

YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANABİLİM DALI

ORTAÖĞRETİM ÇAĞDAŞ TÜRK VE DÜNYA TARİHİ
ÖĞRETİM PROGRAMININ BAĞLAM GİRDİ SÜREÇ
ÜRÜN DEĞERLENDİRME MODELİ İLE
DEĞERLENDİRİLMESİ

DOKTORA TEZİ

İPEK DANJU

Lefkoşa

Kasım, 2017

YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANABİLİM DALI

ORTAÖĞRETİM ÇAĞDAŞ TÜRK VE DÜNYA TARİHİ
ÖĞRETİM PROGRAMININ BAĞLAM GİRDİ SÜREÇ
ÜRÜN DEĞERLENDİRME MODELİ İLE
DEĞERLENDİRİLMESİ

DOKTORA TEZİ

İPEK DANJU

Danışman: Prof. Dr. Hüseyin UZUNBOYLU

Lefkoşa

Kasım, 2017

JURİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

Bu çalışma jürimiz tarafından Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı'nda
DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Adı Soyadı

İmza

Üye (Jüri Başkanı): Prof. Dr. Zehra ALTINAY

Üye: Doç. Dr. Canan PERKAN ZEKİ

Üye: Doç. Dr. Çiğdem HÜRSEN

Üye: Yard. Doç. Dr. Güliz ÖZÜTÜRK

Üye (Danışman) : Prof. Dr. Hüseyin UZUNBOYLU

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

....../.../2017

Prof. Dr. Fahriye ALTINAY AKSAL

Eğitim Bilimleri Enstitü Müdürü

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyetinde, Yakın Doğu Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı bölümü tez yazım kurallarına uygun yazmış bulunduğum tezimi, Prof. Dr. Hüseyin Uzunboylu danışmanlığında hazırlamış bulunmaktayım. Hazırladığım Doktora Tezimin Bilimsel Etik kurallarına uygun yazıldığını, tasarımı, hazırlanması, yürütülmesi, araştırmanın yapılması ve bulguların çözümlenmesinde bilimsel etik kurallarına ve akademik kurallara özenle uyulduğunu, bu çalışmanın doğrudan birincil ürünü olmayan bulguların, verilerin ve materyallerin bilimsel etiğe uygun olarak kaynak gösterildiğini ve alıntı yapılan çalışmalara atfedildiğini beyan ederim.

11/11/2017

İpek DANJU

ÖNSÖZ

Çağdaş ve gelişmiş toplumlar arasında yer alabilmek için eğitimcilerin çağdaş Türkiye vatandaşlarının globalleşen dünyada hem ulusal hem de uluslar arası arenada başarılı bireyler olabilmeleri için gerçekleştirilen resmi eğitimin kalitesi önemlidir. Böylelikle planlı ve programlı yapılan eğitiminde uygulanmakta olan programın etkililiğinin değerlendirilmesi gerekmektedir.

Çağdaş toplumda yetişen eğitimli bireyler medeni olarak tanımlanır; böylece toplumların kalkınmışlık ve medeni olma düzeyleri ile eğitim politikaları ve programları aynı orantıda önemlidir. Programların etkin ve başarılı olması bireylerin bilgi, yetenek, beceri ve kazanmalarını yaşam boyu kullanabilmelerine bağlıdır. Böylece denilebilir ki, eğitimin kaliteli ve etkili olması eğitim ve öğretim programların başarısına bağlıdır. Bu nedenle, eğitimin kalitesi sadece programın doğru geliştirilmiş olması ile sınırlı değildir. Geliştirilen eğitim programlarının değerlendirilmesi de gerekmektedir.

Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, doktora programının ders aşamasında ve doktora sürecinde bana emeği geçen danışmanım Prof. Dr. Hüseyin Uzunboylu'ya, Prof. Dr. Hafize Keser, Prof. Dr. Gülsün Atanur Baskan, Prof. Dr. Mehmet Ali Kısakürek, Prof. Dr. Leyla Küçükahmet, Doç. Dr. Çiğdem Hürsen, olmak üzere tüm hocalarıma teşekkürlerimi sunarım. Doktora sürecinde benden desteğini esirgemeyen Didem İşlek, sınıf arkadaşım, meslektaşım, dostum diyebileceğim ve her zaman akademik çalışmalar yapabileceğim bilim insanı, deneyimlerini her zaman paylaşan iyi kalpli insan, her şeyin iyisini hak eden canım arkadaşım, sana da teşekkürlerimi sunuyorum.

Yakın Doğu Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesinde görev yapmaktan ve Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, doktora programın 'da okumanın ayrıcalığını yaşadığımı bildirmek isterim.

Eğitim hayatım süresince beni destekleyen babam Bilgi Maaşoğlu, annem Tülay Maaşoğlu, kardeşlerim Yaşar ve Nahide Maaşoğlu'ya sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum. Hayatımdaki en değerli varlığım olan oğlum Ahmed Danju 'ya bana karşı sevecen, sabırlı ve kocaman yüreğiyle her zaman annesinin başaramayacağı hiçbir

şeyin olmadığını her fırsatta belirten biricik oğluma ve doktora eğitimim sürecinde desteğini gördüğüm eşim Doç. Dr. Danbala Danju ‘ya sevgilerimi ve teşekkürlerimi iletiyorum.

Saygılarımla,
İpek DANJU

ÖZET

**ORTAÖĞRETİM ÇAĞDAŞ TÜRK VE DÜNYA TARİHİ ÖĞRETİM
PROGRAMININ BAĞLAM GİRDİ SÜREÇ ÜRÜN DEĞERLENDİRME
MODELİ İLE DEĞERLENDİRİLMESİ**

DANJU, İpek

Doktora, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Hüseyin UZUNBOYLU

Kasım 2017, 273 Sayfa

Eğitim programlarının bilimsel temellerinden; toplumsal, ekonomik, bireysel ve konu alanı temellerinde ihtiyaçların değişmesi ile ülkemizdeki eğitim sistemi, eğitim politikaları ve bu doğrultuda da eğitim ve öğretim programları etkilenmiştir. Eğitim sisteminde ve eğitim programlarında gerçekleşen yeniliklere bağlı olarak geliştirilen yeni programların etkililiğinin ne derece olduğu ortaya konulmalıdır. Yeni geliştirilmiş ve uygulanmakta olan programların etkili olup olmadığını, varsa eksik yönlerinin tamamlanmasını sağlayabilmek için program değerlendirme çalışmaları yapılmalıdır. Çağımız gereği toplumsal, bireysel ve farklı konu alanında değişmelerin yaşandığı günümüzde, Ortaöğretim programlarına yeni eklenen bir ders olan Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Öğretim Programının değerlendirilmesi bu araştırmanın amaçlarındandır.

Bu araştırma, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Lise 12. sınıflarında okutulan Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi (ÇTDT) dersi öğretim programının bağlam, girdi, süreç ve ürün (CIPP – Context, Input, Process, and Product) değerlendirilme modeline göre, eğitim müfettişi, öğretmen ve öğrenci görüşleri açısından değerlendirilmesidir.

Bu araştırmanın evrenini, 2014 - 2015 öğretim yılı Lise 12. sınıflarda okutulan Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi öğretim programını uygulayan öğretmenler, bu dersten sorumlu eğitim müfettişleri ve bu dersi alan öğrenciler oluşturmaktadır. Bu araştırma kapsamına alınan 399 öğrenci ve 73 tarih öğretmeni nicel boyutta; 32 Tarih öğretmeni ve üç eğitim müfettişi bu çalışmanın nitel boyutuna katkı sağlamışlardır.

Araştırma modeli, karma yöntem olup, nitel ve nicel yöntemlerin farklı yönlerinin kullanıldığı araştırma boyunca nitel ve nicel araştırma tekniklerinin farklı aşamalarda birlikte kullanıldığı paralel karma yöntem araştırması olarak desenlemiştir.

Araştırmada nicel veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersi Görüş Ölçeği (ÇTDTGÖ) kullanılmıştır. ÇTDTGÖ'nün yapı geçerliliği için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ölçeğin güvenilirlik çalışması için iç tutarlık testi ve split-half testi uygulanmıştır. Verilerin istatistiksel olarak çözümlenmesi aşamasında SPSS 21,0 ve AMOS 21,0 istatistiksel veri analizi paket programları kullanılmıştır. Mann-Whitney U testi, Kruskal-Wallis testi ve Spearman korelasyon testi kullanılmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda ise, araştırmacı; öğretmenlerin ve müfettişlerin programa yönelik görüşlerini öğrenebilmek için yarı yapılandırılmış görüşme ve gözlem formu hazırlamıştır.

Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi öğretim programının dört ögesi olan hedef, içerik, öğrenme durumları ve değerlendirme hakkında elde edilen sonuçlar doğrultusunda, dersin uygulayıcıları olan öğretmenlerin ilgili dersin öğretim programı hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları tespit edilmiştir. Bu doğrultuda, öğretim programının hedeflediği kazanımlar ve becerilerin öğrencilere aktarılamadığı bu sebeple de programın etkili uygulanamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Böylece, program ile programın okullarda uygulanması arasında farklılık bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Eğitim Programları, Program Değerlendirme, Program Değerlendirme Yaklaşımları ve Modelleri.

ABSTRACT
EVALUATION OF SECONDARY EDUCATION IN CONTEMPORARY
TURKISH AND WORLD HISTORY PROGRAM WITH CIPP
EVALUATION MODEL

DANJU, İpek

PhD., Educational Programs and Instruction
Supervisor: Prof. Dr. Hüseyin UZUNBOYLU

November 2017, 273 Pages

The education system, education, policies, and education and training programs in our country have been influenced due to social, economic, individual and subject-matter base changes from the scientific foundations of educational programs. The effectiveness of the new programs developed due to innovations in the education system and in the training programs should be demonstrated. Program evaluation studies should be undertaken to ensure that the newly developed and implemented programs are effective, and if any, the missing aspects are completed. Today, there are changes in social, individual and different subject areas, it is important to evaluate lessons accordingly. The evaluation of the Contemporary Turkish and World History Teaching Program, which is a new course added to the secondary education programs, is the aim of this research.

This research was conducted by using the context, input, process and product (CIPP) evaluation model for the Contemporary Turkish and World History (CTWH) course taught in the 12th grade of the Turkish Republic of Northern Cyprus by taking views from educational inspectors, teachers and students, and suggestions were made to improve the current program in the direction of the results obtained.

The population of this research is the responsible educational inspectors, the teachers who implement the CTWH curriculum in the high school 12th grade in 2014-2015 academic year, and the students who take this course. The 399 students and 73 history teachers contributed to the quantitative dimension of the study while 32 teachers and 3 inspectors contributed to the qualitative dimension.

The research model is a mixed method and was designed as a parallel mixed methodology study in which qualitative and quantitative research techniques are used in different stages during the research in which different aspects of qualitative and quantitative methods are used.

The Contemporary Turkish and World History Lesson Scale (CTWHLS) developed by the researcher was used as a quantitative data collection tool in the research. An exploratory and confirmatory factor analysis was performed for the construct validity of the CTWHLS. An internal consistency test and a split-half test were applied for the reliability of the study. SPSS 21.0 and AMOS 21.0 statistical data analysis package programs were used for statistical analysis of the data. Mann-Whitney U test, Kruskal-Wallis test and Spearman correlation tests were used. In the qualitative aspect of the research, the researcher formulated a semi-structured interview and observation form in order to learn the views of teachers and inspectors about the program.

It was determined that teachers did not have sufficient knowledge about the curriculum of the related course in terms of objectives, content, learning situations and evaluation results which are four items of CTWHL. In this direction, the benefits and skills targeted with the curriculum could not be transferred to the students, and therefore the program was not implemented effectively. Additionally, there was a difference between the program and the implementation of the program in the schools.

Keywords: Curriculum, Program Evaluation, Program Evaluation Approaches and Models.

İÇİNDEKİLER

SAYFA

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
ÖNSÖZ	iii
ÖZET.....	v
ABSTRACT.....	vii
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xiv
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xvii
KISALTMALAR ve/veya SEMBOLLER.....	xviii

BÖLÜM I

1. GİRİŞ	1
1.1.Araştırmanın Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	12
1.3. Araştırmanın Önemi	13
1.4. Sınırlılıklar.....	15
1.5. Araştırmanın Sayıtları	15
1.6. Kısaltmalar ve Semboller	18

BÖLÜM II

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	19
2.1. Eğitim Programları Alanında Karşılaşılan Temel Kavramlar	19
2.1.1. Program Değerlendirme	23
2.1.2. Program Değerlendirme Yaklaşımları ve Modelleri.....	28
2.1.2.1. Amaca / hedefe dayalı program değerlendirme yaklaşımı.....	33
2.1.2.2. Sistemlere Dayalı Program Değerlendirme Yaklaşımı	35
2.1.2.3. Katılımcı Odaklı Program Değerlendirme Yaklaşımı.....	45
2.1.2.4. Rakip Yönelimli Değerlendirme Yaklaşımı.....	47
2.1.2.5. Niteliksel Değerlendirme Yaklaşımı.....	47
2.1.2.6.Uzmanlık Yönelimli Değerlendirme Yaklaşımı	47
2.1.2.7. Tüketici - Müşteri Yönelimli Değerlendirme Yaklaşımı	48
2.1.2.8. Postmodern Değerlendirme Yaklaşımı	49
2.1.2.9. Geleneksel Değerlendirme Yaklaşımı.....	50
2.1.2.10. Pragmatik Değerlendirme Yaklaşımı.....	50
2.1.2.11. Hümanist Değerlendirme Yaklaşımı.....	50
2.1.2.12. Akademik Değerlendirme Yaklaşımı.....	50
2.3.Ortaöğretim Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersi Öğretim Programı.....	51
2.3.1. Ortaöğretim Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersi Öğretim Programının Amaçları.....	51
2.3.2. Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersinin Öğretim Programın Temel Yaklaşımı.....	53

2.3.3.Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersinin Öğrenme – Öğretme Sürecinin Uygulanmasına Yönelik Bilgiler.....	54
2.3.4.Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Ders Kitabı Yazarlarından Beklentiler.....	55
2.3.5.Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Öğretim Programı Üniteler ve Süreleri.....	56
2.3.6.Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Öğretim Programının Ölçme ve Değerlendirme Boyutu.....	57
2.4. İlgili Araştırmalar	58
2.4.1. Eğitimde Program Değerlendirme ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	58
2.4.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	67

BÖLÜM III

3. YÖNTEM	78
3.1. Araştırmanın Modeli	78
3.2. Araştırmanın Evren – Örneklemi	80
3.2.1. Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Görüş Ölçeği Aracılığıyla Görüşleri Alınan Öğrencilere İlişkin Bilgiler.....	81
3.2.2. Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Görüş Ölçeği Aracılığıyla Görüşleri Alınan Öğretmenlere İlişkin Bilgiler.....	83
3.2.3. Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Yarı Yapılanmış Görüşme Formu Aracılığıyla Görüşleri Alınan Öğretmenlere İlişkin Bilgiler.....	84
3.3. Nicel ve Nitel Veri Toplama Araçları	86
3.3.1. Nicel Veri Toplama Araçları ile İlgili Tanıtıcı Bilgiler.....	88
3.3.2. Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersi Görüş Ölçeği.....	88
3.3.2.1. Ölçeğin Kapsam Geçerliliği.....	88
3.3.2.2. Ölçeğin Yapı Geçerliliği	89
3.3.2.3. Ölçeğin Güvenilirlik Çalışması.....	94
3.4. Verilerin İstatistiksel Çözümlemesi	94
3.5. Nitel Veri Toplama Araçları.....	95
3.5.1. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu.....	96
3.5.2 Yarı Yapılandırılmış Gözlem Formu.....	97
3.6. Gözlem ile ilgili Verilerin Toplanması.....	100
3.7. Nitel Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması	102
3.8. Nitel Veri Toplama Araçlarında Geçerlik ve Güvenirlik	104
3.9. Araştırma Süreci.....	105
3.10. Araştırmacının Rolü	107

BÖLÜM IV

4. BULGULAR VE YORUMLAR	108
4.1. Birinci Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorumlar	108
4.2. İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	113
4.2.1 Ortaöğretim Lise 12. Sınıflarda Okutulan Çağdaş Türk Ve Dünya Tarihi Dersi Alan Öğrencilerinin Programın Bağlam Değerlendirme Boyutuna İlişkin Görüşleri.....	113

4.2.2. Ortaöğretim Lise 12. Sınıflarda Okutulan Çağdaş Türk Ve Dünya Tarihi Dersi Alan Öğrencilerinin Programın Girdi Değerlendirme Boyutuna İlişkin Görüşleri.....	117
4.2.3. Lise 12. Sınıflarda okutulan Çağdaş Türk ve Dünya tarihi dersi alan öğrencilerinin programın süreç değerlendirme boyutuna ilişkin görüşleri.....	121
4.2.4. Lise 12. Sınıflarda Okutulan Çağdaş Türk Ve Dünya Tarihi Dersi Alan Öğrencilerinin Programın Ürün Değerlendirme Boyutuna İlişkin Görüşleri.....	124
4.3. Üçüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	127
4.3.1. Öğrencilerin Yaş Gruplarına Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersi Görüş Ölçeğinden Aldıkları Puanların Dağılımı ve Karşılaştırılması.....	127
4.3.2. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Okulların Bulunduğu Bölgelere Göre Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersi Görüş Ölçeğinden Aldıkları Puanların Dağılımı ve Karşılaştırılması.....	129
4.3.3. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Okul Türlerine Göre Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersi Görüş Ölçeğinden Aldıkları Puanların Dağılımı ve Karşılaştırılması.....	132
4.4. Dördüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	134
4.5. Beşinci Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	138
4.5.1. Lise 12. Sınıflarda Okutulan Çağdaş Türk Ve Dünya Tarihi Dersini Uygulayan Öğretmenlerin Programın Bağlam Değerlendirme Boyutuna İlişkin Görüşleri.....	138
4.5.2. Lise 12. Sınıflarda okutulan Çağdaş Türk ve Dünya tarihi dersini uygulayan öğretmenlerin programın bağlam değerlendirme boyutuna ilişkin görüşleri.....	142
4.5.3. Lise 12. Sınıflarda okutulan Çağdaş Türk ve Dünya tarihi dersini uygulayan öğretmenlerin programın süreç değerlendirme boyutuna ilişkin görüşleri.....	145
4.5.4. Lise 12. Sınıflarda okutulan Çağdaş Türk ve Dünya tarihi dersini uygulayan öğretmenlerin programın ürün değerlendirme boyutuna ilişkin görüşleri.....	147
4.6. Altıncı Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	150
4.6.1. Öğretmenlerin Yaş Gruplarına Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersi Görüş Ölçeğinden Aldıkları Puanların Dağılımı ve Karşılaştırılması.....	151
4.6.2. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine Göre Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersi Görüş Ölçeğinden Aldıkları Puanların Dağılımı ve Karşılaştırılması.....	153
4.7. Yedinci Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorumlar	156
4.7.1. Ortaöğretim Lise 12. Sınıflarda Okutulan Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersini uygulayan Tarih Öğretmenlerinin Programın Bağlam Değerlendirme Boyutuna İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular ve Yorumlar.....	156
4.7.2. Ortaöğretim Lise 12. Sınıflarda Okutulan Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersini uygulayan Tarih Öğretmenlerinin Programın Girdi Değerlendirme Boyutuna İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular ve Yorumlar.....	161

4.7.3. Ortaöğretim Lise 12. Sınıflarda Okutulan Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersini uygulayan Tarih Öğretmenlerinin Programın Süreç Değerlendirme Boyutuna İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular ve Yorumlar.....	168
4.7.4. Öğretmenlerin programın ürün değerlendirme boyutuna ilişkin görüşleri.....	177
4.8. Eğitim Müfettişlerinin ve Eğitim Denetmenlerinin Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersinin Öğretim Programına İlişkin Görüşleri	185
4.9. Gözlem On dokuzuncu alt amaçtır. Ortaöğretim Lise 12. Sınıf Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Öğretim Programının Öngördüğü Eğitim Durumlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	187
4.10. Dersin Kazanımlarının, Öğrenme Durumlarının, Ders Kitaplarının, Değerlendirme Boyutlarının Gerçekleşme Düzeyine İlişkin Bulgular.....	187

BÖLÜM V

5. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	193
5.1. Sonuçlar.....	193
5.1.1. Araştırmanın Nicel Bulgularına İlişkin Sonuçlar.....	193
5.1.1.1. Ortaöğretim 12. Sınıflarda Okutulan Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersi Alan Öğrencilerin Programın Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün Boyutları İle İlgili Görüş Puanlarının Dağılımını Yansıtan Sonuçlar.....	193
5.1.1.2. Ortaöğretim Lise 12. Sınıflarda Okutulan Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersi Alan Öğrencilerinin Programın Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün Değerlendirme Boyutuna İlişkin Görüşlerini Yansıtan Sonuçlar ..	195
5.1.1.3. Ortaöğretim 12. Sınıflarda Okutulan Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Öğretim Programının Bağlam, Girdi, Süreç, Ürün Boyutlarına İlişkin Öğrencilerin Görüş Puanları Bağımsız Değişkenlere Yönelik Sonuçlar	202
5.1.1.4. Ortaöğretim 12. Sınıflarda Okutulan Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersini Uygulayan Öğretmenlerin Programın Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün Boyutları İle İlgili Görüş Puanlarına Yönelik Sonuçlar	206
5.1.1.5. Ortaöğretim Lise 12. Sınıflarda Okutulan Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersini Uygulayan Öğretmenlerin Programın Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün Değerlendirme Boyutuna İlişkin Görüşlerini Yansıtan Sonuçlar ...	207
5.1.1.5.1. Ortaöğretim Lise 12. Sınıflarda Okutulan Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersini Uygulayan Öğretmenlerin Programın Bağlam Değerlendirme Boyutuna İlişkin Görüşlerini Yansıtan Sonuçlar.....	207
5.1.1.5.2. Ortaöğretim Lise 12. Sınıflarda Okutulan Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersini Uygulayan Öğretmenlerin Programın Girdi Değerlendirme Boyutuna İlişkin Görüşlerini Yansıtan Sonuçlar.....	209
5.1.1.5.3. Ortaöğretim Lise 12. Sınıflarda Okutulan Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersini Uygulayan Öğretmenlerin Programın Süreç Değerlendirme Boyutuna İlişkin Görüşlerini Yansıtan Sonuçlar.....	210

5.1.1.5.4. Ortaöğretim Lise 12. Sınıflarda Okutulan Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersi Alan Öğrencilerinin Programın Ürün Değerlendirme Boyutuna İlişkin Görüşlerini Yansıtan Sonuçlar	211
5.1.1.6. Ortaöğretim 12. Sınıflarda Okutulan Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Öğretim Programının Bağlam, Girdi, Süreç, Ürün Boyutlarına İlişkin Öğretmenlerin Görüş Puanları Bağımsız Değişkenlere Yönelik Sonuçlar.....	213
5.1.1.6.1. Öğretmenlerin Yaş Gruplarına Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersi Görüş Ölçeğinden Aldıkları Puanların dağılımı ve Karşılaştırılmasını Yansıtan Sonuçlar.....	213
5.1.1.6.2. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine Göre Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersi Görüş Ölçeğinden Aldıkları Puanların dağılımı ve Karşılaştırılmasını Yansıtan Sonuçlar.....	214
5.1.2. Araştırmanın Nitel Bulgularına İlişkin Sonuçlar	215
5.1.2.1. Ortaöğretim 12. Sınıflarda Okutulan Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersini Uygulayan Tarih Öğretmenlerinin Programın Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün Boyutları İle İlgili Görüşlerini Yansıtan Sonuçlar	215
5.1.2.2. Ortaöğretim Lise 12. Sınıflarda Okutulan Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersi Hakkında Eğitim Müfettişlerinin Görüşlerini Yansıtan Sonuçlar.....	218
5.1.2.3. Tarih öğretmenlerinin öğrenme-öğretme sürecinde yürüttüğü öğretim faaliyetlerinin Ortaöğretim lise 12. sınıf Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi öğretim programının öngördüğü eğitim durumlarına uygunluğunu Yansıtan Sonuçlar.....	219
5.2. Öneriler.....	220
5.2.1. Araştırmanın Bulgu ve Sonuçlarına Dayalı Öneriler.....	220
5.2.2. Yapılacak Yeni Araştırmalara Yön Verebilecek Öneriler.....	222
KAYNAKÇA.....	223
EKLER.....	248
Ek – A: ÇAĞDAŞ TÜRK VE DÜNYA TARİHİ GÖRÜŞ ANKETİ	249
Ek – B: ÇAĞDAŞ TÜRK VE DÜNYA TARİHİ GÖRÜŞ ÖLÇEĞİ.....	253
Ek – C: EĞİTİM MÜFETTİŞ GÖRÜŞME FORMU	256
Ek – D: ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU	260
Ek – E: ÇAĞDAŞ TÜRK VE DÜNYA TARİHİ GÖZLEM FORMU	262
Ek – F: ÖĞRETMEN GÖRÜŞME ÖRNEĞİ	263
Ek - G: GÖZLEM ÖRNEĞİ	264
Ek - H: ANKET VE GÖRÜŞMELER İÇİN ALINAN İZİN BELGESİ.....	269
Ek - I: GÖZLEM İÇİN ALINAN İZİN BELGESİ.....	272
ÖZGEÇMİŞ	273

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Program Değerlendirme Yaklaşımları ve Modelleri	32
Tablo 2. Öğrencilerin Tanıtıcı Özelliklerinin Dağılımı	81
Tablo 3. Öğretmenlerin Tanıtıcı Özelliklerinin Dağılımı	83
Tablo 4. Katılımcıların Bilgileri.....	84
Tablo 5. Lise 12. Sınıf Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersi Alan Öğrenci Sayıları ve Örneklem Sayılarının Bölgelere Göre Dağılımı	85
Tablo 6. Veri Toplama Araçlarının Araştırma Alanındaki İşlevi	87
Tablo 7. Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersi Görüş Ölçeği AFA Sonuçları	91
Tablo 8. Öğrenen Örgütler Olarak Ölçeğinin Alt Boyutları	92
Tablo 9. Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersi Görüş Ölçeği DFA Uyum İndeksleri.	92
Tablo 10. Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Görüş Ölçeğinin Puan Aralıkları.....	94
Tablo 11. Gözlem Türleri.....	99
Tablo 12. Öğrencilerin Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersi Görüş Ölçeği Alt Boyutlarından Aldıkları Toplam Puanlara Ait Tanımlayıcı İstatistikler	108
Tablo 13. Öğrencilerin Bağlam Alt Boyutuna Verdikleri Yanıtları Dağılımı	114
Tablo 14. Öğrencilerin Girdi Alt Boyutuna Verdikleri Yanıtları Dağılımı	118
Tablo 15. Öğrencilerin Süreç Alt Boyutuna Verdikleri Yanıtları Dağılımı.....	122
Tablo 16. Öğrencilerin Ürün Alt Boyutuna Verdikleri Yanıtları Dağılımı	124
Tablo 17. Öğrencilerin Yaş Gruplarına Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersi Görüş Ölçeğinden Aldıkları Puanlar.....	127
Tablo 18. Öğrencilerin Yaş Gruplarına Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersi Görüş Ölçeğinden Aldıkları Puanların Karşılaştırılması.....	128
Tablo 19. Öğrencilerin Yaş Gruplarına Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersi Görüş Ölçeğinden Aldıkları Puanlar.....	127
Tablo 20. Öğrencilerin Yaş Gruplarına Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersi Görüş Ölçeğinden Aldıkları Puanların Karşılaştırılması.....	128
Tablo 21. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Okulların Bulunduğu Bölgelere Göre Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersi Görüş Ölçeğinden Aldıkları Puanlar	129

Tablo 22. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Okulların Bulunduğu Bölgelere Göre Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersi Görüş Ölçeğinden Aldıkları Puanların Karşılaştırılması.....	130
Tablo 23. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Okul Türlerine Göre Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersi Görüş Ölçeğinden Aldıkları Puanlar.....	132
Tablo 24. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Okul Türlerine Göre Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersi Görüş Ölçeğinden Aldıkları Puanların Karşılaştırılması..	133
Tablo 25. Öğretmenlerin Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersi Görüş Ölçeği Alt Boyutlarından Aldıkları Toplam Puanlara Ait Tanımlayıcı İstatistikler	134
Tablo 26. Öğretmenlerin Bağlam Alt Boyutuna Verdikleri Yanıtları Dağılımı	139
Tablo 27. Öğretmenlerin Girdi Alt Boyutuna Verdikleri Yanıtları Dağılımı	142
Tablo 28. Öğretmenlerin Süreç Alt Boyutuna Verdikleri Yanıtları Dağılımı	145
Tablo 29. Öğretmenlerin Ürün Alt Boyutuna Verdikleri Yanıtları Dağılımı	148
Tablo 30. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersi Görüş Ölçeğinden Aldıkları Puanlar.....	153
Tablo 31. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersi Görüş Ölçeğinden Aldıkları Puanların Karşılaştırılması.....	154
Tablo 32. Öğretmenlerin Yaş Gruplarına Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersi Görüş Ölçeğinden Aldıkları Puanlar.....	151
Tablo 33. Öğretmenlerin Yaş Gruplarına Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersi Görüş Ölçeğinden Aldıkları Puanların Karşılaştırılması	152
Tablo 34. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersi Görüş Ölçeğinden Aldıkları Puanlar	153
Tablo 35. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersi Görüş Ölçeğinden Aldıkları Puanların Karşılaştırılması.....	154
Tablo 36. Lise 12. Sınıflarda okutulan Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersini uygulayan Tarih Öğretmenlerinin Programın Bağlam Değerlendirme Boyutuna İlişkin Görüşleri.....	157
Tablo 37. Lise 12. Sınıflarda Okutulan Çağdaş Türk Ve Dünya Tarihi Dersini uygulayan Tarih Öğretmenlerinin Programın Girdi Değerlendirme Boyutuna İlişkin Görüşleri	162
Tablo 38. Lise 12. Sınıflarda Okutulan Çağdaş Türk Ve Dünya Tarihi Dersini uygulayan Tarih Öğretmenlerinin Programın Süreç Değerlendirme Boyutuna İlişkin Görüşleri	169

Tablo 39. Lise 12. Sınıflarda Okutulan Çağdaş Türk Ve Dünya Tarihi Dersini uygulayan Tarih Öğretmenlerinin Programın Ürün Değerlendirme Boyutuna İlişkin Görüşleri	177
--	-----

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Stufflebeam'in (1983) CIPP Değerlendirme Modeli.....	40
Şekil 2. CIPP Modelinin Geliştirici ve Özetleyici Özelliği	40
Şekil 3. Kirkpatrick'in Dört Aşamalı Değerlendirme Modeli	43
Şekil 4. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Okulların Bölgelere Göre Dağılımı	82
Şekil 5. Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersi Görüş Ölçeği DFA Sonuçları	93
Şekil 6. Araştırma Süreci ve Basamakları.....	106

BÖLÜM I

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, araştırmanın sınırlılıkları, araştırma kapsamında geçen kavramların tanımları ve kısaltmalar açıklanmıştır.

1.1. Araştırmanın Problem Durumu

Eğitim; öğretim ve öğrenmeyi kapsayan, eğitimin sonucunda bireylerde 21. yüzyılın gereksinimini karşılayabilen beceri ve bilgi birikimini bireylere kazandırmayı hedefleyen yaşantı ürünü ile kazanılan tecrübelerin belirli bir süreçte gerçekleşmesi olarak tanımlanmaktadır (Çelik, 2014; Çelik, 2011; Hotaman, 2010; Köstekçi, 2016; Önal, 2010). Şimşek, Aydoğdu ve Doymuş (2012) eğitim bireylere kazandırılan deneyimler ile oluşan ve bu doğrultuda da, kalıcı davranışa dönüşen bir süreçte gerçekleştiği de ifade edilmektedir. Bunun yanısıra eğitim her bir bireye sunulan bir fırsat eşitliği olduğunu, aynı zamanda insanın yaşamında önemli bir noktada olduğu da belirtilmektedir (Dewey, 1933; 1938). Bununla beraber denilebilir ki, bireylere hem uluslar arası hem de içinde yaşadıkları toplumda kullanabilecekleri gerekli bilgileri kazandırmayı hedeflediğine de değinilmektedir (Karataş ve Aslan, 2012; Menteşe, 2014). Böylelikle, bireylerin yaşadıkları toplumda etkin bir şekilde yer almaları için gereken becerileri kazandırabilmek eğitim sayesinde gerçekleşmektedir. Ayrıca eğitim, bireylerin bilgi, beceri, ya da insani karakterlerini geliştirmeyi de amaçlamaktadır (Yero, 2002).

Bunun yanısıra eğitim; sosyal eşitliği sağlamayı amaçlayan, istihdam yapabilmeye yardımcı ve ülke ekonomisinin kalkınmasına olanak sağlayan önemli bir süreç olarak da görülmektedir. Bu noktada, Kozma'ya (2005) göre, eğitim; bireylerin zihinsel gelişimini sağlamakta, daha iyi bir kariyer, istihdam olanakları, toplumda statü üstünlüğü ve ekonomik bağımsızlığa da olanak sağlamaktadır. Ayrıca, eğitim, her bireyin din, dil, ırk, yaş, cinsiyet, statü farkı olmaksızın eşit hakkı olmasının yanında, eğitilmiş kişilerde bireysellik ve rasyonellik gelişimini kolaylaştırarak yaşamın her alanında geleneksel yargıları yıkarak çağdaşlaşmanın gerekliliğini de savunmaktadır. Eğitim, bireylerin zihinsel gelişiminin ve toplumdaki statü üstünlüğünün yanında, her türlü zihinsel / bilgi, duyuşsal / tutum ve devinimsel / beceri alanlarda olumlu gelişmelerini de sağlamaktadır. Bu bağlamda, Gömleksiz ve Kan, (2012); Gümüş,

(2015); Gürel ve Tat, (2010) yapmış oldukları çalışmalarında, okullarda verilen resmi eğitimler ve hazırlanan eğitim programlarının yeterli donanıma sahip olması gerektiğini vurgulamışlardır. Özellikle, bir eğitim programında bilimsellik, uygulanabilirlik, ekonomiklik, işlevsellik, esneklik – öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkları gözeteten, teknolojideki gelişmelere uyum sağlayan - toplumsal değerleri koruyan ve yeni nesillere en iyi şekilde aktaran ve amaçlara yönelik olan bir yapıya sahip olması gerektiği vurgulanmıştır (Demirel, 2013). Bu sebeptendir ki, öğretim programı geliştiren uzmanların, programların uygulayıcıları olan öğretmenlere ve öğrenen durumundaki öğrencilere çağdaş yaklaşımlar ile yazılmış, güncel konuları içeren, öğrenme durumlarının hedeflere ve bireylerin hazırbulunusluk düzeylerine göre planlanan ve sınav durumlarının belirlenen hedef davranışlara uygun olduğu bir yapıda olmasına dikkat etmeleri gerekmektedir. Bu doğrultuda, her alanda olduğu gibi teknolojinin ilerlemesi ve içinde bulunduğumuz yüzyılın kazanımlarını sağlayabilmek için çağdaş eğitim yaklaşımları programların her aşamasında yer alması gerekmektedir (Onan, 2017; Topkaya ve Coşkun, 2016).

Yiğit ve Bayrakdar (2006), programların açık bir sistem olduğunu ve bu sistemi oluşturan dört değişkenin – hedef / girdi, içerik / işlem, öğrenme durumları / çıktı ve ölçme değerlendirme / dönüt - var olduğunu belirtmektedir. Bir sistem olaran programlar, belirlenen hedefi gerçekleştirebilmek için *girdi boyutunda* -öğrenci, öğretmen, yönetici, personel, araç ve gereç- *işlem boyutunda*; etkili öğrenmeyi sağlama –öğrenme öğretme sürecindeki öğretim etkinlikleri, öğretmenin rolü, alan ve pedagojik yeterliliği, aktif öğrenci katılımı, zaman, öğretim ve öğrenim strateji, yöntem ve teknikleri-, *çıktı boyutunda*; öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediğini belirleyebilmek için öğretim süreci sonunda öğrenciye kazandırılmış tüm ürünlerdir - öğrencilerde programın girişindeki bilgileri ve programın çıkışındaki davranış değişikliği, bireysel, sosyal, politik, ekonomik ve kültürel bilgi birikimleridir bu kazanımlar, *dönüt boyutunda ise*; öğrencilere hedeflenen kazanımlar edinip edinmediğine bakılarak programın hedeflerinde, içerikte, ders kitabında, öğretme ve öğrenme sürecinde yenilik yapmak olarak bilinmektedir. Özetle, sistemin çıktılarına göre girdi boyutunda veya işlem boyutunda daha etkili ve kalıcı öğrenmenin sağlanabilmesi için programda yenilik ve iyileştirme yapmaktır. Programların etkililiğinin, uygulanabilirliğinin, işlevselliğinin belirlenebilmesi ancak geliştirilen program taslağının ya da uygulanan programın değerlendirilmesi ile mümkündür (Çiftçi, Akgün ve Deniz, 2013; Yılmaz, 2015).

Buna ek olarak, öğretim programının sistemli olması ve hedeflere ulaşmak için planlı ve programlı tasarlanması gerektiğinde araştırmalarda belirtilmektedir (Aykaç, 2014; Genç, 2002; Şahan, 2014). Bu noktada, hazırlanmış olan derslere yönelik hedeflerin gerçekleştirilmesin de öğretim programlarının önemli roller üstlendiğine işaret edilmektedir (Demirel, 1992). Bilimsel ve sistemli bir yapıya sahip olması gereken öğretim programları, hazırlanırken ilk olarak dikkat edilen konular arasında; toplumda yaşayan bireylerin sahip olduğu hakları, özgürlükleri ve içinde yaşadıkları toplumun değerlerini bireylere aktarılması ve iyi birer vatandaş olmaları da eğitim hedefleri arasındadır (Başaran, 2007; Özdemir, 2011).

Eğitim programlarının hedefleri belirlenirken toplumun, bireyin ve konu alanında olan ihtiyaca göre ülkenin siyasi, dini inançları ve politik felsefesini yansıtırken, aynı zamanda da yetiştirilecek bireylerde bu niteliklerin olması hedeflenmektedir. Programların hedefleri belirlenirken hem yatay hem de dikey sıralanmaya göre yazılmaktadır. Öğrencileri bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alanlardan geliştirmek yatay hedefler; uzak, genel ve özel hedefler ise dikey hedeflerden ibarettir. Milli Eğitim'in amaçları uzak hedefleri, okulun amaçlarını kapsayan genel hedefler ve eğitimin genel hedeflerine ulaşabilmek için her bir disiplinden bireye kazandırılacak davranışları içeren özel hedefler programların kapsamındadır (Bümen, 2010; Gencel, 2006; Semenderoğlu ve Gülersoy, 2010; Özdemir ve Demir, 2013).

Buna göre Howard (2007), öğretim programları tasarlanırken öncelikle toplumun, bireyin ve konu alanı hakkında ihtiyaçların belirlenmesinin gerekliliği, dersin amaç ve hedef davranışlarını tanımlaması, ilgili öğrenme deneyimlerinin oluşturulması, verimli ve etkin öğrenme deneyimlerinin organize edilmesi, ile öğretme çıktılarının değerlendirilmesi üzerinde durmaktadır. Bununla birlikte, Demirel (2013)'e göre öğretim programlarının dört ögesi -hedef, içerik, öğrenme ve sınama durumları- arasında dinamik ve sistematik bir ilişki bulunmaktadır. Programın ilk ögesi olan belirlenen hedefi gerçekleştirebilmek için öğrencilere kazandırılmak üzere belirlenen bilgi, tutum ve becerileri programın hedef ögesinde, programların hedefine göre belirlenmiş konuları programın içerik ögesinde, etkili öğrenmeyi sağlamayı amaçlayan öğrenme öğretme sürecindeki öğretim etkinlikleri, öğretmenin rolü, alan ve pedagojik yeterliliği, aktif öğrenci katılımı, zaman, öğretim ve öğrenim strateji, yöntem ve teknikleri öğrenme durumları ögesinde, öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediğini belirleyebilmek için öğretim süreci sonunda öğrenciye kazandırılmış tüm ürünler ise programın son ögesi olan ölçme ve değerlendirme ögesinde, öğrencilerde programın

girişindeki bilgileri ve programın çıkışındaki davranış değişikliği, bireysel, sosyal, politik, ekonomik ve kültürel bilgi birikimleri, sınaama durumları boyutunda bu sistematik yapı bulunmaktadır. Bu sistematik ve dinamik yapının doğru ve etkili çalıştığını öğrenebilmek için de, öğrencilere hedeflenen kazanımlar edinip edinmediğine programların değerlendirilmesi ile bakılarak programın hedeflerinde, içerikte, ders kitabında, öğretme ve öğrenme sürecinde iyileştirme yapma süreci olarakta bilinmektedir (Uysal ve Aksoy, 2017). Demirel'e (2013) göre öğrenme – öğretme süreçleri; öğrenme süreci öğrenciler için öğrenme yaşantıları düzeneği, öğretmen tarafından ise öğretme yaşantıları düzeneğinin etkililiğini değerlendirmektir. Eğitim faaliyetlerinin son aşaması olan programların ölçme – değerlendirme açısından değerlendirilmesi hem öğrencilerin değerlendirilmesi hem de öğretim faaliyetlerinin değerlendirilmesidir. Böylelikle eğer bir programın değerlendirilmesi yapılacak ise öncelikle değerlendirme yapılacak olan değerlendirme modelinin de programların yukarıda belirtilen dört ögesini de kapsamlı değerlendirmeye alabilmesidir.

Alan yazında yapılan program değerlendirme çalışmaları Özdemir'e (2009) ve Selvi'ye (1996) göre, program değerlendirme araştırmaları Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı, MEB, akademisyenler ve araştırmacılar tarafından yapılmaktadır. Türkiye'de ilk program değerlendirme araştırmasının 1948 İlkokul öğretim programı, 1968 programı, 1972-1975 Matematik, Kimya, Biyoloji ve Fizik programları, 1980 ve 90'lı yıllarda, MEB 2003 yılında İlköğretim programlarının yenilenmesi ve değerlendirilmesi, Fen Bilgisi, Türkçe, Matematik ve Sosyal Bilgiler programlarının ise 2004 yılında değerlendirildiği sonuç olaraaktan da, bu programların öğretmen merkezci, ezberciliğe dayalı ve davranışçı yaklaşıma geliştirildiği ortaya konulmuştur (MEB, 2005). Ayrıca 2005 – 2006 ilköğretim programları da Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından görevlendirilen uzmanlar tarafından değerlendirme sonuçları raporlaştırılmıştır (MEB, 2006). Alan yazında yapılan araştırmalar sonucunda 2005-2006 ilköğretim ve 2008-2009 ortaöğretim programlarının etkililiğini belirlemek için yapılan sistematik ve ayrıntılı program değerlendirme çalışmalarının olmadığı söylenebilir (Özdemir, 2009).

Programların bilimsel ve sistematik bir şekilde geliştirilmesi kadar değerlendirilmesi de büyük önem arz etmektedir. Bu bağlamda, programların değerlendirmesi eğitim kalitesini arttırmaya yardımcı olur. Değerlendirme sonuçlarını dikkate alarak programlarda gerekli değişiklikler buna göre yapılabilmektedir. Yapılan program değerlendirme çalışmasına göre, bazen programların bütün öğelerini

değiştirmek gerekli olabilir (Faslı, Çakmak ve Faslı, 2014). Alan yazındaki çalışmalar, küçük örneklemeler seçilerek, araştırma yöntemi olarak ya nicel ya da nitel yöntemler ile mevcut olan programların tek boyutunun değerlendirilmesi yapılmıştır (Yaşar, Gültekin, Köse, Girmen ve Anagün, 2005). Özer, Duran, Hızlı ve Çınar (2014) yapmış oldukları ERASMUS değişim programlarının değerlendirildiği çalışmalarında nitel araştırma yöntemlerinden fenomenografik yaklaşım ile 9 öğrenci ile araştırmalarını gerçekleştirmişlerdir. Özdemir (2009) ise Türkiye’de yapılan program değerlendirme araştırmalarının paydaşlardan sadece öğretmenler tarafından değerlendirildiği, il bazında ya da okul düzeyinde kapsamlı yapılmadığı söylenebilir. Yapılan değerlendirme araştırmalarının da sistematik olarak yapılmaması ve yapılan değerlendirme çalışmalarında değerlendirme yaklaşım ve model kullanılmadığı eğitim sistemimizde süregelen bir sorunun varlığı ortaya konmuştur (Acar, 2007; Güven, 2008; Üstün, 2008). Gökmenoğlu (2015:62) Türkiye’de yapılan program değerlendirme çalışmalarından 52 çalışmanın sadece beşinde program değerlendirme modelinin kullanmıştır. "Bu beş çalışmanın üçünde Stufflebeam’in modeli kullanılırken; bir çalışmada Stake’in Uyumluluk modeli ile Provus’un Farklılıklar modeli bir arada kullanılmıştır. Diğer iki çalışmada ise Hammond’ın Değerlendirme Modeli ve Bellon ve Handler’in Müfredat Değerlendirme modelinin kullanıldığı belirlenmiştir". Gökmenoğlu (2015) ve Özdemir (2009) program değerlendirme çalışmalarının sistematik, çok yönlü, kapsamlı, tüm paydaşların fikirlerinin alınmasını, programın tüm öğelerinin dikkatli değerlendirilmesini önermiştir. Eğitim programlarının sistematik, bilimsel, planlı, programlı, hedeflerinin belli olduğu kadar dinamik olması özelliği de vardır. Programların dinamik ve bilimsel özelliğinin olması demek; programların diğer bilim dalları ile olan ilişkisinin var olduğunu da kanıtlamaktadır.

Bu çerçevede, Cenkseven ve Vural (2006) ideal öğretim programını şöyle ifade etmektedir: bilgiyi sorgulayan, araştıran ve sentezlerde bulunan problem çözme yeteneği bulunan, sorumluluk sahibi bireyler yetiştirmeyi hedefleyen esnek ve hoşgörülü bir eğitim anlayışını önemseyen bir eğitim programı ideal olduğunu savunmaktadır. Genel olarak, eğitimin ve özellikle de tarih eğitiminin amaçları arasında; kaliteli, kalıcı ve etkili eğitim hedefleniyor ise, eğitimde eşitliğin şartı, hem ekonomiye hem de insan hakları ve demokrasiye duyarlı, öz yeterliliğe sahip bireysel düşünebilen, problem çözebilen, diğer kültürlerle saygılı, ulusal ve uluslararası değerlerin farkında olan bireyler yetiştirmek hedeflenmektedir (MEB, 2005). Bu

noktada, bu özelliklerin kazandırılmasına yardımcı olan Tarih dersleri ve Tarih öğretim programları öğrencilere nitelikli insan gücü ve toplumun ihtiyaçlarını karşılayacak bireyler yetiştirmede, sosyal, politik, kültür alanlarında ve özgürlüklerinin farkındalığına varmada önem arz etmektedir (Bal, 2011; Öztürk, 2011; Ünlü, 2001). Bu denli bir öneme sahip olan tarih derslerinin ve tarih eğitiminin de sistemli, öğrenciyi merkeze alan aktif öğrenme anlayışını benimseyen, düşünen, bireysel olarak araştırma – inceleme yapabilen, bilgiye doğru ulaşabilen, eleştiren, yansıtıcı düşünene, hem ulusal hem de uluslararası alanda sorgulayan bilgi sahibi olabilen, neden – sonuç ilişkisini bilen, geçmişini iyi bilen ve geleceğe karşı daha bilinçli bireyler yetiştirilen öğretim programları ihtiyaçları karşılayabilecek nitelikte olması programların önemini ortaya koymaktadır (Aktekin, 2009).

Bu doğrultuda, tarih öğretim programlarının ve tarih derslerinin genel amaçları arasında yetiştirilmesi planlanan bireylerin, barışçıl, empati kurabilen, daha anlayışlı, özellikle de demokrasi ve insan hakları gibi önemli değerlerin bireylere kazandırılması bulunmaktadır (MEB, 2007). Sonuç olarak, kaliteli, objektif ve doğru tarih eğitimi ile donanımlı bireyler daha çağdaş, kendilerini daha iyi ve daha bilimsel olarak ifade etme eğilimi kazanabilmektedir. Eğitimli bireyler, din, dil, ırk, yaş, cinsiyet, statü farklılıklarını gözetmeden her bireyin eşit haklara sahip olduklarının farkındalardır.

Sakaoğlu (2008) tarih öğretim programlarının belli bir uyum ve koordinasyona göre hazırlanması, seçilmiş doğru ders kitabı, öğretmenin alan, mesleki ve kültürel bilgisi ile doğru orantılı olduğu görüşünü savunmaktadır. Tokdemir (2011) ders kitaplarının önemini vurgulayarak, ders kitaplarının da hedefe ulaşmak için Türk Milli Eğitim sisteminin ön gördüğü, genel amaçlarını kazandırmak amacı ile hazırlanmasının gerekliliğini vurgulamaktadır. Bütün bunlara ek olarak, tarih programlarında bireylere, toplum, sosyal ve kültürel faktörlerde hedef davranışlar kazandırılmak hedeflenmektedir (Yeşilorman, 2014). Tarih öğretiminde, öğrenme öğretme sürecinde kullanılan öğretim – öğrenme stratejileri, ilkeleri ve yöntemleri de bireylere kazandırılması planlanan beceri ve davranışlarda, öğrencilerin öğrenmesinde etkin rol oynamaktadır. Ayrıca, etkili ve verimli olan öğrenme ortamında bireylere tarih ile ilgili deneyim kazandırılır ve bu davranışların kalıcı ve izli olması sağlanmaktadır. Tarih eğitimi, uluslar arası ilişkilerin anlaşılmasında katkı sağlayan bu sayede de huzurlu ve barış dolu devletler arası düzenin sağlanmasına yardımcı olduğu belirtilmiştir (Aktaş, 2012). Ayrıca tarih dersleri bireylere geçmişleri hakkında bilgi sağlamaktadır, milli birlik ve bütünlük duygusu da aşılayabilmektedir. Böylece,

etkili bir tarih öğrenimi almış bireyler, geçmiş deneyimlerinden ders alarak, güncel olaylar karşısında gereken davranışı yapabilme becerisine sahip olabilmektedirler. Tarih, geçmişten günümüze kalan bir mirastır ve tarih öğretim programlarında olması gereken veya dikkat edilmesi gereken altı tane zorunlu unsur vardır bunlar; tarihsel soruşturma, tarihsel bilgi toplama, tarihsel düşünme becerileri, tarihi gerçeklerin açıklanması ve anlaşılması ve empati kurmaktır (Aktın ve Dilek, 2014; Aslan, Okumuş ve Koçoğlu, 2015; Yalavuz, 2006).

Tarih dersleri sayesinde edinilen bütün bilgi, beceri ve davranış değişiklikleri zorunlu ya da seçmeli olan tarih dersleri ile mümkündür. Tarih, Dünya Tarihi, Türkiye Cumhuriyeti ve İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük, Kıbrıs Tarihi, Sanat Tarihi ve seçmeli derslerden biri olan ve 2008 – 2009 akademik öğretim yılında lise 12. sınıf programına dahil edilen Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi gibi dersler sayesinde tarihi analiz edebilme ve yorumlayabilme becerileri kazandırılması hedeflenmektedir (MEB, 2012).

Ortaöğretim 12. sınıflarda okutulan Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi (ÇTDT) dersinin içeriği, ondokuzuncu yüzyıldan bu günümüze kadar olan dönemde ulusal ve uluslar arası geçen tarihi olayları ve son gelişmeleri konu almaktadır. Bu konular içerisinde; Dünyada yirminci yüzyıl başlarında gerçekleşen olaylar ve olgular, 1939 - 1945 yılları arasında gerçekleşen ve nükleer silahlarında kullanıldığı II. Dünya Savaşı, iki süper güç olan devletler arasında 1947'den 1991'e kadar süren Soğuk Savaş dönemi, yumuşama dönemi ve sonrası, Sovyetler Birliğinin dağılması, devrimler, Türk Cumhuriyetlerinin bağımsız olması, Yugoslavya'nın dağılması ve Türkiye – AB ilişkilerini kapsayan küreselleşen dünya gibi konular yer almaktadır. Bu bağlamda, ilgili tarih dersi, Çağdaş Türkiye'nin dünyada gelişen olaylarla ilgili etkisini, bireylerin küreselleşen dünyada gerçekleşen olayları farklı bakış açıları ile inceleyebilmesine katkı sağlar (Aktaş, 2014; Aktekin ve Öztürk, 2013; Ata, 2000).

Ortaöğretim 12. sınıflarda okutulan Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Öğretim Programının (ÇTDTÖP) hedefleri arasında 21. yüzyılın kazanımı olarak küreselleşen dünyada, politik, askeri, tarihi, siyasi, toplumsal, ekonomik ve kültürel olay ve olguları bilen bireyler yetiştirmek, ayrıca yüzyılın ihtiyaçlarını karşılayabilen bilgi, beceri, tutum ve davranışlar kazandırılmak yer almaktadır (MEB, 2012).

Ayrıca, programda öğrencilere kazandırılmak istenen bilgi, beceri ve yetenekler yer almaktadır. Bu beceriler ve yetenekler; kronolojik düşünme becerilerine, eleştirel düşünme becerileri, yaratıcı düşünme becerileri, iletişim kurma becerileri, doğru bilgiye birincil kaynaktan ulaşabilme becerileri, araştırma – inceleme yapabilme

becerileri, soru sorabilme becerisi, sorgulama ve analiz yeteneği olan, bilgi teknolojilerini doğru ve zamanında kullanma, girişimcilik becerileri, gözlem yapabilme becerileri gibi ihtiyaçlarına karşılık verebilen bilgi ve becerileri edinmelerine olanak sağlar (MEB, 2012).

Kazandırılması hedeflenen becerilere ve yeteneklere ek olarak, Ortaöğretim 12. sınıflarda okutulan ÇTDTÖP, öğrencilerin doğru bilgiye nasıl ulaşabileceklerini, tarihte gerçekleşmiş olay ve olgular hakkında sorgulama yapabilen, sorun analizi yapabilen ve karar verebilen bireyler yetiştirmektir. Ayrıca, bireylerde, tarihsel olayları analiz yapabilen bireyler yetiştirmek de bu dersin öğretim programının hedeflerindendir. Bu dersin bu denli önemli olduğundan uygulanmakta olan öğretim programının değerlendirilmesi, paydaşlara programın etkililiği hakkında bilgi vererek, programın gerekliliğine uygun nitelikte uygulanıp uygulanmadığına, varsa gereken güncellemelerin, düzeltmelerin yapılması hakkında bilgi vermek bu çalışmanın amaçlarından sayılabilir.

Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2008 – 2009 eğitim – öğretim yılında uygulanmaya başlanan ÇTDTÖP’nin hedefleri arasında; özgün bireyler, bilginin durağan olmadığını bilen, yeniliklere açık, düşünmeye, araştırmaya, soru sormaya ve fikir alışverişi yapabilen bireyler yetiştirmektir. Hem içinde bulunduğu ülkenin milli değerlerine hem de evrensel ve toplumsal sorunlara karşı duyarlı, diğer kültürlerle karşı saygılı, demokrasi ve insan hakların bilen çağdaş bireyler yetiştirmeyi hedef edinmiştir.

Bu dersin öğrenme ve öğretme sürecinde ise, bireysel farklılıkları gözeterak her bireye ve konu bütünlüğüne uygun materyal çeşitliliği kullanımını, hem öğrenme hem de öğretme stratejilerinin gerek görüldüğü konularda kullanılması gerekliliğini, düz anlatım tekniğinden çok problem çözmeye, tartışma, yöntem ve örnek olay gibi öğretim yöntemleri ve beyin fırtınası gibi öğretim tekniklerini kullanmanın gerektiği mevcut programda bulunmaktadır (MEB, 2012).

Alan yazın incelendiğinde, Bircan ve Tokdemir (2013) ÇTDT dersinin öğreniminin etkililiği ve programın uygulanabilirliği boyutunu belirlemek amacıyla bu dersi veren yirmi Tarih öğretmenlerinin nitel araştırma tekniği ile görüşleri alınmıştır. Öğretmen görüşleri neticesinde, ÇTDTÖP’nin yeniden tüm boyutlarının ayrıntılı değerlendirilmiştir. Yine Aktekin ve Öztürk (2013) uygulanan ÇTDTÖP’nı sadece Trabzon il merkezinde öğretmen görüşlerini alarak programın içerik, öğrenme durumlarında kullanılan teknik ve yöntemlerin yeterli olmadığı ve ders kitabının

yeniden hazırlanması gerekliliği oraya konmuştur. Kaya, Güven ve Günel (2013) Erzurum il merkezinde gerçekleştirdikleri nitel araştırma ile 15 öğretmen görüşü sonucu mülakata katılan öğretmenlerin ders içeriği hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıklarını, dersin kitabının öğrenci seviyesine uygun olmadığını, ders kitabındaki görsellerin yetersiz olduğu, öğrencinin derse ilgisizliği ve öğrenci hazırbulunuşluluğunun yetersizliği ortaya konmuştur. Erseven (2011) ÇTDT ders kitabı hakkında öğretmen ve öğrencilerin görüşleri alınarak değerlendirme yapılan tez çalışmasında elde edilen sonuçlarda, öğrenci ve öğretmen görüşleri farklılık göstermektedir. Öğrenciler dersin kitabını kendi seviyelerine göre olmadığını belirtirken, dersin uygulayıcıları olan öğretmenler ise ders kitabının görsellik açısından yeterli olduğu fikrini sunmuşlardır. Adalı (2012) Sinop ili merkezinde öğrencilere anket ve mülakat uygulanarak 12. sınıf öğrencilerinin ÇTDT dersine yönelik olumlu tutumları değerlendirilme sonucunda elde edilmiştir.

Bu bağlamda bu tez çalışmasında, ÇTDTÖP'nin Stufflebeam'in program değerlendirilme modeli kullanılarak, hem nitel hem nicel olarak alan yazındaki diğer çalışmaların aksine araştırmacı tarafından ölçek geliştirilerek öğrenci ve öğretmen görüşleri alınmıştır. Yine dersin uygulayıcıları olan öğretmen ve eğitim müfettişlerine uygulanan mülakat ile program ayrıntılı değerlendirilmiştir. Bu tez çalışmasında uygulanmakta olan bu programın alan yazının aksine karma desen kullanılarak ve daha çok paydaşa ulaşarak program değerlendirme verileri toplanılması amaçlanmıştır.

Bu tez kapsamında, Ortaöğretim 12. sınıflarda okutulan Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Öğretim Programının Stufflebeam'in Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün (BGSU) (Concept, Input, Process, Product Model-CIPP) program değerlendirme modeli ile uygulanan programın dört boyutunun da ayrıntılı olarak değerlendirilecektir. Bu tez çalışmasında program değerlendirme modellerinden Stufflebeam'in CIPP değerlendirme modelinin tercih edilmesinin sebebi kapsamlı model olmasıdır. Yönetim yönelimli değerlendirme yaklaşımlarındandır, farklı bakış açılarını değerlendirir, tümevarımsal muhakeme yapılır, bütüncül bir yaklaşımla değerlendirme yapılır; bağlam, girdi, süreç ve ürün olarak kendi içinde programın her boyutunu değerlendirir, en sık kullanılan değerlendirme modeli özelliği taşımaktadır (Gökmenoğlu, 2015; Musal, Velipaşaoğlu, Özan ve Tımbıl, 2007). Çünkü bu değerlendirme modeli, programların bütün öğelerini değerlendirerek farklı ayrıntılı sonuçlar elde etmeye yardımcıdır (Turan, 2017).

Geleneksel veya sınırlı model olarak adlandırılan program değerlendirme modelleri gibi sadece hedeflere, erişişe, ortama, başarıya, öğrenmeye ya da sadece çıktıya bakarak yapılan değerlendirme yapılmamaktadır. Program değerlendirme yaklaşımları alan yazında şu şekilde belirtilmektedir; deneysel, yaşantıya dayalı, davranışçı, hümanistik, sınırlı, kapsamlı, yapılandırmacı, ürüne, öğrenmeye, ortama, tasarıya, erişişe bakılarak yapılan değerlendirme yaklaşımlarıdır (Ertürk, 1998; McNeil, 2006; Oliva, 2009; Ornstein ve Hunkins, 2004). Alan yazında yer alan program değerlendirme modelleri ise, Tyler’ın Hedefe Dayalı Değerlendirme Modeli, Metseffel ve Michael Modeli, Provus’un Farklar Yaklaşımı Modeli, Stake’in Uygunluk-Olasılık Modeli, Stufflebeam’in Bağlam, Girdi, Süreç, Ürün (CIPP) Modeli, Stake’in İhtiyaca Cevap Vermeye Dayalı Değerlendirme Modeli, Eisner’in Eğitsel Uzmanlık/Eleştiri Modeli, Saylor, Alexander ve Lewis Modelidir (Fitzpatrick, Sanders ve Worten, 2004; Gömleksiz ve Bulut, 2007; Newcomer, Hatry ve Wholey, 2015; Özdemir, 2009; Posavac, 2015; Sağlam ve Yüksel, 2014).

Ortaöğretim 12. sınıflar için geliştirilen bu yeni öğretim programının temel amacı, sınırların yok sayıldığı, erişimin hızlı ve bilgi aktarımının kolaylaştığı küreselleşen dünyada sosyal, politik, ekonomik ve kültürel olaylara farklı açılardan bakabilen, Yirmi birinci yüzyılın ihtiyaçlarına yanıt verecek bilgi ve becerilere sahip duyarlı bireyler yetiştirmektir. Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi 2008 yılında uygulanmaya hem Türkiye’de hem de KKTC de aynı yıl uygulanmaya konulmuştur. Yeni ders programının etkililiğinin değerlendirilmesi, programın öğeleri arasında uyum ve koordinasyonun doğru işlediğine bakılması, dersin içeriğinin uygun bir şekilde belirlenmiş ve güncel olup olmadığının incelenmesi önem arz etmektedir. Bu ihtiyaç doğrultusunda ÇTDTÖP’ün değerlendirilmesi ve bu değerlendirme sonuçları doğrultusunda uygulanmakta olan program hakkında derinlemesine bilgi edinmesi yararlar sağlayabilir.

Sistemli, bilimsel açıdan geçerli ve güvenilir etkili olabileceğine inanarak geliştirilmiş olan ÇTDTÖP, programının geliştirme uzmanları tarafından çok iyi hazırlanması gerektiği de önemli görülmektedir (Aktekin, 2009). Programın hedeflerine göre yazılmamış, içerik ve hedeflerin örtüşmediği, öğrencilerin seviyelerine göre hazırlanmayan ve hedef kitlenin düzeyine hitap etmeyen bir Tarih öğretim programının istenen amaçlara ulaşmasında etkili olamayacağı araştırmalarda belirtilmektedir (Demirtaş ve Erdem, 2015; Hançer, Şensoy ve Yıldırım, 2003; Hotaman, 2010; Karacaoğlu ve Esin, 2010).

Ayrıca, uygulanmakta olan Tarih öğretim programlarının kazanımlar, içerik, öğrenme – öğretme süreci ve sınav durumları açısından değerlendirilmesi gerektiği de belirtilmektedir (Akdağ, 2009; Demirel, 2010; Erdoğan, Kayır, Kaplan, Ünal, ve Akbunar, 2015; Şahin, 2007). Programın kazanımlar açısından değerlendirilmesinin, hedeflenen amaçların davranışa dönüştürülebildiği ile, içerik bakımından değerlendirilmesi, nelerin öğretilebildiği ile, öğrenme – öğretme etkinlikleri açısından değerlendirilmesinin öğrencilere hedeflenen davranışların kazandırılması ile ölçme ve değerlendirmenin programın etkililiği ile ilgili olduğuda vurgulanmaktadır (Bal, 2008; Demirel, 2002; Kandemir, 2016; Payam, 2015).

2008 - 2009 eğitim – öğretim yılından itibaren uygulanan ÇTDTÖP'nin etkililiğinin, uygulanabilirliğinin ve mevcut durumun değerlendirilmesi bu tez çalışmasının bilimsel olarak ele alınıp ortaya konulması önem arz etmektedir. ÇTDTÖP'ün geliştiren uzmanlarına, eğitim müfettiş ve denetmenlerine, eğitim politikası yapanlara, öğretmenlere programın mevcut durumu, etkililiği ve verimliliği hakkında fikir sunacak çalışmalar alan yazında bulunmamaktadır. Bu bağlamda bu tez kapsamında, Stufflebeam (2003), Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün (BGSU) (Concept, Input, Process, Product Model-CIPP) program değerlendirme modeli ile uygulanan programın dört boyutunun da değerlendirmeye alındığı çalışmalara rastlanmamıştır. Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün boyutlarında ayrıntılı ve kapsamlı program değerlendirmeye fayda sağlamaktadır. Program değerlendirilirken Bağlam boyutunda; hedefler, ürünün değeri, ve programın gerçekleştirildiği ortam değerlendirilmektedir. Girdi boyutunda; programın planı, programın amaçlarına ulaşabilmesi için gerekli olan kaynaklar değerlendirilmektedir. Süreç boyutunda; tasarım, uygulama ve programın maliyetinin değerlendirilmesi yapılmaktadır. Ürün boyutunda; programın ihtiyaçları ne kadar karşılanıp karşılanamadığı değerlendirilmektedir. Bu tez kapsamında ÇTDTÖP'nin uygulamadaki durumunu belirlemek için kapsamlı ve ayrıntılı program değerlendirme modeli kullanılarak yapılan bir çalışmaya gereksinim duyulduğu açıktır. Araştırmanın problemini, 12. sınıflarda okutulan ÇTDTÖP'nin eğitim müfettişleri, öğretmen ve öğrenci görüşlerinin program değerlendirme modeli ile değerlendirilmesi oluşturmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı; Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti (KKTC) Orta Öğretim lise 12. sınıflarda okutulan ÇTDTÖP'ün Bağlam (hedef), Girdi (içerik), Süreç (öğrenme durumları) ve Ürün (ölçme ve değerlendirme) (CIPP) boyutlarına göre eğitim müfettişleri, tarih öğretmen ve dersi alan öğrenci görüşleri açısından değerlendirmektir. Ayrıca, müfettiş, öğretmen ve öğrenci görüşlerinden yola çıkarak programın mevcut eksikliklerini gidermeye ilişkin öneriler sunmaktadır.

Bu genel amaca ulaşabilmek için belirlenen alt amaçlar şunlardır:

1. Ortaöğretim 12. sınıflarda okutulan ÇTDT dersi alan öğrencilerin programın bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutları ile ilgili görüş puanlarının dağılımları nedir?
2. Ortaöğretim 12. sınıflarda okutulan ÇTDT dersi alan öğrencilerin programın;
 - 2.1 Bağlam
 - 2.2 Girdi
 - 2.3 Süreç
 - 2.4 Ürün değerlendirme boyutlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Ortaöğretim 12. sınıflarda okutulan ÇTDTÖP'ün bağlam, girdi, süreç, ürün boyutlarına ilişkin öğrencilerin görüş puanları bağımsız değişkenlere göre anlamlı fark oluşturmakta mıdır?
 - 3.1 Öğrencilerin yaş gruplarına göre ÇTDTGÖ'den aldıkları puanların ve karşılaştırılması nasıldır?
 - 3.2 Öğrencilerin öğrenim gördükleri okulların bulunduğu bölgelere göre ÇTDTGÖ'den aldıkları puanların ve karşılaştırılması nasıldır?
 - 3.3 Öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türlerine göre ÇTDTGÖ'den aldıkları puanların dağılımı ve karşılaştırılması nasıldır?
4. Ortaöğretim 12. sınıflarda okutulan ÇTDT dersini uygulayan öğretmenlerin programın bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutları ile ilgili görüş puanlarının dağılımı nasıldır?
5. Ortaöğretim 12. sınıflarda okutulan ÇTDT dersini uygulayan öğretmenlerin programın
 - 5.1. Bağlam

5.2. Girdi

5.3. Süreç

5.4. Ürün değerlendirme boyutlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

6. Ortaöğretim 12. Sınıflarda okutulan ÇTDTÖP'ün bağlam, girdi, süreç, ürün boyutlarına ilişkin öğretmenlerin görüş puanları bağımsız değişkenlere göre anlamlı fark oluşturmakta mıdır?

6.1 Öğretmenlerin yaş gruplarına ÇTDTGÖ'den aldıkları puanların dağılımı ve karşılaştırılması nasıldır?

6.2 Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre ÇTDTGÖ'den aldıkları puanların dağılımı ve karşılaştırılması nasıldır?

7. Ortaöğretim lise 12. sınıflarda okutulan ÇTDT dersini uygulayan tarih öğretmenlerinin programın

7.1. Bağlam

7.2. Girdi

7.3. Süreç

7.4. Ürün değerlendirme boyutlarına ilişkin görüşleri nasıldır?

8. Ortaöğretim Lise 12. Sınıflarda okutulan ÇTDT dersi hakkında eğitim müfettişlerinin görüşleri nasıldır?

9. Tarih öğretmenlerinin öğrenme-öğretme sürecinde yürüttüğü öğretim faaliyetlerinin Ortaöğretim lise 12. sınıf ÇTDTÖP'ün öngördüğü eğitim durumlarına uygunluğu nasıldır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Bu araştırmanın önemi, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyetinde lise 12. sınıflarda okutulan ÇTDT dersinin öğretim programını uygulayan öğretmenlerin, bu dersi seçen öğrencilerin ve Milli Eğitim Bakanlığında (MEB) görevli eğitim müfettişlerinin görüşlerine bakarak CIPP modeline göre ÇTDT öğretim programının etkililiğinin belirlenmesi.

Bu tez kapsamında yapılan program değerlendirme çalışmasının sonuçlarından elde edilen veriler ile mevcut ÇTDT dersinin öğrenme ve öğretme sürecinin uygulanma boyutu hakkında program tasarımcısı, eğitim yöneticileri ve öğretmenlere dönüt sağlayacaktır.

Program değerlendirme sonunda toplanan veriler ışığında diğer geliştirilecek ya da düzenlemeye gidilecek diğer öğretim programlarının hangi doğrultuda ve nasıl geliştirilmesi gerektiğinin paydaşlara (Milli Eğitim Bakanlığı, Talim Terbiye Kurulu, eğitim yönetimi, öğretmen, öğrenci) yararlarına sunulması bu çalışmayı önemli kılmaktadır.

Alan yazında yapılan program değerlendirme araştırmalarının çoğunda program değerlendirme modeli kullanılmadığı görülmüştür. Buna rağmen alan yazında program değerlendirme sürecinde program değerlendirme modellerinin kullanılmasının önemi vurgulanmaktadır. Bu tez çalışmasında ise, ÇTDT öğretim programı kapsamlı bir biçimde CIPP değerlendirme modeline göre değerlendirilmiştir. Bu modele göre, dört değerlendirme aşaması -içerik, girdi, süreç ve ürün- bulunmaktadır.

Araştırma kapsamına alınan ÇTDTÖP alan yazındaki diğer çalışmalar, küçük örneklemeler seçilerek, araştırma yöntemi olarak nicel yöntemler ile mevcut olan programların tek boyutunun değerlendirmesini yapmışlardır.

Özetle, bu çalışmada ÇTDT öğretim programı ile ilgili var olan durumu yansıtır, toplanan bulgular ışığında program taslağı geliştirilip, paydaşlara öneri getirilmiştir.

Bu araştırma kapsamında yapılan program değerlendirme bilimsel ve sistematik bir şekilde yürütülmüştür ve araştırmanın sonuçları ile eğitim reformlarının hızlanmasını destekleyeceğinden bu çalışma önem arz etmektedir .

CIPP görüş ölçeği bu konuda araştırma yapacak araştırmacılara bir kaynak niteliği taşımaktadır. Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'ndeki sınırlı sayıdaki program değerlendirme çalışmalarına bir çeşitlilik katacağı için önemlidir.

ÇTDTÖP'ün Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde değerlendirilmediği yapılan literatür taraması sonucunda tespit edilmiştir. Öğretim programlarının öğrenci ve öğretmenin ihtiyaç ve beklentilerini karşılayabilmesi, hedeflere ulaşılması bir öğretim programı için çok önemli bir unsurdur. Bu bağlamda, ÇTDT öğretim programının CIPP modeli ile değerlendirilmesi konusunda önceden yapılmış herhangi bir çalışmanın olmadığı da göz önünde bulundurularak, bu tez çalışmasından elde edilecek bulgular ile literatürdeki eksikliğin dolduracağı bakımından önemlidir.

Yapılacak olan bu tez ile, müfettiş, öğretmen ve öğrenci görüşlerinden yola çıkılarak ÇTDT öğretim programındaki eksiklerin saptanması (tüm boyutlardaki) hedeflenmektedir. Bununla birlikte, program geliştirme uzmanlarının uygulanan programın ne denli etkili olduğu konusunda da fikir sahibi olmaları da bu araştırmanın

önemleri arasındadır.

Bu tezin diğer bir önemi olarak KKTC’de okutulan ÇTDT öğretim programını uygulayan öğretmenlerin ve bu dersi seçen öğrencilerin görüşleri alınarak ÇTDT öğretim programının yeterlilikleri, belirlenmiş yatay ve dikey hedeflere ulaşılma düzeyini belirlemek, bu programın dört ögesini de değerlendirmek, ve ayrıca bu tezle eğitimin bilimsel temellerine katkıda bulunmak, programın uygulayıcı olan öğretmenlere, program geliştiricilere, eğitimin kalitesinin artacağına olanak sağlayarak program değerlendirme ve program geliştirme araştırmalarına ışık tutacağından büyük önem taşımaktadır.

1.4. Sınırlılıklar

Bu araştırma ile ilgili sınırlılıkları aşağıda verilmiştir,

1. Konu içeriği olarak, ortaöğretim okullarında seçmeli olarak okutulan ÇTDTÖP’ün öğretim programı ile,
2. Çalışma grubu olarak 2014 – 2015 yılı Bahar döneminde KKTC ortaöğretim okullarında 12. sınıfta okuyan öğrenciler ile,
3. Çalışma grubu olarak 2014 – 2015 yılında KKTC Ortaöğretim ÇTDT dersini uygulayan öğretmenler ile,
4. Çalışma grubu olarak KKTC Milli Eğitim Bakanlığında denetmen olarak görev alan eğitim müfettişler ile,
5. Bu araştırma öğretmenlerin, eğitim müfettişlerin ve öğrencilerin hem nitel hem de nicel veri toplama araçlarına verdikleri cevaplar ile,
6. 2014 – 2015 eğitim ve öğretim yıllarında okutulan 12. sınıf ÇTDT ders materyalleri ile, Sınırlı tutulmuştur.

1.5. Tanımlar

Eğitim Programı: Bireylere hem okul içerisinde hem de okul dışında planlı ve programlı olarak öğrenme ve öğretme yaşantıları düzeneği olarak bilinmektedir. “Ne?” sorusuna yanıt arayan tasarı, plan ve programlama sürecidir (Demirel, 2012).

Öğretim Programı: Eğitim programı kapsamında, hedeflere ulaşmak için öğretimi planlama, uygulama ve “Nasıl?” sorusuna odaklanan strateji, yöntem kullanarak bir derin öğretimidir (Demirel, 2012).

Program Değerlendirme: Tasarlanmış, geliştirilmiş veya uygulanmakta olan programların girişte, süreçte ve çıkışta yapılan ve özellikle yönelik olduğu amaca göre seçilen, programın etkililiği hakkında karar vererek, program ile ilgili karar vermeye yardımcı olmaktadır. Norma (amaca) ve hedefe dayalı değerlendirmeler mevcuttur. Amaca göre değerlendirme üçe ayrılır: tamamlayıcı, biçimlendirici ve düzey belirleyici değerlendirmeler (McCormick ve James, 1990).

Program Değerlendirme Yaklaşımları: Eğitim programı değerlendiricilerinin yapacakları değerlendirmenin amacını göz önünde bulundurarak seçecekleri program değerlendirme yaklaşımları; amaca dayalı program değerlendirme yaklaşımı, yönetim, uzman, tüketici ve katılımcı hedefli program değerlendirme yaklaşımlarıdır (Stufflebeam, 2000b).

Program Değerlendirme Modelleri: Program değerlendirme yaklaşımları altında yer alan farklı araştırmacılar ve uzmanlar tarafından geliştirilen program değerlendirme modelleri: Tyler'ın, Metfessel-Michael, Provus'un değerlendirme modelleri, Context, Input, Process, Product (CIPP) veya Bağlam, Girdi, Süreç, Ürün (BGSÜ) modeli, Toplam değerlendirme modeli, UCLA program değerlendirme modeli, formal ve informal uzman değerlendirme, panel değerlendirme, eğitsel uzmanlık ve eleştiri modeli. Tüketici hedefli program değerlendirme yaklaşımı altında yer alan program değerlendirme modelleri; hedefsiz değerlendirme modeli ya da amaçtan bağımsız değerlendirme modeli. Katılımcı odaklı program değerlendirme yaklaşımının modelleri de, Stake'in değerlendirme matrisi, yanıtlayıcı değerlendirme, katılımcı değerlendirme, doğal değerlendirme ve Demirel'in analitik program değerlendirme modeli yer almaktadır (Stake, 1983).

CIPP Model: Bir kuruma, öğretmenlere ya da değerlendiricilere karar vermeye yönelik değerlendirme için birtakım bilgilerin betimlenmesi, elde edilmesi, ve sağlama sürecinde; bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutlarını ayrıntılı ve sistematik değerlendiren bir modeldir (Stufflebeam, 1971).

Bağlam Değerlendirmesi (Context Evaluation): Programın hedeflerinin belirlenmesi, var olan durumları belirlemesi, ve gerçekleştirilemeyen ihtiyaçlar var ise gerekli bilgilerin toplandığı biçimlendirici ve iyileştirici olan değerlendirmedir (Stufflebeam, 2003).

Girdi Değerlendirmesi (Input Evaluation): Uygulanan programın, belirlenmiş olan hedeflerine ulaşabilmesi için faydalanan kaynakların nasıl kullanılması gerektiği hakkında ayrıntılı veri toplanmasını sağlar. Girdi değerlendirme de biçimlendirici ve geliştirici değerlendirme olarak bilinmektedir (Stufflebeam, 2003).

Süreç Değerlendirmesi (Process Evaluation): Süreç değerlendirme, modelin **üçüncü aşaması olarak;** kullanılan eğitim – öğretim strateji, yöntem ve tekniklerin uygunluğu, planlara uyum ve ne gibi düzenlemelere gidilmesi hakkında bilgi sunmaktadır (Stufflebeam, 2003).

Ürün Değerlendirmesi (Product Evaluation): Programın uygulama sürecinde ve programın sonunda elde edilen bilgiler edinilir ve elde edilen sonuçlar ile program hakkında yargıya varılarak, eksik görülen bölümlerin düzeltilmesi hatta programa devam edip edilmeyeceği hakkında değerlendirme yapmak olarak bilinmektedir. Ürün değerlendirme düzey belirleyicidir ve CIPP modelinin son aşamasıdır (Stufflebeam, 2003).

1.6. Kısaltmalar ve/veya Semboller

ÇTDT	: Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi
ÇTDTÖP	: Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Öğretim Proramı
ÇTDTGÖ	: Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Görüş Ölçeği
SPSS	: Statistical Package for The Social Sciences
CIPP	: Context, Input, Process, Product
BGSÜ	: Bağlam, Girdi, Süreç, Ürün
KKTC	: Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
EPÖ	: Eğitim Programları ve Öğretim
ÖSYM	: Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi
DFA	: Doğrulayıcı Faktör Analizi
AFA	: Açımlayıcı Faktör Analizi
GFI	: The Goodness of Fit Index
CFI	: The Comparative Fit Index
RMR	: The Root Mean Square Residual
Sd	: Standart sapma - Serbestlik derecesi
X²	: A Chi-Squared Test, Kay-kare (bağımsızlık testi)
AMOS	: Analysis of Moment Structures
(K-S)	: Kolmogrov-Smirnov testi
%	: Percentage, Yüzde oranı
n	: Sayı
$\bar{x}$	: Aritmetik Ortalama
p	: Significance Level (p) = sig. – Anlamlılık düzeyi
s	: Standart sapma
TÜSİAD	: Türkiye Sanayicileri ve İşadamları Derneği

BÖLÜM II

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Araştırmanın bu bölümünde; program değerlendirme ile ilgili temel kavramlar (eğitimde program değerlendirme süreci, program değerlendirme ve program değerlendirmenin amacı, işlevi, süreci, program değerlendirme türleri ve program değerlendirmede kullanılan bilimsel yöntemler, program değerlendirme yaklaşımları ve modelleri) ile ilgili program değerlendirme kavramlarına literatür çerçevesinde yer verilmiştir.

2.1. Eğitimde Program Değerlendirme ve Temel Kavramlar

Araştırmanın bu bölümünde alan yazında yer alan program değerlendirme ile ilgili literatür taramasını içermektedir. Program değerlendirme ile ilgili kavramlara yer verilmektedir. Bununla beraber eğitim alanında kullanılan program değerlendirme çalışmalarının gelişme dönemleri ve tarihçesi açıklanmıştır. Ayrıca, eğitim alanında kullanılan program değerlendirme modellerine ilişkin açıklamalar ve örnek çalışmalar bulunmaktadır. Son olarak, bu çalışma kapsamında tercih edilen CIPP değerlendirme modeli'ne (bağlam, girdi, süreç, ürün) odaklanmıştır ve CIPP modelin bu araştırma için neden en uygun model olduğu da açıklanmaktadır. Ayrıca bu modelin kullanıldığı diğer eğitim ile ilgili program değerlendirme çalışmaları ve sonuçları ayrıntılı irdelenmiştir. Bu nedenle ÇTDT öğretim programının değerlendirilmesi, varsa eksikliklerinin belirlenmesi ve mevcut durumun değerlendirme sonucuna göre eksikliklerinin giderilmesi amacıyla paydaşlara önerilerde bulunulmuştur. Bu amaçla yapılan alan yazın taraması neticesinde, Ortaöğretim lise 12. sınıflarda okutulan ÇTDT öğretim programının değerlendirilmesini yapmak uygundur. Bu araştırma kapsamında yapılan bu değerlendirme çalışması mevcut program hakkında uzmanlara programın etkililiğini belirleyebilmek için; Stufflebeam'in bağlam, girdi, süreç ve ürün (CIPP) değerlendirme modeli, sistemlere dayalı program değerlendirme yaklaşımının yönetim odaklı değerlendirme modeli tercih edilmiştir. Aşağıda öncelikle genel anlamda değerlendirmenin tanımı, bir programın ne sebeple değerlendirilmesi gerektiğine, program değerlendirme çalışmalarının gelişme ve tarihçesi verilmiştir.

Eğitim Programları, en kapsamlı program türü olarak bilinmektedir ve programın geliştirdiği ülkenin politik, ekonomik, kültürel, sosyal yapısının kaynaştığı eğitim

sisteminin bir yansımasıdır. Varış'a (1997) göre, eğitim programlarının temel amacı şu şekilde belirtilmektedir: eğitim programları, içinde bulunduğumuz çağın ve toplumun ihtiyaçlarına uygun bireyler yetiştirebilmeleri için yeterli düzeyde bilgi ve becerileri kazandırmayı amaçlamaktadır. Bu sebeptendir ki, eğitim programları bireylere ihtiyaçları olduğu davranış değişikliklerini edinilebilmeleri için öğrenme ve öğretme etkinliklerini kılavuzlamaktadır. Böylece çağdaş, teknolojik, global, dünya çapında veya evrenselliğin öngördüğü özelliklere sahip olan bireylerin teknolojiyi kullanabilen girişimci, yaratıcı, yenilikçi, yaşanan gelişim ve değişimlere uygun bireyler yetiştirebilmek eğitimin kalitesi ile programların etkililiğine bağlıdır. Bu bağlamda toplumları oluşturan bireylerin bu çağdaş düzene ayak uyduracak şekilde geliştirilmeleri ülkelerin eğitim politikaları ve eğitim felsefeleri ile doğru orantılıdır (Köse, 2011). Daha doğrusu, bireylerin öncelikle iyi birer dünya vatandaşı olabilmeleri, mesleki alanda profesyonellik kazanabilmelerini sağlama, donanımlı birer meslek mensubu olabilmeleri için eğitim sisteminin ve eğitim programlarının etkili, nitelikli, uygulanabilir, başarılı olması eğitim politikalarının temel hedefleri arasındadır. Belirlenen bu hedeflerin gerçekleştirilmesi veya bireylere doğru aktarılması eğitim programlarının niteliğine ve başarılı olarak uygulanmasına bağlıdır. Bireylere kazandırılması hedeflenen bilgi, beceri ve davranışlar belli başlı ders ve konuların içerisine entegre edilir, sonuç olarak ise, denilebilir ki, eğitim programları hedeflenen tutum, bilgi ve davranışlar, konular, öğrenme durumları, ölçme ve değerlendirme programın öğeleri ile eğitimin niteliğini belirleyebilen resmi, planlı, programlı öğrenme yaşantısı düzeneği, hem de okul dışı etkinlikleri kapsamaktadır.

Eğitimin başarısı, gerçekçiliği, uygulanabilirliği, verimliliği ve etkililiği ancak sistemli, planlı ve programlı bir şekilde hazırlanan eğitim programları ile sağlanabilmektedir (Demirel, 1996; Erden, 1995; Küçükahmet, 1995). Bu durumda denilebilir ki, eğitim programları, sistemli, bilimsel yöntemler ile geliştirilen eğitim programları, hem toplum hem de birey arasında önemli yol göstericidir. Bireylere gereken kriterleri aktaran bir köprü niteliğindedir, ayrıca eğitimin temel belirleyicisidir ve koordine edilmiş öğrenme deneyimleridir (Akyüz, 2014; Tezcan, 1985; Wiles ve Bondi, 2002).

Eğitim programlarının amacı, işlevi ve önemliliği hakkında yukarıda belirtilen bu nedenlerden dolayı eğitim programlarının bireylerin içinde bulundukları çağın ve toplumların ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik tasarlanıp tasarlanmadığı, uygulanır

olup olmadığı gözden geçirilip değerlendirilmesi ile mümkün olmaktadır (Ertürk, 2013; Özdemir, 2009; Yüksel ve Sağlam, 2012).

Program geliştirme ve değerlendirme güvenilir ve ihtiyaçları en yüksek düzeyde karşılamayı hedefleyen sistematik bir döngüdür ve birbirini tamamlayan iki ögedir (Ertürk, 2013). Program geliştirme süreci tasarı hazırlama ve ihtiyaç belirleme ile başlamaktadır, programların temel öğeleri olan; hedef, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme temel öğeleri ile uyumlu olmalıdır.

Howard'a göre (2007) eğitim programları tasarlanırken öncelikle amaçlar belirlenmelidir, program ve konu ile ilgili öğrenme deneyimleri belirlenmeli ve organize edilmelidir, son olarak ta öğrenme çıktıları nitelikli bir biçimde değerlendirilmelidir. Böylece program geliştirme sürecinin ilk boyutu olan program tasarısı hazırlama süreci hedefler, konular, öğrenme ve öğretme süreci ile ölçme değerlendirme öğelerinin sistematik olarak titizlikle tasarlanma sürecidir. Programlar yedi aşamada tasarlanmalıdır: öncelikle ihtiyaçlar belirlenmelidir, hedefler anlaşılır olmalı, içerik yani konular seçilmeli ve düzenlenmeli, eğitim – öğretim sürecinde uygulanacak ilke, yöntem ve teknikler seçilmeli ve düzenlenmeli, değerlendirme adımında ise, neyin değerlendirileceğine, nasıl değerlendirileceğine ve değerlendirme sonuçlarının nasıl anlamlandırılacağına karar verilmesinden oluşmaktadır (Kumral ve Saracaloğlu, 2011; Ocak ve Beydoğan, 2005; Özdemir, 2009; Turgut, 2012).

Program geliştirmenin ikinci boyutu olan program taslağının uygulanmasıdır, tasarı süreci bittiğinde geliştirilen program taslağı seçilen pilot okullarında denenir ve denenen bu program taslağı değerlendirilir. Değerlendirilen program taslağı uygulama sürecinde herhangi bir eksiklik aksaklık ile karşılaşılırsa iyileştirilmeye gidilir ya da program yeniden geliştirilir. Böylelikle program geliştirmenin son boyutu da tamamlanmış olur.

Program geliştirme sürecinin belli bir sisteme, düzene ve belli ölçütlere göre geliştirildiğini ancak programların değerlendirilme aşamasında, geliştirilmiş olan programların daha etkili, işlevsel, esnek, ekonomik, uygulanabilir, programların uygulayıcılarına yardımcı olma, toplumun beklenti, kültür, sosyal yaşantılarına ve görüşlerine uygun olma gibi temel özelliklerinin kazanması etkin bir şekilde değerlendirilmesi ile mümkündür.

Stufflebeam ve Shinkfield'in (1985) belirttiğine göre, değerlendirmenin öncelikle, programları geliştiren uzmanların belirlediği ölçütlere ne oranda uyduğunu, programların etkililiği hakkında karar verebilmeyi, işlevselliğini, uygulanabilirliğini,

programın eksikliklerini, program tasarısında hazırlanmış olan fakat uygulamaya geçirilemeyen boyutları, bunların sebeplerini belirlememizi ve düzeltilebilecek yönlerini değerlendirme sonucuna bakarak yeniden düzenlenmesine hatta program değerlendirme sonucunda programı uygulamaya devam edilmeli mi? yoksa ayrıntılı bir şekilde incelenip gerekli düzenlemelerin yapılması kararları alınabilir (Karataş, 2007; Stufflebeam ve Shinkfield, 1985). Bu bağlamda Güven ve İleri'ye (2006) göre, eğitim ve öğretim programlarında değerlendirme süreci sonunda eğer belirlenmiş eksiklikler var ise bu yönlerinin düzeltilmesine ya da zayıf yönlerinin güçlendirilmesi gerekmektedir. Tyler'a (1975) göre de program değerlendirme, geliştirilen ve uygulanmaya başlanan programın zayıf ve güçlü yönlerini belirlemeye çalışan bir süreçtir. Semerci ve Meral'e (2007) göre program değerlendirme çalışmaları, programların etkililik derecesini ölçerken ulaşılmak istenen amaçlar, bu amaçlar doğrultusunda düzenlenmiş içerik, içeriğin öğretilmesini sağlayacak öğretim durumları ve amaçlara ulaşılma düzeyine bakarak karar verebilirler.

Sistematik ve belli ölçütlere göre yapılması gereken program değerlendirme aşamasında, programların etkililiğinin belirlenmesi ve uygulanan programların daha etkili ve nitelikli hale getirilmesine yönelik karar alabilme gibi temel amaçları vardır (Kaya, 1997). Program değerlendirme sadece programın başarısını belirlemez, bu özelliğinin yanında ayrıca programa katılanların hatta programı uygulayıcıların da başarısı da belli kriterlere göre yapılan program değerlendirmesinin sonucunda elde edilen veriler çözümlenir ve elde edilen sonuçlar yorumlanarak programın gözden geçirilmesine ve yetkililere karar verme aşamasında yardımcı olmaktadır (Ornstein ve Hunkins, 2004). Yukarıda belirtilen bu nedenlerden dolayı denilebilir ki: program değerlendirme çalışmalarında, programların niteliliğinin artırılması için yapılan değerlendirmeye öğretmen ve öğrenci görüşlerinden yararlanmak gerekmektedir (Erden, 1998; Sağlam, Özudoğru ve Çıray, 2011).

Programlarının denenmesi ve değerlendirilmesi; öğretim programının uygulamadaki etkililiğini belirlemektir. Ek olarak ta, programda kazandırılması hedeflenen bilgi, tutum ve becerilerin kazanılıp kazandırılmadığını, konuların ve ders materyallerinden olan ders kitaplarının hedefler ile uyumunu belirlemek, öğrenme ve öğretme sürecinde kullanılması önerilen strateji, yöntem ve tekniklerin uygulanma düzeyi, ve son olarakta öğrenci performanslarına bakarak programın etkililiğini ortaya çıkartmak.

2.1.1. Program Değerlendirme

Değerlendirmenin tanımı araştırmaların amaçlarına göre önemli farklılıklar gösterebilmektedir. Alan yazında yapılan inceleme sonucunda bilimsel olarak program değerlendirme, paydaş değerlendirilmelerine ve ders kitapları değerlendirilmesine farklı dönemlerde farklı çalışmalara rastlanmaktadır.

