



T.C.  
NEVŞEHİR HACI BEKTAŞ VELİ ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

**ORTAOKUL 5. SINIF İNGİLİZCE DERSİ  
ÖĞRETİM PROGRAMININ  
STUFFLEBEAM'IN BAĞLAM-GİRDİ-  
SÜREÇ-ÜRÜN (CIPP) MODELİNE GÖRE  
DEĞERLENDİRİLMESİ**

Yüksek Lisans Tezi

Muttalip SOYLU

Danışman

Doç.Dr. Hasan Hüseyin KILINÇ

Nevşehir

Ocak 2023

Muttalip SOYLU Ortaokul 5. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programının Stufflebeam' in Bağlam-Girdi-Süreç-Ürün (CIPP) modeline göre değerlendirilmesi ' Yüksek Lisans Tezi Nevşehir Ocak 2023



**T.C.**  
**NEVŞEHİR HACI BEKTAŞ VELİ ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**  
**EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**ORTAOKUL 5. SINIF İNGİLİZCE DERSİ ÖĞRETİM**  
**PROGRAMININ STUFFLEBEAM'İN BAĞLAM-GİRDİ-SÜREÇ-**  
**ÜRÜN (CIPP) MODELİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ**

Yüksek Lisans Tezi

Muttalip SOYLU

Danışman  
Doç. Dr. Hasan Hüseyin KILIÇ

Nevşehir  
Ocak 2023

## BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim. Aynı zamanda bu kural ve davranışların gerektirdiği gibi, bu çalışmanın özünde olmayan tüm materyal ve sonuçları tam olarak aktardığımı ve referans gösterdiğimi belirtirim.

**Tezi Hazırlayan**  
Muttalip SOYLU



## TEZ YAZIM KILAVUZUNA UYGUNLUK

“Ortaokul 5. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programının Stufflebeam’ın Bağlam-Girdi-Süreç-Ürün (CIPP) Modeline Göre Değerlendirilmesi” adlı Yüksek Lisans Tezi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Lisansüstü Tez Yazım Kılavuzu’na uygun olarak hazırlanmıştır.

Tezi Hazırlayan

Muttalip SOYLU

Danışman

Doç. Dr. Hasan Hüseyin KILINÇ

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Başkanı

Doç. Dr. Emin Tamer YENEN

## KABUL VE ONAY SAYFASI

Doç. Dr. Hasan Hüseyin KILINÇ danışmanlığında Muttalip SOYLU tarafından hazırlanan “Ortaokul 5.Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programının Stufflebeam’in Bağlam-Girdi-Süreç-Ürün (CIPP) Modeline Göre Değerlendirilmesi” adlı bu çalışma jürimiz tarafından, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

.../.../...

**JÜRİ**

**İMZA**

Danışman : .....

Üye : .....

Üye : .....

**ONAY:**

Bu tezin kabulü Enstitü Yönetim Kurulu’nun .../.../... Tarih ve sayılı... Kararı ile onaylanmıştır.

.../.../.....

.....

Enstitü Müdürü

## TEŞEKKÜR

Yüksek Lisans eğitime başladığım günden itibaren oyun zamanlarımızı ders çalışmam için ödünç vererek bana büyük bir sabır ve anlayış gösteren hayatımın anlamı **kızıma**; en büyük destekçim değerli **eşime**; **can yoldaşıma**; bu dönem içerisinde moral ve motivasyonumuzu en yüksek seviyede tutarak desteğini esirgemeyen **danışman hocam Sayın Doç. Dr. Hasan Hüseyin KILINÇ'a**,

Bu süreçte emeği geçen bölüm hocalarım ve birbirinden renkli sınıf **arkadaşlarıma**, değerli kardeşim **Dr. Öğrt. Üyesi Veysel KARSLİ'ya**

Saygı ve sevgilerimle...



# ORTAOKUL 5.SINIF İNGİLİZCE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ STUFFLEBEAM'İN BAĞLAM-GİRDİ-SÜREÇ-ÜRÜN (CIPP) MODELİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

Muttalip SOYLU

Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Ocak 2023

Danışman: Doç.Dr. Hasan Hüseyin KILINÇ

## ÖZET

Bu çalışmada, 2018 yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan ve yürürlüğe konulan ortaokul 5.sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programı'nı Stufflebeam'in Bağlam-Girdi- Süreç-Ürün (CIPP) Modeli baz alınarak öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın evreni; 2021-2022 eğitim öğretim yılında Nevşehir'de bulunan ve MEB'e bağlı ortaokullarda görev yapan 155 İngilizce öğretmeninden oluşmaktadır.

Yapılan çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Veri toplama araçları olarak araştırmacı tarafından geliştirilen “ İngilizce Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilme Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçeğin KMO değeri .859, Bartlett Testi sonucu 1775,461, Cronbach Alpha Güvenirlik değeri de .950 olarak bulunmuştur. Beşli Likert Tipinde geliştirilen ve 25 maddeden oluşan İngilizce Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilme Ölçeği; Bağlam Değerlendirme, Girdi Değerlendirme, Süreç Değerlendirme ve Ürün Değerlendirme olmak üzere dört alt başlıktan oluşmaktadır. Elde edilen nicel veriler IBM SPSS Statics 25 paket programından yararlanılarak ve frekans (f) ve yüzde (%) değerleri hesaplanarak analiz edilmiştir. Ayrıca ölçekten elde edilen verilerin cinsiyet, kıdem yılı, eğitim durumu, çalışılan bölge, öğretmenlerin çalıştığı sınıfların mevcudu, öğretmenlerin program eğitimi alıp almadığına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Nicel araştırma bulguları incelenmiş olup daha sonra bütün sonuçlar Stufflebeam'in Bağlam-Girdi-Süreç-Ürün boyutları kapsamında değerlendirilmeye alınmıştır.

Araştırmanın sonucunda; öğretmenlerin cinsiyet, kıdem yılı, eğitim durumu, çalışılan bölge (köy, kasaba, ilçe, il merkezi), çalışılan sınıf mevcudu, görev alan öğretmenlerin öğretim programı hakkında hizmet içi eğitimi alıp almadığı değişkenlerine göre incelenmiş olup öğretmenlerin bu değişkenlere göre İngilizce Program ile ilgili görüşlerinde anlamlı bir farklılık bulunmadığı anlaşılmıştır.

Bağlam boyutundaki değerlendirmeler incelendiğinde; öğretmenler programın içeriğinin günlük hayata entegre edilip genel anlamda ihtiyaçlara cevap verdiğini fakat program hazırlanırken bölge ihtiyaçlarının göz önünde bulundurulmadığını, bölgelerin avantajlı ya da dezavantajlı olduğu noktaların göz ardı edilmesinin programın uygulanma aşamasında sorun teşkil ettiğini düşündükleri anlaşılmıştır.

Girdi boyutundaki değerlendirmelere bakıldığında; öğretmenlerin programın genel hatlarıyla ihtiyaçlara cevap verdiğini, öğretmenlerin kendilerinin ve öğrencilerin hazır

bulunuşluk seviyelerinin programın uygulanması için yeterli olduğunu ancak ders kitabı ve öğretmen kitabının geliştirilmesi gerektiğini düşündükleri anlaşılmıştır.

Süreç boyutundaki değerlendirmelere bakıldığında; öğretmenlerin kişisel farklılıkların göz ardı edilmesi sebebiyle öğretim süreci içerisinde bütün öğrencilerin istenilen seviyeye ulaşmasının öğretmene yük oluşturabileceğini düşündükleri görülmüştür. Bunun yanı sıra öngörülen sürenin öğretim için yeterli olduğu anlaşılmıştır.

Ürün boyutundaki değerlendirmelere bakıldığında; programda belirtilen ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin dört temel dil becerisini ölçme noktasında eksik kaldığı, dil bilgisi açısından öğrencilerde gelişim sağlarken, dinleme ve konuşma becerilerinde beklenen gelişim düzeyine ulaşılmasında ve beceri düzeylerinin ölçülmesinde programın yetersiz kaldığı; ancak yine de öğrencilerin elde ettiği kazanımların günlük hayatta kullanabileceği anlaşılmıştır.

Araştırma sonucunda elde edilen ölçek verilerinin birbiriyle örtüştüğü görülmüş olup programın uygulanması esnasında karşılaşılan sorunların çözümüne yönelik öneriler sunulmuştur.

**Anahtar kelimeler:** İngilizce öğretim programı, öğretmen, CIPP



**EVALUATION OF SECONDARY SCHOOL 5TH GRADE ENGLISH  
TEACHING PROGRAM ACCORDING TO STUFFLEBEAM'S CONTEXT-  
INPUT-PROCESS-PRODUCT (CIPP) MODEL**

**Muttalip SOYLU**

**Nevşehir Hacı Bektaş Veli University, Institute of Social Sciences**

**Department of Educational Sciences, Master's Thesis, January 2023**

**Supervisor: Doç.Dr. Hasan Hüseyin KILINÇ**

**ABSTRACT**

In this study, it is aimed to evaluate the secondary school 5th grade English Language Curriculum, published and put into effect by the Ministry of National Education in 2018, in terms of teacher opinions, based on Stufflebeam's Context-Input-Process-Product (CIPP) Model. The universe of the research; It consists of 155 English teachers working in secondary schools in the province of Nevşehir and affiliated with the Ministry of National Education in the 2021-2022 academic year.

The survey model, which is one of the quantitative research methods, was used in the research. The "Evaluation Scale of the English Curriculum According to Teachers' Views" developed by the researcher was used as data collection tools. The KMO value of the scale was found to be .859, the Bartlett Test result was 1775,461, and the Cronbach Alpha reliability value was found to be .950. The Evaluation Scale of the English Curriculum, which was developed in Five-point Likert Type and consists of 25 items, according to Teachers' Views; It consists of four sub-titles: Context Evaluation, Input Evaluation, Process Evaluation and Product Evaluation. The quantitative data obtained were analyzed by using the IBM SPSS Statics 25 package program and calculating the frequency (f) and percent (%) values. In addition, it was investigated whether the data obtained from the scale differed significantly according to gender, seniority, educational status, the region of employment, the number of classes in which the teachers worked, and whether the teachers received program training or not. Quantitative research findings were examined and then all results were evaluated within the scope of Stufflebeam's Context-Input-Process-Product dimensions.

As a result of the research; The variables of gender, seniority, education level, working region (village, town, district, city centre), class size, whether the in-service teachers have received in-service training about the curriculum were examined and according to these variables, the teachers' views on the English Language Teaching Program were analyzed. found that there was no significant difference.

When the evaluations in the context dimension are examined; It has been understood that the teachers think that the content of the program is integrated into daily life and meets the needs in general, but the needs of the region are not taken into account while preparing the program, and that ignoring the points where the regions are advantageous or disadvantageous poses a problem during the implementation of the program.

Considering the evaluations in the input dimension; It has been understood that the teachers think that the program meets the needs in general terms, that the readiness levels of the teachers themselves and the students are sufficient for the implementation of the program, but that the textbook and the teacher's book should be improved.

Considering the evaluations in the process dimension; It has been observed that teachers think that reaching the desired level of all students during the teaching process may create a burden on the teacher due to ignoring personal differences. In addition, it was understood that the prescribed time was sufficient for teaching.

Considering the evaluations in the product dimension; that the measurement and evaluation methods specified in the program are insufficient in measuring four basic language skills, while providing students with an improvement in grammar, the program is insufficient in reaching the expected level of development in listening and speaking skills and in measuring skill levels; however, it was understood that the gains obtained by the students could be used in daily life.

It was seen that the scale data obtained as a result of the research overlapped with each other and suggestions were presented for the solution of the problems encountered during the implementation of the program..

**Keywords:** English curriculum, teacher, CIPP

## İÇİNDEKİLER

Sayfa No.

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK.....	ii
TEZ YAZIM KILAVUZUNA UYGUNLUK.....	iii
KABUL VE ONAY SAYFASI .....	iv
TEŞEKKÜR .....	v
ÖZET .....	vi
ABSTRACT .....	viii
İÇİNDEKİLER.....	x
KISALTMALAR LİSTESİ .....	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ .....	xiv
TABLolar LİSTESİ .....	xv

### BİRİNCİ BÖLÜM

#### GİRİŞ

1.1.Problem Durumu.....	1
1.2.Araştırmanın Amacı .....	2
1.3.Araştırmanın Önemi.....	3
1.4.Araştırmanın Gerekçesi .....	3
1.5.Araştırmanın Sınırlılıkları.....	4
1.6.Sayıtlar .....	4
1.7.Tanımlar .....	5

### İKİNCİ BÖLÜM

#### ARAŞTIRMANIN KURAMSAL TEMELİ

2.1.Eğitim Kavramı .....	6
2.2.Eğitim Programı .....	7
2.2.1 Eğitim Programının Öğeleri .....	7

2.2.1.1.Hedefler .....	7
2.2.1.2.İçerik .....	8
2.2.1.3.Eğitim Durumları .....	8
2.2.1.4.Değerlendirme.....	9
2.3.Öğretim Programı .....	9
2.3.1.Program Değerlendirme.....	10
2.3.2.Program Değerlendirme Türleri.....	11
2.4.Program Değerlendirme Modelleri .....	12
2.4.1 Hedefe Dayalı Değerlendirme Modeli .....	12
2.4.2 Metfessel-Michael Değerlendirme Modeli .....	13
2.4.3 Farklar Yaklaşımı ile Değerlendirme Modeli .....	13
2.4.4 Uygunluk-Olasılık Modeli .....	14
2.4.5 Eğitsel Eleştiri Değerlendirme Modeli .....	14
2.4.6 Stufflebeam'in Bağlam, Girdi, Süreç, Ürün (CIPP) Modeli.....	15
2.4.6.1. Bağlam (Context )Değerlendirme .....	17
2.4.6.2. Girdi (Input) Değerlendirme .....	17
2.4.6.3.Süreç (Process ) Değerlendirme.....	18
2.4.6.4. Ürün (Product) Değerlendirme.....	19
2.5. Türkiyede Yabancı Dil Öğretimi .....	19
2.6. Yabancı Dil Öğretim Programları .....	20
2.7.Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar .....	21
2.8.Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar .....	25

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### YÖNTEM

3.1.Araştırmanın Modeli.....	27
3.2 Evren ve Örneklem.....	27
3.3. Katılımcıların Demografik Özellikleri .....	28
3.4.Veritoplama Araçlarının Geliştirilmesi .....	30

3.5. Veri Toplama Süreci.....	34
3.6. Verilerin Analizi.....	35

## **DÖRDÜNCÜ BÖLÜM**

### **BULGULAR VE YORUMLAR**

4.1. Bağlam Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar .....	36
4.2. Girdi Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar .....	41
4.3. Süreç Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar .....	46
4.4. Ürün Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar .....	52

## **BEŞİNCİ BÖLÜM**

### **SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER**

5.1. Sonuç .....	58
5.1.1. Bağlam Değerlendirme İle İlgili Sonuçlar.....	59
5.1.2. Girdi Değerlendirme İle İlgili Sonuçlar.....	60
5.1.3 Süreç Değerlendirme İle İlgili Sonuçlar.....	62
5.1.4. Ürün Değerlendirme İle İlgili Sonuçlar.....	64
5.2. Tartışma .....	66
5.3. Öneriler .....	68
KAYNAKÇA.....	70
EKLER .....	75

## KISALTMALAR LİSTESİ

**MEB:** Milli Eğitim Bakanlığı

**CIPP:** Context, Input, Process, Product Modeli ( Bağlam, Girdi, Süreç, Ürün Modeli)

**N:** Veri Sayısı

**sd:** Serbestlik Derecesi

**ss:** Standart Sapma

**X:** Aritmetik Ortalama

**f:** Frekans

**p:** Anlamlılık

**t:** Standart Değer

**vb.:** ve benzeri

## ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Stufflebeam'in CIPP Model Diyagramı .....	16
Şekil 2. Ölçeğin geliştirilme aşamaları .....	31
Şekil 3. Scree plot diyagramı .....	32



