



**TÜRKÇE/TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI EĞİTİM PROGRAMLARININ “SÜREÇ”
AŞAMASININ CIPP MODELİ KAPSAMINDA ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE
DEĞERLENDİRİLMESİ**

Emre DAĞAŞAN*

Öz

Eğitim programlarının tasarımı ve değerlendirilmesi süreçlerinde, eğitim etkinliklerini gerçekleştiren öğretmenlerin program hakkındaki düşünceleri büyük bir öneme sahiptir. Öğretmenler, kendi uyguladıkları eğitim programlarının etkililiği konusunda örnek uygulamalara, karşılaştıkları zorluklara ve gözlemlerine dayalı olarak değerlendirmeler yapabilirler. Bu değerlendirmeler, öğretim programların yararlarının ve sınırlılıklarının gözden geçirilerek güncellenmesine katkı sağlamaktadır. Bu nedenle araştırmada Türkçe/Türk Dili ve Edebiyatı Eğitim Programları'nın “Süreç” aşamasının Stufflebeam'in CIPP (Bağlam, girdi, süreç ve ürün) modeli bağlamında öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Çalışma nitel araştırma yöntemi kullanılarak durum çalışmasıyla desenlenmiştir. Çalışmaya 2023-2024 eğitim öğretim yılında Kars il merkezinde bulunan Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapan 18 Türkçe/Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni katılmıştır. Araştırma verileri CIPP modeli temel alınarak Türkçe/Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programı'nın süreç aşamasına yönelik hazırlanmış açık uçlu görüşme soruları yoluyla elde edilmiştir. Verilerin analizinde nitel verilerin analizinde kullanılan betimsel analiz kullanılmıştır. Analizler sonucunda, öğretmenlerin programlara yönelik uygun olabilecek yöntem ve tekniklerin geniş olduğunu belirtmesine rağmen sınırlı sayıda yöntem ve teknik uyguladığı görülmüştür. Öğretmenleri sınırlayan sebepler farklı olup bu sebeplerin başında öğrenci ve program kaynaklı faktörler öne çıkmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin programın süreç boyutunda en çok karşılaştıkları problem ise öğrencilerin okuma, anlama ve dinleme problemleridir.

Anahtar Kelimeler: Türkçe öğretim programı, Türk dili ve edebiyatı öğretim programı öğretmen görüşleri, CIPP modeli, Program değerlendirme.

**Evaluation of the Turkish/Turkish Language and Literature Curriculum “Process” Stage According to
Teacher Opinions Within the Cipp Model**

Abstract

In the processes of designing and evaluating educational programs, the opinions of teachers who implement educational activities play a significant role. Teachers can assess the effectiveness of the educational programs they implement based on exemplary practices, challenges they encounter, and their observations. Therefore, in this research, it is aimed to evaluate the "Process" stage of the Turkish/Turkish Language and Literature Instructional Program according to teacher opinions within the context of Stufflebeam's CIPP (Context, Input, Process, and Product) model. The study was designed as a case study using the qualitative research method. Eighteen Turkish/Turkish Language and Literature teachers working in schools affiliated with the Ministry of National Education in the city center of Kars in the 2023-2024 academic year participated in the study. Research data were obtained through open-ended interview questions prepared for the Process stage of the Instructional Program, based on the CIPP model. Descriptive analysis, commonly used for analyzing qualitative data, was employed for data analysis. As a result of the analyses, it was observed that teachers mentioned a wide range of methods and techniques that could be suitable for the programs; however, they applied a limited number of methods and techniques. The reasons limiting teachers varied, but student and program-related factors were most frequently emphasized. Moreover, the most common problem encountered by teachers in the process dimension of the program was students' reading, comprehension, and listening problems.

Keywords: Turkish instructional program, Turkish language and literature instructional program, Teacher opinions, CIPP model, Program evaluation.

* Dr. Öğr. Üyesi, Kafkas Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Bölümü, Türk Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı emredagasan_25@hotmail.com <https://orcid.org/0000-0003-3200-6602>

1. Giriş

Eğitim programları, eğitim sistemlerinin temel taşlarından birini oluşturur. Bu programlar, eğitim kurumlarında ülkenin milli eğitim hedefleri ve kurumun amaçları doğrultusunda gerçekleştirilen tüm etkinlikleri içerir (Gültekin, 1999). Eğitimin temel amaçlarına baktığımızda, bireylere duygusal, bilişsel ve pratik beceriler kazandırmak ön plandadır ve bu kazanımlar, hazırlanan eğitim programları ve bu programlar içinde gerçekleştirilen eğitim faaliyetleri aracılığıyla mümkün kılınır (Yalçın & Özyurt, 2021).

Bir eğitim programının etkililiği ve verimliliği, eğitimin kalitesini artırmada temel bir unsurdur. Eğitim programı hazırlamak, ihtiyaca dayalı olarak geniş bir katılımı gerektirir ve bu planlama aşamasının ardından programın uygulanması ve değerlendirilmesi gerekmektedir. Ancak bu noktada dikkate alınması gereken en önemli husus, değerlendirmenin hangi aşamada yapılacağına karar vermektir (Yalçın & Özyurt, 2021). Bilinmelidir ki, bir eğitim programı oluşturmak masa başı bir iş değildir ve hazırlık aşamasından itibaren değerlendirmeye tabi tutulur. Bu açıdan bakıldığında, programın değerlendirmesi sürekli bir süreçtir. Programı uygulamaya başladıktan sonra, programın aksaklıkları, eksiklikleri ve olumlu yönleri düzenli olarak izlenmeli ve değerlendirilmelidir. Aksaklıklar giderildikçe ve toplumsal ve bilimsel gelişmelere uygun olarak program yeniden gözden geçirildikçe, programın kalitesi artacak ve dolayısıyla eğitimin kalitesi yükselmiş olacaktır (Erden, 1998).

Her ülke kendi milli eğitim politikaları doğrultusunda ülkelerini kalkındırmak, sorumlu, haklarının farkında olan bireyler yetiştirmek için eğitim kurumlarında uygulanacak eğitim programları hazırlar ve bu programları uygulamaya koyar. Globalleşen dünyada teknolojinin gelişmelere uyum sağlayabilmek için eğitim programları daha kaliteli olmalı ve uygulanan programlar sürekli değerlendirilmek zorundadır (Gözütok, 2003). Eğitim sistemlerinin başarı durumlarıyla doğrudan ilişkili olan eğitim programlarının her aşamada değerlendirilmesi hayati önem taşımaktadır.

Stufflebeam'in Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün Modeli

Bağlam (Context), girdi (Input), süreç (Process) ve ürün (Product) kelimelerinin baş harflerini temsilinden meydana gelen “*CIPP Değerlendirme Modeli*” olarak da bilinen değerlendirme modeli program değerlendirme çalışmalarında önemli bir yer teşkil etmektedir (Stufflebeam, 2000). Değerlendirmenin amacı, program hakkında karar verecek olan yöneticilere bilgi vermektir. Modelde değerlendirme devam eden bir süreç olarak düşünülmektedir (Erden, 1998; Demirel, 2007; Gözütok, 2003).

CIPP Değerlendirme Modeli 'ne göre *Bağlamın (Çevre)* değerlendirilmesinin nedeni, amaçların ne olması gerektiğine karar vermektir. Bu bağlamda bir program tarafından belirtilen gereksinimlerin ne olduğunun belirlenmesi ve amaçların bu gereksinimlerin çözümüne yardımcı olacak biçimde ortaya konması program için önemlidir (Fitzpatrick, vd., 2004). Bu aşamada programla ilgili tüm faktörler ve mevcut durum analiz edilmektedir. Özellikle karşılanmayan ihtiyaçlar, kaçırılmış fırsatlar ve sebepleri teşhis edilmektedir. Demirel'e (2007) göre amaç belirlemede yararlanılabilecek sorular şunlar olabilir: (i) Programın amaçları öğrencilerin, toplumun ve iş yaşamının gereksinimlerini karşılamakta mıdır? (ii) Program, iş yaşamıyla iş birliğini içermekte midir? (iii) Programın amaçları, öğrencilerin gelecekteki öğrenmelerine hazırlık sağlamakta mıdır? (iv) Programın amaçları güncel midir?

