



T.C.

ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

DOKTORA TEZİ

**YURT DIŞINDAKİ TÜRK ÇOCUKLARI İÇİN TÜRKÇE
VE TÜRK KÜLTÜRÜ DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ
DEĞERLENDİRİLMESİ**

Burcu HANCI YANAR

DANIŞMAN

Prof. Dr. Asuman Seda SARACALOĞLU

Aydın-2020

T.C.
ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
2020-DR-082

YURT DIŞINDAKİ TÜRK ÇOCUKLARI İÇİN TÜRKÇE VE
TÜRK KÜLTÜRÜ DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ
DEĞERLENDİRİLMESİ

HAZIRLAYAN

Burcu HANCI YANAR

TEZ DANIŞMANI

Prof. Dr. Asuman Seda SARACALOĞLU

AYDIN- 2020

T.C
ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE
AYDIN

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı **Eğitim Programları ve Öğretim Doktora** Programı öğrencisi **Burcu Hancı Yanar** tarafından hazırlanan **Yurt Dışındaki Türk Çocukları İçin Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programının Değerlendirilmesi** başlıklı tez, **30.06.2020** tarihinde yapılan savunma sonucunda aşağıda isimleri bulunan jüri üyelerince kabul edilmiştir.

	Ünvanı, Adı Soyadı	Kurumu	İmzası
Başkan	Prof. Dr. Asuman Seda SARACALOĞLU	Adnan Menderes Üniversitesi	
Üye	Prof. Dr. Hayati AKYOL	Gazi Üniversitesi	
Üye	Doç. Dr. Bünyamin YURDAKUL	Ege Üniversitesi	
Üye	Dr. Öğretim Üyesi Beste DİNÇER	Adnan Menderes Üniversitesi	
Üye	Dr. Öğretim Üyesi Berker BULUT	Adnan Menderes Üniversitesi	

Jüri üyeleri tarafından kabul edilen bu **Doktora** tezi, Enstitü Yönetim Kurulunun tarihsayılı kararı ile onaylanmıştır.

Enstitü Müdürü

İmzası

T.C
ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE
AYDIN

Bu tezde sunulan tüm bilgi ve sonuçların, bilimsel yöntemlerle yürütülen gerçek deney ve gözlemler çerçevesinde tarafımdan elde edildiğini, çalışmada bana ait olmayan tüm veri, düşünce, sonuç ve bilgilere bilimsel etik kuralların gereği olarak eksiksiz şekilde uygun atıf yaptığımı ve kaynak göstererek belirttiğimi beyan ederim.

01 / 06 / 2020

İmza

Burcu Hancı Yanar

ÖZET

YURT DIŞINDAKİ TÜRK ÇOCUKLARI İÇİN TÜRKÇE VE TÜRK KÜLTÜRÜ DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ DEĞERLENDİRİLMESİ

Burcu HANCI YANAR

Doktora Tezi, Eğitim Bilimleri Bölümü,

Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Asuman Seda SARACALOĞLU

2020, XXII + 304 sayfa

Bu çalışmada yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının ana dili eğitimi almasını ve Türk kültürünü edinmelerini amaçlayan 2009 yılında ve 2018 yılında uygulamaya konan Yurt Dışındaki Türk Çocukları için Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programlarının (TTKDÖP) 1. sınıftan 3. sınıfa kadar olan bölümleri değerlendirilmiştir. Çalışmanın amacı bu iki programın bütün öğelerini Demirel Analitik Program Değerlendirme Modeli (DAPDEM) ile değerlendirmek, ortaya çıkan sonuçları karşılaştırmak, 2009 yılında yayınlanan programın zayıf yanlarında iyileştirilmeye gidilip gidilmediğini ve 2018 yılında yayınlanan programın zayıf öğelerini tespit etmektir. İç içe geçmiş karma desende gerçekleştirilen bu çalışma, Almanya Federal Cumhuriyeti, Baden-Württemberg Eyaleti Stuttgart Başkonsolosluğu görev bölgesindeki 24 okulda okuyan 160 öğrenci, bu bölgede çalışan beş öğretmen, iki bölge koordinatörü, beş Alman ilkokulu müdürü, beş öğrenci velisi, iki sivil toplum kuruluşu temsilcisi, üç öğrenci ve yazılı doküman incelemesini yapan üç program geliştirme uzmanının katılımıyla gerçekleşmiştir. Nitel araştırma bölümü çoklu durum deseninde ve nicel bölümü tek grup öntest-sontestli desende düzenlenen araştırmanın verileri doküman analizi, görüşme, gözlem, SWOT analizi teknikleri, ölçek ve başarı testleri uygulanarak toplanmıştır. Çalışmanın nicel verilerinin toplanmasında araştırmacı tarafından geliştirilen, okuma-dilbilgisi, dinleme, yazma başarı testleri, konuşma kontrol listesi, Türk Kültürüne Uyum Ölçeği ve Şen (2011) tarafından geliştirilen Anadiline Yönelik Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Çalışmanın nitel verilerinin toplanmasında okul müdürü, veli, öğretmen, koordinatör ve öğrenci yarı yapılandırılmış görüşme formları, gözlem formu ve yazılı doküman olan programların incelenmesinde DAPDEM ölçütlerine göre oluşturulmuş uzman değerlendirme formu kullanılmıştır. Veri toplama araçlarının geçerlik güvenirliğinin sağlanması için başarı testlerine madde güçlük ve ayırıcılık indeksleri, KR-20 testi, ölçeklere

Açımlayıcı ve Doğrulayıcı Faktör Analizleri ve Cronbach Alpha güvenilirlik testi yapılmış, nitel veri toplama araçları için uzman kanısına başvurulmuş ve kapsam geçerliği, görünüş geçerliği için alınan görüşler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Çalışmanın nicel verilerinin analizinde t-testi kullanılmış, nitel veriler içerik analizine tabii tutulmuştur.

Sonuç olarak TTKDÖP'lerin bağlamında program geliştirme çalışma grupları ve felsefi temellerinin açıklanmadığı, yeni programın geliştirme aşamasında yapılan ihtiyaç analiziyle paydaş beklentilerinin tam olarak karşılanamadığı ve programın kullanım kılavuzlarının olmadığı görülmüştür. Programların hedef/kazanımlarının bazılarının öğrenci hazırbulunuşluğuna uygun olmadığı ve bu nedenle konu alanı ile uyumlu ve kendi içinde tutarlı olmalarına rağmen ulaşılabilir olmadıkları saptanmıştır. Eski programda içerik ögesinin, öğrenci duyuşsal özelliklerine ve konu alanına uygun olmayan konuları içerdiği, yeni programda içeriğin çok geniş olduğu ve kazanımlarla örtüştürülmediği ve belirlenen öğretim süresinin uygun olmadığı tespit edilmiştir. Programın öğrenme öğretme sürecinde örnek etkinliklere yer verilmediği, öğretmenler tarafından uygulanan öğrenme öğretme etkinliklerinin öğrenci özelliklerine uygun, daha çok okuma ve dinlemeye yönelik olduğu, zaman zaman hedef kazanımlardan uzaklaştığı, sunuş yoluyla öğretim stratejisi, düz anlatım ve oyunla öğretim yöntemlerine yer verildiği, teknoloji kullanımından yararlandığı, önerilen materyallerin kolay ulaşılır, ekonomik olduğu görülmüştür. Programın ölçme değerlendirme ögesi konusunda eski programdakinden daha zayıf hale geldiği, öğretmenlerin uygun ölçme değerlendirme araçları ve yöntemlerini kullanmadığı tespit edilmiştir. Programların program değerlendirme süreci ile ilgili bir planlama da yapılmamıştır. Programın çıktıları ise öğrencilerin her iki programda da derse yönelik olumlu tutum ve Türk kültürüne iyi düzeyde uyum göstermeleri, okuma ve dilbilgisi, dinleme, konuşma becerisinde orta düzeyde ve yazma becerisinde geçer düzeyinde puanlara sahip olmalarıdır. Yeni programın iyileştirilmesi için bağlamının açıklanması, hedef/kazanımlarının yeniden düzenlenmesi, içerik ögesinin sadeleştirilmesi, ölçme ve değerlendirme ögesinin yeterli açıklamalar yapılarak, geçerli güvenilir ölçme araçları ile güçlendirilmesi ve her bir ögeye ilişkin açıklamaların ayrıntılandırılması gerektiği düşünülmektedir.

ANAHTAR SÖZCÜKLER: Program değerlendirme, Demirel Analitik Program Değerlendirme Modeli, Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı, İki dillilik, Ana dili eğitimi

ABSTRACT

THE EVALUATION OF TURKISH AND TURKISH CULTURE COURSE CURRICULUM FOR THE TURKISH CHILDREN LIVING ABROAD

Burcu HANCI YANAR

Doktora Tezi, Eğitim Bilimleri Bölümü,

Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Asuman Seda SARACALOĞLU

2020, XXII + 304 sayfa

This study aims to compare the evaluation results of first-third grade parts of old and new Turkish and Turkish Culture Course Curriculum for Children Living Abroad (TTCCC), which aims to teach mother tongue and to gain Turkish culture to children who lives far from their homeland, to find out problematic components and whether weaknesses of the old curriculum have been developed evaluating it with Demirel Analytic Curriculum Evaluation Model (DACEM).

Mixed modelled study was done with the participation of 160 students from 24 primary schools in the zone of Stuttgart Turkish Consulate, Baden Württemberg, Germany, with five teachers who work there, two coordinators, five parents, two members of non-governmental organization, three curriculum development experts who examined the written curriculum. The data of the study of which qualitative part was modelled in multiple case study and of which quantitative part was modelled in one group pretest posttest model was collected by document analysis, interview, observation, SWOT analysis, scales and tests. In the quantitative part of the study reading-grammer, listening and writing tests, speaking control list, Scale of Adaptation to Turkish Culture developed by the researcher and Scale of Attitude toward Mother Tongue developed by Şen (2011) were used. In the qualitative part of the study school principal, parents, teachers, coordinators and students' semi structured interview forms, observation form, experts' evaluation form conducted by DACEM criterias were implemented. To provide validity and the realibility of tests indexes of item difficulty and item discrimination, KR-20 test and for scales Explanatory and Confirmatory Factor Analysis and Cronbah Alpha test were done. To provide qualitative data tools' validity was taken expert reviews and the necessary parts of them were corrected according to the opinions to construct the content and the appearance validity. Quantitative

data was analysed by t-test and qualitative data was analysed by content analysis.

In conclusion, in the context of TTCCC, program development working groups and philosophical ground of it were not declared. Need analysis which was done during the development of new curriculum didn't answer the expectations of stakeholders completely and there was no usage guides of the curriculum. It was revealed that some objectives of the curriculum were not suitable for the readiness of students and so they were not reachable although they were consistent and in a harmony in their own. Content component of the old curriculum had inappropriate qualities to affective domain and to subject area. In the new curriculum, content is so broad for the planned teaching time and was not overlapped with the objectives of the curriculum. Learning and teaching process of the curriculum, sample activities didn't take place. Implemented activities were suitable to student qualities and were mostly related to reading and listening, they sometimes went away from the objectives. It was seen that in this learning and teaching process existed presentation strategy, direct method and games and usage of technology was profited, proposed materials were easily reachable and economic. It was found out that the new curriculum was weakened in terms of evaluation component and teachers did not use right assessment tools and methods. Also, it was not planned the evaluation process of the both curriculums. Outputs of the both curriculums were that students had positive attitudes toward the TTC course and good adaptation level. According to old curriculum's results, they had good level reading-grammar points, middle level listening, writing and speaking skill points. It was thought that to improve the new curriculum, the context of it should be explained clearly, objectives should be reorganized, evaluation should be powered by valid and reliable tools with clear explanations and instructions of each components should be detailed.

KEYWORDS: Curriculum Evaluation, Demirel Analytic Curriculum Evaluation Model, Turkish and Turkish Culture Course Curriculum, Bilingualism, Mother Tongue Education

ÖNSÖZ

Dünya üzerindeki çocukların % 5'i okul hayatları boyunca evde konuştukları dilden başka bir dilde eğitim almak zorunda kalmaktadır. Bu durumu yaşayan iki dilli öğrenciler için ana dili öğretimi yadsınamaz bir ihtiyaçtır. Ana dili öğretimi ile iki dilli bireylerin, öğretim ortamlarında etkin katılımı sağlanmakta, öğrenme çıktılarında iyileşme sağlanmakta, bu bireylerin yıl tekrarı azalmakta ve iki dilli bireylerin kimlik gelişimi desteklenmektedir. Bu çalışmada da iki dilli bu bireylerin gelişimlerinde olumlu rol oynadığı düşünülen Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı Federal Almanya Cumhuriyetinin Baden Württemberg Eyaletinde değerlendirilerek öğrencilere ve program geliştirme çalışmalarına katkı sağlamak istenmiştir. Bu çalışmayla iki dilli Türk çocuklarının ana dillerinden kopmadan, öz kimliklerinin farkına varmalarına katkı sağladığı düşünülen program değerlendirilerek, programın olumlu ve olumsuz yanlarının ortaya çıkarılması ve daha sonraki program geliştirme çalışmalarına kaynak sağlanması hedeflenmiştir.

Bu hedefe ulaşmak için uğraş verdiğim uzun ve yorucu yolda her zaman bana bilimsel açıdan yol gösteren, sevecen tavırları ve manevi desteğiyle beni cesaretlendiren saygıdeğer Danışmanım Prof. Dr. Asuman Seda SARACALOĞLU'na sonsuz teşekkür ederim.

Veri araçlarının hazırlanmasında ve tez izleme toplantılarında sağladıkları değerli katkılarından dolayı Dr. Öğretim Üyesi Beste DİNÇER'e, Dr. Öğretim Üyesi Hatice ALTUNKAYA'ya, Dr. Öğretim Üyesi Berker BULUT'a, programın değerlendirmesinde bana destek olan Dr. Öğretim Üyesi Ali YAKAR' a; tez savunma jüri üyelerim saygıdeğer Prof. Dr. Hayati AKYOL'a, nitel araştırma sürecini ve alandaki sayısız bilgiyi kendisinden öğrendiğim kıymetli hocam Doç. Dr. Bünyamin YURDAKUL'a, doktora derslerimiz süresince bana donanımlarıyla katkı sağlayan değerli hocalarım Prof. Dr. Kerim GÜNDOĞDU ve Prof. Dr. Ruken AKAR VURAL'a ve emekli olmadan önce danışman hocalığımı yapan kendisinin öğrencisi olmaktan onur duyduğum saygıdeğer Prof. Dr. Adil TÜRKÖĞLU'na teşekkürlerimi sunarım.

Almanya'da bu çalışmayı yürütmemi sağlayan Alman okul müdürleri ile iletişim kurma ve gözlem süreçlerinde yanımda olan öğretmen arkadaşlarıma, desteğe her ihtiyaç

duyduğumda destek sağlayan Dr. Berkay ÇELİK, Dr. Nurtaç ÜSTÜNDAĞ ve Dr. Mehmet ALTIN'a teşekkürlerimi sunarım.

Ayrıca en önemli desteğim zor anlarımda imdadıma yetişen canım annem Semra HANCI'ya, canım babam Ahmet Kadir HANCI'ya, duygusal olarak her zaman yanımda olan ve bana teknik destek sağlayan biricik kardeşlerim Burçin HANCI GEÇİT ve Özgür GEÇİT'e, o güzel gülüşüyle moral kaynağım Toprak'ıma teşekkür ederim.

Bütün zamanımı tez çalışmalarına ayırdığım halde koca yüreğiyle beni anlayışla karşılayan, moralim bozulduğu, umutsuzluğa kapıldığım anlarda varlığından güç aldığım motivasyon kaynağım oğlum Kadir Aras YANAR'a, ölçeklerin uygulanması, okul müdürlerinin çalışmaya katılımlarının sağlanması, gözlem izinlerinin alınması gibi her türlü organizasyonun mimarı canım eşim Ali İhsan YANAR'a sonsuz teşekkürlerimle... Hayatımın her anında iyi ki varsınız.

Burcu HANCI YANAR

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY SAYFASI.....	iii
BİLİMSEL ETİK BİLDİRİM SAYFASI.....	iv
ÖZET.....	v
ABSTRACT	vii
ÖNSÖZ.....	ix
İÇİNDEKİLER.....	xi
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xvii
ÇİZELGELER/TABLolar	xvii
GÖRSELLER DİZİNİ.....	xxi
GRAFİKLER DİZİNİ.....	xxi
EKLER DİZİNİ.....	xxi
KISALTMALAR DİZİNİ.....	xxii
GİRİŞ.....	1
1.BÖLÜM	
1. KAVRAMSAL ÇERÇEVE	12
1.1. Eğitim Programlarının Değerlendirilmesi.....	12
1.1.1. Eğitimde Program Değerlendirmenin Tarihsel Süreci.....	14
1.1.2. Eğitimde Program Değerlendirmenin Amacı.....	15
1.1.3. Program Değerlendirme Türleri.....	15
1.1.3.1. I. Tür aşamalı değerlendirme (Amacına göre değerlendirme).....	15
1.1.3.1.1. Yansıtıcı değerlendirme.....	16
1.1.3.1.2. Biçimlendirici değerlendirme.....	16
1.1.3.1.3. Düzey belirleyici değerlendirme.....	16
1.1.3.2. II. Tür Programın Öğelerine Yönelik Değerlendirme.....	17
1.1.3.3. III. Tür Program Değerlendirme Modelleri ile Değerlendirme....	17
1.1.4. Program Değerlendirme Yaklaşımları ve Modelleri.....	17

1.1.4.1. Hedef Yönelimli Yaklaşımlar	17
1.1.4.2. Sistem Yönelimli-Yönetim Yönelimli Değerlendirme Yaklaşımları.....	19
1.1.4.3. İşbirlikli Değerlendirme Yaklaşımları.....	25
1.1.4.4. Uzmanlık Yönelimli Değerlendirme Yaklaşımı	27
1.1.4.5. Tüketici Yönelimli Değerlendirme Yaklaşımları.....	27
1.1.4.6. KatılımcıYönelimli Değerlendirme Yaklaşımı.....	28
1.1.5. Demirel Analitik Program Değerlendirme Modeli.....	29
1.1.6. Program Değerlendirmede Temel İşlemler.....	35
1.2.İki Dillilik.....	37
1.2.1. İki Dillilik Türleri	38
1.2.2. İki Dillilerin Eğitiminde Kullanılan Eğitim Modelleri.....	39
1.3. Almanya’da İki Dilli Eğitim	39
1.4. Almanya’da Türklere Verilen Ana Dili Dersinin Yapısı ve Uygulanışı.....	40
1.5. Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı.....	42
1.5.1. Programın Temel Değerleri.....	43
1.5.2. Önceki Programındaki Türkçe Dersinin Genel Amaçları.....	43
1.5.3. Önceki Programındaki Türk Kültürü Dersinin Genel Amaçları.....	44
1.5.4. Yeni Programın Genel Amaçları.....	45
2. BÖLÜM	
2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	46
3. BÖLÜM	
3. YÖNTEM.....	61
3.1. Araştırma Deseni.....	61
3.2. Durum.....	63
3.2.1. Birinci Durum Önceki Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı..	64
3.2.2. İkinci Durum.....	67
3.3. Katılımcılar	71

3.3.1. Çalışmanın Nicel Bölümünde Yer Alan Katılımcıların Özellikleri.....	71
3.3.2. Çalışmanın Nitel Bölümünde Yer Alan Katılımcılar.....	74
3.3.2.1. Gözlem Yapılan Okulların ve Öğretmenlerin Özellikleri.....	76
3.3.2.2. Doküman Analizini Yapan Katılımcılar.....	78
3.4. Veri Toplama Araçları.....	78
3.4.1. Nitel Veri Toplama Araçları.....	78
3.4.2. Nicel Veri Toplama Araçları.....	81
3.5. Veri Toplama Süreci.....	95
3.5.1. Nitel verilerin toplanması.....	95
3.5.2. Nicel verilerin toplanması.....	98
3.6. Nitel Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması.....	99
3.6.1. İnanırcılık ve Aktarılabirlik.....	101
3.6.2. Araştırmacının rolü, yanlılıkları ve etik.....	103
3.7. Nicel Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması.....	105

4.BÖLÜM

4.BULGULAR.....	106
4.1. Önceki Programın bağlamı	106
4.2. Programın hedef/kazanımları	113
4.2.1. Hedefler sistematikliği ve tutarlılığı.....	114
4.2.2. Programın hedefleri/kazanımları ile ilgili paydaşların programa yönelik beklentilerinin tutarlılığı	115
4.2.3. Programın hedeflerinin/kazanımlarının öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerine uygunluğu.....	117
4.2.4. Hedefler/Kazanımların konu alanının özelliklerine uygunluğu.....	118
4.2.5. Hedefler/Kazanımlar gerçekleştirilebilirliği.....	119
4.3. Önceki Programın içerik ögesi.....	120
4.3.1. Programın içerik seçimi	121
4.3.2. Programın içerik düzenlemesi	125

4.3.3. İçerik seçimi ile öğrenci özelliklerinin uyumu	128
4.3.3.1. Programın içeriğinin öğrenci yaş düzeyine uygunluğu.....	128
4.3.3.2. Programın içeriğinin ilgi çekiciliği.....	129
4.4. Önceki Programın öğrenme-öğretme süreci	131
4.4.1. Öğrenme Öğretme Sürecinin Fiziksel Ortamı.....	132
4.4.2. Okul iklimi.....	143
4.4.3. Öğretim programında kullanılan öğretim, strateji, yöntem ve tekniklerinin hedeflere/kazanımlara uygunluğu.....	146
4.4.4. Öğretim programında önerilen ve kullanılan öğretim materyalleri.....	157
4.4.5. Öğretim programı ve dersin işlenişinin tutarlılığı.....	161
4.4.6. Öğretmen sınıf içi davranışları öğretim ilkelerine uygunluğu.....	161
4.5. Önceki programın değerlendirme ögesi	167
4.5.1. Kullanılan değerlendirme yöntem ve tekniklerinin kazanımları ve süreci ölçme durumu (geçerliliği).....	167
4.5.2. Programın çıktıları.....	175
4.5.1.1. TTKD alan öğrencilerin kazanım değerlendirme testi öntest ve sontest puanları.....	175
4.5.1.2. Öğrenilmesinde güçlük olan kazanımlar.....	179
4.5.1.3. Öğrencilerin derse yönelik duyuşsal özellikleri	181
4.5.1.3.1. TTKD'ye katılan öğrencilerin Yurt Dışında Yaşayan Türk Çocukların Ana diline Yönelik Tutum öntest ve sontest puanları.....	184
4.5.1.4. İlgili paydaşların görüşlerine göre TTKD'nin olumlu ve olumsuz çıktıları	185
4.6. İlgili paydaşların görüşlerine göre programın güçlü, zayıf yanları, fırsatları ve tehditleri	187
4.7. Yeni programın önceki programla karşılaştırması	191
4.7.1. Önceki ve yeni programın bağlamının karşılaştırması	191
4.7.2. Önceki ve yeni programın hedef/kazanımlarının karşılaştırması.....	193
4.7.2.1. Yeni programın hedef/kazanımları sistematik ve tutarlı bir şekilde	

ifade edilmiş midir?.....	194
4.7.2.2. Yeni programın hedefleri/kazanımları ilgili paydaşların programa yönelik beklentileri ile tutarlılığı.....	195
4.7.2.3. Önceki ve yeni programın hedeflerinin /kazanımlarının öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerine göre karşılaştırması	196
4.7.2.4. Önceki ve yeni programın hedeflerinin/kazanımlarının konu alanının özelliklerine uygunluğunun karşılaştırması	196
4.7.2.5. Yeni programın hedefleri/kazanımları gerçekleştirilebilirliği.....	196
4.7.3. Önceki ve yeni programın içerik ögesinin karşılaştırması	197
4.7.3.1. Yeni programın içerik seçimi.....	197
4.7.3.2. Önceki ve yeni programın içerik düzenlemesinin karşılaştırması	200
4.7.3.3. Önceki ve yeni programın öğrenci özelliklerine göre içeriğin uygunluğunun karşılaştırması.....	201
4.7.3.3.1. Yeni programın içeriği öğrenci yaş düzeyine uygunluğu.....	201
4.7.3.3.2. Önceki ve yeni programın içerik ögesinin ilgi çekiciliğinin karşılaştırması	202
4.7.4. Yeni programın öğrenme-öğretme süreci	202
4.7.4.1. Önceki ve yeni öğretim programının öğrenme öğretme sürecinin programın diğer öğelerine uyumunun karşılaştırması	202
4.7.4.2 Yeni programda hangi kazanımların öğrenilmesinde güçlükler ...	204
4.7.4.4. Önceki ve yeni programda önerilen ve kullanılan öğretim materyallerinin karşılaştırması	207
4.7.4.5. Önceki ve yeni programın uygulanmasından sonra öğrencilerin derse yönelik duyuşsal özelliklerinin karşılaştırması	208
4.7.5. Önceki ve yeni programın değerlendirme ögesinin karşılaştırması.....	209
4.7.5.1. Kullanılan değerlendirme yöntem ve teknikleri kazanımları ve niteliği (geçerliliği).....	212
4.7.5.2. Önceki ve Yeni Programın çıktılarının karşılaştırması nasıldır....	213
4.7.6. İlgili paydaşların görüşlerine göre yeni programın güçlü, zayıf yanları, fırsatları ve tehditleri.....	213

5. BÖLÜM

5. BÖLÜM SONUÇ VE TARTIŞMA.....	217
5.1. Öneriler.....	239
KAYNAKLAR	245
EKLER	257
ÖZGEÇMİŞ.....	304



ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1.1.: Demirel Analitik Değerlendirme Modeli.	31
Şekil 1.2.: Yenilenmiş Demirel Analitik Değerlendirme Modeli	32
Şekil 3.1.: Araştırma Deseninin Gösterimi	62
Şekil 3.2.: Türk Kültürüne Uyum Ölçeği doğrulayıcı faktör analizi bağlantı diyagramı.	87
Şekil 3.3.: Nitel veri analiz süreci	101

ÇİZELGELER/TABLolar DİZİNİ

Tablo 3.1. Alt Temaların Seviyelere Dağılımı	70
Tablo 3.2. T.C. Stuttgart Başkonsolosluğu bölgesine giren okullarda TTKD alan öğrenci sayısı	72
Tablo 3.3. Çalışmaya katılan öğrencilerin okuduğu okullar;	73
Tablo 3.4. Öğrencilerin cinsiyete göre dağılımı	73
Tablo 3.5. Öğrencilerin Ebeveynlerinin Milliyetleri	74
Tablo 3.6. Görüşme yapılan katılımcıların özellikleri	75
Tablo 3.7. Türk Kültürüne Uyum Ölçeği Faktör Yükleri	85
Tablo 3.8. Doğrulayıcı faktör analizi sonucu Türk Kültürüne Uyum Ölçeğine ilişkin değerler	86
Tablo 3.9. Anadiline Yönelik Tutum Ölçeği Dönüştürülmüş Bileşen Matrisi	89
Tablo 3.10. Anadiline Yönelik Tutum Ölçeği alt boyutlarının varyansı açıklama yüzdeleri	90
Tablo 3.11. Alt boyutlara ilişkin maddelerin dağılımı ve faktör yükleri	90
Tablo 3.12. Testlerin doğru cevaplarında seçeneklerin dağılımı	92
Tablo 3.13. 3. Sınıf okuma ve dilbilgisi başarı testinde yer alan maddelerin madde ayırt edicilik ve güçlük indeksleri	93
Tablo 3.14. 3. Sınıf yazma testinde yer alan maddelerin madde ayırt edicilik ve güçlük indeksleri	94
Tablo 3.15. 3. Sınıf dinleme testinde yer alan maddelerin madde ayırt edicilik ve güçlük indeksleri	94
Tablo 3.16. Başarı Testlerinin KR20 İç Tutarlık Katsayısı	95

Tablo 4.1.	Program geliştirme çalışma grupları analiz bulguları	107
Tablo 4.2.	Programın felsefi temelleri ile ilgili bulgular	108
Tablo 4.3.	Programın öğrenme kuramları temelleri ve program geliştirme modeli ile ilgili bulgular	109
Tablo 4.4.	Programın ihtiyaç analizi ile ilgili bulgular	110
Tablo 4.5.	Programın kullanım kılavuzlarına ilişkin bulgular	112
Tablo 4.6.	Program hedeflerinin/kazanımlarının dikey boyutta hedeflerle/amaçlarla ilişkisi ile ilgili bulgular	113
Tablo 4.7.	Hedeflerin sistematik ve tutarlı olması ile ilgili bulgular	114
Tablo 4.8.	Programın hedeflerinin/kazanımlarının ilgili paydaşların programa yönelik beklentileri ile tutarlılığı ile ilgili bulgular	116
Tablo 4.9.	Programın hedeflerinin/kazanımlarının öğrenci hazırbulunuşluğuna uygunluğu ile ilgili bulgular	117
Tablo 4.10.	Hedeflerin/Kazanımların konu alanının özelliklerine uygunluğu ile ilgili bulgular	119
Tablo 4.11.	Hedef/Kazanımların gerçekleştirilebilirliği ile ilgili bulgular	120
Tablo 4.12.	İçerik seçimi ile ilgili bulgular	121
Tablo 4.13.	Programın içerik düzenlenmesi ile ilgili bulgular	125
Tablo 4.14.	Örnek Konu/Kazanım/Etkinlik Tablosu	127
Tablo 4.15.	İçeriğin öğrenci yaş düzeyine uygunluğu ile ilgili sonuçlar	128
Tablo 4.16.	İçeriğin ilgi çekiciliği ile ilgili bulgular	130
Tablo 4.17.	Programın öğrenme öğretme sürecindeki eğitim (fiziksel) ortamı ile ilgili görüşme bulguları	133
Tablo 4.18.	Programın öğrenme öğretme sürecindeki eğitim ortamı ile ilgili gözlem sonuçları	139
Tablo 4.19.	Okul iklimine ilişkin bulguları	143
Tablo 4.20.	Okul iklimi ile ilgili gözlem bulguları	145
Tablo 4.21.	Öğrenme öğretme etkinliklerinin kuramsal temelleri ve hedeflere uygunluğu ile ilgili sonuçlar	146
Tablo 4.22.	Öğrenme öğretme etkinliklerinin uygunluğu ile ilgili bulgular	148

Tablo 4.23.	Öğrenme öğretme etkinliklerinin uygunluğu ile ilgili gözlem bulguları	152
Tablo 4.24.	Programda yer alan strateji, yöntem ve tekniklerin uygunluğu ile ilgili görüşmelerden elde edilen bulgular	153
Tablo 4.25.	Kullanılan strateji, yöntem ve teknikler ile ilgili gözlem ve görüşme bulguları	156
Tablo 4.26.	Kullanılan materyallerle ilgili görüşme ve gözlem bulguları	157
Tablo 4.27.	Öğretim programında önerilen öğretim materyallerinin özellikleri ile ilgili bulgular	159
Tablo 4.28.	Öğretim programında önerilen teknoloji kullanımı ile ilgili bulgular	160
Tablo 4.29.	Öğretim programı ve dersin işlenişinin tutarlılığı ile ilgili bulgular	161
Tablo 4.30.	Öğretmen sınıf içi davranışlarının öğretim ilkelerine uygunluğu	162
Tablo 4.31.	Öğretmen uygulamaları ile ilgili görüşme ve gözlem sonuçları	163
Tablo 4.32.	Ölçme değerlendirme ögesi ile ilgili genel bilgilere ilişkin bulgular	168
Tablo 4.33.	Ölçme Araçlarının Özellikleri ve Ölçülecek Özelliğe Uygunluğu ile İlgili Görüşme Bulguları	170
Tablo 4.34.	Programın değerlendirme ögesinin uygulama sürecine ilişkin görüşme ve gözlem bulguları	172
Tablo 4.35.	Programın değerlendirmesi ile ilgili bulgular	174
Tablo 4.36.	Dinleme testi öntest ve sontest puanlarının t-testi sonuçları	175
Tablo 4.37.	Okuduğunu anlama ve dilbilgisi testi öntest ve sontest puanlarının t-testi sonuçları	176
Tablo 4.38.	Yazma testi öntest ve sontest puanlarının t-testi sonuçları	177
Tablo 4.39.	Öğrenilmesinde güçlük olan kazanımlarla ilgili bulgular	178
Tablo 4.40.	Öğrencilerin derse yönelik duyuşsal özellikleri ile ilgili bulgular	179
Tablo 4.41.	Öğrencilerin derse yönelik duyuşsal özellikleri ile ilgili gözlem bulguları	181
Tablo 4.42.	Türk Kültürüne Uyum Ölçeği Öntest ve Sontest Puanlarının t-Testi Sonuçları	183
Tablo 4.43.	Yurt Dışında Yaşayan Türk Çocukların Anadiline Yönelik Tutum	183

Öntest ve Sontest Puanlarının t-Testi Sonuçları

Tablo 4.44.	Ana diline yönelik tutum puanları sonuçları	184
Tablo 4.45.	Programın olumlu ve olumsuz çıktıları ile ilgili görüşme sonuçlarından elde edilen bulgular	185
Tablo 4.46.	SWOT analizi	186
Tablo 4.47.	Tema ve alt temalara örnek	188
Tablo 4.48.	Tema ve Alt Temalar	194
Tablo 4.49.	Öğrencilerin ulaşmakta güçlük yaşadığı kazanımlar	198
Tablo 4.50.	Öğrencilerin ulaşmakta zorlandığı önceki ve yeni programın kazanımları	205
Tablo 4.51.	Yeni programın SWOT Analizi	206

GÖRSELLER DİZİNİ

Görsel 4.1.:	Fiziksel ortamdan örnekler	135
Görsel 4.2.:	Oyun malzemeleri	136
Görsel 4.3.:	Küçük eğitim ortamı örneği 1 (fiziksel ortam).....	137
Görsel 4.4.:	Küçük eğitim ortamı örneği 2 (fiziksel ortam).....	138
Görsel 4.5.:	Sınıf ortamı	140
Görsel 4.6.:	Etkinlik odası	140
Görsel 4.7.:	Mutfaklı eğitim ortamı örneği	141
Görsel 4.8.:	Dinlenme alanı 1	142
Görsel 4.9.:	Dinlenme alanı 2	142

GRAFİKLER DİZİNİ

Grafik 3.1:	Ölçeğin ikinci döndürme sonrası oluşan çizgi grafiği.....	83
Grafik 3.2.:	Türk Kültürüne Uyum Ölçeği Çizgi Grafiği.....	84

EKLER DİZİNİ

EK 3.1-a:	Okul Müdürü Görüşme Formu	258
EK 3.1-b:	Okul Müdürü İngilizce Görüşme Formu	260
EK 3.2.:	Öğretmen Görüşme Formu	262
EK 3.3.:	Koordinatör Öğretmen Görüşme Formu	266
EK 3.4.:	Veli ve Okul Aile Birliği Görüşme Formu	269
EK 3.5.:	Mezun Öğrenci Görüşme Formu	271
EK 3.6.:	Gözlem Formu	273
EK 3.7.:	Öğretim Üyesi Doküman Değerlendirme Formu	275
EK 3.8.:	Türk Kültürüne Uyum Ölçeği	281
EK 3.9.:	Ana Diline Yönelik Tutum Ölçeği	283
EK 3.10.:	Ölçek Kullanım İzni	284
EK 3.11.:	3. Sınıf Belirtke Tablosu	285
EK 3.12.:	3.Sınıf Okuma ve Dil Bilgisi Uzman Kanısı Formu	287
EK 3.13.:	Yazma Testi Uzman Kanısı Formu	292
EK 3.14.:	3.Sınıf Dinleme Testi Uzman Kanısı Formu	293
EK 3.15.:	3. Sınıflar Okuma ve Dil Bilgisi Testi	296
EK 3.16.:	3. Sınıflar Yazma Testi	298
EK 3.17.:	3. Sınıflar Dinleme Testi	299
EK 3.18.:	Örnek Kontrol Listesi- Konuşma Becerisi	301
EK 3.19.:	SWOT Analizi	302
EK 3.20.:	Etik Kurul Uygunluk Onayı	303

KISALTMALAR DİZİNİ

DAPDEM	: Demirel Analitik Program Değerlendirme Modeli
TTKDÖP	: Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı
TTKD	: Türkçe ve Türk Kültürü Dersi
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
Ö	: Öğretmen
KÖ	: Koordinatör Öğretmen
PG	: Program Geliştirme Uzmanı
ÖĞ	: Öğrenci
V	: Veli
M	: Okul Müdürü
STKT	: Sivil Toplum Kuruluşu Temsilcisi

GİRİŞ

Problem Durumu:

Yurtdışında yaşayan bireyler, yaşam koşullarının gereği olarak birden çok dili öğrenmek zorunda kalırlar. Bu durumdaki bireylere iki dilli, bu duruma da iki dillilik denir. İki dillilik, iki farklı dile sahip olma veya iki farklı dili okuyup yazma gücünde ve becerisinde olma şeklinde tanımlanabilir.

Güzel (2014), iki dilliliği genel olarak iki veya birkaç dil sisteminin eş zamanlı öğrenilmesi ve gerektiğinde bir sistemden diğerine geçiş yapılması olarak tanımlamaktadır. Özdemir (2009) iki dilliliği, aynı ülkede çoğunluk ve azınlığın konuştuğu iki dilden birini diğerine tercih etmeden, bireyin benlik gelişimini ana dili gelişimi içinde gerçekleştirmesini sağlayan bir anlayış olarak ifade eder. Üç kuşaktır yurtdışında yaşayan Türkler ana dili Türkçeyi yaşadıkları ülkenin diliyle birlikte öğrenmek zorunda kalan iki dilli bir topluluğu oluşturur. Bu topluluğun içinde, yaşanan toplum dilinin yanında adillerini de iyi düzeyde öğrenmesi gerekmektedir. Türkiye'den Avrupa'ya 1960'lardan beri devam eden işçi göçü, en önemli sosyal olgulardan biridir. Bu göç sürecinde iş bulma ve barınma ihtiyacına ek olarak göç eden aileler çocuklarının eğitim sorunlarıyla da baş etmek zorunda kalmaktadır (Uçgun, 2015).

Yeni ve farklı bir kültür ve çevrede olmaktan kaynaklanan uyum ve eğitim sorunlarının oluşmasında rol oynayan etkenlerden biri çocukların anadili Türkçeyi yeterli düzeyde öğrenememeleri olabilmektedir Çünkü ana dillerinde yeteri kadar girdi alamayan Türk çocukları, kavramsal gelişimlerini tamamlayamamakta ve akranlarına göre eğitim hayatlarında yetersiz kalabilmektedir (Yağmur, 2007). Türk çocuklarının Almanya eğitim sistemindeki başarısızlıklarının sebeplerinin sorgulandığı bir araştırmada Ögel Horny (2011) çocukların başarısızlığının nedenini ana dil becerilerinde eksik olma ve yetersiz (veya hiç) ana dili eğitimi almama olarak ifade etmektedir. Dünya Bankası'na (2005) göre ana dili öğrenmenin, eğitim ortamına katılımın artırılmasında, çok kültürlü toplumlarda eğitimde eşitlik yaratılmasında, yüksek öğrenme çıktılarının elde edilmesinde, sınıf tekrarının azaltılmasında, öğrencilerin erken okul terki oranlarının düşürülmesinde, çok kültürlü toplumlara ve bireylere sosyo-kültürel yararlar üretilmesinde ve eğitim maliyetlerinin düşürülmesinde önemli bir etki yarattığı tespit edilmiştir. 1961'de Almanya'da 6800 Türk yaşarken, Türk nüfusu 1971'de 652.000 ve 1981'de 1.546.000 bugün ise yaklaşık 3 milyon

olmuştur. Ancak Almanya 2000’li yıllara kadar Türklerin Türkiye’ye kesin dönüş yapacakları düşüncesiyle Türkçe derslerini yoğunlaştırılmış olarak verirken, 2000’li yılların başından itibaren kalıcı oldukları düşüncesinin hâkim olmasıyla (Bekar, 2015) Türkçe dersleri ile ders saatlerini azaltmıştır (Yıldız, 2012). Türkçe dersleri zorunlu olmaktan çıkarılmış seçmeli ders haline gelmiştir. Bu dersler okul zaman çizelgesi dışındaki saatlerde ve birleştirilmiş sınıflarda yapılmaya devam etmektedir (Erol ve Güner, 2017).

Yurtdışında yaşayan Türk vatandaşlarının ana dillerini ve kültürlerini devam ettirebilmeleri için yeni yetişen kuşaklara ana dillerinin ve kültürlerinin kazandırılması bir zorunluluktur. Aksi halde yurt dışında yaşayan Türk çocukları milli kimlik bilincinden uzak, kendi dilini konuşamayan bireyler olarak yetişecektir (Uçgun, 2015). Bu amaca hizmet etmek için Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı komisyonları TTKDÖP’ler hazırlamıştır. Bu programlardan Özel İhtisas Komisyonunca “Yurt Dışındaki Türk Çocukları İçin Türkçe ve Türk Kültürü Dersi (1-10. Sınıflar) Öğretim Programı” adıyla hazırlanan ve Kurulun 03.08.2009 tarih ve 112 sayılı kararıyla 2009-2010 öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlaması kabul edilen program, 2018 yılı sonuna kadar kullanılmıştır (MEB, 2009). Programın öğretim materyali olarak TTKD Öğretim Materyali ve Çalışma Kitapları hazırlanmıştır. Bu program 2018-2019 eğitim öğretim yılında uygulamaya konan yeni programla birlikte bu program uygulamadan kaldırılmıştır.

Yurtdışındaki Türk vatandaşları için anadilin öğrenilmesinin bir zorunluluk olma nedenlerinden biri, her iki dilin de yeterli ve doğru bilinmemesi durumunun, bireylerin düşünme yeteneği ve zekâ gelişmesine olumsuz etki yapması (Demir, 2010) olarak gösterilebilir. İki dile de ana dili gibi hakim olunması ise düşünme yeteneğinin gelişmesine ve zekâ puanının artmasına katkı sağlar (Güzel, 2010). Ana dilin ve ana dili eğitiminin yeterli olmaması, Avrupa dillerinin de güç öğrenilmesine neden olur (Ulutak, 2007). “Diller arası aktarım ilkesi” sayesinde birinci dili gelişmiş olan çocukların ikinci, hatta üçüncü, dördüncü dilde okuryazar olması kolaylaşır (Cummins, 2015). Çünkü diller birbirine bağlı olarak gelişirler (Baker, 2011) ve ana dil ikinci dilin ediniminde temel oluşturur. Yıldız’a (2012) göre bugüne kadar yapılan çalışmaların %87’si iki dilliliğin öğrencilerin okul başarılarını arttırdığını göstermektedir ancak kısıtlı iki dillilik bu sonucu olumsuz etkilemektedir. Duarte’nin (2011) araştırması iki dili de iyi düzeyde bilen bireylerin diğer öğrencilerden daha başarılı olduğu sonucuna ulaşan çalışmalardan biridir. Cengiz (2006) ise iki dilliliğin düşünme, sorgulama ve mantık süreçlerini geliştirdiğini, çok yönlülük, kültürel

olguların anlaşılmasını kolaylaştırdığını ve iş fırsatlarını arttırdığını belirtmiştir. Bu nedenle iki dilli bireylere ana dillerinin ve içinde yaşadıkları toplumun dilinin titizlikle öğretilmesi son derece önemlidir. Oysa ki Karadağ ve Baş'ın (2019) araştırmasında yurt dışındaki Türk çocuklara Türkçenin ana dili olarak dünya üzerinde öğretilmesinde belirli bir yol kat edilmediği ve doğası gereği çok boyutlu olan soruna ilişkin kalıcı çözümler üretilmediği düşünülmektedir. Bu durum göçmen olarak yurt dışına çıkan Türk vatandaşlarının sosyo ekonomik koşullarından ve ekonomik amaçlarla yurt dışına çıkmalarından dolayı ana dili öğrenimi ve eğitimin önemini ikinci plana itmiş olmalarından kaynaklanıyor olabilir. Buna ek olarak Türkçenin iki dillilere öğretimi için geliştirilen materyallerin yeterlikleri konusunda eksiklikler olması ve hedef kitlenin ihtiyaçları dikkate alınmadan yapılandırılıp onlara göre seviyelendirilmemesi sebep gösterilebilir (Karadağ ve Baş, 2019).

TTKD'nin öğretimi ve bu sırada karşılaşılan sorunlara ilişkin pek çok çalışma yapılmıştır (Belet, 2009; Şen, 2010; Yağmur, 2010; İnce, 2011; Cemiloğlu ve Şen 2012; Yıldız, 2012; Ateşal, 2014; Çakır ve Yıldız, 2016; Çelik ve Gülcü, 2016; Arıcı ve Kırkkılıç 2017). Bu çalışmalardan elde edilen bulgular yurt dışındaki Türk çocuklara ana dili öğretimi konusunda sorunlar olduğunu göstermektedir. Bu sorunlar incelendiğinde ana dili öğretiminin temelinde yer alan program söz konusu olduğu ortaya çıkmaktadır ancak bu çalışmalar arasında ana dili öğretiminde kullanılan TTKDÖP'yi değerlendiren bir çalışma yoktur. Oysa ki hayati gereklilikleri daha önce belirtilen ana dili öğretimi ancak "etkili öğretim programları ve bu programdaki doğru amaç ve kazanımlarla yapılabilir" (Demir, 2010). Bu programların amaç ve kazanımlarının ihtiyaca cevap verir nitelikte olup olmadığının, öğretim sürecinin işlevselliğinin-işlerliğinin ve programın çıktılarının sınanması program değerlendirme ile mümkün olabilir. Programların değerlendirilmesi sürecinde farklı program değerlendirme modellerinden yararlanabilir.

Program değerlendirme, geliştirilen ve uygulamaya konan bir eğitim programının etkililiği konusunda bilgi toplanan, elde edilen bilgilerin çözümlenip yorumlandığı ve programa devam edilmesi, programın geliştirilmesi ya da sonlandırılması kararının verildiği bir süreç olarak tanımlanır (Sağlam ve Yüksel, 2012). Demirel (2006), program değerlendirmeyi, program kapsamındaki kaynakları kabul etme, değiştirme ya da tamamen uygulamadan kaldırma kararının alınabileceği bir geliştirme süreci olarak görür. Davranışçı bir yaklaşımla bakan Tyler (2013) ise program değerlendirmeyi, programın hedeflerine odaklanarak hedeflerin ne ölçüde gerçekleştirildiğinin belirlenmesi olarak ifade eder.

Program değerlendirme yaklaşımları farklı sınıflamalara ayrılmıştır. Cronbach (1982) program değerlendirme yaklaşımlarını öğrenen üzerine yoğunlaşan nicel verilere dayanan Bilimsel (Scientific) ve sosyal kültürel ortamı dikkate alan nitel verilere dayalı İnsancıl (Humanistic) olarak iki boyuta ayırmaktadır (Ornstein ve Hunkins, 2014). Program değerlendirme modellerinden bazılarını örnek olarak Stake Uygunluk Olasılık Modeli, Stufflebeam CIPP Modeli, İnsancıl Program Değerlendirme Yaklaşımlar ise Eisner Eğitsel Eleştiri Modeli ile Parlett ve Hamilton Aydınlatıcı Program Değerlendirme Modeli verilebilir. Gredler (1996), program değerlendirme yaklaşımlarını “Faydacı” ve “Sezgisel/Çoğulcu” yaklaşımlar olarak iki başlık altında sınıflandırmaktadır. Faydacı değerlendirme yaklaşımları genellikle karar vericilerin işine yarayacak yönetici odaklı nicel verileri sağlamakla ilgilenmektedir. Faydacı değerlendirme yaklaşımı içinde yer alan modellere Provus’un Farklar Yaklaşımı Modeli, Stufflebeam’ın CIPP (Context, Input, Process, Product) Modeli, Stake’in Uygunluk Modeli ve Scriven’in Amaçtan Bağımsız Değerlendirme Modeli örnek olarak verilebilir. Sezgisel/Çoğulcu değerlendirme yaklaşımları ise programla ilgili tüm paydaşların görüşleri ve bilgi ihtiyaçlarına odaklanmaktadır. Her paydaş programla ilgili çeşitli görüş ve tecrübeleri sahiptir ve bu tecrübeler programın değerlendirilmesinde kullanılmalıdır. Sezgisel/Çoğulcu değerlendirme yaklaşımları altında Stake’in İhtiyaca Cevap Verici Değerlendirme Modeli (Responsive Evaluation), Eisner’in Eğitsel Eleştiri Modeli ve Parlett ve Hamilton’un Aydınlatıcı Değerlendirme Modeli yer almaktadır (Özüdoğru, 2016).

Fitzpatrick, Sanders ve Worthen (2004), program değerlendirmenin farklı yaklaşımlarını amaç odaklı değerlendirme, yönetim odaklı değerlendirme, tüketici odaklı değerlendirme, uzman odaklı değerlendirme ve katılımcı odaklı değerlendirme olarak sınıflamaktadır. Amaç odaklı program değerlendirme yaklaşımına Tyler’in Program Değerlendirme Modeli, Metfessel-Michael Program Değerlendirme Modeli, Hammond’ın Program Değerlendirme Modeli, Bennett Modeli ve Provus’un Farklar Yaklaşımı Modeli; yönetim odaklı program değerlendirme yaklaşımına Stufflebeam’ın CIPP Modeli, Dick ve Carey Öğretimsel Tasarım ve Alkin’in UCLA Değerlendirme Modeli; tüketici odaklı program değerlendirme yaklaşımına Scriven’in Kontrol Listeleri; uzman odaklı değerlendirme yaklaşımına Eisner’in Eğitsel Eleştiri Modeli; katılımcı odaklı değerlendirme yaklaşımına ise Stake’in Uygunluk Modeli, Yanıtlayıcı Değerlendirme Modeli ve Parlett ve Hamilton’un Aydınlatıcı Değerlendirme Modeli örnek olarak verilebilir (Kumral ve Saracaloğlu, 2011b). Amaç odaklı program değerlendirme modelleri program

değerlendirmecilere çoğunlukla hedeflere ulaşıp ulaşılmadığına ve programın başarısı ile ilgili veri sağlamakta ancak programın başarısızlığının nedeni ve bu sorunların nasıl giderilebileceği ile ilgili ayrıntılı bilgi vermemektedir (Parlett ve Hamilton, 1977). Katılımcı odaklı yaklaşımlarda istenenle ortaya çıkan arasındaki uygunluk ölçülmekte örneğin Aydınlatıcı Program Değerlendirme’de ürünlerin ölçümü yapılmamaktadır. Modellerin genellikle bir noktaya odaklanması nedeniyle, Hammond Modeli, Saylor Alexander Lewis Modeli, Bloom Programın Öğelerine Dayalı Modeli veya Demirel’in Analitik Değerlendirme Modeli gibi bütüncül olan modellerin programı değerlendirirken daha ayrıntılı bilgi verdiği düşünülmektedir.

Bu araştırmada Demirel’in Analitik Program Değerlendirme Modeli (DAPDEM) ile programın bütün öğelerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır, çünkü programın ana öğeleri; hedefler, içerik, öğrenme-öğretme süreçleri ve değerlendirme arasındaki ilişki dinamiktir (Demirel, 2006) ve öğelerin birindeki değişiklik diğerlerine de yansımaktadır. Bu nedenle hedeflerin doğru seçilerek öğrencilere kazandırılması, içeriğin hedeflerle uyumlu olması, öğrenme durumlarının hedeflere ulaştırarak şekilde düzenlenmesi ve değerlendirme sürecinde hedeflere ulaşma düzeyinin ölçülmesi tutarlı bir eğitim programı elde etmek için bir zorunluluktur (Bümen, 2006). DAPDEM’in iki boyutu vardır (Demirel, 2011). İlk boyut; programın kendisi ve programla ilişkili yazılı dokümanların analizidir. İkinci boyut programdan yararlananların uygulamaya ilişkin görüşlerinden oluşur. Değerlendirmenin sağlıklı olması için iki boyutunun birlikte ele alınması ve araştırma sonuçlarının birbiriyle ilişkilendirilmesi önerilmektedir. Modelin birinci boyutunda program analizi önerilir. Programın felsefesi, hedef, içerik, süreç ve değerlendirme boyutları tek tek ele alınıp daha sonra aralarındaki ilişkiye bakılır. Bu analiz yapıldıktan sonra mevcut durum analizi yapılması istenir ve bunun SWOT analizi yoluyla yapılması önerilir. İkinci boyutta ise sırasıyla program geliştirme uzmanı, öğretmen, öğrenci, veli, yönetici ve sivil toplum kuruluşundan bireylerin görüşlerinin alınması önerilir.

DAPDEM program değerlendirme sürecinde program değerlendirme ölçütlerini temel alır (2011). Bu ölçütler; Bağlam, Hedef, İçerik, Süreç ve Değerlendirme olmak üzere 5 boyutu kapsamaktadır (Yazçayır, Selvi ve Demirel, 2013). Demirel (2011) bir program değerlendirilirken bu ölçütlerin tamamının dikkate alınabileceği gibi, bunlardan uygun olanların ya da değerlendirilmek istenen boyuta ait olan ölçütlerin kullanılabilceğini de ifade etmektedir.

Programın dört ana ögesi bağlamında yapılacak değerlendirmenin programın bütününe niteliğini ortaya çıkarmak açısından önemli ve gerekli olduğu (Batdı, 2016) düşüncesiyle bu araştırmada DAPDEM'in dikkate alınması uygun görülmüştür. Bu nedenle Yurt Dışındaki Türk Çocukları için Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı'nın (TTKDÖP) DAPDEM ile değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Bu değerlendirmenin hem süreç, hem ürün odaklı, bütüncül olması, bağlamında değerlendirme yapması, tüm paydaşlara cevap verici nitelikte olması planlanmıştır.

Değerlendirilen TTKDÖP, Türkçe dersi ve Türk Kültürü dersi olmak üzere iki bölümden meydana gelmektedir. Bu programla öğrencilere kazandırılması hedeflenen temel beceriler; Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanabilme, dinleme / izleme, konuşma, okuma, yazma gibi temel dil becerilerini kazanabilme olarak düşünülmüş ve ilgili kazanımlar, öğrencilerin gelişim düzeyine göre birinci sınıftan onuncu sınıfa kadar aşamalı olarak sıralanmıştır (MEB, 2009). Program 1-3. sınıflar, 4-5.sınıflar, 6-8. sınıflar ve 9-10. sınıflar için bölümlere ayrılarak hazırlanmıştır. Bu araştırmada programın bir bütün olarak verilen 1-3. sınıflar için olan bölümü değerlendirmeye dahil edilmiştir, çünkü araştırmanın derinlemesine yapılabilmesi için sınırlandırılması gerektiği düşünülmüş ve bu sınırlanmanın da programın temel eğitimin ilk basamaklarını içeren bölümünü kapsamamasına karar verilmiştir. Değerlendirmenin 1-3. sınıf bölümü için yapılması ana dili öğretiminin ilk yıllarını inceleme fırsatı vererek, ilkökul ve ortaöğretimin ileriki yıllarında ortaya çıkabilecek problemlerin önceden sezilmesini ve daha fazla büyümeden onlara müdahale edilmesini sağlayabilir. Programın ilk yıllarında uygulanan bölümünün sağlam olmaması sonraki yıllarında sağlam temellere oturmamasına sebep olabilir. Bu nedenle Türkçe'yi doğru, güzel ve etkili kullanma, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim kurma, problem çözme, araştırma, karar verme, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik, sosyal katılım (MEB, 2009:3) gibi programın hedeflediği beceri ve davranışlara programın hedefleri bağlamında ulaşıp ulaşılmadığı, ulaşılmadı ise nedenleri ve programın işlemeyen öğeleri, programın bütün öğeleri ele alınarak, programın yazılı dokümanı, uygulama süreci ve paydaşların görüşlerine göre incelenerek TTKDÖP'nin 1. 2. ve 3. sınıflar için olan bölümü değerlendirilmiştir. Ardından, bu programın değerlendirme sürecinde uygulamaya konan yeni TTKDÖP bütüncül olarak değerlendirilmiş ve önceki programın değerlendirme sonuçları ile yeni programın değerlendirme sonuçları karşılaştırılmış ve yeni programda önceki programın zayıf yanlarının güçlendirilip güçlendirilmediği kontrol edilmiştir.

Araştırmanın amacı:

Milli Eğitim Bakanlığı Avrupa Birliği Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü yurtdışında yaşayan Türk çocukların anadili eğitimi almalarını sağlamak için TTKD'yi başkonsolosluklar ve elçilikler eliyle uygulamaktadır. Anavatanlarından uzakta yetişen 1. sınıftan 10. sınıfa kadar öğrencilerin anadili eğitimi almasını ve uzakta yaşadıkları Türk kültürünü edinmelerini amaçlayan bu programın 1. sınıftan 3. sınıfa kadar olan bölümünün değerlendirilmesi, öğrencilerin ihtiyaçlarının karşılanıp karşılanmadığının belirlenebilmesi, programda aksayan noktaların ortaya çıkarılıp geliştirilebilmesi açısından önemlidir. Alanyazın incelendiğinde farklı program değerlendirme modelleri olduğu ve bu modellerin her birinin programın farklı bir ögesine değindiği görülmüştür. Bu araştırma ile programın bütün öğelerini ve paydaşları sürece dâhil ederek programı değerlendiren, DAPDEM ile önceki TTKDÖP'nin değerlendirilmesi, ardından ortaya çıkan sonuçların yeni TTKDÖP'nin değerlendirmesi ile karşılaştırılarak önceki programın zayıf yanların güçlendirilip güçlendirilmediğinin ve sorun olan yeni program öğelerinin ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır.

Problem Cümlesi:

Yurt Dışındaki Türk Çocukları için 2009 yılı ve 2018 yılı Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programları'nın bağlam, hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci, ölçme-değerlendirme boyutları kapsamında, Demirel Analitik Program Değerlendirme Modeline göre değerlendirmesi ve karşılaştırması nasıldır?

Alt Problemler:

1. Programın bağlamı nasıldır?

2. Programın hedef/kazanımlarının amaçlarla ilişkisi, sistematik ve tutarlılığı, paydaşların beklentileriyle uyumu, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyine ve konu alanının özelliklerine uygunluğu nasıldır?

3. Programın içerik seçimi, düzenlemesi, içeriğin öğrenci özelliklerine uyumu ve ilgi çekiciliği nasıldır?

4. Programın yazılı dokümanındaki ve uygulama sürecindeki öğrenme-öğretme süreci nasıl işlemektedir?

5. Programın yazılı dokümanındaki ve uygulama sürecindeki değerlendirme ögesi nasıldır?

5.1. Programın çıktıları nasıldır?

5.1.1. TTKD alan öğrencilerin kazanım değerlendirme sınavı (başarı testi) öntest ve sontest puanları arasında anlamlı fark var mıdır?

5.1.2. Hangi kazanımların öğrenilmesinde güçlükler vardır?

5.1.3. Öğrencilerin derse yönelik duyuşsal özellikleri nasıldır?

5.1.3.1. TTKD'ye katılan öğrencilerin Türk Kültürüne Uyum Ölçeği' ne ilişkin öntest ve sontest puanları arasında anlamlı fark var mıdır?

5.1.3.2. TTKD'ye katılan öğrencilerin Yurt Dışında Yaşayan Türk Çocukların Ana Diline Yönelik Tutum Ölçeği'ne ilişkin öntest ve sontest puanları arasında anlamlı fark var mıdır?

5.1.4. İlgili paydaşların görüşlerine göre TTKD'nin olumlu ve olumsuz çıktıları nelerdir?

6. İlgili paydaşların görüşlerine göre programın güçlü, zayıf yanları, fırsatları ve tehditleri nelerdir?

7. Yeni programın önceki programla bağlam, hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme boyutlarına göre karşılaştırması nasıldır?

Sayıltı:

Katılımcılardan toplanan verilerin onların içtenlikle verdikleri cevaplar olduğu düşünölmektedir.

Sınırlılıklar:

1- Bu çalışma dersin okutulduğu Almanya'nınBaden Württemberg Eyaleti ile sınırlılıdır.

2- Çalışma Alman Devleti'ne ait ilkokullarda seçmeli ders olarak okutulan 2009 yılında uygulamaya konan TTKDÖP'nin 1, 2, 3. sınıflar bölümü ile 2018 yılında uygulamaya konan TTKDÖP 1, 2, 3. seviye bölümlerini ve bu dersi alan 3. sınıf öğrencilerini

kapsamaktadır.

Tanımlar:

Program değerlendirme: Değerlendirme var olan bir programın yeterliğini arttırmak amacıyla, geliştirilen programın ait olduğu kurumun işlev ve amaçlarının incelenmesi, bu amaçların gerçekleşme düzeyi, öğretmenlerin ve öğrencilerin niteliklerini detaylı bir biçimde ortaya çıkaracak envanterlere ulaşılması (Varış, 1996)

Yurt Dışındaki Türk Çocukları için Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı:

Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına Türkçe ve Türk Kültürü'nü öğretmek için geliştirilmiş ancak isteyen her öğrencinin katılabildiği, Türkiye'den gönderilen öğretmenlerce veya bazı bölgelerde yerel yönetimlerce atanmış öğretmenlerce, yurt dışındaki bir ülkenin devletine ait okulda okutulan seçmeli dersin programı.

Önceki Program: 2009 yılından 2018 yılı Eylül ayına kadar yurt dışındaki Türk çocuklarına TTKD'de uygulanan ana dili öğretim programı.

Yeni Program: 2018-2019 eğitim öğretim yılında yurt dışındaki Türk çocuklarına TTKD'de uygulanmaya başlayan ana dili öğretim programı.

Demirel Analitik Program Değerlendirme Modeli: Demirel tarafından 2006 yılında geliştirilen bağlam, hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci, değerlendirme boyutlarından oluşan yazılı materyal incelemesi ve paydaş görüşlerine dayanan program değerlendirme modeli.

İki dillilik: Ana dili ve toplum dili olmak üzere iki dilin kullanımıyla ilgili kapasite (Belet, 2009).

Araştırmanın Önemi:

Ana dili öğretimi ile öğretim ortamlarına öğrenen katılımı artmakta, çok kültürlü toplumlarda eğitimde eşitlik yaratılmakta, daha yüksek öğrenme çıktılarına ulaşılmakta, öğrenenin yıl tekrarı azalmakta, iki dilli öğrencilerin eğitim sisteminin dışına çıkma oranları düşmekte, çok kültürlü toplumlara ve bireylere sosyo-kültürel yararlar üretilmekte, eğitim maliyeti düşmekte ve böylelikle sürdürülebilir bir etkililik yaratılmaktadır (Belet, 2009). Ana dili kullanımı bu derece önemli olmasına karşın yurt dışında yeni neslin Türkçe ile

karışık ikinci dili kullandıkları gözlenmektedir. Bekar'ın Türklerin kendi dillerine karşı tutumlarını değerlendirdiği çalışmasında, Türkçe kullanımının dilin kullanım eğilimine göre tehlike seviyesi bakımından 2. aşamada olduğu görülmüştür. İkinci tehlike aşaması, bazı üyelerin dilin korunmasını desteklemesi ancak diğerlerinin dilin kullanımına kayıtsız kalması ya da dil kaybını desteklemesi demektir. Günümüzde Türkçe'nin geleceği ile ilgili araştırmaların sınırlı olması ve gerekli önlemlerin alınmaması durumunda "önümüzdeki senelerde Türklerin Türkçeye yönelik tutumlarında tehlike düzeyinin 1. aşamaya yükselmesi, bu durumda, toplumun çok az üyesinin dilin korunmasını desteklemesi, diğerlerinin kayıtsız ya da dil kaybını destekler durumda olması kaçınılmazdır" (Bekar, 2017:7). Almanya'daki Türkçe kullanımını, giderek azalan kullanımla (Arslan, 2018), üçüncü aşama tehlike seviyesinde değerlendirmek mümkündür. Yurtdışında doğup büyüyen ikinci üçüncü kuşak bireylerin birbirleriyle veya gençlerin anne babalarının çocukları ile Türkçe iletişim kurarken özen göstermediği, bu durumun sebebi olarak da bilgiçlik taslama, yabancı dil bildiğini göstererek ayrıcalık kazanma, kolaycılık ve ana diline karşı bilinçsizlik gösterilebilir (Çakır, 2002). Ayrıca bu çalışmanın önemine Almanya'daki Türklerin eğitimde bir takım sorunlar yaşaması da eklenebilir (Gümüsel, 2013). Çalışmanın yapıldığı eyalet olan Baden-Württemberg Eyaleti bazında Türk öğrencilerin genel toplam içinde, akademik başarısı düşük öğrencilerin gittiği Realschule'de %2,6, yüksek not ortalamasına sahip öğrencilerin gittiği Gymnasium'da ise %1,1'lik grubu oluşturduğu, oysa ki özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin gittiği Sonderschule'de oranın %10'lara ulaştığı görülmektedir (Arslan, 2006). Ana dilinde yeterli olan bireylerin toplum dilini öğrenmekte ve akademik başarılarında artış olduğundan hareketle TTKD'nin önemi artmaktadır.

Bu çalışmanın yurt dışında Türkçe'nin anadili olarak kullanımına dikkat çekmesi, yurt dışında yaşayan ve ana dili eğitimi almaya ihtiyacı olan bireylerin derslerinin daha verimli geçmesi ve daha etkili programlar geliştirilmesinde alanyazına ve uygulamaya önemli katkılar getirmesi beklenmektedir. İlk olarak yaşadığı ülkenin dilini bilmek, o ülkeye adaptasyon için şart olduğundan Almanca'yı öğrenmesi gereken bireylerin öncelikle ana dillerini bilmeleri gerekmektedir. Türkçe'yi ve Türkçe'nin dil bilimsel yapılarını çok iyi bilen bir çocuk, bu birikimleri sayesinde yaşadığı ülkenin dilini daha kolay öğrenebilir (Koçak, 2012: 305). Bununla birlikte ana dili gelişmiş olan bireylerin okul başarısının ana dil bilgisi yetersiz olan bireylere göre daha yüksek olduğu sonucu aşikârdır (Sağlam, 1991; Turan, 1997). Bu denli önemli bir programın işlevselliğinin değerlendirilmesi ve geliştirilmesine katkı sağlayacak verilere ulaşılması bu araştırmanın en temel unsurlarından

biridir. İkinci olarak alan yazında genellikle programının bir ögesine odaklanan değerlendirme çalışmaları (Şen, 2011) yer aldığından programın bütün ögelerini içeren, programın doküman analizini yaparak ve paydaşların görüşlerini alarak programı değerlendiren bir araştırmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca Demirel Analitik Program Değerlendirme Modeli'ni temele alan sadece iki adet programın tüm ögelerini kapsayan çalışmaya ulaşılmıştır (Kuzu, 2015).

Üçüncü olarak TTKÖP'nin değerlendirilmesi yoluyla hem yurt dışındaki eğitim kurumlarında bu ders için yapılan yatırımların hem de öğrencilere verilen eğitimlerin işe yarayıp yaramadığının sorgulanabilmesi mümkün olacaktır. Adı geçen programın etkili ve etkisiz yönleri belirlenebilecektir. İlgili alanyazında programın genel tanıtımı ve kazanımlarını inceleyen (Demir, 2010; Deniz ve Uysal, 2010; Şen, 2010), programa ait ders kitaplarının okunabilirlik, söz varlığını zenginleştirme etkinlikleri ve kitaplarda kullanılan metinleri inceleyen (Özcan, İnce ve Boztilki, 2010; Özcan, 2011; Ateşal, 2014; Uğur, 2014; Uçgun, 2015; Çınar ve İnce, 2015) çalışmalar mevcuttur ancak TTKDÖP'yi değerlendiren tek çalışma 1989 yılında yapılmıştır (Sağlam, 1989) ve programı tüm paydaşları kapsayan bir bütün olarak değerlendiren başka bir çalışmaya rastlanmamıştır. Oysa ki bu çalışmayla hem 2009 yılında yürürlüğe giren önceki program değerlendirilmiş hem de 2018-2019 eğitim öğretim döneminde uygulanmaya başlayan yeni program değerlendirilmiştir. Böylece önceki programdaki eksikliklerin yeni programda iyileştirilip iyileştirmediğini karşılaştırma fırsatı yakalanmıştır. Ayrıca çalışmanın diğer önemli noktası da 1.-3. sınıflar programının incelenmesi ile daha programın başında ortaya çıkan sorunların, ortaokul seviyesine gelmeden önüne geçilmesine olanak sağlayabilecek olmasıdır.

Bu çalışma, toplum, program geliştirme alanı ve yurt dışındaki çocuklara ana dili öğretimi alanındaki karar vericiler için kaynak olması bakımından önemlidir. Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar kullanılarak ihtiyaç duyulan Türkçe ve Türk Kültürü seviyesine sahip bireylerin yetiştirilmesinde kullanılacak yeni programların geliştirilmesine katkı sağlamak umulmaktadır. Bu çalışma, ilgili paydaşlar aracılığıyla yaşanan sorunların belirlenmesine, bu sorunların giderilmesi konusunda karar vericilere öneriler sunulmasına ve program geliştirme çalışmalarında yetkili makamlara kaynak olabilecek verilere ulaşılmasına katkı sağlayacağından ve hem önceki hem yeni TTKDÖP'yi değerlendiren tek çalışma olması bakımından bir ilktir ve önemli görülmektedir.

1.BÖLÜM

1. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

1.1. Eğitim Programlarının Değerlendirilmesi

Değerlendirme belki de toplumun en temel disiplini, öyle ki değerlendirme insan akıl ve mantığının tek en önemli ve sofistike biliş sürecidir (Stufflebeam ve Coryn, 2014). Değerlendirme güvenilirlik, etkililik, maliyet etkililiği, yeterlik, güvenlik, kullanım kolaylığı ve yarar gibi konularda bilgi veren bir süreçtir. Değerlendirme topluma değer biçme, ilerleme, akreditasyon, ölçülebilirlik şansı verirken, kötü olan programın iyileştirilmesine fırsat sağlar. Çünkü nitelikli insan yetiştirmek gayesiyle geliştirilen programların amaca hizmet etme düzeyinin ortaya çıkarılması gerekir. Değerlendirmenin hedefi, programlar, projeler, ürünler, malzemeler, hizmetler, kavram ve kuramlar, bireyler, kurumlar veya başka tür bilgiler olabilir.

Eski zamanlarda değerlendirme genellikle net ve açık hedeflerin değerlendirmesi veya norma dayalı sınama veya kontrollü deneylerle yapılırdı. Nitelikli değerlendirmenin karar verme için nitelikli bilgi sağladığı düşünülürdü. Değerlendirmenin en eski tanımı “hedeflerin başarıyla başarılmadığına karar verilmesi” biçiminde ifade edilmiştir (Stufflebeam ve Coryn, 2014: 6). Bu aslında hedefe dayalı değerlendirme anlamına gelmektedir ve bunun önemli sınırlılıkları olabilir. Bir değerlendirmeci program hedeflerine ulaştı diye onu başarılı olarak değerlendirirse hata yapmış olur. Çünkü sadece çıktılara bakmak doğru sonuçlar doğurmayabilir. Değerlendirme sistematik, hedefe ulaşmanın yanında hedefin değerine karar veren, hem betimsel hem yargısal bilgi sağlayan nitelikte olmalıdır. Joint Komitesi (1994) tanımına göre değerlendirme bir hedefin değer ve yararının sistematik ölçümüdür. Değerlendirme, değerlendirme ihtiyacı duyan kişi ya da kurumlara ihtiyaç duyduğu bilgiyi sağlamalıdır.

Program değerlendirme, öğretim hedeflerinin, programın erişilerinin ve bunlarla ilişkili alanların değerlendirilmesini amaç edinir (Oliva, 1988). Program değerlendirme sürekli bilgi toplamayı kapsayan bir yorumlama sürecidir. Ayrıca program değerlendirme programın değerinin ortaya çıkmasını sağlayarak yönetsel yargılara varılmasında da kullanılmaktadır. Değerlendirme sürecinde zamandan paraya kadar değerlendirilmesi

gereken bir sürü etken vardır. Varış'a (1996) göre değerlendirme yürürlükte bulunan bir programı daha yeterli hale getirmek amacıyla geliştirilen programın ait olduğu kurumun işlev ve amaçlarının incelenmesi, bu amaçların gerçekleşme derecesine, öğretmenlerin ve öğrencilerin niteliklerini ayrıntılı bir şekilde ortaya koyacak envanterlerle karar verme sürecidir. Değerlendirme sonuçları değerlendiricilere programa devam etme, programı değiştirme ya da gözden geçirme veya uygulamadan kaldırma kararı verir.

Değerlendirme, öğrencinin öğrenmesini ve öğretmeyi düzenleme ve geliştirmeye yarayacak kanıtların elde edilip işlenmesi yöntemi; bilindik kâğıt ve kalem sınavlarının yanı sıra çeşitli yollarla elde edilmiş büyük bir kanıt çeşitliliğini kapsar; eğitim hedeflerini açıklığa kavuşturur ve öğrencilerin bu yöndeki gelişim düzeylerini belirlemeye yardımcı olur; öğretme ve öğrenmenin etkili olup olmadığı ile etkisiz ise ne gibi değişikliklerin yapılması gerektiğini ortaya koyan "kalite kontrolü sistemi" ve sürecin hedefler takımına ulaşma etkililiğini karşılaştırma aracıdır. Ertürk (1997:17) değerlendirmeyi, yetişek geliştirilmenin son ve tamamlayıcı halkası ve eğitim hedeflerinin gerçekleşme düzeyini belirleme süreci olarak tanımlar.

Eisner, değerlendirme sürecinde içerik, nitelikli öğretim ve öğrenme sonuçlarına odaklanır (Kumral ve Saracaloğlu, 2011a). Program içeriğinin çocukların geliştirilebilir alanıyla ne kadar ilgili olduğu öğrencilerin hazır bulunuşluğunun buna ne kadar uyduğu, program ile öğretim arasında fark öğretmenin programa karşı önyargıları var ise bunları yansıtması öğretmene özgü sonuçlar, konuya özgü sonuçlar ve sonuncusu öğrenciye özgü sonuçları incelenerek değerlendirme yapılması gerektiği vurgulanır. Oliver ise; değerlendirmeyle ilgili beş alandan bahseder. "5P" denen bu alanlar; Program, Provizyon, Prosedür, Ürün ve Süreçtir. Bellon ve Handler (1982) humanist yaklaşımların yaygınlaşmasıyla değerlendirmeyi değer verme ve değer yargılarını içeren profesyonel bir yargıya varma süreci olarak tanımlamıştır. Tyler (2013) değerlendirmeyi hedef davranışların eğitim programı ve öğretim yoluyla ne derece gerçeğe döndüğünün belirlenme süreci olarak tanımlar ve ona göre değerlendirme yapabilmek için öğretimin başında ve sonunda değerlendirme yapılmalıdır ki öğrenendeki değişiklik ölçülebilsin. Program değerlendirme tanımları dikkate alındığında hemen hemen tüm tanımlarda değerlendirmenin bir süreç olarak ele alındığı (Ertürk, 1997; Kaya, 1997; Erden, 1998), bu sürecin karar verme ve yargıya varma süreci olarak tarif edildiği (Bellon ve Handler, 1982; Varış, 1996) görülmektedir.

1.1.1. Eğitimde Program Değerlendirmenin Tarihsel Süreci

Değerlendirmenin tarihsel süreci M.Ö 2000’li yıllarda Çinli yöneticilere kadar dayanmaktadır. Sokrates döneminde sözlü değerlendirmelerin yapıldığı bilinmektedir (Kumral, 2010). Sistematik program değerlendirmenin başlangıcı örgün eğitimin yaygınlaşma dönemine dayanır. 1792 yılında Farish sınavları nicel puanlarla değerlendirmeye başlamıştır (Yüksel ve Sağlam, 2014). Programa yönelik ilk değerlendirmeyi Rice 1887 ve 1898 yılları arasında okuma dersine yönelik olarak yapmıştır (atıf/lar gerekir). 1930’lu yıllarda Tyler ve Smith tarafından yapılan çalışmalar 8 yıl çalışması adıyla yapılmıştır. Tyler ölçüte dayalı program değerlendirmeyi geliştirmiştir. Program değerlendirme alanındaki ilk ve kapsamlı değerlendirme geleneksel ve gelişimci iki farklı türdeki okulun karşılaştırıldığı çalışmadır (Yüksel ve Sağlam, 2014). Tyler’ın program değerlendirme modeli günümüzde de kullanılmaya devam etmektedir. 1960 yıllardan itibaren ise Ulusal Eğitim Sürecini Değerlendirme Kurumu (NAEP – National Assessment of Educational Progress) ve Uluslararası Eğitsel Erişilerin Değerlendirilmesi Derneği (IAEEA – International Association for the Evaluation of Educational Achievement) kurulmuştur (Posner, 2004).

Türkiye’deki yazılı ilk program değerlendirme çalışması ise, 1944 yılında İlkokul Programının değerlendirmesidir, burada köy ve şehir ilkokulları karşılaştırılmış ve sonuçları kullanılarak uygulamadaki eksiklik ve aksaklıkların tespit edilerek yeni program geliştirilmesi amaçlanmıştır (atıf/lar gerekir). Bunun sonucunda 1948 İlkokul Programı geliştirilmiştir. Türkiye’deki ilk sistematik program değerlendirme ise 1952 yılında Woffrod tarafından yapılmıştır. 1961-1962 yıllarında lise deneme okulları için bir program hazırlanmış ve deneme okullarının programlarının değerlendirmesi yapılmış, ardından sonraki yıllarda tez çalışmaları ile değerlendirmeler yapılmıştır. 1980’li yıllarda program geliştirme ve değerlendirmede olması gereken ölçütler ve standartlaşma üzerinde ünite konu amaç hedef davranışların belirlenmesi gibi bir takım kararlar alınmış (Demirel, 2006), program değerlendirme için bir model oluşturmak amaçlanmıştır, ancak programlar dersler düzeyinde farklı modellerle değerlendirilmiştir ve standartlaşmadan ziyade çeşitlilik ortaya çıkmıştır (Posner, 2004). 1993 yılında Eğitimi Geliştirme ve Araştırma Dairesi tarafından yeni bir program geliştirme modeli geliştirilmiştir (Stufflebeam ve Coryn, 2014), bu modelle geliştirilen programın bir yıl uygulandıktan sonra değerlendirmesi yapılmakta ve sonra yaygınlaştırması yapılması hedeflenmektedir. 2004-2005 yılına geldiğindeyse toplu

olarak Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Programları yenilenmiştir. Bu süreçte geliştirme ve değerlendirme çalışmaları aynı anda yapılmıştır (Demirel, 2006).

1.1.1. Eğitimde Program Değerlendirmenin Amacı

Program değerlendirme farklı ortamlarda farklı amaçlarla yapılabilir. Program değerlendirmenin amaçları aşağıda sıralanmıştır.

- Planlama ve karar vermede kullanılacak bilgileri toplamak,
- Programın güçlü ve zayıf yanlarını belirlemek,
- İstenen eğitsel çıktılara ne ölçüde ulaşıldığını belirlemek,
- Eğitim giderlerine ilişkin bilgi toplama ve bunları azaltmak için neler yapılabileceğini tespit etmek,
- Programın bakış açısını, içeriğini geliştirmek, değişimi ve çağı yakalamak,
- Öğrenci başarısını değerlendirmek,
- Öğrenme güçlüklerini belirlemek,
- Programın sorunlarını belirlemek,
- Eğitim programlarının etkililiği hakkında yargıda bulunmak, hangi öğede aksaklıklar olduğunu tespit etmek ve düzeltmeler yapmak,
- Programın devam etmesine gözden geçirilmesine ya da sonlandırılmasına karar vermek.

1.1.3. Program Değerlendirme Türleri

1.1.3.1. I. Tür aşamalı değerlendirme (Amaçına göre değerlendirme)

Cohen ve Fraser'e göre (1987), program geliştirme bir süreç olduğu için, değerlendirmede bu süreçlerin ele alınması gerekir. Program geliştirme sürecinde, program taslağının hazırlanırken yapılan değerlendirmelere yansıtıcı (reflective), programın deneme uygulaması süresince yapılan değerlendirmelere biçimlendirici (formative) ve deneme uygulaması sonundaki değerlendirmelere de düzey belirleyici-toplam (summative)

değerlendirme adını verir (akt. Kumral, 2010). Biçimlendirici ve toplam değerlendirme kavramları ilk olarak Scriven tarafından kullanılmıştır (Yüksel ve Sağlam, 2014).

1.1.3.1.1.Yansıtıcı değerlendirme

Yansıtıcı değerlendirme, hedeflerin tutarlığı, konuların ve öğrenme etkinliklerinin hedefleri gerçekleştirme olasılığı, öğrenme araç ve yöntemlerinin öğrenci seviyesine uygunluğu, değerlendirme araçlarının geçerliği üzerinde uzmanların öğretmenlerin görüşlerinin toplanmasıyla yapılan bir değerlendirmedir. Demirel'e göre (2006) bu tür değerlendirme, öğrencilerin programdan önce ön koşul niteliğindeki bilişsel davranış, duyuşsal özellik ve devinişsel becerilerini tanılamak için yapılır.

1.1.3.1.2. Biçimlendirici değerlendirme

Programın geliştirilmesi için gerekli olanları ortaya koyan biçimlendirmeye (formative) dönük değerlendirmedir. Öğrenciler programa girdikten sonra süreç içinde izlenmeleri gerekmektedir. Öğrenciler hedefe ulaşıyor mu? Öğretmenlerin donanımları programın yeni taleplerini karşılıyor mu? Programın gerçekçi olarak öğretilmesi için gerekli olan zaman nedir? Materyaller çok mu zordur? Değerlendirme sürecinde düzey belirleyici değerlendirmenin rolü programın yeterli olup olmadığına karar vermektir. Biçimlendirici değerlendirme süreçleri, sıklıkla pilot denemelerde veya yeni programın alanda denenmesi sırasında potansiyel gelişimi açıklamak için kullanılır. Biçimlendirici değerlendirme eğitsel süreci izlemeye yönelik olarak öğrenmelerin planlandığı şekliyle gerçekleşip gerçekleşmediğini ortaya koyan bir değerlendirme türüdür. Programa sürekli dönüt sağlayan biçimlendirici değerlendirme iyileştirici önlemlerin alınması için bir kontrol sistemi görevi üstlenmektedir (Demirel, 2006)

1.1.3.1.3. Düzey belirleyici değerlendirme

Düzey belirleyici değerlendirme, program sonunda öğrencilerin kazanılmış davranış, özellik ve becerilerini ölçmeye yarar. Bu değerlendirme ile eğitim programının öğrencilere istenilen davranışları kazandırma açısından programın yeterli olup olmadığı hakkında bir yargıya varılması beklenmektedir (Demirel, 2006). Bu değerlendirmeyi yapmak için farklı ölçme araçları kullanılabilir bunlara örnek olarak başarı testleri, kontrol listeleri, dereceli puanlama anahtarları gösterilebilir.

1.1.3.2. II. Tür Programın Öğelerine Yönelik Değerlendirme

Bu değerlendirme hedeflerin değerlendirilmesi, içeriğin değerlendirilmesi, eğitim durumlarının değerlendirilmesi ve sınama durumlarının değerlendirilmesi olarak ifade edilebilir. Programın öğelerine yönelik değerlendirmeye baktığımızda, öğelerin tek tek değerlendirilmeye alındığını görürüz. Burada amaç, her bir öğenin programın bütününe hizmet edip etmediğidir. Bir program geliştirme çalışmasında programların tüm öğelerinin ve uygulama sürecinin incelenmesi gerekmektedir (Erden, 1998). Bu tür değerlendirme hedeflerin ihtiyaca hitap edip etmediğini, hedeflerin tutarlılığını, içeriğin güncelliğini, öğrenme öğretme sürecinde kullanılan yöntemlerin etkililiğini, değerlendirme ölçütlerini, bu araçların geçerliğini ve güvenilirliğini sınar. Bu tür değerlendirme her bir öğeyi tek tek ele alır.

1.1.3.3. III. Tür Program Değerlendirme Modelleri ile Değerlendirme

Bu değerlendirme türünde yapılacak değerlendirmenin amacına uygun olan bir model seçilir ve modelin aşamaları kapsamında değerlendirme işlemi gerçekleştirilir.

1.1.4. Program Değerlendirme Yaklaşımları ve Modelleri

Program değerlendirme yaklaşımları farklı başlıklar altında tasnif edilmiştir. Stufflebeam ve Coryn (2014) program değerlendirme yaklaşımlarını dört ana başlık altında toplamıştır. Bunlar Sözde Değerlendirmeler; Soru/ Yöntem Yönelimli Değerlendirme Yaklaşımları; Gelişim/Sorumluluk Yönelimli Değerlendirme Yaklaşımları ve Sosyal Gündem Güdümlü Yaklaşımlar başlıkları altında toplanmıştır. Fitzpatrick, Sanders ve Worthen (2004) değerlendirme yaklaşımlarını altı grupta ele almıştır. Bu çalışmada da yaklaşımlar bu altı başlık altında ele alınmıştır.

1.1.4.1. Hedef Yönelimli Yaklaşımlar

Bu yaklaşımın amacı hedefleri tanımlamak ve bu hedeflere ne derece ulaşıldığını ölçmektir. Hedef yönelimli yaklaşımlar kapsamındaki modeller Tyler Hedefe Dayalı Değerlendirme Modeli, Provus'un Farklar Modeli, Metfessel Michael Değerlendirme ve Hammond Değerlendirme Modeli ve Bennet Değerlendirme Modelidir (Saracaloğlu, 2019).

1.1.4.1.1. Tyler Hedefe Dayalı Değerlendirme Modeli

Öğrenci performansını, belirlenmiş olan hedef davranışlarla karşılaştırma esasına dayanır. Tyler'a göre bir programı değerlendirmek için sadece hedeflere ulaşıp ulaşılmadığına bakmak yeterlidir (Uşun, 2012). Bu değerlendirme sürecinde amaç bir öğrenme faaliyetinin amaçları hangi düzeyde gerçekleştirilmesini sağladığını belirlemektir. Bu süreçte değerlendirmecinin rolü program geliştirme ve değerlendirme uzmanı olarak programın bir kısmını geliştirmek ve değerlendirmektir. Değerlendirme sürecinde hedef davranışların açık olarak belirtilmesi ve hedeflerin sadece ders içerikleri ile değil aynı zamanda mantıksal bir süreci de içermesi gerekir (Worthen ve Sanders, 1973). Programın değerlendirilmesi süreci yedi aşamada yapılmalıdır. Bu aşamalar: (1) Eğitsel hedeflerin kapsamlı bir şekilde oluşturulması, (2) hedeflerin sınıflandırılması, (3) hedeflerin ve hedef davranışların oluşturulması, (4) öğrencilerin hedeflere ulaştıklarını gösterebilecekleri alanların belirlenmesi, (5) değerlendirme araçlarının düzenlenmesi ya da seçilmesi, (6) performans bilgilerinin toplanması, (7) hedef olarak belirlenen davranışlar ile performans bilgilerinin karşılaştırılmasıdır (Posner, 2004: 259).

1.1.4.1.2. Metfessel-Michael Değerlendirme Modeli

1960'lı yıllarda geliştirilen bu modelle yönetici, öğretmen ve okulda görevli personel desteği ile sekiz ilkeye dayanarak okul programını değerlendirmek amaçlanır. Bu ilkeler yönetici, öğretmen öğrenci ve vatandaşların dolaylı ya da doğrudan yer almasını sağlamalı; hedefler genelden özele aşamalı sıralanmalıdır; özel hedefler uygulanabilir hale getirilmelidir, programın etkililiğini ölçebilecek ölçme araçları geliştirmeli, uygulama süreci düzenli olarak izlenmeli ve gözlemler yapılmalı, veriler analiz edilmeli, programın felsefi değerlendirmesi için kullanılacak standartlar ve değerler açıklanmalıdır.

1.1.4.1.3. Provus Farklar Modeli

Provus'a (Tarih??) göre değerlendirme, standartların değil performansın karşılaştırılmasıdır. Programın herhangi bir ögesine yönelik olarak yapılabilir. Standartlar belirlenir, performans belirlenir ve ikisi arasındaki fark karşılaştırılır. Her aşamada karar vericiye bilgi sağlar, değerlendirmeden sonra programla ilgili gelişim ya da bitirme kararı verilir. Dört ana bileşenden oluşur. Bu bileşenler programın standartlarını belirleme, programın performansını belirleme, performans ile standartları karşılaştırma ve performans

ve standartlar arasında fark olup olmadığını belirlemedir. Bu model tasarım, oluşturma, süreç, ürün ve maliyet yarar analizi aşamalarından oluşur. Tasarım aşamasında belirlenen ölçütlerle program tasarımı karşılaştırılır, oluşturma aşamasında yöntemler, öğrenci davranışları standartlarla karşılaştırılır, süreç aşamasında öğrenci ve personel etkinlikleri, işlevleri ve ilişkileri uyumsuzluk var mı diye değerlendirilir ve son aşama maliyet yarar aşamasında çıktılar benzer programların çıktılarıyla kıyaslanarak ekonomik, politik toplumsal değerler açısından değerlendirme yapılır. Program değerlendirmeci her aşamadan sonra karar vericilere farklarla ilgili bilgileri açıklar. Buna göre bir sonraki aşamaya geçilir, ya da o aşama yeniden kullanılabilir hale getirilir, performans ve standartlar yeniden düzenlenebilir veya program bitirilir.

1.1.4.1.4. Hammond Modeli

Hammond 90 adet hücreden oluşan bir küpe dayanan model geliştirmiştir. Her bir hücrede farklı sorulara yer verilerek ulaşılan ve ulaşılmayan hedeflere bakar, içerik ve aynı zamanda eğitim durumlarını sınamaktadır. Hedef davranışlara dayanan bir değerlendirme modelidir. Hammond hangi hedeflere ulaşmadığını inceleyen üç boyutlu küpünde öğretim, kurum, ve hedef davranışlar incelenir. Öğretim; organizasyon, kapsam, yöntem, hizmetler ve maliyetler açısından kurum; öğrenci, öğretmen, aile, yönetici ve toplum açısından hedefler de bilişsel, duyuşsal ve devinimler hedefler açısından incelenir. Hammond modelini Tyler modelinden ayıran şey içerik ve eğitim durumu öğelerini de ele almış olmasıdır (Uşun, 2012).

1.1.4.2. Sistem Yönelimli - Yönetim Yönelimli Değerlendirme Yaklaşımları

Bu yaklaşımda programın hedefleri esas odak noktası değildir. Bu yaklaşımı savunan değerlendirme modellerinde, idarecilerle çok yakın çalışan değerlendirme uzmanları idarecinin program ile ilgili almak zorunda olduğu kararlara açıklık getirmek için alınacak her alternatif kararın avantajları ve dezavantajları hakkında yeterli bilgiyi toplar. Değerlendirme işleminin başarısı değerlendirme uzmanları idareciler arasındaki takım çalışmasının kalitesine bağlıdır.

1.1.4.2.1. Stufflebeam'in Bağlam, Girdi-Süreç ve Ürün Modeli

Model, Daniel Stufflebeam tarafından 1966 yılında kırsal bölgelerdeki okullarda

uygulanan programların değerlendirilmesi ve denetlenmesi için geliştirilmiştir. Bu modelde değerlendirme, karar seçenekleri hakkında fikir yürütmek için birtakım bilgilerin betimlenmesi, elde edilmesi ve sağlanması süreci olarak tanımlanmaktadır (Aközbek, 2008). Stufflebeam'in değerlendirme modeli program hakkında karar verme yetkisine sahip kişilere hizmet etmek için geliştirilmiştir. Stufflebeam'e??? göre değerlendirme sürecinde yetkililerin programla ilgili dört alanda karar vermesi gerekir. Bunlar; planlama ile ilgili kararlar, yapılaştırma ile ilgili kararlar, yürütme ve uygulama ile ilgili kararlar ve yeniden düzenleme ile ilgili kararlardır.

Bu modelde programın dört farklı aşamasının (bağlam, girdi, süreç ve ürün) değerlendirilmesi söz konusudur (Özdemir, 2009). Bağlam değerlendirmesinden sonra planlama, girdi değerlendirmesinden sonra yapılandırma, süreç değerlendirmesinden sonra uygulama ve ürün değerlendirmesinden sonra ise yeniden düzenleme ile ilgili kararlar alınır.

Bağlam Değerlendirme:

Bu aşamada programla ilgili tüm faktörler ve var olan durum analiz edilir. Bu aşamada hedeflerin belirlenmesine temel olacak bilgilerin toplanması ve hedeflerin belirlenmesi amaçlanır (Uşun, 2012). Bağlam değerlendirmenin, gereksinimlerin amaçlar ve kaynaklarla uyumluluğunun belirlenmesinde ve amaçların sorunları çözmeye ne derece yeterli olduğunu belirlemede önemli bir rolü vardır (Stufflebeam, Madaus ve Kelleghan, 2002).

Girdi Değerlendirme:

Bu aşama programın planlanması ve kullanılacak stratejiler hakkında yol gösterir (Christie ve Alkin, 2012). Girdi analizi sırasında, “amaçlar var olan duruma uygun olarak belirlenmiş mi? Hedefler okulun amaçları ile tutarlı mı?, Öğretim stratejileri hedeflere uygun mu? Kapsam, genel amaçlar ve özel hedeflerle tutarlı mı?” gibi programın çeşitli öğeleri ile ilgili sorulara yanıt aranır (Uşun, 2012: 92).

Süreç Değerlendirme:

Uygulama ile ilgili bu aşamada gerçekleştirilen etkinlikler arasındaki uyuma bakılır (Erden, 1998).

Ürün Değerlendirme:

Bu aşamada programın çıktılarının incelenmesi, beklenen çıktıların ölçülmesi, beklenmeyen çıktıların tahmini, programın etkililiğinin değerlendirilmesi ile programın düzenlenmesine ilişkin alınacak kararların belirlenmesi amaçlanmaktadır (Yüksel ve Sağlam, 2012). Modelin güçlü yanları; program hakkında sürekli bilgi toplanması, hem uygulanan programdan önce hem de program esnasında müdahale edebilmeyi sağlar ve sadece tek boyutlu bir değerlendirme olasılığına da izin verir. Modelin Zayıf Yönleri, belirli aşamaların ve/veya bu değerlendirmeleri uygulamaya koyma yönteminin tanımlanmamış olması ve maliyetin yüksekliği olabilir.

1.1.4.2.2. Dick ve Carey'in Öğretimsel Tasarım Modeli

Dick ve Carey'nin aşama aşama tasarım modeli, tasarımcının öğrenme hedeflerini ve bu hedeflere ulaşılmasını sağlayacak öğretim stratejilerini belirlediği bir dizi olay ve olguları içermektedir. Bu modelin aşamaları şunlardır, öğretim amaçlarının belirlenmesi, öğretim analizi, giriş davranışları ve öğrenci özelliklerinin belirlenmesi hedeflerin geliştirilmesi, değerlendirme materyallerinin geliştirilmesi, öğretim stratejilerinin belirlenmesi, öğretim materyallerinin geliştirilmesi, biçimlendirici değerlendirme ve düzey belirleyici değerlendirmedir.

Öğretim Hedeflerinin Belirlenmesi:

Öğrencide meydana gelmesi istenilen davranışların amaç olarak belirlenir ve tanımı yapılır. Hedefler belirlenirken ihtiyaçların analiz edilmesi, öğretimin amaçları ile kişisel ihtiyaçlar arasındaki farkın analiz edilmesi yoluna gidilir.

Öğretimsel Analiz:

Bu aşama hedefe ulaşmak için gerekli olan yetenekleri belirleme sürecidir. Bunun için görev analizi, süreç analizi ve öğrenme analizi yapılır. Süreç boyunca her adımda kullanılan yetenekler belirlenir ve süreç analizinde karmaşık becerilerin öğrenilmesinde bireyin gerçekleştirdiği zihinsel adımlar belirlenir. Öğrenme analizinde ise entelektüel beceriler belirlenir.

Giriş Davranışların Belirlenmesi:

Öğrencilerin ön bilgileri belirlenir, beceriler zihinsel beceriler, sözlü anlama ve uzamsal yönelmeler gibi yetenekleri, kişilik özelliklerini kapsamaktadır.

Hedeflerin Geliştirilmesi

Bu aşamada ihtiyaç ve amaçlar özel ve detaylı hedeflere dönüştürülür.

Değerlendirme Materyallerinin Geliştirilmesi

Yeni becerileri öğrenmek için gerekli olan bireysel hazır bulunuşluklar belirlenir, öğrenme sırasında öğrencilerde meydana değişim ders boyunca kontrol edilir, bunu gösteren dokümanlar hazırlanır, erken bir performans değerlendirmesi yapılır ve bunun için değerlendirme araçları geliştirilir.

Öğretim Stratejilerinin Belirlenmesi

Öğretim stratejilerinin belirlenmesinde amaç; öğretimsel etkinliklerin, hedeflerin başarısı ile nasıl ilişkilendirileceğinin tasarlanması, dersi en iyi şekilde düzenlemek, öğrenciler için bilgiyi tarafsız ve etkili öğretim stratejisi ile sunmak için gerekenler yapılır.

Öğretimin Materyallerinin Geliştirilmesi

Basılı materyaller ya da diğer kitle iletişim araçları seçilir, öğretmen anlatım sistemini seçer. Her tür materyalin seçimi bu aşamada yapılır.

Biçimlendirici Değerlendirme

Amaç; öğretimsel materyali düzenlemek ve geliştirmek için bilgi sağlamak, öğretim materyalleri ile sağlanan bilgiler arasındaki tutarsızlığı belirlemek, öğretimi etkili hale getirecek düzenlemeler yapmaktır.

Davranışçı yaklaşımı savunan bu modelde davranışsal hedeflere daha çok vurgu yapılır. Bu nedenle etkili kullanımının sınırlı olacağı düşünülmektedir.

1.1.4.2.3. Kirkpatrick Dört Aşamalı Değerlendirme Modeli

Modelin ilk aşamasında katılımcıların programa nasıl bir tepki gösterdiği ölçülür. Müşteri tatminin ölçümü olarak da adlandırılabilir. Eğer katılımcılar programa yönelik olumlu tepkilerde bulunmazsa muhtemelen öğrenmek için güdülenmeyecekler. Çünkü olumsuz tepkiler öğrenmenin ortaya çıkışını engelleyebilir. Tepkileri belirlemek için anket, görüşme ve smile sheets gibi araçlar kullanılabilir. İkinci aşama öğrenmedir. Eğitim programının sonunda katılımcılarda meydana gelen bilgi, tutum ve beceri artışı derecesidir. Kontrol grubu kullanılması, ön test ve son test kullanılması, yeterliklerin değerlendirilmesi ve bu değerlendirme sonuçlarının kullanılması gerekir. Üçüncü aşama katılımcıların eğitim programına girmiş olması nedeniyle davranışında ortaya çıkan değişimin seviyesidir. Dördüncü aşamada ürünün artması, kalitenin yükselmesi, maliyetin düşmesi, kazaların azalması, satışların yükselmesi ve yüksek kar değerlendirmesi yapılır. Değerlendirmeye birinci aşama ile başlayıp, zaman ve koşullar elverdiği ölçüde diğer aşamalara geçmek gerekir.

1.1.4.2.4. Gerçekçi Değerlendirme Modeli

Bu pragmatik modelin savunucuları olan Mark, Henry ve Julnes (2000) realizmin (gerçekçiliğin) doğuşu adını verdikleri bu model sadece girişimler sonucunda hangi sonuçların ortaya çıktığına yönelik olmayıp, aynı zamanda bu girişimlerin gerçekleştiği çeşitli koşullar ile ilgili olarak neyin önemli olduğunu bulmayı da amaçlamaktadır (Tilley, 2000). Bir girişimin etkisini değerlendirmeye yönelik olarak üç araştırma alanı bulunur; işleyiş, bağlam, örnek çıktılar. Bağlam, işleyiş ve çıktı örnekleri mutlaka test edilmelidir.

