilerinin birleşimiyle yeni bir dil öğrenme stratejisi önerisi taşımaktadır. Yunanistan’da yapılan araştırma oyun temelli ilköğretim yabancı dil eğitiminde yabancı dil öğretme stratejilerinin uygulanmasının ve yabancı dil eğitiminde motivasyonun önemli bir rol oynadığını savunmaktadır. Yine aynı çalışma öğretmenlerinde çağın gereği olarak, teknolojinin kullanımıyla ilgili gerekli bilgiye ve altyapıya sahip olması gerektiği de vurgulanmaktadır. Bu çalışma oyun temelli öğretimin özellikle akademik olarak daha az başarı göstermiş olan öğrencilerde uygulanmasının gerekliliğini daha uygun olduğunu belirtmektedir.

Aksu (2015) 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli’nin ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin performans görevlerinin hazırlanmasına etkisini incelediği lisans üstü tez çalışmasını 168 ortaokul öğrencisi ile toplam 12 haftalık bir zaman diliminde gerçekleştirmiştir. Ön test- son test kontrol gruplu yarı deneysel desende gerçekleştirilen araştırma sonucunda yazma sürecinin planlama aşamasına ilişkin deney grubunun lehine anlamlı bir farkın olduğu, kontrol grubu öğrencilerinin ön test-son test planlı yazma becerileri arasında anlamlı bir farkın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

İlhan (2006) ‘Türkiye’de Genel Orta Öğretim Kurumları 9.Sınıf Matematik Eğitim Programının Değerlendirilmesi’ isimli yüksek lisans tez çalışmasında: Kullanılan eğitim programına, program geliştirme, program değerlendirme, değerlendirme çeşitleri ve modellerine değinmiş, genel ortaöğretim kurumları 9.sınıf matematik eğitim programını değerlendirmeyi amaçlamıştır. Kullanılan programın eksik ve yeterli olduğu alanları belirtmiş, 9.sınıf matematik eğitim programından mantık ünitesine örnek program tasarısı sunmuştur.

Yalçın ve Özyurt (2021) okul öncesi eğitim programının Stufflebeam’in bağlam, girdi, süreç ve ürün değerlendirme modeline göre değerlendirilmesi üzerine bir çalışma yapmıştır. Bu çalışma sonucunda ise öğretmenlerin programı uygularken en çok bağlam boyutunda sorun yaşadıkları belirlenmiştir. Öğretmenler görev yaptıkları okulların fiziki altyapısının donanımlı olmadığını bu nedenle okul öncesi eğitim programının bölgesel koşullar dikkate alınarak geliştirilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Girdi boyutuna ilişkin olarak öğretmenler, farklı aile yapılarının ve

çocukların bireysel farklılıklarının dikkate alınmadığını belirtmişlerdir. Süreç boyutu ile ilgili olarak ev uygulamalarının desteklenmesi ve değerlendirme etkinliklerinin yapılması gerektiği öğretmenlerin görüşlerine göre belirlenmiştir. Ayrıca araştırmada öğrenme merkezlerinin ihtiyaçlara göre güncellenmesine yönelik çalışmaların gerektiğinde sınırlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul öncesi eğitim programının ürün boyutu değerlendirildiğinde öğretmen görüşlerinin programın etkili olduğu ancak ailesel faktörleri desteklemede eksikliklerin olduğu belirtilmektedir.

Kerimoğlu (2021) sekizinci sınıf İngilizce dersi öğretim programını (2018) Stufflebeam'in CIPP (Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün) değerlendirme modelini kullanarak değerlendirme yaptığı çalışmada bağlam değerlendirme boyutu bağlamında öğretmenler programın kazanımları hakkında genel olarak olumlu görüşe sahip olduklarını belirtmiştir. Liseye Giriş Sistemi (LGS) sınavına hazırlık açısından öğrencilerin ihtiyaçlarını kısmen karşıladıklarını ve dört dil becerisinin gelişmesi, programın içerik ve süresinin kısmen tutarlı olması, programın fiziki koşullardan dolayı Türkiye'de tüm bölgelerdeki okullarda uygulanmadığını belirtmiştir.

Araştırmanın girdi değerlendirme boyutu kapsamında ders kitaplarının yetersiz olduğu, öğretmenlerin çoğunun öğrencilerin hazır bulunuşluğunu kısmen yeterli buldukları, programın uygulanmasında öğretmenlerin kendilerini oldukça yeterli gördükleri ve hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin bu eğitimleri içerik ve süre açısından yetersiz bulmuşlardır. Araştırmanın süreç değerlendirme boyutu kapsamında öğretmen görüşleri incelendiğinde, programda uygulanan etkinliklere kısmen aktif katılımın sağlandığı, kısmen de öğrenci merkezli öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Program dil bilgisi ve kelime bilgisi açısından konuların tekrarına izin vermiş ve sınıfların mevcut olması programın uygulanmasına engel teşkil etmiştir. Ayrıca araştırmanın ürün değerlendirme boyutu kapsamında öğretmenlerin programda yer alan test-değerlendirme türlerini ve araçlarını genel olarak isabetli görürken ancak yararlı bulmadıkları ifade edilmiştir. Öğrenciler yıl sonunda dilbilgisinde ilerleme kaydederken, diğer dil becerilerinde ortalama bir gelişme gösterdikleri tespit edilmiştir.

Yastıbaş ve Erdal (2020)' in çalışmasında bulgular, katılımcıların genel olarak programın bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutlarına yönelik olumlu tutumlara sahip olduklarını göstermiştir. Ancak, her boyutta iyileştirilmesi gereken birkaç nokta vardır: süreç boyutunda, sınıfların fiziksel yönlerinin İngilizce artan bilgilerine göre

geliştirilmesi; girdi boyutunda ders kitabı ve önerilen materyallerin ilginç ve motive edici olmayan faaliyetler içermesi; ürün sürecinde öğrencilerin bireysel ihtiyaçları ve akademik amaçlarla İngilizce çalışmasını teşvik etmemek gibi eksik yönlerin olduğunu belirtmektedir.

Nyberg (2007); 'Division of Social Medicine and Public Health Science, Department of Health and Society, Linköping University, Sweden' da yaptığı 'The Potential of Driver Education to Reduce Traffic Crashes Involving Young Drivers' isimli çalışmasında: İsveç teki trafik güvenliği sorununa, genç sürücülerin karıştığı kaza oranlarına, kaza oranlarını etkileyen; Yaş, deneyim, cinsiyet, bireysel, sosyal, vs. durumlara, sürücü eğitiminin kazaların önlenmesindeki potansiyeline, uygulanan sürücü eğitiminin amaçlarına ve İsveç ehliyetlendirme sistemine değinmiştir. Genç sürücülerin karıştığı kazaların azaltılabilmesi için verilen sürücü eğitiminin gücünü test etmeyi ve İsveç sürücü eğitimi sisteminin artıları ve eksilerini belirlemeyi amaçlamıştır. Nyberg çalışmasında: 18-24 yaş arası bireylerin cinsiyetlerinin sürücülük üzerine etkisi var mı? Sürücü sınavı sonuçları yaşa, cinsiyete, eğitime, ırka, sosyal çevreye bağlı olarak değişiyor mu? Ehliyet alma yaşını 16'ya düşürmek insanlarda sürücülük tecrübesinin arttırılmasına yardımcı olur mu? Güvenli sürüş bileşenlerinin (emniyet kemeri lastikler, hava yastıkları, trafik kuralları vs.) önemini insanlar ne kadar biliyor? sorularına yanıt aramıştır. Çalışması sonucunda Nyberg, genç sürücülerin yol güvenliği konusunda üzerlerine düşen sorumluluğun farkında olmadığını, pek çoğunun trafik kurallarına uymadığını, pratik eğitime daha fazla önem verilmesi gerektiğini, İsveç sürücü eğitimi sisteminin yetersiz olduğu ve geliştirilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Tunç (2010), yaptığı çalışma sonunda Ankara Üniversitesi Hazırlık Okulu Programı'nın hedefine kısmen ulaşıldığını tespit etmiştir. Çalışmada programın daha iyi işleyebilmesi için, fiziksel koşullar, kaynak, içerik ve değerlendirme boyutlarının geliştirilmenin gerektiği vurgulanmıştır. Cansu (2010) yaptığı araştırmada, katılımcıların programın bağlam, girdi, süreç ve ürün değerlendirme boyutlarıyla alakalı pozitif görüşlerinin olduğunu belirtmiştir. Araştırmaya katılanların kişisel özellikleriyle program değerlendirme boyutları konusunda verdikleri cevaplar arasında önemli farklılık olmadığı saptanmıştır.

BÖLÜM III

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırmanın çalışma grubu, verilerin nasıl toplandığı ve çözümlendiği ve ortaya çıkan bulguların raporlaştırma aşamaları ele alınmıştır.

Araştırma Modeli

Bu araştırma nitel ve nicel araştırma yaklaşımları ile beraber kullanılan karma yöntem ile gerçekleştirilmiştir. Creswell ve Plano (2014) bilimsel araştırmalarda nicel ve nitel araştırma yaklaşımlarında beraber kullanımının sınırlılıkların azalttığını belirtmişlerdir. Creswell ve Plano (2014) bu iki yöntemin birlikte kullanılmasıyla problemin daha iyi anlaşılabilirliğini ifade etmişlerdir. Başka bir deyişle, karma yöntem araştırmasında nitel ve nicel veriler tek bir araştırma projesinde birlikte kullanılmaktadır (Akarsu, 2014; Halcomb ve Hickman, 2015; Christensen, Johnson ve Turner, 2015). Bu yaklaşıma göre her olay ve olgunun incelenmesi gereken nicel ve nitel boyutu bulunmaktadır. Bu boyutlar bir arada incelenerek elde edilen verilerin birbirlerini destekleyip desteklemediği görülmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Johnson ve Onwuegbuzie (2004) karma yöntemle tasarım yaparken araştırmacının iki ana karar vermesi gerektiğini belirtmişlerdir. İlk karar Kişi araştırma aşamalarını eş zamanlı mı yoksa sıralı olarak mı yürütmek ister? İkinci karar ise, kişi daha baskın bir paradigma ile araştırma yapmak istiyor mu? olmuştur.

Karma yöntemle uygulama yapan araştırmacı, nitel ve nicel verileri sıralı veya eş zamanlı olarak toplayabilir. Bu çalışmada, araştırma süresince nitel ve nicel yöntemler ayrı aşamalarla birlikte kullanılarak karma yöntem çalışması şeklinde desenlenmiştir. Çalışmada nitel ve nicel veriler aynı zaman içerisinde toplanmış ve ayrı analiz edilmiştir. Bu araştırmada karma yöntem desenlerinden yakınsayan paralel desen kullanılmıştır. Yakınsayan paralel desen, nitel ve nicel yöntemlere eşit bir şekilde ağırlık verilen yöntemdir. Çözümleme esnasında bu aşamaların birbirlerinden ayrı tutulduğu, ardından genel yorumlama yaparken sonuçların birleştirildiği görülmektedir (Creswell ve Plano Clark, 2015). Bu yöntem

araştırmasının amacı, hem nicel hem de nitel verileri aynı anda toplamak, bu verileri birleştirmek ve sonuçları bir araştırma problemini anlamak için kullanmaktır.

Evren ve Örneklem

Örneklemin belirlenmesinde kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme araştırma hız ve pratiklik kazandırmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Kolay ulaşılabilir örnekleme tamamen var olan, ulaşması kolay ve hızlı olan öğelere dayanmaktadır (Patton, 2005). Ulaşılabilir evren olduğu için somut olduğu belirtilen çalışma evreni, araştırmada doğrudan gözlemlenen veya seçilen bir örneklem kümesi üzerinde yapılan gözlemlerden yararlanılarak görüş ortaya konulabilen evrendir. (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012). Mersin ve Pamukkale Üniversiteleri, araştırmacıya ulaşım yönünden kolaylık sağladığı; Yakın Doğu Üniversitesi'nin ise araştırmacının lisansüstü eğitimini sürdürdüğü kendi üniversitesi olduğu için seçilmiştir.

Çalışmanın evreni 2018-2019, 2019-2020, 2020-2021 öğretim yıllarında sınıf öğretmenliği lisans öğretim programını alan öğrenci grubu ve sınıf öğretmenliği ana bilim dalında ders veren öğretim elemanlarından oluşmaktadır. Araştırmanın nicel boyutunda sınıf öğretmenliği ana bilim dallarında öğrenim gören 318 öğretmen adayı yer almaktadır. Araştırmanın nitel boyutunda ise sınıf öğretmenliği ana bilim dalında ders veren 30 öğretim elemanı bulunmaktadır. Her iki boyutta CIPP değerlendirme modeli kapsamında bağlam, girdi, süreç ve ürün değerlendirme modeli ele alınarak değerlendirme yapılmaktadır. Örneklem grubu Yakın Doğu Üniversitesi, Girne Amerikan Üniversitesi, Mersin Üniversitesi ve Pamukkale Üniversitesi sınıf öğretmenliği ana bilim dalındaki öğretmen adayları ve öğretim elemanlarından oluşmaktadır.

Tablo 1.

Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmeni Adaylarının Cinsiyete Göre Dağılımı

		<i>F</i>	<i>%</i>
Cinsiyet	Kadın	219	68.9
	Erkek	99	31.1
	Total	318	100.0

Tablo 1’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan sınıf öğretmenliği adaylarının %68,9’u ($f=219$) kadın, %31.1’i ise ($f=99$) erkek bireylerden oluşmaktadır.

Tablo 2.

Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmeni Adaylarının Üniversite Türüne Göre Dağılımı

		<i>f</i>	%
Üniversite türü	Özel	106	33.3
	Devlet	212	66.7
	Total	318	100.0

Tablo 2’den anlaşılabileceği gibi araştırmaya katılan sınıf öğretmenliği adaylarının %33.3’ü ($f=106$) özel üniversitede öğrenim görmekte iken, %66.7’si ise ($f=212$) devlet üniversitesinde öğrenim görmektedir.

Tablo 3.

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğrenim Gördüğü Üniversiteye Göre dağılımı

		<i>F</i>	%
Üniversite	Yakın Doğu Üniversitesi	76	23.9
	Girne Amerikan Üniversitesi	31	9.7
	Pamukkale Üniversitesi	92	28.9
	Mersin Üniversitesi	119	37.4
	Total	318	100.0

Tablo 3’de görüldüğü gibi sınıf öğretmeni adaylarının %23.9’u ($f=76$) Yakın Doğu Üniversitesinde, %9.7’si ($f=31$) Girne Amerikan Üniversitesinde, %28.9’u ($f=92$) Pamukkale Üniversitesinde, %37.4’ü ($f=119$) Mersin Üniversitesinde öğrenim görmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmaya ilişkin nicel veriler “2018-2019 Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı Öğrenci Görüş Anketi” ile, nitel veriler ise “Yarı Yapılandırılmış Görüşme” formu ile toplanmıştır. Veri toplama araçlarına ilişkin bilgiler aşağıda sunulmuştur.

2018-2019 Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı Öğrenci Görüş Anketi

Araştırmanın nicel verilerini toplamak amacıyla araştırmacı tarafından öğrenci görüş anketi geliştirilmiştir. Bu anket 2018-2019 Sınıf öğretmenliği Lisans programının CIPP modeline göre öğrenci görüşleri açısından değerlendirilmesini amaçlamaktadır. Anket geliştirilirken öncelikle anket ifadelerine ilişkin bir madde havuzu oluşturulmuştur. Bu doğrultuda konuyla ilgili alanyazın taranarak mevcut sorunlar tespit edilmeye çalışılmıştır. 5’li likert tipte geliştirilen anket eğitim programları, eğitim yönetimi ve ölçme ve değerlendirme alanlarındaki 15 uzmanın görüşüne sunularak gerekli düzenlemeler yapılmış, 60 madde şeklinde son hali oluşturularak geliştirilmiştir. Anket 5’li likert tipinde hazırlanmıştır. Anket ifadeleri “Kesinlikle Katılıyorum”(5), “Katılıyorum” (4), “Kararsızım” (3), “Katılmıyorum” (2), “Kesinlikle Katılmıyorum” (1) şeklinde derecelendirilmiş ve puanlandırılmıştır. Anketin birinci bölümünde sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyeti, sınıf öğretmeni adaylarının üniversite türü ve öğrenim gördüğü üniversite yer almaktadır.

Tablo 4.

Anket Puan Aralıkları

Derece/Seçenek	Puan	Puan Sınırı
Kesinlikle Katılmıyorum	1,00	1,00-1,79
Katılmıyorum	2,00	1,80-2,59
Kararsızım	3,00	2,60-3,39
Katılıyorum	4,00	3,40-4,19
Kesinlikle Katılıyorum	5,00	4,20-5,00

Anketin boyutlarından alınacak minimum ortalama puan 1 olup, maksimum puan ise 5’tir. Ortalama puan bire yaklaştıkça görüşler olumsuz yönde olurken, ortalama puan beşe yaklaştıkça görüşler olumlu yönde artış göstermektedir. Anket beşli likert tipi olup boyutlarda alınan ortalama puan 1.00 ile 1.79 arasında ise çok olumsuz, 1.80 ile 2.59 arasında ise olumsuz, 2.60 ile 3.39 arasında ise kararsız, 3.40 ile 4.19 arasında

ise olumlu, 4.20 ile 5.00 arasında ise çok olumlu yönde görüşe sahip olarak değerlendirilmektedir.

İkinci bölümünde ise 1. bağlam boyutu “Sınıf öğretmenliği öğretim programı içerikleri” 6 madde; 2. boyut girdi değerlendirme “Fiziki ortam ve materyaller” 5 madde; 3. süreç değerlendirme boyutu “Öğrenme-öğretme süreçleri” 4 madde; 4. Ürün değerlendirme boyutu “öğrenme çıktıları” 4 madde olarak verilmiştir.

Anket genelinin Cronbach Alpha değeri ise 0.80’in üzerinde olduğu görülmektedir. Bağlam boyutu; $\alpha = .855$; Girdi boyutu $\alpha = .881$; Süreç boyutu $\alpha = .850$ ve ürün boyutu $\alpha = .892$ değerlerine sahip olup anketteki tüm alt boyutlardan elde edilen değerlerin yüksek derecede güvenilir olduğu görülmektedir. Anket genelinden elde edilen Cronbach Alfa (α) değeri ise .956 olup, toplanan verilerin yüksek derecede güvenilir değerlere sahip olduğu görülmektedir. Aşağıdaki tabloda da nicel toplama aracına ait güvenilirlik değerleri verilmiştir. Burada sadece nicel veri toplama aracı için çıkan genel cronbach alfa belirtilmiştir. Geçerlilik için ise anket maddelerini oluştururken kapsam geçerliliği yapılmıştır. Bu işlemler uzman görüşü doğrultusunda yürütülmüştür.

Tablo 5.

Anket Maddeleri Ve Boyutlarına Ait Güvenirlilik Değerleri

	Aritmetik ortalama	Ss	N	Düzeltilmiş Madde- Toplam Korelasyon	Kare Çoklu Korelasyon	Madde Silindiğinde Cronbach Alfa değeri
b1	3.4811	1.02859	318	.555	.636	.843
b2	3.3962	1.08920	318	.567	.674	.842
b3	3.3994	1.10673	318	.515	.457	.845
b4	3.3711	1.04808	318	.479	.451	.847
b5	3.2925	1.12584	318	.601	.420	.840
b6	3.5283	1.07926	318	.439	.234	.849
b7	3.7201	1.01112	318	.375	.300	.852
b8	3.8239	.85574	318	.492	.379	.846
b9	3.8396	.81551	318	.465	.421	.848
b10	3.8836	.91723	318	.488	.372	.846
b11	3.2987	1.06362	318	.501	.388	.845
b12	3.5346	1.05543	318	.323	.194	.855
b13	3.5283	1.11379	318	.522	.446	.844
b14	3.2233	1.15262	318	.468	.448	.848
b15	3.7138	.97437	318	.573	.380	.842

Bağlam boyutu Cronbach Alfa değeri: .855

g1	3.6667	1.00263	318	.599	.455	.871
g2	3.4686	1.04351	318	.535	.449	.874
g3	3.7358	.94620	318	.573	.485	.872
g4	3.5755	.99793	318	.471	.387	.877
g5	3.3491	1.05114	318	.630	.501	.869
g6	3.3270	1.06268	318	.608	.496	.870
g7	3.4748	.95860	318	.551	.476	.873
g8	3.6132	.95881	318	.657	.504	.869
g9	3.8868	1.08317	318	.439	.389	.878
g10	4.0000	.97605	318	.308	.269	.883
g11	3.3585	1.05844	318	.524	.325	.874
g12	3.6604	.96193	318	.650	.461	.869
g13	3.5346	.99386	318	.456	.302	.877
g14	3.7201	.96972	318	.536	.362	.874
g15	3.5377	1.06129	318	.553	.432	.873

Girdi boyutu Cronbach Alfa değeri: .881

s1	3.5943	.97066	318	.561	.414	.837
s2	3.7862	1.02255	318	.553	.484	.837
s3	3.5031	1.04700	318	.560	.385	.836
s4	3.3774	1.11020	318	.494	.328	.840
s5	3.2925	1.06241	318	.003	.166	.866
s6	3.2390	1.09175	318	.392	.296	.846
s7	3.3899	1.04421	318	.535	.503	.838
s8	3.3491	1.04512	318	.618	.565	.833
s9	3.5220	1.09104	318	.630	.472	.832
s10	3.3931	.93624	318	.485	.299	.841
s11	3.3333	1.12985	318	.486	.283	.840
s12	3.9057	1.05252	318	.355	.264	.848
s13	3.9906	.84989	318	.462	.308	.842
s14	3.4906	1.09122	318	.577	.473	.835
s15	3.6730	1.06565	318	.550	.411	.837

Süreç boyutu Cronbach Alfa değeri: .850

u1	3.5597	.94379	318	.614	.484	.883
u2	3.6069	1.01699	318	.609	.493	.883
u3	3.5786	1.04101	318	.613	.459	.883
u4	3.5597	1.05131	318	.690	.582	.880
u5	3.4780	1.02238	318	.680	.619	.880
u6	3.5157	1.07072	318	.657	.605	.881
u7	3.5126	1.04994	318	.662	.529	.881
u8	3.4151	.98443	318	.210	.127	.897

u9	3.6258	1.94601	318	.335	.137	.909
u10	3.5692	.96300	318	.577	.391	.885
u11	3.7925	1.00205	318	.526	.355	.886
u12	3.7044	.91984	318	.652	.536	.882
u13	3.6635	1.04926	318	.684	.574	.880
u14	3.7421	1.01231	318	.700	.558	.880
u15	3.6918	1.01999	318	.621	.484	.883

Ürün boyutu Cronbach Alfa değeri: .892

Anket geneli Cronbach Alfa değeri: .956

Yarı Yapılandırılmış Görüşme

Alanyazında görüşme (mülakat) sözlü iletişim yöntemiyle veri toplama tekniği olarak tanımlanmıştır (Karasar, 2012). Sohbet tarzında (informal) yapılan görüşme, görüşme kılavuzu yaklaşımı, kesin ve kapalı cevapların olduğu görüşme ve standartlaştırılmış açık-uçlu görüşme olmak üzere dört çeşit görüşme yöntemi kullanılır (Büyüköztürk, 2016). Araştırmada, standart olan açık-uçlu görüşme türü kullanılmıştır. Açık uçlu görüşmede bütün öğretmenlere aynı şekilde soruların sorulmasıyla görüşmeci etkisini ve öznel yargılarını en aza indirdiği ve bu yaklaşımla elde edilen verilerin karşılaştırılması ve analizinin daha kolay olması (Yıldırım ve Şimşek, 2013) nedeniyle tercih edilmiştir. Bu nedenle, sorulacak sorular, tam olarak sıralaması ve tarzı daha önceden belirlenerek, görüşme yapılan öğretmenlere temel sorular aynı sırayla açık uçlu bir formatta sorulmuştur.