CIPP Değerlendirme Modeli 'ne göre *Girdinin* değerlendirmesi amaçlara ulaşabilmek için gerekli olan kaynaklar ve bunların nasıl kullanılacağı ile ilgili veri sağlar. Çevrenin değerlendirilmesinin aksine mikro düzeyde bir analiz vardır. Girdinin analizi sırasında; (i) Amaçlar mevcut duruma uygun hazırlanmış mı? (ii) Hedefler okulun amaçları ile tutarlı mı? (iii) Öğretim stratejileri hedeflere uygun

mu? (iv) Kapsam genel ve özel amaçlar ile tutarlı mı? şeklinde sorulara yanıtlar aranmaktadır (Erden, 1993). Bu aşamada yöntem olarak literatür taraması, örnek programlara ziyaretler ve pilot denemeler kullanılır (Fitzpatrick, vd., 2004).

CIPP Değerlendirme Modeli 'ne göre *Süreç* değerlendirilmesi programda yer alan etkinliklerin eğitim ortamında uygulanması sürecinde yapılan ve hedeflenen ile gerçek etkinliklerin uyumuna bakılan değerlendirilmedir (Erden, 1993). Sürecin değerlendirilmesi aşamasında, öğretmenlerin eğitim materyallerinin ve dokümanların işlevselliği, önerilen öğretim stratejilerinin uygulanabilirliği, içeriğin uygunluğu, amaçların kazandırılmasında kullanılan araçların geçerliliği ve güvenilirliği, destek personeli hizmetleri ve programın maliyeti gibi konularda bazı sorular sorulmaktadır (Stufflebeam & Shinkfield, 1990). Bu sorulara yanıt aramada gözlem formları, anketler, başarı testleri, performans testleri, öğretmen davranışlarını ve öğrenci ilgilerini ölçmeye yarayan envanterler kullanılabildiği gibi uzman görüşlerinden de yararlanılabilir (Ay, vd., 2016; Gözütok, 2003). Ürünün değerlendirilmesi aşamasında programın ürününe ilişkin veri toplanarak beklenen ürünle gerçek ürünün karşılaştırılması söz konusudur. Ürün, değerlendirilen programın devam edip etmeyeceğini ya da nasıl bir değişikliğe uğratılması gerektiği hakkında bilgi verir. Yani, belirlenen amaçlara ne ölçüde ulaşıldığı belirlenmeye çalışılır. Bu amaçla; başarı oranı yüzdesi, mezunların iş bulabilmesi, mezunların programa ilişkin görüşleri, iş yaşamının mezunlar ve program hakkındaki görüşlerine ilişkin sorulara yanıt aranır. Bu sorulara yanıt aramada performans testleri, anketler, başarı testleri, gözlem formları, iş doyumu ölçekleri kullanılabilir. Çalışan hareketliliği, ücret, işsizlik, hizmet içi eğitim programları konularında elde edilen istatistiksel veriler de incelenir. Ürünün değerlendirilmesi aşamasında elde edilen veriler ışığında programın sürdürülmesi, değiştirilmesi ya da uygulamadan kaldırılması konusunda bir karara varılabilir. Karar verme modeli ile, bir programın tamamı değerlendirilebileceği gibi istenen bir ya da birkaç boyutu da değerlendirilebilir (Gözütok, 2001; Erden, 1993).

Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programları

Öğrencilerin bilişsel, sosyal ve bireysel donanımlarını artırmak, soyut kavramları hayatın içinde görmelerini sağlamak, ilişkilendirmek ve iletişim teknolojilerinin kullanımını teşvik etmek amacıyla Türkçe öğretim programları, tarih sürecinde birçok değişiklik ve güncelleme geçirmiştir. Türkçe öğretim programları, dönemin gereksinimlerini karşılamak ve öğrenciyi merkeze alan bir yapıya dönüşmüştür (Ayrancı & Mutlu, 2017). Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB) tarafından alınan 19/01/2018 tarih ve 44 sayılı kararla, Türkçe Dersi Öğretim Programı yeni bir yaklaşımla ele alınmış ve 2019-2020 eğitim öğretim yılından itibaren de çeşitli değişikliklere gidilmiştir. Bu program, ilkökul (1-4. sınıflar), ortaokul ve imam hatip ortaokullarında (5-8. sınıflar) uygulanması başlanmıştır ve devam etmektedir (TTKB, 2019).

Edebiyat dersi, kurumsal eğitim sürecinin önemli bir parçasıdır. Edebiyat, insan ve toplum hayatında anlamlı etkilere sahip olarak bireylerin ve toplumların gelişimine katkıda bulunabilir (Yüksel & Işıktaş, 2023). Edebiyat, sadece sanatsal tatmini karşılamakla kalmaz, aynı zamanda belirli amaçlara hizmet etmek için kullanıldığı için insan psikolojisi üzerinde büyük bir etkiye sahiptir. Bu nedenle, edebiyat dersinin amaçları, içerikleri ve etkinlikleri dikkatle planlanmalıdır. Aksi takdirde, karmaşık bir süreç olan edebiyat eğitiminden beklenen fayda sağlanmayabilir (Kalkan, 2019).

Türk dili ve edebiyatı eğitimi, dil öğretimi ve edebi kültürü içerir ve pedagojik bir yaklaşım gerektirir. Dil öğretimi, bireylerin dört temel dil becerisini (okuma, yazma, konuşma ve dinleme) öğrenmelerine ve kültürel kimliklerini ifade etmelerine yardımcı olur. Bu dört temel dil beceresine sahip olmak, insanların diğer bilimlerini anlamalarına ve düşüncelerini doğru bir şekilde ifade etmelerine katkı sağlar (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2017). Okullardaki dil bilgisi ve edebiyat derslerinin temel amaçları ve öğretim yöntemleri, Millî Eğitim Bakanlığı'nın resmi düzenlemeleri ve kararları tarafından

belirlenir. Bu amaçlar, Türkçeyi etkili bir şekilde kullanabilen öğrenciler yetiştirmeyi ve onların entelektüel ve duygusal gelişimine katkıda bulunmayı hedefler. Bu nedenle, edebiyat dersinin öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırması, metinleri anlamalarına yardımcı olması ve metinlerin içsel yapısını açıklamalarına rehberlik etmesi gerekmektedir (Günay, 2006).

Alanyazında öğretmen görüşlerine yer verilen (Kaplan & Demir, 2023; Mentеше, 2013) ve öğrencilerin görüşlerine yer verilen (Gömlüksiz, vd., 2010) çeşitli Türkçe ve Türk dili ve Edebiyatı Öğretim Programı değerlendirme çalışmaları mevcuttur (Arcagök, 2021; Ayrancı & Mutlu, 2017; Direkçi, vd., 2019; Kalaycı & Yıldırım, 2020; Tarakcı, Bilgen, & Karagöl, 2021; Yüksel & Işıktaş, 2023). Öğretmen görüşlerine göre Türkçe Öğretim Programı'nın değerlendirilmesinin yapıldığı araştırmada (Barası, 2020) öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme, öğrenmeyi öğrenme, yaratıcılık becerilerini geliştirememelerinde sorunlarla karşılaşmıştır. Türkçe Öğretim Programı doğrultusunda hazırlanan etkinliklerin yıl içinde yetiştirilmesinde zorluklar yaşadıklarını ifade etmişlerdir (Epeçan & Erzen, 2008). İlgili araştırmalara bakıldığında; Kaplan ve Demir'in (2023) çalışması haricinde belirli bir program değerlendirme modeli ile yapılmadığı görülmüştür. CIPP modeli bağlamında bakıldığında ise; fen ve teknoloji (Yolcu, 2019), İngilizce (Dinçer, 2013), müzik (Karagöz, 2019), okul öncesi (Aydın, vd., 2018) gibi farklı öğretim programlarına ve seviyelerine ait birçok araştırma mevcuttur. Kayhan ve Gürol (2019) yapmış oldukları araştırmada Türkçe Öğretim Programının CIPP modeli bağlamında değerlendirerek 2017 Türkçe Öğretim Programı'nı ele almışlardır. Kaplan ve Demir, (2023) ise 2019 Türkçe Öğretim Programı'nı yine CIPP değerlendirme modelinin bağlam, girdi, süreç ürün boyutlarının tamamı bağlamında öğretmen görüşleri temelinde değerlendirmiştir. Fakat bu genel anlamda programın spesifik bir boyutuna değinmediği için daha kapsamlı araştırmalara gerek duyulmuştur.