1.1.4.2.5. Alkin'in UCLA Değerlendirme Modeli

Mary Alkin, 1969 yılında Stufflebeam'in CIPP modelinin bazı yönleri ile paralellik gösteren bir değerlendirme modeli geliştirmiştir. İlgili karar noktalarını tespit etme, uygun bilgiyi seçme, toplama ve bilgiyi analiz etme süreci olan bir modeldir (Uşun, 2012). Beş çeşit değerlendirmeyi kapsar (Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2004): *Sistem değerlendirmesi, program planlama, program uygulama, program geliştirme ve program onaylama*. Özellikle sistemin değerlendirme aşaması Stufflebeam'in bağlam aşaması ile örtüşür. Değerlendirmecinin amacı, program hakkında karar verme yetkisine sahip olan kişilere bilgi vermektir. Değerlendirme *program hakkında sürekli bilgi toplanması süreci*

olarak tanımlanır. Yönetim yönelimli bir değerlendirme modelidir.

1.1.4.2.6. Saylor, Alexander ve Lewis Modeli

Saylor, Alexander ve Lewis (1981), farklı program değerlendirme modellerini sentezleyerek çok boyutlu bir değerlendirme modeli oluşturmuştur. Model hem hedeflere dayalı hem de sürece ve programın tüm boyutlarını dayalı değerlendirme yapmak isteyenler için kullanışlıdır. Biçimlendirici (formative) ve düzey belirleyici (summative) değerlendirme kullanılmaktadır. Saylor, Alexander ve Lewis Modeli beş bileşenden oluşmuştur (Uşun, 2012):

1. Amaçlar ve alt amaçlar
2. Eğitim programının bütünü
3. Eğitim programının öğeleri
4. Öğretim
5. Değerlendirme programı

Bu model geribildirim sistemlerine dayanır. Programın tüm öğeleri ayrı ayrı değerlendirilir ve veriler birimlere geribildirim yoluyla aktarılır. Amaçlar ve alanlar; toplumunun beklentileri, bölgesel gereklilikler, araştırma bulguları ve program uzmanlarının felsefi görüşlerine dayanılarak belirlenir. İlk aşama hedeflerin belirlenmesi tamamlandıktan sonra program tasarımcıları programın içeriği ve içeriğin düzenlenmesi ile içeriğe uygun öğrenme yaşantılarının sınanmasına yönelirler. Son aşamada, program tasarımcıları ve öğretmenler program hakkında karar verirler. Bunu için uygun değerlendirme teknikleri seçilerek program, öğretimin niteliği ve öğrencilerin kazandıkları davranışlar değerlendirilir.

1.1.4.2.7. Toplam Kalite Değerlendirme Modeli

Bu modelde sistem yaklaşımı yardımı öğretim süreçleri, program öğeleri, öğretmen, öğrenci, yöntem ve teknikler, programı ve süreçleri etkileyen toplumsal ve çevresel etkenler ve etkinliklerin temelleri, teorileri, ürünleri ve tüm etkenler değerlendirmeye alınır.

Yönetime dayalı program değerlendirme yaklaşımı kapsamında yer alan değerlendirme modellerinin de üstünlükleri değerlendiricilere ve program yöneticilerine

program daha düşünce/tasarı aşamasındayken tartışma fırsatı vermesi, her an karşılıklı geri bildirim imkanı sunması, bu şekilde yeni gereksinimlerden, kaynaklardan, yeni gelişmelerden, günlük işlemlerden etkilenmemesi ve değerlendiricilerin kararsız kalmasının imkansız olmasıdır.

Bu yaklaşımın sınırlılıkları şöyledir: Program değerlendirmecinin bir görevli olarak algılanması değerlendirmenin güvenilirliğinin sorgulanmasına neden olabilir. Yönetici ve değerlendirmeci uyumsuzlukları değerlendirme sürecine olumsuz yansıyabilir.

1.1.4.3. İşbirlikli Değerlendirme Yaklaşımları

İşbirlikli değerlendirme yaklaşımları temeline işbirliğini almakla birlikte, altıya ayrılmaktadır. Bu altı modelin birleştiği nokta genellikle paydaşların fikrine başvuruyor olmasıdır. Bu modeller aşağıdaki gibidir:

- * Paydaşlara Dayalı Değerlendirme Modeli
- * Yetkilendirme Değerlendirmesi Modeli
- * Demokratik Değerlendirme Modeli
- * Yararlanmaya Odaklı Değerlendirme Modeli
- * Mantık Modeli
- * Örgütsel Öğrenme Modeli

İşbirlikli değerlendirmede program uzmanları ve değerlendirme uzmanları birlikte çalışır. Öncelikle program değerlendirmenin amacı belirlenir. Program değerlendirme programın öğelerini kapsadığı gibi, programın çıktılarını ve uygulamayı etkileyen tüm faktörleri içermelidir. İşbirlikli değerlendirme değerlendirme sonuçlarının faydasını maksimuma çıkarmak olarak tanımlanmaktadır (Orsini ve diğerleri, 2012).

1.1.4.3.1. Paydaşlara Dayalı Değerlendirme Modeli

Paydaş grubunun program amaçlarında anlayamadığı durumda ortaya çıkar, amacı paydaşlara dönüt sağlamaktır. Paydaş değerlendirici; program alanı ve program değerlendirme yöntemleri uzmanıdır. Paydaşlar bulguların yorumları konusunda girdilere sahiptir. Süreci tasarlayıp gerekli veriyi toplar ve sonucu rapor ederler. Etkili karar verme ve problem çözmede en etkili modeldir. Bu modelle paydaşların değerlendirme sürecine

katılmaları, güvenilirliği, inanırlığı ve süreci sahiplenmeyi arttırmakta, personel gelişimine katkı sağlamaktadır. Kültürel farklılıklara saygı duyma davranışı kazandırmaktadır (Uşun, 2012).

1.1.4.3.2. Yetkilendirme Değerlendirmesi Modeli

Esnek ve işbirliklidir. Program geliştirmeye odaklanmaktadır. Gelişimi ve özgür iradeyi güçlendirmek ve teşvik etmek için tekniklerin ve değerlendirme bulgularının kavramlarının kullanımını esas alır. Amaç öğrenme ve değişimi kolaylaştırmaktır. İçerik uzmanlığından kolaylaştırıcılığa yönelmektir. Bu modelde programa katılanlar kendi kişisel değerlendirmelerini yapar, dış değerlendirmeci koçluk ya da asistanlık rolünü üstlenir. Bir misyon oluşturma, durum değerlendirmesi yapma ve geleceğe yönelik planlama aşamalarından oluşur. Anahtar kavramları yetiştirme, kolaylaştırma, savunma, aydınlatma ve özgür bırakmadır.

1.1.4.3.3. Demokratik Değerlendirme Modeli

Eğitim programının özellikleri hakkında tüm toplumu bilgilendirir. Hem yetkilendirme sürecine hem de değerlendirme bulgu ve sonuçlarından yararlanmaya odaklanır. Gizlilik, uzlaşma, ulaşılabilirlik, öne çıkan kavram ise «bilgi hakkı» dır. Katılanlar yorum ve kontrol yetkisine sahip oldukları için demokratik model adını almıştır. Paydaşlar görüş bildirme ve değerlendirmede temsilci olma hakkına sahiptir. Örnek olay ele alınır. Uygulayıcıların tanımları, dilleri ve programla ilgili teorileri dikkate alınır. Uygulayıcılarla çalışılan örnek olay kritik düşünme biçiminde yürütülür.

1.1.4.3.4. Yararlanmaya Odaklı Değerlendirme Modeli

Karar vericilerin gereksinimlerini belirleme ve değerlendirmeyi daha yararlı hale getirmeye ve gereksinimlerin nasıl karşılanacağını açıklamaya dayanır. Temel kavram «yararlanma» ve «faydalılık» tır. Değerlendirmelerin faydalılıkları ve güncel kullanımlarının eleştirilmesi gerektiğini savunur (Uşun, 2012). Paydaşların değerlendirme tasarımı sürecine, amacın ve yöntemin belirlenmesine katılımı sağlanır, paydaşların bulguları kullanma olasılıkları bu yolla arttırılır. Değerlendirmeciler kullanıcıları bilgi kullanımı konusunda yetiştirme sorumluluğuna sahiptir. Değerlendirme içindeki kişilere göre tasarlanmalıdır. En iyi değerlendirme yolu diye bir şey yoktur. Değerlendirmecinin takip edeceği kesin kurallar yoktur ancak standartlar olabilir. Amaca göre değerlendirme

tasarımı yapılır, çünkü her bir değerlendirme durumu birbirinden farklıdır. Değerlendirmeyi faydalı hale getirecek durum analizi yapılmalıdır.

1.1.4.3.5. Mantık Modeli

Bu model oldukça sıklıkla kullanılır. Sistematik ve görsel yöntemleri tercih eder. Programı ortaya koyma nedeni, programı yürüten kaynaklar, yapılması planlanan etkinlikler, elde edilmesi düşünülen değişiklik ve sonuçlar arasındaki bağlantıyı paylaşmayı ve sunmayı amaçlar. Değerlendirme belirli problemleri çözmek için belirli çevre koşullarında nasıl yürütüleceğini ortaya koyan mantıksal ve akılcı temele dayanır.

Fitzpatrick, Sanders ve Worthern (2004) de hedef yönelimli modeller arasında incelenmiş olmasına rağmen paydaşların programla iletişime geçmesini sağladığından Uşun (2012) tarafından işbirlikli yaklaşımlar arasında incelenmiştir. Modelin öğeleri kaynaklar; insan toplumu, organizasyon, finansal kaynaklar vb.; etkinlikler; program uygulamada kullanılan yöntem araç teknoloji ve olaylar; çıktılar; programın hedeflediği değişiklikler; kısa, orta ve uzun vadeli sonuçlar; bilinç yetenek, statü değişiklikleridir.

1.1.4.4. Uzmanlık Yönelimli Değerlendirme Yaklaşımı

1.1.4.4.1. Eisner Eğitsel Eleştiri Modeli

Eisner'in modelinde değerlendirme, sürecin içine yayılmış durumdadır. Eğitsel eleştiri modeli, diğerlerinden farklı olarak niteliksel incelemeye ağırlık vermektedir. Bu modelde yeni bir program uygulandıktan sonra, programın niteliksel sonuçları hakkında bilgi toplanması söz konusudur (Erden, 1998). Ne oldu, nasıldı nasıl daha etkili olabilir tepkiler nedir gibi niteliksel sorulara yanıt arar. Yapılmayan ve söylenmeyenlerin de kaydı tutulur. Değerlendirici programın uygulayıcısı olmalıdır. Programla ilgili yargıya varırken betimleme yorumlama ve değerlendirme aşamalarından geçer. Daha sonra bu aşamalara temalaştırma boyutu da eklenmiştir. Uzmanlık yönelimli bir modeldir.

1.1.4.5. Tüketici Yönelimli Yaklaşımlar

1.1.4.5.1. Scriven Hedefsiz Değerlendirme Modeli

Hedefler derecelendirilerek hedeflerin başarısına göre program değerlendirilir.

Scriven'a göre değerlendirme, performans bilgilerini toplayıp birleştirerek hedeflerin derecelendirilmesi ve ağırlıklarının düzenlenmesidir. Değerlendirmenin amacı, başarıyı ya da programın değerini ortaya koymaktır. Scriven'in ölçütleri hedefleri temel almak, hedeflerin değerini ortaya çıkarmak, geçerliği sağlamak, tümevarımsal bir program değerlendirme süreci izlemektir (Worthen ve Sanders, 1973). Okul personelinin bireysel hedeflerini de ortaya koyan bu değerlendirmede düzey belirlemeye ve biçimlendirmeye yönelik değerlendirme yaklaşımları kullanılır. Hedefsiz değerlendirme modeli, "*Hedefler başarılabilir mi?*" sorusu yerine "*Hedeflere ulaşmak için zahmete girmeye değer mi, değmez mi ?*" sorusunu yanıtlamak ister. Hedefsiz değerlendirici istenilen sonucun yönünü ya da istenilen sonuçların içeriğini bilmek zorunda değildir. Scriven bu değerlendirme modelinde değerlendirmecilerin deneysel olmayan verilerin kullanılmasını önerir ve bu yöntemleri biçim işlemcisi yaklaşımı olarak adlandırmıştır.

1.1.4.6. Katılımcı Yönelimli Değerlendirme Yaklaşımı

Bu yaklaşımın savunucuları değerlendirilecek olan programın katılımcılarının değerlendirme sürecine dahil olmalarını çok önemli görür. Standart bir plan takip edilmez. Değerlendirme süreci katılımcıların etkinliklerdeki deneyimlerine bağlı olarak gelişir. Bireyler olayları farklı şekilde görürler ve yorumlarlar. Hiç kimse okulda olan her şeyi tam olarak bilemez ve kimsenin bakış açısı doğru olarak kabul edilmez. Çünkü birey sadece kendi deneyimlerinin gerçekliğini bilebilir, bu nedenle tüm bakış açıları doğru olarak kabul edilir. Değerlendiricinin buradaki temel görevi bu gerçeklerin hepsini programın yapısına zarar vermeden görmek ve betimlemektir.

1.1.4.6.1. Parlett ve Hamilton Aydınlatıcı Değerlendirme

Modelin amacı yeni bir programın nasıl işlediğini, farklı okullarda etkilenme biçimlerini ve her bir okuldaki uygulama farklılıklarını, olumlu ve olumsuz yönlerini öğrencilerin akademik, teknik /mesleki ve diğer gelişimlerini nasıl etkilediğini inceleyip ortaya çıkarmaktır. Programda yönetim, öğrenci ve öğretmen katılım düzeyleri ve materyal, araç-gereç ve diğer kaynakların programa sağladığı destek düzeyleri belirlenip ortaya çıkarılmaya çalışılır. Aydınlatıcı değerlendirmenin diğer bir amacı ise karşılıklı iletişim ağının açıkça belirlemek ve tanımlamaktır. Parlett ve Hamilton, aydınlatıcı değerlendirmenin karar vermektan çok "bilgi toplama" konusuna dikkat çektiğini söylemektedir (Uşun, 2012). Bu model, içsel bir değerlendirme modeli görünümündedir. Her bir okul bölgesi kapalı bir

sistem olarak ele alan bu model değerlendirmecilere okul ve sınıf gözlemleri yoluyla sistemde neyin ortaya çıktığını gösterir. Aydınlatıcı değerlendirme gözlem, ileri düzey araştırma ve açıklama aşaması olmak üzere üç çeşit veri toplama araç ve sürecinden yararlanan genel bir araştırma stratejisidir. Aydınlatıcı değerlendirme modeli, Stake'in yanıtlayıcı değerlendirme modeli ile benzetilmektedir. Farklı hedef kitlelerin gereksinimleri, ilgileri ve sorunlarına duyarlı olmayı esas alan model Stake'in modelinden paydaşların çalışma konularına yönelik olarak görüş ve öneri sunma yetkisine sahip olmamaları ile ayrılır.

1.1.4.6.2. Stake Uygunluk Olasılık Modeli

Uygunluk beklenenle ortaya çıkan arasındaki sonuçlara bakılarak tespit edilir. İstenen girdi süreç çıktı ile gözlenen girdi süreç ve çıktı birbiriyle uygunluk bakımından karşılaştırılır. İstetnenler mantıksal olasılığa dayanırken gözlenenler deneysel yolla test edilir. Katılımcı yönelimli bir modeldir. Hedeflerin göz önüne alındığı bir değerlendirme çalışmasından ötede eğitimcilerin yapmak istedikleri ile yaptıkları arasındaki uyumu, öğrenci ile öğretmen iletişimini, öğretim sürecindeki sosyal bağlamı ve okul iklimini de konu edinmektedir. Bu süreçte değerlendirmeci tasvirleri ile yargılarını birbirinden ayırmalı fakat ikisine de yer vermelidir (Sağlam ve Yüksel, 2010).

1.1.4.6.3. Demirel Analitik Program Değerlendirme Modeli

Özcan Demirel'e (2006) tarih göre program değerlendirme çalışmaları, hem program üzerinde yapılacak olan analiz çalışmaları ile hem de programla ilgili olan tüm kişilerin değerlendirme sürecine alınmasıyla gerçekleşebilir. Bu çalışmada değerlendirme modeli olarak kullanılan Demirel Analitik Program değerlendirme Modeli aşağıda ayrıntılı olarak anlatılmıştır.

1.1.5. Demirel Analitik Program Değerlendirme Modeli

Demirel (2006) tarafından geliştirilen model iki temel üzerine oturmaktadır. Bu temeller iki boyut olarak görülmektedir ve birinci boyut programın kendisi ve programla ilgili yazılı materyaller ve ikinci boyut programdan etkilenen paydaşların görüşleridir. Bu modelde hem program hem de paydaş görüşlerine göre programın geneline ilişkin görüşler sonucunda bir karara varıp programın yeterliği konusunda elde edilen sonuca göre

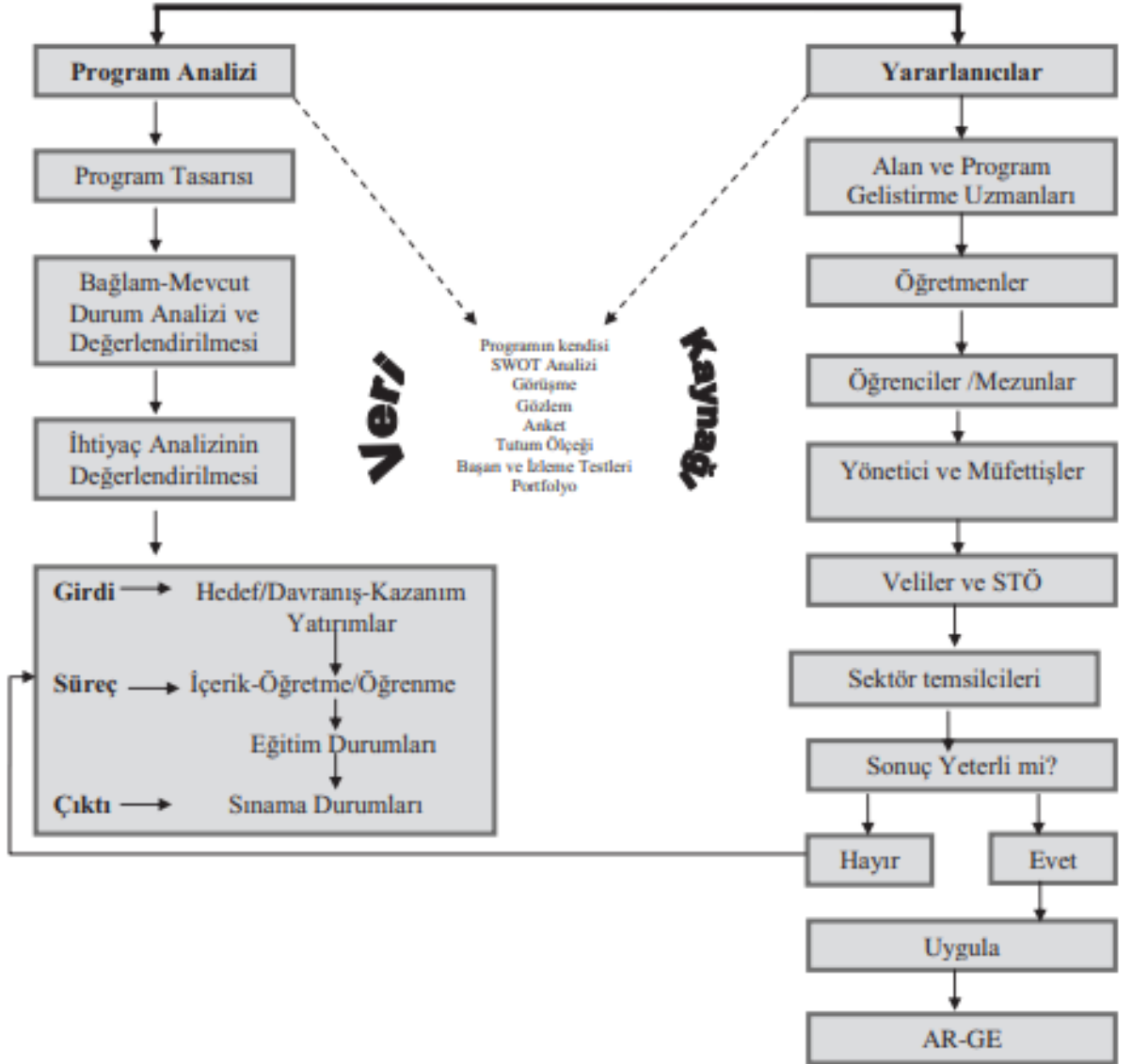
programın uygulanmasına geçilmesi ya da program tasarısında işlemeyen hususların gözden geçirilip iyileştirme çalışmalarının yapılması önerilmektedir.

DAPDEM ilk olarak program tasarısının analizinin yapılmasını, programın felsefesi, merkeze alınan öğrenme kuram ve kuramları ve programın öğeleri, hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme öğelerinin incelenmesi ve bunların birbirleriyle ilişkilerinin analizinin yapılmasını ister. Bunun ardından programın mevcut durum analizinin SWOT analizi ile yapılması istenmektedir. Bu aşamada program hazırlanırken yapılan ihtiyaç analizi çalışmasının da incelenmesi yerinde olacaktır. Son olarak programın girdi, süreç ve çıktılarının program dokümanlarının incelenmesiyle yapılması istenir.

İkinci boyutta ise programdan etkilenen paydaşların görüşlerinin değerlendirmesi önerilir. Sırasıyla program geliştirme uzmanlarından, öğretmen, öğrenci, veli, okul müdürü, sivil toplum örgütü temsilcilerinin görüşleri alınmalıdır. Bu görüşlerin alınmasında farklı ölçme araçları kullanılabilir. Bunlar gözlem, görüşme, ölçek ve başarı testleri olabilir. Bu iki süreçte de programın bağlamı, hedefler, içerik, öğrenme-öğretme süreçleri, değerlendirme boyutları yer alır.

Bağlam boyutu ile program değerlendirmeye başlanan modelde, bağlam programın dayandığı eğitim felsefesi ve öğrenme-öğretme kuramlarının incelendiği bölümdür. Bu model programın dayandığı eğitim felsefesi ve öğrenme-öğretme kuramlarının programın başlangıcında yer alması gerektiğini savunur. Hedef ve kazanım boyutunda programın uygulanmasıyla öğrencilere kazandırılacak bilişsel, duyuşsal ve devinsel özelliklerin öğrenci düzeyine uygun olarak programın içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme boyutları ile ilişki ve bütünsel bir yapı oluşturacak şekilde hazırlanıp hazırlanmadığı incelenir. İçerik, hedeflerle ilişkili konu ve etkinlikler bütünüdür. İçerik boyutu düzenlenirken hedef/kazanım ilişkisi kurulmalı, içerik konu alanına uygun düzenlenmeli, öğrenme-öğretme ilkeleri, öğrencinin ilgi ve gelişim özellikleri dikkate alınarak öğrenci için anlamlı biçimde düzenlenme durumu kontrol edilmelidir. Öğrenme-öğretme süreci değerlendirilirken hedefle ilişkili içeriğin öğrencilere nasıl kazandırılacağına yönelik etkinlik ve açıklamaların yer aldığı programın süreç boyutunda, ders işleme sürecinin öğrenci ya da öğretmen merkezli olup olmamasına; öğretim strateji, yöntem ve teknikleri ile öğretim materyallerinin hedeflere/kazanımlara uygunluğuna bakılır. Değerlendirmenin son boyutu ölçme ve değerlendirme boyutu, programda öğrencilere kazandırılması hedeflenen bilişsel, duyuşsal ve devinsel özelliklerin öğrencilere ne düzeyde kazandırıldığına

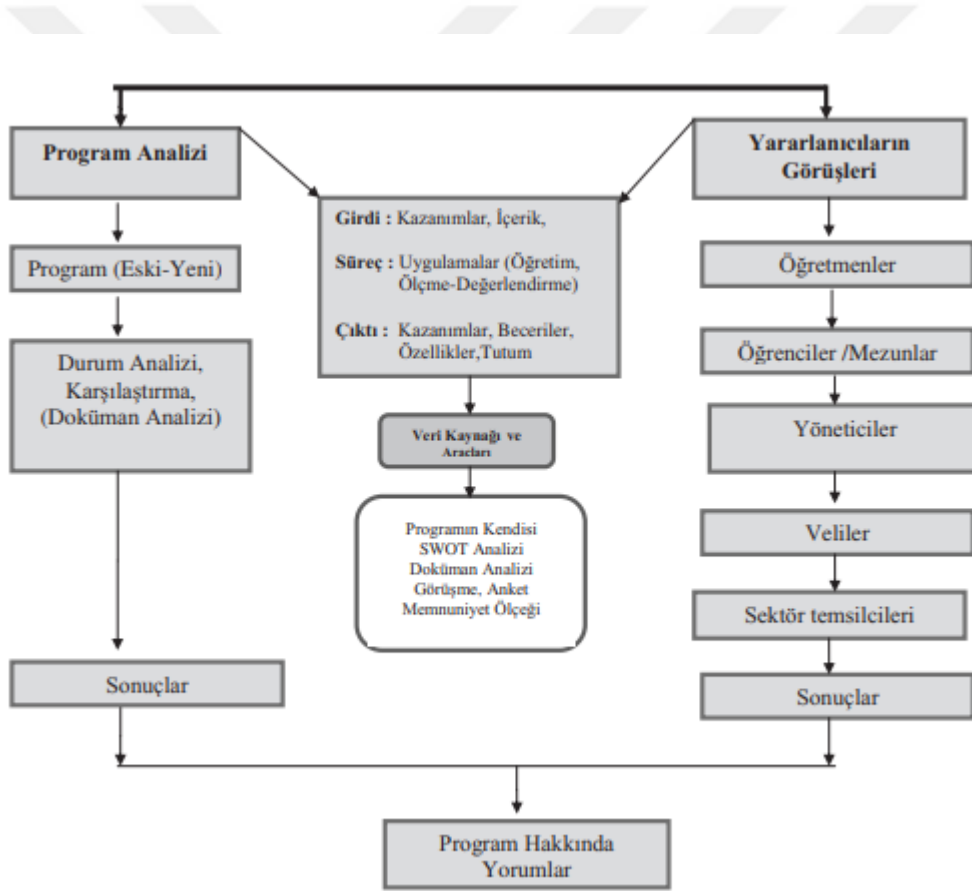
belirlenmesine yönelik ölçme ve değerlendirme işlemlerini kapsar. Programın bu boyutunda öğrencilere kazandırılması öngörülen niteliklerin belirlenmesi için uygulanan ölçme yöntem ve teknikleri, bunların uygunluğu ve nitelikleri ele alınmalıdır (Yazçayır, 2016). Demirel Analitik Program Değerlendirme Modeli'nin şeması Şekil 1.1'de verilmiştir.



Şekil 1.1. Demirel Analitik Değerlendirme Modeli (Demirel, 2011: 142)

Şekilde görüldüğü gibi programın analizi ve paydaş görüşleri boyutlarını içeren DAPDEM ile program değerlendirirken programın tüm öğeleri tek tek incelenir. Hedef/kazanımlar, yatırımlar girdi, içerik, öğrenme öğretme süreci, süreç ve sınav

durumları- değerlendirme ise programın çıktısı olarak ele alınmaktadır. Bu işlem yazılı doküman yani program kullanılarak yapılır. Programın tüm öğelerini ele alan bu süreçten sonra programın mevcut durum analizi SWOT analizi tekniği kullanılarak yapılabilir. Tüm bu işlemler yapılırken sürece ilgili paydaşların dahil edilmesi derinlemesine bilgi almak açısından önem taşımaktadır. İkinci boyutta paydaşlardan veri toplanır. Paydaşlardan veriler görüşme yapılarak, gözlemler, başarı testleri ve duyuşsal alana hitap eden ölçme araçları ölçekler kullanılarak toplandıktan sonra değerlendirciler veriler yeterli mi sorusunu kendilerine sormalıdır. Eğer veriler yeterli ise programa ilişkin karar verilir ve raporlama yapılır. Ancak yeterli değilse programın bağlam ögesine geri dönlür. 2012 yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından orta öğretim programlarının değerlendirmesinde DAPDEM modeli kullanılmıştır ve bu süreçte DAPDEM Şekil 1.2'deki gibi yenilenmiştir.



Şekil 1.2. Yenilenmiş Demirel Analitik Değerlendirme Modeli (Demirel, 2011:143)

Demirel (2011) program değerlendirilirken program analizi sürecinde dikkate alınması gereken ölçütleri beş boyut altında sıralamıştır. Buna göre ölçütler verilmiştir.

GİRİŞ (BAĞLAM)

Hazırlanan programın dayandığı belli bir eğitim felsefesi var mı?

Hazırlanan programda belli bir öğrenme kuramı ya da kuramları temele alınmış mı?

Hazırlanan program için birey, toplum ve konu alanı açısından ihtiyaç analizi yapılmış mı?

Hazırlanan programın belli bir program modeli var mı?

Çalışma grubunda konu alanı uzmanlarının yanı sıra program geliştirme, ölçme-değerlendirme, psikolojik danışma ve rehberlik uzmanlarına yer verilmiş mi?

Hazırlanan program için karar ve koordinasyon grubu oluşturulmuş mu?

Programın kullanma kılavuzu hazırlanmış mı?

HEDEF

Hedefler, sistematik ve tutarlı bir şekilde ifade edilmiş mi?

Hedefler, konu alanının özelliğine göre taksonomi ve aşamalılık ilkesine göre yazılmış mı?

Hedefler eğitim yoluyla gerçekleştirilebilir mi?

Hedefler, gözlenebilir, ölçülebilir özellikte mi?

Hedefler, işe vuruk mu? (Yaşamda kullanılabilir mi ya da toplumun gereksinimlerine uygun mu?)

Hedefler, davranışa dönüştürülmüş mü? (Öğrencilerin geliştirecekleri davranış cinsinden ifade edilmiş mi?)

Hedefler, öğrenci düzeyine uygun mu? (Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri dikkate alınmış mı?)

Hedeflere uygun etkinlik örnekleri doğru olarak verilmiş mi?

Hedef –davranışlar (öğrencilerin geliştireceği davranışlar) hedefle tutarlı bir şekilde ifade edilmiş mi?

İÇERİK

İçerik hedeflere uygun olarak hazırlanmış ve hedef ilişkisi kurulmuş mu? (Belirtke Tablosu verilmiş mi?)

İçerik analizi yapılmış mı? (İçerik Analiz Tablosuna yer verilmiş mi?)

İçerik düzenlemesi, konu alanına uygun yapılmış mı? (Doğrusal, Sarmal, Çekirdek ve diğerleri)

İçerik çağdaş bilgileri içeriyor mu? (Geçerli bilgilerle donanık mı?)

İçerik seçiminde, öğrencilerin ilgisi, bilişsel, duyuşsal ve devinsel gelişim özellikleri dikkate alınmış mı? (Öğrenciler için anlamlı mı?)

SÜREÇ

Hedeflere uygun öğretme stratejileri, yöntem ve teknikleri kullanılmış mı? (Verilen ders planı örneğinde bu ölçüt dikkate alınmış mı?)

Öğretme stratejileri, yöntem ve tekniklerinin nasıl işe koşulduğu belirtilmiş mi?

Öğrenci merkezli etkinliklere örnekler verilmiş mi?

Dersin işlenişine ilişkin verilen örnek, belirli bir hedef-davranışın kazandırılmasını temele alıyor mu? (Verilen örnekler, program hedefleri ile tutarlı mı?)

Etkinlik örnekleri programın vizyonuna uygun olarak planlanmış mı?

Hangi öğrenme kuramı ya da kuramlarının temele alındığı belirtilmiş mi?

Alternatif eğitim durumlarına yer verilmiş mi?

Kullanılacak araç-gereçler programın uygulanacağı bölge için kolay ulaşılabilir nitelikte mi?

Hedeflere uygun öğretim materyallerinin kullanımına yer verilmiş mi?

DEĞERLENDİRME

Programın ölçme-değerlendirme bölümü var mı?

Hedef-davranışların/kazanımların nasıl sınanacağı (test edileceği) örneklerle gösterilmiş mi?

Sınama durumlarına ilişkin verilen örnekler ilgili konularını ölçer nitelikte mi?

Sınama durumlarına verilen örnekler ilgili konuların davranışlarını ölçer nitelikte mi?

Hedeflerin aşamalı sınıflama düzeyi ile örtüşüyor mu?

Düzyer belirleme ve izlemeyi amaçlayan ölçme araçlarına yer verilmiş mi?

Hedeflerin değerlendirilmesine yönelik alternatif değerlendirme yaklaşımlarından yararlanılmış mı?

Program değerlendiriciler bu ölçütleri kullanarak ve sorulara yanıt arayarak program değerlendirme sürecinde adım adım ilerleyebilirler ve ayrıntılı bilgilere sahip olabilirler. Ağustos 2011-Ocak 2012 tarihleri arasında Türkiye’de uygulanmakta olan Genel ve Mesleki Ortaöğretim Programlarını Değerlendirme Projesi’nde yürütölen program değerlendirme çalışmasında DAPDEM kullanılmıştır (MEB, 2012). Bu süreçte yukarıda yer alan program değerlendirme ölçütleri toplam 37 ölçüt işe koşulmuştur. Ancak program değerlendirme çalışmasında, bu ölçütlerin çok fazla olması nedeniyle ölçütler program geliştirme uzmanları tarafından gözden geçirilmiş, bu süreçte kullanılan ölçütlerin yeterli olup olmadığı ve ölçütlerin geçerliğı test edilmiştir (Yazçayır, 2016). Üç aşamada yapılan revize çalışmaları sonunda oluşturulan DAPDEM ölçütleri aşağıda verilmiştir. Bu ölçütler bu çalışmayada dayanak olmuştur.

Demirel program değerlendirme modeli, değerlendirmenin tüm ögeleri kapsamasının programa yönelik detaylı bilgi edinmede önemli olduğunu vurgulasa da bu modelle programın tek bir ögesi ele alınarak da değerlendirme yapılabilir.

1.1.6. Program Değerlendirmede Temel İşlemler

Program değerlendirme süreci sistematik bir süreçtir ve işlemlerin birbiriyle dinamik ilişkileri vardır. Program değerlendirmede başlıca işlemler; anlamın kesinleştirilmesi, amacın belirlenmesi, anahtar tarafların belirlenmesi, olanakların ve engellerin belirlenmesi ve yanıt aranacak soruların belirlenmesi, tasarının kesinleştirilmesi, verilerin toplanması, verilerin çözümlenmesi, sonuçların yorumlanması ve ilgililere bildirilmesidir. Bu işlemlerin birbirini izlemesi gerekmemektedir (Kaya, 1997).

Anlamın Kesinleştirilmesi

Program değerlendirme modellerinin felsefe ve inançları farklılık göstermektedir. Bu nedenle farklı zamanlarda durumu uygun değerlendirme modeli seçilmelidir. Program değerlendirme yaparken program değerlendirmenin ne anlama geldiğinin açıkça ortaya çıkarılması gerekmektedir (Demirel, 2011). Program değerlendirme programla ilgili yargı vermek için mi, yoksa çıktıları belirlemek için mi yapılmaktadır, programın değerini program değerlendirmeci mi belirleyecektir sorularına cevap verilmeli ve ona göre işlemler şekillendirilmeli ve değerlendirmenin anlamı netleştirilmelidir.

Amacının Belirlenmesi

Değerlendirmenin başlangıcında değerlendirme neden yapılmalıdır ve kapsamı ne olacaktır belirlenmelidir. Çalışmanın kimler tarafından destekleneceği belirlenmeli, çalışma yapılmasını isteyen kişilerin bu çalışmayı neden istedikleri öğrenilmelidir. Bunlar öğrenildikten sonra değerlendirmeci taraflar arası ilişkiyi öğrenir, çalışma düzenine etki edecek veri ve bulgulara nasıl kullanılacağını belirlemesine yardımcı olur.

Anahtar Tarafların Belirlenmesi

Değerlendirme başlangıcında kimin etkiliği başlatılacağını, giderlerin kimin tarafından karşılanacağı, kimin tarafından izleneceği ve kimin için çalışılacağı, raporun kime sunulacağı tespit edilmeli ve planlama ona göre yapılmalıdır.

Olanakların ve Engellerin Belirlenmesi

Değerlendirme yaparken bu işlemin ne kadar süreci ve bunun maliyeti hesaplanmalıdır. Özellikle yurt dışında yapılan çalışmaların süresi daha uzun ve maliyeti daha yüksektir. Lojistik desteklerin tespiti olanak ve engelleri tespitinde önemlidir. Tüm bu adımlar önceden belirlenirse bunlara önlem alınıp engeller ortadan kaldırılabilir.

Yanıt Aranacak Soruların Belirlenmesi

Değerlendirme çalışmalarının yanıtlayacağı sorular amaca hizmet etmeli ve işlevsel olmalıdır. Aksi takdirde değersiz kabul edilebilirler. Değerlendirmede kullanılabilmesi için sorular düşünceleri anlatacak şekilde tasarlanmalı, temel sorun ve kararları açıklamaya yönelik olmalı, uygun soruları belirlemeli, sürecin başlangıcında belirlenen sorular

programa taraf olan kişilerin kaygılarından etkilenerek yön değiştirmemelidir. Sorular çalışmanın alanını aşan sorunları içermemelidir.

Tasarının Kesinleştirilmesi

Fikir, işlev ve ürün öğelerinin bir araya getirilmesidir. Program geliştirme sürecinde kullanılan tasarım kavramı değerlendirme sürecinin de odağındadır. Bu süreçte yanıtlayıcıların seçimi ve veri toplama işlemlerine ilişkin stratejiler belirlenir. Değerlendirmenin düzenlenmesinin nasıl yapılacağı da bu bölümde tasarlanır. Değerlendirme tasarısı iç dış geçerlik, uygunluk gerçekleştirilebilirlik, yansızlık ilkelerini içermelidir. Bu ilkeler birbirleriyle iç içe geçmiştir ve dinamik ilişkileri bulunur.

Verilerin Çözümlemesi

Anahtar tarafların bakış açıları ve eğitim seviyeleri, ülkenin ekonomik koşulları yapılan değerlendirmenin çözümleme sürecinde etkili noktalardandır. Veri girişlerinin uygun şekilde yapılması ve doğru yöntemlerle çözümlenmesi elde edilen bulguların yorumlanmasında oldukça önemlidir.

Sonuçların Yorumu ve Raporlanması

Çözümlenen veriler uygun olarak ve doğru anlamlar yüklenerek yorumlanmalıdır. Bu noktada dikkat edilmesi gereken konular anahtar tarafların anlayacağı bir raporun yazılması, onlara doğru yollarla ulaştırılması, önerilerin yol gösterici biçimde ifade edilmesi, çalışmanın sınırlarının sunulması ve olumlu olumsuz tüm sonuçların raporlanması önemlidir. Değerlendirmeci sorumluluklarının farkında olmalı ve süreç boyunca yansızlığını koruyarak nihai raporu sunmalıdır.

1.2. İki Dillilik

İki dilin birbirlerine alternatif şekilde kullanım pratiğine iki dillilik denir ve bunu uygulayan kişiye de iki dilli denir (akt. Molali, 2005). Daha önceki tanımlarda bir dilin diğer dile göre daha fazla kullanılması söz konusu ise bu bireyler iki dilli sayılmazken günümüzde aynı birey tarafından iki veya daha çok dilin alternatif şekilde kullanımına iki dillilik denebilir (Yıldız, 2008). Bireyler eşit düzeyde olmasa da farklı düzeylerde yeterliliğe sahip oldukları dilleri günlük yaşamlarında kullanıyorlarsa iki dilli sayılırlar.

1.2.1. İki Dillilik Türleri

İki dillilik; ikinci dilin edinilme koşullarına, dilsel ölçütlere ve psikososyal ölçütlere göre üç ana başlık altında incelenebilir: ya da ikinci dilin edinilmesi koşullarına göre, eşzamanlı ve birbirini izleyen iki dillilik diye ikiye ayrılır (Yılmaz, 2014). Eşzamanlı iki dillilik gerçek iki dillilik olarak da bilinir ve çocuğun doğumdan itibaren her iki dile aynı anda maruz kalması durumudur. Eğer ikinci dil, birinci dilin edinim sürecinin belli bir aşamaya geldiği üçüncü yaştan sonra öğrenilirse birbirini izleyen iki dillilikten söz edilir. İkinci dilin edinim yaşına göre iki dillilik erken iki dillilik ve sonraki iki dillilik olarak ayrılır (Yılmaz, 2014). Eğer ikinci dil, ergenlik öncesi dönemde öğrenilirse erken iki dillilik olarak ifade edilir. İki dillilik doğal ve kültürel ya da yapay, güdümlü veya okul iki dilliliği olarak ayrılır. Doğal iki dillilik ya da edinilmiş iki dillilik ikinci dilin kurs ortamında bir eğitim verilmeksizin anadili konuşucuları ile günlük iletişim esnasında edinilmesidir. Kültürel/yapay/ güdümlü ya da okul iki dilliliği ise ikinci dilin bir kurs ya da okul dersi olarak sistemli bir öğrenme sürecinden sonra edinilmesidir.

Dilsel ölçütlere bakıldığında ise üç ayrı iki dillilik türünden söz edilebilir: Eşgüdümlü, eklemeli ve bağımlı iki dillilik (Yılmaz,2014). Eşgüdümlü iki dillilikte iki dil ayrı ayrı öğrenilmekteyken, eklemeli iki dillilikte dilsel semboller yani aynı şeyi ifade etmek için kullanılan her iki dildeki sözcükler bellekte ayrı ayrı tutulmaktadır; ancak anlam bakımından ortak bir kavramsal içeriğe sahiptirler ve her iki dil için ayrı ayrı sembollerle ifade edilirler. Bu iki dillilik türü, iki dilinin yakın çevresinde her iki dil de aynı anda seçenek olarak aynı kişi tarafından aynı iletişim durumu için kullanılıyorsa söz konusudur (Yıldız, 2008). Bağımlı iki dillilik, ikinci dilin daha önce edinilmiş olan ilk dil yardımı ile genellikle okulda ya da bir kursta öğrenilmesidir. Eğer dillerden biri daha çok gelişmişse bu durumda bu dil baskın dildir ve baskın iki dillilikten söz edilir (Yılmaz, 2014).

Psiko-sosyodilsel ölçütlere göre, eklemeli ve eksiltici iki dillilik olarak ayrılan bu sınıflamada eklemeli iki dillilik olgusu bireyin gelişimi üzerinde olumlu etki yaparken eksiltici iki dillilik çevrenin oluşturduğu toplumsal baskı sonucu çocukluk yaşlarından itibaren sadece ikinci dili kullanmak zorunda kalmak olarak tanımlanabilir (Kelağa, 2005). Bu ortamda anadili ihmal edilmekte ve ikinci dilde de istenen düzeyde bir gelişme sağlanamamaktadır.

1.2.2. İki Dillilerin Eğitiminde Kullanılan Eğitim Modelleri

Göçün oldukça yaygın bir olgu olduğu günümüzde iki dillilerin eğitimi için çözüm önerileri geliştirmek zorunlu hale gelmiştir. İki dilli öğrenciler için eğitim modelleri hazırlanması ve uygulanması ilk olarak Amerika Birleşik Devletleri'nde ve Kanada'da, sonra ise Almanya, Fransa, Hollanda gibi ülkelerde gerçekleşmiştir (Yılmaz, 2014). Ön plana çıkan iki model submersiyon ve immersiyon modelleridir.

Submersiyon modeli

Bu modelde anadili eğitimi dikkate alınmadan sadece ikinci dilin desteklenmesi söz konusudur. Bu modelde öğrencilerden ikinci dili kısa sürede öğrenmesi beklenir. Amaç çocukların dilsel ve kültürel açıdan çoğunlukla bütünleşmesi, kaynaşması ve zamanla ortak kültür potası içinde eritilmesi ve azınlık dili konuşucularının asimilasyona uğratılmasıdır (Yılmaz, 2014). 1970-80'li yıllardan itibaren yapılan birçok araştırma, submersiyon modelinin yetersiz bir model olduğunu ve bu modelle eğitim gören bireylerin okul başarısında sorunlar yaşadığını ortaya koymaktadır (Yıldız, 2008). Ayrıca bu modelle eğitim gören bireylerin kendine güven gibi duyuşsal gelişimlerinde sıkıntı yaşadıkları görülmüştür.

İmmersiyon modeli

Eğitimin öncelikle ikinci dilde verilmesi esasına dayanan bu modelde anadili dersleri de programa dâhil edilmektedir. Bu nedenle, bu model ikidili de geliştirmeyi amaçlayan bir yapıya sahiptir. Kanada Fransızca eğitim veren okullarıyla bu konuda en fazla deneyim sahibi olan ülkelerden biridir.

1.2. Almanya'da İki Dilli Eğitim

Almanya'da eğitim sistemi eyaletlere göre farklılık göstermektedir. Örneğin Baden Württemberg, Bayern, Hessen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz gibi eyaletlerde, Almanca'yı yetersiz olan göçmen öğrenciler, bazı derslerde (Almanca, Matematik ve Hayat Bilgisi) özel hazırlık sınıflarında daha yoğunlaştırılmış bir şekilde haftada 14 saat olmak üzere özel eğitim görmektedirler (Yılmaz, 2014). Öğrenci ancak Almancada gerekli ilerlemeyi yaptığında tamamen normal sınıfa geçiş yapabilmektedir. Ancak Almancası yetersiz olan öğrenciler azami iki yıl boyunca dil öğrenme sınıflarında

kalmaktadırlar. Bazı eyaletlerde ise Almanca seviyesi test edilen öğrenciler seviyeleri yeterli değilse normal sınıflara devam etmenin yanı sıra Mayıs ayından Temmuz ayına kadar haftada dört gün, toplamda 160 saat olacak şekilde Almanca dersine devam etmektedir. Hazırlık sınıfında okuyan öğrenciler dönem sonunda sınıf öğretmeni ve okul müdürünün kararı ile seviyesine uygun sınıfa devam eder.

Almanya’da yaşayan Türklerin Almanca öğrenmenin yanı sıra anadil eğitimine de ihtiyaçları olduğu bir gerçektir. Türklerin ana dillerini öğrenmeleri ve dillerine yabancılaşmamaları için Türkçe ve Türk Kültürü dersi okutulmaktadır ve bu dersin öğretimi için öğretmenlerin atanmasında bazı eyaletler Türkiye Millî Eğitim Bakanlığı ile işbirliği yapmaktayken bazıları kendi seçtiği öğretmenleri atamaktadır. Bu nedenle Türk çocuklarının eğitimi AB içerisinde ülkeden ülkeye ve eyaletlere bağlı olarak farklı ve karışık bir yapı sergilemektedir.

1.3. Almanya’da Türklere Verilen Ana Dili Dersinin Yapısı ve Uygulanışı

1960’lı yıllarda Almanyaya giden Türk vatandaşlarının Alman okullarında ana dillerinde eğitim görebilmeleri için ikili görüşmeler yapılmıştır. 1964 yılında Alman “Kültür Bakanları Konferansı” “Eğitim Daireleri/ Yöneticileri yabancı çocukların ana dillerinde açılan kurslara yardımda bulunmalıdır.” “Eyaletler bu derslerin kültür yönetiminin sorumluluk alanı içinde mi, yoksa dışında mı olduklarına kendi yetkileriyle kendileri karar verirler.” şeklinde kararlar almıştır (Reich, 2010: 446 Akt Yıldız, 2012). Bunun üzerine Bavyera, Rheinland-Pfalz, Hessen, Kuzey Ren-Westfalya ve Aşağı Saksonya eyaletleri, göçmen işçi çocuklarına için ana dili derslerinin kendi sorumluluklarında olması gerektiğine; Baden Württemberg, Saarland, Bremen, Hamburg, Schleswig-Holstein ve Berlin eyaletleri ise bu eyaletin sorumluluğunda olmadığına karar vermişlerdir. Bu kararlar sonucunda ana dili dersleri üç tipte sunulmaya başlamıştır. 1. Alman okul idaresi tarafından finanse edilen ve içerik bakımından kontrol edilen ana dili dersi, 2. Ülkelerin temsilcilikleri tarafından sunulan ve finanse edilen ana dili dersi, 3. Özel olarak sunulan ana dili dersleri (Yıldız, 2012).

Almanya’da Kültür Bakanları Konferansı’nın 1971 ve 1976 aldığı kararlar çerçevesinde oluşturulan yasal alt yapı ile göçmen çocuklarına ana dili dersleri verilmektedir. Bu konferansın temeli de Avrupa Birliği Komisyonunun aldığı karara dayanmaktadır. Almanya’da uygulanan Türkçe ana dili derslerinin yasal gerekçesi Avrupa

Birliği Komisyonu'nun 25 Haziran 1977 tarih ve 486 sayılı yönergesi (77/486 EWG) Madde 3: "Üye devletler ulusal koşulları ve yasal sistemlerine uygun olarak köken ülke ile işbirliği içinde, 1. maddede sözü edilen çocukların normal eğitimle eşgüdüm içinde kendi ana dilinin ve geldiği ülkenin kültürünün öğretimini destekleyecek uygun önlemleri alacaklardır." biçimindeki maddesi gereğince düzenlenmiştir. Bugün de aynı kararlara bağlı olarak sunulan ana dili dersleri haftada 2-5 saat arasında isteğe bağlı ek ders olarak sunulmaktadır. Haftada 2-5 saat olabilmesi mümkün olmasına rağmen dersler kalıplaşmış bir şekilde haftada 2 saat olarak yürütölmektedir (Yıldız, 2012). Dersleri veren öğretmenlerin genellikle ana dilinin ülkelerinden gelen öğretmenler olmasının yanı sıra Almanya'da doğup büyümüş ve Almanya'da öğretmenlik eğitimi almış göçmen kökenli öğretmenlerin ana dili derslerinde görev aldıkları görölmektedir. 1980'li yıllara kadar Kuzey Ren-Westfalya ve Berlin eyaletlerinde göçmen çocukların olduğu sınıflarda ana dili dersi programın bir parçası olarak sunulmuş ve hatta bazı dersler ana dilinde işlenmiştir. Ancak bu durum ayırıştırma modelinde bir programa dönüşmüştür. Bundan sonraki yıllarda aynı eyaletlerde ana dili derslerinin ortaöğretim düzeyinde "ikinci yabancı dil" olarak seçilme imkanı doğmuştur. Bu durum da öğrencilerin daha fazla işlerine yarayacağını düşündükleri başka bir yabancı dili seçmeleri ile sonuçlanmıştır. Bu uygulamanın en dikkat çekici yanı, Türkçenin Abitur sınavı (lise bitirme sınavı) dersleri arasında yer almasıdır (13.10.1995 tarihli KMK kararı) (Yıldız, 2012). Bu karar 07.02.1992'de Maastricht Antlaşması imzalandıktan sonra, F.A.C. Eyalet Kültür Bakanlıkları Konferansı'nda 10/11.12.1992 tarihlerinde yaptığı 300. oturumunda Hamburg Eyaleti'nin Türkçenin lise bitirme sınavlarında yabancı dil dersi olarak tanınması ile ilgili verilen dilekçe kabul edilmiştir. 13.10.1995'te yayınlanan program (Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Türkisch) ile Türkçe lise bitirme sınavlarında temel ders olarak sınava dahil olmuştur (Yıldız, 2012). Berlin'de Türkçe bir yabancı dil olarak kabul edilmekte ve ana dilde eğitim verme sorumluluğu kısmen Alman okul idaresi tarafından üstlenilmektedir. Bremen ve Hannover'de de Alman okul idaresi tarafından göçmen çocuklara ana dili dersi verilmektedir. Bu modellere ek olarak 90'lı yıllarda iki dilli sınıflar ortaya çıkmıştır. Bu modeldeki temel düşünce; içinde göçmenlerin ana dillerinin de yer alacağı, geniş yelpazeli, iki dilli eğitim imkânının sunulmasıdır. Bu modele örnek olarak 1993'ten beri Wolsburg şehrinde ve Berlinde kurulan Devlet Avrupa Okulları (Staatliche Europaschulen) verilebilir. Berlin'de bu okul sisteminde Alman-İngiliz, Alman-Fransız okulu, iki Alman-Türk ve dört Alman-Yunan okulu eğitim vermektedir. Aynı şekilde Hamburg'da da iki dilli Alman-Türk, Alman İtalyan, Alman-İspanyol ve Alman-Portekiz sınıfları bulunmaktadır. Eldeki

araştırmanın yapıldığı Baden Württemberg eyaletinde ise dersler okul programı dışında Türkiye Cumhuriyeti devletinin gönderdikleri ve onlar tarafından finanse edilen öğretmenlerle haftada iki saat isteğe bağlı bir ders olarak okutulmaktadır.

1.4.Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı

Türkçe ve Türk kültürü dersi yurtdışında yaşayan Türk vatandaşlarının çocuklarına ve bu dersi almak isteyen öğrencilere haftada 2 saat seçmeli ders olarak okutulan bir bağlamda sunulmaktadır. Bu dersin açılması için okul yönetimine okulda herhangi sınıf düzeyinde öğrencisi olan toplam 12 velinin dilekçe vermesi gerekmektedir. Bu programda iki ders içiçe geçmiş bir biçimde yer alır. Bu derslerin amaçları ve kazanımları ayrı ayrı verilmiştir. 2009 yılında Talim Terbiye Kurulu kararıyla yürürlüğe giren program 2018-2019 eğitim öğretim yılında yine Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından kabul edilen yeni programa kadar uygulanmaya devam edilmiştir. Önceki programının içerdiği temel beceriler ve genel amaçlar aşağıda belirtilmiştir.

Programla öğrencilere kazandırılmak istenen temel beceriler şunlardır:

Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma

Eleştirel düşünme

Yaratıcı düşünme

İletişim kurma

Problem çözme

Araştırma

Karar verme

Bilgi teknolojilerini kullanma

Girişimcilik

Sosyal katılım

1.5.1. Programın Temel Değerleri

Programla öğrencilere kazandırılmak istenen değerler şunlardır:

Vatanseverlik

Hoşgörü

Farklılıklara saygı duyma

Barış

Kültürel mirası yaşatmaya duyarlılık

Misafirperverlik

Dayanışma

Sorumluluk

Paylaşımcı olmak

Dürüslük

Yardıms severlik

Estetik duyarlılık

1.5.2. Önceki Programındaki Türkçe Dersinin Genel Amaçları

Bu programla öğrencilerin;

1. Dilimizin, millî birlik ve bütünlüğümüzün temel unsurlarından biri olduğunu kavrayabilmeleri,
2. Dilimizin dünya dilleri arasında önemli bir konumda olduğunu fark edebilmeleri,
3. Dinlediklerini/izlediklerini, okuduklarını tam ve doğru olarak anlayabilmeleri,
4. Dinlediklerini/izlediklerini, duygu ve düşüncelerini, okuduklarını, öğrendiklerini, düşünüp tasarladıklarını amaca uygun olarak sözle veya yazıyla anlatabilmeleri ve

kendilerini rahat ifade edebilmeleri,

5. Söz varlığını zenginleştirebilmeleri,

6. Türk dilinin kurallarının farkına vararak Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanmaya özen gösterebilmeleri,

7. Okumayı zevk ve alışkanlık hâline getirebilmeleri,

8. Türk kültürünün yer aldığı metinler aracılığıyla millî değerleri tanıyabilmeleri,

9. Türkiye'deki akraba ve yakınlarıyla ilişkisini sürdürerek aralarındaki sevgi ve saygı bağlarını güçlü tutabilmeleri,

10. Bulunduğu ülkenin insanları ile orada yaşayan Türkler arasındaki dil farklılığından doğabilecek iletişim güçlüklerine çözüm önerilerinde bulunabilmeleri amaçlanmaktadır.

1.5.3. Önceki Programındaki Türk Kültürü Dersinin Genel Amaçları

Bu programla öğrencilerin;

1. Türk kültürünü tanıyarak ülkesi ile olan bağlarını geliştirebilmeleri ve Türk kültürünün devamlılığını sağlayabilmeleri,

2. Millî bilincin oluşması ve kültürel mirasın korunup geliştirilmesinde sorumluluk alabilmeleri,

3. Türkiye Cumhuriyeti'nin kurulmasında Atatürk'ün rolünü kavrayabilmeleri,

4. Türk inkılabının anlamını kavrayarak Türk milleti için öneminin farkında olabilmeleri,

5. Atatürk ilke ve inkılaplarının Türkiye Cumhuriyeti'nin sosyal, kültürel ve ekonomik kalkınmasındaki yerini kavrayarak laik, demokratik, millî, evrensel ve çağdaş değerleriyaratmaya istekli olmaları,

6. Tarihte büyük uygarlıklar kurmuş, köklü geçmişe sahip Türk milletinin bir bireyi olduğunun farkına varabilmeleri,

7. Türk milletinin manevi değerlere olan bağlılığını kavrayabilmeleri,

8. Kültürel değerlerini koruyarak yaşadığı ülkeye uyum sağlayabilmeleri,
9. Kendi kültür değerlerine bağlı kalarak buldukları ülkedeki farklı kültür, görüş, din ve inanışları hoşgörülü bir yaklaşımla karşılayabilmeleri,
10. Vatanını ve milletini seven bir birey olabilmeleri,
11. Türk kültürünü tanıyarak yaşadığı ülkede kültürümüzü tanıtılabilmeleri,
12. Türk kültürünün dünya kültürleri arasındaki yeri ve önemini kavrayabilmeleri,
13. Yasal çerçevede hakkını aramasını bilen, kendine güven duyan bir kişiliğe sahip olabilmeleri,
14. Türkiye'nin jeopolitik ve ekonomik konumu açısından önemini kavrayabilmeleri,
15. İnsan haklarına saygılı, ülke ve dünya sorunlarına duyarlı olabilmeleri ve çözüm önerilerinde bulunabilmeleri amaçlanmaktadır (MEB, 2009).

1.5.4. Yeni Programın Genel Amaçları

TTKÖP'nin amacı yurt dışındaki Türk çocuklarının Türkçeyi etkili edinmesini sağlamak ve onların dört temel dil becerisi olan Türkçe dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini geliştirmektir. Ana dilini daha etkin kullanmanın yanında yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına Türk kültürünün temel unsurlarını aktarmak, Türk kültürü ile yaşadıkları ülkenin kültürel öğelerini ilişkilendirmelerini ve kültürler arası özelliklerini geliştirmelerini sağlamak amaçlanmıştır. Bu amaçla 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nda yer alan Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları ve Temel İlkelerine göre hazırlanan TTKÖP ile öğrencilerin; dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi, Türkçeyi konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmalarının sağlanması, söz varlıklarını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmaları; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmelerinin sağlanması, millî, manevi, ahlaki, tarihî, kültürel, sosyal değerlerimizi tanıyıp severek benimsemelerinin sağlanması, millî duygu ve düşüncelerinin güçlendirilmesi hedeflenmiştir (MEB, 2018).

2. BÖLÜM

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Alanyazın incelendiğinde TTKDÖP'yi değerlendiren bir çalışmanın Sağlam (1989) tarafından yapıldığı ve çalışmada tüm paydaşlara yer verilmediği görülmüştür. Bu çalışma dışında TTKD'de yaşanan sorunları, kullanılan materyalleri ve öğretim programının kazanımlarını konu alan Belçika, Fransa ve Almanya'da yapılmış çalışmalar yer almaktadır (Demir, 2010; Baytekin, 1992; Köse, 1997; Kayır, 2018; Solmaz, 2019; Arslan, 2006; Çevirme, 2012). Daha önce yapılan çalışmaların tamamı 2009 yılında uygulamaya konulan TTKÖP'ye yöneliktir. Bu çalışmada olduğu gibi yeni programın değerlendirmesine ilişkin yapılan herhangi bir çalışmaya ulaşılmamıştır. DAPDEM kullanılarak yapılan çalışmalar incelendiğinde ise modelin ölçütlerini geliştirmeye yönelik bir çalışma olduğu, bunun dışında bir çalışmada ortaöğretim programlarının değerlendirmesini ve diğer bir çalışmada da Adnan Menderes Üniversitesi'nde okutulan Özel Öğretim Dersi II'nin öğretim üyesi ve öğrenci görüşleri ile değerlendirmesini yapmak için kullanıldığı görülmüştür. TTKD ve program değerlendirme ile ilgili alanyazından bazı örnekler aşağıda verilmiştir. Bu bölümünde öncelikle TTKD ile ilgili yapılan tezlere yer verilmiştir. Ardından tezler dışında kalan çalışmalar tarih sırası ile özetlenmiş ve son olarak DAPDEM ile ilgili yapılmış iki çalışmaya yer verilmiştir.

Sağlam (1989) Kuzey Ren Fesfalya Eyalati'nde yaptığı çalışmasında Türkçe ve Türk Kültürü dersi programının etkililiğini değerlendirmiştir. Çalışmanın örneklemini Almanya'nın KuzeyRen Fesfalya eyaletinde TTKD'ye katılan öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmada öğrencilere programın amaçlarına yönelik anket uygulanmıştır. Bu çalışmanın bulgularına göre program hedeflerine orta düzeyde ulaşılmakta, öğrencilerin Türkçe'yi düzgün kullanması, Türk kültürüne uygun hareket etmesi hayata geçirilememektedir.

Baytekin (1992) araştırmasında Türk dili öğretiminin yaygınlaşma ve gerileme nedenlerini Almanya Berlin eyaletinde ve Berlin-Kreuzbeg ilçesinde istatistiki verilere, gözlemlere, görüşmelere, video ve fotoğraf kayıtlarına yer vererek incelemiştir. Anketler yoluyla öğrenci, veli ve öğretmenlerin Türk Dili öğretimi hakkındaki görüşleri alınmış, alınan görüşler belli bir sistem dahilinde bulgular bölümünde analiz edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre yapılan çalışmalar Türk Dili'nin Türk öğrencileri arasında yaygınlaşması ve

çocukların okuldaki başarılarına katkı sağlaması açısından yetersizdir. Budersi alan öğrenci sayısı azdır. Türk Dilini seçen öğrenciler az olmasına rağmen, Türkçeyi iyi bilen öğrencilerin başarı durumlarının Türkçe seçmeyenlere oranla daha başarılı oldukları saptanmıştır. Veliler ve öğretmenler Türk Dilinin öğrencinin benliğinin gelişmesinde, kültürünü öğrenmesinde etken rol oynadığının ve okul başarısına olumlu katkıda bulunduğu bilincindedir, öğretim kurumlarında verilecek Türk Dili derslerinin kültür ve dilbilgisi ağırlıklı olmasını istemektedir ve veliler öğretmenlere karşı olumlu tutum sergilemektedir. Dersin araç gereçleri yetersiz, program ise öğretmenlere yol gösterici ve ders kitapları programla uyumsuzdur. Kitaplar öğrenci seviyesi ve kazandırılmak istenen dilbilgisi ile de uyumsuzdur. Öğretmenler tarafından çeşitli materyal kullanılmamaktadır. Bakanlığın yurt dışındaki Türk Dili ve Kültürü öğretimi görünüşte var olup, öğrenci ve veliye ulaşamayan, uzakta duran bir görünümün sergilemektedir.

Köse (1997) tez çalışmasında Yurt Dışı Eğitim ve Öğretim Genel Müdürlüğün faaliyetlerini incelemeyi amaçlamıştır. Doküman incelemesi biçiminde yapılan bu araştırmanın bazı sonuçları şöyledir; Yurtdışında faaliyet gösteren devlet kurumları arasında bir koordinasyon yoktur; Avrupa'daki vatandaşlarımızın çok önemli bir çoğunluğu Türkiye'ye geri dönmeyi düşünmemektedir. Bu koordinasyon sorunu çözülmeden yurt dışı Türklerin sorunlarına çözüm bulunması mümkün görünmemektedir. Yurt dışındaki üçüncü nesil genel olarak Türkçe'yi anlayan fakat konuşamayan bir nesil durumundadır ve ciddi çalışmalar yapılmazsa sonraki nesiller Türkçe'yi unutmuş olacaktır.

Şen'in (2011) tezinin amacı, Belçika'da yaşayan Türk çocuklarının Türkçeye yönelik tutumlarını ortaya koymak ve ana dildeki yazılı anlatımlarını değerlendirmektir. Tarama modelindeki çalışma, 2010-2011 eğitim öğretim yılında Belçika'nın Anvers, Gent, Genk, Brüksel bölgelerinde 35 dernekte TTKD alan seçkisiz örnekleme yoluyla seçilen 11-15 yaş arası 198 Türk çocuğu üzerinde yapılmıştır. Araştırmada verilere ulaşmak için Yurt Dışında Yaşayan Türk Çocuklarının Ana Dillerine Yönelik Tutum Ölçeği kullanılmış, öğrencilerin yazılı anlatımlarına yönelik veriler için de öğrencilerin yazdıkları kompozisyonlardan yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda araştırmaya katılan Belçika'daki Türk çocuklarının ana dillerine yönelik tutumlarının (hiç, az, orta, çok ve tam değer aralıklarından) çok düzeyinde olduğu ve yazılı anlatımlarında başarı gösteremedikleri görülmüştür. Öğrencilerin neredeyse hiçbiri kompozisyon yazarken dış yapı özelliklerine uymamıştır. Diller arası (Flamanca-Türkeç ve Fransızca-Türkçe) kelime ve kavram aktarımı, noktalama

işaretlerinin yanlış ve eksik kullanımı, yazım yanlışları, ses ve ses uyumları ile ilgili yanlışlar, ifade yanlışları, konuşma dilinin ve ağız özelliğinin yazılı anlatımlara aktarılması yanlışları çok sık karşılaşılan yanlışlar olmuştur.

İnce (2011) tezinde yurt dışında yaşayan Türk öğrencilerin yazılı ve sözlü anlatım becerilerini incelemiştir. Araştırmada cevabı aranan temel soru, Türkçe dersine devam eden 4, 5 ve 6. sınıf öğrencilerinin, yazılı ve sözlü dilsel becerilerde, yaşa ve sınıf seviyesine bağlı bir gelişim çizgisinin ve anadili eğitimi programının, amaçlanan hedeflere ulaşmada ne derece başarılı olduğunun belirlenmesidir. Araştırmanın çalışma evreni Fransa-Paris Eğitim Müşavirliği yetki alanı içinde, Orleans, Val d'Oise ve Yvelines illerindeki 6 komünde, 4, 5 ve 6. sınıfa devam eden ve TTKD'ye katılan 59 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan öğrenciler, dilsel eğilimlerini gösteren bir anket doldurmuşlar ve izledikleri bir video filmiyle ilgili yazılı ve sözlü metinler üretmişlerdir. Çalışmanın sonuçları, yurt dışında TTKD'ye giren öğrencilerin yazılı ve sözlü anlatım becerilerinde önemli sorunlar yaşadıklarını sınıf ve yaş seviyesine göre ciddi bir gelişim çizgisi yakalayamadıklarını, ürettikleri sözlü ve yazılı metinlerde çok sayıda biçimbirim, sözdizim, sesbirim ve anlambirim yanlışı yaptıklarını ortaya çıkarmıştır.

Bayat (2016) çalışmasında İngiltere'de yaşayan Türk çocuklarının dil tercihlerini, öğrencilerin, velilerin ve öğretmenlerin Türk diline ve Türkçe öğretimine yönelik düşüncelerini belirleyerek değerlendirmiştir. İngiltere'de yaşayan ve TTKD'ye devam eden Türk öğrencilerin, TTKD öğretmenlerinin ve Türk ailelerin Türkçe öğrenme durumuna yönelik düşüncelerini belirleyen tarama modelindeki bu araştırma, 2014-2015 eğitim öğretim yılı bahar döneminde; İngiltere'nin Bristol, Londra ve Luton şehirlerinin farklı bölgelerindeki 11 Türk destek okulunda; Türkçe dersine devam eden 11-17 yaş arası 190 öğrenci, 41 Türkçe öğretmeni ve 83 öğrenci velisinin katılımıyla gerçekleşmiştir. Veriler 41 maddeden oluşan "Göçmen Türk Çocuklarının Türk Dili ve Türkçe dersi ile İlgili Görüşleri" anketi yoluyla toplanmıştır. Araştırma sonucuna göre evinde genellikle Türkçe konuşulan çocukların TTKD ve Türk öğretmenler hakkında daha olumlu düşüncelere sahip olduğu görülmüştür. Ayrıca o öğrenciler iyi derece Türkçe öğrenmek istediğini ve Türk televizyon programlarını izlemeyi sevdiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler; programın yeterli olmadığını, Türkçe ders kitaplarının seviyeye uygun olmadığını, öğrencilerin Türkçeyi daha çok evde aileleriyle iletişimlerinde kullandıklarını, öğrencilerin Türkçe dersine karşı ilgisiz ve isteksiz olduğunu, yazma ve konuşma becerisinde sorun yaşadıklarını, ailelerin Türkçe

konusmaya daha çok önem vermesi gerektiğini belirtmiştir. Veliler, çocuklarının Türkçeyi doğru şekilde öğrenmesini istediklerini ve onların Türkçe kelime dağarcığının çok az olduğunu, iki dili karıştırarak kullandıklarını ve Türkçe telaffuzda sorun yaşadıklarını ifade etmiştir.

Çelik'in (2016) çalışmasında MEB tarafından hazırlanan 2 adet (TTKD Kitabı 1-3, TTKD Kitabı 4-5) ders kitabı incelenmiştir. Çalışmaya Paris Eğitim Müşavirliği ve Lyon Eğitim Ataşeliği görev bölgelerinde çalışan 43 TTKD öğretmeni katılmıştır. Çalışmada öğretmenlerden ders kitabını dış özellikleri bakımından, içerikleri yönünden, ölçme ve değerlendirme, görsel (resim, fotoğraf, grafik, harita vb.) tasarım açısından değerlendirmeleri istenmiştir. Ayrıca ders kitaplarının öğrencilere ulaştırılması, derslerde kullanılıp kullanılmadığı ve derslerde kullanılan diğer öğretim materyalleri ile ilgili öğretmen görüşlerine başvurulmuştur. Araştırmanın sonunda öğretmenler ders kitaplarını birçok açıdan yetersiz bulmuşlar ve ders kitaplarının geliştirilmesi gerektiği yönünde görüş bildirmişlerdir. Ders kitaplarının öğrencilere zamanında ulaştırılmadığı ortaya çıkmıştır. Öğretmenler bu durumda ders işlerken genellikle başka materyallerden yararlandıklarını belirtmişlerdir.

Tekeli'nin (2017) çalışmasının amacı, TTKD'de kullanılan materyalleri araştırmaktır. Veriler 86 öğretmene uygulanan anket ve 8 öğretmenle yapılan görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Öğretmenler, TTKD'deki materyal kullanımı ile ilgili görüş bildirmişlerdir. Bulgulara göre derslerde en sık kullanılan öğretim materyalleri yazı tahtası, görsel malzemeler ve ders kitaplarıdır. Bu materyallerin kullanılmasının amacı "Türkçeyi sevdirmek ve dil bilinci aşılacak" ve "Öğrencilerin ilgisini çekebilme" biçiminde ifade edilmiştir. Ayrıca araç-gereç kullanımında yaşanan sorunlar "Okul kütüphanesinin yetersiz olması" ve "Meslek içi eğitim kurslarının yetersiz olması" olarak belirlenmiştir.

Kayır'ın (2018) araştırmasının amacı; TTKÖP, Zürih Anadil Dersi Çerçeve Programı ve Avrupa Diller için Ortak Çerçeve Metni kazanımları dikkate alınarak hazırlanmış görev temelli etkinliklerin TTKD'deki etkililiğinin araştırılmasıdır. Gömülü deneysel desende tasarlanan araştırmada etkinlikler uygulanmadan önce hem deney hem de kontrol gruplarına başarı testi uygulanmıştır. Etkinlikler 11 hafta boyunca deney grubuna uygulanmış ayrıca kontrol grubuna da klasik yöntemle aynı kazanımlar verilmiştir. Uygulama sonrasında izleme soruları öğrenci velileri ve öğrencilere yöneltilmiş, böylece, uygulama süreci ile ilgili görüşler öğrenilmiştir. Uygulama sonucunda TTKÖP'nin 1-3. sınıf

düzeyi, Zürih Anadili Dersi Çerçeve Planı ve Avrupa Diller İçin Ortak Çerçeve Metni A1 seviyesi kazanımlarının ortak noktalarının olduğu ve birlikte öğretilebileceği bulunmuştur. Başarı Testi sonuçlarına göre deney grubu lehine anlamlı bir farklılık ortaya çıkarken, öğrencilerin ilgi ve motivasyon puanlarında bir fark ortaya çıkmamıştır. Araştırma sonucunda, uygulayıcılara, TTKÖP'nin öğrencilerin aktif olarak görev alacağı ve Avrupa Diller için Ortak Çerçeve Metnine göre seviyelendirilmiş şekilde planlanması ve uygulanması önerilmiştir.

Çetin'in (2018) araştırmasında TTKÖP'de (1-10. Sınıflar) hedeflenen kültürel mirası yaşatmaya duyarlılık, dayanışma, sorumluluk, yardımseverlik, barış, estetik duyarlılık, dürüstlük, paylaşımcı olmak, hoşgörü, misafirperverlik, farklılıklara saygı duyma, vatanseverlik gibi temel değerlere Keloğlan Masalları adlı çizgi filmde yer verilip verilmediğini incelemek amaçlanmıştır. Nitel araştırmanın örnekleme Keloğlan çizgi filmi bölümlerinden kasti örnekleme ile seçilen 100 bölümdür. Verilerin toplanması ve analizi sürecinde uzman görüşü alınmış ve ölçüt alınan tüm değerlerin bölümlerde mevcut olduğu görülmüştür. Bazı değerler incelenen bölümlerde yeterince işlenirse de genel olarak Keloğlan Masalları çizgi filminin yurt dışındaki Türk çocuklarına Türkçe öğretiminde ve değerler aktarımında kullanılabileceği sonucuna varılmıştır.

Çelik'in (2018) araştırmasının amacı İsveç'te yaşayan Türk öğrencilerin, velilerin ve öğretmenlerin ana dili Türkçeyi öğrenmeye yönelik görüşlerinin neler olduğunun belirlenmesidir. Tarama modelindeki araştırmanın örnekleme maksimum çeşitlilik örnekleme yoluyla seçilen, İsveç'te öğrenim görmekte olan 7-18 yaş grubunda ve 1-11. sınıf arasındaki iki dilli Türk öğrenciler, öğrencilerin velileri ve onların Türkçe öğretmenleridir. Örneklem 50 öğrenciden, 25 veliden ve İsveç'te Türkçe dersleri veren 10 Türkçe öğretmeninden oluşmaktadır. Öğrenci ve veliler açık uçlu öğretmenler ise kapalı uçlu sorulardan oluşan ankete yanıt vermişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin ana dili Türkçe olduğu için Türkçeyi öğrenmek, Türkçeyi, aileleriyle ve Türk arkadaşlarıyla iyi iletişim kurmak, Türkçeyi etkili bir biçimde kullanmak, Türkiye hakkında bilgi edinmek gibi nedenlerle öğrendikleri, velilerin, çocuğunun kültürünü öğrenmesi ya da kaybetmemesi, Türkiye'ye gittiğinde iletişim kurması ve yabancılaşmaması ve çocuklarının ana dili olan Türkçeyi bilmesi ve iyi kullanmasını istedikleri, birlikte Türkçe film ya da dizi izlediklerini ve çocuklarının günlük yaşamda genelde aile ortamında Türkçe kullandıklarını fakat çocuklarının diğer yabancı arkadaşlarıyla ortak dilin İsveççe olmasına bağlı olarak

arkadaşlarıyla günlük yaşamda Türkçeyi kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Kitapların görsel ve içerik açısından yetersiz olması, çocukların okuma, anlama, konuşma, yazma bakımından yetersiz olması, çocukların iki dili de bir arada kullanması, konuşmada hatalar yapması, yazma becerilerinin eksik olması öğretmenlerin belirttikleri sorunlardır.

Solmaz'ın (2019) araştırmasının amacı, Belçika'da TTKD'nin bağlam ve çokkültürlü eğitimin boyutlarına göre değerlendirmesini yapmaktır. Fenomoloji deseninde olan araştırmanın iki temel fenomeni TTKD'nin bağlam değerlendirmesi ve bunun çokkültürlü eğitimin boyutlarına göre değerlendirilmesidir. Veri toplama sürecinde Brüksel Eğitim Müşavirliği yöneticilerinin, TTKD öğretmenlerinin, çocuğunu derse gönderen veliler ile çocuğunu derse göndermeyen velilerin görüşleri açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılarak toplanmıştır. Toplam 28 katılımcıya ait veriler betimsel analiz ve içerik analiziyle çözümlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre hem ders programının hem de ders kitaplarının öğretmenler tarafından kullanılmadığı ortaya çıkmıştır. Türkiye'deki öğrencilerin seviyesine göre hazırlanan TTKDÖP ve kitapları Belçika'daki Türkiye kökenli öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap vermemektedir ve onlar öğrenci seviyesinin üzerindedir. Öğretmenler ders programında ve materyel seçiminde öğrenci ihtiyaçlarına uygun düzenlemeler yaptığını, öğrencilerin çoğunun Uzaktaki Yakınlarımız Projesi'nin genel amaçlarına ve TTKD'nin özel amaçlarına ulaşamadığını bazı öğrencilerin de kısmen ulaşabildiğini ifade etmiştir. Belçika'daki TTKD'ye yönelik yapılacak bir program geliştirme çalışmasına katkı sağlaması için öğretmenler, Belçika'daki Türkiye kökenli öğrenci ve velilerin Türkiye'deki öğrenci ve velilerden farklılıklarını Belçika'daki veli, öğrencilerle ilişkileri üzerinden açıklamışlardır. Çokkültürlü eğitimin beş boyutuna göre TTKDÖP ve kitaplarının yetersiz olduğu, çokkültürlü eğitimin içerik entegrasyonu, eşitlikçi pedagoji, bilgiyi inşa süreci ve ön yargıyı azaltma boyutlarında öğretim sürecinde düzenlemeler yapılması gerektiği, öğretmenlerin çokkültürlü eğitim hakkında yeterli bilgi sahibi olmadığı ve farklı öğrencilerin kültürel özelliklerine duyarlı bir öğretim yapamadığı ortaya çıkmıştır. Çok kültürlü eğitim yapılan okullarda etkinliklerin desteklendiği sonucuna varılmıştır.

Bu bölümden itibaren TTKD ile ilgili olarak tezler dışında yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

Çakır (2002) bu çalışmada "Almanya'daki çok kültürlü ortamlarda Türkçenin anadili olarak kullanımı" başlığı altında, özellikle Türkiye'den göçün 40. yılında, Almanya'daki

ikinci ve üçüncü kuşak Türklerin Türkçeyi anadili olarak öğrenmeleri ve yaşadıkları topluma uyum sağlamaları için gösterilen çabalarda Türkçenin anadili olarak etkisi üzerinde durmuştur. Çalışmanın girişten sonraki ilk bölümünde, Almanya'daki Türk vatandaşlarının Türkçe kullanımı, ikinci bölümünde Almanya'da anadili ile ikinci dil öğretimi ve kültürleşme süreci arasındaki ilişkiler, üçüncü bölümünde anadili gelişimi ile okul başarısı arasındaki ilişki, dördüncü bölümde anadilinin gelişimini ve toplumsal uyumu etkileyen okul dışı unsurlar üzerinde durulmuş, son olarak da Almanya'da yetişen Türk çocuklarının toplumsal uyum sağlamaları ve buldukları ülkede aldıkları eğitimi başarı ile sürdürebilmeleri konusunda alınabilecek önlemler öneri olarak sıralanmıştır.

Arslan'a (2006) göre Almanyadaki Türk İşçilerinin sosyal ve kültürel birçok sorunu arasında en önemli sorunu çocuklarının eğitimidir. Araştırmalar ve istatistiki rakamlar bu işçilerin çocuklarının Almanlar ve diğer yabancılar arasında eğitim bakımından şanssız bir konumda bulduklarını ortaya koymaktadır. Almanya'daki birinci ve ikinci kuşak Türk vatandaşları için ileri sürülen olumsuzluklar, üçüncü kuşak için de geçerliliğini sürdürmektedir. Türk çocukları ve gençlerinin, sistem içinde yükseköğrenime açık Gymnasium ve Realschulelerdeki oranlarının yetersizliği görülmektedir. Hali hazırda özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin devam ettiği Sonderschulelerde Türk öğrenciler en yüksek oranlarda bulunmaktadır. Bu durum Almanya'daki Türk çocuklarının üniversite eğitiminde ve nitelikli meslek eğitiminde önemli bir engeldir. Avrupa Birliği'ne üyelik sürecinde bu çocukların iyi bir eğitim almaları ve sistem içinde iyi bir konuma gelmeleri hem Almanya'nın hem de Türkiye'nin yararına olacaktır. Geçmişte uygulanan geçici uygulamalar bir yana bırakılarak, daha gerçekçi ve kalıcı çözümler üretilmesi önerilmektedir.

Aydın'ın (2008) çalışmasında, Almanya ve Belçika'da öğrenim gören Türk öğrencilerin eğitim sorunları, TTKD'yi merkeze alan bir yaklaşımla incelenmiştir. Buna göre Türk öğrencilerin ana dillerinin yanı sıra yaşadıkları ülkelerin dillerini öğrenme sürecinde karşılaştıkları güçlükler MEB'nin dokümanları, devletlerarası yazışmalar ve bilimsel raporlara dayanarak ele alınmıştır. Yerel makamların tutumları, Türk velilerin bir kısmının ana dili ve kültür derslerinin önemi konusunda bilinçsiz olması, ders içeriklerinin modern yaşamın gerekleriyle örtüşmemesi öncelikli sorunlar arasındadır. Sorun sadece ana dili öğrenme sürecinde yaşanan yetersizlikler değildir; çünkü ana dili bilinci gelişmemiş öğrencilerin resmi eğitim dilini edinmeleri daha güçtür. Bu açıdan neden ve sonuçların iç

içe geçtiği bir durumda kalan öğrencilerin çeşitli sosyal yoksunluklar yaşadığı ve bu yoksunlukların öğrenci sorunlarını güçleştirdiği görülmüştür.. Sonuç olarak, mevcut durumun yeniden gözden geçirilerek ikili anlaşmalar uyarınca sorunun ivedilikle ele alınması önerilmiştir.

Belet (2009) araştırmasında Norveç'te yaşayan iki dilli Türk öğrencilerin ana dili Türkçeyi öğrenme durumlarını ortaya koymayı amaçlamıştır. İlköğretim öğrencileri, veliler ve öğretmenlerden açık uçlu anketlerle veri toplanan nitel desendeki araştırma verilerinin çözümlenmesinde betimsel analiz tekniğinden yararlanılmış, araştırma bulguları frekans dağılımlarını gösteren tablolar ve katılımcılarının görüşlerinden doğrudan alıntılarla desteklenerek sunulmuştur. Araştırma sonucunda, öğrencilerin, velilerin ve öğretmenlerin görüşlerine göre Norveç'te yaşayan Türk çocuklarının Türkçe öğrenme amaçları; anadiline hakim olmak, iyi iletişim kurabilmek ve buldukları toplumun dilini edinmede başarılı olmaktır. Araştırmanın katılımcıları; Türk öğrencilerin ana dillerini özellikle aile çevresinde kullandıklarını, öğrencilerin anlama ve ifade becerinde sorunlar yaşandığını söylemiş ve programlara Türkçe derslerinin konması, kaynakların oranının artırılması, kitap okuma etkinliklerinin artırılması ve çeşitli eğitim CD'leri yoluyla öğrenme ortamlarının geliştirilmesi önerilerinde bulunmuştur.

Deniz ve Uysal (2010) bu çalışmada TTKDÖP ile Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni'nin; amaçlar, kazanımlar, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme bakımından örtüşüp örtüşmediği ve temel özelliklerinin karşılaştırılması ve Ana dili Türkçe olan fakat farklı bir dil ortamında yaşayan bireylere ana dilinin tekrar öğretiminde kullanılması gereken yaklaşımları belirlemek amaçlanmıştır. Çerçeveyle Programın kesişen ve çelişen noktaları belirlenmiştir

Demir'in (2010) TTKDÖP'nin değerlendirmesine yönelik olarak yapılan ender çalışmalardan biri olan çalışmada programın sadece amaç ve kazanımları değerlendirilmiştir. Bu çalışmada TTKDÖP'nin Türkçe Dersi bölümünün amaç ve kazanımları doküman analizi yoluyla incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda programdaki amaç ve kazanımların işlevsellik boyutunda daha özenli olunması gerektiği ve kazanımların sadece teori düzeyinde kalmayıp uygulama boyutunda da işlerliğe kavuşturulması gerektiği görülmüştür. Ayrıca ana dili öğretiminin hedef kitleleri iki dilli çocuklar olduğundan hedef/kazanımlar yazılırken daha titiz ve özenli davranılması gerektiği; bunun yanında toplum dilinin öğretimi ile eşgüdümsel bir süreci dikkate almak gerektiği ve 21. yüzyılda

ana dili öğretiminin bir dayatma değil, bir tercih, bir tanıma, bir farkındalık olarak bireye sunulması önerilmiştir

Cemiloğlu ve Şen'in (2012) araştırmanın amacı, Belçika'da yaşayan Türk çocuklarının demografik özelliklerine göre Türkçe yönelik tutumlarını ortaya koymaktır. Tarama modelindeki araştırmanın çalışma grubunu, 2010-2011 eğitim öğretim yılında Belçika'nın Anvers, Gent, Genk, Brüksel bölgelerinde TTKD alan seçkisiz örneklem yoluyla seçilen 11-15 yaş arası 198 Türk çocuğu oluşturmuştur. Veriler araştırmacı tarafından geliştirilen "Yurt Dışında Yaşayan Türk Çocuklarının Ana Dillerine Yönelik Tutum Ölçeği" ile toplanmıştır. Analiz sonucunda araştırmaya katılan Belçika'daki Türk çocuklarının ana dillerine yönelik tutumlarının (hiç, az, orta, çok ve tam değer aralıklarından) çok düzeyinde olduğu görülmüştür. Ayrıca araştırmaya katılan Türk çocuklarının Türkçeye yönelik tutumlarının cinsiyete, yaşa, anne-baba eğitim durumuna, anne-baba mesleğine, çocuğun Türkiye'ye gitme sıklığına ve Türkiye'de kalma süresine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Koçak (2012) Almanya'da yaşamakta olan üçüncü ve dördüncü kuşak Türklerin Türkçe yazma ve konuşma becerilerini incelemiştir. Almanya'da kesin kalıcı olacakları düşünülen dördüncü kuşağın Türkçeyi neredeyse kullanamayacak düzeyde az bilmesi sorunu incelemeye neden olmuştur. Bu çalışmada anadilin önemine değinilmiş, Almanya'daki Türk çocuklarının aile ve eğitim hayatında Türkçenin yanlış kullanımı üzerinde durulmuştur. Son olarak "Almanya Türkçesi" olarak adlandırılmaya başlanan kavramla ilgili sözcük, yazma ve konuşma alanından bazı örnekler verilerek durumun önemi ortaya konulmuş ve Türkçenin doğru kullanılması için önerilerde bulunulmuştur.

Çevirme (2012) tarafından yapılan çalışmada Almanya Bremen kentinde yaşayan Türk çocuklara verilen TTKD'nin yeterliliği ve verimliliği araştırılmıştır. MEB yetkilileri ile yapılan görüşmeler, alanda yapılan gözlemler ve TTKDÖP'den hareketle anket soruları oluşturulmuş, toplam 41 veli ile görüşme yapılmıştır. Çalışmaya katılan veliler gönüllülük ve ulaşılabilirlik esaslarına dayanılarak çalışmaya dahil edilmiştir. Öğrenci velilerinin görüşlerine göre Bremen Eyalet Eğitim Bakanlığının dersi içselleştirmesi, MEB'nin ise dersle ilgili kararlarda öğrenci velilerinin beklentilerini önemsemesi gerektiği ortaya çıkmıştır. Dersin öğretmeniyle ilgili yargılar olumluysen, dersin Türkçe öğretmekte yeterli olmadığı bulunmuştur. Derslerin Alman eğitim sistemi içinde program dışı verilmemesi, seçmeli ders olmaması, uygun olmayan saatlerde verilmemesi gerektiği bulgulanmıştır.

Ders, okul programı dışında olduğu için dersin Türk Sivil Toplum Örgütlerinin ve öğretmenlerin özel çabalarıyla yürütüldüğü ve dersin geleceği için Alman yetkililerle gerçekçi olan antlaşmaların yapılması, daha kökten bir çözüm için Türkçe'nin resmi statü kazanması beklendiği görülmüştür.

Ateşal'ın (2014) çalışmasında yurt dışında TTKD'de kullanılan 8-10. sınıf ders kitabının hedef yaş düzeyine uygun olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Ölçme aracı olarak FOG Testinden yararlanılmıştır. Bu bağlamda, MEB'nin 2010 yılında yayımladığı TTKD kitabının hedef yaş düzeyine uygun olup olmadığı uluslararası bir test olan FOG hesaplamaları yapılarak tespit edilmeye çalışılmıştır ve elde edilen sonuçlar, 8- 10. sınıflarda okutulan TTKD ders kitaplarının hedef kitlenin yaş düzeyine uygun olmadığını ortaya koymuştur.

Yılmaz'ın (2014) çalışmasının amacı, genel anlamda Almanya'da yaşayan Türklerin anadili eğitiminde yaşadıkları sorunları ortaya koymak ve bu sorunları iki dillilik bağlamında değerlendirmektir. Yöntemi???Çalışma sonunda sorunlar: Almanya'nın ulus-devlet politikasını hâlâ yürütmesi ve bu nedenle azınlık çocuklarının anadil öğrenme haklarına engellemelerde bulunması, Almanya'da yaşayan Türklerin Türkiye'de ve Almanya'da yaşadığı "öteki" olma durumu, iki dillilik konusunda yapılan çalışmaların kısıtlı kalması ve bu çalışmaların gerekli mercilere ulaşmaması, iki dilli bireylerin yetiştirilmesi konusunda gerekli kadronun yeterli olmayışı, Almanya'da verilen eğitimin genellikle submersiyon modeli ile yapıldığından iki dilli bireylerin akademik bir gelişme gösterememesi, çocuklara verilen din eğitiminin yetersiz kalması ve bireylerin Türkçelerinin gelişmesi amacıyla uygulamaya konan TTKDÖP'deki aksaklıklar olarak belirlenmiştir.

Yaman ve Dağtaş (2015) araştırmalarında İngiltere'deki iki dilli Türk çocuklarına Türkçe öğreten öğretmenlerin ihtiyaçlarını belirlemeyi amaçlamıştır. 43 öğretmenin katıldığı araştırma, nitel araştırma desenlerinden olgubilim desenine göre tasarlanmıştır. Araştırmanın verileri, SWOT analizi ile toplanmış ve içerik analizine göre analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda İngiltere'deki Türkçe öğretmenlerinin ihtiyaçlarının ya da eksiklerinin ders kitabı, öğretim programı, materyalleri, meslekî bilgi, donanım, tecrübe yetersizlikleri ve bunları giderebilecek meslekî gelişim imkânlarının kısıtlılığı; maddî ve kurumsal destek ile imkânların yetersizliği okullarda araç-gereç eksiklikleri ya da yaş ve seviyeye göre sınıf oluşturamama gibi çeşitli zorluklar ile aile ve çocuklardan kaynaklanan farklı sorunlar etrafında toplandığı sonucuna varılmıştır.

Belet Boyacı ve Genç Ersoy (2015) tarafından yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının Türkçe sözcük dağarcığının geliştirilmesine yönelik yapılan çalışmaların öğretmen görüşlerine göre belirlenmesi ve uygulama sürecinin değerlendirilmesi amacıyla gerçekleştirilen bu araştırma nitel araştırma yöntemiyle yapılmıştır. Araştırmanın katılımcıları yurt dışında Türkçe derslerini yürüten gönüllü öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmış ve betimsel analize tabi tutulmuştur. Araştırma sonucunda yurt dışında yaşayan Türk öğrencilerinin sözcük dağarcığının yetersiz olduğu, sözcük dağarcığının sadece okulla değil ailenin sosyo-ekonomik profili, eğitim durumu ve aile ilgisiyle ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğrencilerin yeterli sözcük dağarcığına sahip olamamalarına bağlı olarak kendilerini ifade etmede güçlük çektikleri, iki dili bir arada ve hatalı kullandıkları ortaya çıkmıştır. Materyal eksikliklerinden dolayı soyut kavramların öğretiminin zor olduğu, öğretim sürecinde konuların paralel ve birbirini takip eden bir biçimde verilmesi, süreç içerisinde öğrencilerin dil gelişimini destekleyen ve öğrencilere uygun etkinliklere yer verilmesi, sözcük öğretim sürecinde sözlük kullanımının yaygınlaştırılması, materyallerin erişiminin kolaylaştırılması, sistemli, planlı ve programlı bir sözcük öğretimi sürecinin gerçekleştirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Ailelerin de sürecin içine aktif katılımlarının sağlanması, aile-öğrenci-öğretmen işbirliğinin artırılması, aile içerisinde Türkçe konuşmanın desteklenmesinin gerekliliğini vurgulanmıştır.

Çakır ve Yıldız 2016 yılında yaptıkları araştırmalarında TTKD ile ilgili öğretmen görüşlerinin belirlenmesini amaçlamışlardır. Araştırmanın evrenini oluşturan ve Almanya’da görevli 1047 TTKD öğretmeni içinde örnekleme alınan 510 kişiye gönderilen ve açık uçlu üç ana sorudan oluşan anketten geri dönen 398 anket değerlendirilmiştir. Öğretmenlerin TTKD ile sorun olduğunu düşündüğü konular ağırlıklı olarak velilerin ve öğrencilerin derse karşı ilgisizliği, görev yapılan okullardaki fiziki altyapının yetersizliği ve okul yönetimlerinin Türk öğretmenleri ile işbirliği konusundaki isteksizliği, öğretim materyallerinin yetersizliği olarak görülmüştür.

Özerol (2016) bu çalışmayı Fransa’nın Nancy şehri ve çevresindeki okullarda 2015-2016 eğitim öğretim yılında devam eden TTKD’ye katılan öğrencilerin velilerinin TTKD’ye ilişkin görüş ve beklentilerini ortaya koymak amacı ile gerçekleştirmiştir. Araştırmada velilerin görüş ve beklentilerini öğrenmek için anket ve yarı yapılandırılmış görüşme teknikleri kullanılmıştır. Anketlerin analizi betimsel analiz tekniği ile frekans ve yüzde

değerleri hesaplanarak, görüşme verileri ise nitel veri içerik çözümlemesi analiz tekniği kullanılarak, benzer noktaların kodlanması ile analiz edilmiştir. Velilerin TTKD'nin gerekliliğine inandıkları, bu dersin daha sistemli ve entegre olmasını, özellikle ders saatlerinin artmasını istedikleri, Türkçenin dilbilgisi kurallarına göre kültürel değerler ile bir arada verilmesinin önemli olduğu ayrıca velilerin bu derse daha çok önem vermesi gerektiği sonuçlarını ulaşılmıştır.

Arıcı ve Kırkkılıç (2017) tarafından yapılan araştırma, MEB tarafından yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına Türkçe öğretmek amacıyla gönderilen öğretmenlerin görevleriyle ilgili sorunlarını belirlemek ve bu sorunlara çözüm önerilebilmek amacıyla 2016-2017 öğretim yılında Federal Almanya'da görev yapan 50 öğretmenin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada Almanya'nın çeşitli eyaletlerinde görev yapan 50 öğretmene yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmış, veriler içerik analiziyle açık kodlama yapılarak çözümlenmiştir. Sonuç olarak TTKD kitaplarının yurt dışındaki öğrencilerin seviyelerine uygun olarak hazırlanmadığı, ders materyalleri ve ders saatlerinin yetersiz olduğu, öğrenci, veli ve Türk sivil toplum kuruluşlarının Türkçe derslerine karşı ilgisiz davrandıkları öğretmenler tarafından ifade edilmiştir.

Erol ve Güner (2017), Fransa'da TTKD kapsamında anadili eğitimi vermekte olan eğitimcilerin TTKD'nin etkililiği ile ilgili görüşlerini incelemiştir. Bu bağlamda derse ilişkin sorunlar ve sorunlara yönelik çözüm önerileri de öğretmen görüşleri doğrultusunda ortaya konmuştur. Araştırmanın örneklemini başkonsolosluklarda görevli 13 öğretmen oluşturmuştur. Çalışmada, katılımcıların büyük çoğunluğunun TTKD etkili olduğunu düşündükleri görülmüştür. TTKD'nin yapısından kaynaklanan sorunların, derslerin geç saatlerde yapılması, derslerin birleştirilmiş sınıf uygulaması şeklinde işlenmesi, öğrencilerin TTKD'ye başlama yaşlarının geç olması ve ders sürelerinin yetersiz olması şeklinde ifade edildiği görülmüştür.

Aktürkoğlu ve Özaydınlık (2017) tarafından yapılan bir araştırmada Almanya'da yaşayan Türk çocuklarının Türkçeye, Türkçeyi öğrenmelerine ve kullanmalarına ilişkin görüşleri nitel yöntem kullanılarak betimlenmiştir. 31 öğrenciden oluşan çalışma grubu üzerinde yürütülen araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme yoluyla toplanmış, verilere içerik analizi yapılmıştır. Çalışmanın sonucunda, araştırmaya katılan çocukların çoğunun okul dışında ve okulda ders saatleri dışında Almanca ya da daha çok Almanca olmak üzere Almanca-Türkçe karışık konuştuğu, ders kitaplarının dışında daha çok

Almanca kitaplar okuduğu, daha çok Türk televizyon kanallarını izlediği; çocukların tamamına yakınının Türkçe derslerini sevdiği, Türkçe ders kitaplarını severek okuduğu; yarısından çoğunun Türkçeyi öğrenmeyi gerekli bulduğu; yarısından çoğunun Türkçe öğrenmeyi kolay bulduğu; yarısının Türkçeyi iyi bildiğini düşündüğü saptanmıştır.

Arslan ve Doğan'ın (2018) çalışmasının amacı Almanya'da yaşayan Türk çocuklarının ana dillerini iyi öğrenmelerinin gerekliliğini nedenleriyle açıklamaktır. Nitel araştırma desenindeki bu çalışmada ilgili kaynaklar taranarak ve uzman görüşü alınarak veri toplama aracı geliştirilmiştir. Geliştirilen görüşme formu çalışmanın örnekleminde yer alan Türk çocuklarına uygulanmıştır. Elde edilen bulgulara göre Almanya'da yaşayan Türk çocuklarını Türkçe öğrenmeye güdüleyen en önemli nedenler milli duygular ve kültürel öğelerdir. Bununla birlikte çocuklar, Türkçe öğrenmelerinin nedenini Türkçe kaynakları kullanabilmek, Türk kültürüne vakıf olabilmek ve kimliklerini korumak, Türk arkadaşları ve Türkiye'deki yakınları ile daha iyi iletişim kurmak için biçiminde ifade etmişlerdir.