## TABLolar LİSTESİ

<b>Tablo 1.</b> Katılımcıların cinsiyet değişkenine göre dağılımı .....	28
<b>Tablo 2.</b> Katılımcıların Kıdem yılı değişkeni açısından dağılımı .....	28
<b>Tablo 3.</b> Katılımcıların eğitim durumu değişkenine göre dağılımı .....	29
<b>Tablo 4.</b> Katılımcıların çalıştığı bölge değişkenine açısından dağılımı .....	29
<b>Tablo 5.</b> Katılımcıların çalıştığı sınıfların mevcudu değişkenine göre dağılımı .....	29
<b>Tablo 6.</b> Katılımcıların eğitim programı ile ilgili hizmet içi eğitim alma durumu değişkenine göre dağılımı .....	30
<b>Tablo 7.</b> Ölçek faktör analizi sonuçları .....	33
<b>Tablo 8.</b> Bağlam alt boyutu aritmetik ortalamalar ve standart sapma değerleri .....	36
<b>Tablo 9.</b> Bağlam alt boyutunda cinsiyet değişkenine ilişkin T-testi sonuçları .....	37
<b>Tablo 10.</b> Bağlam alt boyutunda eğitim durumu değişkeni test sonuçları .....	38
<b>Tablo 11.</b> Bağlam alt boyutunda hizmet içi eğitim durumu test sonuçları .....	38
<b>Tablo 12.</b> Bağlam alt boyutu öğretmenlerin kıdem değişkenine ait analiz sonucu .....	39
<b>Tablo 13.</b> Bağlam alt boyutu öğretmenlerin derse girdiği sınıf mevcudu analiz sonucu .....	40
<b>Tablo 14.</b> Bağlam alt boyutu öğretmenlerin derse girdiği eğitim bölgesi analiz sonucu .....	41
<b>Tablo 15.</b> Girdi alt boyutu ile alakalı aritmetik ortalamalar ve standart sapma değerleri .....	41
<b>Tablo 16.</b> Girdi alt boyutunda cinsiyet değişkenine ilişkin test sonuçları .....	42
<b>Tablo 17.</b> Girdi alt boyutunda mezuniyet değişkenine ilişkin analiz sonuçları .....	43
<b>Tablo 18.</b> Girdi alt boyutunda hizmet içi eğitim değişkeni testi sonuçları .....	44
<b>Tablo 19.</b> Girdi alt boyutu öğretmenlerin kıdem değişkenine ait varyans analizinin sonucu .....	44
<b>Tablo 20.</b> Girdi alt boyutu öğretmenlerin derse girdiği sınıf mevcudu varyans analiz sonucu .....	45
<b>Tablo 21.</b> Girdi alt boyutu öğretmenlerin derse girdiği eğitim bölgesi varyans analiz sonucu .....	46
<b>Tablo 22.</b> Süreç alt boyutunda cinsiyet değişkeni testi sonuçları .....	47
<b>Tablo 23.</b> Süreç alt boyutunda mezuniyet değişkenine ilişkin T-testi sonuçları .....	48
<b>Tablo 24.</b> Süreç alt boyutunda mezuniyet değişkenine ilişkin T-testi sonuçları .....	48
<b>Tablo 25.</b> Süreç alt boyutunda hizmet içi eğitim alma değişkenine ilişkin T-testi sonuçları .....	49
<b>Tablo 26.</b> Süreç alt boyutu öğretmenlerin kıdem değişkenine ait varyans analizinin sonucu .....	50
<b>Tablo 27.</b> Süreç alt boyutu öğretmenlerin derse girdiği sınıf mevcudu varyans analiz sonucu .....	50
<b>Tablo 28.</b> Süreç alt boyutu öğretmenlerin derse girdiği eğitim bölgesi varyans analiz sonucu .....	51
<b>Tablo 29.</b> Ürün alt boyutu ile alakalı aritmetik ortalamalar ve standart sapma değerleri .....	52
<b>Tablo 30.</b> Ürün alt boyutunda cinsiyet değişkenine ilişkin T-testi sonuçları .....	53
<b>Tablo 31.</b> Ürün alt boyutunda mezuniyet değişkenine ilişkin T-testi sonuçları .....	53
<b>Tablo 32.</b> Ürün alt boyutunda hizmet içi eğitim değişkenine ilişkin T-testi sonuçları .....	54
<b>Tablo 33.</b> Ürün alt boyutu öğretmenlerin kıdem değişkenine ait varyans analizinin sonucu .....	55



<b>Tablo 34.</b> Ürün alt boyutu öğretmenlerin derse girdiği sınıf mevcudu varyans analiz sonucu .....	56
<b>Tablo 35.</b> Ürün alt boyutu öğretmenlerin derse girdiği eğitim bölgesi varyans analiz sonucu .....	56



## BİRİNCİ BÖLÜM

### GİRİŞ

Bu bölümde; araştırma problemleri açıklanarak araştırmanın amacı, önemi, sınırlılıkları ve tanımlara yer verilmiştir

#### 1.1. Problem Durumu

Günümüzde İngilizce; iletişimin ve bilgi paylaşımının tek yolu olma niteliğini kazanmıştır. İngilizce yeni gelişmelerin, bilimin ve yaşamın dili haline gelmiştir. İnsanların yenilik ve değişime uyum sağlaması için en güçlü araç olan İngilizceyi etkili bir şekilde kullanma becerisine sahip olması gerekir (Akay ve Yelken, 2008).

Anaokulundan yükseköğretime kadar yabancı dil öğretiminin yoğun zaman, çaba ve maliyetine rağmen ülkemizde istenilen sonuçlara ulaşılmasında eksiklikler bulunmaktadır. Bu eksikliklerin temelinde ülkemizde yabancı dil öğretime kapsamlı erişimin olmaması, dil edinilmesi için koşulların yetersiz olması ve yabancı dil öğrenimini etkileyen olumsuz durumların var olması yer almaktadır (Demirel, 2006). Uzun yıllar yabancı dil eğitimi verilmesine rağmen hala hedeflenen düzeyde öğretimin gerçekleştirilememesi programda değişiklikler yapılmasına yol açmıştır. Yabancı dil programlarında kullanılan sistem; dil kuralları veya dilbilgisi öğretmek yerine dil becerilerini öğretilmesine yönelik tasarlanmıştır. İletişimsel yaklaşımlar baz alınarak öğrenci performansı ölçülürken dört temel dil becerisini ölçen testler, yerini gramer testlerine bırakmış ve öğrencinin öğretme-öğrenme sürecinde kendini değerlendirmesi daha da önemli hale gelmiştir (Demirel, 2005).

Yenilenen öğretim programları dört temel dil becerisinin geliştirilmesine önem vermekte ve gramer anlatımı ile dil eğitime yeni bir boyut kazandırmayı

amaçlamaktadır. Ancak teoride sorunsuz görünen dil eğitimi, sınıf ortamlarında aynı tabloyu çizmemektedir.

Bu çalışmada 2018 yılında uygulamaya koyulan 5. Sınıf Yabancı Dil Öğretim Programının Stufflebeam'ın Context, Input, Product, Process (CIPP) Modeline göre değerlendirilmesi, programla ilgili öğretmen görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

## 1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırma kapsamında, 2018 yılında güncellenen 5. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programının Stufflebeam'ın Context (Bağlam), Input (Girdi), Product (Süreç), Process (Ürün) oluşan (CIPP) program modeli esas alınarak öğretmen görüşlerine göre değerlendirmesi amaçlanmıştır.

Bağlam Boyutunda: Programın hedeflerinin gözden geçirilmesi,

Girdi Boyutunda: Derste kullanılan materyallerin değerlendirilmesi,

Süreç Boyutunda: Programın uygulanabilirliğinin değerlendirilmesi,

Ürün Boyutunda: Dil öğretiminde önemli olan dört temel dil becerisinin sınıf ortamında ne ölçüde geliştirilebildiğinin değerlendirilmesi, çalışmanın alt amaçlarını oluşturmaktadır. Çalışmanın alt amaçları şunlardır:

1. Öğretmenlerinin 5.sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programı'nın "Bağlam" alt boyutuna ilişkin görüşleri ne düzeydedir?
2. Bağlam boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri; cinsiyet, eğitim durumu, hizmet içi eğitim, kıdem, sınıf mevcudu, eğitim bölgesi değişkenleri açısından anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin 5.sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programı'nın "Girdi" alt boyutuna ilişkin görüşleri ne düzeydedir?
4. Girdi boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri; cinsiyet, eğitim durumu, hizmet içi eğitim, kıdem, sınıf mevcudu, eğitim bölgesi değişkenleri açısından anlamlı farklılık göstermekte midir?
5. Öğretmenlerin 5.sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programı'nın "Süreç" alt boyutuna ilişkin görüşleri ne düzeydedir?

6. Süreç boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri; cinsiyet, eğitim durumu, hizmet içi eğitim, kıdem, sınıf mevcudu, eğitim bölgesi değişkenleri açısından anlamlı farklılık göstermekte midir?
7. Öğretmenlerin 5.sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programı'nın "Ürün" alt boyutuna ilişkin görüşleri ne düzeydedir?
8. Ürün boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri; cinsiyet, eğitim durumu, hizmet içi eğitim, kıdem, sınıf mevcudu, eğitim bölgesi değişkenleri açısından anlamlı farklılık göstermekte midir?

### **1.3. Araştırmanın Önemi**

Yabancı dil öğretiminde kusursuz hazırlandığı düşünülen öğretim programları dahi ulusal ve uluslararası değişim ve gelişmelerle birlikte etkisini yitirebilir ve programda düzeltmeler ve yenilikler yapmak gerekebilir. Program değerlendirme çalışmaları eğitim ortamlarını zayıf veya güçlü yönleriyle gün yüzüne çıkarmaları, sorunlara çözüm önerilerinde bulunmaları açısından oldukça önemli bir yere sahiptir.

Öğretim programının sınıf ortamında uygulanabilirliği, öğretmenlerin program hakkındaki görüşleri, eğitim durumlarının incelenmesi ve iyileştirilmesi için önemlidir. Yabancı dil dersi uygulama aşamasının değerlendirilmesi bu süreçteki aksaklıkların veya olumlu yönlerin ortaya çıkarılması, öğretim programının düzenlenmesi ve saptanan sorunlara çözüm önerileri sunulması açısından da önem taşımaktadır.

### **1.4. Araştırmanın Gereçesi**

Türkiye 2011/2012 döneminde 4+4+4 eğitim sistemine geçilmesinin ardından bir dizi reformları kademeli olarak uygulamıştır. Bu reformlardan bir tanesi de İngilizce öğretiminin ilköğretim 2. Sınıftan itibaren verilmeye başlanması olarak göze çarpmaktadır.

Yabancı dillerin erken yaşta öğrenilmesine yönelik birçok araştırma olmasına rağmen eldeki yabancı dil öğretim programlarının istenilen başarıyı getirdiği söylenemez. (Haznedar, 2010). Yabancı dil öğretiminde hedeflenen başarının sağlanamamasının temelinde program geliştirme eğitimi ve değerlendirme eğitiminin dikkate alınmadığı söylenebilir (Er, 2006).

Türkiye’de İngilizce öğretiminin amacı, Türkiye vatandaşlarının diğer ülkelerin vatandaşlarıyla anlaşabilmeleri için yabancı dili etkin kullanmaları ve böylece ülkemizin hak ettiği siyasi, bilimsel, askeri, ekonomik ve sosyal alanlarda ilerlemesine yardımcı olmaktır. (MEB, 2006). Bakanlık tarafından belirtilen bu amaçlar doğrultusunda hazırlanmış olan yeni Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı 2018 yılında uygulanmaya başlanmıştır. Kademeli olarak yürürlüğe giren programda, yeni hedefler belirlenmiş ve dört dil becerisi vurgusu fazlaca yapılmıştır. Ancak yeni öğretim programının değerlendirilmesi aşamasında yapılan çalışmalar incelendiğinde öğretim programının yetersiz olduğu görülmüştür. Bu araştırmanın ileride dil eğitimi alanında yapılacak olan çalışmalara yarar sağlaması beklenmektedir. Aynı zamanda programdan istenilen verimliliğin elde edilebilmesi için mevcut programların düzenli olarak değerlendirilmesi, eksikliklerin belirlenmesi ve düzeltici önlemlerin alınması gerektiği kabul edilmektedir. (Demirel, 2006).

### **1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları**

Bu çalışmada bazı sınırlılıklar bulunmaktadır. Bulunan sınırlılıklar şu şekilde ifade edilebilir:

- 2021-2022 eğitim-öğretim yılında, Nevşehir’de MEB’e bağlı devlet ve özel ortaokullarda çalışan ve 5. sınıf İngilizce dersine giren öğretmenlerin verdikleri cevaplar ile
- Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarından (CIPP Ölçeği) elde edilen verilerle
- Araştırma program değerlendirme modelleri bağlamında Stufflebeam’ın CIPP (Bağlam-Girdi-Süreç-Ürün Değerlendirme) Modeli ile
- Ortaokul 5. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programı ile sınırlıdır.

### **1.6. Sayıtlar**

Kullanılan ölçme aracının geçerli ve güvenilir olduğu, çalışmaya katılan öğretmenlerin ölçek sorularına içtenlikle cevap verdiği varsayılmıştır.

## 1.7. Tanımlar

**Program Değerlendirme:** Program hedeflerinin tasarlanması, uygulanmaya konulmasının, sonuçlarının doğruluğunu ve değerini değerlendirme süreci (Stufflebeam, 1990).

**Bağlam Değerlendirme:** Verilen ortamın ihtiyaçlarını, sorunlarını ve fırsatlarını değerlendirme (Shinkfield, 2007).

**Girdi Değerlendirme:** Programı tamamlamak için gereken değişiklikleri belirleme sürecidir. (Shinkfield, 1990).

**Süreç Değerlendirme:** Program uygulama aşamasının izlenmesi sürecidir. (Madaus,1983).

**Ürün Değerlendirme:** Programın başarısının ölçülme, programı yorumlama ve değerlendirilmesi sürecidir. (Stufflebeam, 2007)

## İKİNCİ BÖLÜM

### ARAŞTIRMANIN KURAMSAL TEMELİ

#### 2.1. Eğitim Kavramı

Eğitim; en genel tanımıyla belirli amaçlar doğrultusunda insan yetiştirme sürecidir. Eğitim sürecinden geçen kişinin kişiliği değişir. Bu değişim, eğitim sürecinde edinilen bilgi, beceriler ve değerler aracılığıyla gerçekleşmektedir. Günümüzde okul, öğrenmenin en değerli parçasıdır. Eğitimin yalnızca okullarda verildiğini söylemek yanlış olur. Günlük yaşamda eğitim ve okul arasındaki etkileşim, eğitim açısından okula benzemektedir. Genç ve yetişkin bireyleri mesleklerine hazırlamak ve gençlerin hayata uyumunu kolaylaştırmak için kısa sürede ders dışı eğitim veren kurumlar bulunmaktadır. Ayrıca ailelerde, işyerinde, askerde, camide, insanların oluşturduğu çeşitli gruplarda öğrenme gerçekleşir. En geniş anlamıyla eğitim, toplumun kültürlenmesinin bir parçasıdır (Fidan,1986).

İnsan var olduğundan beri eğitim vardır ve çevreye uyum sağlamak için her zaman eğitime ihtiyaç duymuştur. Yaşamın ilk yıllarında, uyarlanabilir öğrenmenin temel amacı her geçen gün değişmiştir. Çünkü insanlar evrim geçirmiş ve farklı topluluklarla etkileşime girmiştir. Bu etkileşimler insanların eğitim anlayışını da değiştirmiştir. İnsanlar eğitimde kendilerini anlamaya, çevreyi ve toplumu tanımaya çalışan teorileri sunmaya başlamışlardır. Örneğin, ebeveynler çocuklarını büyütürken, ilk zamanlarda tek tip eğitimi benimsemişlerdir. Yaş arttıkça, kültür ve medeniyet seviyesi yükseldikçe eğitim ülkeye, bölgeye ve aileye göre değişmiştir (Oktay, 2004).

## 2.2. Eğitim Programı

Eğitim programları kavramını Ertürk (2013) "Tasarladığımız durumları gerçekleştirmek için ihtiyaç duyulan eğitim aktivitelerini, zamanını ve sırasını belirterek göstermek" olarak tanımlamıştır. Program değerlendirme kavramı, belirli bir taksonomide düzenlenen hedefleri, bu hedeflerin ifade ettiği davranışı uygulamak için gerekli içeriği, süreçte kullanılan yöntemleri, değerlendirmeyi, hedefleri destekleyen ekonomik branşı ve ders dışı etkinlikleri içerir. (Uşun, 2012), Posner'a (1995) göre ise bir müfredat, bir alanın öğretme ve değerlendirme sürecine veya hedef ve değerlendirme boyutlarına ve ayrıca çalışılan tüm konuların plan veya içerik planlamasına karar vermek için kullanılabilir bir öğrenme ürünleri setidir.

Eğitim programları farklı şekillerde tanımlanmış ancak tanımların hepsine bakıldığında ortak noktalarının programı oluşturan temel öğeleri olan hedef, içerik, eğitim durumları faktörlerine değinilmiş olduğu görülmektedir.

### 2.2.1. Eğitim Programının Öğeleri

Bu bölümde eğitim programının temel öğeleri olan hedefler, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme başlıklarına yer verilmiştir.