Güven ve İleri (2006) 1900’lü yıllarda program değerlendirme modelleri ile yapılan programların değerlendirilmesi yönünde çalışmalar dünya da artış gösterse de, ülkemizde yaygın olarak program değerlendirme yaklaşım ve modellerinin kullanılmadığını. Yaklaşım ve model kullanılarak yapılan değerlendirmenin programlar açısından olumlu olduğunu fakat, bu değerlendirme sonuçlarının programların gelişmesinde kullanılmamasının programlara fayda sağlamadığını belirtmiştir. Yine de Program değerlendirme çalışmalarının kökeni 1930’lu yıllara kadar inmektedir. Tyler 1932 ve 1940 yılları arasında sekiz yıl süren değerlendirme çalışmalarını titizlikle ve sistematik olarak sürdürmüştür. Tyler (1975) tarafından sunulan görüşe göre; öğretim hedefleri ancak davranışa dönüştürülürse etkili ve nitelikli eğitim – öğretim gerçekleşebilir demiştir. Öğretim hedeflerinin başarılı bir şekilde davranışa dönüştürülmesi de uygulanan programların başarısına bağlıdır. Tyler, program değerlendirmenin sistematik olarak yapılmasının gerekliliğini ve program değerlendirmenin önemini vurgulamaktadır. 2000’li yıllarda ise program değerlendirme çalışmaları daha sistematik hale gelmiştir. Bunun yanında yapılan değerlendirme çalışmaları daha sistematik yürütülsün diye uzmanlar tarafından önerilen program değerlendirme yaklaşımlarını ve modellerini kullanarak yapılan araştırmaların sayısı artmaktadır (Yüksel, 2010). Tyler kapsamlı ve detaylı olarak hazırladığı 22 tane alternatif değerlendirme yaklaşım önerisinde bulunmuştur ve onun önerdiği değerlendirme yaklaşımları daha sonra geliştirilen değerlendirme yaklaşım ve modellerine de örnek temsil etmektedir. Program değerlendirme model ve yaklaşımları daha sistematik ve daha bilimsel veri toplama yöntemleri ile yapılmaktadır. Program değerlendirme çalışmaları M.Ö. 2000’li yıllarda, Antik Yunan da öğretme – öğrenme süreçlerinin değerlendirilmesi, 1930’lu yıllarda Tyler’ın program değerlendirme modeli geliştirmesi ile devam etmiştir. Osmanlı devletinde Türkiye’de ise ilk program değerlendirme çalışmaları 1948 yılında yapılan İlkokul program değerlendirmesi olmuştur. 1950’li yıllarda sistemli program değerlendirme çalışması gerçekleşmiştir (Kumral ve Saracaloğlu, 2011).

Oliva (1988) değerlendirmenin iki amaç için yapıldığını, birincisi öğretimin ve ikincisi de programın değerlendirilmesi olarak açıklamıştır. Öğrencilerin erişti sonuçlarına bakarak, öğretmenlerin alan ve pedagojik bilgilerine bakarak, ve son olarak öğrenme – öğretme sürecinde kullanılan strateji, yöntem, teknik, araç – gereç ve materyallerin etkililiğinin yani öğretimin değerlendirilmesi ile mümkün olmaktadır. Programın değerlendirmesi ise daha kapsamlı olarak öğretim değerlendirme çalışmalarının tamamını kapsamaktadır. Saylor ve diğerleri (1981) değerlendirmenin hem yönetsel hem de amaç yönelimli yapılabildiğini bildirmişlerdir. Bu doğrultuda program geliştirme uzmanlarının uygulamaya sundukları programların yönetsel olarak irdelenmesi ve amaç odaklı olan değerlendirmelerinde programa katılan öğrencilerin öğrenme çıktılarının belirlenmesidir.

Stufbeam'e (1971) göre eğitim de yapılan değerlendirme süreci; var olan ve kullanılabilir bilgiyi paydaşlardan temin etmeye yardımcı alternatif fikirler verir. Worthen ve Sanders'e (1973) göre değerlendirme; programların değeri hakkında, programın yararlılıkları, amaca uygunluğu, faydalı olup olmaması hakkında sonuca varmaya yardımcıdır. Diğer yandan Hopkins (1989), Rea-Dickens ve Germaine (1992) ise değerlendirmeyi sistematik olarak durum tespiti olduğunu açıklamıştır. Diğer bir deyişle programın iyi ve kıymetli yönlerini, hedef ve amaçlara ulaşılma derecesini ölçmektedir. Hopkins'in değerlendirme tanımına benzer olarak, Brown (1989) yaptığı değerlendirme tanımında sistematik bir biçimde bilgi toplama ve toplanan bu bilgiyi sistematik olarak analiz etmenin yanı sıra, elde edilen bu veriler ile programları desteklemek, eksik yönlerinin geliştirmesine yardımcı olmak, var ise düzeltilmesi gereken bölümlerinin tekrardan düzenlenmesi, programı daha iyi organize etmek, programın etkinliğini belirlemek için detaylı ve güncel bilgi edinme süreci olarak tanımlamıştır. Eğitim alanında yapılan program değerlendirme çalışmaları, uygulanmakta olan programların, hedeflenen istendik yönde olumlu davranış değişikliği olup olmadığını ve ne derece etkili olup olmadığını belirleme sürecidir.

Bu bağlamda, Demirel (2013) eğitimde program değerlendirmenin uygulanmakta olan programların etkililiği hakkında ayrıntılı bilgi edinme süreci olarak açıklamaktadır. Kumral ve Saracaloğlu (2011) program değerlendirmenin eğitim süreci ile birlikte yapılmasının gerekliliğini savunarak, program değerlendirmeyi tasarım ve deneme sürecini geçerek geliştirilen her programın hem sosyal hem de bireysel ihtiyaçları karşılama düzeyinin belirlenmesi olarak belirtmişlerdir. Ertürk

(1993) ise, program değerlendirme, sadece programların son ögesi olarak adlandırmamaktadır. Değerlendirme öğretim programlarının hedeflerine ne derecede ulaştığını bildiren ve program geliştirme sürecini tamamlayan öge olarak bildirmektedir.

Demirel (2013) ve Erden'e (1998) göre geliştirilmiş olan programların değerlendirme şartı vardır ve programların değerlendirme aşamasında bilimsel yöntemler ile toplanan bilgiler sadece programın etkililiğini ölçmenin yanı sıra elde edilen bulgulardan hareketle program geliştirme uzmanların ya da karar aşamasında bulunan paydaşların programa devam edilip edilemeyeceğine karar verebilme olarak tanımlamaktadırlar.

Abma ve Schwandt (2005) program değerlendirmenin sistematik bir bütünden ibaret olduğunu belirtmişlerdir. Yapılması planlanan değerlendirme çalışmasının amacına, değerlendirmeyi yapan kurumun beklentilerine, toplumun ihtiyaçları karşılama düzeyinde göz önünde bulundurularak elde edilen sonucunda farkındalık yaratacağından dolayı bilgi paylaşımının gerekliliğini bildirmişlerdir. Dereobalı ve Ünver (2009) okulöncesi eğitimin hem toplumsal hem de bireysel ilerleme ve gelişim için önemli olduğunu ve 2006 eğitim ve öğretim yılında uygulanan Okulöncesi Öğretmenliği Lisans Programının nitelikli olup olmaması hakkında yargıya varmak için yaptıkları çalışmanın sonuçları ile de Okulöncesi Öğretmenliği Lisans Programı üzerinde programın uygulama boyutunda bilgiler sunarak program hakkında değişimin gerekliliği ortaya çıkarılmıştır. Ayrıca bu çalışmadan elde edilen sonuçlar, yapılacak olan yeni program değerlendirme çalışmalarına ışık yutacak niteliktedir.

Morrison (1993) değerlendirmenin bir karar verme süreci olduğunu bildirmiştir. Clarke (1999) değerlendirme sürecinin yeni bilgi edinmek olmadığını var olan bilginin objektif bir biçimde ortaya koyma işlemi olarak açıklamıştır. Öncelikli olarak, değerlendirme sürecinin programların ne derece faydalı olduğunu ölçmektedir, programlar hakkında karar vermeye destektir, değerlendirmenin bilimsel bir çalışma olduğunu ve değerlendirme modellerini bu süreçte kullanılmasının öneminden söz etmektedir. Böylece, değerlendirmenin bir strateji olduğunu bu stratejinin de, aslında programları geliştirmekten ya da değiştirmekten çok yargılamak olduğunu öne sürmektedir. Program hakkında elde edilen yargılar ile öğretimin iyileştirilmesine, amacına ulaşmasına, fonksiyonel ve kullanışlı olmasına yararlı olmalıdır.

Guerra-Lopez ve Toker, (2012) değerlendirmenin sonuçlara bakarak beklentilerin karşılanıp karşılanmadığı yargısına varılabileceğini ve ayrıca toplanan bilgiler ışığında

gelecek için eylem planı olabileceğini bildirmiştir. Temelde değerlendirmenin faydalı bir mekanizma olduğu ve program hakkında faydalı bir dönüt olduğuna karar verme aşamasıdır diyebiliriz. Unutulmaması gerekir ki, bilginin nasıl toplandığı, nasıl analiz edildiği, bilginin neden ve kimlere sunulduğu gibi bilgilerin hepsi bu mekanizmanın birer vazgeçilmez parçalarıdır.

Marsh ve Willis'e (2007) göre programlar hakkında değerlendirme yapılarak toplanan bilgiler birkaç nedenle toplanıp değerlendirilir. Uygulanmakta olan mevcut programın öğrenci ihtiyaçlarına karşılık vermek ve eğitim – öğretimi daha iyi duruma getirmek için yapılır. Bunun dışında ise yeni geliştirilmiş program uygulanmaya konmadan önce programın iyi tanıtılması, hedeflerinin açık ve anlaşılır olma durumu açısından değerlendirme gerçekleştirilir. Öncelikli olarak, değerlendirme sonucunda ortaya çıkan verilerin değerli, doğru, güvenilir, objektif olması kişi veya kurumların amacına hizmet etmelidir. Programın uygulayıcıları olan öğretmenler, uygulamadan etkilenen öğrenciler, veliler, yöneticiler ve program tasarlayıcıları bu doğrultuda değerlendirme çalışmalarından büyük fayda görmektedirler. Görüldüğü üzere yukarıda program değerlendirme ile ilgili alan yazında bir çok farklı tanımlar yer almaktadır ama esas olan eğitim sistemimizde karar alma mekanizması program değerlendirme ile gerçekleşmektedir. Her ne kadar ilgili literatürde program değerlendirme ile ilgili çeşitli ve farklı çalışmalar veri sunmuşlarsa bile ancak, elde edilen tüm bilgiler ve bulgular eşliğinde düzenlenerek yeni program taslağının geliştirilip paydaşlara önerilmesi gerekmektedir. Diğer bir deyiş ile program değerlendirilip bırakılmamalıdır, değerlendirme sonucunda programın hangi ögesinde ya da öğelerinde eksiklik görülmüş ise iyileştirilmeye gidilip paydaşların yararına sunulmalıdır. Doğan (1997) program değerlendirmenin eğitim – öğretim sürecini, kullanılan kaynaklara dair ortaya çıkan sorunları analiz etmek, öğrencilere kazandırılması hedeflenen davranışa ulaşma yeterliliği ve en önemlisi de programın uygulayıcılarının yeterlikleri karşılaştırılarak programın eksik bulunan boyutlarının tekrar geliştirmek için yapılır.

Eisner'e (1985) göre, değerlendirme öğretmen ve öğrencilerin eğitimsel ve öğretimsel ihtiyaçlarını karşılayıp karşılamadığını denetleyen bir süreçtir. Bu denetleme sürecinde öğrenme – öğretme ortamının gerçekleştiği sınıf atmosferini gözlemlemek, kullanılan materyalleri incelemek, programın uygulayıcısı öğretmenler ile program ve hedeflere ulaşma düzeyini belirleyebilmektir. Ek olarak Eisner, diğer değerlendirme yapan uzmanlardan farklı olarak, eğer daha önceden uygulanan ve

belirli sebeplerle yürürlükten kaldırıldıysa, yeni ve eski programın karşılaştırılmasının da değerlendirme sürecine katılmasını değerlendirmenin gerçekliliği için doğru olacağını bildirmiştir.

Ayrıca programların değerlendirilmesi aşamasında da paydaşlardan yani programın doğrudan kullanıcılarından gerekli bilgiler edinilmektedir. Bu paydaşlar arasında okul yöneticileri, veliler, program geliştirme uzmanları, konu alanı uzmanları, Milli Eğitim Bakanlık personeli, eğitim müfettişleri ve denetmenleri yer almaktadır. Program değerlendirmenin asıl amacı da, uygulanan ya da tasarlanan mevcut programın etkililiğini ve uygulanabilirliğini belirleyebilmektir. Varış (1998) kullanılan programların öncelikle etkili olup olmadığına bakmak için, programın geliştirilme amacının genel ve özel hedefler incelenmeli, bu amaç ve hedeflerin gerçekleşip gerçekleşmediğine bakılır daha sonra hem öğretmenin hem de öğrencinin özelliklerine ve niteliklerine göre veri toplama araçları geliştirilir. Bu görüş doğrultusunda Erden (1998) program değerlendirmenin programların etkililiğini ortaya çıkarabilmek için veri toplama araçlarının doğru geliştirilmesi ile ancak programın etkililiği hakkında doğru, güvenilir ve gerçek bilgiye ulaşılabileceğini savunmaktadır.

Demirel (2013) program değerlendirme çalışmalarının yapılması uzmanlara programın başarısı ve etkililiği hakkında bilgi sunarken asıl program geliştirme uzmanlarına geliştirdikleri ve yürürlüğe koydukları program hakkında programa devam etme, eksikliklerin tamamlanması, gözden geçirme fırsatı sunmaktadır. Bu sebeple, program geliştirme ve program değerlendirme çalışmaları asla ayrı ele alınmamalıdır, bu iki kavram iç içedir ve programların değerlendirme sürecinden elde edilen sonuçlar sayesinde, bilimsel, uzun ve sistemli çalışmalar sonucunda geliştirilen programların etkililiği artsın diye programlarda iyileştirme yapılmaktadır (Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2004; Varış, 1998). Çünkü, programların değerlendirilmesi, program geliştirme aşamalarını – ihtiyaç belirleme, hedef, içerik, öğrenme öğretme süreci, değerlendirme- kapsamaktadır. Sistematik bir şekilde geliştirilen programın etkililiğini ve verimli olup olmadığı sadece değerlendirilme süreci ile belirlenmektedir (Doğan, 1997; Ertürk, 2013; Marsh ve Willis, 2007).

2.1.2. Program Değerlendirme Yaklaşımları ve Modelleri

Bu çalışmada geniş kapsamlı alan yazın taraması yapılmış ve literatürde programlar için yapılan değerlendirmenin hem bireyler hakkında hem de programlar hakkında kararlar alabilmek için bilgi sağlayan birer düzenek olduğu belirtilmiştir (Candan, Tuncer ve Karataş, 2015; Ertürk, 2013; Varış, 1998). Böylece, bilgilendirme amacıyla program değerlendirme iki tür karar verme sürecinden oluşmaktadır: bireyler hakkında kararlar –yeterliliğin tespiti, öğretim yönetimi, dönüt, sınav sonucuna göre yerleştirme, seçim, dönüt, ödüllendirme- programlar hakkında kararlar –biçimlendirici ve toplam değerlendirmelerdir.

Bilgilendirme amacıyla yapılan program değerlendirme çalışmalarında dikkat edilen nokta, bireylerin hedeflere yani istendik davranış değişikliğinin gerçekleşip gerçekleşmediğine bakılması ile gerçekleşmektedir. Ertürk (1993) programların değerlendirilmesi ancak amaç doğrultusunda yapılan kıyaslama olarak bildirmiştir. Ayrıca, yapılacak olan değerlendirmeleri norma dayalı ve hedefe dayalı değerlendirme olarak iki sınıfa ayırmıştır. Bilindiği gibi eğitimde yapılan program değerlendirmelerde, norma dayalı değerlendirmeden çok hedefe dayalı değerlendirmeler program değerlendiriciler tarafından tercih edilmektedir. Bunun sebebi de program değerlendirmenin genel amacı olan öğrencilerin uygulamada olan program vasıtasıyla kazandırılmaya çalışılan hedeflerin istendik yönde kazandırılıp kazandırılmadığının tespit edilmeye çalışılmasıdır.

Eğitimde program değerlendirme, programların girişte, süreçte ve çıkışta yapılabilecek ve özellikle yönelik olduğu amaca göre seçilmesi doğru olacaktır. Buna göre, programların girişinde, daha programın uygulanmaya konulmadan taslak programa yapılan değerlendirmeler yansıtıcı değerlendirme, program devam ederken süreçte yapılan değerlendirme biçimlendirici değerlendirme, ve son olarak programın uygulaması sürecinde ve de öğrenme uygulamaları sonunda yapılan düzey belirleyici değerlendirme türleridir (Yaşar, 1998). Scriven'e (1967) göre de program değerlendirme kullanılış biçimlerine göre ikiye ayrılır bunlar; biçimlendirici ve toplam değerlendirmedir. Turgut (1983) ise programın hazırlanması aşaması, programın uygulanması ve uygulama sonunda yapılan üç çeşit değerlendirmenin varlığını savunmaktadır. Bunlar, yansıtıcı, biçimlendirici ve toplam değerlendirmelerdir.

Yansıtıcı değerlendirme, programların uygulamaya konulmadan önce yapılan, uzmanların ve öğretmenlerin görüşleri toplanarak yapılan değerlendirme yaklaşımıdır.

Bu tür değerlendirme de hedef davranışların tutarlılığı, hedefler ve öğrenme – öğretme durumlarının hedeflerle olan uyumu, öğretim sürecinde kullanılan öğretim ilke, yöntem ve tekniklerin öğrenci seviyelerine uygunluğu ve değerlendirme araçlarının geçerliliği değerlendirilir.

Biçimlendirici değerlendirme, programın uygulanması sırasında yani öğrenme – öğretme süreci boyunca devam eden ve bu süreçte, seviye belirleyen testler yardımı ile toplanan verilerin değerlendirilmesinin yapıldığı değerlendirme yaklaşımıdır. Demirel (2013) biçimlendirici değerlendirme türü ile hem öğretmeni hem de öğrenciyi değerlendirmektedir. Programı uygulama sürecinde öğrencilerin bilişsel gelişimini takip ederek sorun görülen aşamada destek sağlayabilmek ve öğretmenin kullandığı öğretim ilke ve yöntemlerinin programın hedeflerine ulaşma düzeyine ulaşabilmek için yapılan değerlendirme çalışmaları biçimlendirici değerlendirme türüdür.

Toplam değerlendirme yaklaşımına göre programın tasarlanma anından tamamlandığı ana kadar amaçlar, hedefler, konular, ders sırasında kullanılan araç gereçler bir bütün olarak değerlendirilir. Tekin’e (1996) göre programın bitiminde öğrencilere hedeflenen davranışların kazandırılıp kazandırılmadığının kontrolünün yapıldığı değerlendirme toplam değerlendirme türüdür. Yansıtıcı değerlendirmede olduğu gibi sadece uzmanların ve öğretmenlerin görüşlerine ek olarak toplam değerlendirmede programla ilgili olan herkes değerlendirme sürecine katılmaktadır.

Mersinligil (2002) biçimlendirici program değerlendirme türü ve toplam program değerlendirme türünün beraber uygulanmasının doğru olacağını öngörmüştür. Biçimlendirici program değerlendirme türünün öğretimi nasıl yapalım sorusuna yanıt ararken, toplam program değerlendirme türü de hedeflenen davranışların ne kadarı öğretilmiştir sorusuna yanıt aramaktadır. Turgut (1983) yansıtıcı program değerlendirme türünün program hakkında betimleyici bilgiler edinmektir.

Özetle, yansıtıcı, biçimlendirici ve toplam değerlendirme yaklaşımlarının ortak noktası olarak geliştirilen programın amaçlarına ulaşma düzeyinin belirlenmesi, içeriğin, kullanılan araç ve gereçlerin etkililiği, uygulanma sürecinde karşılaşılan zorlukların sebeplerinin belirlenmesi ve düzeltme yoluna gidilmesi varsa programın eksik, zayıf ve içinde bulunduğumuz 21.yy’ın gereklerine uymayan yönlerinin belirlenmesi ile en önemli verilere ulaşılmaktadır ve yapılan bu sınaama durumları çeşitli program değerlendirme modelleri kullanılarak karar verme gerçekleştirilir (Boonchutima ve Pinyopornpanich, 2012; Fitzpatrick ve diğerleri, 2004).

Bu görüşe ek olarak, değerlendirilmesi planlanan programın nasıl değerlendirilmesi gerektiği, değerlendirme yapılırken hangi program değerlendirme yaklaşımının tercih edileceği önceden tasarlanmalıdır. Alan yazında farklı araştırmacıların program değerlendirme yapılırken kullanılmasını önerdiği farklı program değerlendirme yaklaşımlarından bahsetmişlerdir. Çengel (2007) yapmış olduğu ilköğretim dördüncü sınıf bilgisayar dersi programının değerlendirmesi çalışmasında da vurguladığı gibi program değerlendirme uzmanlarının araştırmalarının amacına göre birden fazla program değerlendirme yaklaşımı ve modeli kullanabilirler. Çengel yapmış olduğu araştırmasında, “Provus’un farklar yaklaşımını tercih ederek, Eisner’in eğitsel eleştiri modelinden program sonucunda meydana gelen olayların göz önüne alınarak bazı olası sonuçların tahmin edilmesi ve yorumlanmasında yararlanılmıştır. Program geliştirme sürecinde bilgi toplanacak alanların belirlenmesi ile ilgili olarak Stufflebeam’in BGSÜ değerlendirme modeli temel alınmıştır. Bilgisayar laboratuvarlarının ve okulun alt yapısı ile ilgili olarak ise Worthen ve Sanders’in modelinden yararlanılmıştır.”

Ertürk (2013) program değerlendirme yaklaşım ve modellerini tasarlanan programa, programın uygulandığı ortama, programın başarısına, programa, öğrencilerin performans değerlendirmedurumlarına ve elde edilen ürüne bakarak yapılabileceğini belirtmiştir. Posner (2004) geleneksel, deneysel, davranışçı, disiplinler arası ve yapılandırmacı olarak beş farklı program yaklaşımının bulunduğunu bildirmiştir.

Cronbach (1982) Posner’in aksine program değerlendirme yaklaşımlarını bilimsel ve hümanist program değerlendirme yaklaşımları olarak ikiye ayırmıştır. Bilimsel yaklaşımıcılara göre, değerlendirme sonuçlarının kesin ve güvenilir olduğunu savunurken. Hümanist yaklaşımıcılar ise kendi yaklaşımlarının daha güvenilir olabileceğini savunmuşlardır.

McNeil (2007) program değerlendirme yaklaşımlarını ikiye ayırarak, deneysel ve daha sistematik bir yol izleyen konsensüs model ve daha hümanist değerlendirme biçimine sahip olan çoğulcu modellerin varlığını bildirmiştir.

Alan yazında da belirtildiği gibi program değerlendirmesini yapacak olan araştırmacının programı değerlendireceği yaklaşımı ve modeli önceden belirlemelidir ki daha bilimsel ve sistematik olarak programlar değerlendirilebilsin (Edelfelt ve Rath, 1998; Sağlam ve Yüksel, 2007).

Literatürde karşılaşılan program değerlendirme yaklaşım ve modelleri ile ilgili bilgilere geniş yer verilmiştir. Ayrıca program değerlendirme yaklaşımları ve modellerinin özellikleri de sunulmaktadır. Eğitim programı değerlendirenlerin yapacakları değerlendirmenin amacını göz önünde bulundurarak seçecekleri program değerlendirme yaklaşımları şu başlıklar altında yer almaktadır: amaca dayalı program değerlendirme yaklaşımı, yönetim, uzman, tüketici ve katılımcı odaklı program değerlendirme yaklaşımlarıdır.

Program değerlendirme yaklaşımları ve yukarıda sıralanan program değerlendirme yaklaşımları altında yer alan farklı araştırmacılar ve uzmanlar tarafından geliştirilen program değerlendirme modelleri ise şöyledir: Amaca dayalı program değerlendirme yaklaşımı; Tyler'ın, Metfessel-Michael ve Provus'un değerlendirme modelleridir.

Sistemlere dayalı program değerlendirme yaklaşımının modelleri ise, CIPP veya BGSÜ modeli, UCLA ve Toplam değerlendirme modeli.

Uzman yönelimli program değerlendirme yaklaşımının modelleri; formal ve informal uzman değerlendirme modeli, eleştiri, panel ve eğitsel uzmanlık modeli.

Tüketici yönelimli program değerlendirme yaklaşımı altında yer alan program değerlendirme modelleri; hedefsiz değerlendirme modeli ya da amaçtan bağımsız değerlendirme modeli.

Katılımcı odaklı program değerlendirme yaklaşımının modelleri de, Stake'in değerlendirme matrisi, yanıtlayıcı değerlendirme, katılımcı değerlendirme, doğal değerlendirme ve Demirel'in analitik program değerlendirme modeli yer almaktadır. Aşağıda verilen Tablo 1'de program değerlendirme yaklaşım ve modelleri kategorilerine ayrılarak verilmiştir.

Tablo 1

Program Değerlendirme Yaklaşımları ve Modelleri

Yaklaşımlar	Modeller
Amaca / hedefe dayalı program değerlendirme yaklaşımı	Tyler'in program değerlendirme modeli, Metfessel-Michael program değerlendirme modeli, Provus'un çelişki / fark değerlendirme modeli
Sistemlere dayalı program değerlendirme yaklaşımı	CIPP (Context, Input, Process, Product) veya BGSÜ (Bağlam, Girdi, Süreç, Ürün) modeli, Dick ve Carey'in Öğretimsel Tasarım Modeli Kirkpatrick'in Yetiştirme Değerlendirmesi Modeli Gerçekçi Değerlendirme Modeli Toplam Kalite Değerlendirme Modeli Alkin' UCLA Değerlendirme Modeli Saylor, Alexander ve Lewis Modeli
Katılımcı odaklı program değerlendirme yaklaşımı	Parlett ve Hamilton'un Aydınlatıcı / Açıklayıcı Değerlendirme Modeli, Stake'in Yanıtlayıcı / İhtiyaca Cevap Vermeye Dayalı Değerlendirme Modeli, Stake' in Uygunluk – Olasılık Modeli, Demirel'in Analitik Program Değerlendirme Modeli
Rakip yönelimli program değerlendirme yaklaşımı	Tüzel Değerlendirme Modeli
Niteliksel program değerlendirme yaklaşımı	Patton'un Nitel Değerlendirme Modeli
Uzmanlık yönelimli program değerlendirme yaklaşımı	Eisner'in Eğitsel Eleştiri Değerlendirme Modeli
Tüketici – Müşteri yönelimli program değerlendirme yaklaşımı	Scriven'in Hedefsiz Değerlendirme Modeli
Postmodern program değerlendirme yaklaşımı	Quba ve Lincoln'un Dördüncü Nesil Yapılandırmacı Değerlendirme Modeli
Geleneksel program değerlendirme yaklaşımı	Patton'un Nitel Değerlendirme Modeli
Pragmatik program değerlendirme yaklaşımı	Eisner'in Eğitsel Eleştiri Değerlendirme Modeli
Hümanist program değerlendirme yaklaşımı	Scriven'in Hedefsiz Değerlendirme Modeli
Akademik program değerlendirme yaklaşımı	Guerra Lopez'in Yedi Aşamalı Değerlendirme Modeli

2.1.2.1. Amaca / hedefe dayalı program değerlendirme yaklaşımı

Hedef – amaç yönelimli değerlendirme öğrencilerden elde edilen verilere bakılarak belirlenir ve daha önceden belirlenmiş olan hedefe ulaşıp ulaşılmadığına

bakılarak yargıya varılır. Elde edilen değerlendirme sonucu ile program reddedilebilir, ya da revize konusunda kararlar almayı sağlamaktadır. Hedef yönelimli değerlendirme yaklaşımının iki zayıf yönünden bahsetmek mümkündür, birincisi, sadece öğrencileri değerlendirerek limitli bilgiye yer vermektedir halbuki bir değerlendirmenin başarılı olabilmesi için bir değerlendirme uygulamasının kapsamlı bilgi sunması gerekmektedir. İkinci olarak ise, değerlendiricinin önemli olabilecek bazı sonuçları gözden kaçırabileceğidir. Bu modelde yapılan bir değerlendirme özet niteliğindedir, çünkü sadece öğrencilerin başarısına bakarak karara varılıyor. Özet olarak, bu yaklaşım öğrenciye kazandırılacak özelliklerin ulaşılma düzeyine göre programın etkililiği hakkında karar verilir.

2.1.2.1.1. Tyler Hedefe Dayalı Program Değerlendirme Modeli

Amaca dayalı program değerlendirme yaklaşımından olan Tyler Hedefe Dayalı Değerlendirme Modeli; Tyler, programların hedefler, öğrenme durumları ve değerlendirme olarak üç öğenin varlığını savunmuştur (Demirel, 2013). Tyler’a göre hedefler öğrencilere istendik davranışları kazandırmayı amaçlar. Öğrenme durumları ise öğrencilerin öğrenme öğretme sürecinde geçirdikleri yaşantılardır. Son olarak, değerlendirme, programın başında belirlenen hedeflere ulaşılma derecesini belirtmektedir. Tyler’ın amaca yönelik değerlendirme modeli, programın üç öğesinin devamlı bir döngü içerisinde olduğunu, programın hedeflerine yapılan değerlendirme sonucunda ulaşamadığı anlaşılır ise tekrardan programda iyileştirilmeye gidilerek programda tekrardan değerlendirme sonuçlarının yön vermesi ile yeniden biçimlendirilir. Tyler’a göre bu model dört aşamadan oluşmaktadır. Bunlar: hedeflerin belirlenmesi, öğrenme durumlarının belirlenmesi, öğrenme – öğretme sürecinin organizesine karar vermek ve hedeflenen hangi davranışların ölçüleceğini belirlemektir (Mathison, 2005).

Fitzpatrick ve diğerleri, (2004) hedefe dayalı değerlendirme modelini programın hedefleri hakkında ayrıntılı değerlendirme yaptığını ve programın hedeflerine ulaşma düzeyinin belirlenmesi, hedeflerin aşamalı sınıflama düzenine uygun olup olmadığını, hedefleri davranışa dönüştürebilme durumuna, öğrenciler ile ilgili verilere ulaşma, ve elde edilen verilerin hedeflere ulaşılıp ulaşılmadığını saptama olarak bildirmiştir.

Kısacası, bu model süreci önemsemeyip sadece ürüne önem vermektedir, bu da öğrencilerin sınav sonuçlarıdır. Öğrencileri öğretimin başında ve sonunda olmak üzere iki defa ölçmektedir. Bu modelde değerlendirme öğrenme – öğretme süreci sonunda ortaya çıkan ürünün amaçlara ulaşılma doğrultusunda bir karara varma durumudur.

Öğrencilerin belirlenen amaca ulaşma düzeyleri uygulanmakta olan programın eksikliklerini belirleyip tekrar programda iyileştirmeye gidilmesine yardımcıdır. Özetle, Tyler’ın hedefe dayalı değerlendirme modeli programın hedeflerine ulaşma durumuna öğrencilerin programın çıkışında ne derce davranış değişikliği olduğunun tespit edilmesidir.

2.1.2.1.2. Metfessel – Michael Program Değerlendirme Modeli

Hedefler, öğrenme yaşantıları, süreç ve süreç sonunda kullanılan araç - gereçler değerlendirilerek ileriye yönelik uygulamalar konusunda öneriler geliştirmek amaçlanır. Bu modelde asıl amaç eğitim ve öğretim programlarını değerlendirmektir. Değerlendirme sürecinde paydaşlarında desteği ile değerlendirilen okul programları genel olarak değerlendirilir. değerlendirme sonunda ise program değerlendirme uzmanları programın hedefe ulaşma seviyesine bakarlar. Popham (1993) Metfessel – Michael değerlendirme modelinin sekiz aşamada yapılabileceğini ve bu aşamaları şöyle sıralamıştır: toplumunda değerlendirilmesi gerekliliği, uzak ve özel amaçların uyumu, amaçların uygulanabilirliğine bakmak, değerlendirmenin amacına uygun veri toplama araçları oluşturmak, verilerin analizi ve yorumu sonunda da önerilerde bulunmaktır.

2.1.2.1.3. Provus’un Çelişki / Fark Değerlendirme Modeli

Önceden belirlenmiş olan hedefleri önemsemektedir. Daha doğrusu Provus (1971) daha önceden belirlenmiş hedefler ile olan tutarlılık düzeyine bakmaktadır. Diğer bir deyişle, Provus değerlendirmeyi performansın karşılaştırılması olarak tanımlar ve bu doğrultuda programın geliştirilmesi, iyileştirilmesi veya programı uygulamadan kaldırmaktır. Ona göre programın geliştirme sürecinde planlanan hedefler ile sonuçta elde edilen ürünün tutarlılığı karşılaştırmaktadır. Fark kelimesinden de anlaşıldığı üzere, süreç sonunda program çıktılarının yani elde edilen ürünün benzer program çıktılarıyla karşılaştırılması ve analiz edilerek uygulanan bir değerlendirme yapılıır. Bu modele göre, öncelikle hedefler belirlenir, belirlenen bu hedeflerin uygulanabilirliğine bakılır, önceden belirlenen hedefler ile tutarsız olanlar belirlenir, ve son olarak ta, tutarsızlık gösteren bölümler düzeltilir ve de iyileştirilir. Program standartlarını ve programın uygulanma başarısı belirlenir, uygulanan programın hedeflerinin çıktılar ile karşılaştırılarak farkın olup olmama durumu tespit edilmektedir. Sistematik bir yaklaşımdır ve farklar hakkında bilgi vermektedir. Değerlendirme sonucunda tespit edilen duruma göre bir sonraki aşamaya geçilmeye karar verilmektedir.

Durum tespitinde eğer programda eksiklik varsa problemli olan aşamayı yeniden uygulanabilir hale getirerek program yeniden başlatılır. Hedefler yeniden düzenlenir eğer ya da program sonlandırılır (Ornstein ve Hunkins, 2004). Tasarım, oluşturma, süreç, ürün ve maliyet – yarar analiz evrelerinde programın yeterliliğine bakılmaktadır.

2.1.2.2. Sistemlere Dayalı Program Değerlendirme Yaklaşımı

Sistemlere dayalı program değerlendirme yaklaşımı kapsamında yer alan modeller aşağıda sunulmuştur:

- Stufflebeam'in CIPP (Context, Input, Process, Product) veya BGSÜ (Bağlam, Girdi, Süreç, Ürün) modeli,
- Dick ve Carey'in Öğretimsel Tasarım Modeli
- Kirkpatrick'in Yetiştirme Değerlendirmesi (Training Evaluation) Modeli
- Gerçekçi Değerlendirme Modeli
- Toplam Kalite Değerlendirme Modeli
- Alkin' in UCLA Değerlendirme Modeli
- Saylor, Alexander ve Lewis Modeli

2.1.2.2.1. Stufflebeam'in CIPP (Context, Input, Process, Product) veya BGSÜ (Bağlam, Girdi, Süreç, Ürün) Modeli

Bu modele CIPP modeli de denilebilmektedir. Bağlam, girdi, süreç ve ürün değerlendirme aşamaları programın mevcut durumunu kapsamlı olarak ortaya koymaktadır. Daniel Stufflebeam'in CIPP değerlendirme modeli 1960'larda mevcut olan program değerlendirme yaklaşımlarının eksikliğini kapatmak amacıyla geliştirilmiş olup en önemli program değerlendirme modelidir (Mertens ve Wilson, 2012).

CIPP değerlendirme modeli; sadece programların değil, ayrıca projelerin, personelin, ürünlerin, kurumların ve sistemlerin biçimlendirici ve toplam değerlendirme yapabilen kapsamlı bir değerlendirmedir. Sistemlere dayalı değerlendirme yaklaşımlarından birisi olan bu program değerlendirme modeli, program hakkında bilgilerin toplanması ve program geliştirme uzmanlarına ya da paydaşlara bilgi sunarak, programın dört farklı aşama desteği ile değerlendirilmesi yapılabilmektedir (Stufflebeam, 1971). Patton (1997) karar odaklı yaklaşımda, program değerlendirilmesi, uygulanmakta olan ya da uygulanacak olan program hakkında kararlar vermek, programın etkililiğini iyileştirmek, programın faaliyetleri, özellikleri ve sonuçları hakkında sistematik olarak bilgilerin toplanmasına yardımcı

olarak tanımlamıştır. Yine Patton (1990) program değerlendirmesi, belirsizlikleri azaltmak, etkililiği artırmak ve bu programların neye ve neleri etkilediğine ilişkin kararlar vermek için belirli kişiler tarafından kullanılacak programların faaliyetleri, özellikleri ve sonuçları hakkında sistematik olarak bilgi toplamaktır. En önemli özelliğinden bir tanesi de yöneticilere bilinçli ve doğru kararlar vermelerine yardımcı olan eğitim araştırmalarında kullanılan en popüler değerlendirme yaklaşımıdır (Zhang, Zeller, Griffith, Metcalf, Williams, Shea, ve Misulis, 2011). Cronbach (1982) bu modeli, yapılan değerlendirme sonunda geliştirilmiş ya da uygulanan programın iyileştirilmesi ve program hakkında karar vericiler için belirleyici faydalı bilgilere ulaşmak için kullanılabilecek en değerli değerlendirme olarak belirtmiştir.

Bu modelin ismi CIPP olarakta bilinmektedir. Context (bağlam), Input (girdi), Process (süreç), ve Product (ürün) kavramlarının baş harflerinin kısaltılmasıdır (Gültekin, 2001). Bağlam, girdi, süreç ve ürün değerlendirmesi ile planlama, yapılandırma, uygulama, inceleme ve gözden geçirme olarak programlı karar vermeyi amaçlamaktadır.

Bağlam değerlendirme ihtiyaçları, problemleri, hedefleri var olan durumu ve fırsatları ortaya çıkarmak için karar alma durumunu belirler. Bağlamın değerlendirilmesi aşamasında programın bütün faktörleri ve şu anki mevcut durumuna bakılır. Bağlam değerlendirme de programları, hangi gereksinimlerin karşılandığını belirler ve mevcut olan programın hedeflerinin tanımlanmasına yardımcı olur. Bu aşama, planlama ile ilgili karar vermeye yardımcı olur ve program değerlendirme sonunda, uygulanmakta ya da uygulanacak olan programın kalitesini gözden geçirir, topluluğun ihtiyaçlarını ve kaynaklarını belirlemesine de yardımcıdır (Mertens ve Wilson, 2012). Bağlam değerlendirme boyutunda genellikle, programın hedefleri değerlendirmek amacıyla kilit paydaşlar belirlenir ve onlarla röportajlar yapılır, var olan belgeler ve raporlar taranır. Böylece bağlam değerlendirmesi için gereken hem biçimlendirici hem de özetleyici bilgiler edinilmiş olur.

Girdi değerlendirme aşamasında, hangi kaynakların kullanılabilir olduğunu, program için hangi alternatif stratejilerin kullanılması gerektiğini ve program prosedürlerinin tasarımını kolaylaştırır.

Süreç değerlendirmede eğitim öğretim sürecinde kullanılan stratejiler, ilkeler, yöntemler, tekniklerin uygunluğuna ve etkililiğine bakılır. Programın uygulanması hakkında kararlara varılabilir. Diğer bir deyişle, süreç değerlendirmesi; personelin faaliyette bulunmasına yardımcı olmak ve daha sonra geniş kullanıcı grubunun

program performansını değerlendirmesine ve sonuçları yorumlamasına yardımcı olmak için planların uygulanmasını içerir.

Ürün değerlendirme aşamasında ise ölçme ve değerlendirme yapılarak planlanmış olan hedeflere ulaşma düzeylerine bakılarak programın etkililiği hakkında karara varılabilir. Kısacası, içeriğin, girdi, süreç ve ürün değerlendirmesidir; programın kendisini ispatlamamayı, aksine iyileştirmeyi amaçlamaktadır (Stufflebeam, 2003). Hem uzun vadeli sonuçlar hem de kısa vadeli sonuçlar değerlendirilerek bireyi etkileyen sonuçları üzerinde durulur. Böylece, ürün değerlendirmede, programın hedef kitleye olan olumlu ve varsa olumsuz etkileri değerlendirilir (Mertens & Wilson, 2012).

CIPP değerlendirme modeli, değerlendirilen programın uygulanma süreci boyunca gelişmelerin şekillendirilmesine yardımcı olmakla kalmayıp, genel olarak toplam ya da nihai bir değerlendirme sağlayarak, biçimlendirici ve özetleyici biçimde hareket etme potansiyeline sahiptir (Stufflebeam, 2003).

Sistemlere dayalı program değerlendirme yaklaşımı içerisinde olan CIPP program değerlendirme modeli dört ayrı boyutta programı irdelemektedir. Stufflebeam bu modele ek bir değerlendirme aşaması daha ekleyerek bu modelin daha da güçlenmesini sağlamıştır. Bu beşinci aşama olarak bilinen değerlendirmenin değerlendirmesidir (meta-evaluation). Stufflebeam (2001b) ve Scriven (1967) bu modelin bir meta değerlendirme süreci olduğunu, dikkatli ve doğru biçimde uygulanması gerektiğini bildirmişlerdir. Hem biçimlendirici hem de geliştirici meta değerlendirme yapılmaktadır. Semerci ve Meral (2007) ‘Meta değerlendirme, mevcut değerlendirme çalışmalarının geçerlik ve güvenilirlikleri için standart veya ölçütlerle karşılaştırarak değerlendirmenin derecesi hakkında karar vermektir.’ Kısacası, meta değerlendirme, yapılan değerlendirme çalışmalarının değerlendirilmesi olarak tanımlanabilir.

Bu değerlendirme modeli Stufflebeam tarafından geliştirilmiştir fakat bu değerlendirme modeline Tyler’in da katkıları büyüktür. CIPP modelini de ilk olarak 1965’li yıllarda kullanılmaya başlanmıştır, değerlendirme modelinin başarısını ve etkililiğini görünce de Stufflebeam 1960’lı yıllarda kullanılan bütün değerlendirme ile ilgili inançları resmi olarak 1966 yılında ret etmiştir (Stufflebeam, 2000a). CIPP modeli yapılan alan yazın taramasına göre en yaygın olarak kullanılan değerlendirme modeli olmuştur. Çünkü bu modelde, değerlendirmenin asıl amacı program değerlendirme sonucunda bağlam, girdi, süreç ve ürün aşamalarından toplanan bilgiler

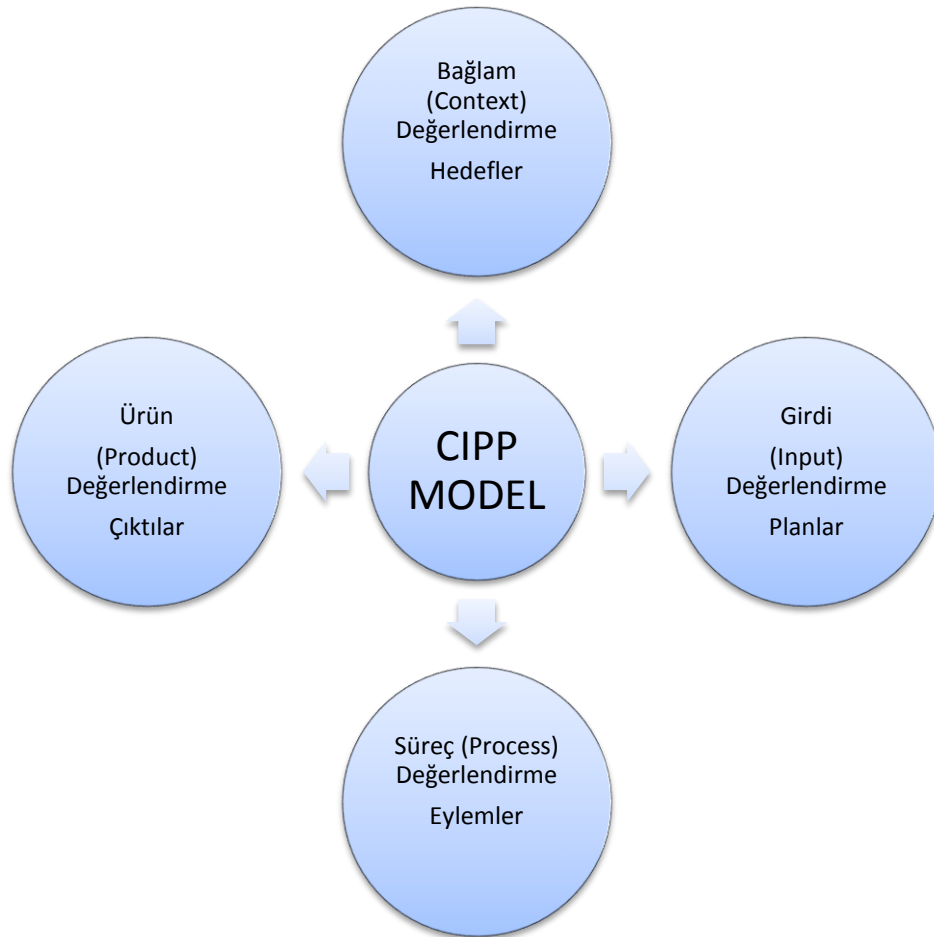
ile uygulanan program hakkında bilgi edinip, program hakkında yetkili karar mercilerine bilgi vermektir.

CIPP değerlendirme modeli eğitim programları haricinde birçok alanda kullanılmıştır. Ayrıca, CIPP modelini kullanarak değerlendirme yapılması talebinde bulunan devlet başkanları, program ve proje yazarlar, okul müdür ve yöneticileri, fizikçiler, askeri liderler, ve değerlendiriciler bulunmaktadır. CIPP değerlendirme modeli ile değerlendirilen programların sonuçları ile program hakkında karar veren kurum ve yetkililere ayrıntılı bilgi sağlamaktadır. Selvi (2009) kullanılan mevcut sürücü eğitim programının değerlendirilerek, yetkili karar mercilerine uygulanan program hakkında olumlu ya da olumsuz bilgiler sunabilmek için sistem odaklı değerlendirme modellerinden olan Stufflebeam'in bağlam, CIPP değerlendirme modelini kullanmayı tercih etmiştir. Stufflebeam ve Shinkfield (2007) değerlendirme sürecinde alınan kararların planlama, yapılaştırma, uygulama ve yeniden düzenleme doğrultusunda alınabileceğini bildirmiştir. Planlama ile ilgili kararları bağlam değerlendirme türü ile; yapılaştırma ile ilgili kararları girdi değerlendirme türü ile; yürütme ile ilgili kararları süreç değerlendirme türü ile son olarak uygulama ile ilgili kararları ürün değerlendirme türü ile elde edileceğini önermiştir. verebilmek için değerlendirmeyi etkileyen tüm unsurların, bağlamın, girdinin, sürecin, ürünün sırasıyla değerlendirilmesini gerektirir. CIPP modeli programlar hakkında daha iyi kararlara varmak için çeşitli kaynaklardan bilgi toplamaktadır.

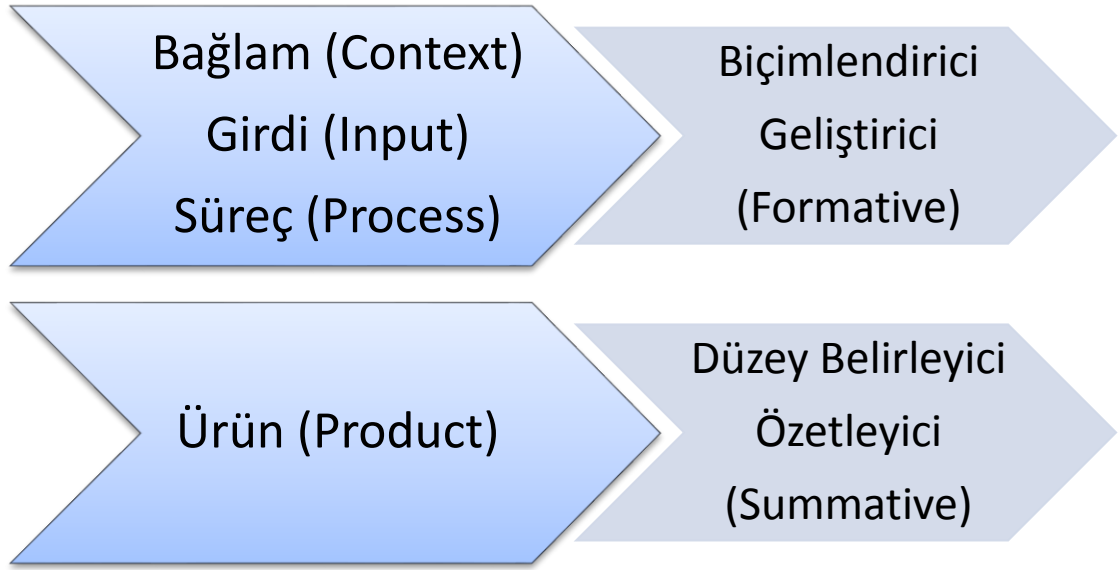
Selvi ve Bıçak (2013) yapmış oldukları çalışma kapsamında CIPP program değerlendirme modelini esas alarak sürücü eğitim programı hakkında karar alabilmek ve programın yeterliklerini belirlemek amacıyla, değerlendirmeye aldıkları eğitim programının kazanımları, konuları, öğrenme durumları, ölçme ve değerlendirme boyutlarını ölçmüşlerdir. Bu model programının dört ögesine ayrıntılı ve sistematik olarak programın belirlenmiş olan hedeflerini, materyalleri, süreci, ve sonuçları hakkında etkili bilgi vermektedir. Bu model ile yapılan bir değerlendirmede her bir bileşenden veriler toplanır, bu bileşenler arasında tutarlılık aranır ve değerlendirilir. Toplanan veriler birden fazla kaynaktan elde edilir ve değerlendirme daha titiz ve kapsamlı olur. Birçok paydaşın bakış açılarından bu program değerlendirilmiş olur.

Bu modelin amacı kanıtlamaktan ziyade, programın kendisini geliştirmek için uygulanır. CIPP değerlendirme modeli akademik bir değerlendirme modelidir ve eğitim alanında sık kullanılan bir değerlendirme modelidir (Razack, Meterissian, Morin, L., Snell, Steinert, ve Maclellan, 2007). Bu model bağlam değerlendirmesi ile

programın amaçlarının değerlendirilmesi ile başlamaktadır. Bu aşamada program ile ilgili bütün mevcut durumun analizi yapılabilmektedir. Demirel (2013) bağlam değerlendirme boyutunun tam anlamıyla durum analizi yapamadığını fakat hedeflerin belirleme aşamasına uygun olabileceğini bildirmiştir. Girdi boyutu ile, dersin uygulama araçları hakkında, kullanılabilecek kaynakları belirleme, planlar ile ilgili bilgiler sunmaktadır (Ornstein ve Hunkins, 2004, Akt. Karataş, 2007). Süreç boyutunda yapılan etkinliklerin öğrenci seviyesine, ihtiyaçlarına göre uygunluğu, uygulanması planlanan ya da uygulanan etkinliklerin hedef kazanımları öğretmeye yararlık düzeyi değerlendirilmektedir (Demirel, 1995). Bu modelin son boyutu olan ürün değerlendirmesinde ise, hedeflenen ürün ile ortaya çıkan ürünün karşılaştırılarak program hakkında yargıya varılabilir. Bu değerlendirme boyutundan sonra mevcut programda ya iyileştirmeye gidilir ya da program sonlandırılır.



Şekil 1. Stufflebeam'in (1971) CIPP değerlendirme modeli



Şekil 2. CIPP modelinin geliştirici ve özetleyici özelliği

CIPP değerlendirme modeli geniş kapsamlı olduğundan dolayı programı dört aşamada değerlendirebildiği için hem biçimlendirici (geliştirici) hem de düzey belirleyici (özetleyici) olarak bilinmektedir. Bu model programları, projeleri ve sistemi de değerlendirmektedir. Bu model ayrıca organizasyon değerlendirmecileri, proje yazar guruplar için öz değerlendirmeler veya bireysel değerlendirme yapan araştırmacılarıdır.

CIPP değerlendirme modeli biçimlendirici (geliştirici) ve de düzey belirleyici (özetleyici) olarak ifade edilmektedir. Özetleyici - düzey belirleyici değerlendirmede bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutlarında da paydaşlara sorulması gereken sorular vardır. Bunlar: Yapılması (hedefler nelerdir) gereken nedir? Yapılması gerekenler yapıldı mı? Başarılı olundu mu? Hedeflere ulaşıldı mı? Biçimlendirici – geliştirici değerlendirme de ise, gerekli ve geçerli olan bilgilere ihtiyaç duymaktadır. Biçimlendirici değerlendirmede bağlam, girdi, süreç ve ürün aşamalarında paydaşlara sorulması gereken diğer sorular ise şöyledir: en önemli olan ihtiyaçlar belirlendi mi? Çalışma yeteri kadar destek görüyor mu? Yeteri kadar servis sağlandı mı? Çabalar sonucunu ver di mi? Hedeflere ulaşıp başarı elde edildi mi?

Genel olarak CIPP modelin asıl amacı sadece eksiklik ve aksaklıkları ortaya çıkarmak değildir, ayrıca elde edilen bulgular ışığında eksiklikleri düzeltmek geliştirmektir. Böylece değerlendirme tasarlanırken programlara yardım edici

niteliğinin olduğunu, var ise kusurlu yönlerinin giderilmesi amacıyla bu model kullanılır.

2.1.2.2.2. Dick ve Carey'in Öğretimsel Tasarım Modeli

Öğretimsel tasarım modelinde öğretimsel hedeflere ulaşıp ulaşılmadığına bakılır. Sistem hedefe ulaşma gerçekleşmiş ise programın değerlendirilmesi yapıla bilinir. Eğer hedefe ulaşamamış ise program tekrar revize edilir. Bu değerlendirme modeli öğretim hedeflerinin belirlenmesi, öğretimsel analiz, giriş davranışlarının değerlendirilmesi, performans hedefleri, testlerin, öğretim stratejilerinin, materyallerin, biçimlendirici değerlendirmenin geliştirilmesi, öğretimi düzenlemek ve son olarak da toplam değerlendirmenin yürütülmesi ve geliştirilmesi aşamalarının tamamlanması gerekmektedir.

2.1.2.2.3. Kirkpatrick'in Yetiştirme Değerlendirmesi Modeli

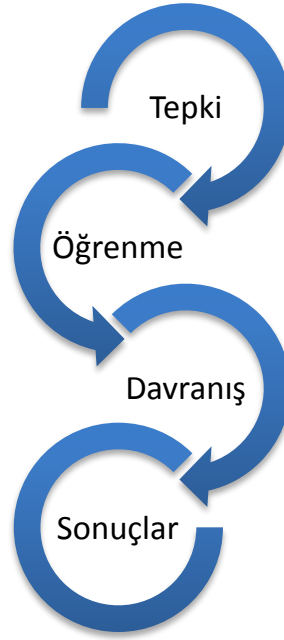
Hizmet içi eğitimde ya da yetişkin eğitiminde kullanılan ve sonuçlara dayalı dört aşamalı değerlendirme modelidir. Kirkpatrick'in dört aşamalı değerlendirme modeli olarak bilinmektedir (Khalid, Rehman ve Ashraf, 2012). Kirkpatrick (1959) eğitim programlarının değerlendirilmesinin dört aşamalı bir model ile gerçekleştirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Değerlendirmenin dört aşamada gerçekleştirilmesinin gerekliliğini ise şöyle açıklamıştır: eğitim programlarının sürdürülebilirliğine karar vermeye, gelecekte tasarlanacak olan programları daha iyi geliştirebilmeye ve program geliştirme uzmanlarının işlerini doğrulamak amaçlarını gütmektedir. Kısaca bu dört seviyeli olan modelin evrensel olarak eğitimin etkililiğini ölçmek için fayda sağlamaktadır. Bu modele göre birinci aşama tepki, ikinci aşama öğrenme, üçüncü aşama davranış ve son olarak da dördüncü aşama olan sonuçlardır. Bu dört aşamanın her bir aşaması önemlidir ve bir aşama dan diğerine geçerken hiçbirinin atlanmaması gerekmektedir. Her bir önceki seviyeye gelen bilgiler, aşamalı olarak eğitim programının etkililiği hakkında bilgi vermektedir (Alliger ve Jenok, 1989).

Değerlendirme her zaman 1. Aşamadan başlamak zorundadır. Daha sonra 2. 3. ve 4. Aşamalara geçilmelidir. 1. Aşama – Tepki: bu aşamada programa katılanların eğitim programı ve öğrenme deneyimlerine verdikleri pozitif tepkileri önemlidir. Çünkü program hakkında katılımcıların fikirleri olumlu ise öğrenme güdülenecek ve doğru bir şekilde gerçekleşecektir. Bunun tam tersi eğer programa aktif katılanların tepkileri olumsuz ise program hedefine ulaşamaz. Katılımcılardan olan öğrencilerin program hakkındaki düşünce ve hislerine öncelik vererek eğitim süreci ile ilgili sonuçlar

üzerinde durmaktadır. Katılımcıların programa verdikleri tepkileri geri bildirim formları, sözel tepkiler ve anket değerlendirme araç ve yöntemleri ile elde edilmektedir.

1. Aşamada öğrenmenin ne derece gerçekleştiğine bakılmalıdır. Programın sonunda programa katılanların ne derece bilgi artışının gerçekleştiği ölçülmektedir. Öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediğine bakmak için ise ön test ve son testten faydalanılmaktadır. Ayrıca gözlem ve görüşme değerlendirme araç ve yöntemlerinden de faydalanılmaktadır. Bu testler ile öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecinden önce ve sonraki kazanımlarının derecesine bakılır. Bu aşamada öğrencilerin tepkilerinden daha ileriye gidilerek öğrenilen yeni bilgi, beceri ve davranışların ne derecede gerçekleştiğine bakılmaktadır.
2. Aşamada ise, bir önceki aşamada gerçekleşmiş olan öğrenmenin davranışa yansımalarına bakılır. Diğer bir deyişle, öğrencilerin performanslarına, öğrenme sonucu kazandıkları yetenekleri ne ölçüde davranışa dönüştürebiliyorlar. Yeni elde edilen beceriler, bilgi ve tutumlar öğrenciler tarafından gündelik hayatlarında kullanılıyor mu?

Son seviye olan 4. Aşamada kurum ve yöneticilerinin performanslarının eğitime etkisine bakılır. Sonuçların tatmin edici olması önemlidir. Yapılan test sonuçlarının yeteri kadar yüksek olması gerekmektedir ya da eğitim programı sonuçları olumlu etkiledi mi? Görüşme, gözlem ve kontrol listeleri değerlendirme araç ve yöntemlerindendir.



Şekil 3. Kirkpatrick'in dört aşamalı değerlendirme modeli

Şekil 3, gösteriyor ki değerlendirme kademeli olarak ilerler, tepki aşamasından başlar ve sırasıyla aşağıya doğru devam eder. Tepki aşamasında katılımcılara eğitim programının beğendiler mi? sorusunu; öğrenme aşamasında katılımcılar konuları öğrendi mi? sorusunu; davranış aşamasında öğrendiklerini iş ortamına ya da günlük hayatlarına aktarabildiler mi? ve son aşamada eğitim programı iş sonuçlarını ya da başarılarını etkiledi mi? soruları sorularak değerlendirme tamamlanabilir (Kirkpatrick, 2006).

2.1.2.2.4. Gerçekçi Değerlendirme Modeli

Pragmatik program değerlendirme modelinin esaslarını savunan bu modelin temsilcileri Henry, Julnes ve Mark olarak bilinmektedir.

2.1.2.2.5. Stufflebeam'in Toplam Kalite Değerlendirme Modeli

Bu program değerlendirme modeline Makro değerlendirme modeli de denilmektedir. Stufflebeam ve arkadaşları program hakkında karar verme aşamasının dört aşamasının önemini vurgulamaktadırlar. Bu modele göre dört karar verme aşaması şöyledir; birinci karar verme aşamasında, program hakkında elde edilen detaylı ve çok veri ile programda az veya küçük değişiklikler yapılabilmektedir. Bunlar program hakkında durağan değişimlerdir. İkinci karar verme aşamasında, hareketli değişimde denilen bu aşamada program hakkında az bilgi edinilmesi yeterlidir. Toplanan az bilgi ile programda büyük değişiklikler ve programın mevcut

durumunda yenileştirme yapılmaktadır. Üçüncü program değerlendirme aşamasında program hakkında az elde edilen bilgiye dayanarak programda yapılan küçük değişimlerdir. Son olarak, program hakkında fazla bilgi edinilerek programda yapılan büyük değişikliklerdir.

2.1.2.2.6. Alkin' in UCLA Değerlendirme Modeli

Worthen ve Sanders (1973) Alkin değerlendirme modelinin planlama, uygulama, geliştirme ve onaylanma aşamalarının irdelenmesi olarak belirtmişlerdir. Bu doğrultuda değerlendirme süreci bilgi toplamak ve toplanmış olan bilgiyi analiz ederek diğer adıma geçmek için yol gösterici olduğunu savunmaktadır (Alkin, 2012).

2.1.2.2.7. Saylor, Alexander ve Lewis Modeli

Sistemlere dayalı program değerlendirme yaklaşımı kapsamında gruplanan bu değerlendirme modeli kapsamlı olarak bilinen modellerdendir. Saylor, Alexander ve Lewis (1981) program değerlendirmenin süreçte ve programın dört ögesinin de değerlendirilmesini hedef alan bu modeli geliştirmişlerdir. Program değerlendirmesi yapılarak uygulanan ya da uygulanacak olan programın etkililiğinin derecesini ölçmek için düzey belirleyici ve biçimlendirici program değerlendirme yapılması uygun bulunmaktadır. Bu değerlendirme modelinde esas alınan beş tema vardır. Bunlar: amaçlar, eğitim programı, programın öğeleri, öğretim süreci ve sınama.

2.1.2.3. Katılımcı Odaklı Program Değerlendirme Yaklaşımı

2.1.2.3.1. Hamilton ve Parlett'in Açıklayıcı Program Değerlendirme Modeli

Açıklayıcı değerlendirme modeli üç aşamadan ibarettir. İlk aşamada, programın uygulandığı sınıf ortamının gözlemlenmesidir. Gözleme ek olarak programın uygulayıcıları olan öğretmenler ile programın katılımcıları olan öğrencilerin görüşmelere alınmasıdır. İkinci aşamada araştırma gerçekleştirilir ve son aşama da da genel yargılara varılmaktadır. Marsh ve Willis (2007) açıklayıcı değerlendirme modelinin üç adımda gerçekleştiğini fakat elde edilen bilgilerin bilimsel veri toplama araçlarından olan gözlem, görüşme ve değerlendirilmenin amacına göre hazırlanan soru formları ile gerçekleşmektedir.

2.1.2.3.2. Stake'in Yanıtlayıcı Program Değerlendirme Modeli

Bu program değerlendirme modelinde Stake, değerlendirmenin program kapsamında uygulanan etkinliklere bakılması gerekliliğini, ihtiyaca cevap verme boyutuna ve değişik görüşlerin programın mevcut durumunu değerlendirebileceğini

savunmuştur. Marsh ve Willis (2007) katılımcı odaklı program değerlendirme yaklaşımı kapsamında bulunan bu modelin, programa katılanların ihtiyaçlarını karşılama düzeyinin yanı sıra programın diğer süreçlerine de odaklanması gerekliliğini bildirmiştir. Öncelik olarak programın katılımcılarından olan paydaşların ve öğrencilerin beklenti ve ihtiyaçlarının analizi yapılarak bilgi edinmeleri gerekmektedir. McNeil (2007) Stake'in değerlendirme modelinin diğer değerlendirme modelleri gibi sadece hedef yönelimli değerlendirmelerin başarılı olamayacağını, hedefe ek olarak programın, eğitim – öğretim sürecinin de değerlendirilmeye katılması gerekliliğini bildirmiştir.

2.1.2.3.3. Stake' in Uygunluk – Olasılık Modeli

Tyler'in program değerlendirme modelinden sonra geliştirilen bu modelde Stake'in uygunluk modeli olarak bilinmektedir. Stake'in uygunluk modelinde sadece hedeflerin değerlendirilmesi yapılmamaktadır; okulun öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor alanlarda da ne derece ihtiyaçları karşıladığı, öğrencilerin okul idaresi, öğretmen ve akranları ile olan sosyal ilişkilerinin de değerlendirilmesine odaklanılmaktadır. Bu modelde programın genel amaçları, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri, yetenekleri ve program kapsamında kullanılan materyaller, öğrenme öğretme sürecinde öğretmen – öğrenci, öğrenci – öğrenci arasındaki etkili iletişim ve öğrencilere kazandırılması hedeflenen amaçlar değerlendirilmelidir. Özetle, girdi, süreç ve çıktı ile ilgili durumların değerlendirilmesiyle objektif yargılara varmayı amaçlar. Demirel (2013) uygunluk modelinde dikkat edilmesi gereken noktaları sıralarken, hem nicel hem de nitel verilerin toplanması sonucunda programın başında tasarlananın programın çıkışında gerçekleşme düzeyi olduğunu bildirmiştir.

2.1.2.3.4. Demirel'in Analitik Program Değerlendirme Modeli

Nicel ve nitel araştırma desenlerinin bir arada kullanılarak değerlendirme yapmak uygundur. Demirel bu değerlendirme modelini ilk olarak analiz yapılmasını ikinci olarak da çıkan sonuçları paydaşların görüşlerini kapsamaktadır. Bu modelde yapılacak değerlendirme çalışmasına analiz ile başlarken öncelikli olarak, doküman analizi, mevcut öğretim programlarının analizi, hedef, içerik, süreç ve değerlendirme boyutlarının analiz karşılaştırması Demirel'in Öğretim Programlarını Değerlendirme Ölçeği kriterlerine göre yapılmalıdır. Bu ölçek ile öncelikle programın felsefesi, öğrenme kuramı ya da kuramları, ihtiyaç analizi, program modeli, program çalışma grupları, program karar ve koordinasyon grupları ve program hakkında hazırlanmış

mevcut durumların değerlendirilmesi yapılmaktadır. Bu durumlar hakkında toplanan bilgilerden sonra programın hedef boyutuna ilişkin veriler sorgulanmaktadır. Hedeflerin tutarlılık derecesine, aşamalık ilkesine uygunluğuna, hedeflerin gerçekleştirilme ve ölçülebilme düzeyine, hedeflerin gerçeklik ile olan ilişkisi, davranışa dönüşebilme derecesi, hedeflerin öğrencilerin seviyelerine uygunluğu, hedeflere uygun etkinlik seçimleri gerçekleşme düzeyleri değerlendirilir. Programın hedeflerinin değerlendirilmesi aşamasından sonra içeriğin hedef ile uygunluğuna, içerik analizi yapılma durumuna, içerik düzenlenirken yaklaşım kullanılma durumuna, içeriğin güncel olma durumuna ve içeriğin öğrencilerin gelişim düzeylerine göre düzenlenme durumlarının değerlendirilmesi yapılır. Öğrenme öğretme sürecinde uygulanan strateji, yöntem ve tekniklerin hedefe uygunluğu, sınıf içi etkinliklerin hem programın hedef kazanımlarına ve öğrenci seviyelerine uygunluğuna, süreçte kullanılan araç – gereç ve materyallerin kullanım derecesi değerlendirilir. Değerlendirme boyutunda ise, hedefe ulaşma durumu, üst düzey alan bilgisini ölçen soruların bulunma durumu, geleneksel ölçme araçlarının yanı sıra alternatif çağdaş ölçme araçlarının kullanılma durumu incelenmektedir. Paydaş görüşlerinde programın bu dört boyutu hakkında veri toplanarak değerlendirme yapılabilmektedir.

2.2.2.3. Rakip Yönelimli Değerlendirme Yaklaşımı

2.2.2.3.1. Tüzel Değerlendirme Modeli

Tüzel değerlendirme modelinin savunucuları olarak bilinen Wolf, Owens, Levine ve Kourilsky; bu model ile değerlendirilen tartışmalı programlar ile ilgili daha adil, dengeli, geniş kapsamlı olarak çapraz sinama fırsatı sağlamaktadır. Programın hem güçlü hem de zayıf taraflarının tartışılarak incelenmesi söz konusudur. Eğitim ve öğretim alanında karar verme yetkisi bulunan uzmanlara programın zorluklarını karşılaştırmalı olarak gerekli bilgileri sunmayı amaçlayan bu modelin dört aşamadan oluşmaktadır. Birinci aşama da konu belirleme, ikinci aşamada konu seçimi, üçüncü aşamada kanıtları hazırlama ve son aşama olan dördüncü aşamada da toplantının duyurulmasıdır. Rakip yönelimli değerlendirme yaklaşımından olan bu değerlendirme modeli, daha çok araştırma yapılması gereken, veri kaynaklarının kullanımında kolaylık sağlayabilen ve verileri ortaya koymaya çalışmaktadır. Bu modelin gerekliliği olarak oluşturulan programı savunan grup ve programı değerlendiren iki tarafın fikirleri karşılaştırılmaktadır. Gredler (1996) bu değerlendirme modelinin sonucunda

değerlendirilen ‘programa devam edelim mi?’ yoksa ‘uygulanmakta olan program sonlandırılmalı mı?’ sorularına kesin yanıtlar alınabileceğini bildirmiştir.

2.2.2.4. Niteliksel Değerlendirme Yaklaşımı

2.2.2.4.1. Patton’un Nitel Değerlendirme Modeli

Bu modele birçok değerlendirme yapan araştırmacı katkıda bulunmasına rağmen Patton daha belirgin olarak bu modele fayda sağlamıştır (Stufflebeam ve Shinkfield, 2007). Patton (1990) nitel değerlendirme modelini kullanarak program değerlendirmeyi daha çok uygulanmakta olan program hakkında karar verme, programı daha da güçlendirme olarak açıklamaktadır. Program hakkında ki bilgilere program ile ilgili doküman analizlerinden, programın uygulayıcıları ile yapılan görüşme ve yapılan gözlemler sonucunda elde edilen verilerin analizi yapılarak program ile ilgili karar verme gerçekleştirilir.

2.2.2.5. Uzmanlık Yönelimli Değerlendirme Yaklaşımı

2.2.2.5.1. Eisner’in Eğitsel Eleştiri Program Değerlendirme Modeli

Eisner’in eğitsel eleştiri program değerlendirme modeli; uzman olan kişilerce, eleştirel bir bakış açısıyla yapılan değerlendirme, betimleme, yorumlama ve değerlendirme boyutları ile gerçekleştirilir (Marsh ve Willis, 2007). Eisner’in değerlendirme modeli yeni programların geliştirilmesinden sonra uzmanlık gerektiren eleştireldir. Program değerlendirme uzmanları, programın uygulandığı eğitim – öğretim süresi bitiminde gerçekleşenleri, bu süreçte önemli sayılabilecek durumları, gerçekleşen bu durumların sebeplerini, programa katılanların program hakkındaki görüşleri, ve yeni uygulanan programdan öğrencilerin kazanımları hakkında objektif olarak veri toplamadır. Erden (1998) ve Çıplak (2002) Eisner’in eğitsel eleştiri değerlendirme modelinin niteliksel olarak veri toplamaktadır. Kumral ve Saracaloğlu (2011) Eğitsel Eleştiri Modeli sayesinde program değerlendirmenin sürekli olarak süreç içinde yapılmasının uygun olduğunu ve bu değerlendirme sürecinde programın uygulayıcısı olan öğretmenlerin eğitim sürecini niteliksel olarak değerlendirerek, programın niteliğini ortaya koyarak, programın güncel halini almasını sağlamalıdır. Bu görüş doğrultusunda Oliva (1988) yapılması planlanan program değerlendirme eğer eğitim hakkında bilgi edinmek ise, o zaman değerlendirme çalışmalarının devamlı olarak bilgi toplanılması ve bu toplanan bilgiler doğrultusunda karara verme sürecidir.

2.2.2.7. Tüketici - Müşteri Yönelimli Değerlendirme Yaklaşımı

Bu değerlendirme yaklaşımı, geliştirilen bir programın hedeflerinden çok geliştirilen programın tüketicilerin ihtiyaçları ve toplumsal beklentilere odaklanmaktadır. Fitzpatrick ve diğerleri (2004) bu değerlendirme yaklaşımının eğitsel ürünlerin –ders kitapları, eğitsel yazılımlar, eğitsel medya- tüketicilerin ihtiyaçlarının belirlenmesi için yapılan değerlendirmeleridir.

2.2.2.7.1. Scriven'in Hedefsiz Değerlendirme Modeli

Bu değerlendirme yaklaşımının altında yer alan Scriven (1967) bu modele hedefsiz değerlendirme modeli ya da amaçtan bağımsız değerlendirme modeli demiştir ve bu modele en büyük katkısı da değerlendirmeyi biçimlendirici ve özetleyici olarak ayırması olmuştur. Scriven'e göre özetleyici yani düzey belirleyici değerlendirme; öğrencilerin sadece öğrenme düzeylerine bakarak programın geneli hakkında bilgi edinebilmeleri olduğunu, diğer yandan da biçimlendirici değerlendirmeyi de programı geliştirici bir değerlendirme olarak tanımlar. Fitzpatrick ve diğerlerine (2004) göre hem geliştirici hem de düzey belirleyici değerlendirme yaklaşımları programın değerlendirilmesinde kullanılması gerekmektedir. Ayrıca, Donaldson, Gooler ve Scriven (2002) değerlendirmenin yapılabilmesi için bir kontrol listesi oluşturmuştur. Bu sayede büyük miktardaki birçok veri daha kısa zamanda daha sistemli olarak toplanabilmektedir. Bu doğrultuda Stufflebeam (2000a) uzmanların bu şekilde sistemli ve kontrol listesine göre toplanan verilerin sonuçlarının daha gerçekçi, inandırıcı ve yeterli olacağını bildirmiştir. Alan yazın tarandığında görülüyor ki, Hıdıroğlu (2016) biçimlendirici değerlendirmenin programın kalitesini arttırdığını ve böylece tasarlanan hedeflere ulaşmanın başarılı bir biçimde gerçekleşebileceğini belirtmiştir. Düzey belirleyici değerlendirme ise programın değerli ve önemli yanlarını ön plana çıkartmaktadır (Brown ve Gerhardt, 2002). Ayrıca bütün bu açıklamalara ek olarak bu yaklaşım eğitim – öğretim sürecinde kullanılan eğitim materyalleri ve eğitim hizmetleri hakkında bilgi toplamaya da yardımcı olmaktadır. Böylece ortaya çıkan ürün hakkında derinlemesine bilgi elde edilmektedir. Bu yaklaşımın yukarıda yer verilen olumlu yönlerinin yanı sıra olumsuz yönleri de bulunmaktadır. Bunlar arasında; uygulayıcılara neyi nasıl geliştirmeleri ya da programı tekrar nasıl revize edecekleri hakkında bilgi sunmamaktadır. Bu yaklaşım program tasarlayıcılara ileriye dönük önerilerde bulunamamaktadır. Amaçtan veya hedeften bağımsız olarak sadece uygulamaya fiilen katılanlar ile yapılan bir değerlendirmedir. Bu modelde programı

hazırlayanların ve yöneticilere değerlendirme yapılmaz. Genel olarak bu yaklaşımda, gözlenebilen çıktılar gerçek sonuçları vermektedir (Yüksel, 2010).

Bu model Provous'un farklar yaklaşımındaki gibi önceden belirlenmiş olan hedefler ile ortaya çıkan daha doğrusu gözlenen hedeflerin birbirine uygunluğuna bakmamaktadır. Bu modelde değerlendiriciler tümevarım tekniği ile programın çıktıları hakkında bilgiye ulaşırlar.

2.2.2.8. Postmodern Değerlendirme Yaklaşımı

2.2.2.8.1. Quba ve Lincoln'un Program Değerlendirme Modeli

Bu model, dördüncü nesil yapılandırmacı değerlendirme modeli olarak bilinmektedir. Bu program değerlendirme modeli, hem nitel hem de yapılandırıcı görüşe göre genellemelerden kaçınılmaktadır. Değerlendirmeler daha yerel bir görüş açısı ile yapılmaktadır.

2.2.2.9. Geleneksel Değerlendirme Yaklaşımı

Geleneksel değerlendirme modeline göre, değerlendirme, değerlendirmeyi yapan uzmanın sonuç odaklı ve değerlendirme çalışmasında tarafsız olması beklenmektedir.

2.2.2.10. Pragmatik Değerlendirme Yaklaşımı

Pragmatik değerlendirme yaklaşımına göre, program hakkında elde edilen farklı veya zıt görüşler varsa uzlaşmaya gidilmesini savunan yeni program değerlendirme modelidir.

2.2.2.11. Hümanist Değerlendirme Yaklaşımı

Bu değerlendirme yaklaşımını kullanarak program değerlendirmesi yapmaya karar veren uzmanlar öğretmenlerin ve öğrencilerin görüşlerine bakarak yapmaktadırlar. Hümanist değerlendirme yaklaşımın göze çarpan en belirgin özelliklerinden olan üründen çok süreci önemsemesidir. Bu yaklaşım programı bilimsel – niceliksel olarak değerlendiren araştırmacıların verileri ile kendilerinin hümanist yaklaşımı – niteliksel yöntemi tercih ederek topladıkları verileri karşılaştırarak program hakkında karar vermektedirler.

2.2.2.12. Akademik Değerlendirme Yaklaşımı

Guerra-Lopez'in etkililiği değerlendirme süreci (Impact evaluation process): bu değerlendirme modeli Guerra-Lopez (2007) tarafından geliştirilen en yeni değerlendirme sürecidir. Bu modelin temelini oluşturan fikir; değerlendirme sürecinin

aşamalı ve sırayla yapılması gerektiğini ancak bu yolla bir programın etkililiğinin ortaya çıkarılacağını öne sürmüştür (Guerra-Lopez, 2008). Değerlendirme süresinde durum ne kadar karışık ya da zor olursa olsun yapılması gereken en önemli konu anlaşılır ve açık olunması gerektiğidir. Programın etkililiği değerlendirme süreci yol gösteren bir harita görevini görür. Karışıklığı gidermek ve daha anlaşılır olmak için değerlendirme süresini yedi aşamaya ayırmıştır. Bu aşamalar gerektiğinde tekrar da edilebilmektedir.

Birinci Aşama: değerlendirme yapan araştırmacı öncelikle programa katılan önemli sayılan paydaşları belirlemelidir. Bu paydaşların programın uygulayıcıları, programı etkileyenler ve programdan etkilenenlerden seçilmelidir. Ancak programı birebir etkileyen ya da programdan direk etkilenenlerin karar alma sürecinde önemli rol oynayabileceklerini savunmaktadır bu model. Programı değerlendirme amacı programın bu paydaşların beklentilerini ne derece karşılayıp karşılamadığına bakıldığından dolayı paydaşlar belirlenirken dikkat edilmelidir.

İkinci Aşama: bu aşamada paydaşlardan toplanacak olan veriler üzerinde düşünülüp, değerlendirme bulgularının geçerli olması için doğru verilere ulaşmaya çalışılır. Kısaca elde edilen veriler değerlendirilerek hedeflere ulaşıp ulaşılmadığının analizinin doğru ve etkili yapılabilmesi için hangi verilerin toplanması gerektiğine bu aşamada karar verilir (Guerra-Lopez, 2008).

Üçüncü Aşama: araştırma ile ilgili soruların sorulması ile geçerli, güvenilir, mantıklı, güncel, gerekli olan, amaca uygun bir biçimde veriler toplanır (Guerra-Lopez ve Toker, 2012).

Dördüncü Aşama: güvenilir veri kaynakları belirlenir.

Beşinci Aşama: veri toplama metotları seçilir. Burada değerlendirme uzmanı, ihtiyaç duyulan, uygun, araç gereçler ile veri toplama metotlarını belirler. Burada zaman, katılımcıların özelliklerine ulaşmayı sağlayacak kapsamlı ve nitelikli araçlar kullanılmalıdır (Guerra-Lopez ve Toker, 2012).

Altıncı Aşama: veri analiz araçları belirlenir. Bu aşamada doğru kaynaklardan toplanan veriler analiz edilerek ulaşılan bulgular düzenli, tarafsız bir şekilde ifade edilmelidir.

Yedinci Aşama: sonuç ve öneriler ile raporlaştırma bu aşamada gerçekleşir.

Etki değerlendirme süreci isimli model yeni olduğundan dolayı çok sayıda araştırmacı veya değerlendirilme yapanlar tarafından kullanılmamıştır. Bu değerlendirme modelinin günümüze kadar kullanıldığı alanlar; eğitim, iş ve sağlıktır.

Bu modelin güçlü yönleri arasında detaylı, düzenli, aşamalı ve yön verici olmasıdır. Zayıf yönleri olarak çok fazla dataya inmesi, vurgulanmak istenen konunun dışına çıkılabilmesi, ve basamaklarda tekrar gerektirdiği sayılabilmektedir.

2.3. Ortaöğretim Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersi Öğretim Programı

2.3.1. Ortaöğretim Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersi Öğretim Programının Amaçları

Türkiye Cumhuriyeti Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Tarih Dersi Öğretim Programı Geliştirme Özel İhtisas Komisyonu ve Program Geliştirme Uzmanları tarafından ÇTDTÖP 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ikinci maddesi gereğince hazırlanmıştır. Türk Milli Eğitiminin genel amaçları, tarih dersinin genel amaçları, ÇTDT dersinin amaçları, ÇTDÖP'nin temel yaklaşımı, tarihsel düşünme becerileri, ÇTDTÖP'ün uygulanmasına yönelik açıklamalar, ÇTDT dersi öğretim programı ünite ve süreleri, öğretim programı öğeleri ve ölçme değerlendirme konularına doğrultusunda hazırlanmıştır.

MEB (2008) Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarından olan; Türk milletinin değerlerini bilen, ahlaklı, kültürlü, manevi değerleri olan, kültürüne bağlı, anayasaya saygılı, beden ve zihnen sağlıklı, bilimsel düşünebilen, dünya görüşüne sahip, insan haklarını bilen, kendisine, ailesine, topluma faydalı işler yapan, toplumun refahını da düşünerek faydalı meslek gurubuna katılan, iyi yurttaşlar yetiştirmektir.

Ayrıca, Tarih derslerinin genel amaçları arasında yer alan; Atatürk İlke ve İnkılaplarının, TC'nin sosyal, politik, ekonomik ve kültürel yapısını kavratmak. Yine tarih derslerinin genel amaçları doğrultusunda tarih derslerine alan öğrencilerin laik, demokratik, hem ulusal hem de uluslararası, modern ve çağdaş değerleri bilen bireyler olarak yetiştirmek. Öğrencilerin geçmişleri hakkında farkındalık oluşturmak, bugünün değerini bilmelerine yardımcı olmak ve gelecek algısında tarih bilinci kazandırmak, kültürel miraslarına saygılı, milli kimlik ve milli birlik değerlerinin farkında olmaları tarih derslerinin amaçları arasındadır. Geçmiş zamanlarda var olan diğer uygarlıkları hakkında bilgi sahibi olmaları, bununla beraber tarih bilincine sahip bireylerin hem siyasal, toplumsal, kültürel ve ekonomik bir bütün olduğunu bilen, tarih dersine yönelik araştırma yöntem ve tekniklerini kullanabilen, tarihi analiz yapabilen, eski uygarlıklara ait yazılı ve çizili tarihi doğru öğrenebilme, dilimizi doğru ve etkili kullanma becerisine sahip, barış, hoşgörü, demokrasi ve insan haklarının ne denli önemli olduğunu bilen, kendi kültürümüz yanında diğer kültürlerle etkileşimde

bulunabilen bireyler yetiştirmek amaçlanırmıştır.

ÇTDT dersinin amaçları ise şöyle ifade edinilebilir: 19. yüzyıldan başlayarak günümüze kadar gerçekleşen Türkiye’de ve diğer ülkelerdeki tarihsel, sosyal, politik, kültürel, teknolojik ve ekonomik gelişmelere ilişkin bilgi detaylı gelişmelerin farkında olmak. Yirminci yüzyılda dünyada ve Türkiye’de gerçekleşen olaylarda ülkemizin üstlenebileceği rolleri anlayabilmek için, 19. yüzyılda ülkemizde ve dünyada gelişen politik, toplumsal, kültürel ve ekonomik gelişmeleri iyi bilmek, globalleşmenin olduğu bu zamanda objektif görüş sahibi olmak. Özellikle içinde bulunduğumuz 21. yüzyılın bilgi teknolojilerinde yaşanan gelişmeler doğrultusunda ortaya çıkan yeni ihtiyaçlara yanıt verebilecek ve geleceğe yönelik doğru kararlar alabilen bireyler yetiştirmek bu programın hedeflerindendir. Milli ve milletlerarası tarih ve kültür bilinci yerleşmiş bilimsel düşünebilen çok kültürlü toplumlar ile uyum içerisinde yaşayabilen tarafsız ve ayırım yapmayan bireyler olarak yetişmelerini sağlamaktır.

2.3.2. Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Öğretim Programının Genel Amaçları

İçinde bulunduğumuz yüzyılın gerekliliği olan bilgi, tutum ve becerileri bireylere kazandırmak amacıyla tarihsel, siyasal, toplumsal, teknolojik ve ekonomik düzende yaşanan gelişmeler, tarih öğretiminin ve programlarının yenilenmesi bakımından önem arz etmiştir. Küreselleşen ve dünya vatandaşlığı kavramı farkındalığı oluşurken, orta doğu ülkelerinde demokratik adımların atıldığı bu düzenin algılanmasını sağlamak amacıyla tarih öğretiminde yeni yaklaşımların kullanıldığı ve tarih dersi öğretim programlarının da değişmesine, eski programların sonlandırılıp yeni yaklaşım hedef, içerik, öğrenme – öğretme sürecinde kullanılan öğretim strateji, yöntem, teknik, araç – gereç, materyallerin ve alternatif çağdaş değerlendirmelerden oluşan yeni tarih öğretim programları geliştirilerek paydaşların faydasına sunulmuştur. Bu sayede yeni yönelimler ile yetişen çağdaş dünyayı anlayan bireyler eğitim programları eşliğinde yetişmektedir. Bu amaçla eğitim ve öğretim programlarının dinamik bir biçimde tüm öğeleriyle sürekli değiştirilip geliştirilmesi yeni yapılan program geliştirme ve değerlendirme çalışmalarına ışık tutma konusunda önemlidir. Bu amaçla, bireylerin tarih bilincine sahip ve tarihsel olay ve olgulara duyarlı yetiştirilip yetiştirilemediğini kontrol etmek için, tarih dersi öğretim programlarının değerlendirilmesi önemlidir. Çevremizde gelişen olaylar eğitim ve öğretim etkinliklerini, uygulanan strateji, yöntem, teknik, araçlarda olan değişiklik öğretim programlarını da etkilemektedir.

Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersinin Öğretim Programının Temel Yaklaşımı

Bilişim teknolojilerini kullanabilen, doğru bilgiye ulaşabilen, bilgiyi üretebilen donanımlı ve nitelikli insan gücünün yetiştirilmesi programların öncelikli amaçlarından sayılmaktadır. Öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri, problem çözme becerileri, yaratıcı düşünebilme, dil becerileri, iletişim kurma becerisi, araştırma ve sorgulama becerilerini geliştirmelerini sağlayacak biçimde düzenlenme ihtiyacı doğmuştur. Çağın gerekliliği olan bu ihtiyaçlar doğrultusunda, öğretim programlarında yeni yaklaşımlara göre düzenlenmiştir. Bu nedenle programlar öğrenci merkezli, her öğrenciyi bir birey olarak kabul eden, din, dil, ırk ayrımı yapmaksızın bilgiye ulaşmada eşit hakları verilmeyi savunan yeni yaklaşımlar yürürlüğe girmiştir.

Bu anlayış doğrultusunda Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersi Öğretim Programı, öğrencilerin, farklı gelişim ve kişilik özelliklerinin kendine özgü olduğunu kabul eden ve öğrenen farklılıklarına göre öğrenme - öğretme yöntem ve tekniklerindeki çeşitliliğini önemseyen, öğrencileri düşünen, soru sorabilen, problem çözme yeteneği olan, eleştirel düşünebilen, araştıran, etkili iletişim kurabilen, bilgi, tutum ve değerleri kazanmış olarak farklı kültürlerin varlığının bilen ve saygı duyan, hem evrensel hem de milli değerlere saygılı olan, etik kuralları bilen, vatandaşlık ve bireysel haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını yerine getiren, toplumsal sorunlara karşı duyarlı birer birey olmalarını hedefe almaktadır (MEB, 2008).

ÇTDT dersi öğretim programının yapısı gereği program sonunda öğrencilerin kazanımları hedeflenen bilgiler, beceriler, tutumlar ve yapılması gereken etkinlik örnekleri açıklamalı olarak programda bulunmalıdır. Programda en çok dikkat edilmesi gereken noktalardan birisi de programda yer alan hedeflenen kazanımların ihtiyaca cevap verebilmesi, öğrencilerin ilgisini çekecek türden olmalıdır ve kazanımlar uygulanabilir olması gerekliliğidir. Buna ek olarak, öğretim programındaki etkinlikler, öğretmenin daha pasif ama gerektiğinde rehber rolü üstlenmesi gerektiğini, öğrenci merkezli eğitimi destekleyen, öğrencinin aktif katılımını sağlayabilen, çoklu etkileşimin olduğu, öğrenci – öğrenci, öğretmen – öğrenci iletişimini destekler nitelikte hazırlanmıştır. Böylece öğrenciler, temel ve tarihsel düşünme becerilerinden olan Türkçeyi doğru ve etkili kullanabilen, gözlem yeteneğine sahip, araştırmacı, yaratıcı ve eleştirel düşünebilen, sorgulayan, girişimci, problem çözebilen, bilgi teknolojilerini kullanan, sosyal ve hertürlü yeniliği ve değişimi kabul eden bireyler olarak yetişmektedir. Ayrıca, ÇTDTÖP'nin yer alan tarihsel düşünme becerileri

arasında tarihi kavrama, analiz ve yorum yapabilme, bireysel karar verebilme, becerileri de bu program kapsamındadır.

2.3.4. Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersinin Öğrenme – Öğretme Sürecinin Uygulanmasına Yönelik Bilgiler

ÇTDT dersi ortaöğretim lise 12. sınıflarda seçmeli ders olarak okutulmaktadır. Bu dersin ön koşulu olarak ortaöğretim dokuzuncu sınıf kademesinde okutulan tarih dersinin “Tarih Bilimi ” ünitesindeki kazanımlar, bilgi ve becerileri ÇTDT dersinde de kullanmaları gerekmektedir. Tarih biliminin diğer bilim dalları ile olan ilişkisi öğrencilere öğretilmelidir. Öğrenme – öğretme sürecinde uygulanan etkinlikler tarihsel düşünme becerilerini kazandırmalı, kronolojik sıralamaya dikkat edilmeli, içerikte sebep – sonuç ilişkisi verilmelidir, kazanımlar programdaki sıraya göre olmalı, bütünlük sağlanmalı ve öğrencilere projeler verilerek pekiştirilmesi sağlanmalıdır. Tarih öğretiminde toplum tarafından kalıplaşmış cinsiyet rolleri olmadan, kadın ve erkek ayrımı yapmadan tarihte rol oynayan bireyler anlatılmalıdır.

KÇTDTÖP’de yer alan program tablosunda kazanımlar, açıklamaları ve etkinlik örnekleri ile verilmiştir. Böylece, öğrenciler derse hazırlanırken dersin ya da konuların genel amaçları, ünite kazanımları açıklamaları ile verilmelidir. Dersin öğrenme – öğretme sürecinde öğrencilerin aktif katılımını sağlamak, dersi daha etkili ve zevkli hâle getirebilmek hem de öğrencilerin bireysel farklılıklarını önemseyerek strateji, yöntem ve teknikleri içeren etkinlikler yapılmalıdır. Öğrenme ve öğretme sürecini etkileyen etmenlerden olan pekiştireç, zaman, dönüt, öğretmen faktörü önemsenmelidir. Öğrencilerin farklı etkinlikler verilerek internet ve kütüphane, vb. kaynaklardan yararlanmaları sağlanabilir.

Öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerini geliştirebilmeleri için etkinlikler planlanmalı. Bu etkinliklerde kullanılacak belgesel, film, fotoğraf, resim, karikatür, gazete, afiş, dergi gibi yazılı ve görsel materyaller programıda yer alan hedefler doğrultusunda seçilmelidir. öğrenci seviyesine uygun, içeriğe uygun ve pedagojik olmalıdır. Ayrıca, içeriğe uygun olan tarihi belgesel filmler izletilerek önemli olay ve kişiler hakkında öğrencilere bilgiler sunulmalıdır. Bu dersin daha iyi kavranabilmesi için görsel iletişim araçlarına yer verilmeli; tepegöz, slayt, bilgisayar, televizyon gibi kaynaklar kullanılmalıdır (MEB, 2012). Bilindiği gibi tarih dersleri ayrıca Türk dilinin etkili ve doğru kullanımı sağlanabilsin diye içeriklerine uygun hikâye, roman, şiir kitapları seçilmelidir.

2.3.5. Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Ders Kitabı Yazarlarından Beklentiler

Kitap yazarlarından beklenenler programda 2008 yılında kullanıma sunulan ÇTDT öğretim programında yer almamaktaydı. Fakat MEB 2011 – 2012 yıllarında kitap yazarlarından beklentiler bölümü programın hedef, içerik, öğrenme durumuna ve değerlendirme öğelerine uyumlu ders kitabının önemi de vurgulanmıştır. MEB (2012) ders kitaplarının öğretim programının başarısına etkisi çok büyüktür. Kısacası, ÇTDT dersi öğretim programının hedeflenen kazanımlara ulaşabilmesi ders kitabına bağlıdır. Böylece ders kitabı yazarları da konu alanı olan dersin kitabını yazarken programı derinlemesine incelemesi gerekmektedir. Bilindiği gibi program geliştirme aşamasında hedeflerin tutarlılığı, hedefleri öncelik sırasına koymada, olasılık ve hedeflenen kazanımlara farklılarının eklenmesinde felsefeden yararlanılıyor. Ders kitabı yazarlarının söz konusu programın hedeflerinin oluşturulmasında eğitimi etkileyen felsefi akımları ve eğitim felsefelerini iyi benimsemesi gerekmektedir. MEB (2012) ÇTDT dersi öğretim programını geliştiren uzmanların ders kitapları yazarlarından beklentileri bulunmaktadır. Bunlar: kitaplar hazırlanırken seçmeli ders olan ve haftada iki ders saati olan bu derste öğrencilerin kazanması gereken hedeflerin farklı renk veya farklı bir yazı karakteri seçilerek fark edilmesi sağlanmalıdır. ÇTDT dersi öğretim programına göre hazırlanacak kitapların – ders kitabı ve öğretmen kılavuz kitabı- forma sayıları da ayrıntılı olarak belirtilmiştir. Örneğin, ders kitabının ve öğretmen kılavuz kitaplarının boyutu, forma sayısı.

2.3.6. Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Öğretim Programı Üniteler ve Süreleri

ÇTDT konuları arasında 20. yüzyıl başlarında dünya, ikinci dünya savaşı, soğuk savaş dönemi, yumuşama dönemi ve sonrası, küreselleşen dünya olarak beş üniteden oluşan bu dersin kazanım sayısı, süre, ders saati ve oranları programda yer almaktadır. Programda haftada dört ders saati ve iki ders saati esas alınarak hazırlanmıştır. Bu dersin hem dört saatlik hem de iki saatlik ders sürelerine uygun olarak her ünitenin kazanımları, kazanımların etkinlik örnekleri ve ilgili açıklamalara programda yer verilmiştir. ÇTDTÖP haftada dört saat esas alınarak hazırlanan kazanım sayısı toplam olarak 42, ders saati olarak 144 saat olarak belirtilmiştir. Haftada iki ders saati esas alınarak hazırlanan dersin kazanım sayısı 32 ve ders saati ise toplam olarak 72 saat olarak belirtilmiştir. Bu sebeple, farklı okul ve bölümlerde dersin haftalık ders saati dört ya da iki olmak üzere değişiklik göstermektedir. İki ayrı bölüm olarak dört saat ve iki saat ders süresinde ünitelerin içeriğine uygun kazanımlar, o kazanıma ait etkinlik

örnekleri ve ayrıntılı açıklamaları programa dahil edilmiştir. Örneğin, ‘birinci ünite konusu olan 20. yüzyıl başlarında dünya konusunun kazanımlarından olan Birinci Dünya Savaşı ve sonrasındaki gelişmelere ait yeni sınırlar adındaki etkinlik örnekleri olarak Birinci Dünya Savaşı sonrası antlaşmaların toprak hükümlerini gösteren bir harita çalışması yapılır. Savaş öncesi ve sonrası durum tartışılır ve etkinlik kolay kavranabilsin diye de açıklamalar bölümünde ise, savaş sonunda imzalanan antlaşmaların (Brest - Litovsk Antlaşması dahil) genel esasları verilerek bu antlaşmalar galip ve mağlup devletler açısından ele alınmalıdır (MEB, 2012)’. Öğretim programında her üniteye yer alan içerik doğrultusunda uygun kazanıma ait etkinlikler ve açıklamalar yer almaktadır. Böylece, program hem yeni yaklaşımlara uygun olarak çağdaş etkinlik yapma fırsatını dersin etkili ve verimli öğrenme – öğretme sürecinin geçmesine yardımcı bir kılavuz niteliğindedir.

2.3.7. Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Öğretim Programının Ölçme ve Değerlendirme Boyutu

Programın ölçme ve değerlendirme boyutunda önerilen performansa dayalı ölçme ve değerlendirme, otantik değerlendirme veya alternatif değerlendirme olarak adlandırılmaktadır. Geleneksel değerlendirme ile performansa dayalı ölçme ve değerlendirme arasındaki en belirgin fark olarak; performansa dayalı değerlendirmenin öğrenciye kazandırılması hedeflenen bilgi, beceri, ve yeteneklerin gerçek yaşamda kullanılıp kullanılmadığının kontrolü yapılmalıdır ve öğrenciye dönüt yapılmalıdır. MEB (2012) performansa dayalı değerlendirme yaklaşımında da geleneksel değerlendirme yaklaşımlarından faydalanılmaktadır. Fakat her iki değerlendirme yaklaşımının da öğrencinin gelişim düzeyine göre olmalı ve en doğru biçimde öğrenciyi değerlendirebilmelidir. Öğrencilere performans görevleri bireysel ve grup çalışmaları olarak verilmelidir. ÇTDTÖP’ün farklı performans çalışmaları örnek olarak her kazanım için verilmiştir. Programda performans görevleri yaratıcı performanslar, grafik düzenleme, öz değerlendirme ve akran değerlendirme, öğrenci ürün dosyaları, yazılı görevler, sunular, sınıf dışı çalışmalar olarak verilmiştir. Bu performans görevleri arasında sergi, gazete, tarih şeridi, rol oynama, araştırma raporları, makale, projeler, metin okuma, görüşme yapma, materyal tasarlama gibi görevler yer almaktadır. Ayrıca öğrencilerin hangi değerlendirme araçlarını kullanılacağı ve puanlama sisteminin bilgileri önceden verilmelidir.

Bütün bunlara ek olarak programda ölçme ve değerlendirmede dikkat edilmesi gereken konular da ayrıntılı olarak programın içerisinde bulunmaktadır.

Bu konular örneğin, öğrencilere daha etkili bir biçimde dersin kazanımlarını kavratmak amacıyla her iki değerlendirme yaklaşımının da beraber ve dengeli kullanılması gerekmektedir. Programda yer alan ölçme değerlendirme formlarının sınıf mevcudu, çevre ve sınıf koşullarına, öğrenme - öğretme sürecinde kullanılan strateji, yöntem ve tekniklere göre değiştirilip yenisinin şartlara uygun olarak tekrardan oluşturulabileceği mümkündür. Dikkat edilmesi gereken konular arasında en önemlilerinden bir tanesi de şudur: ölçme değerlendirme amacıyla verilen performans görevleri kesinlikle ÇTDTÖP'deki kazanımlar ile uyumlu olmak zorundadır. Programda hedeflenen kazanımların not ile değerlendirilmesini kısa ve uzun cevaplı, doğru – yanlış, çoktan seçmeli gibi sınavlar veya testlere ek olarak performans görevleri kullanılmalıdır. Öğrenme – öğretme sürecinde kullanılabilecek performans görevi örnekleri açıklamaları, değerlendirme araçları ve puanlaması ile programda yer almaktadır.

Sonuç olarak, MEB (2012) Türkiye Cumhuriyeti Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Tarih Dersi Öğretim Programı Geliştirme Özel İhtisas Komisyonu ve Ortaöğretim Çağdaş Türk ve Dünya tarihi Öğretim Programında Değişiklik ve Geliştirme Özel İhtisas Komisyonu tarafından geliştirilen programda Türk Milli Eğitiminin genel amaçları, Tarih dersinin genel amaçları, ÇTDT dersinin amaçları, programın temel yaklaşımı, tarihsel düşünme becerileri, programın uygulanması ile ilgili açıklamalar, dersin ünite ve süreleri, ölçme ve değerlendirme bölümleri ayrıntılı olarak öğretmenlere kılavuzluk etmek için geliştirilmiş olup, programda yer alan hususlara uyulduğunda bilimsel ve teknolojik değişim ve gelişime uygun bireyler yetiştirilmiş olur. Eleştirel düşünebilen, yaratıcı düşünme yapısına sahip, araştırma yapabilen, analiz yapabilen, problem çözme yeteneği olan, empati kurabilen, öz yeterliliğe sahip, analitik düşünebilen, gözlem yapabilen, diğer kültürlerle saygılı, gerektiğinde bireysel ya da takım çalışmasını başarı ile gerçekleştirebilen, teknoloji okur yazarlığı olan bireyler küreselleşen dünyada başarı elde edebilirler.

2.4. İlgili Araştırmalar

2.4.1. Eğitimde Program Değerlendirme ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Ülkemizde yapılan bir çok program değerlendirme araştırmaları öğretim programlarının değerlendirmesini ayrıntılı olarak incelemektedir. Öğretim programlarının değerlendirilmesi ile ilgili araştırmaların büyük bir çoğunluğu sadece programların belirli bir ögesini değerlendirmektedir. Bilindiği gibi, program değerlendirmenin araştırmaları, araştırmanın amaçlarına göre önemli farklılıklar gösterebilmektedir. Alan yazında yapılan inceleme sonucunda bilimsel olarak program değerlendirme, paydaş değerlendirilmelerine ve ders kitapları değerlendirilmesine farklı dönemlerde farklı çalışmalara rastlanmaktadır.

Gömlüksiz ve Bulut (2006) tarafından yapılan çalışmanın amacı, yeni ilköğretim birinci kademedeki okutulan Sosyal Bilgiler dersinin öğretim programının kazanımları, konuları, öğrenim durumları, ölçme ve değerlendirme boyutlarının uygulamadaki etkililiğini değerlendirmiştir. Bu program değerlendirme çalışmasında araştırmacılar, geliştirdikleri ölçek ile öğretmenlerden elde ettikleri veriler doğrultusunda programların etkili olduğunu ortaya koymuşlardır.

Program değerlendirme alanında son yıllarda yapılan araştırmalarına devam eden Gömlüksiz ve Bulut (2007) tarafından yürütülmüş olan başka bir program değerlendirme araştırması ise, öğretmen görüşlerine bakılarak yeni uygulanmaya başlanan İlköğretim öğrencileri için geliştirilen Fen ve Teknoloji dersi öğretim programının etkili olup olmadığını ortaya koymak amacıyla yaptıkları araştırmanın sonucunda, programının etkililiğinin yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur.

Öz (2007) İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programını ve İlköğretim Fen Bilgisi Dersi Öğretim Programı öğretmen görüşlerine göre değerlendirdiği çalışmasında öğretmenlerin yaşadıkları sıkıntıların belirlenmesini esas almıştır. 192 öğretmen, 27 ilköğretim okulundan tesadüfî seçilmiş uygulanmaya bailyan ştir. Veri toplama aracı olarak da daha önceden geliştirilmiş olan anket kullanılmıştır. Programları değerlendirirken program değerlendirme modellerinden faydalanılmadığı gözlenmiştir. Bu çalışma sonunda, öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda hedef, içerik, süreç, değerlendirme ve teknolojiyi kullanma durumlarında anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır. Programların uygulama aşamasında yaşanan sorunları öğretmenler okullardaki alt yapının yetersizliğinden bahsedilmiştir.

Seferoğlu (2007) Teknolojinin gelişmesi ile birinci sınıftan başlayarak sekizinci sınıfa kadar devam eden İlköğretim Bilgisayar Dersinin öğretim programının yenilenmesi sonucunda bu programların değerlendirilmesini amaçlamıştır. 2007 yılında uygulanmaya başlanan bu programların uygulama aşamasının değerlendirilmesi betimsel olarak yapılmıştır. İlköğretim bilgisayar dersi programlarının hedef, içerik, süreç, ölçme ve değerlendirme öğeleri ayrıntılı analiz edilmiştir. Buna ek olarak, bu dersin uygulayıcıları olan Bilgisayar öğretmenlerinin bu dersin kazandırmayı hedeflediği becerilere ne derece sahip oldukları ortaya çıkarılmıştır ve öğretmenlerin program ile ilgili görüşleri de alınmıştır. Elde edilen sonuçlar neticesinde programın başarılı olduğu fakat programın uygulanma aşamasında bazı zorluklar ile karşılaşıldığı da ortaya konulmuştur.

Uyangör (2007) İlköğretim yedinci kademedeki öğrenciler için geliştirilen Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi dersi öğretim programının hedeflerine ulaşip ulaşmadığına, hedef- davranışların program ile tutarlılığının araştırıldığı çalışmada öğretmen ve öğrenci görüşlerine başvurulmuştur. Yapılan değerlendirme çalışmasının göstergesi olarak programında belirlenmiş olan hedeflerin öğrencilerin seviyesine uygun olmadığı, hedeflerin soyut kaldığı, hedeflere ulaşmak için ayrılan zamanın yetersiz kaldığı ve hedeflerin gerçeklikten uzak olduğu sonucuna varılmıştır.

Altun ve Memişoğlu (2008) Kamuda çalışanlar için performans değerlendirme sistemi kapsamında ilköğretim kademesinde görev alan eğitim müfettişleri, idareciler ve öğretmenlerden açık uçlu anket soruları yardımı ile veriler toplanmıştır. Denetim ve Performans Değerlendirme esaslarına göre çoklu veri kaynağına dayalı değerlendirme yapılmıştır. Betimsel analiz yöntemleri kullanılarak paydaşların görüşleri analiz edilmiştir. Bu çalışmada kullanılan Performans Değerlendirme Modeli kullanılarak elde edilen sonuçlar ise, paydaşların uygulanmakta olan denetim sisteminin öğretmenlere faydalı olmadığı ve programın yeniden düzenlenmesinin gerekliliğini bildirmişlerdir.

Bulut (2008) yeni ilköğretim programlarını uygulama aşamasına ilişkin değerlendirmesini Öğrenci Merkezli Yeni İlköğretim Programı Değerlendirme Ölçeği geliştirerek 370 sınıf öğretmeninden veri toplamıştır. Araştırma sonuçlarına göre, yeni geliştirilen ilköğretim programlarının öğrenci merkezli olup olmama durumunun orta seviyede olduğu sonucunu tespit etmiştir.

Ayrıca, Orbeyi ve Güven (2008) birinci ve beşinci sınıf ilköğretim okullarında uygulanan İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programının sadece dördüncü ögesi olan ölçme ve değerlendirmedeki uygulanabilirliğini belirlemek için öğretmenlerin görüşlerini belirlemiştir. Bu değerlendirmenin bulguları, ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin bahsedilen programın var olan durumunu ortaya çıkarmak için araştırmanın modelini tarama modeli olarak belirlemişlerdir. Öğretmenlerin programda önerilen ölçme araçları ve değerlendirme türlerini kullanma durumlarında anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Toptaş (2008) İlköğretim Matematik dersi öğretim programı kapsamında yaptığı program değerlendirme çalışmasında, birinci sınıflarda öğretilmesi gereken Geometri alt öğrenme alanlarının öğrenme ve öğretme sürecinde kullanılma düzeyine ve bu ders ile ilgili materyallerin etkili kullanılıp kullanılmadığına, kullanılan materyallerin de programın hedef ve içeriğine uygunluğunu saptamaya çalışmıştır.

Aközbek (2008) yapmış olduğu değerlendirme çalışmasında, lise birinci sınıf kademelerinde uygulanan Matematik dersinin öğretim programının bağlam, girdi, süreç ve ürün değerlendirme modelini esas alarak, öğretmen ve öğrenci görüşlerini almıştır. Öğretim programının bağlam boyutunda; programın hedeflerle uyumuna, girdi boyutunda; konuların ve ders kitabının programın hedefleriyle uyumuna, süreç boyutunda; öğrenme durumlarına ve son olarak, ürün boyutunda; hedeflere ulaşıp ulaşılmadığını ortaya çıkarmak için kullanılan ölçme ve değerlendirme tekniklerinin kullanılma düzeyini belirlemek esas alınmıştır.

Akpınar (2009) ilköğretim birinci ve beşinci sınıflar Türkçe Öğretim programlarına okuma becerisi, sunum yapabilme becerisi ve görselleri okuma ve anlama becerilerinin uygulamadaki etkililiğini, bu dersin uygulayıcıları olan öğretmen görüşlerine göre değerlendirmesini yapmıştır. Akpınar yaptığı program değerlendirme çalışmasında 550 sınıf öğretmenine likert türü ölçek uygulanmıştır. Bu çalışmada herhangi bir değerlendirme modeli kullanılmamıştır. Verilerin çözümlenmesiyle elde edilen bulgular ise, araştırmaya katılan öğretmenlerin okuma becerisi, sunum yapabilme becerisi ve görselleri okuma ve anlama becerilerinin uygulamadaki etkililiğinin olduğu tespit edilmiştir.

Benzer bir program değerlendirme araştırması Karataş ve Fer (2009) tarafından yapılmış ve literatürde rastlanan çalışmaların aksine yapmış olduğu çalışmayı bir değerlendirme modeli kullanarak yapmıştır. Yabancı Diller Yüksek Okulu Modern Diller Bölümü'nde uygulanan İngilizce derisinin öğretim programını CIPP

değerlendirme modelini esas alarak öğretmen ve öğrenci görüşlerine ulaşmayı amaçlamıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular göre, öğretim programın hedef, içerik, öğrenme – öğretme süreci ve ürün öğeleriyle ilgili programın uygulayıcıları olan öğretmen ve öğrencilerin görüşleri arasında anlamlı farklılıklar saptanmıştır. Elde edilen sonuçlar neticesinde uygulanmakta olan programın uygulama boyutunda eksikliklerin olduğu saptanmıştır. En belirgin eksikliğinde programın hedeflerine ulaşamaması olduğu ve tekrar revize edilmesi önerilmiştir.

Arkan ve Üstün (2010) Ebeveyn Eğitim Programlarını değerlendirirken Stufflebeam’ın CIPP modelini kullanmıştır. Bu model sistem yaklaşımını esas alan, diğer değerlendirme modellerine karşılık kullanışlı, esnek, kolay anlaşılır ve en önemlisi programın her ögesini ve aşamasını değerlendirdiği için bu çalışmada tercih edilmiştir. Çalışmalarının sonunda uygulanmakta olan ve yeni geliştirilecek olan ebeveyn eğitimi programlarının değerlendirilmesini de yine CIPP modeline göre değerlendirilmesi önerilmiştir.

Semenderoğlu ve Gülersoy (2010) tarafından 1968 yılından beri kullanılan eski Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ile yeni Sosyal Bilgiler öğretim programlarının 2005 – 2006 eğitim ve öğretim yılında uygulanılmaya başlanan programın ünite bazında konuları, öğrenme alanları, etkinlikler, ölçme ve değerlendirmenin etkililiği, yeni programın toplumun ve bireyin ihtiyaçlarının karşılar düzeyde olup olmadığı, eski programla karşılaştırılmıştır. Bu araştırmanın sonucunda da, yeni geliştirilmiş Sosyal Bilgiler öğretim programının revize edilerek daha verimli ve etkili olacağı anlaşılmıştır.

Yüksel (2010) program değerlendirme çalışmalarının geleneksel olarak kabul edilen niceliksel metotlar ile değerlendirildiğini fakat kendi yapmış olduğu bilimsel çalışmasında özellikle eğitim programlarının niteliksel olaraktan değerlendirilmesinin de alana büyük katkı sağlayacağını önemini vurgulamıştır. Program değerlendirme uzmanlarının, program geliştirici, tasarlayıcı ve program hakkında karar vericilere bilgi sağlayabilmek için nitel yöntemlerin gerekliliğini belirlemiştir. Örneğin; değerlendirilmesi yapılacak olan programın nitel gözlemi yapılarak; programda neler olduğuna bakılabilir, programın katılımcıları dinlenebilir. Kısaca bu süreçte, yâri yapılandırılmış kontrol/gözlem listeleri kullanılabilir, değerlendirici katılımcı gözlemci olarak programa dahil olabilir.

Buna ek olarak program değerlendirme uzmanı program ile ilgili mevcut belgeler veya raporları inceleyerek röportajlarda yaparak nitel yöntemleri kullanarak program değerlendirmesini gerçekleştirebilmektedir.

Karataş ve Fer (2011) uygulanmakta olan İngilizce iki öğretim programını değerlendirirken CIPP değerlendirme modelini esas almışlardır. Programın dört ögesi de bağlam, girdi, süreç ve ürün aşamalarının kriterlerine göre ayrıntılı ve sistematik olarak değerlendirilmiştir. Araştırma bulgularından edinilen sonuçlara göre; öğretmenlerin ve öğrencilerin görüşleri arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Ayrıca, bu ders görsel ve işitsel materyaller yardımı ile desteklenmelidir. Yıldız Teknik Üniversitesi İngilizce öğretim programının değerlendirilmesi bağlamında, Stufflebeam'in CIPP Değerlendirme Modelinin esaslarına göre araştırmacı tarafından geliştirilen değerlendirme ölçeğinin geçerlik ve güvenilirliğini saptandığı çalışmada, Ölçek CIPP Değerlendirme Modeli'nin teorik bilgi ve ilkelerinden yararlanılarak 65 maddeden oluşan kaba ölçek oluşturulmuş ve ölçek uzmanlarının içeriği ve yüz geçerliliği konusunda uzmanların görüşleri sorulmuştur. Son olarak, ölçek, Yıldız Teknik Üniversitesi'nin farklı fakültelerinden gelen 415 kişilik geniş bir öğrenci grubuna uygulanmıştır. Özgün formda olduğu gibi faktör analizi sonuçları CIPP Değerlendirme Modeli Ölçeğinin İngilizce programlarının bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutlarını değerlendirmek için dört faktörü bulanan toplam 46 maddeden oluşmaktadır. Araştırmanın alana katkısı olarak geçerli ve güvenilir bir program değerlendirme aracı olarak CIPP Değerlendirme Ölçeği (CIPP) adı verilen ölçeğin eğitim alanında kullanılabileceği önerilmiştir.

Özaydın, Günbatar, Önal ve Çakır (2012) öğretmen yetiştirme programlarının sistematik olarak değerlendirilmesini yaptıkları çalışmalarında, öğretmen yetiştirme programlarını üç aşamada gerçekleştirmişlerdir. Programın değerlendirilmesini eğitim başlamadan, eğitim sırasında ve eğitimden önce gerçekleştirmiş ve 8 farklı boyutta incelemişlerdir. Öğretmen eğitim programlarını değerlendirirken, Stake, Kirkpatrick ve Stufflebeam'in CIPP değerlendirme modellerinin karşılaştırmalı bir analizi yapılarak araştırılmıştır. Yapılan değerlendirmeler sonucunda, belirtilen üç modeldeki öğretmen yetiştirme programlarının farklı boyutlarda kullanılabileceği tespit edilmiştir. Fakat, üç model kullanılarak yapılan bu program değerlendirme sonucunda, öğretmen eğitimi programlarından mezun olanların uzun vadeli başarısı için toplumsal yapının katkısını değerlendirmek için yetersiz kalmıştır ve yapılacak diğer çalışmaların da bu yönde ilerlemesi gerekliliği önerilmiştir.

Tokmak, Baturay ve Fadde (2013) yapmış oldukları bu çalışma, bir bağlam, giriş, süreç, ürün (CIPP) değerlendirme modeli kullanılarak bilişim alanından 12 dersten oluşan bir çevrimiçi yüksek lisans programını değerlendirmeyi ve bu değerlendirme sonunda programın yeniden tasarlanması amaçlanmıştır. Nitel ve nicel yöntemler bir arada kullanılmıştır. Bu çalışma kapsamındaki Çevrimiçi programın yeniden tasarımı sırasında yapılan ilgili ve kavramsal araştırmalar, CIPP değerlendirme modeli esas alınarak hazırlanan anket, odak grup görüşmesi ve açık uçlu anket yoluyla toplanan veriler karma yöntem kullanılarak analiz edilmiştir. Öğrencilere gönderilen, yaklaşık % 60'lık bir yanıtlama oranına sahip ilk CIPP anketi, Bulanık Mantık (Fuzzy Logic) dersinin öğrencilerin ihtiyaçlarını tam olarak karşılamadığını gösterdi. Bu bulgulara dayanarak, program yöneticileri bu dersi geliştirmeye karar verdiler ve kursun yeniden tasarımında daha fazla bilgi edinmek için Bulanık Mantık dersi öğrencileri ile bir odak grubu düzenlediler. Buna göre, ders, video da dahil olmak üzere daha fazla örnek ve görsel içermek üzere yeniden tasarlandı; Yüz yüze görüşmelerle öğrenci-öğretmen etkileşimi artırıldı; ve sınavlardan önce ekstra toplantılar düzenlendi, böylece öğrencileri değerlendirme prosedürleri hakkında tatmin etmek için problem çözümü için ilave örnekler sunulabildi. Son olarak, Bulanık Mantık dersindeki değişiklikler yapıldı ve kurstaki öğrencilere açık uçlu bir form gönderildi ve onlara değişiklikler hakkında ne düşündükleri soruldu. Sonuçlar, öğrencilerin çoğunun dersin yeni sürümünden memnun olduğunu belirtti.

Dinçer (2014) çalışmasında, CIPP değerlendirme modelini esas alarak 2007 - 2008 öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanan yedinci sınıf İngilizce Öğretim Programını, öğretmen ve öğrenci görüşlerine alarak değerlendirmiştir. Programın uygulayıcıları olan öğretmenler ve programa katılan öğrencilerin görüşleri hem nicel hem de nitel araştırma yöntemleri ile mevcut olan programla ilgili verilere ulaşılmıştır. Bu çalışmada nicel veriler 125 İngilizce öğretmeni ve 850 yedinci sınıf öğrencisi örneklem olarak seçilmiştir ve anketlere yanıt vermişlerdir. Nitel verilerin çalışma grubu ise 30 öğretmen ve 30 öğrenciden oluşmaktadır. Ayrıca, yedinci sınıflarda gerçekleştirilen gözlem çalışması toplamda 24 saat ile sınırlı tutulmuştur. Görüşme ve gözlem formları ile elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile anket ve gözlem formlarına ek olarktan, ders kitabı, öğretim program kitapçığı ve öğrencilere verilen performans ödevleri analiz edilmiştir. Yapılan değerlendirme çalışmasından sonra mevcut programın öğretmen ve öğrenci ihtiyaçlarını kısmen karşılayabildiği,

programın öğrencilerin dilbilgisi ihtiyaçlarını karşılamada eksik kaldığı, dinleme ve konuşma becerilerine ilişkin ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz kaldığı sonucu ortaya çıkmıştır. Ek olarak, öğretmen ve öğrenciler ders materyallerin ve ders kitaplarının programın hedeflerini kapsamadığı görüşünü de bildirmişlerdir. Öğrenme öğretme sürecine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri de olumsuz olmuştur. Sürenin azlığı, programın yoğun olması, sınıfın fiziksel durumunun yetersizliği, materyal azlığı ve öğrenci hazırbulunuşluk seviyesinin düşük olması ile aktif ve etkili öğrenme durumlarının gerçekleşmediğidir. Ayrıca, görüşler doğrultusunda değerlendirmenin süreç içinde de yapılabildiği ve programın büyük bir oranının hedefine ulaştığı öğretmen ve öğrenci görüşleri ile ortaya konulmuştur. Kısaca, yapılan program değerlendirme sonucunda, öğrencilere kazandırılmak istenen beceriler başarılı bir şekilde kazandırılmaktadır.

Erdaş, Aksüt ve Aydın (2015) yapmış oldukları program değerlendirme çalışmasında Fen ve Teknoloji Öğretim Programına son yıllarda önemli olan teknoloji okuryazarlığına yönelik çalışmaların programa yansıma düzeyi değerlendirilmek amaçlanmıştır. Bu çalışma kapsamında alınan İlköğretim ‘Fen Bilgisi’ dersi öğretim programı, 2000 yılında geliştirilerek uygulamaya sunulmuştur. Fen Bilgisi öğretim programı 2004 yılında revize edilerek dersin ismi ‘Fen ve Teknoloji’ olarak değiştirilmiş ve uygulamaya sunulmuştur. 2013 yılında ‘Fen ve Teknoloji’ ismi ‘Fen Bilimleri’ olmuştur. Bu yıllarda uygulanan ilköğretim fen öğretim programlarının değerlendirilmesi ve bu programların teknoloji okuryazarlığı hedefine ulaşma düzeylerinin karşılaştırılması yapılmıştır. Türkiye’de 2013 yılında ilköğretim programları revize yapmaya ihtiyaç duyulmasının sebebi fen bilimlerinin teknoloji okuryazarlığının programa dahil olmasıdır. Bu çalışmada, teknoloji okuryazarlığının fen eğitimi programlarına yansıma boyutu nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi tekniği kullanılmıştır. Teknoloji okuryazarlığının önemi her yaş grubu için önem arz etmektedir. Bu bağlamda, öğretim programlarının teknoloji okuryazarlığı ile ilgili bilgi ve becerileri kazandırması önemlidir.

Kurt ve Erdoğan (2015) Türkiye’de gerçekleştirilmiş olan öğretim programlarının değerlendirilmesi ile ilgili ve eğitim araştırmalarını incelediği bir içerik analizi çalışması gerçekleştirmiştir. Özellikle 2004 – 2013 yılları arasındaki yayınları sistematik olarak inceleyerek, mevcut olan durumu meta sentez yöntemi ile ortaya çıkarmayı amaçlamışlardır. Son zamanlarda yapılmış olan eğitim araştırmaların incelenmesinin amacını; eğitim sisteminde olan değişiklikler, sosyal yapıdaki ve

teknolojik alanlardaki değişimler, farklı alanlarda programların geliştirilmesi, mevcut yürürlükte olan programların değerlendirilmesi de güncel araştırma eğilimlerinin meta sentez yöntemi ile tematik olarak değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu araştırma kapsamında 21 makale, dokuz yüksek lisans ve sekiz doktora tezleri derinlemesine analiz edilmiştir. Verilerin analizi hedef, içerik, öğrenme durumları ve sınav durumları esas alınarak yapılmıştır. Araştırma kapsamında yer alan makale ve tezlerin yazar, çalışma grubu ve özellikleri, yöntem özellikleri, düzey, öğretim programı ve değerlendirme boyutları sistematik olarak incelenmiştir. Sonuç olarak, program değerlendirme modellerinin kullanılarak daha sistematik veriler elde edileceği bildirilmiştir. Ayrıca, eğitim araştırmalarının Türkçe ve Sosyal Bilgiler öğretimi alanında da yaygınlaşması gerekliliği ortaya çıkmıştır.

Maviş (2015) çalışmasında hem Türkçe hem de İngilizce öğretim programlarını hedef, içerik, öğrenme durumları, ölçme ve değerlendirme boyutlarının birbiriyle uyumunu ortaya koymaya çalışmıştır. Bireylerin iletişim kurabilmeleri için hem ana dillerini hem de yabancı dil bilmeleri gerekmektedir. Bu çalışma kapsamında da hem ana dil hem de yabancı dil öğreniminin analizi yapılmıştır ve bireylerin iletişim kurma becerilerini geliştirmeye yönelik önerilerde bulunmuştur. Çalışmada 2014 – 2015 yıllarında altıncı, yedinci, ve sekizinci sınıflarda okutulan Türkçe ve İngilizce programları karşılaştırmalı değerlendirilmesi doküman analizi yöntemi ile yapılmıştır. Araştırma kapsamında olan bu öğretim programlarının hedef, içerik, öğrenme durumları, ölçme ve değerlendirme sürecini değerlendirirken Stufflebeam'in Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün (CIPP) değerlendirme modeli esas alınarak bu karşılaştırma yapılmıştır. Bu değerlendirme modelinin de Bağlam ve Girdi boyutlarından faydalanılarak programların amaçlarının uygun olup olmamasına bakılmıştır. Bu çalışmada elde edilen veriler ışığında, bu iki dersin içeriklerinin koordineli ve sistematik gitmemesi öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyelerini olumsuz etkilemiştir. Diğer bir sonuç ise, her iki programında öğrencilere okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerini kazandırmayı amaçlamıştır. İçerik olarak konular her iki ders içinde öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarını karşılar düzeydedir. Öğrenme – öğretme sürecinde öğrencilerin aktif katılımının sağlandığı farklı strateji, yöntem ve tekniklerden faydalandığı sonucuna varılmıştır. Programların değerlendirme ögesine göre de çağdaş değerlendirme teknikleri ile süreç içerisinde devam eden bir değerlendirme yapılmasının gerekliliği programlarda yer almaktadır. Bu çalışmadan anlaşılaçağı gibi programlarda sadece iki programın da koordineli gitmesi sağlanması gerekmektedir.

Türkçe ve İngilizce dersleri içerik olarak aynı seviyede giderse öğrenciler ana dilleri ile ilgili dil bilgisi konularını yabancı dil öğrenimi sürecinde fayda getirmektedir.

Nartgün ve Canibey (2015) Dokuzuncu sınıf Matematik öğretim programının ölçme ve değerlendirme ögesinde yer alan durum belirleme anlayışının ders kitaplarındaki yansımaları araştırılmıştır. Bu çalışma kapsamında ders kitaplarında yer alan ünitelerin sonunda yer alan testlerin yer aldığı saptanmıştır. Performans çalışmalarına ders kitabında yer verilmediği saptanmıştır. Özetle, ders programlarında yer alan değerlendirme boyutunun ders kitaplarına tam olarak yer almadığı belirlenmiştir. Böylece, bütün bu sonuçlar, yapılandırmacı olarak geliştirilmiş olan yenilenen programın, öğrenme – öğretme sürecinde ders kitaplarındaki uygulamalara yansıtılması gerekliliği bulunmuştur. Ders kitaplarının yeniden yapılandırılarak yeni programda yer alan değerlendirme yöntemlerini yansıtacak şekilde hazırlanmalıdır.

Aytan (2016) tarafından Türkiye’de 2006 yılında kullanılmaya başlanan ilköğretim ikinci sınıflarda uygulanan programlar ve 2015 yılında kullanılmaya başlayan programların eleştirel düşünme açısından değerlendirilmesi gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmanın yöntemi nitel araştırma tasarımlarının doküman analizi yaklaşımı ve içerik analizi olarak belirlenmiştir. Bu çalışma kapsamında değerlendirilen programların bütün ögeleri eleştirel düşünme açısından analiz edilmiştir. Değerlendirme sonucunda, her iki öğretim programı da eleştirel düşünmeyi temel aldığı, 2006 yılında uygulanmaya başlanan programlarda temel dil becerileri kazandırma ön plana çıkarken, 2015 yılı öğretim programlarının daha başarılı olduğu saptanmıştır.

Serçek ve Oral (2016) Turizm Önlisans proramı ile yetiştirilecek olan personelin hem pratik hem de teorik olarak eğitim sunmayı hedefleyen programın gerekli bilgi ve beceriyi verebilecek nitelikte olup olmadığının belirlenmesi için bölümde okuyan 552 öğrencinin ve dersin uygulayıcıları olan 27 öğretim elemanlarının görüşlerine dayanarak CIPP modeline göre değerlendirilmiştir. Bu çalışma sonucunda, dört ögesinde değerlendirilmesi yapılarak, uygulanan mevcut öğretim programının bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutlarına ilişkin görüşleri alınan akademisyenlerden olumlu sonuç elde edilirken, öğrencilerin program ile ilgili görüşleri ile aralarında anlamlı fark bulunmamaktadır.

Dinçer ve Saracaloğlu (2017) çalışmalarında Stufflebeam'ın CIPP Modelini esas alarak 7. sınıf İngilizce öğretim programının öğretmenlerin ve öğrencilerin görüşlerine göre değerlendirmektir. Nicel çalışma çerçevesinde 30 öğretmen ve 30 öğrencilerin

görüşleri alınmıştır. Ayrıca, veriler gözlem ve belge analizi ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin programın belirlediği hedefe ulaştıklarını, programın öğelerinin birbiriyle uyumlu olmadığı, öğrencilerin süreç içerisinde değerlendirilmeyerek sadece programın sonunda değerlendirildikleri bilgisi elde edilmiştir.

2.4.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Reid ve Gilardi (2016) Japonya'daki akademik okuma öğretim programının öğrenme – öğretme sürecinin değerlendirilmesi amaçlanan çalışmada, içerik tabanlı öğretim, proje tabanlı öğretimin uygulanma derecesi değerlendirilmiştir. Programı bu iki yaklaşıma göre öğrenme durumuna yansıtılması öğretmenin başarısına da bağlıdır. Ayrıca bu programın uygulama aşamasında öğrenci daha aktif ise, proje tabanlı öğretim ve içeriğe yönelik öğretim yapılıyorsa öğrencilerin bilgisi daha kalıcı olmaktadır.

Zhao, Ma, ve Qiao (2016) Çin'de yüksek lisans eğitiminin programlarının, öğrenci görüşmesine dayalı analiz ile program değerlendirmesini gerçekleştirmiştir. Çin'de bu alandaki çok az sistematik çalışma yapılmış ve öğrencilerin görüşlerine çok az baş vurulması sebebi ile bu çalışma yapılmıştır. Bu çalışmada, tabakalı rastgele örnekleme yöntemi ile 30 yüksek lisans üniversite ikinci sınıf öğrencisi yarı yapılandırılmış görüşme yapılarak veriler toplanmıştır. Yüksek lisans öğrencilerinden toplanan bilgiler ışığında; programlarda yer alan hedefler, istihdam odaklı olmalı ve öğrencilerin gelecekteki istihdamı doğrultusunda olmalı. Programın içeriği güncel olmalı ve hedefleri kapsamalıdır. Öğreticilerin öğrenme-öğretme sürecinde kullandıkları yaklaşımlar çeşitli ve esnek olmalıdır. Öğrenmenin değerlendirilmesi çağdaş, adil ve mantıklı olmalıdır. Program, öğrencilerin bilgi ve kapasitelerini geliştirecek yönde olmalıdır. Bu çalışma, lisansüstü öğretim programlarının yeniden yapılandırılması ve geliştirilmesinin gerekliliğini vurgulamaktadır.

Neyazi, Arab, Farzianpour ve Majdabadi (2016) Yüksek öğretimin değerlendirilmesi, akademik kalite hakkındaki bilgi edinilmek ve üniversite sisteminin kalitesini arttırmak amacıyla CIPP modeli veya Bağlam, Girdi, Süreç, Ürün modeli kullanılarak değerlendirilen Tahran Tıp Bilimleri Üniversitesi (TUMS) (Halk Sağlığı, Hemşirelik ve Ebelik, Rehabilitasyon ve Müttefik Tıp Bilimleri) ve lisans eğitim bölümlerinden seçilen dört fakültede 2014 yılında gerçekleştirilen tanımlayıcı bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Bu araştırma, üniversitelerde lisans öğrencilerinin kalite

düzeyini, programlara kayıtlı öğrencilerin ve mezunların bakış açısı hakkında veri toplanarak programın zayıf noktalarını belirlenmiştir. Veriler araştırmacı tarafından hazırlanan anketler yoluyla toplanmıştır. Toplanan veriler betimsel ve çıkarımsal istatistikler kullanılarak analiz edildi. Bu araştırmanın sonunda, programların amaç ve misyonunu iyileştirmek, iyileştirme için gereken bütçeyi tahsis etmek, müfredat hazırlamak ve mezunlarla iletişim için bir sistem sağlamak için önerilerde bulunulmuştur.

Cuenca, Maria ve Ortega (2015) tarafından yapılan çalışmada, üniversitelerde yetişkinlere yönelik eğitimin, öğrenim ve öğretim etkililiğinin değerlendirilmesi yapılmıştır. Yetişkin eğitimi önemlidir çünkü, üniversiteden mezun olduktan sonra gerekli alanlardaki iş yaşantılarına ve sosyal yaşantılarına adapte olmaları aldıkları eğitimin kalitesine bağlıdır. CIPP değerlendirme modeli kullanılarak gerçekleştirilen araştırma program koordinatörleri ve öğretmenler, eğitim işlevinin farklı yönlerini değerlendiler. Bu eğitim değerlendirmesi, UNED SENIOR' un ilk üç dersinde gerçekleştirildi. CIPP değerlendirme modelinin talep ettiği dört değerlendirme türü: bağlam, giriş, süreç ve ürün, birden fazla araştırma için belirlenen değişkenlerdir. Veri toplama aracı olarak 9 anket, biri de ders ve katılımcı grubu belirlendi. Katılımcılar; Öğrenciler; Teçhizat ve Koordinatörlerden oluşmaktadır. Böylece, yetişkin olan öğrencilerin bilgiyi düzeltmelerine yardımcı olacak ve kişisel ve sosyal hayatlarında tatmin edici değişiklikler yaratacak bir eğitimsel aktif ve katılımcı olabilecekleri sonucuna varılmıştır.

Lozano, Ceulemans, ve Seatter (2015) üniversiteden mezun olan okur yazar öğrencilerin iş hayatlarında çalıştıkları kurumlara faydalı olup olmama durumuna bakmıştır. Bu yeni düzende üniversitelerde verilen derslerin birçoğuna son verilerek yeni programlar geliştirilmiştir. Daha çok teknolojik ve yönetsel konularda programlar geliştirilmiştir. Bu derslerin sürdürülebilirliği ve çağın örgütsel değişimin uyumunun değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu çalışmada, öğrenme çıktıları, öğrenme – öğretme süreci ve dersin değerlendirme boyutları analiz edilmiştir. Yeni geliştirilen dersler öğrencilere daha gerçekleştirilebilir ders hedeflerinin yazılması, programın dört boyutunun da bütüncül olması gerektiğini, geliştirilen programların sürdürülebilir olması gerektiği ve yeni geliştirilen derslerin iş hayatında da faydalı olması gerekliliği bu çalışmada ortaya konmuştur.

Mmbwanga, Matemba ve Bota (2015) Kenya'da özel eğitim merkezinde zihinsel engelli kişilere yönelik geliştirilmiş olan eğitim programlarıyla karşılaşılan kurumsal

ve personelle ilgili zorlukların değerlendirilmesini amaçlayan bu çalışma kapsamında CIPP değerlendirme modeli kullanılmıştır. Bu araştırma kapsamında bir eğitim görevlisi, üç idareci, sekiz öğretmen ve 10 bakım doktoru olmak üzere 22 katılımcı tabakalı örnekleme, amaçlı örnekleme ve basit rasgele örnekleme tekniği ile seçilmiştir. Veri toplama aracı olarak, anketler, mülakat ve doküman analizi tercih edilmiştir. Toplanan verilerden elde edilen bulgulara göre, bu eğitim kurumlarındaki çalışma ortamı, ağır iş yükü, motivasyon eksikliği, personelin yetiştirilmesinde eğitim eksikliği, yüksek düzeyde stres, sınıfların aşırı kalabalık olması, sınıfın fiziksel yetersizliği ve eksik kaynaklardan dolayı program tam anlamıyla uygulanamamaktadır. Bu çalışmada vurgulanmak istenen özel eğitime hitap eden öğretim programlarının sürekli yenilenip ya da revize edilerek özel gereksinime ihtiyacı olan bireylerin ihtiyaçlarına karşılık verecek nitelikte olmalıdır. Mevcut durumunda ortaya çıkarılması program değerlendirme çalışmaları ile gerçekleştirilebilmektedir.

Okewole, Abuovbo ve Abosede, (2015) Nijerya'daki Osun eyaletinde uygulanan erken çocukluk eğitimi öğretim programının değerlendirilmesini yaptığı çalışmada, eğitimcilerin yeterliliğine, öğretim sürecini anket, gözlem ve kontrol listeleri yardımıyla analiz etmiştir. Bu çalışma sonucunda öğretmenlerin alan ve pedagojik bilgilerinin yetersiz kaldığı, öğrenme – öğretme sürecinde kullanılan kaynakların yetersizliğine ve okulların teknik ve alt yapı olarak programı uygulayamadıkları ortaya çıkmıştır.

Tom-Lawyer (2015) çalışmasında Nijerya'da İngilizce öğretim programının uygulama sürecini CIPP değerlendirme modeli ile değerlendirmiştir. Araştırmanın örnekleme, Nijeryadaki üç kolejden 20 öğretim görevlisinin, amaçlı örnekleme ile seçilmiştir. Veri toplama aracı olarak, anket, mülakat, saha notları ve gözlem formu kullanılmıştır. Verilerin analiz yöntemi de betimsel tematik içerik analizidir. Bulgular neticesinde, programın uygulama aşamasında problemlerin olduğu ve programın uygulayıcıları olan öğretmenlere öğretim programının uygulanışı ile ilgili hizmet içi eğitime ihtiyaçları ortaya çıkmıştır. Çalışma kapsamındaki programın uygulama aşamasında problem olduğu CIPP değerlendirme modeli yardımı ile ortaya çıkmıştır.

Yarmohammadian & Mohebbi (2015) değerlendirme çalışmasında, Tıp Bilimleri Üniversitelerinde yüksek lisans derecesi sağlık bilgi teknolojisi dersinin CIPP Modeline göre değerlendirilmesi yapılmıştır. Üniversitelerde öğretim ve öğrenme süreçlerinin hassasiyeti, eğitim kalitesinin değerlendirilmesinin ülkenin verimliliğini ve etkinliğini arttıran gerekliliğini vurgulayan bu çalışma, CIPP değerlendirme

modelini kullanarak 2012 yılında Tahran, Shahid Beheshti, Isfahan, Şiraz ve Kaşan tıp üniversitelerinde Bilim Yüksek Lisans düzeyinde Sağlık Bilgi Teknolojisi dersi değerlendirme kriterlerinin gözden geçirilmesi ve geliştirilmesi amacıyla yürütülmüştür. Bu değerlendirme çalışmasına 23 öğretim üyesi, 97 öğrenci, beş müdürlükler ve beş kütüphane personeli, toplam 130 katılımcıdan oluşan istatistiksel nüfus uygulamaya katılmıştır. Tanımlayıcı bir araştırmadır ve numune alma bir sayım olarak yapılmıştır. Verilerin toplanabilmesi için, Likert ölçeğine dayalı olarak, 1'den 5'e kadar skora sahip dört soru formu kullanılmıştır. Anketin geçerliliği, sağlık bilgi teknolojisi ve eğitim değerlendirme uzmanları ile istişare edilerek doğrulandı ve istatistiksel çözümlemesi yapıldı. Çeşitli kaynaklardan yapılan incelemeler, uzmanların yorumları ve CIPP değerlendirme modeline dayalı olarak, insan kaynakları alanlarındaki bağlam, girdi ve süreç üç faktörüne dayalı olarak bu dersle ilişkili 139 gösterge belirlenmiş ve daha sonra değerlendirilmiştir. Öğrenci ve öğretim üyelerinin mesleki, akademik hizmetler, öğrenciler, yönetmenler, öğretim üyeleri, müfredat, bütçe, tesisler, öğretim-öğrenim faaliyetleri ve bilimsel araştırma faaliyetleri ve kütüphane personelinin faaliyetleri. Bu değerlendirme çalışmasının sonucu olarak, Master of Science seviyesindeki sağlık bilgi teknolojisi dersinin tamamının nispeten iyi olduğunu ancak bazı alanlarda iyileştirmeye ve düzeltmeye çalışma gerekliliği olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca, değerlendirme sürecinin devam ettirilmesinin gerekli olduğu önemle vurgulanmıştır.

Ahmady ve diğerleri (2014) çalışmalarında, alan yazındaki program değerlendirme tarihini etkileyen yaygın teorilere odaklanıyor ve güncel eğitim teorisine dayalı olarak eğitim programı değerlendirmelerinin yapıldığı makaleleri analiz etmiştir. ERIC veri tabanında program değerlendirme modelleri ve teorileri ile ilgili yayınlanmış olan makaleler karşılaştırılarak ayrıntılı analizi yapılmıştır. Konu ile ilgili 810 makale karşılaştırıldı ve en iyi model seçimi için uzman görüş birliği ile belirlenmiştir.

Sonuç olarak ise, Mantık değerlendirme modelini kullanarak karmaşıklık teorisinin, özellikle yeni tıp eğitimi programlarıyla uyumlu değerlendirme teklif formatlarını öne sürdüğü bulunmuştur. Böylece eğitim alanında kullanılacak mantık modeli program değerlendirme alanında kullanılabilecek çok yönlü bir değerlendirme modelidir.

Hall (2014) öğretim programlarının, çağdaş, gerçeklerle ilgili ve uygulanabilirliğinin değerlendirilmenin yapılmasının önemini belirten, Avusturalya'dan bir vaka çalışması bir program analiz modeli ve değerlendirme çalışması gerçekleştirmiştir. Sağlık eğitiminde, Hukuk dersinin öğretim programını anlayabilmek için yapılan analiz ve değerlendirmedir. Bu çalışmada, Avusturalya'da geliştirilen ve dış paydaşlarla işbirliği ile değerlendirilen program analizi, dört ana basamaktan oluşmaktadır: kıyaslama, kanıtlama, bilme ve uygulamadır (benchmarking, evidencing, knowing and applying -BEKA-). BEKA çağdaş program değerlendirme ve analizi ile ya belirli bir içerik alanı ile ilgili ya da bütün program için derinlemesine analiz imkanı sağlamaktır, 360 derecelik bir değerlendirme yapabilen, sistematik analiz süreci sunar, program planlayıcılarının ve yazarlarının bu analizden fayda göreceği bir değerlendirme türüdür. Araştırma kapsamında bulunan öğretim programı kıyaslama ile programın uluslar arası standartlarla karşılaştırıldığı. Hedefler, içerik, kaynakların eşlenmesi ve değerlendirme analizi ile programı kanıtlamaya gidilmiştir. Bilme, daha derin bir anlayışın ortaya çıkması için paydaşlarla görüşmeler yapılmıştır. Son olarak, öğrencilerin bildikleri ve uygulayabileceklerinin belirlenmesi bu çalışmada esas alınmıştır. Hedeflerin alanlarla ilişkisine bakılmıştır. Yazılı metinlerden bilgiler toplanmış, farklı programlar ile karşılaştırmalar yapılmış, ERIC, SAGE çevrimiçi veri tabanları taranarak veriler toplanmıştır. Programı öğrencilerin içerik alanı hakkında bildikleri hakkında bilgi toplamak için ve bilişsel seviyeyi değerlendirmek için öğrencilerin bilgiyi algılaması, bu bilginin uygulanması ve test sorularının yer aldığı anket geliştirilmiştir. Elde edilen veriler sonucunda da programın sonunda öğrenciler aldıkları eğitimleri kullanarak uzmanlaşacakları ortaya çıkmıştır.

Khan (2014) 'Bilişsel, Duyuşsal ve Psikomotor Davranışların Duygusal Zekasını Kullanarak Etkinliği Öğretmek' isimli çalışmada öğretmen merkezli ve öğrenci merkezli öğretmenlerin öğrenme – öğretme sürecindeki etkililiğini değerlendirmiştir. Bu çalışmada, duygusal zekayı artırma eğiliminde olan öğretmenlerin üzerinde durur. CIPP - 'hedef, içerik, öğrenme durumları ve değerlendirme boyutlarını' kullanarak öğretmen etkinliğini değerlendirilmiştir. Öğrenci merkezli öğretim duygusal zeka modeline göre gerçekleşir. Böylece, her öğrencinin bireysel başarısını öğretmen rehber olarak yönlendirir, çünkü öğrencilere, çalışmalarını, herhangi bir yetkinlik seviyesinden maksimum yetkinlik seviyesine yükseltmelerine izin vererek başarılı

olmak için tüm fırsatlar verilir. Bu çalışma sonucunda, daha çok duygusal zeka faktörlerine dayanan öğretim etkililiğini kanıtlamıştır. faktörleri düşünüldü.

Lynne (2014) Program değerlendirme çalışmalarının programlar üzerindeki rolünün önemini vurgulayan bu çalışmada, bilimsel araştırmalarda etik ve dürüstlük kurallarına uyulup uyulmadığı sistematik olarak analiz edilmiştir. ‘Bilimsel Araştırma Programlarının Sorumluluğa Sahip Davranışları Sergilenme Düzeylerini Belirlemek: Program Değerlendirmesi’ isimli araştırmada, bilimsel araştırmalarda dürüstlük ve sorumlu araştırmaya teşvik edilmesi için tasarlanan programların değerlendirilmesi yapılmıştır. Program değerlendirme alanı, programların değerini veya değerini belirlemek üzere tasarlanmıştır ve araştırma programlarının sorumlu yürütülmesi üzerine geliştirilmiş programlarını değerlendirmek isteyen kurumlar için bir kaynak görevi görebilir. Bu çalışma, program değerlendirmesinin kısa bir genel görünümünü sağlar, bilimsel araştırma kurallarına nasıl uygulanabileceğini gösterir ve temel referans bilgileri sağlar.

Martin ve Carey (2014) Okul Danışmanlığı Programlarını, Mantık Modelini kullanarak değerlendirmeyi amaçladığı çalışmasında; artan öğrenci başarısı, artan okul danışmanlık programı kaynaklarını taramak, sistematik değişimin derecelerini araştırmak ve okul iyileştirmesi ile öğrenci değişiminin faydalı olup olmadığına, ebeveyn katılımı, öğretmen yetkinliği, okul politikaları ve süreçleri, okul danışmanlarının yeterliliği, direkt hizmetler, dolaylı hizmetler, okul danışmanı personel değerlendirmesi, program yönetimi süreçleri, program değerlendirme süreçleri ve program savunuculuğu, temel unsurlar ve program kaynakları, okul danışmanlığı programındaki gelişmeler ve yönetici desteğinin değerlendirmesini yapmıştır.

Aliakbari & Ghoreyshi (2013) ‘İlam Üniversitesinde Yabancı Dil İngilizce Öğretmenliği (TEFL) Sanatta Yüksek Lisans Programının Değerlendirilmesini yaptığı çalışmada, programının mevcut durumunu, kalitesini ve verimliliğini değerlendirmeyi amaçlamıştır. Bu çalışmada, Stlambeam'in CIPP modelini esas alarak, İlam Üniversitesi'ndeki Yabancı Dil İngilizce Öğretmenliği (TEFL) dersinin okutulduğu, Sanatta Yüksek Lisans Programının mevcut programı incelemek için teorik çerçeve olarak benimsenmiştir. Araştırmanın katılımcıları, 2006 - 2002 yılları arasında mezun olmuş, toplam 36 mezunu içermektedir. Veriler araştırmacı tarafından yapılan bir anket formu ile toplanmış ve istatistik analizi yapılmıştır. Bulgular, mezunların çoğunun mevcut programın beklendiği kadar etkili ve etkili olmadığını ve

gerçek ihtiyaçlarının bir şekilde karşılayamadığını ortaya koymuştur. Bu değerlendirme kapsamında, okul yöneticilerin daha nitelikli öğretmenler istihdam etmeleri gerektiği, dersler daha çok uygulamalı ağırlıklı olmalı ve eğitim hedeflerini gözden geçirmelerini önerilmiştir. Bu sebeple, program geliştiricileri ve öğretim üyeleri, öğrencilerin ihtiyaç ve beklentilerini karşılamak için gelecekteki kararlar için gerekli düzeltmeleri ve değişiklikleri yapmak için mevcut araştırmanın bulgularını dikkate almalıdırlar.

Vassiliou (2013) çalışmasında Güney Kıbrıs'ta yeni bir müzik eğitim programı geliştirdikten sonra Stufflebeam'in CIPP değerlendirme modeli ile değerlendirmiştir. Geliştirilmiş olan bu müzik programının beş müzik öğretmeni, programın etkinliğini ve uygulanabilirliğini değerlendirmek için bu program denendi. Nitel teknikler den öğretmen görüşmesi ve sınıf gözlem yöntemidir. Program geliştirilirken, öğrencilerin müzik terim ve kavramlarını öğretmeyi, müziğin yaşam boyu süren bir ilgiyi kazandırmaya çalışmıştır. Program otantik ve yaratıcı fikirler sunmaktadır. CIPP modeline göre yapılan bu programın değerlendirilmesi sonucunda başarılı, iyi düzenlenmiş, sistematik olarak planlanmış olduğu sonucuna varılarak, programın gelecekte kullanılmasının faydalı olacağı önerisinde bulunulmuştur.

Tiantong ve Tongchin (2013) bilgi ve iletişim teknolojileri çağında, eğitim ve öğretim sürecinde, farklı bölgelerdeki öğrencilerin aynı zamanda Web tabanlı ve işbirlikçi öğrenimin etkililiğini ve uygulanabilirliğini ortaya çıkarmak için Stufflebeam'in CIPP değerlendirme modelini kullandıkları çalışmalarında; Öğrencilerin farklı yetenek ve önbilgilerinin olduğunu kabul eden, çoklu zeka destekli web tabanlı işbirlikli öğrenme modelini Stufflebeam'in CIPP değerlendirme modelini kullanarak değerlendirildi. Sonuç olarak, yapılan değerlendirme sonucunda, web tabanlı işbirlikçi öğrenme dersini başarıyla tamamlamak mümkündür.

Boonchutima & Pinyopornpanich (2012) Halk sağlığı haberleşme performansının Stufflebeam'in CIPP modeli ile değerlendirilmesi: Tayland'ın hastalık kontrolü bölümünde bir vaka çalışması isimli araştırma, Hastalık Kontrolü Departmanı'nın iletişim performansının etkinliğini ve iyileştirilmesi için önerilen yönergeleri belirlemeyi amaçlamaktadır. Stufflebeam'in CIPP modeli değerlendirme çerçevesi olarak seçilmiştir. İletişim planlaması, işletimi ve değerlendirme hakkındaki alan yazın taranmıştır. Araştırmacılar, belirsiz ham verilerden dolayı iletişim performansının etkinliği konusunda bir sonuç alamamış olsa da, çalışmanın birçok kısmı organizasyonun mevcut iletişim performansı hakkında bilgi vererek alana katkı

sağlamıştır. Örgütün operasyonları çok bürokratik bulunmuş, belirsiz bir organizasyon yapısı olduğu ve esnek olmadığı yargısı elde edilmiştir. Bu, kuruluşun iletişim operasyonunun giriş ve süreçleri üzerinde acilen iyileştirilmesi gereken olumsuz bir etkiye sahiptir. Ürünün performans göstergeleri çoğunlukla bildirilmemiş ve her iletişim etkinliğinin sonunda en azından yılda sadece bir kez ölçülmüştür. Elde edilen verilerden çıkan sonuçta, temel değişkenlerdeki iyileştirme yapılması önerilmiştir ve sadece Hastalık Kontrol Departmanı değil aynı zamanda benzer durumlarla karşı karşıya olan diğer kuruluşlar için de yararlı olabilecek bir değerlendirme çalışmasıdır.

Frye ve Hemmer (2012) program değerlendirme çalışmalarına kılavuz niteliğinde hazırladıkları çalışmalarında, deneysel ve yarı deneysel modellerden olan, Kirkpatrick'ın dört düzeyli modeli, Mantık Modeli ve CIPP (Bağlam / Giriş / Süreç / Ürün) modelini tanımlamıştır. Program değerlendirmesi yapacak olan uzman ve eğitimcilerin çalışmaları için en uygun değerlendirme modeli seçmenin önemini vurgulamak bu çalışmanın temel amaçlarındandır. Bu Kılavuzun amacı, geliştirilen ve uygulanmakta olan eğitim programları ile ilişkili sistematik bilgilere ulaşmak, varsa mevcut programda yapılması gereken değişikliklerin belirlenmesi, için yapılan ve program geliştirmeyi destekleyen eğitim programı değerlendirmeleri tasarlayabilme konusunda ayrıntılı bilgi sunmaktır.

Khalid ve diğ. (2012) Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün (CIPP) ile Kirkpatrick (KP) eğitim değerlendirme modelleri arasındaki bağlantıyı ve bunun Pakistan'daki kamu kuruluşlarındaki eğitim değerlendirmesine etkisini araştırmak amacıyla yaptığı bu çalışmada; Pakistan kamu kurumlarında saptanan performans açığının ortaya çıkmasıyla birlikte, eğitim transferinin sağlanması için bir eğitim değerlendirme esas alınmıştır. Bu çalışma, literatür taramasının teorik perspektifine dayanmaktadır ve Pakistan'da eğitimin etkinliğini artırmak için Kirkpatrick (KP) ile bağlam, girdi, süreç ve ürün (CIPP) eğitim değerlendirme modelleri arasında bir bağlantı bulmaktadır. Değerlendirme, Pakistan eğitim kurumlarında eğitim transferini sağlamak için bir strateji önermektedir. Bu nedenle, kısıtlı kaynaklara sahip kuruluşlar, insan kaynakları araştırmaları uzmanları ve araştırma öğrencileri için de yararlı bilgiler sunmaktadır. Kirkpatrick ve Stuffleam (CIPP) modellerine göre hazırlanmış yeni bir eğitim değerlendirme ölçeği önerilmektedir. Ayrıca kuruluşun baştan itibaren tüm durumunu anlamayı vurgulamakta, organizasyon ihtiyaçlarını, operasyonel hedeflerini, eğitim tasarımlarını, uygulanmasını ve izlenmesini izlemeye yardımcı olmaktadır. Bu maddeler daha sonraki değerlendirmeler için önemli kaynak oluşturmaktadır. .

Araştırmacı, bu eğitim değerlendirme çalışması ile ilgili bilimsel analizlerini paydaşlara da iletmiştir.

Bachenheimer (2011) çalışmasının amacını, bir Kuzey New Jersey Okul Bölgesi'ndeki Dijital Sırt Çantası programını CIPP Yönetim Tabanlı Değerlendirme modelini bir çerçeve olarak değerlendirmek olarak belirlemiştir. "Dijital Sırt Çantası", yoğun bir mesleki gelişim ile bağlantılı olarak bir öğretmenin öğretim uygulamasının bir parçası olarak kullanılan taşınabilir sayısal araçları içeren, K-12 sınıf öğretmenlerine verilen devirli bir bilgisayar çantasıdır. Karma yöntemler kullanılarak yapılan bu değerlendirme, Mesleki gelişim, teknoloji entegrasyonu ve Dijital Sırt çantaları ile ilgili olarak öğrenci katılımını ele alan kilit sorulara yanıt aramıştır. Programa altı öğretmen katılmıştır. Anket öncesi ve sonrası ve odak grup görüşmelerine verdikleri cevapların gösterdiği gibi, öğretmenler mesleki gelişimlerine yönelik genel olumlu tutum ve algıları olduğunu belirttiler. Sınıf gözlemleri, katılan öğretmenlerin teknolojiyi sınıfa çeşitli şekillerde entegre edebildiklerini gösterdi; Bunların birçoğu öğrenci katılımının yüksek seviyelerine katkıda bulunmuştur. Öğretmenler, öğrencilerin yaratıcılıklarının ortaya koyabilmeleri için teknoloji kullanmaları için fırsatlar yarattı; işbirliğine dayalı öğretim ve yansıtma tekniği kullanılmıştır. Bu çalışma benzer programları uygulamak ve değerlendirmek isteyen paydaşlara öneriler sunmaktadır.

McHugh (2011) tarafından yapılan 'Toplumsal Kolej Düzeyinde Gelişimsel Matematik Öğretiminin Değerlendirilmesi' adlı çalışmada, Amerika Birleşik Devletleri güneydoğusundaki gelişimsel bir matematik programının akademik etkinliğini incelendiği bir durum araştırmasıdır. Araştırmaya rehberlik etmek için kullanılan araştırma soruları, (1) üniversite düzeyinde bir gelişimsel matematik programının gerekliliğine yol açan koşullar; (2) sorunu çözmek için başka girişimlerde bulunulmuştur; (3) Bu kolejdaki gelişimsel matematik programının uygulanması, gelişimsel matematik öğrencilerinin uygun talimatları için önerilerle nasıl uyumlu hale gelir; (4) Kolejdaki gelişimsel matematik programı nasıl uygulanır; ve (5) kolejdaki gelişimsel matematik programının ne kadar etkili olduğunu CIPP Değerlendirme Modeli kullanılarak değerlendirilmiştir. Veriler; röportajlar, anketler, matematik başarısının ön testi ve son testi ve dokümantasyon incelemesi gibi nicel ve nitel yöntemler aracılığıyla toplanmıştır. Program değerlendirmesinin sonuçlarına dayanarak, bu gelişimsel matematik programı hedeflerine ulaştığı bulunmuştur.

Araştırmacı, öğrencilerle mesleki gelişim konularının da dahil edilmesi gerekliliğini vurgulamıştır.

Roybal (2011) Stufflebeam'in CIPP Program Değerlendirme modelinin bağlam, girdi ve süreç boyutlarını esas alarak, Amerika Birleşik Devletleri bünyesindeki düşük gelirli ve azınlık 8. sınıftan 9. sınıfa geçiş yapan öğrenciler için, özellikle de ekonomik açıdan dezavantajlı topluluklarda yaşayan azınlık öğrencileri için ortaokuldan liseye geçişte öğrencilerine yardımcı olacak bir birinci sınıf geçiş programı yaratmak için beş ayrı stratejiyi uyguladı. Bu çalışma, birinci sınıf geçiş programının içeriğini, girdisini, sürecini ve ürününü belirlemek için Stufflebeam CIPP Program Değerlendirme modelini kullanmaktadır. Veriler öğrencilerin "genel kredi başarısı, temel kredi başarısı, not ortalaması (GPA), ortalama günlük devam, disiplin bürosuna en az üç başvuru yapılmış öğrenci sayısı ve devletin lise çıkış sınavlarına geçiş oranları" - Matematik ve okumada-. Gruplar, 2009 - 2010 eğitim-öğretim yılının sonuna kadar 9. sınıfın başından itibaren takip edildi. 2007-2010 yılları arasında mezuniyet oranları karşılaştırılmıştır. Sonuç olarak, geliştirilmiş programın değerlendirilmesi, geçiş programı öğrenciler üzerinde sınırlı etkiye sahip olduğu görülmüştür.

Chang (2010) çalışmasında, konukseverlik endüstrisindeki bir organizasyonda yürütülen bir satış eğitimi programını Kirkpatrick'in eğitim değerlendirme modeli ile ayrıntılı değerlendirmiştir. Çalışma, çalışanların bilgi ve becerilerin eğitim çıktılarını, iş performansını ve eğitimin organizasyon üzerindeki etkisini değerlendirmiştir. Bu eğitim sonuçlarını ve onların ilişkilerini değerlendirerek, çalışma, Kirkpatrick'in teorilerinin desteklenip desteklenmediğini ve daha düşük değerlendirme seviyelerinin örgütsel etkiyi tahmin etmek için kullanılabileceğini gösterdi. Bu çalışma için nüfus önde gelen bir lüks otel zincirinin rezervasyon merkezinden 335 rezervasyon satış temsilcisi idi. Bir satış eğitimi programını ve uygulama sürecinin değerlendirilmesini esas alan bu çalışma t testleri, korelasyon ve hiyerarşik regresyon analiz yöntemleri kullanılarak test edilmiştir. Analizlerin sonuçları doğrultusunda turizm alanında kullanılan eğitim programının etkili ve başarılı olduğu ortaya çıkmıştır.

Wang & Zhi (2009) çevirim içi eğitim programlarının mevcut durumunu değerlendirmek için Kirkpatrick ve CIPP Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün değerlendirme modelleri kullanılmıştır. Bu araştırma, Çin'in Nanjing kentinde bulunan bir eğitim merkezinde meteoroloji ve hidrolojide çevirim içi eğitim programlarının etkinliğini arttırmak için CIPP ve Kirkpatrick değerlendirme modelleri uygun görülmüştür. Kirkpatrick değerlendirme modeli, eğitim sürecinde ve eğitimden sonra da

değerlendirme yapabilen bir değerlendirme modeli olduğundan bu araştırma için tercih edilirken. CIPP modelinin bağlam değerlendirme boyutunda, çevrenin gereksinimlerine göre eğitimin hedefinin analizini ve girdi değerlendirme boyutunda, eğitim amacına en uygun yaklaşımların değerlendirilmesidir.

BÖLÜM III

3.YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evreni, örnekleme, veri toplama araçları, verilerin çözümlenmesinde ve yorumlanmasında kullanılan istatistiksel analizlere ilişkin bilgilere ayrıntılı bir şekilde yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma modeli, araştırmanın amacı doğrultusunda verilerin toplanması ve yorumlanması için gereken bütün koşulların düzenlenmesidir. Bu araştırmada karma yöntem kullanılmış olup, araştırma sürecinde ise nitel ve nicel araştırma desenleri birlikte kullanılmıştır. Creswell ve Plano (2014) bilimsel araştırmalarda nicel ve nitel araştırma yaklaşımlarının birlikte kullanılması bu iki yaklaşımında sınırlılıklarını en aza indirgediğini belirtmişlerdir. Creswell (2008) karma yöntemin nitel ve nicel araştırma tekniklerinin birleştirilerek çalışılmasını önermektedir ve karma yöntem araştırmalarını; keşfedici (önce nitel sonra nicel), açıklayıcı karma yöntem (önce nicel sonra nitel), paralel karma yöntem (nitel ve nicel birlikte eşit) ve son olarak da gömülü karma yöntem (nitel ve nicel destekleyici) olmak üzere dört sınıfa ayırmıştır.

Bu tez çalışmasında ise, karma yöntemlerden ‘paralel karma yöntemi’ kullanılmıştır. Paralel karma yöntem araştırmalarında amaç eş zamanlı olarak hem nitel hem de nicel verileri toplamak, bu verileri birleştirmek ve araştırma problemlerini anlamak için en başarılı yöntemdir. Ayrıca, Creswell ve Plano (2007) araştırma probleminin bu iki yöntemin bir arada kullanımı ile daha da iyi anlaşılacağını savunmuştur. ‘Karma yöntem araştırmaları nitel ve nicel yöntemlerin basit bir birleşimi değil bunların güçlü yanlarının birbirini destekler nitelikte kullanıldığı kapsamlı entegrasyon çalışmalarıdır.’ (Fırat, Kabakçı, Yurdakul ve Ersoy, 2014). Crewell’e (2013) göre kapsamlı olan karma araştırma yöntemlerini kullanacak olan araştırmacıların izlenecek adımları ayrıntılı bir şekilde planlaması ve bu iki yaklaşım hakkında detaylı bilgi sahibi olmalıdır.

Bu çalışmada, araştırma boyunca nitel ve nicel yöntemlerin farklı yönleri araştırmanın farklı aşamalarında birlikte kullanılmış olup, karma yöntem araştırması olarak desenlemiştir. Araştırma süresince nitel ve nicel veriler birlikte toplanıp, ayrı analiz edilmiştir. Nitel ve Nicel veri analizi ayrı yapılan her iki veri setinin analiz sonuçları karşılaştırılıp ve sonuçların birbirleriyle uyumlu olup olmadığına bakılarak yorumlanmıştır.

Nitel araştırmalar; kültür analizi, anlatı-biyografi, olgu bilimi, durum çalışması, eylem araştırması, kuram oluşturma ve yorumlama nitel araştırma desenlerinden oluşmaktadır. Bu tez çalışmasında ise, nitel araştırmanın durum çalışması deseninde yapılandırılmıştır. Sosyal bilim araştırmalarında kullanılan, durum çalışmaları, birden fazla veri kaynağına nasıl? veya niçin? soruları sorarak ulaşılmaya çalışılır ve ampirik bir araştırma yöntemidir (Yin, 2002). Creswell (2013) nitel araştırma desenlerinden olan, durum çalışmasını, araştırmacının görüşme, gözlem, raporlar, dokümanlardan toplanan verilerin çoklu kaynaklar derinlemesine ve sistematik olarak incelenmektedir. Çoklu kaynaklardan toplanan çoklu verilerin analizine bağlı olarak temaların oluşturulması ve sonucunda da elde edilen verilerin, katılımcılarla paylaşılması sonucunda nitel durum çalışmasında geçerlik de sağlanmış olur (Yıldırım ve şimşek, 2006).

Böylece, bu çalışmada hem nitel hem de nicel araştırmalar yapılmış olup, paralel karma yöntem araştırması olarak desenlenen bu araştırmanın nitel boyutunda durum çalışması deseninde yapılandırılan bu çalışmada, betimsel ve içerik analizleri yapılmıştır. Bu nitel boyutta betimsel verilerin analizinde kişilerin söylediklerinden doğrudan alıntılar yapılması tanımlayıcı analiz olarak ta bilinmektedir (Kümbetoğlu, 2005).

Ayrıca, bu çalışma kapsamında bilimsel yollardan olan veri toplama tekniği olarak, gözlem tekniğinden faydalanılmıştır. Bu tezde, gözlem çalışma türlerinden olan yapılandırılmış alan çalışması yolu ile elde edilen sonuçlar doğal ortamda gerçekleşmiştir ve araştırmacı, program geliştirme uzmanları, tarih uzmanlarından görüş alarak hazırladığı yapılandırılmış, 20 soruluk bir gözlem formu hazırlamıştır. Karasar (2005) gözlem yapılacak alan çalışmasına bilimsellik ve objektif gözlemlere riayet edecek gözlemcinin gerekliliğini bildirmiştir. Bu alışma kapsamında ise, araştırmacı derslere katılarak gözlem formlarını objektif olarak doldurmuştur. Özellikle gözlemi yapacak olan uzmanların daha önce gözlem alan çalışmasında tecrübeli olmasına önem verilmiştir.

Bu çalışmanın nicel boyutunda ise veriler öğretmenlere ve öğrencilere uygulanan aynı maddeleri içeren tek tip ölçek hazırlanmıştır. Hazırlanan lek, araştırmadaki alt problemlere yanıt bulmak amacıyla, araştırmacı tarafından CIPP değerlendirme modeli çerçevesinde geliştirilmış ve Stufflebeam'in CIPP değerlendirme modeli prensiplerinden yararlanılmıştır.

Çünkü araştırmada gerek ÇTDT dersini uygulayan tarih öğretmenlerinin ve bu dersi alan öğrencilerin görüşleri, gerekse de bu dersin denetmenliğini yapan eğitim müfettişlerin görüşlerinin alınması amaçlanmıştır. Bu araştırmada karma yöntem yaklaşımının üstünlüklerinden yararlanılarak; nicel verilerden hem de nitel verilerden yararlanılmıştır. Bu çalışmada, nitel ve nicel yöntemlerin birlikte ve birbirini tamamlayacak biçimde kullanılmıştır. Böylece nitel ve nicel yaklaşımlardan eşit öncelikte yararlanılarak bir yaklaşımın sınırlılıklarını ortaan kaldırabilmek için diğerinin güçlü yönleriyle desteklenmek amaçlanmıştır (Fırat ve diğer., 2014).

3.2. Araştırmanın Evren – Örneklemi

Evren, araştırmacının çalışma alanını oluşturan örneğini seçtiği ve araştırma sonuçlarının genellemek istendiği gruptur (Karasar, 2005). Bir araştırmada en önemli unsurlardan olan, araştırma sonuçlarının genellenebilirliği arttıkça bilimsel çalışmalar değer kazanır.

Bu araştırmanın evrenini, 2014-2015 öğretim yılı lise 12. sınıflarda okutulan ÇTDTÖP'yi uygulayan öğretmenler, bu dersten sorumlu müfettişler (denetmen), ve bu dersi alan öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırmanın nicel boyutunda 399 öğrenci ve 73 Tarih öğretmeni yer almaktadır. Ayrıca araştırmanın nitel boyutu olarak gönüllülük kriteri esas alınarak, ÇTDT öğretim programı CIPP değerlendirme modeli kapsamında yer alan bağlam, girdi, süreç ve ürün değerlendirilme görüşme yapılan örneklem gurubu ise, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyetinde Lise 12. sınıflarda okutulan Ortaöğretim ÇTDT dersinin uygulayıcısı olan 32 tarih öğretmenlerinden ve bu dersten sorumlu üç müfettiş gönüllülük esasına göre görüşmeye tabi tutulmuştur.

Nitel araştırmanın evrenini, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyetinde ortaöğretim kurumlarında görev yapan tarih öğretmenleri oluşturmaktadır. Bu çalışmanın örnekleme ise, Lefkoşa, Lefke, Güzelyurt, Karpaz, Gazimağusa, İskele ve Girne'de bulunan ortaöğretim kurumlarında görev yapan otuz iki tarih öğretmenidir.

3.2.1. Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Görüş Ölçeği Aracılığıyla Görüşleri Alınan Öğrencilere İlişkin Bilgiler

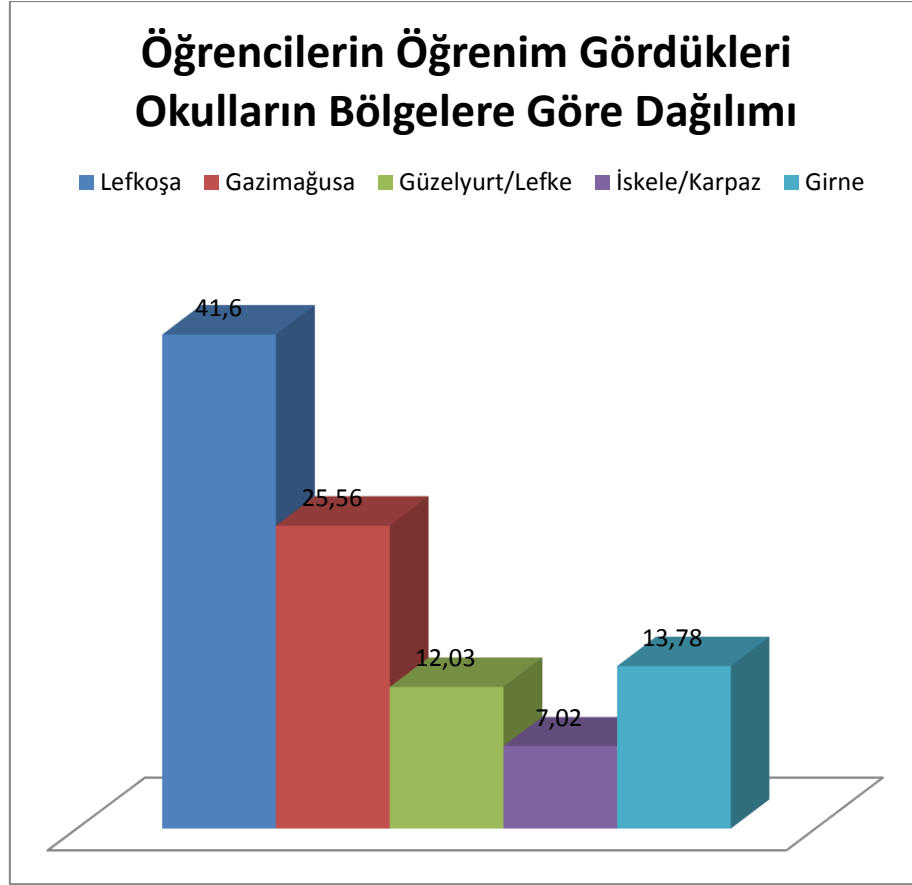
Tablo 2
Öğrencilerin Tanıtıcı Özelliklerinin Dağılımı

	Sayı (n)	Yüzde (%)
Cinsiyet		
Kız	228	57,14
Erkek	171	42,86
Yaş Grubu		
15-17 arası	374	93,73
18 ve üzeri	25	6,27
Okulun Bulunduğu Bölge		
Lefkoşa	166	41,60
Gazimağusa	102	25,56
Güzelyurt/Lefke	48	12,03
İskele/Karpaz	28	7,02
Girne	55	13,78
Okul Türü		
Düz Lise	270	67,67
Kolej/Fen Lisesi	129	32,33
Toplam	399	100,00

Tablo 2’de araştırma kapsamına alınan öğrencilerin tanıtıcı özelliklerinin dağılımı verilmiştir.

Tablo 2 incelediğinde araştırmaya dahil edilen öğrencilerin %57,14’ünün kız ve %42,86’sının erkek öğrencilerden oluştuğu görülmektedir. Öğrencilerin %93,73’ü 15-17 yaş grubunda, %6,27’si ise 18 yaş ve üzeri yaş grubunda yer almaktadır.

Araştırma kapsamına alınan öğrencilerin öğrenim gördükleri okulların bulunduğu bölgelere göre dağılımı incelendiğinde, öğrencilerin %41,60’ının Lefkoşa’da yer alan okullarda, %25,56’sının Gazimağusa’da yer alan okullarda, %12,03’ünün Güzelyurt/Lefke ‘de yer alan okullarda, %7,02’sinin İskele/Karpaz bölgesinde yer alan okullarda ve %13,78’inin Girne’de bulunan okullarda öğrenim gördükleri saptanmıştır. Öğrencilerin %67,67’si düz lisede ve %32,33’ü kolej yada fen lisesinde öğrenim görmektedir.



Şekil 4. Öğrencilerin öğrenim gördükleri okulların bölgelere göre dağılımı

3.2.2. Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Görüş Ölçeği Aracılığıyla Görüşleri Alınan Öğretmenlere İlişkin Bilgiler

Tablo 3

Öğretmenlerin Tanıtıcı Özelliklerinin Dağılımı

	Sayı (n)	Yüzde (%)
Cinsiyet		
Kadın	44	60,27
Erkek	29	39,73
Yaş Grubu		
31-35 arası	30	41,10
36-40 arası	34	46,58
41 ve üzeri	9	12,33
Mesleki Kıdem		
10 yıl ve altı	25	34,25
11-15 yıl arası	25	34,25
15 yıl üzeri	23	31,51
Eğitim Durumları		
Lisans	70	95,89
Lisansüstü	3	4,11
Toplam	73	100,00

Tablo 3’de araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin tanıtıcı özelliklerinin dağılımı verilmiştir.

Araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin %60,27’si kadın ve %39,73’ü erkektir. Öğretmenlerin %41,10’u 31-35 yaş arası, %46,58’i 36-40 yaş arası ve %12,33’ü 41 yaş ve üzeri ya grubundandır. Araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre dağılımı incelendiğinde; %34,25’inin 10 yıl ve altı yıllık, %34,25’inin 11-15 yıl arası ve %31,51’inin 15 yıl ve üzeri yıllık mesleki kıdeme sahip olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin %95,89’u lisans, %4,11’i ise lisansüstü mezunudur.

3.2.3. Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Yarı Yapılanmış Görüşme Formu

Aracılıyla Görüşleri Alınan Öğretmenlere İlişkin Bilgiler

Öğretmenlerin özellikleri Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

Katılımcıların Bilgileri

	Katılımcılar	Cinsiyet	Kıdem	Eğitim Durumu
1	Ö ₁	Bay	6	Lisans
2	Ö ₂	Bayan	8	Lisans
3	Ö ₃	Bayan	12	Lisans
4	Ö ₄	Bay	3	Lisans
5	Ö ₅	Bayan	6	Lisans
6	Ö ₆	Bayan	8	Lisans
7	Ö ₇	Bayan	9	Lisans
8	Ö ₈	Bayan	14	Lisansüstü
9	Ö ₉	Bay	11	Lisans
10	Ö ₁₀	Bay	6	Lisans
11	Ö ₁₁	Bayan	7	Lisans
12	Ö ₁₂	Bayan	12	Lisansüstü
13	Ö ₁₃	Bay	8	Lisans
14	Ö ₁₄	Bay	5	Lisans
15	Ö ₁₅	Bayan	6	Lisans
16	Ö ₁₆	Bay	8	Lisans
17	Ö ₁₇	Bay	16	Lisans
18	Ö ₁₈	Bayan	12	Lisans
19	Ö ₁₉	Bayan	6	Lisans
20	Ö ₂₀	Bayan	4	Lisans
21	Ö ₂₁	Bayan	7	Lisans
22	Ö ₂₂	Bay	10	Lisans
23	Ö ₂₃	Bayan	5	Lisans
24	Ö ₂₄	Bayan	3	Lisans
25	Ö ₂₅	Bay	6	Lisans
26	Ö ₂₆	Bayan	8	Lisans
27	Ö ₂₇	Bay	12	Lisansüstü
28	Ö ₂₈	Bayan	11	Lisans
29	Ö ₂₉	Bayan	6	Lisans
30	Ö ₃₀	Bay	9	Lisans
31	Ö ₃₁	Bayan	6	Lisans
32	Ö ₃₂	Bay	11	Lisans

Evren olarak ise, ÇTDT dersini alan KKTC genelindeki tüm Lise 12. sınıf öğrencileri, programın öğretimini gerçekleştiren öğretmenler, bu dersten sorumlu müfettiş ve denetmenlerdir.

Araştırmada tabakalı oran örnekleme kullanılmıştır. Öğrenci sayıları KKTC’de yer alan beş ilçeye göre tabakalanmış ve ilçelerdeki öğrenci yoğunluğuna göre oranlanmıştır. Örneklem sayısı hesaplanırken %95 güven düzeyinde %5 örnekleme hatası ile 305 öğrenci ile görüşülmesi uygun bulunmuştur. Lefkoşa, Gazi Mağusa, Girne, Güzelyurt ve Lefke ilçelerinde yer alan okullarda yapılan saha çalışmasının ardından 399 öğrenci ile görüşülmüş bu durumda %95 güven düzeyinde örnekleme hatası %4,2 olarak saptanmıştır.

Kuzey Kıbrıs Türkiye Cumhuriyetinde (KKTC) 2014 – 2015 öğretim yılında Lise 12. sınıf ÇTDT dersi alan öğrenci sayıları ve örneklemin bölgelere göre dağılımı Tablo 5’de yer almaktadır.

Tablo 5.

Lise 12. Sınıf Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersi Alan Öğrenci Sayıları ve Örneklem Sayılarının Bölgelere Göre Dağılımı

Bölge	Öğrenci Sayısı	Örneklem Sayısı
Lefkoşa	618	166
Gazi Mağusa	379	102
Girne	206	55
Güzelyurt	178	48
İskele	106	28
Toplam	1487	399

Lefkoşa Bölgesindeki Okullar	Örneklem Sayısı
20 Temmuz Fen Lisesi	42
Bülent Ecevit Anadolu Lisesi	84
Değirmenlik Lisesi	5
Lefkoşa Türk Lisesi	22
Türk Maarif Koleji	13
Toplam	166

Gazimağusa Bölgesindeki Okullar	Örneklem Sayısı
Cumhuriyet Lisesi	11
Namık Kemal Lisesi	54
Polatpaşa Lisesi	5
Gazimağusa Türk Maarif Koleji	32
Toplam	102

Girne Bölgesindeki Okullar	Örneklem Sayısı
Lapta Yavuzlar Lisesi	28
Anafartalar Lisesi	18
19 Mayıs Türk Maarif Koleji	9
Toplam	55

Güzelyurt Bölgesindeki Okullar	Örneklem Sayısı
Lefke Gazi Lisesi	6
Kurtuluş Lisesi	31
Güzelyurt Türk Maarif Koleji	11
Toplam	48

İskele Bölgesindeki Okullar	Örneklem Sayısı
Bekirpaşa Lisesi	9
ErenköyLisesi	19
Toplam	28

3.3. Nicel ve Nitel Veri Toplama Araçları

Araştırmada nicel veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen soru formu kullanılmıştır. Soru formu tanıtıcı bilgiler ve ÇTDTGÖ olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Araştırmanın nitel boyutunda ise, araştırmacı hazırladığı yarı yapılandırılmış görüşme formu ile bu dersin uygulayıcıları olan Tarih öğretmenlerinin ve eğitim müfettişlerinin programa yönelik görüşlerini belirlemeyi hedeflemiştir.

Araştırmacı tarafından hazırlanan öğretmen ve müfettiş görüşme formu araştırma kapsamında bulunan alt problemlere yanıt bulmak amacıyla bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutlarını esas alan CIPP değerlendirme modeli esas alınarak oluşturulmuştur. Öğretmen ve müfettiş görüşme formu, tarih öğretimi ve eğitim programları alanlarında tecrübeli altı uzman görüşü alınarak kapsam geçerliliği incelenmiştir.

Öğretmen ve müfettiş görüşme formları Ek- D ve Ek- E’de yer almaktadır.

Bu araştırmada ayrıca, nitel veri toplama yöntemlerinden gözlem tekniği kullanılmıştır. Veri kaynağı olarahtan Lise 12. sınıflarda okutulan ÇTDT derslerine giren öğretmenlerden yararlanılmıştır ve ÇTDT öğretim programını uygulayan öğretmenlerin programın uygulama boyutundaki etkililiğini belirleyebilmek amacıyla gözlem tekniği kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış gözlem formu ile Lefkoşa, Gazimağusa, Girne, Karpaz ve Güzelyurt bölgelerinden

okul müdürleri ile yapılan görüşmeler sonunda izin alınabilen okullarda, araştırmacı 2 şer saat derse katılarak gözlemini gerçekleştirmiştir.

Tablo 6

Veri Toplama Araçlarının Araştırma Alanındaki İşlevi

Alt Problemler	Veri Toplama Türü	Veri Toplama Aracı	Veri Kaynakları	Ekler
ÇTDT dersine katılan öğrencilerin bağımsız değişkenlere göre dağılımları nelerdir?	Nicel	ÇTDT Görüş Ölçeği	ÇTDT Öğrencileri	EK
Lise 12. Sınıflarda okutulan ÇTDT dersi alan öğrencilerinin programın bağlam, girdi, süreç, ürün değerlendirme boyutuna ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?	Nicel	ÇTDT Görüş Ölçeği	ÇTDT Öğrencileri	EK
Öğrencilerin ÇTDT öğretim programına ilişkin puanlarının dağılımı nedir?	Nicel	ÇTDT Görüş Ölçeği	ÇTDT Öğrencileri	EK
Öğretim programının geneli olarak ele alınan bağlam, girdi süreç, ürün boyutlarına ilişkin öğrencilerin puanları bağımsız değişkenlere göre anlamlı fark oluşturmakta mıdır?	Nicel	ÇTDT Görüş Ölçeği	ÇTDT Öğrencileri	EK
ÇTDT dersini uygulayan öğretmenlerin bağımsız değişkenlere göre dağılımları nelerdir?	Nicel	ÇTDT Görüş Ölçeği	ÇTDT Öğrencileri	EK
Lise 12. Sınıflarda okutulan ÇTDT dersini uygulayan öğretmenlerin programın bağlam, girdi, süreç, ürün değerlendirme boyutuna ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?	Nicel	ÇTDT Görüş Ölçeği	ÇTDT Öğrencileri	EK
Öğretim programının geneli olarak ele alınan bağlam, girdi, süreç, ürün boyutlarına ilişkin öğretmenlerin puanları bağımsız değişkenlere göre anlamlı fark oluşturmakta mıdır?	Nicel	ÇTDT Görüş Ölçeği	ÇTDT Öğrencileri	EK

12. Sınıflarda okutulan ÇTDT dersini uygulayan tarih öğretmenlerinin programın bağlam, girdi, süreç, ürün değerlendirme boyutuna ilişkin görüşleri nelerdir?	Nitel	Görüşme Formu	ÇTDT Öğretmenleri	EK
12. Sınıflarda okutulan ÇTDT dersi hakkında eğitim müfettişlerinin görüşleri nelerdir?	Nitel	Görüşme Formu	Eğitim Müfettişi	EK
Tarih öğretmenlerinin öğrenme-öğretme sürecinde yürüttüğü öğretim faaliyetlerinin Ortaöğretim lise 12. sınıf ÇTDTÖP'nün öngördüğü eğitim durumlarına uygunluğu nasıldır?	Nitel	Gözlem Formu	ÇTDT Dersi	EK

3.3.1. Nicel Veri Toplama Araçları ile İlgili Tanıtıcı Bilgiler

Araştırmacı tarafından hazırlanan soru formunda yer alan tanıtıcı bilgiler araştırmaya katılan öğretmen ve öğrencilerin tanıtıcı özellikleri saptamaya yönelik sorular yer almaktadır. Öğrenciler için hazırlanan formda; cinsiyet, yaş grubu, öğrenim görülen okul türü ve okulun bulunduğu bölge olmak üzere dört soru yer almaktadır. Öğretmenler için geliştirilen formda ise cinsiyet, yaş grubu, mesleki kıdem ve okulun bulunduğu bölge olmak üzere dört soru bulunmaktadır.