Bu anlamda yarı yapılandırılmış görüşme sorularının hazırlanma aşamasında, değerlendirme çeşitlerine cevap aranacak sorular düşünülmüş, mantıklı bir sıralamayla görüşmecilere sunulmuştur. Görüşme öncesinde hazırlık aşamaları ve görüşme sürecinde yapılması gerekenler titizlikle gerçekleştirilmiştir. Görüşme formunda olması planlanan sorular, öncelikle Stufflebeam'in CIPP Modeli'nin temel boyutları ile bu boyutlarda sorulabilecek sorular ve benzer araştırma bulguları temel alınarak hazırlanmıştır. Hazırlanan taslak görüşme formu, Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri bölümünde eğitim yönetimi ve eğitim programları, ölçme ve değerlendirme araştırma alanlarında çalışan 15 öğretim

üyesine sunularak görüşleri alınmış, bu doğrultuda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Verilerin toplanması iki şekilde gerçekleşmiştir. Verileri toplamak için hem yüz yüze hem Google form üzerinden katılımcılara ulaşılmıştır. Yüz yüze görüşme için belirlenen üniversitelerin eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği bölümü öğrencileri ve öğretim elemanları ile görüşme sağlanarak veriler toplanmıştır. Üniversitede bulunmayan öğrenci ve öğretim elemanlarına Google form üzerinden ulaşarak verilerin toplanması sağlanmıştır.

Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Araştırmanın amacı doğrultusunda nitel analiz yöntemlerinden içerik analizi ile yorumlanmıştır. İçerik analizi, insanların tutum ve davranışlarını belirlemek amacıyla kullanılmaktadır. Sistematiik olarak kodların oluşturulup kategorileşmesi ve sonuçların tablolastırılmasını kapsamaktadır (Büyüköztürk vd. 2016). Bu çalışmada elde edilen nicel veriler SPSS 24 aracılığı ile analiz edilmiştir. İlk olarak ankete ait maddelerin güvenilirliğinin hesaplanması amacı ile Cronbach Alfa analizi yapılmıştır (George ve Mallery, 2011). Ankete ait alt boyutlardan elde edilen alfa değerinin yüksek çıkması sebebi ile anketten herhangi bir soru çıkarılmamıştır. Anketin boyutlarına ait betimsel istatistiki değerler hesaplanmıştır. Elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirtmek için Kolmogorov- Smirnov ve Shapiro-Wilk testleri incelenmiş ancak bu testlerin yanında çarpıklık ve basıklık değerleri de göz önünde bulundurulmuştur (Tabachnick ve Fidell, 2013). Tüm bunlara ek olarak histogram incelenmiş ve çarpıklık ve basıklık değerleri ile birlikte değerlendirildiğinde verilerin normal dağılım koşulunu sağladığı belirlenmiştir (Tabachnick vd., 2007). Normal dağılım sağlandığı için parametrik testlerden bağımsız örneklem t-testi ile tek yönlü varyans analizi kullanılarak alt problemler çözümlenmiştir.

Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği

Nitel Araştırma Kapsamında Yapılan Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirliğin sağlanmasında toplanan verilerin detaylı bir şekilde raporlanması ve araştırmacının sonuçlara nasıl ulaştığı hakkında bilgi verilmesi nitel bir araştırmada geçerliliğin önemli ölçütleri arasındadır (Kumar, 2011; Yıldırım ve Şimşek, 2018). Geçerliliğin sağlanabilmesi için yoğun olarak tanımlama, görüşmecilerin ve ortamın tanımlanması kadar, katılımcıların görüşlerinden, araştırma doküman ve notlarından yapılan alıntılarla sunulan uygun

kanıtlarla birlikte desteklendiği görülen bulguların detaylı tanımlanması, örneklemede nihai hedefte önemlidir (Merriam, 2015). Çalışmada görüşme formunun geliştirilmesi, görüşmenin yapılması, veri analiz süreci aşağıdaki şekilde gerçekleştirilmiştir:

Araştırmanın, görüşme formu geliştirilen ve iç geçerliğinin artırılmasıyla ilgili; konuyla ilişkili literatür taraması sonucunda kavramsal bir çerçeve oluşturulmuştur. İçerik analizlerinde temalar, araştırmanın amacına uygun kavramlardan alınmıştır. Görüşme formunda belirtilen sorular (**Ek-2**), katılımcıların elde edilen verileri ve verilerin yorumuyla ilgili uzman görüşüne başvurulmuştur. Araştırmanın dış geçerliğinin de artırılması için araştırma süreci içinde yapılanlar açıklanmaya çalışılmıştır. Buradan hareketle, araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama süreci, verilerin analiz edilmesi ve yorumlanması açıklanmıştır.

Araştırmanın güvenilirliğinin arttırmaya yönelik elde edilen veriler üzerinde değiştirme, herhangi bir ekleme veya çıkarma olmadan olduğu orijinal hali ile verilmiştir. Ulaşılan verilerin kodlanması, yazılması, temaların oluşturulduktan ve yorumlanmasının ardından araştırmacı tarafından gerçekleştirilerek; tutarlılık incelemesi yapılmıştır. Araştırma sürecince yapılanlar ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

İkinci aşamada görüşme formunun güvenilirliğinin test edilmesi için, katılımcıların açık uçlu sorulara vermiş olduğu yanıtlar araştırmacı ve bu konuda uzman olan kişi tarafından incelenmiştir.

Nitel verilerin güvenilirlik hesaplaması Miles ve Huberman'ın (1994) formülü [$\text{Uzlaşma Yüzdesi} = \frac{\text{Görüş Birliği}}{(\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı})} \times 100$] ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonunda araştırmacılar tarafından belirlenen 42 kodun 37'si onaylanmış ve kodların uygunluğu konusunda %88,09 oranında görüş birliği sağlanmıştır. Sonuçların araştırmacılar dışında bir kişinin içerik analizi ile karşılaştırılması sonucunda %80'lik bir fikir birliği, kodlamanın güvenilirliğinin yüksek olduğunu göstermektedir (Miles ve Huberman, 1994).

Nicel Araştırma Kapsamında Yapılan Geçerlik ve Güvenirlik

Nicel araştırma kapsamında geliştirilen anketin ifadelerine ilişkin bir madde havuzu oluşturularak iç geçerliliğin artırılması sağlanmıştır. Bununla birlikte konuyla ilgili alanyazın taranarak mevcut sorunlar tespit edilmeye çalışılmıştır. Güvenirliği

sağlamak amacıyla yönerge açık bir dilde ifade edilerek 5'li likert tipte geliştirilen anket eğitim programları, eğitim yönetimi ve ölçme ve değerlendirme alanlarındaki 15 uzmanın görüşüne sunulurak gerekli düzenlemeler yapılmış, 60 madde şeklinde son hali oluşturularak geliştirilmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarından yönerge ile birlikte cinsiyet, üniversite türü ve üniversite adı ile birlikte demografik bilgiler istenmiştir. Son halini alan anket Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalında öğrenim gören 318 öğretmen adaylarından toplanan veriler ile analiz edilmiştir. Verilerin analiz aşaması için alınan geçerlik önlemleri şu aşamalar ile gerçekleşmiştir;

Çalışmada elde edilen nicel veriler SPSS 24 aracılığı ile analiz edilmiştir. İlk olarak ankete ait maddelerin güvenirliliğinin hesaplanması amacı ile Cronbach Alfa analizi yapılmıştır (George ve Mallery, 2011). Ankete ait alt boyutlardan elde edilen alfa değerinin yüksek çıkması sebebi ile ankette herhangi bir soru çıkarılmamıştır. Anketin boyutlarına ait betimsel istatistikî değerler hesaplanmıştır. Elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirtmek için Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testleri incelenmiş ancak bu testlerin yanında çarpıklık ve basıklık değerleri de göz önünde bulundurulmuştur (Tabachnick ve Fidell, 2013).

Bunlarla birlikte histogram incelenmiş ve çarpıklık ve basıklık değerleri ile birlikte değerlendirildiğinde verilerin normal dağılım koşulunu karşıladığı belirlenmiştir (Tabachnick vd. 2007). Normal dağılım sağlandığı için parametrik testlerden bağımsız örneklem t-testi ile tek yönlü varyans analizi kullanılarak alt problemler çözümlenmiştir.

BÖLÜM IV

Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde araştırma soruları için toplanan veriler ışığında ulaşılan bulgulara değinilmiştir. Çalışmada sınıf öğretmeni adaylarından ve öğretim elemanlarından alınan görüşler doğrultusunda bulgular oluşturulmuş ve çözümlenmiştir. Araştırmanın nicel boyutunda araştırmacı tarafından oluşturulan, Sınıf Öğretmenliği Lisans Programının Stufflebeam'in Bağlam, Girdi, Süreç, Ürün Değerlendirme Modeline Göre Değerlendirilmesi öğrenci anketinin analizleri ile ilgili istatistikler bulunmaktadır. Araştırmanın nitel boyutunda ise yine CIPP modeli temel alınarak oluşturulan öğretim elemanlarına uygulanmış görüşme formu içerik analizi yapılarak ortaya çıkan bulgular ile tema ve kodlar oluşturulmuştur.

Nicel Bulgular

Öğretmen adaylarının sınıf öğretmenliği lisans programının bağlam, girdi süreç, ürün değerlendirme boyutlarına ilişkin görüşleri

Araştırmanın birinci alt amacında “ Öğretmen adaylarının girdi, bağlam, süreç ve ürün değerlendirme boyutlarına ilişkin görüş puanlarının dağılımları nelerdir? Sorusuna yanıt aranmıştır. Bu doğrultuda birinci alt amaca ilişkin elde edilen bulgular bağlam, girdi, süreç, ürün boyutlarına ilişkin almış oldukları toplam puanlara ait betimleyici istatistikler Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6.

Öğretmen Adaylarının Sınıf Öğretmenliği Lisans Programına İlişkin Görüşlerine Ait Betimsel İstatistikler

Boyutlar	N	$\bar{X}$	ss	$Sh_{\bar{x}}$	Min	Max
Bağlam	318	3.53	.593	.033	1.00	4.93
Girdi	318	3.59	.618	.034	1.00	5.00
Süreç	318	3.52	.592	.033	1.33	5.00
Ürün	318	3.60	.692	.038	1.00	5.00
Genel Ortalama	318	3.56	.553	.031	1.22	4.98

Öğretmen adaylarının sırası ile programdaki boyutlara ilişkin görüşleri bağlam boyutunda ($\bar{X}$ =3.53), girdi boyutunda ($\bar{X}$ =3.59), süreç boyutunda ($\bar{X}$ =3.52), ürün boyutunda ise ($\bar{X}$ =3.60) ortalama değerlerindedir. Anlaşılabileceği gibi tüm boyutlardaki ve anket genelindeki aritmetik ortalamalar 3.52 ile 3.60 arasındadır. Bu bulgular öğretmen adaylarının programın bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutlarındaki

değerlendirmeye yönelik olumlu görüşler içerisinde olduklarını ortaya koymaktadır. Anket genelindeki aritmetik ortalamanın 3.56 olduğu göz önünde bulundurulduğunda, öğretmen adaylarının sınıf öğretmenliği öğretim programını olumlu yönde değerlendirdikleri görülmektedir. Elde edilen puanlar dikkate alındığında programın dört boyutu kapsamında belirtilen kriter ve özelliklere ilişkin adayların “Katılıyorum” görüşünü belirttikleri ve olumlu düşüncelere sahip oldukları anlaşılmaktadır.

Öğretmen Adaylarının Bağlam Boyutuna İlişkin Görüşleri

Öğretmen adaylarının dört boyuta ilişkin genel ortalamalarına ek olarak yine birinci alt amaç kapsamında “Öğretmen adaylarının bağlam boyutuna ilişkin görüşleri nelerdir? sorusuna da cevap aranmıştır. Bağlam boyutuna ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri aşağıda Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7.

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Bağlam Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

<i>Madde No</i>	<i>Anket Maddeleri</i>	<i>$\bar{X}$</i>	<i>Ss</i>
1.	Alan bilgisi derslerinin yeterliliği uygun düzeydedir.	3.48	1.02
2.	Meslek bilgisi derslerinin yeterliliği uygun düzeydedir.	3.36	1.08
3.	Alan bilgisi derslerine ayrılan süre yeterlidir.	3.39	1.10
4.	Meslek bilgisi derslerine ayrılan süre yeterlidir.	3.37	1.04
5.	Program sınıf öğretmenliği özel alan becerilerini kazandırıcı yeterlilik düzeyindedir.	3.29	1.12
6.	Program teorik olarak yeterlidir.	3.52	1.07
7.	Derslerin zorluk dereceleri öğrenci düzeylerine uygundur.	3.72	1.01
8.	Programın amaçları açıklık ilkesine uygun olarak belirtilmiştir.	3.82	.85
9.	Programın amaçları değerlendirilebilir niteliktedir.	3.83	.81
10.	Program Türkçe dil becerilerini doğru ve etkin kullanımlarını sağlayacak niteliktedir.	3.88	.91
11.	Program öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önünde bulunduran yeterliliktedir.	3.29	1.06
12.	Program teknoloji kullanımını desteklemektedir.	3.53	1.05
13.	Sınıf mekan açısından programı uygulamak için elverişlidir.	3.52	1.11
14.	Sınıf ortamı öğrencilerin yeteneklerini sergileyeceği imkan sağlamaktadır.	3.22	1.15
15.	Program konu alanının güncel verilerine uygun olarak hazırlanmıştır.	3.71	.97

Sınıf öğretmeni adaylarının bağlam boyutuna ilişkin yapmış oldukları değerlendirmeler incelendiğinde sırası ile; “Alan bilgisi derslerinin yeterliliği uygun

düzeydedir.” ($\bar{X}=3.48$) , “Program teorik olarak yeterlidir.” ($\bar{X}=3.52$) , “ Derslerin zorluk dereceleri öğrenci düzeylerine uygundur.” ($\bar{X}=3.72$), “Programın amaçları açıklık ilkesine uygun olarak belirtilmiştir.” ($\bar{X}=3.82$), “Programın amaçları değerlendirilebilir niteliktedir.” ($\bar{X}=3.83$), “Program Türkçe dil becerilerini doğru ve etkin kullanımlarını sağlayacak niteliktedir.” ($\bar{X}=3.88$), “ Program teknoloji kullanımını desteklemektedir.” ($\bar{X}=3.53$), “Sınıf mekan açısından programı uygulamak için elverişlidir.” ($\bar{X}=3.52$) ve “ Program konu alanının güncel verilerine uygun olarak hazırlanmıştır.” ($\bar{X}=3.71$) ifadelerine “ Katılıyorum” yanıtını verdikleri görülmektedir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının lisans programının; ders zorluk derecesi ve amacı, teknoloji kullanımı, güncel bilgiler içermesi ve dil becerileri yönünden uygunluğu konularında programı yeterli buldukları söylenebilir.

Sınıf öğretmeni adaylarının kararsız kaldıkları ifadelerin ise; “Meslek bilgisi derslerinin yeterliliği uygun düzeydedir.” ($\bar{X}=3.36$), “Alan bilgisi derslerine ayrılan süre yeterlidir.” ($\bar{X}=3.39$), “Meslek bilgisi derslerine ayrılan süre yeterlidir.” ($\bar{X}=3.37$), “Program sınıf öğretmenliği özel alan becerilerini kazandırıcı yeterlilik düzeyindedir.” ($\bar{X}=3.29$), “Program öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önünde bulunduran yeterliliktedir.” ($\bar{X}=3.29$), “Sınıf ortamı öğrencilerin yeteneklerini sergileyeceği imkan sağlamaktadır.” ($\bar{X}=3.22$) olduğu görülmektedir. Bu noktada öğretmen adaylarının lisans programının meslek ve alan bilgisi dersinin yeterliliği, özel alan becerileri, yetenekler ve bireysel farklılıklar konularındaki yetkinliği konularında yeterli olup olmadığı konusunda kararsız kaldıkları bu konularda tam karar veremedikleri yorumu yapılabilir. Genel bir değerlendirme yapıldığında bağlam boyutunda öğretmen adaylarının verdikleri cevapların dağılımlarının kararsızım ve katılıyorum maddelerinde yoğunlaştığı görülmektedir.

Öğretmen Adaylarının Girdi Boyutuna İlişkin Görüşleri

Birinci alt amaç doğrultusunda “Öğretmen adaylarının programın girdi boyutuna ilişkin görüşleri nelerdir? sorusuna cevap aranmıştır. Bu alt amaçta programın girdi boyutuna ilişkin sınıf öğretmeni adaylarının ortalama ve standart sapma değerleri aşağıda Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8.

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Girdi Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

<i>Madde No</i>	<i>Anket Maddeleri</i>	<i>$\bar{X}$</i>	<i>Ss</i>
16.	Eğitim fakülteleri fiziksel açıdan programın uygulanmasına elverişlidir.	3.66	1.00
17.	Program içeriğinde kullanılan materyallerin uygunluğu yeterli düzeydedir.	3.46	1.04
18.	Program içerik açısından uygulanabilir niteliktedir.	3.73	.94
19.	Öğrencilerin hazır bulunuşluk seviyeleri programı uygulamak için yeterli düzeydedir.	3.57	.99
20.	Program öğrencilerin motivasyon açısından olumlu yönde etkileyecek şekilde düzenlenmektedir.	3.34	1.05
21.	Öğrenme materyallerinde yer alan konular öğrencilerin ilgilerini çekecek şekilde düzenlenmektedir.	3.32	1.06
22.	Öğrenme materyalleri programın hedeflerini karşılayabilecek şekilde hazırlanmıştır.	3.47	.95
23.	Öğrenme materyalleri öğrenciye fayda sağlayacak düzeyde hazırlanmıştır.	3.61	.95
24.	Derslerde kullanılan materyaller (CD, video, flashcards) öğrencileri derse karşı olumlu yönde etkilemektedir.	3.88	1.08
25.	Programın uygulandığı fiziki ortam başarı düzeyi açısından önemli bir etkidir.	4.00	.97
26.	Öğretmen adayı olarak programı uygulamak için gerekli donanımına ulaştığını düşünmekteyim.	3.35	1.05
27.	Program hem öğrenci hem öğretmenlerin gelişimine katkı sağlayacak niteliktedir.	3.66	.96
28.	Programa adapte olmakta zorluk görülmemektedir.	3.53	.99
29.	Ders içerikleri ilkökul öğrencilerinin öğrenme ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde düzenlenmiştir.	3.72	.96
30.	Ders içerikleri iletişim becerilerini ve ders dışı etkinlikler düzenleme yeteneğini artırıcı düzeyde hazırlanmıştır.	3.53	1.06

Sınıf öğretmeni adaylarının girdi boyutuna ilişkin görüşleri incelendiğinde “Eğitim fakülteleri fiziksel açıdan programın uygulanmasına elverişlidir.” ($\bar{X}=3.66$), “Program içeriğinde kullanılan materyallerin uygunluğu yeterli düzeydedir.” ($\bar{X}=3.46$), “Program içerik açısından uygulanabilir niteliktedir.” ($\bar{X}=3.73$), “Öğrencilerin hazır bulunuşluk seviyeleri programı uygulamak için yeterli düzeydedir.” ($\bar{X}=3.57$), “Öğrenme materyalleri programın hedeflerini karşılayabilecek şekilde hazırlanmıştır.” ($\bar{X}=3.47$), “Öğrenme materyalleri öğrenciye fayda sağlayacak düzeyde hazırlanmıştır.” ($\bar{X}=3.61$), “Derslerde kullanılan materyaller (CD, video, flashcards) öğrencileri derse karşı olumlu yönde etkilemektedir.” ($\bar{X}=3.88$), “Programın uygulandığı fiziki ortam başarı düzeyi açısından önemli bir etkidir.” ($\bar{X}=4.00$), “Program hem öğrenci hem öğretmenlerin gelişimine katkı sağlayacak niteliktedir.” ($\bar{X}=3.66$), “Programa adapte olmakta

zorluk görülmemektedir.” ($\bar{X}=3.53$), “Ders içerikleri ilköğrencilerinin öğrenme ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde düzenlenmiştir.” ($\bar{X}=3.72$) ve “Ders içerikleri iletişim becerilerini ve ders dışı etkinlikler düzenleme yeteneğini artırıcı düzeyde hazırlanmıştır.” ($\bar{X}=3.53$) maddeleri konusunda “Katılıyorum” yanıtını verdikleri görülmektedir. Bu bağlamda, öğretmen adaylarının lisans programını öğrenci ilgi ve ihtiyaçları konusunda yeterli gördükleri, öğrenme materyallerini faydalı buldukları, ayrıca ders içeriklerini seviyeye ve beceri gelişimine uygun düzeyde buldukları söylenebilir. Sınıf öğretmenleri adaylarının kararsız görüş bildirdikleri ifadelerin ise “Program öğrencilerin motivasyon açısından olumlu yönde etkileyecek şekilde düzenlenmektedir.” ($\bar{X}=3.34$), “Öğrenme materyallerinde yer alan konular öğrencilerin ilgilerini çekecek şekilde düzenlenmektedir.” ($\bar{X}=3.32$) ve “Öğretmen adayı olarak programı uygulamak için gerekli donanıma ulaştığını düşünmekteyim.” ($\bar{X}=3.35$) olduğu görülmektedir. Bu noktada öğretmen adaylarının sınıf öğretmenliği lisans programını motive edici bulma, öğrenme materyallerini dikkat çekici görme, konularında karar veremedikleri, ayrıca kendilerini de programı uygulama konusundaki donanımları konusunda tam olarak yeterli bulmadıkları da söylenebilir. Girdi boyutunda öğretmen adaylarının verdikleri cevapların dağılımları incelendiğinde kararsızım ve katılıyorum maddelerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Her maddeye ait aritmetik ortalama değerleri incelendiğinde, 3.40 altı ortalama puana sahip maddelerde girdi boyutuna yönelik kararsızlık eğiliminin ağırlık kazandığı görülürken, 3.40 ve üzeri ortalamaya sahip maddelerde girdi boyutuna yönelik olumlu bir eğilim olduğu anlaşılmaktadır.