#### 2.2.1.1. Hedefler

Öğretim programı oluştururken "Neden insan yetiştiriyoruz?" sorusuna cevap bulmak için ihtiyaç analizleri yapılır. Öncelikle ihtiyaç analizi sonuçlarından elde edilen bilgilerle hedefler belirlenir. Tanımlanan hedefler aynı zamanda programın içeriği, eğitim durumu ve değerlendirme bölümleri için temel oluşturur ve program için genel yönergeler sağlar. (Ornstein, 2004).

Hedefler, "öğrencinin planlı ve organize deneyimler yoluyla edinmeyi seçtiği davranış veya davranış değişiklikleri yaratmak" olarak tanımlanabilir. (Demirel, Seferoğlu ve Yağcı, 2004).

Demirel (2012) Eğitimde hedeflerin üç seviyede olduğunu belirtmiştir. Ülkenin genel politikasını yansıtan hedefler **uzak hedef**; eğitimde genel hedeflerle uyumlu olarak okulun hedeflerini yansıtan hedefler **genel hedef**; öğretim programlarının içeriğinin



seçimine, öğrenme süreçlerinin düzenlenmesine ve değerlendirmesine rehberlik eden hedefler ise **özel hedef** olarak adlandırılmaktadır. (Erden, 1998)

### **2.2.1.2. İçerik**

"Ne öğreteceğiz?" sorusunun cevabının arandığı yer içeriktir. İçerik; programın altında yatan temel bileşenler ile programın altında yatan felsefenin benimsediği kavramlar, olgular, ilkeler, yaklaşımlar, değerler, ölçütler, teoriler ve genellemeler gibi bilgilerin sistematik olarak toplanmasından ortaya çıkan oluşumlardır. İhtiyaç analizi sonuçlarına ve uzman görüşlerine dayanmaktadır. (Bilen, 2002).

İçeriği düzenlerken, öğeleri ve konuları amaçlanan davranışa ulaştıracak şekilde düzenlemeye özen gösterilmelidir. Dersin içeriği ise not verme ilkesine göre düzenlenmelidir. İçerik; hedef davranışa, öğrencinin hazırbulunuşluk seviyesine, yakından uzağa, basitten karmaşığa ve tanıdıktan yabancıya göre düzenlenmelidir (Erdoğan, 2003)

### **2.2.1.3 Eğitim Durumları**

Öğrenme yaşantılarını düzenlerken en önemli değişkenlerden biri öğrenme-öğretme sürecinde kullanılan strateji, yöntem ve tekniklerdir. Stratejiler, yöntemler ve teknikler hedefe ulaşmak için en önemli araçlardır. Bu araçların etkin kullanımı, öğrenmeye önemli ölçüde katkı sağlar. Ayrıca kullanılan strateji, yöntem ve teknikler öğrenme-öğretme sürecinin en etkin şekilde planlanmasını sağlar. (Hezen, 2009).

Öğrenme yaşantıları düzenlenirken öğrenme yaşantılarının amaca yönelik, öğrenci düzeyine uygun, öğrencileri öğrenme sürecine katılmaya teşvik edici ve öğrencileri güçlendiren olmasına dikkat edilmelidir. Eğitim durumları öğrencilere sunulan diğer öğrenme deneyimleriyle uyumlu olmalıdır. (İşman ve Eskicumalı, 2003). Demirel (2012) öğretim durumlarının program geliştirme araştırmasının süreç boyutunu oluşturduğunu ve bu aşamada öğrencilerin istenen davranışları elde etmelerini sağlayan öğrenme deneyimlerinin düzenlenmesini tartıştığını ve öğretim durumlarının öğrenciler ve öğrenme deneyimleri için bir mekanizma olarak görülebileceğini belirtmektedir.

#### **2.2.1.4. Değerlendirme**

Demirel'e (2012, s.152) göre, testler, öğrencide gözlemlemeyi seçtiğimiz arzu edilen davranışların kazanılıp kazanılmadığını değerlendirme meselesidir. Eğitimli öğrencinin istenen davranış kalıplarına sahip olup olmadığını kontrol etmek için test durumları gerçekleştirilebilir. Bu amaçla davranışı inceleyen bir takım ölçme araçları veya test maddeleri yardımıyla davranışın öğrenilip öğrenilmediği ortaya çıkarılabilir. Test durumu içerisinde öğrencinin gözlemlemeye karar verdiğimiz doğrudan ve dolaylı davranışlarının olup olmadığı, bu davranışların kazanıp kazanılmadığı veya ne ölçüde, ne zaman kazanıldığı, neden kazanılıp kazanılmadığı ve eğitimin ne olduğu da öğrenilmelidir. Sistem, kazanmasına izin verecek şekilde yapmalıdır (Sönmez, 2012, s.451).

Değerlendirme sonucunda ulaşılan sonuçlar, öğrencilere hedeflerine ulaşma düzeyi hakkında; öğretmenlere ise eğitim etkinliklerinin etkililiği hakkında geri bildirim vermektedir (Erden, 1998, s.21).

#### **2.3.Öğretim Programı**

Bir ülkenin eğitim sisteminde temel yapı taşı olarak kabul edilen unsurlardan birisi öğretim programlarıdır. Oliva'ya (2005) göre Müfredat okullarda öğretilen şeydir; içerik, ders sıraları, çalışma programı, materyallerin toplanmasıdır. Tan (2007), Liderlik ve iletişim dâhil olmak üzere müfredatla ilgili tüm faaliyetler de okul içinde veya dışında gerçekleştirilir. Ornstein (2004)'a göre programların dört ana unsuru vardır. Bunlar amaç ve hedefleri, içeriği, öğrenme deneyimlerini (öğretme-öğrenme süreci) ve değerlendirmeyi içerir.

Program değerlendirme, çoğunlukla belirli bilgilerin kategorilerinden oluşan ve bazı okullarda becerilere ve uygulamalara odaklanan, eğitim programının amacına uygun olarak bilgi ve becerilerin belirli bir plan dahilinde edinilmesini amaçlayan programdır. (Küçükahmet, 2009, s. 9). Güler yüz (2001) ise, program değerlendirme olarak belirli eğitim kademelerindeki sınıflarda yapılan çalışmaları içeren 12 dersin amaçlarını, içeriğini, süresini, eğitim deneyimlerini ve değerlendirme süreçlerini tanımlar.

### 2.3.1. Program Değerlendirme

Program Değerlendirme; sistematik bilgi toplama ve analizine dayanan bilimsel araştırma süreçleri kullanılarak geliştirilen bir programın doğru, gerçekçi, verimli, uygun, yeterli, yararlı, başarılı ve yürütülebilir olması hakkında karar verme; program geliştirme sürecinin en son ve de tamamlayıcı adımı olacak şekilde hedeflerin gerçekleşme seviyesini belirleme; eğitim programlarının etkinliği hakkında veri toplama ve bu verileri ölçütlerle karşılaştırma, yorumlama; eğitimde programın etkinliğine karar verme ve faydalı değişiklikler için geri bildirim sağlama sürecidir (Ertürk, 1975).

Program Değerlendirme aynı zamanda; bir programın, projenin, ürünün, uygulamanın, amaçların veya bir eğitim programının etkililiğinin, değerinin ve kalitesinin biçimsel olarak ortaya çıkarılması; programların yenilenmesi ya da kabul edilip edilmemesi için gerekli olan verilerin toplandığı bir dizi aşamalardan oluşur. Alternatif kararları değerlendirmek amacıyla yararlı veriyi elde etme ve betimleme sürecidir (Stufflebeam, 1978).

Program değerlendirme süreçlerinde genel olarak üç tür değerlendirme olduğu ve buna göre program hakkında farklı kararlar verildiği söylenebilir. Bunlar yansıtıcı, biçimlendirici ve özetleyici değerlendirmeyi içerir. Yansıtıcı değerlendirme, uygulamadan önce ilgili kesimlerin görüşlerini dikkate alarak içerik tasarımının değerlendirilmesini içerir. Mevcut programların uygulanması hakkında geri bildirim sağlamak için biçimlendirici değerlendirme yapılır. Kıyaslama çalışmaları ise hem öğretme-öğrenme uygulaması sonunda öğrenilenleri hem de programın uygulanması sırasında önceki öğrenmeleri içerir (Yaşar, 1998).

Program değerlendirme; bir programın değerini birey, grup, onu sunan kuruluş veya içinde faaliyet gösterdiği toplum açısından uygunluğu hakkında bir yargıya varıldığı süreci ifade eder. Bu yargı; yargıçların değer sistemine, sordukları sorulara ve topladıkları kanıtlara bağlıdır. Bir programın değerlendirilmesi, değerlendirmenin onay için mi yoksa gelişim amaçlı mı veya o program için geçerli olan kalite güvence sistemlerinin bir parçası olmasına bağlı olarak amaçlanan öğrenme etkinliklerinin gerçekleşmesinden önce, sırasında ve/veya sonrasında veri toplamayı içerir (Melrose,

1998). Alan taraması yapıldığında program değerlendirme ile ilgili birçok tanımla karşılaşmaktadır. Özetle program değerlendirme; programın etkililiği ve uygunluğu konusunda karar verme sürecidir ve bu süreçte bilimsel yaklaşımlardan yararlanılmaktadır.

### **2.3.2. Program Değerlendirme Türleri**

**Formal Değerlendirme:** Sistemli, amaçları öncesinde belirlenmiş, nerede, ne zaman, ve kimler tarafından yürütüleceği saptanmış, geçerliği ve güvenilirliği yüksek olan veri toplama araçları ile yapılan değerlendirmedir (Fitzpatrick vd. 2004).

**İnformal Değerlendirme:** Sistematiği olmayan, veri toplama teknikleri düzensiz olan ve bireysel kararlara dayalı olan değerlendirme türüdür. Formal değerlendirmenin mümkün olmadığı yerlerde, deneyimli kişiler tarafından yürütülür (Fitzpatrick vd. 2004).

**Tanımlayıcı Değerlendirme:** Programa başlamadan öncesinde ön koşul olarak bilişsel davranışları, duyuşsal özellikleri ve devinişsel becerilerini tanımak amacıyla yapılır. Öğrencileri tanımlayan adı geçen ön koşulların ne olduğunun tespit edilmesi ve bu doğrultuda bireylere kazandırılması istenen özellikleri kazandırmak için gerekli uygulamalara yer verilmesi planlanmalıdır (Ertürk, 1975).

#### **Biçimlendirici Değerlendirme**

Programın gelişimi ve niteliğinin artırılması için gerekli verilerin sağlanması amacıyla yapılır. Programın uygulanması sürecinde, henüz program tamamlamadan program yöneticilerine ve uygulayıcılarına gerekli önlemleri alma fırsatını verir (Scriven, 1967).

#### **Toplam Değerlendirme**

Bir program tamamlandıktan sonra yapılan toplam değerlendirmede, programla ilgili ileriye dönük kararlar almak amaçlanmaktadır. Başarı ve başarısızlıkla ilgili nedenler ve ürünlerin niteliği hakkında bilgi elde etmeyi sağlamaktadır (Scriven, 1967).

#### **Meta-değerlendirme**

Stufflebeam'e (1978) göre meta-değerlendirme, "bir değerlendirmenin faydası, uygulanabilirliği, etik ve teknik uygunluğu hakkında tanımlayıcı, değerlendirici verilerin toplanması ve kullanılması sürecidir." Bu bağlamda meta-değerlendirme,

ilgili paydaşların değerlendirme süreci ve sonuçları hakkında bilgilendirme ve sonuçların etkin kullanımı konusunda önemli bir rol oynamaktadır (Cooksky ve Caraceli, 2005).

## **2.4. Program Değerlendirme Modelleri**

Tarihsel süreçte program geliştirme uzmanları farklı değerlendirme modelleri kullanmışlardır. Program geliştirmeye yönelik yaklaşımlardaki farklı görüşler nedeniyle program değerlendirme modellerinde de farklılıklar vardır. Bu farklılıklar, program değerlendirme ile ilgili değişik politikalardan kaynaklanmaktadır. Dolayısıyla sabit bir değerlendirme modeli yoktur ancak program değerlendirme çalışmaları yapılırken araştırmacılar durumlarına uygun bir model seçebilir veya bu modelleri kullanarak yeni bir model geliştirebilirler (Erden, 1995).

### **2.4.1. Hedefe Dayalı Değerlendirme Modeli**

Tyler tarafından oluşturulan bu değerlendirme modeli daha sonra yürütülen birçok değerlendirme modeline de taslak olmuştur. Tyler (1949)'a göre, değerlendirme süreci, uygulanan program ve öğretim tarafından eğitimsel hedeflere ulaşıldığı kesin seviyeyi belirleme sürecidir. Tyler'ın değerlendirme modeli, eğitim hedeflerinin modelin merkezinde yer aldığı bir müfredat geliştirme modeli temelinde oluşturulmuştur. (Erden, 1998). Tyler'a göre program üç temel ögeye sahiptir. Bu ögeler ise; hedefler, öğrenme yaşantıları ve değerlendirme aşamalarından oluşur.

Hedefe dayalı değerlendirme sürecinde yer alan aşamalar şu şekilde sıralanabilir (Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2004, s.72) :

- A. Program hedeflerini belirlemek
- B. Hedefleri sınıflandırmak
- C. Hedefleri davranış olarak ifade etmek
- D. Hedefe ulaşılabilirliği gösterecek durumları belirleme
- E. Ölçme tekniklerinin geliştirilmesi veya seçilmesi
- F. Performanslar ile alakalı verilerin toplanması
- G. Elde edilen verilerin belirlenmiş hedefler ile karşılaştırılması.

### 2.4.2. Metseffel ve Michael Modeli

Tyler'ın modelinden etkilendiği anlaşılmıştır. Bu model; 1967 yılında Metfessel-Michael tarafından geliştirilmiştir. Tyler'ın modeline benzer şekilde; eğitim kararları alınırken ürünlerin değerlendirilmesi gerektiğini savunur (Stufflebeam ve Shinkfield, 1990).

Modelin sekiz aşaması şu şekilde sıralanmaktadır; (Popham, 1988):

1. Toplum üyelerinin tamamen katılması,
2. Hedeflerin düzenlenmesi,
3. Özel hedefleri açıkça ifade edilebilecek ve öğrenmeyi kolaylaştıracak biçimlere dönüştürmek.
4. Ölçme araçlarını geliştirmek.
5. Sabit aralıklarla ölçümlerin gerçekleştirilmesi,
6. Elde edilen verilerin analiz edilmesi,
7. Analiz edilmiş olan verilerin yorumlanması,
8. Program değişiklikleri için ve hedeflerin düzeltilebilmesi için gerekli olan önerilerin formül edilmesidir.

### 2.4.3. Farklar Yaklaşımı Modeli

Malcolm Provus tarafından oluşturulan sistem yönetimi teorisine dayanan Tyler'ın modeline dayanan bir başka değerlendirme modelinin, tasarımdan uygulamaya kadar her adımı farklı bir yaklaşımla değerlendirebildiği görülmüştür (Karataş, 2007). Model dört adet bileşenden ve beş aşamadan oluşmaktadır (Provus, 1971). Bu bileşenler:

1. Programın ölçütlerinin tespit edilmesi,
2. Program başarı düzeyinin belirlenmesi,
3. Beklenen ve elde edilen performansın karşılaştırılması,
4. Beklenen ve elde edilenler arasında farklılıkların belirlenmesidir.

Modelin beş aşaması ise şunlardır:

1. Tasarımlama,
2. Oluşturma,
3. İşlemler,
4. Sonuçlar,

## 5. Maliyet.

Program değerlendirme süreci içinde, elde edilen farklılıklar hakkında bilgi, aşamalı bir karar durumunda karar vericilere ve buna bağlı olarak karar alternatiflerine iletilir: Bir sonraki adımı uygulamaya geçin, bir önceki adımın işe yarayıp yaramadığını kontrol edin, programı yeniden başlatın veya performans ve standartları değiştirin ya da programı durdurun (Ornstein ve Hunkins, 2004).

### **2.4.4. Uygunluk-Olasılık Modeli**

Stake tarafından geliştirilen modeli Tyler'ın Genel Değerleme Modeli temel alınarak geliştirilmiştir. Modele göre, değerlendirme girdileri, süreçleri , ve çıktıları dikkate alınmalıdır. Her üç unsur da programın hedeflerini, istenen ve istenmeyen etkileri ve değerlerin izlenmesini dikkate alınmalıdır (Marsh ve Willis, 2007).

Stake, değerlendirmenin sadece hedeflere ulaşılmasını ölçmek için yeterli olmadığını, programın güçlü ve zayıf yönlerinin de değerlendirilmesinin yapılması gerektiğini belirtti (Paper ve Hare, 1999).

Willis, bilginin üç ayrı boyutta edinilebileceği savunmaktadır. Bunlar, program girdilerini (hedefler, materyal ve öğrenci hazırlığı), süreçleri (sınıftaki öğrenci-öğretmen etkileşimleri) ve ürünleri (öğrenme, tutumlar ve fikir oluşturma) içerir (Marsh ve Willis, 2007 ).