Bu çalışmanın amacı, Türkçe/Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programı'nın "Süreç" aşamasının Stufflebeam'in CIPP modeli bağlamında öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesidir. Araştırma, programının öğretmenlerin ihtiyaç ve beklentilerine ne derecede cevap verdiğini belirlemek ve uygulama sürecinin bizzat merkezinde olan öğretmenler temelinde karşılaşılan sorunları ortaya çıkarmak amacıyla yapılmaktadır. Araştırmanın sonucunda elde edilecek bulgular, bu alanda yapılmış önceki araştırmaları tamamlamaya ve gelecekte program değerlendirme ile ilgili araştırmalara kaynak olmaya yardımcı olacaktır. Ayrıca elde edilecek bulguların nitelikli ve etkili programların geliştirilmesine katkı sağlaması beklenmektedir. Eğitim programlarının değerlendirilmesi önemlidir, çünkü hedeflenen değişimlerin ve yeniliklerin yapıp yapılmadığının bilinmesi ve bunların değerlendirilmesi bundan sonraki program geliştirme ve yenileme çalışmalarına katkı sağlar.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki soruların yanıtları aranmıştır;

- i. Türkçe/Türk Dili ve Edebiyatı öğretim programı kapsamında kullanılabilir uygun yöntem ve teknikler nelerdir?
- ii. Öğretmenlerin Türkçe/Türk Dili ve Edebiyatı derslerinde en sık kullandığı yöntem ve teknikleri nelerdir?
- iii. Öğretmenlerin Türkçe/Türk Dili ve Edebiyatı öğretim programında yer alan etkinliklerin uygulanabilirliğine ilişkin görüşleri nelerdir?
- iv. Türkçe/Türk Dili ve Edebiyatı öğretim sürecinde öğretmenlerin en çok karşılaştığı problem/problemler nelerdir?

2. Yöntem

2.1. Araştırma Deseni

Bu çalışmada, Türkçe/Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programı'nın "Süreç" aşamasının öğretmen görüşleri temelinde değerlendirilmesi amacıyla nitel araştırma yöntemi işe koşulmuştur. Nitel araştırma, sosyal bilimlerde, eğitimde, psikolojide ve diğer birçok alanda kullanılan bir araştırma yöntemidir. Bu yöntem, insan davranışları, deneyimleri ve algıları gibi karmaşık konuları anlamak için önemli bir araştırma aracıdır. Nitel araştırma, gerçekçi ve bütünsel bir şekilde bir olay veya durumu incelemek amacıyla nitel veri toplama yöntemlerini kullanan bir araştırmadır (Akman, 2014).

Araştırma deseni olarak ise durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışmaları, tek bir olay, toplum, program, grup veya sınırlı bir olgunun ayrıntılı incelemesini içerir (Yin, 2003). Bu çalışmalarda, duruma bütünsel bir şekilde bakılır ve durum, öğrenci, öğretmen, okul ya da yeni uygulanan bir program gibi farklı şeyler olabilir. Veri toplama sürecinde nitel araştırmada sıkça başvurulan yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formları, açık uçlu sorular içermektedir ve CIPP değerlendirme modelinin süreç boyutlarına odaklanılmıştır.

2.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmada, ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme yönteminde, çalışma grubunun belirlenmesinden önce, çalışma grubunu belirlemeye yönelik ölçütler belirlenir (Yıldırım & Şimşek, 2018). Bu araştırmada ölçütler olarak, görev yaptığı okul türü, kıdem, cinsiyet, uzmanlık faktörleri belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmasındaki birinci amaç farklı bakış açıları yakalayıp çalışma kapsamında dar olan grubun veri çeşitliliğini artırmaktır. Görev yaptığı okul türü değişkeni özel okul veya milli eğitime bağlı okullar olarak değerlendirilmiştir. Kıdem ise 0-5, 5-10, 10-15, 15 ve üstü olarak değerlendirilmiştir. Cinsiyet değişkeni ile de araştırmada öğretmenlerin program bağlamında görüşlerinin zenginleştirileceği düşünülmektedir. Uzmanlık açısından ise öğretmen tecrübesi ve profesyonellik etkisi kaldırılacaktır.

Bu amaçla belirlenen çalışma grubunun özellikleri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcıların demografik özellikleri

Katılımcılar	Okul türü	Cinsiyet	Branş	Yaş	Kıdem yılı	Uzmanlık
K1	Kamu	Kadın	Türkçe	25	1-5	
K2	Kamu	Kadın	TDE	29	5-10	
K3	Kamu	Erkek	Türkçe	26	1-5	
K4	Kamu	Kadın	Türkçe	27	1-5	
K5	Kamu	Erkek	Türkçe	30	5-10	
K6	Kamu	Erkek	Türkçe	32	5-10	
K7	Kamu	Kadın	Türkçe	31	1-5	
K8	Kamu	Erkek	Türkçe	29	1-5	
K9	Kamu	Kadın	Türkçe	28	1-5	
K10	Kamu	Kadın	Türkçe	31	1-5	
K11	Kamu	Kadın	Türkçe	35	10-15	
K12	Kamu	Erkek	Türkçe	25	1-5	
K13	Kamu	Kadın	TDE	28	5-10	
K14	Kamu	Erkek	TDE	45	15 üstü	Uzman ögr.
K15	Özel	Erkek	Türkçe	43	15 üstü	Uzman ögr.

K16	Kamu	Kadın	TDE	43	15 üstü	Uzman öğr.
K17	Özel	Erkek	TDE	28	5-10	
K18	Özel	Kadın	Türkçe	42	15 üstü	

Tablo 1'e bakıldığında; kamu okulunda görev yapan 12 katılımcı, özel okulda görev yapan 6 katılımcı bulunmaktadır. Toplam 10 kadın ve 8 erkek katılımcı araştırmaya katılmıştır. Yaşların çoğunluğu 35 yaşın üstünde, ortalama yaş ise yaklaşık 32'dir. 13 öğretmen Türkçe, 5 öğretmen ise Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenidir. Kıdem yılları dağılımı: 1-5 yıl (8 katılımcı), 5-10 yıl (4 katılımcı), 10-15 yıl (2 katılımcı), 15 yıl üstü (4 katılımcı) şeklindedir. 3 katılımcının ise uzman öğretmen olduğu görülmüştür.

2.3. Veri Toplama Araçları- Görüşme Formu

Veri toplama sürecinde nitel araştırmada sıkça başvurulan yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formları, açık uçlu sorular içermektedir ve CIPP değerlendirme modelinin süreç boyutlarına odaklanılmıştır. Görüşmelerin içeriğini oluşturmak için ilgili literatürde yer alan çalışmalar gözden geçirilmiş ve 2 alan uzmanından görüşler alınmıştır. Bu bağlamda içerik geçerliği sağlanmıştır. Görüşmeler, katılımcılarla yüz yüze yapılmış, ses kaydına alınmıştır. Veriler, ön uygulama yapılmadan önce görüşme formu bir öğretmen yardımıyla denenmiş ve soruların çalışıp çalışmadığı belirlenmiş ve iyileştirmeye gidilmiştir. Son şekli verilen formlar daha sonra 18 öğretmene uygulanmıştır. Formda şu sorular yer almaktadır;

1. Dersinizin öğretim programı kapsamında kullanılabilecek en uygun yöntem ve teknikler nelerdir? Sıralayınız.
2. Kendi dersinizde en sık kullandığınız yöntem ve teknikleri sıralayınız? Kullanmadığınız yöntem ve tekniklerin gerekçelerini belirtiniz.
3. Dersiniz öğretim programında yer alan etkinliklerin uygulanabilirliğine ilişkin görüşleriniz nelerdir?
4. Dersiniz öğretim sürecinde en çok karşılaştığınız problemleri sıralayınız.

2.4. Verilerin Analizi

Nitel araştırma, sosyal bilimlerde kullanılan bir araştırma yöntemidir ve genellikle kalitatif verilerin toplandığı ve analiz edildiği bir süreci ifade eder. Betimsel analiz, nitel araştırmada elde edilen verilerin anlaşılması ve özetlenmesi için kullanılan bir analiz yöntemidir. Bu araştırmada, veriler nitel analiz yöntemlerinden betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir (Creswell, 2016).