Öğretmen Adaylarının Süreç Boyutuna İlişkin Görüşleri

Birinci alt amaç doğrultusunda öğretmen adaylarının süreç boyutuna ilişkin görüşleri nelerdir? sorusuna cevap aranmıştır. Bu alt amaçta programın süreç boyutuna ilişkin sınıf öğretmenleri adaylarının ortalama ve standart sapma değerleri aşağıda Tablo 9’de verilmiştir.

Tablo 9.

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Süreç Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

<i>Madde No</i>	<i>Anket Maddeleri</i>	<i>$\bar{X}$</i>	<i>Ss</i>
31.	Programda uygulanan etkinlikler öğrencinin derslere aktif katılımını sağlamaktadır.	3.59	.97

32.	Programda uygulamalı olarak verilen dersler öğrenciler arasındaki iletişimi güçlendirmektedir.	3.78	1.02
33.	Programda öğrencilerin öğrendikleri teorik bilgileri uygulamalı olarak yansıtabilecekleri etkinlikler bulunmaktadır.	3.50	1.04
34.	Öğretim elemanları öğrencilerle ders dışında da ekili iletişim kurabilmektedir.	3.37	1.11
35.	Program sürecinde öğretmen merkezli bir eğitim verilmektedir.	3.29	1.06
36.	Program sürecinde öğrenci merkezli bir eğitim verilmektedir.	3.23	1.09
37.	Program farklı kültürlerin yapısına uygun esnek bir yapıda tasarlanmıştır.	3.38	1.04
38.	Programda çok kültürlü öğretim etkinlikleri bulunmaktadır.	3.34	1.04
39.	Programda mesleki bilgi ve beceri dışında öğrenciye sosyal, kültürel, moral, entelektüel açıdan da nitelik kazanmaktadır.	3.52	1.09
40.	Programda öğrenme ve öğretme süreci sorun oluşmadan yürütülmüştür.	3.39	.93
41.	Programda seçmeli ders sayısının artması öğrencide derse olan ilgiyi arttırmıştır.	3.33	1.12
42.	Programda oyun ve fiziki etkinliklere yer verilmesi öğretmen-öğrenci iletişiminde etkili rol oynamaktadır.	3.90	1.05
43.	Program süreci etik kurallar çerçevesinde yürütülmektedir.	3.99	.84
44.	Programda öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmelerini sağlayacak uygulamalı derslere yer verilmiştir.	3.49	1.09
45.	Program sürecinde öğrencilerin sosyal hayatına olumlu yön verecek etki sağlanmaktadır.	3.67	1.06

Sınıf öğretmeni adaylarının süreç boyutuna ilişkin “katılıyorum” yanıtını verdikleri görüşlerin; “Programda uygulanan etkinlikler öğrencinin derslere aktif katılımını sağlamaktadır.” ($\bar{X}=3.59$), “Programda uygulamalı olarak verilen dersler öğrenciler arasındaki iletişimi güçlendirmektedir.” ($\bar{X}=3.78$), “Programda öğrencilerin öğrendikleri teorik bilgileri uygulamalı olarak yansıtabilecekleri etkinlikler bulunmaktadır.” ($\bar{X}=3.50$), “Programda mesleki bilgi ve beceri dışında öğrenciye sosyal, kültürel, moral, entelektüel açıdan da nitelik kazanmaktadır.” ($\bar{X}=3.52$), “Programda oyun ve fiziki etkinliklere yer verilmesi öğretmen-öğrenci iletişiminde etkili rol oynamaktadır.” ($\bar{X}=3.90$), “Program süreci etik kurallar çerçevesinde yürütülmektedir.” ($\bar{X}=3.99$), “Programda öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmelerini sağlayacak uygulamalı derslere yer verilmiştir.” ($\bar{X}=3.49$), “Program sürecinde öğrencilerin sosyal hayatına olumlu yön verecek etki sağlanmaktadır.” ($\bar{X}=3.67$) olduğu anlaşılmaktadır. Bu noktada elde edilen bulgulardan öğretmen adaylarının lisans programının; uygulamalı etkinlikler içerdiği, gerçekleştirilen aktivitelerin yaparak yaşayarak öğrenmelere ve kalıcı aktif öğrenmeye imkan tanıdığı, sosyo-kültürel açıdan etkili ve süreç boyutunun etik olduğu konularında olumlu görüşler bildirdikleri söylenebilir.

Yine Tablo 9’da görüldüğü gibi öğretmen adaylarının girdi boyutuna ilişkin kararsız kaldıkları ifadelerin ise; “Öğretim elemanları öğrencilerle ders dışında da ekili iletişim kurabilmektedir.” ($\bar{X}=3.37$), “Program sürecinde öğretmen merkezli bir

eğitim verilmektedir.” ($\bar{X}=3.29$), “Program sürecinde öğrenci merkezli bir eğitim verilmektedir.” ($\bar{X}=3.23$), “Program farklı kültürlerin yapısına uygun esnek bir yapıda tasarlanmıştır.” ($\bar{X}=3.38$), “Programda çok kültürlü öğretim etkinlikleri bulunmaktadır.” ($\bar{X}=3.34$), “Programda öğrenme ve öğretme süreci sorun oluşmadan yürütülmüştür.” ($\bar{X}=3.39$), “Programda seçmeli ders sayısının artması öğrencide derse olan ilgiyi arttırmıştır.” ($\bar{X}=3.33$) olduğu görülmektedir. Bu ifadeler doğrultusunda öğretmen adaylarının ders dışı iletişimin etkili olma konusunda kararsız kalmaları ve program sürecinde öğretmen veya öğrenci merkezli bir eğitim olduğuna dair kesin bir karar veremedikleri görülmektedir. Ayrıca programın farklı kültürlerle uyum sağlayacak esneklikte olması yönünde kararsız kalmışlardır. Öğrenme ve öğretme süreci içerisinde programda aksaklık olmadan devam edilmesi ve ders sayısının artması ile öğrencinin derse olan ilgisinin artması görüşlerine kararsız ifadelerini vermişlerdir.

Süreç boyutunda öğretmen adaylarının verdikleri cevapların ortalama ve standart sapma dağılımları incelendiğinde kararsızım ve katılıyorum maddelerinde yoğunlaştıkları görülmektedir. Her maddeye ait aritmetik ortalama değerleri incelendiğinde, 3.40 altı ortalama puana sahip maddelerde girdi boyutuna yönelik kararsızlık eğiliminin ağırlık kazandığı görülürken, 3.40 ve üzeri ortalamaya sahip maddelerde süreç boyutuna yönelik olumlu bir eğilim olduğu görülmektedir.

Öğretmen Adaylarının Ürün Boyutuna İlişkin Görüşleri

Yine birinci alt amaç doğrultusunda öğretmen adaylarının ürün boyutuna ilişkin görüşleri nelerdir? sorusuna cevap aranmıştır. Bu alt amaçta programın ürünboyutuna ilişkin sınıf öğretmeni adaylarının ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10.

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Ürün Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

<i>Madde No</i>	<i>Anket Maddeleri</i>	<i>$\bar{X}$</i>	<i>Ss</i>
46.	Program dönem sonunda kazandırılması hedeflenen öğrenme çıktılarına ulaşmaktadır.	3.55	.94
47.	Değerlendirme esnasında öğrencilerin gelişim süreci göz önünde bulundurulmaktadır.	3.60	1.01

48.	Değerlendirme esnasında öğrencilerin gayretleri göz önünde bulundurulmaktadır.	3.57	1.04
49.	Program bilişsel yönden uygun nitelikte bir sınıf öğretmeni yetiştirmektedir.	3.55	1.05
50.	Program duysal yönden uygun nitelikte bir sınıf öğretmeni yetiştirmektedir.	3.47	1.02
51.	Program kişisel özellikleri yönünden uygun nitelikte bir sınıf öğretmeni yetiştirmektedir.	3.51	1.07
52.	Program öğretmen adaylarına sınıf içi ortamlarında karşılayabileceği sorunları çözmeye yardımcı olacak beceriler kazanmaktadır.	3.51	1.04
53.	Programdan kaldırılan dersler isim olarak değiştirilerek tekrar eklenmiştir.	3.41	.98
54.	Programa eklenen yeni dersler mesleki açıdan donanım kazandırmaktadır.	3.62	1.94
55.	Program çıktıları değerlendirilirken derecelendirilmiş puanlama araçlarından yararlanılmaktadır.	3.56	.96
56.	Programa eğitimde ahlak ve etik dersinin eklenmesi mesleki maneviyat açısından değer katmaktadır.	3.79	1.00
57.	Programda yapılan düzenlemeler ile öğrenci gelişiminin değerlendirilmesi daha net gözlemlenerek ölçülebilir olmaktadır.	3.70	.91
58.	Programda yapılan düzenlemeler ile öğrencinin derse katılımı ile başarı oranı aranmaktadır.	3.66	1.04
59.	Program öğretmenliğinin etik kurallarına uygun nitelikte öğretmen adayı yetiştirmektedir.	3.74	1.01
60.	Program çıktıları değerlendirilirken akran değerlendirmeye, öz değerlendirme gibi süreç odaklı değerlendirme türlerine yer verilmektedir.	3.69	1.01

Sınıf öğretmeni adaylarının görüşleri incelendiğinde “ katılıyorum” yanıtını verdikleri ifadelerin “ Program dönem sonunda kazandırılması hedeflenen öğrenme çıktılarına ulaşmaktadır.” ($\bar{X}=3.55$), “Değerlendirme esnasında öğrencilerin gelişim süreci göz önünde bulundurulmaktadır.” ($\bar{X}=3.60$), “Değerlendirme esnasında öğrencilerin gayretleri göz önünde bulundurulmaktadır.” ($\bar{X}=3.57$), “Program bilişsel yönden uygun nitelikte bir sınıf öğretmeni yetiştirmektedir.” ($\bar{X}=3.55$), “Program duysal yönden uygun nitelikte bir sınıf öğretmeni yetiştirmektedir.” ($\bar{X}=3.47$), “Program kişisel özellikleri yönünden uygun nitelikte bir sınıf öğretmeni yetiştirmektedir.” ($\bar{X}=3.51$), “Program öğretmen adaylarına sınıf içi ortamlarında karşılayabileceği sorunları çözmeye yardımcı olacak beceriler kazanmaktadır.” ($\bar{X}=3.51$), “Programdan kaldırılan dersler isim olarak değiştirilerek tekrar eklenmiştir.” ($\bar{X}=3.41$), “Programa eklenen yeni dersler mesleki açıdan donanım kazandırmaktadır.” ($\bar{X}=3.62$), “Program çıktıları değerlendirilirken derecelendirilmiş puanlama araçlarından yararlanılmaktadır.” ($\bar{X}=3.56$), “Programa eğitimde ahlak ve etik dersinin eklenmesi mesleki maneviyat açısından değer katmaktadır.” ($\bar{X}=3.79$), “Programda yapılan düzenlemeler ile öğrenci gelişiminin değerlendirilmesi daha net gözlemlenerek ölçülebilir olmaktadır.” ($\bar{X}=3.70$), “Programda yapılan düzenlemeler ile öğrencinin derse katılımı ile başarı oranı aranmaktadır.” ($\bar{X}=3.66$), “Program

öğretmenliğinin etik kurallarına uygun nitelikte öğretmen adayı yetiştirmektedir.” ($\bar{X}=3.74$) ve “Program çıktıları değerlendirilirken akran değerlendirmeye, öz değerlendirme gibi süreç odaklı değerlendirme türlerine yer verilmektedir.” ($\bar{X}=3.69$) olduğu görülmektedir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının lisans programına ilişkin; öğrenme çıktılarını hedefe ulaştırma, değerlendirme kriterlerini seviyeye uygun olarak belirleme, bilişsel, duyuşsal ve kişisel yönden gelişmiş bireyler yetiştirme, mesleki gelişimi sağlayıcı dersleri içermeye, süreç odaklı değerlendirme araçlarını uygulama konularında olumlu görüş bildirdikleri söylenebilir.

Ürün boyutunda öğretmen adaylarının verdikleri cevapların ortalama ve standart sapma dağılımları incelendiğinde katılıyorum maddelerinde yoğunlaştıkları görülmektedir. Her maddeye ait aritmetik ortalama değerleri incelendiğinde, 3.40 ve üzeri ortalamaya sahip maddelerde ürün boyutuna yönelik olumlu bir eğilim olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının ürün boyutuna ilişkin tüm maddeler konusunda katılıyorum yanıtlarını vermeleri programın bu boyutunu tüm açıdan yeterli gördüklerini ve olumlu görüşleri olduğunu ortaya koymaktadır.

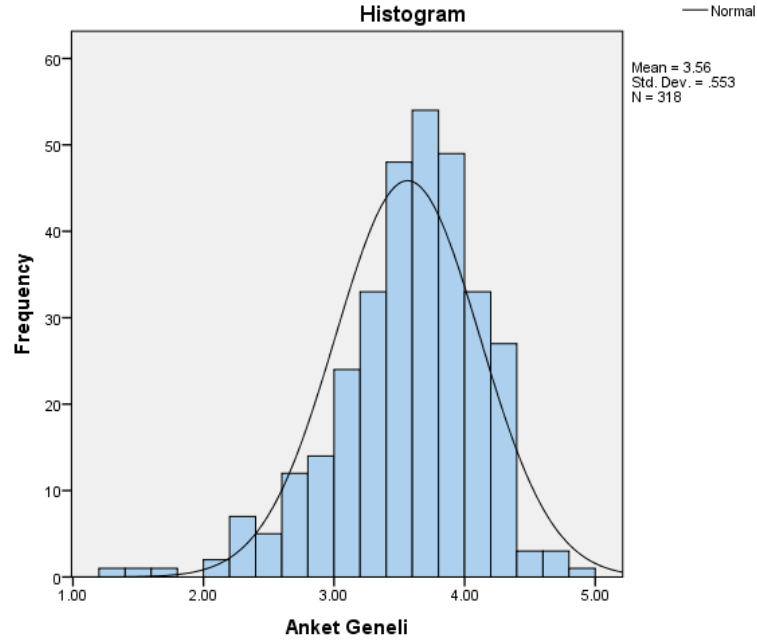
Tablo 11.

Ankete Ait Betimsel İstatistikî Değerler ve Normal Dağılıma İlişkin Bulgular

Boyutlar	$\bar{X}$	SS	Çarpıklık (skewness)	Basıklık (kurtosis)	Kolmogorov-Smirnov Statistic	Kolmogorov-Smirnov (P değeri)	Shapiro-Wilk Statistic	Shapiro-Wilk (P değeri)
Bağlam boyutu	3.53	.593	-.662	1.499	.078	.000	.973	.000
Girdi boyutu	3.59	.618	-.803	1.183	.080	.000	.964	.000
Süreç boyutu	3.52	.592	-.733	.964	.085	.000	.968	.000
Ürün boyutu	3.60	.692	-.933	1.952	.098	.000	.948	.000
Genel değerlendirme	3.56	.553	-.823	1.376	.074	.000	.965	.000

Sınıf öğretmeni adaylarının bağlam değerlendirmeye yönelik aritmetik ortalaması 3.53 olup, 5’li likert tipi ankette bu değer 3.41 ile 4.20 arasında olması olumlu yönde görüş olduğunu göstermektedir. Sınıf öğretmeni adaylarının bağlam değerlendirmeye yönelik olumlu yönde görüş bildirdikleri görülmektedir. Benzer bir şekilde girdi değerlendirmenin aritmetik ortalaması 3.59; Süreç değerlendirme ortalamaları 3.52; ürün değerlendirme ortalamaları ise 3.60 puan olup, tüm bu

değerlerin 3.41 ile 4.20 aralığında olması göz önünde bulundurulduğunda, tüm alt boyutlarda sınıf öğretmenliği programına yönelik olumlu tutuma sahip olduğu görülmektedir. Anket geneli ortalaması ile 3.56 olup, öğretmen adaylarının sınıf öğretmenliği programına yönelik olumlu tutum sergiledikleri görülmektedir. Anketten elde edilen homojenlik değerleri incelendiğinde Kolmogorov- Smirnov ve Shapiro-Wilk puanlarına göre normal dağılım görülmemiş ($p < 0.05$), ancak normallik değerleri için literatürde yer alan kaynaklar incelendiğinde bu değerlerin yanında çarpıklık ve basıklık değerlerinin de göz önünde bulundurulduğu görülmektedir. Birçok kaynağa göre çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1.5 ile +1.5 değerleri arasında olması normal dağılım koşulunu sağlamaktadır (Tabachnick, B. G., Fidell, L. S., & Ullman, 2007; Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. 2013). George ve Mallery'ye (2011) göre çarpıklık ve basıklığın -2 ile +2 aralığında olması normal dağılımı karşılamaktadır. Anketin tüm alt boyutları ve geneline ait çarpıklık ve basıklık değer aralıkları yukardaki kaynaklara göre normal dağılım değerleri arasında yer aldığı görülmektedir. Şekil 1'de yer alan anket geneline ait histogram incelendiğinde, çarpıklık ve basıklık değerleri göz önünde bulundurulduğunda normal dağılımın sağlandığı görülmektedir.



Şekil 1. Histogram

Şekil 1. Histogram incelendiğinde çok az negatife yönlü sola çarpık bir dağılım görülse de, genel durumun normal dağılım gösterdiği görülmektedir. Elde edilen verilerin normal dağılımı sağladığı görülmektedir.

Öğretmen Adaylarının Cinsiyete Göre Programın Girdi, Bağlam, Süreç, Ürün Değerlendirme Boyutlarına İlişkin Görüşleri

İkinci alt amaçta “Öğretmen adaylarının cinsiyete göre programın bağlam, girdi, süreç ve ürün değerlendirme boyutlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı fark var mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 12’de belirtilmiştir.

Tablo 12.

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretim Programının Boyutlarına İlişkin Görüşlerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Bağlam boyutu	Kadın	219	3.5787	.52864	.03572	1.732	316	.085
	Erkek	99	3.4404	.71058	.07142			
Girdi boyutu	Kadın	219	3.6149	.58360	.03944	.900	316	.369
	Erkek	99	3.5475	.69015	.06936			
Süreç boyutu	Kadın	219	3.5437	.56350	.03808	.942	316	.347
	Erkek	99	3.4761	.65153	.06548			
Ürün boyutu	Kadın	219	3.6551	.68654	.04639	2.080	316	.038
	Erkek	99	3.4815	.69521	.06987			
Genel toplam	Kadın	219	3.5981	.51629	.03489	1.672	316	.095
	Erkek	99	3.4864	.62332	.06265			

Öğretmen adaylarının, sınıf öğretmenliği lisans programına ilişkin görüşlerinin cinsiyetlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla *ilişkisiz örneklemeler için t testi* uygulanmıştır. Bu teste göre ürün boyutunda kadın öğretmen adaylarının anket ortalamaları ($\bar{X}$ = 3.65) ile erkek öğretmen adaylarının anket ortalamaları ($\bar{X}$ = 3.48) arasında, kadın adayların lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür [$t_{(316)} = 2.080$, $p < .05$]. Elde edilen bu bulgu, öğretmen adaylarının öğretim programının ürün boyutuna ilişkin değerlendirmeleri ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu göstermektedir. Kadın adaylar erkek olan adaylara göre lisans programının ürün boyutunu daha yeterli görmektedirler. Ancak her iki grubun aritmetik ortalamaları programın ürün boyutunu “üst düzeyde” yeterli gördüklerini de desteklemektedir. Diğer boyutlar olan; bağlam [$t_{(316)} = 1.732$, $p > .05$] girdi [$t_{(316)} = .900$, $p > .05$] ve süreç [$t_{(316)} = .942$, $p > .05$], genel toplam [$t_{(316)} = 1.672$,

$p > .05$] boyutlarında erkek öğretmen adaylarının anket sonuçları ile kadın öğretmen adaylarının anket sonuçları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir ($p > .05$). Elde edilen bu bulgu, girdi, bağlam, süreç ve genel değerlendirme boyutlarına ilişkin görüşler ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığını göstermektedir. Bu bağlamda erkek ve kadın adayların görüşlerinin birbirine yakın olduğu söylenebilir. Ayrıca değinilen boyutlara ilişkin ortalamaların biraz daha yüksek olması, kadın adayların erkek adaylara göre programı daha yeterli gördüklerine de ortaya koymaktadır.