Planlanan ve gerçekleştirilen çıktının Stake modeline uygunluğunu kontrol ederiz. Planlananla gözlenen arasında nasıl bir uyum hâkim, plan uygulanabildi mi? vb. yanıtlar aranır ve istenen sonuçlara ne ölçüde ulaşıldığı, çeşitli niceliksel veya niteliksel çıktı göstergeleri kullanılarak belirlenir. Stake değerlendirmesinde normlar ve karar kriterleri önemli bir rol oynamaktadır (Demirel, 2006).

### **2.4.5. Eğitsel Eleştiri Değerlendirme Modeli**

Eisner'e göre programın değerlendirilmesi filmler, resimler ve müzikler gibi görsel sanatların değerlendirilmesine benzer. Süreçle ilgili özelliklerin anlatılması ve önemlerinin vurgulanması uzmanın görevidir. Bu sanatları değerlendirmesi gereken

uzmanlar gibi eğitim programını değerlendiren uzmanların da program bilgisine sahip olması gerekir (Arseven, 2009).

Eğitim uzmanları; öğretme-öğrenme sürecini etkileyen materyaller, sınıfın fiziksel özellikleri, program kalitesi ve etkinlikler gibi tüm değişkenlere odaklanmalıdır. Eleştirmenin amacı, öğretmenlerin yaptığı değerlendirmeleri eleştirmek iken, öğretmenlerin rolü programı ve programın farkındalığını değerlendirmektir (Ornstein ve Hunkins, 2014).

Eisner, bir eğitim eleştirisi yapabilmek için değerlendiricinin aşağıdaki sorulara cevap bulması gerektiğine dikkat çekmektedir: Yeni programın sonucunda eğitim-öğretim yılı süresince okulda ne oldu? Hangi önemli olaylar veya durumlar meydana geldi? Neden bu tür durumlar ve olaylar oluyor? Katılımcılar program hakkında ne hissetti? Yeni yazılım uygulamasıyla öğrenciler neler öğrenecek?

Eisner, okulların öğrenme etkinliklerini etkili ve nesnel bir şekilde değerlendirmek için kendi alanlarındaki uzmanlara ihtiyaç duyulduğunun altını çizmiştir. Eisner modeli; açıklama, yorumlama ve değerlendirme olmak üzere birbiriyle ilişkili üç süreci içerir (Marsh ve Willis, 2017).

#### **2.4.6. Stufflebeam'in Bağlam, Girdi, Süreç, Ürün (CIPP) Modeli**

CIPP Modeli; 1960'lı yıllarda okul programlarında, özellikle ABD'deki devlet okullarında öğretme ve öğrenmeyi geliştirmek amacıyla Stufflebeam tarafından geliştirilmiş bir modeldir. Yıllar içerisinde, bu model daha çok geliştirildi ve yurtdışında da uygulandı. Program; proje, personel, ürün, kurum ve sistemlerin biçimlendirici ve özetleyici değerlendirmelerinde de kullanılmıştır. Bu modelin oldukça kapsamlı ve geliştirilebilir bir model olduğu söylenebilir (Stufflebeam, 2003).

Stufflebeam'in başkanlık ettiği D. L. Phi Delta Kappa Ulusal Değerlendirme Komitesi, "Bağlam-Girdi-Süreç ve Ürün" değerlendirme modelini geliştirdi ve yaygınlaştırdı. Stufflebeam'e göre program değerlendirme; karar aşamasında değişenleri belirlemek için yararlı bilgileri tanımlama, elde etme ve yorumlama sürecini içerir (Oliva, 2009).

CIPP modelini diğer bütün değerlendirme modellerinden ayrı tutan en temel özellik "değerlendirmenin amacının ıspat etmek değil gelişim sağlamaktır." olduğu

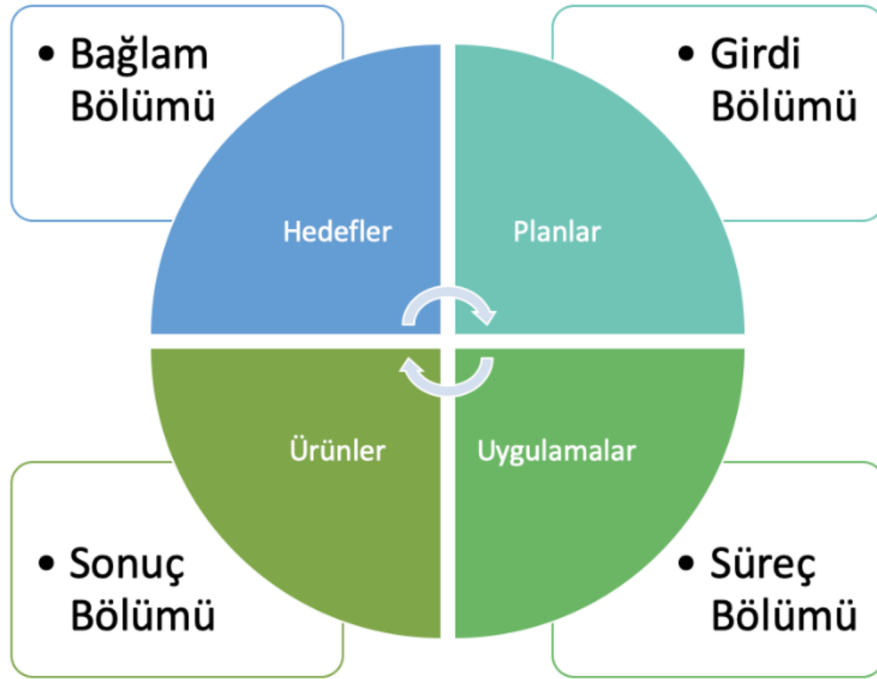


anlayışıdır. Bu nedenle değerlendirme öncelikle uzun vadede kurumların faaliyetlerini harekete geçiren, yardımcı olan, güçlendiren ve geliştiren işlevsel bir faaliyet olarak görülmektedir (Stufflebeam ve Shinkfield, 2007: 331).

Stufflebeam'e (2003) göre, değerlendirme sürecinde görevlilerin programla ilgili dört alanda karar vermesi beklenmektedir.

1. Planlama alanında,
2. Yapılandırma alanında,
3. Yürütme ve uygulama alanında,
4. Yeniden düzenleme alanında.

Bu kalıp, bu dört ögenin ilk harflerinin birleşiminden oluşur ve "CIPP" olarak adlandırılır. Bu dört unsur, CIPP modelinin kalbini oluşturur ( Popham, 1988).



Şekil 1. 1 Stufflebeam'in CIPP Model Diyagramı (Arora, 2014)

#### **2.4.6.1. Bağlam (Context) Değerlendirme**

Bağlam değerlendirmede, programı etkileyen tüm faktörler ve mevcut durum analiz edilir. Bireylerin, toplumun ve öznenin ihtiyaçlarının ne ölçüde karşılandığı ve tatmin edilemeyen durumların neden karşılanmadığı konularına odaklanır. Bağlam değerlendirmesi; programlara başlamadan önce, programın uygulanması esnasında veya program bitiminden sonra yapılabilir. Girdi değerlendirme, bağlam değerlendirme yapıldıktan hemen sonra gerçekleşir ve esas olarak program öğelerinin hedeflere uygulanabilirliğini belirler. Süreç değerlendirmesi, öğrenme ortamındaki etkinliklerin planlandığı gibi gerçekleşip gerçekleşmediğini değerlendirir. rn değerlendirmede program sonunda ürünlerin hedeflenen sonuçlara uygunluğu kontrol edilir (Stufflebeam ve Shinkfield, 2007).

Değerlendirme uzmanı teşhis testleri hazırlamalı ve bunları hedef kitleye uygulamalıdır. Test sonuçları teftiş komitesi tarafından analiz edilmelidir. Farklı uzmanların görüşüne dayanarak ortak kararlar veren Delphi tekniği kullanılarak ihtiyaçlar üzerinde anlaşmaya varılmalıdır. Programı oluşturan bağlamın derinlemesine incelenmesi, odak grup görüşmeleri yoluyla yapılmalıdır (Stufflebeam, 2014).

Bu; değerlendirmenin başında, değerlendirme sırasında veya programın bitiminden sonra yapılabilir. Bu alışma tek seferlik değil, tekrarlanabilir bir aktivitedir (Hunkins, 2004:343). Bağlam değerlendirme yapılır iken, toplum ve çevresi hakkında birçok farklı türde bilgi toplanabilir. Bu sürede birçok farklı veri toplama yöntemleri kullanılabilir (Shinkfield, 2007: 336).

#### **2.4.6.2. Girdi (Input) Değerlendirme**

Modelin bir diğer boyutlarından olan girdi değerlendirmesi, hedeflere ulaşmak ve bilgi üretmek için kaynakların nasıl kullanılacağına karar vermek için yapılır (Ornstein ve Hunkins, 1988:343). Bir bakıma bu, programı kolaylaştırmak için gerekli değişikliklerin yapılmasıdır (Stufflebeam ve Shinkfield, 1990:173).

Girdi değerlendirme, uzmanlar tarafından farklı aşamalarda gerçekleştirilir. Stufflebeam'a göre (2014: 324) bu aşamalar şu şekildedir:

1. Programla ilgili literatür araştırılması
2. Örnek uygulama programlarının ziyaret edilmesi
3. Bakanlık temsilcileri ve uzmanlar ile istişare edilmesi
4. İlgili internet bilgi hizmetlerinin incelenmesi
5. Mevcut programı inceleyip denetim raporlarına bakılması
6. Program paydaşlarının görüşlerinin alınması

Girdi değerlendirmesi, program hedeflerine ulaşmak için seçilebilen ve yapılandırılabilen alternatif stratejilerin güçlü ve zayıf yönleri hakkında bilgi sağlar (Stufflebeam, 1972).

#### **2.4.6.3.Süreç (Process ) Değerlendirme**

Süreç değerlendirmesi; uygulanan programın süreçler, çizelgeler ve temalar açısından performansına odaklanır. Diğer bir deyişle planın ne ölçüde uygulandığı, programın uygulanması sırasında ne gibi sorunlar yaşandığı ve hangi düzenlemelere ihtiyaç duyulduğu sorularına cevap aramaktadır (Ünal, 2011).

Bir süreci değerlendiren bir bilim insanının gözlem ve belgeleme ile ilgili yapacak çok işi vardır. Uygun stratejiye aşina olmalı; çalışma planlarının, bütçe ve planlanan faaliyetlerin takip edilmesi gerektiğini bilmelidir. Eğitim alanına gidebilir, gözlem yapabilir, personel toplantılarına katılabilir ve katılımcılara faaliyetleri hakkında sorular sorabilir (Stufflebeam ve Shinkfield, 2007:342).

Bu bağlamda süreç değerlendirmesi, ilgili yeni bir program yapmak için dış denetçilere (program yöneticileri, program geliştiriciler, vb.) geri bildirim sağlar. Ayrıca ürün değerlendirme aşamasında ileriye doğru atılmış temel bir adım sağlar. Örneğin programın neden beklendiği gibi çalışmadığı, sonuçların olumsuz olup olmadığı, programın uygulanmasında ne yapıldığı gibi. Bu bağlamda program adına geliştirme sağlanır ve araştırmalarda akla gelmeyen eksiklikler ortaya çıkarılmış olur (Madaus, Scriven ve Stufflebeam, 1983:133). Süreç değerlendiricileri bunu, eğitimle ilgili karar vericilerin prosedürel sorunları öngörmesine ve üstesinden gelmesine yardımcı olan mevcut bir müfredatı takip ederek yapar (Popham, 1993: 36).

#### 2.4.6.4. Ürün (Product) Değerlendirme

Program denetçileri, fon sağlayıcılar ve kurucular, programın nihai ürünlerinin anlamlı ve faydalı bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla bu değerlendirme sonuçlarını kullanır. Ürünün değerlendirilmesinden ulaşılan bilgiler, programı iyileştirerek programın devamına veya programın durdurulmasına karar verir. Kısaca burada: "Program başarılı mı?" sorusunun cevabı aranır (Stufflebeam, 2003). Başka bir deyişle ürün değerlendirmesi, programın amaçlanan ve amaçlanmayan çıktılarının değerlendirilmesine ve raporlanmasına yardımcı olur (Stufflebeam ve Coryn, 2014). Bu aşamada programın ürünü hakkında bilgi toplanır ve beklenen ürün ile gerçek ürün karşılaştırılır (Uşun, 2012:92).

Ürün değerlendirmeye ait alt basamaklar şunlardır (Stufflebeam, 2014):

- Etkinin Değerlendirilmesi
- Etkililiğin Değerlendirilmesi
- Kabul Edilebilirliğin Değerlendirilmesi
- Aktarılabilirliğin Değerlendirilmesi
- Meta Değerlendirme

#### 2.5. Türkiye’de Yabancı Dil Eğitimi

Dil öğrenmek, basit adımlarla programlanan basit bir etkinlik değildir. Birey yabancı dil öğrenirken ana dilinden kaynaklanan engelleri aşmaya çalışır ve bu süreçte yeni dil, yeni kültür ve yeni düşünce tarzı öğrenir (Brown, 2000). Bu bağlamda yabancı dilin kullanımı ve edinimi; bilişsel ve sosyal beceri aynı zamanda yetenekleri kapsayan karmaşık süreçleri içermektedir. Dilin günlük yaşamda ve sınıf içinde kullanımı, dil öğreniminde gramerin rolü, doğru ve akıcı dil kullanımı, üretici becerilerin kazanılması, öğrencilerin motivasyonu, etkili öğretim stratejileri, materyallerin rolü gibi bununla ilgili pek çok konu; dil öğreniminde teknoloji, farklı program tasarımları dil teorisyenleri için her zaman ilginç bir konu olmuştur (Richards ve Rodgers, 2001).

Yabancı dil bilmek birçok avantajı da beraberinde getirir. Daha iyi bir iş bulmak, sosyal statü elde etmek bu avantajlardan bazıları olarak gösterilebilir. Özellikle ülkemizde devlet okullarında 2. sınıftan başlayarak lise son sınıfa kadar verilen yabancı dil eğitiminin, temel becerileri (okuma, yazma, dinleme ve konuşma)

kazandırmada yetersiz olduğu kanısı hakimdir. Ülkemiz maalesef ki yabancı dil eğitimi konusunda eksik kalmakta, hedeflenen dil becerileri noktasına erişememektedir. Yabancı dilini geliştirmek ve akıcı konuşmak amacıyla birçok insan yurtdışı eğitimlerini tercih etmektedir.

Bugün ülkemizde Milli Eğitim Bakanlığı ilkokul ikinci sınıftan itibaren okullarda yabancı dil eğitimi vermektedir. Milli Eğitim Bakanlığı, Avrupa Birliği ülkeleri düzeyine ulaşmak için programı periyodik olarak güncelleyebilir veya çalıştaylarda gözden geçirme çalışmaları yapabilir. Yurt dışında mesleki eğitim veren ortaöğretim kurumlarında edinilen, mesleği tanıtan veya geliştiren yabancı dil eğitimi yoktur. Yabancı dil öğrenimini geliştirme veya değiştirme çabaları yeterli düzeye ulaşmamıştır. Teknolojinin gelişmesiyle birlikte bilgiye ulaşmak çok daha kolaydır fakat bu aşamada ikinci bir dil ihtiyacı ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle mesleki yeterliliğin gelişmesi veya öğrenilen ve üretilen bilginin dünyaya yayılması için mesleki yabancı dil öğrenimi gereklidir. Yabancı dil eğitimi bu konuda eksiktir.

Yabancı platformlarda yabancı dil eksikliği özellikle dikkat çekicidir. Milli Eğitim Bakanlığında öğrenilmeyen yabancı dil, üniversitede ikame edilemez (Kınsız, 2008).

## **2.6. Yabancı Dil Öğretim Programı**

Sönmez (2014)'e göre Öğretim programları dirik bir yapıya sahiptir, dolayısıyla öğretim programının sürekli güncellenmesi gerektiği söylenebilir. Demirel (2015) ise “uygulanan programın etkililiğine karar verme işini program değerlendirme süreci” olarak tanımlamaktadır. 2012 yılında 8+4 eğitim sisteminden 4+4+4 eğitim sürecine geçiş ile birlikte yabancı dil öğretim programı da güncellenmiştir. Önceki programdan farklı olarak yabancı dil öğretimi 4. sınıfta değil 2. sınıfta başlayacak şekilde düzenlenmiştir. Mevcut değişikliğin köklü olmamasının yanı sıra öğretmenlerden, velilerden ve akademisyenlerden alınan görüşlerle zaman içinde güncelleme yapılarak devam etmesi amaçlanmıştır (MEB, 2018). Çeşitli kademelerdeki öğrenci ihtiyaçlarını karşılayacak tek bir metot olmaması nedeniyle geniş bir öğrenme yelpazesine sahip eylem odaklı yaklaşımdan yararlanan eklektik öğretim teknikleri benimsenmiştir (MEB, 2018).