Betimsel analiz, nitel verilerin ayrıntılı bir şekilde incelenmesini içerir. Bu analiz sürecinde, araştırmacı, toplanan verileri dikkatlice inceleyerek ortak temaları, desenleri, kategorileri ve ilişkileri belirler. Bu analiz, verilerin niteliğine ve araştırma sorularına bağlı olarak farklı yöntemler kullanılabilir. Elde edilen verilerin, önceden belirlenen temalara göre özetlendiği ve yorumlandığı analizdir. Doğrudan alıntılara yer verilen ve bulguların düzenlenmiş bir biçimde okuyucuya sunulmasını sağlayan betimsel analizde, sistematik betimlemeler yapılarak neden-sonuç ilişkileri irdelenir. Betimsel analiz için bir çerçeve oluşturma, tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi, bulguların raporlaştırılması ve bulguların yorumlanması olmak üzere dört aşamadan oluşmaktadır Betimsel analiz süreci genellikle şu adımları içerir (Creswell, 2016):

Verilerin dikkatlice okunması: Araştırmacı, toplanan verileri dikkatlice okur ve anlar.

Bu adım, araştırmacının verilere aşina olmasını sağlar ve analiz sürecine hazırlık yapılmasını sağlar.

- *Kodlama:* Bu adımda, verilerdeki farklı konular, temalar veya desenler belirlenir. Araştırmacı,

verileri parçalara ayırarak ortaya çıkan fikirleri ve kavramları kodlar. Bu kodlar, verilerin analiz sürecinde düzenlenmesine ve kategorize edilmesine yardımcı olur.

- *Kategorizasyon:* Kodlama sürecinin ardından, benzer fikirleri veya kavramları içeren kodlar bir araya getirilerek kategoriler oluşturulur. Bu kategoriler, verilerin anlaşılır bir şekilde düzenlenmesini sağlar ve ortak temaların belirlenmesine yardımcı olur.
- *Temaların ve desenlerin tanımlanması:* Araştırmacı, kategorilerin ve kodların incelenmesiyle ortaya çıkan temaları ve desenleri tanımlar. Bu adım, verilerin genel yapısını ve ilişkilerini anlamak için önemlidir.
- *Verilerin özetlenmesi:* Betimsel analizin son adımında, araştırmacı elde edilen bulguları özetler ve anlamlı bir şekilde sunar. Bu özetleme süreci, verilerin analiz edilen konuya ilişkin önemli noktalarının vurgulanmasını sağlar.
- *Verilerin desteklenmesi:* Betimsel analizin güvenilirliğini artırmak için, araştırmacı genellikle verileri örnekler ve alıntılarla destekler. Bu, okuyuculara analizin temellerini ve bulgularını anlamalarına yardımcı olur ve verilerin gerçekliğini gösterir.
- *Yorumlama ve anlamlandırma:* Betimsel analiz, verileri sadece açıklamakla kalmaz, aynı zamanda anlamlandırma ve yorumlama sürecine de dahil olur. Araştırmacı, bulguları araştırma soruları ve literatürle ilişkilendirerek daha geniş bir anlam çerçevesine oturtur.
- *Bulguların raporlanması:* Betimsel analizin son aşaması, bulguların bir rapor veya makale formatında düzenlenmesini içerir. Araştırmacı, analiz sürecini ve elde edilen bulguları anlaşılır bir şekilde sunar. Bu rapor, diğer araştırmacılar veya okuyucular tarafından incelenebilir ve tartışılabilir.

Betimsel analiz, nitel araştırma sürecinde verilerin anlaşılması ve özetlenmesi için temel bir adımdır. Bu analiz yöntemi, verilerin sistematik bir şekilde incelenmesini ve ortak temaların belirlenmesini sağlar (Yıldırım & Şimşek, 2018). Araştırmacıya, verilerin özelliklerini ve anlamlarını daha iyi anlamak için derinlemesine bir bakış sağlar. Ayrıca, betimsel analiz sonuçları, gelecekteki araştırmalara temel oluşturabilir ve ilgili alanda bilgi birikimine katkıda bulunabilir.

İç geçerlik, nitel araştırmaların güçlü yanlarından biridir ve araştırmaların bulgularının ve sonuçlarının doğruluğunu belirlemeyi hedefler (Creswell, 2016). Nitel çalışmalarda iç geçerlik, araştırma sonuçlarının doğruluğunu yansıtmadığını ve araştırmacı tarafından belirlenen kategorilerin ve yorumların gerçekleşen doğrularla örtüşmesini ölçer (Yıldırım ve Şimşek, 2018). İç geçerlik, nitel araştırmaların güçlü yanlarından biridir ve araştırmaların bulgularının ve sonuçlarının doğruluğunu belirlemeyi hedefler.

Nitel araştırmaların iç geçerliliğini arttırmak için, araştırmacılar veri çözümleme ve kodlama sürecinde hata olasılığını azaltmak amacıyla yaptıkları eşleştirmelerin uygunluğunu kontrol etmelidir. Bu nedenle, araştırmacılar eğitim programları ve öğretim alanından iki uzmanın ilgili kod, kategori ve temaların çapraz kontrolünü sağlar. İlgili kod, kategori ve temaların eşleştirilmesi, araştırmacıların yaptıkları eşleştirmelerle karşılaştırılır ve sonuçların güvenilirliği Miles & Huberman güvenilirlik formülü (1994) kullanılarak hesaplanır. Araştırmada bu bağlamda iki araştırmacı tarafından veriler incelenmiş ve araştırmacılar arasında güvenilirlik %82 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca diğer güvenilirliği artırma yollarında biri olan katılımcıların ifadelerinden doğrudan alıntılarla desteklenmesi araştırmada işe koşulmuştur.

2.5. Araştırma Etiği

Bu çalışma; araştırma ve yayın etik kurallarına dikkat edilerek hazırlanmıştır. Araştırmaya ilişkin izinler Kafkas Üniversitesi Rektörlüğü Etik Kurulundan 22.09.2023 tarih ve 49 sayılı etik onay belgesi ile alınmıştır. Araştırma ve görüşme süreçlerinde etik kurallara uyulmuş olup araştırma

sürecinde alıntılar kurallara uygun olarak yapılmıştır. Araştırma sürecinde yararlanılan kaynakların gösterimi uygun yöntemlerle yapılmıştır. Araştırma katılımcıların gönüllülük esasına dayalı olarak yapılmıştır. Araştırmanın amacı kendilerine belirtilmiş ve katılımcılara birer numara verilerek belirli özelliklerine değinilerek doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

3. Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemine yönelik olarak öğretmenlere yöneltilen öğretim programı kapsamında kullanılabilir en uygun yöntem ve tekniklerin neler olduğu hakkındaki cevaplar ve yoğunlukları Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. *Öğretim programı kapsamında kullanılabilir en uygun yöntem ve tekniklere yönelik öğretmen görüşleri*

Yöntem ve Teknikler	f
Anlatım	14
Beyin fırtınası	12
Tartışma	12
Soru cevap	11
Yaratıcı drama	10
Gösterip yaptırma	8
İstasyon	7
6 şapka düşünme	5
Rol yapma	5
Grup çalışması	3
Gezi gözlem	3
Sezdirme	2
Tiyatro	1
Konuşma halkası	1
Kodlama	1
Görüş geliştirme	1
İşbirlikli öğrenme	1
Konuşma halkası	1
Soru turu	1
Problem çözme	1
Deney	1
Öykü oluşturma	1

Tablo 2’ ye bakıldığında; anlatım en çok kullanılabilir yöntemdir, 14 katılımcı bu yöntemin uygunluğunu ifade etmiştir. Beyin fırtınası ve tartışma yöntemleri ise 12 öğretmen tarafından uygunluğu ifade edilmiştir. Soru cevap yöntemi 11 kez belirtilmiştir. Diğer yöntemlerin kullanılabilirlik sıklığı daha düşüktür, örneğin yaratıcı drama 10 kez, gösterip yaptırma 8 kez tercih belirtilmiştir. İstasyon tekniği 7 kez belirtilmiş, 6 şapka düşünme ve rol yapma ise her ikisi de 5 kez ifade edilmiştir. Grup çalışması ve gezi gözlem yöntemleri 3 kez, sezdirme yöntemi ise 2 kez belirtilmiştir. Tiyatro, konuşma halkası, kodlama, görüş geliştirme, işbirlikli öğrenme, soru turu, problem çözme ve öykü oluşturma yöntemleri her biri 1 kez ifade edilmiştir.