Öğretmen Adaylarının Eğitim Aldıkları Üniversitelere (Devlet ve Özel Kurumlar) Göre Programın Bağlam, Girdi, Süreç Ve Ürün Değerlendirme Boyutlarına İlişkin Görüşleri

Araştırmanın üçüncü alt amacında “ Öğretmen adaylarının eğitim aldıkları üniversitelere göre programın bağlam, girdi, süreç ve ürün değerlendirme boyutlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır? sorusuna yanıt aranmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 13’te belirtilmiştir. Öğretmen adaylarının, sınıf öğretmenliği lisans programına ilişkin görüşlerinin eğitim aldıkları üniversitelere göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla *ilişkisiz örneklem için t testi* uygulanmıştır.

Tablo 13.

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretim Programının Boyutlarına İlişkin Görüşlerinin Eğitim Aldıkları Üniversitelere Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Bağlam boyutu	Özel	106	3.6220	.56738	.05511	1.842	316	.066
	Devlet	212	3.4925	.60300	.04141			
Girdi boyutu	Özel	106	3.7616	.54897	.05332	3.479	316	.001
	Devlet	212	3.5101	.63515	.04362			
Süreç boyutu	Özel	106	3.6899	.56860	.05523	3.631	316	.000
	Devlet	212	3.4390	.58713	.04032			
Ürün boyutu	Özel	106	3.7270	.64959	.06309	2.309	316	.022
	Devlet	212	3.5381	.70658	.04853			
Genel toplam	Özel	106	3.7002	.51465	.04999	3.163	316	.002
	Devlet	212	3.4949	.56033	.03848			

Bu teste göre girdi, süreç, ürün ve genel toplam boyutlarında özel üniversitelerde okuyan öğretmen adaylarının anket ortalamaları ($\bar{X}= 3.76$), ($\bar{X}= 3.68$), ($\bar{X}= 3.72$), ($\bar{X}= 3.70$) ile devlette okuyan öğretmen adaylarının anket ortalamaları ($\bar{X}= 3.51$), ($\bar{X}= 3.43$), ($\bar{X}= 3.53$), ($\bar{X}= 3.49$) arasında, özelde okuyan adayların lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür [$t_{(316)}= 3.479$, $p<.05$], [$t_{(316)}= 3.631$, $p<.05$], [$t_{(316)}= 2.309$, $p<.05$], [$t_{(316)}= 3.163$, $p<.05$]. Elde edilen bu bulgu, öğretmen adaylarının öğretim programının girdi, süreç, ürün ve genel toplam boyutlarına ilişkin değerlendirmeleri ile eğitim aldıkları üniversiteler arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu göstermektedir. Özel üniversitelerde okuyan adaylar lisans programının girdi, süreç, ürün ve genel toplam boyutlarına daha yeterli görmektedirler. Ancak her iki grubun aritmetik ortalamaları programın girdi, süreç, ürün ve genel toplam boyutlarına “üst düzeyde” yeterli gördüklerini de ortaya koymaktadır. . Diğer boyut olan; bağlam [$t_{(316)}= 1.842$, $p>.05$] boyutunda özel üniversitelerde okuyan adayların anket sonuçları ile devlet üniversitelerinde okuyan öğretmen adaylarının anket sonuçları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir ($p>.05$). Bu bağlamda adayların görüşlerinin birbiri ile benzer olduğu söylenebilir. Ayrıca bağlam boyutuna ilişkin ortalamaların biraz daha yüksek olması, özel üniversitelerde okuyan adaylara göre programı daha yeterli gördüklerine de işaret etmektedir.

Nitel Araştırma Bulguları

Araştırmanın dördüncü alt amacında sınıf öğretmenliği öğretim elemanlarının sınıf öğretmenliği lisans programının bağlam, girdi, süreç ve ürün değerlendirme boyutlarına ilişkin görüşleri alınmıştır. Bu bağlamda araştırmanın nitel bulguları lisans programının bağlam, girdi, süreç ve ürün değerlendirme boyutuna yönelik temalara ayrılmıştır. Söz konusu temalar kodlar çerçevesinde incelenmiştir.

Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı Öğretim Elemanlarının Bağlam Değerlendirme Boyutuna Yönelik Görüşleri

Dördüncü alt amaca ilişkin olarak “Öğretim elemanlarının programın bağlam değerlendirme boyutuna ilişkin görüşleri nelerdir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Öğretim elemanlarının görüşleri bağlam değerlendirme boyutunda “öğrenci seviyesine uygunluk”, “ders içerikleri ve süreleri”, “mekan”, “pandemi” tema başlıkları altında incelenmiştir. Temalar Tablo 14’ te belirtilmiştir.

Tablo 14.

Bağlam Değerlendirme Boyutuna İlişkin Temalar

Temalar	Kodlar	F
Öğrenci seviyesine uygunluk	Hedef ve kazanımlar öğrenci seviyesi için yeterli	18
	Ders sürelerinin öğrenci seviyesine uygunluğu	9
	Hedef ve kazanımların öğrenci motivasyonuna uygunluğu	3
Ders içerikleri ve süreleri	Teorik açıdan yeterlilik	15
	Ders içeriklerinin günümüz koşullarını karşılamaması	8
	Uygulama saatlerinin yeterliliği	5
	Ders içeriklerinin güncelliği	2
Mekân	Sınıflar mekan açısından programın uygulanmasına uygun	17
	Sınıflar programı uygulama açısından yetersiz	13
Pandemi	Pandemi sürecinde oluşturulan sanal sınıfların programı olumsuz etkilemesi	19
	Pandemi koşullarının programı uygulamada kolaylık yaratması	11

Öğretim elemanları birinci tema kapsamında “hedef ve kazanımların öğrenci seviyesi için yeterliliği”, “ders sürelerinin öğrenci seviyesine uygunluğu” ve “hedef ve kazanımların öğrenci motivasyonuna uygunluğu” konularında görüş bildirmişlerdir. Buna göre öğretim elemanlarının çoğunluğu programın hedef ve kazanımların öğrenci seviyeleri için yeterli görmekteyken, öğretim elemanlarının bir bölümü de ders sürelerinin öğrenci seviyesine uygunluğunu yeterli görmektedir. Daha az sayıda öğretim elemanları ise hedef ve kazanımların öğrenci motivasyonu için uygun bulunduğunu ifade etmişlerdir. Birinci temaya ilişkin örnek ifadeler aşağıda belirtilmiştir:

“Lisans programı hedef ve kazanım yönünden öğrencilerimizin seviyeleri için uygun tasarlanmıştır. Öğrenciler bu kazanımları rahatlıkla seviyelerine uygun bir biçimde öğrenebilirler (Ö.E. 21).”

“Bence programda ders süreleri öğrenci seviyeleri açısından son derece uygun olarak belirtilmiştir. Öğrenciler sıkılmadan dersi dinleyebilmekte ve uygulamalar yapabilmektedirler (Ö.E. 7).”

“Programın hedefleri ve kazanımları öğrenciyi bu becerileri kazanmaya motive ediyor. Hedefler güdüleyici olarak tasarlanmıştır (Ö.E. 17).”

Öğretim elemanları ikinci tema kapsamında “teorik açıdan yeterlilik”, “ders içeriklerinin günümüz koşullarını karşılamaması”, “uygulama saatlerinin yeterliliği” ve “ders içeriklerinin güncelliği” konularında görüş bildirmişlerdir. Buna göre öğretim elemanlarının çoğunluğu programı teorik açıdan yeterli görmekteyken, öğretim elemanlarının bir kısmı ders içeriklerinin günümüz koşullarını karşılamadığını düşünmektedirler. Daha az sayıda öğretim elemanları ise uygulama saatlerinin yeterli ve ders içeriklerinin güncel olduğu konusunda hem fikir olmuşlardır. İkinci temaya ilişkin örnek ifadeler aşağıda belirtilmiştir:

“Bence lisans programı derslerin teorik yönünden yeterli bilgiyi kapsamaktadır. Programın teorik bilgi kazandırmada etkili olduğunu düşünüyorum öğrenciler bu teorik bilgilerle istenilen hedeflere ulaşabilmektedir. (Ö.E.2).”

“Evet ders içerikleri kısmen yeterli gelse de şahsi olarak yeterli görmüyorum. Yani öğrencilerimizin içerik konusunda bir tık daha zenginleştirilmiş ders içeriklerini görmelerini isterdim. Ders içerikleri hem teorik hem pratik olarak geliştirilmelidir. Ayrıca günümüz ihtiyaçlarını yeterince karşılayamıyor çünkü teknoloji ile uyum içinde oluşturulması gerektiğine inanıyorum (Ö.E. 14.)”

“Bana göre programda uygulama saatlerinin süreleri yetersiz ayrıca uygulama süreleri öğrenci seviyelerine göre değil. Uygulamalı eğitimlerin ne kadar etkili olduğunu bilmemize rağmen her hangi bir değişiklik yapıldığını düşünmüyorum (Ö.E. 10).”

“İçerikte eksiklikler bulunmaktadır. Hem öğretmen hem öğrencinin ihtiyaçlarına göre geliştirilmesi gerektiğine inanıyorum. Bazı ders içeriklerini de gereksiz görmekteyim bilgi çağında ihtiyaç duyulmayan dersler var. İçerikler daha çok Alpha ve Z kuşağına uygun olmalıdır (Ö.E. 29).”

Öğretim elemanları üçüncü tema kapsamında “sınıfların mekan açısından programın uygulanmasına uygun olduğu” ve “sınıfların programı uygulama açısından yetersiz olduğu” konusunda görüş bildirmişlerdir. Buna göre öğretim elemanlarının çoğunluğunun sınıfların mekan açısından programın uygulanmasına uygun olduğu düşüncesinde olduğu tespit edilmiştir. Ancak bir kısmında sınıf mekanlarını programın uygulanmasına uygun olmadığını düşündüğünü de ortaya koymuştur.

Üçüncü temaya ilişkin olarak ifadeler aşağıda belirtilmiştir:

“Ders verdiğim sınıfların çoğu mekan bakımından oldukça elverişli bir ortam. Ders materyalleri sağlandığı takdirde sınıf mekânsal olarak yeterli geliyor. Akıllı tahta,

projeksiyon vs. program kapsamında yapılan etkinlikleri sorun yaşamadan gerçekleştirebiliyorum. (Ö.E. 12)."

"Pratik uygulamaların yapılmasında sadece sınıf mekanı yeterli alan sağlamıyor. Okul dışı alanların da katılması gerekiyor. Ayrıca her sınıf aynı koşulları sağlamadığı için her öğrenci de aynı verimi alamıyor. Eğitim kalitesinin artması için sınıf koşullarının geliştirilmesi gerektiğini düşünüyorum (Ö.E. 4)."

Öğretim elemanları dördüncü tema kapsamında pandemi sürecinde oluşturulan "sanal sınıfların programı olumsuz etkilemesi" ve "programı uygulamada kolaylık yaratması" konusunda görüş bildirmişlerdir. Buna göre öğretim elemanlarının önemli bir kısmı, pandeminin programı olumsuz etkilediği düşüncesindedir. Dördüncü temaya ilişkin örnek ifadeler aşağıda belirtilmiştir:

"Pandemi döneminde eğitime ara verilmesi ardından uzaktan eğitime geçilmesi bizi bile etkiledi. Bu durumdan öğrencilerin de olumsuz etkilendiğini söyleyebilirim. Derse katılım esnasında birçok aksaklıklar yaşadık bazen yeterli katılım göremedik her iki taraf içinde zorlayıcı bir süreç oldu. Her zaman yüz yüze eğitimin daha faydalı olacağına inanıyorum (Ö.E. 18)."

"Pandemi ile birlikte uzaktan eğitime geçiş yaptık ve uzaktan eğitim ile birlikte öğrenci teknoloji ile daha iç içe bir ortam yakaladı. Derslerin sanal ortamda gerçekleşmesinin öğrenciye büyük katkı sağladığına inanıyorum. Zaman ve mekan farkı olmadan bulundukları ortamdan dakikalar içerisinde sanal sınıflarda olabiliyorlardı. Bence bu eğitimde kolaylık ve kaliteyi arttırdı (Ö.E. 21)."

Genel anlamda değerlendirildiğinde programın öğrenci seviyesi için özellikle teorik açıdan yeterli ayrıca sınıfların mekan açısından uygun olduğu düşüncesinin hakim olduğunu söylemek mümkündür. Bu durumda öğretim elemanlarının programın bağlam boyutunda olumlu düşünceler içinde olduğu görülmektedir.

Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı Öğretim Elemanlarının Girdi

Değerlendirme Boyutuna Yönelik Görüşleri

Araştırmanın dördüncü alt amacına ilişkin olarak "Öğretim elemanlarının programın girdi değerlendirme boyutuna ilişkin görüşleri nelerdir?" sorusuna yanıt aranmıştır. Öğretim elemanlarına yöneltilen sorular girdi değerlendirme boyutuna göre sınıflandırılmıştır. Öğretim elemanlarının görüşleri girdi değerlendirme

boyutunda “ders ve öğrenme materyalleri”, “fiziki ortam”, “ders içerikleri”, “öğrenme-öğretme etkinlikleri” tema başlıkları altında incelenmiştir.

Öğretim elemanları gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen veriler analiz edilerek, girdi değerlendirme boyutu altında temalaştırılmıştır. Tablo 15’de girdi değerlendirme boyutu, temaları ve frekanslarıyla birlikte gösterilmektedir.

Tablo 15.

Girdi Değerlendirme Boyutuna İlişkin Temalar

Temalar	Kodlar	F
Ders ve Öğrenme materyalleri	Programında kullanılan ders materyallerinin yeterliliği	19
	Öğrenme materyallerinin programın hedeflerini karşılaması	9
	Programda kullanılan ders materyallerinin uygun koşullara sahip olması	2
Fiziki ortam	Programın uygulandığı fiziki ortamın başarı üzerinde olumlu etkisi	17
	Programın uygulandığı fiziki ortamın öğrenci performansına olumsuz etkisi	13
Ders içerikleri	Ders içeriklerinin ilkökul öğrencilerinin öğrenme ihtiyaçlarına göre uygunluğu	18
	Ders içeriklerinin günümüz koşullarına uygunluğu ve güncel olması	12
Öğrenme-Öğretme Etkinlikleri	Etkinliklerin hedeflenen kazanımlara uygunluğu	16
	Etkinliklerin hedeflenen kazanım düzeyine göre yetersizliği	14

Girdi değerlendirme boyutu bağlamında birinci tema kapsamında programında öğretim elemanları, “kullanılan ders materyallerinin yeterliliği”, “öğrenme materyallerinin programın hedeflerini karşılaması” ve “programda kullanılan ders materyallerinin uygun koşullara sahip olması” konularında görüş bildirmişlerdir. Öğretim elemanlarının büyük çoğunluğu ders materyallerinin uygun olduğu konusunda hem fikir olmuşlardır. Öğretim elemanlarının önemli bir kısmı ise öğrenme materyallerinin programın hedeflerini karşıladığı düşüncesindedirler. Geriye kalan kısmı ise programda kullanılan ders materyallerinin uygun koşullara sahip olduğunu belirtmişlerdir. Birinci temaya ilişkin ifadeler aşağıda belirtilmiştir: “Zaten materyalleri öğretim elemanı belirleyip uygunluğu tespit ettiği için alan uzmanı olarak uygun olanları tespit edip yeterli bulduğu kadarını öğrenciye aktarmaktadır. Kullanılan materyaller bence sınıf öğretimi programı için yeterli düzeydedir (Ö.E. 29).”

“Her derse göre değişiklik gösterebilir. Öğretim elemanına bağlı bir durum.

Öğrenme materyalleri program hedeflerini karşılamasında etki etmesi için öğretim

elemanının uygun koşulları sağlayıp hedefe göre hareket etmesi gerekmektedir.

Genellikle programın hedeflerini karşıladığını düşünüyorum (Ö.E. 23).”

“Donanım ve içeriğe bağlı olarak farklı ders araç-gereç temini sağlanamamıştır .

Bazı materyallerin güncel olmadığını düşünüyorum. Günümüz koşullarını

karşılacak şekilde geliştirilmeli ve online ders materyalleri geliştirilmeli (Ö.E.

11).”

Girdi değerlendirme boyutu bağlamında ikinci tema kapsamında öğretim elemanları

“programın uygulandığı fiziki ortamın başarı üzerinde olumlu etkisi” ve “fiziki ortamın öğrenci performansına olumsuz etkisi” konularında görüş bildirmişlerdir.

Öğretim elemanlarının çoğunluğu Programın uygulandığı fiziki ortamın başarı üzerinde olumlu etkisi olduğu düşüncesindedir. İkinci temaya ilişkin ifadeler aşağıda belirtilmiştir:

“Sınıf yönetiminin temel öğretilerinde bu zaten belirlenmiştir. İnsan psikolojisinde de mekan psikolojiyi, hazır bulunuşluğu her yönden bireyi etkilemektedir. Fiziki ortamın kalitesi arttıkça başarı seviyesinin artacağına inanıyorum (Ö.E.9).”

“Fiziki ortamdan bahsedilen ders verdiğimiz sınıflar içinde bulunduğumuz fakültelerdir. Eğer bu ortamlar öğrenci için yeterli koşulları sağlamıyorsa öğrenci performansı olumsuz etkilenir ve öğrencide isteksizlik yaratır. Maalesef birçok fakülte ve sınıfımız uygun koşulları sağlayamıyor, yenilenmesi gereken ve geliştirilmeye ihtiyaç duyan fazlasıyla fakültelerimiz mevcut. Öğrencilerimin derslere daha yüksek enerji ile girmelerini istiyorum (Ö.E.6).”

Girdi değerlendirme boyutu bağlamında üçüncü tema kapsamında öğretim elemanları, “ders içeriklerinin ilkökul öğrencilerinin öğrenme ihtiyaçlarına göre uygunluğu” ve “ders içeriklerinin günümüz koşullarına uygunluğu ve güncel olması” konularında görüş bildirmişlerdir. Öğretim elemanlarının önemli bir kısmı ders içeriklerinin ilkökul öğrencilerinin öğrenme ihtiyaçlarına uygun olduğunu düşünmektedirler. Üçüncü temaya ilişkin ifadeler aşağıda belirtilmiştir:

“Zaten ilkökul öğrencilerinin öğrenme ihtiyaçlarına yönelik ders içerikleri oluşturulmaktadır. Bu hedefler doğrultusunda öğrencilerimize eğitim veriyoruz. İhtiyaçlar doğrultusunda hareket eden birçok öğretim elemanlarına ihtiyacımız var. Her zaman hedeflere göre hareket edilmelidir (Ö.E. 13).”

“Ders içerikleri daha fazla çeşitlendirilmeli ben yeterli bulmuyorum. Elbet değişim var ama öğrenci düzeyine yakın ve günümüz koşullarını sağlayan teknoloji çağını yakalayan ve güncel olan yeni ders içeriklerinin olması eğitim de başarıyı arttıracığına inanıyorum (Ö.E. 1).”

Son olarak öğretim elemanları “programın etkinliklerin hedeflenen kazanımlara uygunluğu” ve “etkinliklerin hedeflenen kazanım düzeyine göre yetersizliği” konusunda görüş bildirmişlerdir. Öğretim elemanlarının önemli bir kısmının etkinliklerin hedeflenen kazanımlara uygun olduğu konusunda hemfikir oldukları görülmektedir. Dördüncü temaya ilişkin ifadeler aşağıda belirtilmiştir:

“Sınıf içerisinde gerçekleştirilen etkinliklerin sınıf içi etkileşim ve iletişime katkısı daha yapıcı oluyor. Hedeflenen kazanımlara ulaşmak böylelikle daha çok kolaylaşıyor. Öğrencinin hedeflediğimiz kazanımlara uygun etkinlikleri bizler fazlasıyla sunuyoruz (Ö.E. 11).”

“Öğretim elemanına göre değişim göstermekle birlikte geleceğe yön verecek öğretmen adaylarını en iyi ve en doğru şekilde teorik ve pratik olarak hazırlamak için düzeye uygun etkinlik ve tasarımlara ihtiyaç duyulmakta. Etkinlikler ders materyalleri ile desteklenmeli ve etkinlik sayıları artmalı ki hedeflenen kazanım düzeyine ulaşabilelim (Ö.E. 7).”