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2018'de yayınlanan 2-8. sınıf İngilizce dersi öğretim programında Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı takip edilmiştir. Böylece yeni program modeli; öğrencinin ihtiyaçlarını, öğrenmenin yaşam pratiğine dönüşmesini ve dilin gerçek bir iletişim ortamında kullanılmasını desteklemektedir. Güncellenen programda benimsenen iletişim yaklaşımı, İngilizcenin sadece ders olarak değil, iletişim aracı olarak da kullanılması gerektiğini açıkça belirtmiştir. Program temel olarak hem sınıfta hem de ev ödevlerinde öğrenme stratejilerini çeşitlendirilmesine yardımcı olur. Bu sebeple testlerde dil öğrenme stratejilerinin kullanılmasını diğerlerinden daha fazla tavsiye eder (MEB, 2018).

İngilizce öğretim programında yer alan kazanımlar çok yoğun olmasına karşın ders saatleri bu kazanımlar için yetersiz kalmaktadır. Aynı rapor sonuçlarına göre yine İngilizce öğretim programında “Making Simple Inquiries” kazanımının neredeyse her üniteye yer aldığı fakat bu konunun istenilen düzeye çıkamadığı ifadesine yer verilmiştir (T.T.K.B, 2020).

## **2.7. Yurtiçinde Yapılan Çalışmalar**

Yapılan alan yazın taramasında program değerlendirme sahasında yurtiçinde yapılan çalışmaların oldukça fazla olduğu görülmüştür. Tarihsel sıralamaya göre bu çalışmalardan bahsedilmiştir.

*“İhtiyaç analizi yoluyla program değerlendirme: Anadolu Üniversitesi yoğun İngilizce programı mezunlarının algulamaları”* Başlıklı yüksek lisans tez çalışmasında yazar Gerede(2005), Anadolu Üniversitesi Hazırlık Programında yapılan içerik güncellemelerinin etkililiğini araştırmıştır. Veri toplama aracı olarak ölçek kullanılmıştır. 2004 yılında İngilizce eğitim veren beş eğitim kurumundaki 135 tane birinci sınıf öğrencisi ile aynı eğitim kurumundaki 129 birinci sınıf öğrencisi üzerinde yapılmıştır. Veriler, hangi içeriğin dil ihtiyaçlarını en iyi şekilde karşıladığını belirlemek için bağımsız Grup t testleri ile analiz edilmiştir. Sonuçlar, öğrencilerin ihtiyaçlarının karşılanabilmesi için iki içerik arasında önemli farklar olduğunu ortaya koymuştur.

***“Türkçe ve Matematik Öğretim Programlarının Değer Tabanlı Program Değerlendirme Modeline Göre İncelenmesi”*** başlıklı yüksek lisans tezinde Canoğlu (2014) ortaokul yedinci sınıf Türkçe ve Matematik programlarını (CIPP) modeli ile öğrenci, öğretmen ve müfettiş görüşlerine başvurarak değerlendirmiştir. Araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Öğrencilerin değerlerini ölçmek için sosyal düzey, geleneksel, demokratik, iş, bilimsel, temel değerler ölçeği; öğretmenlerin değerlerini ölçmek için ise Schwartz Değer Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen ders sunuş formları da veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Çalışmanın sonuçları; yedinci sınıf öğrencilerinin sosyoekonomik düzeyi, geleneksel, demokratik, çalışma, bilimsel ve temel değerlere ulaşma düzeyini önemli ölçüde değiştirmektedir. Ortaokul yedinci sınıf Türkçe ve matematik öğretmenleri ile Türkçe ve matematik derslerinin ortam (bağlam) ve süreç boyutlarını etkileyen değerler birbirini desteklemektedir.

***“Eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirme alan uzmanlarının eğitimde program değerlendirme öz-yeterlik düzeylerinin incelenmesi”*** başlıklı yüksek lisans tezinde Çeliker (2015), eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirme alanındaki uzmanların öğretim programlarının değerlendirilmesindeki özyeterlik düzeylerini ve bu yeterlik düzeylerinin uzmanların cinsiyetlerine göre değişip değişmediğini, iş unvanları, tamamladıkları programlar, program değerlendirme konusundaki deneyimleri ve program geliştirme alanındaki kendi uzmanlık tanımlarına göre değişip değişmediğini incelemiştir. Çalışma grubunun çeşitli değişkenleri ile ilgili olarak programın öz-yeterlilik değerlendirmesinde uzman düzeyi incelendiğinde, cinsiyete ve unvana göre fark bulunmamış; eğitim uzmanlarının program değerlendirme öz-yeterlilik düzeylerinde ise istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir.

***“İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının katılımcı odaklı program değerlendirme yaklaşımıyla değerlendirilmesi”*** başlıklı Yüksek Lisans tezinde Kandemir (2016) , ilkokul 2. sınıf İngilizce dersi öğretim programını katılımcı odaklı program değerlendirme yaklaşımı değerlendirmiştir. Araştırma deseni olarak karma desen kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan 62 maddelik öğretmen görüş ölçeği; nitel veri olarak görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın nicel sonuçlarına göre, öğretmenlerin programa ilişkin görüşleri büyük

ölçüde örtüşürken; nihai sonuç, içerik, eğitim durumu ve ölçme-değerlendirme ile ilgili görüşleri eğitim programı tarafından oluşturulmuştur. Araştırmanın nitel sonuçlarından elde edilen sonuçlara göre, İngilizce öğretmenleri programın bazı bölümlerinde değişiklik yapmak isteseler de programı genel olarak uygulanabilir bulmuşlar ve önerilerin dikkate alınarak programın değiştirilebileceğini düşünmüşlerdir. Öğretmen görüş ölçeği sonuçlarına göre programın etkili bir şekilde uygulanması için ders saatleri artırılmalı, etkinlikler ilgi çekici ve daha çok öğrencilere yönelik olmalıdır. Ayrıca ders kitaplarının etkili ve eğlenceli hale getirilmesi gerektiği açıkça hissedilmiştir.

***“Okul öncesi eğitim programının Stufflebeam (CIPP) program değerlendirme modeli ile incelenmesi”*** Paksoy (2020), okul öncesi öğretmenlerinin program hakkındaki görüşlerini karma bir araştırma modeli kullanarak değerlendirmiştir. Nicel verilerin, Stufflebeam'in Bağlam-Girdi-Süreç-Ürün modeline göre geçerliliği ve güvenilirliği test edilmiş olup "okul öncesi eğitim programını değerlendirme ölçeği" kullanılarak öğretmenlerden görüşler alınmıştır. Nitel veriler öğretmen görüşmeleri yoluyla elde edilmiştir. Öğretmenlerin program değerlendirme konusundaki görüşleri sonucunda şu çıkarımlar saptanmıştır: Programın güncel olması, aile katılımına olanak sağlaması, çocukların gelişimsel özelliklerini olumlu etkilemesi açısından program oldukça başarılıdır. Fakat programın yeterince ilgi çekici olmaması bir dezavantaj olarak ortaya çıkmaktadır.

***“Mesleki açık öğretim liseleri programının Hammond program değerlendirme modeli doğrultusunda değerlendirilmesi”*** başlıklı yüksek lisans tezinde yazar Küçükkayhan (2020), karma araştırma desenlerinden yakınsayan paralel karma araştırma modelini kullanmıştır. Araştırmaya açık mesleki eğitimde görev yapan öğretmenler/liderler ve açık mesleki eğitimde öğrenim gören öğrenciler üzerinde uygulanmıştır. Araştırmada yarı yapılandırılmış kişisel görüşmeler ve ölçekler aracılığıyla veriler toplanmış, program değerlendirme modeli Hammond'un çekirdek boyutu, öğretim boyutu, organizasyonu, içeriği, yöntemi ve fırsatı alt boyutlarında gözlemlerle elde edilmiştir.



***“Aydınlatıcı Program Değerlendirme Modeline dayalı olarak ikinci sınıf İngilizce öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi”*** (2021) başlıklı yüksek lisans tezinde Palabıyık (2021), nicel olarak yürüttüğü çalışmasında betimsel türde araştırma deseni kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak 38 maddelik ölçek kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularında, programın ilkokul 2. Sınıf İngilizce dersi öğretim programına yönelik, öğretmenlerin yaşlarına, haftalık girilen ders yüklerine, branşlarına, eğitim düzeylerine, çalışılan bölgelere göre ve sınıflardaki ortalama öğrenci mevcutlarına göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

***“Ortaokul matematik dersi öğretim programının matematiksel yetkinlik bağlamında aydınlatıcı program değerlendirme modeli ile değerlendirilmesi”*** başlıklı çalışmada Çelikel (2022), karma desen kullanmıştır. Programın öğretim sistemine ilişkin veriler; doküman incelemesi ve araştırmacı tarafından geliştirilen “Sayılar ve İşlemler Ünitesi Matematiksel Yetkinlik Testi” ile “Matematiksel Yetkinlik Öz yeterlik Ölçeği” aracılığıyla toplanmıştır. Nitel veriler ise öğretmen görüşme formu ve ders gözlem formu ile toplanmıştır. Programın öğretim sisteminin değerlendirilmesine ilişkin bulgularına göre öğretim programındaki kazanımların daha çok matematiksel yetkinliğin kavramsal anlama bileşenine yönelik olduğu ve bunun uyarlanabilir muhakeme ile ilişkili kazanıma yeterince yer vermediği sonucuna ulaşılmıştır.

***“Türkiye’de program değerlendirme alanındaki yaklaşımların analizi.”*** başlıklı doktora tezinde Doğan (2022), Türkiye’de program değerlendirme (PD) alanındaki yaklaşımların analizini yapmayı amaçlamıştır. Çalışmalardaki değerlendirme odağı-model-uygulama tutarlılığını incelemiştir. Son olarak program değerlendirme alanındaki sorunlar ve çözüm önerilerini de analiz etmiştir. Araştırmada 1991-2020 yılları arasında yayınlanmış olan 215 tez, tez inceleme formu ile incelenmiştir. Araştırma sonucunda; amaçsal bağlamda PD alanında felsefe olarak objektivizm; ideoloji olarak pozitivism; değerlendirme odağı olarak özcü soruların ön plana çıktığı belirlenmiştir. Nicel yöntemlerin, farklı örnekleme yöntemlerinin, veri toplama araçlarının kullanıldığı belirlenmiştir. PD çalışmalarında amaçsal ve yöntemsel boyutlar arasında tutarsızlıklar olduğu belirlenmiştir.

## **2.8. Yurtdışında Yapılan Çalışmalar**

***“Bir İnan lisesinde İngilizce öğretim programı: niteliksel bir değerlendirme araştırma yaklaşımı”*** adlı çalışmada Nazari (2003), öğrencilerin iletişimsel becerileri ve başarı durumlarını değerlendirmek amacıyla İngilizce öğretim programını incelemiştir. Çalışmada sınıf gözlemi ve görüşme formları kullanmıştır. Bulgular sonucunda elde edilen verilere göre; müfredat bileşenleri arasında uyumsuzluklar olduğu ve öğrenme-öğretme durumlarında yeni yaklaşımların programa yansıtılmadığı sonucuna varılmıştır.

***“Teknik mesleki eğitim programının değerlendirmesi”*** başlıklı çalışma, Gordon ve William (2009) tarafından yürütülen profesyonel teknik eğitim programının durum çalışmasıdır. Çalışmanın temel amacı programın güçlü ve zayıf yönlerini ortaya koymaktır. Araştırmada iki ölçekli veri toplama aracı kullanılmıştır. Ayrıca açık uçlu sorulardan oluşan görüşme formu eklenmiştir. Yetişkin eğitime ilişkin mevcut teoriler ile araştırma bulguları arasında bağlantılar kurulmuştur.

***“İngilizce Öğretim Programının Değerlendirilmesi”*** başlıklı çalışma Rathnasena (2020) tarafından yürütülmüş olup Sri Lanka’da özel bir üniversiteyi örneklem olarak seçmiştir. İngilizce öğretim programının temel bileşenlerini keşfetmeyi ve müfredatın içeriğinin aynı zamanda öğrencilerin beklentilerini karşılaması amacıyla yürütülmüştür. Nitel olarak yürütülen çalışmada görüşme formları veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Aynı zamanda sınıf gözlemi ve ders kitabı analizi de ilave edilmiştir. İngilizce öğretim programının motivasyon düşüklüğüne sebep olan birçok sınırlılığının olduğu sonucuna varılmıştır.

***“İrlanda’da öğretmen eğitimi programının değerlendirilmesi”*** adlı çalışma, McHugh (2015) tarafından yürütülerek çalışmada karma desen kullanılmıştır. Görüşme formları ve doküman analizi nitel veri olarak eklenmiştir. Öğrencilerin tecrübelerine dayanan bir ölçek de çalışmada kullanılmıştır. Bulgulardan ortaya çıkan çıkarımlar bir dizi tavsiye ve gelecekteki olası araştırma sorgularıyla birlikte öne sürülmüştür.

***“Japonya’daki ortaokullarda İngilizce öğretimi: Müfredattan sınıfa”*** Umeda (2014) tarafından yürütülen çalışmada ölçek, yarı yapılandırılmış görüşme formları, sınıf gözlemi ve ders kitabı analizi veri olarak kullanılmıştır. Bulgulara göre Japon

okullarında İngilizce öğretmenlerinin karşılaştığı sorunların literatürün öne sürdüğünden daha karmaşık ve çok yönlü olduğu öne sürülmektedir.

***“Matematik Öğretimini ve Öğrenimini Aritmetik Destek Öğretmenleriyle Geliştirme: Newfoundland ve Labrador'un Matematik Stratejisindeki Mükemmelliğinin Bir Program Değerlendirmesi”*** başlıklı çalışma Moore (2014) tarafından yürütülmüştür. Çalışma hem eski hem de yeni müfredatta ortak olan değerlendirme maddelerini karşılaştırarak 2007'den 2012'ye kadar 3. 6. ve 9. sınıflardaki matematik değerlendirme sonuçlarının nicel bir analizini içermektedir. Değerlendirme sonuçlarına göre öğretim programı öğeleri arasında tutarsız sonuçlar olduğu ortaya çıkmıştır.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçlarının geliştirilmesi, veri toplama süreci ve verilerin analizi ile ilgili bilgiler bulunmaktadır.

#### **3.1.Araştırmanın Modeli**

Program değerlendirme çalışması olan bu araştırma, 2018 yılında yayınlanan 5. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programı'na ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemeye yönelik betimsel tarama (survey) modeli ile yapılmış bir çalışmadır. Tarama modelleri, geçmişteki ya da hali hazırdaki bir durumu olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan araştırma yöntemleridir (Karasar, 1998). Tarama araştırmasının olumlu yanı, birçok katılımcının görüşlerinden elde edilen farklı verileri bir arada vermesidir (Büyüköztürk, Kılıç, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2019). Bu çalışma, Ortaokul İngilizce öğretmenlerinin 5. Sınıf İngilizce Öğretim Programı hakkındaki görüşlerini belirlemeyi amaçladığı için tarama modeliyle bir araştırmadır.

#### **3.2. Evren ve Örneklem**

Çalışma evrenini 2021-2022 eğitim öğretim yılında Nevşehir'de çalışan ortaokul İngilizce öğretmenleri oluşturmaktadır.

Araştırmada kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır Nevşehir ilinin devlet okullarında ortaokul kademesinde görev yapan 155 öğretmenden örnekleme alınmıştır. Uygun örnekleme yöntemlerinden biri olan uygun durum örnekleme, araştırmacı yakın ve kolay ulaşılabilir bir durumu tercih etmektedir. Araştırmacı bu

tercihiyle araştırma işine pratiklik ve hız katmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Bu araştırmada Nevşehir merkezinde ve ilçelerindeki bütün ortaokullarda çalışan 155 İngilizce öğretmenlerine ulaşılmıştır. Araştırmada Nevşehir ilinde görev yapan İngilizce öğretmenlerine araştırma ölçekleri uygulanmıştır. Veri toplama sürecinde 200 adet veri toplama aracı okullara dağıtılmış ve öğretmen görüşleri alınmıştır. 160 araç geri toplanmış ve bunların 155'i değerlendirilmeye alınmıştır. Süreç sonunda toplanan veriler analiz edilmiştir.