3.3.2. Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersi Görüş Ölçeği (ÇTDTGÖ)

Soru formunun ikinci bölümünde yer alan ÇTDTGÖ, Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi öğretim programının CIPP değerlendirme modeline göre değerlendirilmesini gerçekleştirmek için beşli likert tipi ölçeğe göre oluşturulmuştur. ÇTDTGÖ 399 öğrenci ve 73 öğretmene uygulanmıştır.

3.3.2.1. Ölçeğin Kapsam Geçerliliği

Stufflebeam'in CIPP değerlendirme modelindeki dört boyutunda kapsamlı bir biçimde değerlendirilmesine uygun olarak literatür taraması (Alkin, 2004; Batur, 2010; Borich, 1983; Chapman, 2006; Cooksy, Gill ve Kelly, 2001; Coryn ve Hattie, 2007; Dinçer, 2014; Ho, Chen, Ho, Lee, Chen, ve Chou, 2011; Karataş ve Fer, 2009; Madaus, Scriven ve Stufflebeam, 2012; Matthews ve Hudson, 2001; Nevo, 1983; Nicholson, 1989; Özaydın, Günbatar, Önal ve Çakır, 2012; Randall, 1969; Selvi ve Bıçak, 2013; Steinert, Cruess, Cruess, ve Snell, 2005; Stake, 1983; Stufflebeam ve

Coryn, 2014; Stufflebeam ve Shinkfield, 2007; Singh, 2005; Stufflebeam, 1971; 1983; 2000; 2003; 2004; Tan, Lee, Hall, Andrews, Dixon, Tout ve Toit, 2010; Tunç, 2010; Usmani, Khatoon, Shammot ve Zamil, 2012; Yurdakul, Uslu, Çakar ve Yıldız, 2014; Zhang, Zeller, Griffith, Metcalf, Williams, Shea ve Misulis, 2011) sonucunda hazırlanan görüş ölçeğinin 20 uzmanın (10 Eğitim Programları ve Öğretim anabilim dalı uzmanı, beş Tarih uzmanı ve beş ölçme değerlendirme uzmanı) görüşlerine başvurulmuştur. Uzmanlardan alınan dönütler doğrultusunda gerek görülen düzeltmeler ve öğretmen ve öğrenci görüş ölçeğinde bulunan ifadeler yeniden düzenlenmiştir. Ayrıca görüş ölçeğinin güvenilirliğini test etmek için de ölçek öncelikle 30 kişilik öğrenci örneklemini üzerinde uygulanmıştır, böylelikle görüş ölçeği sorularının ne derecede anlaşıldığı tespit edilmiştir. 30 kişilik öğrenci ölçeğin uygulandığı guruptan farklı olarak sınıf mevcudu fazla olan Lefkoşa ilinden Bülent Ecevit Anadolu Lisesi öğrencileri oluşturmaktadır.

Uzman görüşleri ve yapılan ön uygulama sonucunda 46 maddelik taslağın ÇTDTGÖ'ye ilişkin görüşleri saptamada uygun olduğu sonucuna varılmıştır. 46 maddelik soru taslağı hazırlanırken TC MEB tarafından 2008 yılında geliştirilmiş ve aynı yıl KKTC ve TC okullarında uygulamaya konmuş olan ÇTDTÖP'nin dört ögesi olan programın hedefleri, konular, öğrenme durumları, ölçme ve değerlendirme boyutları ayrıntılı incelenmiş, programın beklentileri, uygulama süreci, aynı şekilde bu tez çalışmasında program değerlendirme modeli olarak belirlenen Stufflebeam'in CIPP değerlendirme modelinin boyutlarına uygun olarak ve geniş kapsamlı alan yazın incelemesi sonucu sorular belirlenmiştir.

3.3.2.2. Ölçeğin Yapı Geçerliliği

ÇTDTGÖ'nün yapı geçerliliği için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi kullanılmıştır.

3.3.2.2.1. Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) Sonuçları

Açımlayıcı faktör analizi çok sayıda değişkenden (maddeden), bu değişkenlerin birlikte açıklayabildikleri az sayıda tanımlanabilen anlamlı yapılara ulaşmayı sağlar (Büyüköztürk ve diğ., 2013). Aralarında ilişki bulunduğu düşünülen çok sayıdaki değişken faktör analizi yapılarak varsa aralarındaki ilişkilerin anlaşılmasını ve yorumlanmasını sağlamak için daha az sayıdaki temel boyuta indirgeyerek özetlemek amaçlanmaktadır (Özdamar, 2002).

Açımlayıcı faktör analizi yapılmadan önce, seçilen 399 kişilik örneklemin faktör analizine uygun olup olmadığını tespit etmek için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Barlett Sphericity testleri yapılmış ve her iki değerinde (KMO=0,87 ve Barlett Sphericity = $p<0,05$) faktör analizine uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ölçeğin geçerliğini test etmek için temel bileşenler analiz yöntemi ve varimax dönüşümü kullanılmıştır. Faktör yükleri 0,45 altında olan maddeler ölçekten atılarak açımlayıcı faktör analizi işlemi tekrarlanmıştır. Buna göre nihai faktör analizi sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Ölçekten atılan maddeler arasında; ‘ÇTDT dersi öğretim programı dersin içeriği anlaşılır niteliktedir. ÇTDT dersi öğretim programı ile ulaşılması beklenen beceriler sorun çözme becerisi kazandırmaktadır. ÇTDT dersinde kullanılan ders kitabının içeriği anlaşılırdır. ÇTDT dersi öğretiminde kullanılan materyaller, araç, gereç, yöntemler ve teknikler kronolojik düşünme becerileri kazanmama uygundur. ÇTDT dersi öğretiminde yapılan sınıf içi aktiviteler ve etkinlikler Aktif olarak derse katılmamı sağlar. ÇTDT dersi kapsamında yapılan sınıf dışı etkinlikler ve aktiviteler Tarihi yerlere yapılan eğitici geziler ilgimi çekmektedir. ÇTDT dersi öğretiminde yer alan konuların Yeterli sayıda örnekler verilmiştir. ÇTDT dersi sonunda yapılan sınavlar eksikliklerimi gidermem için ek çalışma yapma imkânı sağlamıştır’ bulunmaktadır.

Tablo 7

Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersi Görüş Ölçeği AFA Sonuçları

	Süreç	Ürün	Bağlam	Girdi
34. ÇTDT dersi öğretiminde yer alan konuların tekrarlarına yeterli zaman ayrılmaktadır.	0,92			
33. ÇTDT dersi öğretiminde yer alan konuların ödevler sayıca yeterlidir.	0,92			
35. ÇTDT dersi öğretimi süresince uygulanan sınav sayısı yeterlidir.	0,86			
32. ÇTDT dersi öğretiminde yer alan konuların pekiştirilmesi için verilen ödevler seviyeme uygundur.	0,81			
38. ÇTDT dersi temel tarihi düşünme becerilerini öğrenmeme olumlu yönde etkili olmuştur.		0,79		
39.ÇTDT dersi temel tarihsel düşünme ile ilgili mevcut ihtiyaçlarıma cevap vermiştir.		0,79		
42.ÇTDT dersi bilgi teknolojilerini kullanma becerisine yönelik öğrencilerin gelişimi tatmin edicidir.		0,77		
43.ÇTDT dersi tarihsel kavrama becerisine yönelik öğrencilerin gelişimi tatmin etmektedir.		0,76		
41.ÇTDT dersi iletişim kurma becerisine yönelik gelişimime teşvik etmiştir.		0,68		
10. ÇTDT dersinde kullanılan ders kitabının içeriği seviyeme uygundur.			0,78	
11. ÇTDT dersinde kullanılan ders kitabının içeriği ilgimi çekecek niteliktedir.			0,69	
12. ÇTDT dersinde kullanılan ders kitabının içeriği programın hedefleri ile tutarlıdır.			0,68	
14. ÇTDT dersinde kullanılan ders kitabının içeriği programın hedeflerine ulaşmasını sağlayacak niteliktedir.			0,62	
8. ÇTDT dersi öğretim programı ile ulaşılması beklenen beceriler bana bilgi teknolojilerini kullanma becerisi kazandırmaktadır.			0,59	
9. ÇTDT dersi öğretim programı ile ulaşılması beklenen beceriler bana 21.yüzyılın değişen gereksinimlerine yanıt verebilen geleceğe yönelik sağlam öngörülerde bulunabilecek becerileri kazandırmaktadır.			0,58	
22.ÇTDT dersi öğretiminde kullanılan materyaller, araç, gereç, yöntemler ve teknikler girişimcilik becerileri kazandırmamda yardımcıdır.				0,86
24.ÇTDT dersi öğretiminde kullanılan materyaller, araç, gereç, yöntemler ve teknikler öğrenmemi kolaylaştırır.				0,82
21.ÇTDT dersi öğretiminde kullanılan materyaller, araç, gereç, yöntemler ve teknikler yaratıcı düşünme becerileri kazanmama uygundur.				0,59
23. ÇTDT dersi öğretiminde kullanılan materyaller, araç, gereç, yöntemler ve teknikler bilgi teknolojilerini kullanma becerilerimi geliştirir.				0,52
18.ÇTDT dersi öğretiminde kullanılan materyaller, araç, gereç, yöntemler ve teknikler bilişsel (zihinsel) gelişim özelliklerime uygundur.				0,45

Tablo 7’de yer alan faktör analizi sonuçları incelendiğinde 20 maddeden oluşan ölçekte bağlam, süreç, girdi ve ürün olmak üzere 4 alt boyut bulunduğu ve 4 alt boyutun toplam Varyans’ın %58,0’ini açıkladığı saptanmıştır. Buna göre ölçekte yer alan sorular ve alt boyutlar Tablo 8’de düzenlenmiştir.

Tablo 8

Öğrenen Örgütler Olarak Ölçeğinin Alt Boyutları

Alt Boyut	Sorular
Bağlam (6 madde)	Soru 1, 2, 3, 4, 5, 6
Girdi (5 madde)	Soru 7, 8, 9, 10, 11
Süreç (4 madde)	Soru 12, 13, 14, 15
Ürün (5 madde)	Soru 16, 17, 18, 19, 20

3.3.2.2.2. Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) Sonuçları

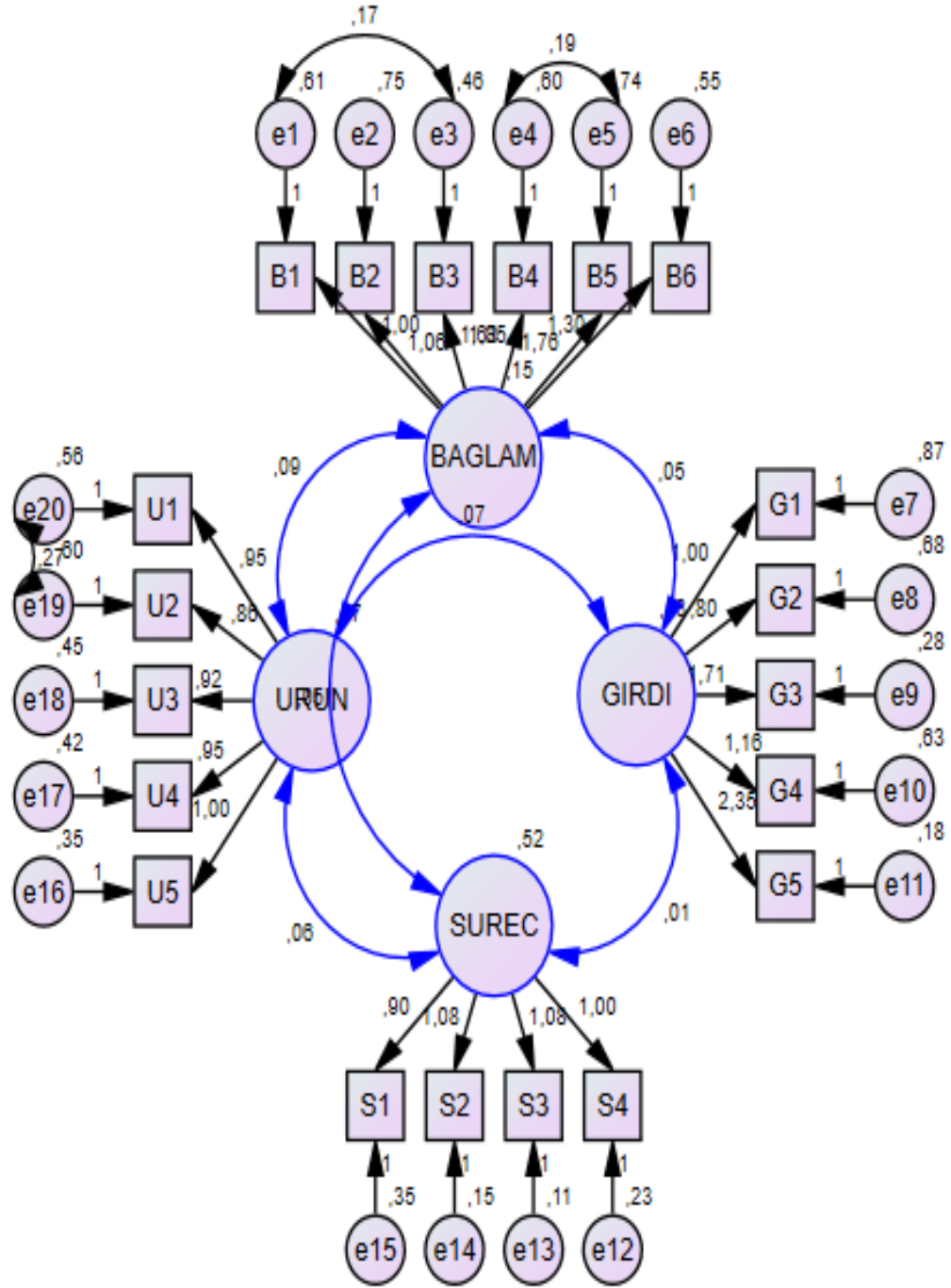
Açımlayıcı faktör analizi (AFA) sonuçlarının uygunluğunu doğrulamak adına Doğrulayıcı Faktör Analizi kullanılmıştır. DFA, AFA ile belirlenen faktörlerin, hipotez ile belirlenen faktör yapılarına uygunluğunu test etmek üzere yararlanılan faktör analizidir. AFA, hangi değişken gruplarının hangi faktör ile yüksek düzeyde ilişkili olduğunu test etmek için kullanılırken, belirlenen k sayıda faktöre katkıda bulunan değişken gruplarının bu faktörler ile yeterince temsil edilip edilmediğinin belirlenmesi için DFA'dan faydalanılır (Aytaç ve Öngen, 2012; Çelik ve Arslan, 2012).

Tablo 9

Çağdaş Türk Ve Dünya Tarihi Dersi Görüş Ölçeği DFA Uyum İndeksleri

	X²/sd	RMR	GFI	CFI
Model	1,922	0,06	0,87	0,91

Tablo 9'da yer alan modelin uyum indekslerine bakıldığında; X²/sd değeri 3'ün altında olduğu için mükemmel bir uyum olduğunu, GFI değerinin 0,87 olması kabul edilebilir bir uyumun olduğunu, CFI değerinin 0,91 olması iyi bir uyumun olduğunu ve RMR değerinin 0,06 olması kabul edilebilir bir uyumun olduğunu göstermiştir. Sonuç olarak elde edilen bu uyum indeksleri modelin iyi bir uyuma sahip olduğunu ortaya koymuştur. Bu sonuçlar doğrultusunda Şekil 5'de modellenen 20 maddelik 5'li likert tipte hazırlanan ölçeğin 4 alt boyuttan oluşan geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu saptanmıştır.



Şekil 5. Çağdaş türk ve dünya tarihi dersi görüş ölçeği dfa sonuçları

3.3.2.3. Ölçeğin Güvenilirlik Çalışması

Büyüköztürk (2007) ve Anastasi'ye (1982) göre ölçek güvenilirliğini belirlemek amacıyla Cronbach alpha güvenirlik katsayısı hesaplamasına göre, 0.70 ve üzeri olan değerler ölçeklerin güvenirliğini ispatlamaktadır. Bu tez çalışmasında geliştirilen ölçeğin güvenirlik çalışması için iç tutarlık testi ve split-half testi uygulanmıştır. Güvenirlik analizi kapsamına elde edilen iç tutarlık sonuçlarına göre ölçek geneline ilişkin cronbach alfa değeri 0,82 bulunmuştur. Ölçek geneline ilişki split half testinde birinci bölüm için cronbach alfa değeri 0,75 ikinci bölüm için ise 0,79 bulunmuştur. Ölçek yer alan alt boyutlara ilişkin cronbach alfa değerleri; bağlam alt boyutu için 0,77 , girdi alt boyutu için 0,70 , süreç alt boyutu için 0,90 ve ürün alt boyutu için 0,83 bulunmuştur. Geliştirilen ölçeğin güvenilir olduğu yapılan iç tutarlık testi ve split-half testi sonuçları 0.70 ve üzerinde bulunduğu için ölçeğin güvenilir olduğu kanıtlanmıştır.

3.4. Verilerin İstatistiksel Çözümlemesi

Araştırmacı tarafından veri toplama araçları olan öğretmen ve öğrenci anketleri (Ek- A) beşli likert ölçeği şeklinde hazırlanmıştır. Veri toplama aracı beşli likert ölçeği düzenlendiğinden, analizin yapılabilmesi amacıyla her cevap için bir sayı değeri belirlenmiştir. Bu açıklama doğrultusunda, kullanılacak sayı değerleri ‘tamamen katılıyorum’ seçeneği için ‘5’, katılıyorum seçeneği için 4, ‘kısmen katılıyorum’ seçeneği için ‘3’, katılmıyorum seçeneği için ‘2’, ve ‘kesinlikle katılmıyorum’ seçeneği için ‘1’ olarak belirlenmiştir. Araştırmacı tarafından geliştirilen görüş ölçeği soruları (Ek- B ve Ek- C) beşli derecelendirme biçiminde olduğu için aritmetik ortalamaların aralıklarını belirlemek amacı ile aralıklar Tablo 10’daki gibi belirlenmiştir:

Tablo 10

Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Görüş Ölçeğinin Puan Aralıkları

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

Tablo 10’da de görüldüğü gibi aralıklar; 1,00 – 1,79 arası ‘kesinlikle katılmıyorum’, 1,80 – 2,59 arası ‘katılmıyorum’, 2,60 – 3,39 arası ‘kısmen katılıyorum’,

3,40 – 4,19 arası ‘katılıyorum’, 4,20 – 5,00 arası ‘tamamen katılıyorum’ şeklinde belirlenmiştir (Tekin, 1996; Yenilmez, 2008).

Araştırmada soru formundan elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Elektronik ortama aktarılan verilerin istatistiksel olarak çözümlenmesinden SPSS 21,0 ve AMOS 21,0 istatistiksel veri analizi paket programları kullanılmıştır.

Araştırma kapsamına alınan öğretmen ve öğrencilerin demografik özelliklerinin (cinsiyet, yaş grubu, vb.) ve ölçekte yer alan ifadelerle ilişkin görüşlerinin belirlenmesinde frekans analizi kullanılmış ve sonuçlar frekans dağılım tabloları ile gösterilmiştir.

İstatistiksel çözümlemelerde kullanılacak hipotez testlerini belirlemek amacıyla veri setinin normal dağılım gösterip göstermediğini incelemek için normallik testlerinden Kolmogrov-Smirnov (K-S) testi uygulanmıştır.

Yapılan Kolmogrov-Sminov testi sonucunda ÇTDTGÖ’nün yer alan bağlam, süreç, girdi ve ürün alt boyutlarından alınan toplam puanların normal dağılım göstermediği saptanmıştır. Buna göre hipotezlerin test edilmesinde parametrik olmayan hipotez testleri kullanılmıştır.

Bağımsız değişkenlere göre bağımlı değişkenlerin karşılaştırılmasında; bağımsız değişkenin iki kategoriden oluştuğu durumunda; bağımsız değişken ve bağımlı değişkenlerin karşılaştırılmasında parametrik olmayan hipotez testlerinden Mann-Whitney U testi, bağımsız değişkenin ikiden fazla olması durumunda Kruskal-Wallis testi kullanılmıştır. Kruskal-Wallis testi sonucunda bağımsız ve bağımlı değişkenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark çıkması durumunda ileri analiz test istatistiği olarak Mann-Whitney testi kullanılmıştır. Alt boyutlar arasındaki ilişkinin belirlenmesinde Spearman korelasyon testi kullanılmıştır.

3.5. Nitel Veri Toplama Araçları

Nitel araştırmanın durum çalışması desende yapılandırılan bu çalışmada veri çeşitlemesi içermektedir. Bu çalışmada, yarı yapılandırılmış görüşme formu ve yarı yapılandırılmış gözlem formu kullanılmıştır. Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti ortaöğretim kurumlarında görev yapan tarih öğretmenleri ve Milli Eğitim Bakanlığı’nda görev yapan eğitim müfettişleri için hazırlanan görüşme formları alan yazından yararlanılarak araştırmacı tarafından hazırlanıp; tarih eğitimi, nitel araştırma uzmanı ve eğitim bilimleri alanında görev alan öğretim üyeleri olmak üzere sekiz alan uzmanı tarafından kapsam geçerliliği yapılarak uygulanmıştır. Ayrıca, görüşme

formunun pilot çalışması yapılarak anlaşılma derecesine bakılarak görüşme formu son şekli ile görüşmelere başlanmıştır. Bu görüşme formunda öğretmenler ve müfettişlerin kişisel bilgilerinin yer aldığı birinci bölüm ve ikinci bölümde de görüşme soruları bulunmaktadır. Nitel araştırma deseni, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül olarak gözlem, görüşme ve doküman analizi yardımı ile veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı bir araştırma türüdür (Akman, 2014). Nitel araştırma desenlerinin kullanıldığı araştırmalarda; araştırmanın süreci araştırılan olay, olgu veya duruma göre değişebilmektedir (Yıldırım, 1999).

Bu araştırmanın nitel boyutunda ÇTDT dersinin uygulayıcıları olan tarih öğretmenleri ve bu dersi denetleyen MEB müfettişleri ile ilgili bilgilere ulaşabilmek için nitel veri toplama yöntemlerinden görüşme tekniği kullanılmıştır. Bu nedenle araştırmacı; öğretmenlerin ve müfettişlerin programa yönelik görüşlerini ortaya çıkarabilmek için yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlamıştır.

Lise 12. sınıflarda okutulan ÇTDT dersi hakkında daha ayrıntılı bilgi toplayabilmek amacıyla bu araştırmada nitel veri toplama yöntemlerinden gözlem tekniği kullanılmıştır. Bu sayede, ÇTDT öğretim programını uygulayan öğretmenleri ve dersi işleyiş şekillerini doğal çevresinde incelemek amacıyla yarı yapılandırılmış gözlem formu oluşturulmuştur. Yarı yapılandırılmış gözlem formunun kullanılması ise şöyle açıklanabilir. Hazırlanan gözlem formuna ek olarak, gözlemi yapan araştırmacının açıklamaları ve yorumlarının da yer almasıdır. Bu araştırmada gözlemcinin gözlemleri nede yer verilmiştir.

3.5.1. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Bu araştırma kapsamına alınan dersin uygulayıcıları olan Tarih öğretmenleri ve eğitim müfettişlerinin görüşlerini ortaya çıkarabilmek için araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu araştırma kapsamında programın değerlendirilmesi için belirlenen Stufflebeam'ın bağlam, girdi, ürün ve değerlendirme boyutlarından oluşan CIPP değerlendirme modeli esas alınarak sorular oluşturulmuştur.

Öğretmen ve müfettiş görüşme formunda bulunan sorular bağlam, girdi, süreç ve ürün değerlendirme öğelerine göre şu şekilde oluşturulmuştur:

Bağlam değerlendirme boyutunda, öğretim programının hedefe dayalı sorular bulunmaktadır. ÇTDT öğretim programında yer alan kazanımlar, hedef davranışların öğrenci seviyesine uygunluğu, amacın beklentileri karşılama düzeyi, içerik; güncel,

yararlı, konular birbirini destekler nitelikte mi? Ders kitabı ile hedef davranışların ve içeriğin uygunluğu, ders süresinin yeterliliği hakkında öğretmen ve eğitim müfettişlerinin görüşlerini elde etmek için hazırlanan sorulardan oluşmaktadır.

Girdi değerlendirme boyutunda, ÇTDT öğretim programında yer alan materyallerin ve etkinliklerin hedef kazanımlara ulaşabilme etkisi hakkında görüş alabilmek için hazırlanan sorular mevcuttur.

Süreç değerlendirme boyutunda, öğrenme öğretme sürecinde kullanılan öğretim strateji, yöntem ve tekniklere yönelik soru hazırlanmıştır.

Ürün değerlendirme boyutunda ise, ÇTDT dersi öğretiminde hedeflenen davranışların ne derece kazandırıldığı ve gelecekte bu dersin öğrencilere kattığı kazanımlar, bilgi, beceri ve tutumların faydalılığı konularına yönelik sorulara yönelik öğretmen müfettiş görüşlerine baş vurulmuştur.

3.5.2 Yarı Yapılandırılmış Gözlem Formu

Araştırmacı, alan yazın taraması ve ÇTDTÖP incelemesi neticesinde bu dersin öğrenme ve öğretme sürecinin programa uygun yapıp yapılmadığını belirlemek amacıyla 20 maddelik ÇTDT Gözlem Formu oluşturulmuştur. Geliştirilen gözlem formu 2 nitel araştırma uzmanı tarafından kontrol edilmiştir. KKTC MEB Genel Ortaöğretim Dairesi Müdürlüğü tarafından ‘Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Öğretim Programının Değerlendirilmesi’ konulu çalışmanın gizlilik ve gönüllülük ilkelerine riayet edilerek okullarda uygulanmasına izin verilmiştir. Gözlem yapılan okullar; Erenköy Lisesi, Gazimağusa Türk Maarif Koleji, Girne 19 Mayıs Türk Maarif Koleji, Güzelyurt Türk Maarif Koleji, İskele Bekirpaşa Lisesi, Lapta Yavuzlar Lisesi, Lefkoşa Bülent Ecevit Anadolu Lisesi okul müdürlüklerinden ve dersin sorumlu öğretmenlerinden gönüllülük ilkelerine göre izin alınarak gözlem 2’şer ders saatinde gerçekleştirilmiştir.

Araştırmacı, gözlem formunu geliştirirken derste öğrenciler ve öğretmenlerin;

- bu dersin öğrenme – öğretme sürecinde kullanılan ders materyalleri,
- öğrencilerin derse ilgileri, dikkat düzeyleri ve aktif katılımın olup olmadığı,
- öğrencilerin dersin hedeflerinden haberdar edilme durumu,
- dersin içeriğinin öğrenci seviyesine uygunluğuna ve programa uygunluğuna,
- konuların kazanımlara uygunluğuna ,

- öğretmenin sınıf yönetimi, alan bilgisi ve dersin öğretim programına uygun işlenip işlenmediği durumuna,
- programın ön gördüğü becerilerin kazandırılmasına dönük öğrenme-öğretme yaşantılarının düzenlenip düzenlenmediğine,
- öğrenci – öğretmen iletişiminin düzeyine,
- dersin programda yer alan hedeflerine ulaşmış olup olmadığına bakmak için tercih edilen ölçme değerlendirme yöntem ve tekniklerin programa uygunluğunu belirleyebilmek için gözlem formunu yukarıdaki kriterlere göre geliştirmiştir.

Ayrıca, araştırmacının gözlem tekniğini bu tez kapsamında kullanmasının amaçları arasında;

1. ÇTDT dersini uygulayan tarih öğretmenlerinin davranışlarını ayrıntılı olarak tanımlamak amacıyla doğal ortamı içinde gözlemleyerek veri toplama,
2. gözlem direk olarak bu dersin kaynağından elde edilen verilerin yer alması,
3. gözlem ayrıca, sözel olmayan davranışlar hakkında veri toplamaya yardımcıdır,
4. gözlem tekniği ile toplanan verilerin tarafsız olması,
5. gözlem formu soruları önceden hazırlanmış veri olarak, veri toplama sürecinde avantaj olarak görülmektedir.
6. Doğal ortamda veri toplandığı için sistemli, etkili, kesin ve güvenilir verilere ulaşılabilir olması yer almaktadır (Akgül ve Frangopol, 2005).

Yıldırım ve Şimşek (2006) araştırmanın kapsamlı ve ayrıntılı bilgi elde edilmek isteniyorsa kullanılabilecek en doğru yöntemin gözlem olduğunu bildirmiştir.

Gözlem tekniği bireyleri kendi doğal ortamlarında incelemektedir. Bilindiği gibi birçok davranış, ancak doğal ortamında incelendiğinde gerçekçi, güvenilir ve en doğru şekliyle değerlendirilebilir. Gözlem tekniğinin aksine diğer araştırma tekniğinde, bireyler oldukları gibi değil de, toplumun olmasını istediği kabul görecekları davranışları sergilemektedirler. Bu durumda objektif, tarafsız, güvenilir ve geçerliliği olan bilimsel araştırmalarda olmaması gereken bir özelliktir (Dursun, 2006). Karasar (2005) ise gözlem tekniği ile toplanan verilerin daha önce diğer araştırmacılar tarafından yapılan araştırmaların bilgileri olmadığını, hatta ikincil kaynaklardan da

veri toplanmadığının gözlem tekniğini kullanmanın bilimsel araştırmalar için en önemli artı olduğunu belirtmiştir.

Gözlem farklı biçimlerde yapılabilmektedir; yapılandırılmış ve yapılandırılmamış gözlemler olarak iki grupta toplanmaktadır. Bununla birlikte gözlem doğal ortamda veya laboratuvar ortamında yapılabilmektedir. Böylece dört tane gözlem türünün varlığı olduğu bilinmelidir. Yapılandırılmamış gözlemde, araştırmacının katıldığı katılımlı gözlemdir ve doğal ortamda gerçekleşmektedir. Hatta araştırmacı bulunduğu durumun bir parçası olmaya çalışmaktadır. Yapılandırılmış ya da diğer bir ismi ile yarı yapılandırılmış gözlemde araştırmacı bulunduğu ortamda hiçbir kontrol hakkı bulunmamaktadır. Yapılandırılmamış laboratuvar çalışmaları da yapay ya da laboratuvar ortamda denek veya deneklerin kendi hallerine bırakılarak yapılan gözlemdir. Yapılandırılmış Laboratuvar gözlemi ise, tamamen yapılandırılmış olan ve kontrollü olarak anket gibi veri toplama aracının gözleme uyarlanması ile gerçekleşmektedir. Aşağıdaki tablo 11 de gözlem türleri hakkında bilgi de sunulmaktadır.

Tablo 11

Gözlem Türleri

	Doğal Ortam (Alan Çalışması)	Yapay Ortam (Laboratuvar Çalışması)
Yapılandırılmamış	Yapılandırılmamış Alan Çalışması Araştırmacı Katılımcı	Yapılandırılmamış Laboratuvar Çalışması Araştırmacı Gözlemci
Yapılandırılmış	Yapılandırılmış Alan Çalışması Araştırmacı Gözlemci	Yapılandırılmış Laboratuvar Çalışması Araştırmacı Gözlemci

Bilindiği gibi gözlem tekniğinde iki taraf bulunmaktadır bunlar gözlenen ve gözlemcidir. Bu özelliği ile gözlemin iki ana çeşidi vardır: katılımcı olmayan ve katılımcı gözlem. Katılımcı olmayan gözlem de, araştırmacı sadece gözlemci konumundadır, ayrıca gözlemcinin araştırma yaptığı konu bilinmektedir ve araştırmacının kimliği bellidir. Katılımcı gözlem; araştırmacı yani gözlemci, gözlenenler ile birlikte onlar gibi davranış sergilemektedir. Katılımcı olmayan gözlemdekinin aksine araştırmacının gözlemci olduğu bilinmemektedir. Gözlenen bireylerin, gözlemci olduğunu bilmeden doğal ortamda objektif bir şekilde davranışlarını sergilemeleri araştırmanın güvenilirliğini olumlu etkilemektedir. Bu

araştırma kapsamında Ortaöğretim Lise 12. sınıfta okutulan ÇTDTÖP'nin öğrenme öğretme sürecine yansımalarını gözlemlemek esas alınmıştır.

3.6. Gözlem ile İlgili Verilerin Toplanması

Araştırmaya ilişkin verilerin toplama süreci, KKTC MEB Genel Ortaöğretim Dairesi Müdürlüğü'nden gözlem, anket ve görüşmelerin uygulamalarının yapılabilmesi için gerekli izin belgeleri alınmıştır (bk. Ek H ve Ek I).

Veri toplama süresi başlamadan önce araştırmacı MEB'den aldığı resmi izin yazıları ile beraber KKTC'deki ortaöğretim okul müdürlüklerini ziyaret ederek çalışması hakkında genel bir bilgi sunulmuştur. Böylece müdürlerin bilgisi dahilinde görüşmeleri ve dersine gözlem için katılımı onaylayan tarih öğretmenleri ile görüşmeler yapılarak, ÇTDT derslerine gözlem amaçlı katılım gerçekleştirilmiştir. Ayrıca, araştırmacı tarafından araştırma kapsamında bulunan tarih öğretmenleri ile görüşülerek araştırmanın amacı hakkında bilgi verilerek, kimlik bilgilerinin gizli kalacağını ve gönüllülük esasının arandığı bildirilmiştir. Araştırmacı tarafından oluşturulan gözlem formu ile gözlem için gönüllü olan tarih öğretmenlerinin derslerinde gözlem uygulaması gerçekleştirilmiştir. 25 Nisan ile 18 Mayıs 2016 tarihleri arasında, her sınıf 2'şer ders saati olmak üzere 7 okulda ÇTDT derslerinde gözlem yapılmıştır. Gözlem yapılan okullar: Erenköy Lisesi, Gazimağusa Türk Maarif Koleji, Girne 19 Mayıs Türk Maarif Koleji, Güzelyurt Türk Maarif Koleji, İskele Bekirpaşa Lisesi, Lapta Yavuzlar Lisesi, Lefkoşa Bülent Ecevit Anadolu Lisesidir.

Yapılan gözlemde dikkat edilen hususlar aşağıda ayrıntılı verilmiştir. Bu hususlar:

- Öğretmen öğrencilerin derse ilgisini çekmekte ve öğrenmeye istekli hale getirmek için çaba sarf etmektedir.
- Öğrenciler, ünitelerin hedeflerinden haberdar edilmektedir.
- Ünitelerin kazanımlarına dönük programda belirtilen etkinlikler yapılmaktadır.
- Öğretmen konuya hakim ve planlı bir şekilde dersi işlemektedir.
- Öğrenciler aktif olarak derse katılmaktadır.
- Dersin işlenişi sırasında değişik öğretim yöntem ve teknikleri kullanılmaktadır.
- Programın ön gördüğü becerilerin kazandırılmasına dönük öğrenme-öğretme yaşantıları düzenlenmektedir.
- Konular öğrencilerin seviyesine uygun olarak işlenmektedir.
- Derste öğrenmede geçen zaman beklentileri karşılamaktadır.

- Derste öğretmen tarafından geri dönütler verilmekte gerekli tekrar ve pekiştirmeler yapılmaktadır.
- Ders sırasında güncel konulara değinilmekte, öğrencilerin fikirlerini özgürce ifade etmeleri için uygun ortam yaratılmaktadır.
- Ders eğitim teknolojileri, materyaller ve diğer kaynaklarla zenginleştirilmektedir.
- Öğrenciler, öğrenme ilgisi ve isteği yüksektir.
Öğrenciler Türkiye ve dünya gündemine ilişkin güncel konuları ele alıp tartışmaktadır.
- Ders sırasında öğretmen tarafından yeterli örnekler verilerek öğrencilerin konuyu anlamasına yardımcı olunmaktadır.
- Ders sırasında öğretmen ve öğrenciler arasında çok yönlü etkileşim sağlanmaktadır.
- Öğrenciler ders materyallerini yanlarında getirmektedirler.
- Öğrencilerin ders süresince dikkat düzeyleri yüksektir.
- Ders sırasında sınıfta öğrenmeye uygun bir ortam oluşturulmaktadır (disiplin problemleri yaşanmamaktadır).
- Dersin uygun ölçme değerlendirme yöntem ve teknikleri ile etkililiği ölçülmektedir.

ÇTDT derslerindeki gözlemlerde katılımsız gözlem tekniği kullanılmıştır. Böylece öğretmen ve öğrenciler doğal halleri ile araştırmaya katkı sağlamışlardır. Öğretmenlerin isteği üzerine gözlem yapılırken ve görüşmelerde video kamera veya resim çekimi gerçekleştirilmemiştir. Sadece öğretmenler ve müfettişler ile yapılan görüşmelerin ses kaydı gerçekleştirilmiştir. Hem ÇTDT dersinde yapılan gözlem esnasında hem de öğretmenler ve müfettişler ile yapılan görüşmelerde, araştırmacı tarafından not tutulmuştur.

ÇTDT dersini uygulayan 32 tarih öğretmeni ile yapılan görüşmelerde öncelikle telefon ile ya da yüz yüze görüşülüp randevu alınarak gerçekleştirilmiştir. Özellikle öğretmenler ile yapılan görüşmelerde ses kaydı alındığı için görüşmenin yapıldığı yerin sessiz olmasına önem verilmiştir. Eğitim müfettişleri ve tarih öğretmenlerinin program hakkında görüşlerinin alınması için yarı yapılandırılmış görüşme formları araştırmacı tarafından geliştirilmiştir.. Öğretmen ve müfettişler ile gerçekleştirilen

görüşmeler ortalama 40 ile 50 dakika sürmüştür, veriler araştırmacı tarafından ses kayıt cihazına kayıt edilmiştir.

3.7. Nitel Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Nitel araştırmanın durum çalışması deseninde yapılandırılmış olan bu çalışmada veri çeşitliliği söz konusudur. Nitel olan araştırmaların en belirgin özelliği; araştırma verilerinin toplanması, çözümlemesi ve yorumlanması aşamasında dışarıdan herhangi bir müdahale yapılmamasıdır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013). Bu araştırma kapsamında yapılan nitel verilerin çözümlemesinde, uygulanmakta olan Ortaöğretim ÇTDTÖP'nin değerlendirilmesine yönelik yapılan öğretmen ve müfettiş görüşmeleri için betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. ÇTDT dersini uygulayan tarih öğretmenlerinden elde edilen verilerin analiz aşamasında betimsel yöntem kullanılarak analiz gerçekleştirilmiştir. Araştırma betimsel tarama modeli niteliğindedir ve görüşme ve gözlem teknikleri nitel veri analizi yöntemlerinden olan içerik analizi yapılarak analiz edilmiştir. İçerik analizi kullanılmasının sebebi ise, yapılan görüşmeler sonunda ortaya çıkan temalar ve kodların bulunmasıdır. Betimsel analiz ile görüşme yapılan öğretmen ve müfettişlerin görüşleri doğrudan aktarılmıştır. Tavşancıl ve Aslan (2001) nitel verilerin içerik analizi yapılarak kod ve kategoriler yardımı ile somutlaştırarak daha anlamlı hale getirmenin kullanılması gerektiğini ve nitel görüşme verilerinin çözümlemesinde sıkça kullanıldığını belirtmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2006) araştırma kapsamında toplanan veriler, betimsel analiz için çerçeve oluşturma aşaması ile başlar, toplanan veriler daha önceden oluşturulmuş çerçeveye göre düzenlenir, tematik çerçeveye veriler anlamlı şekilde yerleştirilir, katılımcılardan toplanan verilerden çerçeveye ve oluşturulan temalara göre gerekli görüldükçe alıntılarla bulgular desteklenir ve son olarak ta, bulgular yorumlanır. Kısaca, betimsel analizde katılımcılardan toplanan bilgiler doğrultusunda oluşturulan temalar katılımcıların söylediklerinden de alıntılar yapılarak derinlemesine sunulmaktadır.

Bu çalışmada Huberman ve Miles (2002) nitel veri analizi yaklaşımı ve modelleri kullanılmıştır. Bu modele göre toplanan nitel verilerin analizinde üç temel bileşen bulunmaktadır, bunlar; verilerin azaltılması aşaması, verilerin sunulması ve sonuçların biçimlenmesi aşamalarından oluşmaktadır. Tümevarımsal kurallara esastır. Verilerin azaltılması işlemine veri analizi boyunca devam edilmektedir. Bu süreçte de temalar ortaya çıkmaktadır. Veriler sunulurken ise şemalar, grafikler ve tablolar tercih

edilebilir. Elde edilen veriler kodlama ve not alma süreçleri ile şekillenmektedir. Son bileşen aşamasında da sonuçlar biçimlenip doğrulanmaktadır.

Araştırmanın verilerinin çözümlenmesinde kodlamalar yapılarak kategorilere ayrılmış, öğretmen görüşlerinden birebir alıntılar da yapılmıştır. Bu doğrultuda Patton (1987) nitel araştırma verilerinin analizini yaparken kodlamalardan ve görüşme yapılan çalışma gurubundan elde edilen verileri birebir alıntıların yapılması gerektiğini bildirmiştir. Yapılan görüşmelerden ortaya çıkan temalar – kodlamalar tablolar ile bulgular bölümünde okuyucuya sunulmuştur. Karasar’a (2005) göre nitel veri toplama yöntemi ile elde edilen bilgilerin açık ve anlaşılır sembollerle ifade edilmesine kodlama olarak adlandırmaktadır. ÇTDTÖP’nin değerlendirilmesi amacıyla oluşturulan eğitim müfettiş görüşme formu Ek- D’de, öğretmen görüşme formu Ek – E’de ve öğretmen görüşme örneği Ek-G, gözlem formu Ek- F’de, gözlem örneği Ek-H’de görülmektedir. Araştırma kapsamında gözlem ve görüşmelerden elde edilen veriler yardımı ile kod listesi oluşturulmuştur. Görüşmeler ile elde edilen verilerden çıkartılan kodlama işleminden sonra, elde edilen kodlar bir araya getirilerek temalar oluşturulmuştur. Oluşturulan kod listesi ve temalar nitel araştırma konusunda uzmanların görüşüne başvurularak son hali elde edilmiştir.

Araştırma süresince toplanan görüşme ve gözlemlerden içerik analizi sonucu elde edilen temalar ve kodlar, doğrudan alıntılara yer verilerek okuyucunun anlayabileceği gibi sunulmuştur. Gözlem ve görüşmelerden elde edilen verilerin alıntıları tırnak işaretiyle sunulmuştur. Ayrıca, görüşmelere katılan öğretmenler, eğitim müfettişleri ve gözlem yapılan okul ve sınıfta yer alan öğrencilerin gizliliği de korunmuştur. Öğretmenler; Öğretmen 1, Öğretmen 2, Öğretmen 3 ve eğitim müfettişleri ise Eğitim Müfettişi 1, Eğitim Müfettişi 2 ve Eğitim Müfettişi 3 olarak belirtilmiştir.

Bu araştırmada da olduğu gibi, nitel araştırma bulguları sunulurken katılımcı sayısı ile görüş sayısı eşit olmamaktadır. Araştırmada 32 tarih öğretmeninden ÇTDTÖP’nin değerlendirmeleri istenmiştir ve sundukları görüş sayısı temalaştırıldığı için temaların sayısı farklılık arz etmektedir. Analiz sonuçlarının sunumu ise, bulgular tablolar halinde sunulmuştur. Bulguların kapsamını temalar oluşturmaktadır. Analiz sonuçları desteklemek amacıyla görüşme veya gözlem veri setinden doğrudan alıntılar yapılmıştır. Doğrudan yapılan alıntılar tırnak içinde verilmiştir. Öğretmen ve müfettişlerin isimlerini saklamak amacıyla kodlar kullanılarak rapor halinde sunulmuştur. Alıntılar, analizleri destekleyici niteliktedir. Nitel bulgular alan yazındaki yurt içinde ve yurt dışında yapılan makaleler ve tez bulguları ile araştırmada

elde edilen bulgular ilişkilendirildi ve ayrıca benzerlik ve farklılıklar okuyucuya sunulmuştur.

3.8. Nitel Veri Toplama Araçlarında Geçerlik ve Güvenirlik

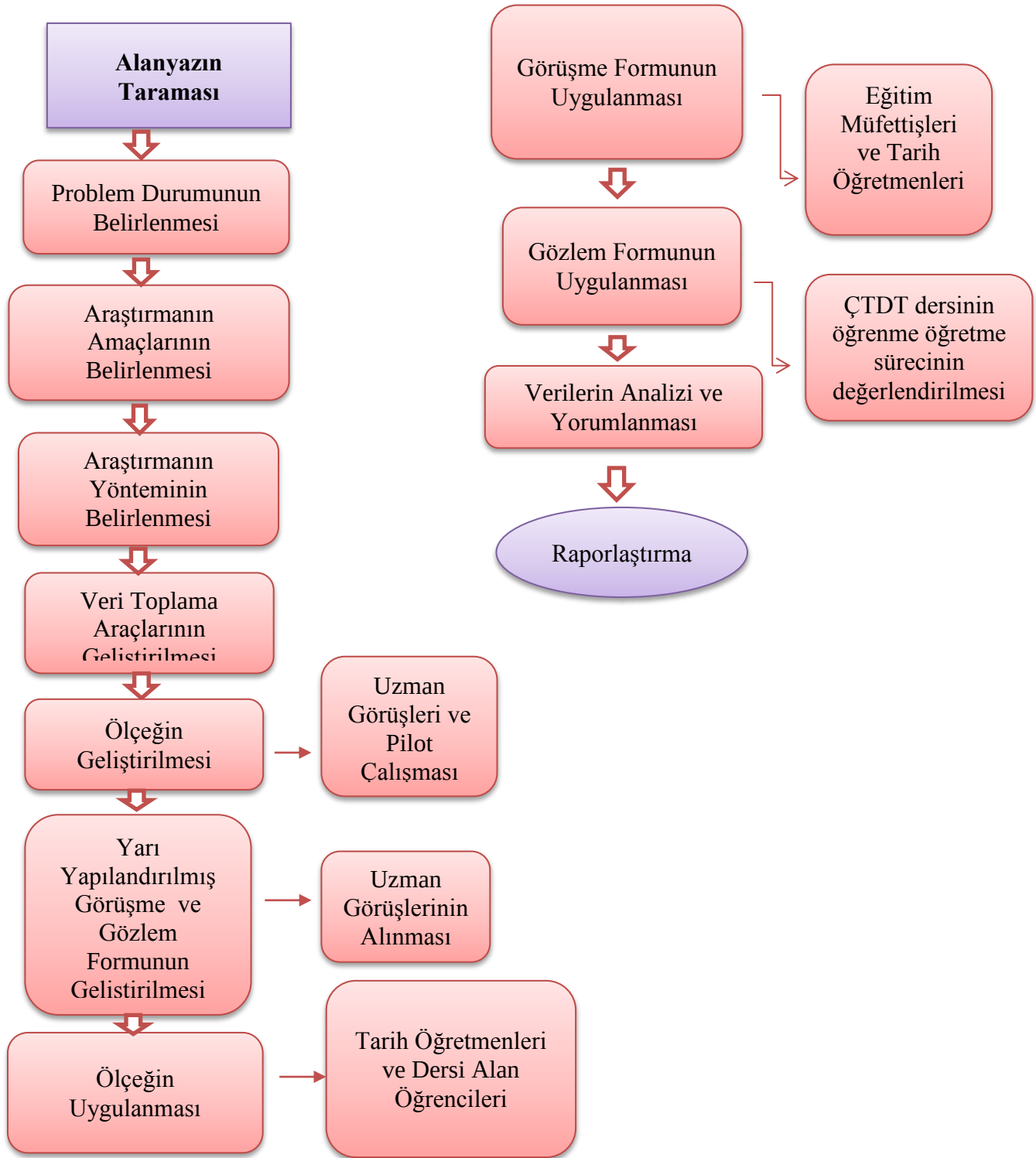
Nitel araştırmanın durum çalışması deseninde yapılandırılan bu araştırma veri çeşitlemesi içermektedir. Bu araştırma kapsamında nitel araştırmaların, durum çalışmasında geçerlik ve güvenirlik çalışmaları da yapılmıştır. Araştırmacı özetle, bu araştırmayı sistematik bir sıra izleyerek gerçekleştirmiştir, veri çeşitlemesi yaparak farklı veri toplama kaynakları kullanmış, araştırma süresini uzun tutarak görüşme veya gözlemlerini tam anlamıyla yapmış olup, veri çeşitlemesinden topladığı verileri de birbirine destek olacak şekilde hem alan yazından hem de uzman görüşü ile destekleyerek rapor haline getirmiştir. Nitel araştırmalarda dış - iç geçerlik ve dış – iç güvenirlik çok önemlidir. Araştırmaların iç geçerliği, araştırmanın inandırıcılığını; dış geçerlik, araştırmanın aktarabilirliğini; iç güvenirlik, araştırmanın tutarlılığını; dış güvenirlik ise, araştırmanın teyit edilebilirliğini yansıtmaktadır. Böylece, nitel araştırmalar kapsamında geçerlik, toplanan verilerden elde edilen bulguların doğruluğunu; güvenirlik ise, elde edilen bulguların tekrarlanabilir olmasını kanıtlamaktadır. Araştırmanın *iç geçerliği* için, araştırma kapsamında oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formları geniş kapsamlı literatür taraması sonucunda oluşturulan kavramsal çerçeve doğrultusunda geliştirilerek uzman görüşlerine başvurulmuştur. Görüşme gerçekleştirilecek olan tarih öğretmenleri ve eğitim müfettişleri ile gönüllülük esas alınmıştır. Araştırmaya katılan tarih öğretmenleri ve eğitim müfettişlerinin gerçek görüşlerinin ortaya konulması hedeflenmiştir. Araştırmanın her aşamasının aktarılması için, her aşamanın eksiksiz ayrıntılı olarak araştırmanın rapor haline getirilmesi aşamasında açıklanarak, araştırmanın *dış geçerliliği* sağlanmıştır. Araştırmanın tutarlı olup olmadığını, diğer bir deyişle araştırmanın *iç güvenirliğinin* yüksek olması için bu çalışma veri çeşitlemesi içermektedir. Verilerde elde edilen bulgular çözümlenip yorumlanırken zıt görüşler de okuyucuya sunulmuştur. Katılımcılardan nitel yöntemler kullanılarak toplanan veriler de nitel araştırma uzmanları tarafından da detaylı olarak inceleme gerçekleştirilmiştir. Doğrudan alıntı yapılacak olan katılımcı görüşlerinin doğru yerlerde verilip verilmediğinin teyit edilerek yani nitel araştırma yapmış olan deneyimli uzmanlara danışılarak raporlaştırılmıştır. Araştırmanın nihai raporunun yazılması ile bütün toplanan ham veriler (ses kayıtları, görüşme notları, gözlem ve görüşme formları)

araştırmacı tarafından yapılabilecek herhangi bir yoruma ihtiyaç duyulması durumunda kullanabilmek için bu veri kaynaklarını hem yazılı hem de dijital ortamda saklamaktadır. Böylece, bu araştırmanın *dış güvenirliği* de böylece sağlanmış olmaktadır.

3.9. Araştırma Süreci

Araştırma kapsamında gerçekleştirilen araştırma süreci ve basamakları Şekil 6’da sunulmuştur. Araştırmaya öncelikle program değerlendirme alan yazın taraması yapılarak başlanmış, problem durumu tespit edilerek araştırmanın amaçları ve yöntemi saptanmıştır. Sonraki aşamada veri toplama araçlarının geliştirilmesi aşamasına geçilerek, uzman görüşlerinin alınması ve pilot çalışmasının yapılması ile ölçeğin geliştirilmesi çalışmalarına başlanmıştır.

Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Görüş Ölçeğinin geliştirilmesi aşamasında; program değerlendirme modeli olan Stufflebeam’in CIPP program değerlendirme modelinden faydalanılmıştır. Alan yazında yer alan araştırmalarda taranmıştır. Diğer aşamada ise, geliştirilen görüş ölçeği KKTC genelinde görev yapan Tarih öğretmenlerine ve bu dersi alan öğrencilere uygulanarak, görüşleri belirlenmiştir. Sonraki aşamada ise uzman görüşleri doğrultusunda, eğitim müfettişleri ve tarih öğretmenlerinin görüşlerini alabilmek için yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir. Programın öğrenme öğretme sürecinde uygulanma boyutunu belirlemek içinde yarı yapılandırılmış gözlem formu geliştirilip, okullarda gözlemler gerçekleştirilmiştir. Toplanan verilerin analizi ve yorumlanması yapılarak, raporlaştırma aşamasına geçilmiştir. Araştırma süreci aşağıdaki şekilde detaylı olarak açıklanmıştır.



Şekil 6. Araştırma süreci ve basamakları

3.10. Araştırmacının Rolü

Kuzey Kıbrıs Türkiye Cumhuriyetinde Ortaöğretim ÇTDT dersini alan lise 12. sınıf öğrencileri, ÇTDTÖP'yi uygulayan öğretmenler, eğitim müfettişleri ve denetmenler için hazırlanan veri toplama araçları araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Araştırmacı, bu araştırma kapsamında değerlendirilen öğretim programının kapsamlı bir şekilde değerlendirilmediği gerçeğinden hareketle öğretim programının nicel, nitel verilerle ve detaylı bir değerlendirme modeli kullanılarak özgün bilimsel çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırma kapsamında hazırlanan soru formunda yer alan tanıtıcı bilgiler araştırmaya katılan öğretmen ve öğrencilerin tanıtıcı özellikleri saptamaya yönelik sorular araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Araştırmacı programın değerlendirme aşamasında, verilerin toplanması, verilerin çözümlenmesinde ve yorumlanması aşamalarında aktif bir biçimde görev almıştır. Araştırma kapsamında yer alan okullarda yapılan saha çalışmalarını araştırmacı maddi ve manevi olarak kendisi yürütmüştür. Araştırmacı nitel ve nicel verileri birlikte toplayıp, analizlerini ayrı yapmıştır.

Bu çalışmanın nicel boyutunda ise veriler öğretmenlere ve öğrencilere uygulanan aynı maddeleri içeren tek tip ölçek araştırmacı tarafından hazırlanmıştır tarafından hazırlanmıştır. Araştırma kapsamında yer alan alt problemlere yanıt bulmak amacıyla, araştırmacı tarafından CIPP değerlendirme modeli çerçevesinde ölçek geliştirilmiştir. Öğretmen ve öğrenci görüşlerine ulaşabilmek için geliştirilen bu görüş ölçeği oluştururken Stufflebeam'in CIPP değerlendirme modeli çerçevesinde geliştirilmiş ve Stufflebeam'in CIPP değerlendirme modeli prensiplerinden yararlanılmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda araştırmacı tarafından Kuzey Kıbrıs Milli Eğitim Bakanlığında görev yapan eğitim müfettişleri ve denetmenler ile görüşmeler gerçekleştirmiştir. Yine araştırmacı veri toplama araçlarını kendisi hazırladıktan sonra, güvenilirlik ve geçerlik kapsamında yeterli uzman görüşünü alarak soru formlarını Milli Eğitim Bakanlığı'na sunarak saha çalışması yapabilmek için gerekli izinleri almıştır. Araştırma kapsamında Anket, Ölçek, Görüşme ve Gözlem çalışmaları için alınan izin belgeleri Ek- I ve Ek- İ'de yer almaktadır. Araştırmacı son olarak da, yapılan program değerlendirilmesi sonucunda var olan durumu (programın güçlü ve zayıf yönleri, varsa eksiklik, aksaklıkları) yansıtip toplanan bulgular ışığında program taslağı geliştirerek paydaşlara öneride bulunmuştur. Araştırmacı, araştırmanın her aşamasında bilimsel yöntemleri kullanarak özellikle araştırmada etik konusuna hassasiyet göstermiştir.

BÖLÜM IV

4. BULGULAR VE TARTIŞMA

Araştırmanın bu bölümünde, yürütülmesi için belirlenen yöntem dahilinde elde edilen hem nicel hem de nitel veriler araştırmanın amaçları ışığında çözümlenmiştir. Bu çalışma kapsamında geliştirilen “Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersi Görüş Ölçeği” aracılığı ile toplanan verilerin analizinde elde edilen bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir. Bulgular sunulurken öncelikle araştırmanın nicel bulgularına ve yorumlarına yer verilmiştir. Nicel alt amaçlarına ilişkin elde edilen bulgular, tablolar, şekiller ve grafikler ile desteklenmiştir. Bu bölümde yine araştırmanın nitel veriler içerik analizi ile ortaya çıkan bulgular, belirlenen tema ve kodlar yardımı ile düzenlenmiş ve yorumları yapılmıştır.

Bu bölümde, Lise 12. Sınıflarda okutulan ÇTDT dersi öğretim programına ilişkin eğitim müfettişleri ve tarih öğretmenlerine uygulanan yarı yapılandırılmış görüşme formu, öğretmen ve öğrenci görüşlerinin belirlenmesi amacıyla uygulanan ÇTDTGÖ ile toplanan verilerin ve yarı yapılandırılmış gözlem formları ve gözlem notlarının analizlerinden elde edilen bulgular alt amaçlara göre düzenlenerek verilmiştir.

4.1. Birinci Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın birinci alt amacında Ortaöğretim Lise 12. Sınıflarda okutulan ÇTDT dersi alan öğrencilerin programın bağlam, girdi, süreç ve ürün değerlendirme boyutlarına ilişkin görüşleri nelerdir? sorusuna yanıt aranmıştır. Birinci alt amaca yönelik öğrencilerin “Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersi Görüş Ölçeği” bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutlarına ilişkin almış oldukları toplam puanlara ait tanımlayıcı istatistikler aşağıda Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12

Öğrencilerin Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersi Görüş Ölçeği Alt Boyutlarından Aldıkları Toplam Puanlara Ait Tanımlayıcı İstatistikler

	n	$\bar{x}$	s	Min	Max
Bağlam	399	2,49	0,48	1,00	5,00
Girdi	399	2,87	0,45	1,40	4,00
Süreç	399	3,61	0,60	1,25	4,50
Ürün	399	2,67	0,44	1,60	4,20

Tablo 12’de araştırmaya katılan öğrencilerin ÇTDTGÖ’de yer alan alt boyutlar aldıkları toplam puanlara ait ortalama, standart sapma, minimum ve maksimum değer gibi tanımlayıcı istatistikler verilmiştir.

Araştırma kapsamına alınan öğrencilerin ÇTDTGÖ’de yer alan bağlam alt boyutunda almış oldukları ortalama puan $2,49 \pm 0,48$ ’dir. Öğrencilerin geneli bağlam alt boyutunda yer alan önermelere “katılmıyorum” yanıtını vererek, olumsuz görüş bildirmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, öğrencilerden uygulanan ÇTDTÖP’ye ilişkin alınan yanıtların analizi doğrultusunda bağlam boyutu ile ilgili öğrenci görüşleri olumsuz olduğunu göstermiştir. Yapılan alan çalışması incelemesinde Karataş (2007) yapmış olduğu çalışmada, öğrencilerin ve öğretmenlerin bağlam boyutu ile ilgili sorulara vermiş oldukları cevaplar neticesinde anlamlı bir fark bulunmuştur. Öğrencilerin görüşleri araştırmanın bağlam alt boyutu ile ilgili algılarının öğretmenlerin beklentilerinden daha fazla olduğu söylenebilir. Genel olarak, öğretim programlarının bağlam boyutuna ilişkin sorgulanmak istenen şudur: programın etkili ve doğru kullanıldığında öğrencilere aktarılmak istenilen bilgi, beceri ve kazanımların uygunluğuna bakılmaktadır. Buna ilave olarak, bu araştırma kapsamında bu dersin öğrencilere bilgi teknolojilerini kullanma becerisi derslere ayrılan sürenin yeterli olup olmadığı, dersin hedeflerinin anlaşılır olup olmadığı, 21. yüzyılın ihtiyaçlarına yanıt verebilen geleceğe yönelik sağlam öngörülerde bulunabilecek becerileri kazandırma derecesi, ders materyallerinden olan ders kitabının öğrenci seviyesine uygunluğu, ders kitabında yer alan konuların öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarını karşılama düzeyi, ders kitabı ile programın hedeflerine uygunluk derecesi, öğrencilere kazandırılmak istenilen kazanımlar ders kitabı hedeflenen kazanımları öğrenciye aktaracak yeterliliğe ve niteliğe sahip olup olmadığıdır. Bu çalışma kapsamında öğrencilerin yanıtları doğrultusunda yukarıda yer alan özelliklerin program aracılığı ile öğrencilere aktarılamadığı görülmektedir. Aynı zamanda programların bağlam boyutu programın ilk ögesi olan hedef ile aynı yargılara ulaşmaya çalışmaktadır. Programların hedef ögesi; hedeflenen kazanımlardır, öğrencilerin ulaşması istenen noktadır. Daha doğrusu öğrencilerin kazanımlarıdır. Bu araştırmanın bulguları ise öğrencilerin katılmıyorum yanıtı ile öğrencilerin istenilen hedefe ulaştırılamadığı gerçeğinin kabul edileceği yargısına ulaştırmıştır. Yapılmış olan bu araştırma kapsamında karşılanamayan ihtiyaçlar ve karşılanamayan bu ihtiyaçların sebepleri eğitim müfettişleri, programın uygulayıcıları, program geliştirme ve değerlendirme uzmanlar tarafından teşhis edilmelidir. Yapılan ilgili araştırmalar incelendiğinde, Karataş (2007) öğretmen ve

öğrenci görüşlerine göre değerlendirmesini yaptığı öğretim programının hedeflerinin öğrencilerin ihtiyaçlarını karşıladığını, programın toplam süresinin yeterli olduğunu, konuların güçlük derecesinin öğretime yetecek sürenin olduğunu, ders kitabının öğrenci ilgisini çekecek düzeyde olduğunu ve içeriğin programın hedefleri ile uygun olduğu sonucuna ulaşmıştır. Farklı görüş bildiren Chiang (1996) değerlendirmesini yaptığı öğretim programının uygulanma süresinin belirlenen hedeflere ulaşmada yetersiz olduğu bilgisini sunmuştur.

Öğrencilerin ölçekte yer alan girdi alt boyutundan almış oldukları ortalama puan $2,87 \pm 0,45$ 'tir. Buna göre öğrenciler girdi alt boyutunda yer alan önermelere genel olarak “kararsızım” şeklinde yanıt vermiştir. Bu araştırma kapsamında öğrencilerin Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersinin programın girdi boyutuna ait sorulara kararsız oldukları bulgusuna varılmıştır. Bu bağlamda, bu dersin öğretiminde kullanılan materyaller, araç – gereçler, teknikler öğrencilerin bilişsel gelişim özelliklerine, öğrencilerin yaratıcı düşünme, girişimcilik, bilgi teknolojilerini kullanma, becerilerini kazandıramadığı yargısına ulaşılmıştır. Öğrencilerin araştırmanın girdi boyutuna yönelik verdiği cevaplara bakarak, programın hedeflerine ulaşmak için yararlanılan kaynakların ve uygulanmasında eksiklik bulunmuştur. ÇTDTÖP'nin hedeflerine ulaşmak için önerilen strateji, yöntem ve tekniklerin öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayamadığı ve öğrencilere hedefe ulaştıramadığı yargısına ulaşılmıştır. Bu bağlamda, programda belirlenmiş olan hedefler ile okulun hedefleri farklı olabilir, öğrenme ve öğretme sürecinde kullanılan stratejiler hedeflere uygun olmayabilir. Bu sebeple de mevcut olan diğer çağdaş stratejiler programın hedeflerine ulaşmasına ve öğrencilere istenilen düzeye yükseltmede başarılı olabilir.

Ünal (2011) programın girdi alt boyutu ile programın planı, dersin öğretiminde kullanılan kaynakların etkililiğine, dersin uygulamasında kullanılan araçların değerlendirilmesi olarak nitelendirmektedir. Karataş (2007) dersin uygulanma sürecinde kullanılan görsel ya da işitsel materyallerin öğrencilerin görüşlerine göre kendilerinde olumlu etki bıraktığını, öğrenmelerinin ve kalıcılığının olduğunu vurgulamışlardır. Böylelikle, dersin uygulanmasında kullanılan strateji, yöntem, teknik ve materyallerin programın hedeflerine uygun seçilip uygulanırsa öğrencilerin hem kişisel hem de akademik başarılarının artacağı söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin süreç alt boyutuna ilişkin görüşleri incelendiğinde, öğrencilerin bu alt boyuttan ortalama $3,61 \pm 0,60$ puan aldıkları saptanmıştır. Öğrenciler bu alt boyutta yer alan ifadelerle genel olarak “katılıyorum”

yanıtını vermiş ve olumlu görüş bildirmiştir. Bu araştırmada elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin uygulanan ÇTDTÖP'ye ilişkin alınan yanıtların analizi doğrultusunda süreç boyutu ile ilgili öğrenci görüşleri olumlu olduğunu göstermiştir. Bu çalışma kapsamında öğretim programının süreç boyutuna ilişkin sorgulanmak istenen şudur: ÇTDT dersinin öğretimi için verilen ödevlerin öğrenci seviyesine uygunluğu, ödevlerin konuların anlaşılmasında sayıca yeterli olup olmaması, konu tekrarlarına yeterli zamanın ayrılıp ayrılmadığı, ve öğrencilerin programın hedeflerine ulaşip ulaşmadığının ölçülmesinde kullanılan sınavların yeterli olup olmadığıdır.

Ünal (2011) süreç değerlendirme boyutunu, programın uygulama aşamasında ihtiyaçların karşılanma düzeyinin değerlendirmesi olarak açıklamıştır. Programın tasarlanma ve uygulama aşamasında aksaklıkları belirlemek, programda hatalara sebep olabilecek kaynakları tespit etmek, hedeflere ulaşılma amacıyla planlanan etkinliklere doğru ve yeterli zaman ayrılabilir mi? Planlanan ödevler, sınavlar, sürenin ihtiyaçları karşılama düzeyi ve bu temel işlevlerin öğrenciyi hedefe ulaştırmada yardımcı olma seviyesinin tespit edilmesi amacıyla yapılmaktadır. Ayrıca, süreç değerlendirmesi sonunda tatmin eden sonuçlara ulaşılmazsa program uygulamadan vaz geçilir ya da iyileştirilmeye gidilir. Bu çalışma kapsamında öğrencilerin yanıtları doğrultusunda yukarıda yer alan özelliklerin program aracılığı ile öğrencilere aktarıldığı görülmektedir. Bu araştırmanın bulguları ise öğrencilerin katılıyorum yanıtı ile planlanmış ve gerçekleşen etkinlikler arasında uyum olduğu kararına varılabilir. Bu araştırmanın bulgularının göstergesi olarak denilebilir ki, öğrencilerin iş yükleri yeterlidir, öğrenciler ödev yaparak derse katılım sağlamaktadırlar, öğretim ve öğrenmeyle ilgili problem saptanmamıştır, öğrenme ve öğretme sürekli değerlendirilmektedir. Yapılan diğer araştırmalarda, bu araştırmanın bulgularını destekleyen sonuçlara rastlanmıştır.

Karataş (2007) öğrencilerin, programın süreç boyutunda yeterli miktarda alıştırma yaptıklarını, program süresince gerektiğinde konu tekrarlarının yapıldığını, programda işlenen konularla ilgili pekiştirilmesi için verilen ödevlerin olduğunu, süreçte ve program sonunda değerlendirme için yapılan sınavların sayıca yeterli olduğunu, grup çalışmaları yapabilecekleri etkinlikleri gerçekleştirdikleri saptamıştır. Bu bağlamda, bu ders sürecinde ve sonunda yapılan sınavların yeterli olduğu, konuların pekiştirilmesi için ödevlerin tatmin edici olduğu, ödevlerin öğrencilerin bireysel yapabilecekleri seviyede olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin ürün alt boyutunda almış oldukları puan ortalaması $2,67 \pm 0,44$ 'tür. Öğrenciler ürün alt boyutunda yer alan ifadelere genel olarak “kararsızım” yanıtını vermiştir. Tablo 12’de verilen öğrencilerin görüşleri doğrultusunda bu alt boyutta yer alan ifadelere genel olarak net olmadıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Bu araştırmada elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin uygulanan ÇTDT dersinin programın ürün boyutuna ait sorulara kararsız oldukları ve bu bağlamda, bu dersin öğretiminde ürün değerlendirme programın hedeflerine ulaşmadığı, temel tarihi düşünme becerilerini kazandıramadığı, öğrencilerin iletişim kurma becerisine yönelik olumlu değişiklik olmaması, bu dersin sonunda öğrencilere bilgi teknolojilerini kullanabilme becerisi kazandıramadığı yargısına ulaşılmıştır.

Programın ürün değerlendirme boyutunda öğrencilerin görüşlerine başvurularak mevcut programın amaçlarına ulaşip ulaşmadığı ve bu dersin sonunda ürüne yani öğrencilere kazandırılması hedeflenen becerilere ulaşma düzeyine ilişkin kararlar vermeye yardımcıdır. Alan yazın incelendiğinde Ünal (2011) ürün değerlendirmeyi ihtiyaçların karşılanma düzeyine bakarak, programın doğru uygulanıp uygulanmadığına, programın başarıya ulaşip ulaşmadığına, programın hedef, içerik, öğrenme öğretme sürecinin ortaya çıkardığı ürünün programı değiştirmeye ilişkin karar almaya yardımcı bir boyuttur. Alan yazında yapılan araştırmalar ve bu araştırmanın bulguları doğrultusunda, ürün boyutunda yapılan program değerlendirmenin uzmanlara, karar verme mercilerine programa devam etmeden önce, ÇTDTÖP’nin değiştirilip yeniden düzenlenmesi konusunda karar vermeleri gerekmektedir. Bunların göstergesi olarak, öğrencilerin görüşlerinden elde edilen bulgulara göre programın süreç bölümü üzerinde iyileştirme yapılmalıdır. Program değerlendirmenin son boyutu olan süreç değerlendirme, programın bağlam, girdi ve ürün boyutlarında da problemin olduğunun göstergesi olmaktadır.

Bu sonuçlar gösteriyor ki, programın sonunda öğrencilerin bilgi, beceri ve ihtiyaçları karşılanamamakta, öğrenciler öğrendikleri bilgi ve becerileri hayatın hangi alanında kullanacaklarını bilememiş olmasından dolayı bu boyuta kararsız kalabilmiş olabilirler. Aynı zamanda bu boyuta öğrencilerin kararsız kalmaları, der öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyine uygun olmamış olabilir, bu ders öğrencilerin ilgi alanı dışında olmuş olabilir, bu ders öğrencilerin kazanması gereken becerileri kazanamadıklarından ötürü hedeflenen kazanımlara sahip olmadıklarından dolayı kendilerini yetersiz gördükleri için tereddütte düşerek kararsız kalmış oldukları söylenebilir. Buna ilave olarak, programın uygulanma aşaması sonrasında yapılan

ürün değerlendirme boyutuna tereddütlü yanıt vermeleri programın diğer öğelerine tek tek değil de programın öğelerinin aslında tamamı hakkında yargıda bulunamadıklarından kaynaklanabilir.

4.2. İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın ikinci alt amacı, Lise 12. sınıflarda okutulan Çağdaş Türk ve Dünya tarihi dersi alan öğrencilerinin programın bağlam, girdi, süreç ve ürün değerlendirme boyutuna ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır? sorusuna yanıt aranmıştır. İkinci alt amaca yönelik öğrencilerin “Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersi Görüş Ölçeği” bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutuna ilişkin verdikleri yanıtların dağılımı aşağıda Tablo 13, 14, 15, ve 16’da verilmiştir.

4.2.1 Ortaöğretim Lise 12. Sınıflarda Okutulan Çağdaş Türk Ve Dünya Tarihi Dersi Alan Öğrencilerinin Programın Bağlam Değerlendirme Boyutuna İlişkin Görüşleri

Ortaöğretim Lise 12. sınıflarda okutulan Çağdaş Türk ve Dünya tarihi dersi alan öğrencilerinin programın bağlam değerlendirme boyutuna ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır? sorusuna yanıt aranmıştır. Bu alt amaca yönelik öğrencilerin “Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersi Görüş Ölçeği” bağlam boyutuna ilişkin verdikleri yanıtların dağılımı aşağıda Tablo 13’de verilmiştir.

Tablo 13

Öğrencilerin Bağlam Alt Boyutuna Verdikleri Yanıtları Dağılımı

	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
1. ÇTDT dersi bana bilgi teknolojilerini kullanma becerisi kazandırmaktadır.	16	4,01	300	75,19	54	13,53	17	4,26	12	3,01
2. ÇTDT dersi bana 21.yüzyılın değişen gereksinimlerine yanıt verebilen geleceğe yönelik sağlam öngörülerde bulunabilecek becerileri kazandırmaktadır.	19	4,76	36	9,02	85	21,30	240	60,15	19	4,76
3. ÇTDT dersinde kullanılan ders kitabının içeriği seviyeme uygundur.	21	5,26	296	74,19	54	13,53	21	5,26	7	1,75
4. ÇTDT dersinde kullanılan ders kitabının içeriği ilgimi çekecek niteliktedir.	204	51,13	103	25,81	58	14,54	28	7,02	6	1,50
5. ÇTDT dersinde kullanılan ders kitabının içeriği programın hedefleri ile tutarlıdır.	54	13,53	238	59,65	75	18,80	23	5,76	9	2,26
6. ÇTDT dersinde kullanılan ders kitabının içeriği programın hedeflerine ulaşmasını sağlayacak niteliktedir.	9	2,26	82	20,55	270	67,67	22	5,51	16	4,01

Tablo 13’de araştırma kapsamına alınan öğrencilerin ÇTDTGÖ’de bulunan bağlam alt boyutunda yer alan önermelere verdikleri yanıtları dağılımı verilmiştir.

Tablo 13 incelediğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin %75,19’unun bağlam alt boyutunda olan “Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersi bana bilgi teknolojilerini kullanma becerisi kazandırmaktadır.” önermesine katılmıyorum yanıtını vermiştir.

Bu noktada alan yazında yapılan incelemede Gömleksiz ve Bulut (2006) ‘Yeni Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi’ isimli çalışmasında belirttiği üzere, programların öngördüğü gibi öğrencilerin globalleşen dünyamızın gelişmelere uyum sağlayabilmeleri için gerekli kazanımların ve becerilerin kazandırılması gerektiğini. Bunun yanında ulusal ve evrensel değerler arasında olan bilgi teknolojilerini kullanma becerisinin de programların kazanımları arasında olmasının gerekliliği bildirmiştir. Yine aynı doğrultuda görüş bildiren Yaşar’a (2005) göre de öğrencilere kazandırılması planlanan bilgi, beceri ve kazanımların çağdaş dünyaya uyumlu, bilgi teknolojilerini, kitle iletişim araçlarını doğru bilgiye ulaşmak için etkili kullanabilen bireyler yetiştirmek olduğunu belirtmiştir. Stufflebeam (2000b) eğitim programlarının uygulamasında teknoloji kullanımının önemini bildirmiştir. Bu çalışma bulguları doğrultusunda denilebilir ki, ÇTDTÖP’de yer alan bilgi teknolojileri öğrencilere kazandırılmak amaçlanmaktadır. Bu bulgular ışığında, program öğrencilerin bilgi teknolojilerini kullanma ihtiyaçlarını karşılayabilecek nitelikte ve programda yer almaktadır.

Öğrencilerin % 60,15’inin “Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersi bana 21.yüzyılın değişen gereksinimlerine yanıt verebilen geleceğe yönelik sağlam öngörülerde bulunabilecek becerileri kazandırmaktadır.” önermesine katılıyorum yanıtını vermiştir. Bu doğrultuda, Karataş ve Fer (2009) ‘Yıldız Teknik Üniversitesi İngilizce Öğretim Programının CIPP Modeli Kullanılarak Değerlendirilmesi’ isimli çalışmasında öğretim programlarının öğrencilerin, gelecekteki ihtiyaçlarına yanıt vermesi yönünde tatmin edici nitelikteki beceriler programların hedefleri arasında olması gerektiğini bildirmiştir. Bulut (2008) yaptığı ‘Yeni İlköğretim Programlarında Öngörülen Öğrenci Merkezli Uygulamalara İlişkin Öğretmen Görüşleri (Diyarbakır İli Örneği)’ çalışmasında 21. yüzyılda bilim ve teknoloji alanlarında yeni yapılanmanın bir gereği olarak uygulanmakta olan programların yeniden değişen gereksinimlere cevap verici nitelikte düzenlenmesi gerekliliğini belirtmiştir. Bu bulgular ışığında, program öğrencilerin 21. yüzyılın değişen gereksinimlerine yanıt verebilen geleceğe yönelik sağlam öngörülerde bulunabilecek becerileri kazandırabilecek nitelikte olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Alan yazının ve bu çalışmanın bulgularından farklı bir görüş benimseyen Demircioğlu (2006) çağın gereksinimi olan ihtiyaçlar ve bireysel ihtiyaçlar olan etkili vatandaşlık, bilimsel araştırma yapabilen ve bilimsel düşünme becerileri gerektiren amaçların tarih öğretim programlarında istenilen seviyede olmadığını belirtmiştir. Tarih öğretim programlarına uluslar arası arenada oluşan

gelişmeler ışığında yeniden düzenlenmesini, tarih programlarının genel amaçları arasında bulunan bilgiyi düzenleyen, bilgiyi nerede kullanacağını bilen ve bilgiyi üretmeye yardımcı becerileri geliştirecek düzeyde olmalıdır.

Öğrencilerin % 74,19'unun "Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersinde kullanılan ders kitabının içeriği seviyeme uygundur." önermesine katılmıyorum yanıtını vermiştir. Safran'a (2002) göre, tarih ders kitapları öğrencilerin psiko-motor gelişimlerine uygun olarak hazırlanmamaktadır. Özbaran (1998) ve Tuncay (1988) yapmış oldukları çalışmalarında tarih öğretim programlarına göre yazılmış olan ders kitaplarının konu bakımından öğrencilerin seviyesine uygun olmadığını ortaya koymuştur. Kaya, Güven ve Günel (2013) ders kitabının çok ağır bir dille yazıldığını, çok ayrıntılı olduğunu, öğrenci seviyesinin çok üzerinde olduğunu hatta kitabın renklendirmesinin sağlıklı olmadığı görüşü öğretmenler tarafından bildirilmiştir. Bu bulgular doğrultusunda tarih öğretim programları esas alınarak yazılan ders kitaplarının içeriklerinin öğrencilerin seviyesine uygun yazılmadığı bulgusuna varılmıştır.

Öğrencilerin % 51,13'ünün "Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersinde kullanılan ders kitabının içeriği ilgimi çekecek niteliktedir." önermesine kesinlikle katılmıyorum yanıtını vermiştir. Aktekin ve Öztürk (2013) 'Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersinin Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi (Trabzon Örneği)' isimli çalışmasının bulguları arasında öğretmenlerin ders kitabının içeriğinin öğrencilerin anlayamayacağı şekilde, konularının karışık olarak verildiği, ders kitabının dilinin karmaşık olduğunu, konuların yoğun bir şekilde sunulduğu bu sebeple de öğrencilerin dikkatini çekmediği anlaşılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, ÇTDT ders kitabının içeriğinin öğrencilerin ilgisini çekecek nitelikte olmadığı anlaşılmıştır. Ders kitabı daha açık olmalı, kitabın içeriğinin daha da sadeleştirilmesi gerekmektedir.

Öğrencilerin % 59,65'inin "Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersinde kullanılan ders kitabının içeriği programın hedeflerini yansıtmaktadır. ile tutarlıdır." önermesine katılmıyorum yanıtını vermiştir. Aktekin ve Öztürk (2013) ÇTDT dersinin uygulayıcıları olan Tarih öğretmenlerinin bu ders ile ilgili görüşlerini belirlemek için yaptığı çalışmasından elde ettiği bulgular neticesinde programın hedeflerinin çok olduğunu, bu hedefleri de ders kitabına yansıtıldığından kaynaklanan, konuların yoğun olması, ders saatinin yeterli olmaması gibi sebeplerden ötürü öğrencilere hedeflerin kazandırılmadığını ortaya koymuştur. Alan yazından elde edilen bulgular

doğrultusunda, ders kitabını Alan yazından elde edilen bulgular doğrultusunda, ders kitabının programın hedefleri ile tutarlı olmadığı bulgular arasındadır.

Öğrencilerin % 67,67'sinin “Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersinde kullanılan ders kitabının içeriği programın hedeflerine ulaşmasını sağlayacak niteliktedir.” önermesine kararsızım yanıtını verdiği saptanmıştır. Saydam (2009) ülkemiz tarih öğretim programlarının ve bu doğrultuda yazılan ders kitaplarının öğrenciyi çağın gerektiği ihtiyaçlar ile donatmadığını, doğru ve sağlıklı tarih bilincini oluşturacak hedefler kazandıramamaktadır. Kaya ve diğerleri (2013) öğretmenlerin ÇTDT ders kitabı hakkındaki görüşleri hem olumlu hem de olumsuz yöndedir. Olumlu görüşlerin arasında görsellerin yeterli ve ilgi çekici, ayrıca programa uygun olduğunu bildirmiştir. Olumsuz görüşler arasında ise içeriğinin ağır, öğrenci seviyesinin üzerinde, kronolojik sırayı takip etmediği, bazı önemli siyasi olayların yer almadığı, içeriğin tek bakış açısıyla yazıldığı bulunmuştur. Bu çalışmanın bulguları neticesinde öğrenciler okudukları ders kitabının içeriğinin programın hedeflerine ulaşmasını sağlayacak nitelikte olup olmadığına karar verememişlerdir.

4.2.2. Ortaöğretim Lise 12. Sınıflarda Okutulan Çağdaş Türk Ve Dünya Tarihi Dersi Alan Öğrencilerinin Programın Girdi Değerlendirme Boyutuna İlişkin Görüşleri

Ortaöğretim Lise 12. sınıflarda okutulan ÇTDT dersini alan öğrencilerin programın girdi değerlendirme boyutuna ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır? sorusuna yanıt aranmıştır. Bu alt amaca yönelik öğrencilerin “Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersi Görüş Ölçeği” girdi boyutuna ilişkin verdikleri yanıtların dağılımı aşağıda Tablo 14’de verilmiştir.

Tablo 14
Öğrencilerin Girdi Alt Boyutuna Verdikleri Yanıtları Dağılımı

	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
7.ÇTDT dersi öğretiminde kullanılan materyaller, araç, gereç, yöntemler ve teknikler bilişsel gelişim özelliklerime uygundur.	6	1,50	49	12,28	58	14,54	106	26,57	180	45,11
8.ÇTDT dersi öğretiminde kullanılan materyaller, araç, gereç, yöntemler ve teknikler yaratıcı düşünme becerileri kazanmama uygundur.	206	51,63	103	25,81	59	14,79	20	5,01	11	2,76
9.ÇTDT dersi öğretiminde kullanılan materyaller, araç, gereç, yöntemler ve teknikler girişimcilik becerileri kazandırmamda yardımcıdır.	26	6,52	93	23,31	141	35,34	137	34,34	2	0,50
10. ÇTDT dersi öğretiminde kullanılan materyaller, araç, gereç, yöntemler ve teknikler bilgi teknolojilerini kullanma becerilerimi geliştirir.	55	13,78	165	41,35	64	16,04	102	25,56	13	3,26
11.ÇTDT dersi öğretiminde kullanılan materyaller, araç, gereç, yöntemler ve teknikler öğrenmemi kolaylaştırır.	17	4,26	67	16,79	271	67,92	32	8,02	12	3,01

Tablo 14’de araştırma kapsamına alınan öğrencilerin ÇTDTGÖ’de bulunan Girdi alt boyutunda yer alan önermelere verdikleri yanıtların dağılımı bulunmaktadır.

Tablo 14 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin % 45,11’inin bu alt boyutta yer alan “Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersi öğretiminde kullanılan materyaller, araç, gereç, yöntemler ve teknikler bilişsel gelişim özelliklerime uygundur.” önermesine tamamen katılıyorum yanıtını verdikleri saptanmıştır. Bu doğrultuda, Adalı (2012) “Lise 12. sınıf Öğrencilerinin Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi

Dersine Karşı İlgi ve Tutumlarının Değerlendirilmesi” olan araştırmasında elde ettiği bulgular doğrultusunda ÇTDT dersi öğretim yöntemlerinin tercih ediliyor olması bu dersin etkili ve daha faydalı duruma gelmesinde büyük önem taşıdığını. Buna ek olarak öğretim yöntemlerinin kullanılmasının faydaları arasında gösterilen unsurları şöyle sıralamıştır: programın içeriğinin daha iyi anlaşılmasında olumlu bir etken olduğunu, öğrencilerin zihinsel açıdan gelişmelerine katkı sağladığını ve bilişsel açıdan seviyelerine uygun olduğunu, dersin öğretimine katkı sağladığı sonucuna ulaşmıştır. Bu bulgular ışığında ÇTDT dersi uygulayıcıları olan öğretmenler tarafından öğrenme – öğretme sürecinde kullanılan materyaller, araç, gereç, yöntemler ve teknikler öğrencilerin bilişsel özelliklerine uygun seçilmeli ki, öğrenciler üzerinde başarılı ve etkili olsun.

Öğrenciler, % 51,63’ünün “Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersi öğretiminde kullanılan materyaller, araç, gereç, yöntemler ve teknikler yaratıcı düşünme becerileri kazanmama uygundur.” önermesine kesinlikle katılmıyorum yanıtını vermişlerdir. Öğrenci görüşleri doğrultusunda bu dersin öğretiminde kullanılan materyaller, araç, gereç, yöntemler ve teknikler yaratıcı düşünme becerileri kazanmalarına yetersiz kalmaktadır. MEB (2012) ÇTDTÖP’de öğrencilere kazandırılması gereken beceriler arasında yaratıcı düşünme becerileri yer almaktadır. Fakat bu araştırmadan elde edilen bulgular gösteriyor ki, bu ders kapsamında öğrenme – öğretme sürecinde yaratıcı düşünme becerilerini geliştirecek hiçbir şey yapmadıkları belirlenmiştir. Bu araştırmanın bulguları ve alan yazın tarandığında elde edilen bulgular ile desteklenmektedir. Keskin (2009) sınıflarda yapılan uygulamaların öğrencilerin düşünme becerileri kazandırılması yönünde olması gerektiğini, bu uygulamalar sayesinde öğrencilerin düşüncelerine hız ve süreklilik katacağını belirtmiştir. Aynı zamanda düşünme becerileri sınıf içinde yapılan etkinlikler ile desteklenmeli ve öğrencilerin aktif katılımının sağlanması gerektiğini yapmış olduğu araştırmalar sonucunda ulaşmıştır. Öğrencilere kesinlikle kazandırılması gereken düşünme becerilerinin birçok faydasının olduğunu. İyi bir düşünme becerisine sahip bireylerin eleştirel düşünme, problem çözme yeteneğinin gelişmesine de yardımcı olduğu bilinmektedir. Yine düşünme becerisine sahip olan bir birey hem sosyal yaşamda hem de akademik olarak başarı elde etmektedir (Cenkseven ve Vural, 2006; Güngör, 2006; Hager Sleet, Logan, Hooper, 2003; Kaloç, 2005; Simpson ve Courtney, 2002). Alan yazında yer alan araştırmaların ve bu araştırmanın bulguları incelendiğinde düşünme becerilerinin öğrencilere öğretilmesi gerekmektedir.

Öğrencilerin verdikleri yanıtlar neticesinde, % 35,34'ünün “Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersi öğretiminde kullanılan materyaller, araç, gereç, yöntemler ve teknikler girişimcilik becerileri kazandırmamda yardımcıdır.” önermesine kararsızım yanıtını vermişlerdir. MEB (2012) program incelendiğinde öğrencilere kazandırılması gereken becerilerden birisi de girişimciliktir. Ancak bu çalışma bulguları doğrultusunda öğrencilerin girişimcilik becerisini bu ders kapsamında kazanıp kazanmadıkları konusunda kararsız oldukları ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin Girişimcilik becerisinin programda yer almasına rağmen öğrencilere bu kazanımın gerçekleştirilememe sebebi olarak ders esnasında gerekli materyaller, araç, gereç, yöntemler ve teknikler kullanılmadığını ya da öğretmenlerin bu konuda yetersiz kaldığı yargısına varılabilir. Bütün bu bulgular alan yazın tarandığında elde edilen bulgular ile desteklenmektedir. Öğretim programlarının hedefleri arasında düşünebilen, araştıran, sosyal, girişimci, hayatta güçlü ilişkiler kurabilen bireyleri yetiştirmektir (Gerek, 2006; Gömleksiz ve Kan, 2007). Programların uygulayıcıları olan öğretmenlerin programda yer alan becerileri öğrenciye aktarabilmeleri için yeterli olmaları gerekmektedir. Gerekirse öğretmenlerin alanında uzmanlaşmış eğitimcilerden eğitim almaları sağlanmalıdır, kongre, hizmet içi eğitimler, çalıştay, seminerlere katılarak kişisel gelişimini tamamlamalıdır (Keskin, 2009).

Öğrencilerin % 41,35'inin “Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersi öğretiminde kullanılan materyaller, araç, gereç, yöntemler ve teknikler bilgi teknolojilerini kullanma becerilerimi geliştirir.” önermesine katılmıyorum olarak cevapladıkları saptanmıştır. Adalı (2012) yılında yapmış olduğu program değerlendirme çalışmasına katılan öğrenciler ÇTDT ders kitabının kullanıldığını, tepegöz kullanımının da en az seviyede olduğunu belirtmişlerdir. Bunun yanında Adalı, 12. sınıf sosyal bilimler bölümünde okuyan öğrencilerin bu derse karşı ilgi ve tutumlarının değerlendirmek amacıyla yaptığı çalışmasından ortaya çıkan bulgulara ve çalışmanın sonuçlarına bakarak öğretmenlere yaptığı öneriler arasında; bu dersin uygulanmasında materyal kullanılmasını, görselliğe ağırlık vermesini, geleneksel eğitim anlayışını tercih etmemelerini, çağdaş eğitim anlayışını benimsemeleri, çağdaş eğitim yöntemlerini ve tekniklerini kullanmalarının öğrencilerin bilgi teknolojilerini kullanma ya teşvik edecektir. Alan yazında ve bu araştırmalarının bulguları arasında elde edilen sonuçlara bakarak denilebilir ki, ÇTDT dersinin uygulayıcıları olan öğretmenler tarafından çağdaş öğretimde tercih edilen materyaller, araç, gereç, yöntemler ve teknikleri

kullanmaları ile bu dersi alan öğrencilerin, çağın gerektirdiği önemli hedeflerden olan bilgi teknolojilerini kullanma becerileri kazandırılmak gerekmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin, % 67,92'sinin “Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersi öğretiminde kullanılan materyaller, araç, gereç, yöntemler ve teknikler öğrenmemi kolaylaştırır.” önermesine kararsızım şeklinde yanıt verdikleri saptanmıştır. Adalı (2012) ÇTDT dersini alan öğrencilerle görüşme yöntemi kullanarak yapmış olduğu çalışmasında da öğrencilerin farklı görüş bildirdikleri bulgusuna varılmıştır. Örneğin, öğrenci A: “ÇTDT dersi gibi sözel olan derslerde görsel materyallerin önemsiz olduğunu” bildirirken, öğrenci B: “Bence bu ders için çok araç – gerece ihtiyaç yoktur” şeklinde görüş bildirmişlerdir. Yine aynı araştırma kapsamında öğrenci C ise, “Öğretmenimiz bize konuyla ilgili belgeseller, filmler izletirse o konuyla ilgili öğrenilecek olan bilgiler daha zihnimizde kalır” şeklinde görüş bildirmiştir. Alan yazın ve bu araştırmaya katılan öğrencilerin verdikleri yanıtlar neticesinde, bu dersi alan öğrencilerin materyaller, araç, gereç, yöntemler ve teknikler kullanımının bu dersi öğrenmelerini kolaylaştırıp kolaylaştırmadığı konusunda net bir fikirlerinin olmadığı anlaşılmıştır.

4.2.3. Lise 12. Sınıflarda okutulan Çağdaş Türk ve Dünya tarihi dersi alan öğrencilerinin programın süreç değerlendirme boyutuna ilişkin görüşleri

Ortaöğretim Lise 12. sınıflarda okutulan ÇTDT dersini alan öğrencilerin programın süreç değerlendirme boyutuna ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır? sorusuna yanıt aranmıştır. Bu alt amaca yönelik öğrencilerin “Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersi Görüş Ölçeği” süreç boyutuna ilişkin verdikleri yanıtların dağılımı aşağıda Tablo 15’de verilmiştir.