Sınıf öğretmenliği öğretim programında kullanılan ders materyallerinin uygunluğu konusunda öğretim elemanlarının cevaplara bakıldığında donanım ve içeriğe bağlı olarak farklı dersler için çeşitli materyallerin geliştirilmesi gerektiği, özellikle online ders materyallerinin yetersiz olduğunun belirtildiği görülmektedir. Bununla birlikte derslerde kullanılacak olan materyallerin öğretim elemanına bağlı olarak seçildiğinin de altı çizilmiştir. Bu durumda genel görüşün sınıf öğretmenliği öğretim programında kullanılan ders materyallerinin uygun olduğu yönünde olduğunu buna karşın materyallerin öğretim veren eğitimciye göre değişebildiğini söylemek mümkündür. Cevaplar genel olarak değerlendirildiğinde, öğretim elemanlarının fiziki ortamın öğrencilerin başarı düzeyini etkilediği konusunda hemfikir oldukları görülmektedir. Programın uygulanmasına elverişli bir ortamın, hem eğitimci hem de öğrenci açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Fiziki ortamın öğrencilerin psikolojisinde de etkili olduğunu düşünen öğretim elemanlarına da rastlanmıştır. Ders içeriklerinin genel itibarıyla öğrencilerin ihtiyaçlarına göre düzenlendiği kanısına varılabilir. Buna

karşın içeriklerin öğrencilerin ihtiyaçlarına göre düzenlenmediğini daha fazla geliştirilmesi gerektiğini hatta bazı derslerin içeriğinin yeniden düzenlenmesinin önemli olduğunu düşünen öğretim elemanları görülmektedir. Öğretim elemanlarının programda yer alan etkinliklerin hedeflenen kazanımlara ulaşılabilmesi konusunda genel olarak öğretmen adayının etkinliğine bıraktıklarını söylemek mümkündür. Bununla birlikte dersin içeriği ve niteliğine göre de bu durumun değişebileceğini düşünen öğretim elemanları bulunmaktadır. Ancak hedeflere kazanımlara ulaşabilmek için eğitiminin rolünün büyük olduğu konusunda genel bir kanı bulunmaktadır.

Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı Öğretim Elemanlarının Süreç Değerlendirme Boyutuna Yönelik Görüşleri

Araştırmanın dördüncü alt amacına ilişkin olarak “Öğretim elemanlarının programın süreç değerlendirme boyutuna ilişkin görüşleri nelerdir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Öğretim elemanlarına yöneltilen sorular süreç değerlendirme boyutuna göre sınıflandırılmıştır. Öğretim elemanlarıyla gerçekleştirilen görüşmeler ile elde edilen veriler analiz edilerek, süreç değerlendirme boyutu altında temalaştırılmıştır. Tablo 16’da süreç değerlendirme boyutu, temalar, kodlar ve frekanslarıyla birlikte gösterilmektedir.

Tablo 16.

Süreç Değerlendirme Boyutuna İlişkin Temalar

Temalar	Kodlar	F
Öğrenme öğretme sürecinin etkililiği	Programda öğrenme öğretme sürecinde yer alan etkinliklerin öğrenci seviyelerine uygunluğu	14
	Öğrenme öğretme sürecindeki etkinliklerle öğrencinin yaparak yaşayarak öğrenmesi	12
	Aktif öğrenmeyi sağlayıcı etkinliklerin yer alması	4
	Programın işleyişinin etik kurallara uygunluğu	12
Programın süreç ve işleyişi	Program sürecinde öğrenilen teorik bilgilerin uygulanabilir olması	12
	Program sürecinde öğrenilen teorik bilgilerin günümüz koşullarına uygunluğu	6
Programda yer alan ders ve etkinliklerin kazandırdığı iletişim kurma becerisi		20

İletişim becerisi	Programda yer alan uygulamalı dersler ve etkinliklerin iletişime yansıttığı olumsuz etki	10
----------------------	---	----

Süreç değerlendirme boyutu bağlamında belirlenen birinci tema kapsamında “programda öğrenme öğretme sürecinde yer alan etkinliklerin öğrenci seviyelerine uygunluğu”, “öğrenme öğretme sürecindeki etkinliklerle öğrencinin yaparak yaşayarak öğrenmesi” ve “aktif öğrenmeyi sağlayıcı etkinliklerin yer alması” konularında görüş bildirmişlerdir. Buna göre öğretim elemanlarının önemli bir kısmı programda öğrenme öğretme sürecinde yer alan etkinliklerin öğrenci seviyelerine uygun olduğu düşüncesinde oldukları saptanmıştır. Öğretim elemanlarının bazılarının öğrenme öğretme sürecindeki etkinliklerle öğrencinin yaparak yaşayarak öğrenmesi konusunda yeterli görmüşlerdir. Daha az sayıda öğretim elemanları ise aktif öğrenmeyi sağlayıcı etkinliklerin yer aldığı düşüncesindedir. Birinci temaya ilişkin ifadeler aşağıda belirtilmiştir:

“Yapılan çoğu etkinlik öğrenci seviyesine göre uygulanıyor. Söz konusu seviye olarak öğrenci düzeyinde olsa bile önemli olan etkinliklerin uygulanabilir olmasıdır.

Seviyesine uygun etkinlikler uygulanıp kavranırsa beraberinde akademik başarıyı getireceğine inanıyorum (Ö.E.22).”

“Sınıf öğretmenliği lisans programının ders içeriğinde etkinliklerden daha çok dersi veren öğretim elemanının derse yönelik bakış açısıyla öğrencilere dersin amacına uygun bir takım etkinlikler gösterip etkinlikler hazırlamaları için böyle bir süreç izler. Genellikle etki eden yöntemlerden biri yaparak yaşayarak öğrenmedir (Ö.E. 5).”

“Program, öğrencinin derse aktif katılım sağlamasına yarar ve bu iletişime bağlı olarak farklılık gösterebilir. Bazen dersin öğretmeni ve öğrenci arasında oluşan iletişime bağlı bir durum olabiliyor her etkinlikte aktif katılım görmek mümkün olmayabiliyor (Ö.E.24).”

Süreç değerlendirme boyutu bağlamında belirlenen ikinci tema kapsamında öğretim elemanları “programın işleyişinin etik kurallara uygunluğu”, “program sürecinde öğrenilen teorik bilgilerin uygulanabilir olması” ve “program sürecinde öğrenilen teorik bilgilerin günümüz koşullarına uygunluğu” konusunda görüş bildirmişlerdir. Buna göre öğretim elemanlarının çoğunluğu öğretim elemanları programın işleyişinin etik kurallara uygun ve program sürecinde öğrenilen teorik bilgilerin uygulanabilir olduğu düşüncesindedirler. Az sayıda öğretim elemanı ise program

sürecinde öğrenilen teorik bilgilerin günümüz koşullarına uygun olduğunu belirtmiştir. İkinci temaya ilişkin ifadeler aşağıda belirtilmiştir:

“Program öğretim elemanları ile birlikte etik kurallar çerçevesinde yürütülmelidir. Bu her zaman sabit olan bir düzen değildir. Öğretim elemanı ve programı yürüten diğer öğretim elemanlarına bağlı durumdur. Beraber yürüttüğümüz program sürecinde etik kurallar dışına çıkmamaya özen gösteririz. İşleyişte ona göre uygunluk gösteriyor (Ö.E. 6).”

“Programın yeniden yapılandırılması ile teorik bakımdan alt yapı sorunları giderilmeye çalışıldı. Buna rağmen eksiklikler var olsa bile bilgilerin uygulanabilir ve daha anlaşılabilir kolaylıkta olduğunu düşünüyorum (Ö.E. 17)”

“Teorik bilgiler uygulanabilir nitelikte fakat günümüz koşullarına göre eksik kaldığını görüyorum. Yaşam ve ihtiyaçlara yönelik bir düzenleme gelmelidir. Bu koşullar sağlandığı takdirde öğrenciyi yakalamış oluruz. Öğrenci teknoloji çağının gerisinden gelmek istemiyor ve programda daha fazla yeniliğe ihtiyaç duyuluyor (Ö.E. 28)”

Son olarak öğretim elemanları “programda yer alan ders ve etkinliklerin kazandırdığı iletişim kurma becerisi” ve “programda yer alan uygulamalı dersler ve etkinliklerin iletişime yansıttığı olumsuz etki” konusunda görüş bildirmişlerdir. Öğretim elemanlarının büyük çoğunluğu

program da yer alan ders ve etkinliklerinin iletişim kurma becerisi kazandırdığını belirtmişlerdir. Daha az sayıda öğretim elemanı ise programda yer alan uygulamalı dersler ve etkinliklerin iletişime yansıttığı olumsuz etkiden bahsetmişlerdir. Üçüncü temaya ilişkin ifadeler aşağıda belirtilmiştir:

“Evet çünkü amaç nitelikli birer sınıf öğretmeni yetiştirmektir. Nitelikli öğretmenin iletişim becerisinin güçlü olması şarttır. Eğitim sürecinde yer alan ders ve etkinlikler ile bu becerisini geliştirmektedir. Bununla birlikte pek çok iletişim becerisini destekleyici uygulamalar ve etkinlikler olduğunu görüyoruz (Ö.E. 3).”

“ Uygulamalı dersler ve etkinlikler her zaman iletişim becerisine katkı sağlamaz. Çünkü mekan için uygun koşullar sağlanmadığı takdirde etkili iletişim söz konusu olamayabilir. Böyle durumlar da uygulamalı dersleri ve etkinlikleri tamamlamakta zorluk çekiyoruz. Özellikle sınıf mevcudu ve sınıf mekânının yetersiz kalmasının etkisi büyük oluyor (Ö.E. 10).”

Programda öğrenme öğretme sürecinde yer alan etkinliklerin, öğretim elemanının derse yönelik bakış açısına göre değişebildiğini söylemek mümkündür. Bununla birlikte dijital ortam ve yapay zeka uygulamalarının daha fazla kullanılması gerektiğini belirten öğretim elemanlarının olduğu görülmektedir. Cevaplar genel olarak değerlendirildiğinde programda yer alan uygulamalı ders ve etkinliklerin iletişim becerisi açısından faydalı olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Özellikle öğrencilerin iletişimin güçlenmesi için bu derslerde bazı uygulamalı yöntemler verildiği belirtilmiştir. Öğretim elemanlarından bazıları bu uygulamalı derslere giren eğitimcinin önemli rolünün olduğunu altını çizmişlerdir. Genel olarak programın işleyişinin etik kurallara uygun düzeyde olduğu düşüncesinde olan öğretim elemanlarından bazıları bu durumun eğitimci ve öğrenciye göre değişebileceğini, bazıları da bölüm yapısına, görevlendirmeye ve dönemden döneme göre değişebileceğini aktarmışlardır. Bu da etik kuralların biraz şahsa ait olduğu düşüncesini akla getirmektedir.

Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı Öğretim Elemanlarının Ürün Değerlendirme Boyutuna Yönelik Görüşleri

Araştırmanın dördüncü alt amacına ilişkin olarak “Öğretim elemanlarının programın ürün değerlendirme boyutuna ilişkin görüşleri nelerdir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Öğretim elemanlarına yöneltilen sorular ürün değerlendirme boyutuna göre sınıflandırılmıştır. Öğretim elemanlarıyla gerçekleştirilen görüşmeler ile elde edilen veriler analiz edilerek, ürün değerlendirme boyutu altında temalaştırılmıştır. Tablo 17’de ürün değerlendirme boyutu, temalar, kodlar ve frekanslarıyla birlikte gösterilmektedir.

Tablo 17.

Ürün Değerlendirme Boyutuna İlişkin Temalar

Temalar	Kodlar	F
Öğrenme çıktıları	Programda kazandırılması hedeflenen öğrenme çıktılarının ulaşılabilirliği	14
	Öğrenme çıktılarının belirsizliği	11
	Programda kazandırılması hedeflenen öğrenme çıktılarının yetersiz veriler olması	5
Bilişsel ve duyuşsal beceriler	Programın bilişsel ve duyuşsal yönden öğrenci seviyesine uygunluğu	16
	Programın bilişsel ve duyuşsal alan için yeterliliği	14
	Programın yenilenmesinin öğrenci başarısına katkısı	21

Öğrenci başarısı	Programın yenilenmesinin öğrenci performansını düşürmesi	9
Çıktıları değerlendirme	Programın akran değerlendirme, öz değerlendirme gibi alternatif araçların kullanımına imkan tanınması	22
	Program çıktılarının değerlendirme açısından derecelendirilmiş puanlama anahtarına göre uygunluğu	8

Ürün Değerlendirme boyutu birinci tema bağlamında öğretim elemanları, “programda kazandırılması hedeflenen öğrenme çıktılarının ulaşılabilirliği”, “öğrenme çıktılarının belirsizliği” ve “programda kazandırılması hedeflenen öğrenme çıktılarının yetersiz veriler olması” konularında görüş bildirmişlerdir. Buna göre öğretim elemanlarının çoğunluğunun programda kazandırılması hedeflenen öğrenme çıktılarının ulaşılabilirliği konusunda hemfikir oldukları tespit edilmiştir. Öğretim elemanlarının önemli bir kısmı öğrenme çıktılarının belirsizliği konusunda kaygı duydukları görülmektedir. Daha az sayıda öğretim elemanı, programda kazandırılması hedeflenen öğrenme çıktılarının yetersiz veriler olduğu düşüncesindedir. Birinci temaya ilişkin ifadeler aşağıda belirtilmiştir:

“Öğrenme çıktılarını hedeflenen yeterliliklere göre karşılaştırıyoruz. Genel olarak uzun dönem içerisinde çıktılara ulaşmak mümkün oluyor fakat her ders için kesin yargı vermem doğru olmaz. Ben genel olarak çıktıların ulaşılabilir olduğunu düşünüyorum (Ö.E. 13).”

“Kesin bir cevap veremem ne evet ne hayır diyebilirim. Ders dışında çıktılar için bireysel farklılıklar etken olabiliyor. Ayrıca öğretim elemanlarının etki yarattığını söyleyebilirim. Belirsiz durumlarla karşılaşabiliyoruz. Her zaman çıktılarının tümüne ulaşıldığını düşünmüyorum (Ö.E. 22).”

“Hedeflenen çıktıların tamamına ulaşmak mümkün olmuyor. Hedef var fakat değerlendirme yapabileceğimiz çıktılar yok. Yetersiz veri ile değerlendirme yapamıyoruz. Bazen kısa dönem içinde çıktılara ulaşırken bazen uzun dönem içinde çıktılara ulaşamıyoruz. Hala yeterli bir programa sahip değiliz. Uygulama açısından yetersizlikler de mevcut (Ö.E. 9).”

Bu kapsamda oluşturulan ikinci temada, öğretim elemanları programın “bilişsel ve duyuşsal yönden öğrenci seviyesine uygunluğu” ve “programın bilişsel ve duyuşsal alan için yeterliliği” konusunda görüş bildirmişlerdir. Her iki görüşün de birbirlerine

yakın sayılarda öğretim elemanı tarafından desteklendiği görülmektedir. İkinci temaya ilişkin ifadeler aşağıda belirtilmiştir:

“Program zaten bilişsel ve duyuşsal başarı düzeyini arttırmaya yönelik bir çalışma göstermiştir. Programın bilişsel ve duyuşsal yönden öğrencilerimizin düzeyine eş buluyorum. Özellikle alan derslerinin değişikliği ile öğrencilere duyuşsal katkı sağladığını fark ediyorum (Ö.E. 29).”

“Bence bilişsel ve duyuşsal yönden yeterli görülse bile hala geliştirilmeye devam edilmeli tabi ki öğrenci seviyesine uygun görüyorum fakat o seviyeyi arttırmakta bizim elimizde. Öğrencilerin duyuşsal yönden daha fazla başarıya ihtiyacı var. Öğrenciye göre değişmekle birlikte genel anlamda programlarda düzen gerekmektedir. Teorik bilgiyi verip geçiyoruz. Ama bilişsel ya da duyuşsal uygun mu değil mi çok değerlendirilmiyor. Genel fikrim yeterli olmadığı konusundadır (Ö.E. 1).”

Ürün Değerlendirme boyutu üçüncü tema bağlamında öğretim elemanları, “programın yenilenmesinin öğrenci başarısına katkısı” ve “programın yenilenmesinin öğrenci performansını düşürmesi” konusunda görüş bildirmişlerdir. Öğretim elemanlarının büyük çoğunluğunun programın yenilenmesinin öğrenci başarısına katkısı olduğu düşüncesinde oldukları görülmektedir. Üçüncü temaya ilişkin ifadeler aşağıda verilmiştir:

“Olumlu değişimi fark ediyorum. Program geliştirilmiş ve uygulanmaya devam ediliyor. Öğrencinin başarı düzeyine etkisini değerlendirmeler ile ölçebiliyoruz ayrıca öğrenci yapılan değişikliği görmezden gelse bile programın olumsuz katkı sağladığı söylenemez sadece geliştirilmeye devam edilmeli (Ö.E. 30).”

“Program ihtiyaç analizi yapıp o doğrultuda hedefler geliştirilirse işlevsel olduğundan söz edebiliriz. Program geliştirme süreci sağlıklı bir şekilde uygulanmıyor. Program geliştirildiği takdirde öğrenci başarısına etki edebilir ben bu değişikliğin öğrenci performansın da fark yarattığını söyleyemem (Ö.E. 26).”

Burada belirlenen son temaya göre öğretim elemanları, “programın akran değerlendirme, öz değerlendirme gibi alternatif araçların kullanımına imkân tanınması” ve “program çıktılarının değerlendirme açısından derecelendirilmiş puanlama anahtarına göre uygunluğu” konusunda görüş bildirmişlerdir. Öğretim

elemanlarının önemli bir kısmı programın akran değerlendirme, öz değerlendirme gibi alternatif araçların kullanımına imkân tanıdığını düşünürken az bir kısmı da program çıktılarının değerlendirme açısından derecelendirilmiş puanlama anahtarına göre uygun olduğunu düşünmektedirler. Dördüncü temaya ilişkin ifadeler aşağıda belirtilmiştir:

“Program zaten birçok ölçme aracı ile bu imkânı tanıyor. Önemli olan yeterli öğrenme çıktılarına ulaşmamız oluyor. Her ders için genelleme yapmak olmaz. Fakat bu değerlendirmeler yapılırken bence süreç değerlendirilmesi de önemli bir ayrıntı. Bunları ele alan uygulama sürecini de dikkate alan bir değerlendirme yapılabilir (Ö.E. 17).”

“Ben programın geliştirilmeye ihtiyacı olduğunu düşünüyorum. Programın olumlu bulduğum başarı sağladığı pek çok nokta söyleyebilirim ama eksiklerin olduğunu da bilmeliyiz. Öğrenme çıktılarına her zaman ulaşmak mümkün olmadığı gibi kalabalık sınıflar için bunları değerlendirmeye almakta mümkün olmuyor. Bu soru için uygun bulduğumu söyleyemem (Ö.E. 4).”

Verilen cevaplar incelendiğinde programda kazandırılması hedeflenen öğrenme çıktılarına genel olarak ulaşıldığı görülür. Bunun yanında kalabalık sınıflarda bu durumun pek mümkün olmadığı bilgisi verilmiştir. Ayrıca dersler özelinde de öğrenme çıktılarına ulaşmanın zor olduğu aktarılmıştır. Program çıktısı konusunda kısmen ya da bu durumda belirsizliğin olduğunu belirten öğretim elemanı sayısı da azımsanamayacak kadar çoktur. Bunun yanında programın bilişsel ve duyuşsal yönden öğrenci seviyesine uygunluğunun göreceli bir durum olduğu yönünde görüşlerin olduğu görülmektedir. Programın ihtiyaç analizi yapılarak o doğrultuda hedefler geliştirilmesi halinde öğrenci başarısını olumlu olarak etkileyeceği düşüncesi hakimdir. Bu noktada programın öğrenci başarısını olumlu olarak etkilemesi için gereken çalışmaların yapılması önem arz etmektedir. Öğretim elemanlarının program çıktıları değerlendirme açısından derecelendirilmiş puanlama anahtarına göre ölçülebilir düzeyde olmadığını düşündükleri görülmüştür.

BÖLÜM V

Tartışma

Bu bölümde nicel ve nitel verilerden elde edilen bulgular literatürde yer alan araştırmalar çerçevesinde tartışılmıştır.

Öğretmen Adaylarının Sınıf Öğretmenliği Lisans Programının Bağlam, Girdi Süreç, Ürün Değerlendirme Boyutlarına İlişkin Nicel Görüşlerine Yönelik Tartışma

Yapılan çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının bağlam, girdi, süreç ve ürün değerlendirme boyutlarına yönelik genel olarak olumlu görüşleri olduğu saptanmıştır. Örneğin Soycan (2006) tarafından yapılan çalışmada hem öğretmen hem de öğrencilerin programı olumlu buldukları görülmüştür. Çiftçi ve Tatar'ın (2015) da öğretmenlerin programın içeriğinin azaltılmasını olumlu; öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyelerini etkileyen konuların ise programdan çıkarılmasını olumsuz bulmuşlardır. Benzer olarak Körhasanoğullar (2020) ve Başaran vd. (2020) tarafından yapılan çalışmalarda da öğretmenlerinin öğrenci hazırbulunuşluklarını yetersiz buldukları görülmektedir. Buna karşın Akata (2009) tarafından yapılan çalışmada Türkçe öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarına yönelik olumsuz tutumlara sahip oldukları görülmüştür. Karadüz (2009) de gözlem, öz değerlendirme, akran değerlendirmesinin genel olarak kullanılmadığını, ölçme ve değerlendirmenin davranışsal araçlarla sonuç ve ürün odaklı yapıldığını belirlemiştir. Kerimoğlu (2021) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenlerin özellikle bağlam değerlendirme boyutu kapsamında öğretmenler programın kazanımları için genel olarak olumlu görüşe sahip oldukları saptanmıştır. Yastıbaş ve Erdal (2020) yaptıkları çalışmanın sonunda katılımcıların programın bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutlarına ilişkin genellikle olumlu düşüncelere sahip olduğunu tespit etmişlerdir.