### 3.3.Katılımcıların Demografik Özellikleri

Araştırmaya toplam 155 öğretmen katılmıştır. Araştırmaya katılan ortaokul öğretmenlerinin cinsiyet, kıdem yılı, mezun olunan eğitim durumu, çalışılan bölge (köy/kasaba/ ilçe merkezi) ve eğitim programı ile ilgili hizmet içi eğitim alıp almama değişkenlerinin dağılımına ilişkin bilgiler aşağıda sunulmuştur.

**Tablo 1.** Katılımcıların cinsiyet değişkenine göre dağılımı

Cinsiyet	Frekans	Yüzde (%)
Kadın	103	66,45
Erkek	52	33,55
Toplam	155	100.0

Araştırmaya katılan öğretmenlerin 103'ü (%66,45) kadın, 52'si (%33,51) erkek öğretmenlerden oluşmaktadır. Tablo 1.'e göre araştırmaya katılan kadın öğretmen sayısının erkek öğretmen sayısından fazla olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kıdem değişkenine göre dağılımları Tablo 2'de verilmiştir.

**Tablo2.** Katılımcıların Kıdem yılı değişkeni açısından dağılımı

Kıdem	Frekans	Yüzde(%)
1-5 yıl	21	13,55
6-10 yıl	63	40,65
11-15 yıl	42	27,10
16-20 yıl	15	9,98
21 -25 yıl	6	3,87
26 ve üzeri	8	5,16
Toplam	155	100.0

Tablo 2.'te görüldüğü gibi araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin 21'i (%13,55) 1-5 yıl arası, 63'ü (%40,65) 6-10 yıl arası, 42'si (%27,10) 11-15 yıl arası, 15'i (%9,98) 16-20 yıl arası, 6'sı (%3,87) 21-25 yıl arası ve 8'i (%5,16) 26 yıl ve

üzeri deneyime sahiptir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim durumu değişkenine göre dağılımları Tablo 3'te verilmiştir.

**Tablo 3.** Katılımcıların eğitim durumu değişkenine göre dağılımı

Eğitim Durumu	Frekans	Yüzde(%)
Lisans	135	87,10
Lisansüstü	20	12,90
Toplam	155	100.0

Tablo 3.'te görüldüğü üzere araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin 135'inin (%87,10) lisans mezunu, 20'sinin (%12,90) lisansüstü mezunu oldukları görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çalıştığı bölge değişkenine göre dağılımları Tablo 4'te verilmiştir.

**Tablo 4.** Katılımcıların çalıştığı bölge değişkeni açısından dağılımı

Bölge	Frekans	Yüzde(%)
Köy / Kasaba	28	18,06
İlçe	69	44,52
İl Merkezi	58	37,42
Toplam	155	100.0

Tablo 4.'te görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerinin 28'i (%18,06) Köy ya da kasabada, 69'u (%44,52) ilçelerde, 58i (%37,42) il merkezinde çalışmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çalıştığı Sınıf mevcudu değişkeni açısından dağılımları Tablo 5'te verilmiştir.

**Tablo 5.** Katılımcıların çalıştığı sınıfların mevcudu değişkenine göre dağılımı

Mevcut	Frekans	Yüz de (%)
0-10	15	9,68
11-20	35	22,58
21 ve üzeri	105	67,74
Toplam	155	100.0

Tablo 5.'te görüldüğü üzere araştırmaya katılanların 15'i (9,68) mevcudu 10'un altında olan sınıflarda, 35'i (%22,58) mevcudu 11-20 aralığında olan sınıflarda, 105'i ise (%67,74) sınıf mevcudu 21 ve üzeri olan sınıflarda çalışmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin program ile ilgili hizmet içi eğitim alıp almama değişkenine

göre dağılımları Tablo 6’da verilmiştir.

**Tablo 6.** Katılımcıların eğitim programı ile ilgili hizmet içi eğitim alma değişkenine göre dağılımı

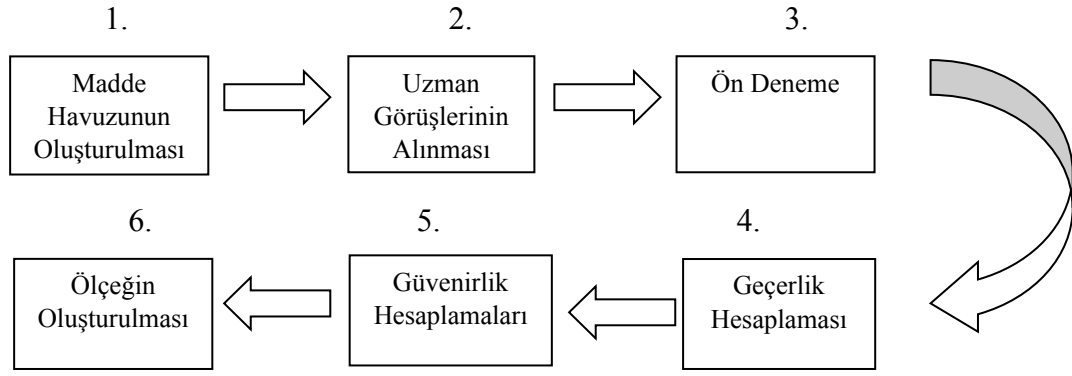
<b>Hizmet içi Eğitim Alma Durumu</b>	<b>Frekans</b>	<b>Yüzde(%)</b>
Aldım	45	29,03
Almadım	110	70,97
Toplam	155	100.0

Tablo 6’da görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğretmenlerin 45’i (%29,03) programla ilgili hizmet içi eğitime katıldıklarını, 105’i (%70,97) programla ilgili hizmet içi eğitime katılmadıklarını belirtmişlerdir.

### **3.4. Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi**

Ortaokul İngilizce öğretmenlerinin program hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen Ortaokul 5. Sınıf İngilizce Öğretim Programının, Stufflebeam’in Bağlam-Girdi-Süreç-Ürün Modeline Göre Değerlendirilmesi Ölçeği veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Ölçeğin ilk kısmında öğretmenlere bilgi vermek amacıyla ölçeğin amacı ve ölçeğin kullanımına ilişkin bilgiler verilmiştir. Ölçeğin ikinci kısmında ise cinsiyet, kıdem yılı, eğitim durumu, görev yapılan bölge, öğretmenlerin çalıştığı sınıfların mevcudu ve programla ilgili hizmet içi eğitime katılma durumu gibi bilgilerin yer aldığı bir kısım bulunmaktadır.

İngilizce öğretmenlerinin program hakkındaki görüşlerini belirlemek için ölçme aracı geliştirilmesinde şekildeki aşamalar takip edilmiştir (Bozdoğan ve Öztürk, 2008).



**Şekil 2.** Ölçeğin geliştirilme aşamaları

Maddelerin yazımı için öncelikle literatür taraması yapılmıştır. Bu çalışmaların ardından bağlam, girdi, süreç, ürün olmak üzere 4 başlıkta 40 maddelik taslak ölçek oluşturulmuştur. Oluşturulan 40 maddelik taslakta, her maddenin bir bir incelenmesi ve değerlendirilmesi amacıyla alanında uzman kişilerin görüşüne başvurulmuştur. Bu görüşmelere göre yapılan düzenlemeler neticesinde 38 maddelik bir deneme ölçeği oluşturulmuştur.

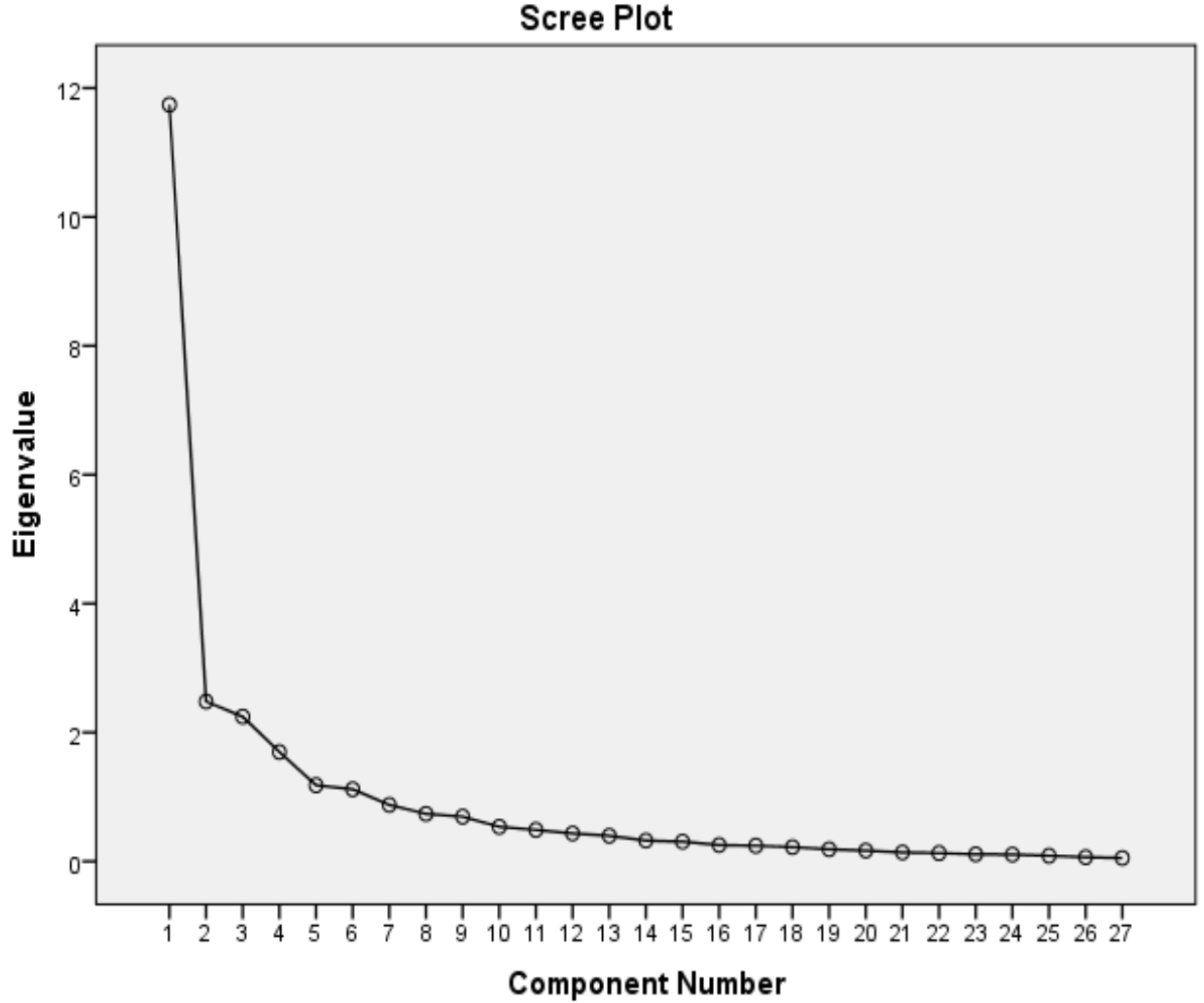
Beşli likert tipinde hazırlanan ölçekte verilecek cevaplar için puan aralıkları “Hiç Katılmıyorum (1)”, “Katılmıyorum (2)”, “Kısmen Katılıyorum (3)”, “Katılıyorum (4)”, “Tamamen Katılıyorum (5)” şeklinde belirlenmiştir. Deneme formu 80 İngilizce öğretmeni üzerinde uygulanmıştır. Uygulama sonucunda ulaşılan veriler IBM SPSS Statics 25 programı ile analiz edilmiştir.

Ölçeğin faktör analizi uygunluğunu belirlemek amacıyla yapılan KMO Testi ve normal olup olmadığını çözen Bartlett Testi neticesinde alınan KMO katsayısı 0.859; Bartlett Testi ise 1775.461 olarak hesaplanmıştır ve ikisi de anlamlı bulunmuştur. KMO katsayısının 0.60’dan yüksek olması ve Bartlett Testinin de anlamlı olması verilerin faktör analizinin yapılması için uygun olduğunu gösterir (Büyüköztürk, 2010). Elde edilen sonuca göre verilerin faktör analizine uygun olduğu ifade edilebilir. Bu işlemlerin sonrasında faktör analizi işlemlerine geçilmiştir. Bu, faktör analizi için ölçek maddelerinin kümelenip kümelenmediğini ve daha az gruba ayrılmanın olup olmadığını belirlemek için kullanılır (Balcı, 2001).

Ölçeğin faktörlerinin yapısını belirlemek amacıyla her bir maddeye ayrı ayrı faktör analizi yapılmış ve faktör yükleri belirlenmiştir. 0.45 ve üzeri yük faktörü değerleri



iyi bir seçimdir (Büyüköztürk vd. 2019). Bu nedenle madde faktör yük değerlerinin alt sınırı 0.45 olarak belirlenmiş ve ilk olarak Scree Plot Diyagramı incelenmiştir. Ölçek Scree Plot Diyagramı aşağıdadır.



Şekil 3. Scree plot diyagramı

Scree Plotta; dört ana noktada kırılma olduğu belirlenerek ölçeğin dört faktörlü bir yapıda olduğuna kanaatine varılmıştır. Bu analizlerin ardından, faktör yükü 0.45'in altında olan ve birden çok faktörde yer alıp farkı 0.10'un altında olan 13 madde çıkarılmıştır. Tekrardan yapılan analiz sonucunda 25 maddelik faktör yükü, .475 ile 0.902 arasında değişen dört faktöre sahip bir ölçek elde edilmiştir. İlk faktörde 7 madde, ikinci faktörde 6 madde, üçüncü faktörde 6 madde ve dördüncü faktörde 6 madde toplanmıştır. Buna göre Stufflebeam'in Bağlam-Girdi-Süreç-Ürün modelinde yer alan ve dört ana değerlendirme başlığı olan kısımlar kullanılarak; I.faktör

“Bağlam”, II.faktör “girdi”, III.faktör “süreç” ve IV.faktör “ürün“ olarak isimlendirilmiştir. Ölçeğin madde toplam test korelasyonu, faktör yük değerleri, açıklanan varyans ve güvenilirlik değerleri aşağıdaki tabloda verilmiştir.

**Tablo 7.** Ölçek faktör analizi sonuçları

Madde No	Maddeler	Faktör Yüğü	Madde Test Korelasyonu	Varyans	Cronbach Alpha
<b>I. Faktör: Bağlam</b>					
8	Programdaki konular günlük hayata entegre edilebilir konulardır.	.82	.47	<b>8.314</b>	<b>.94</b>
9	Program; süreç içinde karşılaşılabilecek durumlara alternatif çözümler getirmiştir.	.78	.57		
2	Program tarafından belirlenen ihtiyaçlar yeterlidir.	.74	.62		
4	Program önerilen yöntem ve teknikler öğrencilerin gelişim düzeyine uygundur.	.66	.72		
1	Program ihtiyaçlara cevap verir.	.65	.63		
3	Programda; Bölge'nin ihtiyaçları yeteri kadar göz önünde bulundurulmuştur.	.63	.66		
6	Programda; bölgenin avantajları / dezavantajları göz önünde bulundurulmuştur.	.59	.58		
<b>II. Faktör: Girdi</b>					
14	Öğretmen olarak kendimi müfredatı öğretmek için yeterli görürüm.	.76	.54	<b>9.183</b>	<b>.95</b>
10	Program içerisinde cevap verilmemiş ihtiyaçlar bulunmamaktadır.	.71	.58		
11	Programdaki konular öğrenci seviyelerine uygundur.	.68	.57		
19	Program öğrencinin hazır bulunuşluk seviyesine uygundur.	.62	.68		
17	Programdaki yöntem ve teknikler; dil öğrenmeye özendirici niteliktedir	.51	.62		
18	Program hedefleri gerçekleştirmek için yeterlidir.	.48	.63		
<b>III. Faktör: Süreç</b>					
23	Programda tavsiye edilen öğretim süresi yeterlidir.	.90	.58	<b>6.282</b>	<b>.94</b>
29	Programda günlük verilmesi tavsiye edilen süre konu kazanımı için yeterlidir.	.77	.57		
28	Program geliştirilmeye açıktır.	.65	.51		
30	Program öğrenciyi istenilen düzeye getirir.	.56	.80		
26	Güncel gelişmeler ve değişimler programa dâhil edilmiştir.	.55	.71		
24	Program kişisel farklılıkları göz önünde bulundurur.	.52	.62		
<b>IV. Faktör: Ürün</b>					
36	Öğrenci program sonunda istenilen dil bilgisi kazanımlarını edinir.	.89	.71	<b>43.491</b>	<b>.94</b>
33	Öğrenciler öğrendiği konuları günlük hayatta kullanabilir.	.85	.63		
34	Öğrenci program sonunda kendini ifade eder hale gelir.	.85	.73		
38	Programda belirtilen ölçme ve değerlendirme yöntemleri öğrencilerin dört temel dil becerilerini ölçebilecek şekilde hazırlanmıştır.	.81	.60		

37	Programda belirtilen etkinlikler; öğretim sürecini sorunsuz olarak işler.	79	.78
32	Yapılan değerlendirmeler gerçek öğrenme düzeylerini ölçebilecek düzeydedir.	.58	.70
<b>KMO= 0.859 Bartlett Testi=1775.461 Cronbach Alpha= .950 Toplam Varyans= 67.27</b>			

Tablo 7.'de geliştirilen ölçeğe ait yük değerleri ile güvenirlik değerleri görülmektedir. Faktör yük değerleri incelendiğinde; bu yük değerlerinin .48 ile .90 arasında; madde toplam test korelasyon değerlerinin de .47 ile .80 aralığında değiştiği görülmektedir. Madde test korelasyon değerlerinin pozitif olması ve yüksek olması istenilen bir durumdur (Büyüköztürk vd. 2019). Bu sonuçlara göre seçilen maddelerin ayırt ediciliğinin yeterli olduğu söylenebilir. Bu işlemlerin ardından ölçeğin güvenirlik hesaplamalarına geçilmiştir. Ölçeğin Cronbach Alpha değeri .95, Spearman Brown korelasyon değerinin .90, Guttman Split-Half değerinin .90 olduğu hesaplanmıştır. Cronbach Alpha değeri ilk 7 maddeden oluşan ilk parça için .94, son 6 maddeden oluşan ikinci parça için .94 olarak bulunmuştur.