Tablo 15

Öğrencilerin Süreç Alt Boyutuna Verdikleri Yanıtları Dağılımı

	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
12. ÇTDT dersi öğretiminde yer alan konuların pekiştirilmesi için verilen ödevler seviyeme uygundur.	7	1,75	22	5,51	83	20,80	256	64,16	31	7,77
13. ÇTDT dersi öğretiminde yer alan ödevler sayıca yeterlidir.	7	1,75	28	7,02	74	18,55	56	14,04	234	58,65
14. ÇTDT dersi öğretiminde yer alan konuların tekrarlarına yeterli zaman ayrılmaktadır.	13	3,26	248	62,16	104	26,07	33	8,27	1	0,25
15. ÇTDT dersi öğretimi süresince uygulanan sınav sayısı yeterlidir.	8	2,01	24	6,02	72	18,05	103	25,81	192	48,12

Tablo 15’de araştırmaya katılan öğrencilerin ÇTDTGÖ’de yer alan Süreç alt boyutunda yer alan önermelere verdikleri yanıtları dağılımı verilmiştir.

Tablo 15’e göre araştırmaya katılan öğrencilerin % 64,16’sı “Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersi öğretiminde yer alan konuların pekiştirilmesi için verilen ödevler seviyeme uygundur.” önermesine “katılıyorum” yanıtını vermiştir. Öğrenciler kendilerine verilen ödevlerin seviyelerine uygun olduğunu, bu da ödevlerini yapmakta zorluk çekmedikleri anlamına gelebilmektedir. Bu noktada alan yazında yapılan incelemede de yukarıdaki bulgulara paralel sonuçlara rastlanmaktadır. Ünal (2011) programda yer alan ödevlerin öğrencilerin seviyesine uygun, ilgi ve ihtiyaçlarını karşılayabilen, konuların ise öğrencilerin ilgi duyduğu yönde olursa hem program hem de öğrencilerin başarısı artmaktadır.

Öğrenciler, % 58,65’i “Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersi öğretiminde yer alan ödevler sayıca yeterlidir.” önermesine “kesinlikle katılıyorum” yanıtını vermişlerdir. Öğrencilerin, ödevlerin miktarının yeterli olduğunu bildirmeleri de, öğrencilerin ödev

yapmama eğilimi olduğuna işaret edebilmektedir. Buda öğrencilerin bu derse yeteri kadar ilgi duymadıklarından kaynaklanabilmektedir. Alan yazın incelendiğinde bu araştırmanın bulgularını desteklemeyen sonuçlar görülmüştür. Bu araştırmanın bulgularının aksine, öğretmenler ÇTDT ders kitabın da bulunan ödevlerin, alıştırmaların ve diğer değerlendirme etkinliklerinin yetersiz olduğu görüşünü bildirmişlerdir (Erseven, 2011). Alan yazın ve bu araştırmanın bulguları karşılaştırıldığında fikir ayrılıkları görülmektedir. Şöyle ki, bu araştırmanın bulguları öğrencilerin yanıtlarına göre değerlendirilirse ödev sayısının yeterli olduğundan yanadır. Fakat Erseven (2011) dersin uygulayıcıları olan ve öğretim programı hakkında bilgili olan öğretmenler, ders kitabının yetersiz olduğu görüşünü bildirmişlerdir. Yine benzer bir çalışmayı gerçekleştiren Çetin (2008) öğretmen görüşleri doğrultusunda ders kitabının değerlendirilmesini yaparak elde ettiği bulgular şöyledir: ders kitabında yer alan ödevler, ünite hazırlık ve ünite sonundaki değerlendirme çalışmaları yetersiz bulunmuştur. Alan yazının aksini bildiren bu çalışmanın bulguları doğrultusunda denilebilir ki, öğrenciler bu ders kapsamında iş yüklerinin fazla olmamasından dolayı memnundurlardır.

Öğrenciler, % 62,16'sı "Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersi öğretiminde yer alan konuların tekrarlarına yeterli zaman ayrılmaktadır." önermesine "katılmıyorum" yanıtını vermişlerdir. ÇTDT dersini alan öğrencilerin, konuların tekrarlarının yapılmadığını belirtmişlerdir. Bu dersin öğretiminin başarılı olabilmesi için öğrencilere yeterli konu tekrarlarının yapılmasının önemi büyüktür. Ünal (2011) ise süreçte yapılan ders tekrarlarının önemini vurgulamaktadır. Öğretim programının süreç boyutuna ilişkin öğrencilerinin görüşlerine göre; ders etkinliklerinin öğrencinin anlayacağı düzeyde verilmesi gerektiğini, bireysel etkinliklerin yanında işbirlikçi aktivitelerin yapılması, yeterli tekrarlar ile ders öğrencilerin ilgi çekebileceği düzeye gelmektedir. Öğrenciler, % 48,12'si "Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersi öğretimi süresince uygulanan sınav sayısı yeterlidir." önermesine "tamamen katılıyorum" yanıtını vermiştir. Öğrenciler, bu dersin hedeflerine ulaşma düzeyini ölçülmek için yapılan sınavların sayısını yeterli bulmaktadırlar. Bu araştırmanın aksine, Ünal (2011) öğrencilerin dersin ve programın hedeflerine ulaştırılıp ulaştırılmadığını belirlemek için yapılan sınavların dışında performans etkinliklerin önemini vurgulamaktadır.

4.2.4. Lise 12. Sınıflarda Okutulan Çağdaş Türk Ve Dünya Tarihi Dersi Alan Öğrencilerinin Programın Ürün Değerlendirme Boyutuna İlişkin Görüşleri

Ortaöğretim Lise 12. sınıflarda okutulan ÇTDT dersi alan öğrencilerinin programın ürün değerlendirme boyutuna ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır? sorusuna yanıt aranmıştır. Bu alt amaca yönelik öğrencilerin “Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersi Görüş Ölçeği” ürün boyutuna ilişkin verdikleri yanıtların dağılımı aşağıda Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16

Öğrencilerin Ürün Alt Boyutuna Verdikleri Yanıtları Dağılımı

	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
16. ÇTDT dersi temel tarihi düşünme becerilerini öğrenmeme olumlu yönde etkili olmuştur.	8	2,01	76	19,05	269	67,42	38	9,52	8	2,01
17.ÇTDT dersi Temel tarihsel düşünme ile ilgili mevcut ihtiyaçlarıma cevap vermiştir.	3	0,75	268	67,17	79	19,80	38	9,52	11	2,76
18.ÇTDT dersi İletişim kurma becerisine yönelik gelişimime teşvik etmiştir.	9	2,26	80	20,05	258	64,66	46	11,53	6	1,50
19.ÇTDT dersi Bilgi teknolojilerini kullanma becerisine yönelik öğrencilerin gelişimi tatmin edicidir.	170	42,61	125	31,33	73	18,30	27	6,77	4	1,00
20.ÇTDT dersi tarihsel kavrama becerileri yönünde gelişimimi tatmin etmektedir.	8	2,01	65	16,29	175	43,86	149	37,34	2	0,50

Tablo 16’da araştırma kapsamına alınan öğrencilerin ÇTDTGÖ’de yer alan ürün alt boyutunda yer alan önermelere verdikleri yanıtları dağılımı verilmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin % 67,42'si ürün alt boyutunda yer alan “Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersi temel tarihi düşünme becerilerini öğrenmeme olumlu yönde etkili olmuştur.” önermesine “kararsızım” yanıtını vermiştir. Öğrencilerin yanıtları doğrultusunda elde edilen bulgular gösteriyor ki, öğrenciler dersin hedefine ulaşp ulaşmamasında kararsız. MEB (2012) bu dersin temel amaçlarından olan temel tarihi düşünme becerilerini kazandırması yönündedir. Bu araştırma bulguları programın hedeflerine ulaşamadığını göstermektedir. Alan yazın incelendiğinde ise, Ünal (2011) öğrencilerin ders yılı bitiminde hedeflenen kazanımlara ulaşıldığını, fakat bazı konularda öğrencilerin eksik kaldığını belirtmiştir.

Öğrencilerin, % 67,17'si “Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersi Temel tarihsel düşünme ile ilgili mevcut ihtiyaçlarına cevap vermiştir.” önermesine “katılmıyorum” yanıtını vermiştir. Bu bulgular, uygulanmakta olan mevcut programın hedeflenen kazanımları öğretmede eksik kaldığı ve hedefine ulaşamamış programın eksik yönlerinin iyileştirilmesi gerekmektedir. Öğrencilerin mevcut ihtiyaçlarını karşılayamayan dersin uygulama aşamasında problem olduğu sonucuna ulaşılabilir. Alan yazın incelendiğinde, Erseven (2011) tarih öğretiminin ülkemizde öğrenciye aktarılırken öğretmen merkezli ve öğrenciyi merkeze almayarak aktif öğrenme gerçekleştirilemiyor. Bu da öğrencilerin tarih derslerine olan ilgisini azaltmakta ve temel tarihsel düşünme ihtiyaçlarını karşılayamamaktadır. Halbuki, tarih öğretiminin amaçları arasında öğretmenin bilgi aktarımı ve ezbercilik yerine, tarih öğretimi öğrenci merkezli olmalıdır ki, tarih dersi öğrencilerin temel tarihsel ihtiyaçlarını karşılayabilsin. Bu bağlamda hem alan yazın incelendiğinde hem de bu çalışmanın bulguları gösteriyor ki, bu dersin öğretiminde öğretmenler; sunuş stratejisini kullanarak, anlatım tekniğinden faydalanıp, öğrencinin aktif katılımını sağlayamıyor olabilirler. Bu da öğrencinin ilgisini azaltıp derse ilgilerini azaltmaktadır ve ihtiyaçları olan becerileri kazanamamış olabilirler.

Öğrencilerin, % 64,66'sı “Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersi İletişim kurma becerisine yönelik gelişimime teşvik etmiştir.” önermesine “kararsızım” olarak yanıtlamıştır. Bu çalışmalarının bulgularına göre, bu dersim iletişim kurma becerisini öğrencilere kazandıramadığı bilgisine ulaşılmıştır. Buda gösteriyor ki , bu ders kapsamında takım çalışmaları ya da grup çalışmalarına yer verilmemektedir. Alan yazında Ünal (2011) küreselleşen dünyada iletişim becerisinin önemini vurgularken, grup çalışmalarının, bireylerin tartışma yeteneği kazandırmakta, uzlaşma ve ikna gücü kazandığını ve bireylerin iletişim kurma becerisini geliştirmesini

sağlamaktadır. Bu çalışma bulguları ve alan yazın incelendiğinde iletişim kurma becerisi olan bireylerin hem akademik hem de başka kültürlerle iletişimine yardımcıdır. Buda demek oluyor ki, ÇTDTÖP'nin uygulanması aşamasında öğrencilere iletişim kurma becerilerini geliştirecek etkinliklerin yapılmamasından kaynaklanabilmektedir. Böylece programın etkililiği tartışma konusudur.

Öğrencilerin, % 42,61'i "Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersi Bilgi teknolojilerini kullanma becerisine yönelik öğrencilerin gelişimi tatmin edicidir." önermesine "kesinlikle katılmıyorum" olarak yanıtlamıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerden elde edilen bulgulara göre, bu dersin bilgi teknolojilerini kullanma becerisini kazandıramadığı yönündedir. Programın hedeflerinden olan bilgi teknolojilerinin kullanılması öğrencilere çağdaş dünyaya ayak uydurmalarında rahatlık sağlayacaktır. Alan yazın incelendiğinde Raghupathy (2009) içinde yaşadığımız yüzyılda, bilgi iletişim teknolojileri ve internet tabanlı iletişim becerileri bireylerde bulunması gereken özellikler arasında yer almalıdır. Cansu (2010) bilişim teknolojilerinde olan gelişmeler ile eğitim – öğretim alanında da gerçekleşen değişikliklerin varlığını, teknoloji kullanılarak tasarlanan öğrenme durumları eğitim – öğretim ortamını zenginleştirecektir.

Öğrencilerin, % 43,86'sı "Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersi kazanımları tarihsel ihtiyaçlarını karşılamaktadır." önermesine "kararsızım" yanıtını vermiştir. Öğrencilerin verdiği yanıtlar doğrultusunda bu dersin konuları öğrencilerin tarihsel ihtiyaçlarını karşılayabilecek nitelikte olmadığı yönündedir. MEB (2012) ÇTDTÖP ile ulaşılmak istenilen beceriler arasında kavrama becerisi, kronolojik düşünme, sorgulamaya dayalı araştırma ve karar verme becerisi, tarihsel yorum ve analiz becerisi, ve tarihsel sorun analizi olarak sıralamıştır. Bu araştırma kapsamında görüşleri alınan öğrenciler ise, bu tarihsel becerileri kazanıp kazanamama yönünde net bir görüşe sahip olmadıkları saptanmıştır. Öztürk (2012) tarih derslerinde öğrencilere gelecekte ihtiyaçları olabileceklerini düşündüğü tarihsel ihtiyaçlarını karşılayabilmesi için tarihsel olayları algılama, tarihsel analiz ve tarihsel sorgulama yapabilmelerinin gerekliliğinden ve önemini vurgulamıştır. Başak (2011) ÇTDT dersinin hedeflerine ulaşma düzeyini belirlemek için yapmış olduğu çalışmasının bulgularında bu ders ile ilgili öğretim programında, ders kitabında, ders saatlerinin yetmemesi, öğrenme durumlarında kullanılan strateji, araç – gereç, teknik ve yöntemlerde problem olduğunu bildirmiştir. Bu sebeple de bu dersin tarihsel kavrama becerilerini öğrenciye kazandıramadığı anlaşılmaktadır.

4.3. Üçüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın üçüncü alt amacında Lise 12. sınıflarda okutulan ÇTDT dersini alan öğrencilerinin programın bağlam, girdi, süreç, ürün değerlendirme boyutuna ilişkin öğrencilerin bağımsız değişkenlere göre aldıkları puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır? sorusuna yanıt aranmıştır. Üçüncü alt amaca yönelik öğrencilerin “Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersi Görüş Ölçeği” bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutlarına ilişkin öğrencilerin puanlarının bağımsız değişkenlere göre aldıkları puanların dağılımı aşağıda verilmiştir.

4.3.1. Öğrencilerin Yaş Gruplarına Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersi Görüş Ölçeğinden Aldıkları Puanların Dağılımı ve Karşılaştırılması

“Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersi Görüş Ölçeğine” yanıt veren öğrencilerin programın bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutlarına ilişkin öğrencilerin puanlarının bağımsız değişkenlerden yaş gruplarına göre aldıkları puanların dağılımı ve karşılaştırılması aşağıda Tablo 17 ve 18’de verilmiştir.

Tablo 17

Öğrencilerin Yaş Gruplarına Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersi Görüş Ölçeğinden Aldıkları Puanlar

Alt Boyutlar	Yaş Grubu	n	$\bar{x}$	s	Min	Max
Bağlam	15-17 arası	374	2,50	0,48	1,00	5,00
	18 ve üzeri	25	2,45	0,54	1,67	3,50
	Toplam	399	2,49	0,48	1,00	5,00
Girdi	15-17 arası	374	2,87	0,45	1,40	4,00
	18 ve üzeri	25	2,81	0,50	1,40	3,80
	Toplam	399	2,87	0,45	1,40	4,00
Süreç	15-17 arası	374	3,64	0,58	1,25	4,50
	18 ve üzeri	25	3,17	0,74	1,25	4,00
	Toplam	399	3,61	0,60	1,25	4,50
Ürün	15-17 arası	374	2,67	0,43	1,60	4,00
	18 ve üzeri	25	2,80	0,62	1,80	4,20
	Toplam	399	2,67	0,44	1,60	4,20

Tablo 17’de araştırmaya katılan öğrencilerin yaş gruplarına göre ÇTDTGÇ’de aldıkları puanlara ait ortalama, standart sapma, minimum ve maksimum değer gibi tanımlayıcı istatistikler verilmiştir.

“Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersi Görüş Ölçeğine” yanıt veren öğrencilerin programın bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutlarına ilişkin öğrencilerin puanlarının bağımsız değişkenlerden yaş gruplarına göre aldıkları puanların karşılaştırılması aşağıda Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18

Öğrencilerin Yaş Gruplarına Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersi Görüş Ölçeğinden Aldıkları Puanların Karşılaştırılması

Alt Boyutlar	Yaş Grubu	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Bağlam	15-17 arası	374	200,70	75062,00	4413,00	0,63
	18 ve üzeri	25	189,52	4738,00		
Girdi	15-17 arası	374	201,01	75176,50	4298,50	0,50
	18 ve üzeri	25	184,94	4623,50		
Süreç	15-17 arası	374	205,04	76683,50	2791,50	0,00
	18 ve üzeri	25	124,66	3116,50		
Ürün	15-17 arası	374	198,56	74262,00	4137,00	0,33
	18 ve üzeri	25	221,52	5538,00		

Tablo 18’de ise öğrencilerin yaş gruplarına göre ölçeğe ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması verilmiştir.

Araştırmaya katılan 15-17 yaş arası öğrenciler ölçekte yer alan bağlam alt boyutundan ortalama $2,50 \pm 0,48$ puan, 18 yaş ve üzeri yaş grubunda olan öğrenciler ise ortalama $2,45 \pm 0,54$ puan almıştır. Öğrencilerin yaş gruplarına göre ÇTDTGÖ’de bulunan bağlam alt boyutuna ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir ($p > 0,05$).

15-17 yaş arası öğrenciler Çağdaş Türk Ve Dünya Tarihi Dersi Görüş Ölçeğinde yer alan girdi alt boyutundan ortalama $2,87 \pm 0,45$ puan, 18 yaş ve üzeri öğrenciler ise ortalama $2,81 \pm 0,50$ puan almıştır. Öğrencilerin yaş grubuna göre ÇTDTGÖ’de bulunan girdi alt boyutuna ilişkin görüşleri arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı saptanmıştır ($p > 0,05$). Yaş gruplarına bakılmaksızın öğrencilerin bu alt boyuta ilişkin görüşleri benzerdir.

Araştırma kapsamına alınan 15-17 yaş arası öğrencilerin süreç alt boyutundan ortalama $3,64 \pm 0,58$ puan aldıkları, 18 yaş ve üzeri yaş grubunda yer alan öğrencilerin ise ortalama $3,17 \pm 0,74$ puan aldıkları saptanmıştır. Öğrencilerin yaş gruplarına göre süreç alt boyutuna ilişkin görüşleri arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiş ($p < 0,05$) ve 15-17 yaş arası öğrencilerin süreç alt boyutunda yer alan

ifadelere 18 yaş ve üzeri yaş grubunda yer alan öğrencilere göre daha çok katıldıkları saptanmıştır.

Öğrencilerin yaş gruplarına göre ÇTDTGÖ’de olan ürün alt boyutundan almış oldukları puan ortalamaları incelendiğinde, 15-17 yaş arası öğrencilerin ortalama $2,67 \pm 0,43$ puan, 18 yaş ve üzeri öğrencilerin ortalama $2,80 \pm 0,62$ puan aldıkları görülmektedir. Araştırma kapsamına alınan öğrencilerin ürün alt boyutuna ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı ve benzer görüşlere sahip oldukları saptanmıştır ($p > 0,05$).

4.3.2. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Okulların Bulunduğu Bölgelere Göre Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersi Görüş Ölçeğinden Aldıkları Puanların Dağılımı ve Karşılaştırılması

“Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersi Görüş Ölçeğine” yanıt veren öğrencilerin programın bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutlarına ilişkin öğrencilerin puanlarının bağımsız değişkenlerden öğrenim gördükleri okulların bulunduğu bölgelere göre aldıkları puanların dağılımı aşağıda Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19

Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Okulların Bulunduğu Bölgelere Göre Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersi Görüş Ölçeğinden Aldıkları Puanlar

Alt Boyut	Bölge	n	$\bar{x}$	s	Min	Max
Bağlam	Lefkoşa	166	2,43	0,49	1,00	4,50
	Gazimağusa	102	2,52	0,41	1,50	4,67
	Güzelyurt/Lefke	48	2,47	0,27	1,83	3,33
	İskele/Karpaz	28	2,65	0,66	1,83	5,00
	Girne	55	2,58	0,60	1,00	4,50
	Toplam	399	2,49	0,48	1,00	5,00
Girdi	Lefkoşa	166	2,81	0,46	1,40	3,60
	Gazimağusa	102	2,87	0,45	1,40	3,80
	Güzelyurt/Lefke	48	2,93	0,38	2,20	4,00
	İskele/Karpaz	28	2,93	0,42	2,20	3,80
	Girne	55	2,95	0,50	1,60	3,80
	Toplam	399	2,87	0,45	1,40	4,00
Süreç	Lefkoşa	166	3,55	0,67	1,25	4,50
	Gazimağusa	102	3,61	0,56	1,50	4,50
	Güzelyurt/Lefke	48	3,88	0,33	2,75	4,50
	İskele/Karpaz	28	3,68	0,47	2,75	4,50
	Girne	55	3,51	0,62	1,25	4,25
	Toplam	399	3,61	0,60	1,25	4,50

Ürün	Lefkoşa	166	2,65	0,45	1,80	4,00
	Gazimağusa	102	2,67	0,37	1,60	3,80
	Güzelyurt/Lefke	48	2,55	0,35	1,80	3,40
	İskele/Karpaz	28	2,75	0,45	2,00	4,00
	Girne	55	2,84	0,54	1,60	4,20
	Toplam	399	2,67	0,44	1,60	4,20

Tablo 19’da araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenim gördükleri okulların bulunduğu bölgelere göre ÇTDTGÖ’den aldıkları puanlara ait ortalama, standart sapma, minimum ve maksimum değer gibi tanımlayıcı istatistikler verilmiştir.

“Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersi Görüş Ölçeğine” yanıt veren öğrencilerin programın bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutlarına ilişkin öğrencilerin puanlarının bağımsız değişkenlerden yaş gruplarına göre aldıkları puanların karşılaştırılması aşağıda Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20

Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Okulların Bulunduğu Bölgelere Göre Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersi Görüş Ölçeğinden Aldıkları Puanların Karşılaştırılması

	Bölge	n	Sıra Ortalaması	X²	p
Bağlam	Lefkoşa	166	181,66	7,93	0,09
	Gazimağusa	102	214,77		
	Güzelyurt/Lefke	48	203,13		
	İskele/Karpaz	28	216,21		
	Girne	55	216,98		
Girdi	Lefkoşa	166	188,39	4,09	0,39
	Gazimağusa	102	202,06		
	Güzelyurt/Lefke	48	206,65		
	İskele/Karpaz	28	206,18		
	Girne	55	222,27		
Süreç	Lefkoşa	166	195,69	11,28	0,02
	Gazimağusa	102	196,36		
	Güzelyurt/Lefke	48	247,34		
	İskele/Karpaz	28	203,84		
	Girne	55	176,49		
Ürün	Lefkoşa	166	191,51	12,66	0,01
	Gazimağusa	102	205,15		
	Güzelyurt/Lefke	48	164,46		
	İskele/Karpaz	28	217,66		
	Girne	55	238,10		

Tablo 20’de ise öğrencilerin öğrenim gördükleri okulların bulunduğu bölgelere göre ölçeğe ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması verilmiştir.

Lefkoşa bölgesinde bulunan okullarda öğrenim gören öğrenciler bağlam alt boyutundan ortalama 2,430,49 puan, Gazimağusa’da okuyanlar ortalama 2,52±0,41 puan, Güzelyurt / Lefke’de okuyanlar ortalama 2,47±0,27 puan, İskele / Karpaz’da okuyanlar 2,65±0,66 puan ve Girne bölgesinde okuyan öğrenciler ortalama 2,58±0,60 puan almıştır. Öğrencilerin öğrenim gördükleri okulların bulunduğu bölgelere göre ÇTDTGÖ’de yer alan bağlam alt boyutuna ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir ($p>0,05$).

Araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenim gördükleri okulların bulunduğu bölgelere göre girdi alt boyutundan almış oldukları ortalama puanlar incelendiğinde, Lefkoşa bölgesinde öğrenim gören öğrencilerin ortalama 2,81±0,46 puan, Gazimağusa bölgesinde öğrenim görenlerin ortalama 2,87±0,45 puan, Güzelyurt / Lefke bölgesinde öğrenim görenlerin ortalama 2,93±0,38 puan, İskele / Karpaz bölgesindekilerin ortalama 2,93±0,42 puan ve Girne bölgesinde öğrenim görenlerin ortalama 2,95±0,50 puan aldıkları saptanmıştır. Araştırma kapsamına alınan öğrencilerin öğrenim gördükleri okulların bulunduğu bölgelere göre Çağdaş Türk Ve Dünya Tarihi Dersi Görüş Ölçeğinde yer alan girdi alt boyutuna ilişkin görüşleri arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı saptanmıştır ($p>0,05$).

Araştırma kapsamına alınan Lefkoşa bölgesinde bulunan okullarda öğrenim gören öğrencilerin süreç alt boyutundan ortalama 3,55±0,67 puan, Gazimağusa’da okuyanların ortalama 3,61±0,56 puan, Güzelyurt / Lefke’de okuyanlar ortalama 3,88±0,33 puan, İskele / Karpaz’da okuyanlar 3,68±0,47 puan ve Girne bölgesinde okuyan öğrenciler ortalama 3,51±0,62 puan aldıkları saptanmıştır. Öğrencilerin öğrenim gördükleri okulların bulunduğu bölgelere göre süreç alt boyutuna ilişkin görüşleri arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($p<0,05$). Girne ve Lefkoşa bölgesinde öğrenim gören öğrenciler süreç alt boyutunda yer alan ifadelerle diğer bölgelerde öğrenim gören öğrencilere göre daha çok katılmaktadır.

Lefkoşa bölgesinde bulunan okullarda öğrenim gören öğrencilerin ürün alt boyutundan ortalama 2,65±0,45 puan, Gazimağusa’da öğrenim görenler ortalama 2,67±0,37 puan, Güzelyurt / Lefke’de öğrenim görenler ortalama 2,55±0,35 puan, İskele / Karpaz’da öğrenim görenler 2,75±0,45 puan ve Girne bölgesinde öğrenim gören öğrenciler ise ortalama 2,84±0,54 puan almıştır. Öğrencilerin öğrenim

gördükleri okulların bulunduğu bölgelere göre ürün alt boyutuna ilişkin görüşleri arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($p<0,05$). Güzelyurt / Lefke bölgesinde öğrenim gören öğrenciler ürün alt boyutundan diğer öğrencilere göre daha düşük puan almıştır. Başka bir ifade ile Güzelyurt / Lefke bölgesinde öğrenim gören öğrenciler ürün alt boyutunda yer alan ifadelerle diğer bölgelerde öğrenim gören öğrencilere göre daha az katılmaktadır.

4.3.3. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Okul Türlerine Göre Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersi Görüş Ölçeğinden Aldıkları Puanların Dağılımı ve Karşılaştırılması

“Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersi Görüş Ölçeğine” yanıt veren öğrencilerin programın bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutlarına ilişkin öğrencilerin puanlarının bağımsız değişkenlerden öğrenim gördükleri okul türlerine göre aldıkları puanların dağılımı ve karşılaştırılması aşağıda Tablo 21 ve 22’de verilmiştir.

Tablo 21

Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Okul Türlerine Göre Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersi Görüş Ölçeğinden Aldıkları Puanlar

Alt Boyut	Okul Türü	n	$\bar{x}$	s	Min	Max
Bağlam	Düz Lise	270	2,54	0,56	1,00	5,00
	Kolej/Fen Lisesi	129	2,39	0,23	1,83	3,33
	Toplam	399	2,49	0,48	1,00	5,00
Girdi	Düz Lise	270	2,90	0,48	1,60	4,00
	Kolej/Fen Lisesi	129	2,80	0,40	1,40	3,80
	Toplam	399	2,87	0,45	1,40	4,00
Süreç	Düz Lise	270	3,51	0,67	1,25	4,50
	Kolej/Fen Lisesi	129	3,81	0,31	2,75	4,50
	Toplam	399	3,61	0,60	1,25	4,50
Ürün	Düz Lise	270	2,71	0,49	1,60	4,20
	Kolej/Fen Lisesi	129	2,60	0,31	1,80	3,60
	Toplam	399	2,67	0,44	1,60	4,20

Tablo 21’de araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türlerine göre Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersi Görüş Ölçeğinden aldıkları puanlara ait ortalama, standart sapma, minimum ve maksimum değer gibi tanımlayıcı istatistikler verilmiştir.

“Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersi Görüş Ölçeğine” yanıt veren öğrencilerin programın bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutlarına ilişkin öğrencilerin puanlarının

bağımsız değişkenlerden öğrenim gördükleri okul türlerine göre aldıkları puanların karşılaştırılması aşağıda Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22

Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Okul Türlerine Göre Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersi Görüş Ölçeğinden Aldıkları Puanların Karşılaştırılması

Alt Boyutlar	Okul Türü	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Bağlam	Düz Lise	270	209,23	56492,50	14922,50	0,02
	Kolej/Fen Lisesi	129	180,68	23307,50		
Girdi	Düz Lise	270	209,54	56574,50	14840,50	0,02
	Kolej/Fen Lisesi	129	180,04	23225,50		
Süreç	Düz Lise	270	186,89	50460,00	13875,00	0,00
	Kolej/Fen Lisesi	129	227,44	29340,00		
Ürün	Düz Lise	270	206,74	55819,50	15595,50	0,09
	Kolej/Fen Lisesi	129	185,90	23980,50		

Tablo 22’de öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türlerine göre ölçeğe ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması verilmiştir.

Araştırmaya katılan düz lisede okuyan öğrencilerin ölçekte yer alan bağlam alt boyutundan ortalama $2,54 \pm 0,56$ puan, kolej / fen lisesinde okuyan öğrencilerin ise ortalama $2,39 \pm 0,23$ puan aldıkları saptanmıştır. Düz lisede okuyan ve kolej / fen lisesinde okuyan öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türlerine göre Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersi Görüş Ölçeğinde yer alan bağlam alt boyutuna ilişkin görüşleri arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($p < 0,05$). Düz lisede okuyan öğrenciler kolej / fen lisesinde okuyan öğrencilere göre bağlam alt boyutunda yer alan ifadeler daha fazla katılmaktadır.

Düz lisede okuyan öğrenciler Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersi Görüş Ölçeğinde yer alan girdi alt boyutundan ortalama $2,90 \pm 0,48$ puan, kolej / fen lisesinde okuyan öğrenciler ise ortalama $2,80 \pm 0,40$ puan almıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türlerine göre Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersi Görüş Ölçeğinde yer alan girdi alt boyutuna ilişkin görüşleri arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır ($p < 0,05$). Kolej/fen lisesinde okuyan öğrencilerin girdi alt boyutunda yer alan ifadelerle ilişkin görüşleri düz lisede okuyan öğrencilere göre daha olumsuzdur. Başka bir ifadeyle düz lisede okuyan öğrenciler girdi alt boyutunda yer alan ifadeler kolej/fen lisesinde okuyan öğrencilere göre daha fazla katılmaktadır.

Araştırma kapsamına alınan düz lisede okuyan öğrencilerin süreç alt boyutundan ortalama $3,51 \pm 0,67$ puan aldıkları, kolej/fen lisesinde okuyan öğrencilerin ise ortalama $3,81 \pm 0,31$ puan aldıkları saptanmıştır. Öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türlerine göre süreç alt boyutuna ilişkin görüşleri arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($p < 0,05$). Kolej/fen lisesinde okuyan öğrenciler düz lisede okuyan öğrencilere göre süreç alt boyutunda yer alan ifadelerle daha olumlu yanıtlar vermiştir.

Öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türlerine göre Çağdaş Türk Ve Dünya Tarihi Dersi Görüş Ölçeğinde yer alan ürün alt boyutundan almış oldukları puan ortalamaları incelendiğinde, düz lisede okuyan öğrencilerin ortalama $2,71 \pm 0,49$ puan, kolej/fen lisesinde okuyan öğrencilerin ortalama $2,60 \pm 0,31$ puan aldıkları görülmektedir. Düz lisede ve kolej/fen lisesinde okuyan öğrencilerin ürün alt boyutuna ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı ve benzer görüşlere sahip oldukları saptanmıştır ($p > 0,05$).

4.4. Dördüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın dördüncü alt amacında Ortaöğretim Lise 12. sınıflarda okutulan Çağdaş Türk ve Dünya tarihi dersini uygulayan öğretmenlerin programın bağlam, girdi, süreç, ürün değerlendirme boyutlarına göre puanlarının dağılımları nedir? sorusuna yanıt aranmıştır. Dördüncü alt amaca yönelik öğretmenlerin “Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersi Görüş Ölçeği” bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutlarına ilişkin almış oldukları toplam puanlara ait tanımlayıcı istatistikler aşağıda Tablo 23’de verilmiştir.

Tablo 23

Öğretmenlerin Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersi Görüş Ölçeği Alt Boyutlarından Aldıkları Toplam Puanlara Ait Tanımlayıcı İstatistikler

	n	$\bar{x}$	s	Min	Max
Bağlam	73	2,41	0,52	1,50	3,67
Girdi	73	2,49	0,38	1,60	3,20
Süreç	73	2,36	0,37	1,50	3,00
Ürün	73	2,68	0,36	1,80	3,40

Tablo 23’de araştırmaya katılan öğretmenlerin Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersi Görüş Ölçeğinde yer alan alt boyutlar aldıkları toplam puanlara ait ortalama, standart sapma, minimum ve maksimum değer gibi tanımlayıcı istatistikler verilmiştir.

Tablo 23’de yer alan sonuçlar incelendiğinde; araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersi Görüş Ölçeğinde yer alan bağlam alt boyutunda almış oldukları ortalama puan $2,41 \pm 0,52$ ’dir. Öğretmenlerin geneli bağlam alt boyutunda yer alan önermelere “katılmıyorum” yanıtını vererek, olumsuz görüş bildirmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin geneli bağlam alt boyutunda yer alan önermelere “katılmıyorum” yanıtını vererek, olumsuz görüş bildirmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, öğretmenlerden uygulanan Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi öğretim programına ilişkin alınan yanıtların analizi doğrultusunda bağlam boyutu ile ilgili öğretmen görüşleri olumsuz olduğunu göstermiştir. Alan yazından ve bu araştırmada görüş bildiren öğretmenlerin, öğretim programlarının bağlam boyutuna ilişkin ifadeleri şu yöndedir: programın etkililiği hedeflerin ihtiyacı karşılaması, ölçülebilir olması, hedeflerin öğrenci seviyesine uygunluğu, programın süresinin yeterliliği, aşamalık ilkesine uyulması, ders kitabının öğrenci ve hedefler doğrultusunda yazılmış olması, içeriğin uygun ve anlaşılır olması gerekmektedir. Bu görüşlerden yola çıkarak, Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersinin bilgi teknolojilerini kullanma becerisi kazandırması, derslere ayrılan sürenin yeterli olması, dersin hedeflerinin anlaşılır olması, 21. yüzyılın değişen gereksinimlerine yanıt verebilen geleceğe yönelik sağlam öngörülerde bulunabilecek becerilere sahip öğrenci yetiştirilebilmeli, ders materyallerinden olan ders kitabının öğrenci seviyesine uygunluğu, en önemli materyal olan ders kitabında yer alan konuların öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarını karşılaması, ders kitabının programın hedeflerine uygun olması gerekmektedir. Bu çalışma kapsamında öğretmenlerin yanıtları doğrultusunda yukarıda yer alan özelliklerin program aracılığı ile öğrencilere başarıyla aktarılamadığı görüşünü iletmişlerdir. Öğretmenler yapmış oldukları değerlendirmeye göre, programların bağlam boyutunda hedeflerin karşılanması, programın süresi, öğrenci seviyesine uygunluk konusunda olumsuz görüş bildirmişlerdir. Böylece, programda hedeflenen kazanımlara ulaşamadığı saptanmıştır. Hedeflerin uygun olmadığı yargısına da varılabilir. Bu bağlamda, programın hedefleri oluşturulurken, hedeflerin öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerine uygun olmasına, ders kitabı seçimi yapılırken öğretim programın öğelerine uygun olarak yazılmış olması gerektiğini, programın hedefleri yazılırken öğrencilerin ihtiyaç ve beklentileri göz önünde bulundurulmalıdır. Yapılmış olan bu araştırma kapsamında karşılanamayan ihtiyaçlar ve karşılanamayan bu ihtiyaçların sebepleri eğitim müfettişleri, programın uygulayıcıları, program geliştirme ve değerlendirme uzmanlar tarafından teşhis

edilmelidir. Yapılan ilgili araştırmalar incelendiğinde bu araştırmada elde edilen bulguların aksine, Karataş (2007) Yıldız Teknik Üniversitesi modern diller bölümü İngilizce 2 dersi öğretim programını öğretmen görüşlerine göre CIPP modeli ile değerlendirilmesini yaptığı ve öğretmenlerin bağlam boyutuna verdikleri yanıtlar neticesinde öğretim programının hedeflerinin öğrencilerin ihtiyaçlarını karşıladığını, programın toplam süresinin yeterli olduğunu, konuların güçlük derecesinin öğretime yetecek sürenin olduğunu, ders kitabının öğrenci ilgisini çekecek düzeyde olduğunu ve içeriğin programın hedefleri ile uygun olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmenlerin ölçekte yer alan girdi alt boyutundan almış oldukları ortalama puan $2,49 \pm 0,38$ 'dir. Buna göre öğretmenler girdi alt boyutunda yer alan önermelere genel olarak "katılmıyorum" şeklinde yanıtını vermiş ve olumsuz görüş bildirmiştir. Bu çalışmanın bulguları ile Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersinin öğretilmesinde faydalanan materyaller, araç – gereçler, teknikler öğrencilerin bilişsel gelişim özelliklerine uygun olmadığı, programın öğrencilerin yaratıcı düşünme, girişimcilik, bilgi teknolojilerini kullanma, becerilerini kazandıramadığı öğretmenlerin görüş ölçeğine vermiş oldukları yanıtlarla elde edilmiştir. Öğretmenlerin araştırmanın girdi boyutuna yönelik verdiği cevaplar doğrultusunda, programın hedeflerine ulaşmak için yararlanılan kaynakların ve bu kaynakların kullanılıp uygulanma aşamasında aksamalara rastlanmıştır. Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi öğretim programında dersin öğrenimi sürecinde kullanılması önerilen strateji, yöntem ve tekniklerin ihtiyaçları karşılayamadığı sonucuna varılmıştır. Bu bağlamda, programın hedefleri okulun hedefleri ile uyumlu olmadığından, dersin öğretiminde kullanılan öğretim stratejileri hedeflere uygun olmadığından program ile ilgili sorun yaşanıyor olabilir. Bu sebeple mevcut olan stratejiler yerine çağdaş stratejiler, yöntemler ve teknikler programın hedeflerine ulaşmasına ve öğrencilere istenilen düzeye yükseltmede başarılı olabilir. Bu araştırmada elde edilen bulguların aksine Serçek (2014) araştırmasının sonuçları doğrultusunda, program kapsamında kullanılması önerilen materyallerin, öğrencilerin ihtiyaçlarına karşılık verebilecek nitelikte olduğunu bildiren öğretmenler olumlu bir bakış açısı sunmaktadırlar. Yine öğretmenler girdi alt boyutu kapsamında derslerin kazanımları ve programın amaçlarının uyumlu olduğunu savunmuşlardır. Alan yazında gerçekleştirilen programların değerlendirilmesi amaçlı yapılan araştırmalarda da değerlendirme modelinin girdi boyutuna öğretmenlerin vermiş olduğu görüşlerde olumlu olduğu görülmüştür (Aközbe, 2008; Karataş, 2007). Alan yazın ve bu araştırma sonuçları paralellik göstermese de araştırmalar sonunda görülen dikkat

çekici unsur olarak eğitim – öğretim sürecinde derslerin uygulanmasında kullanılan strateji, yöntem, teknik ve materyallerin programın hedeflerine uygun seçilip uygulanması gerekliliğidir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin süreç alt boyutuna ilişkin görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin bu alt boyuttan ortalama $2,36 \pm 0,37$ puan aldıkları saptanmıştır. Öğretmenler bu alt boyutta yer alan ifadelerle genel olarak “katılmıyorum” yanıtını vermiş ve olumsuz görüş bildirmiştir. Böylece, bu araştırmaya dahil olan öğretmenlerin Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersi kapsamında verilen ödevlerin sayısı, öğrencilerin ön öğrenmelerine ve seviyelerine uygunluğu, konu tekrarlarının yapılma durumu, uygulanan sınav sayısı ile ilgili olumsuz görüş bildirmişlerdir. Böylece, geliştirilmiş olan Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi öğretim programı öğrencilere uygulanma aşamasında problemler yaşanmaktadır. Bu araştırma bulguları neticesinde denilebilir ki, program geliştirilirken tasarlanan ve planlanan etkinlikler ile program uygulanırken gerçekleştirilen etkinlikler uyumlu değildir. Programda planlanan ve gerçekte mevcut durum uyumsuzluk arz etmektedir. Programların süreç boyutunda problemlerin olduğu görüşüne varıldı ise, bunların sonucunda; öğrenciler iş hayatına hazırlanmasında problemler yaşayabilir, yapılan değerlendirme çalışmaları neticesinde öğrencilerin programın başında ve sonunda performansları karşılaştırıldığında değişiklik görülüyorsa, öğrenciler öğrendiklerini günlük ve iş hayatlarında kullanamıyorsa mevcut programda iyileştirilmeye gidilmelidir. Öğretmenlerin verdiği yanıtlar neticesinde bu çalışma ile benzerlik gösteren Tunç (2010) öğretmenlerin, ilgili programın süreç boyutuna olumsuz görüş bildirdiklerini vurgulamıştır. Bu noktada alan yazında yapılan incelemede de yukarıdaki bulguların aksine sonuçlara da rastlanmaktadır. Serçek (2014) süreç boyutunda yer alan derslerde konu tekrarlarının yeterli olduğunu, öğretmenlerin öğrenme durumlarını çağdaş öğretim yöntem ve tekniklerine yer verdiği görülmektedir.

Öğretmenlerin ürün alt boyutunda almış oldukları puan ortalaması $2,68 \pm 0,36$ ’dır. Öğretmenler ürün alt boyutunda yer alan ifadelerle genel olarak “kararsızım” yanıtını vermiştir. Öğretmenler, ürün alt boyutunda yani programın genel değerlendirmesi yapılan bu boyutta yer alan sorulara kararsız kalmışlardır. Böylece, Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersi temel tarihi düşünme becerileri, tarihsel kavrama becerisi, temel tarihsel düşünme ile ilgili mevcut ihtiyaçları karşılayıp karşılayamama, iletişim kurma becerisine yönelik gelişimlerini sağlayıp sağlayamama, bilgi

teknolojilerini kullanma becerisine yönelik öğrencilerin gelişimleri hakkında öğretmenler net fikir verememişlerdir. Alan yazında yer alan araştırmalar da ise, ilgili programın ürün boyutunda yapılan değerlendirme sonucunda programın genel değerlendirme yapıldığı bu aşamada, mevcut uygulamada olan programın temel amacına ulaşma durumu, öğrencilerin öğrendikleri bilgi ve becerileri iş hayatlarında kullanabilme durumları tespit edilir (Serçek, 2014). Bu görüşlerden yola çıkarak, program değerlendirmenin ürün boyutunda yapılan araştırma ile mevcut programı sonlandırma, devam etme, ya da iyileştirme çalışmalarının yapılmasına rehberlik edinilir (Stufflebeam, 2003).

4.5. Beşinci Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın beşinci alt amacı, Lise 12. Sınıflarda okutulan Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersini uygulayan öğretmenlerin programın bağlam, girdi, süreç ve ürün değerlendirme boyutlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark oluşturmaktadır mıdır? sorusuna yanıt aranmıştır. Beşinci alt amaca yönelik olarak öğretmenlerin “Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersi Görüş Ölçeği” bağlam, girdi, süreç ve ürün değerlendirme boyutuna ilişkin verdikleri yanıtların dağılımı aşağıda Tablo 24, 25, 26 ve 27’de verilmiştir.

4.5.1. Lise 12. Sınıflarda Okutulan Çağdaş Türk Ve Dünya Tarihi Dersini Uygulayan Öğretmenlerin Programın Bağlam Değerlendirme Boyutuna İlişkin Görüşleri

Ortaöğretim Lise 12. sınıflarda okutulan Çağdaş Türk ve Dünya tarihi dersini uygulayan öğretmenlerin programın bağlam değerlendirme boyutuna ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır? sorusuna yanıt aranmıştır. Bu alt amaca yönelik öğretmenlerin “Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersi Görüş Ölçeği” bağlam boyutuna ilişkin verdikleri yanıtların dağılımı aşağıda Tablo 24’da verilmiştir.

Tablo 24

Öğretmenlerin Bağlam Alt Boyutuna Verdikleri Yanıtları Dağılımı

	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katlıyorum		Tamamen Katlıyorum	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
1. ÇTDT dersi öğretim programı ile ulaşılması beklenen beceriler öğrencilere bilgi teknolojilerini kullanma becerisi kazandırmaktadır.	11	15,07	38	52,05	17	23,29	6	8,22	1	1,37
2. ÇTDT dersi öğretim programı ile ulaşılması beklenen beceriler öğrencilere 21.yüzyılın değişen gereksinimlerine yanıt verebilen geleceğe yönelik sağlam öngörülerde bulunabilecek becerileri kazandırmaktadır.	28	38,36	19	26,03	19	26,03	6	8,22	1	1,37
3. ÇTDT dersinde kullanılan ders kitabının içeriği öğrencilerin seviyesine uygundur.	0	0,00	22	30,14	35	47,95	15	20,55	1	1,37
4. ÇTDT dersinde kullanılan ders kitabının içeriği öğrencilerin ilgisini çekecek niteliktedir.	9	12,33	38	52,05	19	26,03	6	8,22	1	1,37
5. ÇTDT dersinde kullanılan ders kitabının içeriği programın hedefleri ile tutarlıdır.	22	30,14	19	26,03	24	32,88	4	5,48	4	5,48
6. ÇTDT dersinde kullanılan ders kitabının içeriği programın hedeflerine ulaşmasını sağlayacak niteliktedir.	0	0,00	46	63,01	21	28,77	3	4,11	3	4,11

Tablo 24’da araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersi Görüş Ölçeğinde yer alan Bağlam alt boyutunda yer alan önermelere verdikleri yanıtları dağılımı verilmiştir.

Tablo 24 incelediğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin % 52,05'inin Bağlam alt boyutundan yer alan “Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersi öğrencilere bilgi teknolojilerini kullanma becerisi kazandırmaktadır.” önermesine “katılmıyorum” yanıtını vermişlerdir. Öğretmenlerin verdikleri yanıtlar neticesinde, ilgili öğretim programının çağın gerekliliği olan bilgi teknolojileri kullanma becerisini öğrencilere kazandıramadığını belirtmişlerdir. Kocaoğlu (2002) yapmış olduğu program değerlendirme çalışmasında, programın çağın gerektirdiği yeni teknolojik gelişmelere uyum sağlaması gerektiğini ve araştırmasının bağlam boyutunda ise hedeflerin belirlendiği gibi uygulandığında başarılı olduğunu belirtmiştir. Benzer bir çalışma yapan Seçilmiş ve Ünlüönen (2010) öğretim programlarının bilgi teknolojilerini kullanmasına imkan veren uygulamaların yapılması gerektiğini ve özellikle okulların teknolojik alandaki alt yapılarının geliştirilmesi gerekliliğini bildirmişlerdir.

Öğretmenlerin, % 38,36'sının “Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersi öğrencilere 21.yüzyılın değişen gereksinimlerine yanıt verebilen geleceğe yönelik sağlam öngörülerde bulunabilecek becerileri kazandırmaktadır.” önermesine “kesinlikle katılmıyorum” yanıtını vermişlerdir. Öğretmenler Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi öğretim programının hedefleri arasında yer alan 21.yüzyılın değişen gereksinimlerine yanıt verebilen geleceğe yönelik sağlam öngörülerde bulunmalarını sağlayacak becerileri edinemediklerini görüşünü bildirerek olumsuz yargıda bulunmuşlardır.

Öğretmenlerin, % 47,95'inin “Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersinde kullanılan ders kitabının içeriği öğrencilerin seviyesine uygundur.” önermesine “kararsızım” yanıtını vermişlerdir. Öğretmenlerin ders kitabının öğrencilerin seviyelerine uygun olup olmama konusunda net karar verememişlerdir. Bu araştırmanın bulguları literatür tarandığında elde edilen bulgular ile desteklenmektedir. Çengel (2007) yapmış olduğu program değerlendirmesi araştırma bulgularına bakıldığında, ders kitapları ile ilgili olarak dersin uygulayıcıları olan öğretmenler arasında görüş birliği bulunmadığıdır. Yine aynı araştırma kapsamında programın hedeflerinin ve ders kitabının öğrenci seviyesine uygunluğu da önem arz etmektedir. Alan yazın incelendiğinde ders materyallerinden en önemlilerinden olan ders kitabı birçok araştırmanın amacı arasındadır. Bu doğrultuda, Tel (2014) İlköğretim Hayat Bilgisi ders kitaplarındaki spor ve boş zaman teması metinler ve görseller yani içerik ve nicelik bakımından betimsel tarama yöntemi kullanarak değerlendirmiştir. Böylece yapılan incelemeler sonucunda ders kitaplarının içeriğinin, metinlerin hatta görsellerin öğrenciye uygunluğunun önemi vurgulanmıştır.

Öğretmenlerin, % 52,05'inin “Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersinde kullanılan ders kitabının içeriği öğrencilerin ilgisini çekecek niteliktedir.” önermesine “katılmıyorum” yanıtını vermişlerdir. Öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda ders kitabında yer alan konuların öğrencilerin ilgisini çekecek nitelikte olmadığı bulunmuştur. Yapılan çeşitli araştırmalar doğrultusunda, program değerlendirmenin özellikle ders kitaplarının ve öğrenme – öğretme sürecine dahil edilen materyallerin öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarını karşılayacak düzeyde olması gerektiği bildirilmiştir (Tel 2014; Yılmaz ve Demirci, 2004). Tel (2014) araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin ilgili dersin amaçları öğrenci seviyesine uygun olmadığından, ders öğrenciler tarafından ilgi çekici olmadığıdır.

Öğretmenlerin, % 32,88'inin “Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersinde kullanılan ders kitabının içeriği programın hedefleri ile tutarlıdır.” önermesine “kararsızım” yanıtını vermişlerdir. Bu araştırmanın bulguları gösteriyor ki, dersin uygulayıcıları olan tarih öğretmenleri, ilgili dersinde kullanılan ders kitabının konuları, içeriği ve programın amaçları tutarlı olup olmaması konusunda dersin uygulayıcıları olan öğretmenler arasında görüş birliği bulunmadığıdır. Posner (2004) ders kitaplarının, sınıf öğretimi için rehber olduğunu bildirerek, ders kitaplarının öğrenme – öğretme sürecinde önemini böylelikle vurgulamıştır. Ayrıca, ders kitabı her ne kadar programın hedefleri ile uygun olsa da kitap birebir öğrencilere ezberletilmemelidir. Böylece programın hedeflerine ulaşabilmek için sadece kitap cümlelerini ezberleterek belirlenen hedeflere ulaşılmadığı Kumral (2010) tarafından yapılan araştırmasında açıkça ortaya konulmuştur.

Öğretmenlerin, % 63,01'inin “Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersinde kullanılan ders kitabının içeriği programın hedeflerine ulaşmasını sağlayacak niteliktedir.” önermesine “katılmıyorum” yanıtını verdiği saptanmıştır. Bu araştırmanın bulguları doğrultusunda, programın uygulayıcıları olan tarih öğretmenleri, bu dersin öğretilmesi için hazırlanmış olan ders kitabının içeriğinin programın hedefine ulaşmasının sağlayacak düzeyde olmadığı görüş birliğini sağlamışlardır. Bu noktada alan yazında yapılan incelemede de yukarıdaki bulgulara paralel sonuçlara rastlanmaktadır. Çengel (2007) öğretmen görüşleri doğrultusunda elde ettiği araştırmasında da, dersin kavranmasında kullanılan ders materyallerinin, ilgili programın hedeflerine ulaştıracak seviyede olmadığıdır.

4.5.2. Lise 12. Sınıflarda okutulan Çağdaş Türk ve Dünya tarihi dersini uygulayan öğretmenlerin programın bağlam değerlendirme boyutuna ilişkin görüşleri

Ortaöğretim Lise 12. sınıflarda okutulan Çağdaş Türk ve Dünya tarihi dersini uygulayan öğretmenlerin programın girdi değerlendirme boyutuna ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır? sorusuna yanıt aranmıştır. Bu alt amaca yönelik öğretmenlerin “Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersi Görüş Ölçeği” girdi boyutuna ilişkin verdikleri yanıtların dağılımı aşağıda Tablo 25’de verilmiştir.

Tablo 25

Öğretmenlerin Girdi Alt Boyutuna Verdikleri Yanıtları Dağılımı

	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
7.ÇTDT dersi öğretiminde kullanılan materyaller, araç, gereç, yöntemler ve teknikler öğrencilerin bilişsel (zihinsel) gelişim özelliklerine uygundur.	0	0,00	6	8,22	30	41,10	35	47,95	2	2,74
8.ÇTDT dersi öğretiminde kullanılan materyaller, araç, gereç, yöntemler ve teknikler öğrencilerin Yaratıcı düşünme becerileri kazanmalarına uygundur.	0	0,00	43	58,90	29	39,73	0	0,00	1	1,37
9.ÇTDT dersi öğretiminde kullanılan materyaller, araç, gereç, yöntemler ve teknikler öğrencilerin girişimcilik becerileri kazandırmasına yardımcıdır.	29	39,73	20	27,40	24	32,88	0	0,00	0	0,00
10. ÇTDT dersi öğretiminde kullanılan materyaller, araç, gereç, yöntemler ve teknikler öğrencilerin Bilgi teknolojilerini kullanma becerilerini geliştirir.	24	32,88	14	19,18	33	45,21	2	2,74	0	0,00
11.ÇTDT dersi öğretiminde kullanılan materyaller, araç, gereç, yöntemler ve teknikler öğrenmeyi kolaylaştırır.	8	10,96	24	32,88	40	54,79	1	1,37	0	0,00

Tablo 25’de araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersi Görüş Ölçeğinde yer alan girdi alt boyutunda yer alan önermelere verdikleri yanıtları dağılımı verilmiştir.

Tablo 25 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin % 45,11’inin bu alt boyutta yer alan “Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersi öğretiminde kullanılan materyaller, araç, gereç, yöntemler ve teknikler öğrencilerin bilişsel gelişim özelliklerine uygundur.” önermesine “katılıyorum” yanıtını vermişlerdir. Bulgular doğrultusunda, öğretmenlerin programda yer alan ve kullanılması öngörülen materyaller, araç – gereçler, yöntemler ve tekniklerin öğrencileri zihinsel yönden geliştirecek seviyede olduğu bulgusuna varılmıştır. Bu noktada alan yazında yapılan incelemede de yukarıdaki bulgulara paralel sonuçlara rastlanmaktadır. Kandemir (2016) programda önerilen etkinlikleri uygulayabilmek için yardımcı materyallerin öğrencilerinin gelişimine etkisinin önemi vurgulanmaktadır.

Öğretmenlerin, % 58,90’ının “Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersi öğretiminde kullanılan materyaller, araç, gereç, yöntemler ve teknikler öğrencilerin yaratıcı düşünme becerileri kazanmalarına uygundur.” önermesine “katılmıyorum” şeklinde yanıt vermişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yanıtları doğrultusunda programda önerilen materyal, strateji, ve tekniklerin öğrencilerin yaratıcılıklarını arttırmadığı bulgusu elde edilmiştir. Bu doğrultuda, MEB (2012) geliştirilmiş ve uygulanmakta olan ÇTDTÖP’den elde edilen bulgularda ise, bu dersine uygun ders materyalleri, strateji, yöntem ve teknikler kullanıldığında öğrencilerin yaratıcı düşünme becerileri elde edeceği yönündedir. Alan yazına göre de, programın ön gördüğü etkinlikler uygun yöntemler kullanılarak öğrenciye aktarılıyorsa, öğrencilerin yaratıcılıkları gelişmektedir (Kandemir, 2016; Keskin, 2009). Baykara (2013) öğretmenlerin çoğunun doğru materyalleri kullanmasından dolayı gelişen düşünme becerilerinin oluştuğunu bildirmiştir. Bu bulguların gösterdiği gibi doğru geliştirilmiş program olsa bile uygulama aşamasında yaşanan sıkıntılardan dolayı öğrencilere programda yer alan beceriler kazandırılmamaktadır. Bunun bir çözümü olarak ta öğretmenlerin programın uygulama boyutuna ilişkin eğitim verilmesi ya da öğretmen el kitabı oluşturulması doğru olacaktır.

Öğretmenlerin, % 39,73’ünün “Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersi öğretiminde kullanılan materyaller, araç, gereç, yöntemler ve teknikler öğrencilerin girişimcilik becerileri kazandırmasına yardımcıdır.” önermesine “kesinlikle katılmıyorum”

şeklinde yanıt vermişlerdir. Programda kullanılması önerilen materyaller, araç, gereç, yöntemler ve tekniklerin öğrencilerin girişimcilik becerisi katmadığını düşünen tarih öğretmenlerinin büyük bir ihtimalle etkinliklerde bu materyalleri, teknikleri kullanmadıklarından dolayı, öğrencilerde sosyalleşme ya da girişimcilik özelliklerini gözlemlememiş olabilirler. Bunun göstergesi olarak öğretmen yetersizliği ya da program hakkında yeterli bilgisinin olmadığı sonucuna varılabilir. Bu noktada alan yazında yapılan incelemede de yukarıdaki bulgulara paralel sonuçlara rastlanmaktadır. Kandemir (2016) programda yer almasına rağmen öğretmenlerin etkinlikleri gerçekleştirirken öğrencilerin yaratıcılıklarını ve girişimciliklerini arttıracak koşulların olmadığını. Okulların mevcut koşullarının uygun olmaması, öğretmenlerin bu yöntem ve teknikleri kullanabilecek yeterli bilgilerinin olmaması ve zaman kısıtlamasından dolayı kullanamadıklarını. Bu sebeple de öğrencilerde bu becerinin kazandırılmadığını belirtmektedir. Dalgıç ve Bayhan (2014) programın uygulanması için ayrılan sürenin yetersiz kaldığını bu sebeple de programın öğelerinde sıkıntı yaşandığını araştırmasının sonunda elde etmiştir. Yukarıdaki görüşlere karşıt olarak Tokyürek (2001) öğretmenlerin yaratıcılığını kısıtlayan programların bulunduğunu, bu sebeple, öğretmenlerin sınıf ortamında bu becerileri kazandıramadığını belirtmiştir.

Öğretmenlerin, % 45,21'inin "Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersi öğretiminde kullanılan materyaller, araç, gereç, yöntemler ve teknikler öğrencilerin bilgi teknolojilerini kullanma becerilerini geliştirir." önermesine "kararsızım" şeklinde yanıt vermişlerdir. Bulgular doğrultusunda, araştırmaya katılan öğretmenlerin yanıtları gösteriyor ki, bilgi teknolojilerini kullanamadıklarını. Belki de okulların teknolojik alt yapısının uygun olmadığından kaynaklanıyor olabilir. Kandemir (2016) sınıflardaki teknolojik alt yapıyı (bilgisayar, projeksiyon, ses sistemi vb.) ve teknolojiye erişimin programın uygulanmasına yardımcı olacaktır. Çelik (2009) teknoloji kullanabilen bireyler yetiştirmek demek gelecekte çağa ayak uydurabilen, iyi imkanlarla iş sahibi olmanın mümkün olduğunu, Demir ve Duruhan (2015) teknoloji materyal eksikliği nedeniyle programların etkili uygulanmadığı görüşünü bildirmişlerdir. Kandemir (2016) yapmış olduğu araştırmasında öğretmenlere yönelttiği "etkinlikler, öğretmeni bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanmaya yönlendirmektedir." Önermesine öğretmenlerin çoğunun bu görüşe katıldığını göstermektedir. Bu noktada alan yazında yapılan incelemede de yukarıdaki bulgulara paralel sonuçlara rastlanmaktadır. Teknolojik materyallerin sınıf ortamında kullanılmasının öğrenci başarısını ve

öğretimin daha etkili olmasında hatta öğretim programlarının daha iyi uygulanmasına yardımcıdır (Alkan ve Arslan, 2014; Orakçı, 2012).

Öğretmenlerin, % 54,79'unun “Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersi öğretiminde kullanılan materyaller, araç, gereç, yöntemler ve teknikler öğrenmeyi kolaylaştırır.” önermesine “kararsızım” şeklinde yanıt verdikleri saptanmıştır. Bu noktada alan yazında yapılan incelemede de yukarıdaki bulgulara paralel sonuçlara rastlanmaktadır. Kandemir (2016) öğretmenlerin kullandıkları materyaller örneğin; ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı, şarkılar, oyunlar öğretim aracı olarak kullanıldığında elde edilen sonuç hep olumlu olmuştur. Bu sebeptendir ki, dersin öğretimini gerçekleştirirken farklı kaynaklar, materyaller, çağdaş yöntem ve tekniklerin kullanılması öğrencileri akademik olarak yükseltmektedir.

4.5.3. Lise 12. Sınıflarda okutulan Çağdaş Türk ve Dünya tarihi dersini uygulayan öğretmenlerin programın süreç değerlendirme boyutuna ilişkin görüşleri

Ortaöğretim Lise 12. sınıflarda okutulan Çağdaş Türk ve Dünya tarihi dersini uygulayan öğretmenlerin programın süreç değerlendirme boyutuna ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır? sorusuna yanıt aranmıştır. Bu alt amaca yönelik öğretmenlerin “Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersi Görüş Ölçeği” süreç boyutuna ilişkin verdikleri yanıtların dağılımı aşağıda Tablo 26'da verilmiştir.

Tablo 26
Öğretmenlerin Süreç Alt Boyutuna Verdikleri Yanıtları Dağılımı

	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katlıyorum		Tamamen Katlıyorum	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
12. ÇTDT dersi öğretiminde yer alan konuların pekiştirilmesi için verilen ödevler öğrencilerin seviyesine uygundur.	36	49,32	14	19,18	23	31,51	0	0,00	0	0,00
13. ÇTDT dersi öğretiminde yer alan ödevler sayıca yeterlidir.	36	49,32	12	16,44	24	32,88	0	0,00	1	1,37
14. ÇTDT dersi öğretiminde yer alan konuların tekrarlarına yeterli zaman ayrılmaktadır.	2	2,74	48	65,75	22	30,14	0	0,00	1	1,37
15. ÇTDT dersi öğretimi süresince uygulanan sınav sayısı yeterlidir.	0	0,00	6	8,22	31	42,47	35	47,95	1	1,37

Tablo 26’da araştırmaya katılan öğretmenlerin Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersi Görüş Ölçeğinde yer alan Süreç alt boyutunda yer alan önermelere verdikleri yanıtları dağılımı verilmiştir.

Tablo 26’ya göre araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin % 49,32’si “Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersi öğretiminde yer alan konuların pekiştirilmesi için verilen ödevler öğrencilerin seviyesine uygundur.” önermesine “kesinlikle katılmıyorum” şeklinde yanıt vermişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi öğretim programından ölçme ve değerlendirme boyutuna ilişkin sorunların olduğunu bildirmişlerdir. Programda yer alan konuların pekiştirilmesi için öğrencilere verilmesi önerilen ödevlerin öğrencilerin ön öğrenmelerine ve seviyelerine uygun olmadığını bildirmişlerdir. Bu bulgu alan yazın tarandığında elde edilen bulgulara destek niteliğindedir. Kandemir (2016) öğretmenlerin, önerilen ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin öğrenci düzeylerine uygun olmadığını belirtmiştir.

Öğretmenlerin, % 49,32’si “Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersi öğretiminde yer alan ödevler sayıca yeterlidir.” önermesine “kesinlikle katılmıyorum” şeklinde yanıt

vermişlerdir. Öğretmenlerin verdiği yanıtlar neticesinde, Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersinin öğretimini pekiştirmek amacıyla verilen ödevlerin sayıca yetersiz olduğunu bildirmişlerdir. Bu dersin uygulayıcıları olan öğretmenler bu dersin sınıftan çok sınıf dışı etkinlikler ile daha da öğrenilip pekiştirileceğini düşünmektedirler. Bu noktada alan yazında yapılan incelemede de yukarıdaki bulgulara paralel sonuçlara rastlanmaktadır. Kandemir (2016) öğrencilere yapmaları için verilen sınıf dışı etkinliklerden olan ödevlerin gerçek yaşamdaki durumlara ayak uydurmalarına, daha doğrusu bilgi ve beceri kazanmaları için verilen ödevleri gerçek hayatta kullanamadıklarını bildirmiştir. Alan yazın da tarandığında görülüyor ki, öğretmenlerin, öğrencilere verilen ödevlerin sayıca yetersiz olduğunu belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin, % 65,75'i "Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersi öğretiminde yer alan konuların tekrarlarına yeterli zaman ayrılmaktadır." önermesine "katılmıyorum" şeklinde yanıt vermişlerdir. Bu araştırmanın bulguları doğrultusunda tarih öğretmenlerinin konu tekrarlarını yapamadıkları anlaşılmaktadır. Öğrenme – öğretme tekniklerinden olan derslerin tekrarını yapmak öğrencilerin başarılarını olumlu yönde etkilemektedir. Dersi daha iyi pekiştirmelerini sağlamaktadır. Bu çalışmanın bulguları ve alan yazın tarandığında elde edilen bulgular ile desteklenmektedir. Kandemir (2016) zaman yetersizliğinden dolayı konu tekrarlarının yapılamadığını belirtmiştir.

Öğretmenlerin, % 47,95'i "Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersi öğretimi süresince uygulanan sınav sayısı yeterlidir." önermesine "katılıyorum" yanıtını vermiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin vermiş oldukları yanıtlar doğrultusunda, Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersinin öğretiminin hedeflere ulaşıp ulaşılmadığına bakmak için yapılan ölçme değerlendirme araçlarından olan sınavların yeterli olduğunu savunmaktadırlar. Bu çalışmanın bulguları ve alan yazın tarandığında elde edilen bulgulara göre, programların tamamlayıcısı olan öğrenciye yönelik yapılan ölçme ve değerlendirme çalışmalarının yeterli olduğu bulgusuna varılmıştır. Alan yazında sadece alternatif değerlendirme tekniklerinin kullanılmasında sorunların yaşandığı görülmektedir. Bu doğrultuda, öğretim programlarında da yer almasına rağmen öğretmenlerin zaman sıkıntısından dolayı çağdaş ve alternatif değerlendirme tekniklerinden olan; ürün dosyaları veya proje ödevleri vererek değerlendirme yapamadıkları bulunmuştur (Ercan ve Altun, 2005; Kandemir, 2016). Keskin (2009) geliştirilmiş ve uygulamada olan öğretim programlarında yer alan ve ayrıntılı olarak anlatılan değerlendirme etkinliklerinin uygulamada yapılamadığını belirtmiştir.

Çağdaş değerlendirme tekniklerinin süre sıkıntısı yaşandığından dolayı kullanılmadığını ortaya çıkartmıştır (Keskin, 2009).

4.5.4. Lise 12. Sınıflarda okutulan Çağdaş Türk ve Dünya tarihi dersini uygulayan öğretmenlerin programın ürün değerlendirme boyutuna ilişkin görüşleri

Ortaöğretim Lise 12. sınıflarda okutulan Çağdaş Türk ve Dünya tarihi dersini uygulayan öğretmenlerin programın ürün değerlendirme boyutuna ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır? sorusuna yanıt aranmıştır. Bu alt amaca yönelik öğretmenlerin “Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersi Görüş Ölçeği” ürün boyutuna ilişkin verdikleri yanıtların dağılımı aşağıda Tablo 27’de verilmiştir.

Tablo 27

Öğretmenlerin Ürün Alt Boyutuna Verdikleri Yanıtları Dağılımı

	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katlıyorum		Tamamen Katlıyorum	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
16. ÇTDT dersi öğrencilerin temel tarihi düşünme becerilerini öğrenmesine olumlu yönde etkili olmuştur.	0	0,00	17	23,29	52	71,23	3	4,11	1	1,37
17.ÇTDT dersi öğrencilerin temel tarihsel düşünme ile ilgili mevcut ihtiyaçlarına cevap vermiştir.	0	0,00	6	8,22	18	24,66	45	61,64	4	5,48
18.ÇTDT dersi öğrencilerin iletişim kurma becerisine yönelik gelişimini teşvik etmiştir.	0	0,00	47	64,38	24	32,88	2	2,74	0	0,00
19.ÇTDT dersi Bilgi teknolojilerini kullanma becerisine yönelik öğrencilerin gelişimi tatmin edicidir.	20	27,40	29	39,73	24	32,88	0	0,00	0	0,00
20.ÇTDT dersi Tarihsel kavrama becerisine yönelik öğrencilerin gelişimi tatmin etmektedir.	2	2,74	39	53,42	25	34,25	7	9,59	0	0,00

Tablo 27’de araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersi Görüş Ölçeğinde yer alan Ürün alt boyutunda yer alan önermelere verdikleri yanıtları dağılımı verilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 71,23’ü ürün alt boyutunda yer alan “Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersi öğrencilerin temel tarihi düşünme becerilerini öğrenmesinde olumlu yönde etkili olmuştur.” önermesine “kararsızım” şeklinde yanıt vermişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin vermiş oldukları yanıtlar doğrultusunda, Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersinin programın sonunda temel tarihi düşünme becerisine yönelik öğrencilerin gösterdiği gelişim gözlenip gözlenmemesi konusunda tereddüt yaşayan öğretmenler, programın bu yönden etkili olup olmadığından emin olamamaktadırlar. Böylece, öğretmenlerin bu maddeye ilişkin görüşlerinin olumlu olmadığı tespit edilmiştir. Program değerlendirmenin ürün alt boyutunda, programda yer alan becerilerin ve kazanımların öğrenciye verilip verilmediğini, hizmet ettiği ortaöğretim öğrencilerinin ihtiyaçlarını karşılama derecesinin belirlendiği bu boyuta karşı öğretmenler kararsız kalmışlardır. Yaşar ve Ersoy (2012) Türkçe Öğretim Programının Stufflebeam’in Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün Değerlendirme Modeli Kullanılarak Uzman Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi isimli araştırmasında program sonunda elde edilen ürünün hedeflenen başarıya ulaşıp ulaşılmadığını araştırmıştır. İlkokul 1. sınıftan 5. sınıfa kadar okutulan Türkçe öğretim programının girişinde hedeflenen kazanımları ürün boyutunda elde edilip edilmediğine bakarak bahsedilen programı değerlendirmiştir.

Öğretmenlerin, % 61,64’ü “Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersi öğrencilerin temel tarihsel düşünme ile ilgili mevcut ihtiyaçlarına cevap vermiştir.” önermesine “katılmıyorum” şeklinde yanıt vermişlerdir. Araştırmaya katılan tarih öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda, programın sonunda elde edilmesi gereken temel tarihsel düşünme ile ilgili ihtiyaçlarını karşılayamadığıdır. Olumsuz görüş bildiren öğretmenler, programın etkili ve verimli olamadığını bildirmişlerdir.

Öğretmenlerin, % 64,38’i “Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersi öğrencilerin iletişim kurma becerisine yönelik gelişimini teşvik etmiştir.” önermesine “katılmıyorum” şeklinde yanıt vermişlerdir. Öğrencilere bu dersin iletişim kurma becerisini kazandırılmaması da programda problemlerin yaşandığına işaret eder. MEB (2012) Çağdaş Türk ve Dünya tarihi dersinin öğretim programında, öğrencilere programın sonunda iletişim kurma becerilerinin kazandırılması gerektiğini belirtmişlerdir. Alan yazın incelendiğinde, Yurdakul, Uslu, Çakar, ve Yıldız (2014)

program değerlendirmenin ürün boyutunda toplanan bilgilerin programın girişinde hedeflenen ürün ile karşılaştırmak olarak bildirmiştir. Alan yazının aksine bu araştırmadan elde edilen bulgular gösteriyor ki, uygulanan bu programın bitiminde iletişim kurma becerisinin kazandırılmadığı ve ürün boyutunda sorunlar yaşandığı verisine ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin, % 39,73'ü "Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersi bilgi teknolojilerini kullanma becerisine yönelik öğrencilerin gelişimi tatmin edicidir." önermesine "katılmıyorum" şeklinde yanıt vermişlerdir. Araştırmaya katılan tarih öğretmenlerinden elde edilen bulgular doğrultusunda, uygulanmakta olan programın sonunda öğrencilere kazandırılması hedeflenen bilgi teknolojilerini kullanma becerisi kazandıramadığı yönündedir. Böylece toplanan veriler ışığında öğrencilerin bahsedilen beceriyi elde edememesi programda eksiklik ve aksaklıkların olduğunu açığa çıkarmaktadır. Demirel (2013) program değerlendirmenin son aşaması olan ürün değerlendirmenin uygulanan öğretim programlarına devam edip etmeme konusunda açıkça bilgi verebilmektedir.

Öğretmenlerin, %53,42'si "Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersi tarihsel kavrama becerisine yönelik öğrencilerin gelişimini tatmin etmektedir." önermesine "kararsızım" yanıtını vermiştir. Araştırmaya katılan tarih öğretmenlerinden elde edilen bulgulara göre, bu öğretim programının öğrencilere programın sonunda tarihsel kavrama becerisine yönelik becerileri kazandırıp kazandıramadığı konusunda net bir cevap alınamamıştır, öğretmenler kararsız kalarak programın ürün boyutunda sorun olduğu anlaşılmaktadır.

Alan yazın incelendiğinde bu araştırmanın aksine öğrencilere tarihsel düşünme becerisinin kazandırılması için birçok yöntemin denendiğini ve başarılı olduğu ortaya konmuştur. Tarihsel düşünme becerisi, tarihsel kavrama becerisi ve tarihsel empati kurma becerilerinin kazandırılmasının önemi vurgulayan araştırmalar alan yazında yer almaktadır (Akıncı ve diğerleri, 2012; Yılmaz ve Koca, 2012).

4.6. Altıncı Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın altıncı alt amacında Ortaöğretim Lise 12. Sınıflarda okutulan Çağdaş Türk ve Dünya tarihi dersini uygulayan öğretmenlerin programın bağlam, girdi, süreç, ürün değerlendirme boyutuna ilişkin öğretmenlerin bağımsız değişkenlere göre aldıkları puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır? sorusuna yanıt aranmıştır. Altıncı alt amaca yönelik öğretmenlerin "Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersi Görüş

Ölçeği” bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutlarına ilişkin öğretmenlerin puanlarının bağımsız değişkenlere göre aldıkları puanların dağılımı ve karşılaştırılması aşağıda verilmiştir.

4.6.1. Öğretmenlerin Yaş Gruplarına Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersi Görüş Ölçeğinden Aldıkları Puanların Dağılımı ve Karşılaştırılması

“Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersi Görüş Ölçeğine” yanıt veren öğretmenlerin programın bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutlarına ilişkin öğretmenlerin puanlarının bağımsız değişkenlerden yaş gruplarına göre aldıkları puanların dağılımı aşağıda Tablo 28 ve 29’da verilmiştir.

Tablo 28

Öğretmenlerin Yaş Gruplarına Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersi Görüş Ölçeğinden Aldıkları Puanlar

Alt Boyutlar	Yaş Grubu	n	$\bar{x}$	s	Min	Max
Bağlam	31-35 arası	30	2,36	0,49	1,67	3,67
	36-40 arası	34	2,46	0,55	1,50	3,50
	41 ve üzeri	9	2,35	0,48	1,83	3,33
	Toplam	73	2,41	0,52	1,50	3,67
Girdi	31-35 arası	30	2,42	0,29	1,80	3,00
	36-40 arası	34	2,56	0,44	1,60	3,20
	41 ve üzeri	9	2,47	0,40	2,00	3,20
	Toplam	73	2,49	0,38	1,60	3,20
Süreç	31-35 arası	30	2,33	0,41	1,50	3,00
	36-40 arası	34	2,32	0,35	1,75	3,00
	41 ve üzeri	9	2,58	0,31	2,00	3,00
	Toplam	73	2,36	0,37	1,50	3,00
Ürün	31-35 arası	30	2,58	0,38	1,80	3,40
	36-40 arası	34	2,73	0,34	1,80	3,20
	41 ve üzeri	9	2,87	0,28	2,40	3,40
	Toplam	73	2,68	0,36	1,80	3,40

“Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersi Görüş Ölçeğine” yanıt veren öğretmenlerin programın bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutlarına ilişkin öğretmenlerin puanlarının bağımsız değişkenlerden yaş gruplarına göre aldıkları puanların karşılaştırılması aşağıda Tablo 29’da verilmiştir.

Tablo 29

Öğretmenlerin Yaş Gruplarına Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersi Görüş Ölçeğinden Aldıkları Puanların Karşılaştırılması

Alt Boyutlar	Yaş Grubu	n	Sıra Ortalaması	X ²	p
Bağlam	31-35 arası	30	34,80	4413,00	0,63
	36-40 arası	34	39,63		
	41 ve üzeri	9	34,39		
Girdi	31-35 arası	30	33,28	4298,50	0,50
	36-40 arası	34	41,00		
	41 ve üzeri	9	34,28		
Süreç	31-35 arası	30	36,25	2791,50	0,00
	36-40 arası	34	34,29		
	41 ve üzeri	9	49,72		
Ürün	31-35 arası	30	30,45	4137,00	0,33
	36-40 arası	34	40,22		
	41 ve üzeri	9	46,67		

Tablo 29’da araştırmaya katılan öğretmenlerin yaş gruplarına göre Çağdaş Türk Ve Dünya Tarihi Dersi Görüş Ölçeğinden aldıkları puanlara ait ortalama, standart sapma, minimum ve maksimum değer gibi tanımlayıcı istatistikler, Tablo 29’da ise öğretmenlerin yaş gruplarına göre ölçeğe ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması verilmiştir.

Araştırma kapsamına alınan 31-35 yaş arası öğretmenler ölçekte bulunana bağlam alt boyutundan ortalama $2,36 \pm 0,49$ puan, 36-40 yaş arası öğretmenler ortalama $2,46 \pm 0,55$ puan ve 41 yaş ve üzeri yaş grubunda yer alan öğretmenler ortalama $2,35 \pm 0,48$ puan almıştır. Araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin yaş gruplarına göre bağlam alt boyutuna ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir ($p > 0,05$).

31-35 yaş arası öğretmenlerin girdi alt boyutundan ortalama $2,42 \pm 0,29$ puan, 36-40 yaş arası öğretmenlerin ortalama $2,56 \pm 0,44$ puan, 41 yaş ve üzeri yaş grubunda yer alan öğretmenleri ise ortalama $2,47 \pm 0,40$ puan aldıkları saptanmıştır. Öğretmenlerin yaş gruplarına göre girdi alt boyutuna ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir ($p > 0,05$).

31-35 yaş grubundaki öğretmenler Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersi Görüş Ölçeğinde yer alan süreç alt boyutundan ortalama $2,33 \pm 0,41$ puan, 36-40 yaş grubundaki öğretmenler ortalama $2,32 \pm 0,35$ puan, 41 yaş ve üzerindeki öğretmenler

ise ortalama $2,58 \pm 0,31$ puan almıştır. Öğretmenlerin bulundukları yaş gruplarına göre süreç alt boyutuna ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunduğu saptanmıştır ($p < 0,05$). Bu fark 41 yaş ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlerden kaynaklanmaktadır. 41 yaş ve üzeri yaş grubunda yer alan öğretmenler diğer öğretmenlere göre süreç alt boyutuna ilişkin daha olumlu görüş bildirmiştir.

Araştırmaya katılan 31-35 yaş arası öğretmenler ölçekte yer alan ürün alt boyutundan ortalama $2,58 \pm 0,38$ puan, 36-40 yaş arası öğretmenler ortalama $2,73 \pm 0,34$ puan ve 41 yaş ve üzeri yaş grubu öğretmenler $2,87 \pm 0,28$ puan almıştır. Araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin yaş gruplarına göre ürün alt boyutuna ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı ve benzer görüş bildirdikleri saptanmıştır ($p > 0,05$).

Öğretmenlerin Yaş Gruplarına Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersi Görüş Ölçeğinden Aldıkları Puanların Karşılaştırılmasında genel olarak öğretmenler benzer görüşler bildirmişlerdir. Aközbek (2008) öğretmenlerin yaş gruplarına göre bildirmiş oldukları görüşlerde de benzer sonuçlara ulaşılmıştır.

4.6.2. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine Göre Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersi Görüş Ölçeğinden Aldıkları Puanların Dağılımı ve Karşılaştırılması

“Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersi Görüş Ölçeğine” yanıt veren öğretmenlerin programın bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutlarına ilişkin öğretmenlerin puanlarının bağımsız değişkenlerden mesleki kıdemlerine göre aldıkları puanların dağılımı aşağıda Tablo 30’de verilmiştir.

Tablo 30

Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersi Görüş Ölçeğinden Aldıkları Puanlar

Alt Boyut	Bölge	n	$\bar{x}$	s	Min	Max
Bağlam	10 yıl ve altı	25	2,28	0,49	1,67	3,50
	11-15 yıl arası	25	2,43	0,46	1,50	3,33
	15 yıl üzeri	23	2,52	0,58	1,50	3,67
	Toplam	73	2,41	0,52	1,50	3,67
Girdi	10 yıl ve altı	25	2,54	0,30	2,00	3,00
	11-15 yıl arası	25	2,50	0,40	1,80	3,20
	15 yıl üzeri	23	2,43	0,45	1,60	3,20
	Toplam	73	2,49	0,38	1,60	3,20
Süreç	10 yıl ve altı	25	2,49	0,34	2,00	3,00
	11-15 yıl arası	25	2,26	0,39	1,50	3,00
	15 yıl üzeri	23	2,33	0,36	1,75	3,00
	Toplam	73	2,36	0,37	1,50	3,00
Ürün	10 yıl ve altı	25	2,68	0,32	2,00	3,40
	11-15 yıl arası	25	2,69	0,35	1,80	3,20
	15 yıl üzeri	23	2,69	0,43	1,80	3,40
	Toplam	73	2,68	0,36	1,80	3,40

“Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersi Görüş Ölçeğine” yanıt veren öğretmenlerin programın bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutlarına ilişkin öğretmenlerin puanlarının bağımsız değişkenlerden mesleki kıdemlerine göre aldıkları puanların karşılaştırılması aşağıda Tablo 31’de verilmiştir.

Tablo 31

Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersi Görüş Ölçeğinden Aldıkları Puanların Karşılaştırılması

Alt Boyutlar	Bölge	n	Sıra Ortalaması	X ²	p
Bağlam	10 yıl ve altı	25	30,74	3,46	0,18
	11-15 yıl arası	25	39,34		
	15 yıl üzeri	23	41,26		
Girdi	10 yıl ve altı	25	39,54	0,86	0,65
	11-15 yıl arası	25	37,28		
	15 yıl üzeri	23	33,93		
Süreç	10 yıl ve altı	25	43,94	4,38	0,11
	11-15 yıl arası	25	32,26		
	15 yıl üzeri	23	34,61		
Ürün	10 yıl ve altı	25	35,50	0,22	0,89
	11-15 yıl arası	25	37,32		
	15 yıl üzeri	23	38,28		

Tablo 30 ve Tablo 31’de araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersi Görüş Ölçeğinden aldıkları puanlara ait tanımlayıcı istatistikler ve görüşlerinin karşılaştırılması verilmiştir.

Araştırma kapsamına alınan 10 yıl ve altı mesleki kıdeme sahip öğretmenler Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersi Görüş Ölçeğinde bulunan bağlam alt boyutundan ortalama $2,28 \pm 0,49$ puan, 11-15 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenler ortalama $2,43 \pm 0,46$ puan ve 15 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenler ortalama $2,52 \pm 0,58$ puan almıştır. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre bağlam alt boyutuna ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı ve benzer görüş bildirdikleri tespit edilmiştir ($p > 0,05$).

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre ölçekte yer alan girdi alt boyutundan aldıkları ortalama puanlar incelendiğinde; 10 yıl ve altı yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin ortalama $2,54 \pm 0,30$ puan, 11-15 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin ortalama $2,50 \pm 0,40$ puan ve 15 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin ortalama $2,43 \pm 0,45$ puan aldıkları saptanmıştır. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre girdi alt boyutuna ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı ve benzer görüş bildirdikleri tespit edilmiştir ($p > 0,05$).

10 yıl ve altı yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin süreç alt boyutundan ortalama $2,49 \pm 0,34$ puan, 11-15 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin ortalama $2,26 \pm 0,39$ puan ve 15 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin ortalama $2,33 \pm 0,36$ puan aldıkları saptanmıştır. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre süreç alt boyutuna ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir olmadığı ve benzer görüş bildirdikleri saptanmıştır.

Araştırmaya katılan 10 yıl ve altı mesleki kıdeme sahip öğretmenler ölçekte yer alan ürün alt boyutundan ortalama $2,68 \pm 0,32$ puan, 11-15 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler ortalama $2,69 \pm 0,35$ puan ve 15 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenler $2,69 \pm 0,35$ puan almıştır. Araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre ürün alt boyutuna ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı ve benzer görüş bildirdikleri saptanmıştır ($p > 0,05$). Mesleki kıdemlerine bakılmaksızın öğretmenlerin bu alt boyuta ilişkin görüşleri benzerdir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersi Görüş Ölçeğine” programın bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutlarına ilişkin puanlarının bağımsız değişkenlerden mesleki kıdemlerine göre aldıkları puanlara ait tanımlayıcı istatistikleri ve görüşlerinin karşılaştırıldığında görüşlerinde bir fark yoktur ve benzer görüş bildirmişlerdir. Alan yazın tarandığında benzer çalışmalara rastlanmaktadır. İnan (2006) öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre bildirmiş oldukları görüşlere göre anlamlı bir farkın oluşmadığı, benzer görüşlerde bulundukları ortaya çıkmıştır. Aközbek (2008) lise 1. sınıf matematik öğretim programının CIPP modeli ile öğretmen görüşlerine başvurduğu çalışmada da öğretmenlerin mesleki kıdemleri arasında benzerlikler bulunmuştur. Güney (2014) öğretmenlerin cevaplarının mesleki kıdemlerine göre bir değişiklik göstermediği yönündedir.

4.7. Yedinci Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın yedinci alt amacında, Ortaöğretim Lise 12. Sınıflarda okutulan Çağdaş Türk ve Dünya tarihi dersini uygulayan tarih öğretmenlerinin programın bağlam, girdi, süreç ve ürün değerlendirme boyutlarına ilişkin görüşlerine ait bulgular, alan yazın ile desteklenip yorumlanarak aşağıda sunulmuştur.

4.7.1. Ortaöğretim Lise 12. Sınıflarda Okutulan Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersini uygulayan Tarih Öğretmenlerinin Programın Bağlam Değerlendirme Boyutuna İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın yedinci alt amacı kapsamında “lise 12. sınıflarda okutulan Çağdaş Türk ve Dünya tarihi dersini uygulayan tarih öğretmenlerinin programın bağlam değerlendirme boyutuna ilişkin açık uçlu sorulara verdikleri cevaplara ulaşabilmek için Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi öğretim programının uygulayıcıları olan öğretmenlerin görüşleri temalar altında kodlanarak kategorilere ayrılmıştır.

Programın hedefleri hakkında elde edilen, temalar doğrultusunda veri seti oluşturulmuştur. Programın uygulayıcıları olan öğretmenlerin görüşlerine bakarak; programın hedefleri, kazanımları, becerileri, ürünün değeri, programın gerçekleştirildiği ortam, programla ilgili var olan durum, gerçekleştirilemeyen ihtiyaçlar var ise gerekli bilgileri ortaya koymaktır. Öğretmenlerin uygulanan Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi öğretim programının bağlam değerlendirme boyutuna ilişkin görüşlerinden elde edilen nitel veriler Tablo 32’de görüldüğü gibi temalar altında kodlanarak kategorize edilmiştir. Bağlam değerlendirme boyutunda, Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi öğretim programının hedefe dayalı olarak öğretmenlerin görüşleri ve

oluşturulan temalar aşağıdaki gibidir: “Bilişsel üst düzey düşünme becerileri ve hedefleri kazanma durumu” ve “Tarih öğretimine ilişkin düşünme becerileri” olmak üzere iki tema halindedir. Birinci tema kapsamında öğretmen görüşleri yedi farklı kod ile, ikinci tema kapsamında ise beş farklı kod ile kategorize edilerek ifade edilmektedir.

Tablo 32

Lise 12. Sınıflarda okutulan Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersini uygulayan Tarih Öğretmenlerinin Programın Bağlam Değerlendirme Boyutuna İlişkin Görüşleri ü

Temalar	Kodlar	f	%
Bilişsel Üst Düzey Düşünme Becerileri ve Hedefleri Kazanma Durumu	Araştırma – sorgulama becerisi	5	1,6
	Bilgi ve teknoloji kullanma	2	0,64
	Eleştirel düşünme becerisi	2	0,64
	İletişim kurma becerisi	2	0,64
	Yaratıcı düşünme becerisi	2	0,64
	Problem çözme becerisi	2	0,64
	21.yüzyılın gelişen ve değişen gereksinimlerine yanıt verebilecek beceriler	2	0,64
Tarih Öğretimine İlişkin Düşünme Becerileri	Kronolojik düşünme becerisi kazandırıyor	1	0,32
	Küreselleşen dünyada, politik, sosyal, ekonomik ve kültürel olayları algılayabilme becerisi	2	0,64
	Tarihsel düşünme, analiz, yorum becerileri	5	1,6
	Tarihsel sorgulamaya dayalı araştırma	5	1,6
	Milli değerler merkeze alınarak evrensel değerler	2	0,64

“Bilişsel üst düzey düşünme becerileri ve hedefleri kazanma durumu” konulu ilk temada öğretmenler uygulanmakta olan ÇTDT öğretim programının araştırma – soruşturma, bilgi ve teknoloji kullanma, eleştirel düşünme, iletişim kurma, yaratıcı düşünme, problem çözme, 21. yüzyılın gelişen ve değişen gereksinimlere yanıt verebilecek üst düzey düşünme becerilerine ilişkin görüş bildirmişlerdir.