Öğretmen Adaylarının Bağlam Boyutuna İlişkin Nicel Görüşlerine Yönelik Tartışma

Araştırmanın bağlam boyutuna ait nicel veriler incelendiğinde sınıf öğretmeni adaylarının en çok katıldıkları görüşün “Program Türkçe dil becerilerini doğru ve etkin kullanımlarını sağlayacak niteliktedir.” ($\bar{X}=3.88$) olduğu görülmektedir. Bu

bağlamda literatüre bakıldığında Özatalay (2007), öğrencilerin ancak etkili iletişim kurabilmeleri, dil becerilerini geliştirebilmeleri, ana dillerini doğru ve dilin incelikleriyle kullanabilmeleri durumunda bilişsel, sosyal ve duygusal olarak kendilerini geliştirebileceklerinin mümkün olduğunu söylemektedir. Sınıf öğretmeni adayları da programın bu niteliklere sahip olduğunu düşünmektedirler. En az katıldıkları görüşün ise “sınıf ortamı öğrencilerin yeteneklerini sergileyebileceği imkan sağlamaktadır.” ($\bar{X}=3.22$) olduğu görülmektedir. Bu görüşler doğrultusunda programın uygulanması için sınıf ortamının elverişli olduğunu düşünmemeleri yönündedir. Nitekim Sanoff (2000) ve Dönmez'in (2008) de belirttiği gibi mekânlar, insanların davranış ve duygularını yansıtarak değişime etki eder. Fiziksel olarak zorlayıcı bir eğitim ortamından üst düzey bir çıkış beklemenin gerçekçi olmayacağı belirtilmektedir (Akbaba ve Turhan, 2016). Öğrencilerin zihinlerini canlandırabilmeleri için en basit yöntem ile sınıfa ait sıraların değiştirilmesi önerilmektedir (Duncan, Burkholder ve Hennigin, 2019).

Rands ve Ganser-Topf (2017), tarafından yapılan çalışmanın sonucunda sınıfların fiziki özelliklerinin öğrencilerde çeşitli şekillerde çaba yaratarak katılımı arttırdığı gösterilmiştir. Bu ifadeler doğrultusunda sınıf mekanında yapılan ufak değişimlerin bile öğrenci performansına etki edeceği ve derse karşı destekleyeceği düşünülmektedir.

Öğretmen Adaylarının Girdi Boyutuna İlişkin Nicel Görüşlerine Yönelik Tartışma

Araştırmanın girdi boyutuna ait nicel veriler incelendiğinde sınıf öğretmeni adaylarının programın bağlam boyutuna ilişkin hem olumlu görüşleri olduğu hem de kararsız oldukları görüşleri olduğu da görülmektedir. Sınıf öğretmeni adaylarının en çok katıldıkları görüşün “Programın uygulandığı fiziki ortam başarı düzeyi açısından önemli bir etkidir.” ($\bar{X}=4.00$). Araştırmalar, insan beynin tanıdık nesneleri, yerleri ve deneyimleri ilişkilendirme eğiliminde olduğunu savunmaktadır fakat Silva (2006) bir çalışmada yeniliğe ve farklılığa karşın beynin açık olduğunu savunmaktadır (Williams, 2018). Sınıf ortamında yapılan yeniliklerin ve düzen değişikliklerin beyne etki edeceği söylenmektedir. En az katıldıkları görüşün ise “Öğrenme materyallerinde yer alan konular öğrencilerin ilgilerini çekecek şekilde düzenlenmektedir.” ($\bar{X}=3.32$) olduğu saptanmıştır. Turan (2002) çalışmada öğretmenin eğitimde materyal seçerken temel amacı kendisi için kolaylaştırmak

değil, iyi ve etkili bir eğitim ve öğretimi mümkün kılacak konuya ve öğrencilere uygun öğretim materyallerini tercih etmesi gerektiğini savunmaktadır. Eğitim için en etkili tekniklerden biri olan öğretim materyalleri doğru tercihler ile desteklenerek öğrenciye sunulması gerektiğini söylemektedir. Bu çalışmalardan da anlaşılabileceği gibi literatürdeki araştırmalar bu bulguları desteklemektedir.

Öğretmen Adaylarının Süreç Boyutuna İlişkin Nicel Görüşlerine Yönelik Tartışma

Araştırmanın süreç boyutuna ait nicel veriler incelendiğinde sınıf öğretmeni adaylarının en çok katıldıkları görüşün “program süreci etik kurallar çerçevesinde yürütülmektedir.” ($\bar{X}=3.99$). Buna ilişkin Arğa (2012) çalışmasında öğrencilerin öğretmenleri için "adalet", “dürüstlük”, “saygı”, “güven”, “mesleki sorumluluk”, “mesleki yeterlilik”, “insan hakları”, “sevgi”, “örgütsel bağlılık" adı altında mesleki etik ilkelerine uygun davranışlar gösterdiklerini belirtmektedirler. Süreç boyutuna ilişkin öğrencilerin bu görüş için çoğunluğun katıldığını ifade edebiliriz. En az katıldıkları görüşün ise “program sürecinde öğrenci merkezli bir eğitim verilmektedir.” ($\bar{X}=3.23$) olduğu görülmektedir. Öğrenci merkezli eğitim, sadece öğrencinin baskın olduğunu öngörülmemektedir. Aksine, “öğrenci merkezli eğitim yoluyla işlenen derste hem öğretmen hem de öğrenci aktiftir” görüşleri araştırmanın bulgularını desteklemektedir (Ercan, 2004).

Öğretmen Adaylarının Ürün Boyutuna İlişkin Nicel Görüşlerine Yönelik Tartışma

Araştırmanın ürün boyutuna ait nicel veriler incelendiğinde sınıf öğretmeni adaylarının ürün boyutuna ait ifadelerin hepsine olumlu yanıt verdiği görülmektedir. Programı olumlu buldukları yönünde bir sonuca varılmaktadır. İş (2017) okul öncesi ve ilkokul öğretmenlerinin 2013 programındaki kazanımları gerçekleştirme düzeyine göre algılarını araştırarak programındaki öğrenme çıktılarının çocukları bilişsel, sosyal, duygusal, dil, psikomotor, öz bakım gelişimi alanlarında yeterli olduğunu belirtmektedir. Ayrıca kazanımların uygulanabilir nitelikte olduğu ve hazırlanan etkinlik kitabında önerilen etkinliklerin yeterli olduğunu aynı zamanda programı desteklediği ve temel amaçlarını kolaylıkla yerine getirdiğini vurgulamaktadır.

Öğretmen Adaylarının Cinsiyete Göre Programın Girdi, Bağlam, Süreç, Ürün Değerlendirme Boyutlarına İlişkin Nicel Görüşlerine Yönelik Tartışma

Yapılan bu çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının, sınıf öğretmenliği programını değerlendirme puanlarına ilişkin aritmetik ortalamaları karşılaştırıldığında, bağlam, girdi, süreç ve genel değerlendirme ortalamaları arasında anlamlı fark saptanmazken, ürün boyutunda ise kadınların aritmetik ortalamalarının erkeklerle göre anlamlı derecede daha yüksek olduğu görülmektedir. Kadınların ürün boyutunda erkeklerle göre daha olumlu olduğu görülmektedir. Kadınlar ürün boyutunda programı erkeklerle göre daha yeterli bulmuşlardır. Altınsoy (2019) da benzer olarak ürün değerlendirme boyutunda kadın öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık tespit etmiştir. Önal (2020) yaptığı çalışmada hem “ürün” hem de “girdi” boyutlarında iki cinsiyet değişkeni arasında, kadın öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık olduğunu saptamıştır. Bağlam ve süreç boyutlarında ise her iki cinsiyet değişkeni arasında herhangi bir farklılık saptanmamıştır. Kuran ve Kanatlı (2009) da sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleriyle ilgili olarak görüşlerinde erkek öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine bakış açılarının, kadın öğretmenlere nazaran daha olumlu olduğunu belirtmişlerdir. Özgenel (2007) yaptığı araştırmada kadın öğretmenlerin yeni programları erkek öğretmenlere nazaran daha çok benimsediği ve programın geneli karşısında daha olumlu algılarının olduğu saptanmıştır. Benzer olarak Öztürk (2011) Türkçe dersinin hedefleri kapsamında amaca hizmet edecek araçların seçiminde kadın öğretmenler ile erkek öğretmenler arasında kadın öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık olduğunu ifade etmiştir.

Bunlara karşın Akdoğdu ve Uşun (2017) çalışmalarında sınıf öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilerin sınıf öğretmenliği lisans programına ilişkin görüşlerini cipp modeline göre değerlendirmiş ve cinsiyet değişkeni göz önüne alındığında anlamlı bir fark görülmemiştir. Cansu (2010) araştırmasında program sonunda amaçların gerçekleştirilmesine ilişkin olarak kadınların cevaplarının erkeklerle göre daha olumlu olduğunu, diğer değerlendirme boyutlarında ise cinsiyet değişkenine göre bir farklılık olmadığını tespit etmiştir. Kaymakamoğlu (2010) tarafından yapılan araştırmada, programın kazanım, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme unsurlarına ilişkin öğretmen görüşlerinde cinsiyet değişkeni açısından kadın ve erkek öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık saptanamamıştır.

Daha farklı bir sonuç olarak Selvi (2009), tarafından yapılan çalışmada ise kadın ve erkek bireylerin programın ürün boyutunu yetersiz bulmuşlardır.

Öğretmen Adaylarının Eğitim Aldıkları Üniversitelere (Devlet ve Özel Kurumlar) Göre Programın Bağlam, Girdi, Süreç Ve Ürün Değerlendirme Boyutlarına İlişkin Nicel Görüşlerine Yönelik Tartışma

Yapılan bu araştırmada üniversite türüne göre sınıf öğretmenliği programına ilişkin bağlam boyutunda anlamlı fark saptanmamıştır. Girdi boyutunda özel üniversitede öğrenim gören öğretmen adaylarının sınıf öğretmenliği programına yönelik devlet okullarında öğrenim görenlere göre daha olumlu görüş bildirdikleri görülmektedir. Süreç ve ürün boyutlarında ise özel üniversitede öğrenim gören sınıf öğretmeni adaylarının, devlette üniversitelerinde öğrenim görenlere göre daha olumlu görüş bildirdiği görülmektedir. Sınıf öğretmenliği programının genel değerlendirme puanları göz önünde bulundurulduğunda özel üniversitede öğrenim gören sınıf öğretmeni adaylarının daha olumlu tutum sergilediği görülmektedir. Çalışmaların genellikle fakülte türüne göre yapıldığını belirtmek gerekir (Orbey, 2020; Bağcıoğlu, 2019; Karataş, 2007; Tom-Lawyer, 2016; Kerimoğlu, 2021). Örneğin Önal (2020) tarafından yapılan çalışmada, bağlam ve ürün değerlendirme faktörlerine ilişkin görüşler ile mezun olunan fakülte değişkeni arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığını göstermektedir. Öğretmen gruplarının görüşleri birbirine yakın olmakla birlikte, eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin fen-edebiyat mezunu öğretmenlere göre matematik öğretim programının bağlam ve ürün bakımından da daha yeterli gördükleri anlaşılmaktadır.

Genel olarak en olumlu görüş Yakın Doğu Üniversitesi sınıf öğretmenliği adaylarına ardından Pamukkale üniversitesi öğretmen adaylarına aittir. Mersin üniversitesinin ve Girne Amerikan Üniversitesi öğretmen adaylarının, sınıf öğretmenliği programı daha olumsuz değerlendirdiği görülmektedir. Alanyazı tarandığında farklı üniversitelerin karşılaştırıldığı çalışma sayısının kısıtlı olduğu görülmektedir (Soycan, 2006; Fritz, 1996; Hsieh, 1999; Orbeyi, 2007). Fritz (1996) yaptığı çalışmada üç farklı üniversitede öğrenim gören öğrencilerin programa dair ihtiyaçlarını tespit etmeyi hedeflemiştir. Çalışmada CIPP modeli kullanılarak gereksinimleri tespit edilmesi amaçlansa da modelin sadece ilk iki ögesi kullanılmıştır. Hsieh (1999) Tayvan'da yaptığı araştırmada 10 farklı üniversitede

yürütülmekte olan bankacılık ve sigortacılık teknolojisi programını değerlendirebilmeyi amaçlamıştır. Soycan (2006) araştırmasında öğretmenlerin mezun oldukları fakülte değişkenine göre program değerlendirmesini incelemiş ve herhangi bir fark bulamamıştır. Orbeyi (2007) araştırmasında İlköğretim Matematik öğretim programını, öğretmenlerin programın işleyişine yönelik görüşlerini alarak değerlendirilmiş, öğretmenlerin görüşleri karşılaştırılmış ve öğrenim durumu değişkeni göz önüne alındığında herhangi bir fark bulunamamıştır.

Öğretmen Adaylarının Sınıf Öğretmenliği Lisans Programının Bağlam, Girdi Süreç, Ürün Değerlendirme Boyutlarına İlişkin Nitel Görüşlerine Yönelik Tartışma

Yapılan nitel araştırma bulgularında bağlam değerlendirme boyutunda öğretim elemanlarının çoğunluğu programın hedef ve kazanımların öğrenci seviyeleri için yeterli gördükleri, öğretim elemanlarının bir bölümü de ders sürelerinin öğrenci seviyesine uygunluğunu yeterli gördükleri; daha az sayıda öğretim elemanı ise hedef ve kazanımların öğrenci motivasyonuna uygunluğunu ifade ettikleri tespit edilmiştir. Girdi değerlendirme boyutu bağlamında öğretim elemanlarının büyük çoğunluğu ders materyallerinin uygun olduğu konusunda hemfikir olmuşlardır. Süreç değerlendirme boyutu bağlamında öğretim elemanlarının önemli bir kısmı programda öğrenme öğretme sürecinde yer alan etkinliklerin öğrenci seviyelerine uygun olduğu düşüncesinde oldukları saptanmıştır. Ürün değerlendirme boyutunda öğretim elemanları programın bilişsel ve duyuşsal yönden öğrenci seviyesine uygunluğu ve programın bilişsel ve duyuşsal alan için yeterliliği konusunda görüş bildirmişlerdir. Her iki görüşün de birbirlerine yakın sayılarda öğretim elemanı tarafından desteklendiği görülmektedir.

Balıkçı (2019) tarafından yapılan çalışmada öğretmenler uygulanan programda benimsenen felsefenin bugün için uygun olduğu, programın öğrencilerin ihtiyaç ve ilgileri kapsamında hazırlandığı, konuların öğrencilerin öğrenme düzeylerine uygun olduğu ve bireylerin yetişmesinde programın etkin olabileceği, kazanımların programda amaçlanan temel becerileri kazandırma konusunda yeterli olduğu ve programın toplumun ihtiyacı olan insanın yetiştirilmesine temel oluşturabileceği sonuçlarına ulaşılmıştır. Başaran, Özdemir ve Can (2020) tarafından yapılan araştırmada ders kitabının söz konusu programa uygun olmadığı sonucuna

ulaşıldığı görülürken; Körhasanoğulları'nın (2020) çalışmasında ders kitaplarındaki etkinliklerin genellikle iletişimsel yaklaşıma uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazındaki bazı çalışmalarda ders kitaplarına yönelik olumsuz sonuçların olduğu saptanmıştır (Demir ve Duruhan, 2015; Dilekli, 2018; Kandemir, 2016). Bununla birlikte Yıldırım ve Tanrıseven (2015) ile Dinçer (2013) tarafından yapılan araştırmalarda ders kitabının program ile uyummadığı tespit edilmiştir.

Öte yandan Üstüner (2004) bazı derslerin sadece teorik olarak verildiğini belirterek hedeflenen başarının sağlanamadığı sonucuna varılmıştır. Başka bir araştırmaya göre, okul deneyimi dersi faydalı bir ders olmasına rağmen istenilen verim istenilen şekilde sağlanamamaktadır (Yapıcı ve Yapıcı, 2004).

Kara, Demir, Aracagok ve Şahin (2018) sınıf öğretmenliği lisans programında uygulamalı derslerin teorik derslerden daha yoğun olması gerektiği görüşünü dile getirmektedirler.

BÖLÜM VI

Sonuç Ve Öneriler

Bu bölümde araştırmanın amaç ve alt amaçları doğrultusunda ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçlara dayalı olarak geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

Sonuç

Yapılan çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının bağlam, girdi, süreç ve ürün değerlendirmeye yönelik olumlu görüşleri olduğu görülmektedir. Bağlam boyutuna ilişkin öğretmen adaylarının en çok olumlu görüşleri lisans programının; ders zorluk derecesi ve amacı, teknoloji kullanımı, güncel bilgiler içermesi ve dil becerileri yönünden uygunluğu konularında programı yeterli buldukları ifadelerinden oluşmaktadır. Bağlam boyutunda olumlu görüş ve kararsız görüş bildirdikleri ifadeler yoğunluktadır. Girdi boyutuna ilişkin olumlu görüşlerin öğretmen

adaylarının lisans programını öğrenci ilgi ve ihtiyaçları konusunda yeterli gördükleri, öğrenme materyallerini faydalı buldukları, ayrıca ders içeriklerini seviyeye ve beceri gelişimine uygun düzeyde buldukları söylenebilmektedir. Girdi boyutunda genel olarak öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğu olumlu görüş ifade etmektedirler. Süreç boyutuna ilişkin görüşlere bakıldığında ise öğretmen adaylarının lisans programının; uygulamalı etkinlikler içerdiği, gerçekleştirilen aktivitelerin yaparak yaşayarak öğrenmelere ve kalıcı aktif öğrenmeye imkan tanıdığı, sosyo-kültürel açıdan etkili ve süreç boyutunun etik olduğu konularında olumlu görüşler bildirdikleri belirtilmektedir. Ürün boyutuna ait görüşler ise tamamen olumlu görüşlerden oluşmaktadır. Öğretmen adaylarının lisans programına ilişkin; öğrenme çıktılarını hedefe ulaştırma, değerlendirme kriterlerini seviyeye uygun olarak belirleme, bilişsel, duyuşsal ve kişisel yönden gelişmiş bireyler yetiştirme, mesleki gelişimi sağlayıcı dersleri içermesi, süreç odaklı değerlendirme araçlarını uygulama konularında olumlu görüş bildirdikleri belirtilmektedir. Öğretmen adaylarının ürün boyutuna ilişkin tüm maddeler konusunda katılıyorum yanıtlarını vermeleri programın bu boyutunu tüm açıdan yeterli gördüklerini ve olumlu görüşleri olduğunu ortaya koymaktadır.

Sınıf öğretmeni adaylarının, sınıf öğretmenliği programını değerlendirme puanlarına ilişkin aritmetik ortalamaları karşılaştırıldığında, bağlam, girdi, süreç ve genel değerlendirme ortalamaları arasında anlamlı fark saptanmazken, ürün boyutunda ise kadınların aritmetik ortalamalarının erkeklere göre anlamlı derecede daha yüksek olduğu görülmektedir. Kadınların ürün boyutunda erkeklere göre daha olumlu olduğu görülmektedir. Kadınlar ürün boyutunda programı erkeklere göre daha yeterli bulmuşlardır. Yapılan bu araştırmada üniversite türüne göre sınıf öğretmenliği programına ilişkin bağlam boyutunda anlamlı fark saptanmamıştır. Genel olarak en olumlu görüş Yakın Doğu Üniversitesi sınıf öğretmenliği adaylarına ardından Pamukkale Üniversitesi öğretmen adaylarına aittir. Mersin üniversitesinin ve Girne Amerikan Üniversitesi öğretmen adaylarının, sınıf öğretmenliği programı daha olumsuz değerlendirdiği görülmektedir.

Sınıf öğretmenliği öğretim programında bulunan hedef ve kazanımların öğrenci seviyelerine uygunluğunu yeterli bulan katılımcı sayısının çoğunlukta olduğu görülmüştür. Ders içeriklerinin güncel olmadığını düşünenlerin çoğunlukta olduğu saptanmıştır. Katılımcıların genelinin dersleri teorik olarak yeterli gördüğü

saptanmıştır. Dersleri teorik olarak yetersiz bulan katılımcılar ders programlarının geliştirilmesi ve güncellenmesi gerektiği konusunda hemfikirdirler. Katılımcıların genelinin ders sürelerinin yeterliliğini öğrenci seviyesine uygun olduğunu düşündükleri görülmektedir. Bu konuda özellikle her ders için farklı süre oluşturulmasını düşünen bir katılımcı olduğu gibi tüm derslerin sürelerinin uzatılması gerektiğini belirten katılımcılara da rastlanmıştır. Genel görüşün sınıfların mekan olarak programın uygulanmasına uygun olduğunu söylemek mümkündür.

Katılımcıların önemli bir kısmı öğrenme materyallerinin program hedeflerini karşılayabilecek uygunlukta olduğu düşüncesinde oldukları görülmektedir. Program sürecinde öğrenilen teorik bilgilerin uygulanabilir nitelikte olduğunu düşünen çoğunluk varken aksini düşünen azınlıkta katılımcı olduğu görülmüştür. Programın işleyişinin etik kurallara uygun olduğunu düşünen katılımcı sayısı yüksek olarak belirlenirken; etik kurallara uygun olmadığını düşünen katılımcı sayısı oldukça az olarak belirlenmiştir. Program çıktıları değerlendirme açısından derecelendirilmiş puanlama anahtarına göre ölçülebilir düzeyde olmadığını düşünen katılımcı sayısı çoğunlukta iken; ölçülebilir düzeyde olduğunu düşünen katılımcı sayısı azınlıkta olduğu belirlenmiştir. Azınlıkta katılımcı da kısmen ölçülebileceğini belirtmiştir.

Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlar çerçevesinde aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

- Programın ülkenin her bölgesinde bulunan okullarda daha etkin olarak uygulanabilmesi için programda önerilmiş olan etkinliklerin tümünün uygulanabileceği fiziksel donanım ve altyapıya sahip hale getirilmesi önerilmektedir. Bunun için sınıfların daha geniş bir alana sahip ve zenginleştirilmiş materyaller ile düzenlemeler yapılması önerilmektedir.
- Programın kazanımlarını daha etkin olarak gerçekleştirilmesi için kaynak kitaplardaki etkinlik ve içeriklerle ders materyallerinin zenginleştirilmesi gerekir. Bununla birlikte dijital kaynaklarla desteklenerek sınıf içi uygulamalı ve pratik etkinliklerin yapılması önerilmektedir.
- Program ile ilişkili olarak hizmet içi eğitim verilmesi ve bu sürelerin arttırılarak içeriğin zenginleştirilmesi önerilmektedir. Programın uygulanması

aşamasında öğrenme öğretme sürecinin aktif hale getirilmesine ilişkin öğretmen adaylarına ve öğretmenlere eğitimler verilebilir. Böylelikle öğrenme öğretme sürecine daha aktif ortamlar yaratılabilir. Öğrenciler bilgileri daha kolay beceri haline getirebilir.

- Ders kitaplarının hangi boyutlarının yetersiz ve eksiklik olduğu tespit edilmelidir. Bu yetersiz ve eksiklikler giderilmelidir. Yetersiz bulunan kaynaklar ya geliştirilmeli ya da yeni güncel kaynaklar oluşturulmalıdır.
- Sonraki araştırmalarda programın değerlendirilmesinde ölçekler ve gözlem tekniği kullanılarak yürütülmesi önerilmektedir. Dönemin başında ve dönemin sonunda uygulanan başarı testleri ile öğrencilerin hedeflere ne kadar ulaştıkları tespit edilmelidir.
- Sınıfların araç-gereç eksikliklerinin öğretmenlerin istekleri dikkate alınarak giderilmelidir. Özellikle yüz yüze eğitim sanal sınıflar ile öğrenme öğretme sürecinde zenginleştirilebilir. Web 2.0 araçları programın öğrenme öğretme sürecinin

başarıya ulaşmasında etkili olabilir. Bunların kullanımına ilişkin öğretmenlere hizmet içi eğitimler verilebilir.

- Öğrenci merkezli öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmaları için öğretmenler teşvik edilmelidir. Eğitim fakültelerinde, teknik ve yöntemlerin uygulama çalışmalarının sayısı artırılmalıdır. Örneğin; Tartışma yöntemleri, Philips 66, Vırlıtlı grupları, Pazar yeri, senaryo tabanlı öğrenme, akvaryum yöntemi gibi aktif yöntem ve teknikler kullanılmalıdır.
- Değerlendirme boyutunda öğretmenlerin süreç odaklı değerlendirme araçlarından (öz değerlendirme, akran değerlendirme, portfolyo, derecelendirilmiş araçlar) yararlanılmasına ilişkin öğretmenler bilinçlendirilebilir. Sınıf öğretmenliği programına bunlara ilişkin araçlar eklenebilir.
- Sınıf öğretmenliği lisans programında görevlendirilecek akademik personellerin yeterli donanıma sahip olmaları, dil becerileri, bilgisayar kullanımı, grup çalışmalarına uygunluğu, proje eğitimi ve iyi bir rol model olma yönleri dikkate alınmalıdır.

- Kapsamlı bir araştırma yapılabilmesi için örnekleme diğer kurumlarında çalışan öğretmenler ve bu kurumlarda okuyan öğrenciler de dâhil edilebilir.
- Yapılacak çalışmalarda, araştırmacılar bu çalışmadan elde edilen sonuçları ve önerileri kaynak olarak kullanabilirler.

Kaynakça

- Ahn, J. H., Kim, Y. P., Seo, E. M., Choi, Y. K., & Kim, H. S. (2008). Antioxidant effect of natural plant extracts on the microencapsulated high oleic sunflower oil. *Journal of Food Engineering*, 84(2), 327-334.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0260877407003159>
- Akata, A. Ç. (2009). *Türkçe Programıyla İlgili Ölçme ve Değerlendirme Sürecinin İşlevselliği Üzerine Bir Araştırma (Tekirdağ İli Örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Akça, S. (2007). *İlköğretim 5. Sınıf 2005 Matematik Programının Öğretmen, Yönetici Ve Müfettişleri Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Akdoğan, E., & Uşun, S. (2017). “Sınıf Öğretmenliği Lisans Programının Öğretmen Adaylarının Görüşleri Doğrultusunda Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün (CIPP) Modeli ile Değerlendirilmesi”. *İlköğretim Online*. 16(2), 826-847.
- Akpınar, B.(2009). İlköğretim 1-5 Sınıflar Türkçe Öğretim Programları Görsel Okuma ve Sunu Öğrenme Alanlarının Değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*

Dergisi, 34, 37-48.

<http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/547>

Aksoy, G., & Taşkin, G. (2019). Öğretim Programlarının Değişmesini Etkileyen Faktörlerin, Sosyal Bilgiler Ve Fen Bilimleri Dersi Müfredatlarını Etkileme Boyutu. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(224), 75-99.

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/issue/50252/648739>

Albuz, A. Y. T. E. K. İ. N., & Demirci, B. (2018). 2006 İlköğretim Müzik Dersi Öğretim Programı İle 2018 İlkokul Ve Ortaokul Müzik Dersi Öğretim Programının Karşılaştırılması Kuramsal Çerçeve Analizi. *Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi*, (41), 86-95.

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/ataunigsed/issue/39937/463634>

Altınsoy, T. (2019). 5. Sınıf Müzik Eğitimi Programının (2017) Stufflebeam'in BağlamGirdi-Süreç-Ürün (Cıpp) Modeli'ne Göre Değerlendirilmesi (Mardin İli Örneği) Yüksek Lisans Tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Anagün, Ş., Atalay, N., Kilic, Z., & Yasar, S. (2016). The development of a 21st century skills and competences scale directed at teaching candidates: Validity and reliability study. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi-Pamukkale University Journal Of Education*, (40). [10.9779/puje768](https://doi.org/10.9779/puje768)

Ananiadou, K., & Claro, M. (2009). 21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries. OECD Education Working Papers, No. 41. *OECD Publishing (NJI)*. <http://dx.doi.org/10.1787/218525261154>

Atik, E., (2012). Mature cystic teratomas in our series with review of the literature and retrospective analysis. *Archives of gynecology and obstetrics*, 285(4), 1099-1101. <https://doi.org/10.1007/s00404-011-2171-8>

Aytaç, S. E., Schiumerini, L., & Stokes, S. (2018). Why do people join backlash protests? Lessons from Turkey. *Journal of Conflict Resolution*, 62(6), 1205-1228. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0022002716686828>

Bağcıoğlu, G. (2019). 2015 VE 2018 İlkokul Dördüncü Sınıf Türkçe Öğretim Programının Cıpp Program Değerlendirme Modeline Göre Değerlendirilmesi, Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Balci, E. (1991). Öğretmenlerin sosyal statüsü ve ödüllendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(6).
<https://doi.org/10.7596/TAKSAD.V8I2.2122>
- Balıkçı, Ç. (2019), *3.Sınıf Fen Bilimleri Öğretim Programının Cipp Modeline Göre Değerlendirilmesi* Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Başaran, M. Özdemir, O.İ., & Can, M. S. (2020). *8. sınıf İngilizce öğretim programının bağlam, girdi, süreç ve ürün (CIPP) modeline göre değerlendirilmesi*. E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 11(3), 154-178. <https://doi.org/10.19160/ijer.767692>
- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M., & Rumble, M. (2012). Defining twenty-first century skills. In *Assessment and teaching of 21st century skills* (pp. 17-66). Springer, Dordrecht.
<http://dx.doi.org/10.1007/978-94-007-2324-5>
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak. E., K., Akgün, Ö., E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (11.baskı). Pegem Akademi.
<http://dx.doi.org/10.14527/9789944919289>
- Camelia, S., & Elisabeta, P. M. (2013). Initial teacher training in Romania-a critical view. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 76, 780-784.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.04.205>
- Cansoy, R. (2018). Uluslararası çerçevelere göre 21. yüzyıl becerileri ve eğitim sisteminde kazandırılması. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(4), 3112-3134. <http://dx.doi.org/10.15869/itobiad.494286>
- Cansu, T. (2010). Anadolu Üniversitesi İlköğretimde Teknoloji Uygulamaları E Sertifika Programının Öğrenen Görüşüne Göre Bağlam Girdi Süreç ve Ürün CIPP Modeli ile Değerlendirilmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir, 2010.
- Cansu, T. (2010). *Anadolu Üniversitesi İlköğretimde Teknoloji Uygulamaları E-Sertifika Programının Öğrenen Görüşüne Göre Bağlam, Girdi, Süreç Ve Ürün (CIPP) Modeli ile Değerlendirilmesi*, (Yüksek Lisans Tezi), Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Canter, D., Gilchrist, J., Miller, J., & Roberts, N. (1974). An empirical study of the focal point in the living room. *Psychology and the built environment*, 29-37.
<https://doi.org/10.1177%2F001872088202400511>

- Çelikten, M., Şanal, M., & Yeni, Y. (2005). Teaching profession and features. *Journal of the Institute of Social Sciences*, 19(2), 207-237.
<https://doi.org/10.12973/ijem.5.1.1>
- Çiftçi, O. & Tatar, E. (2015). Güncellenen Ortaöğretim Matematik Öğretim Programı Hakkında Öğretmen Görüşleri. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 6(2), 285-298.
<https://doi.org/10.16949/turcomat.15375>
- Craig, R.D.(1980). Application of the discrepancy evaluation model in the evaluation of a high school educational system. Unpublished doctoral dissertation, Brigham Young University, London.
- Cross, M., Mungadi, R., & Rouhani, S. (2002). From policy to practice: Curriculum reform in South African education. *Comparative education*, 38(2), 171-187.
<https://doi.org/10.1080/03050060220140566>
- Darling-Hammond, L., & Baratz-Snowden, J. (2005). *A good teacher in every classroom: Preparing the highly qualified teachers our children deserve*. Jossey-Bass.
- Dedeoğlu, H., & Polat, İ. (2021). 2020-2021 Eğitim Öğretim Yılı İlkokul Öğretim Programları Üzerine Bir Değerlendirme. *Yaşadıkça Eğitim*, 35(1), 207-220.
<https://doi.org/10.33308/26674874.2021351263>
- Demir, O., & Duruhan, K. (2015). İlkokul 2. sınıf İngilizce dersi programı uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşleri. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education*, 4(3), 25-36. DOI: 10.17679/inuefd.17366404
- Demirel, Ö. (2017). *Eğitimde Program Geliştirme: Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi.
- Deveci, Ö., & Aykaç, N. (2020). Türkiye Cumhuriyeti'nde Uygulanan İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programlarının İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(3), 1512-1532.
<http://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2020.-547848>
- Dilekli, Y. (2018). Ortaokul İngilizce hazırlık sınıfı programı pilot uygulamasının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(15), 1399-1425.
<https://doi.org/10.26466/opus.445713>

- Dilshad, R. M. (2010). Assessing Quality of Teacher Education: A Student Perspective. *Pakistan Journal of social sciences (PJSS)*, 30(1).
- Dilshad, S. R., Rehman, N. U., Ahmad, N., & Iqbal, A. (2010). Documentation of ethnoveterinary practices for mastitis in dairy animals in Pakistan. *Pakistan Veterinary Journal*, 30(3), 167-171. ISSN: 0253-8318 (PRINT), 2074-7764 <http://www.pvj.com.pk/>
- Dinç, E., & Doğan, Y. (2010). İlköğretim ikinci kademe sosyal bilgiler öğretim programı ve uygulanması hakkında öğretmen görüşleri. *Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 17-49. <https://doi.org/10.22596/2016.0101.110>
- Dinçer, B. (2013). 7. sınıf İngilizce öğretim programının Stufflebeam'ın bağlam-girdisüreç-ürün (CIPP) modeline göre değerlendirilmesi (Yayımlanmamış doktora tezi). *Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın*.
- Doll, R. C. (1989). Curriculum Improvemen. Boston: Allyn and Bacon <https://doi.org/10.1177%2F019263657806241724>
- Elvan, Z. (2007). *Türkçe (1 ve 5. Sınıflar) Ders Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Erden, M. ve Akman Y. (1998). Gelişim Öğrenme-Öğretme Eğitim Psikolojisi. Arkadaş Yayınları, Ankara
- Eret, E. (2013). An assessment of pre-service teacher education in terms of preparing teacher candidates for teaching.
- Fitzpatrick, J. L. & Sanders, J.R.& Worthen, B.R. (2004) .Program evaluation. Alternative approaches and practical guidelines (3rd edition). Boston: Allyn and Bacon.
- Fritz, S. (1996). *Assesing Undergraduate Student Needs Utilizing The CIPP Model of Evaluation*. (A Dissertation Submitted In Partial Fulfillment of The Requirements For The Degree Of Doctor). College of Graduate Studies, University of Idaho.
- Gelen, İ., & Özer, B. (2008). Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine sahip olma düzeyleri hakkında öğretmen adayları ve öğretmenlerin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 39-55. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mkusbed/issue/19561/208528>

- Görkaş, B., Otuz, B., & Ekici, G. (2017). İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenenlerin sahip olmaları gereken 21. yüzyıl becerilerine ait veri kaynaklarının analizi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 421-435.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/issue/56322/778233>
- Gredler, M.E. (1996). Program evaluation. Englewoog Cliff, New Jersey: Prentice Hall.
- Greenhill, B. (2010). The company you keep: International socialization and the diffusion of human rights norms. *International studies quarterly*, 54(1), 127-145. DOI:10.1093/acprof:oso/9780190271633.001.0001
- Gül, İ. (2021). Öğretmen Adaylarının Öz Yeterlik Algıları ile Mesleki Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Iğdır University Journal of Social Sciences*, (1).
<https://dergipark.org.tr/en/pub/igdirsosbilder/issue/66833/1045381>
- Güldal, N. S., Kassar, T., Berlinghof, M., Unruh, T., & Brabec, C. J. (2017). In situ characterization methods for evaluating microstructure formation and drying kinetics of solution-processed organic bulk-heterojunction films. *Journal of Materials Research*, 32(10), 1855-1879. <https://doi.org/10.1557/jmr.2017.190>
- Hacıoğlu, F. (1990). 21. Yüzyıl için öğretmen eğitimi. *Eğitim ve Bilim*, 14(77).
<http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/6000/2129>
- Hatemi, G., Christensen, R., Bang, D., Bodaghi, B., Celik, A. F., Fortune, F., ... & Yazici, H. (2018). 2018 update of the EULAR recommendations for the management of Behçet's syndrome. *Annals of the rheumatic diseases*, 77(6), 808-818. doi: 10.1136/annrheumdis-2018-213225.
- İlhan Beyaztaş, D., Kapti, S. B., & Senemoğlu, N. (2013). Cumhuriyetten günümüze ilkökul/ilköğretim programlarının incelenmesi.
- Kandemir, A. (2016). İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının katılımcı odaklı program değerlendirme yaklaşımıyla değerlendirilmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Kantarci, A., Tognoni, C. M., Yaghtmoor, W., Marghalani, A., Stephens, D., Ahn, J. Y., ... & Dedeoglu, A. (2020). Microglial response to experimental periodontitis in a murine model of Alzheimer's disease. *Scientific Reports*, 10(1), 1-10. <https://www.nature.com/articles/s41598-020-75517-4>
- Karadüz, A. (2009). Türkçe Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarının “Yapılandırmacı Öğrenme” Kavramı Bağlamında Eleştirisi.

Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. XXII.(1), 189-210.

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/uefad/issue/16689/173439>

Karataş, H. (2007). *Yıldız Teknik Üniversitesi Modern Diller Bölümü İngilizce 11 Dersi Öğretim Programının Öğretmen Ve Öğrenci Görüşlerine Göre Bağlam, Girdi, Süreç Ve Ürün (Cıpp) Modeli İle Değerlendirilmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
<http://dspace.yildiz.edu.tr/xmlui/handle/1/339>

Kara, N., Demir, M.K., Aracagök, S., Şahin, Ç. (2018). Sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişimleri açısından sınıf eğitimi lisans programlarının yeterliliği, *Ankara: Turkish Studies Educational Sciences* 13/19, 1061- 1082 .
<https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.14043>

Kaymakamoğlu, A. (2010), *İlköğretim 5. Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programına ilişkin Müfettiş, Okul Yöneticisi Ve Öğretmen Görüşlerinin Bazı Değişkenlere Göre incelenmesi (Ankara ili Örneği)*. (Yüksek Lisans tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kerimoğlu, E. (2021). *Sekizinci Sınıf 2018 İngilizce Dersi Öğretim Programının Cıpp Modeline Göre Değerlendirilmesi: İstanbul Örneği*, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kocayigit, A., & Aykaç, N. (2019). İlkokul Türkçe Öğretim Programının Eğitim Programı Öğeleri Açısından Değerlendirilmesi (1923-2017). *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(44), 251-279.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/mkusbed/issue/49680/549461>

Kocayigit, M., & Egmir, E. (2019). Öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim deneyimleri: Öğretmen yetistirme üzerine bir analiz. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13(30), 320-346. <https://doi.org/10.29329/mjer.2019.218.19>

Körhasanoğulları N. (2020). İlköğretim İngilizce dersi öğretim programının iletişimsel dil yaklaşımına uygunluğu açısından incelenmesi (Bir durum çalışması) (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Kotluk, N., & Yayla, A. (2016). Ortaöğretim 9. sınıf fizik öğretim programının Tyler'ın hedefe dayalı değerlendirme modeline göre değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(4).
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/aibuefd/issue/28550/304599>

- Kuran, K. ve Kanatlı, F. (2009). Alternatif Ölçme Değerlendirme Teknikleri Konusunda Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal University Journal of Social Sciences Institute* 12, 209-234.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/mkusbed/issue/19557/208441>
- Mc Neil, J. (1996), Curriculum - A Comprehensive Introduction. New York: Harper Collins College Publishers.
- Menon, V. P., & Sudheer, A. R. (2007). Antioxidant and anti-inflammatory properties of curcumin. *The molecular targets and therapeutic uses of curcumin in health and disease*, 105-125. https://doi.org/10.1007/978-0-387-46401-5_3
- 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*(27), 373 - 383. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1177/001316446702700215>
- Önal, B. (2020). *Ortaöğretim 9. Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programının Cıpp Modeli İle Öğretmen Ve Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Orbeyi, S. (2007). *İlköğretim Matematik dersi öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak Değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale: Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ossiannilsson, E., Altinay, F., & Altinay, Z. (2015). Analysis of MOOC spractices from the perspective of learner experiences and quality culture. *Educational Media International Journal*, 52(4), 272-283.
<https://doi.org/10.1080/09523987.2015.1125985>
- Özçelik, T., Leff, S., Robinson, W., Donlon, T., Lalande, M., Sanjines, E., ... & Francke, U. (1992). Small nuclear ribonucleoprotein polypeptide N (SNRPN), an expressed gene in the Prader–Willi syndrome critical region. *Nature genetics*, 2(4), 265-269. <https://doi.org/10.1038/ng1292-265>
- Özgenel, M. (2006). *İlköğretim I. Kademe Öğretmen Algılarına Göre Yeni İlköğretim Programının Uygulanma Etkililiği (İstanbul İli- Anadolu Yakası Örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi). YediTepe Üniversitesi, İstanbul.
- Öztekin, A., & ER, K. O. (2014). Ortaöğretim 10. sınıf kimya dersi öğretim programının değerlendirilmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve*

Matematik Eğitimi Dergisi, 8(1), 128-152.

<https://acikbilim.yok.gov.tr/handle/20.500.12812/63093>

Öztürk, D. (2011). *Türkçe Dersi ilköğretim ikinci Kademe (6, 7, 8. Sınıflar) Metin işleme Süreçlerine ilişkin Öğretmen Görüşleri*. (Yüksek Lisans Tezi).

Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.

Patton, M. Q. (2003). *Utilization-focused evaluation*. In T. Kellaghan, D. L. Stufflebeam, & L. A. Wingate (Eds.). *International handbook of educational evaluation* (pp. 223- 242). Dordrecht: Springer. http://dx.doi.org/10.1007/978-94-010-0309-4_16

Popham, J. W. (1993). *Educational Evaluation*. New Jersey: Prentice Hall Publishing.

Popham, W.J. (1987). *Educational evaluation*. Boston: Kluwer Academic Publisher.

Probus, M.M.(1969). *The Discrepancy evaluation model. An approach to local program improvement and development*. PA: Pittsburgh Public Schools.

Probus, M.M.(1971). *Discrepancy evaluation for educational program improvement and assessment*. Barkeley, CA; McCutchan Publishing. Corporation.

Saavedra, A. R., & Opfer, V. D. (2012). *Learning 21st-century skills requires 21st-century teaching*. *Phi Delta Kappan*, 94(2), 8-13.

<https://doi.org/10.1177%2F003172171209400203>

Şahin, Ç. (2012). *İlköğretim İngilizce öğretmenlerinin etkili sınıf yönetimi davranışlarının öğretmen ve öğrenci algılarına göre değerlendirilmesi* (Master's thesis, Sosyal Bilimler Enstitüsü).

Şahin, İ. (2007). *Yeni İlköğretim 1. Kademe Türkçe Programının Değerlendirilmesi*. <https://doi.org/10.17051/IO.01327>

Sampong, K.A. (2007). *An evaluative study of a distance teacher education in a university in Ghana*. Unpublished doctoral dissertation, Oral Robert University, Oklahoma.