Karadağ ve Baş (2019) tarafından yapılan araştırmanın amacı, 2018 yılında TTKD'ye yönelik hazırlanan öğretim programının ve 2019 yılında üretilen ders kitaplarının hazırlanma gerekçesi olan ihtiyaç analizi raporunun nitel sürecine ait temel bulgu ve sonuçlarını ortaya koymaktır. Açıklayıcı durum çalışması ekseninde iç içe geçmiş çoklu durum deseni ile gerçekleştirilen araştırmanın çalışma grubu İsviçre, Fransa ve Almanya'dan seçilen 36 TTKD öğretmeni, 36 TTKD öğrencisi ve bu dersi alan öğrencilerin velisi olan 36 kişi olmak üzere toplam 108 kişiden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Öğretmen, öğrenci ve veliler için üç farklı veri toplama aracı geliştirilmiştir. Açık uçlu soruların yorumlanması sürecinde endüktif betimsel analiz, içerik analizi ve sürekli karşılaştırma tekniği kullanılmıştır. Sonuç olarak hâlihazırda yayımda olan TTKD öğretim programı ve ders materyallerinin yenilenme gerekçeleri ortaya konmuştur. Yeni programların mutlaka hem yaş seviyesine hem de dil seviyesine hitap edecek şekilde modüller ve çoklu problemlere çözüm olabilecek biçimde tasarlanması, içerik zaman ilişkisini ve birleştirilmiş sınıf gerçeğini dikkate alarak Türkçe bilmeyen öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayabilecek şekilde hazırlanmasının beklendiği görülmüştür.

Rengi ve Polat'ın (2019) araştırmasında TTKD'ye çocukları devam eden öğrenci velilerinin, TTKD öğretmenlerinin derse ilişkin beklentilerinin ve bu beklentilerden karşılanması güç olanların ve bu güçlüklerin nedenlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Nitel

araştırma yöntemlerinden durum çalışması kapsamında yürütülen araştırmanın çalışma grubunu, 2018-2019 Eğitim Öğretim yılında Baden –Württemberg Eyaleti Stuttgart şehrinde TTKD’ye devam eden 15 öğrenci velisi oluşturmuştur. Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmış ve içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırmanın sonucunda öğrenci velilerinin TTKD öğretmenlerine ilişkin beklentileri, öğrenciye kazandırılmak istenen “akademik (bilişsel), sosyo-kültürel ve duyuşsal” beceriler olmak üzere üç alt temada toplanmıştır ve TTKD öğretmenlerinin karşılamakta güçlük çektiği beklentiler çoğunlukla sosyo-kültürel temada görülmüştür. Bu beklentilerin karşılanamamasının nedeni ise dersin statüsünden ve dersin yapıldığı okulun olumsuz yaklaşımından kaynaklanmaktadır.

TTKD ile ilgili olarak yapılan çalışmaların ardından DAPDEM ile ilgili yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

Yazçayır, Selvi ve Demirel (2013) çalışmalarında eski ve yeni ortaöğretim programlarının DAPDEM modeline göre analizlerini ve karşılaştırmasını yapmıştır. Doküman analizi türündeki bu çalışmada DAPDEM’i iki boyutunda yer alan 5 ölçüte göre Ortaöğretim İngilizce, Türk Edebiyatı- Dil anlatım, Matematik-Geometri, Fizik-Kimya-Biyoloji, Tarih- Coğrafya derslerinin öğretim programları değerlendirilmiştir. Birinci boyut yazılı materyal ve ikinci boyut paydaş görüşleri, ölçütler ise bağlam, hedef, içerik, süreç ve değerlendirmedir. Çalışmanın sonucuna göre önceki ders programlarının yetersiz ya da kısmen yeterli olduğu, yeni programların ise kısmen yeterli ya da yeterli olduğu görülmüştür.

Üstündağ, Karayazgan, Hancı Yanar, Çırakoğlu ve Gündoğdu’nun (2017) araştırmasının amacı, Adnan Menderes Üniversitesi Çocuk Gelişimi Bölümü Özel Eğitim II dersi öğretim programı uygulamalarını, Demirel’in Analitik Program Değerlendirme Modeli ile değerlendirmektir. Araştırma nitel betimsel bir çalışmadır. Dersin öğretim elemanı ve öğrenci görüşlerine göre elde edilen veriler toplanırken görüşme, anket ve doküman incelemesi tekniklerinden yararlanılmıştır. Dersi veren öğretiminin programa ilişkin görüşlerini almak için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Öğrencilerin görüşleri ise öğrencilere uygulanan anketler ve anketlerde yer alan açık uçlu sorular yoluyla toplanmıştır. Çalışmanın katılımcıları 2014-2015 eğitim öğretim yılı ikinci döneminde Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Meslek Yüksekokulu Çocuk Gelişimi Bölümü Özel Eğitim II dersini veren öğretim elemanı ve bu derse devam eden 34 öğrenciden oluşmuştur.

Elde edilen veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırma sonucuna göre, öğretim elemanının dersin hedefleri, içeriği, öğrenme-öğretme ve değerlendirme süreçlerine ilişkin olumlu görüşler belirttiği, sınıf ortamı ve dersin süresini ise olumsuz değerlendirdiği tespit edilmiştir. Öğrenciler dersin hedeflerini, ders süresince yapılan etkinlikleri ve değerlendirme sürecini genel olarak olumlu bulmuşlar, dersin içeriği ve derste kullanılan materyallerle ilgili olarak hem olumlu hem de olumsuz görüşler sunmuşlardır.

Kuzu'nun (2015) öğretim ilke ve yöntemleri dersi (ÖİY) programını değerlendirdiği araştırması, nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı karma araştırma deseninde bir çalışmadır. 2013-2014 öğretim yılında gerçekleşen araştırmada, programın değerlendirilmesinde Demirel'in Analitik Program Değerlendirme Modeli (DAPDEM) kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde bu dersi veren dört öğretim elemanı, Antakya Merkez ilçesinde görev yapan 13 okul müdürü, 301 öğretmen ve Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi 4. sınıfta öğrenim gören 300 öğretmen adayından oluşmuştur. Veri toplama araçları "Öğretim İlke ve Yöntemleri Dersi Öz Yeterlik Ölçeği" ve yarı yapılandırılmış görüşme formudur. Çalışmanın sonunda, öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin ÖİY öz yeterlik düzeylerinin ortalamasının üstünde olduğu görülmüştür. Okul müdürleri, öğretmenleri ÖİY dersine ilişkin teorik olarak bilgi sahibi olduklarını ancak bilgiyi uygulama düzeylerinin yetersiz olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde okul müdürleri lisansta verilen dersine ve öğretim elemanları da lisansta verilen ÖİY dersini hem teorik hem de uygulama bakımından yetersiz bulmuştur.

Yapılan çalışmalar incelendiğinde Sağlam'ın 1989 yılında yaptığı çalışmanın dışında programın tüm öğelerini kapsayan TTKDÖP'nin değerlendirmesine yönelik bir çalışma yapılmadığı görülmüştür. Çalışmalarda genellikle paydaşların derse ya da programa yönelik görüşleri alınarak dersin sorunları tespit edilmeye çalışılmıştır. Demir (2010) TTKDÖP'nin kazanımlarını değerlendirmiştir. İlgili araştırmalar tarandıktan sonra bu çalışmadan başka 2018 yılında yayınlanan TTKDÖP'yi değerlendiren çalışma olmadığı tespit edilmiştir.

3. BÖLÜM

YÖNTEM

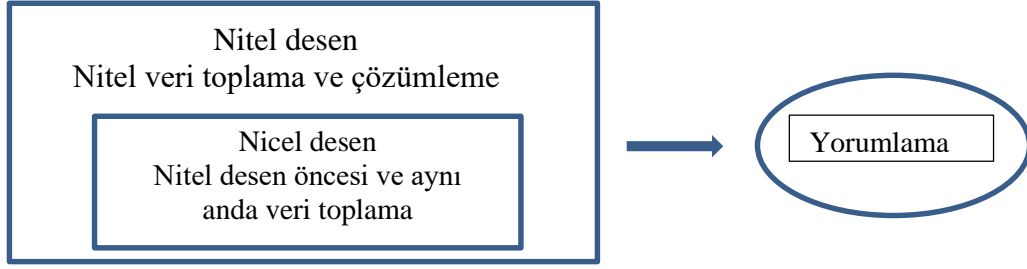
Bu bölümde, araştırma sorularının yanıtlanması için araştırmada kullanılan yol açıklanmıştır. İlk olarak araştırma deseni betimlenmiş, ardından katılımcılar, veri toplama araçları, veri toplama süreci, verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması aşamalarına yer verilmiştir.

3.1.Araştırma Deseni

Araştırmada, araştırmanın amaçlarına ulaşabilmek için nitel ve nicel araştırma desenlerinin bir arada işe koşulduğu karma yöntem kullanılmıştır. Karma yöntem, nitel yolla konuyu derinlemesine araştırarak ve nicel verilerle destekleyerek olguyu daha iyi anlamamızı sağlayabilir (Creswell, 2018). Bu araştırmada TTKÖP'lerle ilgili derinlemesine bilgi almak ve alınan bu bilgileri nicel verilerle desteklemek için karma yöntemde kullanılan iç içe karma desen seçilmiştir. İç içe karma desen ile araştırmacı nitel bir aşama içerisine nitel bir aşama veya durum çalışması gibi nitel bir aşama içerisine nicel bir aşama ekleyebilir (Creswell ve Clark, 2015). Bu desende destekleyici aşama genel deseni geliştirmek için kullanılır. İç içe karma desende her bir farklı türdeki soruda farklı veri setleri kullanılabilir. Veri setleri elde edildikten sonra her iki yöntemden elde edilen bilgiler, analiz aşamasında birleştirilir ya da ayrı ayrı yorumlanabilir.

TTKDÖP'lerin değerlendirilmesini amaçlayan bu araştırmada, TTKÖP'lerin değerlendirmesinde DAPDEM kullanılmıştır. DAPDEM ölçütleri kullanılarak gerçekleştirilen program değerlendirme sürecinde, nicel yöntem, hâkim olan nitel yöntemin içine yerleştirilmiş, veriler ayrı ayrı analiz edilmiş ve birbirini destekleyebilecek araştırma sorularında nitel ve nicel veriler birleştirilerek yorumlanmıştır. Nitel ve nicel desenin ortak cevap veremediği bazı araştırma sorularında ise nicel veriler ayrı yorumlanmıştır. Programın değerlendirmesi yapılırken özellikle öğrenme çıktılarının belirlenmesi için öntest ve sontest gibi nicel veri toplama araçları kullanıldığında nicel veriler tek başına yorumlanmıştır.

Araştırma deseninin gösterimi Şekil 3.1'de sunulmuştur.



Şekil 3.1. Araştırma Deseninin Gösterimi (Creswell ve Clark, 2015:78)

İç içe karma desenli araştırmanın nitel kısmı bütüncül çoklu durum çalışması deseninde nicel kısmı ise tek grup öntest sontest deseninde tasarlanmıştır. Araştırmanın 1, 2, 3, 4, 5, 6 ve 7. alt problemlerinin yanıtlanması için nitel veriler toplanmıştır. Nitel verilerin toplanması için bütüncül çoklu durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması araştırmacının gerçek yaşam veya güncel sınırlı bir sistem ya da çoklu sistemler hakkında çoklu bilgi kaynakları örneğin gözlem, mülakat veya doküman aracılığıyla detaylı ve derinlemesine bilgi topladığı bir durumu betimlediği nitel bir yaklaşımdır (Creswell, 2018). Tek durum çalışmasında bir konu ya da durum seçilir, ancak çoklu durum çalışmasında birden fazla programdan incelemek için çeşitli programlar seçilebilir (Creswell, 2018). Bu çalışmada da 2009 yılı Yurt Dışındaki Türk Çocukları için Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı çoklu durum çalışmasının ilk durumu ve 2018 yılı Yurt Dışındaki Türk Çocukları için Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı ikinci durumu olarak ele alınmıştır. Burada öncelikle önceki TTKDÖP DAPDEM'e göre değerlendirilmiş ardından yeni TTKDÖP'nin değerlendirmesi ile önceki programın değerlendirmesinin karşılaştırması yapılmıştır. Bütüncül çoklu durum desenlerinde bu çalışmada olduğu gibi her bir durum öncelikle kendi içinde bütüncül olarak ele alınır ve daha sonra birbirleriyle karşılaştırılırlar (Yıldırım ve Şimşek, 2005:291).

Araştırmanın 5.1.1, 5.1.2, 5.1.3, ve 5.1.4.1. alt problemlerinin yanıtlanması için ise nicel veriler toplanmıştır. Araştırmanın nicel yöntemi tek grup ön test sontestli deney öncesi desen ile tasarlanmıştır. Nicel verilerin toplanması amacıyla, katılımcılara öntest ve sontest uygulanmıştır. Öntest olarak Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Dinleme, Okuduğunu Anlama ve Dilbilgisi ve Yazma Başarı Testleri, Konuşma Becerisi Kontrol Listesi, Anadiline Yönelik Tutum Ölçeği ve Türk Kültürüne Uyum Ölçeği ölçme aracı olarak kullanılmış ve bu araçlar eğitim öğretim yılı sonunda sontest olarak tekrar uygulanmıştır.

3.2. Durum

Durum çalışmalarında durumlar bireyler ve olaylar olabildiği gibi programlar, uygulama süreci veya örgütsel değişimler de olabilirler (Yin, 2003:23). Çoklu durum deseninde oluşturulan çalışmalarda birden fazla durum yer alır. Durum çalışması sürecinde araştırmanın araştırma problemi ve alt problemleri belirlendikten sonra araştırma probleminin en iyi çalışılabileceği durumlar saptanır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu araştırmanın da ilk olarak araştırma problemi ve alt problemleri geliştirilmiş ve bu problemin çalışılacağı birinci durum olarak 2009 yılında uygulanmaya başlayan TTKDÖP ve ikinci durum olarak 2018 yılında uygulanmaya başlayan TTKDÖP belirlenmiştir. TTKDÖP araştırmanın durumu olarak tespit edilmiştir çünkü araştırmanın problemi önceki ve yeni TTKDÖP'leri değerlendirmeyi ve karşılaştırmayı amaç edinmiştir. Bu çalışmada öncelikle 2009 yılında yayınlanan ve 2018 yılına kadar uygulanmaya devam eden öğretim programı (önceki TTKDÖP) ve ardından 2018-2019 eğitim öğretim yılında uygulamaya konan yeni öğretim programı (yeni TTKDÖP) betimlenmiştir.

Araştırmalarda durumlar araştırmanın sorun kaynaklarıdır ve durumun tespitinde araştırma problemi temel alınmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Durum çalışmalarında durum veya durumlar belirlendikten sonra durumun ne olduğunu tanımlamak için analiz birimi saptanmalıdır. Bu araştırmanın birinci ve ikinci durumunun tanımlanması için program değerlendirme sürecinde programların bağlam, hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme boyutları programın yazılı dokümanı incelenerek, gözlem ve görüşmeler yapılarak değerlendirilmiş ve bunların sonuçları birbiri ile karşılaştırılmıştır. Bu boyutların analiz edilmesi yoluyla araştırmanın durumları olan TTKDÖP'lere ilişkin bilgi sağlanmış, bu durumlar tanımlanmış ve değerlendirilmiştir. Bu nedenle önceki ve yeni TTKDÖP'ler çalışmanın durumları; bu durumların yani programların ne olduğuna ilişkin tanımlama yapamamızı sağlayan bağlam, hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme boyutları ise bu çalışmanın analiz birimleri olarak belirlenmiştir.

Bu çalışmada öncelikle 2009 yılında yayınlanan ve 2018 yılına kadar uygulanmaya devam eden öğretim programı (önceki TTKDÖP) ve ardından 2018-2019 eğitim öğretim yılında uygulamaya konan yeni öğretim programı (yeni TTKDÖP) betimlenmiştir.

3.2.1. Birinci Durum: Önceki Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı

Millî Eğitim Bakanlığı, yurt dışındaki Türk çocukları için ilk olarak 1986 yılında dört öğretim programı hazırlamıştır. Bu programlardan dördüncüsü 03.08.2009 tarihinde 112 sayılı kararla düzenlenerek yayımlanmıştır. Bu program Türkiye’den yurt dışına göç eden Türk ailelerinin çocuklarına yönelik ve örgün eğitim sürdüren okullarda uygulanmak üzere hazırlanmıştır.

Araştırmanın birinci durumu olan bu programın amacı yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının Türk dilini ve kültürünü tanımaları, benimsemeleri, geliştirmeleri, Atatürk ilke ve inkılapları doğrultusunda millî duygularını pekiştirmeleri ve yaşadıkları ülkeye uyum sağlayarak etkili toplumsal ilişkiler içine girmeleridir. Bu program Türkçe Öğretim Programı ve Türk Kültürü Öğretim Programı olarak iki bölümden oluşmaktadır. Bu iki bölüm Türkçe ve Türk Kültürü Dersi adı altında tek bir ders içinde uygulanmaktadır.

Yurt dışındaki Türk çocuklarına Türkçe öğretimi ile kazandırılacak becerilerle, buldukları ülkenin dilini daha kolay öğrenmelerine katkı sağlaması; hem kendi ülkelerinin hem de yaşadıkları ülkenin insanlarıyla sağlıklı iletişim kurabilmeleri ve öğrencinin yaşadığı ülkedeki okul başarısının olumlu etkilenmesi beklenmektedir. Ayrıca bu öğrenciler Türkiye’nin birer temsilcileri olduklarından Türkçenin yeni kuşaklar tarafından yaygın olarak kullanılması Türkiye'nin tanıtımı açısından da önem taşımaktadır.

Yurt dışında yaşayan Türk öğrencileri için, bu programın temel hedefi kültürlerini koruyarak farklı kültürlerle de uyum sağlayabilmeleri ve kendilerine güvenen, yaşadıkları her ortamda çevresindeki insanlarla kolayca iletişim kuran, farklı kültür ve inançta olan insanlara hoşgörü ile bakan, ülkesini seven, görev ve sorumluluklarını yerine getiren bireyler olarak yetiştirilmeleridir (MEB, 2009). Bu program 1. sınıftan 10. sınıfa kadar olan öğrencileri kapsamaktadır.

Programın Yapısı

TTKDÖP; öğrenme alanları, kazanımlar, etkinlik örnekleri, ölçme ve değerlendirme ve açıklamalardan oluşmaktadır. Bu programda yer verilecek konular zümre öğretmenlerince sene başında belirlenmektedir (MEB, 2009).

Kazanımlar

Kazanımlar, birinci sınıftan onuncu sınıfa doğru aşamalı olarak verilmiştir. Programın kazanımları Türkçe dersi için ve Türk Kültürü dersi için iki bölümden oluşur. Bu bölümler kendi içinde 1-3. sınıf kazanımları; 4-5. sınıf kazanımları; 6-7. sınıf kazanımları ve 8-10. sınıf kazanımları olarak dört parçaya ayrılmıştır. Kazanımlar her bir sınıf düzeyine ayrılmak yerine bu şekilde sunulmuştur. Bu çalışmada programın sadece 1, 2 ve 3. sınıf düzeyindeki bölümü ele alınacaktır.

Etkinlikler

TTKÖP’de yer alan kazanımların hayata geçirilmesi ve hedeflenen bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıkların kazandırılması için öneri niteliğinde çeşitli etkinlik örneklerine yer verilmiştir.

Açıklamalar

Öğretmene rehberlik etmek amacıyla üzerinde özellikle durulması gereken noktalar, kazanımlara yönelik açıklamalar, sınırlılıklar vb. “[!]” uyarı sembolüyle belirtilmiştir.

Temel Beceriler

Programla öğrencilere kazandırılmak istenen temel beceriler şunlardır:

- Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma
- Eleştirel düşünme
- Yaratıcı düşünme
- İletişim kurma
- Problem çözme
- Araştırma
- Karar verme
- Bilgi teknolojilerini kullanma

- Girişimcilik
- Sosyal katılım

Temel Değerler

Programla öğrencilere kazandırılmak istenen değerler şunlardır:

- Vatanseverlik
- Hořęörü
- Farklılıklara saygı duyma
- Barış
- Kültürel mirası yaşatmaya duyarlılık
- Misafirperverlik
- Dayanışma
- Sorumluluk
- Paylaşımcı olmak
- Dürüşlük
- Yardımseverlik
- Estetik duyarlılık

Programın Uygulanması İle İlgili Açıklamalar

Türkçe dersi; dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin kazandırılması ve geliştirilmesini amaçlayan etkinlikler bütünüdür ve kazanımlar dilimizin kuralları ile öğrencilere uygulama çalışmalarıyla kazandırılacaktır (MEB, 2009). Sınıfta, öğrencilerin duygu ve düşüncelerini özgürce ifade edebilmeleri için uygun ortam sağlanması, aynı sınıftaki öğrencilerin Türkçe anlama ve anlatma düzeylerindeki farklılıkların belirlenmesi ile bireysel ve grup çalışmalarına yönlendirilmeleri önerilmektedir. Öğrencilerin duygu ve düşüncelerini açık, etkili ve eksiksiz anlatabilmeleri için söz varlıklarını geliştirmek ve bu

nedenle öğrencilerin düzeylerine uygun şiir, masal, hikâye, fabl gibi yazılı ürünler okumalarının özendirilmesi istenmektedir. Türkçe öğretiminde dilin doğru kullanıldığı ve günlük hayattan kesitleri örneklendiren görsel / işitsel eğitim araçlarından, Türkçe sözlük ve yazım kılavuzundan yararlanılması, dikte çalışması yapılması, somuttan soyuta, düzeye uygun ad ve eylemin yanı sıra sıfat, zamir, zarf, edat, bağlaç ve ünlemlerin olduğu cümlelerin kullanılmasına yer verilmesi beklenir. Programın ikinci bölümü Türk Kültürü dersidir.

Türk Kültürü Programının Uygulanması İle İlgili Açıklamalar

Türk Kültürü dersi işlenirken uygarlığın, insanlığın ortak mirası olduğu vurgulanmakla birlikte Türk kültür ve uygarlığına ağırlık verilir. Atatürk ilke ve inkılaplarının önemi ile vatan ve Atatürk sevgisi kavratılır. Materyal olarak harita, yerküre, projeksiyon, tepegöz, video kaset, film, film şeridi, slayt, CD, DVD, VCD, bilgisayar, ilgili belgeler, tablolar, resimler, kartpostallar, broşürler kullanılarak işlenir. Görsel unsurlar, kutlama etkinliklerinde elde edilen resimlerle birlikte ünite köşelerinde veya okulun çeşitli yerlerinde sergilenir ve gelecek yıllarda da kullanılabilecek birer albüm hâline getirilir biçiminde ifade edilmiştir. Ancak okullarda ünite köşeleri oluşturulması veya okulun çeşitli yerlerinde sergilenmesi okulların genelinde mümkün değildir, çünkü TDK dersi öğretmenlerine sadece kendilerine ait sınıflar verilmemekte ve dersi işlemeleri için verilen sınıflarda duvarları kullanmalarına okul yönetimleri tarafından izin verilmeyebilmektedir (Çakır ve Yıldız, 2016).

Türk kültürü dersi içinde din kültürü ve ahlak bilgisi ile ilgili konular da yer almakta, konular işlenirken ayet ve hadislerden örnekler verilmesi istenmektedir. Kültür öğeleri olarak marşlarla birlikte şarkı ve türkülerin öğretimi ve sergi, müzik, folklor vb. etkinlikler ile Türk kültürünün yabancı ülkelerde tanıtımı amaçlanmaktadır. Programın kültür dersi bölümünde Türkiye'deki el sanatları, Türk mutfağı, tarihî ve turistik yerlerin tanıtılması beklenmektedir. TTKD yurt dışında devletlerarası antlaşmaların sağlandığı ülkelerde seçmeli ders olarak 1. sınıftan 10. sınıfa kadar dersi seçen öğrencilere okutulmaktadır (MEB, 2009).

3.2.2. İkinci Durum: Yeni Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı

Çalışmanın ikinci durumu yeni TTKDÖP'dir. Temel eğitim düzeyinin sınıf sayıları ülkelere göre farklılıklar gösterebildiğinden, TTKÖP Türk vatandaşlarının yaşadığı farklı

ülkelerde öğrencilere uygulandığından bu öğretim programı yapılandırılırken sınıf seviyeleri değil temel eğitime karşılık gelecek sekiz seviye esas alınmıştır. Dinleme, konuşma, okuma ve yazma kazanımları sarmal yapıda, sekiz seviyeye göre, sayısı ve zorluğu hiyerarşik biçimde artan bir şekilde düzenlenmiştir. Öğretim programında, Türkçe temel dil becerilerinin 1-4. seviye kazanımlarında temel kişilerarası iletişim becerileri dikkate alınmış, çıkarım, karşılaştırma, sınıflandırma, sentezleme, değerlendirme gibi bilişsel akademik dil yeterliliği ile ilgili kazanımlar ise 4-8. seviyelerde ve zorluğu aşamalı olarak artan bir şekilde düzenlenmiştir (MEB, 2018).

Öğretim programında Türkçe ve Türk Kültürü dersleri birbirinden ayrılmamış Türk kültürünün öğeleri, temalar ve alt temalara yerleştirilerek, zorluğu seviyelere göre artacak ve aynı zamanda sarmal bir yapı oluşturacak biçimde Türkçe dersinin içinde tasarlanmıştır. Programın değerleri saygı, güvenilir olma, duyarlı olma ve vatandaşlık bilincidir. 21. yüzyıl becerileri olarak da iletişim, iş birliği, eleştirel düşünme, problem çözme dikkate alınmıştır.

Programın amacı yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının ana dili Türkçeyi daha etkin kullanmasını sağlamak, onlara Türk kültürünün temel unsurlarını aktarmak ve buldukları ülkenin kültürel öğelerini Türk kültürü ile ilişkilendirerek onların kültürler arası özelliklerini geliştirmektir (MEB, 2018). Programın temel amaçları; dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi, Türkçeyi konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak doğru kullanılması, söz varlıklarının zenginleştirilmesi ve millî duygu ve düşüncelerinin güçlendirilmesidir.

Federal Almanya Cumhuriyeti'nde bir okulda herhangi sınıf düzeyinden 12 öğrenci bu dersi almak istediğinde ve yazılı dilekçe ile okul müdürlüğüne başvurduğunda bu ders seçmeli olarak açılabilmektedir (Ministerum für Kultus, Jugend und Sport Badenwürttemberg, 1992). Almanya'nın bazı eyaletlerinde dersler Türkiye Cumhuriyeti Ortak Kültür Komisyonunun atayıp Türkiye'den gönderdiği öğretmenlerce ya da dersin okutulacağı eyaletin atadığı mahalli öğretmenlerce söz konusu ülkenin okullarında ya da bazı ülkelerde Türk Kültür merkezleri, Diyanet İşleri Başkanlığı camileri veya Türk derneklerinde okutulmaktadır (Yıldız, 2012; Adıgüzel ve Şen, 2018). Bu ders haftada 2 ders saati olarak okutulmaktadır. Dersin işleneceği saatler okul müdürlüklerince belirlenmektedir Okul müdürleri dersin okutulacağı dersliği ve müsait saatleri eğitim ataşeliklerinin koordinatör öğretmenlerine bildirmektedir (T.C. Stuttgart Başkonsoloslugu Eğitim Ataşeligi, 2003). Okullarda Katolik veya Evangelist Hristiyanlık dersi almayan Türk

öğrencilerin çok olması ve bu saatlerde öğrencilerin dersine girecek başka öğretmen olmaması durumunda Türkçe ve Türk Kültürü dersi işlenmektedir. Öğretmen ihtiyacı olmayan okullar genellikle dersleri okul saatleri dışında ya da Cuma günleri öğleden sonra organize etmektedir (Kartal Güngör, 2015). Bazı bölgelerde dersler Türk Kültür merkezlerinde hafta sonları da işlenebilmektedir (Adıgüzel ve Şen, 2018). Öğrenciler velilerinin verdikleri dilekçe ile bu dersi almakta ya da dilekçe vererek dersi almaktan vazgeçebilmektedir (T.C. Stuttgart Başkonsolosluğu Eğitim Ataşeliği, 2003). Öğrenciler derse herhangi bir sınıfta dahil olabilirler. Derste ön koşul ilkesi takip edilmemektedir. Bu durum öğrenci seviyelerinde farklılıkların daha fazla olmasına neden olabilmektedir (Deniz ve Uysal, 2010). Türkçe ve Türk Kültürü dersi öğrencileri yaş ve dil seviyesi bakımından büyük farklılıklar göstermektedir. Ders genellikle birleştirilmiş sınıf düzeninde gerçekleşir (Erol ve Güner, 2017). Derse her sınıf düzeyinden öğrenci gelebildiği için birleştirilmiş sınıfa dönüşen öğrenme ve öğretme ortamı, standart sınıflardan farklılaşmaktadır. Derse katılan aynı yaş düzeyindeki öğrencilerin dil düzeyleri büyük farklılıklar gösterebildiği gibi alt yaş düzeyindeki bir öğrencinin yaşça kendisinden çok büyük bir öğrenciden daha iyi Türkçe konuşabilmesi sıkça karşılaşılabilen durumlardandır (MEB, 2018).

Ders yılı içinde öğrencilere iki kez karne verilmektedir. Bunlardan ilki Şubat ayında ve ikincisi Temmuz ayı sonundadır. Ders yılı takvimi Almanya'da eyaletlere göre değişmektedir. Karne notu 1, 2, 3, 4 olarak verilmektedir. 1 en iyi not iken 4 en kötü notu temsil eder (T.C. Stuttgart Başkonsolosluğu Eğitim Ataşeliği, 2003). Bu karneler bazı okullarda okulun ana karnesinden ayrı verilirken, bazı okullar bu notu ana karneye işlemektedir, ancak ders notunun sınıf geçmeye ya da ortalamaya etkisi bulunmamaktadır. Ayrıca programda öğrencilerin not kaygısı olmaksızın keyifle katılacakları bir ders ortamı oluşturulması istenmektedir.

İkinci Durumun Temalara İlişkin Açıklamaları

TTKDÖP'nin uygulama sürecinde, her seviye için belirlenen 8 temanın işlenmesi öngörülmüş ve bunlara göre hiyerarşik olarak alt temalar oluşturulmuştur. Tablo 3.2'de tema ve alt temaların seviyelere göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 3.1. Alt temaların seviyelere dağılımı

TEMALAR	1. SEVİYE	2. SEVİYE	3. SEVİYE	4. SEVİYE	5. SEVİYE	6. SEVİYE	7. SEVİYE	8. SEVİYE
BAYRAMLAR VE KUTLAMALAR	dini ve millî bayramlar, doğum günü.	dini ve millî bayramlar, düğün, gelenek ve görenekler.	dini ve millî bayramlar, düğün, gelenek ve görenekler, kına gecesi.	asker uğurlama, dini ve millî bayramlar, gelenek ve görenekler, mevsimlik bayramlar.	dini ve millî bayramlar, gelenek ve görenekler, kandil geceleri, kurtuluş günleri.	dini ve millî bayramlar, festivaller, gelenek ve görenekler, kandil geceleri, kurtuluş günleri.	dini ve millî bayramlar, festivaller, gelenek ve görenekler, kandil geceleri, kurtuluş günleri.	dini ve millî bayramlar, festivaller, gelenek ve görenekler, kandil geceleri, kurtuluş günleri.
BEN VE AİLEM	ailem, arkadaşlık selamlaşma, tanışma.	ailemle iletişim, ana dilim Türkçe, arkadaşlık, dostluk.	akrabalar, büyüklüklerim iz, saygı, sevgi.	akrabalar, dayanışma, meslek seçimi, soy ağacı, Türkçe.	aile tarihi, dayanışma, göç, gurbet, konsolosluk, memleket, meslek seçimi, vatan.	gurbet, hemşehri, konsolosluk memleket, meslek seçimi, sıla, yardımlaşma.	büyükkelçilik, gelecek, gelenekler, hayaller, inançlar, konsolosluk, kurallar, meslek seçimi, sorumluluk.	büyükkelçilik, eğitim, konsolosluk, meslek seçimi, Türkiye’de eğitim.
ÇEVRE, FARKLILIKLAR VE BİRLİKTE YAŞAMA	ben ve çevrem, birlikte yaşam, diller, iletişim, anlaşma.	anlaşma, ben ve çevrem, farklı diller, farklı kültürler, kültürler arası iletişim.	anlaşma, evrensel değerler, kültürler arası iletişim, paylaşma, saygı, sevgi, uzlaşma.	anlaşma, farklı diller ve kültürler, kültürler arası iletişim, kültürler arasılık.	anlaşma, farklı diller ve kültürler, eşitlik, insan hakları, kültürler arası iletişim, kültürler arasılık, saygı, uyum.	adil olma, anlaşma, eşitlik, göç, insan hakları, iş birliği, kültürler arası iletişim, saygı, tanıma biçimleri, uyum.	anlaşma, barış, cinsiyetler, eşitlik, göç, insan hakları, iş birliği, kültürler arası iletişim, ortak yaşam, saygı, sorumluluklar, uyum.	anlaşma, barış, cinsiyet, eşitlik, göç, inançlar, insan hakları, iş birliği, kültürler arası iletişim, ortak yaşam, saygı, sorumluluklar, uyum.
GEÇMİŞE AÇILAN KAPI	destanlar, efsaneler, masallar, tarihi kahramanlar.	destanlar, efsaneler, masallar, tarihi kahramanlar.	destanlar, Türkiye Cumhuriyeti’nin kuruluşu.	halk hikâyeleri, tarihi kahramanlar, Türkiye Cumhuriyeti’nin kuruluşu.	Tarihi kahramanlar, tarihte Avrupalı karakterler gözüyle Türkler ve Türk kültürü.	tarihi kahramanlar, tarihsel süreç içinde Türklerin yerleştiği bölgeler.	Türklerin İslamiyet’i kabulü, İslam ve birlikte yaşama kültürü, tarihi kahramanlar.	Osmanlı toplumunda birlikte yaşama kültürü, tarihi kahramanlar.
GEZELİM GÖRELİM	tatil, Türkiye, Türkiye’nin doğal güzellikleri, yemekler.	şehirlerimiz, tatil, Türk mutfağı, Türkiye, Türkiye’nin doğal güzellikleri, yolculuk.	dünya ülkeleri ve Türkiye, şehirlerimiz, Türk mutfağı, Türkiye’nin doğal güzellikleri, yolculuk, yöresel lezzetler.	dünya ülkeleri ve Türkiye, şehirlerimiz, Türk mutfağı, Türkiye’nin doğal güzellikleri, yolculuk, yöresel lezzetler.	şehirlerimiz, tarihi ve turistik mekânlar, Türkiye.	bölgeler, coğrafi özellikler, dağlar, iklim, kültürel mekânlar, Türkiye.	coğrafi özellikler, dağlar, ırmaklar, ovalar, Türkiye.	komşular, kültürel mekânlar, turizm, Türkiye.
İNSAN VE DOĞA	beslenme, günler, günün bölümleri, kendimizi tanıyalım, kişisel bakım, temizlik ve sağlık.	aylar, beslenme, hayvanlar, kişisel bakım, meyveler, sağlık, sebzeler, temizlik.	ağaçlar, bitkiler, hayvanlar, iklimler, kıyafetler, mevsimler, orman, yağış.	afetler, hava durumu, hava tahmini, tabiat olayları.	besin zinciri, bitki türleri, canlılar ve hakları, çevre, çevreye bağlı yemek kültürleri, hayvan türleri.	çevre felaketleri, çevre kirliliği, çevreye bağlı yemek kültürleri, çevreyi koruma, tarihi kültürel yeme alışkanlıkları.	atıklar ve geri dönüşüm, çevre, evde geri dönüşüm, kişisel sorumluluklar, Türk kültüründe geri dönüşüm.	atıklar ve geri dönüşüm, çevre, evde geri dönüşüm, kişisel sorumluluklar, Türk kültüründe geri dönüşüm.

Tablo 3.1. Alt temaların seviyelere dağılımı (devamı)

TEMALAR	1. SEVİYE	2. SEVİYE	3. SEVİYE	4. SEVİYE	5. SEVİYE	6. SEVİYE	7. SEVİYE	8. SEVİYE
OYUN VE EĞLENCE	eğlence, oyun, oyuncak.	ezgili oyunlar, mani, manili oyunlar, tekerlemeli oyunlar.	fıkra, mani, nimni, şarkı söyleme, tekerleme.	bilmece, dijital oyunlar, oyun alanları, sokak oyunları, strateji oyunları, şarkı, türkü.	bilmece, bölgelere göre halk oyunları, dijital oyunlar, halk oyunu (folklor), hobiler, şarkı, türkü.	dijital oyunlar, geleneksel Türk gölge oyunu, hobiler, lunapark, sokak oyunları, şarkı, türkü.	eğlence, hobiler, lunapark, şarkı, türkü.	hobiler, kelime avı, kelime oyunları, lunapark, şehir avı.
SANAT VE EDEBİYAT	boyama, figürler, renkler, simgeler, şekiller.	el sanatları, oyuncak bebek yapma, oyuncak yapımı.	bağlama, çocuk şarkıları, kopuz, sazlar, Türk müziği, ud.	cami, han, medrese, mimari eserler, saray, türbe.	dünyada Türk mimari örnekleri, dünya ortak mirası.	Türk edebiyatı, şair ve yazarlar.	dünya mirasına Türklerin katkıları, Türk edebiyatı, şair ve yazarlar.	Türkçe basılı yayınlar, Türkçe televizyon kanalları.

3.3. Katılımcılar

Araştırmanın tekrar edilebilirliği ve bulguların benzer ortamlara transferi katılımcı özelliklerinin ve bağlamın ayrıntılı betimlenmesi ile mümkün olabilir (Creswell, 2018). Bu nedenle, araştırmanın katılımcıları ve gözlemlerin yapıldığı okulların özellikleri hakkında betimlemeler sunulmuştur.

3.3.1. Çalışmanın Nicel Bölümünde Yer Alan Katılımcıların Özellikleri

Araştırma kapsamında nitel ve nicel verilerin toplanması için mezun öğrenci, öğretmen, koordinatör öğretmen, okul müdürü, veli ve sivil toplum kuruluşu temsilcilerinden veriler toplanmıştır. Bu araştırmanın nicel bölümüne ilişkin evrenini Almanya'daki Türkiye Cumhuriyeti Stuttgart Başkonsolosluğu'na bağlı Alman okullarında okuyan ve TTKD'yi seçmeli olarak alan 3. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Nicel veriler toplam 25 okulda okuyan 3. sınıf öğrencilerinden toplanmıştır. Çalışmaya 3. sınıf öğrencilerinin dahil olmasının nedeni programın 1-3. sınıf bölümünün değerlendirilmesinin yapılması ve programın bu bölümünün kazanımlarının 2-3. sınıflar için ortak yazılmış olmasıdır. O nedenle programın çıktılarının 3. sınıf sonunda ölçülmesinin uygun olacağı düşünülmüştür. Çalışmaya katılan öğrencilerin devam ettiği 25 okul Türkiye Cumhuriyeti Stuttgart Başkonsolosluğu Almanya Baden Württemberg Eyalet bölgesindeki okullardan seçilmiştir. Bu konsolosluğa bağlı 13 bölge ve bu 13 bölgede 155 Türkçe ve Türk Kültürü dersi öğretmeni yer almaktadır. T.C.Stuttgart Başkonsolosluğu'na bağlı bölgeler Tübingen, Albstadt, Backnang, Göppingen1, Göppingen2, Ludwisburg, Heilbronn, Stuttgart, Biberach, Böblingen, Kunzelsau, Markdorf ve Nürtingen'dir. Bu 13 bölgede TTKD'yi bütün okul

düzeylerinde alan toplam 11.395 öğrenci bulunur. Ancak bu çalışmaya konu olan ilkokul düzeyindeki toplam öğrenci sayısı 7740'tır. Öğrencilerin okul türlerine göre dağılımı Tablo 3.2.'de verilmiştir.

Tablo 3.2. T.C. Stuttgart Başkonsolosluğu bölgesine giren okullarda TTKD alan öğrenci sayısı

Sıra No	Okul Tipi	Öğrenci Sayısı			Okul Türü Toplamı		
		Kız	Erkek	Toplam	Kız	Erkek	Toplam
1	Kindergarten	33	35	68	33	35	68
2	Grundschule (İlkokul)	3852	3888	7740	3852	3888	7740
3	Hauptschule	17	23	40			
4	Werkrealschule	184	189	373	1536	1542	3078
5	Realschule	676	711	1387			
6	Gemeinschaftsschule	659	619	1278			
7	Förderschule	2	16	18	2	16	18
8	Gymnasium	267	224	491	267	224	491
GENEL TOPLAM		5690	5705	11395	5690	5705	11395

Bu çalışmaya dört bölgeden öğrenci dahil olmuştur. Bu dört bölgenin çalışmada yer almasının sebebi çalışmaya destek olmayı kabul eden öğretmenlerin bu bölgelerde görev yapıyor olmaları ve eyalette TTKD'ye katılan öğrencilerin bu bölgelerde sayıca daha yoğun olmalarıdır. Bu bölgeler Biberach, Ludwigsburg, Nürtingen, Stuttgart'dır. Bu bölgelerde yer alan 24 okuldan 160 öğrenciye küme örneklem tekniği kullanılarak ulaşılmıştır. TTKD'yi alan öğrenciler sınıf olarak çalışmaya dahil edilmiştir. Çalışmanın veri toplama aracı olan ölçeğin ve başarı testinin geliştirme aşamasında gerçek uygulamaya katılan öğrencilerden farklı 338 öğrenci yer almıştır, nihai formların uygulamasına ise 160 öğrenci katılmıştır. Öntest ve sontestleri yanıtlayan öğrencilerin okulları ve sayısı Tablo 3.3.'de verilmiştir.

Tablo 3.3. Çalışmaya katılan öğrencilerin okuduğu okullar;

Okul adı	Öğrenci Frekans	Yüzde
1. LUDWIGSBURG SCHULE	16	10
2. LINDENSCHULE	5	3,1
3. WUNDENSTEINSCHULE	6	3,8
4. PRAGSCHULE	8	5,0
5. WOLFBUSCH SCHULE	13	8,1
6. SOMMERRAIN SCHULE	3	1,9
7. MÖNCHFELD SCHULE	2	1,3
8. ROSENSCHULE	7	4,4
9. WILHELMSCHULE	12	7,5
10. SİLCHERSCHULE	6	3,8
11. BİBERACH GRUNDSCHULE	2	1,3
12. GRUNDSCHULE HAGENBACH	5	3,1
13. HOHEWARTSCHULE	10	6,3
14. BURGHOLZHOF SCHULE	1	0,6
15. TIEFENBACHSCHULE	7	4,4
16. SAINT BERNHARDT SCHULE (ESSLİNGEN)	4	6,6
17. STAMMHEIM GRUNDSCHULE	9	3,8
18. EVK SCHULE	6	6,0
19. OBERTURKHEIM GRUNDSCHULE	8	1,9
20. LUGINSLANDSCHULE	3	9,4
21. BACHSCHULE	15	3,1
22. KÖRSCHTAL SCHULE	5	3,1
23. GRUNDSCHULE JAGSFELD	3	1,9
24. EICHENDORF SCHULE	4	2,5
TOPLAM	160	100,0

Öğrencilerin cinsiyete göre dağılımı Tablo 3.4.'te verilmiştir. 160 öğrencinin 81'i kız ve 79'u erkektir.

Tablo 3.4. Öğrencilerin cinsiyete göre dağılımı

Cinsiyet	Frekans	Yüzde
Kız	81	50,6
Erkek	79	49,4
Toplam	160	100,0

Öğrencilerin ebeveynlerinin milliyetleri dikkate alındığında öğrencilerin %90,6'sının hem anne hem babasının Türk olduğu, %3,1'inin Alman anneye ve %1,9'unun Alman babaya, %1,3'ünün anne ve babasının Kürt, %0,6'sının Batı Trakyalı, Rumen anne, Hırvat anne, Afgan baba, hem Afgan anne hem Afgan babaya sahip olduğu görülmüştür.

Tablo 3.5. Öğrencilerin Ebeveynlerinin Milliyetleri

Ebeveynin Milliyeti	Frekans	Yüzde
Anne baba Türk	145	90,6
Anne Alman baba Türk	5	3,1
Baba Alman anne Türk	3	1,9
Anne baba Kürt	2	1,3
Anne baba Batı Trakyalı	1	,6
Anne Rumen baba Türk	1	,6
Anne Hırvat baba Türk	1	,6
Anne Afgan baba Türk	1	,6
Anne baba Afgan	1	,2
Total	160	100,0

3.3.2. Çalışmanın Nitel Bölümünde Yer Alan Katılımcılar

Çalışmanın nitel bölümünde DAPDEM'e göre program değerlendirme sürecinde yer alması gereken paydaşlara yer verilmiştir. Bu paydaşlardan bölge koordinatörü aracılığıyla çalışmaya katılmaya gönüllü olan beş Alman okul müdürü (M), çalışmaya katılmaya gönüllü olan öğretmenlerden maksimum çeşitlilik örnekleme yoluyla seçilen beş öğretmen (Ö), bölgede görev yapan iki koordinatör öğretmenin ikisi de (KÖ), gözlem yapılacak okullarda öğrencisi bulunan beş öğrenci velisi (V), iki sivil toplum kuruluşu temsilcisi (STK) ve üç mezun öğrenci (ÖĞ) ile olmak üzere 22 kişi ile görüşme yapılmıştır. Çalışmaya mezun öğrencilerin dahil edilme sebebi DAPDEM'in çalışmaya dahil olmasını istediği katılımcıların bu şekilde ifade edilmiş olması ve hali hazırda programa devam eden öğrencilerin programla ilgili görüşme yapmak için küçük olmalarıdır. Bu katılımcıların özellikleri Tablo 3.6.'de sunulmuştur.

Tablo 3.6. Görüşme yapılan katılımcıların özellikleri

	Katılımcının Araştırmadaki Rolü	Yaşı	Cinsiyeti	Eğitim durumu
M1	Alman Okulu Müdürü	62	Erkek	Yüksek Lisans
M2	Alman Okulu Müdürü	50	Kadın	Lisans
M3	Alman Okulu Müdürü	61	Kadın	Lisans
M4	Alman Okulu Müdürü	49	Erkek	Lisans
M5	Alman Okulu Müdürü	50	Kadın	Lisans
Ö1	Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretmeni	36	Kadın	Yüksek lisans
Ö2	Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretmeni	38	Erkek	Yüksek lisans
Ö3	Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretmeni	46	Erkek	Yüksek lisans
Ö4	Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretmeni	37	Erkek	Yüksek lisans
Ö5	Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretmeni	35	Kadın	Lisans
KÖ1	Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Bölge Koordinatörü	48	Erkek	Lisans
KÖ2	Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Bölge Koordinatörü	53	Erkek	Lisans
STKT1	Sivil Toplum Örgütü Temsilcisi	46	Erkek	Lisans
STKT2	Sivil Toplum Örgütü Temsilcisi	45	Erkek	Yüksek lisans
V1	Veli	45	Kadın	Lisans
V2	Veli	40	Erkek	Lisans
V3	Veli	37	Kadın	Yüksek lisans
V4	Veli	37	Kadın	Lise
V5	Veli	45	Kadın	Yüksek lisans
ÖĞ1	Mezun öğrenci	10	Erkek	
ÖĞ2	Mezun öğrenci	11	Erkek	
ÖĞ3	Mezun öğrenci	15	Erkek	

Okul müdürleri 50-62 yaş aralığında biri yüksek lisans diğerleri ise lisans mezunu üç kadın ve iki erkektir. Okul müdürleri Alman devletine ait ilkokullarda görev yapmaktadır. İki kadın üç erkekten oluşan öğretmenler 35-46 yaş aralığındadır, onların dördü yüksek lisans ve biri lisans mezunudur. Öğretmenler ortalama haftada 20 saat TTKD'ye girmektedir. Bu öğretmenler 20 ders saatini farklı okullarda tamamlamaktadır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin haftada ortalama beş farklı okulda ders verdikleri tespit edilmiştir. Öğretmenlerden Ö1 sınıf öğretmeni, Ö2 Türkçe öğretmeni, Ö3 İngilizce öğretmeni, Ö4 sınıf öğretmeni ve Ö5 İngilizce öğretmenidir. Çalışmaya dahil edilen öğretmenlerin maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi ile seçilmesine ve böylelikle olabildiğince farklı veri elde edilmesine katkı sağlanmasına çalışılmıştır. Ayrıca katılımcılara benzer şekilde TTKD'yi veren öğretmenler de farklı branşlardan oluşmaktadır ve bunların programı uygulama biçimleri de farklı olabilir. TTKD'ye giren öğretmenler Milli Eğitim Bakanlığınca E seviyesinde yabancı dil belgesine ve en az beş yıl hizmet tecrübesine sahip öğretmenlerden öncelikle yazılı ve sözlü sınav yapılarak seçilmektedir (MEB, 2020). Koordinatör öğretmenler hem TTKD'ye girmekte aynı zamanda ataşelik ve Alman okulları ile öğretmenler arasında iletişimi sağlamakta, resmi yazışmaları yürütmekte, öğretmen ders programlarını hazırlamaktadır. Koordinatör öğretmenler diğer öğretmenlerin aksine haftada

12 saat derse girmektedir. Koordinatör öğretmenlerin ikisi de erkek ve lisans mezunudur. Sivil toplum kuruluşu temsilcileri okul aile birlikleri federasyonu başkanı ve okul aile birliği başkanından oluşan iki erkektir. Temsilcilerden biri 46 yaşında lisans mezunu ve diğeri 45 yaşında yüksek lisans mezunudur. 37-45 yaş aralığında olan velilerin dördü kadın ve biri erkektir. Velilerden biri lise, ikisi lisans ve ikisi yüksek lisans mezunudur. Mezun öğrencilerden ikisi 5. sınıfa, birii de 8. sınıfa giden erkek öğrencilerdir. Önceki programa ilişkin görüşmeler buradaki paydaşların tamamı ile yapılırken yeni programa ilişkin görüşmeler sadece öğretmen ve koordinatörlerle yapılmıştır.

3.3.2.1. Gözlem Yapılan Okulların ve Öğretmenlerin Özellikleri

TTKD Alman devlet okullarında seçmeli ders olarak okutulmaktadır. Bu çalışmaya Türkiye Cumhuriyeti Stuttgart Başkonsolosluğuna bağlı bölgede yer alan dört okul dahil edilmiştir. Çalışmanın gözlem verilerinin elde edildiği bu dört okul çoklu durum çalışmasının gözlem birimini oluşturmaktadır. Gözlem yapılan okullar gözleme katılmayı kabul eden öğretmenlerin okullarıdır. Dersleri sırasında gözlem yapılan öğretmenlerden ikisi erkek ve biri kadındır. Kadın olan öğretmen 35 yaşında, yüksek lisans mezunu ve sınıf öğretmeni, erkek öğretmenlerden biri yüksek lisans mezunu 46 yaşında İngilizce öğretmeni, diğer erkek öğretmen ise yüksek lisans mezunu ve Türkçe öğretmeni. Gözleme katılan öğretmenler seçilirken gönüllü öğretmenler arasından maksimum çeşitlilik örnekleme yoluyla seçim yapılmıştır.

Bu okullar seçilirken değerlendirmeye dahil edilen her sınıf düzeyinde ve birleştirilmiş sınıfı olan okulların yer almasına dikkat edilmiştir. Bu nedenle okullar amaca uygun örneklem yoluyla seçilmiştir. Ayrıca bu okullar nicel verilerin toplandığı öğrencilerin devam ettiği okullar arasından belirlenmiştir. Bu okulların 1. 2. ve 3. sınıflarında gözlem yapılmıştır. Programın 1. sınıftan 3. sınıfa kadar olan bölümü değerlendirildiğinden gözlemlerde 1, 2 ve 3. sınıflarda gerçekleştirilmiştir.

Gözlem yapılan birinci okulda TTKD okul ders saatleri içinde yapılmaktadır. Bu dersi seçmeyen öğrencilerin din kültürü dersi saati ile aynı olan bu saatte dersi seçen farklı şubelerdeki 2. veya 3. sınıf öğrencileri bir sınıfta toplanarak birleştirilmiş sınıf ortamında ders işlenmektedir. İlkokulda dersler okulun normal dersliklerinden birinde, etkinlik odasında, müzik odasında veya boş olan bir alanda işlenmektedir. Okulun normal derslikleri yaklaşık 40 metrekare, öğrenci masaları ve tek kişilik plastik sandalyelerden oluşmaktadır.

Derslikte öğrenci boylarına göre aşağı yukarı hareket edebilen kara tahta, doküman tarayıcı tepegöz, öğrenci rafları, öğretmen masa ve sandalyesi, oyun malzemelerinin bulunduğu oyun kasaları, sınıf kitaplığı, öğrenci kitaplarının durduğu bir köşe, öğretmene ait gitar vb. müzik aletleri, CD çalar yer almaktadır. Dersliğin bir cephesi pencerelerle çevrilidir. Derslikte bir lavabo, musluk ayna ve çöp sepeti, ayrıca sınıf temizlemek için süpürge, faraş ve süngerler bulunmaktadır. Etkinlik sınıfında ise diğer dersliktekine ek olarak sınıfın bir köşesinde mutfak, bir köşesinde koltuk, langırt masası, öğrencilerin oyun oynayabileceği bebek evlerinin yer aldığı bir bölüm ayrıca tekli öğrenci masaları yerine 6 kişilik öğrenci masaları ve sandalyeler yer alır. Etkinlik sınıfı normal sınıflardan daha büyüktür ve bu sınıfta tepegöz yer almamaktadır.

Gözlem yapılan ikinci okulda TTKD'nin işlenmesi için normal bir derslik tahsis edilmemiştir. Bu derslik yaklaşık 12 metrekare büyüklüğünde ve okulun kitaplık olarak kullandığı bir sınıftır. Dikdörtgen olan bu derslikte iki adet 8 kişilik masa ve sandalyeler vardır. Yan duvarda bir tahta bulunmaktadır ancak masa ve sandalyeler bu tahtanın kullanımını zorlaştırmaktadır. Bu sınıfta öğretmen Türkçe masal ve hikâye kitaplarından oluşan bir bölüm oluşturmuş ve tahtanın yanındaki duvarı pano olarak kullanacak biçimde düzenlemiştir. Bu duvarda Barış Manço ve şarkılarını tanıtan resim ve yazılar yer almaktadır.

Gözlem yapılan üçüncü okulda dersler öğleden sonra normal dersliklerden birinde işlenmektedir. Bu derslikte de bir duvarda boydan boya dolaplar yer alırken sınıfın arka sağ köşesinde etkinliklerini bitirenlerin dinlenmesi ya da kitap okuması için bir koltuk yer almaktadır. Bu sınıftaki öğrenci masaları ikişer kişiliktir. Ancak istenildiğinde masalar birleştirilebilmektedir. Öğrencilerin tek kişilik sandalyeleri bulunmaktadır. Sınıfta, kapıdan girişte sağda lavabo, musluk ve ayna ve temizlik için süpürge, kürek ve bezler bulunur. Aynı duvarda ayarlanabilir yazı tahtası tahtanın bittiği köşede öğretmen masa ve sandalyesi ve tepegöz aleti, tahtanın yer aldığı duvarın önünde tahtanın altında oyun kasası denilen öğrencilerin tenffüslerde kullandığı içinde iplerin, topların ya da frizbiler gibi oyun malzemelerinin yer aldığı bir kutu yer alır. Ayrıca öğretmen masasında öğretmenin öğrencileri susturmak için kullandığı havan benzeri bir demir ve tas vardır.

Gözlem yapılan son okulda dersler okul ders saatleri dışında öğleden sonra ve müzik odasında işlenmektedir. Bu sınıfta da öğrenci masa sandalyeleri yer alır. Bu sınıf da normal dersliklere benzer şekilde yaklaşık 45 metrekare büyüklüktedir. Diğer dersliklerden farklı

olarak tahtanın bir tarafında öğretmen masa ve sandalyesi diğer tarafında ise piyano bulunur. Müzik odasında gitar, blok flüt, marakas gibi farklı ritim ve müzik aletleri yer almaktadır. Sınıflar teknolojik olarak incelendiğinde gözlem yapılan dersliklerde doküman tarayan tepegözlerin yer aldığı ve internet bağlantısının olmadığı görülmüştür. Tepegöz, müzik odası, kitaplık ve etkinlik sınıfı dışındaki derslikte yer almaktadır. Buna ek olarak öğretmenler istediklerinde okul yönetiminden talep ederek media box denilen bir kutuda projeksiyon aleti olduğunu ve bunu kullanabildiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca gözleme dahil olan üç öğretmenden ikisi derslere diz üstü bilgisayarlarını yanlarında götürmektedir.

3.3.2.2 Doküman Analizini Yapan Katılımcılar

Doküman analizi yapılabilmesi amacıyla uzman görüşüne başvurulmuştur. Bu amaçla program değerlendirme alanında çalışmaları bulunan biri Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi'nde diğeri Aydın Adnan Menderes Üniversitesi'nde Eğitim Programları ve Öğretim bilim dalında görev yapan iki doktor öğretim üyesi DAPDEM ölçütlerine göre hazırlanmış Öğretim Üyesi Değerlendirme Formunu kullanarak önceki ve yeni programı değerlendirmiş ve programların SWOT analizini yapmıştır.

3.4. Veri Toplama Araçları

Bu bölümde araştırmada kullanılan nitel ve nicel veri toplama araçları betimlenmiştir.

3.4.1. Nitel Veri Toplama Araçları

Okul Müdürü Görüşme Formu

TTKD'ye ilişkin okul müdürlerinin düşüncelerini ortaya çıkarmak için Alman ilkokullarında yöneticilik yapan beş okul müdürü ile görüşülmüştür. Bu görüşmelerde kullanılmak üzere yarı yapılandırılmış görüşme formları İngilizce olarak hazırlanmıştır. Bu formların yarı yapılandırılmış olarak hazırlanmasının sebebi görüşmeler sırasında araştırmacıya esneklik tanınmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu formda sorulara geçmeden önce görüşülen bireyi görüşmeye ısındırmak ve bilgi vermek amacıyla giriş bölümü yer almaktadır. Giriş bölümünde görüşmenin amacı ve araştırmacı hakkında bilgilere yer verilmiştir. Araştırmanın durumu, analiz birimi ve alt problemleri dikkate alınarak hazırlanan deneme formlarında giriş bölümünün ardından açık uçlu sorulara yer

verilmiştir. Yazılan soruların açık ve kolay anlaşılır olmasına dikkat edilmiş, çok boyutlu ve yönlendirici sorular yazmaktan kaçınılmıştır. Deneme formuna mantık bütünlüğü içinde yerleştirilen sorular iki program geliştirme uzmanı ve bir TTKD öğretmenin kanısına sunulmuştur. Ayrıca İngilizce olarak hazırlanan formun bir İngilizce uzmanı tarafından da kontrol edilmiş ve araştırmacı ile tartışmalar yapıldıktan sonra ortak görüşe varıldığı şekliyle deneme uygulaması yapılmıştır. Bu formların deneme uygulaması bir okul müdürü ile yapılmış ve formun işlediği görülmüştür. Uzman kanısına göre yeniden düzenlenen formda on soru ve dört sonda soru yer almaktadır. Bu form Ek 3.1-a'da sunulmuştur.

Öğretmen Görüşme Formu

TTKDÖP'yi uygulayan öğretmenlerin programla ve programın uygulama süreci ile ilgili değerlendirmelerini almak amacıyla öğretmenlerle görüşme yapılmıştır. Bu amaçla görüşme formu taslağı çalışmanın durumu, analiz birimleri dikkate alınarak DAPDEM ölçütleri çerçevesinde hazırlanmıştır. Bu görüşme formunun denemelik halindeki sorular, programın yazılı dokümanına ve uygulama sürecine yanıt aramak için yarı yapılandırılmış olarak tasarlanmıştır. Deneme formunda yer alan sorular açık uçlu ve görüşme yapılan kişiyi yönlendirmeye imkan sağlamayacak şekilde yazılmıştır. Bu formda sorulara geçmeden önce görüşülen bireyi görüşmeye ısındırmak ve bilgi vermek amacıyla giriş bölümü yer almıştır. Giriş bölümünde görüşmenin amacı ve araştırmacı hakkında bilgilere yer verilmiştir. Denemelik form iki program geliştirme uzmanı ve TTKD öğretmenin uzman kanısına sunulmuştur. Uzmanların görüşlerine göre değişiklik yapıldıktan sonra son haline getirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu bir TTKD öğretmeni ile denenmiştir. Deneme sürecinde işlediği görülen form 22 soru ve 20 sonda sorudan oluşmuştur. Bu form Ek 3.2'de sunulmuştur.

Koordinatör Öğretmen Görüşme Formu

TTKDÖP'nin uygulanmasında ataşelik ve okullarla öğretmenler arası ilişkileri ve planlama sürecini düzenleyen aynı zamanda derslere de giren koordinatör öğretmenlerin programla ilgili değerlendirmelerini ve uygulama sürecine ilişkin görüşlerini almak amacıyla koordinatör öğretmen görüşmeleri yapılmıştır. Bu amaçla görüşme formu taslağı DAPDEM ölçütleri dikkate alınarak yarı yapılandırılmış şekilde hazırlanmıştır. Bu formda sorulara geçmeden önce görüşülen bireyi görüşmeye ısındırmak ve bilgi vermek amacıyla

giriş bölümü yer almaktadır. Giriş bölümünde görüşmenin amacı ve araştırmacı hakkında bilgilere yer verilmiştir. İki bölümden oluşan bu formda birinci bölümde kişisel bilgilere ilişkin sorular yer alırken ikinci bölümde görüşme sorularına yer verilmiştir. Bu form öğretmen görüşme formuna bazı sorular eklenerek hazırlanmıştır ve uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşlerine göre değişiklik yapıldıktan sonra son haline getirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu bölgede sadece iki koordinatör olduğu ve onlar nihai görüşmeye alınacağı için merkez koordinatör ile görüşme yapılarak denenmiştir. 30 soru ve 20 sonda sorudan oluşan bu form Ek 3.3'te sunulmuştur.

Veli ve Okul Aile Birliği Görüşme Formu

Programın paydaşlarından olan veli ve sivil toplum kuruluşu temsilcisi olarak okul aile birlikleri federasyon başkanı, okul aile birliği başkanı ve velilerin görüşlerini almak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu düzenlenmiştir. Velilerden programın öğrenciler üzerindeki etkilerine ve öğretmenlere ilişkin bilgi almak amaçlanmıştır. Bu formda sorulara geçmeden önce görüşülen bireyi görüşmeye ısındırmak ve bilgi vermek amacıyla giriş bölümü yer almaktadır. Giriş bölümünde görüşmenin amacı ve araştırmacı hakkında bilgilere yer verilmiştir. Bu formdaki sorular derinlemesine bilgi alabilmek amacıyla açık uçlu sorulardan oluşmuştur. Sorular yazılırken soruların DAPDEM ve alanyazına uygun olmasına dikkat edilmiştir. Ayrıca sorular görüşme yapılacak grubun anlayacağı açıklıkta, kolay anlaşılır biçimde genelden özele düzenlenmiştir. Sorular yazılırken yönlendirici olmaktan kaçınılmış ve soruların altına gerekli görülen yerlerde sondalar eklenmiştir. Görüşme formu hazırlandıktan sonra form iki program geliştirme uzmanına gönderilmiş ve uzman kanısına sunulmuş, uzman değerlendirme ardından bir veli ile deneme uygulaması yapılmıştır. Uzman kanısı sonucunda düzenlenen taslak formda 13 soru dört sonda yer almıştır. Görüşme formunun nihai hali Ek 3.4'te sunulmuştur.

Mezun Öğrenci Görüşme Formu

TTKD uygulama süreci ve dersin kazanımları ile ilgili olarak mezun öğrencilerin görüşlerini almak için taslak görüşme formu hazırlanmıştır. Denemelik görüşme formları öğrencilerin yaş düzeyleri dikkate alınarak hazırlanmıştır. Hazırlanan bu form bir temel eğitim uzmanının ve bir TTKD öğretmenin kanısına sunulmuş ve açıklık ve anlaşılabilirlik ilkeleri açısından uygun olmayan öğrencilerin yaş düzeylerine hitap etmeyen sorular

formdan çıkarılmıştır. Uzman kanısı sonrasında yarı yapılandırılmış görüşme formuna nihai hali verilmiştir. Nihai formda 15 soru ve dokuz sonda soruya yer verilmiştir (Ek 3.5).

Çalışmada hazırlanan bütün görüşme formlarında görüşme yapılacak kişinin TTKDÖP'deki rolü dikkate alınmış ve bu role göre programla ilgili fikir sahibi olabileceği konular dikkate alınarak sorulara yön verilmiştir.

Gözlem Formu

Gözlem formu hazırlanırken ilk olarak problem cümlesi temelinde TTKDÖP'nin çok yönlü olarak gözlenmesine olanak verecek biçimde gözlem boyutları belirlenmiştir. Bunlar DAPDEM'de de yer alan bağlam, hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirmedir. Gözlem formunda fiziksel ortamın tanımlanmasına olanak sağlayacak sorular yer almıştır. Ortam TTKDÖP'nin ve DAPDEM'in boyutları dikkate alınarak DAPDEM de yer alan ölçütler temelinde düzenlenmiştir. Bu ölçütler kısa cevaplı ve açık uçlu sorulara çevirilerek yarı yapılandırılmış bir gözlem formu oluşturulmuştur. Ayrıca bu soruların dışında gözlemcinin ek notlar almasına olanak sağlayacak diğer notlar bölümüne yer verilmiştir ve bu form üç uzmanın kanısına sunulmuştur. Gözlem formu Ek 3.6'da sunulmuştur.

Öğretim Üyesi Doküman Değerlendirme Formu

Bu form TTKDÖP'lerin yazılı dokümanının (program metnini) uzmanlar tarafından değerlendirilmesinde kullanılmıştır. Bu formda DAPDEM'de yer alan 143 ölçüt yer almıştır. Bu ölçütler sorular biçiminde tasarlanmıştır. Bu forma yerleştirilen bu 143 soruya evet, hayır şeklinde yanıt verilmektedir. “Evet, hayır” kutularının yanında yer alan kutucuklara görüşler yazılabilmektedir (Ek 3.7).

3.4.2. Nicel Veri Toplama Araçları

Araştırmanın nicel boyutunda beş veri toplama aracı kullanılmıştır. Bunlardan ilki Türk Kültürüne Uyum Ölçeği; ikincisi Ana Diline Yönelik Tutum Ölçeği, üçüncüsü Başarı Testi, dördüncüsü ise öğretmenler tarafından doldurulan Kontrol Listesi ve beşincisi ise öğretmenler tarafından doldurulan, öğrencilerin öğrenmekte güçlük çektiği kazanımların işaretlendiği listedir.

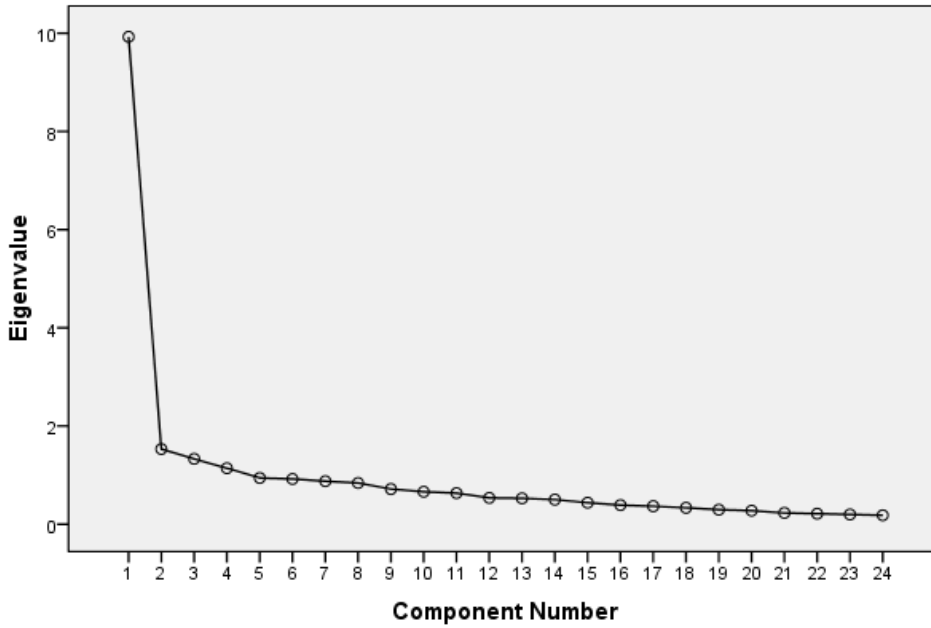
Türk Kültürüne Uyum Ölçeği

Türk Kültürüne Uyum Ölçeği araştırmacı tarafından öğrencilerin TTKD'nin Türk Kültürü bölümüne yönelik kazanımların ölçülmesi ve yurt dışındaki öğrencilerin kültürel uyum durumunu tespit etmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçeğin geçerlik güvenirlik çalışmalarına 2017-2018 eğitim öğretim yılında başlanmıştır. Ölçeğin madde havuzu oluşturulurken TTKÖP'deki kazanımlar dikkate alınmış ve bu kazanımlar temel alınarak ölçeğin taslak maddeleri yazılmıştır. Türk Kültürüne Uyum Ölçeği hazırlanırken öncelikle kültürü oluşturan öğeler, TTKDÖP'nin temel değerleri ve kazanımları dikkate alınarak 38 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Bu taslak maddeler yazıldıktan sonra iki TTKD öğretmeni ile görüşmeler yapılmış ve maddelerde düzenlemelere gidilmiştir. Oluşturulan madde havuzundaki maddeler iki program geliştirme uzmanı, bir Türkçe eğitimi uzmanı, üç sınıf öğretmeni ve iki TTKD öğretmenine uzman kanısı almak için gönderilmiştir. Uzman kanılarına dayanarak maddelerde değişiklikler yapıldıktan sonra kapsam ve görünüş geçerliği sağlanan ölçek 350 öğrenciye uygulanmıştır. Bu öğrenciler Stuttgart Başkonsoloslugu merkez bölgesindeki Alman devlet ilkokullarında TTKD alan 2. 3. ve 4. sınıfa yeni başlamış öğrencilerdir.

Deneme uygulaması yapıldıktan sonra geçerli veri elde edilen 338 ölçek deneme formu kullanılarak ölçeğin analizleri gerçekleştirilmiştir. İlk olarak ölçeğe açımlayıcı faktör analizi yapmak için temel bileşenler analizi (principal component analysis) yapılmıştır. Temel bileşenler analizi değişken azaltmayı ve anlamlı kavramsal yapılara ulaşmayı amaçlayan çok değişkenli bir istatistiktir (Büyüköztürk, 2006). Temel bileşenler analizi değerleri incelenmeden önce yapılan Kaiser Mayer Olkin testi sonuçlarına göre örneklem yeterliğinin 0.87 olduğu ve örneklem değerinin yeterli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Örneklem büyüklüğünde 0.70 üzerinde bir değer iyi kabul edilmektedir (Can, 2013). Temel bileşenler analizi değerleri incelendiğinde ölçeğin açıkladığı toplam varyansın %66.42'sini açıklayan 11 boyut oluşmuştur. Ardından quartimax döndürme yöntemi kullanılarak analiz tekrar edilmiş yine 11 faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Ancak açıklanan toplam varyans %66.42'nin %30.66'sı birinci faktör tarafından açıklanmaktadır. Analizin ortaya çıkan üçüncü, dördüncü, beşinci, altıncı, yedinci, sekizinci, dokuzuncu, onuncu ve on birinci faktörlerinde açıklanan toplam varyansa getirilen katkının %5'in altında olduğu görülmüştür. Can'a (2013) göre faktörlerin toplam varyansın açıklanmasına getirdiği katkı %5'in altına düştüğünde bir önceki faktörün son faktör olduğu sonucuna varılabilir. Bu

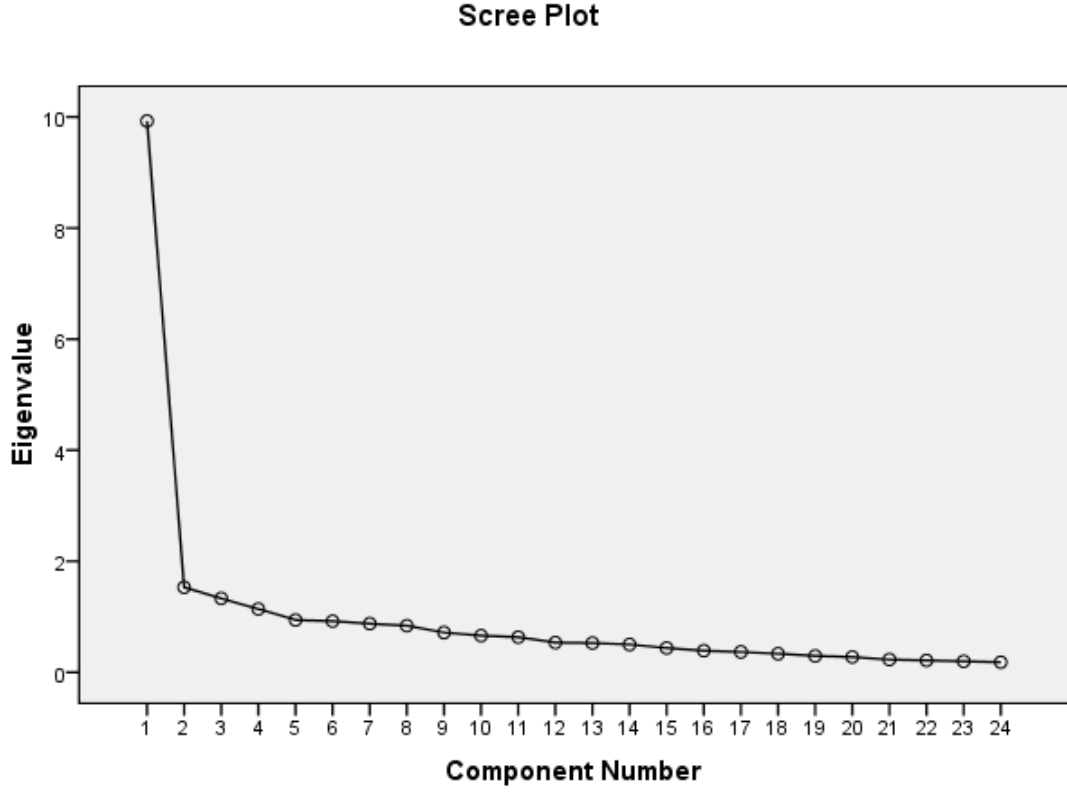
nedenle faktör sayısını azaltmak için birden fazla faktörde birbiri ile 0.1 den az farkla yük veren (2, 3, 7, 10, 11, 30, 31, 36, 37, 39, 41) maddeler atılarak analiz tekrarlanmıştır. Bu analizin sonuçlarına göre ölçeğin yedi boyutlu olduğu ve toplam varyansın %62.72'sini açıkladığı görülmüştür. Açıklanan toplam varyansın %36.49'u birinci faktör tarafından açıklanmaktadır. İkinci kez yapılan bu döndürmenin ardından da birden fazla faktörde birbirine yakın yük veren (1, 4, 5, 6, 23, 28, 40, 42) maddeler analizden çıkarılmıştır. Bu maddeler analizden çıkarıldıktan sonra açıklanan toplam varyansın %41.36'sının birinci faktör tarafından açıklandığı, Grafik 3.1'de verilen çizgi grafiği ve maddelerin yük verdikleri boyut incelendiğinde ölçeğin aslında tek faktörlü bir yapıya sahip olduğu gözlenmiştir. Büyüköztürk (2006) tek faktörlü ölçeklerde açıklanan varyansın % 30 ve daha fazla olmasının yeterli görülebileceğini, Aksu, Eser ve Güzeller (2017) ise öncelikle faktörün açıkladığı varyans oranının % 30 olmasını ve ikinci faktöre ait varyans değerinin 3 katından fazla olması gerektiğini vurgulamaktadır. İkinci faktöre ait varyans değeri %6.38 olduğundan birinci faktördeki varyansın ikinci faktördekinin üç katından fazla olduğu görülmüştür. Tek faktörlü bir yapıda tekrar temel bileşenler analizine tabi tutulan ölçeğin toplam varyansının % 41.36 olduğu ve 24 maddeli olduğu ortaya çıkmıştır.

Scree Plot



Grafik 3.1. Ölçeğin ikinci döndürme sonrası oluşan çizgi grafiği

Bu ölçeğin Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı 0.94 olarak hesaplanmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucu elde edilen faktör analizi çizgi Grafiği 3.2’de ve faktör yükü değerleri Tablo 3.7 ’de sunulmuştur. Ölçeğin maddelerinin faktör yükleri, ,431 ile ,768 arasında değişmektedir.



Grafik 3.2. Türk Kültürüne Uyum Ölçeği Çizgi Grafiği

Tablo 3.7. Türk Kültürüne Uyum Ölçeği faktör yükleri

Maddeler	1. Boyut
u20	,768
u22	,754
u26	,722
u15	,719
u13	,712
u16	,710
u21	,692
u19	,688
u14	,688
u27	,673
u35	,664
u25	,650
u18	,645
u34	,643
u32	,616
u8	,608
u9	,606
u17	,605
u33	,582
u38	,580
u24	,557
u29	,524
u43	,468
u12	,431

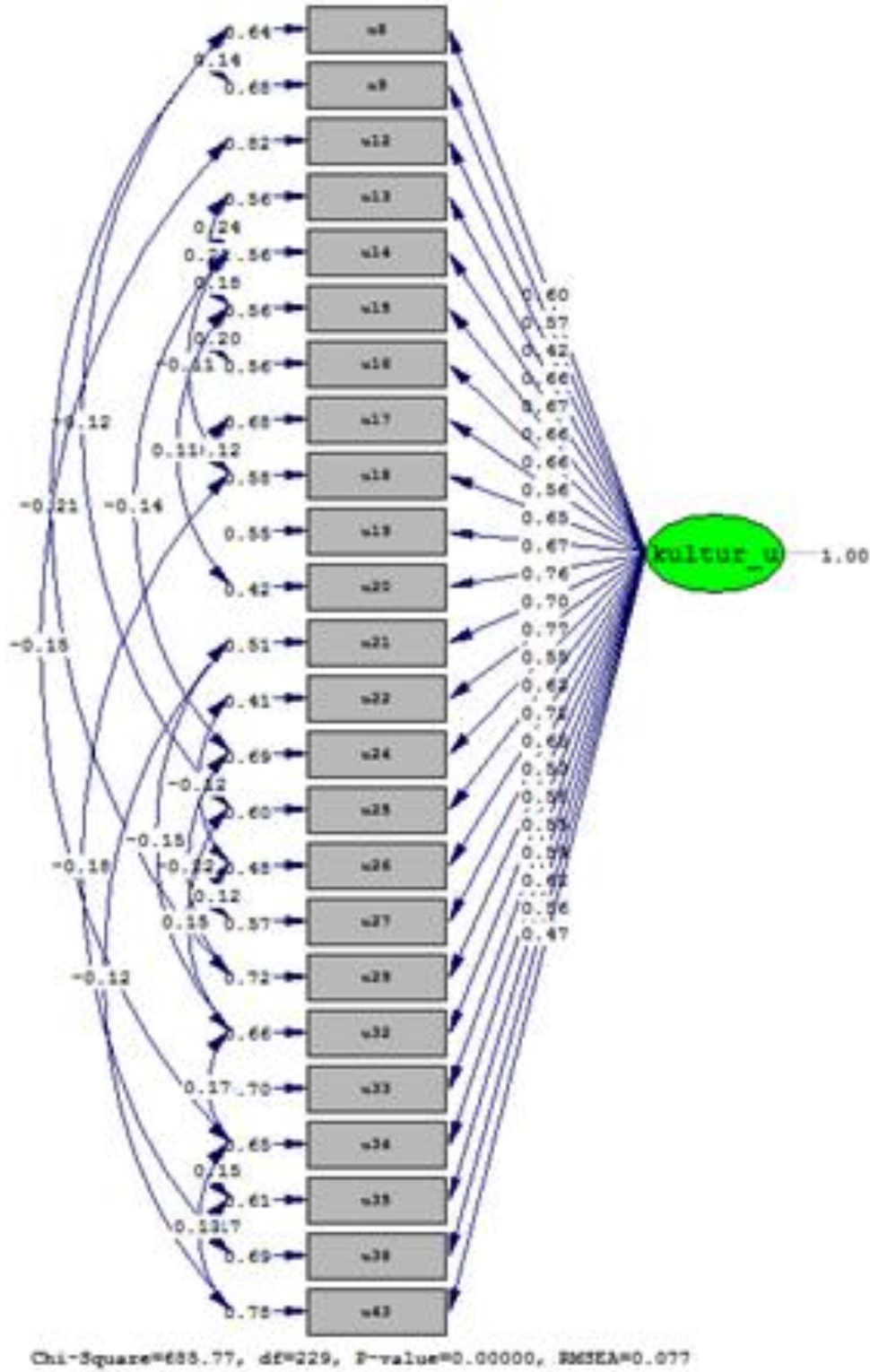
Açımlayıcı faktör analizi sonrası belirlenen bu yapının doğrulanması amacıyla verilere doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. İki analizde de ampirik olarak verinin yapısı ortaya konacağından aynı örneklem üzerinde çalışılmıştır (Worthington ve Whittaker, 2006). Doğrulayıcı faktör analizi ile kurulan 24 maddeli yapının uyum indeksleri açısından değerlendirmesi yapılmıştır. Değerlendirme sonunda ölçeğin tek faktörlü yapısında uyum sağlamak için modifikasyon yapılmasına karar verilmiştir ve 21-32, 38-18,15-16, 35-38,8-9,24-29,14-24, 14-18, 32-34, 8-29, 22-26, 15-20, 17-18, 25-32, 21-43, 34-43, 26-27. maddelerin hata terimleri arasında birleştirme yapılmıştır. Bu birleştirme işlemi uyum indekslerinde istenilen düzeye gelinceye kadar analiz işleminin tekrarlanması ile yapılır (Aksu vd., 2017). Doğrulayıcı faktör analizi sonucu ortaya çıkan değerler Tablo 3.8.'de, doğrulayıcı faktör analizi bağlantı diyagramı Şekil 3.3'te, nihai ölçek formu Ek 3.8'da sunulmuştur.

Tablo 3.8. Doğrulayıcı faktör analizi sonucu Türk Kültürüne Uyum Ölçeğine ilişkin değerler

Uyum indeksleri	İyi uyum*	Yeterli Uyum*	Ölçekle İlgili Değerler
RMSEA	$0 < RMSEA < 0.05$	$0.05 < RMSEA < 0.08$	0.077
S-RMR	$0 < S-RMR < 0.05$	$0.05 < S-RMR < 0.1$	0.055
NFI	$0.95 < NFI < 1$	$0.90 < NFI < 0.95$	0.95
NNFI	$0.97 < NNFI < 1$	$0.95 < NNFI < 0.97$	0.96
CFI	$0.97 < CFI < 1$	$0.95 < CFI < 0.97$	0.97
GFI	$0.95 < GFI < 1$	$0.90 < GFI < 0.95$	0.86

*Kaynakça: Aksu vd., 2017.

Doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonucu elde edilen karşılaştırmalı uyum indekslerinden RMSEA = 0.077 ve SRMR = 0.055 olarak hesaplanmıştır. Aksu vd. (2017) RMSEA indeksinde 0.05 – 0.08 aralığının yeterli uyum düzeyini gösterdiğini ifade ettiğinden kurulan modelin uyumlu olduğu söylenebilir. Diğer uyum indekslerine bakıldığında ise, Normed Fit Index (NFI) = 0.95, Non-Normed Fit Index (NNFI) = 0.96, Comparative Fit Index (CFI) = 0.97, Incremental Fit Index (IFI) = 0.97, Relative Fit Index'in (RFI) = 0.94 olduğu görülmüştür. Hu ve Bentler (1995), (NFI), (CFI), (NNFI) gibi uyum indekslerinde 0.95 – 0.99 aralığının çok iyi düzeyde uyum göstergesi olduğunu belirtmektedir. Böylelikle ölçeğin yapı geçerliği sınanmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucu elde edilen yapı doğrulanmıştır. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .94 olarak hesaplanmıştır. Sonuç olarak öğrencilerin Türk kültürüne uyum durumlarını belirlemek amacıyla kullanılacak geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirildiği söylenebilir.



Şekil 3.2. Türk Kültürüne Uyum Ölçeği doğrulayıcı faktör analizi bağlantı diyagramı

Türk Kültürüne Uyum Ölçeği 5'li Likert tipinde bir ölçektir. Ölçeğin derecelendirme anahtarı 1 ile 5 arasında değer almaktadır. Ölçeğin dereceleme biçimine göre 1 Katılmıyorum, 2 Biraz katılıyorum, 3 Katılıyorum, 4 Oldukça Katılıyorum ve 5 Tamamen

Katılıyorum şeklinde ifade edilmiştir. Türk Kültürüne Uyum ölçeği beşli likert tipte olduğundan uyum düzeyini belirlemek için puan aralıkları eşit olarak hesaplanmış ve aşağıdaki biçimde yorumlanmıştır.

Puan aralığı	Uyum Düzeyi
1-1.80	Yetersiz
1.81-2.60	Geliştirilebilir
2.61-3.40	Orta
3.41-4.20	İyi
4.21-5.00	Çok iyi

Ana Diline Yönelik Tutum Ölçeği

Araştırmanın ikinci ölçme aracı Şen (2011) tarafından geliştirilen Ana Diline Yönelik Tutum Ölçeği'dir (Ek 3.9). Bu ölçek Belçika'da Türkçe ve Türk Kültürü dersine katılan Türk çocuklarının Türkçeye yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. 23.10.'da görüldüğü gibi ölçekte yer alan 27 maddeye ait faktör yükleri 0.417-0.915 arasında değişmektedir. 27 madde ve 4 boyuttan oluşan ölçek toplam varyansın %63.34'ünü açıklamaktadır.

Tablo 3.9. Anadiline Yönelik Tutum Ölçeği dönüştürülmüş bileşen matrisi

Dönüştürülmüş bileşen matrisi				
Maddeler	1	2	3	4
m6	,915			
m14	,902			
m39	,890			
m7	,874			
m11	,842			
m13	,829			
m15	,757			
m12	,745			
m38	,730			
m36	,693			
m41	,618			
m31		,862		
m22		,823		
m32		,805		
m37		,785		
m27		,773		
m23		,741		
m35		,703		
m28		,553		
m17			,909	
m18			,892	
m19			,891	
m16			,845	
m34				,829
m33				,749
m20				,680
m25				,417

Tablo 3.10. Anadiline Yönelik Tutum Ölçeği alt boyutlarının varyansı açıklama yüzdeleri

Madde	Başlangıç özdeğerleri			Karesel yüklerin açıklanan toplamı					
	Toplam	Varyans %	Birikimli %	Toplam	Varyans %	Birikimli %	Toplam	Varyans %	Birikimli %
1	10.149	37.588	37.588	10.149	37.588	37.588	7.545	27.945	27.945
2	4.463	16.529	54.116	4.463	16.529	54.116	5.312	19.673	47.617
3	2.590	9.594	63.710	2.590	9.594	63.710	3.577	13.248	60.865
4	1.524	5.645	69.355	1.524	5.645	69.355	2.292	8.490	69.355
5	.965	3.574	72.929						
6	.868	3.216	76.146						
7	.716	2.652	78.798						
8	.686	2.540	81.338						
9	.592	2.194	83.531						
10	.479	1.776	85.307						
11	.459	1.699	87.006						
12	.431	1.596	88.602						
13	.385	1.425	90.027						
14	.365	1.352	91.379						
15	.346	1.281	92.661						
16	.328	1.215	93.876						
17	.286	1.061	94.936						
18	.248	.920	95.856						
19	.212	.785	96.641						
20	.180	.667	97.308						
21	.172	.638	97.946						
22	.140	.518	98.464						
23	.113	.419	98.883						
24	.108	.399	99.282						
25	.088	.324	99.606						
26	.058	.214	99.820						
27	.048	.180	100.000						

Analizlere göre dört boyuttan oluşan 27 maddelik bu ölçek toplam varyansın yaklaşık %69.33'ünü açıklamaktadır. Dört boyutlu ölçekte maddelerin boyutlara dağılımı Tablo 3.11.'de verilmiştir.

Tablo 3.11. Alt boyutlara ilişkin maddelerin dağılımı ve faktör yükleri

Alt Boyut	Madde Sayısı	Maddeler	Faktör Yüğü
Genel	11	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 23, 25, 26, 27	0.618-0.915
Türkçe dersine yönelik tutum	4	8, 9, 10, 11	0.845-0.909
Anlatma (Konuşma-yazma)	4	12, 15, 20, 21	0.417-0.829
Anlama (Dinleme-okuma)	8	13, 14, 16, 17, 18, 19, 22, 24	0.553-0.862

Ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0.83'tür. Ölçeğin kullanımı ile ilgili gerekli izinler elektronik posta yoluyla alınmıştır (Ek 3.10).

Başarı Testinin (Kazanım değerlendirme sınavının) Geliştirilmesi

Öğrencilerin derse hazırbulunuşluk düzeylerini belirleme, öğrencilerin kazanımlara ne kadar ulaştıklarını ve öğrenmenin ne kadar sağlandığını belirleme, ünite sonunda öğrencinin eksiklerinin ne olduğunu öğrenciye bildirme, öğrencileri öğrenme alanlarına yönlendirme ve eğitim programının etkililiğini değerlendirme amaçlarıyla ölçme değerlendirme yapılır (Atılğan, 2009).

Önceki TTKÖP kazanımlarına ulaşılma düzeyini kontrol etmek amacıyla başarı testleri geliştirilmiştir. Bu testler hazırlanırken 1, 2 ve 3. sınıfların öğretim programı dikkate alınarak kazanımlar belirlenmiştir. Kazanımlar ve programın dil becerileri okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerinden oluşmaktadır. Programın dil becerileri dikkate alınarak okuduğunu anlama ve dil bilgisi sorularını içeren çoktan seçmeli bir başarı testi, yazma becerilerini sınamak için yazılı yoklama türünde bir başarı testi ve dinleme becerilerini sınamak için çoktan seçmeli bir başarı testi olmak üzere 3. sınıf seviyesinde sınavlar hazırlamaya karar verilmiştir. Sınavlar 3. sınıftaki öğrencilere uygulanacaktır, çünkü öğretim programının kazanımları 3. sınıfın sonunda tamamlanmaktadır. Buna ek olarak ilköğretimin ilk iki kademesinde çoktan seçmeli sınavlar önerilmemektedir (Atılğan, 2009). Konuşma becerisinin sınanması için öğretmenler tarafından doldurulacak olan bir kontrol listesi hazırlanmıştır. Hazırlanan başarı testleri öğrencilere sene başında ve sonunda öntest ve sontest olarak uygulanmıştır.

Başarı testlerinin geliştirilmesi için öncelikle kazanımlar belirlenmiştir. TTKÖP’de kazanımlar 1, 2 ve 3. sınıflar için ortaktır. Kazanımların sınıflara göre ayrımı eğitim ataşelikleri tarafından yapılan yıllık planlarla ayrılmaktadır. Bu ayrım 1. sınıflar için bir yıllık plan, 2 ve 3. sınıflar için bir yıllık plan olarak hazırlanmaktadır. Bu düzenleme 1. sınıf düzeyinde yıllık planlarda bazı kazanımların plan dışında bırakılması yoluyla gerçekleştirilir. Başarı testleri hazırlanırken ikinci olarak kazanımlara yönelik soru sayısını ve kazanımların hangi bilişsel düzeyde yer aldığını tespit edip bu düzeye uygun soru yazmak amacıyla belirtke tablosu hazırlanmıştır. Hazırlanan belirtke tablosu Ek 3.11’de verilmiştir. Belirtke tablosunda taksonomide yer aldıkları düzeye göre kazanımlar işaretlenmiştir. 3. sınıflar için yapılan belirtke tablosu göz önünde bulundurularak her kazanım için 2’şer soru yazılmıştır. 3. sınıflar için olan testin okuduğunu anlama ve dilbilgisi testinde 37, dinleme testinde 16 ve yazma testinde yedi soru toplam 60 soru yer

almaktadır. Yazma testi dışındaki testler için çoktan seçmeli sorular hazırlanmıştır. Sorular yazıldıktan sonra yaş grubuna uygun olarak maddelerin yanıt seçeneklerinin üç seçenekli olmasına karar verilmiştir (Atılğan, 2009: 253). Ayrıca öğrencilerin soruları yanıtlarken yanılmamaları ya da ipucu vermemesi için A, B ve C seçenekleri testlerin doğru yanıtlarına eşit olarak dağıtılmıştır. Deneme uygulaması için hazırlanan taslak başarı testlerinde doğru yanıtların seçeneklere dağılımı Tablo 3.12.'te verilmiştir.

Tablo 3.12. Testlerin doğru cevaplarında seçeneklerin dağılımı

SINAVIN ADI	A SEÇENEĞİ SAYISI	B SEÇENEĞİ SAYISI	C SEÇENEĞİ SAYISI
3.sınıf dinleme	5	6	5
3.sınıf okuduğunu anlama ve dilbilgisi	12	12	12

Yazılan denemelik maddelerin kazanımlarla uyumunu ölçmek için Webb'in (2007) kategorik birlik ölçütü tekniği uygulanmıştır. Bu ölçüt, ölçme aracında yer alan maddelerin kazanımların tamamını kapsama durumu hakkında genel bir bilgi vermeyi amaçlar. Bu amaçla ölçme değerlendirme için uygulanan testin soruları ile öğretim programında yer alan kazanımlar eşleştirilir. Belirtke tabloları ve uzman görüşü alınarak bu teknik uygulanmıştır. İki program geliştirme uzmanı, bir Türkçe eğitimi uzmanı, üç sınıf öğretmeni ve bir TTKD öğretmeninden görüş alınmıştır (EK 3.12, EK 3.13, EK 3.14). Uzman arasındaki uyum yüzdesinin %94.74 olduğu görülmüştür. Ardından sorular için alınan uzman kanılarına göre sorular yeniden düzenlenmiştir. Başarı testinin denemelik formu hazırlanmış ve okullarda uygulamaya başlanmıştır.

Deneme uygulaması Stuttgart merkezde yer alan 8 farklı ilkokulda okuyan 200 3. ve 4.sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Deneme uygulamasına 4. sınıfların dahil edilme sebebi deneme uygulamalarının sene başında yapılması, 3. sınıfların dahil edilme sebebi ise nihai uygulamanın yapılacağı grup olmalarıdır. Deneme uygulamasına katılan 3. sınıflar 2 ve 3. sınıfların programının aynı olmasından dolayı bu kazanımları bir önceki yıl da işlemişlerdir. Deneme uygulamasına katılan grupların nihai uygulamaya katılacak gruplara benzer olması beklenir (Çardak ve Selvi, 2018). Deneme uygulaması yapılan okullar ölçeklerin nihai uygulamasına dahil edilmemiştir. Deneme uygulamasına katılan öğrenciler yaş ve okudukları sınıf bakımından gerçek uygulamaya katılan öğrencilerle benzer özelliklere sahip öğrencilerdir ve çalışmanın katılımcıları arasına dâhil edilmemişlerdir. Deneme

uygulamasından sonra başarı testleri toplanarak araştırmacı tarafından puanlanmıştır. Okuduğunu anlama ve dilbilgisi, yazma ve dinleme başarı testleri ayrı ayrı puanlanmıştır. Bu puanlara göre öğrenciler %27'lik alt ve %27'lik üst gruplara ayrılmıştır. Bu üst grup ve alt grupların sınavda maddelere verdikleri yanıtlar ışığında madde güçlük indeksleri ve madde ayırt edicilik indeksleri hesaplanmıştır. Madde güçlük indeksi 0.35'e kadar olan sorular zor soru kabul edilirken 0.70 ve üzerindeki sorular kolay soru olarak kabul edilmektedir (Atılgan, 2009). Hesaplanan güçlük indeksine göre 0.50 güçlük düzeyinde sorular başarı testlerinin %80'lik kısmını oluştururken, testlerde % 10 düzeyinde zor ve %10 düzeyinde kolay soruya yer verilmiştir. Soruların seçiminde madde ayırt edicilik indeksinin 0.30'un üstünde olmasına dikkat edilmiştir. Madde güçlük indeksleri ve ayırt edicilik indeksleri dikkate alınarak 3.sınıf okuma ve dilbilgisi testinden 2, 4, 6, 8, 10, 13, 15, 16, 17, 19, 21, 24, 25, 29, 31, 33, 35 numaralı maddeler, 3. sınıf yazma testinden, 1, 2, 4 numaralı maddeler ve dinleme testinden 2, 4, 5, 7, 9, 12, 14, 15 numaralı maddeler çıkarılmıştır. Başarı testlerine seçilen maddelerin madde ayırt edicilik ve güçlük indeksleri Tablo 3.13'te verilmiştir.

Tablo 3.13. 3. Sınıf okuma ve dilbilgisi başarı testinde yer alan maddelerin madde ayırt edicilik ve güçlük indeksleri

Okuma ve Dilbilgisi testi madde no	Madde ayırt edicilik indeksi	Madde güçlük indeksi
1	0.36	0.78
2	0.72	0.58
3	0.51	0.62
4	0.39	0.39
5	0.30	0.46
6	0.54	0.53
7	0.56	0.56
8	0.41	0.77
9	0.49	0.38
10	0.59	0.60
11	0.59	0.53
12	0.62	0.38
13	0.69	0.60
14	0.67	0.57
15	0.46	0.58
16	0.33	0.73
17	0.46	0.64
18	0.62	0.59
19	0.44	0.49

1, 8 ve 16. sorular 3.sınıflar okuma ve dilbilgisi testinin kolay sorularıdır. Testin zor

soruları 4, 9 ve 12. sorulardır.

Tablo 3.14. 3. Sınıf yazma sınavında yer alan maddelerin madde ayırt edicilik ve güçlük indeksleri

Yazma testi madde no	Madde ayırt edicilik indeksi	Madde güçlük indeksi
1	0.74	0.41
2	0.46	0.42
3	0.63	0.41

Yazma sınavında sorular orta zorluk derecesindedir.

Tablo 3.15. 3. Sınıf dinleme testinde yer alan maddelerin madde ayırt edicilik ve güçlük indeksleri

Dinleme testi madde no	Madde ayırt edicilik indeksi	Madde güçlük indeksi
1	0.32	0.75
2	0.43	0.51
3	0.52	0.50
4	0.65	0.58
5	0.59	0.31
6	0.69	0.53
7	0.65	0.54
8	0.78	0.52

3. sınıf dinleme testinin kolay maddesi 1 ve zor maddesi 5. maddelerdir.

İşlemler sonucunda başarı testinin 3. sınıf okuma ve dilbilgisi sınavında 19 (Ek 3.15), yazma sınavında üç (Ek 3.16), dinleme bölümünde sekiz (Ek 3.17) soruya yer verilmiştir. 3. sınıfların testi toplam 29 sorudan oluşmuştur. Hazırlanan sınavlar görünüş geçerliğini test etmek için uzman kanısına sunulmuştur. Uzman görüşleri değerlendirilerek başarı testi nihai haline ulaşmıştır.

Başarı testinin iç tutarlık katsayısını hesaplamak ve ölçümlerin güvenilirliği test etmek amacıyla yapılan Kuder Richardson 20 (KR₂₀) testi yapılmıştır. KR₂₀ iki değerli ölçümlenmiş maddelerin tutarlılığını incelemek için uygundur (Bademci, 2011). Başarı testlerin KR₂₀ güvenilirlik katsayıları Tablo 3.16'da verilmiştir.

Tablo 3.16. Başarı Testlerinin KR₂₀ İç Tutarlık Katsayısı

Başarı Testinin Adı	KR ₂₀
3.sınıf okuma ve dilbilgisi testi	0.89
3.sınıf yazma testi	0.83
3.sınıf dinleme testi	0.80

Başarı testlerinin KR₂₀ katsayıları 0.80 ile 0.89 arasında değişmektedir. Bu katsayılar başarı testlerinin iyi düzeyde iç tutarlık katsayısına sahip olduğunu göstermektedir. Çünkü 0.80 iyi düzeyde kabul edilebilir değerdir (Şencan, 2005).