Elde edilen nitel veriler öğretmenleri çoğunun Ortaöğretim lise 12. sınıflarda okutulan Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersinin öğretim programının hedeflediği kazanımlar ve becerileri öğrencilere aktaramadığı, programın bu yönüyle etkili olmadığını ifade etmişlerdir. Programın hedeflerine ulaşma ya da ulaşamama düzeyine ilişkin örnek ifadeler aşağıda verilmiştir:

“ÇTDT dersinin hedefleri arasında yer alan hedef ve kazanımların çok fazla olduğunu belirtmek isterim. Mesela, araştırma – soruşturma, bilgi ve teknoloji kullanma, eleştirel düşünme, iletişim kurma, yaratıcı düşünme, problem çözme, 21. yüzyılın gelişen ve değişen gereksinimlere yanıt verebilecek üst düzey düşünme becerileri gibi. Birçok beceri zaten bu ders süresinde kazandırılması mümkün değildir. Böylece içerikte yer alan konular daraltılmalıdır. ” (Öğretmen, 32)

“Gerçekçi olursak, öğretim programında yer alan hedeflerin davranışa dönüştürebilir nitelikte olmadığı kanaatindeyim, üst düzey hedeflerin gerçekleştirilme düzeyi düşüktür çünkü hedefler öğrencilerin seviyesine göre değildir, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri bilinmiyor.” (Öğretmen, 25)

“Günümüzde en önemli konulardan olan bilgi ve teknoloji kullanımı bu programın hedefleri arasında yer aldığı halde, bu ders kapsamında teknoloji kullanımı yoktur.” (Öğretmen, 16)

“ÇTDT dersi kapsamında hedef davranışların kısacası 21. yüzyılın gelişen ve değişen gereksinimlerine yanıt verebilecek beceriler öğrencilere kazandırılmamaktadır. Bunun sebepleri arasında bu hedef davranışlar öğretim programında yer alabilir fakat uygulamada sınıflarda bu becerileri kazandırılmaya yönelik öğrenme öğretme ortamı yok, zaman ve ekonomik sebeplerden dolayı sadece sunuş stratejisi, anlatım yöntemi ile öğrenciler ezberciliğe yöneltilmektedir. Bu açıklamama ek olarak şunları söyleyebilirim: araştırma – sorgulama becerisi kazandırmanız gereken öğrenci kitlesine teknolojinin ve bilimin ön planda olduğumuz bu çağda hala ezberciliği seçmemiz kafamda hep soru işareti yaratmaktadır.” (Öğretmen, 15)

“21.yüzyılın gelişen ve değişen gereksinimlerine uyumlu bireyler yetiştirmek istiyorsak diğer ülkelerin kültürlerine, sosyal yapılarına, varsa örf ve adetlerine de değinmek gerekmektedir. Bence ülkelerin değerlerini bilmek diğer toplumlarla daha kolay iletişim kurmama da kolaylık sağlamaktadır. Daha güncel konulara daha fazla yer verilmelidir.” (Öğretmen, 23)

“Kazanımlar programda yer almakta fakat uygulamada bu davranışlar öğrencilere kazandırılmaz, bunun sebebi ise, konular soyut, çok fazla konu var ve programda yer alan kazanımların hepsi bu ders kapsamında öğrenciye kalıcı izli davranış kazandırılmamaktadır. Ayrıca, küreselleşen dünya hakkında kısıtlı bilgiler verilebilmektedir.” (Öğretmen, 5)

“Programda yer alan kazanımların hepsi öğrencilere aktarılamadığından dolayı, programda yer alan kazanımların hepsinin programda yer almamasını tercih ederdim. Uygulanabilecek olan hedefler programda yer almalıdır diye düşünüyorum. Bildiğiniz üzere ÇTDT dersi liselerin bütün bölümlerinde okutulmamaktadır. Ben bu dersin bütün bölümlerde okutulmasının gerektiğini savunuyorum. Hem sayısal hem sözel bölümlerden mezun ettiğimiz öğrencilerimizin Türkiye’nin dünyadaki olaylardaki politikasını ve gelişmeleri bilmesi gerekliliğini sonuna kadar savunmaktayım .”
(Öğretmen, 7)

Yukarıda görüşleri verilen tarih öğretmenlerinin uygulanmakta olan Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi öğretim programında yer alan bilişsel üst düzey düşünme becerileri ve hedefleri kazanma durumu hakkındaki görüşleri doğrultusunda program hedeflere ulaşmadığı ve üst düzey düşünme becerileri kazanmada etkililiğinin olmadığı görüşü ortaya çıkmıştır. Böylece, programın araştırma, sorgulama, bilgi ve teknoloji kullanma, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerisi, iletişim kurma becerisi, problem çözme becerisi, 21. Yüzyılın gelişen ve değişen gereksinimlerine yanıt verebilecek becerilerin uygulanmakta olan Çağdaş Türk ve Dünya tarihi öğretim programı ile gerçekleştirilemediği öğretmen görüşleri doğrultusunda ortaya konulmuştur. Bu araştırmanın bulgularına paralel olarak alan yazında Derman (2014) tarafından yapılan fen öğretim programının hedeflenen kazanımlara ulaşabilmesi ve üst düzey hedeflerin öğretilmesi ile ilgili yapmış olduğu araştırmada, fen eğitiminin yol haritası olarak görülen öğretim programlarının öğrencilerde üst düzey düşünme becerilerini geliştirecek düzeyde olmadığı ortaya çıkmıştır. Bu bulgular ışığında denilebilir ki öğretim programları geliştirilirken hedeflerin ve becerilerin kazandırılma gerçeklikleri göz önünde bulundurulmalıdır. Gerçekleştirilemeyecek ya da güncelliğini yitirmiş kazanımlar programa dahil edilmemelidir.

“Tarih öğretimine ilişkin düşünme becerileri” konulu ikinci temada öğretmenler uygulanmakta olan Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi öğretim programının kronolojik düşünme becerisi, tarihsel düşünme, analiz, yorum, tarihsel sorgulamaya dayalı araştırma, küreselleşen dünyada politik, sosyal, ekonomik, kültürel olayları algılayabilme becerisi, milli değerler merkeze alınarak evrensel değerleri anlayabilme becerilerine ilişkin görüş bildirmişlerdir.

Elde edilen nitel veriler öğretmenleri çoğunun ortaöğretim lise 12. sınıflarda okutulan Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersinin öğretim programının tarih öğretimine

ilişkin düşünme becerilerine ilişkin bildirdikleri görüşlere dayanarak denilebilir ki, programın hedeflediği bu kazanımlar ve becerileri öğrencilere aktarmada, etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Programın tarih öğretimine ilişkin hedeflerine ulaşma düzeyine ilişkin örnek ifadeler aşağıda verilmiştir:

“Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersi öğrencilerde hem Türkiye’de hem uluslar arası ortamda tarihsel düşünme, analiz ve yakın zamanda gerçekleşen önemli olaylar ile ilgili yorum yapabilme becerisi kazandırılmak hedeflenmektedir. Fakat bazı olumsuzluklardan dolayı bu hedeflere ulaşılama düzeyi düşükte olsa genel anlamda ben bu becerileri öğrencilerime öğrettiğimi söyleyebilirim. Bu olumsuzluklardan birisi olan ders saati yetersizliğinden tarihsel sorgulamaya dayalı araştırma becerileri hakkında çok az öğretimsel etkinlik yapılmaktadır.” (Öğretmen, 27)

“Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersi hem ulusal hem de uluslararası tarih ve kültürünü öğrencilere kazandırmayı hedeflemektedir fakat milli değerler daha ön planda verilmektedir. Küreselleşen dünyadaki değişimlere uyumlu, politik ve diğer ülkelerdeki devletler ile Türkiye’nin ilişkilerini analiz edebilme becerisi bu ders ile öğrencilere kazandırılmak hedeflenmektedir. Milli değerlerimiz daha merkeze alınarak evrensel değerler öğretilmektedir.” (Öğretmen, 11)

“Bu derste milli değerler merkeze alınarak Türkiye’de milli birlik ve beraberlik değerlerinin kazandırılması başarı ile sağlanmaktadır.” (Öğretmen, 12)

“Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi öğretim programında yer alan milli, sosyal, kültürel, politik durumlara daha çok yer verilmesi gerektiğine inanıyorum.” (Öğretmen, 22)

“Ortaöğretim kademesinde son sınıfta okuyan öğrencilerin çağdaş tarihi bilmeleri bugünlerini sürdürebilmelerini ve geleceğe daha güvenli hazırlanmalarını sağlamaktadır. Böylece, Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersi ortaöğretim kurumlarının bütün alanlarında öğretilmelidir ve tarihsel düşünme analiz yapabilme becerisi öğrencilere kazandırmak zorundayız bu zamanın şartlarına ayak uyduran bireyler yetiştirmek istiyorsak.” (Öğretmen, 14)

Yukarıda görüşleri verilen öğretmenlerin uygulanmakta olan Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi öğretim programında yer alan tarih öğretimine ilişkin düşünme becerilerine ve bu becerilere yönelik hedefleri kazanma durumu hakkındaki görüşleri doğrultusunda program hedeflere az oranda da olsa ulaştığı ve tarih öğrenimine ilişkin düşünme becerileri kazanmada etkililiğinin olduğu görüşü ortaya çıkmıştır. Bu araştırmanın bulgularına paralel olarak alan yazında Demircioğlu (2009) tarafından

yapılan araştırmada tarih öğretmenlerinin tarihsel düşünme becerilerine yönelik bilgi ve tutumlarının ortaya konulduğu çalışmanın sonucunda elde edilen bulgulara göre; tarih öğretmenlerinin tarihsel düşünme becerisine sahip olamadığından dolayı da öğrencilere bu becerilerin kazandırılması yönünde eksikliklerinin olduğu sonucuna varılmıştır. Bu bulgular ışığında denilebilir ki tarih öğretim programları geliştirilirken tarihsel analiz, yorum, hem milli hem de milletlerarası tarih, kültür, ekonomi, politik analiz yapabilme becerilerinin kazandırılma boyutu göz önünde bulundurulmalıdır.

4.7.2. Ortaöğretim Lise 12. Sınıflarda Okutulan Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersini Uygulayan Tarih Öğretmenlerinin Programın Girdi Değerlendirme Boyutuna İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular ve Yorumlar

Girdi değerlendirme aşamasında kullanılan kaynaklar hakkında bilgi edinilmeye çalışılmıştır. Lise 12. Sınıflarda okutulan Çağdaş Türk ve Dünya tarihi dersini uygulayan tarih öğretmenlerinin programın girdi değerlendirme boyutuna ilişkin açık uçlu sorulara verdikleri cevaplar’ a ulaşabilmek için Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi öğretim programında yer alan materyallerin ve etkinliklerin hedef kazanımlara ulaşabilme etkisi hakkında görüş bildiren öğretmenler bu bölümde özellikle Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi ders kitabının öğrenmedeki etkisi hakkında görüşleri alınmıştır.

Programın uygulayıcıları olan öğretmenlerin görüşlerine bakarak; Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi öğretim programında yer alan materyallerin ve etkinliklerin hedef kazanımlara ulaşabilme durumu hakkında gerekli bilgileri ortaya koymaktır. Öğretmenlerin uygulanan Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi öğretim programının girdi değerlendirme boyutuna ilişkin görüşlerinden elde edilen nitel veriler Tablo 36’da görüldüğü gibi temalar altında kodlanarak kategorize edilmiştir.

Girdi değerlendirme boyutunda, “Ders kitabının içerik yönünden düzenleme şekli”, “Kullanılan öğretim materyallerinin çeşitliliği” ve “Ders kitabının konu açısından yeterliliği” olmak üzere üç tema halindedir. Birinci tema kapsamında öğretmen görüşleri sekiz farklı kod ile, ikinci tema kapsamında ise dört farklı kod ile, son olarak üçüncü tema kapsamında öğretmen görüşleri üç farklı kod ile kategorize edilerek ifade edilmektedir.

Tablo 33

Lise 12. Sınıflarda Okutulan Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersini uygulayan Tarih Öğretmenlerinin Programın Girdi Değerlendirme Boyutuna İlişkin Görüşleri

Temalar	Kodlar	f	%
Ders Kitabının İçerik Yönünden Düzenleme Şekli	Aşamalık ilkesine uygunluk	2	0,64
	Görsel materyallerin içeriğe uygunluğu	2	0,64
	Kitap roman gibi yazılmış	3	0,96
	Konuların güncelliği	1	0,32
	Kitapta yer alan değerlendirme çalışmaları	2	0,64
	Kitapta konu tekrarları çok yapılıyor	5	1,6
	Tarihi kronolojik sıralama	2	0,64
	Kitapta konular, görseller karışık ve dağınık	2	0,64
	Yardımcı başka kitaplar	5	1,6
Kullanılan Öğretim Materyallerinin Çeşitliliği	İnternet kaynakları	1	0,32
	Öğretmenin kendi ders Notları	2	0,64
	Dünya ve Türk Tarihi anlatan diğer seviyedeki ders kitapları	2	0,64
	Milli bilincin ön planda Olması	1	0,32
Ders Kitabının Konu Açısından Yeterliliği	Küresel bilincin ön planda Olması	1	0,32
	Bilgi yönünden öğrencilerin hazırbulunuşluluk düzeyi açısından yeterliliği	1	0,32

“Ders kitabının içerik yönünden düzenleme şekli” konulu ilk temada öğretmenler uygulanmakta olan ÇTDT öğretim programı kapsamında kullanılan ÇTDT ders kitabının içeriğinin aşamalık ilkesine göre yazılmadığını, görsel materyallerin içeriğe uygun olmadığını, ders kitabının roman gibi yazıldığını, konuların güncel olmadığını, kitapta yer alan değerlendirme çalışmalarının öğrenci seviyesine uymadığını, konu tekrarlarının yapıldığını, kitaptaki konuların kronolojik sıralamada verilmediği hatta konuların karışık ve dağınık ve kitapta yer alan görsellerin uygun olmadığına ilişkin görüş bildirmişlerdir.

Elde edilen nitel veriler öğretmenlerin çoğunun ortaöğretim lise 12. sınıflarda okutulan ÇTDT dersinin öğretim programı kapsamında kullanılan ders kitabının

içeriğinin değişmesi yönünde ve ders kitabının mevcut durumu ile etkili bir öğrenimin gerçekleştirilemeyeceği yönünde olmadığını ifade etmişlerdir. Program kapsamında kullanılan ders kitabının içeriği hakkına ilişkin örnek ifadeler aşağıda verilmiştir:

“Tarihi kronolojik sıralamaya dikkat edilmemiştir. Bazı tarihi olaylar karışık zamanlarda sunulmuş ve bazı konularda kronolojik sıralamada verilmiştir. Kitapta konu tekrarları çok yapılıyor. Kitapta konular karışık ve dağınık.” (Öğretmen, 30)

“Basitten karmaşığa, kolaydan zora, somuttan soyuta, yakından uzağa gibi aşamalık ilkesine uygunluk söz konusu değildir.” (Öğretmen, 29)

“ÇTDT ders kitabı hedeflere ulaşabilmek için yetersizdir, iyi hazırlanmamıştır ve kitabın dili öğrencilere ağır gelmektedir. Kesinlikle ÇTDT ders kitabı detaylardan arındırılmalı, karışıklık giderilmeli, daha yakın tarih eklenmeli, kitap daha sade ve anlaşılır bir şekilde yeniden yazılarak okuyucuya sunulmalıdır.” (Öğretmen, 26)

“Bu ders çağdaş tarihi ya da yakın tarihi konu alması gerekiyor fakat, dersin ve ders kitabının içeriğinde yer alan konular güncel değildir. Türkiye’de olan son olaylara daha fazla yer verilmesinin gerekliliğini savunuyorum. Avrupa’nın tarihine daha az yer ayrılmalıdır.” (Öğretmen, 4)

“ÇTDT dersinin konularının güncellenmesi gerekmektedir, eğer amaç ve hedefler arasında yakın zamanı öğrenciye aktarmak ise, güncellenme şarttır. Eğer bu koşullar sağlanamaz ise, bu dersin öğrencilere hiçbir katkısı olmayacaktır.” (Öğretmen, 22)

“İçerik ile ilgili tamamlayıcı ek bilgiler (bilgi notları) yer almamakta. Ders kitabı öğrenci seviyesine uygun (yaş, ön bilgi, bilgi ve beceri düzeylerine) değildir. Özellikle kitabın biçimsel (sayfa düzeni, renkler, vs.) özellikleri öğrenci seviyesine uygunluğu.” (Öğretmen, 7)

“Kitap roman gibi yazılmış, sıkıcı (maddeler halinde yazılabilirdi. Görsel materyaller içeriğe uygun tasarlanmamıştır görsel materyallerin açıklaması altında bulunmaktadır fakat açıklayıcı değildir. Aslında görsel materyaller konuların öğrenimini daha kalıcı izli olmaktadır (kalıcı öğrenme sağlanmakta).” (Öğretmen, 18)

“Görsel materyallerin içeriğe uygunluğu hakkında söyleyeceğim şudur: içerik ile ilgili kitaba konulan harita, fotoğraf, resim, karikatür, grafik, çizimler, şemalar, harita hedef ve içerik ile ilişkilendirilmiş.” (Öğretmen, 16)

“Görsel ve işitsel iletişim araçlarına yer verilmiyor derslerde görsel materyallerin kullanılması gerekmektedir fakat ÇTDT dersinde işitsel ve görsel materyaller kullanmamaktayım.” (Öğretmen, 2)

“ÇTDT dersinde okutulan ders kitabında bulunan görseller kesinlikle dersin anlaşılmasına olumlu yönde katkı sağlamaktadır. Hatta ders kitabı güncellenerek daha fazla görsel eklenmelidir. Çünkü benim sınıfımda görsel zekası daha kuvvetli öğrencilerim çoğunluktadır, görseller hatırlamayı kolaylaştırmaktadır. Tecrübelerime dayanarak söylüyorum; görseller öğrencilerin tarih gibi soyut kavramların öğretilmesinde ve öğrencinin ilgisini çekmede en başarılı yöntemlerden birisidir.” (Öğretmen, 6)

“Kitapta yer alan ödevler, alıştırmalar değerlendirme çalışmaları hedef davranışları ölçmeye yeterli bulmuyorum” (Öğretmen, 5)

“Projeler, kazanımları pekiştirmeye yönelik kapsamlı ve aşamalı çalışmalar fakat zaman açısından ve öğrenci profili açısından değerlendirmeye alınamıyor.” (Öğretmen, 23)

Yukarıda görüşleri verilen öğretmenlerin uygulanmakta olan Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi öğretim programı kapsamında kullanılan ders kitabının içerik yönünden düzenleme durumuna ilişkin görüşleri doğrultusunda ders kitabının içeriğinin etkili olmadığı görüşü ortaya çıkmıştır. Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi ders kitabının içeriğinin aşamalık ilkesine göre yazılmadığını, kitapta içerikte yer alan görsel materyallerin uygun olmadığını, ders kitabının roman gibi yazıldığını, konuların güncel olmadığını, kitapta yer alan değerlendirme çalışmalarının öğrenci seviyesine uymadığını, konu tekrarlarının yapıldığını, kitaptaki konuların kronolojik sıralamada verilmediği hatta konuların karışık ve dağınık ve kitapta yer alan görsellerin uygun olmadığına ilişkin görüş bildirmişlerdir. Bu araştırmanın bulgularına paralel olarak alan yazında Ünsal ve Güneş (2004) tarafından yapılan araştırmada fizik ders kitabını, içerik, eğitsel tasarım, düzen, bilgi eksikliği, dil ve anlatım bakımından incelemiş ve pedagojik açıdan birçok eksikliğe rastlanmıştır. Böylece, ders kitapları hazırlanırken eğitimsel kriterler doğrultusunda düzenlenmeli, öğretim programında yer alan hedefler doğrultusunda yazılmalı, kitap seviyesi öğrenciye göre olmalı, öğrenciye öğrenme yaşantılarında yardımcı olması gerekliliğine değinilmektedir.

Bu araştırmanın bulguları ışığında denilebilir ki Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersinin içeriği öğretim programında değiştirilerek konuların kronolojik sıralamasının doğru yapılması, kitabın içeriğinin karışıklıktan arındırılması, son yıllarda gerçekleşmiş olan tarihi dönüm noktası sayılabilecek güncel konuların kitaba dahil edilmesi, öğrencilerin daha önceki öğrenmelerinin dikkate alınarak konuların zorluk derecesine göre aşamalık ilkesine uyulması gerekliliği göz önünde bulunmaktadır.

“Kullanılan öğretim materyallerinin çeşitliliği” konulu ikinci temada öğretmenler uygulanmakta olan Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi öğretim programı kapsamında kullanılan Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi ders materyallerini şöyle sıralamışlardır: yardımcı başka yazarların kitaplarını kullandıklarını, konu ile ilgili uygun internet kaynaklarını tercih ettiklerini, kendi ders notlarını hazırlayıp öğrencilerine verdiklerini, Dünya ve Türk Tarihi anlatan diğer seviyedeki ders kitapları olduğuna ilişkin görüş bildirmişlerdir.

Elde edilen nitel veriler öğretmenlerin çoğunun ortaöğretim lise 12. Sınıflarda okutulan Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersinin öğretim programı kapsamında kullanılan materyallerin kısıtlı olduğunu ifade etmişlerdir. Program kapsamında kullanılan öğretim materyallerinin çeşitliliğinin az olduğunu ve sadece internet kaynakları, başka yayınlar ve kendi ders notları ile sınırlı olduğuna ilişkin örnek ifadeler aşağıda verilmiştir:

“Ders kitabı dışında yardımcı ek ders materyallerine ve farklı kaynaklardaki bilgilere ihtiyaç duymaktayım, bunun sebebi ise öğretim programında yer alan hedef kazanımlar ile ders kitabının içeriğini karışık bulduğum için farklı yayınlardan destek almaktayım.” (Öğretmen, 12)

Yukarıda görüşleri verilen öğretmenlerin uygulanmakta olan Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi öğretim programı kapsamında kullanılan öğretim materyallerinin çeşitliliği hakkındaki görüşleri doğrultusunda sıkıntıların bulunduğu görüşü ortaya çıkmıştır. Bu araştırmanın bulgularına paralel olarak alan yazında Bircan ve Tokdemir (2013) tarafından yapılan Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi öğretim programına yönelik öğretmen görüşleri alınarak yapılan araştırma sonuçlarına göre bu dersin uygulayıcıları olan tarih öğretmen adaylarına ortaöğretimde okutulan tarih derslerinin program ve içerikleri hakkında bilgilendirilmeli, gerekirse hizmet içi eğitimler verilerek programlar, kitaplar, öğretim materyalleri konusunda öğretmenlerin yetiştirilmesi gerektiği konularına değinilmektedir. Bu bulgular ışığında denilebilir ki yardımcı materyallere ihtiyaç duyulmadan ders kitabının yeniden yazılması yönünde olmuştur. “Ders kitabının konu açısından yeterliliği” konulu üçüncü temada öğretmenler uygulanmakta olan Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi öğretim programı kapsamında kullanılan Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi ders kitabının milli bilinci ön plana aldığını, küresel bilincin daha az yer aldığını, bilgi yönünden öğrencilerin hazırbulunuşluluk düzeyi açısından yeterliliği ilişkin görüş bildirmişlerdir. Elde edilen

nitel veriler öğretmenlerin çoğunun ortaöğretim lise 12. sınıflarda okutulan Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersinin öğretim programı kapsamında kullanılan ders kitabının konu açısından yeterli olmadığı ve eksikliklerinin şu yönde olduğu dersin uygulayıcıları olan öğretmenler tarafından bildirilmiştir. Milli bilincin yanı sıra küresel bilincin dengeli olarak içermesi gerekliliği. Bunun yanında ders kitabının konularının öğrencilerin ön bilgilerine bakılmaksızın konu içeriklerinin düzenlendiğini savunan öğretmenlerin görüşleri bulunmaktadır. Bu sebeple, ders kitabının konu içeriğinin öğrenci hazırbulunuşluk seviyelerine göre düzenlenmesi gerekliliği ortaya çıkmıştır. Program kapsamında kullanılan ders kitabının konularının yeterliliği hakkına ilişkin örnek ifadeler aşağıda verilmiştir:

“Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersinde öğrencilerin aldıkları eğitim ile hem milli hem de küreselleşen dünyada uluslararası arenada Türkiye'nin yeri ve önemi hakkında güncel bilgilere bu ders kapsamında az yer verilmektedir.” (Öğretmen, 11)

“Kitapta milli ve küresel bilinç eşit oranda verilmemiştir. Hem ulusal hem uluslararası olaylar ders kitabında aynı orantıda yer almalıdır ders kitap bu yönüyle iyi hazırlanmıştır ve yeterlidir diyemem.” (Öğretmen, 31)

Yukarıda görüşleri verilen öğretmenlerin uygulanmakta olan Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi öğretim programı kapsamında hazırlanmış olan ders kitabının konu açısından yeterli bulunmadığına ilişkin görüş bildirmişlerdir. Bu araştırmanın bulgularına paralel olarak alan yazında Taşdemir (2011) tarafından yapılan ilköğretim birinci kademedeki okutulan matematik ders kitaplarının öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi isimli çalışmada hedefler, içerik, öğrenme, öğretme ve değerlendirme ölçütleri esas alınarak incelenen ders ve çalışma kitaplarının bazı konular bakımından yetersiz buldukları tespit edilmiştir. Tutak ve Güder (2012) yapmış olduğu ders kitaplarının değerlendirilmesi sonucu önerilerde bulunarak ders kitaplarının öğrencilerin seviyesine göre hazırlanması gerektiğini, konu açısından hedef ile uyumlu olması gerektiğini, etkinliklerin öğrenci ilgi ve ihtiyacını karşılar derecede olması gerektiğini belirtmektedir. Bu araştırmanın bulguları doğrultusunda, Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi ders kitabının konu açısından yeterliliği bulunmamaktadır. Milli bilincin yanı sıra küresel bilincin dengeli olarak içermesi gerektiği, kullanılan ders kitabının konularının öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyeleri dikkate alınmalı, içerik öğrencilerin ihtiyaçlarına yanıt verir seviyede olmasının gerekliliği göz önünde bulundurulmalıdır. Genel olarak öğretmen görüşleri doğrultusunda ortaya çıkan bulgular kapsamında denilebilir ki: ders kitabının

sınıflarda öğretmenler tarafından tercih edilmediğini ve tercih edilmeme sebeplerini yapılan görüşmeler sonucunda ayrıntılı olarak açıklamışlardır. Bu çalışma kapsamında ortaya çıkan bulgular şu yöndedir: öğretmenler ders kitabı yerine yardımcı ek ders materyallerine ve farklı kaynaklara yönelmektedir, kitapta konular güncel olmaması, tarihi kronolojik sıraya göre yazılmadığı, içeriğin karışık ve dağınık olduğu, kitabın bir ders kitabı değil de sanki bir roman türüymüş gibi yazıldığını, aşamalık ilkesine uyulmadığını, görsel materyallerin içeriğe uygun olmadığını, konu tekrarlarının bulunduğunu hatta bazı bölümlerde öğrencinin ön bilgilerinin olduğunu kabul ederek içeriğin sunulduğunu, ve bütün bunlara ek olarak, kitapta yer alan ne hazırlık ne de değerlendirme sorularının cevaplanan herhangi bir etkinliğin yapılmadığı bildirilmiştir.

Sungur (2013) Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi ders kitabı hakkında yaptığı çalışmasında da bu çalışmadaki bulgulara paralel sonuçlar elde etmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından onaylanmış altı yazarlı tek kitap olan bu ders kitabının bu dersin amaçlarının, hedeflerini yerine getirebilecek nitelikte olmadığı, içeriğinde hatalar olduğunu özellikle öğrencilerin önbilgileri olmadığı için bazı konularda yeteri açıklamanın yapılmadığını bildirmiştir. Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı tarafından Ortaöğretim Çağdaş Türk ve dünya Tarihi ders kitabı hem Türkiye’de hem de Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti lise 12. Sınıflarda ortak uygulanan bir ders kitabıdır ve beş üniteden oluşan içeriği XX. Yüzyıl başlarında Dünya, II. Dünya Savaşı, Soğuk Savaş Dönemi, Yumuşama Dönemi ve sonrası son konu başlığı olarak küreselleşen dünya bulunmaktadır (Okur, Sever, Aydın, Kızıltan, Aksoy ve Öztürk, 2013). Sungur (2013) metin ve beraberindeki görsel materyallerden olan harita, çizim, tablo ve resimlerde olgusal hataların olduğunu yapmış olduğu “Türkiye’deki Lise Öğrencilerine ‘Yirminci Yüzyıl Türk ve Dünya Tarihi’nin öğretimindeki Sorunlar ve Beklentiler” isimli makalesinde bildirmiştir. Okuma ve görsel materyallerin düzenlemesinin gelişigüzel yapıldığı ve belli bir mantığı takip etmediği. Türk dilinin kullanımının tamamen dikkatsiz, duyarsızca ve metnin birçok yerinde yanlış yazıldığını. Bu bulgular doğrultusunda şu anda kullanılan ders kitabının tekrar gözden geçirilmesi gerekliliği görülmektedir. Sungur (2013), TÜSİAD ve Tarih Vakfı’nın kabul ettiği fakat MEB’in onay vermediği Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersi hedeflerine uygun yazılan hem öğrenci hem de öğretmenler için yazılan rehber kitapların varlığının olduğunu da bildirmiştir. Tarih Vakfı Yayınları olan Kahyaoğlu, Özkaya, Alan ve Üstüner’in (2007) yazdığı “20. Yüzyıl Dünya ve Türkiye Tarihi”

ders ve öğretmen kitabı lise öğrencilerine ders kitabı olarak kullanılmamasını Sungur eleştirmiştir.

4.7.3. Ortaöğretim Lise 12. Sınıflarda Okutulan Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersini uygulayan Tarih Öğretmenlerinin Programın Süreç Değerlendirme Boyutuna İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular ve Yorumlar

‘Lise 12. Sınıflarda okutulan ÇTDT dersini uygulayan tarih öğretmenlerinin programın süreç değerlendirme boyutuna ilişkin açık uçlu sorulara verdikleri cevaplara ulaşabilmek için öğrenme öğretme sürecinde kullanılan öğretim strateji, yöntem ve tekniklere yönelik öğretmen görüşlerine başvurulmuştur. Öğretmenlerin uygulanan ÇTDT öğretim programının süreç değerlendirme boyutuna ilişkin görüşlerinden elde edilen nitel veriler Tablo 37’de görüldüğü gibi temalar altında kodlanarak kategorize edilmiştir. Süreç değerlendirme boyutunda, “Öğretim stratejilerinin programın hedefleri ile uyumu”, “Öğretim yönteminin programın hedefleri ile uyumu”, “Öğretim tekniğinin programın hedefleri ile uyumu”, “Öğrenme kazanımlarının öğretimi”, “Öğretim ilkeleri” ve “Öğretim etkinliklerinin planlanması ve uygulanması” olmak üzere altı tema halindedir. Birinci tema kapsamında öğretmen görüşleri üç farklı kod ile, ikinci tema kapsamında ise beş farklı kod ile, üçüncü tema kapsamında öğretmen görüşleri üç farklı kod ile, dördüncü tema kapsamında öğretmen görüşleri üç farklı kod ile, beşinci tema kapsamında öğretmen görüşleri beş farklı kod ile, son olarak altıncı tema kapsamında öğretmen görüşleri üç farklı kod ile kategorize edilerek ifade edilmektedir.

Tablo 34

Lise 12. Sınıflarda Okutulan Çağdaş Türk Ve Dünya Tarihi Dersini uygulayan Tarih Öğretmenlerinin Programın Süreç Değerlendirme Boyutuna İlişkin Görüşleri

Temalar	Kodlar	f	%
Öğretim Stratejilerinin Programın Hedefleri ile Uyumu	Sunuş yoluyla öğretim	10	3,2
	Buluş yoluyla öğretim	1	0,32
	Araştırma – inceleme yoluyla öğretim	1	0,32
Öğretim Yönteminin Programın Hedefleri ile Uyumu	Anlatım	2	0,64
	Tartışma	1	0,32
	Örnek olay	1	0,32
	Problem çözme	1	0,32
	Bireysel çalışma	1	0,32
Öğretim Tekniğinin Programın Hedefleri ile Uyumu	Grupla öğretim teknikleri	1	0,32
	Bireysel öğretim teknikleri	1	0,32
	Sınıf dışı öğretim teknikleri	1	0,32
Öğrenme Kazanımlarının Öğretimi	Bilişsel alan	1	0,32
	Duyuşsal alan	1	0,32
	Devimsel alan	1	0,32
Öğretim İlkeleri	Öğrenciye görelilik	1	0,32
	Güncellik ilkesi	1	0,32
	Bilinenden bilinmeyene	1	0,32
	Yakından uzağa ilkesi	1	0,32
	Yaşama yakınlık ilkesi	1	0,32
Öğretim Etkinliklerinin Planlanması ve Uygulanması	Ders öncesi hazırlık	1	0,32
	Ders planı hazırlanması	1	0,32
	Öğretime hazırlık	1	0,32

“Öğretim stratejilerinin programın hedefleri ile uyumu” konulu ilk temada öğretmenler uygulanmakta olan Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersinin öğrenme – öğretme sürecine ilişkin görüşleri doğrultusunda programda yer alan ve uygulanması gerektiği halde öğretim stratejilerinin kullanılmadığını bu sebeple de öğretim stratejilerinin programın hedefleri ile uyumunun öğretim durumlarında uygulanmadığına ilişkin görüş bildirmişlerdir.

Elde edilen nitel veriler öğretmenlerin çoğunun ortaöğretim lise 12. sınıflarda okutulan Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersinin öğretim programı kapsamında kullanılması önerilen öğretim stratejilerinin uyumlu bir şekilde kullanılmadığı yönünde ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda bu dersin öğrenme – öğretme sürecinde sunuş stratejisinin en çok kullanıldığı görüşü öğretmenler

tarafından bildirilmiştir. Program kapsamında kullanılması önerilen öğretim stratejilerinin hedefleri ile uyumu hakkına ilişkin örnek ifadeler aşağıda verilmiştir:

“Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu tarafından bu dersin öğretim programını inceleme fırsatım olmadı. Ayrıca, sınıf içerisinde dersi ben anlatarak, sadece sunuş stratejisini kullanmaktayım.” (Öğretmen, 16)

“Dersi ben anlatmaktayım. Öğrencilerime araştırma konusu veremiyorum. Geçmiş yıllarda okuttuğum öğrencilerime konuları dağıttım araştırma yapsınlar diye fakat yeterli ilgi olmadı. Bu derse karşı motiveleri bulunmamakta, son sınıf olduklarından üniversite giriş sınavına hazırlanıyorlar, bu dersten çıkan soru sayısı az hatta hiç yok denecek kadar az. çünkü ders saati sıkıntısı var ve sınıf mevcudu kalabalık olduğu için konu anlatımı da yapamıyor öğrencilerim.” (Öğretmen, 16)

“Araştırma – inceleme içeren etkinlikler yapmıyorum.” (Öğretmen, 12).

Yukarıda görüşleri verilen öğretmenlerin uygulanmakta olan Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi öğretim programının öğrenme ve öğretme sürecinde öğretim stratejilerinin programın hedefleri ile uyumuna yönelik görüşleri doğrultusunda programda yer alan ve uygulanması gerekliliğinin belirtildiği halde öğretim stratejilerinden sadece sunuş stratejisinin kullanıldığı öğretmen görüşleri arasındadır. Program yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanan yeni bir program olması ile buluş stratejisi, araştırma – inceleme stratejisinin kullanılması gerekliliği bu öğretim programı kapsamında yer almaktadır. Böylece, bu dersin uygulayıcıları olan tarih öğretmenleri program hakkında bilgili olmadıklarından dolayı programın önerdiği stratejiler kullanılamamaktadır. Böylece, bu stratejilerin kullanılamaması sonucunda öğretim stratejilerinin programın hedefleri ile uyumlu olmadığı bulgusuna varılmıştır. Bu araştırmanın bulgularına paralel olarak alan yazında Çelikkaya ve Kuş (2010) tarafından “Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanma durumları” isimli araştırmadan elde edilen sonuçlara göre öğrenme stratejilerinin öğrenmeye etkisinin olumlu olduğu, öğrenme stratejilerinin öğretimine programda bulunmasının gerekliliği, stratejilerin ders sırasında konular işlenirken öğrencilerin aktif katılımı sağlanarak öğretilmesi, hakkında önerilerde bulunulmuş. Buna ek olarak, araştırmanın sonuçları gösteriyor ki, öğrenme stratejilerini kullanan öğrencilerin akademik başarıları da artmaktadır. Candan (2005) stratejiyi, öğrenmenin gerçekleşebilmesi veya hedefine ulaşmak için yapılan plan belirtmiştir. Alan yazındaki bulgular doğrultusunda uygun ve doğru kullanılan stratejilerin etkili öğrenmeyi

arttırdığı yönünde olmuştur. Akbulut ve Işık (2005) geleneksel öğretim stratejilerinden farklı olan etkileşimli öğretim stratejisinin kullanılmasının öğrencilerin başarısının arttığı sonucuna ulaşmıştır. Araştırmasının sonucuna göre, tahta başında düz anlatımın yerine öğrencilerin buluş yapmasına ve problem çözmesine fırsat verecek biçimde öğretim yöntem ve stratejileri kullanmaları gerekliliğidir.

Bu bulgular ışığında öğrenme – öğretme stratejilerini kullanılarak öğretilen konuların kalıcı olabildiği ve akademik başarıyı yükselttiği söylenebilir. Bu araştırmanın bulguları doğrultusunda elde edilen bulgulara göre, tarih öğretim programlarının öğrenme durumlarında eksiklik olduğu ve programda yer alan stratejilerin öğretmenler tarafından kullanılmadığı saptanmıştır. Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi öğretim programında yer alan öğrenme – öğretme sürecinin öğretmenler tarafından uyulmadığı görüşüne ulaşılmıştır.

“Öğretim yönteminin programın hedefleri ile uyumu” konulu ikinci temada öğretmenler uygulanmakta olan Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi öğretim programı kapsamında öğrenme -öğretme sürecinde hedeflere daha kolay ulaşılabilmesi için kullanılması uygun görülen öğretim yönteminin kullanılmadığına ilişkin görüş bildirmişlerdir.

Elde edilen nitel veriler öğretmenlerin çoğunun ortaöğretim lise 12. sınıflarda okutulan Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersinin öğretim programı kapsamında kullanılması gereken tartışma, örnek olay, problem çözme ve bireysel çalışma yöntemlerini kullanamadıklarını, sadece anlatım yöntemini kullandıkları yönünde olmadığını ifade etmişlerdir. Program kapsamında kullanılması önerilen öğretim yöntemlerin hedefleri ile uyumu hakkına ilişkin örnek ifadeler aşağıda verilmiştir:

“Bilişsel, duyuşsal ve psiko motor alan da yazılan hedef davranışlara yönelik etkinlikler yapılamamakta, ben sadece derslerimde anlatım yöntemini kullanmaktayım, konular fazlasıyla yoğun, öğrencilerin ön bilgileri yetersiz ve öğrencilerin öğrenilmiş bilgilerini davranışa döküp dökmedikleri ders sırasında ölçülemiyor, sadece dönem sonunda yaptığımız ezbere dayalı yazılı sınav ile öğrenci değerlendirilebiliyor...” (Öğretmen, 2)

“Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersinde geleneksel yöntem olan düz anlatım ve her zaman olmasa da soru – cevap yöntemini kullanmaktayım.” (Öğretmen, 2)

Yukarıda görüşleri verilen öğretmenlerin uygulanmakta olan Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi öğretim programı ögesinden olan öğrenme - öğretme sürecinde öğretim

yönteminin programın hedefleri ile uyumuna yönelik görüşleri doğrultusunda programda yer alan ve uygulanması gerekliliğinin belirtildiği halde öğretim yöntemlerinden olan anlatım yönteminin başarıyla kullanıldığı. Diğer önemli görülen tartışma, örnek olay, problem çözme ve bireysel çalışma yöntemlerini kullanamadıkları görüşünü bildirmişlerdir. Bu araştırmanın bulgularına paralel olarak alan yazında öğretim yöntemlerinin her disiplinin öğretiminde başarılı olduğunu ve hatta geleneksel öğretim yöntemlerin yerine çağdaş öğretim yöntemlerinin derslerde kullanılmasının gerekliliği bildirilmiştir (Akçay, 2002; Arıkan, 2003; Aykanat ve diğerleri, 2005). Bu araştırmanın bulguları ışığında denilebilir ki tarih öğretim programlarının öğrenme durumlarında da eksiklik ve aksaklıklar saptanmıştır. Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi öğretim programında yer alan öğrenme – öğretme sürecinin öğretmenler tarafından programın gerektirdiği gibi uyulmadığı görüşüne rastlanmıştır.

“Öğretim tekniğinin programın hedefleri ile uyumu” konulu üçüncü temada öğretmenler uygulanmakta olan Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi öğretim programı kapsamında kullanılan ÇTDT dersinin öğrenme – öğretme sürecine ilişkin görüşleri doğrultusunda programda yer alan ve uygulanması gerekliliğinin belirtildiği halde öğretim tekniklerinin sadece az bir kısmının kullanıldığı bu sebeple de öğretim tekniklerinin programın hedefleri ile uyumunun öğretim durumlarında uygulanmadığına ilişkin görüş bildirmişlerdir.

Elde edilen nitel veriler öğretmenlerin çoğunun ortaöğretim lise 12. sınıflarda okutulan Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersinin öğretim programı kapsamında kullanılması önerilen öğretim tekniklerinin uyumlu bir şekilde kullanılmadığı yönünde ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda sadece grupta öğretim tekniklerini en çok kullanıldığı görüşü öğretmenler tarafından bildirilmiştir. Bireysel öğretim tekniklerini ve sınıf dışı öğretim tekniklerini hiç kullanmadıkları görüşünü bildirmişlerdir. Program kapsamında kullanılması önerilen öğretim tekniklerinin programın hedefleri ile uyumu hakkına ilişkin örnek ifadeler aşağıda verilmiştir:

“Hem Okul içi hem de okul dışı etkinlikler; inceleme gezileri; müzelere, tarihi ve kültürel mekanlara geziler düzenlenemiyor.” (Öğretmen, 2)

“Çağdaş Türk ve Dünya tarihi dersine girdiğimde eski konuları hatırlatmak amacıyla öğrencilerime sorular sorup cevapları değerlendiriyoruz.” (Öğretmen, 12)

“Çağdaş Türk ve Dünya tarihi dersinde zaten ders saati kısıtlı olduğundan ve okulun teknik alt yapısı yeterli olmadığından öğrencilerle bireysel öğretim tekniklerini kullanmam imkansız.” (Öğretmen, 8)

“Derste öğrencilerin ilgisini çekecek herhangi bir görsel materyal kullanılmıyor, okul un ve öğrencilerin sosyo – ekonomik düzeylerinden dolayı. Halbuki, derste eğitim teknolojilerini kullanabilseydim, inanıyorum ki öğrenci motivasyonu derse karşı olan tutumu değişecekti.” (Öğretmen, 10)

Yukarıda görüşleri verilen öğretmenlerin uygulanmakta olan Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi öğretim programı ögesinden olan öğrenme ve öğretme sürecinde öğretim tekniklerinin programın hedefleri ile uyumuna yönelik görüşleri doğrultusunda programda yer alan ve uygulanması gerekliliğinin belirtildiği halde öğretim tekniklerinden olan sadece grupla öğretim tekniklerini hatta en çok soru – cevap tekniğini tercih ettikleri ortaya çıkmıştır. Bireysel öğretim tekniklerinden olan bireyselleştirilmiş öğretim, programlı öğretim, bilgisayar destekli öğretim ve sınıf dışı öğretim tekniklerinden olan gezi, gözlem, sergi, proje, ödev, görüşme hiç kullanmadıkları görüşünü bildirmişlerdir. Program kapsamında kullanılması önerilen öğretim tekniklerinin programın hedefleri ile uyumu hakkında olumsuz görüşler bildirilmiştir. Bu araştırmanın bulgularına paralel olarak alan yazında Özdemir , Duru ve Akgün (2005) tarafından yapılan çalışmada derslerin öğretiminde yardımcı olan çağdaş eğitim sisteminin gerekliliği ve bunun öğretim programlarına yansımaları sonucunda, yeni öğretim yöntem ve tekniklerin bir arada kullanılmalıdır. Alan yazında öğretim tekniklerinin kullanılmasının avantajlarından bahseden diğer çalışmalara göre, sınıf dışı öğretim tekniklerinden olan gözlem tekniğinin kullanılması öğrencilerde eleştiri ve yaratıcılık özelliklerini kazandırmaktadır (Topsakal, 2005). Bu araştırmanın bulguları ışığında denilebilir ki Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi öğretim programlarının öğrenme – öğretme süreci programda yer almasına rağmen öğretmenler tarafından kullanılmamaktadır.

“Öğrenme kazanımlarının öğretimi” konulu dördüncü temada öğretmenler uygulanmakta olan Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi öğretim programı kapsamında kullanılan Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersinin öğrenme – öğretme sürecine ilişkin görüşleri doğrultusunda programda yer alan ve uygulanması gerekliliğinin belirtildiği halde sadece bilişsel alana yönelik bilgiler öğrencilere kazandırılmakta olduğuna ilişkin görüş bildirmişlerdir.

Elde edilen nitel veriler öğretmenlerin çoğunun ortaöğretim lise 12. sınıflarda okutulan Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersinin öğrenme kazanımlarının öğretimi kapsamında bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alanlar esas alınarak öğretim gerçekleşmelidir fakat öğretmenlerin görüşleri sonucunda elde edilen bulgulara göre,

sadece bilişsel alanın öğretilbildiği yönünde ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda üst düzey alanların öğretilbildiği sadece zihinsel gelişim sağlandığı görüşü öğretmenler tarafından bildirilmiştir. Bu ders kapsamında duyuşsal ve devinimsel alanlarda bilgi verilemediği görüşünü bildiren tarih öğretmenler, program kapsamında kullanılması önerilen öğrenme kazanımlarının öğretimi konusuna ilişkin örnek ifadeler aşağıda verilmiştir:

“Çağdaş Türk ve Dünya tarihi dersinin konularını öğrencilere bilgileri sunarak kavramalarını amaçlıyorum. (Öğretmen, 11)

“Çağdaş Türk ve Dünya tarihi dersinde öğrencilerime drama yöntemini kullanmalarını isteyerek bir tarihi olayı anlatmalarını - canlandırmalarını istemiştım, sene sonunda küçük bir gösteri olarak tüm ortaöğretim öğrencileri tarafından da izlenen bu gösteride öğrenciler, duyuşsal ve fiziksel alanlarda da az da olsa bilgi kazanmış oldular. (Öğretmen, 13)

Yukarıda görüşleri verilen öğretmenlerin uygulanmakta olan Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi öğretim programında yer alan tarih öğretimine ilişkin öğrenme kazanımlarının öğretimi ve bu alanlara yönelik hedefleri kazanma durumu hakkındaki görüşleri doğrultusunda program hedeflere az oranda da olsa ulaştığı ve tarih öğrenimine ilişkin bilişsel alanda daha fazla becerileri kazanmada programın etkililiğinin olduğu görüşü ortaya çıkmıştır. Bu araştırmanın bulgularına paralel olarak alan yazında, Çelik ve Bindak (2005) tarafından yapılan araştırmada bilişsel alan davranışlarının önemli olduğunu ve okul programlarında yer almasının gerekliliğine değinilmektedir. Bu bulgular ışığında denilebilir ki tarih öğretim programları geliştirilirken öğrenme kazanımları hem öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve fiziksel alanlarda gerektiği durumlarda kullanılmasının önemli olduğu göz önünde bulundurulmalıdır. Fidan (2008) öğretmenlerinde zihinsel, duygusal ve psiko-motor alanlarda yeterliliğinin olması gerekliliğini ancak bu özelliklere sahip bir öğretmen derslerinde ve ödevlerinde araç ve gereçleri kullanabilme konusunda başarılı olabileceğinin önemini çalışmasında vurgulamıştır.

“Öğretim ilkeleri” konulu beşinci temada öğretmenler uygulanmakta olan Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi öğretim programı kapsamında kullanılan Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersi için kullanılması önerilen öğretim ilkelerinden; öğrenciye görelilik, yakından uzağa ilkesi ve güncellik ilkesi büyük bir oranda kullanılmaya

çalışıldığı görüşü mevcuttur. Bilinenden bilinmeyene ve yaşama yakınlık ilkesinin kullanılmadığı dikkat çeken görüşler arasındadır.

Elde edilen nitel veriler öğretmenlerin çoğunun ortaöğretim lise 12. sınıflarda okutulan Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersinin öğretim programı kapsamında belirlenen öğretim ilkelerini gerçekleştirilme durumuna ilişkin örnek ifadeler aşağıda verilmiştir:

“Sınıf içerisinde dersi anlatırken kullandığım yöntem öğrencilerimin geçmiş, bugün ve gelecek ile bağ kurmalarını sağlayacak niteliktedir. Öğrencilerimi düşünmeye, yorumlamaya ve kritik yaparak eleştirmeye yönlendirmekteyim.” (Öğretmen, 12)

“Ders esnasında herhangi bir yöntem ya da ilkelerden faydalanmıyorum, konuları düz anlatıyorum, konular zaten eski konular çok da güncel bir içerik yok kitapta da.” (Öğretmen, 21)

“Bana göre konular kitapta karışık ve konuların sırası düzensiz verilmiş, kronolojik düzen yok bu dersi öğrencilerin seviyesine göre düzenlemekte imkansız, sınıf mevcudu kalabalık, ders süresi az. Öğrencilerin ilgisi derse karşı çok az.” (Öğretmen, 25)

“Ben bu dersin anlatımı sırasında öğrencilerin sıkıldığını görüyorum, dersimde herhangi bir öğretim ilke ve yöntemlerini kullanmıyorum, konular çok yoğun ancak anlatarak konuları bitirebiliyorum.” (Öğretmen, 11)

Yukarıda görüşleri verilen öğretmenlerin uygulanmakta olan Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi öğretim programında yer alan tarih öğretimine ilişkin öğretim ilkelerini kullanma durumu hakkındaki görüşleri doğrultusunda programın uygulama boyutu olan öğrenme – öğretme sürecinde problem yaşandığını göstermektedir. Bu doğrultuda, Ergün ve Özdaş (1997) öğretimin başarılı ve etkili olabilmesi için öğrencilerin yaşlarına, gelişim özelliklerine uygun olan gerçek yaşamla bağlantılı araç – gereçler, materyaller, ilkelerden faydalanılmalıdır. Bu bulgular ışığında denilebilir ki tarih öğretim programları uygulanma aşamasında öğretim ilkelerinin; öğrenciye göre, güncel, bilinenden bilinmeyene, yakından uzağa ve yaşama göre düzenlenmesi gerekmektedir.

“Öğretim etkinliklerinin planlanması ve uygulanması” konulu altıncı temada öğretmenler uygulanmakta olan Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersinin öncesinde

öğretmenlerin hazırlık yaptıklarını, ders planı hazırladıkları ve bu dersin öğretimine yönelik hazırlık yaptıklarına ilişkin görüş bildirmişlerdir.

Elde edilen nitel veriler öğretmenlerin çoğunun ortaöğretim lise 12. sınıflarda okutulan Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersinin öğretim etkinliklerinin planlanması ve uygulanmasına yönelik olarak programı daha iyi uygulayabilmeleri için kapsamında ders öncesi hazırlığı, planı ve öğretimi planladıklarına ilişkin örnek ifadeler aşağıda verilmiştir:

“Öğrencilerime konuları verip konuları onlara anlattırıyorum. Bu derse karşı öğrencilerim ilgili değiller. Çünkü konuların zor olduğunu ve konuların güncel olmamasından dolayı okurlarken sıkıldıklarını söylüyor öğrencilerim” (Öğretmen, 27)

“Programda yer alan konu ve içeriğin verildiği öğrenme – öğretme sürecine ayrılan sürenin uygulama zamanı yetersiz bu sebeple öğrenci aktif katılımı sağlanamamaktadır. Ders kitabı karışık, konular öğrencilerin seviyesine göre anlatılmamış. Sadece dersi ben anlatıyorum ve zaman sıkıntısından dolayı da güncel konulardan konuşamıyoruz.” (Öğretmen, 23)

“Programın içeriği ve ders kitabı çok kapsamlı olduğu için bir o kadar da öğrenme – öğretme süreci kısıtlı, zaman yetmiyor, hızlandırılmış olarak dersi başka kaynaklardan aldığım bilgiler ile ders süremi dolduruyorum. Ders öncesi hazırlıklarımı yapıyorum ama dersin anlatımında sorun yaşıyorum. Bence haftada 2 saat bu ders için yeterli bulmuyorum.” (Öğretmen, 6)

Yukarıda görüşleri verilen öğretmenlerin uygulanmakta olan Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi öğretim programında yer alan tarih öğretimine ilişkin öğretim etkinliklerinin planlanması ve uygulanması; öğretmenlerin hazırlık yaptıklarını, ders planı hazırladıkları ve bu dersin öğretimine yönelik hazırlık yaptıklarına ilişkin görüşleri doğrultusunda program hedeflere az oranda da olsa ulaştığı ve tarih öğrenimine ilişkin etkinlik, planlama ve uygulama etkinliklerinin olduğu görüşü ortaya çıkmıştır.

4.7.4. Öğretmenlerin programın ürün değerlendirme boyutuna ilişkin görüşleri

‘Lise 12. Sınıflarda okutulan Çağdaş Türk ve Dünya tarihi dersini uygulayan tarih öğretmenlerinin programın ürün değerlendirme boyutuna ilişkin açık uçlu sorulara verdikleri cevaplarına ulaşabilmek için ölçme değerlendirme boyutu hakkında

öğretmen görüşlerine başvurulmuştur. Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersi öğretiminde hedeflenen davranışların ne derece kazandırıldığı ve gelecekte bu dersin öğrencilere kattığı kazanımlar, bilgi, beceri ve tutumların faydalılığı konularına yönelik sorulara yönelik öğretmen görüşleri alınmıştır. Öğretmenlerin uygulanan Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi öğretim programının ürün değerlendirme boyutuna ilişkin görüşlerinden elde edilen nitel veriler Tablo 35’de görüldüğü gibi temalar altında kodlanarak kategorize edilmiştir.

Ürün değerlendirme boyutunda, “Geleneksel ölçme ve değerlendirme araçları”, “Çağdaş ölçme ve değerlendirme araçları”, ve “Programın hedeflerine ulaşma düzeyi”, olmak üzere üç tema bulunmaktadır. Birinci tema kapsamında öğretmen görüşleri dört farklı kod ile, ikinci tema kapsamında ise yedi farklı kod ve üçüncü tema kapsamında öğretmen görüşleri üç farklı kod ile kategorize edilerek ifade edilmektedir.

Tablo 35

Lise 12. Sınıflarda Okutulan Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersini uygulayan Tarih Öğretmenlerinin Programın Ürün Değerlendirme Boyutuna İlişkin Görüşleri

Temalar	Kodlar	f	%
Geleneksel ölçme ve değerlendirme araçları	Çoktan Seçmeli Testler	13	4,16
	Eleştirmeli Testler	2	0,64
	Tamamlamalı Testler	2	0,64
	Doğru – Yanlış Testleri	2	0,64
Çağdaş ölçme ve değerlendirme araçları	Akran değerlendirme	1	0,32
	Öz Değerlendirme	1	0,32
	Öğrenci Gelişim Dosyası	1	0,32
	Performans Görevi ve Değerlendirme	1	0,32
	Sözlü sunum	1	0,32
	Mülakat	1	0,32
	Gözlem	1	0,32
	Düşük düzeydedir	3	0,96
Programın Hedeflerine Ulaşma Düzeyi	Orta düzeydedir	2	0,64
	Başarılıdır	1	0,32

“Geleneksel ölçme ve değerlendirme araçları” konulu ilk temada öğretmenler uygulanmakta olan Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi öğretim programının değerlendirme olarak geleneksel ölçme ve değerlendirme araçlarından çoktan seçmeli testler, eleştirmeli testler, tamamlamalı testler, doğru – yanlış testleri kullandıklarına ilişkin görüş bildirmişlerdir.

Elde edilen nitel veriler öğretmenlerin çoğunun ortaöğretim lise 12. sınıflarda okutulan Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersinin değerlendirmesini yaparken geleneksel ölçme ve değerlendirme araçlarını tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Geleneksel ölçme ve değerlendirme araçlarına ilişkin örnek ifadeler aşağıda verilmiştir:

“Öğrencilerin bu ders ile ilgili hedeflere ulaşma durumlarına belirleyebilmek için, geleneksel ölçme ve değerlendirme araçları kullanmaktayım ve ayrıca kitapta yer alan değerlendirme soruları da ezber gerektiren sorulardan ibarettir. Programda yer alan hedef davranışların kalıcı izli olabilmesi ya da eğitim hayatları dışında da kullanabilecekleri beceriler olması gerekmektedir. Ve yine bu sorular öğrencilerin yaratıcılıklarını arttıracak yönde değildir.” (Öğretmen, 9)

“Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersi öğretim programındaki kazanımları not ile değerlendirmesinde çoktan seçmeli, eleştirme, kısa cevaplı, doğru – yanlış vb. madde türlerinden oluşan sınav ya da testlerin yanı sıra performans görevleri verilmiyor çünkü programda değerlendirme boyutunda öğretmene yardımcı olabilecek hiçbir öneri bulunmamaktadır.” (Öğretmen, 17)

Yukarıda görüşleri verilen öğretmenlerin uygulanmakta olan Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi öğretim programının, geleneksel ölçme ve değerlendirme araçları kullanma durumu hakkındaki görüşleri doğrultusunda; programda çağdaş değerlendirmenin kullanılmasının önemi vurgulanmasına rağmen, kullanılmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Böylece programın etkililiğinin olmadığı ve geleneksel ölçme ve değerlendirmenin tercih edildiği görüşü ortaya çıkmıştır. Bu araştırmanın bulgularına paralel olarak alan yazında Gelbal ve Kelecioğlu (2007) tarafından yapılan araştırmada görüşleri alınan öğretmenlerin, geleneksel ölçme ve değerlendirme yaptıkları. Bu geleneksel değerlendirme yönteminde ise öğrencilerin, sadece programın sonunda başarılarının değerlendirildiği. Yapılandırmacı kurama göre geliştirilen öğretim programlarının gerekliliği olan değerlendirmenin sadece ürün odaklı olmadığını ayrıca, süreçte de değerlendirmenin yapılmasının gerekliliğine değinilmektedir. Bu bulgular ışığında denilebilir ki tarih öğretim programları kapsamında öğretmenlerin, çoktan seçmeli, eşleştirmeli, tamamlamalı, doğru- yanlış testleri ölçme ve değerlendirme amaçlı kullanıldığı görülmektedir. Ayrıca, tarih öğretmenlerinin geleneksel ölme yöntemlerini daha çok değerlendirme aracı olarak kullanıldığı görülmektedir.

“Çağdaş ölçme ve değerlendirme araçları” konulu ikinci temada öğretmenler uygulanmakta olan Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi öğretim programının değerlendirme olarak çağdaş ölçme ve değerlendirme araçlarından akran değerlendirme, öz değerlendirme, öğrenci gelişim dosyası, performans görevleri, mülakat ve gözlem yapmaları istenmemektedir. Çağdaş ölçme ve değerlendirme araçlarından olan sözlü sunumu kullandıklarına ilişkin görüş bildirmişlerdir.

Elde edilen nitel veriler öğretmenlerin çoğunun ortaöğretim lise 12. sınıflarda okutulan Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersinin değerlendirmesini yaparken çağdaş ölçme ve değerlendirme araçlarını tercih etmediklerini ifade etmişlerdir. Çağdaş ölçme ve değerlendirme araçlarına ilişkin örnek ifadeler aşağıda verilmiştir:

“Program ve kitap çok kapsamlı. Kitap roman şeklinde, madde halinde yazılsa daha açık olurdu. Öğretmeninde alan bilgisinin çok iyi olması gerekmektedir çünkü Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersinde kullanılabilecek performans görevi örneklerine programda çok az değinilmiştir. Yeni göreve başlamış bir öğretmen için yol gösterici olmayabilir.” (Öğretmen, 32)

“Otantik değerlendirme ya da alternatif değerlendirme olarak adlandırabileceğim performans görevlerinden sadece yazılı görevleri öğrencilerime vermekteyim. Programda her ne kadar yaratıcı performanslardan olan sergi, münazara ya da rol oynama gibi performansları zaman ve ekonomik yetersizlikten yapamamaktayım. Programda anlamlandıramadığım konulardan bir tanesi de kazandırılması hedeflenen bilgi ve becerileri kazandırabilmek için hangi değerlendirme araçlarının ya da soru tiplerinin sorulması hakkında bilgi verilmemektedir.” (Öğretmen, 4)

“Öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerini en etkili şekilde ölçtüğü düşünülen bir değerlendirme aracı olarak kullanılmamakta. Performansa dayalı ölçme ve değerlendirme yaklaşımının bu dersin öğretim programında önemi vurgulanmaktadır, fakat sınıf mevcudunun kalabalık olması sebebi ile her öğrenciye ulaşmam mümkün olmamaktadır. Bu sebeple ben grup çalışması yapabiliyorum ve grubun aldığı puan çoğu zaman da grup üyelerinin puanı ile aynı olmaktadır.” (Öğretmen, 22)

Yukarıda görüşleri verilen öğretmenlerin uygulanmakta olan Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi öğretim programı değerlendirme aşamasında süreçte değerlendirmenin yapılmadığı anlaşılmaktadır. Böylece, programın çağdaş değerlendirme yönteminden çok geleneksel değerlendirmelerin, bu dersi veren öğretmenler tarafından tercih edildiği bulunmuştur. Bu araştırmanın bulgularına paralel olarak alan yazında Orbeyi

(2007) programların hedeflerine ulaşma durumunu ve öğrencilerin başarıya ulaştırılması için en etkili değerlendirmenin süreçte yapılan değerlendirme olduğudur. Süreçte yapılan değerlendirmeler özellikle geleneksel olmayan değerlendirmedir. Bunlar, öğrenci ürün dosyaları ve performans gözlemleri olabilmektedir. Fakat bu çalışmada elde edilen sonuçlara göre, öğretmenlerin yeni geliştirilmiş programların başarıyla amacına ulaşabilmesi için programların uygulayıcıları olan öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere ihtiyaçları olduğu saptanmıştır. Bu bulgular ışığında denilebilir ki tarih öğretim programları geliştirilirken programın değerlendirme ögesini uygulayan öğretmenlerin çağdaş ölçme ve değerlendirme hakkında bilgilendirilmeleri gerekliliği olduğu tespit edilmiştir.

“Programın Hedeflerine Ulaşma Düzeyi” konulu üçüncü temada öğretmenler uygulanmakta olan ÇTDT öğretim programının düşük düzeyde, orta düzeyde ve başarılı olduğu görüşünü bildiren öğretmenler olmuştur.

Elde edilen nitel veriler öğretmenleri çoğunun ortaöğretim lise 12. Sınıflarda okutulan Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersinin öğretim programının hedeflediği kazanımlar ve becerileri öğrencilere aktaramadığı, etkili olmadığını ifade etmişlerdir. Programın hedeflerine ulaşma ya da ulaşamama düzeyine ilişkin örnek ifadeler aşağıda verilmiştir:

“bu dersi başarı ile tamamlayan öğrencilerim kesinlikle aktif yurttaş olabilmeler becerilerini kazanmış olmaları beklenirken ve bu beceri ise öğrencilere bulundukları toplumun faydalı vatandaş olmalarına yardımcı olması hedeflenirken, Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi öğretim programında bulunan değerlendirme boyutu ezbercilik gerektirmektedir, öğrenciler bu becerileri dersi tamamladıktan sonra unutacakları aşıkardır.” (Öğretmen, 6)

“Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersinin gerekliliğine inanıyorum ve bu dersi alarak mezun olan öğrencilerimizin aydın birey olarak hayatlarına devam edeceği, dünya ve Türkiye’de yakın zamanda yaşanan sorunlar hakkında farkındalıklarının olacağına inanmaktayım. Bu sebeple öğrenme öğretme sürecinde yakın zamanda Türkiye ve dünyada gerçekleşmiş politik, kültürel, ekonomik ve sosyal olayları kitaba bağlı kalmadan öğrencilerime aktarmaya çalıştığımı söyleyebilirim. Bana göre program başarılıdır.” (Öğretmen, 18)

“Ön bilgiler gerektiren bir derstir ve eğer derste değerlendirme yaptığım zamanlar öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri yüksek olmalıdır ve ben programın

değerlendirme bölümünü genellikle geleneksel sınav yöntemleri ile yapmaktayım, program bazı konularda hedefine ulaşabilmektedir.” (Öğretmen, 16)

“Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersinde aldıkları eğitim ile günümüz mesleklerini başarabileceklerine inanmaktayım. Fakat seçtikleri mesleklerini alanlarına bağlı (sayısal anlamda ya da tıp, mühendislik yani fen bilimleri ağırlıklı derslerde direk ilişkili değil). Programı başarılı bulmuyorum. Hedefine ulaşmada sorunlar bulunmaktadır.” (Öğretmen, 11)

“... Türk tarihi odaklı... ...Günümüze ulaşmayan unsurlarda var. Hedeflerine program başarıyla ulaşmamakta olduğu kanaatindeyim.” (Öğretmen, 19)

Yukarıda görüşleri verilen öğretmenlerin uygulanmakta olan Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi öğretim programının hedeflerine ulaşma düzeyi düşük olarak tespit edilmiştir.

Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi öğretim programının CIPP modeline göre değerlendirilmesi amaçlanan bu araştırmaya katılan tarih öğretmenleri ile yapılan görüşmelerde Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi öğretim programının dört ögesi olan hedef, içerik, öğrenme durumları ve değerlendirme hakkında elde edilen bulgular ve yorumlar aşağıda verilmektedir:

Genel olarak, Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi öğretim programlarının uygulayıcıları olan tarih öğretmenleri ile yapılan görüşmelerde programla ilgili yeterli bilgilerinin olmadığı, bu sebeple; programı gerektiği gibi uygulayamadıkları sonucuna varılmıştır. Öztürk (2012) Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersini uygulayan tarih öğretmenlerine bu dersle ilgili hizmet içi eğitimin gerekliliğini, dersin öğrenme – öğretme sürecine faydalı bilgilerin sunulduğu seminerlerin düzenlenmesi ve ayrıca öğretmenler için kılavuz kitabın hazırlanılmasının faydalı olacağı sonucuna varmıştır.

Diğer taraftan bu çalışma kapsamında öğretmenler ile yapılan görüşmeler sonucunda Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi öğretim programını incelemiş olan öğretmenler de programın felsefesini tam anlamıyla anlamadıklarını, programı anlayamadıkları için de programdan memnun olamadıkları görüşü bu araştırmadan çıkan bulgular arasındadır. Programı incelemiş olan öğretmenler ile yapılan görüşmelerden ortaya çıkan bulgulara göre de programın öğretmenlere yeterince yardımcı olmadığı, çok kapsamlı ya da açıklayıcı rehber niteliği taşımadığı, ders süresinin azlığından dolayı etkinliklerin yapılamaması gibi bulgular bu çalışma kapsamında ortaya çıkmıştır.

Bu çalışma kapsamında öğretmenler ile yapılan görüşmelere dayalı olarak öğretmenlerin program ile uygulaması arasında farklılık bulunduğunu da ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin programda yer alan hedefler, etkinlikler ve süreç içinde değerlendirme gibi konuları tam anlamıyla program ile uyuşmadığı saptanmıştır. Bu bulgulara paralel olarak Şad ve Karaova (2015) yaptıkları çalışmalarında da öğretmenlerin programın gerektirdiği gibi her boyutuna uygulama aşamasında uymadıklarını görüşünü bildirmişlerdir.

Ayrıca, öğretmenler ders kitabını kullanmadıklarını buna sebep olarak; ders kitabının içeriğinin öğrencinin ilgisini çekecek nitelikte olmadığı, kitabın aşamalık ilkesine göre yazılmadığını, kitabın içeriğinde yer alan metinler ile görsel materyallerin – fotoğraflar, haritalar, çizimler, tablolar, resimler - metinle uyumlu olmadığını bildirmişlerdir. Erseven (2011) yaptığı çalışmada Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi ders kitabının etkililiği hakkında öğretmen ve öğrenci görüşleri sonucunda elde ettiği bulgulara göre, öğretmenlerin ders kitabında yer alan bilgilerin öğrencilerin ilgisini çekecek nitelikte olduğunu, öğrenciler ise öğretmenler ile anı fikirde olmadıkları görülmüştür. Öğretmenler ders kitabında yer alan görsel materyallerin metinlerle uygun seçildiğini bildirdiklerini ve öğrencilerin görüşlerine bakıldığında öğrenci görüşlerinin olumsuz olduğu görülmektedir. Öztürk (2012) Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi ders kitabının daha açık, konuların da biraz daha sadeleştirilmesi bu dersin daha faydalı olması için önerilerde bulunmuştur. Buna ek olarak, tarih öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda bulunduğu öneriler arasında kitaptaki görsel materyallere daha fazla yer verilmeli, konular akademik dil yerine daha anlaşılır bir dille yazılmalı ve bazı konularında ders kitabından çıkartılmasına kitabı sadeleştirerek dersin öğrenciye daha fayda sağlayacağını bildirmiştir.

Ders kitabını hiçbir öğretmenin kullanmadığı yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen bulgular arasındadır. Öğrencilerin bu ders kitabındaki konuları kavrayabilmeleri için kesinlikle hazırbulunuşluk düzeylerinin yüksek olması, önbilgilerinin olması gerektiği bu çalışma da öğretmenler tarafından bildirilmiştir. Öğretmenlerin ders kitaplarını kullanmadıklarını vurgularlarken, kitapta yer alan hazırlık sorularını, ödevleri, alıştırma ve değerlendirme sorularını da yetersiz görerek cevaplamadıkları ortaya çıkan bulgular arasındadır. Bu bulgular ile Erseven'in (2011) bulguları paralel doğrultuda benzerlik göstermektedir.

Sınıfların fiziki yapısının uygun olmadığını ve hiçbir şekilde teknolojik materyallerden bu ders kapsamında faydalanılmadığı öğretmenlerin görüşleri arasındadır. Yapılan görüşmelerde öğretmenlerin bildirdiğine göre, teknolojik materyallere erişim imkanının olmadığını belirtmişlerdir. Tarih eğitimini olumlu etkileyeceği düşünülen teknolojinin eğitim kalitesini arttırmakta ve öğrenciyi güdüleyen bir araç olarak bilinmektedir. Alan yazın incelendiğinde de teknoloji kullanımı programın daha etkili olabileceği sonucuna ulaşılmıştır (Demir ve Duruhan 2015; Orakçı 2012). Aynı görüş doğrultusunda, Öztürk (2012; 70) ‘öğrencilere Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi öğrenme durumlarında konularla ilgili filmler ve slaytlar izlettirerek ders materyalleri ile zenginleştirilmenin dersi daha faydalı hale getireceğini öğrenciler ile yaptığı görüşmeler sonucunda bildirmiştir.

Bu ders seçmeli olan bir ders olması sebebi ile tüm lise 12. sınıflar bu dersi alamamaktadırlar. Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersi alan sosyal bilgiler öğrencilerinde bu dersten üniversite sınavında soru çıkmıyor gerekçesi ile bu ders önemsenmemektedir. Bu çalışmanın bulguları ile paralel olarak, Öztürk (2012; 67) Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersi konusunda Trabzon ili örneği isimli çalışmasında, bu dersin okutulmasında karşılaşılan sorunları öğretmenler ile yaptığı görüşmelerden çıkan bulgulara göre, ders kitabının yazım dilinin açık olmaması ve öğrenci seviyesine uygun yazılmaması, üniversite sınavında bu ders ile ilgili soru gelmemesi ya da bu dersle ilgili az soru sorulması öğrenci ilgisinin olmaması, programın çok yoğun ve detayları vermesi, eğer mümkünse bu dersin lise son sınıfta değil de, liselerin alt sınıflarından başlaması programın yoğunluğunu azaltacak ve öğrenci ilgisi bu derse artacak, ilköğretim çağında öğrencilere bu dersin kapsamındaki konular verilmemesi, öğrenci lise son sınıfa geldiğinde daha önce görmediği konular ile karşılaşınca, yani ön bilgileri olmadığı için bu derste öğrendikleri ile geçmiş arasında bağ kuramamaları, ders için ayrılan sürenin yetersiz olması, kitaptaki görsellerin ve ders materyallerinin yetersizliği, sınıfların teknolojik yönden donanımlı olmaması bu dersin okutulmasında sorun olarak görülmektedir.

Bu nedenle öğretmen görüşleri doğrultusunda ÇTDT öğretim programının yeniden gözden geçirilmesinin uygun olacağı düşünülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin görüşleri alan yazından elde edilen veriler ile desteklenmektedir: Program incelendiğinde Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersinin amaçları; 19. Yüzyıldan günümüze kadar Türkiye’de ve küreselleşen dünyada gerçekleşen gelişimler, dünyanın siyasi, ekonomik, sosyal, ve kültürel gelişimlerini, Türkiye’nin dünyadaki

olaylardaki konumunu, içinde bulunduğumuz yüzyılın gerekliliği olan becerileri kazandırmak, hem milli kültürümüzü hem de dünyadaki diğer ülkelerin tarihini bilen, sosyal becerilere ait bireyler yetiştirmek bu dersin amaçları arasındadır.

Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersinin öğretim programının temel yaklaşımları arasında öğrenciyi merkeze alan, öğrencilerin bireysel farklılıklarını önemseyen, öğrencileri düşünmeye, araştırmaya ve soru sormaya ve hatta çok yönlü etkileşimin yer aldığı görüş paylaşımı önemsenmektedir (MEB, 2012). Bu çalışmanın bulguları arasında öğretmenlerin öğrencilerine düşünmeye yöneltici sınıf içi etkinliklerin öğrenme – öğretme sürecinde yer almadığı bulunmuştur. Bu çalışmanın bulguları ile aynı görüşe sahip olan Özdemir (2006) çalışmasında öğretmenlerin programın gerektirdiği ölçüde öğrencilerine yaratıcılığını, düşünme ve araştırma becerilerini kısmen kazandırıldığını, bunun sebebi olarak ta sınıf ortamının imkanlarının olmadığından olduğunu, diğer yandan ise Güngör (2006) çalışmasında belirttiği gibi öğrencilere yaratıcı düşünme becerilerini kazandırılmaya yönelik sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklerin yaratıcılıklarını arttırdığını bildirmiştir. Keskin (2009) sınıf içi uygulamaların öğrencilerin düşünme becerilerini kazandırmaya yönelik yapılması gerekliliğini ve öğrencilerin kendi fikirlerini üretebilmeleri için uygun ortamın öğretmenler tarafından olabildiğince sağlanmasının önemini büyük olduğunu bulmuştur. Öztürk (2012) tarih öğretmenlerinin öğrenme öğretme sürecinde bu dersi daha verimli olabilmesi için yakın dönemdeki önemli tarihsel olaylara tanıklık etmiş bireylerin sınıfa davet edilerek olayları birinci ağızdan dinlemeleri sağlanabilir. Önemli tarihi olaylara tanıklık etmiş bu bireylerin biyografilerine yer verilebilir ve tarihi belgeseller izletilmesinin bu dersin daha iyi öğretilmesine katkıda bulunacaktır.

4.8. Eğitim Müfettişlerinin ve Eğitim Denetmenlerinin Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersinin Öğretim Programına İlişkin Görüşleri

Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığında görev yapan eğitim müfettişlerinin ve denetmenlerin Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersi öğretim programına yönelik görüşlerine ulaşabilmek amacıyla araştırmacı tarafından açık uçlu soruların yer aldığı görüşme formunda hazırlanmıştır. Bu çalışmada üç eğitim müfettişi ve denetmen ile yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak yapılan görüşmelerde ‘Lise 12. sınıflarda okutulan Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersi öğretim programının hedef, içerik, öğrenme durumları ve değerlendirme öğelerine ilişkin derinlemesine araştırma yapılmak amacıyla hazırlanan görüşme sorularına eğitim

müfettişlerinin ve denetmenlerin programa ait görüşleri aşağıda verilmiştir:

Eğitim müfettiş ve eğitim denetmenlerinin lise 12. sınıflarda okutulan Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersinin öğretim programının değerlendirilmesine ilişkin görüşleri doğrultusunda; mevcut uygulanmakta olan programın hedeflenen doğrultuda olmadığını, Türkiye Cumhuriyetinin ihtiyaçlarına göre hazırlanmış olan programın farklı kültür ve farklı toplum, birey ve konu alanına ihtiyaç duyulan başka bir ülkenin öğrencilerine uygulanmasının sınırlılıkları olduğunu, programın hedeflerinin çok fazla olduğu, programa ayrılan sürenin yetersizliği, ders kitabının öğrenci seviyesine uygun olmadığı, ders kitabının programın hedeflerinden saptığını, çağdaş tarihi öğretmenin hedeflendiği bu ders konu itibari ile son yıllardaki önemli gelişmeleri kapsamadığı, programda yer alan ders süresince programın uygulanma boyutu olan öğretme – öğrenme sürecinde kullanılması hedeflenen öğretim ve öğrenim strateji, yöntem ve tekniklerin sınıfların kalabalık olması, teknoloji kullanımının olmaması, değerlendirme sürecinde ise, kaygılarının olduğunu çünkü programda yer alan performansa dayalı ve süreç içerisinde değerlendirmenin gerçekleştirilmediği, gibi görüşler bildirmişlerdir.

Elde edilen nitel veriler eğitim müfettiş ve eğitim denetmenlerinin ortaöğretim lise 12. sınıflarda okutulan Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersinin öğretim programının hedeflediği kazanımlar ve becerilerin öğrencilere aktarılamadığı, bu sebeple programın etkili olmadığını ifade etmişlerdir. Programın hedeflerine ulaşma ya da ulaşamama düzeyine ilişkin örnek ifadeler aşağıda verilmiştir:

“Denetimini yaptığım Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersinin öğretim programında yer alan dersin hedefleri ve içeriği birbirini tamamlayıcı olup olmadığını düşünüyorum, çünkü programda yer alan hedefler ile hem ders kitabının hem de öğretmenlerin öğretmeye çalıştığı içerik farklıdır .” (Eğitim Müfettişi, 1)

“Denetimini yaptığım Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersinin öğretim programını tamamlamak için verilen sürenin yeterli olmadığını söyleyebilirim.” (Eğitim Müfettişi, 2)

“Denetimini yaptığım Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersinin öğretim programı kapsamında kullanılan ders kitabı haricinde başka kaynaklar kullanılıyor bu da programın hedef ve konularının uyuşmamasına sebep oluyor.” (Eğitim Müfettişi, 3)

“Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi öğretim programında yer alan materyallerin etkililiği ile ilgili görüşlerim şu yöndedir: bu dersin öğretim programı kapsamında

seçilen konular ve ders kitabı içerik olarak öğrencilerin gelişim düzeylerine, ihtiyaçlarına ve kültürlerine uygun olarak hazırlanmamıştır.” (Eğitim Müfettişi, 3)

“Denetimini yaptığım Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersinin öğretim programı kapsamında kullanılan ders kitabı, programda yazılan hedeflere ulaşabilecek düzeyde değildir.” (Eğitim Müfettişi, 1)

“Denetimini yaptığım Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersinde öğretmenler, öğretim programının hedefleri kapsamında belirlenen içeriği öğrenciye açık, net ve anlaşılır bir biçimde sunamamaktalar.” (Eğitim Müfettişi, 1)

“Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersinde yer alan konuların öğretilme aşamasında öğretmenlerin kullandığı strateji, yöntem, teknikler öğretmen merkezlidir, öğrenciler pasif durumdadır.” (Eğitim Müfettişi, 2)

“Denetimini yaptığınız Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersi öğretim programında yer alan öğrenme – öğretme sürecinde öğrencilerin derse aktif katılımını denetlemelerde gözlemedim. Öğrenciler ezberci ve pasif dinleyici konumundalardı.” (Eğitim Müfettişi, 3)

“Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersinin öğretim programının ulaşmaya hedeflenen amaçlar öğrencilerin günlük hayatta kullanabilecekleri nitelikte değildir. Kısaca, bu ders öğrencilerin gelecekteki iş ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik değildir.” (Eğitim Müfettişi, 2).

4.9. Ortaöğretim Lise 12. Sınıf Çağdaş Türk Ve Dünya Tarihi Öğretim

Programının Öngördüğü Eğitim Durumlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırma kapsamında, “Tarih öğretmenlerinin öğrenme-öğretme sürecinde yürüttüğü öğretim faaliyetlerinin Ortaöğretim lise 12. sınıf Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi öğretim programının öngördüğü eğitim durumlarına uygunluğu nasıldır?” sorusuna bu bölümde yanıt aranmıştır.

Yapılan gözlemler sonucunda elde edilen bulgular bu başlık altında yer almaktadır. Kuzey Kıbrıs’ta 5 ayrı bölgedeki ortaöğretim lise 12. sınıf şubelerinden Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersi yapılan toplamda 12 ders saati süresince yapılan gözlemler yapılmıştır. Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı (2008) tarafından yayımlanan ve aynı yıl Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyetinde de uygulanmaya başlayan programın sınıflarda uygulanmasını gözlemleyerek bulgular ve alan yazın ile destekletilerek aşağıda ayrıntılı olarak sunulmuştur.

4.10. Dersin Kazanımlarının, Öğrenme Durumlarının, Ders Kitaplarının,

Değerlendirme Boyutlarının Gerçekleşme Düzeyine İlişkin Bulgular

Yapılan gözlemlerde ve görüşmelerde genel olarak öğretmenlerin ÇTDT öğretim programında yer alan kazanımların birçoğunu öğrenciye aktaramadıkları ve bu kazanımların dersin içeriğinde yer almadığı söylenebilir. Programda yer alan öğrenme – öğretme sürecine ilişkin etkinlikler sınıfta uygulanamamakta olduğu da gözlenmiştir. Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi öğretim programında etkinlik örneklerinde yer alan bazı yöntem ve tekniklerin uygulanmasında dikkat edilmesi gereken konular yer almaktadır. Bunlar: araştırma yöntemi kullanılacak ise, öğrencilere kütüphane, internet vb. kaynaklardan faydalanmaları hakkında rehberlik etmeleri; metin yazılmasının önerildiği etkinliklerde kronolojik sıralamanın önemsenmesi, metin ve görsel malzemeler (resim, fotoğraf, karikatür, afiş, gazete, dergi, film, belgesel vb.) öğrenci seviyesine uygunluğunun önemsenmesi, film etkinliklerinde; kazanımın içeriğine uygun filmlerin etkinliklerde kullanılması öngörülmektedir (MEB, 2012). Araştırmanın bulguları neticesinde, hem gözlemde hem de öğretmenlerle yapılan görüşmelerde elde edilen bulgular gösteriyor ki, programda yer alan etkinlikler bu dersin öğrenme ve öğretme sürecinde uygulanmamaktadır.

Ayrıca gözlem sonucunda öğretmen ve öğrencilerin ders kitaplarını kullanmadıkları gözlenmektedir. MEB (2012) ‘öğretim programının amacına ulaşmasında, ders kitapları önemli materyallerdir.’ Programda ders kitabı yazarlarından beklenenler kısmında belirtildiği gibi, ‘öğrencilerin sorumlu olduğu kazanımlar diğer kazanımlardan kolayca ayırt edilebilecek şekilde farklı renkle yazılacak veya farklı fon kullanılarak ayırt edilmesi sağlanmalıdır. Hatta bu husus kitap başında kolaylıkla fark edilecek şekilde uyarı olarak verilebilir’ ifadesi bulunmasına rağmen böyle bir uygulama ders kitabında bulunmamaktadır.

Genel olarak, öğretmenler ders süresinin azlığını her fırsatta vurgulamaktalar ve öğrenme durumlarında gerçekleştirmeleri gereken etkinlikleri hem süre kısıtlamasından hem de ders kitabının karmaşık olduğu için yapamadıklarını bildirmişlerdir. Ders kitabının birçok açıdan yetersiz olduğu için öğretmenler tarafından başka kaynaklardan derslerini işlediklerini bildirmişlerdir ve ayrıca araştırmacının gözlem bulguları arasında da bu durum öncelikli sırada yer almaktadır.

Programda yer alan etkinlikler; ders kitabının ünite giriş ve sonlarında tekrar amaçlı hazırlanan hazırlık ve değerlendirme soruları çözülmediği görülmüştür. fakat

ders kitabının kullanılmadığı bir derste bu etkinliklerinde yapılmadığı gözlenmektedir. Bu durum da gösteriyor ki; öğretmenlerin ÇTDT öğretim programını tam anlamıyla uygulamadıklarını hatta başka yayınevlerinin kitaplarını kullandıkları gözlenmiştir.

Ayrıca değerlendirme boyutunun süreç içerisinde değil de programın bitiminde yaptıkları da gözlenmiştir. Öğretmenler öğrenme durumlarında öğrenciyi değerlendirecek hiçbir etkinlikte bulunmamaktadırlar. Öğrenciler geleneksel olarak sınavlarda değerlendirilmekte. Hâlbuki ki, Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi öğretim programında yer alan ölçme değerlendirme kısmında kullanılabilecek performans görevi örnekleri bulunmaktadır. Bu performans görevleri şunlardır; öğrencilere yazılı görevler, sunular, yaratıcı performanslar (sergi, tarih şeridi, harita, sınıf ya da okul panosu, rol oynama, tartışma (münazara)), sınıf dışı çalışmalar, grafik düzenleyiciler (kavram haritaları, tablo oluşturma, grafik oluşturma vb.), öz değerlendirme ve akran değerlendirme, öğrenci ürün dosyası ve projeler gibi (MEB, 2008).

Öğrenme durumları sadece okul içinde gerçekleşmeyebilir. ÇTDT öğretim programında etkinlik örnekleri her konu ve ünite için verilmiştir. Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersi öğretim programı haftada 2 ders saati esas alınarak hazırlanmış ve 5 üniteden oluşmuştur. Ayrıca, Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi (2 saat) öğretim programı üniteleri, kazanım sayıları, süreleri ve oranları yer almaktadır. Bu da gösteriyor ki, yapılan gözlemlerden elde edilen yargı; öğretmenlerin ÇTDT öğretim programını yeteri kadar incelemedikleri ya da uygulamakta zorlandıkları için takip etmedikleri, öğretmenlerin programda yer alan kazanımların hepsinin kısıtlı ders saatinde öğrenciye kazandırılmaması, ders kitabının karmaşık ve anlaşılır olmamasından dolayı başka kaynaklarla dersi yürütmeleri, içeriğin çok yoğun olması ve son olarak ta ölçme değerlendirmenin süreçte yapılmaması olarak sıralanabilir. Sıkıcı ve yoğun bulunan içeriğin belki görsellik ve teknolojik yardım ile giderilebileceğini bildiren öğretmenler bulunmaktadır. Bunun içinde okulun ve sınıfların fiziksel yapısının uygun olmadığını bu sebeple teknolojiden yararlanamadıkları da gözlemlenmiştir. MEB'e (2012) göre tarih derslerinde görsel ve işitsel iletişim araçlarına yer verilmeli; projeksiyon, bilgisayar, televizyon vs. Etkin bir biçimde öğrenme öğretme sürecinde yer alması gerektiği yazılmıştır.

Programda yer alan etkinlikleri ders süresinde uygulanamıyorsa öğrencilere sınıf dışı etkinlik olarak ödev verilerek çözüme gidilebilir. Sınıfta yapılan gözlemlerden bir

tanisi de öğrencilerin hem ders kitabı getirmemeleri hem de öğretmen anlatırken hiçbir şekilde not tutmamalarıydı. Ayrıca öğretmenin sınıf tahtasına önemli görülebilecek bazı ana temaları yazmıyordu. Öğretmenler soru – cevap tekniğini kullanmadıkları gözlenmiştir. Bu da öğrencilerin Aslında Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersi öğretim programı, içerdiği kazanımlarla temel ve tarihsel düşünme becerilerinin geliştirilmesini hedeflemektedir. Program ile ulaşılması beklenen temel beceriler şunlardır: Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma, eleştirel ve yaratıcı düşünme, iletişim kurma, araştırma – sorgulama, sorun çözme, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik, gözlem yapma, değişim ve sürekliliği algılama, mekanı algılama ve sosyal katılım gibi. Bu becerilere ek olarak tarihsel düşünme becerileri şunlardır: kronolojik düşünme, tarihsel kavrama, analiz ve yorum, sorun analizi ve karar verme ve sorgulamaya dayalı araştırma (MEB, 2012). Bu sebeptendir ki, öğretmenlerin öğrenme öğretme sürecinde yukarıda belirtilen hem temel becerilere hem de tarihsel düşünme becerilerini kazandırmaya yönelik her türlü etkinliği yapmaları gerekmektedir.

Araştırma kapsamına alınan sınıflarda yapılan gözlemde öğretmenin öğrencilere konuları anlattırdığı gözlenmiştir. Bu da öğrencilere okuma, konuşma, iletişim kurabilme ve öz güven gibi becerilerin kazandırılması sağlanmaktadır. Ayrıca bazı sınıflarda da soru – cevap yönteminin az da olsa kullanıldığı gözlemlenmiştir. Bu da öğretmenlerin ÇTDT öğretim programının gerektirdiği etkinliklerin çoğunu gerçekleştirmedikleri gözlemlenmiştir. Aşağıda yapılan gözlemlerden örnekler sunulmuştur:

“Öğretmen derse geçmeden önce günlük haberlerden öğrencileri haberdar ettikten sonra geçen hafta işlenen konu hakkında sorular yöneltmeye başladı. Öğretmen geçen hafta işlenmiş olan konu hakkında soru cevap yöntemini kullanarak dersin tekrarını yaptı. Öğrencilerin büyük çoğunluğunun geçen haftaki konuya hakim olmadıkları, tekrar yapılmamasından dolayı derse aktif katılım gerçekleşmemiştir. Öğretmen sınıfın çoğunluğunun katılımını sağlamaya çalışmasına rağmen, sorulara cevap veren belli başlı birkaç öğrenci bulunmaktaydı. Öğretmen öğrencilerin yeteri kadar tekrara zaman ayırmadıklarını belirterek bugünkü performanslarını beğenmediğini sert bir tavırla vurguladı. Buna rağmen öğrenciler arasında diyaloglar devam ediyordu hatta bazı öğrenciler cep telefonları ile meşguldü. ” (Gözlem notu, 5)

“Öğretmen, öğrencilere yeni konu hakkında kısa bilgiler sundu. Öğretmenin sert

uyarılmasına rağmen derse katılım çok az ve dinlemeyen, ilgisiz ve sırasında başka şeylerle uğraşan, yanındakiyle hatta arkasındaki arkadaşı ile konuşan, öğrenci sayısı fazlaydı. Öğretmenin sınıf yönetimi becerisi yetersiz kalmaktadır. Öğrencilerin derse karşı dikkati dağınık ve sınıfta büyük bir disiplin problemi yaşanmaktadır. ” (Gözlem notu, 5)

“Öğrenciler sınıfta sessiz sakin öğretmeni bekliyorlardı, öğretmen geldiğinde ise konuyu anlatacak olan öğrenci sunumuna hazır olduğunu ve arkadaşlarına hangi konuyu anlatacağı hakkında kısa bilgi verdi. Öğrenci konuyu anlatırken sınıfta bulunan öğrenciler sunumu ilgi ile izliyorlardı. Sunum sonunda sorular yönelten öğrenciye arkadaşları cevap vermek için parmak kaldırıp söz hakkı istiyorlardı.” (Gözlem notu, 1)

“Sınıfın fiziki yapısı uygun değil; ısı, ışık, aydınlanma etkili öğrenmenin gerçekleşebilmesi için yetersiz kalmaktadır. Önemli gün ve tarihlerin gösterileceği sınıf panosu bile bulunmamaktadır. Sınıfta bilgisayar ya da projeksiyon bulunmamaktadır. Ders teknoloji ile desteklenmiyor. Hatta sınıf tahtası bile kullanılmıyor. Sınıfta görsel zekası olan öğrencilere yardımcı ya da destekleyici hiçbir materyal kullanılmamaktadır.” (Gözlem notu, 5)

“hem öğretmen hem de öğrencilerin ders materyalleri bulunmaktadır. Fakat ders kitabının dışında başka bir kitap kullanılmakta. Derse giriş yapıldı. Sorular soruldu ve daha önceki dersin tekrarı yapıldı. Sınıfta öğrenciler aktif katılım gerçekleştirdi. Ders anlatılırken, öğretmen tarafından ses tonu ve vurgulama yapılmaktadır. Ders anlatılırken, öğrenci katılımı sağlanıyor ve arada sorular soruluyor. Öğrencilerin hepsinin derse katılması için motive ediliyor. Süreçte değerlendirme yapılmıyor. Sınıf tahtası ve farklı ders materyalleri kullanılmıyor. Öğrenciler konuşmaya başlayınca, öğretmen ayağa kalkıyor, öğretmen masasına vuruyor ve sınıfta gezmeye başlıyor. 30 dakika daha önceki dersin tekrarı yapıldı ve yeni konuya geçildi. Öğrenciler kitaplarından konuları yüksek sesle okuyor. Öğrenci okurken, öğretmen örnekler veriyor ve açıklamalar yapıyor. Öğrenciler kitaplarından dersi takip eder. Öğretmen sınav hakkında bilgi vermekte. Öğrencileri sınav konularından haberdar etmektedir.” (Gözlem notu, 3)

Diğer bir gözlemden ise, “öğretmen tahtaya dördüncü bölümün konu başlıklarını yazarak öğrencilere defterlerine geçirmelerini istiyor. ” (Gözlem notu, 1)

“Sınıfta, öğrenme öğretme sürecinde sunuş stratejisi ve anlatım yöntemi kullanılmaktadır. Konular öğretmen tarafından anlatılmaktadır. Öğretmen merkezli

gerçekleşen bir ders olarak gözlenmektedir. ” (Gözlem notu, 5)

“ Öğretmen ders anlatırken öğrenci söz isteyerek sınav hakkında soru sordu ve öğretmen tarafından öğrenci katı bir sözle uyarıldı. ” (Gözlem notu, 6)

“Diğer bir öğretilende öğrencilere sorular yöneltiyor ve aldığı cevaplar doğrultusunda öğrencilere dönüt veriyor. ” (Gözlem notu, 4). Bu sebeple, öğrencilerin geri dönüt aldıklarında derse daha güdülenmiş oldukları gözlemlenmektedir.