Araştırmanın ikinci alt problemine yönelik olarak öğretmenlere yöneltilen derslerinde en sık

kullandıkları yöntem ve teknikler hakkındaki cevaplar ve yoğunlukları Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Öğretmenlerin derste en sık kullandıkları yöntem ve tekniklere yönelik görüşleri

Yöntem ve Teknikler	f
Düz anlatım	17
Soru cevap	12
Drama	5
Gösterip yaptırma	5
Tartışma	4
Beyin fırtınası	3
Problem çözme	3
Örnek olay	1
Müze gezisi	1
Hikâye oluşturma	1
Sezdirme	1
Kavram haritası	1

Tablo 3’e bakıldığında; düz anlatım en sık kullanılan yöntemdir, 17 katılımcı bu yöntemi kullandığını ifade etmiştir. Soru cevap ise 12 öğretmen tarafında ifade edilmiştir. Drama yöntemi 5 kez belirtilmiştir. Diğer yöntemlerin kullanım sıklığı daha düşüktür, örneğin tartışma 4 kez, beyin fırtınası 3 kez tercih belirtilmiştir. Örnek olay, Müze gezisi, Hikâye oluşturma, Sezdirme, Kavram haritası yöntemleri her biri 1 kez tercih edilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlere programda kullanılabileceği fakat kullanamadıkları yöntem ve tekniklerin gerekçelerini belirtmeleri istenmiştir. Bu görüşme sorusuna yönelik verilen cevaplar Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Öğretmenlerin derste kullanamadıkları yöntem ve tekniklerin gerekçeleri

Temalar	f	İlgili alıntılar
Öğrenci kaynaklı nedenler	12	K3 “öğrenciler arasındaki bilişsel farklılıklardan kaynaklı...” K1” Benzetim ve metafor kullanmam öğrencilerin soyut düşünce becerilerine sahip değil”. K10 “sınıf kalabalıklığı ve öğrencinin durumları gibi sebeplerle kullanamıyorum” K 17” öğrenci merkezli teknikleri kullanamıyorum çünkü öğrenci seviyeleri çok farklı”
Program/ders kaynaklı nedenler	11	K 10 “...tekniki ders içeriğiyle her zaman uyuşmuyor” K7 “Kullanamadığım yöntemler ise daha çok sayısal derslere uygunluğundan dolayı...” “K8 ...ders içeriği ve kazanımlarla uyuşmuyor” K14 “bazıları dersin kazanımları uygun olmadığı için” K6 “...yöntemi kullanamıyorum dersin içeriği müsait değil “ K11 “bazı teknikleri dersin içeriği ve konusu uygun olmadığı için...”
Sınıfın genel durumu	9	K 2 “Bununla birlikte sınıf hakimiyetini zorlaştıran teknikler bu yüzden daha seyrek kullanıyorum.” K7 “kullanamadığım yöntemler isesınıf güvenlik önlemleri gerektirdiğinden.” K 15 “Bazıları da okulun ve sınıfın fiziki ortamları uygun olmadığı için”

		<i>K10 "sınıf kalabalıklığı ve öğrencinin durumları gibi sebeplerle kullanamıyorum"</i>
Zaman problemi	6	<i>K2 "Yukarda diğer belirttiğim teknikler uygulaması zor ve zaman alıcı"</i> <i>K5" öğrencilerin aktif olacağı yöntem ve teknikleri seçmek istiyorum fakat ders süresi buna izin vermiyor."</i>
Okul imkansızlıkları	5	<i>K9 "okulun imkanları (akıllı tahta, projeksiyon cihazı vs) da yöntem ve teknik seçimimi etkiliyor."</i> <i>K11 "...gibi yöntemleri okul ve şehrin imkanları el vermediği için kullanamıyorum."</i> <i>K13 "..... etkinliğini okulun uzaklığı ve servis sıkıntısından dolayı kullanamıyorum."</i>
Diğer değişkenler	3	<i>K12 "gezi gözlemi coğrafi şartlar sebebiyle kullanamıyorum"</i>

Tablo 4'e baktığımızda öğrenci kaynaklı nedenler olarak; öğrenciler arasındaki bilişsel farklılıklar, öğrencilerin soyut düşünce becerilerinin eksikliği, sınıf kalabalığı gibi nedenlerle bazı öğretmenler belirli yöntemleri kullanamadıklarını ifade etmişlerdir. Program/ders kaynaklı nedenler ise; ders içeriği ile uyumsuz olan yöntemleri kullanamadıklarını ve bazı yöntemlerin sayısal derslere daha uygun olduğunu belirtmişlerdir.

Sınıfın genel durumu temasında ise; sınıf hakimiyetini zorlaştıran faktörler, sınıf güvenlik önlemleri gerektiren durumlar ve fiziki ortamın uygun olmaması gibi sebeplerle öğretmenler bazı yöntemleri kullanamadıklarını dile getirmişlerdir. Ayrıca zaman problemi açısından; yöntem ve tekniklerin uygulanmasının zaman alıcı olduğunu ve ders süresinin buna izin vermediğini belirtmişlerdir. Okulun sahip olduğu imkanların kısıtlılığı da öğretmenlerin yöntem ve teknik seçimini etkileyen bir faktör olmuştur. Örneğin, akıllı tahta veya projeksiyon cihazının olmaması kullanılan yöntemleri sınırlayabilir. Coğrafi şartlar, şehir imkanları, okulun uzaklığı gibi faktörler de bazı öğretmenlerin belirli yöntemleri kullanamamalarına neden olmuştur.

Araştırmanın üçüncü alt sorusunda öğretmenlere öğretim programında yer alan etkinliklerin uygulanabilirliğine ilişkin görüşleri sorulmuştur. Bu bağlamda verilen cevaplara ait veriler Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Öğretmenlerin öğretim programında yer alan etkinliklerin uygulanabilirliğine ilişkin görüşleri

Tema	Kategoriler	f	İlgili alıntılar
Uygulanabilir	Ders kitabı uygunluğu	3	<i>K2 "geçen seneki kitaplar uygulanabilirlik bakımından iyi değildi bu yılki güncellenen müfredat geçen seneye göre daha iyi"</i>
	Program içeriği uygunluğu	3	<i>K4" etkinliklerin çoğu derste yapılabilecek etkinlikler"</i> <i>K9 "büyük bir kısmını uygulayabiliyorum."</i> <i>K 13 "genel olarak uygulanabilen etkinlikler"</i>
	Öğrenci seviyesine uygunluğu	1	<i>K15 "etkinlikler öğrenci düzeyine uygun"</i>
Uygulanamaz	Öğrenci/sınıf kaynaklı problemler	9	<i>K1 " öğrenciler bu etkinliklere karşı hevesli değil bu etkinlikler öğrencileri eğlendirmiyor ve istekli değiller".</i>
			<i>K3" öğrenciler arasındaki bilişsel farklılıklardan dolayı uygulama zorluklarıyla karşılaşabiliyoruz."</i>
			<i>K5 "okulun fiziki koşulları, öğrencilerin kültürel yapısı ve ekonomik koşulları uygun olmadığı için yapamıyoruz."</i>
			<i>K7 "öğrencilerin hazır bulunuşluğu yeterli olmadığından etkinlikleri uygulamakta zorluk çekilmektedir."</i>