I.faktör için (Bağlam) Cronbach Alpha güvenirlik değeri .94, açıkladığı varyans 8,314 olarak II.faktör için (Girdi) Cronbach Alpha güvenirlik değeri .95, açıkladığı varyans 9,183 olarak III.faktör için (Süreç) Cronbach Alpha güvenirlik değeri .94, açıkladığı varyans 6,282 ve IV.faktör için ise (Ürün) Cronbach Alpha güvenirlik değeri .94, açıkladığı varyans %43,491 olarak bulunmuştur. Ölçeğin toplam varyans ise %67,27 olarak hesaplanmıştır. Açıklanan varyansın %40 ile %60 arasında olması güvenirlik açısından yeterli olarak kabul edilmektedir ve açıklanan varyansın yüksek olması ölçek yapısının iyi ölçüldüğünün bir göstergesi olarak kabul edilmektedir (Büyüköztürk vd. 2019). Ayrıca Özdamar (2002), 0.80 ve üzeri katsayıya sahip olan ölçeklerin güvenilir ölçekler olduğunu belirtmiştir. Buna göre geliştirilen ölçeğin güvenilir olduğu söylenebilir.

### 3.5. Veri Toplama Süreci

Araştırmacı tarafından geliştirilen ölçeğin öğretmenler üzerinde uygulanması için Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Etik Kuruluna ve Nevşehir İl Milli Eğitim Müdürlüğüne başvurulmuş ve araştırma izinleri alınmıştır. Araştırma kapsamında veri toplamak için geliştirilen ölçek, Nevşehir genelindeki resmi ortaokullarda çalışan öğretmenlere uygulanmıştır. Ölçekler araştırmacı tarafından

uygulanmıştır. Katılımcılar gönüllü olarak belirlenmiştir. Katılımcıların kimlik bilgisi istenmemiştir ve verecekleri cevapların doğruluğunun araştırma geçerliği açısından önemli olduğu vurgulanmıştır. Veri toplama aşaması yaklaşık iki aylık bir sürede tamamlanmıştır.

### **3.6.Verilerin Analizi**

Araştırmacı tarafından geliştirilen ölçeğin ön değerlendirme işlemleri gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin KMO, Bartlett ve Cronbach Alpha değerleri tespit edilmiş ve faktör analizi işlemleri bu bağlamda yapılmıştır. Yapılan faktör analizleri ile elde edilen ölçek; ön uygulamanın yapıldığı öğretmenler dışında araştırmanın örnekleminde yer alan ortaokul İngilizce öğretmenlerine uygulanmıştır. Dağılımların homojenliğine bakılmıştır. Bu testler ile basıklık ve çarpıklık (Skewness ve Kurtosis) değerlerine bakılmış ve Tabashnick'e göre -1,5 ile +1,5 olması halinde; George ve Mallery'e göre ise -2,0 ile +2,0 olması halinde homojen dağılım olduğu söylenebilir. Verilerin analizlerinde normal dağılım bulunduğu için 2 değişkenli olanlarda Bağımsız Gruplar t-testi, değişken sayısı 3 ve üzeri olanlara ise Anova testi yapılmıştır. Anlam düzeyi ise  $p < 0.05$  kabul edilmiştir.

Öğretmenlerin kişisel verilerinin analizinde yüzde ve frekans değerleri hesaplanmıştır. Verilerin cinsiyet, mezun olunan okul türü, eğitim durumu ve program ile ilgili hizmet içi eğitime katılma değişkenleri açısından karşılaştırılmasında bağımsız gruplar t-testi kullanılmıştır. Mesleki kıdem, çalışılan eğitim bölgesi, sınıf mevcudu değişkenleri açısından yapılan karşılaştırmalarda ise tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır

Veri toplama araçlarında yer alan her bir maddenin gerçekleşme düzeyini belirlemek için “Hiç Katılmıyorum, Katılmıyorum, Kısmen Katılıyorum, Katılıyorum, Tamamen Katılıyorum” dereceleri kullanılmıştır Ölçekte yer alan maddelerin aritmetik ortalamalarının yorumlanır iken; 1.00-5.00 arasındaki ortalama değerleri şu şekilde aralıklara göre belirlenmiştir:

**Hiç Katılmıyorum: 1.00-1.80.**

**Katılmıyorum: 1.81-2.60;**

**Kısmen Katılıyorum: 2.61-3.40;**

**Katılıyorum: 3.41-4.20;**

**Tamamen Katılıyorum: 4.21-5.00**

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, ölçek sonuçlarına göre elde edilen bulgular ve bu bulgulara dayalı olarak yorumlara yer verilmiştir.

#### 4.1.Bağlam Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Yapılan araştırmanın birinci alt problemi olan ölçeğe ilişkin Bağlam boyutuna yönelik öğretmen görüşleri ne düzeydedir? sorusuna ilişkin öğretmen görüşlerine ait aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri tabloda sunulmuştur.

**Tablo 8** Bağlam alt boyutu aritmetik ortalamalar ve standart sapma değerleri

Madde No	Bağlam	$\bar{X}$	ss
1	Program ihtiyaçlarıma cevap verir.	3,32	.99
2	Program tarafından belirlenen ihtiyaçlar yeterlidir.	3,26	1.01
3	Programda bölgenin ihtiyaçları yeteri kadar göz önünde bulundurulmuştur.	2,90	1,08
4	Programda önerilen yöntem ve teknikler öğrencilerin gelişim düzeyine uygundur.	3,32	0,97
5	Programda bölgenin avantajları / dezavantajları göz önünde bulundurulmuştur.	2,86	1,07
6	Programdaki konular günlük hayata entegre edilebilir konulardır.	3,40	1,11
7	Programda süreç içinde karşılaşılabilecek durumlara alternatif çözümler getirmiştir.	3,17	0,98
<b>Toplam</b>		<b>3,17</b>	<b>0,87</b>

Tabloda öğretmenlerin bağlam alt boyutu ile alakalı görüşleri incelendiğinde “Program ihtiyaçlarıma cevap verir.” ( $\bar{X}=3,32$ ), “Program tarafından belirlenen ihtiyaçlar yeterlidir.” ( $\bar{X}=3,26$ ) “Programda bölgenin ihtiyaçları yeteri kadar göz önünde bulundurulmuştur.” ( $\bar{X}=2,90$ ) “Programda önerilen yöntem ve teknikler

öğrencilerin gelişim düzeyine uygundur.” ( $\bar{X}=3,32$ ), “Programda bölgenin avantajları / dezavantajları göz önünde bulundurulmuştur.”( $\bar{X}=2,86$ ) “Programdaki konular günlük hayata entegre edilebilir konulardır.”( $\bar{X}=3,40$ ), “Program süreç içinde karşılaşılabilecek durumlara alternatif çözümler getirmiştir.” ( $\bar{X}=3,17$ ), maddeleri için ilişkin “Kısmen Katılıyorum” aralığında görüşlerinin olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra toplam aritmetik ortalama incelendiği zaman öğretmenler bu boyutta “Kısmen Katılıyorum” ( $\bar{X}=3,17$ ) düzeyinde görüş belirtmektedir. Bu sonuçlara göre; öğretmenlerin programı beğendikleri ancak bazı noktalarda özellikle 3. Maddede “Programda bölgenin ihtiyaçları yeteri kadar göz önünde bulundurulmuştur.” ve 5.maddede “Programda bölgenin avantajları / dezavantajları göz önünde bulundurulmuştur.” ( $\bar{X}=2,86$ ) görüldüğü üzere programın bölgesel farklılıkları ve bölgesel ihtiyaçları göz önünde bulundurma konusunda istenilen düzeyde olmadığı söylenebilir.

İngilizce Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilme Ölçeğinin “Bağlam” alt boyutu cinsiyet değişkenine göre incelenmiştir. Öğretmen görüşlerinin bağlam alt boyutunun cinsiyet değişkeni açısından anlamlı fark olup olmadığını test etmek amacıyla t-testi yapılmıştır. Tablo 9’da İngilizce Öğretmenlerinin 5.sınıf İngilizce Öğretim Programına dair görüşlerinde cinsiyet değişkenine ilişkin t-testi sonuçları yer verilmiştir.

**Tablo 9.** Bağlam alt boyutunda cinsiyet değişkenine ilişkin t-testi sonuçları

Cinsiyet	n	Bağlam						
		$\bar{X}$	ss	sd	Levene	p	t	p
Erkek	52	3,26	0.91	153	0.139	0.709	0.904	0.368
Kadın	103	3,13	0.86					

$p>0.05$

Bağlam alt boyutu için; cinsiyet değişkenine uygulanan t-testi sonuçlarına bakıldığında zaman öğretmen görüşlerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Aritmetik ortalamalar incelendiğinde, kadın öğretmenler ( $\bar{X}=3,13$ ) erkek öğretmenler ise ( $\bar{X}=3,26$ ) seviyesinde ve aynı oranda görüş belirttikleri saptanmıştır. Her iki grubun da “Kısmen Katılıyorum” oranında görüş belirttiği görülmüştür.

İngilizce öğretmenlerinin görüşleri bağlam alt boyutu eğitim durumu değişkeni açısından analiz edilmiştir. Öğretmen görüşleri; bağlam alt boyutunun eğitim durumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunup bulunmadığını test etmek için bağımsız gruplarda t-testi yapılmıştır. Tablo 10’da İngilizce öğretmenlerinin görüşlerinin mezun olunan okul türü değişkeni açısından farklılaşma bulunup bulunmadığına ilişkin t-testi sonuçlarına yer verilmiştir.

**Tablo 10.** Bağlam alt boyutunda eğitim durumu değişkeni t-testi sonuçları

Bağlam								
Eğitim Durumu	n	$\bar{X}$	ss	sd	Levene	p	t	p
Lisans	135	3,20	,87	153	0,005	0,942	0,992	0,323
Lisansüstü	20	2,99	0,91					

**p>0.05**

Eğitim Durumu değişkenine göre uygulanan t-testi sonuçlarına bakıldığında bağlam boyutunda öğretmen görüşlerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı anlaşılmıştır. Aritmetik ortalamalarına bakıldığında lisans mezunu İngilizce öğretmenlerinin ( $\bar{X}=3,20$ ), lisansüstü mezunu İngilizce öğretmenlerinin ise ( $\bar{X}=2,99$ ) düzeyde görüş bildirdiği ve lisans mezunu öğretmenlerin daha olumlu sonuçlar bildirdiği ve “Kısmen katılıyorum” düzeyinde görüş bildirdiği görülmüştür.

İngilizce öğretmenlerinin CIPP modelinin Bağlam alt boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri, yeni program ile ilgili hizmet içi eğitim alıp almadığı değişkenine göre incelenmiştir ve t-testi yapılmıştır. Altta tablodaki İngilizce öğretmenlerin bu görüşlerinde hizmet içi eğitime göre yapılan t-testi sonuçları bulunmaktadır.

**Tablo 11.** Bağlam alt boyutunda hizmet içi eğitim durumu t-testi sonuçları

Bağlam								
Hizmet içi Eğitim	n	$\bar{X}$	ss	sd	Levene	p	t	p
Aldım	45	3,21	0,95	153	0,209	0,158	0,407	0,685
Almadım	110	3,16	0,84					

**p>0.05**

Bu değişkene göre uygulanan analizler sonucunda öğretmen görüşlerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Gruplardaki aritmetik ortalamalara bakıldığında hizmet içi eğitime katılan İngilizce öğretmenlerinin ( $\bar{X}=3,21$ ), hizmet içi eğitime

katılmayan İngilizce öğretmenlerinin ise ( $\bar{X}=3,16$ ) düzeyde görüş bildirdiği ve hizmet içi eğitime katılmış olan öğretmenlerin daha olumlu sonuçlar bildirdiği görülmüştür. Hizmet içi eğitimi alan ve almayan öğretmenler ikisi de “Kısmen Katılıyorum” düzeyinde görüş bildirmişlerdir.

İngilizce öğretmenleri bağlam alt boyutu kıdem değişkenine göre incelenmiştir. İngilizce öğretmenlerinin kıdem değişkenine ait görüşleri varyans analizi ile elde edilerek sonuçlar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

**Tablo 12.** Bağlam alt boyutu öğretmenlerin kıdem değişkenine ait varyans analizi sonucu

Kıdem	n	$\bar{X}$	ss	Bağlam				F	p
				Var. Kay.	Kar. Top.	Sd	Kar. Ort.		
0-5 Yıl	21	3,02	0,96	Gruplar Arası	4,49	5	0,898	1,174	0,323
6-10 Yıl	63	3,31	0,8						
11-15 Yıl	42	3,21	0,7						
16-20 Yıl	15	3,02	1,17	Gruplar İçi	113,725	149	0,763		
21-25	8	2,64	1,47						
26 ve Üzeri	6	2,89	0,85						
				Toplam:118,215					
				Levene=1,17 p=,32					
p>0.05									

Kıdem yılı değişkeni açısından yapılmış olan varyans analizi sonuçlarına bakıldığında bağlam alt boyutu ile alakalı öğretmenlerin görüşlerinin arasında istatistiksel değer olarak anlamlı farklılıklar bulunamamıştır.

Altı farklı grubun aritmetik ortalamalarına bakıldığında kıdem yılları 0-5 yıl arasında olan öğretmenlerin ( $\bar{X}=3,02$ ), kıdem yılları 6-10 yıl arasında olan öğretmenlerin ( $\bar{X}=3,31$ ), kıdem yılları 11-15 yıl arası mesleki deneyime sahip olan öğretmenlerin ( $\bar{X}=3,21$ ), kıdem yılları 16-20 yıl arasında olan öğretmenlerin ( $\bar{X}=3,02$ ), kıdem yılları 21-25 yıl arasında olan öğretmenlerin ( $\bar{X}=2,64$ ) ve kıdem yılı 26 yıl üzeri olan öğretmenlerin ( $\bar{X}=2,89$ ) ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Öğretmenlerin Bağlam alt boyutunda kıdem değişkenine göre “Kısmen Katılıyorum” düzeyinde görüş belirttiği görülmüştür. Bunların yanı sıra 6-10 yıl arası kıdem yılına sahip öğretmenlerin en yüksek görüş ortaya koyduğu, 21-25 yıl arası mesleki deneyime sahip olan öğretmenlerin ise en düşük seviyede görüş ortaya koyduğu ortaya çıkmıştır.



İngilizce öğretmenlerinin Bağlam boyutuna ilişkin görüşlerinin Sınıf mevcudu değişkeni açısından farklılaşma bulunup bulunmadığını belirlemek için yapılan varyans analizi sonuçları Tablo 13’de verilmiştir.

**Tablo 13.** Bağlam alt boyutu öğretmenlerin derse girdiği sınıf mevcudu varyans analizi sonucu

<b>Bağlam</b>									
<b>Sınıf Mevcudu</b>	<b>n</b>	$\bar{X}$	<b>ss</b>	<b>Var. Kay.</b>	<b>Kar. Top</b>	<b>sd</b>	<b>Kar. Ort</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
<b>1-10 Arası</b>	15	3,07	0,79	Gruplar Arası	0,17	2	0,085	1,11	0,896
<b>11-20 Arası</b>	35	3,20	0,90						
<b>21 ve Üzeri</b>	105	3,17	0,88	Gruplar içi	118,045	152	0,777		
Toplam:118,215									
<b>Levene=1,110 P=0,896</b>									

**p>0.05**

Sınıf mevcudu değişkeni açısından yapılmış olan varyans analizi sonuçlarına bakıldığında bağlam alt boyutu ile alakalı öğretmenlerin görüşlerinin arasında istatistiksel değer olarak anlamlı farklılıklar bulunamamıştır.