“Öğretmen derste sıkça ders kitabının çok fazla detay ve karmaşık olduğunu söyleyerek kendisinin de MEB hazırladığı kitabı tercih etmeyerek başka kaynaklardan bu bilgileri edindiğini söylemiştir. Ayrıca hiçbir öğrenci not tutmamaktadır. Sadece dinleme yöntemi tercih ediliyor. Ders kitapları da bulunmamaktadır. ” (Gözlem notu, 5)

“Gözlem yapılan diğer bir sınıftaki öğretmenin ders kitabını kullanmadığı ve başka kaynak kitap kullandığı için öğrencilere bir önceki konuyu tekrar açmaları ve içlerinden okumalarını söylüyor. ” (Gözlem notu 2).

“Öğretmen farklı yayınevinin kitabındaki üçüncü üniteyi öğrencilere haftaya okuyup gelmelerini söylüyor. ” (Gözlem notu 4).

“Çoğu öğrencinin ders materyali bulunmamaktadır. Ders süresi boyunca öğrenciler aktif değil ve sınıfta çok yönlü etkileşim bulunmamaktadır. Öğretmen sadece masasında oturarak dersi anlatmaktadır. Öğrencilerin dikkatini çekecek hiçbir etkinlik yapılmamaktadır. Düz anlatım gerçekleştirildiği için öğrencilerin dersten sıkıldıkları ve kendi aralarında konuştukları gözlenmiştir. Ders aşamalılık ilkesine uygun anlatılmamaktadır. Ders anlatılırken, öğrenci katılımı olması için çalışılmıyor ve sorular yöneltmiyor. Bir öğrenci soru sormuştur ve öğretmen o soruyu başka öğrenciye yöneltmiştir. Fakat öğrencinin verdiği cevap karşısında öğretmenden olumlu ya da olumsuz geribildirim olmamıştır. Bu sebeple öğrenciler ders dışı araç ve materyaller ile ilgilenmektedirler. Öğretmen ilgisiz ve yanındaki ile konuşan öğrenciler için hiçbir önlem ya da uyarıda bulunmamıştır. Öğrenciyi güdüleyen hiçbir çaba içerisine girilmemektedir. Öğretmenin ses tonlaması ders boyunca değişmemiştir, halbuki Öğrencinin ilgisini çekebilmek için, fiziksel olarak el kol hareketleri kullanılmamıştır. Ayrıca öğrencilerin birçoğunun uykusuz olduğu ve esnedikleri, devamlı saatlerine baktıkları görülmüştür. Ders süresinde diğer bir deyişle süreç içerisinde değerlendirilmeye yer verilmemektedir. Ders saati bittiğinde öğrenciler öğretmenden önce ders arasına çıkmışlardır. ” (Gözlem notu, 5)

Gözlemci, ÇTDT dersine katılmak için yetkililerden izin almasına rağmen birçok okulda bu dersin düzenli yapılmadığı da gözlenmiştir. Bu dersi üniversite sınavına hazırlanan lise son sınıf öğrencilerinin alması sebebiyle, eğitim – öğretim yılının ikinci döneminde okulda derslere katılmadıkları ve özel ders ya da dershaneye gidip sınav odaklı sorular çözüldüğünden, öğretmenler tarafından da programın bitirilemediği gözlenmiştir.

BÖLÜM V

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen bulgular doğrultusunda araştırmanın alt amaçlarına ait bulunan sonuçlar tartışılmıştır. Buna ek olarak, araştırmanın sonuçlarından faydalanılarak programın uygulayıcıları, eğitim müfettişleri için sunulan öneriler de bu bölümde bulunmaktadır.

5.1. Sonuçlar

Bu bölümde ortaöğretim okullarında okutulan Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersinin CIPP değerlendirme modeline göre eğitim müfettişleri, dersin uygulayıcıları öğretmenler ve bu dersi alan öğrencilerin görüşlerine belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmanın nicel ve nitel bulgularına yönelik elde edilen sonuçlar, araştırmanın alt amaçları doğrultusunda sıra ile verilmiştir.

5.1.1. Araştırmanın Nicel Bulgularına İlişkin Sonuçlar

Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Görüş Ölçeğinin de öğretmen ve öğrencilerin yanıtları nicel veri analizi yapılarak elde edilen sonuçlara aşağıda yer verilmiştir.

5.1.1.1. Ortaöğretim 12. Sınıflarda Okutulan Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersi Alan Öğrencilerin Programın Bağlam, Girdi, Süreç Ve Ürün Boyutları ile İlgili Görüş Puanlarının Dağılımını Yansıtan Sonuçlar

- Bağlam boyutu: öğrencilerin programın etkili ve doğru kullanıldığına, hedeflenen bilgi, beceri ve kazanımların kendileri için uygun olmadığını, bilgi teknolojilerini kullanma becerisi kazandırmadığını, derslere ayrılan sürenin yeterli olmadığını, dersin hedeflerinin anlaşılamadığını, 21.yüzyılın değişen gereksinimlerine yanıt verebilen geleceğe yönelik sağlam öngörülerde bulunabilecek becerileri kazandıramadığını, ders materyallerinden olan ders kitabının seviyelerine uygun olmadığını, ders kitabında yer alan konuların ilgi ve ihtiyaçlarını karşılık veremediği sonucuna ulaşılmıştır.

Bu çalışma kapsamında elde edilen sonuçlardan, öğrencilerin programın bağlam boyutuna daha doğrusu programın hedefi ile ilgili sonuçlar doğrultusunda yukarıda yer alan özelliklerin program aracılığı ile öğrencilere aktarılamadığı görülmektedir. Bu araştırmanın bulguları ise öğrencilerin katılmıyorum yanıtı ile öğrencilerin bağlam boyutunun değerlendirilmesi sonucunda programın hedefi ile ilgili etkililiğinin çok

zayıf olduğu yargısına ulaştırmıştır. Yapılmış olan bu araştırma kapsamında karşılanamayan ihtiyaçlar ve karşılanamayan bu ihtiyaçların sebepleri eğitim müfettişleri, programın uygulayıcıları, program geliştirme ve değerlendirme uzmanlar tarafından teşhis edilme gerekliliğini doğurmuştur.

- Girdi boyutu: bu dersin öğretiminde kullanılan materyaller, araç – gereçler, teknikler öğrencilerin bilişsel gelişim özelliklerine, öğrencilerin yaratıcı düşünme, girişimcilik, bilgi teknolojilerini kullanma, becerilerini kazandırıp kazandıramadığı yönünde kararsızlık bildirmişlerdir.

Böylece, öğrenciler programın hedeflerine ulaşmak için yararlanılan kaynakların ve uygulanmasında eksiklik bulunmuştur. Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi öğretim programının hedeflerine ulaşmak için önerilen strateji, yöntem ve tekniklerin öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayamadığı ve öğrencilere hedefe ulaştıramadığı veya öğretmenler tarafından kullanılamamasından kaynaklanan belirsizlikten dolayı kararsızlık yaşıyor olabilirler. Bu bağlamda, hedefler okulun hedefleri ile uyumsuz olabilir, programın kapsamı programın genel hedefleri ile uyumlu olmayabilir, öğretim stratejileri hedeflere uygun olmayabilir.

- Ürün boyutu: yine öğrencilerin uygulanan Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersinin programın ürün boyutuna ait sorulara kararsız oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda, temel tarihi düşünme becerilerinin kazandırılıp kazandırılmadığı, iletişim kurma becerisine yönelik olumlu değişiklik olup olmama, bilgi teknolojilerini kullanabilme becerisi kazandırıp kazandıramadığı yargısına kesin bir yargı bildirmeyen öğrenciler; mevcut programın amaçlarına ulaşip ulaşmadığı ve bu dersin sonunda ürüne yani öğrencilere kazandırılması hedeflenen becerilere ulaşma düzeyine ilişkin kesin yargılara varılamamıştır.

Böylece, ihtiyaçların karşılanma düzeyine bakarak, programın doğru uygulanıp uygulanmadığına, programın başarıya ulaşip ulaşmadığına, programın hedef, içerik, öğrenme öğretme sürecinin ortaya çıkardığı ürünün programı değiştirmeye ilişkin karar almaya yardımcı Bunların göstergesi olarak, öğrencilerin görüşlerinden elde edilen bulgulara göre programın ürün bölümü üzerinde iyileştirme yapılmalıdır.

- Süreç boyutu: programın uygulamasının sonunda öğrencilerin bilgi, beceri ve ihtiyaçları karşılanamamakta, öğrenciler öğrendikleri bilgi ve becerileri hayatın hangi alanında kullanacaklarını bilememiş olmasından dolayı bu boyuta kararsız kalmışlardır.

Aynı zamanda bu boyuta öğrencilerin kararsız kalmaları, ders öğrencilerin daha önceki öğrenmeleri uygun olmamış olabilir, bu ders öğrencilerin ilgi alanı dışında olmuş olabilir, bu ders öğrencilerin kazanması gereken becerileri kazanamadıklarından ötürü hedeflenen kazanımlara sahip olmadıklarından dolayı kendilerini yetersiz gördükleri için tereddütte düşerek kararsız kalmış oldukları söylenebilir. Buna ilave olarak, programın uygulanma aşaması sonrasında yapılan ürün değerlendirme boyutuna kesin yanıt veremedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.1.2. Ortaöğretim Lise 12. Sınıflarda Okutulan Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersi Alan Öğrencilerinin Programın Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün Değerlendirme Boyutuna İlişkin Görüşlerini Yansıtan Sonuçlar

Araştırma kapsamında elde edilen sonuçlar ortaöğretim lise 12. sınıflarda okutulan Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersini alan öğrencilerin programın bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutlarını değerlendirdiği sonuçlar alt amaçlar doğrultusunda sıra ile alt başlıklar altında açıklanmıştır.

5.1.1.2.1. Ortaöğretim Lise 12. Sınıflarda Okutulan Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersi Alan Öğrencilerinin Programın Bağlam Değerlendirme Boyutuna İlişkin Görüşlerini Yansıtan Sonuçlar

- Araştırmaya katılan öğrencilerin bağlam alt boyutunda yer alan “Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersi bana bilgi teknolojilerini kullanma becerisi kazandırmaktadır.” önermesine katılmıyorum yanıtını vererek bu dersin öğretim programında yer alan teknolojiyi kullanma becerisi kazandıramadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bu noktada elde edilen sonuçlara göre, programın etkililiği açısından ve globalleşen dünyamızda uyum sağlayabilmeleri için gerekli kazanımların ve becerilerin kazandırılmadığına ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilere kazandırılması planlanan bilgi teknolojilerini kullanma becerisi hakkında yeterli bilgi, beceri ve kazanımların, internet ve kitle iletişim araçlarını doğru ve etkili kullanabilen bireyler yetiştirilemediği söylenebilir. Bu çalışmanın sonucu gösteriyor ki, Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi öğretim programında yer alan bilgi teknolojilerini kullanma ihtiyaçlarını karşılayabilecek nitelikte olmadığıdır.

- Öğrencilerin “Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersi bana 21.yüzyılın değişen gereksinimlerine yanıt verebilen geleceğe yönelik sağlam öngörülerde bulunabilecek becerileri kazandırmaktadır.” önermesine katılmıyorum yanıtını

vererek; öğretim programının öğrencilerin, gelecekteki ihtiyaçlarına yanıt vermesi yönünde tatmin edici nitelikte olduğudur.

Bu sonuç ışığında, öğretim programının öğrencilerin 21.yüzyılın değişen gereksinimlerine yanıt verebilen geleceğe yönelik sağlam öngörülerde bulunabilecek becerileri kazandırabilecek nitelikte olduğu sonucuna varılmıştır. çağın gereksinimi olan ihtiyaçlar ve bireysel ihtiyaçları karşılayan bir öğretim programı olarak ifade edilmiştir.

- Öğrencilerin “Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersinde kullanılan ders kitabının içeriği seviyeme uygundur.” önermesine katılmıyorum yanıtını vermiştir.

Elde edilen sonuçlardan, öğrencilerin ders materyallerinden olan ders kitabının konu bakımından seviyelerine ve gelişimlerine uygun olarak hazırlanmadığı ortaya konulmuştur. Böylece anlaşıyor ki, ders kitabının ağır bir dille yazılmış olduğu, ayrıntıya yer verildiği böylece, öğrenci seviyesinin çok üzerinde olduğunu sonucu öğrenciler tarafından bildirilmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi öğretim programı esas alınarak yazılan ders kitaplarının içeriklerinin öğrencilerin seviyesine uygun yazılmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

- Öğrencilerin “Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersinde kullanılan ders kitabının içeriği ilgimi çekecek niteliktedir.” önermesine kesinlikle katılmıyorum yanıtını vermiştir.

Bu araştırmanın sonuçları arasında öğrencilerin, ders kitabının içeriğinin ilgi çekecek nitelikte olmadığı, konularının karışık ya da ayrıntılı olabileceği, ders kitabının dilinin karmaşık olabileceği, konuların yoğun bir şekilde sunulduğu bu sebeple de öğrencilerin ilgisini çekmediği sonucuna varılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi ders kitabının içeriğinin öğrencilerin ilgisini çekecek nitelikte olmadığı anlaşılmıştır.

- Öğrencilerin “Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersinde kullanılan ders kitabının içeriği programın hedefleri ile tutarlıdır.” önermesine katılmıyorum yanıtını vermiştir.

Öğrencilerin, Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersi kapsamında kullanılan ders kitabının programın hedeflerinin programda yer alan hedefleri ders kitabına yansıtılamamış olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmanın sonuçları doğrultusunda, ders kitabının programın hedefleri ile tutarlı olmadığı bulgular arasındadır.

- Öğrencilerin “Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersinde kullanılan ders kitabının içeriği programın hedeflerine ulaşmasını sağlayacak niteliktedir.” önermesine kararsızım yanıtını verdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Bu çalışmanın sonuçları neticesinde, öğrenciler okudukları ders kitabının içeriğinin programın hedeflerine ulaşmasını sağlayacak nitelikte olup olmadığı konusunda kararsız kalmışlardır.

5.1.1.2.2. Ortaöğretim Lise 12. Sınıflarda Okutulan Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersi Alan Öğrencilerinin Programın Girdi Değerlendirme Boyutuna İlişkin Görüşleri Yansıtan Sonuçlar

- Araştırmaya katılan öğrencilerin girdi alt boyutunda yer alan “Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersi öğretiminde kullanılan materyaller, araç, gereç, yöntemler ve teknikler bilişsel gelişim özelliklerine uygundur.” önermesine tamamen katılıyorum yanıtını verdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Bu doğrultuda ifade edilen sonuçlardan, ÇTDT dersi öğretiminde kullanılan materyallerin, araçların, gereçlerin, yöntemlerin ve tekniklerin öğrencilerin zihinsel gelişim seviyelerine uygun olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin bilişsel gelişim özelliklerine uygun yöntemlerinin tercih ediliyor olması bu dersin etkili ve daha faydalı geçtiği sonucuna varılmaktadır. Böylece bu sonuçlardan öğretim programının öğrencilerin zihinsel açıdan gelişmelerine katkı sağladığını ve bilişsel açıdan seviyelerine uygun olduğunu, dersin öğretimine katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar doğrultusunda, ÇTDT dersinin öğrenme – öğretme sürecinde kullanılan materyaller, araç, gereç, yöntemler ve teknikler öğrencilerin bilişsel özelliklerine uygun seçilmiştir.

- Öğrenciler, “Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersi öğretiminde kullanılan materyaller, araç, gereç, yöntemler ve teknikler yaratıcı düşünme becerileri kazanmama uygundur.” önermesine kesinlikle katılmıyorum yanıtını vermişlerdir.

Öğrencilerin görüşleri doğrultusunda elde edilen sonuçta, bu dersin öğretiminde kullanılan materyaller, araç, gereç, yöntemler ve teknikler yaratıcı düşünme becerileri kazanmalarına yetersiz kalmaktadır. ÇTDTÖP’DE öğrencilere kazandırılması gereken beceriler arasında yaratıcı düşünme becerilerinin kazandırılmaması programın etkililiğinde soru işareti yaratmaktadır. Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar gösteriyor ki, bu ders kapsamında öğrenme – öğretme sürecinde yaratıcı düşünme becerilerini geliştirebilmek için etkinlik yapılamadığı sonucuna da ulaşılmaktadır.

Hâlbuki ki, öğrencilerin düşünme becerileri kazandırılması gerekmektedir. Bu sonuçlardan da, bu dersi alan öğrencilere kazandırılması gereken düşünme becerilerinin kazandırılmamasının yanında eleştirel düşünme, problem çözme yeteneği de gelişmemektedir.

- Öğrencilerden toplanan bilgiler ışığında elde edilen sonuçlar neticesinde, “Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersi öğretiminde kullanılan materyaller, araç, gereç, yöntemler ve teknikler girişimcilik becerileri kazanmamda yardımcıdır.” önermesine kararsızım yanıtını vermişlerdir.

Sonuçlar ışığında, öğrencilere kazandırılması gereken girişimcilik becerisi kazandırılıp kazandırmamakta kararsız kalmışlardır. Bu ders kapsamında kullanılan materyaller, araç, gereç, yöntemler ve teknikler girişimcilik becerileri kazanmada destek olamamıştır. öğrencilerin girişimcilik becerisini bu ders kapsamında kazanıp kazanmadıkları konusunda net kararlarının olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Böylece, öğrencilerin Girişimcilik becerisinin programda yer almasına rağmen öğrencilere bu kazanımın gerçekleştirilememe sebebi olarak ders esnasında gerekli materyaller, araç, gereç, yöntemler ve teknikler kullanılmadığını ya da öğretmenlerin bu konuda yetersiz kaldığı sonucuna varılmıştır.

- Öğrencilerin “Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersi öğretiminde kullanılan materyaller, araç, gereç, yöntemler ve teknikler bilgi teknolojilerini kullanma becerilerimi geliştirir.” önermesine katılmıyorum olarak cevapladıkları saptanmıştır.

ÇTDT dersinin öğrenme ve öğretme sürecinde kullanılan materyaller, araç, gereç, yöntem ve teknikler öğrencilere bilgi teknolojilerini kullanma becerisi katamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmanın sonuçları doğrultusunda bu dersin uygulanmasında materyal kullanılmadığı, görsel materyallerin kullanılmadığı, çağdaş eğitim materyallerinin yerine geleneksel eğitim anlayışını tercih ettiklerini kullanmadıklarından dolayı, öğrencilerin , çağdaş eğitim anlayışının gerekliliği olan ve çağdaş eğitim yöntemlerini, tekniklerini kullanmamalarından ötürü öğrencilerin bilgi teknolojilerini kullanma becerisi edinemedikleri sonucu ortaya çıkmıştır. Bu araştırmadan elde edilen sonuçlara bakarak denilebilir ki, ÇTDT dersinin uygulayıcıları olan öğretmenler tarafından çağdaş öğretimde tercih edilen materyaller, araç, gereç, yöntemler ve teknikleri kullanmaları ile bu dersi alan öğrencilerin, çağın gerektirdiği önemli hedeflerden olan bilgi teknolojilerini kullanma becerileri kazandırılmadığı eksikliği olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

- Araştırmaya katılan öğrencilerin, “Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersi öğretiminde kullanılan materyaller, araç, gereç, yöntemler ve teknikler öğrenmeyi kolaylaştırır.” önermesine kararsızım şeklinde yanıt verdikleri saptanmıştır.

İfade edilen sonuçlara göre, ÇTDT dersini alan öğrenciler, bu dersin öğretiminde materyaller, araç, gereç, yöntemler ve teknikler kullanımının bu dersi öğrenmelerini kolaylaştırıp kolaylaştırmadığı konusunda net bir fikirlerinin bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.1.2.3. Ortaöğretim Lise 12. Sınıflarda Okutulan Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersi Alan Öğrencilerinin Programın Süreç Değerlendirme Boyutuna İlişkin Görüşlerini Yansıtan Sonuçlar

- Araştırmaya katılan öğrenciler “Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersi öğretiminde yer alan konuların pekiştirilmesi için verilen ödevler seviyeye uygundur.” önermesine “katılıyorum” yanıtını vermiştir.

Bu dersin pekiştirilmesi amacı ile verilen ödevlerin öğrencilerin seviyelerine uygun olduğu sonucuna varılmıştır. Böylece denilebilir ki, öğretim programında yer alan ödevlerin öğrencilerin seviyesine uygun, ilgi ve ihtiyaçlarını karşılayabilen, konuların ise öğrencilerin ilgi duyduğu yönde olduğu sonucuna ulaşılabilir.

- Öğrenciler, “Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersi öğretiminde yer alan ödevler sayıca yeterlidir.” önermesine “kesinlikle katılıyorum” yanıtını vermişlerdir.

Bu sonuçlar neticesinde, öğrencilerin, ödevlerin miktarının yeterli buldukları sonucuna varılmıştır. Böylece, dersin daha anlaşılır olması ve sınıf dışı etkinlik olarak verilen hem de bir değerlendirme kapsamına alınabilen ödevlerin sayısının yeterli olduğu bulunmuştur. Bu araştırmanın sonuçları doğrultusunda öğrenciler, bu ders kapsamında iş yüklerinin fazla yeterli olduğu sonucuna varılmıştır.

- Öğrenciler, “Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersi öğretiminde yer alan konuların tekrarlarına yeterli zaman ayrılmaktadır.” önermesine “katılmıyorum” yanıtını vermişlerdir.

ÇTDT dersini alan öğrencilerin vermiş oldukları yanıtlar sonucunda, bu dersin konularının tekrarlarının yeterli olmadığı sonucuna varılmıştır. Böylece, bu dersin içeriğinin daha anlaşılır olmasını sağlayan ve öğrenmenin kalıcı olabilmesi için öğrencilere yeterli konu tekrarlarının yapılamadığı sonucu ortaya çıkmıştır.

- Öğrenciler, “Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersi öğretimi süresince uygulanan sınav sayısı yeterlidir.” önermesine “tamamen katılıyorum” yanıtını vermiştir.

Öğrenciler, bu dersin hedeflerine ulaşma düzeyini ölçülmek için yapılan sınavların sayısını yeterli gördükleri sonucuna ulaşmıştır. Öğrencilerin yanıtları sonunda, dersin hedeflerine ulaşip ulaşamadığını ölçmek amacıyla yapılan ve değerlendirme biçimi olan sınavların sayıca yeterli olduğu ortaya çıkmıştır.

5.1.1.2.4. Ortaöğretim Lise 12. Sınıflarda Okutulan Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersi Alan Öğrencilerinin Programın Ürün Değerlendirme Boyutuna İlişkin Görüşlerini Yansıtan Sonuçlar

- Araştırmaya katılan öğrenciler ürün alt boyutunda yer alan “Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersi temel tarihi düşünme becerilerini öğrenmeme olumlu yönde etkili olmuştur.” önermesine “kararsızım” yanıtını vermiştir.

Öğrencilerin yanıtları doğrultusunda elde edilen sonuçlar gösteriyor ki, öğrenciler dersin hedefine ulaşip ulaşmamasında kararsız. Bu dersin temel amaçlarından olan temel tarihi düşünme becerileri, öğrencilere ders yılı bitiminde hedeflenen kazanımlara ulaşip ulaşılammada öğrencilerin kararsız olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

- Öğrenciler, “Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersi Temel tarihsel düşünme ile ilgili mevcut ihtiyaçlarıma cevap vermiştir.” önermesine “katılmıyorum” yanıtını vermiştir.

Bu sonuçlara göre, uygulanmakta olan mevcut öğretim programının hedeflenen kazanımları öğretmede eksik kaldığı ve hedefine ulaşamamış programın eksik yönlerinin olduğu sonucuna varılmıştır. Öğrencilerin mevcut ihtiyaçlarını karşılayamayan dersin uygulama aşamasında problem olduğu sonucuna ulaşılabilir. Böylece, öğrencilerin tarih derslerine olan ilgisini azaltmakta ve temel tarihsel düşünme ihtiyaçlarını karşılayamayan bir programın öğrenci merkezli olmadığı da anlaşılmaktadır. Öğrenciyi merkeze alan bir program öğrencinin temel tarihsel ihtiyaçlarını karşılayabilmektedir. Bu bağlamda bu çalışmanın sonuçları gösteriyor ki, bu dersin öğretiminde sunuş stratejisini kullanarak, anlatım tekniğinden faydalanıp, öğrencinin aktif katılımını sağlanamıyor bu da, öğrencinin derse olan ilgisini azaltmaktadır ve ihtiyaçları olan becerileri kazandıramamaktadır.

- Öğrenciler, “Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersi iletişim kurma becerisine yönelik gelişime teşvik etmiştir.” önermesine “kararsızım” olarak yanıtlamıştır.

Bu çalışmanın sonuçları arasında, bu dersin iletişim kurma becerisini öğrencilere kazandıramadığı sonucuna ulaşılmıştır. Böylece, bu ders kapsamında takım

çalışmaları ya da gurup çalışmalarına yer verilmediği sonucu da ortaya çıkmıştır. Bu dersi tamamlayan öğrencilerin çağın gerekliliği olan iletişim kurabilme becerisi kazandıramamaktadır. ÇTDTÖP'nin uygulanması aşamasında öğrencilere iletişim kurma becerilerini geliştirecek etkinliklerin yapılmamasından doğan bir eksiklik olduğu sonucuna varılmıştır. Böylece programın etkililiği tartışma konusudur.

- Öğrenciler, “Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersi bilgi teknolojilerini kullanma becerisine yönelik gelişimimi tatmin edicidir.” önermesine “kesinlikle katılmıyorum” olarak yanıtlamıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerden elde edilen sonuçlara göre, bu dersin bilgi teknolojilerini kullanma becerisini kazandıramadığı yönündedir. Programın hedeflerinden olan bilgi teknolojilerinin kullanılması öğrencilere çağdaş dünyaya ayak uydurmalarında rahatlık sağlayacakları becerilerden olan teknoloji okur yazarlığı bu ders kapsamında öğrencilere kazandırılmadığı sonucuna varılmıştır. Böylece, öğrenciler bu dersi tamamladıklarında bilgi iletişim teknolojileri ve internet tabanlı iletişim becerileri gibi özelliklere sahip olamamaktadırlar

- Öğrenciler, “Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersi kazanımları tarihsel ihtiyaçlarımı karşılamaktadır.” önermesine “kararsızım” yanıtını vermiştir.

Öğrencilerin verdiği yanıtlar doğrultusunda bu dersin konuları öğrencilerin tarihsel ihtiyaçlarını karşılayabilecek nitelikte olmayabilmektedir. Bu sebeple de bu dersin tarihsel kavrama becerilerini öğrenciye kazandıramamasının yanında, tarihsel yönden ihtiyaçları karşılayamayan bu ders, kronolojik düşünme becerisi, tarihsel kavrama becerisi, tarihsel analiz ve yorum becerisi, tarihsel sorun analizi ve karar verme becerisi, tarihsel sorgulamaya dayalı araştırma becerisi de kazandıramamaktadır.

5.1.1.3. Ortaöğretim 12. Sınıflarda Okutulan Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Öğretim Programının Bağlam, Girdi, Süreç, Ürün Boyutlarına İlişkin Öğrencilerin Görüş Puanları Bağımsız Değişkenlere Yönelik Sonuçlar

Araştırma kapsamında ortaöğretim lise 12. sınıflarda okutulan ÇTDT dersi alan öğrencilerinin programın bağlam, girdi, süreç, ürün değerlendirme boyutuna ilişkin öğrencilerin bağımsız değişkenlere göre aldıkları puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına dair sonuçlara aşağıda yer verilmiştir.

5.1.1.3.1. Öğrencilerin Yaş Gruplarına Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersi Görüş Ölçeğinden Aldıkları Puanların ve Karşılaştırılmasını Yansıtan Sonuçlar

- Bağlam boyutuna ait sonuçlar: araştırmaya katılan 15-17 yaş arası öğrenciler ölçekte yer alan bağlam alt boyutundan, 18 yaş ve üzeri yaş grubunda yer alan öğrencilerin sonuçları doğrultusunda, öğrencilerin yaş gruplarına göre ÇTDTGÖ’de yer alan bağlam alt boyutuna ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuçlar yaş gurubu değişkeninin programın bağlam alt boyutuna ilişkin öğrenci görüşlerinde farklılık yaratmamaktadır. Öğrencilerin kız veya erkek olmalarının görüşleri üzerinde herhangi bir farklılığa neden olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
- Girdi boyutuna ait sonuçlar: 15-17 yaş arası öğrenciler ÇTDTGÖ’de yer alan girdi alt boyutundan, 18 yaş ve üzeri öğrencilerin sonuçları doğrultusunda, öğrencilerin yaş guruplarına göre ÇTDTGÖ’de yer alan girdi alt boyutuna ilişkin görüşleri arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı saptanmıştır. Böylece, yaş gruplarına bakılmaksızın öğrencilerin bu alt boyuta ilişkin görüşleri benzerdir. Bu sonuçlar cinsiyet değişkeninin programın girdi alt boyutuna ilişkin öğrenci görüşlerinde farklılık yaratmamaktadır.
- Süreç boyutuna ait sonuçlar: araştırma kapsamına alınan 15-17 yaş arası öğrencilerin süreç alt boyutundan, 18 yaş ve üzeri yaş grubunda yer alan öğrencilerin sonuçları doğrultusunda, öğrencilerin yaş gruplarına göre süreç alt boyutuna ilişkin görüşleri arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna varılmış ve 15-17 yaş arası öğrencilerin süreç alt boyutunda yer alan ifadelerle 18 yaş ve üzeri yaş grubunda yer alan öğrencilere göre daha çok katıldıkları saptanmıştır. Böylece bu sonuçlar, süreç alt boyutunda öğrencilerin kız veya erkek olmaları görüşleri üzerinde farklılığa neden olmaktadır. Bu sonuçlar yaş gurubu değişkeninin programın girdi alt boyutuna ilişkin öğrenci görüşlerinde farklılık yaratmamaktadır.
- Öğrencilerin yaş gruplarına göre Çağdaş Türk Ve Dünya Tarihi Dersi Görüş Ölçeğinde yer alan ürün alt boyutundan, 15-17 yaş arası öğrencilerin, 18 yaş ve üzeri öğrencilerin sonuçları doğrultusunda, araştırma kapsamına alınan öğrencilerin ürün alt boyutuna ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı ve benzer görüşlere sahip oldukları sonucuna

varılmıştır. Bu sonuçlar yaş gurubu değişkeninin programın girdi alt boyutuna ilişkin öğrenci görüşlerinde farklılık yaratmamaktadır.

5.1.1.3.2. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Okulların Bulunduğu Bölgelere Göre Çağdaş Türk Ve Dünya Tarihi Dersi Görüş Ölçeğinden Aldıkları Puanların ve Karşılaştırılmasını Yansıtan Sonuçlar

- Öğrencilerin öğrenim gördükleri okulların bulunduğu bölgelere göre ÇTDTGÖ’de yer alan bağlam alt boyutuna ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Böylece bu sonuçlar, bağlam alt boyutunda öğrencilerin öğrenim gördükleri okulların bulunduğu bölgelere göre, görüşleri üzerinde farklılığa neden olmamaktadır. Bu sonuçlar öğrenim görülen okulların bulunduğu bölge değişkeninin programın bağlam alt boyutuna ilişkin öğrenci görüşlerinde farklılık yaratmamaktadır.
- Araştırma kapsamına alınan öğrencilerin öğrenim gördükleri okulların bulunduğu bölgelere göre ÇTDTGÖ’de yer alan girdi alt boyutuna ilişkin görüşleri arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı saptamıştır. Böylece bu sonuçlar, girdi alt boyutunda öğrencilerin öğrenim gördükleri okulların bulunduğu bölgelere göre, görüşleri üzerinde farklılığa neden olmamaktadır. Bu sonuçlar öğrenim görülen okulların bulunduğu bölge değişkeninin programın girdi alt boyutuna ilişkin öğrenci görüşlerinde farklılık yaratmamaktadır.
- Öğrencilerin öğrenim gördükleri okulların bulunduğu bölgelere göre süreç alt boyutuna ilişkin görüşleri arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Girne ve Lefkoşa bölgesinde öğrenim gören öğrenciler süreç alt boyutunda yer alan ifadelerle diğer bölgelerde öğrenim gören öğrencilere göre daha çok katılmaktadır. Böylece bu sonuçlar, süreç alt boyutunda öğrencilerin öğrenim gördükleri okulların bulunduğu bölgelere göre, görüşleri üzerinde farklılığa neden olmaktadır. Bu sonuçlar öğrenim görülen okulların bulunduğu bölge değişkeninin programın süreç alt boyutuna ilişkin öğrenci görüşlerinde farklılık yaratmaktadır.
- Öğrencilerin öğrenim gördükleri okulların bulunduğu bölgelere göre ürün alt boyutuna ilişkin görüşleri arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Güzelyurt / Lefke bölgesinde öğrenim gören öğrenciler ürün alt boyutundan diğer öğrencilere göre daha düşük puan almıştır. Başka bir

ifade ile Güzelyurt / Lefke bölgesinde öğrenim gören öğrenciler ürün alt boyutunda yer alan ifadelerle diğer bölgelerde öğrenim gören öğrencilere göre daha az katılmaktadır. Böylece bu sonuçlar, ürün alt boyutunda öğrencilerin öğrenim gördükleri okulların bulunduğu bölgelere göre, görüşleri üzerinde farklılığa neden olmaktadır. Bu sonuçlar öğrenim görülen okulların bulunduğu bölge değişkeninin programın ürün alt boyutuna ilişkin öğrenci görüşlerinde farklılık yaratmaktadır.

5.1.1.3.3. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Okul Türlerine Göre Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersi Görüş Ölçeğinden Aldıkları Puanların Dağılımı Ve Karşılaştırılmasını Yansıtan Sonuçlar

- Araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türlerine göre sonuçlar ise şöyledir: düz lisede okuyan ve kolej / fen lisesinde okuyan öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türlerine göre ÇTDTGÖ’de yer alan bağlam alt boyutuna ilişkin görüşleri arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Düz lisede okuyan öğrenciler kolej / fen lisesinde okuyan öğrencilere göre bağlam alt boyutunda yer alan ifadelerle daha fazla katılmaktadır. Böylece, öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türleri arasında bu alt boyuta ilişkin görüşleri farklıdır. Bu sonuçlar öğrenim görülen okul türüne göre programın bağlam alt boyutuna ilişkin öğrenci görüşlerinde farklılık yaratmaktadır.
- Araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türlerine göre ÇTDTGÖ’de yer alan girdi alt boyutuna ilişkin görüşleri arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptamıştır. Kolej / fen lisesinde okuyan öğrencilerin girdi alt boyutunda yer alan ifadelerle ilişkin görüşleri düz lisede okuyan öğrencilere göre daha olumsuzdur. Başka bir ifadeyle düz lisede okuyan öğrenciler girdi alt boyutunda yer alan ifadelerle kolej / fen lisesinde okuyan öğrencilere göre daha fazla katılmaktadır. Böylece, öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türleri arasında bu alt boyuta ilişkin görüşleri farklıdır. Bu sonuçlar öğrenim görülen okul türüne göre programın girdi alt boyutuna ilişkin öğrenci görüşlerinde farklılık yaratmaktadır.
- Öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türlerine göre süreç alt boyutuna ilişkin görüşleri arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Kolej / fen lisesinde okuyan öğrenciler düz lisede okuyan öğrencilere göre süreç alt boyutunda yer alan ifadelerle daha olumlu yanıtlar vermiştir. Böylece,

öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türleri arasında bu alt boyuta ilişkin görüşleri farklıdır. Bu sonuçlar öğrenim görülen okul türüne göre programın süreç alt boyutuna ilişkin öğrenci görüşlerinde farklılık yaratmaktadır.

- Öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türlerine göre ÇTDTGÖ’de yer alan ürün alt boyutundan almış oldukları puan ortalamaları incelendiğinde, düz lisede ve kolej / fen lisesinde okuyan öğrencilerin ürün alt boyutuna ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı ve benzer görüşlere sahip oldukları saptanmıştır. Böylece, öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türleri arasında bu alt boyuta ilişkin görüşleri benzerdir. Bu sonuçlar öğrenim görülen okul türüne göre programın bağlam alt boyutuna ilişkin öğrenci görüşlerinde farklılık yaratmamaktadır.

5.1.1.4. Ortaöğretim 12. Sınıflarda Okutulan Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersini Uygulayan Öğretmenlerin Programın Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün Boyutları ile İlgili Görüş Puanlarının Dağılımına Yönelik Sonuçlar

- Bağlam boyutu: öğretmenlerin ÇTDTGÖ’de yer alan bağlam alt boyutundan elde edilen sonuçlara göre, öğretmenlerin geneli bağlam alt boyutunda yer alan önermelere “katılmıyorum” yanıtını vererek, olumsuz görüş bildirmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, öğretmenlerden uygulanan ÇTDTÖP’ye ilişkin alınan yanıtların analizi doğrultusunda ortaya çıkan sonuçlar bu boyuta öğretmenlerin görüşleri olumsuz yönde olarak, programın bu boyutunda eksiklik veya aksaklık olduğunu göstermektedir.

Bu araştırmaya katılan ve görüşleri alınan öğretmenlerin, öğretim programının bağlam boyutuna ilişkin elde edilen sonuçlar şöyledir: programın etkililiği hedeflerin ihtiyacı karşılaması, ölçülebilir olması, hedeflerin öğrenci seviyesine uygunluğu, programın süresinin yeterliliği, aşamalık ilkesine uyulması, ders kitabının öğrenci ve hedefler doğrultusunda yazılmış olması, içeriğin uygun ve anlaşılır olmadığı yönündedir. Bu görüşlerden yola çıkarak, ÇTDT dersinin bilgi teknolojilerini kullanma becerisi kazandıramadığı, derslere ayrılan sürenin yeterli olmadığı, dersin hedeflerinin anlaşılır olmadığı, 21.yüzyılın değişen gereksinimlerine yanıt verebilen geleceğe yönelik sağlam öngörülerde bulunabilecek becerilere sahip öğrenci yetiştirilemediği, ders materyallerinden olan ders kitabının öğrenci seviyesine uygun bulunmadığı, en önemli materyal olan ders kitabında yer alan konuların öğrenci ilgi

ve ihtiyaçlarını karşılayamadığı, ders kitabının programın hedeflerine uygun olarak hazırlanmadığı sonucuna ulaşmıştır.

- Girdi boyutu: öğretmenler girdi alt boyutunda yer alan önermelere genel olarak “katılmıyorum” şeklinde yanıt vermiş ve olumsuz görüş bildirmiştir. Bu çalışmanın sonuçları ile ÇTDT dersinin öğretilmesinde faydalanan materyaller, araç – gereçler, teknikler öğrencilerin bilişsel gelişim özelliklerine uygun olmadığı, programın öğrencilerin yaratıcı düşünme, girişimcilik, bilgi teknolojilerini kullanma, becerilerini kazandıramadığı öğretmenlerin görüş ölçeğine vermiş oldukları yanıtlarla bu sonuçlara varılmıştır. Öğretmenlerin araştırmanın girdi boyutuna yönelik elde edilen sonuçlar doğrultusunda, programın hedeflerine ulaşmak için yararlanılan kaynaklarda problem olduğu ve bu kaynakların kullanılmadığı gerçeğine ulaşılmıştır. ÇTDTÖP’de dersin öğrenimi sürecinde kullanılması önerilen strateji, yöntem ve tekniklerin ihtiyaçları karşılayamadığı ve bu bağlamda, programın hedefleri okulun hedefleri ile uyumlu olmadığı, dersin öğretiminde kullanılan öğretim stratejileri hedeflere uygun olmadığı programın etkili olmadığı anlamına gelmektedir.
- Süreç boyutu: Öğretmenler bu alt boyutta yer alan ifadelerle genel olarak “katılmıyorum” yanıtını vermiş ve olumsuz görüş bildirmiştir. Böylece, bu araştırmaya dahil olan öğretmenlerin ÇTDT dersi kapsamında verilen ödevlerin sayısı, öğrencilerin ön öğrenmelerine ve seviyelerine uygunluğu, konu tekrarlarının yapılma durumu, uygulanan sınav sayısı ile ilgili sorun yaşandığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırma sonuçları neticesinde denilebilir ki, program geliştirilirken tasarlanan ve planlanan etkinlikler ile program uygulanırken gerçekleştirilen etkinlikler uyumlu değildir. Programda planlanan ve gerçekte mevcut olan durum uyumsuzluk olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.
- Ürün boyutu: öğretmenler ürün alt boyutunda yer alan ifadelerle genel olarak “kararsızım” yanıtını vermiştir. Öğretmenler, ürün alt boyutunda yani programın genel değerlendirmesi yapılan bu boyutta yer alan sorulara kararsız olduğu sonucuna varılmıştır. Bu sonuçlar ışığında, ÇTDT dersi temel tarihi düşünme becerileri, tarihsel kavrama becerisi, temel tarihsel düşünme ile ilgili mevcut ihtiyaçları karşılayıp karşılayamama, iletişim kurma becerisine yönelik gelişimlerini sağlayıp sağlayamama, bilgi teknolojilerini kullanma becerisine yönelik öğrencilerin gelişimleri hakkında öğretmenler net fikir verememişlerdir.

5.1.1.5. Ortaöğretim Lise 12. Sınıflarda Okutulan Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersini Uygulayan Öğretmenlerin Programın Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün Değerlendirme Boyutuna İlişkin Görüşlerini Yansıtan Sonuçlar

Araştırma kapsamında elde edilen sonuçlar ortaöğretim lise 12. Sınıflarda okutulan Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersini uygulayan öğretmenlerin programın bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutlarını değerlendirdiği sonuçlar alt amaçlar doğrultusunda sıra ile alt başlıklar altında açıklanmıştır.

5.1.1.5.1. Ortaöğretim Lise 12. Sınıflarda Okutulan Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersini Uygulayan Öğretmenlerin Programın Bağlam Değerlendirme Boyutuna İlişkin Görüşlerini Yansıtan Sonuçlar

- Araştırmaya katılan öğretmenler, bu alt boyutta yer alan bağlam alt boyutundan yer alan “Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersi öğrencilere bilgi teknolojilerini kullanma becerisi kazandırmaktadır.” önermesine “katılmıyorum” yanıtını vermişlerdir.

Öğretmenlerin verdikleri yanıtlardan elde edilen sonuçlara göre, programın uygulayıcıları olan öğretmenler ilgili öğretim programının çağın gerekliliği olan bilgi teknolojileri kullanma becerisini öğrencilere kazandıramadığını belirtmişlerdir.

- Öğretmenlerin, “Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersi öğrencilere 21.yüzyılın değişen gereksinimlerine yanıt verebilen geleceğe yönelik sağlam öngörülerde bulunabilecek becerileri kazandırmaktadır.” önermesine “kesinlikle katılmıyorum” yanıtını vermişlerdir.

Öğretmenler, ÇTDTÖP’nin hedefleri arasında yer alan 21.yüzyılın değişen gereksinimlerine yanıt verebilen geleceğe yönelik sağlam öngörülerde bulunmalarını sağlayacak becerileri edinemediklerini görüşünü bildirerek olumsuz yargıda bulunmuşlardır.

- Öğretmenlerin, “Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersinde kullanılan ders kitabının içeriği öğrencilerin seviyesine uygundur.” önermesine “kararsızım” yanıtını vermişlerdir.

Öğretmenlerin ders kitabının öğrencilerin seviyelerine uygun olup olmama konusunda net görüş birliğine varamamışlardır.

- Öğretmenlerin, “Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersinde kullanılan ders kitabının içeriği öğrencilerin ilgisini çekecek niteliktedir.” önermesine “katılmıyorum” yanıtını vermişlerdir.

Öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda ders kitabında yer alan konuların öğrencilerin ilgisini çekecek nitelikte olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

- Öğretmenlerin, “Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersinde kullanılan ders kitabının içeriği programın hedefleri ile tutarlıdır.” önermesine “kararsızım” yanıtını vermişlerdir.

Bu araştırmanın sonuçları doğrultusunda elde edilen sonuçlara göre, dersin uygulayıcıları olan tarih öğretmenleri, ilgili dersin öğretiminde kullanılan ders kitabının konuları, içeriği ve programın amaçları tutarlı olup olmaması konusunda dersin uygulayıcıları olan öğretmenler arasında görüş birliği bulunmamaktadır.

- Öğretmenlerin, “Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersinde kullanılan ders kitabının içeriği programın hedeflerine ulaşmasını sağlayacak niteliktedir.” önermesine “katılmıyorum” yanıtını verdiği saptanmıştır.

Bu araştırmanın sonuçları doğrultusunda, programın uygulayıcıları olan tarih öğretmenleri, bu dersin öğretilmesi için hazırlanmış olan ders kitabının içeriğinin programın hedefine ulaşmasının sağlayacak nitelikte olmadığını bildirmişlerdir.

5.1.1.5.2. Ortaöğretim Lise 12. Sınıflarda Okutulan Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersini Uygulayan Öğretmenlerin Programın Girdi Değerlendirme Boyutuna İlişkin Görüşlerini Yansıtan Sonuçlar

- Araştırmaya katılan öğretmenler, bu alt boyutta yer alan “Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersi öğretiminde kullanılan materyaller, araç, gereç, yöntemler ve teknikler öğrencilerin bilişsel gelişim özelliklerine uygundur.” önermesine “katılıyorum” yanıtını vererek programın bu boyutu hakkında olumlu sonuca varmışlardır.

Sonuçlar doğrultusunda, öğretmenlerin programda yer alan ve kullanılması öngörülen materyaller, araç – gereçler, yöntemler ve tekniklerin öğrencileri zihinsel yönden geliştirecek seviyede olduğu sonucuna varılmıştır.

- Öğretmenler, “Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersi öğretiminde kullanılan materyaller, araç, gereç, yöntemler ve teknikler öğrencilerin yaratıcı düşünme becerileri kazanmalarına uygundur.” önermesine “katılmıyorum” şeklinde yanıt vererek programın bu boyutu ile ilgili olumsuz sonuç bildirmişlerdir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin; programda önerilen materyal, strateji, ve tekniklerin öğrencilerin yaratıcılıklarını arttırmadığı sonucu elde edilmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda, ÇTDT dersinin öğretilmesine yardımcı ve uygun ders materyalleri, strateji, yöntem ve teknikler kullanılmadığıdır.

- Öğretmenlerin, “Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersi öğretiminde kullanılan materyaller, araç, gereç, yöntemler ve teknikler öğrencilerin girişimcilik becerileri kazandırmasına yardımcıdır.” önermesine “kesinlikle katılmıyorum” şeklinde yanıtını vererek olumsuz görüş bildirmişlerdir.

Programda kullanılması önerilen materyaller, araç, gereç, yöntemler ve tekniklerin öğrencilere girişimcilik becerisi katmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

- Öğretmenlerin, “Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersi öğretiminde kullanılan materyaller, araç, gereç, yöntemler ve teknikler öğrencilerin bilgi teknolojilerini kullanma becerilerini geliştirir.” önermesine “kararsızım” şeklinde yanıt vermişlerdir.

Sonuçlar doğrultusunda, araştırmaya katılan öğretmenlerin yanıtları gösteriyor ki, bilgi teknolojilerini kullanma becerisi katıp katmadığı yönünde kararsız oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Böylece, okulların teknolojik alt yapısının uygun olmadığından dolayı bu becerilerin öğrencilere kazandırılmadığı sonucu elde edilebilir.

- Öğretmenlerin, “Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersi öğretiminde kullanılan materyaller, araç, gereç, yöntemler ve teknikler öğrenmeyi kolaylaştırır.” önermesine “kararsızım” şeklinde yanıt verdikleri saptanmıştır.

Bu noktada elde edilen sonuçlar gösteriyor ki, bu dersin daha verimli olabilmesi için önerilen materyaller, araç, gereç, yöntemler ve teknikler öğrenmeye faydasının olup olmadığı yönünde net fikre sahip olmayan öğretmenler, bu çağdaş yöntemleri kullanmıyor olabilirler.

5.1.1.5.3. Ortaöğretim Lise 12. Sınıflarda Okutulan Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersini Uygulayan Öğretmenlerin Programın Süreç Değerlendirme Boyutuna İlişkin Görüşlerini Yansıtan Sonuçlar

- Öğretmenlerin “Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersi öğretiminde yer alan konuların pekiştirilmesi için verilen ödevler öğrencilerin seviyesine uygundur.” önermesine “kesinlikle katılmıyorum” şeklinde yanıt vermişlerdir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ÇTDTÖP’nin ölçme ve değerlendirme boyutuna ilişkin sorunların olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Programda yer alan konuların pekiştirilmesi için öğrencilere verilmesi önerilen ödevlerin öğrencilerin ön öğrenmelerine ve seviyelerine uygun olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır.

- Öğretmenlerin, “Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersi öğretiminde yer alan ödevler sayıca yeterlidir.” önermesine “kesinlikle katılmıyorum” şeklinde yanıt vermişlerdir.

Öğretmenlerin verdiği yanıtlar doğrultusunda ortaya çıkan sonuçlar şöyledir: ÇTDT dersinin öğretimini pekiştirmek amacıyla verilen ödevlerin sayıca yetersiz olduğu, bu dersin uygulayıcıları olan öğretmenler bu dersin sınıftan çok sınıf dışı etkinlikler ile daha da öğrenilip pekiştirileceği yönündedir.

- Öğretmenlerin, “Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersi öğretiminde yer alan konuların tekrarlarına yeterli zaman ayrılmaktadır.” önermesine “katılmıyorum” şeklinde yanıt vermişlerdir.

Bu araştırmanın sonuçları doğrultusunda, tarih öğretmenlerinin konu tekrarlarını yapamadıkları, öğrenme – öğretme tekniklerinden olan derslerin tekrarını yapamadıkları için de ders daha iyi pekiştirilememektedir.

- Öğretmenlerin, “Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersi öğretimi süresince uygulanan sınav sayısı yeterlidir.” önermesine “katılıyorum” yanıtını vermiştir.

Araştırma sonuçları doğrultusunda, ÇTDT dersinin öğretiminin hedeflere ulaşılp ulaşılmadığına bakmak için yapılan ölçme değerlendirme araçlarından olan sınavların yeterli olduğunu savunmaktadırlar. Bu çalışmanın bulguları ve alan yazın tarandığında elde edilen bulgulara göre, programların tamamlayıcısı olan öğrenciye yönelik yapılan ölçme ve değerlendirme çalışmalarının yeterli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.1.5.4. Ortaöğretim Lise 12. Sınıflarda Okutulan Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersini Uygulayan Öğretmenlerin Programın Ürün Değerlendirme Boyutuna İlişkin Görüşlerini Yansıtan Sonuçlar

- Araştırmaya katılan öğretmenlerin ürün alt boyutunda yer alan “Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersi öğrencilerin temel tarihi düşünme becerilerini öğrenmesinde olumlu yönde etkili olmuştur.” önermesine “kararsızım” şeklinde yanıt vermişlerdir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin vermiş oldukları yanıtlar doğrultusunda, ÇTDT dersinin programın sonunda temel tarihi düşünme becerisine yönelik öğrencilerin gösterdiği gelişim gözlenip gözlenmemesi konusunda tereddüt yaşayan öğretmenler, programın bu yönden etkili olup olmadığından emin olamamaktadırlar. Bu sonuçlar doğrultusunda, programda yer alan becerilerin ve kazanımların öğrenciye verilip

verilmediğini, hizmet ettiği ortaöğretim öğrencilerinin ihtiyaçlarını karşılama derecesinin belirlendiği bu boyuta karşı öğretmenler kararsız kalmışlardır.

- Öğretmenlerin, “Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersi öğrencilerin temel tarihsel düşünme ile ilgili mevcut ihtiyaçlarına cevap vermiştir.” önermesine “katılmıyorum” şeklinde yanıt vermişlerdir.

Araştırmaya katılan tarih öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda elde edilen sonuçlar şu yöndedir: programın sonunda elde edilmesi gereken temel tarihsel düşünme ile ilgili ihtiyaçlarını karşılayamadığıdır. Bu noktada, uygulanmakta olan program hakkında olumsuz görüş bildiren öğretmenler, programın etkili ve verimli olamadığı sonucuna varmışlardır.

- Öğretmenlerin, “Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersi öğrencilerin iletişim kurma becerisine yönelik gelişimini teşvik etmiştir.” önermesine “katılmıyorum” şeklinde yanıt vermişlerdir.

Öğrencilere bu dersin iletişim kurma becerisini kazandıramamış olması da programda problemlerin yaşandığına işarettir. Bu araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, uygulanan programın sonunda iletişim kurma becerisinin kazandırılmadığı ve ürün boyutunda sorunlar yaşandığıdır.

- Öğretmenlerin, “Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersi bilgi teknolojilerini kullanma becerisine yönelik öğrencilerin gelişimi tatmin edicidir.” önermesine “katılmıyorum” şeklinde yanıt vermişlerdir.

Araştırmaya katılan tarih öğretmenlerin görüş ölçeğine vermiş oldukları yanıtlardan elde edilen sonuçlara göre, uygulanmakta olan programın sonunda öğrencilere kazandırılması hedeflenen bilgi teknolojilerini kullanma becerisi kazandıramadığıdır. Böylece toplanan veriler ışığında öğrencilerin bahsedilen beceriyi elde edememesi programın verimli olmadığı, hatta programın bu boyutunda eksiklik ve aksaklıkların görüldüğü sonucuna varılmıştır.

- Öğretmenlerin, “Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersi tarihsel kavrama becerisine yönelik öğrencilerin gelişimini tatmin etmektedir.” önermesine “kararsızım” yanıtını vermiştir.

Araştırmaya katılan tarih öğretmenlerin görüşlerinden varılan sonuçlara göre, programın öğrencilere tarihsel kavrama becerisine yönelik becerileri kazandırıp kazandıramadığı konusunda net bir sonuca varılamamıştır. Böylece, öğretmenler bu

önermeye kararsız kalarak programın ürün boyutunda sorun olduğu sonucuna varılabilir.

5.1.1.6. Ortaöğretim 12. Sınıflarda Okutulan Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Öğretim Programının Bağlam, Girdi, Süreç, Ürün Boyutlarına İlişkin Öğretmenlerin Görüş Puanları Bağımsız Değişkenlere Yönelik Sonuçlar

Araştırma kapsamında Ortaöğretim lise 12. sınıflarda ÇTDT dersini uygulayan öğretmenlerin programın bağlam, girdi, süreç, ürün değerlendirme boyutuna ilişkin, öğretmenlerin bağımsız değişkenlere göre aldıkları puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına dair sonuçlara aşağıda yer verilmiştir.

5.1.1.6.1. Öğretmenlerin Yaş Gruplarına Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersi Görüş Ölçeğinden Aldıkları Puanların dağılımı ve Karşılaştırılmasını Yansıtan Sonuçlar

- Bağlam boyutuna ait sonuçlar: araştırmaya katılan 31-35 yaş arası öğretmenler ölçekte bulunana bağlam alt boyutundan, 36-40 yaş arası öğretmenler ve 41 yaş ve üzeri yaş grubunda yer alan öğretmenler, yaş gruplarına göre bağlam alt boyutuna ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir.

Bu sonuçlar, yaş değişkeninin öğretmenlerin programın bağlam boyutuna ait görüşlerinde anlamlı fark yaratmamaktadır. Diğer bir ifadeyle, öğretmenlerin yaş gruplarına göre vermiş oldukları yanıtlar üzerinde herhangi bir farklılığa neden olmadığı tespit edilmiştir.

- Girdi boyutuna ait sonuçlar: 31-35 yaş arası öğretmenlerin girdi alt boyutundan, 36-40 yaş arası öğretmenler, 41 yaş ve üzeri yaş grubunda yer alan öğretmenlerin yaş gruplarına göre girdi alt boyutuna ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir.

Bu sonuçlar, yaş değişkeninin öğretmenlerin programın girdi boyutuna ait görüşlerinde anlamlı fark yaratmamaktadır. Diğer bir ifadeyle, öğretmenlerin yaş gruplarına göre vermiş oldukları yanıtlar üzerinde herhangi bir farklılığa neden olmadığı tespit edilmiştir.

- Süreç boyutuna ait sonuçlar: 31-35 yaş grubundaki öğretmenler Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersi Görüş Ölçeğinde yer alan süreç alt boyutundan, 36-40 yaş grubundaki öğretmenler, 41 yaş ve üzerindeki öğretmenlerin bulundukları yaş gruplarına göre süreç alt boyutuna ilişkin görüşleri arasında istatistiksel

olarak anlamlı bir fark bulunduğu saptanmıştır. Bu fark 41 yaş ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlerden kaynaklanmaktadır. 41 yaş ve üzeri yaş grubunda yer alan öğretmenler diğer öğretmenlere göre süreç alt boyutuna ilişkin daha olumlu görüş bildirmiştir.

Bu sonuçlar, yaş değişkeninin öğretmenlerin programın süreç boyutuna ait görüşlerinde anlamlı fark yaratmaktadır. Diğer bir ifadeyle, öğretmenlerin yaş gruplarına göre vermiş oldukları yanıtlar üzerinde anlamlı bir farklılığa neden olduğu tespit edilmiştir.

- Ürün alt boyutuna ait sonuçlar: araştırmaya katılan 31-35 yaş arası öğretmenler ölçekte yer alan ürün alt boyutundan, 36-40 yaş arası ve 41 yaş ve üzeri yaş grubu öğretmenlerin yaş gruplarına göre ürün alt boyutuna ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı ve benzer görüş bildirdikleri saptanmıştır.

Bu sonuçlar, yaş değişkeninin öğretmenlerin programın ürün boyutuna ait görüşlerinde anlamlı fark yaratmamaktadır. Diğer bir ifadeyle, öğretmenlerin yaş gruplarına göre vermiş oldukları yanıtlar üzerinde herhangi bir farklılığa neden olmadığı tespit edilmiştir.

5.1.1.6.2. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine Göre Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersi Görüş Ölçeğinden Aldıkları Puanların dağılımı ve Karşılaştırılmasını Yansıtan Sonuçlar

- Bağlam boyutuna ait sonuçlar: Araştırma kapsamına alınan 10 yıl ve altı mesleki kıdeme sahip öğretmenler ÇTDTGÖ’de bulunan bağlam alt boyutundan, 11-15 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenler ve 15 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre bağlam alt boyutuna ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı ve benzer görüş bildirdikleri tespit edilmiştir.
- Girdi boyutuna ait sonuçlar: Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre ölçekte yer alan girdi alt boyutundan aldıkları ortalama puanlar incelendiğinde; 10 yıl ve altı yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin, 11-15 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin ve 15 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre girdi alt boyutuna ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı ve benzer görüş bildirdikleri tespit edilmiştir.

- Süreç boyutuna ait sonuçlar: 10 yıl ve altı yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin süreç alt boyutundan, 11-15 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin ve 15 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre süreç alt boyutuna ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir olmadığı ve benzer görüş bildirdikleri saptanmıştır.
- Ürün boyutuna ait sonuçlar: Araştırmaya katılan 10 yıl ve altı mesleki kıdeme sahip öğretmenler ölçekte yer alan ürün alt boyutundan, 11-15 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler ve 15 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre ürün alt boyutuna ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı ve benzer görüş bildirdikleri saptanmıştır.

Yukarıdaki sonuçlar neticesinde: mesleki kıdemlerine bakılmaksızın öğretmenlerin bu alt boyuta ilişkin görüşleri benzerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin “Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersi Görüş Ölçeğine” programın bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutlarına ilişkin puanlarının bağımsız değişkenlerden mesleki kıdemlerine göre aldıkları puanlara ait tanımlayıcı istatistikleri ve görüşlerinin karşılaştırıldığında görüşlerinde bir fark yoktur ve benzer görüş bildirmişlerdir.

5.1.2. Araştırmanın Nitel Bulgularına İlişkin Sonuçlar

ÇTDT dersinin uygulayıcıları olan tarih öğretmenlerinin ve eğitim müfettişleri için hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formuna vermiş oldukları yanıtları nitel veri analizi yapılarak elde edilen sonuçlarına ve yorumlarına aşağıda yer verilmiştir.

5.1.2.1. Ortaöğretim 12. Sınıflarda Okutulan Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersini Uygulayan Tarih Öğretmenlerinin Programın Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün Boyutları ile İlgili Görüşlerini Yansıtan Sonuçlar

Araştırma kapsamında, ÇTDT dersini uygulayan öğretmenlerin programın *bağlam* boyutunda, uygulanmakta olan programın hedeflerinin gerçekleştirilmesi ile ilgili öğretmen görüşleri; programda yer alan hedefler, bu dersi alan öğrencilerin bilişsel üst düzey becerileri ve hedefleri programda yer aldığı doğrultuda bazı hedefler öğrencilere kazandırılmamaktadır. Programda 21. yüzyılın ihtiyaçlarına cevap verebilecek bireylerin teknoloji kullanma, eleştirel düşünme, iletişim kurma, yaratıcı düşünme, problem çözme, gibi üst düzey düşünme becerilerini kazanabilmeleri için

programda hedefler yer almaktadır. Fakat programın uygulama boyutunda üst düzey düşünme becerileri öğrencilere kazandırılmamaktadır. Bunun sebebi olarak, hedeflerin fazla olması, programda yer alan birçok hedefin soyut olması, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri, ders saatinin yetersizliği, alt yapı eksikliği gibi sebeplerden sınıflarda teknolojinin kullanılamaması gibi sebeplerden program hedeflerine az oranda ulaştığı sonucu ortaya çıkmıştır.

ÇTDT dersini uygulayan öğretmenlerin programın *girdi* boyutunda, uygulanmakta olan ders kitabının içerik olarak aşamalık ilkesine uygun olarak yazılmadığı, kitapta yer alan görsel materyallerin konular ile örtüşmediği, ders kitabının anlaşılır yazılmadığı, konular alt başlıklar halinde değil de roman gibi yazıldığı, konuların güncel olmadığını, kitapta yer alan değerlendirme çalışmalarının öğrenci seviyesine uymadığını, konu tekrarlarının yapıldığını, kitaptaki konuların kronolojik sıralamada verilmediği hatta konuların karışık ve dağınık ve kitapta yer alan görsellerin uygun olmadığına ilişkin sonuçlar elde edilmiştir. Özetle, ders kitabının içeriğinin etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. ÇTDT ders kitabının içeriğinin aşamalık ilkesine göre yazılmadığını, kitapta içerikte yer alan görsel materyallerin uygun olmadığını, ders kitabının roman gibi yazıldığını, konuların güncel olmadığını, kitapta yer alan değerlendirme çalışmalarının öğrenci seviyesine uymadığını, konu tekrarlarının bazı bilimlerde yapıldığını, kitaptaki konuların kronolojik sıralamada verilmediği hatta konuların karışık, dağınık ve kitapta yer alan görsellerin uygun olmadığını, konuların önem sırasına göre verilmemesi, kullanılan ders materyalinin yetersiz kalması, bu araştırmanın sonuçlarındandır. Ders kitabının içerik yönünden yetersizliği, ders kapsamında kullanılan öğretim materyallerinin yetersizliği ve ders kitabının konu açısından yetersizliği elde edilen sonuçlardandır.

ÇTDT dersini uygulayan öğretmenlerin programın *süreç* boyutunda, öğrenme – öğretme sürecinde programda yer alan öğretim stratejilerinin kullanılmadığını bu sebeple de öğretim stratejilerinin programın hedefleri ile uyumunun öğretim durumlarında uygulanmadığı, öğretim stratejilerinden sadece sunuş stratejisinin kullanıldığı, programın öğrenme durumlarında eksiklik olduğu ve programda yer alan stratejilerin öğretmenler tarafından kullanılmadığı ve en çok anlatım yönteminin başarıyla kullanıldığı, bireysel çalışma teknikleri, tartışma, örnek olay, problem çözme, bilgisayar destekli öğretim ve sınıf dışı öğretim tekniklerinden olan ödev, gözlem, sergi, proje, gezi, görüşme yöntemlerini hiç kullanmadıklarını bu sebeple de öğretim tekniklerinin sadece az bir kısmının kullanıldığı bu sebeple de öğretim

tekniklerinin programın hedefleri ile uyumunun öğretim durumlarında uygulanmadığı, öğretim tekniklerinin uyumlu bir şekilde kullanılmadığı, bireysel öğretim tekniklerini ve sınıf dışı öğretim tekniklerini hiç kullanmadıkları, ders kapsamında duyuşsal ve devinimsel alanlarda bilgi verilemediği sadece bu ders kapsamında bilişsel alanların geliştirilebildiği sonucuna ulaşılmıştır.

ÇTDT dersini uygulayan öğretmenlerin programın *ürün* değerlendirme boyutunda, bu dersin değerlendirmesini yaparken geleneksel ölçme ve değerlendirme araçlarını tercih ettiklerini, öğretmenlerin, çoktan seçmeli, eşleştirmeli, tamamlamalı, doğru - yanlış testleri ölçme ve değerlendirme amaçlı kullanıldığı, çağdaş ölçme ve değerlendirme araçlarından akran değerlendirme, öz değerlendirme, öğrenci gelişim dosyası, performans görevleri, mülakat ve gözlem yapmaları gerektiği fakat bu derste öğrenciler değerlendirilirken çağdaş ölçme ve değerlendirme araçlarını tercih etmedikleri, süreçte değerlendirmenin yapılmadığı, programın çağdaş değerlendirme yönteminden çok geleneksel değerlendirmelerin gerçekleştirildiği sonucuna ulaşılmıştır.

ÇTDTÖP'nin uygulayıcıları olan tarih öğretmenleri ile yapılan görüşmeler sonucunda, öğretmenlerin programla ilgili yeterli bilgilerinin olmadığı, bu sebeple; programı gerektiği gibi uygulayamadıkları sonucuna varılmıştır. Programın uygulayıcıları olan öğretmenler ders kitabını kullanamadıklarını buna sebep olarak; ders kitabının yazım dilinin açık olmaması, ders kitabının içeriğinin öğrencinin ilgisini çekecek nitelikte olmadığı, öğrenci seviyesine uygun yazılmaması, kitabın aşamalık ilkesine ve uygun olarak yazılmadığını, kitabın içeriğinde yer alan metinler ile görsel materyallerin - fotoğraflar, haritalar, çizimler, tablolar, resimler - metinle uyumlu olmadığını, bu sebeple de ders kitabını bu dersi uygulayan tarih öğretmenlerinin kullanmadığı, bu dersi alan öğrencilerin ders kitabındaki konuları kavrayabilmeleri için önbilgilerinin ya da konular ile ilgili hazırlık çalışmaları yapmaları gerektiği, öğretmenlerin ders kitaplarını kullanmadıkları için ders kitabında yer alan hazırlık sorularını, ödevleri, alıştırmaları ve değerlendirme sorularına da öğrenme-öğretme sürecinde yer vermedikleri, programın çok yoğun ve detaylı olması aynı zamanda bu dersin öğretimi için verilen sürenin azlığından dolayı konuların yetiştirilememesi, sınıfların teknolojik yönden donanımlı olmadığı için derslerin daha anlaşılır ve zevkli geçmesini sağlayan teknolojik materyallerin kullanılmadığı, öğretmenlerin öğrencilerine düşünmeye yöneltici sınıf içi etkinliklerin öğrenme – öğretme sürecinde yer verilmediği, üniversite sınavında bu ders ile ilgili soru gelmemesi ya da bu dersle

ilgili az soru sorulması öğrenci ilgisinin olmaması, sonucuna ulaşılmıştır. Sonuç olarak, öğretmenlerin programda yer alan hedefler, etkinlikler ve süreç içinde değerlendirme gibi konuları tam anlamıyla program ile uyuşmadığı ve programın uygulama boyutunda eksiklikler saptanmıştır.

5.1.2.2. Ortaöğretim Lise 12. Sınıflarda Okutulan Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersi Hakkında Eğitim Müfettişlerinin Görüşlerini Yansıtan Sonuçlar

Programların etkililiğini ve uygulanabilirliğini tespit etmek amacıyla Milli Eğitim Bakanlığında görev alan ve bu dersin denetimini gerçekleştiren eğitim müfettişlerinin lise 12. sınıflarda okutulan ÇTDTÖP'nin değerlendirilmesine yönelik görüşleri doğrultusunda elde edilen sonuçlar; mevcut uygulanmakta olan ÖTDTÖP'nin uygulama boyutunda sorunların olduğu tespit edilmiştir. Programda mevcut olan hedeflerin çok fazla olduğu, yine bu hedefler doğrultusunda öğrencilere kazandırılmak istenen bilgi ve beceriler için ayrılan sürenin yetersizliğinden doğan eksiklikler bulunmaktadır. Programın hedefine ulaşmasını engellemektedir. Programın uygulama boyutunda olan eksikliklerden dolayı programın hedeflenen doğrultuda uygulanamadığını, Türkiye Cumhuriyetinin ihtiyaçlarına ve okulların alt yapısına uygun olarak hazırlanmış olan bu programın, farklı kültür ve medeniyetleri topraklarında barındırmış olan Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyetinde uygulanma sorunları yaşanmasına sebep olduğu sonucuna eğitim müfettiş ve denetmenleri ile yapılan görüşmeler sonucunda ulaşılmıştır. Sonuç olarak, farklı toplum, birey ve konu alanına ihtiyaç duyulan başka bir ülkenin öğrencilerine uygulanmasının sınırlılıkları olduğunu, Türkiye'deki okullar ile Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyetindeki okulların alt yapı farklılığından dolayı programın uygulanamamış olduğu, programın hedeflerinin çok fazla olduğu, programa ayrılan sürenin yetersizliği, ders kitabının öğrenci seviyesine uygun olmadığı, ders kitabının programın hedeflerinden saptığını, çağdaş tarihi öğretmenin hedeflendiği bu ders konu itibari ile son yıllardaki önemli gelişmeleri kapsamadığı, programda yer alan ders süresince programın uygulanma boyutu olan öğretme – öğrenme sürecinde kullanılması hedeflenen öğretim ve öğrenim strateji, yöntem ve tekniklerin sınıfların kalabalık olması, öğrenci ilgisinin azlığı, teknoloji kullanımının uygulanamaması, değerlendirmenin süreç içerisinde değil de programın sonunda yapıyor olması, programda yer alan performansa dayalı ve süreç içerisinde değerlendirmenin gerçekleştirilmediği sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.2.3. Tarih Öğretmenlerinin Öğrenme-Öğretme Sürecinde Yürüttüğü Öğretim Faaliyetlerinin Ortaöğretim Lise 12. Sınıf Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Öğretim Programının Öngördüğü Eğitim Durumlarına Uygunluğunu Yansıtan Sonuçlar

Araştırma kapsamında, dersin uygulayıcıları olan Tarih öğretmenlerinin Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersinin öğrenme-öğretme sürecinde yürüttüğü öğretim faaliyetlerinin Ortaöğretim lise 12. sınıf ÇTDTÖP'nin öngördüğü eğitim durumlarına uygunluğunu yansıtan sonuçlara göre, dersin kazanımlarının, öğrenme durumlarının, ders kitaplarının, değerlendirme boyutlarının gerçekleşme düzeyine ilişkin sorunların olduğu tespit edilmiştir. Dersin uygulayıcıları olan öğretmenlerin ÇTDTÖP'de yer alan kazanımları öğrenciye aktaramadıkları ve bu kazanımların ders kitabının içeriğinde yer almadığı, programda yer alan öğrenme – öğretme sürecine ilişkin etkinlikler sınıfta uygulanmamaktadır. ÇTDTÖP'de yer alan dersin uygulanma sürecinde araştırma yöntemi kullanılamamaktadır, örneğin; öğrencilere kütüphane, internet vb. kaynaklardan faydalanmaları hakkında rehberlik etmeleri; metin yazılmasının önerildiği etkinliklerde kronolojik sıralamanın olmadığı ve yapılan etkinliklerin öğrenci seviyesine uygun olmadığı, film etkinliklerinde; kazanımın içeriğine uygun filmlerin etkinliklerde kullanılmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Sonuç olarak, programda yer alan etkinlikler bu dersin öğrenme ve öğretme sürecinde uygulanmamaktadır, öğretmen ve öğrencilerin ders kitaplarını kullanmadıkları, ders süresinin yetersiz olduğunu ve öğrenme durumlarında gerçekleştirmeleri gereken etkinlikleri hem süre kısıtlamasından hem de ders kitabının karmaşık olduğu için yapamadıkları, ders kitabının birçok açıdan yetersiz olduğu için öğretmenler tarafından başka kaynaklardan derslerini işledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Programda yer alan etkinliklerin, ders kitabının kullanılmaması sebebi ile ders kitabında yer alan ünite giriş ve sonlarında tekrar amaçlı hazırlanan hazırlık ve değerlendirme sorularının çözülmediği, ders kitabının kullanılmadığı sebebiyle öğrencilerin ders materyali getirmedikleri hatta sınıf içerisinde öğretmenin anlattıklarını not tutmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin bu dersin hedeflerine ulaşip ulaşma düzeylerini ölçmek amacıyla yapılan değerlendirmenin süreç içerisinde değil de programın bitiminde yaptıkları, programda yer almasına rağmen öğretmenler, öğrenme – öğretme sürecinde öğrenciyi değerlendirecek hiçbir etkinlikte bulunmamaktadır, öğrenciler geleneksel sınavlar ile değerlendirilmekteler. Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi öğretim programında yer alan ölçme değerlendirme

olarak verilmesi gereken performans değerlendirmelerinin yapılmadığı, öğretmenlerin programda yer alan kazanımların hepsinin kısıtlı ders saatinde öğrenciye kazandırılmaması, ders kitabının karmaşık ve anlaşılır olmamasından dolayı başka kaynaklarla dersi yürütmeleri, içeriğin çok yoğun olması, okulun ve sınıfların fiziksel yapısının uygun olmadığını bu sebeple teknolojiden yararlanamadıkları, ve son olarak ta ölçme değerlendirmenin süreçte yapılmaması olarak sıralanabilir. Öğretmenler soru – cevap tekniğini kullanmadıkları gözlenmiştir. ÇTDTÖP’nin içerdiei kazanımlar ile ulaşılması beklenen temel ve tarihsel düşünme becerilerinin, yaratıcı, eleştirel düşünme, iletişim kurma, araştırma, problem çözme, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik, gözlem yapma, bilişim ve teknolojik gelişmeleri takip etme, analiz ve yorum yapabilme, bireysel kararlar alma gibi becerilerini kazandırmaya yönelik etkinliklerin yapılmadığı, az sayıda öğretmenin, öğrencilere konuları anlattırdığı, böylece az da olsa bazı öğrencilere okuma, konuşma, iletişim kurabilme ve öz güven gibi becerilerin kazandırıldığı, yine bazı sınıflarda soru – cevap yönteminin az da olsa kullanıldığı, bu da öğretmenlerin ÇTDT öğretim programının gerektirdiei etkinliklerin çoğunu gerçekleştirmedikleri, birçok okulda da bu dersin düzenli yapılmadığı, buna sebep olarak da dersi üniversite sınavına hazırlanan lise son sınıf öğrencilerinin alması sebebiyle, eğitim – öğretim yılının ikinci döneminde okulda derslere katılmadıkları ve özel ders ya da dershaneye gidip sınav odaklı sorular çözüldüğünden, öğretmenler tarafından da programın bitirilemediği bu çalışma kapsamında elde edilen sonuçlardandır.

5.2. Öneriler

Bu bölümde araştırmanın bulgularına ve sonuçlarına yönelik öneriler ve hazırlanacak olan yeni araştırmalara yön verebilecek öneriler bu bölümde yer almaktadır.

5.2.1. Araştırmanın Bulgu ve Sonuçlarına Yönelik Öneriler

Araştırmanın bulgu ve sonuçlarından elde edilen bilgiler ışığında yazılmış öneriler aşağıda yer almaktadır:

1. KKTC MEB tarafından Tarih ÇTDTÖP ile ilgili program tanıtım eğitimleri verilebilir.
2. Öğretim programı ve programın başarılı bir şekilde uygulanması sağlanabilir.
3. Öğrencilerin, gelecekteki ihtiyaçlarına yanıt verme yönünde tatmin edici nitelikteki yeni beceriler programların hedefleri arasına eklenebilir.

4. Programda yer alan etkinlikleri ders süresinde uygulanamıyorsa öğrencilere sınıf dışı etkinlik olarak ödev ve araştırma konuları verilebilir.
5. Öğretmenlerin farklı öğretim ve öğrenim stratejilerini sınıf içerisinde kullanmalarına teşvik edilebilir.
6. Bu dersin öğretiminde kullanılan materyaller, araç – gereçler, teknikler öğrencilerin bilişsel gelişim özelliklerine, öğrencilerin yaratıcı düşünme, girişimcilik, bilgi teknolojilerini kullanma, becerilerini kazandırmaya yönelik düzenlenebilir.
7. ÇTDTÖP'nin hedeflerine ulaşmak için önerilen strateji, yöntem ve tekniklerin öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayabilecekleri düzeyde verilebilir.
8. ÇTDTÖP kapsamında kullanılması önerilen öğretim strateji, yöntem ve tekniklerinin öğrenme – öğretme sürecinde programda yer aldığı şekilde kullanılması sağlanabilir.
9. Çağdaş öğretimde tercih edilen materyaller, araç, gereç, yöntemler ve teknikleri kullanmaları ile bu dersi alan öğrencilerin, çağın gerektirdiği önemli hedeflerden olan bilgi teknolojilerini kullanma becerileri kazandırılmak için uygulamalar gerçekleştirilebilir.
10. Dersin uygulayıcıları olan öğretmenler öğrenme – öğretme sürecinde rehber olarak, bu dersin öğretimini öğrenciyi merkeze alarak aktif katılımını sağlayacakları sınıf ortamı düzenleyebilirler.
11. Öğretmenlerin, öğrencilerine düşünmeye yöneltici sınıf içi etkinliklerin öğrenme – öğretme sürecinde yer vermeleri sağlanabilir.
12. Bu dersin işleyişi süresince öğrencilere bireysel ve grup çalışmaları yapmaları için imkanlar verilebilir.
13. Bu dersin hedeflerinden olan tarihsel kavrama becerileri öğrencilere kazandırılmaya çalışılabilir.
14. İçerikte yer alan konuların pekiştirilmesi için öğrencilere farklı ödevler verilebilir.
15. Öğretmenler dersin anlatımı sırasında sınıf tahtasına önemli görülebilecek bazı ana temaları yazarak öğrencileri dersin hedeflerinden haberdar edebilir.
16. Bu dersin lise son sınıfta değil de, liselerin alt sınıflarından başlaması programın yoğunluğunu azaltacaktır ve öğrencinin dersin içeriği hakkında ön bilgileri sayesinde bu derste öğrendikleri ile geçmiş arasında bağ kurmaları sağlanabilir.

17. Ders için ayrılan sürenin uzatılması sağlanabilir.
18. Ders kitabı ile programın hedef, konu bütünlüğünü sağlayan yeni ders kitabı yazılabilir.
19. Ders kitabının içeriğinin aşamalık ilkesine göre yazılması sağlanabilir.
20. Mevcut ders kitabındaki görsellerin arttırılması sağlanabilir.
21. Mevcut ders kitabının dili karmaşıklıktan kurtularak yeniden revize edilebilir.
22. Mevcut ders kitabının konu yoğunluğu programın hedefleri doğrultusunda tekrar düzenlenebilir.
23. Ders kitabının öğrencilerin seviyesine uygun yazılması sağlanabilir.
24. Öğrencilere kazandırılmak istenilen kazanımlar ders kitabı hedeflenen kazanımları öğrenciye aktaracak yeterliliğe ve niteliğe sahip olan bir ders kitabı seçilebilir.
25. Kullanılan öğretim materyalleri çeşitliliği sağlanabilir.
26. Sınıfların teknolojik yönden donanımlı olması sağlanabilir.
27. Program öğrencilerin bilgi teknolojilerini kullanma ihtiyaçlarını karşılayabilecek şekilde düzenlenebilir.
28. Tarih öğretmenlerinin öğrenme - öğretme sürecinde bu dersi daha verimli olabilmesi için yakın dönemdeki önemli tarihsel olaylara tanıklık etmiş bireylerin sınıfa davet edilerek olayları birinci ağızdan dinlemeleri sağlanabilir.
29. Önemli tarihi olaylara tanıklık etmiş bireylerin biyografilerine yer verilebilir.
30. Ders içeriğine ve hedeflerine uygun olan tarihi belgeseller izletilerek ders hakkında daha kalıcı öğrenmeler gerçekleştirilebilir.
31. Yoğun bulunan içeriğin görsel ve teknolojik materyaller ile desteklenerek öğretilmesi denenebilir.
32. Programın hedefleri hakkında öğrenciler bilgilendirilebilir.
33. Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersinin öğretim programının hedeflediği kazanımlar ve becerileri öğrencilere aktarmaya yönelik çalışmalar yapılabilir.
34. Programın araştırma, sorgulama, bilgi ve teknoloji kullanma, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerisi, iletişim kurma becerisi, problem çözme becerisi, 21. Yüzyılın gelişen ve değişen gereksinimlerine yanıt verebilecek becerilerin uygulanmakta olan Çağdaş Türk ve Dünya tarihi öğretim programı ile gerçekleştirilebilmesi için öğretmenlerin gerekli eğitimleri almaları sağlanabilir.

35. Programın sonunda öğrencilere kazandırılan bilgi, beceri ve ihtiyaçları yaşamları boyunca kullanabilmeleri sağlanabilir.
36. 21.yüzyılın değişen gereksinimlerine yanıt verebilen geleceğe yönelik sağlam öngörülerde bulunabilecek becerilere sahip öğrenci yetiştirilebilmek için programın uygulayıcıları olan tarih öğretmenlerinin kişisel gelişimleri için gerekli seminer ve eğitimlere katılmaları sağlanabilir.
37. Öğrencilerin üst düzey düşünme becerileri kazanmaları için öğretim etkinliklerinin planlanması ve uygulanması sağlanabilir.
38. Geleneksel ölçme ve değerlendirme araçları yerine çağdaş ölçme ve değerlendirme araçları kullanılabilir.
39. Performansa dayalı ve süreç içerisinde değerlendirme sağlanabilir.

5.2.2. Yapılacak Yeni Araştırmalara Yön Verebilecek Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgular ve sonuçlar doğrultusunda hazırlanacak yeni araştırmalara yönelik yazılmış öneriler aşağıda sunulmuştur: tarih derslerinde teknoloji kullanımının etkililiğini belirleyebilmek için deneysel çalışmalar yapılabilir. Çağdaş Türk ve Dünya tarihi öğretim programının öğrenme ve öğretme sürecinin neden program ile paralel gitmediği konusunda araştırmalara devam edilebilir. Programın ölçme ve değerlendirme ögesi hakkında ayrıntılı bilgi edinebilmek için deneysel çalışma ile performansa dayalı ve süreç içerisinde değerlendirme ile geleneksel ölçme araçlarının etkililiği araştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Abma, T. A. and Schwandt, T. A. (2005) *The Practice and Politics of Sponsored Evaluations, Research Methods in The Social Sciences*, (Ed: B. Somekh ve C. Lewin), ss. 105–112, Sage Publication: London.
- Acar, H. (2007). *Yeni ilköğretim programlarının öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Adalı, F. İ. (2012). *12. Sınıf öğrencilerinin Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersine karşı ilgi ve tutumlarının değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Ahmady, S., Lakeh, M. A., Esmailpoor, S., Arab, M., & Yaghmaei, M. (2014). Educational Program Evaluation Model, From the Perspective of the New Theories. *Res Dev*, 3(1), 5-8.
- Akbulut, K. ve Işık, A. (2005). Limit kavramının anlaşılmasında etkileşimli öğretim stratejisinin etkililiğinin incelenmesi ve bu süreçte karşılaşılan kavram yanılgıları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(2), 497 – 512.
- Akçay, S. (2002). *İlköğretim 6. sınıflarda Fen Bilgisi dersinde Çiçekli Bitkiler konusunun öğretiminde bilgisayar destekli öğretiminin öğrenci başarısına etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Akdağ, H. (2009). İlköğretim 6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler öğretim programının öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi (Konya İli Örneği). *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (21), 1-14.
- Akgül, F., & Frangopol, D. M. (2005). Lifetime performance analysis of existing reinforced concrete bridges. I: Theory. *Journal of infrastructure systems*, 11(2), 122-128.
- Akıncı, G., Besime, A., ve Dilek, D. (2012). Sosyal bilgiler öğretiminde temsili resim kullanımıyla tarihsel düşünme becerilerinin geliştirilmesi. *Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 36, 5 – 23.
- Akman, G., N. (2014). *Nicel ve Nitel Araştırma Yöntemleri*. Afyon Karahisar: Afyon Kocatepe Üniversitesi Yayınları.
- Aközbek, A. (2008). *Lise 1. sınıf matematik öğretim programının cıpp değerlendirme modeli ile öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi (Genel Liseler, Ticaret Meslek Liseleri, Endüstri Meslek Liseleri)*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Akpınar, B. (2009). An evaluation of visual reading and presentation learning domain in turkish language curriculum in the 1st-5th Years of Primary School. *Eğitim ve Bilim*, 34(154), 37.
- Aktaş, Ö. (2012). Tarih eğitiminde savaş ve barış: ortaöğretim öğrencilerinin savaş ve barış konularıyla ilgili bilgilerinin ve tutumlarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. (*Yayınlanmamış Doktora Tezi*) Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Aktaş, Ö. (2014). Üniversite Öğrencilerinin Görüşlerine Göre Çağdaş Dünya Tarihi Konularının Tarihsel Önemi. *Sakarya University Journal of Education*, 4(1), 7-23.
- Aktekin, S. ve Öztürk, S. (2013). Çağdaş Türk ve Dünya tarihi dersinin öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi (Trabzon Örneği). *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(17), 295 – 312.
- Aktekin, S. (2009). Türkiye’de tarih eğitimi. *Çok Kültürlü Bir Avrupa İçin Tarih ve Sosyal Bilgiler Eğitimi*, 27-44.
- Aktın, K., ve Dilek, G. (2014). Tarih/Sosyal Bilgiler öğretim programlarında okul öncesi dönemde tarih öğretimi: ABD örneği. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(16), 36-56.
- Akyüz, Y. (2014). *Türk eğitim tarihi M.Ö. 1000 – M.S. 2014*. Ankara: Pegem Akademi.
- Aliakbari, M., and Ghoreyshi, M. (2013). On the Evaluation of Master of Arts Program in Teaching English as a Foreign Language (TEFL) at Ilam University. *European Online Journal of Natural and Social Sciences*, 2(2s), 545 - 558.
- Alkan, M. ve Arslan, M. (2014). İkinci sınıf İngilizce öğretim programının değerlendirilmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 4(7), 87 – 100.
- Alkin, M. C. (Ed.). (2012). *Evaluation roots: A wider perspective of theorists’ views and influences*. UK: Sage Publications.
- Alkin, M. C. (Ed.). (2004). *Evaluation roots: Tracing theorists' views and influences*. UK: Sage Publications.
- Alpkaya, G., ve Alpkaya, F. (2005). *20. yüzyıl Dünya ve Türkiye Tarihi*. İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.
- Altun, S. A., ve Memişoğlu, S. P. (2008). Performans değerlendirmesine ilişkin öğretmen, yönetici ve müfettiş görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 14(1), 7-24.

- Arkan, B., ve Üstün, B. (2010). Ebeveyn eğitim programlarını değerlendirme rehberi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Elektronik Dergisi*, 3(2), 102-107.
- Arıkan, F. (2003). *Fen derslerinin öğretiminde bilgisayar destekli öğretim yönteminin öğrenci başarısına etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Aslan, B., Okumuş, O., ve Koçoğlu, Y. (2015). Ortaöğretim Tarih Ders Kitaplarının Öğrencilerin Gelişim Düzeyine Uygunluğunun İncelenmesi. *Journal of International Social Research*, 8(37), 689-699.
- Ata, B. (2000). Atatürk, Tarih Öğretimi ve Müzeler *Türk Yurdu*, 160, 85-90.
- Aykaç, N. (2014). *Öğretim İlke ve Yöntemler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Aykanat, F., Doğru, M. ve Kalender, S. (2005). Bilgisayar destekli kavram haritaları yöntemiyle fen öğretiminin öğrenci başarısına etkisi. *Kastamonu eğitim Dergisi*, 13(2), 391 – 400.
- Aytan, T. (2016). Evaluation of the 2006 and 2015 Turkish Education Program in Secondary School Curriculum in Turkey in Terms of Critical Thinking. *Journal of Education and Learning*, 5(2), 38-46.
- Aytaç, M., ve Öngen, B. (2012). Doğrulamalı faktör analizi ile yeni çevresel paradigma ölçeğinin yapı geçerliliğinin incelenmesi. *İstatistikçiler Dergisi*, 5(1), 14-22.
- Bachenheimer, B. A. (2011). A Management-Based CIPP Evaluation of a Northern New Jersey School District's Digital Backpack Program (Doctoral dissertation, University of Florida).
- Bal, M. S. (2011). Türkiye'de tarih öğretiminin sorunları ve çözüm yolları konusunda öğretmen adayları ve öğretmen görüşlerinin karşılaştırılması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15).
- Bal, P. (2008). Yeni ilköğretim matematik öğretim programının öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(1).
- Başak, M. (2011). *12. sınıfta okutulan Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersinin kazanımlarının gerçekleşme seviyesine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

- Başaran, T. (2007). *İlköğretim okullarında vatandaşlık ve insan hakları eğitimi programının uygulanışına ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Batur, M. (2010). *İlköğretim I. kademe görsel sanatlar dersi öğretim programının kazanımlar ögesinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Baykara, K. (2013). *İçeriğin ve eğitim durumlarının düzenlenmesi*. H. Şeker (Ed.), *Eğitimde program geliştirme kavramlar yaklaşımlar* (ss.164-182). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bir, A., A., Özdamar, K., Odabaşı, Y., Hoşcan, Kırcaali, G., Özmen, A., ve Uzuner, Y., (Ed.). (1999). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*. T.C Anadolu Üniversitesi Yayınları, Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Bircan T. Ş. ve Tokdemir A. (2013). Çağdaş türk ve dünya tarihi öğretim programına yönelik öğretmen görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 46(2), 345 – 367.
- Boonchutima, S., & Pinyopornpanich, B. (2013). Evaluation of public health communication performance by Stufflebeam's CIPP model: A case study of Thailand's department of disease control. *Journal of Business and Behavior Sciences*, 25(1), 36-53.
- Brown, J. D (1989), *Language Program Evaluation: A Synthesis of Existing Possibilities*. InK. Johnson (Ed.), *The second language curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown, K. G., & Gerhardt, M. W. (2002). Formative evaluation: An integrative practice model and case study. *Personnel Psychology*, 55(4), 951-983.
- Bulut, İ. (2008). Yeni ilköğretim programlarında öngörülen öğrenci merkezli uygulamalara ilişkin öğretmen görüşleri (Diyarbakır İli Örneği). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 56. 521 – 546.
- Bümen, N. T. (2010). Program geliştirmede bir dönüm noktası: Yenilenmiş Bloom taksonomisi. *Eğitim ve Bilim*, 32(142).
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, K.E., Akgün, E. Ö., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Candan, Ç., Tuncer, B., ve Karataş, H. (2015). Program değerlendirme sürecinde bireysel farklılıkların önemi. *Eğitim ve Öğretim araştırmaları Dergisi* 4(3), 307 – 312.

- Candan, A. S. (2005). Üstbilişsel Kuram ve Tarih Öğretimi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(2), 327 – 332.
- Cansu, T. (2010). *Anadolu üniversitesi ilköğretimde teknoloji uygulamaları e-sertifika programının öğrenen görüşüne göre bağlam, girdi, süreç ve ürün (cipp) modeli ile değerlendirilmesi*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Cenkseven, F., ve Vural, A. R. (2006). Ergenlerin düşünme gereksinimi ve cinsiyetlerine göre problem çözme becerilerinin karşılaştırılması. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, (25).
- Chang, Y. H. E. (2010). *An Empirical Study of Kirkpatrick's Evaluation Model in the Hospitality Industry*. (Unpublished Doctoral Thesis). Florida International University, USA.
- Chapman, D. D. (2006). Building an evaluation plan for fully online degree programs. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 9(1), 1-19.
- Chiang, P. L. (1996). *Assessing the effectiveness of five-year Mechanical Engineering Technology Programs of Junior Colleges in Twain R.O.C.: An application of The CIPP evaluation model*. Miami, Florida: Florida International University.
- Clarke, A. (1999). *Evaluation Research: An Introduction to Principles, Methods and Practice*. London: Sage.
- Cronbach, L. J. (1982). *Designing Evaluations of Educational and Social Programs*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Creswell, J. W. (2008). *Educational Research Planning, Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. International Pearson Merrill Prentice Hall.
- Creswell, J. W. (2013). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J., & Plano Clark, V. L. (2007). *Understanding Mixed Methods Research*. In J. Creswell (Ed.), *Designing and conducting mixed methods research* (pp. 1-19). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W. ve Plano Clark, V. (2014). *Karma Yöntem Araştırmaları Tasarımı ve Yürütülmesi*. (Y. Dede ve S. B. Demir, Çev. Ed.) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Cuenca P., Maria. E., & Ortega S., I. (2015). The Teaching-Learning Process Of Older Students University: Assessment Of The Teaching Function. *Pedagogia Social Revista Interuniversitaria*, (26), 285-313.