Konuşma Becerisi Kontrol Listesi

Konuşma becerisine yönelik kazanımlara ulaşma düzeyini kontrol etmek amacıyla konuşma becerisi için bir kontrol listesi oluşturulmuştur (EK 18). Bu listede programda yer alan kazanımlar yazılmış ve çalışmaya katılan 160 öğrencinin öğretmenlerinden bu kontrol listelerini her bir öğrenci için doldurmaları istenmiştir. Öğretmenler öğrenci eğer kazanıma ulaşmışsa 1, ulaşmamışsa 0 puan vererek değerlendirme yapmıştır. Değerlendirme sonunda her öğrenci ve kazanım için kazanıma ulaşma yüzdeleri hesaplanmıştır.

3.5. Veri Toplama Süreci

Araştırma kapsamında 2017-2018 ve 2018-2019 eğitim öğretim yılında, T.C. Stuttgart Başkonsoloslugu'na bağlı dört farklı ildeki ilkokulların 3. sınıfında TTKD alan 160 öğrenciden, bu öğrencilerin dersine giren beş öğretmen ve iki koordinatör öğretmenden, beş öğrenci velisinden, iki sivil toplum kuruluşu temsilcisinden ve Alman devlet ilkokulunda çalışan beş okul müdüründen, üç mezun öğrenciden, doküman incelemesi yapan üç program geliştirme uzmanından, önceki ve yeni TTKDÖP'den ve dört okulda yapılan gözlemlerden veri toplanmıştır.

Çalışmanın veri toplama sürecine 2017-2018 eğitim öğretim yılında ilk olarak nicel veri toplama araçlarının geliştirilmesi amacıyla deneme uygulamaları ile başlanmıştır. Bu deneme uygulamaları sene başında yapılmış ve başarı testleri ölçekler geliştirildikten sonra Ekim ayı sonunda ve Kasım ayı başında nicel araçların öntest uygulamalarına geçilmiştir. Bu süreç boyunca aynı zamanda araştırmacı programın yazılı dokümanını incelemiş, diğer uzmanlara da değerlendirme formunu göndermiş, okullarda gözleme başlamış ve gözlemler Ekim-Kasım aylarında yapılmıştır. Sene sonu geldiğinde Haziran ayında okullarda yeniden gözleme gidilmiş ve bu gözlemler Temmuz ayında da devam etmiştir. Ayrıca gözlemlerden

sonra öğrencilere sınıfta uygulanmış öğretmenlerden konuşma kontrol listesini ve öğrenilmesinde güçlük çekilen kazanımlara ilişkin kontrol listesini doldurmaları istenmiştir. Okulun son haftasında Temmuz ayı sonunda paydaşlarla görüşmeler yapılmıştır. 2017-2018 eğitim öğretim yılında yapılan bu çalışmalar önceki programın değerlendirilmesi amacıyla yapılmıştır.

Yeni programın değerlendirilmesi ile ilgili olarak doküman analizi için değerlendirme formları 2018-2019 eğitim öğretim yılı Aralık ayında uzmanlara gönderilmiş ve araştırmacı tarafından da doküman incelemesi yapılmıştır. Temmuz ayı geldiğinde araştırmacı Temmuzun son haftasında paydaşlarla yeni programa ilişkin görüşmelerini yapmıştır. Aşağıda nitel ve nicel veri toplama süreci ayrıntılı bir biçimde anlatılmıştır.

3.5.1. Nitel verilerin toplanması

Bu bölümde nitel verilerin nasıl toplandığı açıklanmıştır.

Nitel Verilerin Toplanması

Araştırmanın veri toplama araçları bölümünde de anlatıldığı gibi araştırmanın birçok yönden denenmesine olanak sağlamak amacıyla gerçek görüşme ve gözlemlere geçilmeden önce deneme uygulaması yapılmıştır. Taslak görüşme soruları ve gözlem formu hazırlanarak duruma en yakın koşuldaki paydaşlarla görüşmeler yapılmış ve görüşme yapılan öğretmenin dersinde 2 ders saati süresince gözlem yapılmıştır. Bu görüşme ve gözlem verileri analiz edilmiş ve elde edilen bilgiler ışığında görüşme formunda ve gözlem formunda düzenlemeler yapılmıştır. Ayrıca bu uygulama ile hazırlanacak olan başarı testinin nasıl bir ortamda uygulanacağı ve öğrenci özelliklerine ilişkin ön hazırlık niteliğinde bilgi sağlanmıştır.

Deneme uygulamalarının ardından nitel verilerin toplanması amacıyla Stuttgart merkez ve diğer bölgelerde çalışan öğretmenlere bölge koordinatörlüğü aracılığıyla ulaşılmıştır. Ulaşılan öğretmenlerden program değerlendirmesi ile ilgili görüşmek için gönüllü olan öğretmenlerden maksimum çeşitlilik örneklem yoluyla farklı branşlardan beş öğretmen seçilmiştir. Bu öğretmenlerin farklı bakış açılarıyla çalışmaya katkı sağlayabilecekleri düşünülmüştür.

Öğretmen görüşmeleri önceki

programla ilgili olarak 2017-2018 eğitim öğretim yılı sonunda Temmuz ayında ve yeni programla ilgili olarak 2018-2019 eğitim öğretim yılı sonunda Temmuz ayında yapılmıştır. Görüşmelerde öğretmenlerin izni ile ses kaydı alınmıştır ve öğretmen görüşmeleri 26 dakika ile 37 dakika arasında değişen sürelerde gerçekleşmiştir. Öğretmen görüşmeleriyle eş zamanlı olarak bölgedeki iki koordinatörün ikisiyle de ortalama 28 dakika süren görüşmeler yapılmıştır. Bölge koordinatörleri de hem önceki hem yeni programla ilgili görüşmelere katılmışlardır. Öğretmen görüşmelerinin bazıları öğretmenlerin evinde, bazıları okulda ders çıkışında sınıfta gerçekleştirilmiştir.

2018 yılı Haziran ve Temmuz aylarında Alman okul müdürlerinden öğretmenler ve koordinatörler yardımıyla randevu alınmış bir okul müdürü ile yaklaşık 10 dakika süren bir görüşme ve diğer 4 okul müdürü ile 25'er dakika ile 45 dakika arasında değişen sürelerde görüşmeler yapılmıştır. 4 okul müdürü ile yapılan görüşmeler İngilizce yapılmıştır. Sadece okul müdürlerinden biri "benim anadilim de İngilizce değil seninki de değil, iki kez çeviri olmasın." diyerek Türkçe bir çevirmen eşliğinde görüşme yapmıştır. Okul müdürlerinden ikisi dışında kalanlar görüşmeler sırasında ses kaydı yapılmasına izin vermişlerdir. Görüşmeler okul müdürlerinin odalarında gerçekleştirilmiştir.

2019 yılı Temmuz ayında sivil toplum kuruluşu temsilcisi olarak Stuttgart okul aile birlikleri federasyon başkanı ve bir okulun okul aile birliği başkanı olan yardımcısı ile okul aile birliğinin düzenlediği bir etkinlikte görüşülmüştür. STK temsilcileri dışında görüşmeye dahil olan beş veli görüşmesinden üçü okulda, diğer ikisi özel bir Türk derneğinde gerçekleştirilmiştir. Veli görüşmeleri yaklaşık 15'er dakika ile 20 dakika arasında sürmüştür. Mezun öğrenciler ile görüşmeler okulda yapılmıştır ve yaklaşık 15 dakika sürmüştür. Yapılan bütün görüşmeler bireysel görüşme biçiminde gerçekleştirilmiştir. Okul müdürlerinden ikisi dışında tüm görüşmeler sesli kayıt altına alınmıştır. Görüşmelerden sonra ses kayıtları metne dönüştürülmüş ve bu metinler görüşme yapan kişilere gönderilerek metnin doğruluğu ile ilgili onayları alınmıştır.

Araştırmanın gözlem sürecine sene başı ve sene sonunun dahil edilmesi gerektiği düşünüldüğünden gözlemler 2017-2018 eğitim öğretim yılı başında Ekim ve Kasım ayları içinde ve eğitim öğretim yılı sonunda Haziran ve Temmuz aylarında yapılmıştır. Gözlemlerin görüşme yapmayı kabul eden öğretmenlerden üçünün dersleri sırasında yapılmasına karar verilmiştir. Verinin çeşitliliği açısından bir Sınıf öğretmeni, bir İngilizce öğretmeni ve bir Türkçe öğretmenin derslerinde gözlem yapılması uygun görülmüştür.

Gözlem sürecinde gözlemci dışardan gözlemci rolündedir. Araştırmacı gözlemlere gittiği ilk derslerde öğrencilere kendini tanıtmış ve onları etkilememek için onların görebileceği ancak gruptan ayrı bir yerde oturmuştur. Gözlemler sırasında 1. sınıflar altı hafta, 2. ve 3. Sınıflar 24 hafta olmak üzere toplam 30 hafta gözlem yapılmıştır. 1 hafta iki ders saatini kapsamaktadır. Üç farklı öğretmenle çalışıldığından haftada altı ile sekiz saat arasında gözlem yapma imkanı yakalanmıştır. Gözlenen gruplardan biri 2-3. sınıf öğrencilerinden oluşan birleştirilmiş sınıftır. Gözlem sırasında 2 farklı 1. sınıf, 4 farklı 2. sınıf, 2 farklı 3. sınıf ve bir tane birleştirilmiş sınıf izlenmiştir. 1. sınıfların diğer sınıflardan daha az gözlemlenmesinin nedeni bu sınıfların bir önceki dönem TTKD başvuruları alınmadığından sene başında başvuruları alınmakta ve planlama sürecinden dolayı TTKD diğer sınıflardan daha geç başlamaktadır. Gözlemler sırasında araştırmacı öğrencilerin dikkatini dağıtmamak ve arkaya dönüp bakmalarına engel olmak amacıyla, sınıfta arka sıralarda ancak öğrencilerin görebileceği yerde oturmuştur. İkinci haftadan itibaren öğretmenin ve sınıfın isteği ile öğrencilere daha yakın bir yerde oturup sınıfın parçası haline gelmiştir. Gözlemler sırasında yarı yapılandırılmış form kullanılmış ve gözlem sırasında notlar da alınmıştır. Ders bitiminde öğretmenden de aynı gözlem formunu doldurması istenmiştir. Gözlemler sırasında ses ya da video kaydı yapılmamıştır. Alman okullarında veri gizliliğinden dolayı kayıt yapma izni okul müdürlerince verilmemektedir. Ancak kimliklerin gizli kalması koşuluyla zaman zaman ders ortamından fotoğraflar çekilmiştir. Özellikle fiziksel ortamın betimlenmesinde bu fotoğraflardan yararlanılmıştır. Gözlem notları alınırken sözel davranışları yansıtmak için gerçekleşen iletişimlerden örnekler yazılmıştır, ayrıntılı ve tanımlayıcı notlar almaya ve gözlemcinin yorumunu bu notlara katmamasına dikkat edilmiştir. Araştırmanın amacına göre önemli bulunan her şey kaydedilmeye çalışılmıştır. 30 hafta sonunda gözlem sürecinden elde edilen veriler tekrarlamaya başlamış ve öğretmenlerin öğrenme öğretme sürecini nasıl yönettiğiyle ilgili yeterli bilgiye sahip olunmuştur. Bu nedenle gözlemlere son verilme kararı alınmıştır. Gözlemler sırasında tutulan notlar metne dönüştürüldükten sonra öğretmenlere gönderilerek teyit alınmıştır.

TTKDÖP'lerin doküman incelemesi ise araştırmacı ve iki doktor öğretim üyesi tarafından yapılmıştır. Araştırmacı eğitim programları ve öğretim bilim dalında yüksek lisans derecesine sahiptir, diğer iki uzman ise Dr. Öğretim Üyesi Beste DİNÇER ve Dr. Öğretim Görevlisi Ali YAKAR'dır. DAPDEM ölçütlerini içeren, uzmanların görüş sunabildiği bir öğretim üyesi değerlendirme formu ve SWOT analizi formu (Ek 3.15)

öğretim üyelerine gönderilmiş ve elektronik posta yoluyla doldurulmuş formlar geri alınmıştır. SWOT analizi formları gözlemlere katılan öğretmenler tarafından da doldurulmuştur.

3.5.2. Nicel verilerin toplanması

Araştırmanın nicel deseni tek gruplu öntest – sontest modeli şeklinde tasarlanmıştır. Nicel verilerin toplanması için uygulanacak olan veri toplama araçları önceki programa ilişkin verilerin toplanmasında kullanılmıştır. Yeni programa ilişkin olarak nicel veri toplanmamıştır çünkü nicel verilerin toplanacağı grup olan 3. sınıflar 1 ve 2. sınıftan itibaren yeni programla eğitim almamışlardır. Nicel veriler öntest ve sontest olmak üzere iki kez toplanmıştır. Çalışmanın öntest uygulaması Ekim-Kasım aylarında gerçekleştirilmiştir. Almanya Baden Württemberg eyaletinde okullar Eylül ortasında açılmaktadır. Okullarda TTKD'yi seçen öğrencilerin net olarak tespiti ve haftalık ders çizelgeleri hazırlandıktan sonra listelerin T.C. Stuttgart Başkonsolosluğu Eğitim Ataşeliğine ulaşması Ekim ayı başını bulmaktadır. Gelen bu çizelgelerden sonra bölge koordinatörleri öğretmen atamaları yapmaktadır. Her bir öğretmen birden fazla okulda çalıştığından bu planlamaların çakışmadan yapılması ve derslere başlanması Ekim ayı başını bulması nedeniyle öntestler 2017 yılı Ekim ayı sonunda ve Kasım ayı başında uygulanmıştır. Öntest olarak Türk Kültürüne Uyum Ölçeği, Türkçeye Yönelik Tutum Ölçeği ve Okuma ve Dilbilgisi, Yazma ve Dinleme Başarı testleri uygulanmıştır.

Temmuz 2018 tarihinde de nicel veri toplama araçları sontest olarak katılımcılara uygulanmıştır. Nicel veri toplama araçlarının öntest ve sontest uygulamasında da doldurulması yaklaşık iki hafta sürmüştür. Bir haftalık ders süresi iki adet 45 dakikadan oluşmaktadır ve dersler eyalet genelinde 90 dakikalık blok ders olarak işlenmektedir. Bir haftalık süre Türk Kültürüne Uyum, Ana Diline Yönelik Tutum Ölçekleri ve başarı testlerinin uygulanmasına yetmediğinden ya da öğrencilerin dikkat süreleri için bunları bir kere de doldurmak sakıncalı olacağından ikinci haftada da uygulamalar devam etmiştir. Toplamda iki adet ölçek ve üç adet sınavın tek ders saatinde gerçekleşmesi uygun bulunmamıştır. Öğrencilerin yaş düzeyi de dikkate alınarak başarı testleri de bir bütün olarak değil her bir beceriye ait sınav ayrı ayrı olarak öğrencilere uygulanmıştır. Öğretmenler ölçeklerin uygulanmasında Türkçe bilgisi yetersiz öğrenciler nedeniyle bazı sınıf gruplarında zaman zaman sorunlar yaşamışlardır. Bu durum sınıflara ve öğrencilere göre farklılık göstermiştir. Bu sorunları aşmak için sorun yaşanan sınıflarda öğretmenler

maddeleri sesli olarak bütün sınıfın önünde tek tek okumuş ve her maddeyi okuduktan sonra öğrencinin işaretleme yapmasını beklemişlerdir. Ölçek ve başarı testlerinin cevaplanması için 180 dakikalık bir ders süresine ihtiyaç duyulmuştur. 90 dakikalık süreç bittiğinde öğretmenler kaybolmaması için veri toplama araçlarını kendileri almış ve bir hafta sonraki derste tekrar öğrencilere vermişlerdir.

3.6. Nitel Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Nitel verilerin çözümlemesi sırasında elde edilen verilerden derinlemesine bilgi alabilmek adına içerik analizi yapılmasına karar verilmiştir. Öncelikle kayıt altına alınan görüşmeler deşifre edilerek metne dökülmüştür. Görüşme yapılan bireylerden teyit alındıktan sonra içerik analizlerine başlanmıştır. İçerik analizine başlamadan önce Demirel Analitik Program Değerlendirme Modeli ölçütleri ve kavramsal çerçeve tekrar gözden geçirilmiştir. İlgili alanyazın kodların temalaştırılması aşamasında işe koşulmuştur. Bu çalışmada içerik analizi türlerinden genel çerçeve içinde yapılan kodlama tercih edilmiştir. Genel çerçeve içinde yapılan içerik analizi önce genel kavramsal yapı oluşturulması ile başlar ve kavramsal yapıya göre kodlama yapılır ancak ortaya çıkan yeni kodlar da listeye dahil edilir ve temalar içeriğe göre genişletilmiş olur (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Nitel verilerin çözümlemesine geçilmeden önce yapılan deneme uygulamasından elde edilen verilerin analizinin sonuçları incelenmiştir. Çünkü deneme uygulamasından sonra bir kod listesi oluşturulmuştur. Deneme uygulamasında elde edilen verilerin analizi sonucunda oluşan tema ve kod yapısı alt problemlerle paralel bir yapı göstermiştir.

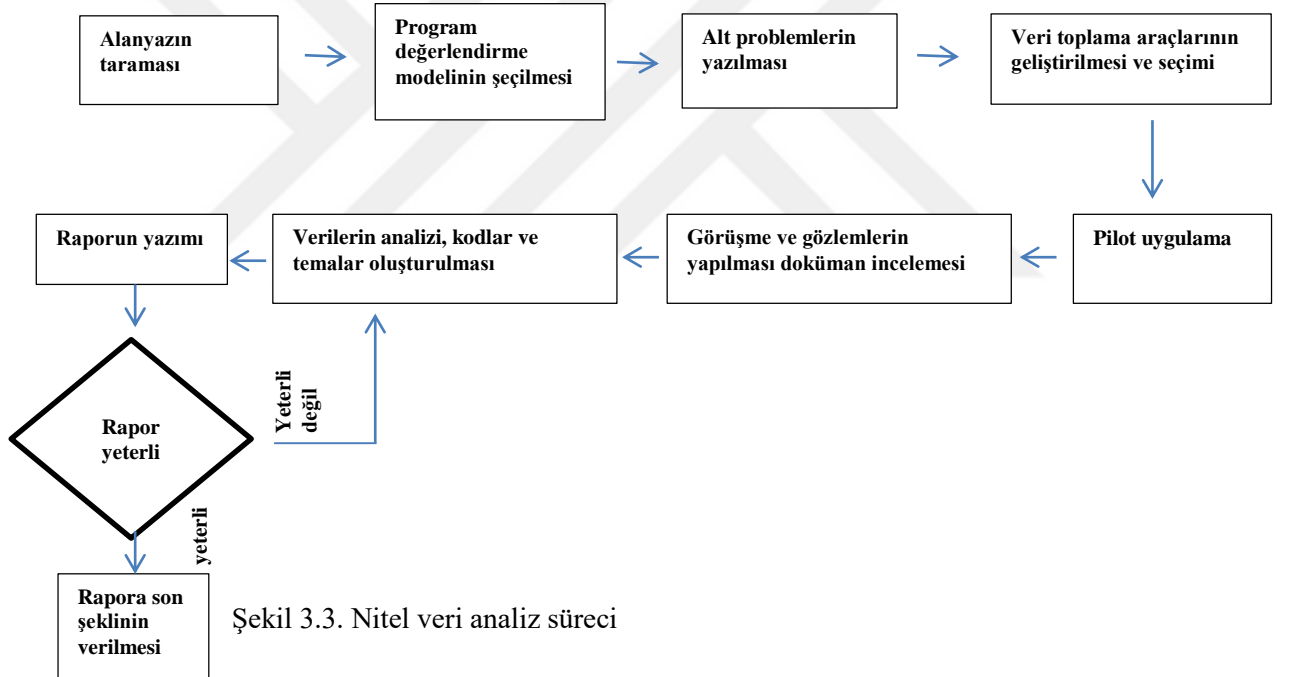
Nitel verilerin çözümlemesinde ilk olarak veri setleri ikişer kez okunmuştur. Ardından bu okumalardan alt problemlere yanıt olan ve kavramsal çerçevede yer alan sözcük ve cümlelerin altı çizilerek kodlar oluşturulmuştur. Elde edilen kodlar birbirleriyle olan ilişkilerine göre sınıflandırılarak DAPDEM ölçütleri çerçevesinde temalaştırılmıştır.

Araştırmanın alt problemleri, DAPDEM doğrultusunda belirgin bir yapı içerisinde oluşturulmuştur. Bu nedenle, araştırmanın alt problemleri çözümlemeye kullanılabilecek, tema ve kod yapısı oluşturulmasına imkan sağlamaktadır. Creswell'e (2018) göre daha önceden belirlenen yapının, analiz sürecinde katı bir şekilde kullanılması, nitel araştırmaların doğasının aksine, çözümlemeyi görüşmeden gelecek yeni kodlara kapalı tutacağından, bu çalışmanın verileri analiz edilirken sadece DAPDEM ölçütleriyle ilgili yapı

kullanılmamış söz konusu ölçütlerde yer almayan veriler de kodlanmış ve alt temalar oluşturulmuştur.

Verilerin çözümlenmesi sırasında analitik strateji kullanılmıştır. Analitik stratejide ilk olarak taslak fikirler oluşturulmakta, notlar alınmakta, alan notları özetlenmektedir. Ardından kelimelerle çalışılarak kodlar belirlenmekte kodlar temalara dönüştürülmekte, kodların frekansı hesaplanmakta, alanyazındaki çerçeve ile uyumlu olarak temalarla ilişkiler kurulmakta ve bir bakış açısı oluşturulmaktadır (Creswell, 2018).

Analiz sonrasında raporlaştırma yapılmıştır. Raporun daha anlaşılır olabilmesi için, yazım sürecinde de bazı kod ve alt temalarda düzenlemeler yapılmıştır. Elde edilen kod ve temalar bulgular bölümünde frekans değerleriyle birlikte sunulmuştur. Nitel veri analiz süreci Şekil 3.3.'te sunulmuştur.



Şekil 3.3. Nitel veri analiz süreci

3.6.1. İnandırıcılık ve Aktarılabilirlik

Nitel araştırmalarda geçerlik güvenilirlik terimleri nicel araştırmalardan daha farklı isimlendirilebilmektedir. Lincoln ve Guba (1985) inandırıcılık, aktarılabilirlik, güvenilebilirlik ve doğrulanabilirlik gibi terimlerin geçerlik güvenilirlik kavramları yerine kullanılabileceğini söylemekte ve bu terimlerin işlevsel kılınması, inandırıcılığın sağlanması için uzun süreli katılım, veri kaynaklarının, yöntemlerin ve araştırmacıların çeşitleme

(triangulation) gibi stratejilerin kullanılmasını önermektedir (Akt. Creswell, 2018).

Bu araştırmada uzun süreli katılım ve sürekli gözlem, çeşitleme ve katılımcı teyidi (member check) inandırıcılık stratejileri olarak seçilmiştir. Uzun süreli katılım ve gözlem ile araştırmacı gözlem yapılan öğretmenlerin ve öğrencilerin güvenini kazanmıştır. Güven kazanmak için araştırmacı hem görüşme hem gözlem sürecinde kendini ayrıntılı olarak tanıtmıştır. Aynı zamanda incelenen programla TTKD alan bir öğrencinin velisi olarak farklı bir rolü de vardır ve kültürü farklı açılardan öğrenmiştir. Katılımcıların güveninin sağlandığının bir göstergesi olarak görüşme yapılan öğretmenlerden birinin programa pek bağı kalmadığını “Aslında ben programı çok dikkate almıyorum, öğrenci ihtiyacı daha önemli...” şeklinde ifade etmesi gösterilebilir.

Araştırmanın veri çeşitlemesi katılımcı çeşitlemesi ve yöntem çeşitlemesi yoluyla sağlanmaya çalışılmıştır. Katılımcı çeşitlemesi öğrenci, öğretmenler, veliler, okul müdürü, STKT gibi farklı paydaşlarla görüşme yapılarak sağlanmış, yöntem çeşitlemesi ise araştırmada görüşmelerin yanı sıra gözlem ve doküman incelemesi gibi farklı veri toplama yöntemlerinin de kullanılması yoluyla gerçekleştirilmiştir. Çeşitleme süreci bir temayı aydınlatmak için farklı kaynaklardan destekleyiciyi kanıtlar sunma yoluyla bulguların geçerlilik kazandırılmasıdır (Creswell, 2018). Bu araştırmada kanıt sunmak için farklı katılımcıların görüşleri doğrudan alıntılarla sunulmuş ve gözlem verileri ile desteklenmiştir. Gözlem yapılacak öğretmenlerin farklı branşlardan seçilmesi ve her sınıf düzeyinde gözlem yapılması da veri çeşitlemesine katkı sağlamıştır. Veri toplama araçları olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmış ve ayrıca nicel veri toplama araçlarıyla nitel verilerin desteklenmesi sağlanmıştır. Doküman incelemesinin araştırmacı ve iki doktor öğretim üyesi tarafından yapılması, gözlem notlarının hem öğretmen hem araştırmacı tarafından tutulması ve elde edilen kodların bir doktor araştırmacı tarafından da incelenmesi elde edilen bulguların inandırıcılığını artırabilir. Veri analiz sürecinde araştırmacı tarafından kodlar oluşturulduktan sonra kodlama güvenilirliğini arttırmak için bir doktor araştırmacı tarafından da araaynı verilerin kodlanması sağlanmıştır ve ortaya çıkan kodlar birbirleriyle karşılaştırılmıştır. Araştırmacı tarafından yazılmayan kodlardan uygun olanlar kod listesine dahil edilmiştir. Ayrıca araştırmacılar arasında uyum yüzdesi hesaplanmış ve bu oranın %86 olduğu görülmüştür. Ayrıca araştırmacının rolü kısmında araştırmacının önyargıları ve pozisyonu da açıklanarak okuyucunun araştırmayı etkileyen herhangi bir eğilimi anlaması sağlanmıştır. Uzun süreli katılım, veri çeşitlemesi araştırmacının

önyargılarının açıklanması ve üye kontrolü yaklaşımları ile inandırıcılık sağlanmaya çalışılmıştır.

İnandırıcılığın yanı sıra güvenilirlik araştırma sonuçlarının tekrar edilebilirliğine odaklanmaktadır (Merriam, 2009), güvenilirlik başka araştırmacıların aynı veriyi kullanarak aynı sonuçlara ulaşip ulaşmayacağına ve tekrar edilebilirliğine odaklanmaktadır. Nitel araştırmalarda bunu teyit edilebilirlik terimi karşılıamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu çalışmada da teyit edilebilirliğin sağlanması için üye kontrolünde araştırmacı yaklaşımı benimsenmiş ve transkriptler katılımcılara gönderilerek doğruluğunu teyit etmeleri sağlanmaya çalışılmıştır. Veri kaybının olmaması açısından ses kayıt cihazı kullanılmasını istemeyen iki okul müdürü ile yapılan görüşme dışındaki bütün görüşmeler kaydedilmiş, bire bir yazıya geçirildikten sonra görüşme metinleri elektronik posta yolu ile katılımcılara gönderilerek teyit etmeleri istenmiştir. Ses kaydı yaptırmayan okul müdürlerinin verileri ise not alma yoluyla yazılmış, daha sonra tekrar deşifre edilerek kendilerine onaylatılmıştır.

Dış tutarlık kavramına karşılık olarak da aktarılabilirlik terimi kullanılmıştır. Aktarılabilirlik bulguların yeterli betimlenmesi ve ayrıntılı açıklamalar yapılması yoluyla sağlanabilir (Balcı, 2006). Aktarılabilirlik ve teyit edebilirlik sağlanması için gözlemlerde dört farklı okuldan, 6 farklı sınıftan, farklı branşlardaki öğretmenlerden veri toplanmıştır. Ayrıca bulgularda betimlemelere yer verilmiş ve görüşmelere katılan katılımcılar maksimum çeşitlilik örneklem yoluyla seçilmiştir.

Denetim izi (Merriam, 2009) tutarlılığın sağlanması için kullanılacak stratejilerdendir. Nitel bir araştırmada araştırmacının izinin takip edilmesi denetimi sağlayabilir. Araştırmada verilerin nasıl ve nereden toplandığı, kodların ve temaların nasıl oluşturulduğu ve araştırma boyunca kararların nasıl alındığı açıklanmıştır. Tez danışmanı ve izleme jürisi üyeleri veri toplama araçlarının geliştirilmesi, veri toplama ve kodlama sürecini izlemişlerdir. Araştırmacının planlanması, veri toplama araçlarının seçilmesi ve geliştirilmesi, verilerin toplanması sürecinde hem tez danışmanı hem de izleme jürisi üyeleri dışsal denetleyici rolüyle araştırmaya katkıda bulunmuşlardır.

Nitel bulgular rapor edilirken verinin genişliği dikkate alınmış ve bulgular derinlemesine sunulmuştur. Elde edilen verilerin genişliğini göstermek için frekans sayımı yapılarak tablolarla görselleştirilmiş ve derinlik katılımcıların farklı görüşlerine yer verilerek betimlenmiştir.

3.6.2. Araştırmacının rolü, yanlılıkları ve etik

Nitel araştırmalarda araştırmacının rolü, yansızlık bağlamında nicel araştırmalardan farklılaşmaktadır. Nitel araştırmalarda, araştırmacı veri toplama sürecinin bir parçasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Araştırmacının yansızlığını sağlanması kesin olarak mümkün olmadığından araştırmacı özelliklerinin ve değerlerinin betimlenmesi gerekebilir (Creswell, 2018). Araştırmacı, 14 yıllık mesleki deneyime sahip bir İngilizce öğretmenidir. İki yıldır Almanya Stuttgart ilinde yaşayan araştırmacının eşi TTKD öğretmenidir ve oğlu TTKD alan bir öğrencidir. Bu nedenle araştırmacı TTKD'nin uygulanması, öğretmenlerin çalışma biçimi ve öğrenci açılarından ve veli olarak öğretim programını tanımaktadır. Araştırmacı, hem veli hem öğretmen olarak ve öğrenci gözüyle farklı bakış açılarıyla programın değerlendirmesini yapabilecek ön bilgilere sahip olduğunu varsaymaktadır. Ayrıca öğretmenlerin bakış açıları ve yaşadıkları sorunların bazılarının farkında olarak araştırmaya başlamıştır. Bunun yanısıra Creswell ve Clark (2015), araştırmacıların arkadaş ya da yakınlarıyla çalıştıklarında veri toplama sürecindeki zorlukların üstesinden daha rahat geldiklerini ancak araştırma raporunu eksik, yanlı ya da uzlaşmacı bir yaklaşımla yazabildiklerini belirtmektedir. Bu çalışmada araştırmacı, veri toplama sürecinde karşılaştığı sorunların çözümünde meslektaş olmanın getirdiği yararları kullanmıştır. Öntest ve sontestlerin doldurulmasında, okul müdürlerinden randevu alınmasında ve gözlem için izin alınmasında, görüşme yapılacak öğretmenlerle randevu alınmasında meslektaş olarak diğer öğretmenlerden yardım alınmıştır. Araştırma raporunun eksik, yanlı ya da uzlaşmacı bir yaklaşımla yazılmaması için de raporlama sürecinde araştırmacı rolü üstlenilmiş ve inandırıcılığı arttırıcı önlemler alınmıştır. İnanđırıcılık bölümünde alınan önlemler verilmiştir.

Araştırmacı, veri toplama sürecinde araştırmacı rolünü üstlenmiştir. Araştırmacı, görüşmelerin başında kendini tanıtırken araştırmacı olmasının yanında öğretmen kimliğinden de bahsederek güven kazanmayı amaçlamıştır. Velilerle görüşürken de velilerin daha rahat fikirlerini açıklamaları için öğretmen kimliğini değil, kendisinin de bir öğrenci velisi olduğunu vurgulamıştır. Görüşmeler sırasında görüşülen kişileri yönlendirmeye dönük sorular sormaktan kaçınılmıştır. Verilerin analizi ve raporlaştırılması sürecinde de raporun eksik veya yanlı yazılmamasına dikkat edilmiştir.

Araştırmacı, TTKDÖP'nin öğrencilerin dil gelişiminde çok önemli olduğunu düşünmektedir. Bu ders ile anadil öğrenmeye katkı sunulacağı ve anadilin öğrenilmesinin

öğrencilerin hedef dili öğrenmelerine katkı sağlayacağını düşünmektedir. Velilerin bu derse gereken desteği vermediği de araştırmacının kanıları arasındadır. Araştırmacı tanıdığı ve dışarıda gözlemediği öğrenciler vasıtasıyla öğrencilerin var olandan çok daha farklı bir programa ihtiyacı olduğu ve bu geliştirilecek programın bireysel farklılıklara hitap eden ve öğrencilerin farklı dil seviyelerini dikkate alarak, ona uygun etkinlikler sunan bir yapısı olması gerektiği görüşündedir. Ayrıca öğretmenlerin birleştirilmiş sınıflar konusunda ve bu sınıflarda kullanacakları öğretim yöntem ve tekniklerin seçimi konusunda zorlandıkları kanaatinde. Rapor yazma aşamasında veri toplama araçlarından elde edilmeyen yorumlara yer vermemek için çaba harcanmıştır.

Araştırma sürecinde etik değerler dikkate alınmıştır: çalışmaya başlanmadan önce etik kurul onayı (Ek 3.20) alınmıştır. İlk olarak gözlemlerden sonra öğretmenlerle yapılan görüşmelerde öğretmen davranışlarına ilişkin yorum yapılmamış, sadece veri elde etmeye odaklanılmıştır. İkinci olarak elde edilen bilgiler kimseyle paylaşılmamıştır. Örneğin veliden elde edilen bilgiler öğretmenlere yansıtılmamıştır. Son olarak araştırma kapsamına giren katılım bilgileri gizli tutularak kodlarla ifade edilmişlerdir.

3.7. Nicel Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Elde edilen nicel verilerin SPSS programına girişi yapılmıştır sonra veri setinde hatalı giriş ve anormallikler olup olmadığı kontrol edilmiştir. Uyum ve tutum ölçeklerinden alınan öntest, sontest ölçümlerinin arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığı ilişkili örneklem için t-testi ile incelenmiştir.

4. BÖLÜM

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde çalışmanın alt problemlerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Bulgular her bir alt problemde o problemi yanıtlayabilecek olan paydaşların görüşlerinden, gözlem bulgularından ve yazılı programın incelemesinden elde edilmiştir. Yazılı programın incelemesi ile elde edilen bulgular PG görüşü başlığı altında sunulmuştur. Her alt problem sadece ilgili paydaşlara sorulduğundan her bulgunun elde edildiği paydaşlar da birbirinden farklıdır.

4.1. Önceki Programın Bağlamı

Çalışmanın birinci alt problemi “**Programın bağlamı nasıldır?**” biçiminde ifade edilmiştir. Birinci alt probleme yanıt vermek için yazılı programa ilişkin program geliştirme uzmanları doküman incelemesi, öğretmen ve koordinatör öğretmen görüşlerine başvurulmuştur. Bulgular Tablo 4.1., 4.2., 4.3., 4.4.’te verilmiştir. DAPDEM’e göre, programın bağlamına ilişkin bulgular **program geliştirme çalışma grupları, programın felsefi temelleri, programın öğrenme kuramları temelleri, program tasarım yaklaşımı ve modeli, ihtiyaç analizi ve programın kullanım kılavuzları** temaları altında sunulmuştur.

Tablo 4.1. Program geliştirme çalışma grupları analiz bulguları

Tema	Alt temalar	Kodlar	PG Görüşü Sıklık	Öğretmen Görüşü Sıklık	K.Ö. Görüşü Sıklık	Toplam Sıklık
Program Geliştirme Çalışma Grupları	Karar koordinasyon kurulu	Milli Eğitim Bakanlığı temsilcilerinin varlığı	3	5	2	10
		Sivil toplum ve meslek temsilcilerinin kurulda yer almaması	3	5	2	10
	Çalışma grubu	Konu alanı öğretmenlerinin varlığı	3	5	2	10
		Ölçme değerlendirme ve konu alanı uzmanlarının yer almaması	3	3	2	8
		Program geliştirme uzmanı yer alması	3	5	2	10
	Danışma kurulu	Felsefeci, sosyolog, psikolog yer almaması	3			3
		Rehber öğretmen yer alması	3			3

Program geliştirme çalışma gruplarından karar ve koordinasyon kurulu incelendiğinde, katılımcıların (n=10) görüşüne göre kurulun Milli Eğitim Bakanlığı temsilcilerini kapsadığı ancak sivil toplum ve meslek temsilcilerini kapsamadığı (n=10), çalışma grubunda konu alanı öğretmenlerinin ve bir program geliştirme uzmanının yer aldığı ancak ölçme değerlendirme ve konu alanı uzmanının yer almadığı (n=8), yanı sıra danışma kurulunda eğitim felsefecisi, sosyolog ve psikoloğun da yer almadığı (n=3) görülmüştür. Program geliştirme çalışma gruplarına ilişkin PG1ve PG2 “*Programda yer alması gereken pek çok uzman yok*” derken öğretmen görüşleri dikkate alındığında öğretmenler programı hazırlayanların yetkin olmadığını düşünmektedir. Ö3 bu durumu “*Bu programı hazırlayan kişilerin programcı oldukları ile ilgili derin şüphelerim var.*” biçiminde ifade etmektedir.

Programın dayandığı eğitim felsefesi ile ilgili bulgular Tablo 4.2. de verilmiştir.

Tablo 4.2. Programın felsefi temelleri ile ilgili bulgular

Tema	Kodlar	PG Görüşü Sıklık	Öğretmen Görüşü Sıklık	Koordinatör Görüşü Sıklık	Toplam sıklık
Programın felsefi temelleri	Dayandığı eğitim felsefesinin varlığı		1	1	1
	Eğitim felsefesinin açıklanmaması	3	2	2	7
	Eğitim felsefesinin bilinmemesi		2		2
	Eğitim felsefesinin toplumun felsefesine uyumu ile ilgili açıklama yer almaması	3	4		7

Programın dayandığı eğitim felsefesi yedi kişiye göre belirtilmemişken, iki kişi programın felsefesini bilmediğini, bir kişi ise programın felsefesinin ilerlemecilik olduğunu söylemiştir. Ö1'in "Eğitim felsefesi ilerlemecilik sanırım. Programda belirtilen bir ifade yok." biçimindeki ifadesi programda yazılı olarak eğitim felsefesinden bahsedilmemesine rağmen öğretmenin ön bilgilerine dayanarak böyle bir görüşte bulunduğunu göstermektedir. Programda eğitim felsefesi açıklanmadığından 7 kişiye göre eğitim felsefesinin toplumun felsefesi ile uyumu hakkında açıklama yapılamamıştır. Ö3'ün "bırakın eğitim felsefesini hiçbir felsefeye dayanmıyor." ve

PG1'in "...Programda programın felsefesinden bile bahsedilmemesi çok büyük bir zayıflık. Zaten program geliştirme ihtisas komisyonunda bir eğitim felsefecisi yok. Bu büyük bir eksiklik..."

ifadeleri eğitim felsefesinin açıklanmadığını desteklemektedir. Bu bulgular ışığında programın dayandığı eğitim felsefesinden bahsedilmediği, eğitim felsefesinden bahsedilmediği için eğitim felsefesinin toplumun felsefesi ile uyumu hakkında doğru bir kaniya varılamadığı ve eğitim felsefesinin programla olan ilişkisine yer verilmediği söylenebilir.

Tablo 4.3.'te programın öğrenme kuramları temelleri ile ilgili bulgular sunulmuştur.

Tablo 4.3. Programın öğrenme kuramları temelleri ve program geliştirme modeli ile ilgili bulgular

Programın Temelleri ve Geliştirme Modeli	Alt temalar	Kodlar	PG	Öğretmen	KÖ	Toplam sıklık
			Görüşü Sıklık	Görüşü Sıklık	Görüşü Sıklık	
Öğrenme kuramı	Öğrenme kuramı	Öğrenme kuramının açıklanmaması	3			3
		Öğrenme kuramının bilinmemesi		5	2	7
Program tasarım yaklaşımı	Program tasarım yaklaşımı	Öğrenen merkezli olması	1	3	2	6
		Program tasarım yaklaşımının açıklanmaması	2			2
Program geliştirme modeli	Program geliştirme modeli	Modelin açıklanmaması	3			3
		Modelin bilinmemesi		5	2	7

Programın öğrenme kuramları temelleri incelendiğinde uzmanlar öğrenme kuramı ve modelinin açıklanmadığını (n=3), bazı öğretmenler programın öğrenme kuramını bilmediğini (n=7) ifade etmiştir. “[Programın öğrenme kuramını] bilmiyorum ama...” diyen Ö2 bunu destekleyen öğretmenlerden biridir. PGI: “Öğrenme kuramı ile ilgili net bir gösterge yok.” biçiminde görüş bildirmiştir.

Program tasarım yaklaşımı altı kişiye göre öğrenen merkezlidir ancak iki kişiye göre program tasarım yaklaşımı açıklanmamıştır. Program geliştirme modeli ise üç uzmanın görüşüne göre açıklanmazken, öğretmenler ve koordinatörler ise program geliştirme modelini bilmediğini belirtmiştir. Programda tasarım yaklaşımı açıklanmamış olmasına rağmen yapılan açıklamalarda öğrenen merkezli ve bireysel farklılıkları dikkate alan uygulamalar yapılması gerektiği vurgusu yapılmaktadır.

Programın ihtiyaç analizine ilişkin bulgular; program geliştirme uzmanı, koordinatör öğretmen, öğretmen ve veli görüşleri dikkate alınarak Tablo 4.4.’te sunulmuştur.

Tablo 4.4. Programın ihtiyaç analizi ile ilgili bulgular

Alt temalar	Kodlar	PG Görüşü Sıklık	Öğretmen Görüşü Sıklık	KÖ Görüşü Sıklık	Veli Görüşü Sıklık	Toplam Sıklık
İhtiyaç analizi çalışmaları	İhtiyaç analizinin açıklanmaması	3				3
	Bilgi sahibi olunmaması			2		2
	İhtiyaç analizi yaklaşımının açıklanmaması	3		2		5
İhtiyaç Analizi	Toplumun beklentileriyle uyumlu olması		1		2	3
	Toplumun beklentileri ile uyumlu olmaması		4	2	2	8
	Beklentilerin karşılanması			1	2	3
	Öğrenci ihtiyaçlarının karşılanması			4	3	7
	Öğrenci ihtiyaçlarının karşılanmaması					
	Konu alanı ile ilgili ihtiyaçların karşılanması	3	5			8
	Öğretmen ihtiyacının karşılanmaması			1		1
İhtiyaç analizi sonuçları	Sonuçların açıklanmaması	3	5	2		10
	Önceki programın değerlendirmesinin açıklanmaması	3	5	2		10

Programın ihtiyaç analizinin (n=3) ve ihtiyaç analizi yaklaşımının açıklanmadığı (n=5) görülmüştür.

PG1: “[Programın ihtiyaç analizinin yapıp yapılmadığını] bilmiyorum. Programda belirtilmemiş. Belki başka bir mecrada açıklanmıştır. Yani umarım ihtiyaç analizi yapılmıştır.”

PG2: “Program hazırlanmadan önce ihtiyaç analizi yapıldığına dair bir açıklama yok bu nedenle seçilen ihtiyaç analizi yaklaşımı ile ilgili de bir açıklama yer almıyor.”

Yapılan ihtiyaç analizinin paydaşların beklentilerini karşılama durumu incelendiğinde paydaşların çoğu (n=8) ihtiyaç analizi yapıldı ise bunun toplumun beklentileri ile uyumlu olmadığını söylerken sadece bir öğretmen ve iki veli toplumun beklentilerinin karşılandığını ifade etmiştir. Ö1: “*Toplumun beklentileri değişken. [Beklentileri karşılamak] zor. Kimi Osmanlı tarihine önem veriyor, kimi Atatürkçülük konularına. Kimi öğrencinin Türkçe konuşabilmesine, kimi Türkçeyi sevmesine...*” biçimindeki ifadeleri ile toplumun beklentilerinin değişken olduğunu bu nedenle bunlara cevap vermenin zor olduğunu düşündüğünü belirtmiştir.

Paydaşlar programla öğrenci ihtiyaçlarının karşılanmasına yönelik cevaplarında da benzer şekilde çoğunlukla öğrencilerin konu alanı ile ilgili ihtiyaçların karşılanmadığını belirtmiştir (n=8). Ö2: “*...çocukların ihtiyaçları karşılanmıyor ki...*” V1: “*Öğrencimin ihtiyacını karşılamıyor bence.*” diyerek bu durumu desteklemektedir. KÖ1’in “*Almanya’da yaşayan çocukların [beklentilerine] hitap etmiyor. Bu onların ihtiyacı olan şey değil bence...*” şeklindeki görüşü de benzerdir.

V3: “*Ders Türkçe dersi ama Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi kazanımları var, bu durumu anlamak çok zor. Neden Sübhanekeyi bu derste öğrensin çocuk, zaten camiye gidiyor ya da anne baba evde dinini öğretir. Bu benim bu dersten beklediğim bir şey değil...*”

Ö2’ye göre program öğretmen ihtiyaçlarını da karşılamamaktadır. “*Benim ihtiyacımı da karşılamıyor çok akademik yazılmış.*” Bu görüşler velilerin programın içeriklerinden beklentisinin karşılanmaması veya öğretmenler tarafından yeterince açıklayıcı bulunmaması gibi nedenlerle programda yapılan ihtiyaç analizinin beklentileri karşılamaya yetmediği biçiminde yorumlanabilir.

Programın ihtiyaç analizinin konu alanına uygun olduğu, program geliştirme uzmanları, öğretmen ve koordinatör öğretmenler tarafından onaylanmasına rağmen (n=8), programın ihtiyaç analizi sonuçlarının açıklanmadığı, önceki programın değerlendirmesine ilişkin bir açıklama yer almadığı belirtilmiştir (n=10).

Programın kullanım kılavuzlarına ilişkin bulgular program geliştirme uzmanı doküman incelemesi, koordinatör öğretmen ve öğretmen görüşlerine göre Tablo 4.5’te sunulmuştur.

Tablo 4.5. Programın kullanım kılavuzlarına ilişkin bulgular

Tema	Alt temalar	Kodlar	PG Görüşü Sıklık	Öğretmen Görüşü Sıklık	KÖ Görüşü Sıklık	Toplam Sıklık
Kullanımın	Kılavuzların varlığı	Öğretmen kılavuzu olmaması	3	5	2	10
		Öğrenci kılavuzu olmaması	3	5	2	10
Programın Anlatılması	Program kullanımına yönelik açıklamalar	Açık ve anlaşılır		1	1	2
		Yetersiz	2	3	1	6
		Tutarsız		1		1
		Akademik		1		1
		Kaotik		1		1

Programın bağlamı kapsamında program kullanımının anlatılması teması altındaki bulgulara göre program geliştirme uzmanlarının, koordinatör öğretmenlerin ve öğretmenlerin tamamı programın öğretmen ve öğrenci kılavuzunun olmadığını belirtmiştir. Programın kullanımına yönelik açıklamalarla ilgili olarak iki kişi açıklamaları açık ve anlaşılır bulurken program geliştirme uzmanlarının tamamı ve diğer öğretmenler ile koordinatörler programın açıklamalarını yetersiz bulmaktadır. KÖ1'in "[Program] öğretmen açısından kolay yani program basit olduğu için anlaşılır." açıklamasının aksine K2: *Bence [programın açıklamaları] yeterli değil.* Ö3: *"Kesinlikle öğretmene bir bütünlük içerisinde kılavuzluk etmiyor."* biçimindeki ifadesi ile programın açıklamalarının yetersiz olduğunu belirtmiştir. Bunun yanı sıra bir öğretmen programın açıklamalarının tutarsız, diğeri akademik ve bir diğeri öğretmen ise kaotik olduğunu düşünmektedir.

Ö1: *"[Programın kullanımına yönelik açıklamaları] Yetersiz buluyorum. Tutarlılık ve devamlılık yok. Kopuk kopuk parçalar bir araya gelmiş ama bütün yetersiz.*

Ö2: *"Programlar bana oldukça karmaşık ve kaotik geliyor. Daha basit ve sonuca daha direkt giden yöntemlerden [açıklama biçiminden] yanayım."*

biçimindeki ifadelerle programın açıklamalarının öğretmenlere kılavuzluk etmediğini belirtmiştir.

Programın bağlam boyutu ele alındığında öğretim programlarında yer alması gereken eğitim felsefeleri ve uzak hedefler yönünden ihtiyaç analizlerin yapılmış olması gereği ve

bu konunun program geliştirme komisyonlarında bulunması gereken uzman ekiplerce tartışılması gerektiği gerçeği göz ardı edilmiştir denebilir. Bunun nedeni olarak MEB ve yükseköğretim kurumlarının birbirinden farklı kurumlar olması ve birbirinden bağımsız çalışmaları gösterilebilir.

4.2. Önceki Programın Hedef/Kazanımları

Çalışmanın ikinci alt problemi “**Programın hedef/kazanımları nasıldır?**” şeklinde ifade edilmiştir. İkinci alt problemi cevaplamak için yazılı dokümana ilişkin yapılan incelemeden elde edilen program geliştirme uzmanı görüşü ve öğretmen görüşlerinin içerik analizi sonuçları Tablo 4.6, 4.7, 4.8, 4.9.’da verilmiştir. Demirel Analitik Program Değerlendirme modeline göre, programın hedef/kazanımlarına ilişkin bulgular **program hedeflerinin/kazanımlarının dikey boyutta hedeflerle/amaçlarla ilişkisi, program hedef/kazanımlarının yatay boyutta özellikleri** temaları altında sunulmuştur.

Tablo 4.6. Program hedeflerinin/kazanımlarının dikey boyutta hedeflerle/amaçlarla ilişkisi ile ilgili bulgular

Tema	Kodlar	PG Görüşü Sıklık	Öğretmen Görüşü Sıklık	KÖ Görüşü Sıklık	Toplam Sıklık
Program Hedeflerinin/Kazanımlarının Dikey Boyutta Hedeflerle/Amaçlarla İlişkisi	Ülkenin uzak hedefleri ile uyumlu	3	5	2	10
	Milli Eğitimin genel hedefleri ile tutarlı	3	4	2	9
	Temel eğitimin hedef/amaçları ile uyumlu	3	4	2	9
	Dersin genel amaçları ile uyumlu	2	5	2	9

Programın hedef/kazanımları, program geliştirme uzmanının yazılı program incelemesi, öğretmen ve koordinatörlerin görüşlerine göre hedef/kazanımların dikey boyutta hedefler/amaçlarla ilişkisi teması altında incelendiğinde programın hedef/kazanımlarının ülkenin uzak hedefleri ile uyumlu olduğu (n=10), hedef kazanımların dokuz kişiye göre MEB’in genel hedefleri ile tutarlı olduğu görülmüştür. Buna örnek olarak MEB’in genel amaçlarından biri olan “...*Türk milletinin millî, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan...*” kişiler yetiştirmek ve bu amaçla tutarlı olarak Vatanım ünitesinin 1. kazanımı “1. Vatanını tanır ve sever.” gösterilebilir (MEB, 2009: 32). Ö3 de “*Milli eğitimin*

genel amaçları ile [hedef/kazanımların]uyumlu olduğunu düşünüyorum.” ifadeleri ile hedeflerin Milli Eğitim Bakanlığının genel amaçları ile tutarlılığını onaylamaktadır.

Hedef/kazanımların dokuz kişiye göre temel eğitimin hedefleri ile uyumlu olduğu görülmüştür. Bu duruma programda yer alan dersin genel amaçlarından sekizincisi olan “... millî değerleri tanıyabilme.” ifadesine “Vatanımı Öğreniyorum” ünitesinin “Türk bayrağına ve İstiklâl Marşı’na saygı gösterir.” şeklindeki 3. kazanımı hizmet etmekte ve dersin genel amacı ile hedeflerin/kazanımların uyumuna örnek olmaktadır. Hedef/kazanımların dikey boyutta amaçlarla tutarlı bir ilişki içinde olduğu söylenebilir.

4.2.1. Hedeflerin/kazanımların sistematikliği ve tutarlılığı

Hedeflerin/kazanımların sistematik ve tutarlı bir şekilde ifade edilmesine ilişkin bulgular Tablo 4.7.’de yazılı programın incelemesi sonrası program geliştirme uzman görüşleri, öğretmen görüşleri, koordinatör öğretmen görüşlerine göre **programın hedef/kazanımlarının yatay boyuttaki özellikleri** teması altında sunulmuştur.

Tablo 4.7. Hedeflerin sistematik ve tutarlı olması ile ilgili bulgular

Tema	Kodlar	PG Görüşü Sıklık	Öğretmen Görüşü Sıklık	KÖ Görüşü Sıklık	Toplam Sıklık
Program Hedef/Kazanımlarının Yatay Boyutta Özellikleri	Dayandığı öğrenme kuramı belirtilmemiş	3	4	2	9
	Kendi içinde tutarlı	3			3
	Taksonomiyle/sınıfla mayla tutarsız		2	1	3
	Taksonominin her düzeyi için yeterli hedef yazılmamış	3			
	Basitten zora yazılmış	2	3	2	7
	Hedeflerin bazıları binişik	1	1	1	3
	Kazanım sayısı yoğun ve sadeleştirmeli	2	5	2	9
	Üst düzey becerilere yer verilmemiş	2	3	1	6

Paydaşların çoğu (n=9) hedef/kazanımların dayandığı öğrenme kuramına ilişkin bilgi verilmediğini söylemiştir. Program geliştirme uzmanları hedef/kazanımların kendi içinde tutarlı olduğunu (n=3) düşünmektedir. Programın hedef/kazanımları ile ilgili program

geliştirme uzmanlarının görüşlerine göre taksonominin her düzeyi için yeterli hedef/kazanım yazılmamıştır (n=3).

Ö1: *“Temada belirtilen konularla ilgili bilgi, kavrama, uygulama vb. her basamağına dair kazanım yok. Bunların olması gerekiyor. Bu seviyede öğrenciler Cumhuriyet ile ilgili neler bilmeli, olayları nasıl analiz etmeli? Bayramı anlatmalıyız tamam ama bu seviyede sınıfta neleri tartışmalıyız? Daha yönlendirici kazanım ifadeleri olmalı.”*

Hedef/kazanımlar yazılırken sınıflama kural ve ilkeleri ile tutarlı olduğu dört kişi tarafından düşünülürken, üç kişiye göre hedef/kazanımlar binişik ve üç kişiye göre de taksonomik sınıflama kural ve ilkeleri ile tutarsızdır. PG1'in *“Kazanımlar her programda olduğu gibi sorunlu ve binişik. Bir konunun öğretiminde bir sürü kazanıma yer verilmiş...”* PG3: *“Üst düzey becerileri barındıran hedef-kazanımlara rastlanamamaktadır. Oysa ki programın amacı üst düzey becerileri de kazandırmak.”* ifadeleri bu görüşle örtüşmektedir. Hedef/ kazanımlar yedi kişiye göre basitten zora yazılmıştır. Ayrıca yazılan bu kazanımlar öğrencilerin seviyesi ile tutarlı değildir. Görüşü alınan tüm paydaşlar hedef/kazanım sayısının fazla olduğunu ve sadeleştirilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Koordinatör KÖ2: *“Program [kazanımlar] sadeleştirilmeli.”* Ö1: *“...hedef/kazanımlar çok fazla azaltılmalı.”* diyerek bu durumu onaylamaktadır.

4.2.2. Programın hedefleri/kazanımlarının ilgili paydaşların programa yönelik beklentileri ile tutarlılığı

Programın hedefleri/kazanımlarının ilgili paydaşların programa yönelik beklentileri ile tutarlılığı hedeflerin/kazanımların toplumsal gereksinimlere ve öğrenci gereksinimlerine uygunluğu alt temaları altında Tablo 4. 8.'de verilmiştir.

Tablo 4.8. Programın hedeflerinin/kazanımlarının ilgili paydaşların programa yönelik beklentileri ile tutarlılığı ile ilgili bulgular

Tema	Alt temalar	Kodlar	PG Görüşü Sıklık	Öğretmen Görüşü Sıklık	KÖ Görüşü Sıklık	STKT Görüşü Sıklık	Veli Görüşü Sıklık	Top. Sıklık
Kazanımların ilgili paydaşların programa yönelik beklentileri ile tutarlılığı	Hedeflerin/ kazanımların toplumsal koşullara ve gereksinimlere uygunluğu	Uygun	2	2	1		3	8
	Hedeflerin/ kazanımların toplumsal koşullara ve gereksinimlere uygunluğu	Kısmen uygun	1	3		2	2	8
	Hedeflerin/ kazanımların öğrenci gereksinimlerine uygunluğu	Uygun	1	4			2	7
	Hedeflerin/ kazanımların öğrenci gereksinimlerine uygunluğu	Kısmen uygun	2	1	2	2	3	10

Paydaşların yarısı (n=8) hedef/kazanımların toplumsal koşullara ve gereksinimlere uygun olduğunu söylerken, yarısı kısmen uygun olduğunu düşünmektedir. TTKDÖP yurt dışında hayatlarını devam ettiren bireyler için hazırlanmıştır ancak programlar Türkler tarafından ve Türkiye’de yazılmaktadır. Yazan bireylerin Türkiye’de olması onların toplumsal koşul olarak Türkiye’yi temel alması anlamına gelebilir. Oysaki yurt dışında yaşayan bireyler için toplumsal koşullar farklılık gösterebilir. Bu farklılıklar nedeniyle paydaşların yarısının hedef/kazanımların toplumsal koşullara kısmen uygun olduğu görüşünde olduğu düşünülmektedir. TTKDÖP’nin Türk kültürünü kazandırmayı amaçlayan bir program olması da toplumsal koşulları düşünürken Türk toplumunu temel almasına sebep olabilir. Hedef/kazanımların öğrenci gereksinimlerine uygunluğu konusunda yedi kişi kazanımların öğrenci gereksinimlerine uygun olduğunu düşünürken, 10 kişi hedef/kazanımların öğrenci gereksinimlerine kısmen uygun olduğunu ifade etmiştir.

Ö3: “Onların öngördükleri öğrenci tipi ile buradakiler arasında hiçbir benzerlik yok. Kazanımlar da bu nedenle [öğrenci gereksinimlerine] tamamen uymuyor. Şaka gibi değil mi?”

Ö4: “Buradaki öğrencileri tanımadan kazanım yazılmış, sanki Türkiye’deki öğrencilere yazmışlar.” demiştir.

Veliler kazanımlarda V1'in dediği gibi “*tarihi bilinç ve kültürel bilginin yetersiz*” olduğunu bunun “*daha çok anlatılmasını*” istemektedir. Öğretmenlerden biri hedef/kazanımların öğrenciler için sıkıcı olduğunu ilgi çekici olmadığını bu nedenle onların gereksinimlerine kısmen uyduğunu belirtmiştir. Kazanımların sıkıcı olduğunun düşünülmesinin sebebi ise “*Öğrencinin kendi sınıfında yaptığı etkinliği/kazanımı Türkçe dersinde de yapmasının sıkıcı...*” olmasıdır (Ö1).

Program geliştirme uzmanları ve öğretmenler programın hedef/kazanımlarının yoğun olduğunu düşünürken, veliler hedef/kazanımlara daha fazla tarihi bilgi ve kültürel bilinç eklenmesini istemektedir. Programda yaşanan sorunlardan biri hedef ve kazanımların tüm velilerin beklentilerini karşılamamasıdır ancak veli beklentilerinden biri olan daha fazla tarihi konu eklenmesi de ilk üç sınıfa giden öğrencilerin bilişsel gelişim düzeyleri için uygun olmayabilir ve programdan var olan yoğunluğu arttırabilir. Çünkü artan hedef/kazanımlarla öğrenme için gereken yeterli zamana sahip olunmayacak ve gerekli tekrarın yapılması mümkün olmayacaktır.

4.2.3. Programın hedefleri/kazanımlarının öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerine uygunluğu:

Bu temadaki bulgular yazılı dokümana ilişkin inceleme, öğretmen, koordinatör, sivil toplum kuruluşu temsilcisi ve veli görüşlerine göre hedef/kazanımların öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve devinsel gelişime uygunluğu temaları altında Tablo 4.9.'da sunulmuştur.

Tablo 4.9. Programın hedeflerinin/kazanımlarının öğrenci hazır bulunuşluğuna uygunluğu ile ilgili bulgular

Tema	Alt temalar	Kodlar	PG Görüşü Sıklık	Öğretmen Görüşü Sıklık	KÖ Görüşü Sıklık	STKT Sıklık	Veli Görüşü Sıklık	Top. Sıklık
Kazanımların hazır bulunuşluk düzeyine uygunluğu	Program hedef/kazanımlarının öğrencilerin bilişsel gelişimine uygunluğu	Uygun	1	1		1	3	6
		Uygun değil	2	4	2	2	2	12
	Program hedef/kazanımlarının öğrencilerin duyuşsal gelişimine uygunluğu	Uygun	2	4	1	1	5	13
		Kısmen uygun	1					
	Program hedef/kazanımlarının öğrencilerin devinsel gelişimine uygunluğu	Uygun		1		1	3	5
		Uygun değil	3	4	2		2	11

Programın hedef/kazanımları altı kişiye göre öğrencilerin bilişsel gelişimine uygunken 12 kişiye göre uygun değildir. Hedef kazanımların öğrencilerin bilişsel seviyesine uygun olmadığının düşünülme sebebi kazanımların öğrenci seviyesinin üstünde olduğu görüşünden kaynaklanmaktadır. Öğretmenler bu hedef/kazanımlara ulaşılması için öğrencilerin ön öğrenmelerinin yetersiz olduğunu ifade etmektedir. Paydaş görüşlerine bakıldığında paydaşların çoğunun (n=12) hedef/kazanımların öğrencilerin bilişsel seviyesine uygunluğu konusunda olumsuz görüş belirttiği görülmüştür. Öğretmenlerden Ö5 ve Ö3 bu durumu aşağıdaki ifadelerle açıklamıştır.

Ö5: *“hiç Türkçe bilmeyen çocukla ana dili Türkçe olan aynı sınıfta ve bu program [hedefleri] Türkçe bilenlere göre hazırlanmış.”*

Ö1 de *“Öğrenci hazır bulunuşluk düzeyine kesinlikle uygun değil.”* diyerek benzer görüş bildirmiştir. Ö3’ün görüşüne göre de hedef/kazanımlar öğrenciler için soyut kalmakta ve farklı düzeydeki öğrencileri dikkate almamaktadır.

Ö3: *“Henüz okuma yazma öğrenmemiş öğrenci ile 3. sınıf öğrencisini aynı hazır bulunuşluk düzeylerine sahip olarak görüyor ya da bu öğrencilerden soyut bir takım kavramları anlamaları bekleniyor.”*

Bu hedef/kazanımlar 13 kişiye göre öğrencilerin duyuşsal gelişimine uygunken, sadece 5 kişiye göre öğrencilerin devinsel gelişimine uygundur. 11 kişiye göre hedef/kazanımlar öğrencilerin devinsel gelişimine uygun değildir. Paydaşlar tarafından hedef/kazanımların öğrencilerin devinsel gelişimine uygun olmadığının düşünülmesinin sebebi özellikle 1. sınıf öğrencilerinin devinsel gelişimine uygun olmamasıdır. Aşağıda verilen K1 görüşü bunu desteklemektedir.

KÖ1: *“Psikomotor [gelişim]çoğunlukla onda sıkıntılar olabiliyor. Birinci sınıf öğrencileri burada yazmayı geç öğreniyor bizim derste yazması beklendiğinde elleri yoruluyor.”*

Bulgular incelendiğinde hedef/kazanımlar yazılırken, hedef/kazanımların geçerli olmasında en önemli unsurlardan biri olan öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyinin dikkate alınması konusunda bir takım sorunlar olduğu bulgulanmıştır.

4.2.4. Hedefler/Kazanımların konu alanının özelliklerine uygunluğu

Hedefler/Kazanımların konu alanının özelliklerine uygunluğu program geliştirme uzmanlarının yazılı programın incelemesine ilişkin görüşleri, öğretmen ve koordinatör görüşleri ışığında sunulmuştur.

Tablo 4.10. Hedeflerin/Kazanımların konu alanının özelliklerine uygunluğu ile ilgili bulgular

Tema	Alt temalar	Kodlar	PG Görüşü Sıklık	Öğretmen Görüşü Sıklık	KÖ Görüşü Sıklık	Toplam Sıklık
Hedef/kazanımların konu alanına uygunluğu		Konu alanı ile örtüşüyor	3	3	2	8
	Hedefler/kazanımların dersin konu alanı ihtiyaçları ile uyumu	Örtüşmeyen noktalar var		2	1	3

Hedef kazanımların konu alanının ihtiyaçları ile uyumu konusunda sekiz paydaş olumlu görüşe sahipken üç kişi hedef/ kazanımların konuyla örtüşmeyen noktalarının olduğunu belirtmiştir.

Ö1: “Konu alanı ile tutarlı yazılmış. Türkçe dersine uygun ama çocuklara uygun mu bilmiyorum.”

Hedeflerin konu alanına kısmen uygun olduğunu düşünen öğretmen ve kazanımların etkisiz olduğunu ve kültürel tarihi bilinç kazandırmaya yönelik yetersiz ve eksik kazanım olduğunu düşünmektedir. Ö2: “Uygun sanırım ama Türk kültürü kazandırmak için yetersiz.”

4.2.5. Hedefler/Kazanımların gerçekleştirilebilirliği

Hedefler/Kazanımların gerçekleştirilebilirliği uzman, öğretmen ve koordinatör görüşleri ışığında Tablo 4. 11’de verilmiştir. Ayrıca programın çıktıları bölümünde başarı testleri sonuçlarıyla hedef/kazanımların gerçekleştirilebilirlik sınanmıştır.

Tablo 4.11. Hedef/Kazanımların gerçekleştirilebilirliğiyle ilgili bulgular

Tema	Kodlar	PG Görüşü Sıklık	Öğrt. Görüşü Sıklık	KÖ Görüşü Sıklık	Top Sıklık
Hedefleri /Kazanımların gerçekleştirilebilirliği	Kısmen ulaşılabilir	2	1	1	3
	Ulaşılamaz	1	4	1	6
	Ölçülebilir	2	5	2	9
	Ulaşılabilir		2	1	3

Hedef/kazanımların gerçekleştirilebilirliğine ilişkin görüşlere göre paydaşların çoğu (n=6) hedef/kazanımların ulaşılabilir olmadığını söylerken, dört kişi kazanımlara kısmen ulaşabileceğini söylemektedir. Hedeflerin/kazanımların ulaşılabilir olmadığını söyleyenlerin sebebi program geliştirme uzmanları, koordinatör öğretmen ve öğretmenlere göre hedef/kazanımlara ulaşılması için verilen haftalık iki ders saatlik sürenin yetersiz olması ve kazanımların farklı dil seviyelerine sahip olan öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyine uygun olmamasıdır. Öğrenci ön koşul öğrenmelerine uygun olmayan bu kazanımların, bu kadar kısa sürede öğrenilmesi mümkün görülmemektedir. Ayrıca öğretmenler bunların öğrenilmesi için daha fazla tekrar etmeye ihtiyaç olduğunu söylemektedir. KÖ1:” ...hedeflere belki ulaşılır ama haftada iki saat buna yetmez, çok hedef var hangi birini yapacaksınız?” diyerek bubulguyu desteklemektedir. Görüşlerine başvuru paydaşların tamamı (n=9) hedeflerin/kazanımların ölçülebilir olduğunu düşünmektedir. Ö1, hedef/kazanımların “...farklı öğrenci seviyelerinden dolayı gerçekleştirilmesi çok zor.” olduğunu KÖ1: “Buradaki öğrenci tanınmadan hazırlanmış, gerçekleştirilebilir değil.” KÖ2: *Kazanımların gerçekleştirilebilirliği öğrenciye göre değişiyor.*” diye düşünmektedir. Bu nedenle hedef/kazanımların gerçekleştirilebilirliği konusunun yeniden gözden geçirilmesi gerektiği söylenebilir.

4.3. Önceki programın içerik ögesi

Çalışmanın üçüncü alt problemi “**Programın içerik ögesi nasıldır?**” biçiminde ifade edilmiştir. Bu alt problemle ilgili bulgular, koordinatör, öğretmen, veli, sivil toplum kuruluşu temsilcisi ve öğrenci görüşlerine ve yazılı programın incelenmesi sonrası program geliştirme uzmanı görüşlerine göre sunulmuştur.

4.3.1. Programın içerik seçimi

Programın içerik seçimi teması Tablo 4.12.'de sunulmuştur.

Tablo 4.12. İçerik seçimi ile ilgili bulgular

Tema	Alt temalar	Kodlar	PG Görüşü Sıklık	Öğretmen Görüşü Sıklık	KÖ Görüşü Sıklık	Toplam Sıklık
İçerik Seçimi	İçeriğin hedeflere /kazanımlara Uyumu	Uygun	2	2	2	6
		Kısmen uygun	1			1
		Uygun değil		1		1
		İçerik belirsiz		2	2	4
	Eğitim felsefesi, program geliştirme modeli ve program tasarımı yaklaşımına uygunluğu	Eğitim felsefesi ile ilişkisi açıklanmamış	3			3
		Program geliştirme modeli ile ilişkisi belirtilmemiş	3			3
		Tasarım yaklaşımı ile ilişkisi açıklanmamış	3			3
	Öğrencilerin bilişsel gelişim özelliklerine uygunluğu	Uygun	2	5	2	9
		Kısmen uygun	1			1
	Öğrencilerin duyuşsal gelişim özelliklerine uygunluğu	Uygun	2	3	1	6
		Kısmen uygun	1			1
		Uygun değil		2	1	3
	Öğrencilerin devinsel gelişim özelliklerine uygunluğu	Uygun	2	5	2	9
		Kısmen uygun	1			1
	Kapsadığı konuların niteliği	Önemli konuları kapsıyor	3	4	2	9
		Çağdaş ve bilimsel	3	4	1	8
	Temel kavram ve bilgilerin belirlenme durumu	Kavramlar belirlenmiş	3	2	1	6
		İhtiyaç analizi ile seçilmiş		2		2
		Tecrübelerle dayanarak belirlenmiş		3	2	5
		İçerik seçimi zor		3	1	4
		İçerik seçimi zaman alıcı		4	2	6
		İçerik sınırlandırılmalı		4	2	6

İçerik seçiminin uygunluğu ve hedeflerle tutarlı olup olmadığına ilişkin bulgular içerik seçimi teması altında sunulmuştur. İçeriğin hedef/kazanımlara uygun olduğunu 6 paydaş söylerken, program geliştirme uzmanlarından biri kısmen uygun olduğunu, bir öğretmen içeriğin seçiminin uygun olmadığını ve 5 paydaş da içeriğin belirsiz olduğunu söylemektedir. İçeriğin uygun olmadığını söyleyen Ö1'in açıklamaları aşağıda verilmiştir.

Ö1: Kazanımlarda seçilen tema ile iliştilen dil becerileri ilgisiz. Ayrıca alt tema daha detaylı olmalı. Örneğin bu derste akrabalık ilişkilerini belirten sözcükler zaten söz varlığını geliştirmek için yeterli. Burada zıt anlamlı kelimelere girmeye gerek yok. Noktalama işaretleri yerine kelimeleri doğru yazma çalışmaları yapılmalı. Öğretmenin söylediği “amca, yenge...vb.” kelimelerin öğrencilerin bakmadan doğru yazması daha önemli; jenge yazmamalı, amça yazmamalı. Ailede iletişim ile ilgili bir metin hali hazırda öğretmene kaynak olarak sunulmalı. İçerik yetersiz.

Bazı paydaşlar içeriğin hedeflere uygun olduğunu söylerken diğer paydaşların içeriğin belirsiz olduğunu ifade etmelerinin sebebi programda birden fazla tema sunulması ve bu temalardan konuları seçme ve konunun sınırları ile ilgili ayrıntılı bilgiler verilmemesi olabilir. Bu nedenle öğretmenler içeriği kendisi belirlediğini söylemektedir ve onların görüşüne göre programda kullanılacak içerik sınırları belirgin bir şekilde sunulmalıdır. Ö5: bu durumu “İçerik belirlerken zorlanıyorum, çünkü temalar çok geniş ve çok fazla, oysa ki daha net bir biçimde hedefe uygun olan konular verilebilirdi.” şeklinde ifade etmiştir. Uzmanlar ise programda içerikle ilgili önerilerde bulunulduğu için içeriğin belirsiz olduğu görüşünde bulunmamıştır. Uzman ve öğretmen görüşleri arasındaki farkın sebebi, öğretmenlerin programın kazanımlara uygun içeriklerle birlikte ayrıntılı olarak sunulmasını istemesi olabilir. Onlara göre okutulacak, yazılacak ya da uygulanacak içerik metin ve materyalleri programda ayrıntılı olarak sunulmalıdır. Öğretmenlerce istenen, her bir kazanım için birden fazla içerik materyalinin sunulması ve öğrenci seviyesine ve özelliklerine göre öğretmenlere seçme fırsatı verilmesidir. Oysaki MEB tarafından hazırlanan 2005 yılı sonrasındaki programlarda genellikle yapılandırmacı yaklaşım temele alındığından ve bu yaklaşımda içerik seçimi dersin gidişatına ve hedeflere göre şekillendiğinden, bu programda da öğrenci özelliklerine göre öğretmen tarafından oluşturulabilen daha esnek yapıda sunulmuş olabilir.

Ö4:” İçerik olarak konular var ama içerik verilmemiş, netlik yok, sınırlar belirsiz, kime neyi ne kadar vereceğimiz belirsiz.”

Ö5: “İçeriği belirlemede sorunlar yaşanıyor, çünkü ders kitabı da yok. Programda sadece başlıklar var.”

İçeriğin programın eğitim felsefesi, program geliştirme modeli ve tasarım yaklaşımı ile olan uyumuna ilişkin olarak bağlamda sunulduğu gibi programda eğitim felsefesi ve programın geliştirme modeli açıklanmadığı için program geliştirme uzmanları bunların açıklanmadığını ifade etmiştir.

Dokuz paydaş içeriğin öğrencilerin bilişsel ve devinsel gelişimine uygun olduğunu, bir paydaş ise uygun olmadığını düşünmektedir. İçerik seçiminin öğrencilerin duyuşsal gelişimine uygun olduğunu düşünen katılımcı sayısı daha azdır (n=6). İçerik seçiminin duyuşsal gelişime uygun olmadığını (n=3) düşünülme nedenleri aşağıdaki görüşlerde belirtilmiştir.

Ö2: “Sirtında top taşıyan Koca Seyit’i anlatırken neden insanların düşman olduğunu farklı milletlerden öğrencilerin yer aldığı bir ortamda anlatmakta zorlanıyorum.”

Ö4: “Öğrencilerime duaları ezberletmiyorum, onlara İslam, Kur’an ı Kerim gibi olguları anlatmayı doğru bulmuyorum, ruhsal olarak özellikle 1. sınıflar buna hazır değiller.”

KÖ2: “Her çocuk Müslüman olmak zorunda değil, Türkçe ve Türk kültürü dersinde İslam dersi içeriğinin olmasını doğru bulmuyorum.”

İçerik seçiminin öğrencilerin duyuşsal gelişimine uygun olmadığını düşünülmesi vatan, millet sevgisi, milli mücadele ya da dini kavramların 1-3. sınıf aralığındaki öğrencilerin duyuşsal özelliklerine tam olarak hitap etmediğinin düşünülmesinden kaynaklanabilir.

Paydaşların neredeyse tamamı programın içeriğinin önemli konuları kapsadığını (n=9), çağdaş ve bilimsel (n=8) olduğunu belirtmiştir. Ö3:”Programın içeriği önemli konulardan oluşuyor...”ifadesiyle bunu onaylamaktadır. Bir öğretmen ve koordinatörlerin biri içeriğin bilimsel olmadığını düşünmektedir. KÖ 2 “ Türkçe ve Türk Kültürü dersinde

din kültürü konusu var sure ezberletmemiz bekleniyor bu nasıl bilimsel olabilir?” diyerek içeriğin bilimsel olmadığını söylemektedir.

Programın içeriğine bakıldığında temel kavramların belirlendiği (n=6), öğretmenler tarafından içerik seçimi yapılırken de öğrenci ihtiyaçlarının dikkate alındığı (n=2) belirtilmiştir.

Ö3: “Öğrencileri artık tanıdığım için [içerik seçimimi] onların mevcut durumlarını göz önünde tutarak yapıyorum. Bir tür ihtiyaç analizi yaparak kazanımları önceliklendiriyorum.”

Ö2: [İçerik seçimini] Deneyimlerim, çocukların beklentileri, güncel olaylar, müfredat [program] ve kazanımlara göre [yapıyorum]. Teorik olarak güzel konular.

KÖ2: 1-2-3 sınıfta aynı program, seviyeye göre ... öğretmen kendi ayarlamak zorunda içeriğin seviyesini. Tecrübelerimle çocuklara vereceğim seviyeyi ayarlıyorum. Biz kendimiz hazırlamak zorunda kalıyoruz.”

KÖ2 ve Ö2 öğretmenlerin çoğunun içerik seçimini tecrübelerine dayanarak belirlediğini desteklemiştir (n=5). Öğretmenlerin görüşlerine dayanarak, onların, programın önerilerini, yanı sıra bu kavramların tamamını sunacak zamana sahip olmadığından ya da zaman zaman programı dikkate almadığından kendi tecrübelerinden yararlandığı düşünülmektedir. KÖ2'nin aşağıdaki görüşleri bu bulguyu desteklemektedir.

KÖ2: “Programı çok iyi bilmiyorum ben plana bakıyorum, planda içerik var mı? Yok. İçeriği kendim seçiyorum.”

İçerik seçim sürecinde öğretmenler içerik seçimini zor bulmakta (n=6), bu sürecin zaman aldığını (n=6) söylemektedir. İçerik hazırlama sürecinin zor olduğunu KÖ1: *“Burada öğretmenin yaşadığı sıkıntı aynı sınıf içerisinde 1’den 4’e kadar öğrencilere vereceği içerik ayrı ayrı farklı hazırlık yapması lazım, bu sıkıntılı.”* ifadeleriyle belirtmiştir. Dersin bir kitabı olmadığı için içerik ile ilgili öneriler programda yer almasına rağmen içerik belirleme süreci öğretmene kalmıştır. Ayrıca öğretmenler içeriğin sınırlandırılması gerektiğini düşünmektedir.

Ö1: "İçerik seçimi iyi gibi ama çok geniş. İçerik çok fazla olduğu için, alt temalar çok fazla, içerik azaltılmalı; dilbilgisi ve kültürel konular birbirleriyle ilişkilendirilerek amaca ve öğrencilerin ilgilerine uygun materyallerle desteklenmeli."

4.3.2. Programın içerik düzenlemesi:

Programın içerik düzenlemesi ile ilgili bulgular, koordinatör, öğretmen, ve yazılı programa ilişkin uzman görüşlerine göre Tablo 4.13'te sunulmuştur.

Tablo 4.13. Programın içerik düzenlenmesi ile ilgili bulgular

Tema	Alt temalar	Kodlar	PG Görüşü Sıklık	Öğretmen Görüşü Sıklık	KÖ Görüşü Sıklık	Toplam Sıklık
İçeriğin Düzenlenmesi	İçeriğin sistematik bir biçimde düzenlenmesi	Kolaydan zora düzenlenmiş	3	3	2	8
		Genelden özele düzenlenmiş	3	5	2	10
		Yakından uzağa düzenlenmiş	3	2	2	7
		Basitten karmaşığa düzenlenmiş	3	5	2	10
		Önkoşul ilkesine uygun düzenlenmiş	3	3	1	7
		Konu alanına uygun yaklaşım kullanılmış	3	5	2	10
		İçeriğin sınıflara dağılımı belirsiz	3	2	1	6
	İçeriğin belirlenme ve düzenlenme ölçütleri	Verimli değil	3	3	1	7
		Evrensel değil	3	5	1	9
		Nitelikli		3		3
		İçerik kazanım ilişkisini gösteren belirtke tabloları yer almıyor	2	5	2	9
		Hedef /kazanım zamanlama tabloları yer almıyor	2	5	2	9
		İçerik uygulama zamanı yetersiz	2	5	2	9
		Ünite analiz tabloları yer almıyor	2	5	2	9

Paydaşların görüşleri ve doküman incelemesi sonuçlarına göre içeriğin sistematik olarak düzenlenmesinde kolaydan zora (n=8), genelden özele (n=10), yakından uzağa (n=7) ve basitten karmaşığa (n=10) ilkelerinin dikkate alındığı görülmüştür. Ö2'nin *“Kolaydan zora, bilinenden bilinmeyene olması gerektiğinden muhakkak uyulmuş.”* şeklindeki düşüncesinin aksine Ö3: *“Ne iyi olurdu değil mi! Bu ilkeler bu programda maalesef yer almıyor.”* demektedir.

İçeriğin ön koşul ilkelerine uygun olarak düzenlendiği (n=7), konu alanına uygun olan yaklaşımın seçildiği (n=10) ancak dikey yatay dağılımın göz önünde bulundurulması, sınıflara uygun dağılım sağlanması (n=6) konusunda paydaşların sadece yarısının olumlu görüş belirttiği görülmüştür. Ö2: *“Elbette konu alanına uygun.”* diyerek içeriğin konu alanına uygun olduğunu desteklerken:

Ö1: *“Aynı hafta tüm sınıflarda aynı içeriğin farklı zorluklarda işlenmesini destekliyorum. Ama daha detaylı düşünülmeli ve her öğretmenin kolaylıkla uygulayacağı basitlikte ve detayda açıklanmalı. Bence öğretmenler en çok içeriğin sınıflara göre sınırlarını belirlemede ve materyallerin seçimi konusunda zorlanıyor. Sınıf dağılımlarını birbirinden ayırmak zor. Hepsi aynı konunun tekrarı.”*

Ö3: *“Bunun analizi yeteri kadar yapılmadan yani öğrencinin gelişimi bile göz ardı edilmiş. İçerik dağılımının analizi yeteri kadar yapılmamış.”*

Ö5: *“İçerik doğru düzgün verilmemiş sadece temalar var onu da 2.sınıfta başka öğretmen derse girdiyse 3. sınıfta aynı konu seçimi yapılabiliyor. Sınıf dağılımı neye göre yapılacak anlamak zor.”*

diyerek içeriğin dağılımı ile ilgili bir takım zorlukların olduğunu belirtmiştir. Öğretim programının 1, 2 ve 3. sınıfta ortak bir biçimde planlanması ve 2 ve 3. sınıflara uygulanan programın aynı olması öğretmenlerin içerik seçimi konusunda zorlanmasına sebep olmaktadır. 2. sınıfta içeriği öğrenen öğrenciler için ise 3. sınıfta tekrar aynı içeriğin sunulması öğrencilerin dersten sıkılmasına ve derse olan ilgilerini kaybetmesine sebep olabilir.

İçeriğin düzenlenme ölçütleri paydaşlara göre verimli (n=7) ve evrensel değilken (n=9), sadece 3 öğretmen içeriğin belirlenmesini nitelikli bulmuştur. Ö3: *“Verimlilik,*

evrensellik bunlar bu programda maalesef yer almıyor.” ve Ö1: “Haftadan haftaya konunun değişmesi iyi değil. Birkaç hafta üst üste aynı içerik üzerinden farklı dil becerileri çalışılmalı... içerik düzenlemesi verimli değil.” diyerek paydaşların görüşlerini ve doküman incelemesini desteklemiştir.

Paydaşların tamamı içerik kazanım ilişkisini gösteren belirtke tablolarının, hedef kazanım zamanlama tablolarının olmadığını (n=9), programın uygulanması için belirlenen öğretim süresinin yetersiz olduğunu (n=9) ve ünite analiz tablolarının yapılmadığını (n=9) belirtmiştir.

Programın uygulanmasına ilişkin ayrılan sürenin yetersizliği ve içeriğin uygulanması için daha fazla zamana gerek olduğunu Ö1: “Öğretim süresi bence uygun değil.” ve KÖ2: “Bu kadar sürede bu kadar çok şey yapamayız. Süre yetersiz. Tekrar yapmaya fırsat yok.” ifadeleriyle belirtmektedir. Bu konuda yazılı programa ilişkin görüş bildiren uzmanlar, öğretmen ve koordinatörlerle aynı görüştedir. Yıllık planın ilk hafta işlenmesini uygun gördüğü kazanımlar ve içeriğe örnek Tablo 4. 14’te gösterilmiştir (1,2 ve 3. Sınıf Yıllık Planı, 2017)

Tablo 4.14.Örnek Konu/Kazanım/Etkinlik Tablosu

<i>Konu</i>	<i>Kazanımlar</i>	<i>Etkinlikler</i>
<p>“Türk Kültüründen Bir Demet”</p> <p>Bayram Tanışma Dünya Okuma Günü (8 Eylül)</p>	<p>2.Milli ve dinî bayramlarımızı tanıyarak bayramlarla kutlamaların sosyal ve kültürel işlevlerini fark eder.</p> <p>3. Milli ve dinî bayram etkinliklerine katılmaya istekli olur.</p> <p>8. Günlük hayatta gerekli olan dil işlevlerini kullanma (Amaç)</p> <p>3. Kendini tanıtmaya ve başkalarını tanıştırmaya ilgili kalıpları sınıfta ve günlük hayatında kullanır.</p> <p>5.Okumanın gerekliliğini fark eder.</p>	<p>Ad Söyleyerek Top Atma: Grup halka olur. Herkes kendi ad ve yaş gibi özelliklerini söyleyerek karşısındakine topu atar. Topu alan öğrenci kendinden önceki arkadaşıyla kendinin adını/yaşını söyler ve topu yanındakine atar. Benim Adım:Öğrencilere adlarının anlamı sorulur, adının anlamını bilmeyenlerin anne ve babalarına sorup öğrenmeleri sağlanır. Kâğıt Çekme Oyunu (Kâğıt yerine boncuk, çubuk, taş vb. kullanılabilir.) Öğrencilere bilgi verilmeden istedikleri kadar kâğıt almaları söylenir. Aldıkları kâğıt sayısına kendileriyle ilgili cümle kurmaları istenir. Bayram Kartı: Tebrik kartları yaptırılır. Bugün Bayram: Öğrenciler yaşadığı bir bayram konusundadıygu ve düşüncelerini sınıfta arkadaşlarıyla paylaşır.</p>

Tablo 4.14’te görüldüğü gibi iki ders saati süresi içinde 4 kazanımın gerçekleştirilmesi beklenmektedir. Bu kazanımlar, hem Türkçe hem Türk kültürü konularını kapsayan bilişsel ve duyuşsal alana ait olan kazanımları kapsamaktadır ve paydaşlara göre 2. 3. sınıf öğrencilerinin bu kazanımlara bu süre içinde ulaşması mümkün olmayabilir.

4.3.3. İçerik seçimi ile öğrenci özelliklerinin uyumu:

İçerik seçimi ile öğrenci özelliklerinin uyumu, içeriğin yaş düzeyine uygunluğu ve içeriğin ilgi çekiciliği temaları altında öğretmen, koordinatör öğretmen, veli, sivil toplum kuruluşu temsilcisi ve yazılı programa ilişkin görüş bildiren uzmanların görüşlerine göre sunulmuştur.

4.3.3.1. Programın içeriğinin öğrenci yaş düzeyine uygunluğu:

Programın içeriği öğrenci yaş düzeyine uygunluğu ile ilgili bulgular Tablo 4.15’te sunulmuştur.

Tablo 4.15. İçeriğin öğrenci yaş düzeyine uygunluğu ile ilgili bulgular

Tema	Alt temalar	Kodlar	PG Görüşü Sıklık	Öğretmen Görüşü Sıklık	KÖ Görüş Sıklık	Veli Görüşü Sıklık	Öğrenci Görüşü Sıklık	STKT Görüşü Sıklık	Top. Sıklık
İçeriğin öğrenci yaş düzeyine uygunluğu	Yaş düzeyine uyum	Uygun	2	3	2	2		2	11
		Uygun değil	1	2					3
	Zorluk derecesi	Zor	2	5	2	3	2		14
		Seviyeye uygun						2	2
		Kolay				2	1		3

Programın içeriği 11 kişiye göre yaş düzeyine uygunken, iki öğretmen ve bir uzman görüşüne göre yaş düzeyine uygun değildir. İçeriğin yaş düzeyine uygun olmadığını düşünen Ö5: “İçerik öğrenci yaşına soyut kalıyor. Vatandaşlık, milli duygular...” ifadeleriyle programda önerilen içeriğin oldukça soyut olduğunu belirtmiştir. İçeriğin zorluk derecesi genelde anlaşılması zor (n=14) ve seviyeye uygun değildir. KÖ1’in açıklaması buna örnek olarak verilebilir.

KÖ1: “Program zor burada içeriği çok çok basit vermek durumundayız ki çocuğa faydalı olabilsin buradaki programı hazırlayan kişilerin arasında en azından burada [Almanya’da] görev yapmış bir öğretmen olmasının daha

faydalı olacağını düşünüyoruz. Burayı görmemiş buradaki ortamda bir ders anlatmamış birinin program hazırlamasının pek verimli olacağını düşünmüyorum. Bu nedenle öğrencilerin düzeyine uygun değil.”

Sivil toplum temsilcileri ise içeriğin yaş düzeyine göre seviyeye uygun olduğunu ve iki veli de içeriğin kolay olduğunu düşünmektedir. STK 1: “İçerik öğrenci seviyesine uygundur.” ve Ö1 “Kolaydan zora doğru farklılık gösteren çeşitli içerikler hazırlamaya çalışıyorum.” derken V5: “ Bu zamanın çocuklarına seviye düşük kalıyor.” ve V3: “2. ve 3. sınıfta aynı konular anlatılıyor, uygun değil.” diyerek görüş belirtmiştir. V1: “İçerik kesinlikle düzeye uygun değil. Kullanılan kaynak kitaplarında çocukların çalışabileceği alıştırmalara daha fazla yer verilmeli. Çünkü çocuğum konuları anlamakta zorlanıyor” diyen veli öğrencisinin içerik konusunda zorlandığını onaylamaktadır. ÖĞ 1: “Ben anlıyordum ama sınıf arkadaşlarımdan çoğu hiçbir şey anlamıyordu, ders zordu.” ifadesiyle öğretmenlerin görüşlerini desteklemektedir. Paydaş görüşlerindeki bu farklılıkların özellikle veli görüşlerinde yaşandığı görülmektedir. Bunun sebebi de başka alt problemlerde de belirtildiği gibi öğrencilerin farklı hazırbulunuşluk düzeylerinde olmalarıdır. Her veli, görüşünü kendi öğrencisi üzerinden yaptığı için içerik bazı velilere göre kolay, bazılarına göre seviyeye uygun ve bazılarına göre de zordur. Öğretmenler ise öğrencilerin tamamını gözlemlediği ve öğrenci seviyesini ve içeriğe ulaşılma düzeylerini bildiği için hepsi içeriğin zor olduğu konusunda ortak görüş bildirmişlerdir.

4.3.4. Programın içeriğinin öğrenci ilgisini çekme durumu:

Programın içeriğinin öğrenci ilgisini çekmekteki durumuna ilişkin bulgular paydaş görüşleri ve gözlem sonuçlarına göre Tablo 4.15’te verilmiştir.

Tablo 4.16. İçeriğin ilgi çekiciliği ile ilgili bulgular

Tema	Kodlar	Gözlem Sonucu Sıklık	Öğret. Görüşü Sıklık	KÖ Görüşü Sıklık	Veli Görüşü Sıklık	STKT Görüşü Sıklık	Öğrenci Görüşü Sıklık	Top. Sıklık
İçeriğin ilgi çekiciliği	Oldukça ilgi çekici	15(%50)	4	1	3	1	2	10
	Yeterince ilgi çekici		1		1	1		3
	Sıkıcı	14(%47)	3	1	3		1	6
	Merak uyandırıcı	4(%13)	2		2			4
	İçerik tekrarının fazla olması				2			2
	İçerik tekrarının yeterli olması	10(%33)	2	1	3	1		7
	Tekrarın yetersiz olması	20(%67)	2	1		1	3	5

İçeriğin ilgi çekiciliği ile ilgili bulgular incelendiğinde gözlem sonuçlarına göre içerik derslerin %50'sinde oldukça ilgi çekiciyken, öğretmen, veli, sivil toplum kuruluşu temsilcisi ve mezun öğrenci görüşlerinin %70'ine göre ilgi çekicidir. Öğretmenler içeriği kendileri hazırladığını ve öğrencilerin ilgisini çekecek şekilde hazırladığını söylemiştir. İlgi çekicilikle ilgili görüşme ve gözlem açıklamaları aşağıdaki gibidir.

Ö1: “Bence içeriğin öğrencinin ilgisini çekmesi tamamen öğretmenin marifetine bağlı. Öğrencilerin dikkatini çekmek için hayli çaba göstermek gerekiyor. Dil ve kültür konuları soyut olduğu için öğrencilerin ilgisini çekecek içeriğe uygun anlatımlar (hikaye, masal, gerçek olay), bilmeceler, eğitsel oyunlara derste bolca yer verilmeli. Ben ilgilerini çekebildiğimi düşünüyorum. İlgilerini çekemediğimi hissettiğimde konuyu farklı açıdan ele almaya çalışıyorum.”

Ö2: “İçerik dışına çıkarak, programı esneterek ilgi çekebiliyorum.” Ve V4: “Çocuğum çok severek derslere gidiyor, ilgilerini çekiyor.” ifadeleriyle bu bulguyu onaylamaktadır.

Gözlem 3.sınıflar 2. hafta: Öğretmen öğrencilere Barış MANÇO Arkadaşım Eşek şarkısının videosunu izlettiriyor. Öğrencilerin tamamı videoyu ilgiyle

izliyor. Hepsi şarkıyı söylemeye çalışıyor. Öğretmen şarkıyı öğrenmeleri için 3-4 kere dinlettiriyor. Öğrenciler her seferinde bir daha aç öğretmenim diyor. Dört kereden sonra bütün öğrenciler şarkıyı dinlememeye başlıyor. Birisi kalem kutusunu açıyor kalemlerle oynuyor. Birisi ekmek çıkarıp yiyor. Öğretmen ilgi çekmek için etkinlik değiştiriyor. Öğrencilerin özledikleri akrabaları konusunda sohbet başlıyor ve tekrar katılım artıyor. Öğretmen etkinlikleri sık sık değiştiriyor.

Gözlem yapılan derslerin %47'sinde öğrencilerin çabuk sıkıldığı tespit edilmişken, paydaş görüşlerinin %40'ına göre öğrenciler çabuk sıkılmaktadır. Öğrencilerin içeriği sıkıcı bulma yüzdeleri gözlem sonuçlarında ve paydaş görüşlerinde benzerlik göstermektedir. Gözlem 3. Sınıflar 2.hafta notunda da görüldüğü gibi öğretmenler ilgiyi canlı tutmak için sık sık değişikliğe gitmek durumunda kalmaktadır.

Derslerin %33'ünde konu tekrarının olması gerektiği kadar yapıldığı gözlemlenmişken, paydaşların %46'sı konu tekrarını yeterli bulmuştur. Ancak konu tekrarının yetersiz olması görüşü paydaşların %33'ü tarafından desteklenirken, bu sonuç gözlemlerde %67 oranıyla daha yüksektir. Bu durum gözlem yapan araştırmacıların program geliştirme uzmanı ve temel eğitim uzmanı olarak daha eleştirel bakıyor olmasından ve öğrenmenin gerçekleşmesi için daha fazla tekrarın gerektiğini düşünmelerinden kaynaklanıyor olabilir.

Gözlem 2.sınıflar 4. Hafta: “Öğrenciler yeni konuya başlıyor, ancak öğretmen bir önceki haftadan bir soru soruyor. Tahtaya ş, ç harfleri yazıyor ve bunu kimlerin okumak istediğini soruyor, soruya cevap veren öğrenci olmuyor. Öğretmen konuyu hızlıca tekrar ediyor, tahtadaki harfleri kendisi okuyor. Öğrenciler bu sırada tahtaya bakıyor, öğretmen sadece kendisi okuyor ancak anlaşılıp anlaşılmadığına ilişkin değerlendirme yapmıyor.”

Velilerden iki kişi ise fazla tekrar yapılmasını sıkıcı bulduklarını V2: “Bazı konular çok tekrarlanıyor, sıkıcı olabiliyor.” diyerek ifade etmişlerdir.

4.4. Programın öğrenme-öğretme süreci nasıldır?

Çalışmanın dördüncü alt problemi “**Programın öğrenme-öğretme süreci nasıldır?**” biçiminde sorulmuştur. Bu alt problem ile ilgili bulgular, öğretmen, koordinatör öğretmen,

veli, sivil toplum kuruluşu temsilcisi, mezun öğrenci görüşlerine, yazılı dokümana ilişkin program geliştirme uzmanı görüşlerine ve gözlem bulgularına göre sunulmuştur.

“Programın öğrenme öğretme süreci nasıldır?” biçiminde ifade edilen alt problem ile ilgili bulgular sürecin fiziksel (eğitim) ortamı, öğrenme öğretme sürecinde işe koşulan strateji, yöntem, teknik ve materyaller temaları altında sunulmuştur.

4.4.1. Öğrenme Öğretme Sürecinin Fiziksel Ortamı

Tablo 4.16’da programın öğrenme öğretme sürecindeki eğitim/fiziksel ortamına ilişkin okul müdürü, koordinatör, öğretmen, öğrenci ve velilerle yapılan görüşmelerden edinilen bulgular gözlem verilerinin bulgularıyla desteklenerek verilmiştir.

Ders işlenen ortamlarda, sınıflar genellikle kare ve yaklaşık 35 metrekaredir. Her öğrencinin kendine ait tekli sırası vardır ve masalar genellikle iki kişilik dikdörtgen biçimlidir ve yapılan etkinliğe göre iki sıra birleştirilerek küme çalışmasına uygun hale getirilebilmektedir. Sınıflarda tebeşirli tahtalar bulunur ve tahtalar öğrenci boylarına göre yukarı aşağı hareket edebilmektedir. Sınıflarda öğrenci rafları ve öğretmenin kullandığı dolaplar yer alır. Bunların dışında öğrencilerin sınıftan ayrı etkinlik yapabilecekleri minderli ya da koltuk yer alan bir köşe bulunmaktadır. Her sınıfta lavabo ve musluk vardır. Sınıflarda zeka oyunları ve fiziksel oyun materyalleri, öğretmenin yeteneği doğrultusunda müzik aletleri bulunmaktadır. Sınıf duvarları, öğrenci etkinlikleri ve sınıf kurallarının yazılı olduğu kartonlarla donatılmıştır ve rengârenktir. Sınıfların bir cephesi büyük pencerelerle çevrilidir. Sınıflarda teknolojik araç olarak tepegöz yer almakta; istenildiğinde kullanılabilen projeksiyon aletleri bulunmaktadır. Dinleme materyallerinin kullanılması için kaset ve CD çalarlar mevcuttur. Burada anlatılan eğitim ortamı gözlem yapılan sınıflardan bazılarının ortak özelliklerini içermektedir. Ancak gözlem yapılan fiziksel ortamlardan biri bu ortak özellikleri barındırmamaktadır ve bu ortamlardan daha küçüktür (Fotoğraf 4). Küçük olan bu fiziksel ortam yaklaşık 10 metrekare sadece iki büyük masanın ve duvar raflarının yer aldığı bir düzene sahiptir. Dersin işlendiği bu eğitim ortamlarının uygunluğu ve teknolojiye sahip olma durumları paydaşların görüşlerine göre Tablo 4.16’da verilmiştir.