		<p>K8 “Etkinlikler uygun olmakla beraber istenilen sonuçlar elde edilememektedir. Çünkü programdaki etkinlikler daha çok okuduğunu anlama ve kendini yazılı ve sözlü ifade etmeye yöneliktir. Genel olarak ilköğretim ortaokul kademesinde öğrencilerde görülen okuma yetersizliği buna neden olmaktadır.”</p> <p>K 11 “çoğu etkinlik sınıf mevcudu, okulun imkân durumu ve maddi yetersizliklerden kaynaklı kullanılmıyor. “</p> <p>K16 “yapılabilen etkinlikler genellikle sınıf kalabalık sınıflara uygun olan sunuş yöntemidir.”</p> <p>K14 “etkinliklerin çoğunu uygulayamıyorum. Sınıfın ve öğrencinin durumuna göre değişiyor. “</p> <p>K16 “etkinlikler için öğrenci hazır bulunuşluğu çok zayıf”</p>
Program kaynaklı problemler	4	<p>K1 “öğrenciler bu etkinliklere karşı hevesli değil bu etkinlikler öğrencileri eğlendirmiyor ve istekli değiller.”</p> <p>K8 “Etkinlikler uygun olmakla beraber istenilen sonuçlar elde edilememektedir. Çünkü programdaki etkinlikler daha çok okuduğunu anlama ve kendini yazılı ve sözlü ifade etmeye yöneliktir. Genel olarak ilköğretim ortaokul kademesinde öğrencilerde görülen okuma yetersizliği buna neden olmaktadır”.</p> <p>K15 “bazı etkinlikler öğrenci düzeyine uygun değil”</p> <p>K 18 “program çok havada kalıyor sınıf ortamına yansıtılmıyor. “</p>
Okulun olumsuz koşulları	4	<p>K5 “okulun fiziki koşulları, öğrencilerin kültürel yapısı ve ekonomik koşulları uygun olmadığı için yapamıyoruz.”</p> <p>K9 “Bazılarını ise okulun imkansızlıklarından dolayı uygulamak mümkün olmuyor.”</p> <p>K 11 “çoğu etkinlik sınıf mevcudu, okulun imkân durumu ve maddi yetersizliklerden kaynaklı kullanılmıyor.”</p> <p>K12” köy okulunda görev yaptığım için materyal sıkıntısı seçiyorum. “</p>
Ekonomik koşullar	3	<p>K5 “okulun fiziki koşulları, öğrencilerin kültürel yapısı ve ekonomik koşulları uygun olmadığı için yapamıyoruz.”</p> <p>K 11 “çoğu etkinlik sınıf mevcudu, okulun imkân durumu ve maddi yetersizliklerden kaynaklı kullanılmıyor.”</p>
Ders kitapları kaynaklı problemler	2	<p>K6 “ders kitaplarında yer alan etkinlikler uygulanabilir değil, gözden geçirilmesi lazım”</p>
Öngörülemeyen durumlar	1	<p>K14” öngöremediğimiz durumlardan dolayı bazıları uygulanamıyor. “</p>

Tablo 5’e göre; öğretmenlerin etkinliklerini uygulama veya uygulamama nedenlerini sunulmuştur. Öğretmenler, uygulanabilirlik nedenleri olarak ders kitabı uygunluğu, program içeriği uygunluğu ve öğrenci seviyesine uygunluğu belirtmiştir. Uygulanamazlık nedenleri ise öğrenci/sınıf kaynaklı problemler, program kaynaklı problemler, okulun olumsuz koşulları ve ekonomik koşullardan kaynaklanmaktadır. Öğretmenler, öğrenci ilgisi, bilişsel farklılıklar, fiziksel koşullar, ekonomik sıkıntılar, ders kitaplarındaki etkinliklerin yetersizliği gibi faktörlerin etkisi altında bazı etkinliklerin uygulayamadıklarını vurgulamışlardır.

Araştırmanın dördüncü alt sorusunda yer alan; öğretim sürecinde en çok karşılaşılan problemlere yönelik öğretmen görüşleri Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. Öğretim sürecinde en çok karşılaşılan problemlere yönelik öğretmen görüşleri

Kategoriler	f	İlgili alıntılar
Okuma, anlama ve dinleme problemi	10	<p>K2 Öğrencilerde dinleme ve okuma becerileri kısmında sıkıntı var.</p> <p>K4 kesinlikle çocukların okuduklarını anlamamaları en büyük problemimiz. Çocuklarda kitap okuma alışkanlığı olmadığı için çok sıkıntı çekiyoruz. Özellikle tatil dönüşlerinde sıfırlanmış olarak geliyorlar.</p> <p>K7 okuduğunu anlamama durumlarından dolayı ders işleyişinde sorunlar yaşanmaktadır.</p> <p>K8 okuma yetersizliği</p> <p>K8 kelime ve anlam bilgisi eksikliği</p> <p>K9 okuma ve yazmayı tam olarak bilmemeleri</p> <p>K18 anlama ve anlatma becerilerinde sorun yaşanması</p>
Derse ilgisizlik	8	<p>K1 Öğrencilerin derslere olan ilgisizliği,</p> <p>K6 güdülenme problemi</p> <p>K11 basit bir ders olduğunu düşündükleri için ilgisizlik</p> <p>K13 öğrencilerin ilgisiz olması</p> <p>K18 dil bilgisi konularına önem verilmemesi</p>
Öğrenciler arasındaki farklar	6	<p>K3 kırsal bölgede görev yaptığım için öğrenciler arasındaki bilişsel ve sosyo-kültürel farklılıklardan kaynaklanan bazı problemlerle karşı karşıya kalabiliyoruz.</p> <p>K10 farklı hazır bulunuşluk düzeyleri var</p> <p>K12 farklı yaş gruplarına ait küçük öğrencilerin bir arada bulunması</p>
Hazır bulunuşluk problemi	6	<p>K 6 hazır bulunuşlukta yetersizlik</p> <p>K7 öğrencinin derse hazırlıklı gelmemesi</p> <p>K10 farklı hazır bulunuşluk düzeyleri var</p> <p>K 18 öğrencilerin genel uyarılmışlık hallerinin düşük olması</p>
Tekrar eksikliği	5	<p>K7 materyal ve konu tekrarlarının eksikliği</p> <p>K8 konuların öğrenciler tarafından tekrar edilememesi</p> <p>K9 tekrar alışkanlıklarının olmaması</p>
Sınıf hakimiyeti problemi	4	<p>K1 sınıf hakimiyetini sağlayamaması.</p> <p>K13 etkinlik için gerekli ortamların sağlayamaması</p>
Ana dil farklılığı	4	<p>K5 öğrencilerin ana dilinin farklı olması ilkökulda okuma ve yazmanın tam olarak öğretilmemiş olması</p>
Kaynak/materyal problemi	4	<p>K5 destekleyici kaynaklara ulaşma güçlüğü</p> <p>K6 materyal yetersizliği</p> <p>K7 materyal ve konu tekrarlarının eksikliği</p>
Kitap okuma alışkanlığının olmaması	3	<p>K5 kitap okuma noktasında alışkanlık kazanamama</p> <p>K5 görsel okuma noktasında yeterli içeriğe ulaşamama</p>
Sınıf mevcudu	3	<p>K10 sınıf mevcudu 40-42 kişi kalabalık bir sınıf</p>
Ders saatleri	2	<p>K5 ders saatleri içerisinde müfredatın yetişmeyebilecek oluşu</p>
Öğretmenin mesleki doyum problemi	2	<p>K1 öğretmen olarak öğretim sürecinde mesleki doyumsuzluk</p>

Sözlük alışkanlığının olmaması	1	<i>K8 sözlük kullanma alışkanlığının olmaması</i>
Dikkat eksikliği	1	<i>K11 öğrencilerin dikkati çabuk dağılıyor.</i>
Çabuk unutma	1	<i>K11 çabuk unutma</i>
Ders kitabı yetersizliği	1	<i>K16 ders kitaplarının yetersiz olması</i>

Tablo 6'ya bakıldığında; öğretmenlerin karşılaştığı eğitim sorunlarının başında okuma ve anlama sorunları gelmektedir. Öğrencilerin okuma, anlama ve dinleme becerilerinde sorunlar yaşanmaktadır. Öğrencilerin derslere olan ilgisizlikleri ve motivasyon eksikliği, öğretmenler için büyük bir sorundur. Ayrıca öğrenciler arasındaki bilişsel ve sosyo-kültürel farklılıklar, öğretmenlerin işlerini zorlaştırmaktadır. Tablo 6'ya göre, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerindeki farklılıklar, derslerin etkin bir şekilde işlenmesini engellemektedir. Ayrıca materyal eksikliği, konu tekrarlarının yetersizliği, sınıf kontrolünün sağlanamaması, öğrencilerin farklı ana dilleri ve okuma-yazma eksiklikleri, destekleyici kaynaklara ve materyallere ulaşma konusunda sıkıntılar yaşamaktadır.

4. Tartışma ve Yorum

Bu araştırmada Türkçe/Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programı'nın "Süreç" aşamasının Stufflebeam'in CIPP (Bağlam, girdi, süreç ve ürün) modeli bağlamında öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmiştir. Araştırma, programının öğretmenlerin ihtiyaç ve beklentilerine ne derecede cevap verdiğini belirlemek ve uygulama sürecinin bizzat merkezinde olan öğretmenler temelinde karşılaşılan sorunları ortaya çıkarmak amacıyla yapılmıştır.