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

Şentürk, Ö. (2017). *İlkokul 3.sınıf fen bilimleri dersi öğretim programının değerlendirilmesi: Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Şişman, G. T. (2017). Öğretmen yetiştirme lisans programları ders içeriklerinde “eğitim programı” kavramı. *Elementary Education Online*, 16(3).
<http://dx.doi.org/10.17051/ilkonline.2017.330259>
- Soycan, S. B. (2006). *2005 Yılı İlköğretim 5. Sınıf Matematik Programının Değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Steinmetz, A. (2000). The Discrepancy Evaluation Model. In D. L. Stufflebeam, Madaus, G. F. & T. Kellaghan (Eds.), *Evaluation Models. Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation* (2nd edition), p.127-143. Boston: Kluwer Academic Publisher. https://doi.org/10.1007/0-306-47559-6_7
- Stufflebeam, D. L. & Shinkfield, A.J. (2007). *Evaluation Theory, Models, And Applications*, San Francisco: Jossey-Bass A Wiley Imprint.
- Stufflebeam, D. L. (2003). The CIPP model for evaluation. .Kellaghan T. & Stufflebeam, D.S.(Eds), *International Handbook of Educational Evaluation*, (31-62). Great Britain: Dordrech: Kluwer Academic
- Stufflebeam, D. L., & Shinkfield, A. J. (2012). *Systematic evaluation: A self-instructional guide to theory and practice* (Vol. 8). Springer Science & Business Media.
- Stufflebeam, Daniel L., Chris L. Coryn. 2014. *Evaluation Theory, Models and Application 2. bs*. San Francisco: Jossey- Bass.
- Taş, İ. D., Akar, T. K., & Kiroğlu, E. (2017). Sınıf öğretmenliği lisans programının öğretim üyeleri ve öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, (3), 578-592.
<https://hdl.handle.net/20.500.12587/666>
- Topses, M. D. (2011). Japon Modernleşmesi Bağlamında İki Sosyolojik Çözümlemenin Karşılaştırılması. *folklor/edebiyat*, 17(68), 77-84.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/fe/issue/26032/274192>
- Tunç, F. (2010). Ankara Üniversitesi Hazırlık Okulu programının CİPP modeli ile değerlendirilmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 2010.
- Turan, V. (2019). Confident performance of chitosan and pistachio shell biochar on reducing Ni bioavailability in soil and plant plus improved the soil enzymatic activities, antioxidant defense system and nutritional quality of

lettuce. *Ecotoxicology and environmental safety*, 183, 109594.

<https://doi.org/10.1016/j.ecoenv.2019.109594>

Tüysüz, C. ve Balıkcı, Ç. (2016). Sınıf öğretmenlerinin 3. sınıf fen bilimleri dersi öğretim programına yönelik görüşleri, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 13, 36, 191-202.

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/mkusbed/issue/44301/547073>

Ünal, E. ve ğahinci, C. (2011). “Türkçe Öğretmenlerinin İlköğretim 6, 7 ve 8. Sınıf Türkçe Dil Bilgisi Konularının Öğretimine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi”. *Turkish Studies Journal*, C.: 6, 1, 1849-1862.

<https://arastirmax.com/tr/system/files/dergiler/79199/makaleler/6/1/arastirmax-turkce-ogretmenlerinin-ilkogretim-6-7-8.sinif-turkce-dil-bilgisi-konularinin-ogretimine-iliskin-goruslerinin-incelenmesi.pdf>

Ünlü, F., Jung, E., Haddad, J., Kulkarni, A., Öz, S., Choi, H., ... & Mathur, S. (2020). Understanding the interplay of stability and efficiency in A-site engineered lead halide perovskites. *APL materials*, 8(7), 070901.

<https://doi.org/10.1063/5.0011851>

Uşun, S. (2016). Eğitimde Program Değerlendirme Süreçler Yaklaşımlar ve Modeller (2 b.). Ankara: Anı Yayıncılık.

Uşun, Salih. 2012. Eğitimde Program Değerlendirme: Süreçler, Yaklaşımlar ve Modeller. : Anı Yayıncılık.

Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: an international review of the literature*. Paris: International Institute for Educational Planning.

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

<https://legacy.oise.utoronto.ca/research/field-centres/ross/ctl1014/Worthen1990.pdf>

Worthen, B.R. & Sanders, J.R. (1987). *Educational Evaluation: Alternative Approaches and Practical Guidelines*. New York: Longman.

Yalçın, N. & Özyurt, M. (2021). Okul Öncesi Eğitim Programının CIPP Modeline Göre Öğretmen Görüşleri Bağlamında Değerlendirilmesi . Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi , 5 (2) , 140-164 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/guebd/issue/67489/1011559>

- Yapıcı, Ş. ve Yapıcı, M. (2004). Öğretmen adaylarının okul deneyimi I dersine ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online*, 3 (2), 54–59.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/ilkonline/issue/8610/107252>
- Yastıbaş A. E. & Erdal T. (2020). Evaluating english for academic purposes II Course through the CIPP model. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Elektronik Dergisi*, 11(1), 86-94.
<https://dergipark.org.tr/en/pub/gumus/issue/52805/615998> adresinden erişildi.
- Yıldıran, Ç., & Tanrıseven, I. (2015). İngilizce öğretmenlerinin ilkokul 2. sınıf İngilizce dersi öğretim programı hakkındaki görüşleri. *International Journal of Language Academy*, 3(1), 210-223. <http://dx.doi.org/10.18033/ijla.139>
- Yıldırım, F. ve Karakoç Öztürk, B. (2007), *Türkçe Dersi Öğretim Programının ÖlçmeDeğerlendirme Ögesi Hakkında Öğretmen Görüşleri*, Çukurova Üniversitesi III. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi sunulan bildiri, Adana.
- Yilmaz, Z. A., Yang, W., Zhang, H., & Lin, J. (2019, November). Cross-domain modeling of sentence-level evidence for document retrieval. In *Proceedings of the 2019 conference on empirical methods in natural language processing and the 9th international joint conference on natural language processing (EMNLP-IJCNLP)* (pp. 3490-3496).
- Yılmaz. E. (2016). Yönetim kuramları ve eğitim yönetimi. İ. Maya (Edt.), *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* (1.baskı., pp. 89–111). Lisans Yayıncılık.
- Yüksel, İ. (2010). Türkiye İçin Program Değerlendirme Standartları Oluşturma Çalışmaları, (Doktora Tezi), Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
<http://earsiv.anadolu.edu.tr/xmlui/>
- Yüksel, P. (2015). Theoretical frameworks, methods, and procedures for conducting phenomenological studies in educational settings. *Turkish online journal of qualitative inquiry*, 6(1), 1-20. <https://doi.org/10.17569/tojq.59813>
- Yurdakul, A., & Tok, T. N. (2018). Öğretmen gözüyle göçmen/mülteci öğrenci. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 46-58.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/aduefebder/issue/41071/428033>

Ekler

Ek 1.

Anket

Değerli öğretmen adayı,

Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalında "2018-2019 Sınıf Öğretmenliği Lisans Programının Stufflebeam'in Bağlam, Girdi, Süreç, Ürün Değerlendirme Modeline Göre Değerlendirilmesi" başlıklı yüksek lisans tezimi hazırlamaktayım. Tez çalışmada 2018 yılında uygulanmaya konulan yeni programın öğretmen adaylarının görüşlerine göre Stufflebeam'in CIPP değerlendirme modeline göre değerlendirilmesi, bu bağlamda literatürde ki eksikliğin giderilmesi hedeflenmektedir. Bu noktada bu amacın gerçekleştirilmesi amacı ile görüşlerinize başvurulmaktadır. Bu araştırmaya katılmak tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Sizden kimlik belirleyici herhangi bir bilgi istenmemektedir. Verdiğiniz yanıtlar tamamen bilimsel amaçlarla kullanılacaktır.

Veri toplama aracı iki bölümden oluşmaktadır; I. Bölüm: "Demografik Bilgiler" olup, II.

Bölüm: "2018-2019 Sınıf Öğretmenliği Lisans Programının Stufflebeam'in Bağlam, Girdi, Süreç, Ürün Değerlendirme Modeline Göre Değerlendirilmesi" konusundaki görüşleri belirleme anketinden oluşmaktadır.

Araştırmanın sağlıklı bulgulara ulaşması, sorulara vereceğiniz cevaplara bağlı olduğundan lütfen bu sorulara gerçek düşünceleriniz doğrultusunda cevap veriniz. İlginiz ve yardımlarınız için teşekkür ederim.

Esra AKAR

Demografik Bilgiler

1.Cinsiyetiniz

() Kadın () Erkek

2.Eğitim Aldığınız Üniversite

Özel Üniversite _____

Devlet Üniversitesi _____

3.Eğitim Aldığınız Üniversitenin Adını Belirtiniz;

		<i>Aşağıda 2018 Sınıf öğretmenliği programının bağlam-girdi-süreç ve ürün boyutlarına ilişkin sorular yer almaktadır. Size en uygun olan seçeneğin yanına X koyarak işaretleyiniz.</i>	(1)KESİNLİKLE KATILYORUM	(2)KATILYORUM	(3)KARARSIZIM	(4)KATILMIYORUM	(5)KESİNLİKLE KATILMIYORUM
BAĞLAM BOYUTUNUN DEĞERLENDİRİLMESİ	1	Alan bilgisi derslerinin yeterliliği uygun düzeydedir.					
	2	Meslek bilgisi derslerinin yeterliliği uygun düzeydedir.					
	3	Alan bilgisi derslerine ayrılan süre yeterlidir.					
	4	Meslek bilgisi derslerine ayrılan süre yeterlidir.					
	5	Program sınıf öğretmenliği özel alan becerilerini kazandırıcı yeterlilik düzeyindedir.					
	6	Program teorik olarak yeterlidir.					
	7	Derslerin zorluk dereceleri öğrenci düzeylerine uygundur.					
	8	Programın amaçları açıklık ilkesine uygun olarak belirtilmiştir.					
	9	Programın amaçları değerlendirilebilir niteliktedir.					
	10	Program Türkçe dil becerilerini doğru ve etkin kullanımlarını sağlayacak niteliktedir.					
	11	Program öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önünde bulunduran yeterliliktedir.					
	12	Program teknoloji kullanımını desteklemektedir.					
	13	Sınıf mekan açısından programı uygulamak için elverişlidir.					
	14	Sınıf ortamı öğrencilerin yeteneklerini sergileyeceği imkan sağlamaktadır.					
	15	Program konu alanının güncel verilerine uygun olarak hazırlanmıştır.					

			(1) KESİNLİKLE KATILYORUM	(2) KATILYORUM	(3) KARARSIZIM	(4) KATILMIYORUM	(5) KESİNLİKLE KATILMIYORUM
GİRDİ BOYUTUNUN DEĞERLENDİRME	16	Eğitim fakülteleri fiziksel açıdan programın uygulanmasına elverişlidir.					
	17	Program içeriğinde kullanılan materyallerin uygunluğu yeterli düzeydedir.					
	18	Program içerik açısından uygulanabilir niteliktedir.					
	19	Öğrencilerin hazır bulunuşluk seviyeleri programı uygulamak için yeterli düzeydedir.					
	20	Program öğrencilerin motivasyon açısından olumlu yönde etkileyecek şekilde düzenlenmektedir.					
	21	Öğrenme materyallerinde yer alan konular öğrencilerin ilgilerini çekecek şekilde düzenlenmektedir.					
	22	Öğrenme materyalleri programın hedeflerini karşılayabilecek şekilde hazırlanmıştır.					
	23	Öğrenme materyalleri öğrenciye fayda sağlayacak düzeyde hazırlanmıştır.					
	24	Derslerde kullanılan materyaller (CD, video, flashcards) öğrencileri derse karşı olumlu yönde etkilemektedir.					
	25	Programın uygulandığı fiziki ortam başarı düzeyi açısından önemli bir etkidir.					
	26	Öğretmen adayı olarak programı uygulamak için gerekli donanımına ulaştığını düşünmekteyim.					
	27	Program hem öğrenci hem öğretmenlerin gelişimine katkı sağlayacak niteliktedir.					
	28	Programa adapte olmakta zorluk görülmemektedir.					
	29	Ders içerikleri ilkökul öğrencilerinin öğrenme ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde düzenlenmiştir.					
	30	Ders içerikleri iletişim becerilerini ve ders dışı etkinlikler düzenleme yeteneğini artırıcı düzeyde hazırlanmıştır.					

			(1)KESİNLİKLE KATILYORUM	(2)KATILYORUM	(3)KARARSIZIM	(4)KATILMIYORUM	(5)KESİNLİKLE KATILMIYORUM
SÜREÇ DEĞERLENDİRME	31	Programda uygulanan etkinlikler öğrencinin derslere aktif katılımını sağlamaktadır.					
	32	Programda uygulamalı olarak verilen dersler öğrenciler arasındaki iletişimi güçlendirmektedir.					
	33	Programda öğrencilerin öğrendikleri teorik bilgileri uygulamalı olarak yansıtabilecekleri etkinlikler bulunmaktadır.					
	34	Öğretim elemanları öğrencilerle ders dışında da ekili iletişim kurabilmektedir.					
	35	Program sürecinde öğretmen merkezli bir eğitim verilmektedir.					
	36	Program sürecinde öğrenci merkezli bir eğitim verilmektedir.					
	37	Program farklı kültürlerin yapısına uygun esnek bir yapıda tasarlanmıştır.					
	38	Programda çok kültürlü öğretim etkinlikleri bulunmaktadır.					
	39	Programda mesleki bilgi ve beceri dışında öğrenciye sosyal, kültürel, moral, entelektüel açıdan da nitelik kazanmaktadır.					
	40	Programda öğrenme ve öğretme süreci sorun oluşmadan yürütülmüştür.					
	41	Programda seçmeli ders sayısının artması öğrencide derse olan ilgiyi arttırmıştır.					
	42	Programda oyun ve fiziki etkinliklere yer verilmesi öğretmen-öğrenci iletişiminde etkili rol oynamaktadır.					
	43	Program süreci etik kurallar çerçevesinde yürütülmektedir.					
	44	Programda öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmelerini sağlayacak uygulamalı derslere yer verilmiştir.					
	45	Program sürecinde öğrencilerin sosyal hayatına olumlu yön verecek etki sağlanmaktadır.					

			(1) KESİNLİKLE KATILYORUM	(2) KATILYORUM	(3) KARARSIZIM	(4) KATILMIYORUM	(5) KESİNLİKLE KATILMIYORUM
ÜRÜN DEĞERLENDİRME	46	Program dönem sonunda kazandırılması hedeflenen öğrenme çıktılarına ulaşmaktadır.					
	47	Değerlendirme esnasında öğrencilerin gelişim süreci göz önünde bulundurulmaktadır.					
	48	Değerlendirme esnasında öğrencilerin gayretleri göz önünde bulundurulmaktadır.					
	49	Program bilişsel yönden uygun nitelikte bir sınıf öğretmeni yetiştirmektedir.					
	50	Program duysal yönden uygun nitelikte bir sınıf öğretmeni yetiştirmektedir.					
	51	Program kişisel özellikleri yönünden uygun nitelikte bir sınıf öğretmeni yetiştirmektedir.					
	52	Program öğretmen adaylarına sınıf içi ortamlarında karşılayabileceği sorunları çözmeye yardımcı olacak beceriler kazanmaktadır.					
	53	Programdan kaldırılan dersler isim olarak değiştirilerek tekrar eklenmiştir.					
	54	Programa eklenen yeni dersler mesleki açıdan donanım kazandırmaktadır.					
	55	Program çıktıları değerlendirilirken derecelendirilmiş puanlama araçlarından yararlanılmaktadır.					
	56	Programa eğitimde ahlak ve etik dersinin eklenmesi mesleki maneviyat açısından değer katmaktadır.					
	57	Programda yapılan düzenlemeler ile öğrenci gelişiminin değerlendirilmesi daha net gözlemlenerek ölçülebilir olmaktadır.					
	58	Programda yapılan düzenlemeler ile öğrencinin derse katılımı ile başarı oranı aranmaktadır.					
	59	Program öğretmenliğinin etik kurallarına uygun nitelikte öğretmen adayı yetiştirmektedir.					

	60	Program çıktıları değerlendirilirken akran değerlendirmeye, öz değerlendirme gibi süreç odaklı değerlendirme türlerine yer verilmektedir.					
--	----	---	--	--	--	--	--

Ek 2.

Görüşme Formu

Değerli öğretim elemanı,

Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalında "2018-2019 Sınıf Öğretmenliği Lisans Programının Stufflebeam'in Bağlam, Girdi, Süreç, Ürün Değerlendirme Modeline Göre Değerlendirilmesi" başlıklı yüksek lisans tezimi hazırlamaktayım. Tez çalışmada 2018 yılında uygulanmaya konulan yeni programın öğretmen adaylarının görüş belirleme anketi ve öğretim elemanı görüşlerine göre Stufflebeam'in CIPP değerlendirme modeline göre değerlendirilmesi, bu bağlamda literatürdeki eksikliğin giderilmesi hedeflenmektedir. Bu noktada bu amacın gerçekleştirilmesi amacı ile görüşlerinize başvurulmaktadır. Katılımcılardan kimlik belirleyici herhangi bir bilgi istenmemektedir. Görüşmeden elde edeceğim bilgiler sadece bilimsel amaca hizmet edecektir. Görüşmeye katılmak tamamen gönüllük esasına dayanmaktadır.

Araştırmanın sağlıklı bulgulara ulaşması, sorulara vereceğiniz cevaplara bağlı olduğundan lütfen bu sorulara gerçek düşünceleriniz doğrultusunda cevap veriniz. İlginiz ve yardımlarınız için teşekkür ederim.

Esra AKAR

2018-2019 Sınıf Öğretmenliği Lisans Programının Stufflebeam'in Bağlam, Girdi, Süreç,

Ürün Değerlendirme Modeline Göre Değerlendirilmesi Görüşme Formu

I- Bağlam değerlendirme boyutuna göre;

Ia-Sınıf öğretmenliği öğretim programında yer alan hedef ve kazanımların öğrenci seviyesine uygunluğu yeterli düzeyde midir?

I b-Ders içerikleri güncel midir?

Ic- Teorik açıdan yeterli düzeyde midir?

I d-Ders sürelerinin yeterliliği öğrenci seviyesine uygun mudur?

I e-Sınıflar mekan açısından programın uygulanmasına uygun mudur?

I f-Pandemi sürecinde oluşturulan sanal sınıflar programın uygulanmasına olumsuz etki yaratmış mıdır? Neden?

2- Girdi değerlendirme boyutuna göre;

2a-Sınıf öğretmenliği öğretim programında kullanılan ders materyallerinin uygunluğu hakkında düşünceleriniz nelerdir?

2b-Öğrenme materyalleri programın hedeflerini karşılayabilecek uygunlukta mıdır?

2c-Programın uygulandığı fiziki ortam başarı düzeyini etkilemekte midir? Neden?

2d-Ders içerikleri ilkokul öğrencilerinin öğrenme ihtiyaçlarını karşılayabilir nitelikte olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?

2e-Programda yer alan etkinlikler hedeflenen kazanımlara ulaşılabilir düzeyde midir?

3- Süreç değerlendirme boyutuna göre;

3a-Programda öğrenme öğretme sürecinde yer alan etkinlikler öğrenci seviyelerine uygun nitelikte midir? .

3b-Program sürecinde öğrenilen teorik bilgiler uygulanabilir nitelikte midir?

3c-Programda yer alan uygulamalı dersler ve etkinlikler iletişim becerisi açısından faydalı mıdır? Neden?

3d-Programın işleyişi etik kurallara uygun düzeyde midir?

4- Ürün değerlendirme boyutuna göre;

4a-Programda kazandırılması hedeflenen öğrenme çıktılarına ulaşıldığını düşünüyor musunuz?

4b-Program bilişsel ve duyuşsal yönden öğrenci seviyesine uygun mudur?

4c-Programın yenilenmesi ile öğrenci başarı oranında olumlu veya olumsuz değişim görülmüş müdür? Neden? .

4d-Program çıktıları değerlendirme açısından derecelendirilmiş puanlama anahtarına göre ölçülebilir düzeyde midir?

Ek 3.

Etik Kurul İzni

YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ
BİLİMSEL ARAŞTIRMALAR ETİK KURULU

14.09.2021

Sayın Esra Akar

Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu'na yapmış olduğunuz YDÜ/EB/2021/717 proje numaralı ve "Sınıf Öğretmenliği Lisans Programının Stufflebeam'in Bağlam, Girdi, Süreç, Ürün Değerlendirme Modeline Göre Değerlendirilmesi" başlıklı proje önerisi kurulumuzca değerlendirilmiş olup, etik olarak uygun bulunmuştur. Bu yazı ile birlikte, başvuru formunuzda belirttiğiniz bilgilerin dışına çıkmamak suretiyle araştırmaya başlayabilirsiniz.

Doçent Doktor
Direnç Kanol

Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu
Raportörü



İntihal Raporu

% **12**
BENZERLİK ENDEKSİ

% **11**
İNTERNET KAYNAKLARI

% **5**
YAYINLAR

%
ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

BİRİNCİL KAYNAKLAR

1	docs.neu.edu.tr İnternet Kaynağı	% 2
2	dergipark.org.tr İnternet Kaynağı	% 1
3	earsiv.anadolu.edu.tr İnternet Kaynağı	% 1
4	acikbilim.yok.gov.tr İnternet Kaynağı	% 1
5	journals.iku.edu.tr İnternet Kaynağı	% 1
6	dspace.yildiz.edu.tr İnternet Kaynağı	<% 1
7	core.ac.uk İnternet Kaynağı	<% 1
8	acikerisim.dicle.edu.tr İnternet Kaynağı	<% 1
9	www.researchgate.net İnternet Kaynağı	<% 1