Tablo 4.17. Programın öğrenme öğretme sürecindeki eğitim (fiziksel) ortamı ile ilgili görüşme bulguları

Tema	Alt Temalar	Kodlar	Okul M Görüşü Sıklık	KÖ Görüşü Sıklık	Öğretmen Görüşü Sıklık	Öğrenci Görüşü Sıklık	Veli Görüşü Sıklık	STKT Görüş Sıklık	Top Sıklık	
Eğitim ortamı	Eğitim ortamının yeterliği	Ortam uygun	4	1	3	1	4	1	14	
		Ortam küçük	1	1	2	1	2	1	9	
		Ortam yabancılar tarafından rahatsız ediliyor		1	1					2
		Sınıfta dikkat dağıtıcı unsurlar yer alıyor				1				1
		Pano kullanımına izin verilmiyor			2	1				3
		Ortamın kullanıldığı saatler uygun	2	2	5	1	2	2	2	14
		Teknolojiye kolay ulaşılan		1	3	2	2	1	1	9
		Teknoloji kullanma imkanı olmayan			1	2	1			4

Eğitim ortamları 14 paydaşın görüşüne göre TTKD'nin işlenmesine uygunken, dokuz kişiye göre eğitim ortamı küçüktür. Paydaşlar arasındaki görüş farklılığının sebebi her öğretmenin farklı okullarda çalışması ve dersin işlendiği ortamların standart olmamasından kaynaklanmaktadır. KÖ2'nin "Benim çalıştığım okullardaki eğitim ortamı uygun." ifadesini V1: "okul ve ders ortamı konusunda bir sıkıntı yok." V4: "Okul müdürümüz [Türkçe ve Türk Kültürü dersini] çok destekliyor, ortamımız güzel." sözleriyle desteklemektedir. Okul müdürlerinden M1 de veli görüşlerine benzer şekilde M1: "uygun olan sınıfı veriyoruz. Ana dilini öğrenmek çok önemli." demektedir.

Gözlem verilerinde de eğitim ortamının yapılan 30 hafta gözlemin 26 haftasında (%87 oranında) öğrenme öğretme sürecine uygun olduğu, öğrenci sayılarının öğretme öğrenme sürecinde dersin uygulanmasında sorun yaratmadığı ancak TTKD'de %20 oranında birleştirilmiş sınıflar yer aldığı ve bu durumun zaten farklı dil seviyelerine sahip öğrencilerin yer aldığı eğitim ortamını daha da zorlaştırdığı gözlenmiştir. Yukarıda verilen olumlu görüşlerin aksine KÖ1 durumu açıklamaktadır.

KÖ1: “Türkçe dersleri için Alman okul idareleri [tarafından verilen] fazla kullanmadıkları depo şeklinde sınıflarımızın olduğunu söyleyebilirim. Bazı okullarda [dersi] normal sınıflarda işliyoruz ama %20 civarında diyebilirim ki öğretmenler[olarak] genelde atölye şeklindeki depo şeklindeki sınıflarda, tahtası tebeşiri olan sınıflar ama, ortamı çok elverişli olmayan yerlerde işlediğimiz dersler var.”

Ö1: “Mutfakta ders yaptığım oldu.”

Okul müdürü de kendi okulundaki eğitim ortamının küçük olduğunu ifade etmektedir. M2: “ Okulumda sınıf yok küçük de olsa yer vermeye çalıştık.” Okul müdürü ile yapılan görüşme esnasında okul müdürünün TTK dersinin olmasını istemediği ancak yasal düzenlemelerden ve aslında okuldaki öğretmen açığının kapanmasına yardımcı olduğu için bu dersi kabul etmek zorunda kaldığı anlaşılmaktadır. Bu nedenle bu okul müdürü sınıf sağlama konusunda gereken özeni göstermiyor olabilir. Gözlem sonuçları da gözlemlenen derslerin %27’sinin bu küçük fiziksel ortamlarda geçtiğini desteklemektedir.

Gözlem 1. sınıflar 1. Ders: derslik yok. Kitaplık gibi, arşiv benzeri küçük bir sınıf. Öğrenciler çantalarını yere bırakıyorlar ve hareket alanı kalmıyor. Sınıf yaklaşık 10 metre kare. Öğrenciler tek bir masanın etrafına oturuyor. Tahtanın önünde masa yapışık duruyor öğretmen tahtayı kullanamıyor. İki duvar kitaplık rafları, bir duvar pencere ve bir duvarda tahta var ancak kullanılmıyor.

İki kişiye göre TTKD işlenirken eğitim ortamı başkaları tarafından rahatsız edilmekte, bir kişiye göre sınıflarda dikkat dağıtıcı unsurlar yer almakta ve üç kişiye göre de öğretmenlerin sınıftaki panoları bile kullanmasına izin verilmeyen bir ortam söz konusudur. Ö2 bu durumu “Dikkat dağıtıcı ve emanet alınmış bir sınıf hoş değil.” ve Gözlem 3. sınıflar 1. ders ve Gözlem 2. sınıflar 6. derste rahatsız edici ortama ilişkin örnekler yaşanmıştır.

Gözlem 3. sınıf 1. ders: “Ders saati başladı ancak bir önceki dersin öğretmeni sınıfı terk etmedi. TTKD öğretmeni diğer öğretmen çıkmayınca derse giriş yaptı. Ancak öğretmen yaklaşık 10 dakika içeride kalarak masasını topladı dolap yerleştirdi. Bazı öğrenciler TTKD öğretmenini değil, diğer öğretmenin yaptıklarını izlediler.

Gözlem 2. sınıflar 6.ders: “Ders müzik sınıfında işleniyor. Dersin 20. dakikası kapı açıldı ve bir başka öğretmen içeri girdi. Hiçbir şey söylemeden dolaplara yöneldi. Bir şeyler aldı ve çıktı. İki öğretmen birbirleriyle hiç konuşmadılar.

Ö1:“Fiziki koşullar güzel fakat Türkçe dersi için duvarları veya panoları kullanamıyoruz. Çünkü kendi sınıflarında kendi dersleri ile ilgili yeterince yoğunluk söz konusu. Bazen dosyalarımızı koyacak yer bulabilirsem seviniyorum.”

diye anlatmaktadır. Ayrıca sınıflarda yer alan müzik aletleri, oyun araç gereçleri, sınıf duvarlarında asılı pek çok materyalin yer alması öğretmenlerin görüşlerine göre öğrencilerin dikkatini dağıtıcı unsurlardır. Ö3: “Sınıflar çok dolu özellikle sınıftaki oyun malzemeleri öğrencilerin derslerde oyun oynamak istemesine sebep oluyor, dersten kopuyorlar.” Görsel 4.1. ve 4.2’de öğretmenlerin dikkat dağıtıcı olarak belirttiği langirt masası ve oyun malzemelerine örnekler verilmiştir.



Görsel 4.1.: Fiziksel ortamdan örnekler 1



Görsel 4.2.: Oyun malzemeleri

TTKD genellikle okul zaman çizelgesinin dışında işlenmektedir ve okul sonrası saatlerde kullanılan eğitim ortamı/fiziksel ortam paydaşlar tarafından uygun bulunmamaktadır (n=14). Bu saatler paydaşların geneline göre öğrencilerin derse devamını sağlamaya ve onların derse yönelik olumlu tutum geliştirmelerine uygun değildir. Ö2: “*Sınıf problemi ve okul sonrası ders saati uygulaması [eğitim ortamının uygun olmayan yanlarıdır]*” ifadesi ile

V2: “Ders saatleri uygun değil öğrenciler derse gidemesin diye uğraşılıyor. Hep cuma öğleden sonraya konuyor çocuğun en yorgun zamanı ve eve giden çocuk bir daha gelmiyor.”

ifadeleri ile desteklemektedir. Öğleden sonraya konan ders saatleri de araştırmacı tarafından yapılan gözlemlerde %60 orana sahiptir ve araştırmacı gözlem notlarında bu durumun öğrenci devamlılığını ve sayılarını olumsuz etkilediği görmüştür.

Birleştirilmiş sınıf 2. Hafta: Okul ders saati bittikten sonra olan Türkçe dersine öğrencilerden bazıları hort denilen eve gitmeyip okulda yemek yedikleri ve oyun oynadıkları bir sınıftan çağırıldılar. Çocuklardan bazıları gelmek istemediğini ve orada oyun oynayacağını söyledi. Bir çocuk gelerek bir arkadaşının doğum

günü partisi olduğunu ve gitmek istediğini belirtti. Bir öğrenci yemeği olmadığı gerekçesiyle eve gitmek istedi. Bu nedenle 10 kişilik sınıftan 7 kişi derse katıldı.

Gözlem yapılan diğer okullarda TTKD ve Alman okul programındaki derslerin işlendiği sınıflardan daha küçük olan sınıfa ait fotoğraflar aşağıda verilmiştir. Bu sınıf küçük olmasına rağmen öğretmen bazı okulların aksine bu sınıfta duvarları pano gibi kullanabilmektedir. Fotoğrafta Barış Manço ile ilgili etkinliğin duvara asılı olduğu görülmektedir.



Görsel 4.3.: Küçük eğitim ortamı örneği 1 (fiziksel ortam)



Görsel 4.4.: Küçük eğitim ortamı örneği 2 (fiziksel ortam)

Görüşme sonuçlarından elde edilen bulguları destekler nitelikte gözlenen okulların %27'sinde eğitim ortamı küçük ve uygunsuzdur, çünkü öğrencilerin hareket alanı bulunmamaktadır ve başka sınıfların derslik olarak kullanmadığı depo olarak kullanılan yerlerdir. Eğitim ortamlarının % 20'sinde panoların kullanımı mümkün olmamaktadır.

Okullarda teknoloji kullanma imkanı 7 paydaşa göre varken 4 kişiye göre teknoloji kullanım imkanı yetersizdir. Gözlemlerde de eğitim ortamlarının %80'inde teknoloji kullanma imkânı varken, % 20'sinde paydaşların da belirttiği gibi bu imkan yetersizdir. Bulgular incelendiğinde görüşmeler ve gözlemlerden elde edilen bulguların birbirini desteklediği görülmüştür.

Görüşme bulgularının desteklenmesi için gözlem bulguları **Tablo 4.18** 'de sunulmuştur.

Tablo 4.18. Programın öğrenme öğretme sürecindeki eğitim ortamı ile ilgili gözlem bulguları

Tema	Alt Temalar	Gözlem kodları	Toplam Sıklık	Frekans
Eğitim ortamı	Eğitim ortamının uygunluğu	Ortamın uygun olması	26	% 87
		Öğrenci sayılarının uygun olması	30	% 100
		Birleştirilmiş sınıfların olması	6	% 20
		Eğitim ortamının küçük ve uygunsuz olması	8	% 27
		Ortamın yabancılar tarafından rahatsız edilmesi	6	% 20
		Sınıfta dikkat dağıtıcı unsurların mevcut olması	6	% 20
		Pano kullanımına izin verilmemesi	6	% 20
		Ders ortamının kullanıldığı okul sonrası saatlerin uygun olmaması	18	% 60
	Teknolojiye sahip olma	Teknolojiye kolay ulaşılması	24	% 80
		Teknoloji kullanma imkanı olmaması	6	% 20

Türkçe ve Türk Kültürü dersinin işlendiği eğitim ortamının fiziksel büyüklüğü ile ilgili bulgular gözlemlenen okullarda farklılık göstermektedir. Buna ek olarak öğretmenlerin eğitim ortamı/fiziksel ortam ile ilgili olarak sorun yaşayıp yaşamaması durumunun okul yönetimlerinin tavrına göre değiştiği söylenebilir. Buna örnek olarak KÖ2'nin görüşü verilmiştir.

KÖ2: “Benim karşılaştığım çoğu okul müdürü bu konuda [fiziksel ortam konusunda] çok yardımcı olabiliyor, bazı okullarda engel çıkarma anahtar verilmeme [sınıf anahtarı, okullarda sınıf kapıları kilitli durmaktadır] fotokopi makinesi kullanmaya izin verilmemesi, anahtar verilse de öğretmen odasını kullanmama gibi bazı engeller çıkarabiliyorlar.”

Yukarıda fotoğrafları yer alan küçük sınıfın aksine diğer okullarda görsellerde görüldüğü gibi daha büyük sınıflar yer almaktadır.



Görsel 4.5.: Sınıf ortamı



Görsel 4.6.: Etkinlik odası

Fotoğraf 7'deki eğitim ortamında görüldüğü gibi bazı sınıflarda mutfak yer almaktadır.



Görsel 4.7.: Mutfaklı eğitim ortamı örneği

Görsel 4.8. ve 4.9'daki eğitim ortamında ise etkinliklerini tamamlayan öğrencilerin dinlenmek ve kitap okumak için kullandıkları koltuk ve minderler görülmektedir.



Görsel 4.8.: Dinlenme alanı 1



Görsel 4.9.: Dinlenme alanı 2

4.4.2. Okul iklimi

Okul iklimi ile ilgili okul müdürü, öğretmen, koordinatör görüşleri okul iklimin uygunluğu, okula ait hissetme ve okul üyelerince kabul görme temaları altında Tablo 4.19’de verilmiştir.

Tablo 4.19. Okul iklimine ilişkin bulgular

Tema	Alt Temalar	Kodlar	Müdür Görüşü Sıklık	Öğretmen Görüşü Sıklık	KÖ Görüş Sıklık	Veli Görüşü Sıklık	STKT Görüşü Sıklık	Top. Sıklık
Okul iklimi	Okul ikliminin uygunluğu	Okul ikliminin hoş olması	5	1	1	2	2	11
		TTKD’ye olumlu tutum sergilenmesi	2		1	2		5
		TTKD’ye karşı olumsuz tutum sergilenmesi	3	3	1	3	2	12
	Ait hissetme	Öğretmenin okula ait hissetmemesi	3	4	1			8
		Öğretmenin değersiz hissetmesi	1		1			2
	Kabul görme	Okulun bir üyesi gibi davranılması	2	2				4
		Okulun bir üyesi gibi davranılmaması	3	3	2			8
	Öğrenci öğretmen ilişkisi	Sıcak öğrenci öğretmen ilişkisi		3	2			5
		Mesafeli öğrenci öğretmen ilişkisi		2				2

Öğretmenlerin çalıştıkları okul iklimleri ile ilgili bulgular incelendiğinde okul müdürleri (n=5) ve öğretmenlere göre okul iklimi hoştur. Öğretmenler okul iklimlerini hoş bulmaktadırlar, ancak bu durumun okulun kadrolu öğretmenleri için geçerli olduğunu belirtmektedirler (n=11). Ö1: “Almanya’daki okul ortamları hoşuma gidiyor.” derken V4 de “Okulda çocuklar Türkçe derse gitsin diye teşvik ediliyor, iyi bir ortam var.” ifadeleriyle onu desteklemektedir. Bulgulara bakıldığında okullarda TTKD’ye yönelik olumsuz tutumun (n=12), olumlu tutumdan (n=5) daha fazla olduğu görülmüştür. Sergilenen bu olumsuz tutumlar öğretmenlerin çalıştıkları okullara aidiyet duygusu geliştirememelerine sebep olabilmektedir. Ö4: “Çalıştığım bir okulun müdürü dersi açmak istemedi. Bu nedenle

şu an sınıf anahtarı vermiyor, beni görünce günaydın demekte bile zorlanıyor. Okulda çalışan bir öğretmen değil de başka biri gibi hissediyorum.” Ayrıca okullara ait hissetmemelerinin sebeplerinden biri diğer öğretmen ve okul yönetimlerinin davranışları iken diğer bir nedeni de okullarda çok fazla zaman geçirecek fırsata sahip olmamalarıdır. Ö1 bu durumu “Ama biz bu ortamlara ait değiliz. Çünkü okuldan okula gidiyoruz. Vaktimiz yok...” biçiminde açıklamıştır. Onu Ö2’nin ifadeleri onaylamaktadır. “İklim güzel, ama değersizlik hissi yaşıyorum. Lakin sebebi kendi idarecilerimiz.” Ayrıca diğer meslektaşlar ve okul yönetimlerince gösterilen olumsuz davranışlar öğretmenlerin kendilerini değersiz hissettikleri bir okul iklimine yol açmaktadır denebilir buna örnek olarak Ö5’in “Öğretmenler odasına girdiğimde diğer öğretmenlerin bakışlarından rahatsız oluyorum. Konuştuğum birkaç kişi var ama onun dışındakiler benimle iletişim kurmuyorlar. Sanki git niye burdasın der gibi bakışlar var” Ö3: “Okullarımdan birinde öğretmenler toplantısı vardı beni öğretmenler odasından çıkmamı istediler. O gün kendimi çok kötü hissettim.” ifadeleri verilebilir. Ayrıca öğretmenler okul paydaşları ile birlikte planlama yapamadıklarını ve bütünün parçası olmadıklarını belirtmektedir. Alman okul müdürlerinin çoğu da TTKD öğretmenlerinin kadronun bir parçası olmalarının zor olduğunu söylemiştir. Müdürlerin biri bu durumu çalışma koşullarına bağlarken diğeri öğretmenin dışarıdan geldiği vurgusunu yapmıştır. Aşağıda örnek ifadeler verilmiştir.

M2: “Öğretmen sürekli burada değil o nedenle bizim okulun bir parçası olması çok zor.”

M3: “Dışardan gelen bir öğretmen bizim okulun işleyişini bilemez. O yüzden okul öğretmenleri gibi değil.” derken okul müdürü

M1: “Türkçe öğretmenimiz, bizim öğretmenlerimizden biri, keşke Almanca bilse daha çok sohbet ederiz.”

demektedir. Öğretmen ve koordinatörlerin beşi öğrencilerle sıcak bir ilişkilerinin olduğunu söylerken ikisi bu ilişkinin mesafeli olduğunu belirtmiştir. 30 hafta boyunca yapılan gözlemlerde de görüşme verilerine benzer şekilde öğretmenlerin öğrencilere karşı sevgi dolu olumlu bir iletişime sahip olduğu, meslektaşları olan okulun öğretmenleriyle mesafeli oldukları, okul yönetimi ile ilişkilerinin de genellikle soğuk, bazen mesafeli ve bazen sıcak olduğu söylenebilir. Tablo 4.20’de okul iklimi ile ilgili gözlem sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.20. Okul iklimi ile ilgili gözlem bulguları

Tema	Gözlem kodları	Toplam Sıklık	Frekans
Eğitim iklimi	Sıcak öğrenci öğretmen ilişkisi	26	% 87
	Mesafeli öğrenci öğretmen ilişkisi	4	% 13
	Soğuk meslektaş ilişkisi	18	% 60

Okul iklimi ile ilgili gözlem sonuçlarına bakıldığında öğretmenlerin derslerde öğrencilerle %87 oranında sıcak ve sevgi dolu ilişkiler içinde oldukları öğrencilerin TTKD öğretmenlerini okulun bahçesinde koşarak sevgi ile karşıladıkları görülmüştür. Öğrencilerin Alman öğretmenleri ile sabahları tokalaşarak selamlaşmalarına rağmen, TTKD öğretmenleri ile sarılarak kucaklaştıkları görülmüştür. Öğrencilerin sadece derslerin %13'ünde mesafeli davrandıkları gözlenmiştir. Bu durumun Türk kültüründen farklı bir kültürel ortamda büyümüş olmalarından kaynaklanıyor olabileceği düşünülmektedir.

Öğretmenlerin okulun diğer öğretmenleri ile ilişkileri ise öğretmenlerin öğrencilerle olan ilişkilerinden oldukça farklıdır. Öğretmenler ders molalarını genellikle kendi sınıflarında geçirmektedir. Bunun nedenlerinden bazıları sınıfların üzerlerine zimmetli olması, sınıf emanet edildiği için öğrenci değişimlerinde sorun yaşanmaması ya da daha önce öğretmenler odasında yaşadıkları olumsuz tavırlar olarak yorumlanmaktadır. Bu olumsuz tavırlardan bazıları öğretmenlerin çay kahve almasına izin vermemek ya da çok fazla sohbet etmek istememek olabilmektedir. Ancak bu durumda TTKD öğretmenlerinin de etkisi olduğu söylenebilir, öğretmenlerin yabancı dilde yaşadıkları sorunlardan dolayı zaman zaman iletişim kurmaktan çekindikleri ya da diğer okula yetişmek için acele ile okula terk ettikleri ve diğer öğretmenlerle iletişim kurmakta zorlandıkları gözlemlenmiştir. Ö1 bu durumu “*Ayaküstü biraz sohbet, o da nadiren...*”

Ö3: Çok okulda görev yapıyoruz bu da çok yorucu oluyor. Ordan oraya koşturuyoruz. İletişime zaman yok. Hiçbir okula ait olamıyoruz o yüzden hiçbir okulun iklimine uyum sağlayamıyoruz.”

diyerek ifade etmiştir. Öğretmenlerin okul iklimi ile görüşlerinin özellikle içinde buldukları birden fazla okulda çalışma koşulundan ve bunun yanı sıra bazı okullarda da derse yönelik olumsuz tepkilerden kaynaklandığı düşünülmektedir.

4.4.3. Öğretim programında kullanılan öğretim strateji, yöntem ve tekniklerinin hedeflere (kazanımlara) uygunluğu

Öğretim programında kullanılan öğretim strateji, yöntem ve tekniklerinin hedeflere (kazanımlara) uygunluğunu tespit etmek için program geliştirme uzmanlarının yazılı programa ilişkin bulguları, öğretmen, koordinatör öğretmen, öğrenci görüşleri ve gözlem sonuçlarından yararlanılmıştır. Bu alt problem **öğrenme öğretme etkinliklerinin hedeflerle ilişkisi, öğrenme öğretme etkinliklerinin uygunluğu, programda yer alan strateji, yöntem ve tekniklerin uygunluğu ve kullanılan strateji yöntem ve teknikler** temaları altında sunulmuştur. Tablo 4.21’de öğrenme öğretme etkinliklerinin kuramsal temelleri ve hedeflere uygunluğu paydaş görüşleri ve yazılı doküman verilerine ait bulgular verilmiştir.

Tablo 4.21. Öğrenme öğretme etkinliklerinin kuramsal temelleri ve hedeflere uygunluğu ile ilgili bulgular

Tema	Alt temalar	PG Görüşü Sıklık	Öğretmen Görüşü Sıklık	KÖ Görüşü Sıklık	Öğrenci Görüşü Sıklık	Top. Sıklık
Öğretme/Öğrenme etkinliklerinin hedeflerle ilişkisi	Öğrenme-öğretme etkinlikleri programın hedef/kazanımlarıyla tutarlı	3	3	2		8
	Öğrencileri hedef/kazanımlara ulaştırıcı	2	3	1		6
	Öğrencileri hedef/kazanımlara ulaştırıcı değil		2	2		4
	Programdaki öğretim strateji, yöntem ve teknikleri hedef/kazanımlarla uygun	3	4	2		9
	Öğrenme-öğretme etkinlikleri öğrenci ilgi ve gereksinimlerine uygun	2	2	2	2	8
	Öğrenme-öğretme etkinlikleri öğrenci ilgi ve gereksinimlerine uygun değil	1	3		1	5

Uygulanan öğrenme öğretme etkinlikleri programın hedef/kazanımları ile sikiş kişiye göre tutarlıdır (n=8). Ancak gözlemler sırasında öğretmenlerin bazı haftalarda yıllık plandakine uygun olmayan kazanımı işledikleri ya da farklı etkinlikler yaptıkları görülmüştür. Ö1 bu durumu: “Programa sıklıkla sadık olduğumu düşünüyorum. Ancak

bazen kendim de haftanın konusunu-kazanımını seçebiliyorum.” biçiminde açıklamaktadır. Program geliştirme uzmanları, koordinatör ve öğretmenlerin çoğu (n=8) öğretme öğrenme sürecindeki etkinliklerin hedef ve kazanımlarla tutarlı olduğunu ve hedef/kazanımlara ulaştırdığını (n=6) düşünmektedir. Bu durumu destekleyen paydaş görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

KÖ1: “[Eğitim durumları] Kazanımlarla genel olarak uyumlu...”

Ö5: “Büyük oranda evet kazanımlara ulaştırıyor.”

KÖ1: “Öğrencilerin %80’inini hedef/kazanımlara ulaştırabiliyor etkinlikler ama herkesi değil.”

Paydaşların bir kısmı etkinliklerin her öğrenciyi hedefe ulaştıramadığını düşünmektedir (n=4). Bunun sebebi olarak da yeterli tekrarın yapılmaması gösterilmektedir. Kazanımları işlemek için sadece iki ders saati zaman vardır ve bu zaman dilimi içinde hem yeni konunun verilmesi hem de pekiştirilmesi yeterli olmamaktadır. Çünkü gelecek hafta yeni bir kazanıma geçilmektedir.

Ö1: “Benzer etkinliklerin sık sık yapılmasının hedefe ulaşmayı kolaylaştırdığını düşünüyorum. Haftada iki saatlik derste yapılan etkinliğin öğrenciyi dersin hedefine ulaştırdığını düşünmüyorum. İki dersin bir konu için bir başlangıç olduğunu düşünüyorum. Belirli aralıklarla aynı konunun tekrar edilmesi gerekiyor.”

Programda yer alan öğretim stratejileri, yöntem ve teknikleri hedef/kazanımlara uygundur (n=9). Yapılan gözlemlerde de programın öğrenme öğretme sürecinde kullanılan strateji yöntem ve tekniklerin %83 oranında hedeflere uygun olduğu görülmüştür. Öğrenme-öğretme etkinliklerinin öğrenci ilgi ve gereksinimlerine uygunluğu konusunda paydaşların yarısı uygun olduğunu düşünürken (n=6), diğer yarısı uygun olmadığını düşünmektedir. Uygun olduğunu düşünen öğretmenler, etkinliklerin, öğretmenler tarafından seçildiği için uygun olduğu konusunda hem fikirdir.

Ö1: “Ben ilgilerini çekebildiğimi düşünüyorum. İlgilerini çekemediğimi hissettiğimde konuyu farklı açıdan ele almaya çalışıyorum.” Ö1’in ifadesi ile KÖ1’in “[Etkinlikleri] Görsel ve resimlerle hazırladığımız zaman öğrenci ilgisini çekiyor... İlgi çekici olmaya çalışıyoruz.” ifadeleri örtüşmektedir. Öğrencilerden ikisi etkinlikleri ilgi çekici bulurken biri

ilgi çekici bulmamıştır. ÖG3: “*Hep boyama hep aynı iyi değil.*” diyerek düşüncelerini anlatmıştır.

Tablo 4.22’de öğrenme öğretme etkinliklerinin niteliği ile ilgili bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 4.22. Öğrenme öğretme etkinliklerinin niteliği ile ilgili bulgular

Tema	Alt temalar	Kodlar	PG Görüşü Sıklık	Öğretmen Görüşü Sıklık	KÖ Görüşü Sıklık	Öğrenci Görüşü Sıklık	Toplam Sıklık
Öğrenme Öğretme Etkinliklerinin Niteliği	Hedef kitlenin özelliklerine uygunluğu	Bilişsel düzeye bazıları uygun	2	4	2	2	10
		Duyuşsal özelliklerine uygun	1	2	1	2	5
		Duyuşsal özelliklerine uygun değil	2	3	1	1	7
		Devinsel özelliklerine uygun	1	3	1		6
		Devinsel özelliklere bazıları uygun	2	3			2
		Üst düzey düşünme becerilerini destekleyen etkinlikler mevcut değil	2	4	1		7
	Etkinliklerin niteliği	Etkinliklere ayrılan süre yetersiz	2	5	2	3	10
		Etkinlikler gerçekleştirilebilir	2	3	1	1	7
		Etkinlikler içerikle uyumlu	2	5	1		8

Programın etkinliklerinden bazılarının hedef kitlenin bilişsel düzeyine uygun olduğu (n=10), duyuşsal düzeyine ise beş kişiye göre uygun altı kişiye göre uygun olmadığı görülmüştür. Ö3 bu durumu “... [*etkinlikler seçilirken*] analizi yeteri kadar yapılmamış, yani öğrencinin ruhsal gelişimi bile göz ardı edilmiş.” diyerek ifade etmektedir. Çünkü

öğretmenler yapılması önerilen etkinliklerin Almanya’da yaşayan Türk çocukları için zaman zaman uygun olmadığını ifade etmektedir.

Ö5: “Programın yapın dediği etkinlikleri bu çocuklar anlamıyor. Örneğin Kurtuluş Savaşı’ını anlatan etkinlik yapmam gerekiyor çocuk daha Türkiye’nin başkentini İstanbul sanırken bu konuda etkinlik yapmak uygun olmuyor.”

Öğrencilerin duyuşsal özelliklerine uygunluk temasına bakıldığında ise paydaşların etkinlikleri öğrenci duyuşsal özelliklerine uygun bulmama sebepleri aşağıdaki gibi açıklanmaktadır.

Ö4: Vatan sevgisi, millet sevgisi bu kavramlar çok soyut. Almanya’da doğmuş, neresinin dediğinde Almanım diyen çocuğa Türkiye senin vatanın burayı sevmelisin diyerek sevdirmek mümkün mü bu kavramlarla nasıl etkinlik yapılır? Ya da Çanakkale Savaşı’nda yurdumuz için savaştık deyince çocuklara başka ülkelerden insanların Türkiye’yi işgal ettiğini anlattığımda çocuk duyuşsal olarak ne hissediyor bilmiyorum.

KÖ2 de “Bazı çocuklar hayatında sadece iki kez Türkiye’ye gitmiş, akrabalarını tanımıyor, memleket ne demek onu bilmiyor. Akrabaları arayıp sormayı onları saymayı etkinlik yoluyla öğretmek kolay değil.”

Koordinatör ve öğretmen görüşleri analiz edildiğinde öğrencilerin vatan, millet, akraba ilişkileri, vatan sevgisi, bağımsızlık gibi kavramlara yönelik etkinlikleri yaparken duyuşsal özelliklerine uygun olmadığı için anlamakta zorlandıkları ve öğretmenlerin bu etkinlikleri sınıfta uygularken öğrencilere ulaşmak ve bu kavramları öğretmek konusunda zorlandıkları görülmüştür.

Yapılan gözlemlerde öğretmen ve koordinatörlerin görüşlerine benzer şekilde bazı etkinliklerin hedef kitlenin bilişsel düzeyine (%50) ve duyuşsal düzeyine tam olarak uygun olmadığı görülmüştür. Çünkü öğretmen sınıfa etkinlikleri dağıttığında yapılan gözlemlerin yarısında sınıftaki öğrencilerin bazılarının yardım almadan etkinlikleri yapamadığı, ya da verilen yönergeleri anlamadığı, özellikle yazma becerilerini gerektiren etkinliklerde öğrencilerin tahtaya bakarak ancak yazabildikleri görülmüştür. Ya da okuma becerisi

gerektiren etkinliklerde öğrencilerin bazıları etkinliği yapmayı reddetmektedir. Buna örnek bir durum aşağıda anlatılmıştır.

Gözlem 1. sınıf 6. ders: Öğretmen öğrencilerden birer cümle okumasını istedi. Öğrencilere cümleleri sırayla okumalarını söyledi. Birinci öğrenci heceleyerek okudu. İkinci bekledi. Öğretmen teşvik etti. Öğrenci ben okumam diyerek omuz silkti öğretmen ısrarcı olmadı. Diğer öğrenciye geçti. Bu öğrenci ben okuma bilmiyorum, okumak da istemiyorum dedi ve resim yapmaya başladı. Öğretmen o zaman ben okuyayım diyerek kendisi okudu.

Yaş itibariyle oyun çağında olan öğrencilerle oyunlara yönelik etkinlikler de yapılmaktadır, ancak oynanan oyunların genellikle kazanımlardan uzak olduğu görülmüştür. Örneğin alfabenin öğrenildiği bir günde, öğretmen sadece fiziksel etkinlikler içeren yakan top oyunu oynatmıştır. Gözlenen öğretmenlerden birinin sınıfında her ders “Üç taş” “Beş taş” “Yakup Diyor ki” gibi standart oyunlar oynatılmakta, oyunlar hedef ve kazanımlarla ilişkilendirilmemektedir. Bu durumun öğretmen yeterliklerinden kaynaklandığı ve öğretmen yeterliklerinin programın öğrenme öğretme sürecine yansıdığı söylenebilir.

Öğrenme öğretme etkinliklerinin bazıları hedef kitlenin devinsel özelliklerine uygundur (n=6). Gözlem sonuçlarında ise bu durum tamamen uygun olarak değerlendirilebilir. Çünkü hedef kitlenin devinsel özelliklerine uygunluğu bakımından gözlem notları incelendiğinde, paydaş görüşlerine benzer şekilde devinsel özellikler açısından öğrenciler etkinlikleri yaparken belirgin zorluklar yaşamamaktadır (%100).

Öğrenme öğretme etkinlikleri genellikle üst düzey becerileri içermemektedir ve etkinlikler süre açısından uygun değildir çünkü görüş bildiren paydaşların tamamı süreyi yetersiz (n=10) bulmaktadır. Ö2’de “...etkinlikler için daha fazla zaman gerekli...” diyerek bu durumu desteklemektedir. Yapılan gözlemlerde öğretmenlerin genellikle boyama etkinlikleri yaptırdığı ya da eşleştirme çalışmaları yaptırdığı, yaratıcılık gerektiren yazma becerilerinden yararlanmadığı yapılan etkinliklerin bilgi ve kavrama düzeyinde olduğu görülmüştür. Örneğin programdaki örnek etkinliklerden biri olan “**Küçük Bir Kedim Olsa!** Öğrencilerin en sevdikleri canlıları listelemeleri ve bunlardan birini seçerek o canlıya karşı olan duygu ve düşüncelerini anlattıkları bir yazı yazmalarını istenir.” şeklindeki etkinliğe benzer bir etkinliğe gözlemler boyunca rastlanmamıştır. Ayrıca bu etkinlik gözlemlenen 2. sınıf öğrencilerinin Türkçe dilbilgisi düzeyinin oldukça üstündedir ve bu örnek etkinlikle

uyuşan kazanım da yoktur çünkü kazanımlar cümle yazma düzeyindeyken burada yazı yazması istenmektedir. Yazma etkinlikleri bu nedenle öğretmenler tarafından uygulanmıyor olabilir. Ancak cümle düzeyinde farklı etkinlikler yapılması yerinde olacaktır.

Programda önerilen etkinlikler paydaşların yedisine göre gerçekleştirilebilir niteliktedir ve sekizine göre içeriğe uygundur. Öğretmenler etkinlikleri haftanın hedef/kazanımına bakarak kendileri seçmektedir. Ancak öğretmenler programda önerilen bütün etkinliklerin yapılamadığını bunun için yeterli zamanın olmadığını vurgulamaktadır. Ö5: “...Sınıflarda her etkinliği yapamıyorum, çocuklar zorlanıyor, haftada iki saat yetmiyor.” cümlesiyle açıklamaktadır. Yapılacak etkinlikleri öğretmenler seçtiğinden genellikle gerçekleştirilebilir düzeyde olduğu gözlemlerde de ortaya çıkan bir bulgudur (%100). Ancak sınıfın tamamı tarafından aynı etkinlikler gerçekleştirilememektedir. Çünkü sınıflardaki öğrenci seviyeleri, birbirlerinden oldukça farklıdır. Bu nedenle öğretmenler kazanımlara göre taksonominin daha alt basamağında etkinlikler seçerek bunları gerçekleştirilebilir kılmaktadır ya da öğrencilere farklı etkinlik seçme imkânı sunarak bireyselleştirilmiş eğitim uygulamaya çalışmaktadırlar.

Yukarıda görüşme bulgularını destekleyen gözlemlere ilişkin bulgular Tablo 4.23’de sunulmuştur.

Tablo 4.23 Öğrenme öğretme etkinliklerinin uygunluğu ile ilgili gözlem bulguları

Tema	Kodlar	Toplam Sıklık	Yüzde
Öğrenme Öğretme Etkinliklerinin Uygunluğu	Hedef kitlenin bazılarının bilişsel düzeyine uygun	15	%50
	Hedef kitlenin bazılarının duyuşsal özelliklerine uygun	18	% 60
	Hedef kitlenin devinsel özelliklerine uygun	30	%100
	Üst düzey öğrenme öğretme etkinliklerini yer almıyor	26	%87
	Etkinlikler zamanında tamamlanıyor	20	%67
	Etkinlikler gerçekleştirilebilir	30	%100
	Etkinlikler hedeflere uygun	24	%80
	Etkinlikler içeriğe uygun	28	%93

Etkinliklerin çoğunluğu kazanımlara uymamakta bir kısmı hedeflerin taksonomik düzeylerinin altında kalmaktadır. Bunun nedeni programda her öğrencinin eşit bilgiye sahip olduğunun var sayılmasıdır. Oysaki 1. sınıftaki bir öğrencinin Türkçe düzeyi, 3. sınıftaki bir öğrenciden daha iyi olabilmektedir. Bu nedenle sınıflarda programda öngörülen etkinliklerin herkese uygulanması mümkün değildir. Program geliştirme uzmanı PG1 “... *uygulama boyutunda sorun yaratabilecek bir program. Program için zayıf bir yön...*” diyerek programı uygulamada sorunlar olabileceğini belirtmektedir. Haftada iki saat olan bir sürede her öğrenci ile birebir ilgilenip programda önerilen etkinliklerin tamamlanmasında sorunlar olabilir. Daha önce verilen öğretmen görüşlerinde de buna benzer ifadeler yer almıştır. Yapılan gözlemlerde öğretmenlerin etkinliklerde çeşitliliğe gittiği ancak zamanı planlamada gözlemlerin %67’sinde başarılı olurken %33’ünde etkinlikleri tamamlayamadığı görülmüştür. Öğretmen her dersin sonunda planladığı bütün etkinlikleri tamamlayamamaktadır. Bu durum öğretmen yeterliklerinin programa yansımalarını bir kez daha göstermektedir. Tablo 4.24.’te öğrenme-öğretme sürecinde işe koşulan strateji, yöntem ve tekniklerle ilgili yazılı dokümandan ve görüşme verilerinden elde edilen analiz bulguları verilmiştir.

Tablo 4.24. Programda yer alan strateji, yöntem ve tekniklerin uygunluğu ile ilgili görüşmelerden elde edilen bulgular

Tema	Alt temalar	Kodlar	PG Görüşü Sıklık	Öğretmen Görüşü Sıklık	KÖ Görüşü Sıklık	Top. Sıklık
Öğrenme-Öğretme Yaklaşımı, Strateji, Yöntem ve Teknikleri	Programdaki öğrenme - öğretme süreci ile ilgili açıklamalar	Yeterli	3	2	1	6
		Yetersiz		2	1	3
		Akademik dilde yazılmış		1		1
	Önerilen strateji yöntem ve teknikler	Nasıl kullanılacağı anlatılmamış	3	3	1	7
		Alternatif/ Farklı yöntem teknik uygulanması önerilmiş	3	5	2	10
		Geçerli öğretim ilkeri önerilmiş	3	5	2	10
		İçeriğin yapısına uyumlu	3	3	2	8
	Programda yer alan öğrenme-öğretme sürecinin özellikleri	Öğreticiye esneklik sağlanmış	3	5	2	10
		Dikey ve yatay kaynaşıklık sağlanmış	3			3
		Örnek etkinlik planlarına yer verilmiş	3	1	1	5
		Ders planlarına yer verilmemiş	3	4	1	8
	Öğrenme-öğretme etkinliklerinin ölçme değerlendirme araçları ile uyumu	Uygun	2			2
		Kısmen uygun	1			1
		Ölçme değerlendirme Yapılmıyor		4	2	6

Programda öğrenme öğretme süreci ile ilgili açıklamaları altı paydaş yeterli bulurken, üç kişi yetersiz bulmakta ve bir öğretmen açıklamaların akademik dilde yazıldığını ifade etmektedir. Programda programın uygulanmasına ilişkin açıklamalardan biri Türkçe öğrenme düzeyleri farklı olan öğrenciler için yapılacaklarla ilgilidir. Bu açıklamada:

Öğrencinin konuştuğu dil, önce yaşının, sonra da yaşadığı çevrenin dilidir. Bu nedenle, aynı sınıftaki öğrencilerin Türkçe anlama ve anlatma düzeyleri farklı

olabilir. Böyle bir ortamda öğrencilerin, Türkçeyi kullanma düzeyleri belirlenerek bireysel ve grup çalışmalarına yönlendirilmeleri gerekir.” (MEB;2009)

denmektedir, ancak burada ne tür grup çalışmaları ya da bireysel etkinlikler yapılacağı ve bunlara ilişkin örnek etkinlikler yer almamaktadır. Sadece programın kazanımlarının sunulduğu bölümde bazı öğrenme öğretme etkinlikleri ile ilgili açıklamalar ait olduğu kazanımlarla örtüştürülerek verilmiştir. Öğretmenlerden bazıları bu etkinliklerin adım adım nasıl uygulanacağını anlatıldığı bir kılavuz olması gerektiği görüşündedir. Ancak bu durum öğretmenin rolünde değişikliğe yol açabilir ve öğretmenin yaratıcılığını sınırlandırabilir. Oysaki öğretmenler etkinlik ve içerik seçimlerini her sınıftaki öğrenci özelliklerini dikkate alarak yapmalıdır. Farklı seviyede öğrencilerin yer aldığı sınıf ortamlarında öğretmenin profesyonel olması gereği ön plana çıkabilir.

Ö4: *“Açıklamalar yetersiz, öğretmen kılavuzu olsa ne yapacağımızı biliriz. Böyle her gün programa bakmıyorum, sorun oluyor.”* Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde öğretmenlerin öğrenme öğretme sürecinde her kazanıma ilişkin onlara neyi, nasıl, ne zaman yapacaklarını anlatan ayrıntılı açıklamalar istedikleri görülmektedir. DAPDEM programda strateji, yöntem ve tekniklerin nasıl işe koşulacağına dair açıklamalar yer alma durumuna da bakılmasını söylemektedir. Bu programda strateji, yöntem ve tekniklerin nasıl işe koşulacağına dair açıklamalar yer almamaktadır (n=7). Oysaki öğretmenlerin en çok ihtiyaç duyduğu konulardan biri de bu açıklamalardır. Ö1 açıklamalarının yetersizliğini;

*“Ö1:[Programdaki strateji, yöntem ve tekniklerle ilgili açıklamaların]Yetersiz olduğunu düşünüyorum. Bence öğretmenlerin bu konuda da daha detaylı bilgilendirilmeye ihtiyacı var. Başka programda belki her şeyin detaylandırılmasına gerek olmayabilir ama bu dersin öğretiminde buradaki koşullar gereği buna ihtiyaç olduğunudüşünüyorum.”*ifadesinde belirtmektedir.

Öğretmenlerin ayrıntılı açıklamaları olan programa ihtiyaç duymaları alışık oldukları öğrenci gruplarından farklı gruplarla çalışmalarından, birçoğunun dil öğretimi konusunda yeterli olmamasından, ayrıca Türkçenin iki dilli bireylere ana dili olarak öğretimi ile ilgili bilgi ve tecrübelerinin olmayışından, bazılarının Türkçe değil bir dil öğretmeni bile olmamasından, özetlenecek olursa grubun farklı yapısı ve öğretmenlerin bu gruba hitap eden deneyime ve yeterliğe sahip olmayışlarından kaynaklanıyor olabilir.

Programda farklı yöntem ve tekniklerin kullanılması önerilmiş, etkinlik planları hedef/kazanımlarla sunulmuş (n=5) ancak örnek ders planları programda yer almamıştır (n=8). Öğrenme öğretme sürecinde geçerli olacak öğretim ilkelerinden bazıları programın uygulamaya yönelik açıklamalar kısmında yer almıştır. Örneğin programda yer alan;

Türkçe öğretim çalışmalarında aşağıdaki hususlara dikkat edilir:

a. Kelime ve cümleler öğrencilerin yakın çevresinden ve yaşantısından alınmış, somuttan soyuta, düzeye uygun nitelikte olmalıdır.

b. Yeni bir cümle verilirken önceki cümlelerde kullanılmış olan kelimelere de yer verilir (MEB, 2009).

ifadelerinde somuttan soyuta, günlük yaşantı ürünü güncellik ilkelerine atıfta bulunulmuştur. Programda önerilen öğretim yöntem ve teknikleri içeriğin yapısıyla uyumludur (n=7). Ö1' ve Ö2'nin ifadeleri bunu desteklemektedir.

Ö1: “Öğrencinin aktif olduğu bir öğrenme öğretme süreci öneriliyor. ... [Programda] her konunun [içeriğinin] öğretimi öğrencinin aktif olacağı şekilde planlanabilir.”

Ö2: “Yöntem ve teknikler uygun .”

Öğretmenlerin ve koordinatörlerin tamamı öğrenme-öğretme sürecinde öğreticiye esneklik sağlandığını belirtmiştir (n=10). Ö2: “[Öğrenme öğretme sürecinde] Elbette katı sınırlar yok.” biçiminde bu durumu onaylamaktadır.

Uzmanların tamamı programın öğrenme öğretme sürecinde etkinlikler arasında dikey ve yatay kaynaşıklığın yer aldığını ifade etmişlerdir (n=3). Zaten hedefler yazılırken kaynaşıklık ilkesi dikkate alındığından öğrenme öğretme süreci de bunu takip etmek durumundadır. Ancak bu konuda uygulayıcılar kazanımlara sadık kalmadıkları zaman bir takım sorunlar yaşıyor olabilirler. Program geliştirme uzmanlarının 2'si sürecin önerilen ölçme araçları ile uyumlu olduğunu söylerken biri kısmen uyumlu olduğunu ifade etmiştir. Öğretmen ve koordinatör öğretmenler ise ölçme değerlendirme yapmadıklarını söylemiştir.

Tablo 4.25'te programın öğrenme öğretme sürecinde kullanılan strateji, yöntem-tekniklerle ilgili gözlem ve görüşme sonuçlarına bir arada yer verilmiştir.

Tablo 4.25. Kullanılan strateji, yöntem ve tekniklerle ilgili gözlem ve görüşme bulguları

Tema	Alt tema	Öğretmen Görüşü Sıklık	KÖ Görüşü Sıklık	Toplam Sıklık	Toplam Yüzde	Gözlem Sonucu Sıklık	Gözlem Yüzde
Kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri	Düz anlatım	5	2	7	%100	30	%100
	Soru-cevap	5	2	7	%100	30	%100
	Resim çizme	5	2	7	%100	22	%73
	Oyun	5	1	6	%86	18	%60
	Resim, kelime, cümle eşleştirme	1	2	3	%43	18	%60
	Masal anlatma	1		1	%14	14	%47
	Rol yapma	3		3	%43	8	%28
	Bilmece	1	1	2	%29	4	%14
	Bulmaca	1		1	%14	2	%7
	Drama	2		2	%29	0	%0

Öğretmen ve koordinatör öğretmenlerin öğrenme öğretme sürecinde kullandıkları strateji, yöntem ve tekniklere ilişkin elde edilen bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin en fazla kullandıkları yöntemin düz anlatım (n=7, %100) ve soru cevap olduğu (n=7, %100) kullanılan tekniğin ise resim çizme olduğu görülmüştür. Bunu oyunla öğretim yönteminin (n=6, %86) ve resim kelime, cümle eşleştirme tekniğinin (n=3, %60) takip ettiği görülmüştür. Gözlemlerin %47'sinde masal anlatma tekniğinden yararlandığı görülürken öğretmenler görüşmelerde %14 oranında masal anlatma tekniğine başvurduklarını ifade etmiştir. Ayrıca öğretmenler %29 oranında drama yöntemini kullandıklarını söylemelerine rağmen yapılan gözlemlerde drama yönteminin kullanıldığına rastlanmamıştır. Bunun sebebi öğretmenlerin drama yöntemi ve rol yapma tekniğini bir biri ile eşdeğer olarak görmeleri olabilir. Hatta KÖ1 kullandığı yöntem ve tekniklerin ne olduğuna yönelik soruyu KÖ1: *“Fotokopi ağırlıkta, ders kitabı yok.”* biçiminde cevaplamıştır. Bazı öğretmenlerin strateji, yöntem, teknik konularında kavramsal çerçevede bir takım sorunlar yaşadığı kullanılan materyalleri yöntem, teknik olarak niteliği söylenebilir. Bilmece (n=2, %14) ve bulmaca (n=1, %7) daha az kullanılanlar arasında yer almaktadır. Öğretmenlerin kullandıkları strateji, yöntem ve tekniklerle ilgili ifadeleri aşağıda yer almaktadır.

Ö2: *“Soru cevap, eğitici oyunlar, görseller, drama.”*

Ö3: *“...onların aitlik duygularının derse yönelik artması için sıcak bir atmosfer yaratıyorum. Kendilerini daha özgür hissetmeleri ilgilerinin artması için gerekli. Sonrasında işleyeceğim konuya göre hangi etkili teknik ne gerekiyorsa onu uyguluyorum.”*

KÖ2: “...bir teknik değil. Genelde hepsini. Aktif öğrenme uyguluyorum, bizim anlattığımız oluyor, göstererek yaptırma oluyor.”

Öğretmenlerin düz anlatım ağırlıklı olmak üzere farklı yöntem ve tekniklerden yararlandıkları görülmüştür.

4.4.4. Öğretim programında önerilen ve kullanılan öğretim materyalleri ve araçlar:

Araştırmanın “Öğretim programında önerilen ve kullanılan öğretim materyalleri” ile ilgili bulguları, kullanılan materyaller, kullanılan materyallerin hedeflere uygunluğu temaları altında sunulmuştur. Öğretmen, koordinatör öğretmen, veli ve öğrenci görüşlerine göre öncelikle öğrenme öğretme sürecinde kullanılan materyallere sonra bunların hazırlanma sürecine ilişkin görüşme ve gözlem bulguları Tablo 4.26 ve teknoloji kullanımına ve materyallerin hedeflere uygunluğu konusundaki bulgular Tablo 4.27’de sunulmuştur. Tablo 4.28’de görüşme verilerini desteklemek için gözlem bulguları ile ilgili bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 4.26. Kullanılan araç ve materyallerle ilgili görüşme ve gözlem bulguları

Tema	Kodlar	Öğretmen Görüşü Sıklık	KÖ Görüşü Sıklık	Öğrenci Görüşü Sıklık	Veli Görüşü Sıklık	Toplam Sıklık	Gözlem Sıklık/ Frekans
Kullanılan materyaller	Ders kitabı olmaması	5	2	3	4	14 (% 92)	30 (%100)
	Bilgisayar	4	2	3	3	12 (%77)	22 (%73)
	Boyama kağıdı	5	2	3	5	15 (%100)	22 (%73)
	Çalışma kağıdı	5	2	3	5	15 (%100)	22 (%73)
	Masal kitabı	5		3		8 (% 46)	22 (%73)
	Tahta	5	2	3		10 (%61)	15 (%50)
	Şarkı	2	-	3	-	5 (%23)	22 (%73)
	Video	3	1	3	-	6 (%31)	22 (%73)
	Yardımcı kitap	5	1	3	1	10 (%61)	12 (%40)
	Teknoloji kullanımı	3	2		-	5 (%38)	22 (%73)
	Masaüstü oyun materyalleri	2	-	-	-	2 (%15)	18 (%60)
	Resimler	4	2	3	5	12 (%92)	18 (%60)
	Harita	1	-	-	-	1 (%7)	4 (% 13)
	Yap-boz	1	-	-	-	1 (%7)	2 (%6)
Materyal hazırlama süreci	Çok zor	2	1			3 (%43)	
	Zaman alıcı	4	1			5 (%71)	
	Multimedya kaynağı yok	1	2			3 (%43)	
	Öğretmen çabalarıyla ulaşılan	5	2			7 (%100)	

Öğretmen, koordinatör öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerine göre TTKD'nin ders kitabı yoktur. Paydaş görüşlerine göre kullanılan araç ve materyaller en çok kullanılan materyalden başlanarak sıralanmıştır. Buna göre boyama kâğıdı, çalışma kâğıdı, masal kitabı, tahta, şarkı, video, yardımcı kitap, teknoloji kullanımı, masaüstü oyun materyalleri, resimler, harita ve yap-bozdur. Aşağıda verilen öğretmen görüşleri bu bulguyu desteklemektedir.

Ö2: *[Kullandığım araç ve materyaller]Taş, tahta, harita, yapboz, resim kartları, tabu oyunu vb.*”

Ö1: *“Yazılı ve görsel materyaller kullanıyorum. Video ve resimlerle desteklediğim etkinlik kâğıtları...”*

Ö5: *“Boyama kâğıtları, bilgisayar, klipler, haritalar kullanıyorum.”*

Öğretmenlerin ve koordinatörlerin %43'ü materyal hazırlama sürecinin çok zor, %71'i zaman alıcı olduğunu ve %41'i dersle ilgili hazır multimedya kaynaklarının olmadığını ve öğretmenlerin materyallere kendi çabalarıyla ulaştığını (%100) belirtmiştir. Ö2: *“Kendi imkan ve deneyimlerimle.”* materyal hazırlıyorum derken Ö1: *“...hiç kolay ulaşmıyorum. Doğru materyal bulmak çok zamanımı alıyor. Türkiye'de eğitimi destekleyen multimedya kaynaklarımız bence çok yetersiz.”* Ö4: *“Materyalleri internette farklı kaynaklardan yararlanarak hazırlıyorum bazen hazır materyali çoğaltıyorum.”* demiştir.

Tablo 4.27.'da bu materyallerin özellikleri ile ilgili bulgular sunulmuştur.

Tablo 4.27. Öğretim programında önerilen öğretim materyallerinin özellikleri ile ilgili bulgular

Tema	Alt temalar	Kodlar	Uzman Görüşü Sıklık	Öğretmen Görüşü Sıklık	KÖ Görüşü Sıklık	Toplam sıklık	
Materyallerin özellikleri	Önerilen materyalin hedeflerle ve konu alanıyla uyumu	Hedeflere uygun	3	4	2	9	
		Hedeflere uygun değil		1		1	
		Konu alanına uygun	3	5	2	10	
	Materyalin yeterliği	Materyaller yeterli değil			5	1	6
		Yeterli yardımcı kaynak önerilmiş	3				3
		Ders kitabı yok			5	2	7
	Öğretim materyalinin niteliği	Kolay ulaşılır	3	2	2	7	
		Zor ulaşılır		3		3	
		Öğrenci düzeyine uygun	3	3	2	7	
		Ekonomik	3	3	2	7	
		Kullanışlı	3	3	2	7	

Programda önerilen materyalin konu alanı (n=10) ve hedef/kazanımlara uygun olduğu (n=9) görülmüştür. Öğretmen ve koordinatör öğretmenlerin çoğuna göre materyaller yeterli değildir (n=6). Ancak uzmanlara göre materyaller yeterli olmasa bile yeterli yardımcı kaynağın önerildiği düşünülmektedir (n=3). Öğretim programına uygun olarak bir ders kitabı bulunmamaktadır. Öğretmenler özellikle okuma metinlerinin seçiminde ve öğrenci düzeyine uygun materyal geliştirmede sorun yaşamaktadır. Örneğin

Ö1: “Materyaller yetersiz. En zor bulunan kaynak hazır metinler. Diğer etkinlikleri kendim hazırlayabilirim veya bulabilirim ama metin hazırlamak ayrı bir zaman gerektiriyor. Şarkı seçimi öğretmene bağlı ben şarkıları kullanıyorum ama birçok öğretmenin tercih etmediğini biliyorum...”

Ö2’de materyallerin yeterli olup olmadığı ile ilgili soruya “Kesinlikle hayır.” diyerek yanıt vermiştir.

Önerilen öğretim materyallerine kolay ulaşılabilir (n=7) olduğunu düşünenlerin sayısı zor ulaşılabilir olduğunu düşünenlerin (n=3) sayısından fazladır. Ayrıca önerilen materyaller öğrenci düzeyine uygun, ekonomik ve kullanışlıdır (n=7). Öğretmenlerin materyallerin

ulaşılabilirliği ile ilgili farklı görüşlere sahip olmalarının nedeni okul müdürlerinin onlara farklı imkanlar sunması ve materyal hazırlama ve teknoloji kullanımı konusundaki bireysel beceri farkları olabilir. Çünkü bazı okul müdürleri öğretmenlerin okulun araç gereç, imkanlarını ve fotokopi makinesinin kullanımına izin verirken, diğerleri öğretmenlerin okulun bilgisayarlarını bile kullanmasına izin vermeyebilmektedir. Buna ilişkin öğretmen ifadeleri aşağıda yer almaktadır.

Ö4: “Okullarımdan birinde materyal kullanımına izin verilmiyor, fotokopi çektilirilmiyor çok sorunlu.”

KÖ2: “Okulda fotokopi çektiğimde para istiyorlar. Bu durumu Ataşeliğe bildirmişler. Ataşelik de parayı ödemek istemedi. Aslında Türk öğrencilerin de okulu orası, ödeneği var. Türkçe dersinde de o imkânlardan faydalanmaları gerektiği için ateşelik de ödemek istememekte haklı.”

Ö1: “Bir gün öğretmenler odasındaki bilgisayarı kullanmak istedim. Dizüstü bilgisayarım yanımda değildi. Okul müdürü bana öğretmen bilgisayarının şifresini veremeyeceğini söyledi.”

Öğretmenlerin yaşadığı sorunlar okul yönetimlerinin tavrına göre farklılık göstermektedir.

Tablo 4.28. Öğretim programında önerilen teknoloji kullanımı ile ilgili bulgular

Tema	Alt temalar	Doküman incelemesi	Uzman Görüşü Sıklık	Öğretmen Görüşü Sıklık	K. Ö. Görüşü Sıklık	Top. Sıklık
Teknoloji kullanımı	Teknoloji kullanımı önerilme düzeyi	Yeterli	1	4	2	7
		Kısmen yer verilmiş	2	1		3
	Önerilen teknolojilerin içeriğın öğrenilmesine katkısı	Katkı sağlayıcı	1	3	2	6
		Yeterli katkı sağlayacak düzeyde değil	1	2		3
	Teknoloji kullanıma ilişkin açıklamaların varlığı	Sınırlı	2	3		5
	Yetersiz	2	2	2	6	

Paydaşların çoğu programda teknoloji kullanımına yer verildiğini söylerken (n=7), bir kısmı teknoloji kullanımına kısmen yer verildiğini ifade etmiştir (n=3). Programda teknoloji kullanımı önerilmesine rağmen bu konudaki açıklamalar sınırlı (n=5) ve yetersizdir (n=6).

4.4.5. Öğretim programı ve dersin işlenişi tutarlılığı:

Öğretim programı ve dersin işlenişi tutarlılığına ait bulgular gözlem bulgularına dayanarak Tablo 4.29.'de verilmiştir.

Tablo 4.29. Öğretim programı ve dersin işlenişinin tutarlılığı ile ilgili bulgular

Tema	Kodlar	Gözlem Sonucu Sıklık	Gözlem Yüzde f
Öğretim programı ve dersin işlenişinin tutarlılığı	Ders işlenirken kazanımların dikkate alınması	24	%80
	Ders işlenirken programa uyulması	18	%60
	Ders işlenirken yıllık plana uyulması	26	%87
	Ders işlenirken yardımcı kaynağa uyulması	4	%14

Öğretim programı ve dersin işlenişinin tutarlılığı incelendiğinde gözlem bulgularına göre ders işlenirken en çok yıllık planın dikkate alındığı (%87), yıllık planda yer alan kazanımların bazen dikkate alınmadığı, öğretmenlerin ders işlenirken %60 oranında programı dikkate aldıkları ve %14 oranında öğretmenlerin yıllık plana dahi bakmadan sadece ellerindeki yardımcı kaynaktan konu seçerek ilerledikleri görülmüştür. Bu bulgunun nedenlerinden biri görüşmeye katılan beş öğretmen ve iki koordinatör öğretmenin programın genellikle öğrenci seviyesine uygun olmadığını düşünmelerinden kaynaklanıyor olabilir. Bazı öğretmenler programları kullanmamakta sadece yıllık planları dikkate almaktadır. Özellikle ders kitabı istemelerinin sebebi ise öğretmenlerin programdan daha ayrıntılı bir kılavuza ihtiyaç duymalarından ve kitapta içerik ve etkinlikler bulabilecekleri için olabilir.

4.4.6. Öğretmen sınıf içi davranışlarının öğretim ilkelerine uygunluğu

“Öğretmen sınıf içi davranışları öğretim ilkelerine uygunluğu” ile ilgili bulgular öğretmen davranışlarının öğretim ilkelerine uygunluğu ve öğretmen uygulamaları temaları altında gözlem ve öğretmen, koordinatör öğretmen ve veli görüşmelerinden elde edilmiştir. Öğretmenlerin sınıf içi davranışlarının öğretim ilkelerine uygunluğu Tablo 4.30.'da verilmiştir.

Tablo 4.30.Öğretmenlerin sınıf içi davranışlarının öğretim ilkelerine uygunluğu

Tema	Alt tema	Gözlem Sonucu Sıklık	Gözlem Yüzde f
Öğretmen sınıf içi davranışlarının öğretim ilkelerine uygunluğu	Yaşama yakınlık	30	%100
	Ekonomiklik	30	%100
	Somuttan soyuta	22	%87
	Öğrenciye görelilik-bireyselleştirme	20	%80
	Güncellik	20	%80
	Etkin katılım	20	%80
	Açıklık	18	%60

Gözlem bulguları incelendiğinde öğretmenlerin sınıf içi davranışlarının yaşama yakınlık, ekonomiklik ilkelerine her zaman uyduğu, %87 oranında somuttan soyuta, %80 oranında öğrenciye görelilik, güncellik ve etkin katılım ilkelerine uyduğu görülmüştür. Dersler işlenirken en az gözlenen öğretim ilkesinin %60 oranla açıklık olduğu gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin konunun anlatımında ve özellikle yönergelerin sunulmasında yeterince açık ifadelerle öğrencilerin tamamına hitap etmediği düşünülmektedir. Bunun nedeni gözlemler sırasında öğretmen yönergelerinden sonra bazı öğrencilerin ne yapacaklarını anlamamalarının gözlemlenmiş olmasıdır. Buna örnek olarak yönergeleri anlamayan öğrencilere içeriğin basitleştirilerek ya da farklı yollarla tekrar anlatılması yerine genellikle etkinlikleri, öğretmenin yanıtı vererek, gösterip yaptırması, öğrencinin kendi keşfetmesine ve bilgiyi yapılandırmasına gerektiği kadar yer vermemesi verilebilir.

Gözlem 2. sınıf 3.ders: Öğretmen öğrencilere kelimelerde eksik bırakılan harfi bularak kelime tamamlama etkinliği dağıttı. Öğrencilerden bu çalışma kağıdını doldurmalarını istedi. Ancak sınıfın yarısı yönergede yazılanları okuyamadı ya da okuduğunu anlayamadı. Ardından öğretmen yönergeyi açıklamak yerine öğrencilerin yanına tek tek oturarak bu boşluğa bu gelecek şeklinde kelimelerde olmayan harfleri doldurmaya başladı. Bütün öğrencilerin bitirmesi beklenmeden öğretmen cevapları verdi.

Tablo 4.31’da öğretmenlerin öğrenme öğretme süreci sırasında uygulamada sergiledikleri davranışlara ilişkin görüşme ve gözlem sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4.31. Öğretmen uygulamaları ile ilgili görüşme ve gözlem sonuçları

Tema	Alt Temalar	Kodlar	Öğretmen Görüşü Sıklık	KÖ Görüşü Sıklık	Veli Görüşü Sıklık	Toplam	Frekans
Öğretmen uygulamalarının durumu	Öğrenme sürecinde sınıf ve zaman yönetimi	Doğru zaman yönetimi	5	1		6 (%86)	21%70
		Zaman yönetiminde sorun yaşama		1		1(%14)	9%30
		Sınıf yönetiminin zor olması	5	2		7(%100)	22%73
		Öğretmenin velilerle işbirliği yapması	5	2		7(%100)	6%20
	Öğretim hizmetlerinin niteliğini etkileyen etmenler	İpucu	4	1		5(%71)	26%87
		Etkin katılım	3	1		4(%57)	20%67
		Dönüt-düzeltilmeyi uygun kullanma	5	2		7(%100)	22%73
		Pekiştireç	4	2		6(%86)	30%100
		Ceza	0	0		0	2%7
	Öğrencilerin güdülenme durumu	Güdülenmenin çok zor olması	5	2		7(%100)	20%67
		Öğretmenin merak uyandırması	2	1		3(%43)	21%70
	Programa sadık kalma	Programa sadık	3	1		4(%57)	23%77
		Programdan uzak	2	1		3(%43)	7(%23)
	Öğretmenin kendini değerlendirmesi	Yeterli	4	2		6(%86)	
		Geliştirilebilir	1			1(%14)	
		Mesleğine hakim	5	2		7(%100)	
		Faydalı	5	2		7(%100)	
	Velinin öğretmeni değerlendirmesi	İyi bir öğretmen	4	1	5(%71)		
		Velinin öğretmeni değerlendirmek istememesi	1	1	2(%29)		

Öğretmenlerin gözlemlerde %70 oranında doğru zaman yönetimi yaptığı görüşme sonuçlarında bu oranının %86 olduğu görülmüştür.

Gözlem 1. Sınıf 4.ders: Öğretmenin elinde bir ders planı vardı. Ders planına göre sıraladığı etkinlikleri öğrencilere dağıttı. Önce öğrencilere kısa bir fıkra anlattı, sonra onalardan fikrayı canlandırmalarını istedi. Her bir öğrenci bu canlandırmayı yaptı. Daha sonra Nasreddin hocayı anlatarak dersi sürdürdü.

Ders bitiminde öğrencilere sorusu olup olmadığını sordu ve selamlaşarak derse son verdi. Ders planındaki etkinliklerin tamamını bitirdi.

Gözlem 3. Sınıf 5.ders: Öğretmen çalışma kâğıdı dağıttı ve masanın üstünde farklı kâğıtlar olduğunu herkesin elinde görev bitince yeni kâğıda devam etmesini istedi. Öğrenciler kendi hızında etkinlikleri yapmaya devam ettiler. Öğretmen ders sonuna kadar 5 etkinlik tamamlanacağını belirtti. Ders bitiş zili etkinliğin yarısında hatta bazı öğrenciler sonuncu etkinliğe geçmeden bitti. Öğretmen günlük değerlendirme etkinliği de yapmadı.

Öğretmenlerin tamamı sınıf yönetiminin çok zor olduğunu söylemiştir. Yapılan gözlemler sırasında da öğretmenlerin %70 oranında sınıf yönetiminde zorlandıkları gözlemlenmiştir.

Gözlem birleştirilmiş sınıf ders 4: Öğretmen çalışma kâğıdı dağıttı ve öğrencilerden yapmasını istedi. Bir erkek öğrenci bunu yapmayı reddetti. Öğretmen yanına oturup yardım edebileceğini söyledi, öğrenci git yanımdan yapmam dedi ve kâğıdı fırlattı. Öğrenci eve gitmek istedi ağlamaya başladı. Öğretmen öğrencinin iki üst sınıfta okuyan ablasını çağırdı. Ders boyunca sınıfta oturmasını isteyerek öğrenciyi ancak ablasının yardımıyla sınıfta tutabildi.

Öğrencilerden bazıları öğretmenin verdiği yönergeleri dinlememekte, özgürce bağırarak sınıfta dolaşmakta, verilen etkinlikleri yapmayı reddetmektedir. Ayrıca sınıflarda davranış bozuklukları gösteren öğrencilerin olduğu görülmüştür. Bu durum son derece gergin bir sınıf ortamı oluşmasına ve öğretmenlerin zorlanmasına neden olmaktadır. Öğretmenlerin bu durumlarda öğrencilerle konuşma yoluna gittikleri ya da o öğrenciyi gruptan ayırıp başka bir alana oturttukları görülmüştür. Ö2: “ Sorunları sabır, etkili gözlem ve diyalogla çözerim.” ifadeleriyle bu gözlemi desteklemektedir.

Ö3:“Almanya’daki öğrencilerin sınıf yönetiminin daha sorunlu ve zor olduğu söylenebilir. Genel olarak derse odaklanma ve motive olmalarının gerçekleşebilmesi için gereken süre Türkiye’deki öğrencilere göre daha uzun sürmektedir.”

şeklindeki ifadelerini, V1: “Sınıf içerisinde sesizliğin ve disiplinin sağlanması konusunda sıkıntı olduğunu düşünüyorum. Bu da tabii ki dersin işlenişini zorlaştırır.” diyerek desteklemektedir. Öğretmenler sınıf yönetiminde sorun yaşadığında sorun çıkaran

öğrencilerin velileri ile işbirliği yolunu tercih etmektedir (%100). Ö1 sorun yaşadığında yaptıklarını

“Önce pozitif yaklaşmaya çalışıyorum. Çoğu zaman işe yarıyor. Davranış problemi olan öğrencilerde ise açıkçası Alman öğretmenlerden alışık oldukları yöntemlere başvuruyorum. Problem yaratan öğrencinin ailesiyle görüşmek, adını tahtaya yazmak, olumlu davranışında adını silmek gibi, onlar trafik lambası da kullanıyor, isim yazılı mandallar var...”

ifadeleri ile anlatmıştır.

Öğretim etkinliklerinin niteliğini etkileyen etmenler gözlemlendiğinde gözlemlerin %87'sinde öğretmenlerin ipucu kullandıkları, öğretmen görüşlerinde bu oranın %71 olduğu görülmüştür. Öğretmenler öğrencilerin etkin katılımını her zaman sağlayamadıklarını söylemektedir ve benzer şekilde bütün öğrencilerin derse katılımını sağlayamadıkları gözlenmiştir (%67). Öğretmenlerin öğrencilere yardımcı olacak ipuçlarını verdiği, pekiştirici olarak sözel ifadeler ya da yıldız verme gibi pekiştiriciler kullandığı tespit edilmiştir. Özellikle davranış bozukluğu olan öğrencilerin etkin katılımı sağlanamamaktadır.

Gözlem 2.sınıflar ders 8: Öğretmen ders anlatırken öğrencilerden biri tahtaya çıktı. Öğretmen oturmasını istedi öğrenci oturmadı çantasından oyuncak araba çıkardı ve yere oturup onu sürmeye başladı. Bunun üzerine iki öğrenci daha yanına geldi ve sınıfın ortasında yerde oyuncak araba sürmeye başladılar. Bütün sınıfın dikkati dağıldı. Öğretmen dersin bitmesine 15 dakika olduğunu herkesin oyun oynayabileceğini belirtti.

Bu öğrencilerin yanı sıra dil seviyesi düşük olan öğrenciler de derse çok fazla dahil edilememekte ve bireyselleştirilmiş öğretim yöntemleri işe koşulamamaktadır. Buna örnek olarak aşağıdaki durum verilebilir.

Gözlem 2. sınıflar 7. ders: Annesi Rus olan Türkçe bilmeyen öğrenci öğretmenin dediği etkinliği yapmaya başlamadı. Kendi kendine defterine resim çiziyor. Öğretmen onun yanına gitti. Ona etkinlikle ilgili açıklamalar yaptı. Öğrenci öğretmen varken bir şeyler yapmaya çalıştı ancak öğretmen gidince resim çizmeye devam etti. Öğretmen Türkçe bilmeyen bu öğrenciye diğerleriyle aynı etkinlikleri dağıttı. Sadece ona daha fazla yardım etti.

Öğretmenlerin tamamı dönüt ve düzeltmeye başvurduklarını ifade ederken, gözlem bulgularına göre ise bu oranının %73 olduğu, ders sırasındaki gözlemlerde öğretmenlerin her gerektiğinde dönüt vermediği ve zaman zaman gereken düzeltmeleri yapmadığı görülmüştür. Ancak öğretmenler bunun yeterli olduğu görüşündedir. Ö2: *“Yeri geldikçe dönüt, düzeltme yapıyorum.”* demiştir. Öğretmenlerin gözlemlerde her zaman pekiştireç kullandıkları görülmüştür. Öğretmenler görüşmelerde ceza yöntemine başvurmadıklarını söylerken, gözlemler sırasında % 7 oranında ceza kullandıkları görülmüştür.

Ö3: *“Ceza benim öğretmenlik tarzımda çok başvurduğum bir yöntem değil ancak dönüt çok önemli. Doğrudan düzeltme yapmam ancak dolaylı olarak hatayı fark ettiririm. Bu öğrencinin derse olan ilgisini korumak için çok önemli.”*

ifadeleri öğretmenin öğretim sürecinin niteliğini etkileyen etmenler konusundaki davranışlarını özetlemektedir. KÖ1’in ceza vermediklerine yönelik açıklamaları aşağıda verilmiştir.

KÖ: *“Burada öğrencilerin davranışlarında sıkıntı yaşıyoruz. Ancak ceza yoluna gidince hemen derse gelmeyeceğim diyor öğrenci. Öğrenci sayısını azaltmamamız lazım. Ceza olmadan bazı öğrenciler düzelmüyor. Ceza versen derse gelmiyor. Arada kaldığım durumlar çok.”*

Öğretmenler öğrencilerin güdülenmelerinin çok zor olduğunu ifade etmektedir ve gözlemlerin %67’sinde öğretmenlerin güdüleme konusunda zorlandıkları görülmüştür. Ö2: *“Güdülemek en zor bölüm, tuhaf bir güdüsüzlük hissediyorum öğrencilerde. Onları güdülmeyen her etkinlik sıkıcı.”* biçiminde açıklamaktadır. Öğretmen eğlenceli ortam yaratıp boyama etkinlikleri verdiği ya da öğrencilere canlandırma yaptırdığında ya da şarkılar dinletip söylettiğinde bile bazı öğrencilerin dersi dinlemediği ve zaman zaman ders bitmeden eve gitmek istedikleri, öğrenecekleri konusunda bir merak uyanmadığı görülmüştür. Öğretmenlerin %43 oranında merak uyandırmayı başardıklarını düşündükleri oysaki gözlemlerdeki oranın bunun çok üzerinde olduğu görülmüştür.

Programa sadık kalma teması incelendiğinde öğrenme öğretim sürecinde öğretmenlerin %77 oranında programa sadık kaldıkları gözlenirken, öğretmenler %57 oranında sadık kaldıklarını belirtmiştir. Gözlemlere gidilirken araştırmacı her seferinde programı da yanına almıştır ve derse başlamadan önce öğretemene o gün hangi kazanımı ve

konuyu işleyeceğini sormuştur. Gözlemlerde %23 oranında öğretmenlerin programdan uzaklaştıkları görülmüştür. Öğretmenler programdaki kazanımın öğrencilere uygun olmadığını düşündüğünde ya da kazanıma ayrılan süre öğrencilerin öğrenmesi için yeterli olmadığına, programda yer alan yeni kazanıma geçmek yerine bir hafta önce işledikleri kazanıma devam edebilmektedir. Ayrıca öğretmenlerden biri Eğitim Ataşeliğinin derslerinizde kullanabilirsiniz dediği yardımcı kaynak bir kitabı program gibi kullanmakta ve derslerde o kitabı takip etmektedir. Programı kullanmayan Ö2 “Programa sadık kalıyor musunuz?” sorusunu “*Kitabı takip ediyorum ve öğrenci seviyesine göre kendim etkinlik planlıyorum.*” diyerek yanıt vermiştir.

Öğretmenlerin kendini nasıl değerlendirdiğine ilişkin bulgulara bakıldığında altısının kendini yeterli bulduğu görülmüştür. Öğretmenlerin tamamı bu derste öğrencilere faydalı olduklarını düşünmektedir. Öğretmenler kendilerini yeterli bulmasına rağmen bir kişi daha iyisini yapabileceğini düşünmektedir. Türk Kültürü ve diline hakim olduğunu belirten öğretmenler de aynı orandadır. “Kendinizi nasıl bir öğretmen olarak tanımlarsınız?” sorusuna Ö2: “*Faydalı, Türk kültürüne ve diline hakim bir öğretmenim.*” Ö3: “*Veli ve öğrenci dönütlerine bakarsak başarılı bir öğretmen olduğum söylenebilir.*” Ö5: “*İyi bir öğretmen olduğunumu düşünüyorum ama zor bir soru.*” şeklinde yanıt vermiştir. Velilerin çoğunluğu öğretmenlerin çok iyi bir öğretmen olduğunu söylemektedir. V4: “*Öğretmenimizden çok memnunuz. Çocuklar onu çok seviyor*” V1 ise “*Öğretmenle ilgili yorum yok.*” diyerek öğretmeni değerlendirmek istememiştir.

4.5. Programın değerlendirme ögesi

Kullanılan değerlendirme yöntem ve tekniklerinin, hedef/kazanımları ve süreci ölçme durumu:

“**Kullanılan değerlendirme yöntem ve tekniklerinin hedef/kazanımları ve süreci ölçme durumu ile ilgili bulgular “ölçme ve değerlendirmeye ilişkin genel bilgiler ve ölçme araçlarının özellikleri ve ölçülecek özelliğe uygunluğu” temaları altında sunulmuştur.**

4.32. Ölçme değerlendirme ögesi ile ilgili genel bilgilere ilişkin bulgular

Tema	Kodlar	PG Görüşü Sıklık	Öğretmen Görüşü Sıklık	KÖ Görüşü Sıklık	Toplam Sıklık
Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin Genel Bilgiler	Yeterli	2	3	1	6
	Anlaşılır	1			1
	Ölçme değerlendirme süreci planlanmamış	2	5	1	8
	Milli Eğitim Bakanlığı amaçlarına uygun	2	3	1	6
	Belirtke tabloları hazırlanmamış	3	4	2	9
	Giriş davranışları/hazırbulunuşluk özellikleri belirlenmemiş	3	4	2	9
	Hedeflerin/kazanımların nasıl sınanacağına dair örnekler verilmiş	3	4	1	7
	Kazanımlara uygun	3	4	1	8
	Ölçme değerlendirme ilkelerine uygun	3	4	1	8
	Alternatif yaklaşımlar önerilmiş	3	4	1	8

Programın ölçme ve değerlendirme ögesi incelendiğinde ölçme ve değerlendirme ile ilgili açıklamaların yeterli olduğu (n=6), değerlendirme süreci için bir planlama yapılmadığı (n=8), Milli Eğitim Bakanlığı amaçlarına uygun ölçme ve değerlendirme yöntem ve araçları önerildiği (n=6) ve ölçme değerlendirme yapmak için belirtke tablolarının hazırlanmadığı görülmüştür (n=9). Öğretmen Ö1, Ö2, Koordinatör K1 ve K2 “Ölçme değerlendirme yapmadan önce belirtke tablosu hazırlıyor musunuz?” sorusuna “Hayır.” diye yanıt vermiştir. Bu nedenle öğrenme alanları ile ölçme araçlarının uyumunun belirtke tablosunda gösterilmesi ile ilgili yorum yapılamamıştır. Öğrencilerin giriş davranışları/hazırbulunuşluk özelliklerinin belirlenmediği (n=9) görülmüştür. Öğretmenler hazırbulunuşluğu sınımadığı gibi bütün değerlendirme süreci için Ö2: “Ölçme yapmamız beklenmiyor.” demiştir. Ancak programda “Yeni öğrenmelerin temelini oluşturan bilgi ve becerilerdeki eksikliklerin tamamlanması amacıyla öğrenme ve öğretme sürecinin başında öğretmen öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerini belirlemelidir.” denmektedir (MEB, 2009). Bu belirlemeye yaparken kullanılacak yöntem öğretmene bırakılmıştır. Ancak öğretmenlerden bazıları bunun yapılması gerekmediğini düşünmektedir.

Programda hedeflerin/kazanımların nasıl sınanacağına (test edileceğine) ilişkin örnekler verilmediği (n=7), önerilen sınama durumları ile kazanımların uyumlu olduğu

(n=8) ve örnek sına ma durumlarının ölçme değ erlendirme ilkelerine uygun oldu ğ u belirtilmiştir (n=8). Ayrıca programın ölçme değ erlendirme ö ğ esi ile ilgili bölümünde alternatif ölçme araçları önerilmiştir (n=8). Programda kullanılacak ölçme araçları ve alternatif ölçme araçları ile ilgili açıklama aşa ğ ıda verilmiştir.

“Ö ğ retim sürecinde ö ğ renmenin ne ölçüde ve nasıl gerç ekleşti ğ ini belirlemek, ö ğ retim sürecine ilişkin geri bildirimler almak ve varsa ö ğ renme eksikliklerini tamamlamak amacıyla açık uçlu ve kısa cevaplı sorular; eşleştirmeli sorular, ö ğ renci ürün dosyaları, performans görevi, öz değ erlendirme formu, gözlem formu vb araçlar kullanılabilir” ve “de ğ erlendirmeleri başarısını artırmakta kullanmak amacıyla “Ö ğ rencilerin Ö ğ retmenlerini De ğ erlendirme Formu”nu (EK 4) kullanılır.” (TTKÖP, 2009;47)

Ölçme araçlarının özellikleri ve bu araçların ölçülecek özelli ğ e uygunlu ğ u Tablo 4.33.’de verilmiştir.

4.33. Tablo ölçme araçlarının özellikleri ve ölçülecek özelliğe uygunluğu ile ilgili görüşme bulguları

Tema	Alt temalar	Kodlar	Uzman Görüşü Sıklık	Öğretmen Görüşü Sıklık	K. Ö. Görüşü Sıklık	Top. Sıklık	
Ölçme Araçlarının Özellikleri ve Ölçülecek Özelliğe Uygunluğu	Programın ölçme değerlendirme bölümü	Verilen örnek ölçme araçları yeterli değil	3	3	1	7	
		Ölçme araçları ile ilgili yeterli açıklamalar yapılmamış	3	3	1	7	
		Belirtke tabloları hazırlanmamış	3	4	1	8	
		Ölçme araçlarının geçerliği sınanmamış	3	4	1	8	
		Bireysel farklılıklara uygun araçlar önerilmiş	3	4	1	8	
		Ölçme araçları ölçülecek özelliğe uygun	3	3	1	7	
		Ölçme araçları gerçekleştirilebilir	3	4	1	8	
		Ölçme araçlarının uygulanması	Kolay	3			3
			Ekonomik	3			3
		Ölçülecek özelliğe uygun ölçme aracı	Ürünü yönelik araçlar önerilmiş	3	3	1	7
	Sürece yönelik araçlar önerilmiş		3	3	1	7	
	Bilişsel özelliğin nasıl ölçüleceği açıklanmış		3	3	1	7	
	Duyuşsal özellik ölçümü açıklanmış		3	2	1	6	
	Temel beceri ölçümü açıklanmış		3	2	1	6	
	Yeterli ölçme aracı örneği verilmemiş		3	4	1	8	
	Öğrenci gelişimi ve öğrenme düzeyini izlemeye yönelik ölçme yöntem ve araçları önerilmiş		3	4	1	8	
	Öğrenci başarı-performans ölçmeye yönelik araçları önerilmiş		3	3	1	7	
	Ölçme araçları uygun		3	3	1	7	
	Ölçme araçları gerçekleştirilebilir		3	4	1	8	
	Değerlendirme	Not verme yöntemleri açıklanmamış	3	5	1	9	
Değerlendirme sonuçlarının nasıl kullanılacağı açıklanmış		3	1	1	5		

Programda önerilen ölçme araç ve yöntemleri ile ilgili örneklerin yeterli olmadığı (n=7), ölçme yöntem ve araçlarını hazırlama, uygulama ve değerlendirme konusundaki açıklamaların yeterli olmadığı (n=7), ölçme araçlarının kapsam geçerliğini belirlemeye yönelik çalışmaların örneğin belirtke tablolarının yer almadığı (n=8) ve öğretmenlerin de ölçme değerlendirme yaparken belirtke tabloları hazırlamadığı, geçerlik çalışmalarının yapılmadığı (n=10) hatta bazı öğretmenlerin ölçme değerlendirme bile yapmadığı görülmüştür. KÖ1: *Ölçme değerlendirme yapılmıyor. Programın amacında ölçme değerlendirme olmadığı için*” ve K2: *“Sınav yapmıyorum bu seçmeli ders.”* Ö5: *“Bu dersin sınavı yok.”* diyerek bu sonucu desteklemektedir. Görüşülen beş öğretmen ve iki koordinatör öğretmenden sadece biri Ö3: *“Belirtke tablosu yapıyorum evet.”* demiştir. Ö1 ölçme araçlarının geçerliğine ilişkin olarak *“Öğrettiğim konuları kapsamasına dikkat ediyorum. Ayrıca zor olmamasına da. Çünkü zorluk öğrencinin motivasyonunu olumsuz etkiliyor. Bunun dışında çok fazla bir şey yapmıyorum.”* demiştir. Öğretmenlerin dersin seçmeli olmasından dolayı ölçme değerlendirme yapılmaması gerektiğini düşündüğü görülmüştür. Oysaki ölçme ve değerlendirmenin sadece not vermek için yapılmaması gerektiği programda açıklanmıştır. Öğretmenlerin çoğu ölçme ve değerlendirme sürecini öğrenci eksiklerini tamamlamak, hazır bulunuşluklarını tespit etmek, öğrenme seviyelerini ölçmek ya da süreci değerlendirmek gibi amaçlarla kullanmadıkları görülmüştür. Oysaki programda *“Bu derste alınacak not, öğrencinin sınıf geçmesine etki etmeyeceği için başarıyı değerlendirmekten çok, öğrencinin kazanımlara ne derece ulaştığını, varsa eksikliklerinin ve yanlışlıklarının nerede olduğunu; her öğrenciye nerede, ne zaman ve nasıl bir yardımın yapılacağını belirlemeye dönük bir değerlendirme yapılması ve her öğrencinin öğrenmesini engelleyen güçlüklerin belirlenmesi”* önerilmiştir (MEB, 2009: 46).

Ölçme yöntem ve araçlarının bireysel farklılıklara uyumuna ilişkin açıklama ve örneklerin mevcut olmadığı (n=8), önerilen araçların uygulanmasının kolay ve ekonomik olduğu, ürüne ve sürece yönelik ölçme ve değerlendirme yöntem ve araçlarının önerildiği (n=7) tespit edilmiştir. Ancak önerilen bu araçlar yeterli değildir. Program geliştirme uzmanı P.G. 1: *“Programın ölçme değerlendirme amacıyla önerdiği formlar yeterli değil. Zaten programın güçlü olmayan yanlarından biri de burası.”* görüşü ile bunu desteklemektedir. Programda bilişsel, duyuşsal özelliklerin (n=6) ve temel becerilerin ölçülmesi ve değerlendirmesine (n=7) yer verilmiştir. Öğrenci hazırbulunuşluğunun ölçülmesi için kullanılacak örnek araçların önerilmediği (n=8) öğrenci gelişimi ve öğrenme düzeyini izlemeye yönelik ölçme yöntem ve araçlarının önerildiği (n=8), başarı ve

performansı ölçmeye yönelik uygun araçların önerildiği ve bunların gerçekleştirilebilir olduğu görülmüştür. Ancak programda not verme yöntemleri ile ilgili açıklamalar yer almamakta (n=9) ama verilen notlar konusunda velilerin bilgilendirilmesi istenmektedir. Böylelikle sonuçların nasıl kullanılacağı da açıklanmıştır. Ö3 not verme ile ilgili olarak “*Not verme: Türkçe ve Türk Kültürü dersleri gönüllülüğe dayanıyor ve bir notlama söz konusu değil ancak ilkokullarda sembolik olarak 1 den 3 e kadar puanlama yapılıyor.*” ve Öğretmen Ö1 de “*Seçmeli bir ders olduğu için bu kadar olur. Not kaygısı güdülmemeli diyor programda. Ama not da öğrenciyi motive eden bir husus. Dozunda kullanılmalı bence.*” diyerek not verme ile ilgili düşüncelerini ifade etmiştir.

Programın değerlendirme ögesinin uygulama kısmının nasıl işlediğini görmek amacıyla öğretmenlerin uygulamaya yönelik görüşleri ve gözlem bulguları Tablo 4.34’te sunulmuştur.

Tablo 4.34. Programın değerlendirme ögesinin uygulama sürecine ilişkin görüşme ve gözlem bulguları

Tema	Alt Tema	Kodlar	Öğrt. Sıklık	KÖ Sıklık	Toplam	Gözlem Sıklık	f
Ölçme değerlendirme uygulama süreci	Değerlendirme Zamanı	Ön bilgilerin ölçülmesi	1	1	1(%14)	12	%40
		Ders sonu değerlendirmesi	3	2	5(%72)	12	%40
		Ünite sonu değerlendirmesi	1	1	1(%14)	4	%13
		Dönem sonu değerlendirmesi	4	2	6(%86)	-	-
	Değerlendirme Sürecinde Kullanılan Ölçme aracı	Açık uçlu sorular	3	1	4(%57)	12	%40
		Rubrik	1		1(%14)	8	%26
		Boşluk doldurma	3	1	4(%57)	30	%100
		Kısa cevap	3	1	4(%57)	30	%100
		Dikte çalışması	1		1(%14)	-	-
	Ölçme aracının geçerlik ve güvenilirliği	Ölçme aracı hazırlanmıyor	1		1(%14)	4	%13
		Geçerlik sınanmış	2		2(%28)	8	%26
		Geçerlik sınanmamış	3	2	5(%72)	22	%73
	Not verilme ölçütleri	Güvenirlik sınanmamış	4	2	6(%86)	30	%100
		Yazılı ölçütlere dayalı	1	1	2(%28)		
		Gözleme dayalı	1		1(%14)		
	Değerlendirme türü	Tecrübelere dayalı	3	1	4(%57)		
		Ürün değerlendirme	1		1(%14)		
			Süreç değerlendirme	5	2	7(%100)	

Programın ölçme değerlendirme sürecinin uygulamasına yönelik bulgulara göre değerlendirme sürecinde ön bilgilerin sadece bir öğretmen tarafından ölçüldüğü, ders sonu değerlendirmenin %72 ve dönem sonu değerlendirmenin %86 oranında yapıldığı belirlenmiştir. Gözlemlerde ise bu oran öğretmenlerin belirttiğinin aksine %40 oranında yapılmıştır. Öğretmenlerin verdiği yanıtlarda bu oranın daha yüksek çıkmasının sebebi öğretmenler her ders sonu bunu yapmasa da ifade etmiş olmalarıdır. Oysaki gözlemlerde her ders sonunda değerlendirme yapılmadığı görülmüştür. Ünite ya da tema sonu değerlendirmeyi ise sadece bir öğretmen yapmaktadır. Değerlendirme yaparken en çok kullanılan ölçme aracı açık uçlu, kısa cevaplı ve boşluk doldurmalı ölçme araçlarıdır (%57). Bu araçların çoğunlukla kullanılmasının sebebi daha kolay hazırlanması ve yaş düzeyine uygunluğu olabilir olabilir. Ö 5: “ *Ders sonunda soru cevap yöntemini; bazen de kısa cevaplı veya boşluk doldurmalı yazılı yöntemlerini* “ kullandığımı söylemiştir. En az kullanılan ölçme araçları ise dereceli puanlama anahtarı (rubrik) ve dikte çalışmasıdır (%14). Ö 1: *Bazen dikte çalışması yapıyorum, bazen de aylar, günler, sayılar gibi ezberledikleri konuları öğrencilerin boş kağıda yazmasını istiyorum. Yani konuya göre belirliyorum.*” ve

Ö3: “*Kazanımların ne düzeyde gerçekleştiğini görebileceğim ölçme araçlarını kendi öğretmenlik tecrübeme dayanarak hazırlıyorum. Tabii bu noktada rubrik gibi bazı yöntem ve teknikler kullanıyorum.*”

demektedir. Buna ek olarak bir öğretmen hiç ölçme ve değerlendirme yapmadığını söylemiştir. Bu durum bazı öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeyi sadece not verme amaçlı kullanma alışkanlığında olduğunun ve öğrencilerin hedef/kazanımlara ulaşım ulaşmadığını ölçme araçları kullanarak sınamadığı şeklinde yorumlanabilir. Ö2'nin “*Kullandığım ölçme ve değerlendirme yöntemi yok amaç çocuğu Türk kültürüne yakınlaştırmak. Ülkesiyle maddi manevi bağı güçlendirmek.*” görüşleri bunu onaylamaktadır.

Ölçme araçlarının geçerlik ve güvenilirlikleri düşünüldüğünde de %28 oranında geçerliğin sınındığı %72 oranında sınınamadığı güvenilirliğin de %86 oranında sınınamadığı görülmüştür. Programın tüm öğeleri incelendiğinde öğretmen uygulamaları açısından kullanılan araçlar ve uygulama süreci düşünüldüğünde az işe koşulması nedeniyle değerlendirme öğesinin en zayıf öğe olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin %57 oranında tecrübelerine dayalı olarak not verdikleri sadece %28'inin yazılı ölçütlere dayanarak not

verdiği ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin değerlendirme ögesini gerektiği gibi uygulamadıkları söylenebilir. Öğretmenlerin sadece dönem sonlarında not verme amaçlı tecrübelerinden ve gözlemlerinden yararlanarak süreç değerlendirme yaptıkları düşünülebilir, sadece ünite sonlarında değerlendirme yapan öğretmen ürün değerlendirme yapmaktadır.

Ö1: “Öğrencinin öğrenme sürecini değerlendirmeye çalışıyorum. Açıkçası Türkçe dersine geliyor olması bile değerli. Öğrenciyi kazanmamız ilk hedefimiz. Notları verirken bunlara göre veriyorum. Kim belirliyor? Genel olarak yapılan toplantılarda hep bu fikre sahibiz.”

Ancak burada sadece karne notu vermek için değerlendirme yapılmaktadır.

DAPDEM’e göre programın değerlendirme bölümü iki kısımda incelenmektedir. Bu iki bölüm öğrenci ve öğretimin değerlendirilmesi ve programın değerlendirmesi olarak gösterilebilir. Tablo 4.35.’te programın değerlendirmesine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 4.35. Programın değerlendirmesi ile ilgili bulgular

Tema	Kodlar	Uzman Görüşü Sıklık	Toplam Sıklık
Programın değerlendirmesi	Programın izlenmesi ve değerlendirilmesine yönelik araştırmalar öngörülmemiş	3	3
	Program değerlendirme çalışmaları planlanmamış	3	3
	Değerlendirme ölçütleri Belirlenmemiş	3	3
	Program geliştirme ve değerlendirme ekibi belirlenmemiş	3	3
	Program geliştirme ve değerlendirme ekiplerindeki uzmanlara yer verilmemiş	3	3
	Program değerlendirme ve geliştirme ekibinin rolleri açıklanmamış	3	3
	Program değerlendirme çalışmaları yapılmamış	3	3
	Uzman kanısı ile program analizi/değerlendirilmesi ile bilgi verilmemiş	3	3
	Programın etkililiği ile ilgili paydaşların görüşleri açıklanmamış	3	3
	Program değerlendirme sonuçlarından bahsedilmemiş	3	3

Programın ölçme değerlendirme bölümünde programın izlenmesi ve değerlendirilmesine yönelik araştırmalar öngörülmemiş, program değerlendirme çalışmalarının planlanması ve bu süreçte kullanılacak değerlendirme ölçütleri

belirlenmemiştir. DAPDEM ölçütlerine göre program değerlendirilirken programda değerlendirme planlamasına yer verilme durumu da ölçütler arasında yer alır (Yazçayır, 2016). Program değerlendirme ekibi, bu ekiplerde yer almış uzmanlara, program değerlendirme ve geliştirme ekibinin rollerine yer verilmemiştir. Program değerlendirme çalışmaları ve uzman kanısı ile program analizi ile ilgili herhangi bir bilgiye rastlanmamıştır. Programın etkililiği ile ilgili paydaş görüşleri de programda yer almayan konulardan biridir. Tüm bu sonuçlardan anlaşılacağı gibi program değerlendirme sonuçları ile bu sonuçların dikkate alınarak yapılmasına dair bilgi yoktur. Programın değerlendirmesine ilişkin olarak programı inceleyen program geliştirme uzmanlarının üçü de bu bölümdeki tüm bulgularda görüş birliğine sahiptir.

4.5.1. Programın çıktıları

Çalışmanın 5.1. alt problemi “**Programın çıktıları nasıldır?**” biçiminde ifade edilmiştir. Programın çıktıları nicel veri toplama araçları kullanılarak tespit edilmeye çalışılmış ve bulgular aşağıda sunulmuştur.

4.5.1.1. TTKD alan öğrencilerin kazanım değerlendirme testi (başarı testi) öntest ve sontest puanları

Çalışmanın 5.1.1. numaralı “**TTKD alan öğrencilerin kazanım değerlendirme testi (başarı testi) öntest ve sontest puanları arasında anlamlı fark var mıdır?**” biçiminde ifade edilen alt problemin bulguları her bir başarı testi için ayrı ayrı hesaplanmıştır. Başarı testinin dinleme testine ilişkin bulguları Tablo 4.36’te sunulmuştur.

Tablo 4.36. Dinleme testi öntest ve sontest puanlarının t-testi sonuçları

Dinleme Testi puanları	N	\bar{X}	S	Sd	t	p
Öntest	160	65.14	28.08	159	-1.02	.309
Sontest	160	68.24	27.76			

Öğrencilerin dinleme testi öntest puanları ile dinleme testi sontest puanları arasında anlamlı fark yoktur [$t_{(159)}=-1.02$, $p<.05$]. Öğrencilerin dinleme testi öntest puanlarının ortalaması $\bar{X}=65.14$ iken, TTKD sonrasında sontest puanları $\bar{X}=68.24$ olmuştur. Bu bulgu

TTKDÖP'nin öğrencilerin dinleme becerisinde bir etkiye sahip olmadığı anlamına gelebilir.

Öğrenciler TTKDÖP uygulanmaya başlamadan önce evlerinde ailelerinden ve Türk televizyon kanallarının yayınlarından Türkçe duyma imkânına sahip olduklarından dinleme testi öntest puanları orta düzeyde TTKD'ye başlamışlardır ve öğretim programının uygulanmasından sonra bu beceri puanlarında anlamlı bir değişim olmamıştır. Bu nedenle öğretim programının dinleme becerisine yönelik kazanımlarının gözden geçirilmesi gerektiği ve TTKD'de uygulanan etkinliklerin dinleme becerinin geliştirilmesinde fark yaratacak biçimde düzenlenmesi gerektiği söylenebilir.

Başarı testinin okuma ve dilbilgisi testine ilişkin bulgular Tablo 4.37'de verilmiştir.

Tablo 4.37. Okuduğunu anlama ve dilbilgisi testi öntest ve sontest puanları t-testi sonuçları

Okuduğunu anlama ve dilbilgisi testi puanları	N	\bar{X}	S	Sd	t	p
Öntest	160	43.15	20.96	159	-13.28	.000
Sontest	160	73.66	21.04			

Öğrencilerin okuma ve dilbilgisi testi öntest puanları ile sontest puanları arasında anlamlı fark vardır [$t_{(159)}=-13.28$, $p<.05$]. Öğrencilerin okuma ve dilbilgisi testi öntest puanlarının ortalaması $\bar{X}=43.15$ iken, TTKDÖP'nin uygulanması sonrasında sontest puanları $\bar{X}=73.66$ 'ya yükselmiştir. Bu bulgu TTKDÖP öğrencilerin okuma ve dilbilgisi becerisinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu gösterebilir.

Okuma ve dilbilgisi puanları öğrencilerin okuma ve dilbilgisine ait olan kazanımları iyi düzeyde kazandığı görülmüştür. Bu da okuma ve dilbilgisi kazanımlarının öğrencilerin bu becerilerinde olumlu bir artışa sebep olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Başarı testinin yazma becerisi yazılı yoklama türündeki sınavına ilişkin bulgular Tablo 4.38'de verilmiştir.

Tablo 4.38. Yazma sınavı öntest ve sontest puanlarının t-testi sonuçları

Yazma testi (sınavı) puanları	N	\bar{X}	S	Sd	t	p
Öntest	160	32.07	32.59	159	-7.31	.000
Sontest	160	58.74	31.27			

Öğrencilerin yazma testi öntest puanları ile sontest puanları arasında anlamlı fark vardır [$t_{(159)}=-7.31, p<.05$]. Öğrencilerin yazma testi öntest puanlarının ortalaması $\bar{X}=32.07$ iken, TTKÖP'nin uygulanması sonrasında sontest puanları $\bar{X}=58.74$ 'e yükselmiştir. Bu bulgu TTKÖP'nin öğrencilerin yazma becerisinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Ancak öğrencilerin puanlarında meydana gelen artış iyi düzeyde değildir. Bunun nedeni öğretmenlerin görüşmelerde belirttikleri gibi kazanımların öğrenci seviyesinin üstünde olması olabileceği gibi yapılan gözlemlerde tespit edildiği üzere derslerde öğretmenler tarafından yazma kazanımlarıyla ilgili az etkinlik yapılması olabilir. Öğrencilerin en çok bu kazanımları edinmekte zorlandıkları görüşme bulguları ve gözlemlerde de tespit edilmiştir.