- Çelik, H. C. ve Bindak, R. (2005). Sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerinin matematiğe yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(2), 427 – 436.
- Çelik, İ. G. (2009). *İlköğretim okulları dördüncü sınıf İngilizce dersi öğretim programının değerlendirilmesine ilişkin öğretmen görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Çelik, E. F. (2011). *Yerel yönetimlerin sanat eğitimindeki yeri ve önemi:(İstanbul Büyükşehir Belediyesi İSMEK örneği)* (Doctoral dissertation, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Çelik, O. (2014). *Sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının girişimcilik bilgi ve beceri düzeyleri* (Master's thesis, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Çelikkaya, T. ve Kuş, Z. (2010). Sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanma durumları. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 321 – 336.
- Çengel, M. (2007). *İlköğretim dördüncü sınıf bilgisayar dersi programının değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Çetin, A. (2008). *6.sınıf yeni Sosyal Bilgiler ders kitabının öğretmen görüşlerine göre incelenip değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.
- Çıplak, A. (2002). *İlköğretim 7. ve 8. sınıf Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Ders Programlarının değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Çiftçi, Z. B., Akgün, L., ve Deniz, D. (2013). Dokuzuncu sınıf matematik öğretim programı ile ilgili uygulamada karşılaşılan sorunlara yönelik öğretmen görüşleri ve çözüm önerileri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 3(1).
- Cooksy, L. J., Gill, P., & Kelly, P. A. (2001). The program logic model as an integrative framework for a multimethod evaluation. *Evaluation and program planning*, 24(2), 119-128.
- Coryn, C. L., & Hattie, J. A. (2007). The transdisciplinary model of evaluation. *Journal of MultiDisciplinary Evaluation*, 3(4), 107-114.
- Dalgıç, G., & Bayhan, G. (2014). A meta-analysis: Student misbehaviors that affect classroom management. *Cypriot Journal of Educational Sciences* 9(2):101-116.

- Demir, O. ve Duruhan, K. (2015). İlkokul 2. sınıf ingilizce dersi programı uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşleri. *International Journal of New Trends in Arts, Sports and Science education*, 4 (3), 25 – 36.
- Demircioğlu, H., İ. (2006). Avrupa birliği ülkeleri ve türkiye’de tarih öğretiminin genel amaçlarının karşılaştırmalı bir değerlendirilmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16 (2), 133 – 146.
- Demircioğlu, H., İ. (2009). Tarih öğretmenlerinin tarihsel düşünme becerilerine yönelik görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 184, 228 – 239.
- Demirel, Ö. (1992). Türkiye’de program geliştirme uygulamaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(7).
- Demirel, Ö. (1995). A Model for Teacher Education Curricula in Turkey *Journal of Education Hacettepe University*, X1, 91-97.
- Demirel, Ö. (1996). *Genel Öğretim Yöntemleri*. Ankara: USEM Yayınları-11.
- Demirel, M. (2010). İlköğretim ve ortaöğretim kurumları sınıf rehberlik programının değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 35(156).
- Demirel, Ö. (2013). *Eğitimde Program Geliştirme: Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirtaş, Z., ve Erdem, S. (2015). 5. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programı: Güncellenen Programın Bir Önceki Programla Karşılaştırılması ve Programa İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Sakarya University Journal of Education*, 5(2), 55-80.
- Dereobalı, N., ve Ünver, G. (2009). Okulöncesi öğretmenliği lisans programı Derslerinin öğretim elemanları tarafından genel bir bakış açısıyla değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3).
- Derman, A. (2014). Bilimsel okuryazarlığın tesisinde fen öğretim programının rolü. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 26, 143–157. Doi number:<http://dx.doi.org/10.9761/JASSS2270>
- Dewey, J. (1933). *How we Think*. New York: MacMillan.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. USA: MacMillan.
- Dinçer, B. (2014). 7. sınıf İngilizce öğretim programının *Stufflebeam’in Bağlam-Girdi-Süreç-Ürün (CIPP) modeline göre değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.

- Dinçer, B. ve Saracaloğlu, A.S., (2017). 7. Sınıf ingilizce öğretim programının stufflebeam'in bağlam-girdi-süreç-ürün (CIPP) modeline göre değerlendirilmesi, *Qualitative Studies (NWSAQs)*, 12(2):1-24,
- Doğan, H. (1997). *Eğitimde Program ve Öğretim Tasarımı*. Ankara: Önder Matbaacılık.
- Domitrovich, C.E., Cortes, R.C., & Greenberg, M.T. (2007). Improving young children's social and emotional competence: A randomized trial of the preschool "PATHS" curriculum. *The Journal of primary prevention*, 28(2), 67-91.
- Donaldson, S.I., Gooler, L.E., & Scriven, M. (2002). Strategies for managing evaluation anxiety: Toward a psychology of program evaluation. *American journal of evaluation*, 23(3), 261-273.
- Dursun, F. (2006). Birleştirilmiş sınıflarda eğitim sorunları ve çözüm önerileri.
- Edelfelt, R. & Rath, J. (1998). *A Brief History of Standards in Teacher Education*. Virginia: Association of Teacher Educators.
- Eisner, E. (1985). *Learning and Teaching the Ways of Knowing* (Vol. 84, No. 2). University of Chicago Press.
- Ercan, F., ve Altun, S. A. (2005). *İlköğretim fen ve teknoloji dersi 4. ve 5. sınıflar öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri*. *Eğitimde Yansımalar: VIII Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu Bildiriler Kitabı*, 311-319.
- Erdaş, E., Aksüt, P., ve Aydın, F. (2015). Fen ve teknoloji öğretim programlarının teknoloji okuryazarlığı boyutları açısından incelenmesi: boylamsal bir çalışma. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (2), 132-146.
- Erdoğan, M., Kayır, Ç.G., Kaplan, H., Ünal, Ü.Ö.A., ve Akbunar, Ş. (2015). 2005 Yılı Ve Sonrasında Geliştirilen Öğretim Programları İle İlgili Öğretmen Görüşleri; 2005-2011 Yılları Arasında Yapılan Araştırmaların İçerik Analizi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(1), 171-196.
- Erden, M. (1995). İçerik sentezleme stratejilerinin erişişe etkisi, H. Ü. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı: 11, Ankara.
- Erden, M. (1998). *Eğitimde Program Değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Ergün, M. ve Özdaş, A. (1997). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. İstanbul: Kaya Matbaacılık.
- Erseven, E. (2011). *12. sınıf Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi ders kitabının öğretmen ve öğrenci görüşleri ışığında değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Ertürk, S. (1993). *Diktacı Tutum ve Demokrasi*. Ankara: MAS Matbaası.
- Ertürk, S. (2013). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Edge Akademi.
- Faslı, F. G., Çakmak, S., & Faslı, E. (2014). A General Evaluation over the New Primary Curriculum in Turkey. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 143, 586-590.
- Fırat, M., Yurdakul, I. K., ve Ersoy, A. (2014). Bir eğitim teknolojisi araştırmasına dayalı olarak karma yöntem araştırması deneyimi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 2(1).
- Fidan, N. K. (2008). İlköğretimde araç gereç kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri. *Kuramsal Eğitim Bilim*, 1(1), 48 – 61.
- Fitzpatrick, J. L., Sanders, J. R., & Worthen, B. R. (2004). *Program Evaluation: Alternative Approaches And Practical Guidelines*. New York: Pearson Education, Inc.
- Frye, A. W., & Hemmer, P. A. (2012). Program evaluation models and related theories: AMEE Guide No. 67. *Medical teacher*, 34(5), 288-299.
- Gelbal, S., ve Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlik algıları ve karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(33).
- Gencel, İ. E. (2006). *Öğrenme stilleri, deneyimsel öğrenme kuramına dayalı eğitim, tutum ve sosyal bilgiler program hedeflerine erişimi düzeyi* (Yayımlanmamış doktora Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Gerek, Ö. (2006). Sınıf öğretmenlerinin yeni İlköğretim Programı hakkındaki görüş değerlendirme ve yeterlilikleri üzerine bir araştırma (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Gökmenoğlu, T. (2015). Geniş açı: Modeller ve yaklaşımlar açısından Türkiye’de program değerlendirme çalışmaları. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 4(7).

- Gömleksiz, M. N. ve Bulut, İ. (2006). Yeni sosyal bilgiler dersi öğretim programının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Yaz 2006*, 47, 393 – 421.
- Gömleksiz, M. N. ve Bulut, İ. (2007). An assessment of the implementation of new Science and Technology Curriculum. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32; 76 – 88.
- Gömleksiz, M. N. ve Kan, Ü. (2007). *Sınıf öğretmenliği adaylarının yeni ilköğretim programındaki ölçme-değerlendirme yöntemlerini tanıma düzeylerine ilişkin görüşleri* (Fırat Dicle ve Kilis Yedi Aralık Üniversiteleri Örneği), I. Ulusal İlköğretim Kongresi, Ankara.
- Gömleksiz, M. N., ve Kan, A. Ü. (2012). Eğitimde duyuşsal boyut ve duyuşsal öğrenme. *Electronic Turkish Studies*, 7(1).
- Gredler, M. E. (1996). *Educational games and simulations: A technology in search of a (research) paradigm*. In D. H. Jonassen (Ed.), *Handbook of research for educational communications and technology* (pp. 521-39). New York: MacMillian Library Reference.
- Guerra- López, I. (2007). The impact evaluation process, part 1: Building a case for demonstrating the worth of performance improvement interventions. *Performance Improvement*, 46(7), 33-38.
- Guerra-López, I. J. (2008). *Performance evaluation: Proven approaches for improving program and organizational performance* (Vol. 21). John Wiley & Sons.
- Guerra-López, I., & Toker, S. (2012). An application of the impact evaluation process for designing a performance measurement and evaluation framework in K-12 environments. *Evaluation and program planning*, 35(2), 222-235.
- Gültekin, M. (2001). İlköğretim birinci basamakta dal öğretmenlerinden yararlanma. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(10), 141- 163.
- Gümüş, E. (2015). *Kohlberg'in Ahlaki Gelişim Kuramına Göre Ortaokul Öğrencilerinin Ahlaki Gelişim Düzeyi İle Cinsiyet Rollerinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Güney, Ç. (2014). Çağdaş türk ve dünya tarihi kapsamında 12. sınıf öğrencileri ve tarih öğretmenlerinin AB imajı (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Güngör, G. (2006). *Coğrafya öğretiminde yaratıcı düşünme teknikleri kullanımının öğrenci başarısına etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

- Gürel, E., ve Tat, M. (2010). Çoklu Zekâ Kuramı: Tekli Zekâ Anlayışından Çoklu Zekâ Yaklaşımına. *Journal of International Social Research*, 3(11).
- Güven, B., ve İleri, S. (2006). Program değerlendirme kavramı ve ilköğretimde program değerlendirme çalışmalarına kuramsal bir bakış, *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(1-2), 141-163.
- Güven, S. (2008). Sınıf öğretmenlerinin yeni ilköğretim ders programlarının uygulanmasına ilişkin görüşleri. *Milli Eğitim*, 177, 224-236.
- Hager, P., Sleeter, R., Logan, P., & Hooper, M. (2003). Teaching critical thinking in undergraduate science courses. *Science and Education*, 12(3), 303-313.
- Hall, C. E. (2014). Toward a model of curriculum analysis and evaluation—Beka: A case study from Australia. *Nurse education today*, 34(3), 343-348.
- Hançer, A. H., Şensoy, Ö., ve Yıldırım, H. İ. (2003). İlköğretimde çağdaş Fen Bilgisi öğretiminin önemi ve nasıl olması gerektiği üzerine bir değerlendirme. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(13), 80-88.
- Hıdıroğlu, Ç. N. (2016). *Ortaokul 5. sınıf matematik dersi öğretim programının kesirler ünitesinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Huberman, M., & Miles, M. B. (2002). *The Qualitative Researcher's Companion*. London: Sage.
- Hopkins, D. (1989), *Evaluation for School Development*. Milton Keynes: Open University Press.
- Hotaman, D. (2010). Demokratik eğitim: Demokratik bir eğitim programı. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 3(1).
- Howard, J. (2007). *Curriculum Development*. Center for the Advancement of Teaching and Learning, Elon University.
- İnan, A. (2006). *9. sınıf Matematik dersi için 2005 yılında uygulanan öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Kahyaoğlu, D., Özkaya, H. T., Alan, A., ve Üstüner, G. (2007). *20. Yüzyıl Dünya ve Türkiye Tarihi – Öğretmen Kitabı*. İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.
- Kaloç, R. (2005). *Orta öğretim kurumu öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ve eleştirel düşünme becerilerini etkileyen etmenler* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

- Kandemir, A. (2016). *İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının katılımcı odaklı program değerlendirme yaklaşımıyla değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Karacaoğlu, Ö. C., ve Esin, A. C. A. R. (2010). Yenilenen programların uygulanmasında öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar (ss. 45-58). *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1).
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karataş, H. (2007). *Yıldız Teknik Üniversitesi modern diller bölümü İngilizce II dersi öğretim programının öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün (CIPP) modeli ile değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Karataş, H. ve Fer, S. (2009). Yıldız Teknik Üniversitesi İngilizce Programının CIPP Modeli Kullanılarak Değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 34(153), 47.
- Karataş, H. ve Fer, S. (2011). CIPP evaluation model scale: development, reliability and validity. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 592-599.
- Karataş, A., ve Aslan, G. (2012). İlköğretim öğrencilerine çevre bilincinin kazandırılmasında çevre eğitiminin rolü: Ekoloji temelli yaz kampı projesi örneği. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 4(2), 259-276.
- Kaya, Z. (1997) Eğitimde program geliştirme sürecinin temel işlemleri. *Gazi Üniversitesi, Endüstriyel Sanatlar Eğitim Dergisi*, 5(5), 59 – 72.
- Kaya, R., Güven, A. ve Günel, H. (2013). Öğretmenlerin gözüyle çağdaş tarihin öğretimi (Erzurum Örneği). *Tarih Okulu Dergisi (TOD)*, 6(16), 555 – 587.
- Keskin, A. (2009). *İlköğretim düşünme eğitimi dersi (6., 7., ve 8. sınıf) Öğretim Programının değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Hatay.
- Khalid, M. M., Rehman, C. A., & Ashraf, M. (2012). Exploring the link between Kirkpatrick (KP) and Context, Input, Process And Product (CIPP) training evaluation models, and its effect on training evaluation in public organizations of Pakistan. *African Journal of Business Management*, 6(1), 274-279. doi:http://dx.doi.org/10.5897/AJBM11.2087
- Khan, H. (2014, July). Teaching Effectiveness Using Emotional Intelligence of Cognitive, Affective and Psychomotor Behaviors. *In Competition Forum* 12(2), 88 - 101. American Society for Competitiveness.

- Kocaoğlu, B. (2002). *Turizm Eğitiminde Kalite Değerlendirmesi: Sertifikasyon, Turizm Eğitimi Konferansı / Workshop Kitabı*. Ankara: Turizm Bakanlığı Turizm Eğitimi Genel Müdürlüğü Yayınları. ss: 161- 172.
- Kozma, R. B., (2005). National policies that connect ICT-Based education reform to economic and social development. *An interdisciplinary Journal on Humans in ICT Environments*, 1, 117-156.
- Köse, E. (2011). 2005 İlköğretim matematik programının eğitsel eleştiri modeline göre değerlendirilmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 1 – 11.
- Kumral, O. (2010). *Eğitsel Eleştiri Modeli ile Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Öğretim Programının değerlendirilmesi* (Bir durum çalışması). (Yayımlanmamış doktora tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Kumral, O., ve Saracaloğlu, A. S. (2011). Eğitim programlarının değerlendirilmesi ve eğitsel eleştiri modeli. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi* 1(2), 27 – 35.
- Kurt, A., ve Erdoğan, M. (2015). Program değerlendirme araştırmalarının içerik analizi ve eğilimleri; 2004-2013 Yılları Arası. *Eğitim ve Bilim*, 40(178), 199-224.
- Küçükahmet, L. (1995). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Gazi Büro Kitapevi.
- Kümbetoglu, B. (2005). *Sosyolojide ve Antropolojide Niteliksel Yöntem ve Araştırma*. Bağlam Yayıncılık, İstanbul.
- Köstekçi, E. (2016). *Öğretmen adaylarının girişimcilik özellikleri ile yansıtıcı düşünme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Lozano, R., Ceulemans, K., & Seatter, C. S. (2015). Teaching organisational change management for sustainability: designing and delivering a course at the University of Leeds to better prepare future sustainability change agents. *Journal of Cleaner Production*, 106, 205-215.
- Lynne E. Olson (2014) Articulating a Role for Program Evaluation in Responsible Conduct of Research Programs, Accountability in Research: Policies and Quality Assurance, 21:1, 26-33, DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/08989621.2013.822265>

- Madaus, G. F., Scriven, M., & Stufflebeam, D. L. (Eds.). (2012). *Evaluation models: Viewpoints on educational and human services evaluation* (Vol. 6). Springer Science & Business Media.
- Marsh, C. J. & Willis, G. (2007). *Curriculum: Alternative approaches, ongoing issues*. (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Martin, I., & Carey, J. (2014). Development of a Logic Model to Guide Evaluations of the ASCA National Model for School Counseling Programs. *Professional Counselor*, 4(5), 455-466.
- Mathison, S. (2005). *Encyclopedia of Evaluation*. Londra: SAGE Publication.
- Matthews, J. M., & Hudson, A. M. (2001). Guidelines for evaluating parent training programs. *Family Relations*, 50(1), 77-86.
- Maviş, F. Ö. (2015). İngilizce dersi öğretim programı ile türkçe dersi öğretim programı arasında hedef, içerik, öğrenme/öğretme durumu ve değerlendirme süreçleri uyumu. *Electronic Turkish Studies*, 10(11), 1083 – 1098.
- McCormick, R., & James, M. (1990). *Curriculum Evaluation in Schools*. UK: Routledge.
- McHugh, J. (2011). *Program Evaluation of Developmental Math Instruction at the Community College Level* (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 917234887)
- McIlrath, D., & Huitt, W. (1995, December). *The teaching-learning process: A discussion of models*. *Educational Psychology Interactive*. Valdosta, GA: Valdosta State University.
- McNeil, J. D. (2007). *Contemporary Curriculum*. New Jersey: John Wiley and Sons, Inc.
- MEB (2005). İlköğretim 1 – 5. *Sınıflar Programları Tanıtım El Kitabı*. Ankara: MEB Yayınları.
- MEB. (2005). Talim Terbiye Kurulu program geliştirme çalışmaları. http://ttkb.meb.gov.tr/programlar/prog_giris/prg_giris.pdf
- MEB. (2006). Öğretim programlarının değerlendirme raporu (İlköğretim 6. sınıflar Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler). Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı. http://earged.meb.gov.tr/earged/subeler/olcme_degerlendirme/dokumanlar/index.html

- MEB (2007). *Tarih Dersi 9. Sınıf Öğretim Programı*, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB (2008). *Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Öğretim Programı*, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB (2012). *Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Öğretim Programı*, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Menteşe, H. (2014). *Ortaokul Türkçe dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre incelenmesi (Aydın ili örneği)* (Master's thesis, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Mersinligil, G. (2002). *İlköğretim Dört ve Beşinci sınıflarda uygulanan İngilizce dersi Öğretim Programının değerlendirilmesi (Adana ili örneği)* (Yayımlanmamış doktora tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Mertens, D. & Wilson, A. (2012). *Program Evaluation Theory and Practice: A Comprehensive Guide*. New York: Guilford Press. EISBN: 9781462503254
- Mmbwanga, D. M., Matemba, C. K., & Bota, K. N. (2015). Assessment of Institutional and Personnel-Related Challenges Facing Educational Programme for the Mentally Challenged Persons at Kaimosi Special School, Kenya. *Journal of Education and Practice*, 6(13), 13-20.
- Morrison, K. (1993), *Planning and Accomplishing School-Centred Evaluation*. Norfolk: Peter Francis.
- Musal, B., Velipasaoğlu, S., Özcan, S., & Tımbıl, S. (2007). Program Değerlendirme Çalışmaları Kapsamında Öğrencilerin PDÖ Yöntemi Konusundaki Görüşlerini Belirlemeye Yönelik Odak Grup Çalışmaları. *Tıp Eğitimi Dünyası*, 25, 17-24.
- Nartgün, Z., & Canibey, K. (2015). Reflections of the understanding of assessment adopted in the ninth grade mathematics curriculum in textbooks. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (2), 247-258.
- Nevo, D. (1983). The conceptualization of educational evaluation: An analytical review of the literature. *Review of educational research*, 53(1), 117-128.
- Neyazi, N., Arab, M., Farzianpour, F., & Majdabadi, M. M. (2016). Evaluation of selected faculties at Tehran University of Medical Sciences using CIPP model in students and graduates point of view. *Evaluation and program planning*, 59, 88-93.

- Newcomer, K. E., Hatry, H. P., & Wholey, J. S. (2015). *Handbook of practical program evaluation*. John Wiley & Sons.
- Nicholson, T. (1989). Using the CIPP model to evaluate reading instruction. *Journal of Reading*, 32(4), 312-318.
- Ocak, G. & Beydoğan, H. Ö., (2005). The Proficiency Level of Goals of Consistency and to appropriatenes to the Level of Pupils for Humanities Course in 3rd Year of Primary Schools (Standart Definition - Erzurum City Sample). *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi*, 6(1), 109 – 132.
- Okewole, J. O., Abuovbo, I. O. V., & Abosedo, O. O. (2015). An evaluation of the implementation of early childhood education curriculum in osun state. *Journal of Education and Practice*, 6(4), 48-54.
- Okur, Y., Sever, A., Aydın, E., Kızıltan, H., Aksoy, M., ve Öztürk, M. (2013). *Ortaöğretim Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi*. (5th ed.). Ankara: T. C. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, Ders Kitapları Dizisi.
- Oliva, P. F. (1988) *Developing the Curriculum*. Boston: Scott, Foresman and Company.
- Onan, B. C. (2017). *Çağdaş Sanat eğitimi kuramcıları bağlamında sanat eğitiminde yeni eğilimler ve çeşitli uygulama önerileri*. <http://kutuphane.uludag.edu.tr/Univder/uufader.htm>
- Orakçı, Ş. (2012). İlköğretim 7. sınıflar için uygulanan 2006 İngilizce Öğretim Programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Orbeyi, S. (2007). *İlköğretim Matematik dersi Öğretim Programının öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale On sekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Orbeyi, S., ve Güven, B. (2008). Yeni ilköğretim matematik dersi öğretim programı'nın değerlendirme ögesine ilişkin öğretmen görüşleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 4(1), 133-147.
- Ornstein, A. C. & Hunkins, F. P. (2004). *Curriculum: Foundations, Principles an Issues*. Boston: Allyn and Bacon.
- Önal, İ. (2010). Tarihsel değişim sürecinde yaşam boyu öğrenme ve okuryazarlık: Türkiye deneyimi. *Bilgi dünyası*, 11(1), 101-121.
- Öz, B. (2007). *İlköğretim Fen Bilgisi dersi ve 2005 ilköğretim Fen ve Teknoloji dersi programlarına ilişkin öğretmen görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Çukurova Üniversitesi, Adana.

- Özaydın, B., Günbatar, M. S., Önal, N., ve Çakır, H. (2012). Öğretmen yetiştirme programlarının sistemik ve sistematik değerlendirilmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 2(1), 54-71.
- Özbaran, S (1998) “Neden ve Nasıl Tarih?”, Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları, Salih Özbaran (Editör): (s. 25–33), İzmir: Dokuz Eylül Yayıncılık.
- Özdamar, K. (2002). *Paket Programlar ile İstatistiksel Veri Analizi*. Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Özdemir, M. E., Duru, A. ve Akgün, L. (2005). İki ve Üç Boyutlu Düşünme: İki ve Üç Boyutlu Geometrik Şekillerle Bazı Özdeşliklerin Görselleştirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(2), 527 – 540.
- Özdemir, D. (2006). *Sosyal Bilgiler dersinin düşünme becerilerini kazandırma düzeyine ilişkin öğretmen görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Özdemir, S. M. (2009). Eğitimde program değerlendirme ve Türkiye’de eğitim programlarının değerlendirme çalışmalarının incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 126 – 149.
- Özdemir, S. M. (2011). Toplumsal Değişme ve Küreselleşme Bağlamında Eğitim ve Eğitim Programları: Kavramsal Bir Çözümleme. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 12(1).
- Özdemir, B., ve Demir, T. (2013). Türkçe Öğretim Programında Yer Alan Okuma Ve Yazma Becerilerine Yönelik Kazanımların Ölçme Değerlendirme Yöntemlerine Göre Sınıflandırılması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 172(172), 11-32.
- Öztürk, I. H. (2011). Curriculum Reform and Teacher Autonomy in Turkey: The Case of the History Teaching. *Online Submission*, 4(2), 113-128.
- Öztürk, S. (2012). *Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersi konusunda öğretmen görüşleri (Trabzon ili örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Patton, M. Q. (1987). *How to Use Qualitative Methods in Evaluation*. USA: Sage Publication.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Popham, J.W. (1993). *Educational Evaluation*. Boston: Allyn and Bacon.

- Patton, Q. M. (1997). *Utilization Focused Evaluation: The New Century Text*. London: Sage Publications.
- Payam, M. M. (2015). *Polis Meslek Yüksek Okulları Polis Etiği Dersi Öğretim Programının Değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi), Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Posavac, E. (2015). *Program Evaluation: Methods and Case Studies*. Routledge.
- Posner, G. J. (2004) *Analyzing the Curriculum*. Boston: McGraw-Hill.
- Raghupathy, S. (2009). Using online surveys for evaluating school-based drug prevention programs. *Journal of MultiDisciplinary Evaluatio*, 6(12).
- Randall, R. S. (1969). An Operational Application of the Stufflebeam-Guba CIPP Model for Evaluation.
- Razack, S., Meterissian, S., Morin, L., Snell, L., Steinert, Y., & Maclellan, A. M. (2007). Coming of age as communica- tors: differences in the implementation of common communica- tions skills training in four residency programmes. *Medical Education*, 41(5), 441–449.
- Rea-Dickens, P. & Germaine, K. (1992), *Evaluation*. Oxford: Oxford University Press.
- Reid, J., & Gilardi, F. (2016). *Transmedia teaching framework: from group projects to curriculum development*. In C. Gorla, O. Speicher, and S. Stollhans (Eds), *Innovative language teaching and learning at university: enhancing participation and collaboration* (pp. 79-84). Dublin: Research-publishing.
- Roybal, V. M. (2011). A Summative Program Evaluation of a Comprehensive 9th Grade Transition Program. ProQuest LLC. 789 East Eisenhower Parkway, PO Box 1346, Ann Arbor, MI 48106.
- Safran, M., (2002), Türk Tarihi Öğretimi ve Meseleleri, Türkler, C. 17, Ankara, *Yeni Türkiye Yayınları*, s. 935-942.
- Sağlam, M. ve Yüksel, İ. (2007). Program değerlendirmede meta analiz ve meta değerlendirme. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* (18), 175 – 187.
- Sağlam, M., Özudoğru, O. F., ve Çıray, F. (2011). Avrupa Birliği eğitim politikaları ve Türk Eğitim Sistemi'ne etkileri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1).
- Sakaoğlu, N. (2008). *İlkokul Tarih Programları ve Ders Kitapları, Tarih Öğretimi Ders Kitapları*, Salih Özbaran (Ed.), 2. Baskı, Tarih Vakfı Yurt Yayınları, İstanbul.

- Saydam, A. (2009). Öğrenilemeyen Asır: Türkiye’de XX. Yüzyıl Tarihinin Öğretilmemesi, Semih Aktekin ve diğerleri (Ed.), *Çok Kültürlü Bir Avrupa İçin Tarih ve Sosyal Bilgiler Eğitimi*, 45 – 63, Ankara: Harf Eğitim Yayıncılığı.
- Saylor, J. G. Alexander, W. M. & Lewis, A. J. (1981). *Curriculum Planning for Better Teaching and learning*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Scriven, M. (1967). *The Methodology of Evaluation*. En RE Stake (Ed.), AERA Monograph Series on Curriculum Evaluation N. 1. Chicago: Rand Mc Nally.
- Seçilmiş, C.veÜnlüöner, K. (2010). Anadolu otelcilik ve turizm meslek liselerin de uygulanan modüler öğretime ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi, *AhiEvran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 247-265.
- Seferoğlu, S. S. (2007). İlköğretim bilgisayar dersi öğretim programı: Eleştirel bir bakış ve uygulamada yaşanan sorunlar. *Eurasian Journal of Educational Research*, 29, 99-111.
- Selvi, K. (1996). Tutumların ölçülmesi ve program değerlendirme. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 39-53.
- Selvi, H. (2009). *Stufflebeam’in Program değerlendirme modeliyle milli eğitim bakanlığı sürücü kurslarında kullanılan sürücü eğitim programının değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Selvi, H., ve Bıçak, B. (2013). Stufflebeam’in program değerlendirme modeliyle milli eğitim bakanlığı sürücü kurslarında kullanılan sürücü eğitim programının değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 315-325.
- Semenderoğlu, A. ve Gülersoy, A. E. (2010). Eski ve yeni 4-5. sınıf sosyal bilgiler öğretim programlarının değerlendirilmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi* 18; 141 – 152.
- Semerci, Ç., ve Meral, E. (2007). *Lisansüstü eğitimde program değerlendirmeye ilişkin tezlerin meta değerlendirmesi* (Fırat Üniversitesi Örneği). Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Sempozyumu (17-20 Ekim 2007.)
- Serçek, Ö., G. (2014). *Önlisans Turizm Eğitim Programının CIPP modeline göre değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.

- Serçek, G. Ö., ve Oral, B. (2016). Önlisans turizm eğitim programının CIPP modeline göre değerlendirilmesi. *Journal of Tourism Theory and Research*, 2 (1), 1-25.
- Simpson, E. R., & Courtney, M. R. (2002). Critical thinking in nursing education: Literature review. *International journal of nursing practice*, 8(2), 89-98.
- Singh, M. D. (2005). Evaluation framework for nursing education programs: application of the CIPP model. *International journal of nursing education scholarship*, 1(1).
- Stake, R. E. (1983). Program evaluation, particularly responsive evaluation. In *Evaluation models* (pp. 287-310). Springer Netherlands.
- Steinert, Y., Cruess, S., Cruess, R., & Snell, L. (2005). Faculty development for teaching and evaluating professionalism: from programme design to curriculum change. *Medical education*, 39(2), 127-136.
- Stufflebeam, D. L. (1971) 'The relevance of the CIPP evaluation model for educational accountability', *Journal of Research and Development in Education*, 5, 19-25.
- Stufflebeam, D. L. (1983). *The CIPP Model for Program Evaluation*. In *Evaluation models* (pp. 117-141). Springer Netherlands.
- Stufflebeam, D. L. & Shinkfield, A. J. (1985). *Systematic Evaluation: A Self – Instructional Guide to Theory and Practice*. Boston: Kluwer-Nijhoff Publishing.
- Stufflebeam, D. L. (2000a). *The CIPP model for evaluation*. In *Evaluation models* (pp. 279-317). Springer Netherlands.
- Stufflebeam, D. L. (2000b). *Foundational Models for 21st Century Program Evaluation*. In *Evaluation Models* (pp. 33-83). Springer Netherlands.
- Stufflebeam, D. (2003). The CIPP model of evaluation. In T. Kellaghan, D. Stufflebeam and L. Wingate (Eds.), Springer international handbooks of education: *International handbook of educational evaluation*.
- Stufflebeam, D. L. (2004). The 21st century CIPP model. *Evaluation roots*, 245-266.
- Stufflebeam, D. L. & Shinkfield, A. J. (2007). *Evaluation Theory, Models and Applications*. San Francisco, CA: Jossey – Bass A Wiley Imprint.
- Stufflebeam, D. L., & Shinkfield, A. J. (2007). CIPP model for evaluation: An improvement/accountability approach. *Evaluation Theory, models, and applications*, 325-365.

- Stufflebeam, D. L., & Coryn, C. L. (2014). *Evaluation Theory, Models, and Applications* (Vol. 50). John Wiley & Sons.
- Sungur, H. (2013). Türkiye’deki lise öğrencilerine ‘Yirminci Yüzyıl Türk ve Dünya Tarihi’nin öğretimindeki sorunlar ve beklentiler. *Tarih Okulu Dergisi*, 6 (15). 385 – 403. DOI No: <http://dx.doi.org/10.14225/Joh307>
- Şad, S. N. ve Karaova, M. (2015). İlkokul ikinci sınıf ingilizce dersi bağlamında dinleme becerisi öğretimi: bir durum çalışması. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 3(2), 66 – 95.
- Şahan, H., H. (2014). Eğitimde program geliştirme-öğretim ilke ve yöntemleri. *Ankara: Pegem Akademi Yayınları*.
- Şahin, İ. (2007). Yeni ilköğretim 1. kademe Türkçe programının değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 6(2), 284-304.
- Şimşek, U., Aydoğdu, S., & Doymuş, K. (2012). İyi Bir Eğitim İçin Yedi İlke ve Uygulanması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(4), 241-254.
- Tan, Ş. ve Erdoğan, A. (2005). *Öğretimi Planlama ve Değerlendirme: Öğretim Yönetim ve Teknikleri Ölçme ve Değerlendirme KPSS El Kitabı*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Tan, S., Lee, N., Hall, D., Andrews, T., Dixon, J., Tout, D., & du Toit, L. (2010). CIPP as a model for evaluating learning spaces. *Unpublished manuscript. Swinburne University of Technology, Australia. www. swinburne. edu. au/spl/learningspacesproject*.
- Taşdemir, C. (2011). İlköğretim 1. kademedeki okutulan matematik ders kitaplarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Bitlis ili örnekleme). *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 16 – 27.
- Tavşancıl, E. ve Aslan, E. (2001). *Sözel, Yazılı ve Diğer Materyaller İçin İçerik Analizi ve Uygulama Örnekleri*. İstanbul: Epsilon Yayınevi.
- Tekin, H. (1996). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. 9. Baskı, Ankara: Yargı Yayınları.
- Tel, M. (2014). İlköğretim hayat bilgisi ders kitaplarındaki spor ve boş zaman temalarının değerlendirilmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(2) 1 – 11.
- Tezcan, M. (1985). *Eğitim Sosyolojisi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

- Tiantong, M., & Tongchin, P. (2013). A Multiple intelligences supported web-based collaborative learning model using Stufflebeam's CIPP evaluation model. *International Journal of Humanities and Social Science*, 3(7), 157-165.
- Tokdemir, M.A. (2011). *Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Ders Kitabının İngiltere'de Dünya Tarihi Ders Kitapları İle Karşılaştırılması*. 5. Ulusal Sosyal Bilimler Kongresi. 13-16 Ekim Gazi Eğitim Fakültesi. S:308-313. Ankara.
- Tokmak, H. S., Baturay, H. M., & Fadde, P. (2013). Applying the context, input, process, product evaluation model for evaluation, research, and redesign of an online master's program. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 14(3) Retrieved from DOI: <http://dx.doi.org/10.19173/irrodl.v14i3.1485>
- Tokyürek, T. (2001). Öğretmen tutumlarının öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Tom-Lawyer, O. O. (2015). Lecturers' Perceptions of the Implementation of the Revised English Language Nigeria Certificate in Education Curriculum. *Journal of Education and Practice*, 6(12), 181-193.
- Topkaya, Y., ve Coşkun, K. (2016). Küresel vatandaşlık bilinci üzerinde sosyal bilgiler öğretim programında yer alan değerlerin etki boyutu. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(11).
- Topsakal, C. (2005). Prizren Eğitim Fakültesi Türkçe Sınıf Öğretmenliği Bölümü'nde yaratıcı yazı uygulamaları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(2), 639 – 654.
- Toptaş, V. (2008). Geometri alt öğrenme alanlarının öğretiminde kullanılan öğretim materyalleri ile öğretme – öğrenme sürecinin bir birinci sınıfta incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(1), 299 – 323.
- Tuncay, M. (1998), *Tarih Öğretiminin İyileştirilmesine Yönelik Düşünceler, Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları*, Salih Özbaran (Editör): (55-57), İzmir: Dokuz Eylül Yayıncılık.
- Tunç, F. (2010). *Evaluation of an English Language Teaching Program at A Public University Using CIPP Model* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Turan, S. (2017). Program Değerlendirmede Bağlam, Girdi, Süreç, Ürün (Context, Input, Process, Product-CIPP) Modeli. *Türkiye Klinikleri Journal of Medical Education-Special Topics*, 2(1), 21-26.

- Turgut, S. (2012). *Determination of Primary School Teacher's In-Service Training Needs*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.
- Turgut, M. F. (1983). *Program Değerlendirme: Cumhuriyet Döneminde Eğitim*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Tutak, T. ve Güder, Y. (2012). İlköğretim 5. sınıf öğretmenlerinin matematik ders kitabı hakkındaki görüş ve düşünceleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 16 – 28.
- Tyler, R. W. (1975). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Uyangör, N. (2007). İlköğretim 7. sınıf vatandaşlık ve insan hakları eğitimi programının değerlendirilmesi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilgiler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitimde Program Geliştirme ve Öğretim Bilim dalı, Ankara.
- Uysal, N., ve Aksoy, Ş. (2017). Sanat Eğitimi Veren Kurumlardaki Öğrencilerin Sanatsal Farkındalıklarının Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi: Anadolu Medeniyetleri Müzesi Örneği1. *Sanat Eğitimi Dergisi*, SED, 5 (1), 69 – 95.
- Ünal, M. (2011). *Avrupa Birliği ERASMUS Öğrenci Öğrenim Hareketliliği Programının CIPP (Bağlam, Girdi, Süreç, Ürün) Modeline Göre Değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Ünlü, M. (2001). İlköğretim okullarında coğrafya eğitim ve öğretimi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 14, 17-28.
- Ünsal, Y. ve Güneş, B. (2004). Bir kitap inceleme çalışması örneği olarak meb lise 1. sınıf fizik ders kitabının eleştirel olarak incelenmesi. http://www.tebd.gazi.edu.tr/arsiv/2004_cilt2/sayi_3/305-321.pdf adresinde 12 Ağustos 2016 tarihinde indirilmiştir.
- Üstün, A. (2008). Sınıf öğretmenlerinin yeni ilköğretim programının yapısal öğeleri boyutunda karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *XVII. Eğitim Bilimleri Kongresi*, 1-3 Eylül 2008, Sakarya Üniversitesi.
- Varış, F. (1997). *Eğitimde Program Geliştirme*. Yedinci Baskı. Ankara: Alkım Yayıncılık.
- Varış, F. (1998). *Eğitim Bilimlerine Giriş*. İstanbul: Alkım Yayınları.

- Vassiliou, C. (2013). *The Effectiveness of a New Music Education Program in Cyprus*. ProQuest LLC.
- Wang, Y., & Zhi, X. (2009). An Evaluation System for the Online Training Programs in Meteorology and Hydrology. *International Education Studies*, 2(4), 45.
- Wiles, J. & Bondi, J. (2002). *Curriculum Development – A Guide to Practice*. New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Worthen, B. R. & Sanders, J. R. (1973). *Educational Evaluation: Theory and Practice*. Belmont, California: Wadsworth.
- Yalavuz, G. (2006). *Türkiye’de Tarih öğretiminde aktif yöntemin uygulanışı*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Yarmohammadian, M. H., & Mohebbi, N. (2015). Review evaluation indicators of health information technology course of master's degree in medical sciences universities’ based on CIPP Model. *Journal of Education and Health Promotion*, 4, (1-8). doi: 10.4103/2277-9531.154122
- Yaşar, Ş. (1998). *Evaluation of Educational Programmes in Turkey*. AECT Annual Meeting, San Diego. (ERIC Document No. ED 419 846).
- Yaşar, S., Gültekin, M., Köse, N., Girmen, P. & Anagün, Ş. (2005). The Meta-evaluation of teacher training programs for elementary education in Turkey. *ATEA: Australian Teacher Education Association 33. Annual Conference* (s. 498- 504). Gold Coast, Queensland, Australia: ATEA.
- Yaşar, Ş. (2005). *Sosyal Bilgiler Programı ve Öğretimi. Eğitimde Yansımalar: VIII Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu Bildiriler Kitabı* (s. 329–342). Ankara: Sim Matbaası.
- Yaşar, Ş. ve Ersoy, B. G. (2012). *Türkçe öğretim programının stufflebeam`in bağlam, girdi, süreç ve ürün değerlendirme modeli kullanılarak uzman görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi*. PEGEM 11. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu Bildiri Özeti.
- Yeşilorman, M. (2014). Sociology, politics and education in a triangular geometry of political education. *Global Journal of Sociology*, 4(1), 28-32.
- Yero, J., L., (2002). *The Meaning of Education*. from <http://www.TeachersMind.com>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

- Yılmaz, E., ve Demirci, N. (2004). *İlköğretim II.. kademe Bilgisayar dersi müfredatının değerlendirilmesi*. 9. Uluslararası Teknoloji Kongresi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya, Türkiye.
- Yılmaz, K. & Koca, F. (2012). A Qualitative Study on Historical Empathy: Examination of History Teachers' Perceptions, Perspectives and Experiences. *University of Gaziantep Journal of Social Sciences*, 11(3), 855 – 879.
- Yılmaz, S. L. (2015). *İlkokulda uygulanan serbest etkinlik dersinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Yiğit, B., ve Bayrakdar, M. (2006). *Okul-Çevre İlişkileri*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Yin, R. K. (2002). *Case Study Research (Design and Methods)*. California: Sage Publication
- Yurdakul, B., Uslu, Ö., Çakar, E. ve Yıldız, D. G. (2014). Web Tabanlı İçerik Geliştirme Mesleki Gelişim Programının Değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(4), 1409-1437.
- Yüksel, İ. ve Sağlam, M. (2012). *Eğitimde Program Değerlendirme*. Ankara: Pegem Press.
- Yüksel, İ. (2010). *Türkiye için program değerlendirme standartları oluşturma çalışması*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Zhang, G., Zeller, N., Griffith, R., Metcalf, D., Williams, J., Shea, C. & Misulis, K. (2011). Using the context, input, process, and product evaluation model (CIPP) as a comprehensive framework to guide the planning, implementation, and assessment of service-learning programs. *Journal of higher education and outreach engagement* 15(4), 57 – 83.
- Zhao, D., Ma, X., & Qiao, S. (2017). What aspects should be evaluated when evaluating graduate curriculum: Analysis based on student interview. *Studies in Educational Evaluation*, 54, 50-57.

EKLER

Ek – A: ÇAĞDAŞ TÜRK VE DÜNYA TARİHİ GÖRÜŞ ANKETİ

Değerli Öğrenciler,

1. Bu araştırma Prof. Dr. Hüseyin UZUNBOYLU danışmanlığında, Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı Doktora öğrencisi Uz. İpek Danju adına yapılmaktadır.
2. Bu anketin amacı, Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersi öğretim programının bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutlarını değerlendirmektir.
3. Bu ankete vereceğiniz cevaplar değerlendirilerek, uygulanan Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersi öğretim programının hedeflerine ulaşip ulaşmadığı, hedeflenen tüm ihtiyaçların karşılanıp karşılanmadığı, ayrıca programla ilgili mevcut durumu ortaya çıkarmaktır.
4. Hazırlanan bu ankette iki bölüm yer almaktadır: birinci bölüm kişisel bilgilerinize ulaşmayı hedeflemiştir. İkinci bölüm de ise, Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersi öğretim programının bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutlarını değerlendirmek için sorular hazırlanmıştır.
5. Bölüm I de yer alan kişisel bilgiler bölümündeki sorulardan size uygun olan seçeneğe vereceğiniz cevapları (X) ile işaretlemeniz gerekmektedir.
6. Bölüm II de ise, Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersi öğretim programının bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutları ile ilgili hazırlanmış ifadelerle “**Tamamen Katılıyorum**”, “**Katılıyorum**”, “**Kısmen Katılıyorum**”, “**Katılmıyorum**”, “**Kesinlikle Katılmıyorum**” beşli değerlendirme ölçeğinde size uygun olanı (X) ile işaretlemeniz yeterli olacaktır.
7. Anket sonuçlarının sağlıklı olabilmesi için soruları samimi olarak yanıtlamanız gerekmektedir. Lütfen anketlerin üzerine isim yazmayınız. Bu ankete vereceğiniz cevaplar araştırmanın amacı dışında kullanılmayacaktır. Katkılarınız ve yardımlarınız için teşekkür ederiz.

Prof. Dr. Hüseyin UZUNBOYLU (Danışman)
Uzman İpek DANJU
Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı

BÖLÜM I – KİŞİSEL BİLGİLER

A. Cinsiyet

1. Erkek ()
2. Kız ()

B. Yaş:.....

C. Okul:.....

BÖLÜM II

BAĞLAM DEĞERLENDİRME SORULARI	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
A. Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersi öğretim programı;					
1. Genel amaçları dersten beklentilerimi karşılamaktadır.					
2. Dersin içeriği beni araştırmaya teşvik etmektedir.					
3. Dersin içeriği anlaşılır niteliktedir.					
B. Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersi öğretim programı ile ulaşılması beklenen beceriler bana;					
4. Yaratıcı düşünme becerisi kazandırmaktadır.					
5. Araştırma becerisi kazandırmaktadır.					
6. Sorun çözme becerisi kazandırmaktadır.					
7. Eleştirel düşünme becerisi kazandırmaktadır.					
8. Bilgi teknolojilerini kullanma becerisi kazandırmaktadır.					
9. 21.yüzyılın değişen gereksinimlerine yanıt verebilen geleceğe yönelik sağlam öngörülerde bulunabilecek becerileri kazandırmaktadır.					
C. Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersinde kullanılan ders kitabının içeriği;					
10. Seviyeme uygundur.					
11. İlğimi çekecek niteliktedir.					
12. Programın hedefleri ile tutarlıdır.					
13. Anlaşılırdır.					
14. Programın hedeflerine ulaşmasını sağlayacak niteliktedir.					

GİRDİ DEĞERLENDİRME SORULARI	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersi öğretiminde kullanılan materyaller, araç, gereç, yöntemler ve teknikler;					
15. Kronolojik düşünme becerileri kazanmama uygundur.					
16. Tarihsel analiz becerileri kazanmama uygundur.					
17. Eleştirel düşünme becerilerini kazanmama yardımcıdır.					
18. Bilişsel (zihinsel) gelişim özelliklerime uygundur.					
19. Araştırma becerileri kazanmamı sağlamaktadır.					
20. İletişim kurma becerileri kazanmamı sağlamaktadır.					
21. Yaratıcı düşünme becerileri kazanmama uygundur.					
22. Girişimcilik becerileri kazandırmamda yardımcıdır.					
23. Bilgi teknolojilerini kullanma becerilerimi geliştirir.					
24. Öğrenmemi kolaylaştırır.					

SÜREÇ DEĞERLENDİRME SORULARI	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
A. Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersi öğretiminde yapılan sınıf içi aktiviteler ve etkinlikler;					
25. Kalıcı öğrenmeme yardımcıdır.					
26. Aktif olarak derse katılmamı sağlar.					
27. Grupla çalışmaya yöneltecek etkinlikler bulunmaktadır.					
B. Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersi kapsamında yapılan sınıf dışı etkinlikler ve aktiviteler;					
28. Tarihi yerlere yapılan eğitici geziler ilgimi çekmektedir.					
29. Tarihi yerlere yapılan eğitici geziler gözlem yapabilme becerilerimi geliştirmektedir.					
C. Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersi öğretiminde yer alan konuların;					

30. Yeterli sayıda örnekler verilmiştir.					
31. Pekiştirilmesi için ödevler verilmiştir.					
32. Pekiştirilmesi için verilen ödevler seviyeme uygundur.					
33. Ödevler sayıca yeterlidir.					
34. Tekrarlarına yeterli zaman ayrılmaktadır.					
D. Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersi öğretimi süresince uygulanan sınav;					
35. Sayısı yeterlidir.					
36. İlgili becerilerimi kazanıp kazanmadığımı ölçmektedir.					

ÜRÜN DEĞERLENDİRME SORULARI	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
A. Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersi;					
37. Bireysel ihtiyaçlarıma cevap vermiştir.					
38. Temel tarihi düşünme becerilerini öğrenmeme olumlu yönde etkili olmuştur.					
39. Temel tarihsel düşünme ile ilgili mevcut ihtiyaçlarıma cevap vermiştir.					
40. Yaratıcı düşünme becerisine yönelik gelişimimi sağlamıştır.					
41. İletişim kurma becerisine yönelik gelişimime teşvik etmiştir.					
42. Bilgi teknolojilerini kullanma becerisine yönelik gelişimime temel oluşturmuştur.					
43. Tarihsel kavrama becerisine yönelik gelişimimi sağlamıştır.					
44. Kronolojik düşünme becerisine yönelik gelişimimi sağlamıştır.					
B. Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersi sonunda yapılan sınavlar;					
45. Eksikliklerimi gidermem için ek çalışma yapma imkânı sağlamıştır.					
46. Hemen dönüt verilmesi öğrenmeyi olumlu yönde etkilemiştir.					

Ek – B: ÇAĞDAŞ TÜRK VE DÜNYA TARİHİ GÖRÜŞ ÖLÇEĞİ

Değerli Öğrenciler,

1. Bu araştırma Prof. Dr. Hüseyin UZUNBOYLU danışmanlığında, Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı Doktora öğrencisi Uz. İpek Danju adına yapılmaktadır.
2. Bu anketin amacı, Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersi öğretim programının bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutlarını değerlendirmektir.
3. Bu ankete vereceğiniz cevaplar değerlendirilerek, uygulanan Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersi öğretim programının hedeflerine ulaşp ulaşmadığı, hedeflenen tüm ihtiyaçların karşılanıp karşılanamadığı, ayrıca programla ilgili mevcut durumu ortaya çıkarmaktır.
4. Hazırlanan bu ankette iki bölüm yer almaktadır: birinci bölüm kişisel bilgilerinize ulaşmayı hedeflemiştir. İkinci bölüm de ise, Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersi öğretim programının bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutlarını değerlendirmek için sorular hazırlanmıştır.
5. Bölüm I de yer alan kişisel bilgiler bölümündeki sorulardan size uygun olan seçeneğe vereceğiniz cevapları (X) ile işaretlemeniz gerekmektedir.
6. Bölüm II de ise, Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersi öğretim programının bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutları ile ilgili hazırlanmış ifadelerle **“Tamamen Katılıyorum”**, **“Katılıyorum”**, **“Kısmen Katılıyorum”**, **“Katılmıyorum”**, **“Kesinlikle Katılmıyorum”** beşli değerlendirme ölçeğinde size uygun olanı (X) ile işaretlemeniz yeterli olacaktır.
7. Anket sonuçlarının sağlıklı olabilmesi için soruları samimi olarak yanıtlamanız gerekmektedir. Lütfen anketlerin üzerine isim yazmayınız. Bu ankete vereceğiniz cevaplar araştırmanın amacı dışında kullanılmayacaktır. Katkılarınız ve yardımlarınız için teşekkür ederiz.

Prof. Dr. Hüseyin UZUNBOYLU (Danışman)
Uzman İpek DANJU
Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı

BÖLÜM I – KİŞİSEL BİLGİLER

A. Cinsiyet

Erkek ()

Kız ()

B. Yaş:.....

C. Okul:.....

BÖLÜM II

BAĞLAM DEĞERLENDİRME SORULARI	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersi öğretim programı ile ulaşılması beklenen beceriler bana; Bilgi teknolojilerini kullanma becerisi kazandırmaktadır.					
Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersi öğretim programı ile ulaşılması beklenen beceriler bana; 21.yüzyılın değişen gereksinimlerine yanıt verebilen geleceğe yönelik sağlam öngörülerde bulunabilecek becerileri kazandırmaktadır.					
Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersinde kullanılan ders kitabının içeriği; Seviyeme uygundur.					
Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersinde kullanılan ders kitabının içeriği; İlgimi çekecek niteliktedir.					
Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersinde kullanılan ders kitabının içeriği; Programın hedefleri ile tutarlıdır.					
Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersinde kullanılan ders kitabının içeriği; Programın hedeflerine ulaşmasını sağlayacak niteliktedir.					

GİRDİ DEĞERLENDİRME SORULARI	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersi öğretiminde kullanılan materyaller, araç, gereç, yöntemler ve teknikler; Bilişsel (zihinsel) gelişim özelliklerime uygundur.					
Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersi öğretiminde kullanılan materyaller, araç, gereç, yöntemler ve teknikler; Yaratıcı düşünme becerileri kazanmama uygundur.					
Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersi öğretiminde kullanılan materyaller, araç, gereç, yöntemler ve teknikler; Girişimcilik becerileri kazandırmamda yardımcıdır.					
Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersi öğretiminde kullanılan materyaller, araç, gereç, yöntemler ve teknikler; Bilgi teknolojilerini kullanma becerilerimi geliştirir.					
Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersi öğretiminde kullanılan materyaller, araç, gereç, yöntemler ve teknikler; Öğrenmemi kolaylaştırır.					

SÜREÇ DEĞERLENDİRME SORULARI	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersi öğretiminde yer alan konuların; Pekiştirilmesi için verilen ödevler seviyeme uygundur.					
Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersi öğretiminde yer alan konuların; Ödevler sayıca yeterlidir.					
Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersi öğretiminde yer alan konuların; Tekrarlarına yeterli zaman ayrılmaktadır.					
Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersi öğretimi süresince uygulanan sınav sayısı yeterlidir.					

ÜRÜN DEĞERLENDİRME SORULARI	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersi; Temel tarihi düşünme becerilerini öğrenmeme olumlu yönde etkili olmuştur.					
Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersi; Temel tarihsel düşünme ile ilgili mevcut ihtiyaçlarıma cevap vermiştir.					
Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersi; İletişim kurma becerisine yönelik gelişimime teşvik etmiştir.					
Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersi; Bilgi teknolojilerini kullanma becerisine yönelik gelişimime temel oluşturmuştur.					
Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersi; Tarihsel kavrama becerisine yönelik gelişimimi sağlamıştır.					

Ek – C: ÇAĞDAŞ TÜRK VE DÜNYA TARİHİ GÖRÜŞ ÖLÇEĞİ

Değerli Meslektaşlarım,

1. Bu araştırma Prof. Dr. Hüseyin UZUNBOYLU danışmanlığında, Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı Doktora öğrencisi Uz. İpek Danju adına yapılmaktadır.
2. Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalında *Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Öğretim Programının Bağlam, Girdi, Süreç Ve Ürün Boyutlarının Değerlendirilmesi* başlıklı doktora tezini hazırlamaktayım.
3. Geliştirilen veri toplama aracı; Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi programının bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutlarını değerlendirmek ve bu araştırma kapsamında yeni bir öğretim programı taslağı hazırlanmak amacıyla hazırlanmıştır.
4. Bu veri toplama aracına vereceğiniz cevaplar değerlendirilerek, uygulanan Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi öğretim programının hedeflerine ulaşp ulaşamadığı, hedeflenen tüm ihtiyaçların karşılanıp karşılanamadığını tespit etmek, mevcut durumu ortaya çıkarmak.
5. Hazırlanan bu veri toplama aracında, iki bölüm yer almaktadır: birinci bölüm demografik bilgilerinize ulaşmayı hedeflemiştir. İkinci bölüm de ise, Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersi öğretim programının bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutlarını değerlendirmek için sorular hazırlanmıştır.
6. Bölüm I de yer alan demografik bilgiler bölümündeki sorulardan size uygun olan seçeneğe vereceğiniz cevapları (X) ile işaretlemeniz gerekmektedir.
7. Bölüm II de ise, Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi öğretim programının bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutları ile ilgili hazırlanmış ifadelerle “**Tamamen Katılıyorum**”, “**Katılıyorum**”, “**Kısmen Katılıyorum**”, “**Katılmıyorum**”, “**Kesinlikle Katılmıyorum**” beşli değerlendirme ölçeğinde size uygun olanı (X) ile işaretlemeniz yeterli olacaktır.
8. Anket sonuçlarının sağlıklı olabilmesi için soruları samimi olarak yanıtlamanız gerekmektedir. Lütfen anketlerin üzerine isim yazmayınız. Bu ankete vereceğiniz cevaplar araştırmanın amacı dışında kullanılmayacaktır. Katkılarınız ve yardımlarınız için teşekkür ederim.

Prof. Dr. Hüseyin UZUNBOYLU (Danışman)
Uzman İpek DANJU
Yakın Doğu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı

BÖLÜM I DEMOGRAFIK BİLGİLER

A. Cinsiyet

Bay ()
Bayan ()

B. Yaş Grubunuz

25 – 30 ()
31 – 35 ()
36 – 40 ()
40 yas üzeri ()

C. Mesleki Deneyim: Eğitim Seviyeniz:

0 – 5 yıl ()
6 – 10 yıl ()
11 – 15 yıl ()
+ 15 ()

D. Öğrenim Durumunuz

Ön Lisans
Lisans
Yüksek Lisans
Doktora

E. Mezun Olduğunuz Bölüm

Adı:.....

F. Mezun Olduğunuz Kurumun

Adı:.....

BÖLÜM II

BAĞLAM DEĞERLENDİRME SORULARI	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Katılmıyorum	Tamamen Katılmıyorum
Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersi öğretim programı ile ulaşılması beklenen beceriler bana; Bilgi teknolojilerini kullanma becerisi kazandırmaktadır.					
Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersi öğretim programı ile ulaşılması beklenen beceriler bana; 21.yüzyılın değişen gereksinimlerine yanıt verebilen geleceğe yönelik sağlam öngörülerde bulunabilecek becerileri kazandırmaktadır.					
Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersinde kullanılan ders kitabının içeriği; Seviyeme uygundur.					
Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersinde kullanılan ders kitabının içeriği; İlgimi çekecek niteliktedir.					
Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersinde kullanılan ders kitabının içeriği; Programın hedefleri ile tutarlıdır.					
Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersinde kullanılan ders kitabının içeriği; Programın hedeflerine ulaşmasını sağlayacak niteliktedir.					

GİRDİ DEĞERLENDİRME SORULARI	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Katılmıyorum	Tamamen Katılmıyorum
Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersi öğretiminde kullanılan materyaller, araç, gereç, yöntemler ve teknikler; Bilişsel (zihinsel) gelişim özelliklerime uygundur.					
Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersi öğretiminde kullanılan materyaller, araç, gereç, yöntemler ve teknikler; Yaratıcı düşünme becerileri kazanmama uygundur.					
Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersi öğretiminde kullanılan materyaller, araç, gereç, yöntemler ve teknikler; Girişimcilik becerileri kazandırmamda yardımcıdır.					
Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersi öğretiminde kullanılan materyaller, araç, gereç, yöntemler ve teknikler; Bilgi teknolojilerini kullanma becerilerimi geliştirir.					
Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersi öğretiminde kullanılan materyaller, araç, gereç, yöntemler ve teknikler; Öğrenmemi kolaylaştırır.					

SÜREÇ DEĞERLENDİRME SORULARI	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersi öğretiminde yer alan konuların; Pekiştirilmesi için verilen ödevler seviyeme uygundur.					
Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersi öğretiminde yer alan konuların; Ödevler sayıca yeterlidir.					
Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersi öğretiminde yer alan konuların; Tekrarlarına yeterli zaman ayrılmaktadır.					
Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersi öğretimi süresince uygulanan sınav sayısı yeterlidir.					

ÜRÜN DEĞERLENDİRME SORULARI	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersi; Temel tarihi düşünme becerilerini öğrenmeme olumlu yönde etkili olmuştur.					
Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersi; Temel tarihsel düşünme ile ilgili mevcut ihtiyaçlarıma cevap vermiştir.					
Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersi; İletişim kurma becerisine yönelik gelişimime teşvik etmiştir.					
Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersi; Bilgi teknolojilerini kullanma becerisine yönelik gelişimime temel oluşturmuştur.					
Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersi; Tarihsel kavrama becerisine yönelik gelişimimi sağlamıştır.					

Ek – D: EĞİTİM MÜFETTİŞ GÖRÜŞME FORMU

Değerli Milli Eğitim Bakanlığı Müfettişleri,

Bu görüşme formu, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı'nda görev yapan müfettiş ve denetmenlerin Çağdaş Türk ve Dünya tarihi dersi öğretim programına yönelik görüşlerini bildirebilmeleri amacıyla hazırlanmıştır. Bu görüşme formu kişisel bilgiler ve açık uçlu soruların yer aldığı beş aşamadan oluşmaktadır ve bu formda yer alan sorular CIPP (Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün) değerlendirme modeli kriterlerine göre düzenlenmiştir. Bu araştırma kapsamında elde edilecek bulgu ve sonuçların programın mevcut durumu, programın etkililiği gibi konularda tarih öğretmenlerine ve benzeri çalışmalar yapmak isteyen diğer araştırmacılara, program geliştirme uzmanlarına katkı sağlayacağı düşünülmüştür.

Bu araştırma kapsamında yapılacak olan görüşmeler, ses kayıtları, kısacası vereceğiniz cevaplar sadece bu araştırmada kullanılacak ve etik kurallar çerçevesinde gizli tutulacaktır.

Katılımınız için teşekkür ederim
Araştırmacı
İpek DANJU

1. Lise 12. Sınıflarda okutulan Çağdaş Türk ve Dünya tarihi dersini uygulayan tarih öğretmenlerinin programın **bağlam** değerlendirme boyutuna ilişkin görüşleri nelerdir? ÇTDT öğretim programının **hedeflerine yönelik** görüşler
 - a. Denetimini yaptığınız Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersinin öğretim programda yer alan dersin hedefleri ve içeriği birbirini tamamlayıcı olup olmadığı konusunda görüşleriniz nelerdir?
 - b. Denetimini yaptığınız Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersinin öğretim programını tamamlamak için verilen süre yeterli midir?
 - c. Denetimini yaptığınız Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersinin öğretim programı kapsamında kullanılan ders kitabı haricinde başka kaynaklar kullanılıyor mu?
2. Lise 12. Sınıflarda okutulan Çağdaş Türk ve Dünya tarihi dersini uygulayan tarih öğretmenlerinin programın **girdi** değerlendirme boyutuna ilişkin görüşleri nelerdir? ÇTDT öğretim programında yer alan materyallerin etkililiği ile ilgili görüşler
 - a. Denetimini yaptığınız Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersinin öğretim programı kapsamında seçilen konular ve ders kitabı içerik olarak öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun mu hazırlanmıştır?
 - b. Denetimini yaptığınız Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersinin öğretim

- programı kapsamında kullanılan ders kitabı, programda yazılan hedeflere ulaşabilecek düzeyde midir?
- c. Denetimini yaptığınız Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersinde öğretmenler, öğretim programının hedefleri kapsamında belirlenen içeriği öğrenciye açık, net ve anlaşılır bir biçimde sunabiliyor mu?
3. Lise 12. Sınıflarda okutulan Çağdaş Türk ve Dünya tarihi dersini uygulayan tarih öğretmenlerinin programın **süreç** değerlendirme boyutuna ilişkin görüşleri nelerdir? ÇTDT öğretim programının öğrenme durumları dayalı görüşler
- a. Denetimini yaptığınız Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersinde yer alan konuların öğrenme – öğretme sürecinde öğretmenlerin kullandığı strateji, yöntem, teknikler nelerdir?
- b. Denetimini yaptığınız Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersi öğretim programında yer alan öğrenme – öğretme sürecinde öğrencilerin derse aktif katılımı sağlanıyor mu? (program öğrencileri ezberci ve pasif dinleyici bir birey haline getirmekte midir?)
4. Lise 12. Sınıflarda okutulan Çağdaş Türk ve Dünya tarihi dersini uygulayan tarih öğretmenlerinin programın **ürün** değerlendirme boyutuna ilişkin görüşleri nelerdir? ÇTDT öğretim programının ölçme değerlendirmeye dayalı görüşler
- a. Denetimini yaptığınız Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersinin öğretim programı öğrenme – öğretme süreci boyunca sürekli ve düzenli olarak değerlendiriliyor mu?
- b. Denetimini yaptığınız Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersinin öğretim programının ulaşmaya hedeflenen amaçlar öğrencilerin günlük hayatta kullanabilecekleri nitelikte midir? (Kısaca, bu ders öğrencilerin gelecekteki iş ihtiyaçlarını karşılama da yeterli midir?)
- c. Denetimini yaptığınız Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersinin öğretim programının güçlü ve zayıf yönleri nelerdir?

Ek – E: ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU

Değerli Öğretmenler,

Bu görüşme formu, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı'nda görev yapan müfettiş ve denetmenlerin Çağdaş Türk ve Dünya tarihi dersi öğretim programına yönelik görüşlerini bildirebilmeleri amacıyla hazırlanmıştır. Bu görüşme formu kişisel bilgiler ve açık uçlu soruların yer aldığı beş aşamadan oluşmaktadır ve bu formda yer alan sorular CIPP (Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün) değerlendirme modeli kriterlerine göre düzenlenmiştir. Bu araştırma kapsamında elde edilecek bulgu ve sonuçların programın mevcut durumu, programın etkililiği gibi konularda tarih öğretmenlerine ve benzeri çalışmalar yapmak isteyen diğer araştırmacılara, program geliştirme uzmanlarına katkı sağlayacağı düşünülmüştür.

Bu araştırma kapsamında yapılacak olan görüşmeler, ses kayıtları, kısacası vereceğiniz cevaplar sadece bu araştırmada kullanılacak ve etik kurallar çerçevesinde gizli tutulacaktır.

Katılımınız için teşekkür ederim

Araştırmacı

İpek DANJU

1. Lise 12. Sınıflarda okutulan Çağdaş Türk ve Dünya tarihi dersini uygulayan tarih öğretmenlerinin programın **bağlam** değerlendirme boyutuna ilişkin görüşleri nelerdir? (ÇTDT öğretim programının **hedeflerine yönelik** görüşler)
2. Lise 12. Sınıflarda okutulan Çağdaş Türk ve Dünya tarihi dersini uygulayan tarih öğretmenlerinin programın **girdi** değerlendirme boyutuna ilişkin görüşleri nelerdir? (ÇTDT öğretim programında yer alan materyallerin etkililiği ile ilgili görüşler)
3. Lise 12. Sınıflarda okutulan Çağdaş Türk ve Dünya tarihi dersini uygulayan tarih öğretmenlerinin programın **süreç** değerlendirme boyutuna ilişkin görüşleri nelerdir? (ÇTDT öğretim programının öğrenme durumları dayalı görüşler)
4. Lise 12. Sınıflarda okutulan Çağdaş Türk ve Dünya tarihi dersini uygulayan tarih öğretmenlerinin programın **ürün** değerlendirme boyutuna ilişkin görüşleri nelerdir? (ÇTDT öğretim programının ölçme değerlendirmeye dayalı görüşler)

Ek – F: ÇAĞDAŞ TÜRK VE DÜNYA TARİHİ GÖZLEM FORMU

ÖĞRETMENİN ADI:

TARİH:

OKUL:

SINIF:

DERS SAATİ:

ÖĞRENCİ SAYISI: KIZ.....,ERKEK.....

1	Öğretmen öğrencilerin derse ilgisini çekmekte ve öğrenmeye istekli hale getirmek için çaba sarf etmektedir.	
2	Öğrenciler, ünitelerin hedeflerinden haberdar edilmektedir.	
3	Ünitenin kazanımlarına dönük programda belirtilen etkinlikler yapılmaktadır.	
4	Öğretmen konuya hakim ve planlı bir şekilde dersi işlemektedir.	
5	Öğrenciler aktif olarak derse katılmaktadır.	
6	Dersin işleniş sırasında değişik öğretim yöntem ve teknikleri kullanmaktadır.	
7	Programın ön gördüğü becerilerin kazandırılmasına dönük öğrenme-öğretme yaşantıları düzenlenmektedir.	
8	Konular öğrencilerin seviyesine uygun olarak işlenmektedir.	
9	Derste öğrenmede geçen zaman beklentileri karşılamaktadır.	
10	Derste öğretmen tarafından geri dönütler verilmekte gerekli tekrar ve pekiştirmeler yapılmaktadır.	
11	Ders sırasında güncel konulara değinilmekte, öğrencilerin fikirlerini özgürce ifade etmeleri için uygun ortam yaratılmaktadır.	
12	Ders eğitim teknolojileri, materyaller ve diğer kaynaklarla zenginleştirilmektedir	
13	Öğrenciler, öğrenme ilgisi ve isteği yüksektir.	
14	Öğrenciler Türkiye ve dünya gündemine ilişkin güncel konuları ele alıp tartışmaktadır.	
15	Ders sırasında öğretmen tarafından yeterli örnekler verilerek öğrencilerin konuyu anlamasına yardımcı olunmaktadır.	
16	Ders sırasında öğretmen ve öğrenciler arasında çok yönlü etkileşim sağlanmaktadır.	
17	Öğrenciler ders materyallerini yanlarında getirmektedirler.	
18	Öğrencilerin ders süresince dikkat düzeyleri yüksektir.	
19	Ders sırasında sınıfta öğrenmeye uygun bir ortam oluşturulmaktadır (disiplin problemleri yaşanmamaktadır).	
20	Dersin uygun ölçme değerlendirme yöntem ve teknikleri ile etkililiği ölçülmektedir.	

Ek – G: ÖĞRETMEN GÖRÜŞME ÖRNEĞİ
ÇAĞDAŞ TÜRK VE DÜNYA TARİHİ ÖĞRETİM PROGRAMINA
YÖNELİK HAZIRLANAN GÖRÜŞME SORULARI

1. Lise 12. Sınıflarda okutulan Çağdaş Türk ve Dünya tarihi dersini uygulayan tarih öğretmenlerinin programın **bağlam** değerlendirme boyutuna ilişkin görüşleri nelerdir? (ÇTDT öğretim programının **hedeflerine yönelik** görüşler)

Dersin hedefleri;

- toplumun beklentilerini karşılar nitelikte mi?
- öğrenci ihtiyaçlarını karşılar nitelikte mi?
- hedefler ile konu alanı özellikleri uyumlu mu?
- hedeflerin kendi içerisinde tutarlılık durumu
- hedeflerin gerçekleştirilme durumu
- dersin süresi hedeflerin kalıcı izli davranışa dönüşebilmesi için yeterli mi?

CEVAP: *program öğrencilerin birçok Türkiye ve dünya tarihi hakkında bilgileri önceden bildiğini varsaymaktadır. Konuların çokluğu öğrencileri sıkıyor. Daha çok milli değerleri öğretmeye çalışıyorum. İçinde bulunduğu toplumun milli değerlerini, tarihsel düşünme ve analiz becerileri kazandırmaya çalışıyorum. Çünkü toplumun beklentileri bu yöndedir. Hem ulusal hem de uluslar arası kültürü öğrencilerime kazandırdığıma inanıyorum. Bireysel olarak ise bu ders öğrencilerime eleştirel düşünebilme, yaratıcı düşünebilme ve problem çözme becerileri sınıfın tamamı olmasa da büyük bir çoğunluğu bu becerilerin bir kısmını edinmekteler. Programın hedefleri ve öğrenciye kazandırılması hedeflenen kazanımlar öğrencilerin seviyelerinin çok yukarısında kalıyor. Bu sebeple programa tam anlamı ile uyamıyorum. Öğrencilerimin seviyesini çok iyi bildiğim için farklı kaynaklardan yararlanıyorum. Ayrıca programda yer alan kazanımlar çok fazla abartılmış, dersin içeriğinde bu kazanımları vermeye yönelik etkinlik yapamıyorum. Çünkü ders kitabı, programdaki kazanımlara yönelik yazılmadığına inanıyorum. Dediğim gibi hem farklı kaynaklardan hem de konuları öğrencilerin anlayabileceği düzeyde basitten karmaşığa, somuttan soyuta indirgeyerek, programdaki kazanımları öğrencilere kazandırabildiğimi*

düşünüyorum. Programda yer alan hedeflerin öğrenciye verilebilmesi için haftalık ders süresini yeterli bulmuyorum. Derste yoklama yapmaktan, ünite hazırlık sorularını yanıtlamaya, tekrara ya da dönüte vakit bulamıyorum. ÇTDT ders saatinin azlığından şikayet etmekteyim. Süre yetmediği için dersi sadece ben anlatıyorum.

2. Lise 12. Sınıflarda okutulan Çağdaş Türk ve Dünya tarihi dersini uygulayan tarih öğretmenlerinin programın **girdi** değerlendirme boyutuna ilişkin görüşleri nelerdir? (ÇTDT öğretim programında yer alan materyallerin etkililiği ile ilgili görüşler)

Dersin içeriği ya da ders kitabı;

- Hedefler ile tutarlı mı?
- Öğrencilerin seviyesine uygunluğu
- ÇTDT öğretim programında yer alan kazanımlar ile ders kitabındaki konuların uygunluğu
- Ders kitabında aşamalılık ilkesi içeriğin sunulmasında kullanılıyor mu? Daha doğrusu içerikte yer alan bilgilerin sunulmuş sırası öğrenme ilke, yöntem ve tekniklerine göre mi sıralanmıştır?

CEVAP: *ÇTDT ders kitabını kullanmıyorum. Bu kitap çok karmaşık. Konular dağınık, öğrencinin toparlaması zor. Kitaptaki konuları anlayabilmek için ön bilgilere ihtiyaç var. Kitap hem öğretmeni hem de öğrenciyi yoruyor. Kitap çok fazla detaycı. Kitaptaki görseller içeriğe uygun değildir. Yardımcı ders materyalleri kullanıyorum. Farklı kaynaklardan ders planımı hazırlarım. Ders planı hazırlarken kronolojik sıralamaya dikkat ederim. Ders kitabında konu tekrarları çok fazla yapılıyor. Ders kitabı niteliğinde yazılmamıştır daha çok roman niteliğinde yazılmış bir kitap. Belki programın hedefleri bu kitapta yer alabilir ama konular birbirinin içine geçmiş, hedefler açık, seçik ve belli değil. Ders kitabı öğrencilerin seviyesine göre yazılmış fakat karmaşık. Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri olması gerekmektedir. ÇTDT ders kitabının içeriğinin değişmesi gerektiğini düşünüyorum. Kitaptaki görsellerde Lise 12. Sınıf ve yaşa göre pedagojik kriterlere göre düzenlenmelidir. Türkiye Cumhuriyeti Milli eğitim Bakanlığı tarafından geliştirilen öğretim programı ve öngörülen ders kitabı Kuzey Kıbrıs lise 12. Sınıflarında okutulmaya*

çalışılıyor. Bu kitap Türkiye’de ÖSYM’nin hazırladığı üniversiteye giriş sınavına dönük hazırlanmıştır.

3. Lise 12. Sınıflarda okutulan Çağdaş Türk ve Dünya tarihi dersini uygulayan tarih öğretmenlerinin programın **süreç** değerlendirme boyutuna ilişkin görüşleri nelerdir? (ÇTDT öğretim programının öğrenme durumları dayalı görüşler)

Öğrenme – öğretme süreci;

- ÇTDT öğretim programı ile bu ders için öğretmen tarafından uygulanan günlük ders programı uygulanması tutarlı mı?
- Ders saati süresinde öğretmen dersin hedeflerine uygun öğretim ilkelerini uygulamakta mıdır?
- Hedeflenen kazanımların hangi alanın öğretiminde güçlük çekilmektedir?
- Öğretmen – öğrenci, öğrenci – öğrenci etkileşimi hakkında bilgi veriniz? Başka bir deyişle, öğrencilerin aktif olarak ÇTDT dersine katılmasında programın rolü nedir?
- Derse başlamadan önce görsel materyaller bulunarak derse getiriliyor mu?

CEVAP: *bu dersin işlenişi sırasında öğretim programına bağlı kalmamaktayım çünkü ÇTDT öğretim programı çok kapsamlı, konular çok fazla, daha önce gördükleri Tarih 1 – 2 – 3 derslerindeki konuların aynısı bu dersin içeriğinde de mevcuttur. Bu derste anlatım yöntemini kullanmaktayım. Ayrıca ders süresi yeter ise öğrencilere soru – cevap yöntemini de kullanmaktayım. Bu durum nadiren olmaktadır. Çünkü ders süresi ve bitirmem gereken konuların çokluğu sebebi ile pek mümkün olmamaktadır. Bu sebeple diyebilirim ki; derse aktif katılım gerçekleşmemektedir. Ders kitabı kullanmadığımız için kitapta yer alan hazırlık ve değerlendirme sorularının yanıtlanması gibi sınıf içi ve sınıf dışı etkinlik yapılmamaktadır. Çok yönlü etkileşimde bulunmamaktadır. Bu ders bu sebeplerden dolayı sadece benim tarafımdan gerçekleşen anlatım gerçekleştirildiğinden dolayı da hedeflenen kazanımlar sadece bilişsel alanın bilgi boyutunda kalmaktadır. Süre azlığından dolayı daha önceki derslerin tekrarı yapılamamakta, konu bitiminde hemen yeni konuyu anlatmaya başlıyorum. Dersimde görsel materyaller ya da teknoloji kullanmamaktayım. Özet olarak diyebilirim ki, bu ders te kullandığım sunuş stratejisi*

ve anlatım yönteminin haricinde öğretim strateji, yöntem ve tekniğin kullanılabileceğini düşünmemekteyim.

4. Lise 12. Sınıflarda okutulan Çağdaş Türk ve Dünya tarihi dersini uygulayan tarih öğretmenlerinin programın **ürün** değerlendirme boyutuna ilişkin görüşleri nelerdir? (ÇTDT öğretim programının ölçme - değerlendirmeye dayalı görüşler)

Sınama durumları – değerlendirme;

- Program tamamlandığında öğrencilerin ÇTDT dersindeki kazanımlarının tarih becerilerine katkısı ne derecede olmuştur?
- ÇTDT öğretim programının tarih eğitime yönelik ihtiyaçlara cevap verme düzeyi nedir?
- ÇTDT öğretim programında yer alan hedeflere ulaşma düzeyi
- Programın hem uygulama sürecin de hem de programın sonunda değerlendirme yapılıyor mu?

CEVAP: öncelikle söylemeliyim ki, ben ÇTDT dersi bitiminde geleneksel ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanmaktayım. KKTC Milli Eğitim Bakanlığı tarafından istenildiği üzere öğrencilerin sınavlarının en az % 50 klasik sorma zorunluluğu vardır. Bu son sınıf öğrencileri olduğundan dolayı üniversite sınavlarına hazırlanmaktadırlar. Benim tercihim bu dersin sınavının % 100 test olmasıdır. Bende öğrencilerime sınav olarak çoktan seçmeli soru hazırlamaktayım. Değerlendirmeyi kesinlikle dersin sonunda yapmaktayım. Hatta öğrencilerime de sorsanız size söyleyeceklerdir, ben anlattığım bilgileri olduğu gibi sorarım. Sorularım hep bilgi düzeyindedir. Programı uygulama sürecinde değerlendirme yapmıyorum. Öğrencilerden araştırma yapmalarını istememekteyim. Ayrıca öğrenci not almadığı bir ödevi de yapmak istemiyor. Benim öğrenciye not verme şeklim belli sadece sınavlarda iyi not alabilirlerse bu dersten geçebilirler. Daha önceki dönemlerde araştırma konusu vermiştim ama öğrenciler puan almayacaklarını öğrendiklerinden araştırma yapmadan derse gelmişlerdir. Derste bazen konuları paylaştırıp anlattırıyorum gönüllü olan öğrencilerime fakat puan vermiyorum. Sadece sosyal becerileri gelişmesi amacıyla isteyen öğrenciler konu anlatabiliyor. Ayrıca bu ders kapsamında okul içi ve dışı etkinlikler yapılmamaktadır. Zaten daha önceki yıllarda ilköğretim de okurlarken Kıbrıs'taki tarihi yer ve mekânlara okul gezileri

yapmışlardır. Bu sebeple hiçbir ders sınıf dışında işlenmemektedir. Ders bitiminde öğrencilerim genelde Türk tarihi odaklı bilgi edinmektedirler. Derste Türkiye'nin tarihi gelişimini daha çok anlatmaktayım. Türkiye'nin dünyadaki tarihsel konumu benim öğrencilerim için daha önemlidir, diğer ülkelerin tarihi gelişimleri çokta önemsememekteyim. Çünkü yetiştirdiğim öğrencilerim Türkiye de aktif yurttaş olacaklardır. Kendi belirlediğim ders planının hedeflerine ulaşmam beni tatmin ediyor. Öğrenciler iminde yeterli düzeyde bilgi ve beceri kazandıklarını söyleyebilirim.

Ek - H: GÖZLEM ÖRNEĞİ

Gözlem – 5. Ö3 Öğretmeni

1	Öğretmen öğrencilerin derse ilgisini çekmekte ve öğrenmeye istekli hale getirmek için çaba sarf etmektedir.	-
2	Öğrenciler, ünitelerin hedeflerinden haberdar edilmektedir.	-
3	Ünitenin kazanımlarına dönük programda belirtilen etkinlikler yapılmaktadır.	-
4	Öğretmen konuya hakim ve planlı bir şekilde dersi işlemektedir.	+
5	Öğrenciler aktif olarak derse katılmaktadır.	-
6	Dersin işleniş sırasında değişik öğretim yöntem ve teknikleri kullanmaktadır.	-
7	Programın ön gördüğü becerilerin kazandırılmasına dönük öğrenme-öğretme yaşantıları düzenlenmektedir.	-
8	Konular öğrencilerin seviyesine uygun olarak işlenmektedir.	+
9	Derste öğrenmede geçen zaman beklentileri karşılamaktadır.	-
10	Derste öğretmen tarafından geri dönütler verilmekte gerekli tekrar ve pekiştirmeler yapılmaktadır.	-
11	Ders sırasında güncel konulara değinilmekte, öğrencilerin fikirlerini özgürce ifade etmeleri için uygun ortam yaratılmaktadır.	+
12	Ders eğitim teknolojileri, materyaller ve diğer kaynaklarla zenginleştirilmektedir	-
13	Öğrenciler, öğrenme ilgisi ve isteği yüksektir.	-
14	Öğrenciler Türkiye ve dünya gündemine ilişkin güncel konuları ele alıp tartışmaktadır.	-
15	Ders sırasında öğretmen tarafından yeterli örnekler verilerek öğrencilerin konuyu anlamasına yardımcı olunmaktadır.	+
16	Ders sırasında öğretmen ve öğrenciler arasında çok yönlü etkileşim sağlanmaktadır.	-
17	Öğrenciler ders materyallerini yanlarında getirmektedirler.	-
18	Öğrencilerin ders süresince dikkat düzeyleri yüksektir.	-
19	Ders sırasında sınıfta öğrenmeye uygun bir ortam oluşturulmaktadır (disiplin problemleri yaşanmamaktadır).	-
20	Dersin uygun ölçme değerlendirme yöntem ve teknikleri ile etkililiği ölçülmektedir.	-

Öğretmen sınıfa girdiğinde öğrencilere neden geç kaldıkları soruldu ve mazeretleri kabul edilmeyerek, derse katılımları sağlanmadı. İlk ders saati olduğu için öğretmen yoklamayı aldı. Öğretmen derse geçmeden önce günlük haberlerden öğrencileri haberdar ettikten sonra geçen

ve sınıfı sek

hafta işlenen konu hakkında sorular yöneltmeye başladı. Öğretmen geçen hafta işlenmiş olan konu hakkında soru cevap yöntemini kullanarak dersin tekrarını yaptı. Öğrencilerin büyük çoğunluğunun geçen haftaki konuya hakim olmadıkları, tekrar yapılmamasından dolayı derse aktif katılım gerçekleşmemiştir. Öğretmen sınıfın çoğunluğunun katılımını sağlamaya çalışmasına rağmen, sorulara cevap veren belli başlı birkaç öğrenci bulunmaktaydı. Öğretmen öğrencilerin yeteri kadar tekrara zaman ayırmadıklarını belirterek bugünkü performanslarını beğenmediğini sert bir tavırla vurguladı. Buna rağmen öğrenciler arasında diyaloglar devam ediyordu hatta bazı öğrenciler cep telefonları ile meşguldü. Daha sonra, öğretmen, öğrencilere yeni konu hakkında kısa bilgiler sundu. Öğretmenin sert uyarılarına rağmen derse katılım çok az ve dinlemeyen, ilgisiz ve sırasında başka şeylerle uğraşan, yanındakiyle hatta arkasındaki arkadaşı ile konuşan, öğrenci sayısı fazlaydı. Öğretmenin sınıf yönetimi becerisi yetersiz kalmaktadır. Öğrencilerin derse karşı dikkati dağınık ve sınıfta büyük bir disiplin problemi yaşanmaktadır.

Sınıfın fiziki yapısı uygun değil; ısı, ışık, aydınlanma etkili öğrenmenin gerçekleşebilmesi için yetersiz kalmaktadır. Önemli gün ve tarihlerin gösterileceği sınıf panosu bile bulunmamaktadır. Sınıfta bilgisayar ya da projeksiyon bulunmamaktadır. Ders teknoloji ile desteklenmiyor. Hatta sınıf tahtası bile kullanılmıyor. Sınıfta görsel zekası olan öğrencilere yardımcı ya da destekleyici hiçbir materyal kullanılmamaktadır. Sınıfta, öğrenme öğretme sürecinde sunuş stratejisi ve anlatım yöntemi kullanılmaktadır. Konular öğretmen tarafından anlatılmaktadır. Öğretmen merkezli gerçekleşen bir ders olarak gözlenmektedir. Öğretmen derste sıkça ders kitabının çok fazla detay ve karmaşık olduğunu söyleyerek kendisinin de MEB hazırladığı kitabı tercih etmeyerek başka kaynaklardan bu bilgileri edindiğini söylemiştir. Ayrıca hiçbir öğrenci not tutmamaktadır. Sadece dinleme yöntemi tercih ediliyor. Ders kitapları da bulunmamaktadır. Çoğu öğrencinin ders materyali bulunmamaktadır. Ders süresi boyunca öğrenciler aktif değil ve sınıfta çok yönlü etkileşim bulunmamaktadır. Öğretmen sadece masasında oturarak dersi anlatmaktadır. Öğrencilerin dikkatini çekecek hiçbir etkinlik yapılmamaktadır. Düz anlatım gerçekleştirildiği için öğrencilerin dersten sıkıldıkları ve kendi aralarında konuştukları gözlenmiştir. Ders aşamalılık ilkesine uygun anlatılmamaktadır. Ders anlatılırken, öğrenci katılımı olması için çalışılmıyor ve sorular yöneltmiyor. Bir öğrenci soru sormuştur ve öğretmen o soruyu başka öğrenciye yöneltmiştir. Fakat öğrencinin

verdiği cevap karşısında öğretmenden olumlu ya da olumsuz geribildirim olmamıştır. Bu sebeple öğrenciler ders dışı araç ve materyaller ile ilgilenmektedirler. Öğretmen ilgisiz ve yanındaki ile konuşan öğrenciler için hiçbir önlem ya da uyarıda bulunmamıştır. Öğrenciyi güdüleyen hiçbir çaba içerisine girilmemektedir. Öğretmenin ses tonlaması ders boyunca değişmemiştir, halbuki Öğrencinin ilgisini çekebilmek için, fiziksel olarak el kol hareketleri kullanılmamıştır. Ayrıca öğrencilerin birçoğunun uykusuz olduğu ve esnedikleri, devamlı saatlerine baktıkları görülmüştür. Ders süresinde diğer bir deyişle süreç içerisinde değerlendirilmeye yer verilmemektedir. Ders saati bittiğinde öğrenciler öğretmenden önce ders arasına çıkmışlardır.

Ek - I: ANKET VE GÖRÜŞMELER İÇİN ALINAN İZİN BELGESİ



KUZEY KIBRIS TÜRK CUMHURİYETİ MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI GENEL ORTAÖĞRETİM DAİRESİ MÜDÜRLÜĞÜ

Sayı: GOÖ.0.00.35-A/14/15-241

22.01.2015

Sayın İpek Danju,

İlgi: 19.01.2015 tarihli başvurunuz.

Talim ve Terbiye Dairesi Müdürlüğü'nün TTD.0.00.03-12-15/76 sayı ve 22.01.2015 tarihli yazısı uyarınca "Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Öğretim Programı Değerlendirilmesi" konulu anket çalışmanızı ortaokul ve liselerde görev yapan Tarih öğretmenleri ile okullarda okuyan öğrencilere yönelik hazırlamanız müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Ancak anketi uygulamadan önce ankete katılacak olanların bağlı bulunduğu okul müdürlüğüyle istişarede bulunulup, anketin hangi okulda ne zaman uygulanacağı birlikte saptanmalıdır.

Anketi uyguladıktan sonra sonuçlarının Talim ve Terbiye Dairesi Müdürlüğü'ne ulaştırılması yasa gereğidir.

Bilgilerinize saygı ile rica ederim.


Mustafa Borataş
Müdür

 OB/PC

Tel (90) (392) 228 3136 – 228 8187
Fax (90) (392) 227 8639
E-mail meb@mebnet.net

Lefkoşa-KIBRIS

Ek - İ: GÖZLEM İÇİN ALINAN İZİN BELGESİ



KUZEY KIBRIS TÜRK CUMHURİYETİ MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI GENEL ORTAÖĞRETİM DAİRESİ MÜDÜRLÜĞÜ

Sayı: GOÖ.0.00.35-A/15/16-1724

25.04.2016

Sayın İpek Danju,

İlgi: 25.04.2016 tarihli başvurunuz.

Talim ve Terbiye Dairesi Müdürlüğü'nün TTD.0.00.03-12-16/482 sayı ve 25.04.2016 tarihli yazısı uyarınca “Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Öğretim Programının Değerlendirilmesi” konulu çalışmanın gizlilik ve gönüllülük ilkelerine riayet edilerek uygulanması müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Ancak çalışmayı uygulamadan önce çalışmaya katılacak olanların bağlı bulunduğu okul müdürlüğüyle istişarede bulunulup, çalışmanın hangi okulda ne zaman uygulanacağı birlikte saptanmalıdır.

Çalışmayı uyguladıktan sonra sonuçlarının Talim ve Terbiye Dairesi Müdürlüğü'ne ulaştırılması yasa gereğidir.

Bilgilerinize saygı ile rica ederim.

Hüseyin Kavaz
Müdür

EU/PC

Tel (90) (392) 228 3136 – 228 8187
Fax (90) (392) 227 8639
E-mail meb@mebnet.net

Lefkoşa-KIBRIS

ÖZGEÇMİŞ

İpek Danju 1978 yılında Adana’da doğdu. 1996 yılında Baraj Lisesinde, Fen Bilimleri Bölümünden mezun oldu. Doğu Akdeniz Üniversitesi Uluslararası İlişkiler Bölümü’nden mezun olduktan sonra, aynı üniversitenin Eğitim Bilimleri Bölümü’nde yüksek lisansını tamamladı. Yüksek lisans eğitimi süresince Eğitim Bilimleri Bölümü’nde araştırma görevlisi olarak nicel ve nitel çalışmalar gerçekleştirdi. Yüksek Lisans tezinde de nicel ve nitel araştırmaya odaklanarak, Eğitim Bilimleri Bölümü’nde araştırma görevlisi olarak çalıştı ve yine DAÜ’ de eğitim derslerine de asistanlık yapmıştır. Master tezinin başlığı: ‘Karşılaştırmalı Bir Çalışma olan, İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Görüşlerinin analizi ve 1. Sınıf ve 5. Sınıf Ders Kitaplarında Toplumsal Cinsiyet Rolü analizidir.’ 2011 yılından beri Yakın Doğu Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesinde öğretim görevlisi olarak çalışmaktadır. 2012 yılında, Yakın Doğu Üniversitesi, Atatürk Fakültesi, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim dalında Doktora öğrenimine başlamıştır. Halen Yakın Doğu Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesinde tam zamanlı öğretim görevlisi olarak çalışmaktadır. Araştırma alanları; eğitim programları geliştirilmesi, eğitim programları değerlendirilmesi, çok kültürlü eğitim, eğitim psikolojisi, demokrasi, dünya vatandaşlık eğitimi ve insan hakları eğitimi gibi konulardır.