Öğretmen görüşlerine bakıldığında, programlarda yer alan kazanımlar için anlatım en çok kullanılacak yöntemdir. Beyin fırtınası ve tartışma, soru cevap yöntemi, yaratıcı drama, gösterip yaptırma, İstasyon tekniği gibi daha öğrenci merkezli yöntem ve tekniklerin uygunluğu daha az belirtilmiştir. Altı şapka düşünme, rol yapma, grup çalışması ve gezi gözlem, tiyatro gibi öğrenmeyi daha fazla duyu organına hitap eden yöntem ve teknikleri ise çok sınırlı bir öğretmen tarafından belirtilmiştir. Fakat öğretmenlerin kendi kullandıkları yöntemlere baktığımızda ise; bu yöntem ve teknikler çok daha sınırlı kalmaktadır. Benzer şekilde düz anlatım en sık kullanılan yöntemdir. Soru cevap ve drama yöntemi ise kısmen de olsa sınıflarda uygulanmaktadır. Drama, tartışma, beyin fırtınası gibi yöntem ve teknikler çok az sayıda öğretmenin kullandığı teknikler iken müze gezisi, hikâye oluşturma, sezdirme ve kavram haritası gibi teknikler sadece birer öğretmen tarafından kullanıldığı ifade edilen tekniklerdir. Bu durumda kullanılacak yöntem ve tekniklerle kullanılanlar arasında ciddi bir fark olduğu açıktır. Kaplan ve Demir'in (2023) araştırması, Türkçe programıyla ilgili uygulamada yaşanan bazı sorunları ortaya koymaktadır. Bu sorunlar, öğretmen kaynaklı problemler, öğrenme ortamı, ders materyalleri eksiklikleri, yüksek kazanım yoğunluğu ve yetersiz hizmet içi eğitim gibi faktörlerle ilişkilendirilmiş ve bu sorunların programın etkinliğini olumsuz etkilediği belirtilmiştir. Kayhan ve Gürol'un (2019) çalışması ise öğretmenlerin programla ilgili görüşleri temelinde değerlendirilmiş ve ortaokul programı için öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin yetersiz olduğu ve programda yer alan zaman çizelgesinin programın kazanımlarını gerçekleştirmekte olumsuz bir faktör olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Programa uygun yöntem ve tekniklerin uygulanamaması nedenlerine bakıldığında ise öğrenci kaynaklı nedenler olarak; öğrenciler arasındaki bilişsel farklılıklar, öğrencilerin soyut düşünce becerilerinin eksikliği, sınıf kalabalığı gibi nedenler gelmektedir. Sınıfın genel durumu ve fiziki ortamın uygun olmaması gibi sebeplerle öğretmenler bazı yöntemleri kullanamadıklarını dile getirmişlerdir. Ayrıca zaman problemi, okulun sahip olduğu imkanların kısıtlılığı, akıllı tahta veya projeksiyon cihazının olmaması kullanılan yöntemleri sınırlamaktadır. Coğrafi şartlar, şehir imkânları, okulun

uzaklığı gibi faktörler de bazı öğretmenlerin belirli yöntemleri kullanamamalarına neden olmuştur. Barası'nın (2020) araştırması, Türkçe Öğretim Programı'nın değerlendirilmesini öğretmen görüşlerine dayalı olarak ele almış ve öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme, öğrenmeyi öğrenme ve yaratıcılık becerilerinin geliştirilmesinde yaşanan sorunlara odaklanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğrencilerin eleştirel okuma, dinleme ve muhakeme gibi önemli becerileri eksikliği, aynı zamanda yoğun bir iş takvimi nedeniyle bu becerilerin geliştirilmesine yeterince zaman ayıramaması gibi faktörler sorun olarak belirtilmiştir. Bu sonuçlar, önceki araştırmaların benzer sonuçlarını desteklemektedir.

Öğretmenler tarafından programdaki etkinliklerin uygulanabilirliğine yönelik araştırma sonuçlarında ise öğrenci/sınıf kaynaklı problemler, program kaynaklı problemler, okulun olumsuz koşulları ve ekonomik koşullardan kaynaklı olumsuz gerekçeler belirtilmiştir. Öğrenci ilgisi, bilişsel farklılıklar, fiziksel koşullar, ekonomik sıkıntılar, ders kitaplarındaki etkinliklerin yetersizliği gibi faktörlerin etkisi altında bazı etkinliklerin uygulayamadıklarını vurgulamışlardır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin programın süreç boyutunda karşılaştığı en önemli sorunların başında okuma ve anlama sorunları gelmektedir. Öğrencilerin okuma, anlama ve dinleme becerilerinde çok ciddi boyutta sorunlar dile getirilmiştir. Ayrıca öğrencilerin derslere olan ilgisizlikleri ve motivasyon eksikliği, öğretmenler için büyük bir sorundur. Materyal eksikliği, konu tekrarlarının yetersizliği, sınıf kontrolünün sağlanamaması, öğrencilerin farklı ana dilleri ve okuma-yazma eksiklikleri, destekleyici kaynaklara ve materyallere ulaşma konusunda sıkıntılar yaşamaktadır. Başka bir çalışmada öğretmenler, Türkçe Öğretim Programı doğrultusunda hazırlanan etkinliklerin yıl içinde yetiştirilmesinde zorluklar yaşadıklarını ifade etmişlerdir (Epçaçan & Erzen, 2008). Yüksel ve Işıltaş (2023) ise öğretmenlerin 10 sınıf Türk Dili ve Edebiyat Ders Kitabına İlişkin Görüşlerinin genel anlamda uygulanabilir boyutta olduğunu belirtmişlerdir. Bu bağlamda araştırma sonuçlarının mevcut literatür sonuçlarıyla kısmen paralellik gösterdiği söylenebilir. Özellikle süreç boyutuna odaklanması farklı bakış açılarıyla programı değerlendirme imkânı sunmuştur.

5. Sonuç ve Öneriler

Öğretmenlerin Yöntem Tercihleri:

1. Araştırma, öğretmenlerin dil öğretiminde en yaygın olarak tercih ettikleri yöntemlerin anlatım, beyin fırtınası ve tartışma olduğunu göstermektedir.
2. Diğer kullanılan yöntemler arasında soru cevap, yaratıcı drama, gösterip yaptırma, istasyon tekniği, 6 şapka düşünme ve rol yapma yer almaktadır.
3. Öğretmenler arasında tercih edilen yöntemlerde farklılıklar bulunmaktadır.

Öğretmen Tercihlerini Etkileyen Nedenler:

1. Öğrenci kaynaklı nedenler arasında öğrenciler arasındaki bilişsel farklılıklar, soyut düşünme becerilerinin eksikliği ve sınıf kalabalığı gibi faktörler öne çıkmaktadır.
2. Program/ders kaynaklı nedenler, ders içeriği ile uyumsuz olan yöntemleri kullanamama ve bazı yöntemlerin belirli derslere daha uygun olması gibi hususları içermektedir.
3. Sınıfın genel durumu, sınıf hakimiyetini zorlaştıran faktörler, sınıf güvenlik önlemleri gerektiren durumlar ve fiziki ortamın uygun olmaması gibi sebeplerle belirli yöntemleri kullanamamakta etkilidir.
4. Zaman sıkıntısı, bazı öğretmenlerin tercihlerini etkileyen bir faktördür, çünkü yöntem ve tekniklerin uygulanması zaman alıcı olabilir.

5. Ekonomik koşullar, materyal eksikliği, konu tekrarlarının yetersizliği gibi faktörler öğretmenlerin karşılaştığı sorunlardır.

Öğretmenlerin Karşılaştığı Eğitim Sorunları:

1. Öğretmenlerin karşılaştığı eğitim sorunları arasında öğrencilerin okuma ve anlama sorunları, öğrenci motivasyon eksikliği ve farklı bilişsel seviyeler arasındaki farklılıklar bulunmaktadır.
2. Materyal eksikliği, konu tekrarlarının yetersizliği ve sınıf kontrolünün sağlanamaması gibi sorunlar öne çıkmaktadır.