Kazanım değerlendirme testi (başarı testi) üç beceri için yorumlandığında ulaşılmamasında en önemli sıkıntı yaşanan becerinin yazma becerisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okuma ve dilbigisi testi puanları öğrencilerin aldıkları en yüksek puanlarken, dinleme becerisine ait puanlar öğrenme öğretme sürecinin dinleme becerisinde olumlu bir artışa sebep olmadığını göstermektedir.

Öğrencilerin konuşma becerisine yönelik başarılarını değerlendirmek amacıyla öğretmenler konuşma becerisi kontrol listesi doldurmuşlardır. Konuşma becerisine ilişkin kontrol listesinden elde edilen bulgular her bir kazanım için ayrı ayrı kazanıma ulaşılma yüzdesi ve konuşma kazanımları ortalaması olarak **Tablo 4. 39'** de verilmiştir.

Tablo 4. 39. Konuşma becerisi kazanımları ulaşılma yüzdelerine ait bulgular

Konuşma becerisi ile ilgili kazanımlar	Kazanıma ulaşılma yüzdesi
Türkçeyi sözlü ve yazılı anlatımlarda kurallarına uygun biçimde kullanma	
1. Kelimeleri yerinde ve doğru anlamda kullanır.	%67
2. Verilen kelime ile cümle kurar.	%51
3. Olumlu ve olumsuz cümleler kurar.	%48
4. Cümlede öğeleri yerinde kullanır.	%36
7. Adları yerine göre tekil ya da çoğul olarak kullanır.	%70
8. Varlıkların özelliklerini, niteliklerini (uzunluk, kısalık, renk vb.), sayılarını bildiren kelimeleri işlevine uygun kullanır.	%62
9. Varlıkların yerine kullanılan kelimeleri işlevine uygun kullanır.	%69
10. Varlıkların yaptıkları eylemleri (iş ve hareketleri) bildiren kelimeleri işlevine uygun kullanır.	%59
12. Öğrendiği yeni kelimeleri doğru söyler/ yazar.	%75
Günlük hayatta gerekli olan dil işlevlerini kullanma	
1. Gereken durumlarda (günaydın, kutlarım, nasılsınız, özür dilerim, teşekkür ederim, sa ğ olun vb.) temel konuşma kalıplarını kullanır.	%79
2. Selamlaşma ile ilgili kelime ve terimleri sınıfta ve günlük hayatında kullanır.	%82
3. Kendini tanıtmaya ve başkalarını tanıştırmaya ile ilgili kalıpları sınıfta ve günlük hayatında kullanır.	%55
4. Evinin adresini ve telefon numarasını söyler/yazar.	%63
5. Renklerin adlarını belirtir.	%70
6. Birden yüze kadar sayıları söyler	%65
7. Saat ve saat dilimlerini doğru söyler	%65
8. Günün tarihini sorup cevap verir.	%67
9. Mevsimlerin, ayların ve günlerin adlarını belirtir.	%54
Konuşma becerisi kazanımlarına ortalama ulaşılma yüzdesi	%63,16

Bulgular incelendiğinde öğrencilerin en başarılı olduğu kazanımın gereken durumlarda konuşma kalıplarını kullanma (%82), selamlaşma ile ilgili kelime ve terimleri sınıfta ve günlük hayatında kullanma (%79) ve öğrendiği kelimeleri doğru söyleme (%75) olduğu görülmektedir. En başarısız olunan kazanımların ise cümlede öğeleri yerinde kullanma (%36), ve olumlu olumsuz cümleler kurma (%48) ve verilen kelime ile cümle kurma (%51) olduğu görülür. Öğrencilerin kazanımların taksonomideki basamakları yükseldikçe öğrenmekte zorlandıkları görülmektedir. Öğrencilerin günlük hayatın içinde daha sık kullanılan selamlaşma kalıplarını kullanmada daha başarılı olmasının nedeni bu kazanımı daha fazla tekrar etme şansı bulmaları olabilir. Öğrencilerin bütün konuşma kazanımları için başarı ortalamasına bakıldığında ise bu kazanımlara ulaşılma yüzdelerinin %63.16 olduğu görülmüştür.

Genel puan ortalamaları dikkate alındığında öğrencilerin en yüksek puan ortalamasına, okuma ve dilbilgisi (%73.66) konularında ulaştıkları bulgulanmıştır. Bu

bulgular ışığında programın kazanımlarının bütün beceriler ve öğrenciler için ulaşılabilir nitelikte olmadığı söylenebilir. Öğrencilerin kazanım değerlendirme sınavlarından (başarı testi) aldıkları puanlarının sağlamasını yapmak için öğretmenlerin kazanılmasında güçlük olduğunu düşündüğü kazanımlar aşağıda verilmiştir.

4.5.1.2. Öğrenilmesinde güçlük olan kazanımlar

Çalışmanın 5.1.2. alt problemi “**Hangi kazanımların öğrenilmesinde güçlükler vardır?**” biçimindedir. Bu alt probleme yanıt vermek için koordinatör öğretmen, öğretmenler bütün kazanımların yer aldığı bir kontrol listesinde güçlük olduğunu düşündükleri kazanımları işaretlemiştir. Bu bulgulara Tablo 4.39’da yer verilmiştir.

Tablo 4.40. Öğrenilmesinde güçlük olan kazanımlarla ilgili bulgular

Öğrenilmesinde güçlük olan kazanımlar	Öğretmen Sıklık	KÖ Görüşü Sıklık	Toplam
Amaç 1/K1: Türk alfabesindeki harfleri tanıır.	5	2	7(% 100)
Amaç 1/Kazanım 2: Türk alfabesindeki sesleri doğru çıkarır.	5	2	7 (% 100)
Amaç 3/K1: Verilen metinde geçen kelimeleri bölmeden, doğru, anlaşılır ve akıcı biçimde okur.	5	2	7(% 100)
Amaç 7/ K1: Kelimeleri yerinde ve doğru anlamda kullanır.	4		4(%57)
Amaç 7/K 2:Verilen kelime ile cümle kurar.	3	2	5(%71)
Amaç 7/K4: Cümlede öğeleri yerinde kullanır.	3	1	4(%57)
Amaç 8/ K9: Mevsimlerin, ayların ve günlerin adlarını belirtir	2	1	3(%42)
Almanca farklı ifade edilen yapılar.	2		2(%29)
Ünite 1/K1: Türkiye’nin belli başlı şehirlerini tanıır.	3	1	4(%57)
Ünite 3 /K 3: Millî ve dinî bayram etkinliklerine katılmaya istekli olur.	5	2	7(% 100)
Ünite 4/K 8: Atatürk’ün çocukluk anılarını araştırarak sınıfta sunar.	5	2	7(% 100)
Ünite 5/ K 5: Güzel ahlakın gerektirdiği söz ve davranışlar sergiler.	5	2	7(% 100)
Ünite 5/ K 1: Allah’ın her şeyi yarattığının farkında olur.	3	1	4(%57)

TTKDÖP’de yer alan Türkçe bölümündeki sekiz amaç ve 45 kazanım, Türk Kültürü bölümündeki beş ünite ve 26 kazanımdan öğrencilerin ulaşmakta en çok zorluk çektiği kazanımlar verilmiştir. Bu kazanımlar:

Amaç 1 /1Türk alfabesindeki harfleri tanır, Amaç 1/Kazanım 2: Türk alfabesindeki sesleri doğru çıkarır. Amaç 3/K1: Verilen bir metinde geçen kelimeleri bölmeden, doğru, anlaşılır ve akıcı biçimde okur. Amaç 7/ K1: Kelimeleri yerinde ve doğru anlamda kullanır. Amaç 7/K 2:Verilen kelime ile cümle kurar. Amaç 8/ K9: Mevsimlerin, ayların ve günlerin adlarını belirtir.” (MEB, 2009)

şeklinde ifade edilen Türkçe kazanımları ve Türk Kültürü bölümünün:

Ünite 1/K1: Türkiye’nin belli başlı şehirlerini tanır, Ünite 3 /K 3: Millî ve dinîbayram etkinliklerine katılmaya istekli olur. Ünite 4 /K 8: Atatürk’ün çocukluk anılarını araştırarak sınıfta sunar. Ünite 5/ K 5: Güzel ahlakın gerektirdiği söz ve davranışlar sergiler. Ünite 5/ K 1: Allah’ın her şeyi yarattığının farkında olur.” (MEB, 2009).

biçiminde ifade edilen kazanımlardır. Öğretmenler öğrencilerin en çok Türk alfabesindeki harfleri tanımakta ve özellikle kullanmakta zorlandığını, ayrıca Alman alfabesinde farklı okunan s ve z harflerinin okunuşu konusunda sorunlar yaşadığını belirtmiştir (%100) Gözlemlerde de benzer kazanımda sorun yaşandığı görülmüştür. Öğrencilerin ulaşmakta en çok zorlandığı kazanımlar özellikle yazma kazanımlarıdır. Ö4: *s, ş, z, ç, c, ı, f, v ve ğ harflerinin yer aldığı sözcükleri yazarken hemen hemen hepsi yanlış yazıyor.”* derken gözlemlerde de öğrencilerin yazma konusunda öğretmenlerinden destek aldığı görülmüştür. Özellikle verilen kelime ile cümle kurmada zorlandıklarına rastlanmıştır. Ö2’nin *“Yazmayı başaramıyorlar, sürekli eksik harf yazıyorlar.”* ve Ö1’in *“... öğrencilerin bakmadan doğru yazması daha önemli; jenge yazmamalı, amça yazmamalı ama zorlanıyorlar.”* ifadeleri bunu desteklemektedir. Örneğin görevi biten *“Öğrenciler ben bitirdim.”* demek yerine *“Ben bittim.”* demektedir. Çünkü Almanca’daki ifade *“Ben hazırım, benimki bitti gibi anlamlara gelen “ich bin fertig”* yapısıdır. Bu durum, öğrencilerin Türkçe konuşurken Almanca’dan çeviri yapmalarının bir sonucu olabilir. Türk kültürü bölümü kazanımları için K2’nin milli bayramlara katılımı ilgili örneği öğrencilerin milli etkinliklere katılımlarda istekli olur kazanımını edinme konusunda sorunları olduğuna örnektir. KÖ2: *“Öğrenci katılımlarını sağlamak zor. Görev almayan öğrenci törene gelmiyor. Hatta birden fazla öğrenciye aynı görev veriliyor ki gelmezse yerine yedek öğrenci sahneye çıksın.”*

Bunun yanı sıra paydaşlar, öğrencilerin etik konuları, soyut kavramları ve Almanca farklı ifade edilen yapıların Türkçe kullanımlarını öğrenmekte zorlandığını düşünmektedir. Yapılan gözlemlerde de öğrencilerin Türkçe alfabeyi kullanamadığı ve Almanca'da bulunmayan sesleri telaffuz edemedikleri ve ataşeliğin din bilgisi ile ilgili kazanımların işlenmemesi kararı aldığı gözlenmiştir (2017, TTKD Yıllık Planı).

4.5.1.3. Öğrencilerin derse yönelik duyuşsal özellikleri

Araştırmanın 5.1.3. alt problemi “Öğrencilerin derse yönelik duyuşsal özellikleri nasıldır?” biçiminde ifade edilmiştir. Bu alt probleme yanıt vermek için öğretmen, koordinatör öğretmen, veli görüşleri ve gözlemler sonucunda elde edilen bulgular **derse yönelik tutum** ve **öğretmene yönelik tutum** teması altında sunulmuştur.

Tablo 4.41. Öğrencilerin derse yönelik duyuşsal özellikleri ile ilgili bulgular

Tema	Alt tema	Öğretmen Görüşü Sıklık	KÖ Görüşü Sıklık	Veli Görüşü Sıklık	STKT Görüşü Sıklık	Öğrenci Görüşü Sıklık	Toplam Sıklık
Derse yönelik tutum	Öğrencinin istekli olması	4	2	3	2	2	13
	Öğrencinin aile isteği ile derse katılması	3		2		1	6
	Öğrencinin isteksiz olması	1					1
Öğretmene yönelik tutum	Sevgi temelli			3	2	2	7
	Resmi	1	1				2
	Görev sorumluluk ilişkisi	1				1	2
	Sevgi temelli olmama	2	1				3
	Hayranlık duymama	1					1

Öğrencilerin derse yönelik duyuşsal özellikleri incelendiğinde öğrencilerin genellikle istekli olduğu (n=13), öğrencilerin bu isteğinin beş paydaşa göre öğrencilerin ailelerinden kaynaklandığı, sadece öğretmenlerden birine göre öğrencilerin isteksiz geldiği (n=1) görülmüştür. V1: “*Öğleden sonra olduğu için zorlandığı oluyor ama genel olarak severek gidiyor.*” ve Öğ1: “*Türkçe dersini severim. Öğretmenim çok eğlenceli.*” demektir öğrenciler derse severek gitse de derse yönelik bir isteksizlik gösterdikleri görülmüştür. Öğ2 bu durumu “*Cuma oluyordu ders. Ben de eve gitmek istiyordum ama annem gelme kal dediği için kalıyordum o dediği için.*” ifadeleri ile anlatmaktadır.

Ö2: “Buradaki çocuklar daha dingin ve güdüsüz. Türkiye’de öğretme daha keyifli.” biçimindeki ifadesi ile bu bulguları desteklemiştir. Öğretmene yönelik tutumlar incelendiğinde öğretmen öğrenci ilişkilerinin resmi olduğu (n=2), bir öğretmene göre öğrencilerin görev sorumluluk duygusu içinde davrandıkları, 2 öğretmen ve 1 koordinatöre göre öğrencilerin öğretmene yönelik tutumlarında sevgi temelli olmadıkları (n=3) ve hayranlık duygusuna sahip olmadıkları (n=1) görüşleri ortaya çıkmıştır. Öğretmenler Almanya’da yaşayan Türk öğrencilerin öğretmenlerin alışdıkları öğrencilerden farklı duyuşsal özelliklere sahip olduklarını düşünmektedir..

Ö1: *Burada Alman resmiyeti var. Türkiye’deki çocuklara göre daha fazla bireyler, daha fazla bağımsızlar ama kurallara uyuyorlar. Sevgiden çok sorumluluk söz konusu. Öğretmene hayranlık yok. Türkiye’de öğretmene hayran oluyor öğrenciler. Sınıf dışında öğretmen-öğrenci ilişkisi çok yok. Bu da bize karşı tutumlarını etkiliyor. Türkiye’de sevgi odaklı ilişkiler (öğretmen-öğrenci). Burada da görev, sorumluluk, kural odaklı. Duygusallık çok yok. Ama bizim derslerde farklı şeyler oluyor. Biz dersi sevdirmek istediğimiz için öğrenciler kendi öğretmenlerinden alışık olmadıkları bir yaklaşımla karşılaşabiliyorlar. Bu sebeple bazen ne yapacaklarını bilemiyorlar ve sınıflarında yapamayacakları olumsuz davranışlara yönelebiliyorlar. Kendi sınıflarında bir iki kez yapabilecekleri olumsuz davranışları bizim sınıflarda daha çok yapmaya çalışıyorlar. Biraz önce de dediğim gibi Alman öğretmenlerin yöntemlerini kullanmak işe yarıyor ayrıca bu yöntemleri uygulamak öğrencilerin büyüklerinden hep aynı tutumu görmeleri açısından da önemli. Hem bizi bazen öğretmen olarak görmüyorlar.”*

Ö5: “Öğrencilerin yarısı dersi seviyor, ilgili ve istekli ancak yarısı olumsuz davranışlar gösteriyor.”

Ö1 ve Ö5’in bu açıklamaları bazı öğrencilerin derste olumsuz davranışlar sergilediklerini göstermektedir ve gözlem bulguları da bunu desteklemektedir (%50). Gözlemlenen ve görüşmelerde ifade edilen bu bulguyu Ö3: “Derse karşı genel olarak ilgili olsalar da bu ilgileri ders boyunca sürmemektedir.” biçimindeki ifadeleri ile ilgili öğrencilerin bile dersin tamamında bu ilgiyi devam ettiremediklerini söyleyerek desteklemektedir. Olumsuz davranışlara öğrencilerin ders esnasında nedensiz bir biçimde

bağırmaları ya da tahtanın önüne geçip yere oturma, ayakta dolanma gibi davranışlar sergilemeleri örnek verilebilir.

Tablo 4.42. Öğrencilerin derse yönelik duyuşsal özellikleri ile ilgili gözlem bulguları

Tema	Alt tema	Gözlem Sonucu Sıklık	Gözlem Yüzde F
Derste gözlenen öğrenci davranışları	Olumlu davranışlar sergileme	24	%80
	Olumsuz davranışlar sergileme	15	%50

4.5.1.3.1. TTKD'ye katılan öğrencilerin "Türk Kültürüne Uyum Ölçeği" ne ilişkin puanları

Çalışmanın 5.1.3.1. alt problemi "TTKD'ye katılan öğrencilerin Türk Kültürüne Uyum Ölçeği" ne ilişkin öntest ve sontest puanları arasında anlamlı fark var mıdır?" biçiminde ifade edilmiştir. Bu alt problemi yanıtlamak için öğrencilerin Türk Kültürüne Uyum Ölçeğine verdikleri puanlardan elde edilen öntest ve sontest puanları kullanılmıştır. Türk Kültürüne Uyum Ölçeği öntest ve sontest puanları arasındaki farkın anlamlılığı için yapılan t-testi sonuçları Tablo 4.42' de verilmiştir.

Tablo 4.43. Türk Kültürüne Uyum Ölçeği Öntest ve Sontest Puanlarının t-Testi Sonuçları

Türk Kültürüne Uyum	N	\bar{X}	S	Sd	t	p
Öntest	160	3.72	0.79	159	-3.46	.001
Sontest	160	4.00	0.66			

Türk Kültürüne Uyum ölçeğinden elde edilen bulgulara göre 3. sınıf öğrencilerinin Türk kültürüne uyum öntest puanları ile sontest puanları arasında anlamlı bir fark vardır [t (159)=-3.46, p<.05]. Öğrencilerin TTKD sonrasında, Türk kültürüne uyum puanlarında bir artış olduğu görülmüştür. Öğrencilerin dersi almadan önceki uyum puanları ortalaması \bar{X} =3.72 iken, dersi aldıktan sonraki puanları ortalaması \bar{X} =4.00' ya yükselmiştir. Bu bulgu, öğrencilerin Türk kültürüne uyumlarının dersten olumlu yönde etkilendiğini gösterebilir.

Öğrencilerin Türk kültürüne uyum düzeylerine bakıldığında ortalamalarının 4.00 olduğu görülmüştür. Bu puan iyi düzeyde uyumun göstergesidir.

4.5.1.3.2. TTKD'ye katılan öğrencilerin Yurt Dışında Yaşayan Türk Çocukların Anadiline Yönelik Tutum puanları

TTKD'ye katılan öğrencilerin Yurt Dışında Yaşayan Türk Çocukların Anadiline Yönelik Tutum Ölçeği'ne ilişkin öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır? biçimindeki alt problemi yanıtlamak için t-testi yapılmıştır. Yurt Dışında Yaşayan Türk Çocukların Anadiline Yönelik Tutum Ölçeği öntest ve sontest puanları arasındaki farkın anlamlılığı için yapılan t-testi sonuçları Tablo 4.43'te verilmiştir.

Tablo 4.44. Yurt Dışında Yaşayan Türk Çocukların Ana Diline Yönelik Tutum Öntest ve Sontest Puanlarının t-Testi Sonuçları

Türkçe Dersine Yönelik Tutum	N	\bar{X}	S	Sd	t	P
Öntest	160	3.39	0.53	159	-1.81	.07
Sontest	160	3.51	0.59			

3.sınıf öğrencilerinin ana diline yönelik tutum öntest puanları ile sontest puanları arasında anlamlı bir fark yoktur[$t(159) = -1.81, p < .05$]. Öğrencilerin TTKD sonrasında, anadiline yönelik tutum puanlarında bir artış olduğu görülmüştür. Öğrencilerin dersi almadan önceki tutum puanları ortalaması $\bar{X}=3.39$ iken, dersi aldıktan sonraki puanları ortalaması $\bar{X}=3.51$ 'e çıkmıştır. Ancak bu fark anlamlı değildir.

3. sınıf öğrencilerinin ana diline yönelik tutumları iyi düzeydedir ama ana diline yönelik tutumlarında TTKD dersinden sonra anlamlı bir fark yaratılamamıştır. Bu durumun sebebi öğrencilerin üç yıldır aynı dersi almalarından kaynaklanıyor olabilir. Aynı dersi almanın yanı sıra 2. ve 3.sınıfta aynı kazanımların tekrar edilmesi de 3. sınıflarda tutumlarda belirgin bir artış yaşanmamasının sebebi olabilir.

Öğrencilerin anadillerine yönelik tutum ölçeğinin alt boyutları için tutum puanlarına ilişkin t-testi sonuçları Tablo 4.44'da yer verilmiştir.

Tablo 4.45. Ana diline yönelik tutum puanları sonuçları

		N	\bar{X}	S	Sd	t	p
Anadiline yönelik genel tutum	Öntest	160	3.43	.57	159	-2.80	.06
	Sontest	160	3.63	.70			
Türkçeye yönelik tutum	Öntest	160	3.08	.51	159	-3.78	.00
	Sontest	160	3.34	.74			
Konuşma yazmaya anlatmaya yönelik tutum	Öntest	160	3.36	.79	159	.671	.503
	Sontest	160	3.29	.88			
Dinleme-okumaya (anlamaya) yönelik tutum	Öntest	160	3.50	.70	159	-.393	.695
	Sontest	160	3.53	.72			

Tablolar incelendiğinde anadiline yönelik tutum puanlarının genel [$t(159) = -2.80$, $p < .05$] boyutunda anlamlı fark olmadığı ve Türkçe boyutunda öğrencilerin öntest puanları ve sontest puanları arasında sontest lehine anlamlı bir fark olduğu görülmüştür [$t(159) = -3.78$, $p < .05$]. Ancak öğrencilerin konuşma-yazma (anlatma) tutum öntest puanları ile sontest tutum puanları [$t(159) = .671$, $p < .05$] ve dinleme -okuma (anlamaya) tutum öntest puanları ile sontest tutum puanları arasında [$t(159) = -.393$, $p < .05$] anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Anlama ve anlatmaya yönelik tutumlarda anlamlı değişiklik olmaması dinleme başarı testinden alınan sonuçları destekler niteliktedir. Anlama ve anlatmaya yönelik tutumlarında farklı bir değişiklik yaşanmaması onların kazanımlara ulaşmakta yaşadıkları sıkıntılardan kaynaklı olabilir. Öğrenenler başarıyı yakalayamadıkları konularda motivasyon kaybı yaşayabilirler ve bu da onların tutumlarında anlamlı bir fark yaratılmaması sebep olmuş olabilir.

4.5.1.4. İlgili paydaşların görüşlerine göre TTKD'nin olumlu ve olumsuz çıktıları :

Paydaş görüşlerine göre TTKD'ye yönelik olumlu ve olumsuz çıktılar Tablo 4.45'de sunulmuştur.

Tablo 4.46. Programın olumlu ve olumsuz çıktıları ile ilgili görüşme sonuçlarından elde edilen bulgular

Tema	Alt tema	Kodlar	Müdür Sıklık	Öğret. Sıklık	KÖ Sıklık	Veli Sıklık	Öğ. Sıklık	STKT Sıklık	Top.	
Programın çıktıları	Duyuşsal çıktıları	Aidiyet duygusu geliştirme		3	1				4	
		Kimlik gelişimi sağlama		2	1	2		1	6	
		Öğrencilerin duygusal dünyalarını besleme				1			1	2
		Öğrencilere ülkelerine ve dillerine yönelik ilgi kazandırma			5	1	2	2	2	12
	Bilişsel çıktılar	Öğrencilerin Türkiye ve Türkçe'yi öğrenmesi	2	4	1		1			8
		Öğrencilerin yurt dışında kendi kültürünü öğrenmesi	2		1	3			2	8
	Yaşanan sorunlar	Materyal hazırlama		4	2					6
		Eğitim ortamı bulma	2	5	2					9
		Öğrencilerin odaklanma sorunu			5	2				7
		Derslerin blok olması			3	1				4
		Türkçe bilmeyen öğrenciler			5	2				7
		Öğretmenlerin okullar arası gezmesi			3	1				4

Programın duyuşsal çıktılarına bakıldığında öğrencilerde aidiyet duygusu geliştirdiği (n=4), kimlik gelişimi sağladığı (n=6), öğrencilerin duygusal dünyalarını beslediği, öğrencilerin ülkelerine ve dillerine yönelik ilgi kazandığı (n=12) düşünülmektedir. Programın bilişsel açıdan kazandırdıkları ise öğrencilerin Türkiye ve Türkçeyi (n=8) ve kendi kültürlerini (n=7) öğrenmeleridir. Programda yaşanan sorunlar ise materyal hazırlama (n=6), öğrencilerin odaklanma sorunu yaşaması (n=7), derslerin blok olması (n=4), Türkçe bilmeyen öğrencilere derste ulaşabilmek (n=7) ve öğretmenlerin farklı okullarda dersleri

olduğu için gün içinde okullar arası gezmesidir. Bu durumu destekleyen paydaş görüşleri aşağıda verilmiştir.

Ö3: “ [Dersi]Çok seviyorlar. Ülkelerine ve dillerine yönelik ilgileri artıyor.”

Ö2: “Doğrusunu söylemek gerekirse bir çok aksaklığa rağmen, duygusal dünyalarını besleyen, vizyon katan, faydalı bir ders.”

V1: “ ... dersin olumlu etkileri var.”

V2: “ ... bir kelime öğrense kar kardır.”

V3: “Çocuklar Türkiye’yi tanımıyor, başkentlerini bilmiyorlar. Çok katkısı oluyor ülkesini tanıması için.

Ö1: “...Doğru materyali arayıp bulmak, düzenlemek çok zaman alıyor. Bir de yanımda 10 kg çantayla geziyorum. Materyal ve bilgisayar taşırken yoruluyorum çünkü sabit değiliz sürekli geziyoruz.”

Ö4: “ küçük çocukları doksan dakika sınıfta tutmak çok zor.”

Ö5: “ sınıflarda hiç Türkçe bilmeyen annesi Alman olan öğrenciler var. Farklı dil seviyelerindeki grupla ders yapmak çok sıkıntılı.”

4.6. İlgili paydaşların görüşlerine göre programın güçlü, zayıf yanları, fırsatları ve tehditleri

Çalışmanın 6. alt problemi “İlgili paydaşların görüşlerine göre programın güçlü, zayıf yanları, fırsatları ve tehditleri nelerdir?” biçiminde sorulmuştur. Bu alt problem program geliştirme uzmanı, öğretmen ve koordinatör öğretmen görüşlerine başvurularak yanıtlanmıştır. SWOT analizi yoluyla toplanan veriler Tablo 4.46.’da sunulmuştur.

Tablo 4.47. SWOT ANALİZİ

Programın Güçlü Yanları	Programın Zayıf Yanları
<ul style="list-style-type: none">• Türk aile yapısıyla ilgili günlük yaşamdan bol örnekler sunması• Türk kültürünün yaşama yansımalarıyla ilgili hikâyeler barındırması• Dilin kültürden bağımsız olmadığını kanıtlayıcı göstergeler sunması• Etkinliklerin oyunlar ve dramalarla zenginleştirilmesi• Öğrencilere Türk kültürünü öğrenme fırsatı vermesi,• Öğrencilere Türkiye'ye aidiyet duygusu geliştirme şansı vermesi,• Konu çeşitliliğine sahip olması,• Dört becerinin kazanımına yönelik bol örnek ve alıştırmalara yer vermesi,• Gerçek yaşantılardan yararlanılarak hazırlanan konu ve örnekler,• Bazı kazanımların ders esnasında yaparak yaşayarak öğrenilmesine olanak sağlaması• Olumlu pekiştireçlere yeterince yer verilmesi• Programın geliştirmeye ve güncellemeye uygun olması	<ul style="list-style-type: none">• Programın kazandırmayı hedeflediği temel becerilerden olan “eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme, araştırma, karar alma, bilgi teknolojilerini kullanma” gibi becerilerin mevcut metin ve etkinliklerle kazandırılmasının veya geliştirilmesinin güç olması• Öğrencilerdeki bireysel farklılıklara vurgunun yapılmaması veya az yapılması• Ölçme-değerlendirmenin objektif yaklaşımlarla yapılamaması• Din vurgusunun fazla yapılması ve programın son ünitelerde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretim programı gibi olması• Öğrenci seviyesine uygun olmaması• Temalarla hedef/kazanımların uyumsuz olması• Farklı düzeydeki öğrencilerin aynı sınıfta olması• Birleştirilmiş sınıflar olması• Din dersi içeriğinin ağırlığının programın geneline göre fazla olması• Atatürk ve İnkılapları konularının yüzeysel işlenmesi• Türk kültürü Türk Tarihi ile başlar ancak bu konunun yeterince işlenmemesi• Türk halk dansları veya Türk halk müziği temelli konulara yeterince yer verilmemesi• Türk kültürünün etik değerlerinin evrensel etik değerleriyle olan ortak yönleri ve evrensel etiğe katkılarının örneklerle verilmemesi• Tekrara az yer verilmesi• Kazanımların kavrama düzeyinde kalması• Öğrencilerin Türkçe düzeylerinin sınıf düzeylerine göre değil kişiye göre farklılık göstermesi ve programın bu gerçeği bir değişken olarak görmemiş olması• Programın 1. ve 2. Sınıfların genel Türkçe becerilerinin üzerinde oluşundan dolayı öğrencilerin ilgilerinin kaybolması• Kazanımlarda hal ezberleme vb. ifadeler bulunması öğrenmenin yalnızca ezberden ibaret bir şey olduğuna hükmedebilir

Fırsatlar	Tehditler
<ul style="list-style-type: none"> • Kazanımların ve etkinliklerin Türk kültürüne ve vatana (Türkiye'ye) bağlılığı güçlendirici etkileri olması • Alman okul müdürlerinin bazılarının destek olması • Ülkeler arasında yapılan anlaşmaların bu derse imkan sağlaması • Türkiye Cumhuriyeti'nin finansörlüğünün olması • Ulaşılabilirse öğrenci potansiyelinin fazla olması 	<ul style="list-style-type: none"> • Alman yöneticilerin bu dersi gereksiz görmesi • Dersin işleneceği sınıf bulmada yaşanan sorunlar • Ders saatinin öğleden sonra olması • Henüz program temelinde eğitim biliminin gereklerini yerine getirerek hazırlanmış ders kitabının ve çalışma kitabının olmayışı

Üç program geliştirme uzmanı ve 7 öğretmenin görüşlerine göre programın güçlü yanları, Türk aile yapısıyla ilgili günlük yaşamdan bol bol örnek sunması, Türk kültürünün yaşama yansımalarıyla ilgili hikâyeler barındırması, dilin kültürden bağımsız olmadığını kanıtlayıcı göstergeler sunması, etkinliklerin oyunlar ve dramalarla zenginleştirilmiş olması, öğrencilere Türk kültürünü öğrenme fırsatı ve öğrencilere Türkiye'ye aidiyet duygusu geliştirme şansı vermesidir. Bunun yanında konu çeşitliliğine sahip olması öğrenci ve öğretmenlerin daha fazla alternatif sunan öğrenci ilgisini yakalayabilen dersler işlemesine sebep olabilir. Dört becerinin kazanımına yönelik bol örnek ve alıştırmalara yer vermesi ise öğrencilerin dile daha fazla maruz kalarak dil becerilerinde daha hızlı ilerlemesine sebep olabilir. Gerçek yaşantılardan yararlanılarak hazırlanan konu ve örnekler, bazı kazanımların ders esnasında yaparak yaşayarak öğrenilmesine olanak sağlaması, olumlu pekiştireçlere yeterince yer verilmesi öğrencilerin kalıcı öğrenmelerine olanak sağlayabilir. Ayrıca programın geliştirmeye ve güncellemeye uygun olması da güçlü yanlarından biridir.

Programın zayıf yanları ise programın kazandırmayı hedeflediği temel becerilerden olan “bilgi teknolojilerini kullanma, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme, araştırma ve karar alma,” gibi becerilerin mevcut metin ve etkinliklerle kazandırılmasının veya geliştirilmesinin güç olması, öğrencilerdeki bireysel farklılıklara vurgunun yapılmaması veya az yapılması ve bu nedenle öğrencilerin farklı dil seviyelerinde olmasına rağmen sadece buldukları sınıflara bakılarak ders işlenmesi etkili sonuçların alınmasını güçleştirmesidir. Önemli olanın öğrencilerin sınıf düzeyleri değil, Türkçe dil bilgisi düzeyleri olduğu göz ardı edilirken gözlemlerde 1. sınıf öğrencisinin 3. sınıf öğrencisinden

daha iyi Türkçe bilgisine sahip olabildiği ve bireysel oldukça geniş bir aralıkta yer aldığı görülmüştür. Bunların yanında ölçme-değerlendirmenin objektif yaklaşımlarla yapılamaması, din kültürü vurgusunun fazla yapılması ve programın son ünitelerde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretim programı gibi olması programı zayıflatan noktalardandır. Özellikle laik Türkiye cumhuriyetine Türkçe ve Türk kültürü dersi ile birlikte İslam dersinin verilmesi doğru görülmemektedir. Öğrenci seviyesine uygun olmaması da kazanımlara ulaşılmasını zorlaştıran zayıf yanlardan biridir. Temalarla hedef/kazanımların uyumsuz olması, farklı düzeydeki öğrencilerin aynı sınıfta olması ve birleştirilmiş sınıflar uygulamasının yapılması önemli zayıf yanlardandır. Din dersi içeriğinin ağırlığının programın geneline göre fazla olması, Atatürk ve İnkılapları konularının yüzeysel işlenmesi, Türk kültürü Türk Tarihi ile başlar ancak bu konunun yeterince işlenmemesi, Türk halk dansları veya Türk halk müziği temelli konulara yeterince yer verilmemesi öğrencilerin Türk milli ve manevi değerleri ile kültürel öğelerinden uzak kalmalarına neden olabilir. Ayrıca Türk kültürünün etik değerlerinin evrensel etik değerleriyle olan ortak yönleri ve evrensel etiğe katkılarının örneklerle verilmemesi, tekrara az yer verilmesi, kazanımların kavrama ve uygulama düzeyinde kalması, öğrencilerin Türkçe düzeylerinin sınıf düzeylerine göre değil kişiye göre farklılık göstermesi ve programın bu gerçeği bir değişken olarak görmemiş olması, programın 1. ve 2. sınıfların genel Türkçe becerilerinin üzerinde olduğundan dolayı öğrencilerin ilgilerinin kaybolması diğer zayıf yanlardır. Bunlara ek olarak kazanımlarda hala ezberleme vb. ifadeler bulunması öğrenmenin yalnızca ezberden ibaret bir şey olduğu gibi sonuçlar doğurabilir.

Programın fırsatları kazanımların ve etkinliklerin Türk kültürüne ve vatana (Türkiye'ye) bağlılığı güçlendirmesi, Alman okul müdürlerinin bazılarının bu dersin yapılabilmesi için destek olması, ülkeler arasında yapılan anlaşmaların bu derse imkan sağlaması, Türkiye Cumhuriyeti'nin finansörlüğünün olması ve ulaşılabilirse öğrenci potansiyelinin fazla olmasıdır.

Programın tehditleri ise bazı Alman yöneticilerin bu dersi gereksiz görmesi, bu nedenle açılmaması için ders saatlerini en uygunsuz saatlere vermeleri dersin işleneceği sınıf bulmada sorunlar yaşanması ve okul müdürlerinin sınıf vermemesi, ders saatinin öğleden sonra olması, okul ders zaman çizelgesi içinde yer almaması ve henüz program temelinde eğitim biliminin gereklerini yerine getirerek hazırlanmış ders kitabının ve çalışma kitabının olmayışı olarak gösterilebilir.

4.7. Yeni programın önceki programla karşılaştırması nasıldır?

Çalışmanın 7. alt problemi “Yeni programın önceki programla karşılaştırması nasıldır?” biçiminde ifade edilmiştir. Bu alt problemin bulguları sunulurken yukarıda önceki programdan elde edilen bulgular yeni programa yönelik öğretmen ve koordinatör görüşmelerinden elde edilen veriler ve program geliştirme uzmanlarının yazılı dokümandan elde ettikleri verilerle karşılaştırılarak sunulacaktır.

4.7.1. Önceki ve yeni programın bağlamının karşılaştırması

Yeni TTKÖP’de, programın geliştirme çalışma grupları, konu alanı uzmanları, danışma kurulu gibi ekiplerle ilgili hiçbir bilgi verilmediği görülmüştür. Önceki programda ise programın geliştirilmesinde yer alan ekiplere ilişkin bilgi verilmiştir, ancak ekiplerde yer alması gereken temsilciler eksiktir. Programın dayandığı eğitim felsefesi hem önceki programda hem yeni programda belirtilmemiştir.

Ö2: “ *Türkiye Cumhuriyeti yaşama bakış açısını kazandırmak ve enternasyonel bir birey yetiştirmek istiyor.*” derken Ö1: *Eğitim felsefesi söylenmemiş ama yapılandırmacılık olması gerektiğini düşünüyorum ancak buradaki çocukların felsefesine uymuyor.*” diyerek eğitim felsefesi açıklanmadığı için kendi yorumlarına dayanarak fikir yürütmektedirler.

Programda eğitim felsefesi açıklanmadığından eğitim felsefesinin toplumun felsefesi ile uyumu ve programla ilişkileri açıklanmamıştır. Program geliştirme uzmanı P.G 1’in “...Herhangi bir bilgiye ulaşamadım...” ve Ö5’in “Eğitim felsefesini söylemiyor ancak Türk toplumuna uygun ama evrensel değerlere de sahip bireyler yetiştirmenin önemini söylüyor.” görüşleri bunu destekler niteliktedir.

Bulgular, önceki programda eğitim felsefesinin açıklanması, toplumun felsefesi ile örtüştürülmesi konusundaki eksiklerin yeni programda da ortadan kaldırılmadığını göstermektedir. Programın öğrenme kuramları temelleri incelendiğinde uzmanlara göre öğrenme kuramı ve modelinin açıklanmadığı (n=10), program yaklaşımı ve programın modelinin de önceki programdakine benzer şekilde açıklanmadığı görülmüştür.

Yeni programda önceki programdakinden farklı olarak ihtiyaç analizi yapıldığı belirlenmiştir:

“TTKÖP, yurt dışında yaşayan Türk çocukları, öğretmenleri ve velilerinin ihtiyaçları göz önünde bulundurularak hazırlanmıştır. İhtiyaç analizi; program hedeflerinin gerçek ihtiyacı karşılaması açısından önemlidir. Bu kapsamda program geliştirilmesinin ilk basamağı olarak İsviçre, Fransa ve Almanya’da yaşayan Türk çocukları, velileri ve Türkçe ve Türk Kültürü dersi öğretmenleri ile derinlemesine görüşmeler yapılmış, elde edilen bulgulardan hareketle bir ölçek geliştirilerek sahada uygulanmıştır. Bu görüşmelerden ve ölçekten elde edilen bulgular öğretim programının hedefleri ve bu hedefleri gerçekleştirmek için ele alınması gereken temaların belirlenmesine yardımcı olmuştur.”(MEB, 2018: 2).

Öğretmenler programda ihtiyaç analizi yapılmasına rağmen bunların öğretmen ihtiyaçlarını karşılamadığını düşünmektedir. Ö1: *“Başlıklar altında bir şeyler anlatılmış ama eğitim durumları ve uygulamaya yönelik bir program değil.”* derken Ö2 de: *“Beklentim derdime derman olması, ipucu vermesini beklerim. Kazanımı nasıl kazandırabilirim, hangi metodları kullanabilirim, hangi eğitim ortamını yaratabilirim gözümden canlanmasını istiyorum.”* demiştir.

Paydaşlar programın öğrenci ihtiyaçlarını karşılamasına yönelik cevaplarında ise benzer şekilde ihtiyaçların karşılanmadığını belirtmiştir (n=8). Ancak K2 ve Ö5, bu programla öğrenci seviyelerinin birbirinden farklı olduğuna atıf yapıldığını, programın seviyeler şeklinde ayrılarak biraz daha iyi bir düzenleme yoluna gidildiğini ancak bu durumun da öğrenci beklentilerini karşılamada hala yetersiz olduğunu ifade etmektedir.

Önceki programda yer verilen velilerin görüşlerine göre ise bu derse yönelik bir ders kitabı olmaması en büyük eksikliklerinden biri olarak görülmekteydi. Yeni programa ait ders kitapları 2020 yılında işlenmeye başlamış ve temalarda daha fazla Türk gelenek, görenek, örf ve adetlerinin vurgusu yapıldığı görülmüştür. Derste din bilgisi kazanımlarının yer almasından rahatsız olan veli ve öğretmenlerin beklentilerine cevap verir şekilde din bilgisi dersi ile ilgili kazanımlar programdan çıkarılmış sadece temalarda bir kültür ögesi olarak dini bayramlar yer almıştır.

Önceki programdaki aksine programda ihtiyaç analizi yapıldığı ve bu değerlendirmelere göre programın hazırlandığı söylenirken, önceki programın değerlendirmesine ilişkin bir açıklama yer almadığı belirtilmiştir. P.G 3: *“İhtiyaç analizi yapılmış, ancak değerlendirme yapılmamış.”* demiştir.

Programın bağlamı kapsamında program kullanım kılavuzuna ilişkin bulgulara göre önceki programdaki gibi yeni programda da program geliştirme uzmanlarının, koordinatör öğretmenlerin ve öğretmenlerin tamamı programın öğretmen ve öğrenci kılavuzunun

olmadığını belirtmiştir (n=10). Programın kullanımına yönelik açıklamalara göre program geliştirme uzmanları programdaki açıklamaları açık ve anlaşılır fakat yetersiz bulmaktadır. Ancak önceki programdaki gibi açıklamalarının tutarsız, kaotik olduğu düşünülmemekte ancak Ö2: *“Programı anlamıyorum.”* demiştir. Bu bulgular ışığında programın öğrenci ve öğretmen kılavuzlarının olmadığı, programda yer alan ifadelerin öğretmenler için yetersiz olduğu görülmüştür. Öğretmen Ö1: *“Ben okuyacağım, inceleyeceğim, programdan program yapmam gerekiyor benim. Bu da kolay bir iş değil. Tek başına bir mücadele oluyor.”* ifadesiyle kılavuzluk etme kousundaki yetersizliği ortaya koymaktadır.

4.7.2. Önceki ve yeni programın hedef/kazanımlarının karşılaştırılması

Programın hedef/kazanımları program geliştirme uzmanı, öğretmen ve koordinatörlerin görüşlerine göre hedef/kazanımların dikey boyutta hedefler/amaçlarla ilişkisi incelendiğinde, yeni programın hedef/kazanımlarının önceki programda olduğu gibi ülkenin uzak hedefleri ile uyumlu olduğu (n=10), hedef kazanımların Milli Eğitim Bakanlığı'nın genel hedefleri ile tutarlı olduğu (n=10) görülmüştür.

Öğretmenler ve koordinatör öğretmenler öğretim düzeyinin hedef/amaçlar ile uyumlu olmadığını öğrenci seviyesinin üstünde olduğunu düşünmektedir (n=7). Yeni programla da önceki programdaki sorun aşılammıştır.

Ö2: *“Hazırbulunuşluğa uygun değil Türk Kültürünü bilmeyen çocuğa ne anlatabilirim. Bırakın çocukları anne babalar bilmiyor. Kazanımları okul dışında hayatın içinde duymuyorlar anlatılan konularla okul dışında alakaları yok.”*

Ö1: *“Bütün ifadeler doğru tabii ki ama bunlar öğrenci hazırbulunuşluğuna uygun değil. Hem dil becerisi olacak, hem Türkçe'yi sevdirecek, hem duygusal hem kültürel beceri öğeleri biraraya getirerek birleştirilmiş sınıflarda bu kazanımları uygulamak çok zor.”*

diyerek hedeflerin öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyine uygun olmadığı konusunda diğer öğretmen ve koordinatörlerle aynı fikirdedir.

Programın hedef/kazanımları ile dersin genel amaçlarının paydaşların tamamına göre uyumlu olduğu görülmüştür. Ancak yeni programla Türkçe ve Türk Kültürü hedeflerinin birleştirildiği bu nedenle önceki programda yer alan kültürel hedeflerin yer almadığı

görülmüştür. Kültürel öğeler kazanım ifadelerinde yer almamış içerikle sunulmaya çalışılmıştır. Oysaki bu dersin temel amacı Türk Kültürünü öğretmek yurt dışındaki Türk çocuklarının kültürlerini öğrenmesini, onun bir parçası olmasını dil yoluyla sağlamaktır. Bu nedenle kültür kazanımlarının yer almaması kültürel öğelerin temalar altında verilmesi önceki programda ulaşılmada sıkıntı yaşanan kültürel hedeflerin ulaşılmada biraz daha zorlaştırabilir. Programın sonuncu genel amacı; “*Millî, manevî, ahlakî, tarihî, kültürel, sosyal değerlerimizi tanıyıp severek benimsemelerinin sağlanması, millî duygu ve düşüncelerinin güçlendirilmesi hedeflenmiştir.*” ifadesidir (MEB, 2018: 2). Bu amaca ulaşmak için Türkçe dersi hedefleri içinde sadece bu konuların içerik olarak işlenmesinin yeterli olmayacağı düşünülmektedir. Tablo 4.47’de Tema ve alt temalara örnek verilmiştir.

Tablo 4.48. Tema ve alt temalara örnek

TEMA	ALT TEMALAR 1.SEVİYE	ALT TEMALAR 2.SEVİYE	ALT TEMALAR 3.SEVİYE
GEÇMİŞE AÇILAN KAPI	destanlar, efsaneler, masallar, tarihî kahramanlar.	destanlar, efsaneler, masallar, tarihî kahramanlar.	destanlar, Türkiye Cumhuriyeti’nin kuruluşu.

4.7.2.1. Yeni programın hedef/kazanımları sistematik ve tutarlılığı

Programın hedef/kazanımları paydaşların yarısının görüşüne göre taksonomik bir sınıflamayla yazılmıştır (n=5) ancak program geliştirme uzmanlarının görüşlerine göre taksonominin her düzeyi için yeterli hedef/kazanım yer almamaktadır.

PG1: “*Belirtilen 8 seviye kısmen hiyerarşiyi andırıyor. Ancak 8 düzey ifade edilmiş. Ama bu taksonomiye uyumlu değil. 1-4. seviye kazanımları temel kişilerarası iletişim becerileri; çıkarım, karşılaştırma, sınıflandırma, sentezleme, değerlendirme gibi bilişsel akademik dil yeterliliği ile ilgili kazanımlar ise 4-8. seviyedeler.*”

Ö1: “*Taksonomik olarak sınıflanmamış. 1.2.3. sınıf için aynı kazanım tekrar yazılmış. Oysaki 1. sınıfta bilgi basamağındaysa en azından 2. ve 3. seviyede aynı kazanım geliştirilerek kavrama uygulama basamağına taşınmalıydı.*”

diyerek kazanımların binişik olduğuna atıf yapmaktadır. Önceki programda da binişik kazanımların yer aldığı görüşünde bulunulmuştur. Ancak program metninde “*Dinleme,*

konuşma, okuma ve yazma kazanımları sarmal yapıda, sekiz seviyeye göre, sayısı ve zorluğu hiyerarşik biçimde artan bir şekilde düzenlenmiştir.” denmektedir (MEB, 2009: 3)

Hedef/ kazanımlar 10 kişiye göre basitten zora yazılmıştır. Hedef/kazanımlar yedi kişiye göre sınıflama kural ve ilkeleri ile tutarlı iken, üç kişiye göre binişik ve tutarsızdır. P.G. 1’in *binişik kazanımların sayısı önceki programa oranla azaltılmış olsa da, binişik hedefler halen var. Sadeleştirilmeli ve yalnızca bir davranışı ifade etmeli.*” ifadeleri bu görüşle örtüşmektedir. Birden fazla davranışı ifade eden kazanıma örnek olarak: *“Renkleri tanır ve görsellerde kullanır.”* verilebilir.

Önceki programa oranla kazanımlarda sadeleşmeye gidilmiştir ancak bu durum kültürel kazanımların ve din kültürü kazanımlarının azaltılması yoluyla yapılmıştır ve önceki programdakine benzer şekilde yazılan hedefler/kazanımlar üst düzey becerileri (problem çözme, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme gibi becerileri) kapsamamaktadır (n=10).

4.7.2.2. Yeni programın hedefleri/kazanımlarının ilgili paydaşların programa yönelik beklentileri ile tutarlılığı

İlgili paydaşların yarısı hedef/kazanımların toplumsal koşullara ve gereksinimlere kısmen uygun olduğunu söylemektedir. Hedef/kazanımların öğrenci gereksinimlerine uygunluğu konusunda da onların kısmen uygun olduğu düşünülmektedir. Önceki programın kazanımlarına ilişkin olarak beklentilere uygun olmadığını düşünen veliler, tarihi bilinç ve kültürel öğelerin daha fazla anlatılmasını istemiştir. Oysaki yeni programla kazanımların ihtiyaç analizi yapılarak oluşturulduğu söylenmesine rağmen kültür ve tarih konusu sadece temalara yüklenmiş ve içerikte sunulması beklenmektedir. Oysaki bu konuların kazanılmasına ilişkin hedef/kazanım ifadeleri yer almamaktadır. Kazanımlar sadece Türkçe dersine ilişkindir. Örneğin *“Türk destenlerini tanır.”* gibi ifadeler programda yer almamaktadır. Ö1’e göre ise kazanımların daha çok uygulama basamağında olması gerekir. Çünkü uygulama basamağındaki kazanımlar öğrenciler tarafından daha kolay öğrenilmektedir. Öğretmenin görüşüne göre: *“Bol bol dikte çalışması yaptırırsak, öğrenci yaparak yaşayarak öğreniyor harflerin, sözüklelerin yazılışını, bilgi düzeyi değil de uygulama düzeyinde olsa da kolay kazanıyor.”* Bu durumda yeni kazanımlarla sadece öğretmen ve programcıların kazanımlar sadeleştirilmeli ve sınıflara değil seviyelere göre yazılmalı beklentileri karşılanmıştır denebilir.

4.7.2.3. Önceki ve yeni programın hedeflerinin /kazanımlarının öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerine göre karşılaştırması

Program hedef/kazanımları program geliştirme uzmanları ve öğretmenlerin ikisine göre öğrencilerin bilişsel gelişimine kısmen uygunken (n=5), duyuşsal ve devinsel gelişimine uygundur (n=10). Önceki programla devinsel gelişime uygun olmayan 1. sınıf kazanımları çıkarılmış ve yeni programla 1. seviye tamamen hazırlık aşaması olarak görülmüş ve okuma ve yazma kazanımları kolaylaştırılmıştır. Örneğin önceki programın 1. sınıf yıllık planında yer alan “*Türk abecesindeki sesleri doğru çıkarır ve yazar.*” ya da “*1 den 10 kadar birer birer okur ve yazar.*” kazanımları 1. sınıfın 5. haftasında yer almaktaydı ve bu öğrenciler tarafından ulaşılamayan bir hedef/kazanımdı. Yeni programda bunun yerine “*Okumaya hazırlık yapar.*” biçiminde bir kazanım yer almıştır. Kazanımlar öğrencilerin devinsel ve duyuşsal gelişimlerine uygun hale getirilmiştir ancak hala Türkçe bilmeyen öğrencilerin bilişsel gelişimlerine uygun değildir. Ö4: “*Kazanımlar çok genel yazılmış, öğrenci seviyesine uygun olarak nasıl ayarlanacak belli değil.*” demektedir. Ö1: “*Hedefleri ayarlamak benim işim mi bilemiyorum. Düzeye uygun değil.*” şeklinde Ö4’ün görüşünü desteklemektedir.

4.7.2.4. Önceki ve yeni programın hedeflerinin/kazanımlarının konu alanının özelliklerine uygunluğunun karşılaştırması nasıldır?

Önceki programdakine benzer şekilde paydaşların çoğu (n=9) hedef/kazanımların dayandığı öğrenme kuramına ilişkin bilgi verilmediğini söylemiştir. Program geliştirme uzmanları hedef/kazanımların kendi içinde tutarlı olduğunu (n=3), konu alanı ile kısmen örtüştüğünü düşünmektedir. Hedef kazanımların konu alanının ihtiyaçları ile büyük oranda örtüşmesi öğretmen ve koordinatörler tarafından da desteklenmektedir. Bunun sebebi kültürel kazanımlara yer verilmemiş olmasıdır. Ö5: “*Türk Kültürüne yönelik hiç kazanım yer almıyor ancak Türkçe dersi kazanımları konu alanına uygundur.*” demektedir. Önceki programdaki eksiklik yeni programla tam olarak giderilememiştir denebilir.

4.7.2.5. Yeni programın hedefleri/kazanımları gerçekleştirilebilirliği

Hedef/kazanımların ulaşılabilirliğine ilişkin görüşlere göre program geliştirme uzmanları kazanımları kısmen ulaşılabilir görürken öğretmenler de onları desteklemektedir. Paydaşlar bütün kazanımların gerçekleştirilebilir nitelikte olmadığını düşünmektedir.

Önceki programdaki benzer şekilde bu programda da gerçekleştirilebilirliğin önündeki en büyük engel ders süresi ve öğrencilerin ön koşul bilgilerinin uygun olmamasıdır.

Ö1: *“Bu konuda bir örnek vermek istiyorum. ş ve ğ harflerini her yıl yeniden hatırlatıyorum bakıyorum gerçekleşmemiş. Çünkü konu tam pekiştirilemeden başka bir konuya geçiliyor.”*

KÖ2: *“...kazanımlara ulaşılması her öğrenci için mümkün olmuyor.”*

açıklamalarıyla, Ö3 ise *“Öğretim süresi uygun değil 2 saat ders görmek yetmez.”* diyerek kazanımların birbirinin devamı niteliğinde olmadığını ve Ö2: *“Öğretim süresi uygun değil kazanımları kazandırmak imkânsız. Ancak üçte birini kazandırabiliyorum.”* diyerek kazanımlara ulaşılma oranı konusundaki düşüncelerini belirtmiştir. Görüşlerine başvuru yapılan paydaşların tamamı (n=10) hedeflerin/kazanımların ölçülebilir olduğunu düşünmektedir. Hem önceki hem yeni programın hedef/kazanımları ölçülebilir nitelik taşımaktadır (n=10).

4.7.3. Önceki ve yeni programın içerik ögesinin karşılaştırması

Bu bölümün ilk sorusu içeriğin hedeflerle tutarlılığının karşılaştırılmasıdır. 4.7.3.1.'de bu bulguya yer verilmiştir.

4.7.3.1. Yeni programın içerik seçimi

İçerik seçimine ilişkin bulgular içerik seçimi teması altında sunulmuştur. Programda içerik, tema ve alt temalar biçiminde sunulmuştur. Tablo 4.48'de öğretim programında yer alan temalar verilmiştir.

4.49. Tema ve Alt Temalar

TEMALAR	1. SEVİYE	2. SEVİYE	3. SEVİYE
BAYRAMLAR VE KUTLAMALAR	dinî ve millî bayramlar, doğum günü.	dinî ve millî bayramlar, düğün, gelenek ve görenekler.	dinî ve millî bayramlar, düğün, gelenek ve görenekler, kına gecesi.
BEN VE AİLEM	ailem, arkadaşlık selamlaşma, tanışma.	ailemle iletişim, ana dilim Türkçe, arkadaşlık, dostluk.	akrabalar, büyüklerimiz, saygı, sevgi.
ÇEVRE, FARKLILIKLAR VE BİRLİKTE YAŞAMA	ben ve çevrem, birlikte yaşam, diller, iletişim, anlaşma.	anlaşma, ben ve çevrem, farklı diller, farklı kültürler, kültürler arası iletişim.	anlaşma, evrensel değerler, kültürler arası iletişim, paylaşma, saygı, sevgi, uzlaşma.
GEÇMİŞE AÇILAN KAPI	destanlar, efsaneler, masallar, tarihî kahramanlar.	destanlar, efsaneler, masallar, tarihî kahramanlar.	destanlar, Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşu.
GEZELİM GÖRELİM	tatil, Türkiye, Türkiye'nin doğal güzellikleri, yemekler.	şehirlerimiz, tatil, Türk mutfağı, Türkiye, Türkiye'nin doğal güzellikleri, yolculuk.	dünya ülkeleri ve Türkiye, şehirlerimiz, Türk mutfağı, Türkiye'nin doğal güzellikleri, yolculuk, yöresel lezzetler.
İNSAN VE DOĞA	beslenme, günler, günün bölümleri, kendimizi tanıyalım, kişisel bakım, temizlik ve sağlık.	aylar, beslenme, hayvanlar, kişisel bakım, meyveler, sağlık, sebzeler, temizlik.	ağaçlar, bitkiler, hayvanlar, iklimler, kıyafetler, mevsimler, orman, yağış.
OYUN VE EĞLENCE	eğlence, oyun, oyuncak.	ezgili oyunlar, mani, manili oyunlar, tekerlemeli oyunlar.	fıkra, mani, ninni, şarkı söyleme, tekerleme.
SANAT VE EDEBİYAT	boyama, figürler, renkler, simgeler, şekiller.	el sanatları, oyuncak bebek yapma, oyuncak yapımı.	bağlama, çocuk şarkıları, kopuz, sazlar, Türk müziği, ud.

Yeni programda tema ve alt temalar verilmiş ve bunlar seviyelere göre dağıtılmıştır, ancak bu temaların kazanımlarla eşleştirmesi yapılmamıştır. İçeriğin hedef/kazanımlara uygunluğu öğretmenin nasıl kullandığına göre değişiklik gösterecektir. Paydaşlar da görüşmelerde bu durumu ifade etmişlerdir.

Ö1: “Tema veriyor, konu sunmuyor. Temalar çok genel. Milli bayramlar örneğin, tamam ama milli bayramın hangisi ve bu konuyla ilgili içeriğin hangi bölümleri nereye kadar anlatılacak. Buradaki öğretmenler farklı branşlardan ben sınıf

öğretmeniyim benim anlatacağım içerik farklı sosyal bilgiler öğretmenin tarihi açıdan anlatması farklı. Sınırlarımız nereye kadar?”

Ö2: “Konuyu temaya göre ben seçiyorum. Hedef/kazanıma uygun olacak şekilde programda net değil.”

Yeni programda içeriğin önceki programdakinden daha belirsiz bir şekilde sunulduğu ve öğretmenin seçimine bırakıldığı söylenebilir. Bu şekilde bir sunumla öğretmenlerin beklentileri karşılanamamıştır. Ayrıca içeriğin hedeflerle tutarlı olma durumu da daha fazla risk altına alınmıştır. Bu durum yapılandırmacı yaklaşımın gereği olarak öğretmene ve öğrenene esneklik sağlanması ve ihtiyaçlara göre içerik düzenlenmesi için yapılmış olabilir. Ancak öğretmenler bu konuda kendilerini yeterli görmemektedir. Ayrıca öğretmenler önceki programda içeriğin bir ders kitabı ile desteklenmemesinden şikâyet etmekteydi, ders kitaplarının gönderilmesiyle bu konudaki belirsizlik sonlandırılabilir.

Önceki programdakine benzer şekilde içeriğin programın felsefesine ve program geliştirme modeline uygunluğu programda eğitim felsefesi ve program geliştirme modeli ile uyumu ilgili açıklama yapılmadığından incelenememiştir. Ancak program geliştirme uzmanları (n=3) içerik seçimini programın tasarım yaklaşımına uygun bulmuştur. Önceki programdakinin aksine temalar öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve devinsel gelişimlerine uygun bulunmuştur.

Paydaşların neredeyse tamamı programın içeriğinin *önemli konuları* kapsadığını (n=9), *çağdaş* ve *bilimsel* (n=9) olduğunu belirtmiştir. Programın yazılı doküman incelemesinde bu program “*İletişim, iş birliği, eleştirel düşünme, problem çözme, kültürler arası becerileri kapsayan 21. yüzyıl becerileri de dikkate alınarak hazırlanmıştır.*” (MEB, 2018) biçimindeki ifade programın çağdaşlığına atıf yapmaktadır. Programın içeriğine bakıldığında temel kavramların belirlendiği (n=10), öğretmenler tarafından içerik seçimi yapılırken de öğrenci ihtiyaçlarının dikkate alındığı (n=7) ve öğretmenlerin tecrübelerine dayanarak içeriği belirlediği görülmüştür (n=7). Bu bulgular önceki programdaki ile benzer özellikler taşımaktadır.

Ö2: “Konuyu çocukların ilgisine göre ve seviyelere göre sınıflandırıyorum. Konuları tecrübelerim ve internet kullanarak seçiyorum.”

K1: Öğrencilerin seviyesine göre konu belirliyorum.”

Ö3: “Kazanımı kazandıracağına inandığım bir metin ya da içerik seçiyorum, önceden fotokopiyle çoğaltıp hazırlıyorum.”

diyerek bu bulguları desteklemektedir. Öğretmenlerin içerik seçimi konusunda yaşadıkları en önemli sorun içeriğin sınırlandırılmaması ve sadece tema şeklinde sunulmasıdır. Örneğin akrabalar alt teması hangi akrabalardan bahsedileceği ve seviyelere göre nasıl sunulacağı açıklanmamıştır. Ö1, bu konuyu “*Tema akrabalar ama hangi akrabalar? Akrabaların neyi, hangi özellikleri, beni en çok zorlayan kısım burası.*” ifadeleriyle bu sorunu dile getirmektedir.

4.7.3.2.Önceki ve yeni programın içerik düzenlemesinin karşılaştırması

Paydaşların görüşleri ve yazılı dokümandan elde edilen bulgulara göre içeriğin sistematik olarak düzenlemesinde *kolaydan zora* (n=10), *genelden özele* (n=10), *yakından uzağa* (n=10) ve *basitten karmaşığa* (n=10) ilkeleri dikkate alınarak düzenlemeler yapıldığı görülmüştür. Ö2: “*İçerikte kolaydan zora sıralama var.*” demektedir. Önceki programda da bu ilkelerin dikkate alındığı görülmüştür. Ancak yeni programda paydaşların tamamı bu ilkelerin dikkate alındığını belirtmiştir.

İçeriğin ön koşul ilkelerine uygun olarak düzenlendiği (n=7) belirtilmiştir. Ancak bu daha önce de bahsedildiği gibi temaların genel olarak sunulmasından dolayı temaların ön koşulluk ilişkilerini anlamak zordur. Ama yazılı doküman incelemesinde örneğin diller temasında 1. seviyede diller teması varken 2. seviyede farklı diller işlenmektedir ya da önce iletişim daha sonra kültürler arası iletişim teması yer almaktadır. Ama destanlar, masallar konusunda 1. 2. ve 3. seviyede de sadece destanlar masallar yazılmış ve bir önkoşulluk ilişkisi sunulmamıştır.

Programda Türkçe dersi konu alanına uygun olan sarmal yaklaşımın seçildiği (n=10) programın metninde “*Temalar ve alt temalar, zorluğu seviyelere göre artacak ve aynı zamanda sarmal bir yapı oluşturacak biçimde tasarlanmıştır.*” (MEB, 2018:3) biçiminde ifade edilmiştir. PG1 de görüşünü “*Sarmal olduğu ifade edilmiş, ancak zaman zaman sarmal, çoğu zaman doğrusal gibi bir izlenim oluşturuyor.*” cümlesiyle ifade etmiştir. Önceki programla karşılaştırması yapıldığında bu programla temaların 8 seviyeye ayrılarak önceki programdaki 1. 2. ve 3. sınıflar için hedef ve içeriğin aynı sunulmasından kaynaklanan zorlukların iyileştirmesine gidilmiştir.

İçerik düzenleme ölçütleri paydaşlara göre *verimli* (n=10) değilken, *evrensel* (n=9) olarak yorumlanmıştır. Önceki programda da verimli bulunmayan içerik ögesi bu programda evrensel olarak görülmüştür. Çünkü bu programla farklı kültürlerin vurgulanması ve evrensel değerlere daha fazla vurgu yapılmaktadır. Program metninde evrensellik vurgusu yapılan ifadeler aşağıda verilmiştir:

“TTK dersinde öğrencilerin kendi kültürlerini öğrenmeleri, içinde yaşadıkları toplumun kültürü ve farklı milletlerden arkadaşlarının kültürleriyle kendi kültürlerini karşılaştırmaları, benzerlik ve farklılıkları tanıyıp anlamlandırmaları hedeflenmektedir. Öğretim programı aynı zamanda saygı, güvenilir olma, duyarlı olma, vatandaşlık bilinci gibi evrensel değerler... dikkate alınarak hazırlanmıştır. (MEB,2018:1).

Paydaşların tamamı içerik kazanım ilişkisini gösteren belirtke tablolarının, hedef kazanım zamanlama tablolarının olmadığını (n=10), programın uygulanması için belirlenen öğretim süresinin yetersiz olduğunu (n=10) söylediğinden önceki programdaki sorunun devam ettiği söylenebilir.

Ö4: *“Kesinlikle ders az en az haftada 4 saat olmalı.”*

Ö2: *“Bu kazanımları benim çocuklara kazandırmam haftada iki saat ile imkansız. Okul bize ait değil sınıf bize ait değil materyaller o kadar zengin değil. Haftada iki saat dersle bunların ancak üçte birini kazandırabiliriz.”*

şeklinde ifade etmektedir. Bununla birlikte programda tema analiz tablolarının yapılmadığı (n=10) belirtilmiştir. İçeriğin detaylandırılması, hedef kazanım ilişkisini gösteren belirtke tablolarının oluşturulması ve zamanın arttırılması ya da zamana göre hedef/kazanım sayısının azaltılması ve ilişkilendirilmesi konusunda yeni programda herhangi bir iyileşmeye gidilmemiştir.

4.7.3.3. Önceki ve yeni programın öğrenci özelliklerine göre içeriğin uygunluğunun karşılaştırması

4.7.3.3.1. Yeni programın içeriğinin öğrenci yaş düzeyine uygunluğu

Yeni programla birlikte sınıfa ve yaşa dayalı düzenleme kaldırılmış bunun yerine seviyelere uygun düzenleme getirilmiştir. Bu nedenle programın genelinde uygulanacak

olan yaş düzeylerine uygun hedef kazanım ve temaları içerdiği ve öğrenci seviyesine göre ayarlamaların öğretmene bırakıldığı söylenebilir. Önceki programda da paydaşların çoğunluğu içeriği yaş düzeyi uygun bulmuştu ancak bazı paydaşlar soyut konuların içerikteki varlığından yakınmıştı. Bu bağlamda yeni programda temaların daha fazla somutlaştırıldığı örneğin Allah'ın varlığı gibi dini öğelerin içerikten çıkarıldığı görülmüştür.

İçeriğin zorluk derecesine bakıldığında bunun ayarlaması da tamamen öğretmene bırakılmış ve daha fazla esneklik sağlanmıştır. K2: “İçeriğin ve kazanımların seviyeye göre ayrılması daha faydalı oldu.” sözleriyle bu durumu olumlu bulduğunu belirtmiştir. Önceki programda içeriğin sınıflara dağılımı uygun bulunmazken bu programlara seviyelere aşamalı bir dağıtım yapıldığı ve bu seviyelerin de bireysel özellikler dikkate alınarak seçilmesi gerektiği vurgusu yapılmıştır.

4.7.3.3.2. Önceki ve yeni programın içerik öğesinin ilgi çekiciliğinin karşılaştırması

Yeni ve önceki programın içeriğinin ilgi çekiciliği ile ilgili görüşme bulguları karşılaştırıldığında %70 oranında önceki programın ilgi çekici olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yeni programla ilgili öğretmen koordinatör öğretmen görüşlerine göre 7 paydaştan 5'inin öğrenci ilgisini çektiğini düşündüğü görülmüştür. Ö2: “Programdan öğrencinin isteyeceği şeyler bulup %80 oranında ilgilerini çekiyorum.” KÖ1: “Oyunla öğrencilerin ilgisini çekmek daha kolay bu yola başvurarak onların ilgisini çekiyorum.” demiştir.

4.7.4. Yeni programın öğrenme-öğretme süreci

Çalışmanın “Yeni programın öğrenme-öğretme süreci nasıl işlemektedir?” biçimindeki alt problemin bulguları, öğretmen, koordinatör öğretmen, yazılı doküman incelemesi sonrası program geliştirme uzmanı görüşlerine göre sunulmuştur.

4.7.4.1. Önceki ve yeni öğretim programının öğrenme öğretme sürecinin programın diğer öğelerine uyumunun karşılaştırması

Öğrenme öğretme etkinlikleri programın hedef/kazanımları ile genellikle tutarlı işlenmektedir. Uzman, koordinatör ve öğretmenlerin çoğu (n=10) öğretme öğrenme sürecindeki etkinliklerin hedef ve kazanımlarla tutarlı olduğunu ve öğrencileri hedef/kazanımlara ulaştırdığını (n=6) düşünmektedir. Bu durumu destekleyen paydaş görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

KÖ1: “[Etkinliklerin] kazanımlarla uyumlu olduğunu düşünüyorum...”

Ö4: “Sınıflarda bazen bir önceki hafta yaptığımız etkinliklerin ölçülmesine dair yaptığımız etkinliklerde... üç gruptan [birinci grup iyi Türkçe bilenler, ikinci grup az bilenler ve üçüncü grup ise hiç Türkçe bilmeyenler] birinci grupta Türkçeyi konuşanlar ve ikinci grupta orta düzeyde Türkçeyi konuşanlar arasında kazanımları ölçtüğümde hemen hemen hedeflere ulaşılmış olduğunu görüyorum.

KÖ2: “Etkinliklerle hedeflere ulaşabiliyoruz ama herkesle değil.”

Paydaşların bir kısmı etkinliklerin her öğrenciyi hedefe ulaştıramadığını düşünmektedir. Bunun sebebi olarak da yeterli tekrarın yapılmaması gösterilmektedir. Önceki programda olduğu gibi kazanımları işlemek için sadece iki ders saati zaman vardır ve bu zaman dilimi yeterli olmamaktadır. Yeni program da bu sorunu çözmek için bir değişikliğe gidilmemiştir.

Programda yer alan öğretim stratejileri, yöntem ve teknikleri önceki programdakine benzer şekilde hedef/kazanımlara uygundur ve programda önerildiği gibi öğretmenler konuya göre farklı strateji, yöntem ve teknikleri kullandıklarını ifade etmektedir.

Ö4: “Genellikle yeni konu anlatırken sunuş yoluyla öğretim stratejisini kullanıyorum. Öğrencileri sürece aktif ederek genellikle öğrencilerin konuşmasına kendilerini ifade etmesine fırsat vererek dersi işlemekteyiz... Rol yaptırma grup çalışması... Genellikle farklı düzeylerdeki öğrencileri aynı gruplara alarak işbirlikli öğrenme veya akran yoluyla öğrenme çok kullanmaktayım.”

Ö2'nin de benzer şekilde farklı yöntem ve teknikleri kullandığı görülmüştür.

Ö2: “Grupla çalışma çok yapıyoruz, bireysel çalışma, soru cevap, bilgi yarışmaları yapıyoruz... Dışarıda çocuklarla Türk çocuk oyunları oynuyoruz. Türkiye coğrafyasını öğretmek için de bir yarışma yapıyoruz. İsim Şehir Hayvan oynuyoruz. Tabu oynuyoruz.”

Yeni programda önceki programdakinin aksine öğrenme öğretme süreci ile ilgili açıklamaları dokuz paydaş yeterli bulurken sadece bir öğretmenin açıklamaların yetersiz

olduğunu ifade etmiştir. Programda, programın öğrenme öğretme sürecine ilişkin açıklamalarda:

“TTKD öğrencileri yaş ve dil seviyesi bakımından büyük farklılıklar göstermektedir. Ders genellikle birleştirilmiş sınıf düzeninde gerçekleşir. Öğrenci çeşitliliği ve birleştirilmiş sınıf düzeni, farklı öğretim yöntem ve tekniklerini bir arada ve dengeli bir şekilde kullanmayı gerektirir. İş birlikli öğrenme, grup çalışmaları, bireyselleştirilmiş öğretim, ilgi ve seviye grupları vb. uygulamalarla öğrencilerin derse aktif katılımı sağlanmalıdır.” (MEB, 2018:4).

şeklinde önerilen öğretim strateji, yöntem ve tekniklerinin içeriğin yapısı ile uyumlu olduğu görülmüştür (n=10).

“TTKÖP'nin uygulanmasında öğretmenlere büyük sorumluluklar düşmektedir. Öğretmenler eğitim ortamlarını oluştururken öğrencilerin seviyelerini, ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate almalıdır. Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının her birinin özel şartları olduğu gerçeğini gözden kaçırmamalıdır.” (MEB, 2018:4).

Programda yer alan yukarıdaki ifadelerde öğretmenlerin bu süreçte yapması gerekenler anlatılmıştır. Ancak önceki programdakinden farklı olarak bu programda etkinlik örnekleri yer almamıştır. Öğrenme öğretme sürecinde önceki programda olduğu gibi bu programda da uzman, koordinatör ve öğretmen görüşlerine göre esneklik sağlanmıştır.

Program geliştirme uzmanlarına göre öğrenme öğretme sürecinin ölçme değerlendirme araçları ile uyumlu olduğu ancak öğretmen ve koordinatör öğretmenlerin ölçme değerlendirme yapmadıklarını sadece bazı öğretmenlerin not vermeden önce sınav yapmalar da bazı değerlendirme etkinlikleri yaptıklarını söyledikleri görülmüştür.

4.7.4.2 Yeni programda öğrenilmesinde güçlük olan kazanımlar

Çalışmanın 7.4.2. alt problemi **“Hangi kazanımların öğrenilmesinde güçlükler vardır?”** biçiminde ifade edilmiştir. Bu kazanımların belirlenmesi için koordinatör ve öğretmenlere kazanımların yer aldığı bir kontrol listesi verilmiştir ve aşağıdaki kazanımların ulaşılmakta en fazla güçlük çekilen kazanımlar olduğu sonucuna varılmıştır.

Tablo 4.50. Öğrencilerin ulaşmakta güçlük yaşadığı kazanımlar

Öğrencilerin ulaşmakta güçlük yaşadığı kazanımlar	1.seviye	2.seviye	3.seviye
TTK.1.7.Türkçedeki sesleri ayırt eder.		X	
TTK.1.8.Sesleri karşılayan harfleri ayırt eder.		X	
TTK.1.9.Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen kelimelerin anlamlarını tahmin eder.			X
TTK.2.4.Konuşmalarında olayları oluş sırasına göre anlatır.	X	X	
TTK.2.6.Türkçedeki sesleri doğru olarak seslendirir.		X	
TTK.3.11.Okuduğu kısa metinleri anlatır.		X	
TTK.3.14.Noktalama işaretlerine dikkat ederek okur.			X
TTK.3.15.Vurgu, tonlama ve telaffuza dikkat ederek okur.			X
TTK.3.16.Okuduklarında geçen bilmediği kelimelerin anlamlarını bulur.			X
TTK.3.21.Okuduklarında geçen kelimelerin zıt anlamlılarını bulur.			X
TTK.4.4.Türk alfabesindeki harfleri uygun biçimde yazar.		X	
TTK.4.6.Türkçenin kurallarına uygun anlamlı cümleler yazar.		X	
TTK.4.7.Türkçenin yazım ve noktalama kurallarını uygular.		X	X
TTK.4.12.Bir konuya ilişkin kısa metinler yazar.			X

Tablo 4.50’de Öğrencilerin ulaşmakta zorlandığı önceki programın kazanımları ile yeni programın kazanımlarının eşleştirilmesi yapılmıştır.

Tablo 4.51. Öğrencilerin ulaşmakta zorlandığı önceki ve yeni programın kazanımları

Öğrencilerin ulaşmakta güçlük yaşadığı yeni kazanımlar	Öğrencilerin ulaşmakta güçlük yaşadığı önceki kazanımlar
TTK.1.7.Türkçedeki sesleri ayırt eder.	Amaç 1 /1Türk alfabesindeki harfleri tanır
TTK.1.8.Sesleri karşılayan harfleri ayırt eder.	
TTK.1.9.Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen kelimelerin anlamlarını tahmin eder.	2. Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen bilmediği kelimelerin anlamlarını tahmin eder/ araştırır.
TTK.2.4.Konuşmalarında olayları oluş sırasına göre anlatır.	
TTK.2.6.Türkçedeki sesleri doğru olarak seslendirir.	Amaç 1/Kazanım 2: Türk alfabesindeki sesleri doğru çıkarır.
TTK.3.11.Okuduğu kısa metinleri anlatır.	
TTK.3.14.Noktalama işaretlerine dikkat ederek okur.	
TTK.3.15.Vurgu, tonlama ve telaffuza dikkat ederek okur.	Amaç 3/K1: Verilen bir metinde geçen kelimeleri bölmeden, doğru, anlaşılır ve akıcı biçimde okur
TTK.3.16.Okuduklarında geçen bilmediği kelimelerin anlamlarını bulur.	Amaç4/Kazanım2. Okuduğu metinde geçen bilmediği kelimelerin anlamlarını tahmin eder/ araştırır.
TTK.3.21.Okuduklarında geçen kelimelerin zıt anlamlılarını bulur.	
TTK.4.4.Türk alfabesindeki harfleri uygun biçimde yazar.	
TTK.4.6.Türkçenin kurallarına uygun anlamlı cümleler yazar.	Amaç 7/Kazanım 2:Verilen kelime ile cümle kurar
TTK.4.7.Türkçenin yazım ve noktalama kurallarını uygular.	Amaç 7/Kazanım 11. Öğrendiği yazım kurallarını uygular ve noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanır.
TTK.4.12.Bir konuya ilişkin kısa metinler yazar.	

Önceki ve yeni programda kazanılmasında güçlük çekilen kazanımlar Tablo 4.56’da verilmiştir. Okuma ve yazma kazanımlarında daha fazla zorluk çekildiği görülmüş ayrıca önceki programda yazma kazanımları cümle yazma düzeyinde iken yeni programda metin yazma düzeyine çıkarılmıştır. Bu da kazanımın zorlaşmasına neden olmuştur. Bunların dışında önceki programda Türk Kültürü’ne ait kazanımlar yeni programda yer almamaktadır. Öğretmenler hem önceki hem yeni programda öğrencilerin en çok Türk alfabesindeki harfleri tanımakta ve özellikle kullanmakta zorlandığını, ayrıca Alman

alfabesinde farklı okunan s ve z harflerinin okunuşu konusunda sorunlar yaşadığını belirtmiştir.

Ö4: “Alman alfabesi kullandıkları için “ş” yerine “sch” harfinde, ondan sonra ç, h, ş, v ve f harflerinde bazı sıkıntılar var. Bir de özellikle “g” harfinde. Yazma kazanımlarında bir sıkıntı var. Buna bağlı olarak okumada da mesela çocuk Van gölü diyeceği yerde Fan gölü diyor. Yazma kısmında bu öğrenciler bazı harfleri yanlış yazıyor.”

4.7.4.4. Önceki ve yeni programda önerilen ve kullanılan öğretim materyallerinin karşılaştırması

Araştırmanın 7.4.4. alt probleminin bulguları uzman, koordinatör ve öğretmen görüşlerine göre önerilen materyallerin özellikleri ve teknoloji kullanımı temaları altında sunulmuştur. Önceki programda öğretmenlerin en fazla ihtiyaç duyduklarını belirttikleri materyal olan ders kitabının olmadığı 2018 Kasım ayında uygulanmaya konulan yeni programın ders kitabının da dağıtımına 2020 yılı Ocak ayında başlandığı görülmüştür. Yeni öğretim programının yazılı doküman incelemesi yapıldığında programda öğretim materyali önerisinde bulunulmadığı görülmüştür (n=3). PG1 “Programda öğretim materyali önerilmemiştir. Bu nedenle programdaki materyallerin özelliklerine ilişkin yorum yapılamamıştır.” demiştir. Koordinatör ve öğretmen görüşlerine göre öğretmenlerin çeşitli materyaller kullandığı görülmüştür. Kullanılan materyaller haritalar, çalışma kağıtları, yardımcı ders kitapları, tabu vb. oyunlar, sözlükler, sözcük kartları, videolar, şarkılardır.

Ö2: “Haritalar, oyunlarımız, sözlüklerimiz, sözcük kartlarımız, gazete küpürlerimiz var. Bir sınıfta lokum kutusu vardı bir sınıfın kapısına... astık mesela çok ilgilerini çekti. İlgi çekici bulduğumuz her şeyi materyal olarak kullanıyoruz.”

Ö4: “Genellikle fotokopiler veya burada Almanya’da yayınlanmış olan çift dilli yayınlar. Onlar daha çok dikkatini çekiyor öğrencilerin sonra bilgisayardan örnek veriyorum. Bilgisayardan turizm ve kültür bakanlığının hazırlamış olduğu videolardan [yararlanıyorum].”

ifadeleri, öğretmenlerin materyal çeşitliliğine gittiğinin göstergesidir. Teknoloji kullanımına bakıldığında ise öğretmenlerin genellikle laptop, projeksiyon aleti, media box,

tarayıcı kullandıklarını ifade ettikleri görülmüştür (n=7). Ancak programda teknoloji kullanımına ilişkin ifadeler yetersiz bulunmuştur (n=3). Önceki programa ilişkin görüşler de benzer biçimdedir. Öğretmenlerin çoğunluğu materyallere kolay ve ekonomik bir şekilde ulaştığını belirtmiştir (n=6):

Ö2: “Evet kolay ve ekonomik ulaşabiliyorum. Çünkü buradaki Alman okullarında çok fazla materyal zenginliği var. Türk kültürü ve Türklerin gelenekleri dışında coğrafyaya matematiğe dair bir materyal alırsan materyalleri çok zengin yüzlerce oyun var.”

Ö5: “Her öğrenciye uygun materyal olması açısından hem görsel hem işitsel materyal seçiyorum. Şarkılar, video klipler, resimler. Materyalleri kendim hazırlıyorum bu nedenle kolay ulaşıyorum ve internetten ücretsiz indirdiğim için ekonomikler.”

Paydaşların tamamının görüşüne göre kullanılan materyaller konu alanına uygundur (n=7). Paydaşların tamamına göre kullanılan materyaller hedeflerle uyumlu, öğrenci düzeyine uygun, ekonomik ve kullanışlıdır (n=7). Programda yardımcı kaynaklar önerilmemiştir ancak kitap yazılacağı ve yazarken uyulması gereken tema sıralamasına ilişkin önerilerde bulunulmuştur (n=3).

4.7.4.5. Önceki ve yeni programın uygulanmasından sonra öğrencilerin derse yönelik duyuşsal özelliklerinin karşılaştırması

Bu alt probleme ilişkin bulgular **derse yönelik tutum** teması altında öğretmen ve koordinatör görüşlerine göre sunulmuştur. Öğrencilerin derse yönelik tutumları öğretmen ve koordinatörlerin 4’ünün görüşüne göre olumlu iken, 3 kişiye göre öğrencilerin derse yönelik tutumu ders saatlerine göre değişkenlik göstermektedir:

Ö2: “Eğer Betreuungla [okuldan sonra eve gitmyen öğrencilerin kalıp yemek yediğı ve oyun oynadığı zaman] çakışma olmazsa hepsi keyif alıyor. Oyun odasından getirirsem ordan derse gelmek onlar için çok üzücü.”

Ö3: “Çocukların benim dersim deşarj olduğunu düşünüyorum. Koşarak geliyorlar, eğlenerek ders işliyorlar ama bu durum benim için çok yorucu oluyor. Beni babaları gibi görüyorlar, çünkü gurbette kendilerinden bir

öğretmen. Bundan destek alıyorlar, bu da derse yönelik duyuşsal özelliklerine olumlu katkı sağlıyor.”

KÖ2: “Cuma günü öğleden sonraki dersleri sevmiyorlar ama diğer sınıflarım dersi seviyor.”

Bu ifadeler önceki programda olduğu gibi yeni program uygulanan öğrencilerin tutumlarının derse yönelik olarak genellikle olumlu olduğu biçiminde yorumlanabilir.

4.7.5. Önceki ve yeni programın değerlendirme ögesinin karşılaştırması

4.7.5.1. Kullanılan değerlendirme yöntem ve tekniklerinin kazanımları ve süreci ölçmedurumu (geçerliği)

Bu alt problemin bulguları “ölçme ve değerlendirme ile ilgili genel bilgiler ve ölçme araçlarının özellikleri ve ölçülecek özelliğe uygunluğu” temaları altında sunulmuştur. Programın ölçme ve değerlendirme ögesi incelendiğinde ölçme ve değerlendirme ile ilgili açıklamaların yeterli olduğunu (n=9), Ö4: *Açıklamalar... yeterli öğrencilerin not kaygısı olmadığı için burada [programda] her şeyi özetliyor.*” ifadesiyle belirtmiştir. Değerlendirme süreci için bir planlama yapılmadığı (n=10), Milli Eğitim Bakanlığı felsefesine uygun ölçme ve değerlendirme yöntem ve araçları önerildiği (n=9), programın temel öğrenme yaklaşım/modeli açıklanmadığı için bunların ölçme değerlendirme araçlarına uyumuna yorum yapılamadığı ve programda belirtke tablolarının hazırlanmadığı görülmüştür (n=10).

Öğrencilerin giriş davranışları/hazırbulunuşluk özelliklerinin belirlenmesi amacıyla ölçme ve değerlendirme yapılmasının gerekliliği önceki ve yeni programda vurgulanmasına rağmen öğretmenlerin çoğu tarafından bu belirlemenin yapılmadığı (n=5) görülmüştür. Önceki programda olduğu gibi yeni programda da hedeflerin/kazanımların nasıl sınanacağına (test edileceğine) ilişkin örnekler verilmediği (n=10), önerilen sınama durumları ile kazanımların uyumlu olduğu (n=10) ve önceki programdaki örnek ölçme araçları ölçme değerlendirme ilkelerine uygunken, yeni programda örnek ölçme araçlarının verilmediği görülmüştür (n=10).

Programda yer alan ölçme araçlarının kapsam geçerliliğini belirlemeye yönelik çalışmaların örneğin belirtke tablolarının yer almadığı (n=10) ve öğretmenlerin de ölçme

değerlendirme yaparken belirtke tabloları hazırlamadığı, geçerlik çalışmalarının yapılmadığı (n=6), hatta bazı öğretmenlerin ölçme değerlendirme bile yapmadığı (n=4) görülmüştür. Önceki programda olduğu gibi yeni programla ilgili yapılan görüşmelerde de görüşme yapılan beş öğretmen ve iki koordinatörden sadece üçü ölçme değerlendirme yaptığını söylemiştir.

Ölçme yöntem ve araçlarının bireysel farklılıklara uyumuna ilişkin açıklamalara programda verildiği (n=10), “*Derse katılan aynı yaş düzeyindeki öğrencilerin dil düzeyleri büyük farklılıklar gösterebildiği gibi alt yaş düzeyindeki bir öğrencinin yaşça kendisinden çok büyük bir öğrenciden daha iyi Türkçe konuşabilmesi sıkça karşılaşılabilen durumlardandır.*” (MEB, 2018:5) ifadeleriyle belirtilmiştir. Önerilen araçların uygulanmasının kolay ve ekonomik olduğu, ürüne ve sürece yönelik ölçme ve değerlendirme yöntem ve araçlarının önerildiği (n=10) tespit edilmiştir. Bilişsel, duyuşsal özelliklerin (n=6) ve temel becerilerin ölçülmesi ve değerlendirmesine (n=7) yer verilmiştir. Ölçme araçlarının bilişsel, duyuşsal ve devinsel alana hitap etmesi gerektiği ile ilgili programda yer alan ifadeler aşağıda verilmiştir:

“Bu formlarda [ölçme araçlarında] sadece bilişsel becerilerin değil, psikomotor (kalemi doğru tutma, düzgün yazma, akıcı okuma, kelimeleri doğru telaffuz etme vb.) ve duyuşsal becerilerin (sorumluluklarını yerine getirme, iş birliği yapma, çevresindeki kişilere saygılı davranma, etkinliklere aktif katılma, çaba harcama vb.) gözlemlenmesine imkân sağlayan ölçütlere de yer verilmelidir.” (MEB, 2018: 5)”

Öğrenci hazırbulunuşluğunun ölçülmesi için kullanılacak araçların önerilmediği (n=8) öğrenci gelişimi ve öğrenme düzeyini izlemeye yönelik ölçme yöntem ve araçlarının önerildiği (n=10), başarı ve performansı ölçmeye yönelik uygun araçların önerildiği ve bunların gerçekleştirilebilir olduğu görülmüştür (n=9). Bu araçlar programda şu şekilde açıklanmıştır:

“TTK dersine gelen öğrencilerin gelişimlerinin izlenmesinde öğretmen gözlemleri büyük önem taşımaktadır. Öğretmenler öğrencilerin derste ki gelişimlerini izlemeli, gözlemlerini kayıt altına almalı ve dersin verimliliği konusunda aileleri bilgilendirmelidir. Bu amaç doğrultusunda kontrol listesi, dereceli puanlama anahtarı, öz değerlendirme, akran değerlendirme, sınıf içi

öğrenci günlüklerinden ve yapılandırılmış gözlem formlarından yararlanılmalıdır.” (MEB, 2018:5).

Önceki programda not verme ile ilgili açıklamalara yer verilmezken yeni programda not verme kaygısı olmayan bir ortamın yaratılması (n=9) ve verilen notlar konusunda velilerin bilgilendirilmesi istenmektedir. Böylelikle sonuçların nasıl kullanılacağı da açıklanmıştır. Programın ölçme değerlendirme sürecinin uygulamasına yönelik bulgulara göre değerlendirme sürecinde sadece iki öğretmen tarafından ön bilgilerin ölçüldüğü, ders sonu değerlendirmenin beş ve dönem sonu değerlendirmenin dört öğretmen tarafından yapıldığı öğretmen görüşlerinde belirtilmiştir.

Yeni programın öğrenci ve öğretimin değerlendirilmesi için öğretmenlerden üçünün ölçme aracı kullanmadığı dördünün ise dereceli puanlama anahtarı, kontrol listesi veya dikte yöntemini kullandığı tespit edilmiştir.

KÖ1: “Ölçme ve değerlendirme yapmıyoruz. Genelde yüksek not veriyoruz.”

Ö2: “Ölçme aracı kullanmıyorum.”

Ö5: “Ölçme aracı hazırlamıyoruz. Ben şöyle düşünüyorum, bu ders seçmeli bir ders olduğu için katılım az olduğu için ve öğrencilerin de Türkçe’ye karşı bir korkusu olduğu için, onları güdüleyecek şekilde not vermeye çalışıyorum.”

Ö1: “Ölçme değerlendirme için aslında bir test yapmıyoruz ya da yazılı bir sınav yapmıyoruz. Zorunluluğumuz yok. Yaptığım sınıflar oluyor, yapmadığım sınıflar oluyor.”

Öğretmenlerin not verirken kullandıkları ölçme araçlarına ilişkin açıklamalarında bazı öğretmenlerin ölçme aracı kullanmadan sınıftaki gözlemleri ve kendi düşünceleri ışığında not verdiği görülürken, ölçme aracı kullanan öğretmenlerin de kontrol listeleri, dikte yöntemi ve açık uçlu sınavlar kullandığı görülmüştür.

KÖ2: “Benim hazır kriterlerim var 1 den 3 kadar yaklaşık 5 kriter var ... checklist gibi.”

Ö1: “Dikte yöntemini kullanıyorum yazma becerisini değerlendireceğimi çocuğa söylüyorum.”

Ö4: “Dikte çalışmaları yaparak bir de Türkçe dersindeki konuşmasına bakarak.”

Ö3: “Açık uçlu sınav yapıyorum, rubrik kullanıyorum.”

Önceki programın uygulanması sırasında olduğu gibi yeni programda da ölçme araçlarının geçerlik ve güvenirlikleri ile ilgili gerekli ölçümlerin yapılmadığını K2'nin: “[Ölçme değerlendirme araçlarının geçerlik ve güvenirliği için] belirtke tablosu ya da başka işlem... yapmıyorum.” ve Ö1'in “Ölçme değerlendirme için belirtke tablosu yapmıyorum.” ifadeleri açıklayabilir..

Öğretmenlerin sadece dönem sonlarında not verme amaçlı tecrübelerinden, gözlemlerinden yararlanarak veya daha çok öğrencilerin sınıf içindeki davranışlarına bakarak davranış notu verdikleri öğrencilerin derse yönelik tutumlarını olumsuz etkileyeceği kaygısıyla yüksek notlar verdikleri söylenebilir Ö1 ve Ö2'nin aşağıdaki açıklamaları buna örnek gösterilebilir:.

Ö2: “Benim için Türkçe'yi kullanma becerileri ikinci planda kalıyor. Birinci planda çocuğun öğrenmeye açık olup olmadığı sınıf ortamındaki davranışları onlar. Zaten birşey yaparken de Alman öğretmenler için ilk şey görevini yapması, bizim için ilk şey ahlaklı olması.”

Ö1: “Bizim amacımız Türkçeyi sevdirmek olduğu için bir de diyelim ki bir okulda 20 tane Türk öğrenci var ama 10 u [Türkçe ve Türk Kültürü dersine] geliyor gelen öğrenciyi biraz mükâfatlandırmak lazım diye düşünüyoruz. Açıkçası duygusal yaklaşıyorum, çocukları dersten soğutmayalım, Türkçeden iyi not aldım desinler diye birazcık çocuğun lehine işlem yapmaya çalışıyoruz.”

Programın değerlendirme bölümü iki kısımdan oluşmaktadır. İlk bölüm öğrenci ve öğretimin değerlendirilmesi iken ikinci bölüm programın değerlendirmesidir. Programın doküman incelemesinde programın izlenmesi ve değerlendirilmesine yönelik araştırmalar öngörülmemiş, program değerlendirme çalışmalarının planlanması ve bu süreçte kullanılacak değerlendirme ölçütleri belirlenmemiştir (n=3). Program değerlendirme ekibi, bu ekiplerde yer alacak uzmanlara, program değerlendirme ve geliştirme ekibinin rollerine yer verilmemiştir. Program değerlendirme çalışmaları ve uzman kanısı ile program analizi ile ilgili herhangi bir bilgiye rastlanmamıştır. Programın değerlendirmesi konusunda elde edilen bulgular önceki programdakiyle benzerdir.

4.7.5.2. Önceki ve Yeni Programın çıktılarının karşılaştırması

Yeni programın çıktıları öğretmen görüşlerinedayanarak incelenmiş ve önceki programdan elde edilen bulgularla karşılaştırılmıştır. Programın duyuşsal çıktılarına bakıldığında aidiyet duygusu geliştirdiği (n=4), kimlik gelişimi sağladığı (n=6), öğrencilerin duygusal dünyalarını beslediği, öğrencilerin ülkelerine ve dillerine yönelik ilgi kazandığı (n=10) düşünölmektedir. Programın bilişsel açıdan kazandırdıkları ise öğrencilerin Türkiye ve Türkçeyi (n=8) ve kendi kültürlerini (n=7) öğrenmeleri olarak sayılabilir. Programda yaşanan sorunlar ise materyal hazırlama (n=6), öğrencilerin odaklanma sorunu yaşaması (n=7), derslerin blok olması (n=4), derste Türkçe bilmeyen öğrencilere ulaşabilme (n=7) ve öğretmenlerin farklı okullarda dersleri olduğu için gün içinde okullar arası gezmesidir. Her iki programın çıktıların benzer olduğu görölmüştür.

4.7.6. İlgili paydaşların görüşlerine göre yeni programın güçlü, zayıf yanları, fırsatları ve tehditleri nelerdir?

Çalışmanın 7.6. alt problemi “İlgili paydaşların görüşlerine göre yeni programın güçlü, zayıf yanları, fırsatları ve tehditleri nelerdir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt problemi yanıtlamak amacıyla, program geliştirme uzmanı, öğretmen ve koordinatör öğretmen görüşlerine başvurulmuştur. SWOT analizi yoluyla toplanan bulgular Tablo 4.51’de sunulmuştur.

Tablo 4.52. Yeni Programın SWOT Analizi

<p style="text-align: center;">Programın Güçlü Yanları</p> <ul style="list-style-type: none">• Hedef kazanımların seviyelere göre düzenlenmiş olması.• İçerikte tema çeşitliliğine yer vermesi• Öğretmene esneklik sağlaması• Öğrencilere Türk kültürünü öğrenme fırsatı vermesi,• Öğrencilere Türkiye'ye aidiyet duygusu geliştirme şansı vermesi,• Bireysel farklara dikkat çekmesi,• Öğrenilenlerin pekiştirilmesini sağlayıcı etkinlikler önermesi (ödev verilmesi gibi)• Farklı dil seviyelerine vurgu yapması,• Din kültürü ve ahlak bilgisi kazanımların programdan çıkarılmış olması,	<p style="text-align: center;">Programın Zayıf Yanları</p> <ul style="list-style-type: none">• Ölçme değerlendirme araçlarına örnekler verilmemesi• Bazı kazanımların öğrenci seviyesinin üzerinde zor olması,• Örnek etkinliklerin verilmemesi olması,• İçerikle kazanımların örtüştürülmemesi,• Farklı düzeydeki öğrencilerin aynı sınıfta olması,• Birleştirilmiş sınıflar olması• Atatürk ve İnkılapları konularının yüzeysel işlenmesi• Kültür kazanımlarının programdan çıkarılmış olması.• Tekrara az yer verilmesi• Taksonominin her basamağına hitap eden kazanım yer almaması
<p style="text-align: center;">Fırsatlar</p> <ul style="list-style-type: none">• Temaların Türk kültürüne ve vatana (Türkiye'ye) bağlılığı güçlendirici etkileri olması• Alman okul müdürlerinin bazılarının destek olması• Ülkeler arasında yapılan anlaşmaların bu derse imkan sağlaması• Türkiye Cumhuriyeti'nin finansörlüğünün olması• Ulaşılabilirse öğrenci potansiyelinin fazla olması• Ders kitaplarının hazırlanmış olması.	<p style="text-align: center;">Tehditler</p> <ul style="list-style-type: none">• Alman yöneticilerin bu dersi gereksiz görmesi• Dersin işleneceği sınıf bulmada yaşanan sorunlar• Ders saatinin öğleden sonra olması• Öğretmenlerin yabancı bir ülkede olmaktan dolayı yaşadığı sorunlarının motivasyonlarına olumsuz yansımaları.

Paydaş görüşlerine göre programın güçlü yanları, hedef kazanımların seviyelere göre düzenlenmiş olması, içerikte tema çeşitliliğine yer vermesi, öğretmene esneklik sağlaması, öğrencilere Türk kültürünü öğrenme fırsatı vermesi, öğrencilere Türkiye'ye aidiyet duygusu geliştirme şansı vermesi, bireysel farklara dikkat çekmesi, öğrenilenlerin pekiştirilmesini sağlayıcı etkinlikler önermesi (ödev verilmesi gibi), farklı dil seviyelerine vurgu yapması, din kültürü ve ahlak bilgisi kazanımların programdan çıkarılmış olmasıdır. Yeni programın

önceki programdan farklı olarak kazanımları sınıflara değil seviyelere ayırmış olması öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin gittikleri sınıflara göre belirlenemeyeceğinin farkına varılmış olması ve öğrenci gereksinimlerini karşılamaya biraz daha yaklaşmış olması olarak yorumlanabilir. Buna ek olarak yeni programda bireysel farklılıklara daha fazla vurgu yapılmıştır. Öğrenilenlerin pekiştirilmesi amaçlı ders saatinin yetersizliğinden kaynaklanan eksikliğin ödev verilmesi yoluyla gidirelmeye çalışıldığı düşünülmektedir. Ayrıca din kültürü kazanımlarının programdan çıkarılmış olması yoğun olan içeriğin hafiflemesine katkı sağlamıştır ve programı konu alanına daha uygun hale getirmiştir.

Programın zayıf yanlarından biri önceki programdakinin aksine yeni programda ölçme değerlendirme araçlarına örnekler verilmemesidir. Oysaki var olan eksikliğin giderilmesi yoluna gidilebilirdi. Önceki programdakine benzer şekilde bazı kazanımların öğrenci seviyesinin üzerinde zor olması hedef/kazanımların ulaşılabilirliğini düşürmektedir. Yeni programda örnek etkinliklerin verilmemesi, içerikle kazanımların örtüşürülmemesi programın diğer zayıf yanlarından. Farklı düzeydeki öğrencilerin aynı sınıfta olması, birleştirilmiş sınıflar olması, Atatürk ve İnkılapları konularının yüzeysel işlenmesi, tekrara az yer verilmesi, taksonominin her basamağına hitap eden kazanım yer almaması önceki program ve yeni programın ortak yanlarından. Yeni programda kültür kazanımlarının programdan çıkarılmış olmasında paydaşlar tarafından zayıf yan olarak tespit edilmiştir.

Programın fırsatları önceki programdaki gibi hedef/kazanımların değil temaların Türk kültürüne ve vatana (Türkiye'ye) bağlılığı güçlendirmesi, önceki programa benzer şekilde Alman okul müdürlerinin bazılarının bu dersin olması için destek olması, ülkeler arasında yapılan anlaşmaların bu derse imkan sağlaması, Türkiye Cumhuriyeti'nin finansörlüğünün olması ve ulaşılabilirse öğrenci potansiyelinin fazla olmasıdır. Bunlara ek olarak yeni programa göre hazırlanmış ders kitaplarını varlığı da eklenebilir.

Programın tehditleri ise yeni programla değişecek türden değildir. Bu nedenle Alman yöneticilerin bu dersi gereksiz görmesi, dersin açılmaması için ders saatlerini en uygunsuz zaman dilimlerine vermeleri, dersin işleneceği sınıf bulmada sorunlar yaşanması ve okul müdürlerinin derslik vermemesi, ders saatinin öğleden sonra olması, ders saatlerinin okul ders zaman çizelgesi dışında yer almaması yaşanan tehditler arasındadır. Paydaşlar yeni programın tehditlerine öğretmenlerin yabancı bir ülkede olmaktan dolayı yaşadığı sorunların motivasyonlarına olumsuz yansımaları da eklemiştir. Çünkü öğretmenlerin gittikleri yabancı ülkelerde ev bulmakta ve Alman meslektaşları ile iletişimde sorunlar yaşadıklarını

ve yabancı dile yeterince hakim olmayan öğretmenlerin bu sorunları daha fazla yaşayarak buna eklenen vatan özlemiyle duygusal yönden olumsuz etkilenebildiklerini düşünmektedir.

Önceki ve yeni programın SWOT analizi karşılaştırıldığında yaşanan en önemli ve olumlu gelişmenin hedef kazanımların sınıf düzeyine göre değil seviyelere göre yazılmış olması, din kültürü kazanımlarının programdan çıkarılarak konu alanına yaklaşılması ve ders kitapların hazırlanmış olması olarak gösterilebilir.



5.BÖLÜM

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu bölümde çalışmanın bulgularından elde edilen sonuçlar sunulmuş ve sonuçların daha önce yapılan çalışmalarla tartışması yapılmıştır.

Önceki programın bağlamı dikkate alındığında program geliştirme çalışma gruplarında, karar ve koordinasyon kurulunda, danışma kurulunda bütün uzmanların yer almadığı, programın dayandığı eğitim felsefesinin açıklanmadığı görülmüştür. Eğitim felsefesi açıklanmadığı için programın eğitim felsefesi ile toplumun felsefesi arasındaki uyum olup olmadığı ile ilgili yorum yapılamamıştır. Programın öğrenme kuramı ve program geliştirme modeli açıklanmamıştır ve bunlar öğretmenler tarafından bilinmemektedir. Programın bağlamı kapsamında yer alan bu bilgilerin açıklanmamış olması öğretmenlerin programı tam olarak anlamalarında bir engel olabilir. Eğitim felsefesinin bilinmemesi ve toplumun felsefesi ile örtüştürülmemesi uygulayıcıların programın uzak amaçlarını anlamasında ve programı özümsemesinde eksikliklere neden olabilir. Program tasarım yaklaşımının paydaşların geneli tarafından öğrenen merkezli olduğu düşünülmektedir. Ancak programın temele aldığı program tasarım yaklaşımıyla ilgili kesin bir açıklamaya programda yer verilmemiştir (Deniz ve Uysal, 2010).

Önceki programın ihtiyaç analizi ve ihtiyaç analizi yaparken kullanılan ihtiyaç analizi yaklaşımı ve ihtiyaç analizinin sonuçları açıklanmamıştır. Yapılan ihtiyaç analizinin paydaşların beklentilerini karşılamadığı ancak analizinin konu alanına uygun olduğu görülmüştür. Yapılan ihtiyaç analizinin paydaşların beklentilerini karşılamadığına ilişkin benzer sonuçlara Karadağ ve Baş (2019) tarafından da ulaşılmıştır. Onlara göre program hiç dil bilmeyen ya da bu dersi yürütebilecek dil yeterliğine sahip olmayan öğrencilerin ve birleştirilmiş sınıflarda çalışan öğretmenlerin ihtiyaçlarına cevap verememektedir. Öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayabilecek öğretim programlarının tasarlanması gerekmektedir.

Önceki programın kullanım kılavuzlarının olmadığı ve programın kullanıma ilişkin açıklamaların yetersiz olduğu söylenebilir. Çünkü önceki programda Türkçe ve Türk Kültürü dersinin nasıl işleneceği, ders sürecinde nelere dikkat edileceği, kazanımlara ulaşmak için hangi etkinliklere yer verileceği ve hangi süreçleri tamamlayarak ders

sürecinin yürütüleceğine ve programın kullanımını konularında rehberlik edecek herhangi bir kılavuz bulunmamaktadır (Karadağ ve Baş, 2019).

Önceki programın hedef/kazanımları ülkenin uzak hedefleri ile uyumlu ve Milli Eğitim Bakanlığı'nın genel hedefleri ile tutarlıdır. Ayrıca hedef/kazanımların temel eğitimin hedefleri ve dersin genel amaçları ile uyumlu olduğu görülmüştür ancak programın Türk Kültürü bölümünde yer alan din bilgisi kazanımlarının bazılarının TTKD ile tutarlı olmadığı söylenebilir. Hedef kazanımların dayandığı öğrenme kuramına ilişkin bilgi verilmediği, hedef/kazanımların kendi içinde tutarlı olmasına rağmen taksonominin her düzeyi için yeterli hedef/kazanım yazılmadığı düşünülmektedir. Hedef/kazanımların sınıflama kural ve ilkeleriyle tutarlı yazılmasına ilişkin ortak bir görüş yokken bazı kazanımların binişik olduğu ve taksonomik sınıflama kural ve ilkeleri ile tutarsız yazıldığı görüşü hakimdir. Programda üst düzey kazanımlara yer verilmediği görülmüştür.

İlgili paydaşların yarısı hedef/kazanımların toplumsal koşullara ve gereksinimlere uygun olduğunu söylerken, yarısı kısmen uygun olduğunu düşünmektedir. Programın kazanımlarının tüm velilerin ve öğrencilerin beklentilerini karşılamadığı görülmüştür. Demir (2010) kazanımlara bakıldığında öğrencilerin dikkat sürelerindeki farklılığın dinleme kazanımlarının içinde ifade edilmediğini belirterek öğrenci özelliklerinin ve gereksinimlerinin dinleme kazanımlarında dikkate alınmadığına vurgu yapmaktadır. Öğretmenler programın kazanımlarının yoğun olduğunu belirtmektedir. Bu durum Deniz ve Uysal (2010) tarafından “birden fazla disiplinin bir arada tek bir programda yer alması sıkıştırılmış bir program görüntüsü sergilenmesine neden olmaktadır” biçiminde ifade edilmiştir. Bu hedef ve kazanımların yoğunluktan arındırılması ve böylelikle gerçekleştirilebilirliğe yaklaşmasına katkı sağlanabilir.

Önceki programın hedefleri/kazanımları için paydaşların çoğunluğu, hedef/kazanımların öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerine göre öğrencilerin bilişsel gelişimine uygun olmadığını ve öğrenci ön öğrenmelerinin bu kazanımları öğrenmek için yetersiz olduğunu belirtmiştir. Bu nedenle TTKD'nin özel amaçlarına öğrencilerin çoğunun ulaşamadığı bazı öğrencilerin de kısmen ulaşabildiği görülmüştür (Solmaz, 2019). Öğrenci bilişsel özelliklerine uygun olmayan kazanımlardan biri “Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen millî ve evrensel kültür değerlerini fark eder.” kazanım ifadesidir. Bu kazanım 1-3. Sınıfların gelişimine uygun olmayan bir kazanım olarak söylenebilir. Bu yaştaki çocuk millî, evrensel kültür değerlerini fark edebilmek için uygun

bilişsel gelişimi henüz tamamlayamamıştır ve bu kazanım iki farklı kültürü bir arada yaşamak zorunda olan bu yaş çocuklarının ayırt edilebilmesi için zor bir kazanımdır (Demir, 2010). Çünkü bu çocukların değer kavramını anlaması ve fark edebilmesi için soyut işlemler dönemine girmiş olması gerekmektedir.

Bu hedef/kazanımlar paydaşların çoğuna göre öğrencilerin duyuşsal gelişimine uygunken, öğrencilerin devinsel gelişimine uygun değildir. Hedef kazanımların konu alanının ihtiyaçları ile uygun olduğu görülmüştür. Hedef/kazanımların paydaşların bir kısmına göre kısmen ulaşılabilir çoğuna göre ulaşılamaz olmasına rağmen ölçülebilir olduğu sonucuna varılmıştır. Kazanım ifadeleri yazılırken öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal hazır bulunuşluk düzeylerinin doğru tespit edilmesine dikkat edilmelidir. Öğrenci bilişsel duyuşsal ve devinsel özelliklerine uygun kazanımların yazılması ve öğrencilere doğru öğrenme öğretme süreçlerinin uygulanması yoluyla kazanımların ulaşılabilirliği artacaktır. Baykul (1992) ve Postner'a (1995) göre programın kazanımları, programın hitap ettiği öğrenci grubu tarafından ulaşılabilir olmalı ve konu alanına ve öğrenmelerdeki öncelik-sonralık ilişkisine uygun değildir. Demir'e (2010) göre programda 1-3. sınıflarda yer alan "Olumlu ve olumsuz cümleler kurar." kazanımı gerçekleştirilebilir değildir. Bunun nedeni Türkçenin sondan eklemeli bir dil olması ve yurt dışında yaşayan öğrencilerin toplum dillerinin bu özellikte olmamasıdır. Avrupa'da olumsuzluğun bir yardımcı fiil ya da fiille yapıldığı dillerin aksine Türkçede olumsuzluğun ekle yapıldığı durumlarda öğrencilerin cümle kurmada zorlandığı görülmüştür.

İçeriğin hedef/kazanımlarla uygun olduğu ancak bazı paydaşlara göre içeriğin belirsiz olduğu sonucuna varılmıştır. Öğretmenler programın kazanımlara uygun içeriklerle birlikte ayrıntılı olarak sunulmasını istemektedir. İçeriğin programın eğitim felsefesi, program geliştirme modeli ve tasarım yaklaşımı ile olan uyumuna ilişkin olarak bağlamda sunulduğu gibi programda eğitim felsefesi ve programın geliştirme modeli açıklanmadığı için uzmanlar bunların açıklanmadığını ifade etmiştir. İçeriğin paydaşların çoğuna göre öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve devinsel gelişimine uygun olduğu görülmüştür. Programın içeriği önemli konuları kapsamakta, çağdaş ve bilimseldir. Programda içerikle ilgili temel kavramlar belirlenmiştir. İçerik seçimi öğretmenler tarafından onların tecrübelerine göre yapılmaktadır. İçerik seçim süreci öğretmenler tarafından zor ve zaman alıcı bulunmaktadır. Dersin içeriğinin yer aldığı bir ders kitabı bulunmadığından ve içeriğin sınırlarının net olarak belirlenmediği düşünülmektedir. İçeriğin sistematik olarak düzenlemesinde kolaydan

zora, genelden özele, yakından uzağa ve basitten karmaşığa ilkelerinin dikkate alındığı görülmüştür. İçeriğin ön koşul ilkelerine uygun olarak düzenlendiği, konu alanına uygun olan yaklaşımın seçildiği, ancak dikey yatay dağılımın göz önünde bulundurulması, sınıflara uygun dağılım sağlanması konusunda paydaşların sadece yarısının olumlu görüş belirttiği görülmüştür.

İçeriğin düzenlenme ölçütleri paydaşlara göre verimli ve evrensel değilken sadece az sayıda öğretmen içeriğin belirlenmesini nitelikli bulmuştur. Deniz ve Uysal'a (2010) göre aile ve toplum dilini bir arada kullanabilen çok dilli ve çok kültürlü bir Avrupa Türkleri toplumu oluşturmak için, programın içeriğinde kültür unsurları herhangi bir ideolojik kaygı taşımadan güncel bir şekilde verilmelidir.

Programda içerik kazanım ilişkisini gösteren belirtke tabloları, hedef kazanım zamanlama tabloları ve ünite analiz tabloları yer almamaktadır. Programın uygulanması için belirlenen öğretim süresinin yetersiz olduğu belirtilmiştir. Programın içeriğine yönelik olarak programda okuma ve dinleme metinlerinde bulunması gereken özellikler belirtilmekle birlikte ayrıca metinlerin Türk kültür öğelerini yansıtır nitelikte olması gerektiği de programda gösterilmiştir. Bu nedenle programda tarih, kültür ve Türkçe dersi içeriği bir arada verilmiştir ve programın içeriğinin işlenmesi için yeterli zaman olmamasına sebep olmaktadır. Bu sıkıştırılmışlığın sebebi, programın birden çok disiplini içerecek şekilde yapılandırılmış olmasıdır (Deniz ve Uysal, 2010).

Programın içeriği çoğunluğa göre öğrenci yaş düzeyine uygun ancak öğrencilerin seviyesine göre zordur. Öğrenci seviyelerindeki farklardan dolayı az sayıda veli de içeriğin öğrencileri için kolay olduğunu düşünmektedir. Karadağ ve Baş (2019) bu içeriğin hiç dil bilmeyen öğrencilerin Türkçe dil seviyelerine uygun olmadığını desteklemektedir. Ayrıca aynı dil seviyesinde olmayan kişiler için aynı içerik ve metinlerin veya etkinliklerin uygulanması doğru değildir. Öğrenci yaş ve hazır bulunuşluk düzeyine uygun olmayan içerik kazanımlara ulaşılmasına engel olabilir. Öğrencilere sunulan içeriklerin öğrenci seviyesinin üzerinde olması bu durumu engelleyecektir (Arıcı ve Kırkkılıç, 2017). Ayrıca Türkçe'nin iyi biçimde öğretilmesi için yaş gruplarına göre hangi kelimelerin verilmesi gerektiği de tespit edilmeli ve içerikte sunulmalıdır (Kırkkılıç ve Ulaş, 2003).

İçerik genellikle öğrenci ilgisini çekmektedir ancak görüşlerin yarısına göre öğrenciler çabuk sıkılmaktadır. Arı (2015) içerikte seçilen metinlerin eğlenceli ve seviyeye

uygun hale getirilmesi gerektiğini savunmaktadır. Böylelikle öğrenci ilgisi artırılabilir. Paydaşların yarısı içerik işlenirken daha fazla tekrar yapılması gerektiğini düşünmektedir. Öğrenmenin gerçekleşmesi için belirli aralıklarla tekrar yapılmalı ve öğrenmeye yeterli zaman ayrılmalıdır (Göksu, 2017).

Önceki programın öğrenme-öğretme sürecinin gerçekleştiği eğitim (fiziki) ortamları çoğunlukla uygunken, bazı okullarda fiziki ortam küçüktür veya başkaları tarafından rahatsız edilmekte veya öğrenci dikkatini dağıtıcı özellikte olabilmektedir. Arı (2015)'nin çalışmasında da TTKD işlenen eğitim ortamlarının eğitime uygun hale getirilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Ayrıca diğer çalışmalarda da öğretmenlerin derslik temininde sorunlar yaşadığı görülmüştür (Çakır ve Yıldız, 2016). Öğrenme öğretme sürecinin büyük bir bölümünün geçtiği fiziksel mekan, içerisinde bir takım özellikleri barındırmalıdır. Bu özelliklerin işlevsel olması, öğrencide duygu yoğunluğu ortaya çıkarması, esnekliğe ve estetik bir değere sahip olması gerekir (Asan, 2011).

TTKD bazı gruplarda birleştirilmiş sınıflarda işlenmektedir, ama dersliklerdeki öğrenci sayıları uygundur. TTKD'nin öğretiminde yaşanan en temel problemlerden biri, aynı sınıf içinde farklı yaş gruplarında ve farklı dil seviyelerinde öğrencilerin bulunmasıdır (Şen, 2015; Yıldız, 2012). Birleştirilmiş bir sınıf içinde bu durum çoklu problem olarak ifade edilebilir ve eğitim ortamını öğretmenler için daha sorunlu bir hale dönüştürmektedir (Karadağ ve Baş, 2019). TTKD genellikle paydaşlarca uygun bulunmayan, okul zaman çizelgesinin dışındaki saatlerde işlenmektedir. Daha önce yapılan çalışmalar da benzer şekilde ders saatlerinin öğretmen ve öğrencilere göre geç olduğu sonucuna varmıştır (Çelik ve Yıldız, 2016; Güngör, 2015; Arıcı ve Kırkkılıç, 2017; Çelik and Gülcü, 2016; Şen, 2015; Erol ve Güner, 2017; Yıldız, 2012). Ders saatlerinin geç olması öğrencilerin derse katılımını ve motivasyonunu olumsuz etkilemektedir. Fransa'da yapılan diğer çalışmalarda da derslerin genellikle okul saatlerinin dışında yapılmasının öğrenciler ve öğretmenler açısından sıkıntı yarattığı, öğrencilerin okul çıkışı yorgun oldukları ve bu durumun başarıyı düşürdüğü görülmüştür (Güngör, 2015; Erol ve Güner, 2017). Ayrıca bu durum Türkçe öğretmenlerinin okuldaki diğer meslektaşlarıyla yeterince bilgi alışverişinde bulunamamalarına sebep olmaktadır.

Sınıfların genelinde teknoloji kullanma imkanı varken bir kısmında teknoloji kullanma imkanı bulunmamaktadır. Bu dersi alan öğrencilerin öğrenmelerine olumlu katkı sağlamak için teknoloji kullanımının artırılması gerekmektedir (Belet, 2009). Belet

öğrencilerin öğrenmeyle ilgili yaşadığı sorunların çözümünde daha fazla teknoloji kullanımının etkili olacağını düşündükleri sonucuna varmıştır. Güngör (2015) benzer şekilde teknoloji kullanımına ilişkin destek sağlanması gerektiğini vurgulamıştır. TTKD'nin işlendiği eğitim ortamının fiziksel büyüklüğü ile ilgili bulgular gözlemlenen okullarda farklılık göstermektedir. Buna ek olarak öğretmenlerin eğitim ortamı/fiziksel ortam ile ilgili olarak sorun yaşayıp yaşamaması durumunun okul yönetimlerinin tavrına göre değiştiği söylenebilir. Arı (2015)'ya göre sınıf ortamları eğitime uygun hale getirilmelidir.

Çalışılan okul iklimleri hoştur ancak öğretmenler kendilerini bu iklimin bir parçası olarak hissetmemektedir. Okullarda TTKD'ye yönelik okul idaresi ve okulun öğretmenlerince olumsuz bir tutum sergilenmektedir. Yabancı yetkililerin derse yönelik tutum ve davranışlarının derse olumsuz etkilediği daha önceki çalışmalarda ulaşılan önemli bir sonuçtur (Erol ve Güner, 2017; Arıcı, 2017; Bekir ve Temel, 2006; Aydın, 2008). Bu nedenle öğretmenler bu ortamlarda kendilerini rahatsız hissetmekte ve aidiyet duygusu geliştirememektedir. Öğrenci öğretmen ilişkilerinin ise genellikle sıcak ve sevgi dolu olduğu görülmüştür.

Uygulanan öğrenme öğretme etkinlikleri programın hedef/kazanımları ile genellikle tutarlıdır ancak zaman zaman öğretmenlerin kazanıma uygun olmayan etkinlikler yaptıkları görülmüştür. Program doğrultusunda seçilen etkinliklerin öğrencilerden bazılarını hedef/kazanımlara ulaştırdığı düşünülmektedir. Yeterli tekrar yapılmadığı için bazı öğrencilerin hedef/kazanımlara ulaşamadığı düşünülmektedir. Solmaz (2019) öğrencilerin çoğunun genel ve özel amaçlara ulaşamıyor ifadesiyle bunu desteklemektedir.

Programda yer alan öğretim stratejileri, yöntem ve teknikleri hedef/kazanımlara uygundur ve öğretmenler de uygun yöntem ve teknikleri kullanmaktadır. Öğrenme-öğretme etkinliklerinin öğrenci ilgi ve gereksinimlerine uygunluğu konusunda paydaşların yarısı etkinliklerin uygun olduğunu düşünürken diğer yarısı uygun olmadığını düşünmektedir.

Önceki programın öğrenme öğretme süreci hedef kitlenin bilişsel düzeyine kısmen uygun, duyuşsal düzeyine ve devinsel özelliklerine ise uygundur denebilir. Öğrenme öğretme etkinlikleri genellikle üst düzey becerileri içermemektedir ve etkinlikler süre açısından uygun değildir. Sınıfta gerçekleştirilen etkinlikler gerçekleştirilebilir nitelikteyken programdakilerin hepsi gerçekleştirilebilir nitelikte değildir ancak programın içeriğine

uygundur. Etkinliklerin çoğunluğu kazanımlara uymakta bir kısmı hedeflerin taksonomik düzeylerinin altında kalmaktadır.

Önceki programda öğrenme öğretme süreci ile ilgili açıklamalar çoğunlukla yeterli bulunmuştur ancak programda strateji, yöntem ve tekniklerin nasıl işe koşulacağına dair açıklamalar yer almamaktadır. Programda farklı yöntem ve tekniklerin kullanılması önerilmiş, etkinlik planları hedef/kazanımlarla sunulmuş ancak örnek ders planları programda yer almamıştır. Deniz ve Uysal (2010) da kazanımlara yönelik etkinlik örnekleri ve açıklamalara program içerisinde yer verildiğini desteklemektedir. Programda önerilen öğretim strateji, yöntem ve teknikleri içeriğin yapısı ile uyumludur ve öğrenme öğretme sürecinde öğreticiye esneklik sağlandığı belirtilmiştir. Yöntem ve teknikler açısından programın esnek bir yapı sergilediği ve amaca uygun tüm yöntem ve teknikleri referans olarak gösterdiği sonucuna Deniz ve Uysal (2010)'ın çalışmasında da ulaşılmıştır.

Uzmanların tamamı programın öğrenme öğretme sürecinde etkinlikler arasında dikey ve yatay kaynaşıklığın yer aldığını ifade etmişlerdir ancak uygulayıcılar programa sadık kalmadıklarında bir takım sorunlar yaşanabilmektedir. Öğrenme-öğretme sürecinin ölçme değerlendirme araçları ile uyumlu olduğu belirtilmiştir.

Bu süreçte öğretmenlerin en fazla kullandıkları yöntemin düz anlatım ve soru cevap yöntemleri olduğu, kullanılan tekniğin ise resim yapma olduğu görülmüştür. Bunu oyunla öğretim yönteminin ve resim kelime, cümle eşleştirme tekniğinin takip ettiği görülmüştür. Karadağ ve Baş (2019)'ın çalışmasında da öğretmenler sıklıkla öğrencilerin ilgilerini çekmek ve derse katılımlarını sağlayabilmek için derslerini oyunlarla yürütmeye çalıştıklarını belirtmişlerdir. Masal anlatma, drama, bilmece ve bulmaca daha az kullanılan yöntem ve tekniklerdir. Drama temelli öğretimin Türkçe ve Türk Kültürü dersinin verimini arttırmaya yönelik önemli bir etkinlik uygulama süreci olduğu Karadağ ve Baş'ın çalışmasında vurgulanmasına rağmen bu çalışmada en az gözlemlenen yöntemlerdendir. Öğretmenlerin farklı yaşta ve farklı dil seviyesinde bulunan gruplar için tamamlayıcı etkinlikler ve işbirlikli öğrenme esasına dayalı grup çalışmaları yapmaları daha faydalı olabilir (Karadağ ve Baş, 2019). Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına dil eğitimi verilirken yabancı dil öğretim yöntemleri hakkında da bilgi sahibi olmak gerekmektedir (Deniz ve Uysal, 2010). Çünkü yurt dışında TTKD'yi alan öğrenciler iki dillidir ve bir çok öğrenci için Türkçe ana dili olmaktan çıkmış, ikinci dil konumuna gelmiştir. Bu nedenle derslerde yabancı dil öğretimine yönelik strateji, yöntem ve tekniklerin işe koşulması

yararlı olabilir. Ayrıca yaparak yaşayarak öğrenmeye yönelik etkinliklerden yararlanılması dilin içselleştirilmesi kolaylaştırılacaktır. Karadağ ve Baş (2019) tarafından yapılan ihtiyaç analizinde paydaşların en etkili olduğunu düşündüğü yöntem, teknik ve etkinlikler oyun temelli öğrenme yaklaşımı, drama temelli öğrenme yaklaşımı, bulmaca ve boyama etkinlikleri, yaşam temelli etkinlikler, metin içi kelime sezdirme etkinlikleri, karikatür-resim-şekil-harita vb. materyallerden çıkarımda bulunmaya dayalı etkinlikler, duygusal zekâyı destekleyici etkinlikler olarak sıralanmıştır. Öğrenme-öğretme sürecinde öğretmenlerin düz anlatım yöntemini daha az işe koşmaları ve işbirlikli öğrenmeye dayalı etkinlikleri kullanmaları onların öğrenci öğrenmeleri üzerindeki etkisine olumlu katkı sağlayabilir.

Önceki programda önerilen öğretim materyallerine bakıldığında TTKD'nin bir ders kitabı bulunmadığı ve derste boyama kağıdı, çalışma kağıdı, masal kitabı, tahta, şarkı, video, yardımcı kitap, teknolojik materyaller, masaüstü oyun materyalleri, resimler, harita ve yap-boz gibi materyaller kullanıldığı görülmüştür. Karadağ ve Baş (2019) tarafından yapılan çalışmada da benzer şekilde öğretmenlerin kelime oyunları ve scrabble, monopoly gibi masa oyunları Türkiye'nin şehirlerini öğreten harita ve yap-boz kullandıkları bulgulanmıştır.

Öğretmenlerin neredeyse yarısı materyal hazırlama sürecinin çok zor, çoğunluğu zaman alıcı olduğunu ve dersle ilgili hazır multimedya kaynaklarının olmadığını ve öğretmenlerin materyallere kendi çabalarıyla ulaştığını belirtmiştir. Başka bir çalışmada da benzer şekilde öğretmenlerin özel yayın evlerinin kitaplarını veya kendilerinin hazırladıkları materyalleri kullandıkları görülmüştür (Karadağ ve Baş, 2019).

Önceki programda önerilen materyaller konu alanına ve hedef/kazanımlara uygundur ancak öğretmenler daha önce yapılan çalışmanın sonuçlarına benzer şekilde yeterli materyal olmadığını vurgulamıştır (Karadağ ve Baş, 2019). Önerilen materyaller kolay ulaşılabilir, genellikle öğrenci düzeyine uygun, ekonomik ve kullanışlıdır. Öğrenme-öğretme sürecinin materyallerinin zenginleştirilmesi için nitelikli dinleme materyalleri geliştirilmeli, okuma materyali olarak sadece ders kitabının yeterli görülmemesi, teşvik amacıyla öğrencilere düzeylerine uygun kitap setleri verilerek ana dilini geliştirici uygulamaların yapılması gerekmektedir. Öğretmenlerin okuma ve yazma ile ilgili materyalleri daha az kullandığı görülmüştür. Derste kullanılan materyal bütün dil becerilerine hizmet edecek zenginlik ve çeşitlilik konusunda sınırlıdır. Daha fazla okuma, yazma ve dinleme materyali kullanarak

çocuğun dili kendince kullanımını sağlayacak, filmler seyrettirerek, dramalar, skeçler ve yazılı bir metinden hareketle yapılacak çeşitli tiyatro oyunları ile çocuğun ailesinin Türkiye'nin çeşitli illerinden yurt dışına götürdüğü dilsel özelliklerin farkına varmasına ve standart Türkçeyi konuşmasına katkı sağlanacaktır (Demir, 2010). Öğrencilerin Türkçe konuşma pratikleri yapılabileceği materyaller geliştirilmeli ve kelime hazinelerini arttırmaya yönelik etkinlikler arttırılmalıdır (Arı, 2015). Hazırlanan bütün materyallerin standartı arttırılmalı ve öğretim programı ve materyalleri her ülke için ayrı ayrı hazırlanmalı ve o ülkenin öğretim programıyla paralellik göstermelidir (Güngör, 2015). Yapılan çalışmalar dikkate alındığında hepsinin ortak noktası, kullanılan materyallerin yetersiz olduğu, dil becerilerini ve dilin kullanımını ön plana çıkaran materyallerin zenginleştirilmesi gerektiğidir (Demir, 2010; Arı, 2015; Güngör, 2015; Yaman ve Dağtaş, 2015). Programda teknoloji kullanımına yer verilmiştir ancak bu konudaki açıklamalar sınırlı veya yetersizdir. Ders materyallerinin tasarım, basım, teknolojik destek bakımından daha çağdaş hale getirilmesi ve modern yaşama yaklaştırılması gerekmektedir (Güngör, 2015; Aydın 2008).

Öğrenme öğretme sürecinde öğretmenlerin ders işlerken genellikle programdaki kazanımlara sadık kaldıkları görülmüştür. Öğretmenlerin programa sadık kalma oranları ortalaması %70 civarındadır. Karadağ ve Baş (2019) ve solmaz (2019) bunu destekler biçimde, çalışmasında öğretmenlerin resmî öğretim programını her zaman takip etmediği sonucuna ulaşmıştır. Yapılan gözlemlerde öğretmenlerin öğrenci seviyesine uygun olmadığını düşündükleri kazanımlarda programdan uzaklaştıkları görülmüştür. Öğretmenler kazanımları öğrenci seviyesine uygun olanları seçmekte veya kendi uygun olduğunu düşündükleri yeni kazanım ve konular işleyebilmektedirler. Bu nedenler öğrenme öğretme sürecinin önceki programla her zaman tutarlı olmadığı söylenebilir.

Öğretmenin sınıf içi davranışlarının yaşama yakınlık, ekonomiklik ilkelerine her zaman uyduğu, çoğunlukla somuttan soyuta, öğrenciye görelilik, güncellik ve etkin katılım ilkelerine uyduğu görülmüştür. Dersler işlenirken en az gözlenen öğretim ilkesinin açıklık olduğu gözlemlenmiştir. Öğretmenler çoğunlukla doğru zaman yönetimi yapmaktadır. Sınıf yönetimi öğretmenlerin zorlandıkları noktalardan biridir. Bunun nedeni olarak öğretmenlerin hepsinin sınıf öğretmeni olmamasından dolayı öğrencilerin yaş düzeyine uygun davranış geliştirememeleri, birleştirilmiş sınıflarda ders yapma tecrübeleri olmaması, öğrencilerin bazılarının kendi dillerini konuşan bir öğretmeni görünce anne ve babalarıyla eşleştirmeleri ve öğretmen gibi değil aileden biri gibi davranmaya başlamaları ve zaman

zaman saygıyı yitirmeleri veya dersin zorunlu ve ders geçmeye etki eden bir ders olmamasından dolayı öğrencilerin dersi yeterince ciddiye almamaları olarak gösterilebilir.

Öğrenme öğretme sürecinde öğretmenler ipucu, pekiştirici ve dönüt kullanmaktadır. Öğretmenler her zaman dönüt vermezken, hiçbir zaman ceza vermemektedir. Öğretmenler öğrencilerin etkin katılımını orta düzeyde sağladıklarını ve onları güdülenmekte zorlandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler öz değerlendirme yaptığında kendilerini yeterli bulmuştur. Solmaz (2019)'un çalışmasında da öğretmenler kendilerini yeterli bulmaktadır. Daha önce yapılan çalışmalarda yurt dışına gönderilerin TTKD öğretmenlerinin ders anlatma şekillerinin beğenildiği sonucuna ulaşılmıştır (Çevirme, 2012; Arı, 2015; Karadağ ve Baş, 2019). Öyleyse öğretmenlerin öğrencileri güdülenmekte zorlanmalarının nedenleri olarak öğretmen davranışları dışında etkenler vardır denebilir. Bu etkenler geç ders saatleri, dersin seçmeli olması, öğrencinin aile zoruyla derse devam etmesi, dersin sınıf geçmeye etki etmemesi veya dersin öğrenci seviyesinin üzerinde olmasından kaynaklı olarak öğrencinin dersi anlamadığı için dersten kopması olabilir.

Önceki programın ölçme ve değerlendirme ögesi incelendiğinde ölçme ve değerlendirme ile ilgili genel açıklamaların yeterli olduğu, değerlendirme süreci için bir planlama yapılmadığı, MEB amaçlarına uygun ölçme ve değerlendirme yöntem ve araçları önerildiği ve ölçme değerlendirme yapmak için belirtke tablolarının hazırlanmadığı görülmüştür. Ölçme değerlendirme süreci için öğrencilerin giriş davranışları/hazırbulunuşluk özelliklerinin belirlenmediği sonucuna varılmıştır. Programda hedeflerin/kazanımların nasıl sınanacağına (test edileceğine) ilişkin örnekler verilmediği, genel olarak birkaç örnek ölçme aracı verildiği, önerilen sınama durumları ile kazanımların uyumlu olduğu ve örnek sınama durumlarının ölçme değerlendirme ilkelerine uygun olduğu belirtilmiştir. Ayrıca programın ölçme değerlendirme ögesi ile ilgili bölümünde alternatif ölçme araçları önerilmiştir.

Önceki programda yer alan ölçme araç ve yöntemlerine ilişkin örneklerin ve ölçme yöntem ve araçlarının hazırlanması, uygulanması ve değerlendirilmesine ilişkin açıklamaların yeterli olmadığı görülmüştür. Ölçme araçlarının kapsam geçerliliğini belirlemeye yönelik çalışmaların örneğin belirtke tablolarının yer almadığı ve öğretmenlerin de ölçme değerlendirme yaparken belirtke tabloları hazırlamadığı, ölçme araçlarının geçerlik çalışmalarının yapılmadığı bazı öğretmenlerin ölçme değerlendirme bile yapmadığı görülmüştür. Ölçme yöntem ve araçlarının bireysel farklılıklara uyumuna ilişkin açıklama

ve örneklerin mevcut olmadığı, önerilen araçların uygulanmasının kolay ve ekonomik olduğu, ürüne ve sürece yönelik ölçme ve değerlendirme yöntem ve araçlarının önerildiği tespit edilmiştir. Programda bilişsel, duyuşsal özelliklerin ve temel becerilerin ölçülmesi ve değerlendirmesine yer verilmiştir. Öğrenci hazırbulunuşluğunun ölçülmesi için kullanılacak araçlar önerilmemiş, öğrenci gelişimi ve öğrenme düzeyini izlemeye yönelik ölçme yöntem ve araçlar önerilmiş, başarı ve performansı ölçmeye yönelik uygun araçların önerildiği ve bunların gerçekleştirilebilir olduğu görülmüştür. Ayrıca daha önce yapılan çalışmalarda öğrencilerin dil seviyesinin ölçülmesine ve öğrencilerin kültürel birikimlerinin belirlenmesine yönelik ölçme aracına ihtiyaç olduğunu desteklemektedir (Karadağ ve Baş, 2019). Programda not verme yöntemleri ile ilgili açıklamalar da yer almamıştır. Deniz ve Uysal (2010) bu durumu “programda öz değerlendirme formu, performans görevi, gözlem formu örnekleri verilmiş; fakat değerlendirme kısmı öğretmen yeterliliklerine bırakılmıştır” biçiminde açıklamıştır. TTKD’nin notlarının sınıf geçmeye etki etmesi gerekmektedir (Arı, 2015; Çakır ve Yıldız, 2016; Güngör, 2015). Bu dersin notunun sınıf geçmeye etki etmesi öğrenci ve veliler tarafından derse verilen önemin ve motivasyonlarının artmasına katkı sağlayabilir (Güngör, 2015).

Programın ölçme değerlendirme sürecinin uygulanmasına yönelik olan bulgulara göre değerlendirme sürecinde ön bilgilerin sadece bir öğretmen tarafından ölçüldüğü sonucu Karadağ ve Baş’ın (2019) öğretmenler, öğrencilerin Türkçe ve Türk Kültürüne yönelik bilişsel, duyuşsal ve devinişsel hazır bulunuşluk düzeyleri ile ilgili bilgi edinmemektedir sonucunu desteklemektedir. Ölçme değerlendirme sürecinin geçerli ve güvenilir araçlarla yapılmaması ya da doğru zamanda ve amaca uygun yapılmaması öğrencilerin öğrenmelerinin tespit edilememesi, eksikliklerin giderilememesi ve öğrencilerin hedefe ulaşım ulaşamadığının tespit edilememesi öğrenci öğrenmelerini ve programın başarısını olumsuz etkileyebilir. Ölçme değerlendirme süreci doğru işletilmeden öğretmenlerin öğrenme öğretme sürecini kontrol etmeleri de zorlaşacaktır.

Değerlendirme yaparken en çok kullanılan ölçme aracı açık uçlu, kısa cevaplı ve boşluk doldurmalı ölçme araçlarıdır. Ölçme araçlarının geçerlik ve güvenilirliğinin genellikle sınınamadığı görülmüştür. Öğretmenler not verirken genellikle herhangi bir ölçüte dayanmaksızın tecrübelerine dayanarak not vermektedir. Daha önce de belirtildiği gibi ölçme değerlendirme yapmayan öğretmen de mevcuttur. Daha önceki çalışmada TTKD’yi alan ya da alma ihtimali olan öğrenciler için etkili ve verimli bir izleme/değerlendirme

sistemi bulunmamaktadır sonucuna bu çalışmada da ulaşıldığı söylenebilir (Karadağ ve Baş, 2019).

Önceki programın ölçme değerlendirme bölümünde programın kendisinin izlenmesi ve değerlendirilmesine yönelik araştırmalar öngörülmemiş, program değerlendirme çalışmalarının planlanması ve bu süreçte kullanılacak değerlendirme ölçütleri belirlenmemiştir. Program değerlendirme ekibi, bu ekiplerde yer alacak uzmanlara, program değerlendirme ve geliştirme ekibinin rollerine yer verilmemiştir. Program değerlendirme çalışmaları ve uzman kanısı ile program analizi ile ilgili herhangi bir bilgiye rastlanmamıştır.

Programın çıktılarına bakıldığında öğrencilerin dinleme testi öntest puanları ile dinleme testi sontest puanları arasında anlamlı fark olmadığı ve TTKDÖP'nin öğrencilerin dinleme becerisinde bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir. Programın dinleme kazanımlarına ilişkin öğrenci puanlarında programın uygulanmasından sonra bir artış görülmemiştir. Bunun nedeni öğrencilerin TTKD'ye başlamadan önce de evlerinde Türkçe yayınlar dinlemeleri ve ailelerinden Türkçe duymaları olabilir. Fransa'da yaşayan iki dilli Türk çocuklarla yapılan çalışmalarda, onların ders dışında Türkçe için zaman ayırdıkları ve Türkçe televizyon programlarını izlemeyi sevdiğini sonucu bunu desteklemektedir (Arı, 2015; Oksal ve Güner, 2017). Buna ek olarak öğrencilerin dinlemelerinde gelişim yaratabilecek, onların seviyelerine uygun kazanım yazılmamış olması ve öğrenme öğretme sürecinde doğru etkinliklerin uygulanmamış olması da dinleme becerilerinde gelişim gösterilmemesinin sebebi olabilir. Dinleme kazanımları oldukça genel ifadeler olarak yazılmıştır. Kazanımlar açık ve sınırları belirli bir biçimde ifade edilmemiştir. Örneğin "Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen millî ve evrensel kültür değerlerini fark eder." kazanımında hangi kültür değerlerini içereceği ve içeriğin zorluk derecesi gibi kavramların sınırları belli değildir. Demir (2010) de dinleme kazanımlarında öğrenci seviye farklılıklarının ve bu farklılıkların dinleme sürelerine yansımalarının göz önünde bulundurulmadığını ve bu durumun öğrenmelerde güçlükler yarattığını belirtmiştir.

Öğrencilerin okuduğunu anlama ve dilbilgisi testi öntest puanları ile sontest puanları arasında anlamlı fark vardır ve sontest puanları iyi düzeydedir. Öğrencilerin öntest ve sontestlerinde en yüksek puana sahip oldukları bölümün okuma-dilbilgisi bölümü olduğu görülmüştür. Bu bulgu TTKÖP'nin öğrencilerin okuduğunu anlama ve dilbilgisi becerisinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde öğrencilerin yazma testi

öntest puanları ile sontest puanları arasında da anlamlı fark vardır. Öğrencilerin TTKÖP'nin uygulanması sonrasında sontest puanları orta düzeye yükselmiştir. Ancak bu başarı düzeyi kazanımların bir kısmına ulaşamadığı şeklinde yorumlanabilir. Şen (2001) çalışmasında da benzer şekilde öğrencilerin yazılı anlatımlarında başarılı olamadıkları görülmüş ve yazılı anlatımlarında kelimeleri ya da cümleleri söyledikleri gibi yazma eğiliminde oldukları, ikinci dilden (Flamanca/Fransızca) harf/ses, söz dizimi/kavram/kelime aktarımı gibi yanlışlar yaptıkları sonucuna varılmıştır. Öğrencilerin en başarılı oldukları becerilerin okuma ve dinleme başarısız oldukları becerinin ise yazma olduğu görülmüştür.

Öğrenilmesinde güçlük olan kazanımlarla ilgili paydaş görüşleri ile başarı testi sonuçları karşılaştırıldığında Öğrencilerin ulaşmakta en çok zorluk çektiği kazanımlar:

Amaç 1 /1Türk alfabesindeki harfleri tanır, Amaç 1/Kazanım 2: Türk alfabesindeki sesleri doğru çıkarır. Amaç 3/K1: Verilen bir metinde geçen kelimeleri bölmeden, doğru, anlaşılır ve akıcı biçimde okur. Amaç 7/ K1: Kelimeleri yerinde ve doğru anlamda kullanır. Amaç 7/K 2:Verilen kelime ile cümle kurar. Amaç 8/ K9: Mevsimlerin, ayların ve günlerin adlarını belirtir.”

şeklinde ifade edilen Türkçe kazanımları ve Türk Kültürü bölümünün:

Ünite 1/K1: Türkiye'nin belli başlı şehirlerini tanır, Ünite 3 /K 3: Millî ve dinî bayram etkinliklerine katılmaya istekli olur. Ünite 4 /K 8: Atatürk'ün çocukluk anılarını araştırarak sınıfta sunar. Ünite 5/ K 5: Güzel ahlakın gerektirdiği söz ve davranışlar sergiler. Ünite 5/ K 1: Allah'ın her şeyi yarattığının farkında olur.”

biçiminde ifade edilen kazanımlarıdır. Öğrencilerin ulaşmakta en çok zorlandığı kazanımlar özellikle yazma kazanımlarıdır. Demir (2010), Bayat (2016) ve İnce (2011)'in çalışmasında da yazma becerisi kazanımlarının en son ve zor edinilenler olduğu görülmüştür. Arı (2015) çalışmasına göre veliler Türkçe öğrenirken çocuklarının kelime hazinesinin yetersiz olduğunu, cümle kuramama, Türkçe metinleri anlayamama, Türkçe kelimeleri anlayamama, Türkçe ve Fransızca kelimeleri birbirine karıştırma gibi sorunlarla karşılaştıklarını belirtmiştir. Belet (2009) öğretmenlerle yaptığı çalışmada öğrencilerin ana dilde telaffuzlarının bozuk olduğunu, büyük bir kısmı ise sözcük dağarcıklarının yetersiz olduğunu, öğrencilerin okuduklarını anlamadıklarını, çok az sözcükle konuştuklarını, yazmakta zorlandıklarını ifade etmektedirler. Çalışmalardan elde edilen sonuçlar

karşılaştırıldığında aynı kazanımlara ulaşılmakta güçlük olduğu görülmektedir. Bu kazanımların yeni programda yeniden gözden geçirilmesi gerekmektedir.

Öğrencilerin derse yönelik duyuşsal özellikleri incelendiğinde derse yönelik genellikle istekli oldukları sonucuna varılmıştır. Karadağ ve Baş (2019) bulguları da bu sonucu destekler nitelikte “öğretmenler gün geçtikçe öğrencilerin derse daha istekli geldiğini düşünmektedir” biçiminde ifade edilmiştir. Öğretmene yönelik tutumlar incelendiğinde, öğretmen öğrenci ilişkilerinin resmi, görev sorumluluk duygusu içinde veya sevgi temelli olduğu veya öğrencilerin hayranlık duygusuna sahip olmadıkları görüşleri ortaya çıkmıştır. Öğretmene yönelik öğrenci ve veli tutumları Arı'nın (2015) çalışmasında olduğu gibi olumludur.

Öğrencilerin ana diline yönelik tutum öntest ve sontest puanları arasında da anlamlı fark vardır. Öğrencilerin Türkçeye yönelik tutum puanları Cemiloğlu ve Şen (2012)'in sonuçlarına benzer şekilde iyi düzeydedir. Baker (2000) ve Skutnabb-Kangas'a (2000) göre ana dile ilişkin dil kayıpları okul yaşamının ilk yıllarında daha azdır. Bu durum öğrencilerin kendilerini Türkçeye daha yakın hissetmeleri nedeniyle iyi düzeyde tutum puanlarına sahip olmalarına sebep olabilir.

Türk Kültürüne Uyum ölçeğinden elde edilen verilere göre 3.sınıf öğrencilerinin Türk kültürüne uyum öntest puanları ile sontest puanları arasında anlamlı bir fark vardır ve öğrencilerin TTKD sonrasında, Türk kültürüne uyum puanlarında bir artış olduğu görülmüştür. Bu bulgu, öğrencilerin Türk kültürüne uyumlarının dersten olumlu yönde etkilendiğini göstermektedir. Öğrenciler Türk Kültürüne iyi düzeyde uyuma sahiptir ve sınıflara göre uyum düzeyleri arasında anlamlı bir fark yoktur.

TTKD'nin duyuşsal çıktılarının olumlu olduğu görülmektedir, çünkü öğrencilerin bir dersle ilgili duyuşsal özelliklerinin en önemli ölçütlerinden biri tutumlarıdır (Karasakal ve Saracaloğlu, 2009). Ayrıca dil öğretim etkinliklerinin amaçlarından biri de bireylerin bilişsel gelişimini destekleyecek duyuşsal özelliklerin kazandırılmasıdır (Kazazoğlu, 2013). TTKD ile bu durum gerçekleştirilmiştir denebilir. Arı (2015) çalışmasında da öğrencilerin TTKD'yi sevdikleri, bu dersin diğer derslerdeki başarılarını arttıracaklarını düşündükleri sonucuna varmıştır.

Önceki programın paydaş görüşlerine göre duyuşsal çıktılarına bakıldığında programın öğrencilerde ülkelerine yönelik aidiyet duygusu geliştirdiği, öğrencilerin kimlik gelişimini sağladığı, duygusal dünyalarını beslediği, ülkelere ve dillerine yönelik ilgi kazandırdığı düşünölmektedir. Programın bilişsel açıdan kazandırdıkları ise öğrencilerin Türkiye'yi, Türkçeyi ve kendi kültürlerini öğrenmeleri olarak sayılabilir.

Önceki programda yaşanan sorunlar ise materyal hazırlama, öğrencilerin odaklanma sorunu yaşaması, derslerin blok olması, Türkçe bilmeyen öğrencilere derste ulaşabilmek ve öğretmenlerin farklı okullarda dersleri olduğu için gün içinde okullar arası gezmesi gibi uygulama sürecine yönelik problemlerdir.

Paydaş görüşlerine göre önceki programın güçlü yanları, Türk aile yapısıyla ilgili günlük yaşamdan bol bol örnek sunması, Türk kültürünün yaşama yansımasıyla ilgili hikâyeler barındırması, dilin kültürden bağımsız olmadığını kanıtlayıcı göstergeler sunması, etkinliklerin oyunlarla zenginleştirilmiş olması, öğrencilere Türk kültürünü öğrenme fırsatı ve Türkiye'ye aidiyet duygusu geliştirme şansı vermesidir. Programın güçlü yanlarının daha çok programın duyuşsal çıktılarıyla örtüştüğu görölmüştür.

Programın zayıf yanları ise programın kazandırmayı hedeflediği üst düzey becerilerin kazanılmasının güç olması, öğrencilerdeki bireysel farklılıklara vurgunun yapılmaması veya az yapılması ve bu nedenle öğrencilerin farklı dil seviyelerinde olmasına rağmen sadece buldukları sınıflara bakılarak ders işlenmesidir. Ölçme-değerlendirmenin objektif yaklaşımlarla yapılamaması, din vurgusunun fazla yapılmasıdır. Ayrıca kazanımlardan bazılarının öğrenci seviyesine uygun olmaması da kazanımlara ulaşılmasını zorlaştıran zayıf yanlardandır. Temalarla hedef/kazanımların uyumsuz olması, farklı düzeydeki öğrencilerin aynı sınıfta olması ve birleştirilmiş sınıflar uygulamasının yapılması önemli zayıf yanlardandır. Atatürk ve İnkılapları konularının yüzeysel işlenmesi, Türk halk dansları veya Türk halk müziği temelli konulara yeterince yer verilmemesi, tekrara az yer verilmesi, kazanımların kavrama düzeyinde kalması, öğrencilerin Türkçe düzeylerinin sınıf düzeylerine göre değil kişiye göre farklılık göstermesi ve programın bu gerçeği bir değişken olarak görmemiş olması, programın 1. ve 2. sınıf öğrencilerinin genel Türkçe becerilerinin üzerinde oluşundan dolayı öğrencilerin ilgilerinin kaybolması diğer zayıf yanlardır.

Programın fırsatları kazanımların ve etkinliklerin Türk kültürüne ve vatana (Türkiye'ye) bağlılığı güçlendirmesi, Alman okul müdürlerinin bazılarının destek olması,

lkeler arasında yapılan anlaşmaların bu derse imkan sağlaması, Türkiye Cumhuriyeti'nin finansörlüğünün olması ve ulaşılabiliyorsa ğrenci potansiyelinin fazla olmasıdır.

Programın tehditleri ise bazı Alman yöneticilerin bu dersi gereksiz görmesi, ders saatlerinin ve meknların uygun olmaması, ders kitabının ve çalışma kitabının olmayışı olarak gösterilebilir.

Araştırmanın nceki programla ilgili sonuçlarından sonra önceki programla yeni programın karşılaştırmasına yönelik sonuçlar verilmiştir.

Bağlamın karşılaştırmasına yönelik sonuçlarda, yeni programda, önceki programın aksine program çalışma gruplarının açıklanmadığı görülmüştür. Oysaki program geliştirme çalışma gruplarında yer alan uzmanlar bağlamın ayaklarının yere sağlam basması için temel zorunluluklardandır (Gözütok ve Bıkmaz, 2013), ancak bu veriye ulaşılamamıştır. Yeni programda da önceki programdaki gibi programın temel aldığı eğitim felsefesi, öğrenme kuramı ve program geliştirme modeli açıklanmamıştır. 2012 yılında değerlendirilen ortaöğretim programlarında da program değerlendirme çalışmalarına, programın dayandığı eğitim felsefesi ve öğrenme-öğretme kuramlarının belirlenmesiyle başlanması, program tasarımı ve hazırlanması aşamasında da program geliştirme sürecinin tüm boyutlarının, programın dayandığı eğitim felsefesi ve öğrenme kuramlarına göre biçimlendirilmesi gerekmesine rağmen bu açıklamaların programların giriş bölümünde yer almadığı görülmektedir (T.C. MEB Avrupa Birliği ve Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü, 2012). Ancak programın dayandığı eğitim felsefesi ve öğrenme-öğretme kuramlarının programın başlangıç bölümünde açıklanması gerekli görülmektedir.

Yeni programda önceki programın aksine ihtiyaç analizi yapılmıştır ancak paydaşlar ihtiyaçlarının karşılanmadığını belirtmiştir. Eğitim programları ve ortamları oluşturulurken ğrenci seviyeleri, ilgi ve ihtiyaçları dikkate alınmalı ve yurt dışında yaşayan bireylerin özel şart ve ihtiyaçları olduğu gerçeği unutulmamalıdır (Ortaköylü, Satılmış ve Eyüp, 2020). Yurt nceki programdaki gibi yeni programda da ğretmen ve ğrenci kılavuzu yoktur, programdaki açıklamalar açık ve anlaşılır fakat yetersiz bulunmuştur.

Yeni programın hedef ve kazanımları ülkenin ve Milli Eğitim Bakanlığının hedefleri ile uyumlu ancak önceki programdaki gibi ğrenci seviyesinin üstündedir. Hedef kazanımların öğretmenler tarafından ğrenci seviyesinin üstünde bulunmasının sebebi programın Türkçe bilen öğrencilere göre hazırlanmış olmasıdır. Solmaz (2019)' a göre ise

bunun nedeni program hazırlanırken seviyen Türkiye'deki öğrencilere göre ayarlanmasıdır. Yurt dışında değişen ve dönüşen şartlar, gün geçtikçe kuşaklar arası kültür ve dil aktarımında yaşanan gerileme vb. nedenlerden dolayı Türk kökenli olup TTKD'ye gelen ancak Türkçe dil yeterlilikleri çok düşük öğrenciler bulunmaktadır (Karadağ ve Baş, 2019). TTKD'deki öğrenciler arasında hiç Türkçe bilmeyen öğrencilerin yer alması programın yabancı dil öğretim programı gibi hazırlanması gerektiği görüşünü doğrular. Yeni program sınıflara değil öğrenci seviyelerine göre hazırlanmasına rağmen yabancı dil öğretim programı niteliği taşımadığından bazı öğrencilerin seviyesinin üstünde kalmaya devam etmektedir. TTKDÖP'nin öğrencilerin hem yaş seviyesine hem de dil seviyesine hitap edecek biçimde, modüler tarzda ve çoklu problemleri giderebilecek nitelikte tasarlanması gerekmektedir (Karadağ ve Baş, 2019).

Yeni programın hedef/kazanımları paydaşların yarısının görüşüne göre taksonomik bir sınıflamayla yazılmıştır ve taksonominin her düzeyi için yeterli hedef/kazanım yer almamaktadır. Hedef/ kazanımlar basitten zora, sınıflama kural ve ilkeleri ile tutarlı yazılmıştır. Önceki programda yer alan binişik kazanımlar azaltılmıştır. Önceki programa oranla kazanımlarda sadeleşmeye gidilmesine rağmen önceki programdakine benzer şekilde yazılan hedefler/kazanımlar üst düzey becerileri kapsamamaktadır.

İlgili paydaşların yarısına göre yeni programda hedef/kazanımlar toplumsal koşullara, gereksinimlere ve öğrenci gereksinimlerine kısmen uygundur. Yeni programın hedef/kazanımları da paydaşların beklentilerini tamamen karşılamamaktadır denebilir. Solmaz (2019)' a göre bunun nedeni öğrenci seviyesinin dikkate alınmamış olmasıdır. Yeni programın kazanımları öğrencilerin bilişsel gelişimine kısmen uygun, duyuşsal ve devinsel gelişime ise uygundur. Yeni programda hedef/kazanımların öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerine göre uygunluğunu sağlamak adına iyileştirmeye gidildiği düşünülmektedir. Önceki ve yeni programın hedefleri/kazanımları konu alanının özelliklerine uygun ve tutarlıdır. Yeni programın hedefleri/kazanımları öğrencilerin bazıları tarafından ulaşılabilir niteliktedir. Hem önceki hem yeni programın hedef/kazanımları ölçülebilirdir. Bu sonuçlara göre hem önceki hem yeni programın hedef/kazanımlarının gerçekleştirilebilirliği öğrenciden öğrenciye farklılık gösterecektir.

Yeni programın içerik ögesinde içerik hedef/kazanımlarla örtüştürülmemiştir. Önceki programdakinin aksine temalar öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve devinsel gelişimlerine uygun bulunmuştur. Programın içeriği önemli konuları kapsamakta, çağdaş ve bilimseldir.

Ancak içeriğin daha sınırlı sunulması gerektiği düşünülmektedir. İçerik kolaydan zora, genelden özele, yakından uzağa ve basitten karmaşığa ilkeleri dikkate alınarak sistematik olarak düzenlenmiştir. Buna ek olarak sarmal yaklaşımla düzenlenen içerikte ön koşulluk ve evrensellik ilkesi dikkate alınmıştır. Önceki programdaki gibi içerik kazanım ilişkisini gösteren belirtke tablolarının, hedef kazanım zamanlama tablolarının olmadığı ve programın uygulanması için belirlenen öğretim süresinin yetersiz olduğu görülmüştür. Kazanımlarda sadeleştirmeye gidilmesine rağmen içeriğin yoğun olması, öğretmenlerin belirtilen temaları işleyememesine neden olmaktadır. Bu çalışmadakine benzer şekilde öğretmenler, yeni bir öğretim programı tasarlanması durumunda mutlaka ders süresinin dikkate alınarak kazanımların belirlenmesi, içerik ve zaman arasında ilişki kurulmasına istemektedir (Karadağ ve Baş, 2019). Yeni programın içerik ve zaman ilişkisinin yeniden gözden geçirilmesi gerekmektedir.

İçeriğin öğrencilerin yaş düzeylerine uygun hedef kazanım ve temaları içerdiği ve öğrenci seviyesine göre ayarlamaların öğretmene bırakıldığı söylenebilir. Her iki program da paydaşların çoğu tarafından ilgi çekici bulunmuştur. Öğrenme öğretme etkinlikleri programın hedef/kazanımları ile genellikle tutarlı işlenmektedir ancak öğretmenler zaman zaman programın dışına çıkabilmektedir. Solmaz' a (2019) göre de öğretmenler programı kullanmamaktadır. Programda yer alan öğretim stratejileri, yöntem ve teknikleri önceki programdakine benzer şekilde hedef/kazanımlara uygundur ve programda önerildiği gibi öğretmenler konuya göre farklı strateji, yöntem ve teknikleri kullandıklarını ifade etmektedir. Yeni programda önceki programdakinin aksine öğrenme öğretme süreci ile ilgili açıklamalar yeterli bulunmuştur. Ancak önceki programdakinden farklı olarak bu programda etkinlik örnekleri yer almamıştır. Oysaki ana dili eğitimi verilirken öğrencilerin dili sürekli kullanmalarını sağlayacak bol miktarda etkinlik kullanılması ve iyi bir uygulama ortamının sağlanması gerekmektedir (Demir, 2010).

Yeni program öğretim materyali önerisinde bulunmamıştır. Öğretmenler tarafından kullanılan materyaller haritalar, çalışma kağıtları, yardımcı ders kitapları, tabu vb. oyunlar, sözlükler, sözcük kartları, videolar, şarkılardır. Önceki ve yeni programda materyal kullanımı konusunda öğretmenler tarafından farklılaşmaya gidilmediği düşünülmektedir. Yaman ve Dağtaş (2015)'e göre de TTKD'de kullanılan materyaller yetersizdir. Teknoloji kullanımına bakıldığında ise öğretmenlerin genellikle laptop, projeksiyon aleti, media box, tarayıcı kullandıkları ve çoğunluğun materyallere kolay ve ekonomik bir şekilde ulaştığı

görülmüştür. Teknoloji kullanımı öğrenme öğretme sürecinin destekleyen önemli bir etkidir. Kaya (2006) teknoloji kullanımının katkısını öğrencilerin gereksinimlerini belirlemek ve buna göre öğretimi ayarlamak için daha az zaman harcanması ve olumsuz yanını ise teknoloji kullanımı konusunda ilgisiz ya da yetersiz kalınmasının eğitim programının öğrencilerin öğrenmesini sağlamada başarısız kalması olarak ifade etmiştir.

Kullanılan materyaller konu alanına uygundur. Eğitim kurumlarındaki öğrenme-öğretme süreçlerini verimli hale getirmek ve öğrenme öğretme etkinliklerini bireyselleştirmek için konu alanına uygun öğretim teknolojilerinden ve materyallerden yararlanılmalıdır (Kaya, 2006). Programın oyun temelli öğrenme yaklaşımına dayalı, yaşam temelli, bulmaca ve boyama etkinlikleri ile zenginleştirilmiş, metin içinde kelime sezdirmeyi önemseyen farklı materyallerden yola çıkarak öğrencilerin çıkarımlarda bulunmasını sağlayan, duygusal zekâyı destekleyici etkinlikler talep ettiği, bu etkinlikler yoluyla öğrencilerin derse olan ilgilerini arttırabileceğine yönelik düşünceleri çalışmada elde edilen temel sonuçlardandır. Ancak önceki programın uygulanmasında bu yaklaşımların tam anlamıyla kullanılmadığı özellikle oyunla öğretim yönteminin dersin kazanımlarından bağımsız oyun oynatmak yoluyla amacından saptığı görülmüştür. Yaman ve Dağtaş (2015) de öğretmenlerin tecrübe yetersizliği olduğu bu nedenle öğrenme öğretme sürecinde sorunlar yaşanabileceği görüşündedir.

Öğrenme öğretme sürecinin ölçme değerlendirme araçları ile uyumlu olduğu ancak öğretmen ve koordinatör öğretmenlerin ölçme değerlendirme yapmadıkları görülmüştür. Okuma, konuşma ve yazma kazanımlarında daha fazla zorluk çekildiği görülmüştür. Bayat (2016) çalışmasında da öğrencilerin konuşma ve yazma becerilerinde sorun yaşadığı sonucuna varılmıştır. Benzer şekilde İnce (2011) öğrencilerin yazılı ve sözlü anlatım becerilerinde ciddi sorunlar yaşadıklarını vurgulamıştır. Ayrıca önceki programda yazma kazanımları cümle yazma düzeyinde iken yeni programda metin yazma düzeyine çıkarılmıştır. Bu da kazanımın zorlaşmasına neden olmuştur. İki dilli çocukların hedef/kazanımlara ulaşmakta güçlük çekme sebebi sosyal yaşamlarında çoğunlukla uygulanmayan teori olarak verilen bu kazanımların pratikte uygulanabilirliğinin düşük olmasıdır (Demir, 2010). Önceki programda olduğu gibi yeni programda da öğretmenler dinleme kazanımlarına ulaşmakta sorun yaşanmadığını belirtmiştir.

Şen' e (2011) göre yazılı anlatım becerisinin geliştirilmesi için bol bol yazma ve dikte çalışmaları yapılmalı ve yanlışlar anında düzeltilmelidir. Bunların dışında önceki programda

yer alan Türk Kültürü'ne ait kazanımlar yeni programda yer almamaktadır. Hem önceki hem yeni programda öğrencilerin en çok Türk alfabesindeki harfleri tanımakta ve özellikle kullanmakta zorlandığı, ayrıca Alman alfabesinde farklı okunan s ve z harflerinin okunuşu ve söylenişi konusunda sorunlar yaşandığı görülmüştür. Şen (2011) ve Aktürkoğlu ve Özaydınlık (2017)'in yurt dışında yaşayan Türk çocukların Türkçe konuşurken ve telaffuz ederken standart Türkçeden uzaklaştığı, Türkçe Almanca karışık bir dil kullandığı tespiti bu sonucu desteklemektedir. Bu sorunlarla baş etmek için bol bol yazma çalışmaları yapılmalı, iki dilli bireylerin kelime haznesinin gelişmesinde etkili olan okuma alışkanlığı geliştirilmeli, sınırlı kelime servetine sahip bireylerin baş edebileceği nitelikte hedef/kazanımlar yazılmalıdır.

Öğrencilerin derse yönelik duyuşsal özellikleri karşılaştırıldığında öğretmenlerin yarısından fazlası öğrencilerin derse yönelik olumlu tutum sergilediğini, geri kalanı ise dersin işlendiği saate göre öğrenci tutumlarının değişkenlik gösterdiğini düşünmektedir. Aktürkoğlu ve Özaydınlık (2017) çalışmasından çıkan öğrencilerin Türkçeyi ve TTKD'yi sevdiğini sonucu bu çalışmanın sonuçlarıyla tutarlıdır. Önceki ve yeni program öğrenci tutumları açısından kıyaslandığında önceki programa yönelik olarak öğrenci tutumlarının daha fazla kişi tarafından olumlu bulunduğu söylenebilir. Çevirme (2012) ve Baytekin (1992) bu dersi veren öğretmenlere karşı olumlu tutum olduğu sonucunu onaylamış ancak dersin Türkçe öğretmekte yetersiz kaldığı sonucuna ulaşmıştır.

Yeni programın ölçme ve değerlendirme ögesi incelendiğinde ölçme ve değerlendirme ile ilgili açıklamaların yeterli olduğu, değerlendirme süreci için bir planlama yapılmadığı Milli Eğitim Bakanlığı felsefesine uygun ölçme ve değerlendirme yöntem ve araçları önerildiği, programın temel öğrenme yaklaşım/modeli açıklanmadığı için bunların ölçme değerlendirme araçlarına uyumuna yorum yapılamadığı ve programda belirtke tablolarının hazırlanmadığı görülmüştür.

Öğretmenlerin çoğu tarafından giriş davranışları ölçülmemekte, önceki programda olduğu gibi yeni programda da hedeflerin/kazanımların nasıl sınanacağına ilişkin örnekler yer almamaktadır. Buna ek olarak yeni programda öncekisinden farklı olarak hiçbir ölçme aracı örnek olarak yer almamıştır. Programda yer alan ölçme araçlarının kapsam geçerliliğini belirlemeye yönelik çalışmaların örneğin belirtke tablolarının yer almadığı ve geçerlik çalışmalarının yapılmadığı, hatta bazı öğretmenlerin ölçme değerlendirme bile yapmadığı görülmüştür. Ölçme yöntem ve araçlarının bireysel farklılıklara uyumuna ilişkin

açıklamaların programda verildiği, önerilen araçların uygulanmasının kolay ve ekonomik olduğu, ürüne ve sürece yönelik ölçme ve değerlendirme yöntem ve araçlarının önerildiği tespit edilmiştir. Programda bilişsel, duyuşsal özelliklerin ve temel becerilerin ölçülmesi ve değerlendirmesine yer verilmiştir. Ancak bu süreç hem önceki hem yeni programda öğretmenler tarafından en fazla ihmal edilen süreçtir. Önceki programda not verme ile ilgili açıklamalara yer verilmezken yeni programda buna yer verilmiştir.

Önceki programın uygulanması sırasında olduğu gibi yeni programda da ölçme araçlarının geçerlik ve güvenilirlikleri ile ilgili gerekli ölçümler yapılmamaktadır. Her iki programda da programın izlenmesi ve değerlendirilmesine yönelik çalışma ve açıklamalara yer verilmemiştir. Önceki ve yeni programın öğretmen görüşlerine göre değerlendirilen duyuşsal ve bilişsel çıktılarının benzer olduğu görülmüştür.

Yeni programın önceki programdan farklı olan güçlü yanları hedef kazanımların seviyelere göre düzenlenmiş olması, hedef/kazanımlarda sadeleştirmeye gidilmiş olması, içerikte tema çeşitliliğine yer vermesi, bireysel farklara dikkat çekmesi, öğrencilere ödev verilmesini önermesi, din kültürü ve ahlak bilgisi kazanımların programdan çıkarılmış olmasıdır. Programın önceki programdan farklı olan zayıf yanları ölçme değerlendirme araçlarına örnekler verilmemesi, örnek etkinliklerin verilmemesi, içerikle kazanımların örtüştürülmemesi, kültür kazanımlarının programdan çıkarılmış olması, tekrara az yer verilmesi ve kazanımların edinilmesine ayrılan sürenin yetersizliğidir. Programın fırsatlarında önceki programdan farklı olarak TTKD'nin ders kitaplarının hazırlanmış olmasından bahsedilmiştir. Programın tehditlerinin ise önceki programla aynı olduğu görülmüştür. Programın zayıf yanları ve tehditlerine ilişkin sonuçlar Yaman ve Dağtaş (2015); Genç (2011) ve Aydın'ın (2008) araştırmalarının sonuçlarıyla benzerdir.

Sonuç olarak TTKÖP'nin bağlamının program geliştirme çalışma gruplarının bulunması gereken uzmanlar bakımından tam olmadığı, programın felsefi temellerinin, dayandığı öğrenme kuramının, program tasarım yaklaşımının ve program geliştirme modelinin açıklanmadığı, yeni programın geliştirme aşamasında ihtiyaç analizi yapıldığı ancak ihtiyaç analiziyle paydaş beklentilerinin tam olarak karşılanamadığı ve programın kullanım kılavuzlarının olmadığı görülmüştür. Programın hedef/kazanımlarının dikey boyutta tutarlı olduğu, yatay boyutta ise taksonominin üst düzey becerileri için yeterli kazanımın yer almadığı bazı kazanımların öğrenci hazırbulunuşluğuna uygun olmadığı ve bu nedenle konu alanı ile uyumlu ve kendi içinde tutarlı olmalarına rağmen ulaşılabılır

olmadıkları, önceki programın kazanımlarının bazılarının bilişsel ve devinsel gelişime uygun olmadığı saptanmıştır. İçerik ögesinin önceki pogramda öğrenci duyuşsal özelliklerine ve konu alanına uygun olmayan konuları içerdiği, yeni programda içeriğın çok geniş olduğu ve kazanımlarla örtüştürülmediğı, içeriğın sistematik bir biçimde düzenlendiğı ancak her iki programda da içerik kazanım ilişkisini gösteren tabloların yer almadığı ve belirlenen öğretim süresinin uygun olmadığı tespit edilmiştir. Programın öğrenme öğretim sürecinde örnek etkinliklere yer verilmediğı, uygulanan öğrenme öğretim etkinliklerin öğrenci özelliklerine uygun olduğu ancak hedef kazanımlardan zaman zaman uzaklaştığı, bazen belirlenen sürede tamamlanamadığı, daha çok okuma ve dinlemeye yönelik etkinlikler yapılırken, yazma ve konuşma becerisine yönelik etkinliklere daha az yer verildiğı görülmüştür. Öğrenme öğretim sürecinde çoğunlukla sunuş yoluyla öğretim stratejisi kullanıldığı, düz anlatım ve oyunla öğretim yöntemlerine yer verildiğı, işbirlikli öğrenme, drama gibi yöntemlere çok yer verilmediğı, teknoloji kullanımından yararlanıldığı, önerilen materyallerin kolay ulaşılır, ekonomik olduğu ancak materyal hazırlanma konusunda öğretmenlerin farklı okullarda ve farklı seviyelerde öğrencilerle çalışmaktan dolayı zorlandığı görülmüştür. Programın ölçme değerlendirme ögesi konusunda önceki programdakinden daha zayıf hale geldiğı öğretmenlerin zaman zaman ders sonu değerlendirme yaptığı, süreç değerlendirme ve yıl sonu değerlendirmeden yararlanmadığı, not verilirken ve öğrenme öğretim sürecinde uygun ölçme değerlendirme araçları ve yöntemlerinin kullanılmadığı tespit edilmiştir. Programların program değerlendirme sürecine ilişkin herhangi bir planma da yapılmamıştır. Programın çıktıları ise öğrencilerin her iki programda da derse yönelik olumlu tutum ve Türk kültürüne iyi düzeyde uyum göstermeleri, aidiyet duygusu geliştirmeleri, okuma ve dilbilgisi becerisinde orta düzeyde, dinleme becerisinde orta düzeyde ve yazma becerisinde geçer düzeyinde puanlara sahip olmaları olarak söylenebilir. Yeni programın iyileştirilmesi için bağlamının açıklanması, hedef/kazanımların öğrenci gereksinimleri ve hazırbulunuşluk düzeyi ve eğitim ortamı dikkate alınarak yeniden düzenlenmesi, içerik ögesinin sadeleştirilerek sınırlandırılması ve kazanımlarla örtüştürülmesi, öğrenme öğretim sürecinde programın sürece ilişkin ders planı ve etkinlik örneklerine yer vermesi, uygulayıcıların programa daha fazla sadık kalması ve öğrenci bireysel farklılıklarını dikkate alan daha çok öğrenci merkezli öğretim yaklaşım, strateji, yöntem ve tekniklerinden yararlanması, ölçme ve değerlendirme ögesinin yeterli açıklamalar yapılarak, geçerli güvenilir ölçme araçları örnekleri verilerek ve uygun yöntemler önerilerek güçlendirilmesi ve her bir öğeye ilişkin açıklamaların ayrıntılandırılması gerektiğı düşünülmektedir.

5.1. Öneriler

Program Geliştirme Yetkililerine Öneriler

Programı hazırlayan program geliştirme çalışma gruplarının ve bu gruplarda yer alan uzmanların açıklanması, programın güvenilirliğini ve inandırıcılığını arttıracığından bu gruplara ilişkin bilgi verilmesi yerinde olacaktır.

Programın dayandığı eğitim felsefesinin açıklanması ve programın tüm öğelerinin buna tutarlı bir biçimde yazılması gerekmektedir. Programın dayandığı eğitim felsefesinin bilinmesi uygulayıcıların programı anlamalarını ve uygularken buna göre davranmalarına katkı sağlayarak programın gerçekleştirilmesini artırabilir.

Program geliştirme çalışması sırasında yapılan ihtiyaç analizi gözden geçirilmelidir, çünkü yapıldığı söylenen ihtiyaç analizinin toplumun ve tüm paydaşlarının gereksinimlerini karşılama konusunda yetersiz kaldığı söylenebilir.

Öğretmenlerin programı daha iyi anlamalarını sağlayacak daha çok uygulamaya yönelik ayrıntılı açıklamaların yapılması öğretmenlerin programa sadık kalmasına ve onu daha kolay uygulamasına katkı sağlayabilir.

Programın hedef/kazanımları yeniden gözden geçirilerek taksonominin her bir basamağı için kazanım yazılabilir.

Öğrencilerin problem çözme, eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesi için üst düzey kazanımlara yer verilebilir.

Hedef/kazanımlar öğrencilerin hazır bulunuşluk seviyeleri ölçüldükten sonra onların seviyelerine göre yazılmalı ve yabancı dil olarak Türkçe öğretimini kapsayacak nitelikte kazanımlara da yer verilmelidir. Çünkü sınıflarda hiç Türkçe bilmeyen ya da çok sınırlı Türkçe bilen öğrenciler olduğu tespit edilmiştir ve 1. seviye kazanımları bile bu öğrencilere hitap etmemektedir. Program ana dili öğretim programı niteliğinin yanı sıra yabancı dil öğretimi programı niteliği de taşımaktadır.

Hedef/kazanımlar yazılırken binişik kazanımların yer almamasına dikkat edilmelidir.

Hedef/kazanımlar genel ifadelerle değil net ifadelerle açık ve anlaşılır bir biçimde yazılmalıdır.

Öğrenci seviyesinin üstünde olan yazma kazanımları yeniden düzenlenmelidir. Böylelikle hedef/kazanımların ulaşılabilirliği artırılabilir.

Dinleme becerisini içeren kazanımlarda daha ayrıntılı ifadelere yer verilmelidir.

İçerik öğrenmenin gerçekleşmesi için sadeleştirilmelidir.

İçerik hedef/kazanımlarla örtüştürülmelidir.

İçerikte yer alması gereken temel kavram ve bilgilerle ilgili açıklamalar yapılmalı, sözcük öğretimi dikkate alınmalıdır.

İçeriğin seviyelere göre sınırları belirlenmelidir. Örneğin Cumhuriyet bayramı konusunu işleyen bir öğretmenin birinci seviyede öğreteceği bilgiler ve ikinci seviyede öğreteceği bilgiler ve konunun ne kadar genişletileceği konusunda açıklamalara programda yer verilmelidir.

Programın uygulanması için belirlenen öğretim süresi arttırılmalıdır.

Programda örnek ders planlarına ve öğrenme öğretme etkinliklerine yer verilmelidir.

Programda kullanılacak öğretim teknolojileri önerilmeli ve bu teknolojilerin nasıl kullanılacağı açıklanmalıdır.

Öğrenme öğretme sürecinde kullanılmak üzere daha fazla materyal kaynağı sağlanmalıdır. Çünkü yurt dışındaki Türk çocuklarına hitap eden yeterli kaynak yer almamaktadır. Ayrıca bu çocuklara hitap eden çevrim içi ve çevrim dışı kullanılacak dijital öğretim platformları geliştirilmelidir.

Programın hedef/kazanımlarını ölçecek nitelikte geçerli ve güvenilir ölçme aracı örneklerine yer verilmelidir.

Programa yönelik tüm öğrenme alanlarını içeren belirtke tabloları hazırlanmalıdır.

Programın değerlendirmesine ilişkin planlama süreci programa eklenmelidir.

Uygulayıcılara Öneriler

Eğitim ğretim yılı başlarında TTKD'ye başlamadan önce ğretim programı dikkatlice okunmalı, ünite yıllık planlarını kullanmanın ğretim programını anlamak için yeterli olmadığı bilinmelidir.

Yeni programın kazanımlarının sınıf değil seviye düzeyinde yazıldığı dikkate alınarak, aynı sınıf seviyesinde olsa bile her bir ğrenci bilişsel düzeyine uygun olan hedef/kazanımlara ulaştırılmaya çalışılmalıdır. Yine ğrenci kitapları da ğrenci sınıf düzeyine değil seviyesine göre dağıtılmalıdır.

Öğrencilerin bireysel farklılıklarının normal sınıf ortamlarından daha fazla olduğu gerçeği göz ardı edilmemeli ve ortak hedef/kazanım ve içerik sunumlarından kaçınılmalıdır.

Öğretim yöntem tekniği olarak bireyselleştirilmiş ğretim yöntem ve tekniklerinden yararlanılmalıdır.

Derslerde yöntem çeşitliliğine yer verilmediği görülmektedir. Bu nedenle işbirlikli öğrenme, grupta ğretim, oyun temelli ğretim gibi yöntemler işe koşulmalıdır. Sınıflarda seçilen oyunlar günün hedef/kazanımlarına hizmet edecek biçimde seçilmelidir. Hedef/kazanımlarla örtüşmeyen oyunlar ğrenci ilgisinin başka yöne kaymasına sebep olabilmektedir. Bu durum velilerde de "bu derste oyun oynatılıyor ya da boyama yapılıyor, bunların öğrenmeye katkısı yok" algısı yaratmaktadır. Veliler ve öğrenciler bu oyunlar yoluyla öğrenmeye hizmet edildiği konusunda bilinçlendirilmeli ve ikna edilmelidir. Velilerin ikna edilmesi ve güvenlerinin kazanılması öğrencilerin derse devam etmesini sağlamak için bir gerekliliktir.

Dersin ğrenme öğretme sürecinde her bir beceriyi kapsayacak şekilde etkinliklere yer verilmelidir. Özellikle daha fazla yazma etkinliği öğrencilerin en başarısız oldukları alan olan yazmaya katkı sağlayabilir.

Öğrencilerin konuşma becerilerinde de yetersiz olması nedeniyle derste ğrencilerin Türkçe konuşmasına fırsat verecek, ğretmen değil öğrencinin aktif olduğu etkinlikler planlanmalıdır.

Öğrencilere okuma çalışmaları yaptırılırken doğru telaffuzlar konusunda öğrencilere dönüt verilmeli, doğru zamanda ve yerinde düzeltme yapılmalıdır. Öğrencilerin zgven sorunu

yaşamamaları için okuma çalışması sırasında kesilmeleri ve düzeltme yapılması doğru olmayabilir.

Öğrenme öğretme sürecinde birleştirilmiş sınıflara uygun uygulamalar tercih edilmeli ve bunun sağlıklı yürütülmesi için öğretmenlere gerekli eğitim desteği verilmelidir. Öğretmenlerin bu konuda kendilerini geliştirmeleri yerinde olacaktır.

TTKD'nin sınıf geçmede etkisi olmaması ölçme değerlendirme yapılmaması gerektiği anlamına gelmemelidir. Ölçme değerlendirmenin öğretimin gerçekleşmesini kontrol etmek ve öğrenmeyi izlemek amaçlarıyla da yapılacağı unutulmamalıdır. Buna ek olarak sene başlarında tanılayıcı değerlendirmesi yapılmalı, öğrencilerin seviyeleri belirlenmeli ve öğretim buna göre gerçekleştirilmelidir.

Hedef/kazanımların ulaşılabilirliğinin sınanması amacıyla öntest sontest biçiminde uygulanan ölçme araçlarıyla erişime bakılmalıdır. Yıl boyunca izleyici değerlendirme yapılmalıdır. Ayrıca her dersin sonunda ders değerlendirme yapılmalı ve öğrencilerin tekrara ihtiyaç duyup duymadığı gözlemlenmelidir.

Ölçme değerlendirme yapılması öğretmenin öğretim yöntem ve tekniklerin ve kullandığı etkinliklerin amacına ulaşip ulaşmadığını kontrol etmek açısından önemlidir.

Kullanılan ölçme araçlarının geçerlik ve güvenilirlikleri sınanmalıdır.

Milli Eğitim Bakanlığı Yetkililerine Öneriler

Yurt dışı öğretmen atamalarında yabancı dil şartı istenirken öğretmenlerin konuşma becerisinin sınıandığı sınavların yeterlik belgesine sahip olma koşulu aranmalıdır. Yurt dışında iletişim problemi yaşayan öğretmenlerin motivasyonlarında yaşanan düşüş onların öğrenme öğretme sürecindeki başarılarına olumsuz yansiyabilir. Okul yönetimleriyle iletişim kuramayan öğretmenler yönetimlerin tepkisini çekmekte ve bu durum o okulda TTKD açma, dersin uygulanması için derslik sağlama gibi konuların riske girmesine sebep olabilmektedir.

Yurt dışına gönderilen öğretmenler gönderildikleri ülkenin diline iletişim kurabilecek düzeyde hakim olmalıdır.

Öğretmenlerin birleştirilmiş sınıflarda öğretim yöntemlerini kullanabilen bireyler olmalarına dikkat edilmeli ve tüm öğretmenlerin bu becerisini geliştirici yeterli eğitimler verilmelidir.

Seçilen öğretmenlere öğrencilerin yaş düzeyi özellikleri konusunda da yeterlik kazandırılmalıdır. Çünkü daha önce ilkokul öğrencileri ile hiç çalışmamış öğretmenlerin yurt dışında genellikle ilkokul öğrencileri ile çalıştıkları göreve adaptasyonunda sorunlar olabilmektedir.

Uyum seminerleri süresince birleştirilmiş sınıflarda öğretim, farklılaştırılmış öğretim ve bireyselleştirilmiş öğretim yöntem ve teknikleri ve ana dili öğretimi konularında öğretmenler eğitilmelidir ve uyum seminerlerinin süresi artırılmalıdır.

Öğretmenlerin Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında da donanımlı olması sağlanmalıdır.

Yurt dışına gelen öğretmenlere barınma ve uyum sağlama konusunda gidecek ülke bazında destek verilmeli ve öğretmenler yurt dışında yalnız bırakılmamalıdır. Görevi başaramayacak ve sorunları çözemeyecek olan Türkiye'ye geri dönsün zihniyetinden uzaklaşılması öğretmenlere resmi işlemlerde ve barınma ihtiyacının karşılanmasında lojman sağlama gibi destekler sunulması faydalı olacaktır.

O ülke dilini bilmeyen öğretmenlere konsolosluklar ve ataşelikler aracılığıyla dil kursları düzenlenebilir. Ataşelikler bu konuda eğitim verecek yabancı dil öğretmenlerine sahiptir.

Araştırmacılara öneriler

Bu çalışmada kullanılan başarı testlerinde güncelleme yapılarak, bu başarı testleri ile yeni program uygulanan öğrencilerin hangi kazanımlara ulaşmakta sorunlar yaşadığı değerlendirilebilir.

Ocak 2020'den beri kullanılmaya başlanan TTKD kitaplarının incelemesi yapılabilir.

Programın dinleme becerisine yönelik kazanımların tek başına ele alındığı daha ayrıntılı bir çalışma yapılabilir.

Bu çalışmada geliştirilen Türk Kültürüne Uyum Ölçeği kullanılarak yeni programın öğrencilerin Türk kültürüne yönelik uyumlarına yansımaları araştırılabilir.

Yeni programın öğrenme çıktıları ve öğrencilerin bilişsel kazanımlara ulaşma düzeylerini ölçen bir araştırmayapılabilir.

TTKD'yi alan fakat hiç Türkçe bilmeyen öğrenciler için bir program geliştirme çalışması yapılabilir.



KAYNAKLAR

- Achmet, İ. K. (2005). Yunanistan'da (Batı Trakya'da) iki dilli eğitim veren azınlık okullarında Türkçe ve Yunanca öğrenim gören öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi. *Ankara, Ankara Üniversitesi Basılmamış Doktora Tezi, Ankara.*
- Adıgüzel, F. B., ve Şen, Ü. (2018). Türkçe ve Türk kültürü dersi öğretmenlerinin yurt dışı görevlerine ilişkin kaygı ve hazırbulunuşluk durumları. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(4), 822-839.
- Akalın, Ş. H. (2004). Avrupa Birliği ülkelerinde yaşamakta olan Türklerin Türkçe öğrenimi sorunları. *Türk Dili*, 633, 195-199.
- Aközbek, A. (2008). *Lise I. sınıf matematik öğretim programının CIPP değerlendirme modeli ile öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi (genel liseler, ticaret meslek liseleri, endüstri meslek liseleri)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Aksu, G., Eser, M. T., & Güzeller, C. O. (2017). *Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi ile yapısal eşitlik modeli uygulamaları*. Detay Yayıncılık.
- Aktürkoğlu, B. ve Özaydınlık, K. (2017). Almanya'da yaşayan Türk çocuklarının Türkçeye, Türkçeyi öğrenmelerine ve kullanmalarına ilişkin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(6). 2345-2356.
- Arı, T. G. (2015). İki dilli Türk çocuklarının ve velilerin ana dili Türkçeyi öğrenme tutumları (Aisne Bölgesi-Fransa Örneği). *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Arıcı, B. ve Kırkkılıç, H. A. (2017). Yurt dışında görev yapan türkçe ve türk kültürü öğretmenlerinin türkçe ve türk kültürü derslerine ilişkin görüşleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(41), 480-500.
- Arslan, M. (2006). Almanya'daki Türk İşçi Çocuklarının Eğitimi Sorunları. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(21), 233-245.
- Arslan, M. ve Doğan, N. (2018). Almanya'da yaşayan Türk çocuklarının anadillerini öğrenme

- gereksinimlerinin belirlenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(24), 1-11.
- Arslan, M. (2018). Türkmanca ve kelime türleri: Kelsterbach örneği. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 6(15), 613-631.
- Asan, C. (2011). Fiziksel mekânın öğrenci başarısına ve öğrenci davranışlarına etkisi. *20. Eğitim Bilimleri Kurultayı / Burdur*
- Ateşal, Z. (2014). 8-10th class Turkish language and Turkish culture textbook's suitability to the target age level. *Turkophone*, 1(1), 62-73.
- Atılgan, H., Kan, A. ve Doğan, N. (2009). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Atılgan, H. (2009). Değerlendirme ve not verme. Atılgan, H. (Ed) *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* içinde (350-395) (Üçüncü baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aydın, A. (2008). Almanya ve Belçika'daki Türk öğrencilerin Türkçe ve Türk kültürü derslerinde karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 1(351), 18-35.
- Baker, C. (2000). *A Parents' and Teachers' Guide To Bilingualism*. (3rd Ed.) Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Baker, C. (2011). *İki Dilli Eğitim*. Heyamola yayınları: İstanbul
- Balcı, A. (2018). Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler. *Pegem A Yayıncılık Ankara*.
- Batdı, V. (2016). Bloom'un programın öğelerine dayalı değerlendirme modeli bağlamında İngilizce öğretim programının çoklu analizi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(20), 178-191.
- Bayat, A. (2016). İki dillilik bağlamında İngiltere'de yaşayan Türk çocuklarının ana dili Türkçeyi öğrenme durumları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Ankara.
- Baykul, Y. (1992). Eğitim sisteminde değerlendirme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 85-94.
- Baytekin, Ç. (1992). Yurt dışında öğrenim gören öğrencilere uygulanan Türk dili öğretimi

Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.

Bekar, B. (2015). Almanya Türkçesi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Kayseri.

Bekar, B. (2017). Almanya'nın almanya'da konuşulan türkçeye yönelik dil planlama çalışmaları ve sonuçları. *Rumelide Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*. 8, 1-8.

Bekir, H. Ş. ve Temel, Z. F. (2006). Almanya'da okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu Türk çocuklarına uygulanan dil eğitim programının dil gelişim düzeyine etkisi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 14-27.

Belet, Ş. D. (2009). İki dilli Türk öğrencilerin ana dili Türkçeyi öğrenme durumlarına ilişkin öğrenci, veli ve öğretmen görüşleri (Fjell ilköğretim okulu örneği, Norveç). *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, 71-85.

Belet Boyacı, Ş.D. ve Genç Ersoy, B. (2015). Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına sözcük öğretimi sürecine ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 10(15), 159-180.

Bellon, J. J., & Handler, J. R. (1982). *Curriculum development and evaluation: A design for improvement*. Kendall/Hunt Publishing Company.

Bümen, N. T. (2006). Program Geliştirmede Bir Dönüm Noktası: Yenilenmiş Bloom Taksonomisi. *Eğitim ve Bilim*, 31(142), 3-14.

Büyüköztürk, Ş. (2006). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı*. PegemA yayıncılık: Ankara

Can, A. (2013). SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi. *Ankara: Pegem Akademi*.

Cemiloğlu İ., ve Şen, Ü. (2012). Belçika'da yaşayan Türk çocuklarının demografik özelliklerine göre Türkçeye yönelik tutumları. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 4(2), 7-26.

Christie, C. A., and Alkin, M. C. (2012). *An evaluation theory tree*. In M. C. Alkin (Ed.), *Evaluation roots* (2nd Ed). Thousand Oaks, CA: Sage.

- Cohen & Fraser, (1987). The processes of curriculum development and evaluation: a retrospective account of the processes of the australian science education project. Curriculum Development Center.
- Cresswell, J.W. (1998). *Qualitative Inquiry and Research Design Choosing Five Traditions*, Sage Yayıncılık, Thousand Oaks: Londra.
- Cronbach, L. J. (1982). In Praise of Uncertainty. *New directions for program evaluation*.
- Cummins, J. (2015). Intercultural education and academic achievement: A framework for school based policies in multilingual schools. *Intercultural Education*, 26 (6), 455-475
- Çakır, M. (2002). Almanya'daki çok kültürlü ortamlarda türkçenin anadili olarak kullanımı. *Sosyal Bilimler Dergisi*. 39-58.
- Çakır, M. ve Yıldız, C (2016). Turkish teachers' perceptions on turkish and turkishculture courses in Germany. *International Journal of Languages' Education and Teaching*. 4(3), 217-257.
- Çardak, C.S. ve Selvi, K. (2018). Öğretim ilke ve yöntemleri dersi için bir basari testi geliştirme süreci. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(26), 379-406.
- Çelik, Y. (2016). Fransa'da yaşayan iki dilli Türk çocuklarına öz düzenleyici öğretim stratejileriyle Türkçe öğretimi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Çelik, Y. ve Gülcü, İ. (2016). Yurt dışında kullanılan Türkçe ve Türk Kültürü ders kitaplarının öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 287-296.
- Çelik, N. (2018). Türk kökenli öğrencilere yönelik İsveç'te verilen ana dili eğitimine dair öğrenci, öğretmen ve veli görüşleri. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Cengiz, A. K. (2006). *Dil-Kültür İlişkisi Açısından Hatay'da İki Dillilik*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mustafa Kemal Üniversitesi. Hatay.
- Çetin, İ. (2018). Yurt dışındaki Türk çocuklarına Türkçe öğretiminde çizgi filmler yoluyla değerler aktarımı (Keloğlan masalları örneği). Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.

- Çevirme, H. (2012). Türkçe ve Türk kültürü dersi üzerine bir araştırma: Bremen örneği. *Türkçenin Eğitimi Öğretimi Üzerine Çalışmalar*. E. Yılmaz, M. Gedizli, E. Özcan, Y. Koçmar (Editörler), 329-334. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Çınar, İ. ve İnce, B. (2015). Türkçe ve Türk Kültürü ders kitaplarındaki söz varlığına derlem temelli bir bakış. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 3(1), 198-209.
- Demir, T. (2010). Yurt dışındaki Türk çocukları için Türkçe ve Türk kültürü dersi öğretim programı kapsamındaki Türkçe dersi kazanımlarının değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(3).???
- Demirel, Ö. (2006). *Eğitimde Program Geliştirme*. Pegem A Yayıncılık: Ankara.
- Demirel, Ö. (2011). *Eğitimde Program Geliştirme: Kuramdan Uygulamaya*. Pegem A Yayıncılık: Ankara.
- Demircan, B. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Türk kültürüne ait değerlerin aktarılması amacıyla yönelik yazma ve okuma becerilerine dayalı materyal tasarımı. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Deniz, K. ve Uysal, A. G. B. (2010). Avrupa dilleri öğretimi ortak çerçeve metni ve yurt dışındaki Türk çocukları için Türkçe ve Türk kültürü öğretim programı. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (27), 239-261.
- Duarte, J. (2011). *Migrant's Educational Success through Innovation: The Case of thr Hamburg Bilingual Schools*. *International Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. 57(5-6), 631-649.
- Dünya Bankası. (2005). *Education Notes: In Their Own Language...Education for All*. http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/Education-Notes/EdNotes_Lang_of_Instruct.pdf
- Erden, M. (1998). *Eğitimde Program Değerlendirme*, Anı Yayıncılık: Ankara
- Erol, İ. ve Güner, F. (2017). Türkçe ve Türk kültürü dersine yönelik öğretmen görüşleri: bir durum çalışması (Güney Fransa örneği). *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(49), 497-510.

- Ertürk, S. (1997). Eğitimde Program Geliştirme [Program development in education]. *Ankara: Meteksan Matbaacılık ve Teknik Sanayi A. Ş*, 11-67.
- Fitzpatrick, J. L., Sanders, J. R., & Worthen, B. R. (2004). *Program evaluation: Alternative approaches and practical guidelines*. Pearson: Utah
- Genç, Y. (2011). Almanya' da çokkültürlülük, kültürlerarası eğitim ve türk öğrenciler. *Göçün 50. Yılında Avrupa Türkleri Sempozyumu Bildiri Kitabı*. 25-52.
- Göksu S. (2017). *Başarı ve Motivasyon*. Hiperlink Eğitim iletişim yayınları:İstanbul.
- Gözütok, D. ve Bıkmaz, F. (2013). *Cumhuriyetin İlanından 2023'e Öğretim Programlarının Analizi. Kitap Bölümü*. Yargı Yayınevi, Ankara
- Gredler, M. E. (1996). *Program evaluation*. Prentice Hall.
- Gümüsel, O. (2013). Yurt dışında yaşayan Türk gençlerinin sosyo kültürel değerlendirilmesi. *Journal of Youth Research*,1(1) 236-259.
- Güngör, T. (2015). Fransa'da Türkçe ve Türk Kültürü derslerinin mevcut durumu, öğretim programı ve uygulamada karşılaşılan sorunlar. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(4), 73-84.
- Güzel, A. (2014). *İki Dillilere Türkçe Öğretimi (Almanya Örneği)*, Ankara: Vizyon Yayınevi.
- İnce, B. (2011).Yurt dışındaki Türk çocuklarının anadilleri Türkçede yaşadıkları anlatım sorunları: Fransa örneği. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*. İstanbul Üniversitesi, İstanbul
- Joint Committee on Standards for Educational Evaluations. (1994). *The Program Evaluation Standards: How to Assess Evaluations of Educational Programs*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Karadağ, Ö., & Baş, B. (2019). Türkçe ve Türk Kültürü Dersine Dair İhtiyaç Analizi. *Sakarya University Journal of Education*, 9(3), 434-454.
- Karasakaloğlu, N. ve Saracaloğlu, A.S. (2009). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Türkçe Derslerine Yönelik Tutumları, Akademik Benlik Tasarımları ile Başarıları Arasındaki İlişki. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*. 4 (1), 343-362.

- Kartal Güngör, T. (2015). Fransa’da Türkçe ve Türk kültürü derslerinin mevcut durumu, öğretim programı ve uygulamada karşılaşılan sorunlar. *International Journal of Languages’ Education and Teaching*, 2662-2668.
- Kaya, Z. (1997). Eğitimde program değerlendirme sürecinin temel işlemleri. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5.
- Kaya, Z. (2006). *Öğretim Teknolojileri Ve Materyal Geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kayır, G. (2018). Türkçe ve Türk kültürü dersi’nde görev temelli etkinliklerin İsviçre’de yaşayan Türk çocuklarının akademik başarı ve motivasyonlarına etkisi. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*. Osmangazi Üniversitesi, Öncekişehir.
- Kazazoğlu S, 2013. Türkçe ve İngilizce Derslerine Yönelik Tutumun Akademik Başarıya Etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 38(170), 294-307.
- Kırkılıç, A. ve Ulaş, H. (2003). *Türkçe Öğretiminde Kelimeler Dünyası*, TÜBAR, XIII, 93-101, Ankara.
- Koçak, M. (2012). Almanya’da yaşayan Türklerin Türkçe dil becerileri üzerine bir inceleme. *Zeitschrift für die Welt der Türken*. 4(1), 303-313.
- Köse, H. (1997) Yurtdışındaki işçi çocuklarının eğitimine yönelik Milli Eğitim Bakanlığı Yurtdışı Eğitim ve Öğretimi Genel Müdürlüğü’nün faaliyetleri üzerine bir araştırma (Almanya ve Hollanda örneği). *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Yüzüncü Yıl üniversitesi, Van.
- Kumral, O. (2010). Eğitsel eleştiri modeli ile eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği öğretim programının değerlendirilmesi: Bir durum çalışması. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi.
- Kumral, O. ve Saracaloğlu, A. S. (2011a). Eğitim programlarının değerlendirilmesi ve eğitsel eleştiri modeli. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*. 1(2), 27-35.
- Kumral, O. ve Saracaloğlu, A. S. (2011b). Eğitsel eleştiri modeli ile sınıf öğretmenliği meslek bilgisi dersleri programının değerlendirilmesi. *NWSA e-Journal of New World Sciences Academy. Education Sciences*, 1C0281, 6 (1), 106-118.