Bu araştırmadan elde edilen sonuçlara göre aşağıda yer alan öneriler sunulabilir.

Öğretmenler İçin Öneriler:

1. Öğretmenler, Türkçe ve dil öğretimi için farklı yöntemleri ve stratejileri kullanma konusunda esnek olmalıdır. Öğrenciler arasındaki farklılıkları göz önünde bulundurarak öğrenme ve öğretme sürecini yönetmelidir.
2. Zaman yönetimi konusunda zorluk yaşayan öğretmenler, daha etkili ders planlaması ve uygulaması için zamanı verimli bir şekilde kullanma stratejileri geliştirebilirler.
3. Ekonomik koşullar nedeniyle materyal eksikliği yaşayan öğretmenler, alternatif kaynaklar ve materyaller kullanarak eğitim kalitesini artırabilirler.

Program Geliştiricilere Öneriler:

1. Eğitim programlarını oluştururken, öğrencilerin farklı öğrenme stilleri ve ihtiyaçları göz önünde bulundurulmalıdır. Programlar, öğretmenlere farklı öğretim yöntemlerini uygulama esnekliği sunmalıdır.
2. Programlar, öğrencilerin bilişsel becerilerini geliştirmeye odaklanmalıdır. Soyut düşünme becerilerini teşvik eden stratejiler programlarda yer almalıdır.
3. Program içeriği ile uyumsuzluk yaşayan öğretmenler için hizmet içi eğitim sağlanmalıdır. Programların gözden geçirilmesi ve güncellenmesi gereken noktalar belirlenmelidir.
4. Programlar, öğretmenlerin zaman yönetimini kolaylaştırmak için hazırlıklı ve etkili ders planlamasını teşvik etmelidir.

Araştırmacılara Öneriler:

1. Daha fazla araştırma, öğrencilerin dil öğrenme süreçlerini ve bilişsel farklılıklarını anlamak için yapılmalıdır.
2. Öğrenci motivasyonu ve ilgisi üzerine odaklanan araştırmalar, dil öğretimi stratejilerinin etkililiğini artırmak için önemlidir.
3. Materyal eksikliği ve kaynak yetersizliği konularında daha fazla araştırma yapılmalı ve öğretmenlere kaynakları daha verimli bir şekilde kullanma konusunda rehberlik edilmelidir.

6. Kaynakça

- Akman, G. N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri ders notları. Nicel ve nitel araştırma yöntemleri*. T.C. Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Arcagök, S. (2021). 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı 6. sınıf kazanımlarının değerlendirilmesi. *Journal of Mother Tongue Education/Ana Dili Eğitim Dergisi*, 9(2), 589-602.
- Ay, Y., Acat, M. B., & Yüksel, İ. (2016). İlkokul programında yer alan serbest etkinlik uygulamalarının iyileştirilmesi: Öğretmen, yönetici ve uzman görüşleri üzerine nitel bir araştırma. *Turkish Studies*, 11(3), 112-123. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9316>
- Aydın, S., Şentürk, Ş., & Duran, V. (2018). Okul öncesi programının Stufflebeam bağlam, girdi, süreç ve ürün modeline göre değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 13(27), 163-181. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies>
- Ayrancı, B. B., & Mutlu, H. H. (2017). 2006, 2015 ve 2017 Türkçe dersi öğretim programlarının karşılaştırılması. *International Journal of Language Academy*, 119-130. <http://dx.doi.org/10.18033/ijla.3793>
- Barası, M. (2020). *2018 ortaokul Türkçe dersi öğretim programının 21. Yüzyıl becerileri açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Creswell, J. W. (2016). *Araştırma deseni nicel nitel ve karma yöntem yaklaşımları* (Çev. Ed.: Selçuk Beşir Demir). Eğiten.
- Demirel, Ö. (2007). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Pegem.
- Dinçer, B. (2013). *7. Sınıf İngilizce öğretim programının Stufflebeam'in bağlam-girdi-süreç-ürün (CIPP) modeline göre değerlendirilmesi* (Tez No. 350692) [Doktora tezi Adnan Menderes Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Direkçi, B., Akbulut, S., & Şimşek, B. (2019). Türkçe dersi öğretim programı (2018) ve ortaokul türkçe ders kitaplarının dijital okuryazarlık becerileri bağlamında incelenmesi. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 7(16), 797-813.
- Epçaçan, C. & Erzen, M. (2008). İlköğretim Türkçe dersi öğretim programının değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(4), 182-202
- Erden, M. (1998). *Eğitimde program değerlendirme* (3. baskı). Anı.
- Fitzpatrick, J. L., Sanders, J. R., & Worthen, B. R. (2004). Evaluation's basic purpose, uses and conceptual distinctions. *Program Evaluation: Alternative Approaches and Practical Guidelines*, 3, 3-29.
- Gömlüksiz, M. N., Sinan, A. T., & Demir, S. (2010). İlköğretim Türkçe dersi proje ve performans görevlerinin gerçekleştirilme sürecine yönelik öğrenci görüşleri (Malatya ili örneği). *Turkish Studies*, 5(3), 1320-1349.
- Gözütok, F. Dilek (2003). Türkiye'de program geliştirme çalışmaları. *Milli Eğitim Dergisi*, 160, <http://yayim.meb.gov.tr/yayimlar/160/gozutok.htm> adresinden 11 Eylül 2023 tarihinde alınmıştır.
- Gültekin, M. (2007) *İlköğretim I: 1924-1973. Türk eğitim tarihi*. Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi.

- Günay, V. D. (2006). Liselerdeki yazın eğitime yeni bir yaklaşım. *Milli Eğitim Dergisi Edebiyat Eğitimi ve Öğretimi Özel Sayısı*, 169, 8-17.
- Kalaycı, N., & Yıldırım, N. (2020). Türkçe dersi öğretim programlarının karşılaştırmalı analizi ve değerlendirilmesi (2009-2017-2019). *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(1), 238-262. <https://doi.org/10.24315/tred.580427>
- Kalkan, K. (2019). Edebiyat didaktiği ve edebiyat öğretiminin hedefleri. 21. yüzyılda eğitim ve toplum. *Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(24), 393-407.
- Kaplan, K., & Demir, M. (2023). Türkçe dersi öğretim programının (2019) bağlam-girdi-süreç-ürün (CIPP) modeli ile değerlendirilmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(1), 770-785. <https://doi.org/10.24315/tred.1125160>
- Karagöz, B. (2019). *KKTC birinci sınıf müzik öğretim programının Stufflebeam (CIPP) modeline göre değerlendirilmesi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Yakın Doğu Üniversitesi, Lefkoşa
- Kayhan, E., & Gürol, M. (2019). Türkçe öğretim programı (2017)'nin Stufflebeam'in (CIPP) modeline göre değerlendirilmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 4(1), 48-67.
- MEB. (2017). *Türk dili ve edebiyatı dersi öğretim programı*. Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Menteşe, H. (2013). *Türkçe dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre incelenmesi (Aydın ili örneği)* (Tez No. 375789) [Yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- Stufflebeam, D. L. (2000) Lessons in contracting for evaluations. *American Journal of Evaluation*, 21, 293-314.
- Stufflebeam, D.L., & Shinkfield, A.J. (1990). *Systematic evaluation* (4th ed.). Kluwer Nijhoff Publishing.
- Taracık, A., Bilgen, D. Y., & Karagöl, E. (2021). Ortaokul Türkçe ders kitabı yazarlarının Türkçe dersi öğretim programındaki anlatma becerisi kazanımlarına yönelik görüşleri. *Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 148-170. <http://dx.doi.org/10.47834/utoad.20>.
- TTKB. (2019). *Öğretim programlarını izleme ve değerlendirme sistemi*. Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=663> adresinden 11 Eylül 2023 tarihinde alınmıştır.
- 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.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. Baskı). Seçkin.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods*. Sage.
- Yolcu, O. (2019). *Ortaokul fen bilimleri öğretim programının Stufflebeam değerlendirme modeli temelinde öğretmen özerkliği açısından incelenmesi* (Tez No. 603087) [Doktora tezi, Adnan Menderes Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yüksel, S., & Işıktaş, S. (2023). Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin 10. sınıf Türk dili ve edebiyatı ders kitabına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Kıbrıs Araştırmaları ve İncelemeleri Dergisi*, 6(12), 50-75. <https://doi.org/10.58607/kaid.1316981>