- Kuzu, S. (2015). Öğretim ilke ve yöntemleri ders programının değerlendirilmesi. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Mark, M.M. , Henry, G.T. , & Julnes, G. 2000, Evaluation: an integrated framework for understanding, guiding, and improving policies and programs, Jossey-Bass, San Francisco.
- Lincoln, E. G. & Guba Y. G. (1985). Naturalistic inquiry. *Beverley Hills CA Sage*.
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı). (2009). *Yurt Dışında Yaşayan Türk Çocukları İçin Türkçe ve Türk Kültürü Öğretimi Programı (1-10. Sınıflar)*. Devlet Kitapları Basımevi: Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2012). Ortaöğretim Projesi Eğitim Programları Reformu Yararlanıcı Değerlendirme Araştırması, Dünya Bankası ve Milli Eğitim Bakanlığı Ortak Projesi Raporu. MEB Avrupa Birliği ve Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü Yayınları. Nisan, Ankara.
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı) (2018). Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı, Ankara
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Ministerum für Kultus, Jugend und Sport Baden Württemberg. (1992). Intesivierung der Zusammenarbeit zwischen den Öffentlichen Schulen und dem Muttersprachlichen Zusatzunterricht in Verantwortung der Generalkonsulat.
- Molali, N. (2005). *Romanya Türk Toplulukları Örneğinde İki Dillilik*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. *Gazi Üniversitesi: Ankara*.
- Oksal, Aynur ve Güner, Fatih(2017). “Fransa’daki Türkçe ve Türk Kültürü Dersine Yönelik Veli ve Öğrenci Görüşleri: Aveyron Bölgesi Örneği”. *International Journal of Languages’ Education and Teaching*, 5 (4): 73-84.
- Oliva, P. F. (1988). *Developingthe Curriculum*. USA: Scott, Foresman and Company.
- Orsini, M. M., Wyrick, D. L., & Milroy, J. J. (2012). Collaborative evaluation of a high school prevention curriculum: How methods of collaborative evaluation enhanced a randomized control trial to inform program improvement. *Evaluation and program planning*, 35(4), 529-534.

- Ortaköylü, S., Satılmış, S. ve Eyüp, B . (2020). Yurt dışında yaşayan türk çocuklarına yönelik yapılan araştırmalar üzerine bir analiz çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*. 8 (1), 87-112 .
- Ögel Horny, S. (2011). Almanya' daki Türk çocuklarının göçe bağlı anadilsel kayıpları: Tübingen şehrinde ampirik bir çalışma. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Özcan, E., İnce, B. ve Boztilki, G. (2010). 4.-5., 6.-7. ve 8.-10. sınıf türkçe ve türk kültürü ders kitabında yer alan metinlerin tür açısından incelenmesi. *III.Uluslararası Türkçenin Eğitimi Öğretimi Kurultayı*, 1-3 Temmuz 2010. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Özcan, E. (2011). 6.-7. sınıf türkçe ve türk kültürü ders kitabının okunabilirliği ve hedef yaş düzeyine uygunluğu: fransa örneği. *Sakarya University Journal of Education (SUJE)*, 1(2), 16 - 24.
- Özdemir, S. (2009). Eğitimde program değerlendirme ve Türkiye'de eğitim programlarını değerlendirme çalışmalarının incelenmesi, *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2),ss. 126-149.
- Özdemir, H. (2016). *Ortaokul beşinci sınıfta okuyan iki dilli öğrencilerin yazma becerilerinin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- Özerol, G. (2016). Türkçe ve Türk kültürü dersleri ile ilgili veli görüş ve beklentileri (Fransa/Nancy örneği). *Yabancılara Türkçe Öğretimi Üzerine Araştırmalar*, 55-67.
- Özüdoğru, M. (2016). Evaluation of 10th grade mathematics curriculum of general secondary education institutions. *Journal of Education Faculty*, 18(2), 832-864.
- Ornstein, A. C. & Hunkins, F.P. (2014). *Curriculum foundations: Principles and Theory*, Boston: Allyn and Bacon.
- Parlett, M., & Hamilton, D. (1977). Beyond the numbers game. *Evaluation as illumination*.
- Posner, G.J. (2004). *Analyzing the Curriculum* (2nd ed.). The United States of America:McGraw-Hill, Inc.
- Reich, Hans H. (2010): "Herkunftsprachenunterricht. In: Deutsch als Zweitsprache, Hrsg. Von Berndt Ahrenholz und Ingolere Oomen-Welke. Schneider Verlag 2010, 445-456.

- Rengi, Ö. ve Polat, S. (2019). Çokkültürlü eğitim ortamlarında anadil ve kültür öğretmenlerinden beklentilerin veli görüşlerine göre incelenmesi: Türkçe ve Türk Kültürü dersi öğretmenleri Almanya Badenwürttemberg Eyaleti Stuttgart örneği. *Contemporary Educational Researches Theory And Practice In Education*. Editör Akpınar Dellal, Nevide, Koch, Susanne. Frankfurt, Germany.
- Sağlam, M.(1989). Federal Alman ilkokullarında Türkçe ve Türk Kültürü Programı'nın etkililiği Kuzey Ren Vestfalya örneği. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi: Eskişehir
- Sağlam, M. (1991). Federal Alman ilkokullarında Türkçe ve Türk kültürü programının etkililiği - Kuzey Ren Vestfalya eyaleti örneği-. *Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları*.
- Saylor, J.G., Alexander,W., Lewis, A.J. (1981).Curriculum Planning for Better Teaching and LearningHolt Rinehart and Winston. New York.
- Skutnabb-Kangas, T. (2000). Linguistic genocide in education-or worldwide diversity and human rights? Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Solmaz, M. (2019). Belçika'daki Türkçe ve Türk kültürü dersinin bağlam ve çokkültürlü eğitimin boyutlarına göre değerlendirilmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*.Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Saracaloğlu, A.S. (2019). Program Gelştirme ve Değerlendirme. *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. 4. Baskı. Saracaloğlu, A. S. ve Küçükoğlu, A. (Editörler). Pegem Akademi, Ankara.
- Stufflebeam, D., L., Madaus, G., F., and Kelleghan, T. (2002). *Evaluation models viewpoints on educational and human services evaluation Second Edition*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Stufflebeam, D. L., & Coryn, C. L. (2014). *Evaluation theory, models, and applications* (Vol. 50). John Wiley & Sons.
- Şen, Ü. (2010). Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının ana dili eğitimine yönelik Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde yapılan çalışma ve uygulamalar. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 2(3), 239-253.
- Şen, Ü. (2011). Belçika'da yaşayan Türk çocuklarının Türkçeye yönelik tutumları ve yazma

- becerileri. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Şen, Ü. (2015). Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına Türkçe öğretimi ve materyal tasarımı (Belçika örneği). *Ankara: Edge Akademi*.
- Şencan, H. (2005). *Güvenilirlik ve Geçerlilik*. Seçkin Yayınevi, Ankara.
- T.C. Stuttgart Başkonsolosluğu Eğitim Müşavirliği. (2003). Eğitim, Öğretim ve yönetim Yönergesi.
- Tekeli, F. (2017). İki dilli öğrencilere Türkçe öğretiminde malzeme kullanımı: Almanya örneği. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Tilley, N.(2000). *Realistic Evaluation: An Overview. Presented at the Founding Conference of the Danish Evaluation Society*. September 2000.
- Turan, K. (1997). *Almanya'da Türk Olmak*. Ankara: T.C. Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Başkanlığı Yayınları.
- Tyler, R. W. (2013). *Basic principles of curriculum and instruction*. University of Chicago press.
- Uçgun D. (2015). Türkçe ve türk kültürü ders ve çalışma kitaplarının kalıp sözler açısından incelenmesi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*. 2198 – 4999 514-533.
- Ulutak, N. (2007). *Avrupa'da Türkçe İkinci Dil Öğretimi Araştırması* (Proje No: 050734) Eskişehir:Anadolu Üniversitesi Yayınları No: 1719.
- Uşun, S. (2012). *Eğitimde Program Değerlendirme Süreçler Yaklaşımlar ve Modeller*. Anı Yayıncılık. Ankara.
- Varış, F. (1996) *Eğitimde Program Geliştirme*, Alkım Yayınevi: Ankara.
- Webb, N. L. (2007). Issues related to judging the alignment of curriculum standarts and assesments. *Applied Measuremen in Education*. 20, 7-25.
- Worthen, B. R., & Sanders, J. R. (1973). *Educational evaluation: Theory and practice*. CA Jones Pub. Co..
- Worthington, R. L. ve Whittaker, T. A. (2006). Scale development research: A content analysis

and recommendations for best practices. *The Counseling Psychologist*, 34(6), 806–838.
<https://doi.org/10.1177/0011000006288127>

- Yağmur, K. (2007). İkidilli çocukların dil becerilerinin ölçümü ve eşik kuramı. *Dil Dergisi*, (135), 60-76.
- Yağmur, K. (2010). Batı Avrupa’da uygulanan dil politikaları kapsamında Türkçe öğretiminin değerlendirilmesi. *Bilig*, 55, 221- 242
- Yaman, H. ve Dağtaş, A. (2015). İngiltere’deki iki dilli Türk çocuklarına Türkçe öğreten öğretmenlerin ihtiyaç analizi: SWOT analizi örneği. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*. 2(4), 48-82.
- Yazçayır, N., Selvi, K., & Demirel, Ö. (2013). Assessment of the general secondary education curricula in Turkey. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*. 3(5), 13-24.
- Yazçayır, N. (2016). DAPDEM öğretim programı değerlendirme ölçütleri. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 6(12), 169-181.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Ankara: Seçkin Yayıncılık*.
- Yıldız, C. (2012). *Yurt Dışında Yaşayan Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi (Almanya Örneği)*. Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı, Ankara.
- Yılmaz, M. Y. (2014). İki dillilik olgusu ve Almanya’daki türklerin iki dilli eğitim sorunu. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 9(3), 1641-1651.
- Yüksel, İ. (2010). Türkiye için Program Değerlendirme Standartları Oluşturma Çalışması. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi
- Yüksel, İ. ve Sağlam, M. (2014). *Eğitimde Program Değerlendirme*. Ankara, Pegem A Yayıncılık.

EKLER



EK 3.1-a

Okul Müdürü Görüşme Formu

Okul:

Tarih:

Saat:

Cinsiyet:

GİRİŞ

Merhaba ben Burcu HANCI YANAR. Adnan Menderes Üniversitesi'nde doktora öğrencisiyim. Sizinle Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı'na ilişkin bir görüşme yapmak istiyorum. Görüşmede sorulara verdiğiniz yanıtlar bu dersin değerlendirilmesini amaçlayan doktora tezimde kullanılacaktır. Bu görüşme sürecinde söyleyeceklerinizin tümü gizli tutulacaktır. Bu bilgileri araştırmacının dışında herhangi bir kimsenin görmesi mümkün değildir. Araştırma sonuçları yazılırken görüşülen kişilerin isimleri yazılmayacaktır. Görüşmeye katılıp katılmama sizin isteğinize bağlıdır. Eğer izniniz olursa görüşme süreci kayıt altına alınacak daha sonra veriler yazılı hale dönüştürülecektir. Başlamadan önce sormak istediğiniz herhangi bir soru var mı? İzniniz olursa görüşmeye başlamak istiyorum.

Branşınız:

Yaşınız:

Kıdeminiz:

Okul müdürlüğündeki kıdeminiz:

Eğitim Durumunuz:

Görüşme Soruları

Soru 1- Türkçe ve Türk Kültürü Dersinden beklentileriniz nelerdir?

Soru 2- Programın işleyişi ile ilgili ne düşünüyorsunuz?

Sonda: -Fiziki ortam

-Öğrenci hazır bulunuşluk düzeyi açısından

-Yaş düzeyine uygunluk

-Gerçekleştirilebilirlik

Soru 3- Derse yönelik öğrenci tutumlarını nasıl değerlendiriyorsunuz?

Sonda: -Bu dersi alan öğrenciler

-Bu dersi almayan öğrenciler

Soru 4- Eğitim ortamı nasıldır?

Soru 5- Türkçe ve Türk Kültürü Dersi öğretmenlerini nasıl değerlendirirsiniz?

Soru 6- Dersin uygulanabilmesi için öğrenci, öğretmen ve velilere gereken desteği nasıl sağlıyorsunuz?

Soru 7- Okulunuzun bu derse bakışı hakkında ne düşünüyorsunuz?

Soru 8- Türkçe ve Türk Kültürü dersinin öğrencilerinizde nasıl bir etki yarattığını düşünüyorsunuz?

Soru 9- Türkçe ve Türk Kültürü dersinin yönetiminde yaşadığınız sorunlar var mı? Varsa

bunlar nelerdir?

Sonda: Bu problemleri önlemek için ne önerirsiniz?



EK 3.1-b

OKUL MÜDÜRÜ İNGİLİZCE GÖRÜŞME FORMU

School Principal Interview Form

School:

Date:

Time:

Gender:

Introduction

Hello, I am Burcu HANCI YANAR. I have been doctoral student at Adnan Menderes University. I would like to make an interview with you about Turkish and Turkish Culture Course Curriculum. The answers given by you would be used in the doctorate thesis of which aims to evaluate this curriculum. All sayings would be left hidden and nobody can see the information got from this interview except the researcher. While writing research results, your name will not be given. Being part of this interview or not is your choice. If you give permission, this interview will be recorded and then typed in text. Would you like to ask any question before starting? If you do not mind, I would like to start.

Your field (department which you graduate):

Age:

Year of service:

Year of service as a school principle:

Graduation level:

Interview questions:

1- What are your expectations from Turkish and Turkish culture course?

2- What do you think about the process of this program?

Depth: -Physical environment,

-Student readiness,

-Appropriateness to age of students,

-Reachability

3- How do you evaluate the attitudes of students toward the course?

Students who take it

Students who do not take it

4- How is the education atmosphere?

Multigrade classes,

Time and day of class,

5- How do you evaluate Turkish and Turkish Culture Course teachers?

6- How do you give required support to students, to parents and to teachers to maintain the course?

7- What do you think about the views of your school partners about this course?

Depth: Do you believe in necessity of this course?

8- What do you think about how Turkish and Turkish Culture Course affect your students?

9- Do you have problems while managing Turkish and Turkish Culture Course? If yes, what are they?

10- What do you suggest to prevent these problems??

EK 3.2.

Öğretmen Görüşme Formu

Okul: Tarih: Saat: Cinsiyet:

GİRİŞ

Merhaba ben Burcu HANCI YANAR. Adnan Menderes Üniversitesi'nde doktora öğrencisiyim. Sizinle Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı'na ilişkin bir görüşme yapmak istiyorum. Görüşmede sorulara verdiğiniz yanıtlar bu dersin değerlendirilmesini amaçlayan doktora tezimde kullanılacaktır. Bu görüşme sürecinde söyleyeceklerinizin tümü gizli tutulacaktır. Bu bilgileri araştırmacının dışında herhangi bir kimsenin görmesi mümkün değildir. Araştırma sonuçları yazılırken görüşülen kişilerin isimleri gizli tutulacaktır. Görüşmeye katılıp katılmama sizin isteğinize bağlıdır. Eğer izniniz olursa görüşme süreci kayıt altına alınacak daha sonra veriler yazılı hale dönüştürülecektir. Başlamadan önce sormak istediğiniz herhangi bir soru var mı? İzniniz olursa görüşmeye başlamak istiyorum.

Branşınız:

Mezun olduğunuz okul:

Eğitim durumunuz:

Yaşınız:

Kıdeminiz:

Yurt dışı görevde bulunma süreniz:

Görüşme Soruları

Soru 1: Programın dayandığı eğitim felsefesi ile ilgili neler düşünüyorsunuz? Bu eğitim felsefesi toplumun felsefesini yansıtıyor mu?

Soru 2. Programda belli bir öğrenme kuramı ve yaklaşım (öğrenci merkezli, konu merkezli vb.) temele alınmış mıdır?

Soru 3. Programdan beklentileriniz nelerdir? Program bu beklentilerinizi karşılıyor mu? Program toplumun ve öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılıyor mu?

Soru 4. Programın öğretmenlere kılavuzluk etmesini ve programdaki açıklamaları nasıl

değerlendiriyorsunuz?

Soru 5. Programın hedefleri (kazanımları) ile ilgili ne düşünüyorsunuz?

Sonda: - Milli eğitimin amaçları ile uyumu

- Öğrenci hazır bulunuşluk düzeyi
- Bilişsel gelişimi
- Duyuşsal gelişimi
- Psikomotor gelişimi
- Yaş düzeyine uygunluk
- Gerçekleştirilebilirlik
- Konu alanı ile tutarlılık
- Aşamalı sıralama
- Taksonomik sınıflama
- Kendi içinde tutarlılık
- Güncellik
- Ölçülebilirlik

Soru 6. Dersin içeriğini nasıl hazırlıyorsunuz? Programın içerik seçimini nasıl değerlendiriyorsunuz?

Sonda: Ders kitapları hedeflere cevap verir nitelikte midir?

Sonda: Kullanılan içerikle öğrenci ilgisini çekebiliyor musunuz?

Sonda: İçerik temel konu alanlarını içeriyor mu?

Sonda: Kolaydan zora, genelden özele, yakından uzağa, bilinenden bilinmeyene, basitten karmaşığa sistemik biçimde düzenlenmiş midir?

Sonda: İçeriğin sınıflara dağılımı ile ilgili ne düşünüyorsunuz?

Sonda: İçerik önkoşul ilkesi çerçevesinde düzenlenmiş mi?

Sonda: Programın uygulanması için belirlenen öğretim süresi uygun mu? (haftalık ders saati)

Soru 7. Eğitim ortamı nasıldır? Okul dışı eğitim ortamlarını kullanıyor musunuz?

Soru 8. Ders sırasında hangi yöntem ve teknikleri kullanıyorsunuz?

Sonda: Programda öğrenme-öğretme yaklaşımı, strateji, yöntem ve teknikleri ve öğrenme-öğretme sürecine ilişkin açıklamalar yeterli mi?/ Öğretim strateji, yöntem ve tekniklerinin nasıl işe koşulacağı belirtilmiş mi?

Soru 9. Etkinliklerinizi nasıl seçiyorsunuz?

Sonda: Yaptığınız etkinliklerin öğrencileri hedefe ulaştırdığını düşünüyor musunuz?

Sonda: Yaptığınız etkinlikler zamanında tamamlanıyor mu?

Soru 10. Programda önerilen öğretme-öğrenme yaklaşımları konu alanına uygun mu?

Soru 11. Öğretme-öğrenme sürecinde öğreticiye esneklik sağlanmış mıdır?

Soru 12. Derste kullanacağınız materyalleri nasıl seçiyorsunuz? Ne tür materyaller kullanıyorsunuz?

Sonda: Materyallere kolay ve ekonomik bir biçimde ulaşabiliyor musunuz?

Sonda: Ders sırasında teknoloji kullanımına nasıl yer veriyorsunuz?

Soru 13. Ne sıklıkla dönüt, düzeltme, pekiştirme ve/ veya cezaya başvurursunuz?

Soru 14. Öğrencilerinizi nasıl güdülersiniz?

Sonda: Velilerinizle işbirliği içinde çalışıyor musunuz?

Sonda: Sınıf yönetimi konusunda sorun yaşadığınızda bu sorunu nasıl çözüyorsunuz?

Soru 15. Türkçe ve Türk Kültürü öğretmeni olarak kendinizi nasıl değerlendirirsiniz?

Soru 16. Uygulama sırasında programa sadık kaldığınızı düşünüyor musunuz? Programı okudunuz mu?

Soru 17. Çalıştığımız okulların iklimi hakkında ne düşünüyorsunuz? Almanya'daki okul ortamlarında kendinizi nasıl hissediyorsunuz?

Soru 18. Programda yer alan hangi kazanımların öğrenilmesinde güçlükler olduğunu düşünüyorsunuz? Neden?

Soru 19. Öğrencilerinizin derse yönelik tutumları nasıldır?

Sonda: Türkiye'deki öğrencilerinizle Almanya'daki öğrencilerinizin derse ve size yönelik tutumları arasında fark olduğunu düşünüyor musunuz? Bu farklar nelerdir?

Soru 20. Kullanacağınız ölçme ve değerlendirme araçlarını nasıl belirliyorsunuz?

Sonda: Programda ölçme ve değerlendirme ile ilgili yeterli açıklama ve araca yer verildiğini düşünüyor musunuz?

Sonda: Ölçme araçlarını hazırlarken belirtke tablosu yapıyor musunuz?

Sonda: Araçların kapsam geçerliğini ve güvenilirliğini nasıl sınırsınız?

Sonda: Not verme yönteminiz nedir? Bunu kim belirliyor?

Soru 21. Türkçe ve Türk Kültürü Dersinin öğrencilerinizde nasıl bir etki yarattığını düşünüyorsunuz?

Soru 22. Türkçe ve Türk Kültürü dersinde yaşadığımız sorunlar var mı? Varsa bunlar nelerdir?

EK 3.3.

Koordinatör Öğretmen Görüşme Formu

Okul: Tarih: Saat: Cinsiyet:

GİRİŞ

Merhaba ben Burcu HANCI YANAR. Adnan Menderes Üniversitesi'nde doktora öğrencisiyim. Sizinle Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı'na ilişkin bir görüşme yapmak istiyorum. Görüşmede sorulara verdiğiniz yanıtlar bu dersin değerlendirilmesini amaçlayan doktora tezimde kullanılacaktır. Bu görüşme sürecinde söyleyeceklerinizin tümü gizli tutulacaktır. Bu bilgileri araştırmacının dışında herhangi bir kimsenin görmesi mümkün değildir. Araştırma sonuçları yazılırken görüşülen kişilerin isimleri gizli tutulacaktır. Görüşmeye katılıp katılmama sizin isteğinize bağlıdır. Eğer izniniz olursa görüşme süreci kayıt altına alınacak daha sonra veriler yazılı hale dönüştürülecektir. Başlamadan önce sormak istediğiniz herhangi bir soru var mı? İzniniz olursa görüşmeye başlamak istiyorum.

Branşınız:

Mezun olduğunuz okul:

Eğitim durumunuz:

Yaşınız:

Kıdeminiz:

Yurt dışı görevde bulunma süreniz:

Görüşme Soruları

Soru 1. Programın uygulanması için nasıl bir planlama süreci gerçekleştiriyorsunuz?

Soru 2. Öğretmen ve okul müdürleri arasındaki koordinasyon ve iletişimi nasıl sağlıyorsunuz? Bu iletişimi nasıl değerlendirirsiniz?

Soru 3. Öğretmenler ve eğitim ataşeliği arasındaki koordinasyonu nasıl sağlıyorsunuz?

Soru 4. Öğretmen ders dağılımlarını nasıl gerçekleştiriyorsunuz?

Soru 5. Okul dışı faaliyetleri nasıl planlıyorsunuz? (Milli bayramlar, kutlamalar, veli toplantıları vb.)

Soru 6. Öğretmenlerin motivasyonunu nasıl buluyorsunuz? Öğrenci ve veli ile işbirliği içinde çalıştıklarını düşünüyor musunuz?

Soru 7. Öğretmenlerle ilgili karşılaştığımız sorunlar nelerdir? Öğretmenlerin yaşadığı sorunları nasıl çözüyorsunuz?

Soru 8. Bir koordinatör olarak yaşadığımız sorunlar nelerdir?

Soru 9. Programın dayandığı eğitim felsefesi ile ilgili neler düşünüyorsunuz? Bu eğitim felsefesi toplumun felsefesini yansıtıyor mu?

Soru 10. Programda belli bir öğrenme kuramı ve yaklaşım (öğrenci merkezli, konu merkezli vb.) temele alınmış mıdır?

Soru 11. Programdan beklentileriniz nelerdir? Program bu beklentilerinizi karşılıyor mu? Program toplumun ve öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılıyor mu?

Soru 12. Programın öğretmenlere kılavuzluk etmesini ve programdaki açıklamaları nasıl değerlendiriyorsunuz?

Soru 13. Programın hedefleri (kazanımları) ile ilgili ne düşünüyorsunuz?

- Sonda: - Milli eğitimin amaçları ile uyumu
- Öğrenci hazır bulunuşluk düzeyi
 - Bilişsel gelişimi
 - Duyuşsal gelişimi
 - Psikomotor gelişimi
 - Yaş düzeyine uygunluk
 - Gerçekleştirilebilirlik
 - Konu alanı ile tutarlılık
 - Aşamalı sıralama
 - Taksonomik sınıflama
 - Kendi içinde tutarlılık
 - Güncellik
 - Ölçülebilirlik

Soru 14. Dersin içeriğini nasıl hazırlıyorsunuz? Programın içerik seçimini nasıl değerlendiriyorsunuz?

Sonda: Ders kitapları hedeflere cevap verir nitelikte midir?

Sonda: Kullanılan içerikle öğrenci ilgisini çekebiliyor musunuz?

Sonda: İçerik temel konu alanlarını içeriyor mu?

Sonda: Kolaydan zora, genelden özele, yakından uzağa, bilinenden bilinmeyene, basitten karmaşığa sistemik biçimde düzenlenmiş midir?

Sonda: İçeriğin sınıflara dağılımı ile ilgili ne düşünüyorsunuz?

Sonda: İçerik önkoşul ilkesi çerçevesinde düzenlenmiş mi?

Sonda: Programın uygulanması için belirlenen öğretim süresi uygun mu? (haftalık ders saati)

Soru 15. Eğitim ortamı nasıldır? Okul dışı eğitim ortamlarını kullanıyor musunuz?

Soru 16. Ders sırasında hangi yöntem ve teknikleri kullanıyorsunuz?

Sonda: Programda öğrenme-öğretme yaklaşımı, strateji, yöntem ve teknikleri ve öğrenme-öğretme sürecine ilişkin açıklamalar yeterli mi? Öğretim strateji, yöntem ve tekniklerinin nasıl işe koşulacağı belirtilmiş mi?

Soru 17. Etkinliklerinizi nasıl seçiyorsunuz?

Sonda: Yaptığımız etkinliklerin öğrencileri hedefe ulaştırdığını düşünüyor musunuz?

Sonda: Yaptığımız etkinlikler zamanında tamamlanıyor mu?

Soru 18. Programda önerilen öğretme-öğrenme yaklaşımları konu alanına uygun mu?

Soru 19. Öğretme-öğrenme sürecinde öğreticiye esneklik sağlanmış mıdır?

Soru 20. Derste kullanacağınız materyalleri nasıl seçiyorsunuz? Ne tür materyaller kullanıyorsunuz?

Sonda: Materyallere kolay ve ekonomik bir biçimde ulaşabiliyor musunuz?

Sonda: Ders sırasında teknoloji kullanımına nasıl yer veriyorsunuz?

Soru 21. Ne sıklıkla dönüt, düzeltme, pekiştirme ve/ veya cezaya başvurursunuz?

Soru 22. Öğrencilerinizi nasıl güdülersiniz?

Sonda: Velilerinizle işbirliği içinde çalışıyor musunuz?

Sonda: Sınıf yönetimi konusunda sorun yaşadığımızda bu sorunu nasıl çözüyorsunuz?

Soru 23. Türkçe ve Türk Kültürü öğretmeni olarak kendinizi nasıl değerlendirirsiniz?

Soru 24. Uygulama sırasında programa sadık kaldığınızı düşünüyor musunuz? Programı okudunuz mu?

Soru 25. Çalıştığımız okulların iklimi hakkında ne düşünüyorsunuz? Almanya'daki okul ortamlarında kendinizi nasıl hissediyorsunuz?

Soru 26. Programda yer alan hangi kazanımların öğrenilmesinde güçlükler olduğunu düşünüyorsunuz? Neden?

Soru 27. Öğrencilerinizin derse yönelik tutumları nasıldır?

Sonda: Türkiye'deki öğrencilerinizle Almanya'daki öğrencilerinizin derse ve size yönelik tutumları arasında fark olduğunu düşünüyor musunuz? Bu farklar nelerdir?

Soru 28. Kullanacağınız ölçme ve değerlendirme araçlarını nasıl belirliyorsunuz?

Sonda: Programda ölçme ve değerlendirme ile ilgili yeterli açıklama ve araca yer verildiğini düşünüyor musunuz?

Sonda: Ölçme araçlarını hazırlarken belirtke tablosu yapıyor musunuz?

Sonda: Araçların kapsam geçerliğini ve güvenilirliğini nasıl sınırsınız?

Sonda: Not verme yönteminiz nedir? Bunu kim belirliyor?

Soru 29. Türkçe ve Türk Kültürü Dersinin öğrencilerinizde nasıl bir etki yarattığını düşünüyorsunuz?

Soru 30. Türkçe ve Türk Kültürü dersinde yaşadığımız sorunlar var mı? Varsa bunlar nelerdir?

EK 3.4. Veli ve Okul Aile Birliği Görüşme Formu

Öğrencinizin Okulu:

Tarih:

Saat:

Cinsiyet:

GİRİŞ

Merhaba ben Burcu HANCI YANAR. Adnan Menderes Üniversitesi'nde doktora öğrencisiyim. Sizinle Türkçe ve Türk Kültürü Dersi 'ne ilişkin bir görüşme yapmak istiyorum. Görüşmede sorulara verdiğiniz yanıtlar bu dersin değerlendirilmesini amaçlayan doktora tezimde kullanılacaktır. Bu görüşme sürecinde söyleyeceklerinizin tümü gizli tutulacaktır. Bu bilgileri araştırmacının dışında herhangi bir kimsenin görmesi mümkün değildir. Araştırma sonuçları yazılırken görüşülen kişilerin isimleri gizli tutulacaktır. Görüşmeye katılıp katılmama sizin isteğinize bağlıdır. Eğer izniniz olursa görüşme süreci kayıt altına alınacak daha sonra veriler yazılı hale dönüştürülecektir. Başlamadan önce sormak istediğiniz herhangi bir soru var mı? İzniniz olursa görüşmeye başlamak istiyorum.

Yaşınız:

Eğitim Durumunuz:

Öğrenciniz kaç yıldır bu dersi alıyor?

Görüşme Soruları

Soru 1- Türkçe ve Türk Kültürü dersinden beklentileriniz nelerdir?

Sonda: Çocuğunuzun neler öğrenmesini istersiniz?

Soru 2- Derste öğretilenlerle ilgili ne düşünöyorsunuz?

Sonda: -Çocuğunuzun bilgi düzeyi açısından

-Yaş düzeyine uygunluk

-Beklentilerinizle uyumu

-Güncellik

-Çocuk için gerekli bilgiler midir?

Soru 3- Dersin içeriğini nasıl değerlendiriyorsunuz?

Sonda: Ders kitapları öğrenci beklentilerine cevap verir nitelikte midir?

Sonda: Kullanılan içerik (ders kitabı, çalışma kağıdı vb) öğrencinizin ilgisini

çekebiliyor mu?

Soru 4- Dersin işlendiği okul ve sınıf ortamı nasıldır? Yapılan etkinliklerle ilgili neler düşünüyorsunuz?

Soru 5- Türkçe ve Türk Kültürü Dersi öğretmeninizi nasıl değerlendirirsiniz?

Soru 6- Çocuğunuzun gittiği okulun bu derse bakışı hakkında ne düşünüyorsunuz? Bu dersti seçerken öğrenciniz için ne hissediyorsunuz?

Soru 7- Derste yer alan hangi konuların öğrenilmesinde çocuğunuzun güçlük yaşadığını düşünüyorsunuz? Neden?

Soru 8- Çocuğunuzun derse yönelik tutumu nasıldır?

Soru 9- Türkçe ve Türk Kültürü dersinin çocuğunuzda nasıl bir etki yarattığını düşünüyorsunuz?

Soru 10- Türkçe ve Türk Kültürü Dersi ile ilgili olarak çocuğunuzun veya sizin yaşadığınız sorunlar var mı? Varsa bunlar nelerdir?

Soru 11- (Okul aile birliği başkanına sorulacak) Okul aile birliği olarak ihtiyaçlarınız nelerdir?

Soru 12- Okul aile birliği olarak bu dersin devamı için ne tür faaliyetler düzenliyorsunuz?

Soru 13- Velilerden, öğretmenlerden ve ataşelikten gereken desteği görüyor musunuz?

EK 3.5. Mezun Öğrenci Görüşme Formu

Okul: Tarih: Saat: Cinsiyet:

GİRİŞ

Merhaba ben Burcu HANCI YANAR. Adnan Menderes Üniversitesi'nde doktora öğrencisiyim. Sizinle Türkçe ve Türk Kültürü Dersine ile ilgili bir görüşme yapmak istiyorum. Görüşmede sorulara verdiğiniz yanıtlar bu dersin değerlendirilmesini amaçlayan doktora tezimde kullanılacaktır. Bu görüşme sürecinde söyleyeceklerinizin tümü gizli tutulacaktır. Bu bilgileri araştırmacının dışında herhangi bir kimsenin görmesi mümkün değildir. Araştırma sonuçları yazılırken görüşülen kişilerin isimleri gizli tutulacaktır. Görüşmeye katılıp katılmama sizin isteğinize bağlıdır. Eğer izniniz olursa görüşme süreci kayıt altına alınacak daha sonra veriler yazılı hale dönüştürülecektir. Başlamadan önce sormak istediğiniz herhangi bir soru var mı? İzniniz olursa görüşmeye başlamak istiyorum.

Devam ettiğiniz sınıf:

Mezun olduğunuz okul:

Yaşınız:

Görüşme Soruları

Soru 1. Türkçe ve Türk kültürü dersinden beklentileriniz nelerdi? Bu ders beklentilerinizi karşılıyor muydu?

Soru 2. Derste öğrendiğiniz konularla ilgili ne düşünüyorsunuz?

Sonda: Konular ilginizi çekebiliyor muydu?

Sonda: Kolaydan zora doğru düzenlenmiş miydi?

Sonda: Konuları anlamakta zorluk çekiyor muydunuz?

Sonda: Bu konuları öğrenmeniz için ders saatleri yeterli miydi? (haftalık ders saati)

Soru 3. TTKD'yi nerede işliyordunuz? Okul dışında ders yapıyor muydunuz?(Sınıf dışında, park, bahçe, müze, sinema vb.)

Soru 4. Öğretmeniniz dersi nasıl işliyordu? Dersi kim anlatıyordu?

Sonda: Derste neler yapıyordunuz?

Soru 5. Öğretmeninizin yaptırdığı etkinliklerle ilgili neler düşünüyorsunuz?

Sonda: Yaptığınız etkinliklerin sizin öğrenmenizi sağladığını düşünüyor musunuz?

Sonda: Yaptığınız etkinlikler zamanında tamamlanıyor muydu?

Soru 6. Derste ne tür materyaller kullanıyordunuz?

Sonda: Öğretmeniniz ders sırasında teknoloji kullanımına nasıl yer veriyordu?

Soru 7. Öğretmeninizin ne sıklıkla dönüt, düzeltme, pekiştirme ve/ veya cezaya başvururdu?
(Gerektiğinde kavramlar açıklanacak)

Soru 8. Öğretmeniniz sizi nasıl motive eder, istekli hale getirirdi?

Sonda: Ders sırasında sınıfta siz ya da başka arkadaşlarınız sorun yaşadığınızda bu sorunu nasıl çözüyordunuz?

Soru 9. TTKD’de kendinizi nasıl hissediyordunuz?

Soru 10. Türkçe ve Türk Kültürü öğretmeninizi nasıl bir öğretmendir?

Soru 11. Öğrencilerin hangi konuların öğrenilmesinde güçlükler yaşadığını düşünüyorsunuz? Neden?

Soru 12. Derse yönelik tutumunuz nasıldı? Derse gitmek istiyor muydunuz? Hayırsa neden?

Soru 13. Öğretmeniniz nasıl ders notu veriyordu?

Soru 14. Türkçe ve Türk Kültürü Dersinin sonra neler öğrendiniz?

Soru 15. Türkçe ve Türk Kültürü dersinde yaşadığınız sorunlar var mıydı? Varsa bunlar nelerdi?

EK 3.6.

Gözlem Formu	
Tarih-Yer- Sınıf- Öğretmen:	
Tema:	
Kazanım:	
Sınıf ortamı:	
Konu kazanım uygunluğu:	
Derse giriş etkinlikleri	
Dikkat çekme:	
Öğretmen öğrencileri nasıl güdüler?	
İçerik seçiminde öğrencilerin bilişsel gelişim özellikleri dikkate alınmış mı?	
İçerik seçiminde öğrencilerin duyuşsal gelişim özellikleri dikkate alınmış mı?	
İçerik seçiminde öğrencilerin devinsel gelişim özellikleri dikkate alınmış mı?	
İçerik konu alanı ile ilgili temel/ önemli konuları kapsıyor mu?	
İçerik çağdaş ve bilimsel bilgileri içeriyor mu?	
Hedef alanlarının ve basamaklarının hangi temel kavram ve bilgileri içerdiği belirlenmiş mi?	
İçerik Düzenlemesi/İçerik Düzeni İçerik düzeninde bilgi kategorilerinde yer alan boyutların yapısında denge var mı?	
İçeriğin sistematik bir biçimde düzenlenmesi öğrenme ilkelerine uygun mu? (Kolaydan zora, genelden özele, yakından uzağa, bilinenden bilinmeyene, basitten karmaşığa vb.)	
İçerik önkoşul ilkesi çerçevesinde düzenlenmiş mi?	
Etkinlikler	
Kazanımlara uygun etkinlik seçimi yapıldı mı?	
Kolaydan zora düzenlenmiş mi?	
Basitten karmaşığı	
Yaş düzeyine uygun mu?	

Yeterli tekrar yapıldı mı?
Bireysel hız ilkesine uyuldu mu?
Öğrenciye göre mi?
Güncellik mi?
Dönüt verildi mi?
Düzeltilme yapıldı mı?
Derse katılım sağlandı mı?
Pekiştireç kullanıldı mı?
Öğretme-öğrenme etkinlikleri öğrenci ilgi ve gereksinimlerine uygun mu?
Öğrenme-öğretme etkinlikleri gerçekleştirilebilir nitelikte midir?
Etkinlik planları ve ders planları var mı?
Kullanılan yöntem teknikler neler?
Kullanılan yöntem teknik programla uyumlu mu?
Kullanılan materyaller neler?
Materyallerin programla uyumlu mu?
Materyallerin öğrenci düzeyine uygunluğu, kullanışlılığı, ekonomikliği, güvenliği
Bireysel farklılıklar
Zaman yönetimi doğru mu?
Değerlendirme nasıl yapıldı?
Kazanımlara uygun ölçme araçları kullanıldı mı?
Öğrenci davranışları nasıl?
Diğer notlar?

EK 3.7. ÖĞRETİM ÜYESİ DOKÜMAN DEĞERLENDİRME FORMU

Değerli Öğretim Üyesi,

“Yurt Dışındaki Türk Çocukları için Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programının Değerlendirilmesi” adlı doktora tez çalışmamın bir parçası olarak Demirel Analitik Program Değerlendirme Modeline göre oluşturulan aşağıdaki ölçütleri kullanarak programın **1-3. sınıflar için olan bölümünün** değerlendirmesini yapmanız beklenmektedir. Dersin öğretim programı ve güncellenmiş yıllık planı ekte sunulmuştur. Aşağıdaki maddelerde size uygun gelen seçeneği işaretlemeniz ve görüşünüzü belirtmeniz gerekmektedir. Kıymetli zamanınızı ayırdığınız ve değerli katkılarınız için teşekkür ederim. Saygılarımla.

BURCU HANCI YANAR
ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ DOKTORA
ÖĞRENCİSİ

BAĞLAM			
Program Geliştirme Çalışma Grupları	Evet	Hayır	Görüşünüz
Program karar ve koordinasyon grubu ilgili tüm tarafların temsilcilerini kapsıyor mu? (Milli Eğitim Bakanlığı, üniversite, sivil toplum ve meslek temsilcileri var mı?)			
Program çalışma grubu ilgili uzman kişileri kapsıyor mu? (Eğitimde program geliştirme, eğitimde ölçme ve değerlendirme, üniversiteden ilgili konu uzmanları var mı?) (İlgili konu-alanı öğretmenleri-uygulayıcılar yeterli mi?)			
Program danışma kurulu (Eğitim Felsefesi, Eğitim Psikolojisi, Eğitim Teknolojisi vb. alt bilim dalları ile ilgili kurul) oluşturulmuş mu?/var mı?			
Program geliştirme çalışma gruplarının danışmanı ya da grup yürütücüsü eğitimde program geliştirme uzmanı mı?			
Programın Felsefesi/Programın Felsefi Temelleri Programın dayandığı eğitim felsefe/felsefeleri var mı?			
Programın dayandığı felsefe/felsefeler toplumun başat felsefesini yansıtmakta mı?			
Programın dayandığı felsefe/felsefelerin temel yapıları ve programla ilişkileri açıklanmış mı?			
Programın Öğrenme Kuramları Temelleri	Evet	Hayır	Görüşünüz
Programda belli öğrenme kuramı ya da kuramları temele alınmış mı?			
Programın dayandığı öğrenme kuram/kuramları programda açık olarak belirtilmiş mi?			
Öğrenme kuram/kuramları program felsefesi ile tutarlı mı? Program (Tasarım) Yaklaşımı ve Modeli Program tasarımında hangi yaklaşım/yaklaşımlar esas alınmış? (Konu merkezli, öğrenci merkezli, sorun merkezli, modüler, sistem yaklaşımli ve diğer..)			
Program yaklaşımı programda belirtilmiş mi?			
Programın yaklaşımı program felsefesine uygun mu?			
Programın yaklaşımı programın dayandığı öğrenme kuramına uygun mu?			
Programın tasarlanmasında belli bir model esas alınmış mı?			
Program, belirtilen program tasarım yaklaşımına uygun olarak			

hazırlanmış mı?			
Program çok/farklı disiplinli bir yaklaşımla hazırlanmış mı?			
Program Geliştirme Modeli Programın geliştirilmesinde belli bir program modeli kullanılmış mı?			
Program geliştirme modeli programda açıklanmış mı?			
Program geliştirme modeli programın felsefesine uygun mu?			
Program geliştirme modeli programın dayandığı öğrenme kuramları ile uyumlu mu?			
Program modeli program (tasarım) yaklaşımı ile uyumlu mu?			
İhtiyaç Analizi	Evet	Hayır	Görüşünüz
Programın ihtiyaç analizi çalışmaları yapılmış mı?			
İhtiyaç analizi çalışmasında kullanılan yaklaşım/yaklaşımlar belirtilmiş mi?			
İhtiyaç analizi çalışmasında kullanılan yaklaşım/yaklaşımlar uygun mu?			
İhtiyaç analizi çalışması toplumun beklenti ve ihtiyaçlarını kapsıyor mu?			
İhtiyaç analizi bireylerin (öğrencilerin) ihtiyaçlarını karşılıyor mu?			
İhtiyaç analizi konu alanı ile ilgili ihtiyaçları kapsıyor mu?			
Programda ihtiyaç analizi sonuçlarına ilişkin açıklamalar yer almakta mıdır?			
Programda ihtiyaç analizi sonuçlarından yararlanılmış mı?			
Bir önceki program değerlendirilmiş mi?			
Bir önceki programın değerlendirilme sonuçlarından yararlanılmış mı?			
Programın Kullanım Kılavuzları	Evet	Hayır	Görüşünüz
Programın öğretmen ve öğrenci kullanma kılavuzları ayrı olarak hazırlanmış mı?			
Öğretmen ve öğrenci kılavuzları yeterli mi?			
Ayrı kullanma kılavuzları yoksa programda öğretmen ve öğrencilerin programı kullanmalarına yönelik açıklamalar var mı?			
Programdaki açıklamalar programın etkili olarak uygulanmasını sağlayacak yeterlikte mi?			
HEDEF/KAZANIM	Evet	Hayır	Görüşünüz
Program Hedeflerinin/Kazanımlarının Dikey Boyutta Hedeflerle/Amaçlarla İlişkisi Program hedef/kazanımları ülkenin Uzak Hedefi ile uyumlu mu?			
Program hedef/kazanımları Milli Eğitimin Genel Hedefleri ile tutarlı mı?			
Program hedef/kazanımları programın yürütüldüğü öğretim düzeyinin hedef/amaçları ile uyumlu mu?			
Program hedef ve kazanımları dersin genel amaçları ile uyumlu mu?			
Program Hedef/Kazanımlarının Yatay Boyutta Özellikleri Hedefler/kazanımlar için herhangi bir taksonomik sınıflama esas alınmış mı?			
Hedefler/kazanımlar belirlenen taksonomi/sınıflama kural ve			

ilkelerine uygun olarak yazılmış mı/ifade edilmiş mi?			
Belirlenen taksonomilerin her düzeyi için yeterli hedef/kazanım programda yer almakta mı?			
Hedefler/kazanımlar üst düzey becerileri (problem çözme, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme) kapsıyor mu?			
Hedefler/kazanımlar toplumsal koşullara ve gereksinimlerine uygun mu?			
Hedefler/kazanımlar öğrenci gereksinimlerine uygun mu?			
Program hedef/kazanımları öğrencilerin bilişsel gelişimine uygun mu?			
Program hedef/kazanımları öğrencilerin duyuşsal gelişimine uygun mu?			
Program hedef/kazanımları öğrencilerin devinsel gelişimine uygun mu?			
Hedefler/kazanımlar programın felsefe/felsefelerine uygun mu?			
Hedefler/kazanımlar dayandığı öğrenme kuramına uygun mu?			
Hedefler/kazanımlar kendi içinde tutarlı mı? Hedefler/kazanımlar dersin konu alanı ihtiyaçları ile örtüşüyor mu? Hedefler/kazanımlar ulaşılabilir mi?			
Hedefler/kazanımlar ölçülebilir mi? Hedefler/kazanımlar bu programın uygulanması sırasında eğitim yoluyla gerçekleştirilebilir mi?			
İÇERİK	Evet	Hayır	Görüşünüz
İçerik Seçimi İçerik hedeflere/kazanımlara uygun olarak seçilmiş mi?			
İçerik eğitim programının dayandığı eğitim felsefesi/felsefelerine uygun mu?			
İçerik eğitim programı hazırlanmasında esas alınmış olan modele uygun mu?			
İçerik seçimi program tasarımı yaklaşımına uygun mu?			
İçerik seçiminde öğrencilerin bilişsel gelişim özellikleri dikkate alınmış mı?			
İçerik seçiminde öğrencilerin duyuşsal gelişim özellikleri dikkate alınmış mı?			
İçerik seçiminde öğrencilerin devinsel gelişim özellikleri dikkate alınmış mı?			
İçerik konu alanı ile ilgili temel/ önemli konuları kapsıyor mu?			
İçerik çağdaş ve bilimsel bilgileri içeriyor mu?			
Hedef alanlarının ve basamaklarının hangi temel kavram ve bilgileri içerdiği belirlenmiş mi?			
İçerik Düzenlemesi/İçerik Düzeni İçerik düzeninde bilgi kategorilerinde yer alan boyutların yapısında denge var mı?			
İçeriğin sistematik bir biçimde düzenlenmesi öğrenme ilkelerine uygun mu? (Kolaydan zora, genelden özele, yakından uzağa, bilinenden bilinmeyene, basitten karmaşığa vb.)			
İçerik önkoşul ilkesi çerçevesinde düzenlenmiş mi?			
İçerik düzenlemesinde konu alanına uygun yaklaşım kullanılmış mı? (doğrusal, sarmal, çekirdek, diğerleri.)			
İçeriğin sınıflara yatay ve dikey dağılımı uygun mu?			

İçeriğin belirlenmesinde ve düzenlenmesinde dikkate alınması gerekli ölçütlerden yararlanmış mı? (nitelik evrensellik, verimlilik, eğitsel gereklilik vb.)			
İçerik tasarımı program tasarım modeli/modelleri ile tutarlı mı?			
İçerik Tabloları İçerik-hedef/kazanım ilişkisini gösteren belirtke tabloları hazırlanmış mı?			
İçerik analizi yapılmış mı?/Ünite analiz tabloları hazırlanmış mı?			
Programda hedef/kazanım-içerik ve zamanlama tabloları var mı?			
Programın uygulanması için belirlenen öğretim süresi uygun mu? (haftalık ders saati)			
ÖĞRETME-ÖĞRENME SÜRECİ			
Öğretme/Öğrenme Etkinliklerinin Kuramsal temelleri	Evet	Hayır	Görüşünüz
Eğitim durumları programın dayandığı felsefe/felsefeleri ile tutarlı mı?			
Öğretme-öğrenme etkinlikleri program hedefleri/kazanımları ile tutarlı mı?/ Öğrencileri hedeflere/kazanımlara ulaştırıcı nitelikte mi?			
Programda yer alan öğretim stratejileri, yöntem ve teknikleri hedef/kazanımlara uygun mu? Öğretme-öğrenme etkinlikleri öğrenci ilgi ve gereksinimlerine uygun mu?			
Öğrenme Öğretme Etkinliklerinin Uygunluğu Öğretme-öğrenme etkinlikleri hedef kitlenin bilişsel düzeyine uygun mu?			
Öğretme-öğrenme etkinlikleri hedef kitlenin duyuşsal özelliklerine uygun mu?			
Öğretme-öğrenme etkinlikleri hedef kitlenin devinsel özellikler uygun mu?			
Öğrenme-öğretme sürecinde üst düzey düşünme becerileri (problem çözme, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme)desteklenmiş mi?			
Öğrenme-öğretme etkinlikleri süre açısından uygun mu?			
Öğrenme-öğretme etkinlikleri gerçekleştirilebilir nitelikte midir?			
Öğrenme-öğretme etkinlikleri içeriğe uygun mu?			
Programda önerilen öğretme-öğrenme yaklaşımları konu alanına uygun mu?			
Öğrenme-Öğretme Yaklaşımı, Strateji, Yöntem ve Teknikleri Programda öğrenme-öğretme sürecine ilişkin açıklamalar yeterli mi?/ Öğretim strateji, yöntem ve tekniklerinin nasıl işe koşulacağı belirtilmiş mi?			
Geçerli öğretim ilkelerinin uygulanması önerilmiş mi?			
Öğretme-öğrenme sürecinde öğreticiye esneklik veriyor mu?			
Öğretme ve öğrenme etkinliklerinin dikey ve yatay kaynaşıklık sağlanmış mı?			
Alternatif eğitim/öğretim durumlarına yer verilmiş mi? Örnek etkinlik planları ve ders planları var mı?			
Öğretme-öğrenme etkinliklerinde öğrenme stilleri ve öğrenme stratejileri işe koşulmuş mu?			
Öğretim stratejileri, yöntem ve teknikler içeriğin yapısına uygun mu?			
Öğretme-öğrenme etkinlikleri, önerilen ölçme ve değerlendirme			

araç ve yöntemlerinin kolaylıkla uygulanmasını sağlayacak şekilde organize edilmiş mi?			
Öğretim Teknolojisi ve Materyaller Öğrenme-öğretme sürecinde teknoloji kullanımına yer verilmiş mi?			
Önerilen teknolojiler içeriğin öğrenilmesine katkı sağlayacak nitelikte midir?			
Önerilen teknolojilerin nasıl kullanılacağı açıklanmış mıdır?			
Programda önerilen öğretim materyalleri; hedeflere/kazanımlara, konu alanına ve öğrenci düzeyine uygunluk, kullanılabilirlik, ekonomiklik, güvenlik kurallarına uygunluk gibi nitelikleri taşımakta mı?			
Öğrenme-öğretme sürecinde kullanılmak üzere hazırlanmış olan materyaller yeterli mi?			
Programın uygulanması için yardımcı kaynaklar önerilmiş mi?			
Kullanılacak öğretim materyalleri programın uygulanacağı bölge ve okullar için kolay ulaşılabilir nitelikte mi?			
ÖLÇME ve DEĞERLENDİRME	Evet	Hayır	Görüşünüz
Ölçme ve Değerlendirme ile İlgili Genel Bilgiler			
Ölçme ve değerlendirme ile ilgili açıklamalar yeterli / anlaşılır nitelikte mi?			
Değerlendirme süreci için gerekli planlama yapılmış mı?			
Programın dayandığı felsefe/felsefelerine uygun ölçme ve değerlendirme yöntem ve araçları yer almakta mı?			
Programın temel öğrenme yaklaşım/modeline uygun ölçme ve değerlendirme yöntem ve araçları yer almakta mı?			
Tüm öğrenme alanlarını kapsayan belirtke tablosu hazırlanmış mı?			
Belirtke tablosunda yer alan öğrenme alanları ile ölçme araçları tutarlı mı?			
Öğrencilerin giriş davranışları/hazırbulunuşluk özellikleri belirlenmiş mi?			
Hedeflerin/kazanımların nasıl sınanacağı (test edileceği) örneklerle gösterilmiş mi?			
Programda önerilen sınama durumları hedef/kazanımların yoklanmasında işe koşulacak uygunlukta mı?			
Programda yer alan örnek sınama durumları ölçme-değerlendirme ilkelerine uygun hazırlanmış mı?			
Hedeflerin/kazanımların değerlendirilmesine yönelik alternatif değerlendirme yaklaşımlarından yararlanılmış mı?			
Ölçme Aracının Özellikleri ve Ölçülecek Özelliğe Uygunluğu			
Programda yer alan ölçme araç ve yöntemlerine ilişkin örnekler yeterli mi?			
Programda önerilen ölçme yöntem ve araçlarının hazırlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi ilişkin açıklamalar yeterli mi?			
Ölçme araçlarının kapsam geçerliliğini belirlemeye yönelik örnek belirtke tabloları yer almakta mı?			
Programda önerilen ölçme yöntem ve araçları bireysel farklılıklar açısından uygun mu?			
Ölçme yöntem ve araçları öğretmen ve öğrenci açısından			



uygulanması kolay ve ekonomik mi?			
Ürün yönelik ölçme ve değerlendirme yöntem ve araçları yer almakta mı?			
Sürece yönelik ölçme ve değerlendirme yöntem ve araçları yer almakta mı?			
Bilişsel özelliklerin nasıl ölçüleceği ve değerlendirileceği açıklanmış mı?			
Duyuşsal özelliklerin nasıl ölçüleceği ve değerlendirileceği açıklanmış mı?			
Temel becerilerin nasıl ölçüleceği ve değerlendirileceği açıklanmış mı?			
Programda öğrencilerin hazırbulunuşluğunun tespitine yönelik ölçme yöntem ve araçları önerilmiş mi?			
Öğrenci hazırbulunuşluğunu belirlemeye yönelik araçlar uygun mu?			
Öğrenci gelişimi ve öğrenme düzeyini izlemeye yönelik ölçme yöntem ve araçları önerilmiş mi?			
Öğrenci gelişimi ve öğrenme düzeyini izlemeye yönelik ölçme yöntem ve araçları uygun mu?			
Öğrenci başarı-performans düzeyini belirlemeye yönelik ölçme yöntem ve araçları önerilmiş mi?			
Öğrenci başarı-performans düzeyini belirlemeye yönelik ölçme yöntem ve araçları uygun mu?			
Programda önerilen ölçme-değerlendirme etkinlikleri tüm öğretmen/bölge/koşul açısından gerçekleştirilebilir mi?			
Not verme yöntemleri belirtilmiş mi?			
Değerlendirme sonuçlarının nasıl kullanılacağı açıklanmış mı?			
Program Değerlendirme ve Geliştirme Programın izlenmesi ve değerlendirilmesine yönelik araştırmalar öngörülmüş mü?			
Program değerlendirme çalışmaları planlanmış mı?			
Programda değerlendirmelerde kullanılması gereken değerlendirme ölçütleri belirtilmiş mi?			
Program değerlendirme ve geliştirme ekibi oluşturulmuş mu?			
Program değerlendirme ve geliştirme komisyonlarında ilgili tüm taraf ve uzmanlar yer almış mı?			
Program değerlendirme ve geliştirme ekibinin rolleri ve görev tanımları açıklanmış mı?			
Program değerlendirme çalışmaları yapılmış mı?			
Uzman kanısı ile program analizi/değerlendirilmesi yapılmış mı?			
Programın etkililiği ile ilgili paydaşların (öğretmen, öğrenci, okul yöneticileri, veli, eğitim sendikaları, vb.) görüşleri alınmış mı?			
Program değerlendirme sonuçları dikkate alınarak program geliştirme çalışmaları yapılmış mı?			

EK 3.8.**TÜRK KÜLTÜRÜNE UYUM ÖLÇEĞİ**

Soruları cevapladıktan sonra 1 ile 5 arasındaki sayılardan size uygun olan bir tanesini yuvarlak içine alınız.

KİŞİSEL BİLGİLER

Cinsiyetiniz: _____ Sınıfınız: _____
Yaşınız: _____ Okulunuz: _____
Milliyetiniz (İrkiniz): _____ Doğduğunuz yer: _____
Babanızın milliyeti: _____ Annenizin milliyeti: _____
Annenizin eğitim durumu: _____
Babanızın eğitim durumu: _____
Türkiye'ye ne sıklıkla gidersiniz? _____

MADDELER	Katılmıyorum	Biraz katılıyorum	Katılıyorum	Oldukça katılıyorum	Tamamen katılıyorum
					
1. Türkiye benim Anavatanımdır.	1	2	3	4	5
2. Atatürk'ü ve yaptıklarını merak ederim.	1	2	3	4	5
3. Evde Türkçe konuşurum.	1	2	3	4	5
4. En az bir tür Türk müziğinden hoşlanırım.	1	2	3	4	5
5. 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı, 29 Ekim Cumhuriyet Bayramı gibi millî bayramlarımızı kutlarken çok mutlu olurum.	1	2	3	4	5
6. Ramazan ve Kurban bayramı gibi dini bayramlarımızda akrabalarımı ziyaret etmeliyim.	1	2	3	4	5
7. Yağ Satarım, Mendil Kapmaca, Deve-Cüce oyunlarını oynamayı severim.	1	2	3	4	5
8. Kendimi Türk gibi hissederim.	1	2	3	4	5
9. Türkçe ninni, bilmece veya tekerleme öğrenirim.	1	2	3	4	5
10. Türk halk oyunlarını tanırım.	1	2	3	4	5
11. Türkiye ile ilgili haberleri öğrenmek isterim.	1	2	3	4	5
12. Eve bir büyüğüm geldiğinde ona hatırını (nasıl olduğunu) sorarım.	1	2	3	4	5
13. Büyüklerimin sözünü kesmeden dinlerim.	1	2	3	4	5
14. Bir büyüğüm ya da hasta biri ayaktaysa ona yer veririm.	1	2	3	4	5

15. Aileme ev işlerinde yardım ederim.	1	2	3	4	5
16. Büyüklerimin elini öperim.	1	2	3	4	5
17. Yemeğe büyüklerim başladıktan sonra başlarım.	1	2	3	4	5
18. Yemekten önce ve sonra ellerimi yıkarım.	1	2	3	4	5
19. Yemek yerken ağzımı kapalı tutarım.	1	2	3	4	5
20. Türkiye'deki yakınlarımla telefonla ya da yüz yüze görüşürüm.	1	2	3	4	5
21. Komşularım ihtiyaç duyduğunda hep yanlarında olmak isterim.	1	2	3	4	5
22. Küçüklerimi sever, korurum.	1	2	3	4	5
23. Evimize gelen misafir bizim için çok değerlidir.	1	2	3	4	5
24. Türkiye'deki camilerin minareleri dikkatimi çeker.	1	2	3	4	5

EK 3.9.**ANA DİLİNE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ**

MADDELER	Katılmıyorum	Biraz katılıyorum	Katılıyorum	Oldukça katılıyorum	Tamamen katılıyorum
1. Türkçeyi ana dilim olduğu için öğrenmek isterim.	1	2	3	4	5
2. Türkçeye karşı ilgi duymuyorum.	1	2	3	4	5
3. “Türkçe” adını duymak bile beni rahatsız eder.	1	2	3	4	5
4. Türkçeyi iyi bilirim Türk kültüründen de kopmayacağıma inanıyorum.	1	2	3	4	5
5. Türkçe, hayatım boyunca kullanacağım bir dildir.	1	2	3	4	5
6. Türkçeyi öğrenirken sıkılıyorum.	1	2	3	4	5
7. Türkçe ile ilgili kitaplar ilgimi çeker.	1	2	3	4	5
8. Türkçeyi ana dilim olarak hissetmiyorum.	1	2	3	4	5
9. Türkçeyi iyi bilirim diğer derslerimde de başarılı olacağımı düşünüyorum.	1	2	3	4	5
10. Türkçemi geliştirmek için Türkçe internet sitelerini girerim.	1	2	3	4	5
11. Türkçe yerine yabancı bir dil öğrenmeyi tercih ederim.	1	2	3	4	5
12. Türkçeyi daha iyi öğrenmek için ders saatleri artırılmalı.	1	2	3	4	5
13. Türkçe öğrenmek için verilen derslerin kaldırılmasını istiyorum.	1	2	3	4	5
14. Türkçe öğrenmek için verilen derslere girmek bile istemiyorum.	1	2	3	4	5
15. Mümkün olsa bütün derslerimizin Türkçe yapılmasını isterim.	1	2	3	4	5
16. Yakın çevremle Türkçe konuşmayı tercih ederim.	1	2	3	4	5
17. Türkçe yazılar yazmak bana zevk verir.	1	2	3	4	5
18. Türkçe dil bilgisi konularını öğrenmekten zevk alırım.	1	2	3	4	5
19. Türkçe konuşurken kendimi daha mutlu hissedirim.	1	2	3	4	5
20. Türkçe konuşulanları dinlemek bana zor gelir.	1	2	3	4	5
21. Türkçeyi daha iyi öğrenmek için Türkçe kitaplar satın alırım.	1	2	3	4	5
22. Türkçe yazılmış kitapları okumak bana zevk verir.	1	2	3	4	5
23. Türkçe dergileri ve gazeteleri okumak bana zevk verir.	1	2	3	4	5
24. Çevremde Türkçe konuşulmasından rahatsız olurum.	1	2	3	4	5
25. Türkçe müzik dinlemekten zevk alırım.	1	2	3	4	5
26. Türkçemi geliştirmek için Türkçe yazılmış kitapları okurum.	1	2	3	4	5
27. Türkçe televizyon kanalları izlemekten hoşlanırım.	1	2	3	4	5

EK 3.10. ÖLÇEK KULLANIM İZİNİ



ULKER SEN <ulker_sen@hotmail.com>

Alıcı: ben, ulkersen@gazi.edu.tr ▾

Merhaba Burcu Hanım,

İlgili ölçeği kullanabilirsiniz. Ayrıca çalışmanızın sonuçlarından haberdar ederseniz sevinirim. Çalışmalarınızda kolaylıklar dilerim.

Dr. Ülker Şen

iPhone'umdan gönderildi

burcu hancı yanar <burcuhanciyanar@gmail.com> şunları yazdı (22 Kas 2017 03:20):



↩ Yanıtla

↩ Tümünü yanıtla

➡ Yönlendir



EK 3.11. 3. Sınıf Belirtke Tablosu

HEDEFLER-AMAÇLAR	Bilgi	Kavrama	Uygulama	Çözümleme	Değerlendirme	Yaratma	Toplam
<p>1. Türk alfabesini tanıma ve bulunduğu ülkenin alfabesi ile karşılaştırma 1. Türk alfabesindeki harfleri tanıır. 2. Türk alfabesindeki sesleri doğru çıkarır. 3. Bulduğu ülkenin alfabesi ile Türk alfabesindeki farklı sesleri ayırt eder.</p>	2(1,2)						2
<p>2.Dinlediklerini/İzlediklerini anlama 1. Dinlediği metinle ilgili bir görseli metinle ilişkilendirir. 2.Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen bilmediği kelimelerin anlamlarını tahmin eder / araştırır. 3.Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen olayın yerini zamanını, şahıs ve varlık kadrosunu, olayların oluş sırasını belirtir. 4.Dinlediklerinin/izlediklerinin konusunu belirtir. 5.Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen milli ve evrensel kültür değerlerini fark eder. 6. Dinledikleri / izledikleri ile ilgili sorulara cevap verir.</p>	2(3,4) 2(1,2)						2 3 6 2 3
<p>3. Düzeyine uygun bir metni sesli okuma. 1. Verilen metinde geçen kelimeleri bölmeden ve akıcı biçimde okur. 2. Kelimeleri doğru telaffuz eder.</p>							1 2 2
<p>4.Okuduğu metni anlama 1. Okuduğu metinle ilgili görselleri metinle ilişkilendirir. 2.Okuduğu metinde geçen bilmediği kelimeleri anlamlarını tahmin eder /araştırır 4. Okuduğu metnin konusunu belirtir. 6. Okuduğu metinle ilgili sorulara cevap verir</p>	1(5)						4
<p>5.Söz Varlığını zenginleştirme 1.Kelimelerin eş ve zıt anlamlarını bulur</p>							
<p>3.Şiir, türkü, şarkı türlerinde metinler ezberler. 4. Tekerleme, saymaca ve bilmece ezberler/ kullanır.</p>		2(6,7) 2(8,9)					1 3 4
<p>6. Türkçe öğrenmeye istekli olma 1. Boş zamanlarında Türkçe kelime oyunları oynar ve bulmaca çözer. 2. Türkçe şarkı söyler /dinler. 3. Türkçe kitle iletişim araçlarını takip eder</p>	4(10,1 1,12,13)			1(16) A3 B2+C2 2(21,2 2) 2(23,2 4) 2(25,2 6) 2(17,1 8) 2(19,2 0)			1 3 4 2 2 2 2 2
<p>7. Türkçeyi sözlü ve yazılı anlatımlarda kurallarını uygun biçimde kullanma 1.Kelimeleri yerinde ve doğru anlamda kullanır. 2. Verilen kelime ile cümle kurar. 3. Olumlu olumsuz cümleler kurar.</p>							2 2 2

4. Cümlede öğeleri yerinde kullanır.							
5. Özel adların ilk harfini büyük yazar.			2(14,15)				2
6. Cümleye büyük harfle başlar.							
9. Varlıkların yerine kullanılan kelimeleri işlevlerine uygun kullanır.			1(28)				1
10. Varlıkların yaptıkları eylemleri, iş ve hareket bildiren kelimeleri işlevine uygun kullanır.							
11. Öğrendiği yazım kurallarını uygular ve noktalama işaretlerini uygun yerde kullanır.							2
12. Öğrendiği yeni kelimeleri doğru söyler/ yazar.							
8. Günlük hayatta gerekli olan dil işlevlerini kullanma							
1.Gereken durumlarda (günaydın, kutlarım, nasılsınız, özür dilerim, teşekkür ederim, sağ olun vb.) temel konuşma kalıplarını kullanır.							3
2.Selamlaşmanın önemini fark ederek gerekli durumlarda uygun selamlaşma ifadelerini kullanır.							2
3. Kendini tanıtmaya ve başkalarını tanıtırma ile ilgili kalıpları sınıfta ve günlük hayatında kullanır.							3
5.Okumanın gerekliliğini fark eder.							
5. Renklerin adlarını belirtir.	2(27,29)						
6. Alışveriş merkezinde veya pazar yerinde satılan ürünlerin adlarını söyleyip fiyatlarını sorar.							
6.1'den 100'e kadar sayıları söyler /yazar.	3(33,36,37)						
7. Saat ve saat dilimlerini doğru söyler/yazar.	2(34,35)						
8. Günün tarihini sorup cevap verir	3(30,31,32)						
9.Mevsimlerin, ayların ve günlerin adlarını belirtir.							
SORU SAYISI (16Dinleme+ 37 Çoktan Seçmeli+ 7Yazma)	21	18	21				60

Taksonominin basamaklarının altına yazılan rakamlar o basamakta yazılan soru sayısını parantez içindeki rakamlar da soru numarasını ifade etmektedir. Belirtke tablolarında boyalı olan kazanımlar öğretmenler tarafından doldurulacak olan kontrol listelerinde yer alacak olan kazanımlardır.

EK 3.12. 3. SINIF OKUMA VE DİL BİLGİSİ UZMAN KANISI FORMU

2. VE 3. SINIF SINAVI

İsim Soyisim: _____ Sınıf: _____ Okul: _____

1. Aşağıdakilerden hangisinde **Türkçe** kelisi ve diğer harflerini tamamı yer almıştır? (AMAÇ 1)
 A) a, e, i, u, ö, o B) a, e, i, u, o, ç C) a, e, a, ç, i, u, ö, o, p




2. Aşağıdakilerden hangisinde **Türkçe** kelisi ve diğer harflerini tamamı yer almıştır? (AMAÇ 1)
 A) h, c, d, f, g, k, l, m, n, o, p, r, s, t, v, y, z
 B) h, c, d, f, g, k, l, m, n, o, p, r, s, t, v, y, z

3. Alman alfabesinde olup Türk alfabesinde olmayan harfler hangileridir? (AMAÇ 1)
 A) w, q, ß, x, z B) w, q, ß, x, q C) u, x, q, i, ß

4. Aşağıdaki sözcüklerden hangisinde Türk alfabesinde olmayan bir harf vardır? (AMAÇ 1)
 A) elma B) böğürden C) wafel

OKUDUĞUNU ANLAMA (AMAÇ 4)

Ali yaz tatilini geçirmek için anneannesiyle yamaşa gitti. Anneannesi Akdeniz'in büyük bir tatil kumbarasında yapıyordu. Birkaç hafta sonra arkadaşları Veli ile birlikte yamaşa geldi. Biraz dolaşmak için babasına gittiler. Bahçede alkan sefilan retiler vardı. Hanımeli evin balkonuna kadar uzanmıştı. Akşam olunca anneannesi onlara lezzetli bir alkan yemeği hazırladı. Alkan yemeğinde imambeyazı vardı. Yemeği boyda bayda yediler.

5. Okuduğunuz metne en uygun resim hangisidir?
 A)  B)  C) 

Soru uygundur | Soru uygun değildir

6. Metinde geçen alkan yemek yemeği ne anlamda kullanılmıştır?
 A) Bir çiçek türü B) Bir meyve türü C) Bir yemek türü

Soru uygundur | Soru uygun değildir

7. Karaba sözcüğünün anlamına en yakın sözcük hangisidir?
 A) Ev B) Bahçe C) Köyden büyük yerleşim yeri

Soru uygundur | Soru uygun değildir

8. Okuduğunuz metnin konunu nedir? C) Ali'nin arkadaşları Veli

A) Ali'nin ailesi B) Ali'nin sevdiği yiyecekler

sema uygundur	sema uygun değildir	sema uygun değildir	sema uygun değildir
------------------	------------------------	------------------------	------------------------

9. Okuduğunuz metinde aşağıdakilerden hangisinde kalıplaşmış bir kullanım vardır?

A) Ali ve Veli imzambayıldıysın çok sevdieler.
B) Ali ve Veli ailesi güzel bir Akdeniz kasabasında yaşar.
C) Ali Veli'nin tek arkadaşındır.

sema uygundur	sema uygun değildir	sema uygun değildir	sema uygun değildir
------------------	------------------------	------------------------	------------------------

10. Aşağıdaki eş anlamlı sözcük çiftlerinden doğru olanı seçiniz. (Amaç 5)

A) vapur-öğlek...B) kare-siyah C) araba-tıynet

sema uygundur	sema uygun değildir	sema uygun değildir	sema uygun değildir
------------------	------------------------	------------------------	------------------------

11. Aşağıdaki eş anlamlı sözcük çiftlerinden hangisi YANLIŞTIR?

A) yağlı-bıyık B) zence-ıyd C) kuzul-yavaş

sema uygundur	sema uygun değildir	sema uygun değildir	sema uygun değildir
------------------	------------------------	------------------------	------------------------

12. Aşağıdaki tümcelerden hangisinde bir birinin zıt anlamlı sözcükler biriktire kullanılmıştır?

A) Ördük çok güzel oldu da fare çitkin bir bayvandır.
B) Mardıvenderi yavaş, unluca çökmü.
C) Bu oyuncakta kara m denem siyah mı?

sema uygundur	sema uygun değildir	sema uygun değildir	sema uygun değildir
------------------	------------------------	------------------------	------------------------

13. Aşağıdaki sözcük çiftlerinden hangisinde zıt anlamlı sözcükler vardır?

A) ev-konut B) sarab-şarab...C) derinleşe-zunuf

sema uygundur	sema uygun değildir	sema uygun değildir	sema uygun değildir
------------------	------------------------	------------------------	------------------------

14. Sınıfı yeni girsen öğrencinin arkadaşlarını ne demesi uygundur? (Amaç 7-8)

A) Gözaydın B) Hoşgeldin...C) Gelsin gelsin

sema uygundur	sema uygun değildir	sema uygun değildir	sema uygun değildir
------------------	------------------------	------------------------	------------------------

15. Ablağın unvanıdan yitirmek not aldığın öğrenci kişiyi ablağın ne demesi uygundur? (Amaç 7-8)

A) Kuyduhan B) Senden yardım istiyor muyum? C) İyi güdeş.

sema uygundur	sema uygun değildir	sema uygun değildir	sema uygun değildir
------------------	------------------------	------------------------	------------------------

16. Evden ayrıırken anneme ne derim?

A) Merhaba...B) Hoşça kal! C) Nardınan?

sema uygundur	sema uygun değildir	sema uygun değildir	sema uygun değildir
------------------	------------------------	------------------------	------------------------

17. Aşağıdaki cümlelerden hangisi hareket bildiren bir eylem içermektedir? (Amaç 7)

A) Çocuktur yatıyor. B) Seni gördüğüme sevindim. C) Bugün hava bulutlu görünüyor.

sema uygundur	sema uygun değildir	sema uygun değildir	sema uygun değildir
------------------	------------------------	------------------------	------------------------

18. Aşağıdaki cümlelerin eylemi ne bildirilmektedir?

Bayram sabahı Sema çok sevniçiydi.

A) Hareket B) Olup C) Duygu

sema uygundur	sema uygun değildir	sema uygun değildir	sema uygun değildir
------------------	------------------------	------------------------	------------------------

19. Aşağıda verilen cümleleri uygun noktalama işaretleriyle tamamladığınızda doğru seçeneğe haugündür? (AMAÇ 7)

Besi "Değrem oluyor!" diye bağırdı. Herkes kapıya koştu! Geçmişten değrem mi oluyordu?()

A) () () () B) () () () C) () () ()

Soru uygundur	Soru değildir	Soru doğru durumda durumda
------------------	------------------	-------------------------------------

20. Aşağıdaki cümlelerin haugisinde noktalama işareti yanlış kullanılmıştır?

- A) Yapanca! Yaza parca güdüyoruz?
B) Beçimle gelir misin?
C) Öğretmeni dülemeliisin.

Soru uygundur	Soru değildir	Soru doğru durumda durumda
------------------	------------------	-------------------------------------

21. Aşağıda verilen cümlelerde haugisinde sözcükler doğru kullanılmıştır? (AMAÇ 7)

- A) Lale kimbun okudu. B) Araba Ali oynadı. C) Seni ama ben çok seviyorum.

Soru uygundur	Soru değildir	Soru doğru durumda durumda
------------------	------------------	-------------------------------------

22. Aşağıda verilen cümlelerde haugisinde sözcükler doğru kullanılmıştır? (AMAÇ 7)

- A) Babama evdir bu.
B) Ben evimin yakınındaki okula oluyorum.
C) Parca seninde seviyorum gezmeyi.

Soru uygundur	Soru değildir	Soru doğru durumda durumda
------------------	------------------	-------------------------------------

23. Aşağıdaki cümlelerde haugisinde özel adlar doğru yazılmıştır. (AMAÇ 7)

- A) Meraba benim adın **beyya**.
B) Ben **almanya**'da yaşıyorum.
C) Abim **Stuttgart**'ta doğdu.

Soru uygundur	Soru değildir	Soru doğru durumda durumda
------------------	------------------	-------------------------------------

24. Aşağıdaki cümlelerde haugisinde özel adlar **YANLIŞ** yazılmıştır. (AMAÇ 7)

- A) Cumhuriyetimizi Atatürk **korudu**.
B) En sevdiğim arkadaşımın adı **Fauna**'dır.
C) Beçim **annen** **sebatında** doğmuş.

Soru uygundur	Soru değildir	Soru doğru durumda durumda
------------------	------------------	-------------------------------------

25. Aşağıdaki cümlelerde büyük harfle yazılması gereken sözcüğü seçiniz. (AMAÇ 7)

Bes en çok **babamın** ve **dedemin** körtünü seviyorum. **beğ** yaz oraya **şifvörümü**.

- A) **şifvör** B) yaz C) **beğ**

Soru uygundur	Soru değildir	Soru doğru durumda durumda
------------------	------------------	-------------------------------------

26. Aşağıdaki cümlede büyük harfle yazılması gereken sözcüğü seçiniz. (AMAÇ 7)

babam kitap okumayı çok sever.

- A) **kitap** B) **babam** C) **sever**

Soru uygundur	Soru değildir	Soru doğru durumda durumda
------------------	------------------	-------------------------------------

27. Aşağıdaki cümlelerde haugisinde renkler **YANLIŞ** eşleştirilmiştir. (AMAÇ 8)

- A) **Porselal** **narancu** renktedir.
B) **Mazun** **renge** sarıdır.
C) **Zeytin** **beyazdır**.

Soru uygundur	Soru değildir	Soru doğru durumda durumda
------------------	------------------	-------------------------------------

28. Hangi öğrenci kasasını namaklıdır. (AMAÇ 8)

A) Nerede benim adim ilerde.

B) Nerede benim adim ilerde?

C) Bu benim adim ilerde.

Soru uygunda	Soru uygun değildir	Soru seçilene geçiniz
-----------------	------------------------	-----------------------

29. Aşağıdaki bahçelerin içini adı yazan renklerle boyayınız. (AMAÇ 8)

Karmız Yeşil Mavi Sarı

Soru uygunda	Soru uygun değildir	Soru seçilene geçiniz
-----------------	------------------------	-----------------------

30. Aşağıdaki liride ekik olan ayların adını bulunuz. (AMAÇ 8)

Ocak-Mart-Nisan-Mayıs-Haziran-Temmuz-Eylül-Kasım-Aralık

A) Şubat-Ağustos-Ekim

B) Yaz-Şubat-Ekim

C) Şubat-Eylül-Bahar

Soru uygunda	Soru uygun değildir	Soru seçilene geçiniz
-----------------	------------------------	-----------------------

31. Aşağıdakilerden hangisinde mevrimlerin adı doğru verilmiştir. (AMAÇ 8)

- A) İlkbahar, yaz, bahar, kış
B) Güz, sonbahar, yaz, kış
C) İlkbahar, yaz, sonbahar, kış

Soru uygunda	Soru uygun değildir	Soru seçilene geçiniz
-----------------	------------------------	-----------------------

32. Aşağıdakilerin hangisinde günler doğru verilmiştir. (AMAÇ 8)

- A) Pazartesi, Salı, ~~Salı~~Çarşamba, Perşembe, Cuma, Cumartesi, Pazar
B) Pazartesi, Salı, Çarşamba, Perşembe, Cuma, Cumartesi, Pazar
C) Pazartesi, Salı, Çarşamba, Perşembe, Cuma, Cumartesi, ~~Pazar~~Çarşamba

Soru uygunda	Soru uygun değildir	Soru seçilene geçiniz
-----------------	------------------------	-----------------------

33. Aşağıdaki boşluğu doğru saatle doldürsünüz. (AMAÇ 8)

Saat _____ uyuyoruz.

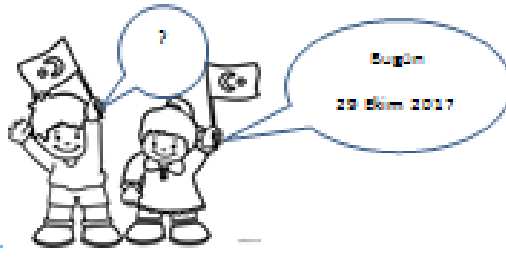
- A) 08.00'de B) 21.00'de C) 12.00'de

Soru uygunda	Soru uygun değildir	Soru seçilene geçiniz
-----------------	------------------------	-----------------------

34. Tarihi öğrenmek içindeyim aşağıdaki gibi sorarım. (AMAÇ 8)

- A) Hangi mevrimdeyiz?
B) Saat kaç?
C) Bugünün tarihi nedir?

Soru uygunda	Soru uygun değildir	Soru seçilene geçiniz
-----------------	------------------------	-----------------------



35.

"Bugün 29 Ekim 2017." cevabını veren öğrenciye arkadaşın ne sormuştu? (AMAÇ 8)

- A) Bugün hangi gün?
- B) Bugünden tarihini söyley misin?
- C) Şu an saat kaç

Soru uygundur	Soru uygun değildir	Soru aşağıdaki gibi düzeltilmelidir.
---------------	---------------------	--------------------------------------

36. Aşağıdaki boşluğu doğru saatle dolduralm. (AMAÇ 8)

Saat _____ kahvaltı yapıyorum.

- A) 07:00'de
- B) 17:00'de
- C) 24:00'de

Soru uygundur	Soru uygun değildir	Soru aşağıdaki gibi düzeltilmelidir.
---------------	---------------------	--------------------------------------

37. Saati öğrenmek istediğimde aşağıdaki gibi sorarm. (AMAÇ 8)

- A) Zeynep, saat kaç?
- B) Saat kaçta yemek yersin?
- C) Bugün günlerden nedir?

Soru uygundur	Soru uygun değildir	Soru aşağıdaki gibi düzeltilmelidir.
---------------	---------------------	--------------------------------------

EK 3.13. YAZMA TESTİ UZMAN KANISI FORMU

3. Sınıf Yazma Becerini

A. Aşağıdaki sözcükleri kullanarak tümce kurun. (AMAÇ 7)

Cemre / gezi / anlatı / hatıra

Her gün / bulutlar / gökyüzünü / kara / kaplar

Türkiye / başkent / Ankara

Soru uygundur	Soru uygun değildir	Soru aşağıdaki gibi düzeltilmiştir.
---------------	---------------------	-------------------------------------

B. Aşağıda verilen tümceleri olumsuz tümceye çevirin. (AMAÇ 7)

1. Dedem bugün Ankara'dan gelecek.

2. Çocuklar bahçede top oynuyor.

Soru uygundur	Soru uygun değildir	Soru aşağıdaki gibi düzeltilmiştir.
---------------	---------------------	-------------------------------------

C. Aşağıda verilen tümceleri olumlu tümceye çevirin. (AMAÇ 7)







1. Kardeşim dışarda top oynarken köpeği gömedi.

2. Yemekten sonra dişlerinizi fırçalamayın.

Soru uygundur	Soru uygun değildir	Soru aşağıdaki gibi düzeltilmiştir.
---------------	---------------------	-------------------------------------

EK 3.14. 3. SINIF DİNLEME SINAVI UZMAN KANISI

Soru uygundur	Soru uygun değildir	Soru aşağıdaki gibi düzeltilmelidir.		
<p>4. Masalda geçen varlıklı sözcüğü ne anlama gelmektedir? A) İyi B) Zengin C) Kötü</p> <p>Soru uygundur</p>			Soru uygun değildir	Soru aşağıdaki gibi düzeltilmelidir.
<p>5. Dinlediğiniz masal nerede geçmiştir? A) Okulda B) Hastanede C) Ormanda</p> <p>Soru uygundur</p>			Soru uygun değildir	Soru aşağıdaki gibi düzeltilmelidir.
<p>6. Dinlediğiniz masal nerede geçiyor olamaz? A) Şehirde B) Ormanda C) Yemyeşil ağaçlık bir yerde</p> <p>Soru uygundur</p>			Soru uygun değildir	Soru aşağıdaki gibi düzeltilmelidir.
<p>7. Masalın kahramanları kimlerdir? A) Eşek ve tilki B) Altın başlı kuş ve tilki C) Ormandaki hayvanlar</p> <p>Soru uygundur</p>			Soru uygun değildir	Soru aşağıdaki gibi düzeltilmelidir.

<p>2. VE 3. SINIF DİNLEME SINAVI (AMAC 2)</p> <p>Okul Adı:</p>				
<p>1. Dinlediğiniz masala en uygun resim hangisidir?</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around;">    </div> <p>A) B) C)</p> <p>Soru uygundur</p>			Soru uygun değildir	Soru aşağıdaki gibi düzeltilmelidir.
<p>2. Dinlediğiniz masala en uygun resim hangisidir?</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around;">    </div> <p>A) B) C)</p> <p>Soru uygundur</p>			Soru uygun değildir	Soru aşağıdaki gibi düzeltilmelidir.
<p>3. Masalda geçen kurnaz sözcüğünün en yakın anlamını tahmin ediniz. A) Çok iyi olmak B) Çok çalışkan olmak C) Başkalarını kandırmayı bilmek.</p>				

8. Masalda en çok bahsedilen hayvanlar nelerdir?

- A) Kurt ve kuş B) Tilki ve kuş C) Kuş ve hayvan dostları

Soru uygundur Soru uygun değildir Soru aşağıdaki gibi düzeltilmelidir.

9. Aşağıdakilerden hangisi masalda daha önce olmuştur?

- A) Tilki altın başlı kuşun varlığını öğrenmiş.
B) Tilki ağaca çam sakın sürmüştü.
C) Altın başlı kuş tilkinin amacını anlamış.

Soru uygundur Soru uygun değildir Soru aşağıdaki gibi düzeltilmelidir.

10. Masalda geçen olayları sıraya koyunuz.

- I. Tilki altın başlı kuşun değerini olduğunu düşünmüştü.
III. Altın başlı kuş tilkinin yaptığını anlayıp ona gereken cevabı vermiş.
II. Tilki kuşu kandırıp altın başın ele geçirmek istemiş.
A) I-III-II B) II-II-III C) III-II-I

Soru uygundur Soru uygun değildir Soru aşağıdaki gibi düzeltilmelidir.

11. Masalın konusu nedir?

- A) Kumazlık gibi kötü huyların her zaman işe yaramayacağı.
B) Ormanda bir gün

C) Kuşların güzelliği

Soru uygundur Soru uygun değildir Soru aşağıdaki gibi düzeltilmelidir.

12. Masalda anlatılmak istenen nedir?

- A) Arkadaşlarımızın bize yardım edeceği.
B) Kötülüklerin sonunda ortaya çıkacağı.
C) Altının çok değerli olduğu.

Soru uygundur Soru uygun değildir Soru aşağıdaki gibi düzeltilmelidir.

13. Kuşun bizim kültürümüzde benzeyen en önemli özelliği nedir?

- A) Kötü huylu olması.
B) Yardımsever olması.
C) Başkalarını kandırmaya çalışması.

Soru uygundur Soru uygun değildir Soru aşağıdaki gibi düzeltilmelidir.

14. Altın başlı kuş kültürümüzde ver alan aşağıdaki özelliklerden hangisine sahiptir?

- A) Zengin olmak.
B) Dost canlısı olmak.
C) Güzel sesli olmak.

Soru uygundur Soru uygun değildir Soru aşağıdaki gibi düzeltilmelidir.

--	--	--

15. Masalda geçen "**başı darda kalmak**" ifadesinin en yakın anlamını tahmin ediniz.

- A) Çok iyi olmak B) Yardıma ihtiyacı olmak C) Başkalarını kandırmayı bilmek.

Soru uygundur	Soru uygun değildir	Soru aşağıdaki gibi düzeltilmelidir.
---------------	---------------------	--------------------------------------

16. Masalda geçen ancak dilimizde kullanılması oldukça kaba olan sözcük hangisidir?

- A) Aptal
B) Varlıklı
C) Elçi

Soru uygundur	Soru uygun değildir	Soru aşağıdaki gibi düzeltilmelidir.
---------------	---------------------	--------------------------------------

3. SINIF SINAVI

İsm Soyisim:

Sınıf:

Okul:

1. Aşağıdakilerden hangisinde Türkçe 'deki sesli harflerin tamamı yer almaktadır?

- A) a, e, ı, u, ö, o, ö
 B) a, e, ı, ü, u, o, si
 C) a, o, a, o, ü, u, o, ö

2. Alman alfabesinde olup Türk alfabesinde olmayan harfler hangileridir?

- A) v, q, ß, x, s
 B) v, ü, i, x, q
 C) z, x, q, i, ö

OKUDUĞUNU ANLAMA

Ali yaz tatilini geçirmek için annesiznesinin yanına günü. Annesiznesi Akdeniz'in kıtık bir sahil kasabasında yapıyordu. Birkaç hata sonra arkadaşları Veli de onlarm yanına geldi. Biraz dolapmak için bahçeye çıktılar. Bahçede akşamzefalararak renk açmıştı. Hattmeli evin balkonuna kadar uzanmıştı. Akşam olunca annesiznesi onlara lezzetli bir akşam yemeği hazırladı. Akşam yemeğinde imambayıldı vardı. Yeneği bayıldı bayıldı yediler.

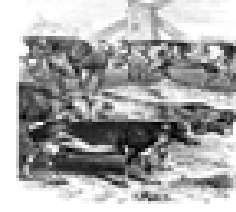
3. Okuduğunuz metin en uygun resim hangisidir?



A)



B)



C)

4. Aşağıdakilerden hangisi kasaba sözcüğünü tanımlamaktadır?

- A) Otuzlu ev
 B) Çiçekli bir bahçe
 C) Köyden büyük yerleşim yeri

5. Okuduğunuz metinde aşağıdakilerden hangisinden bahsedilmemiştir?

- A) Ali ve Veli imambayıldını çok sevdi.
 B) Ali ve Veli tatilde güzel bir Akdeniz kasabasında yediler.
 C) Ali Veli'nin tek arkadaşlarıdır.

6. Yılın ilk ayı hangisidir?

- A) Ekim B) Ocak C) Aralık

7. Aşağıdaki sözcük çiftlerinden hangisi eg anlamlı DEĞİLDİR?

- A) yağlı-ışık B) sesli-yıl C) kız-kıyafet

8. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde nt anlamlı sözcükler bir arada kullanılmıştır?

- A) Önce çok güzel oldu da, son çikim bu hayvandır.
 B) Merdivenleri yavaş, usuca çıkın.
 C) Bu oyuncağa kara mı desem siyah mı?

9. Arkadaşınız size bir keşifte verdiğinde aşağıdakilerden hangisini söylemeniz doğru olur?

- A) Güle güle B) Teşekkür ederim C) Özgür dilerim

10. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde duygu bildiren bir kelime yoktur?

- A) Hızınca odadan ayrıldı.
- B) Öğretmenimden ayrılınca çok üzülüm.
- C) Bayram sabahı Sema çok sevinçliydi.

11. Aşağıdaki cümlelerden hangisinin sonuna **YANLIŞ** noktalama işareti konmuştur?

- A) Eyvaha, ev yanıyor?
- B) Benimle gelir misin?
- C) Ablam pasta yaptı.

12. Aşağıda verilen cümlelerden hangisinde sözcükler doğru aralanmıştır?

- A) Babamın evidir bu.
- B) Ben eviminin yakınındaki okulda okuyorum.
- C) Parkta seninde seviyorum gezmeyi.

13. Aşağıdaki cümlede büyük harfle yazılması gereken sözcük hangisidir?

babam, kitap okumayı çok sever.

- A) kitap
- B) babam
- C) sever

14. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde özel ad doğru yazılmıştır?

- A) Merhaba benim adım beyza.
- B) Ben almanya'da yaşıyorum.
- C) Abim Stuttgart'ta doğdu.

15. Aşağıdakilerden hangisinde meyvenin rengi **YANLIŞ** verilmiştir?

- A) Portakal turuncu renktedir.
- B) Muzun rengi sarıdır.
- C) Zeytin beyazdır.

16. Aşağıdaki resimlerde gördüğünüz öğrencilerden hangisi kendini tanıtmaktadır?



17. Aşağıdakilerin hangisinde günlere isimleri doğru yazılmıştır?

- A) Pazartesi, Salı, Salıertesi, Perşembe, Cuma, Cumartesi, Pazar
- B) Pazartesi, Salı, Çarşamba, Perşembe, Cuma, Cumartesi, Pazar
- C) Pazar, Salı, Çarşamba, Perşembe, Cuma, Cumartesi, Pazaröncesi

18. Tarihi öğrenmek istersemiz nasıl sorarız?

- A) Hangi mevsimdeyiz?
- B) Saat kaç?
- C) Bugünün tarihi nedir?



19. Resimdeki çocuk sabah saat kaçta uyanıp yatağın topluyor?

- A) Sabah 07.00'de
- B) Akşam 07.00'de
- C) Öğlen 12.00'de

EK 3.16.

3. Sınıf Yazma Becerisi Testi

1. Aşağıdaki sözcükleri kullanarak cümle kurunuz.

Türkiye / başkent / Ankara

2. Aşağıda verilen cümleyi OLUMSUZ cümleye çeviriniz.

Çocuklar bahçede top oynuyor.

3. Aşağıda verilen cümleleri OLUMLU cümleye çevirin.

Kardeşim dışarda top oynarken köpeği görmedi.

EK 3.17.

3.SINIF DİNLEME SINAVI

Ad-Soyad:

Okul Adı:

1.Dinlediğiniz masala en uygun resim hangisidir?



A)



B)



C)

2. Masalda geçen kurnaz sözcüğünün en yakın anlamı hangisidir?

- A) Çok iyi olmak
- B) Çok çalışkan olmak
- C) Başkalarını kandırmayı bilmek.

3. Dinlediğiniz masal aşağıdaki yerlerden hangisinde geçiyor OLAMAZ?

- A) Ormanda
- B) Şehirde
- C) Yemyeşil ağaçlık bir yerde

4. Masalda en çok bahsedilen hayvanlar hangileridir?

- A) Kurt ve kuş
- B) Tilki ve kuş
- C) Kuş ve hayvan dostları

5. Tilki altın başlı kuşun değerli olduğunu düşündükten sonra, ilk olarak aşağıdakilerden hangisi olmuştur?

- A) Altın başlı kuş tilkinin yaptığını anlayıp ona gereken cevabı vermiş.
- B) Tilki kuşu kandırıp altın başını ele geçirmek istemiş.
- C) Bütün hayvanlar altın başlı kuşu sevmeye başlamışlar.

6. Masalın konusu nedir?

- A) Kurnazlık gibi kötü huyların her zaman işe yaramayacağı
- B) Ormanda bir gün
- C) Kuşların güzelliği

7. Kuşun bizim kültürümüze benzeyen en önemli özelliği nedir?

- A) Kötü huylu olması
- B) Yardımsever olması
- C) Başkalarını kandırmaya çalışması

8. Masalda geçen ancak dilimizde kullanılması oldukça kaba olan sözcük hangisidir?

- A) Aptal
- B) Varlıklı
- C) Elçi

EK 3.18. ÖRNEK KONTROL LİSTESİ- KONUŞMA BECERİSİ

KONUŞMA BECERİSİ KONTROL LİSTESİ	Ferhat	ömer	semih	Hande *merem	ahmet	berra	efe	aras	puya	TOPLAM
1.Kelimeleri yerinde ve doğru anlamda kullanır.	1	1	0	1	1	1	1	0	0	
2. Verilen kelime ile cümle kurar.	0	1	0	1	1	1	1	0	0	
3. Olumlu ve olumsuz cümleler kurar.	0	1	0	1	1	1	1	0	0	
4. Cümlede öğeleri yerinde kullanır.	1	1	0	1	1	1	0	0	0	
7. Adları yerine göre tekil ya da çoğul olarak kullanır.	1	1	0	1	1	1	1	0	0	
8. Varlıkların özelliklerini, niteliklerini (uzunluk, kısalık, renk vb.), sayılarını bildiren kelimeleri işlevine uygun kullanır.	1	1	0	1	0	1	1	0	0	
9. Varlıkların yerine kullanılan kelimeleri işlevine uygun kullanır.	1	1	0	1	1	1	1	0	0	
10. Varlıkların yaptıkları eylemleri (iş ve hareketleri) bildiren kelimeleri işlevine uygun kullanır.	0	1	0	1	1	1	1	0	0	
12. Öğrendiği yeni kelimeleri doğru söyler/ yazar.	1	1	0	1	1	1	1	0	0	
8. Günlük hayatta gerekli olan dil işlevlerini kullanma	1	1	0	1	1	1	1	0	0	
1. Gereken durumlarda (günaydın, kutlarım, nasılsınız, özür dilerim, teşekkür ederim, sağ olun vb.) temel konuşma kalıplarını kullanır.	1	1	1	1	1	1	1	0	0	
2. Selamlaşma ile ilgili kelime ve terimleri sınıfta ve günlük hayatında kullanır.	1	1	1	1	1	1	1	0	0	
3. Kendini tanıtırma ve başkalarını tanıştırma ile ilgili kalıpları sınıfta ve günlük hayatında kullanır.	1	1	0	1	0	1	1	0	0	
4. Evinin adresini ve telefon numarasını söyler/yazar.	1	1	0	1	1	1	1	0	0	
5. Renklerin adlarını belirtir.	1	1	0	1	1	1	1	0	0	
6. Birden yüze kadar sayıları söyler	0	1	0	1	1	1	1	0	0	
7. Saat ve saat dilimlerini doğru söyler	1	1	0	1	1	1	1	0	0	
8. Günün tarihini sorup cevap verir.	1	1	0	1	1	1	1	0	0	
9. Mevsimlerin, ayların ve günlerin adlarını belirtir.	0	1	0	1	1	1	1	0	0	
Toplam	1	1	2	19	1	1	1	0	0	
	4	9			7	9	8			

EK 3.19. SWOT ANALİZİ FORMU

SWOT ANALİZİ

Değerli öğretim üyesi, programı incelediniz. Yaptığınız inceleme sonucunda ortaya çıkan, **1-3.sınıf öğretim programına** ilişkin görüşlerinize dayanarak programın güçlü ve zayıf yanları ile fırsatlarını ve tehditlerini yazınız.

1.Mevcut öğretim programının size göre güçlü ve zayıf yönleri nelerdir?

Programın Güçlü Yanları	Programın Zayıf Yanları
Fırsatlar	Tehditler

2.Aşağıda belirtilen boyutları açısından, mevcut öğretim programı hakkındaki görüşleriniz nelerdir?

2.1. Kuramsal, Felsefi (bakış, anlayış) ve Psikolojik Temeller:

2.2.Kazanımlar / Yeterlikler:

2.3. İçerik:

2.4. Öğrenme-Öğretme Süreci:

2.5. Ölçme ve Değerlendirme Süreci :

3. Mevcut öğretim programı ile ilgili başka belirtmek istedikleriniz ya da önerileriniz nelerdir?

Ek 3.20. ETİK KURUL UYGUNLUK ONAYI


T.C.
ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ARAŞTIRMALARI
ETİK KURULU

SAYI: 31906847/050.04.04-08/02
KONU: Başvurunuzun değerlendirilmesi

AYDIN
17/01/2018

Sayın Prof. Dr. Asuman Seda SARACALOĞLU
Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Öğretim Üyesi

Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'nun 17/01/2018 tarihinde yapılan olağan toplantısında çalışmanızla ilgili alınan 02 nolu karar aşağıda sunulmuştur.
Bilgilerinize sunarım.



Prof.Dr.Yücel BOZDAĞLIOĞLU
Adnan Menderes Üniversitesi
Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları
Etik Kurulu Başkanı

KARAR-

Protokol No :.....
Sorumlu Yürütücü : Prof. Dr. Asuman Seda SARACALOĞLU
Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Öğretim Üyesi

Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'na 17/01/2018 tarihinde onay verilen; Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Öğretim Üyesi Prof. Dr. Asuman Seda SARACALOĞLU'nun yürütücülüğünü yapmış olduğu "Yurt Dışındaki Türk Çocukları için Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programının Değerlendirilmesi" konulu çalışmasına ait 12/01/2018 tarihli dilekçesi görüşüldü.

Çalışmanın **Etik Kurul Uygunluk Onayını** almasına oy birliği ile karar verilmiştir.

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı: Burcu HANCI YANAR

Doğum Yeri ve Tarihi: Bornova-22.06.1982

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi: Erciyes Üniversitesi / Fen-Edebiyat Fakültesi / İngiliz Dili ve Edebiyatı

Lisansüstü Öğrenimi: Ege Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü /Eğitim Bilimleri ABD / Eğitim Programları ve Öğretim Yüksek Lisans Programı

Bildiği Yabancı Diller: İngilizce (YDS: 90)
Almanca (B2 seviyesinde)

İş Deneyimi

İngilizce Öğretmeni (2004-2005) Rize Sağlık Meslek Lisesi \ Rize

(2005-Devam Etmekte) Mehmet Hikmet Kaşerci Ortaokulu \ İzmir

İletişim

e-posta Adresi: burcuhanciyanar@gmail.com

Tarih 30.05.2020