Üç farklı grubun da aritmetik ortalamalarına bakıldığında ders verilen sınıf mevcudu 1-10 öğrenci arasında olan öğretmenlerin ortalamasının ( $\bar{X}=3,07$ ), ders verilen sınıf mevcudu 11-20 öğrenci arasında olan öğretmenlerin ortalamasının ( $\bar{X}=3,20$ ), ders verilen sınıf mevcudu 21 ve üzeri öğrenci arasında olan öğretmenlerin ortalamasının ( $\bar{X}=3,17$ ) olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin bağlam alt boyutu kıdem değişkenine göre “Kısmen Katılıyorum” düzeyinde görüş belirttiği görülmüştür. Bunların yanı sıra dersine girdiği sınıflarda öğrenci sayısı 11-20 öğrenci arasında olan öğretmenlerin en yüksek görüş ortaya koyduğu görülmüştür.

İngilizce öğretmenlerinin bağlam alt boyutu ile alakalı görüşleri çalışılan bölge değişkenine göre incelenmiştir. Çalışılan bölge değişkenine göre İngilizce öğretmenlerinin görüşlerine ait varyans analizinin sonuçları şu şekilde tablolandırılmıştır.

**Tablo 14.** Bağlam alt boyutu öğretmenlerin derse girdiği eğitim bölgesi varyans analizi sonucu

<b>Bağlam</b>									
<b>Çalışılan Bölge</b>	<b>n</b>	$\bar{X}$	<b>ss</b>	<b>Var. Kay.</b>	<b>Kar. Top</b>	<b>sd</b>	<b>Kar. Ort</b>	<b>F</b>	<b>p</b>

<b>Köy/</b>	28	3,19	0,81	Gruplar Arası	0,014	2	0,007	0,009	0,991
<b>İlçe</b>	69	3,17	0,93						
<b>İl Merkezi</b>	58	3,17	0,85	Gruplar İçi	118,201	152	0,778		
Toplam:118,215									
Levene=0,009 p=0,991									
p>0.05									

Çalışılan bölge değişkenine göre yapılmış olan varyans analizi sonuçlarına bakıldığında bağlam alt boyutuna ilişkin İngilizce öğretmenlerinin görüşlerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmamıştır.

Üç farklı grubun da aritmetik ortalamalarına bakıldığında ders verilen sınıfın bulunduğu bölge Köy/ Kasaba olan öğretmenlerin ( $\bar{X}=3,19$ ), ders verilen sınıfın bulunduğu bölge ilçe ve il merkezi olan öğretmenlerin ( $\bar{X}=3,17$ ) olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin bağlam alt boyutu kıdem değişkenine göre “Kısmen Katılıyorum” düzeyinde görüş belirttiği görülmüştür. Bunların yanı sıra köy/kasabalarda derse giren öğretmenlerin en yüksek görüş ortaya koyduğu görülmüştür.

#### 4.2.Girdi Boyutuna İlişkin Bulgular

Yapılan araştırmanın ikinci alt boyutu olan; “İngilizce Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilme Ölçeğine ilişkin Girdi boyutuna yönelik öğretmen görüşleri ne düzeydedir?” Tablo 15.’de Girdi alt boyutu maddelerine ait öğretmenlerin görüşlerinin aritmetik ortalamaları ve standart sapma değerleri verilmiştir.

**Tablo 15.** Girdi alt boyutu ile alakalı aritmetik ortalamalar ve standart sapma değerleri

<b>Madde No</b>	<b>Girdi</b>	$\bar{X}$	<b>ss</b>
8	Program içerisinde cevap verilmemiş ihtiyaçlar bulunmamaktadır.	3,15	1,16
9	Programdaki konular öğrenci seviyelerine uygundur.	3,32	1,03
10	Öğretmen olarak kendimi müfredatı öğretmek için yeterli görürüm.	3,88	0,99
11	Programdaki yöntem ve teknikler; dil öğrenmeye özendirici niteliktedir.	3,16	1,06
12	Program, hedefleri gerçekleştirmek için yeterlidir.	3,06	1,03
13	Program, öğrencinin hazır bulunuşluk seviyesine uygundur.	3,07	1,08
<b>Toplam</b>		<b>3,28</b>	<b>0,82</b>

Girdi alt boyutu ile alakalı görüşler incelendiğinde “Program içerisinde cevap verilmemiş ihtiyaçlar bulunmamaktadır.” ( $\bar{X}=3,15$ ), “Programdaki konular öğrenci seviyelerine uygundur” ( $\bar{X}=3,32$ ), “Programdaki yöntem ve teknikler; dil öğrenmeye özendirici niteliktedir.” ( $\bar{X}=3,16$ ), “Program hedefleri gerçekleştirmek için yeterlidir.” ( $\bar{X}=3,06$ ), “Programda; bölgenizin avantajları / dezavantajları göz önünde bulundurulmuştur.” ( $\bar{X}=2,86$ ), “Program öğrencinin hazır bulunuşluk seviyesine uygundur.” ( $\bar{X}=3,07$ ) maddeleri için “Kısmen Katılıyorum” düzeyinde görüş belirttikleri; “Öğretmen olarak kendimi müfredatı öğretmek için yeterli görürüm.” ( $\bar{X}=3,88$ ) maddelerinde ise “Katılıyorum” düzeyinde görüşlerinin olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra; aritmetik ortalamalar incelendiği zaman “Kısmen Katılıyorum” ( $\bar{X}=3,28$ ) düzeyinde görüş bildirildiği görülmektedir. Buna göre; öğretmenlerin programı beğendikleri ancak bazı noktalarda özellikle 12. Madde “Program, hedefleri gerçekleştirmek için yeterlidir.” Ve 13.maddede “Program, öğrencinin hazır bulunuşluk seviyesine uygundur.” ( $\bar{X}=3,07$ ) görüldüğü üzere programın hazır bulunuşluk seviyesi ve programın hedefini gerçekleştirme aşaması konusunda öğretmenler programı yeterli görmemektedir. Ancak 10. Maddede “Öğretmen olarak kendimi müfredatı öğretmek için yeterli görürüm” ( $\bar{X}=3,88$ ) öğretmenlerin yüksek düzeyde görüş belirterek kendilerini yeterli gördükleri görülmüştür.

Ölçeğin Girdi alt boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir fark bulunup bulunmadığını test etmek amacıyla t-testi yapılmış ve test sonuçları Tablo 16’da verilmiştir.

**Tablo 16.** Girdi alt boyutunda cinsiyet değişkenine ilişkin t-testi sonuçları

Girdi								
Cinsiyet	n	$\bar{X}$	ss	sd	Levene	p	t	p
Erkek	52	3,40	0,84	153	0,167	0,684	1,318	0,189
Kadın	103	3,21	0,80					

**p>0.05**

Girdi alt boyutuna cinsiyet değişkeni açısından uygulanan t-testi sonuçlarına bakıldığında öğretmen görüşlerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilememiştir. Aritmetik ortalamalara bakıldığında; kadın öğretmenlerin ortalamasınının ( $\bar{X}=3,21$ ), erkek öğretmenlerin ortalamasının ise ( $\bar{X}=3,40$ ) olduğu ve

aynı oranda görüş belirttikleri saptanmıştır. Her iki grubun da “Kısmen Katılıyorum” düzeyinde görüş belirttikleri görülmüştür. Ancak erkek öğretmenlerin programdan daha çok memnun olduğu söylenebilir.

İngilizce öğretmenlerinin Girdi alt boyutu ile alakalı görüşleri eğitim durumu değişkeni açısından analiz edilmiştir. İngilizce öğretmenlerinin Girdi alt boyutunun eğitim durumu değişkeni açısından anlamlı bir fark bulunup bulunmadığını tespit etmek için bağımsız örnekleme t-testi yapılmıştır. Tabloda İngilizce öğretmenlerinin görüşlerinin mezun olunan okul türü değişkeni açısından farklılaşma bulunup bulunmadığına ilişkin t-testi sonuçları yer almaktadır.

**Tablo 17.** Girdi alt boyutunda mezuniyet değişkenine ilişkin varyans analizi sonuçları

Girdi								
Eğitim Durumu	n	$\bar{X}$	ss	sd	Levene	p	t	p
Lisans	135	3,28	0,83	153	0,868	0,353	0,360	0,720
Lisansüstü	20	3,26	0,77					

**p>0.05**

Eğitim Durumu değişkeni açısından uygulanan t-testi sonuçlarına bakıldığında Girdi alt boyutu ile alakalı öğretmen görüşlerinde anlamlı bir fark bulunup bulunmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Yapılan işlemler sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilememiştir.. Aritmetik ortalamalarına bakıldığında Lisans mezunu olan İngilizce öğretmenlerinin ( $\bar{X}=3,28$ ), lisansüstü mezunu İngilizce öğretmenlerinin ise ( $\bar{X}=3,26$ ) düzeyde görüş bildirdiği ve Lisans mezunu öğretmenlerin daha olumlu sonuçlar bildirdiği görülmüştür. Her iki grubun da görüşlerinin “Kısmen katılıyorum” düzeyinde görüş bildirdiği tespit edilmiştir.

İngilizce öğretmenlerinin CIPP modelinin Girdi alt boyutu ile alakalı görüşleri; program ile ilgili hizmet içi eğitim alıp almadığı değişkenine göre incelenmiştir. İngilizce öğretmenlerinin görüşlerinde hizmet içi eğitim durumu değişkeni açısından anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek için t-testi yapılmıştır. Tablo 18’de İngilizce öğretmenlerinin hizmet içi eğitim durumu değişkeni açısından test sonuçları bulunmaktadır.

**Tablo 18.** Girdi alt boyutunda hizmet içi eğitim değişkeni testi sonuçları

**Girdi**

Hizmet içi Eğitim	n	$\bar{X}$	ss	sd	Levene	p	t	p
Aldım	45	3,38	0,91	153	2,267	0,134	0,998	0,320
Almadım	110	3,23	0,79					

**p>0.05**

Hizmet içi eğitime katılma değişkeni açısından uygulanan t-testi sonuçlarına bakıldığında Girdi alt boyutu ile alakalı öğretmen görüşlerinde anlamlı bir fark bulunup bulunmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Yapılan işlem sonucunda p değeri 0,05 değerinden fazla olduğu için istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilememiştir. Aritmetik ortalamalarına bakıldığında öğretim programı ile ilgili hizmet içi eğitime katılan İngilizce öğretmenlerinin ( $\bar{X}=3,38$ ), öğretim programı ile ilgili hizmet içi eğitime katılmayan İngilizce öğretmenlerinin ise ( $\bar{X}=3,23$ ) düzeyde görüş bildirdiği görülmüştür. Hizmet içi eğitime katılan öğretmenler ve hizmet içi eğitime katılmayan öğretmenler “Kısmen Katılıyorum” düzeyinde görüş bildirmişler. Hizmet içi eğitime katılan öğretmenlerin daha yüksek düzeyde puan verdikleri görülmüştür.

İngilizce öğretmenlerinin Girdi alt boyutu ile alakalı görüşleri kıdem değişkenine göre incelenmiştir. İngilizce öğretmenlerinin kıdem değişkenine göre İngilizce öğretmenlerinin görüşlerine ait varyans analizinin sonuçları tablo 19’da verilmiştir.

**Tablo 19.** Girdi alt boyutu öğretmenlerin kıdem değişkenine ait varyans analizinin sonucu

Girdi									
Kıdem Durumu	n	$\bar{X}$	ss	Var. Kay.	Kar. Top	sd	Kar. Ort	F	p
0-5 Yıl	21	3,08	0,96	Gruplar Arası	4,767	5	0,953	1,432	0,216
6-10 Yıl	63	3,43	0,77						
11-15 Yıl	42	3,27	0,65						
16-20 Yıl	15	3,02	0,92	Gruplar İçi	99,184	149	0,666		
21-25	8	2,8	1,55						
26 ve Üzeri	6	3,35	0,73						
Toplam:103,951									
<b>Levene=1,43 P=0,21</b>									

Kıdem yılı değişkeni açısından yapılmış olan varyans analizi sonuçlarına bakıldığında Girdi alt boyutu ile alakalı öğretmenlerin görüşlerinin arasında istatistiksel değer olarak anlamlı farklılıklar bulunamamıştır.

Altı farklı grubun da aritmetik ortalamalarına bakıldığında kıdemi 0-5 yıl arasında olan öğretmenlerin ( $\bar{X}=3,08$ ), kıdemi 11-15 yıl arasında olan öğretmenlerin ( $\bar{X}=3,27$ ), kıdemi 16-20 yıl arasında olan öğretmenlerin ( $\bar{X}=3,02$ ), kıdemi 21-25 yıl arasında olan öğretmenlerin ( $\bar{X}=2,80$ ), ve kıdemi 25 yıl üzeri olan öğretmenlerin ( $\bar{X}=2,3,35$ ) CIPP Girdi alt boyutu kıdem değişkenine göre “Kısmen Katılıyorum” düzeyinde, kıdemi 6-10 yıl arasında olan öğretmenlerin ( $\bar{X}=3,43$ ) ise “Katılıyorum” düzeyinde görüş belirttiği görülmüştür. Bunların yanı sıra 6-10 yıl arası kıdem yılına sahip öğretmenlerin en yüksek görüş ortaya koyduğu, 21-25 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlerin ise en düşük seviyede görüş ortaya koyduğu ortaya çıkmıştır.

İngilizce öğretmenlerinin Girdi alt boyutu Sınıf mevcudu değişkeni açısından incelenmiştir. İngilizce öğretmenlerinin sınıf mevcudu değişkenine ait görüşleri varyans analizinin sonuçları şu şekilde tablolastırılmıştır.

**Tablo 20.** Girdi alt boyutu öğretmenlerin derse girdiği sınıf mevcudu varyans analiz sonuçları

Girdi									
Sınıf Mevcudu	n	$\bar{X}$	ss	Var. Kay.	Kar. Top	sd	Kar. Ort	F	p
1-10 Arası	15	3,16	0,81	Gruplar Arası	0,362	2	0,181	0,266	0,767
11-20 Arası	35	3,24	0,77						
21 ve Üzeri	105	3,3	0,84	Gruplar içi	103,588	152	0,682		
Toplam:118,215									
Levene=0,266 P=0,77									

**p>0.05**

Sınıf mevcudu değişkeni açısından yapılmış olan varyans analizi sonuçlarına bakıldığında Girdi alt boyutu ile alakalı öğretmenlerin görüşlerinin arasında istatistiksel değer olarak anlamlı farklılıklar bulunamamıştır.

Üç farklı grubun da aritmetik ortalamalarına bakıldığında ders verilen sınıf mevcudu 1-10 öğrenci arasında olan öğretmenlerin ( $\bar{X}=3,16$ ), ders verilen sınıf mevcudu 11-20 öğrenci arasında olan öğretmenlerin ( $\bar{X}=3,24$ ), ders verilen sınıf mevcudu 21 ve üzeri öğrenci arasında olan öğretmenlerin ( $\bar{X}=3,30$ ) CIPP Girdi alt boyutu kıdem değişkenine göre “Kısmen Katılıyorum” düzeyinde görüş belirttiği görülmüştür.

Bunların yanı sıra dersine girdiği sınıflarda öğrenci sayısı 21 ve üzeri öğrenci arasında olan öğretmenlerin en yüksek görüş ortaya koyduğu görülmüştür.

İngilizce öğretmenlerinin Girdi alt boyutu çalışılan bölge değişkenine göre incelenmiştir. İngilizce öğretmenlerinin Sınıf mevcudu değişkeni açısından İngilizce öğretmenlerinin görüşlerine ait varyans analizinin sonuçları şu şekilde tablolastırılmıştır.

**Tablo 21.** Girdi alt boyutu öğretmenlerin derse girdiği eğitim bölgesi varyans analizi sonucu

Girdi									
Çalışılan Bölge	n	$\bar{X}$	ss	Var. Kay.	Kar. Top	sd	Kar. Ort	F	p
Köy/ Kasaba	28	3,27	0,76	Gruplar Arası	0,362	2	0,181	0,266	0,767
İlçe	69	3,24	0,87						
İl Merkezi	58	3,31	0,79	Gruplar İçi	103,951	152	0,982		
<b>Toplam:118,215</b>									
<b>Levene=0,009 p=0,99</b>									
<b>p&gt;0.05</b>									

Çalışılan bölge değişkeni açısından yapılmış olan varyans analizi sonuçlarına bakıldığında Girdi alt boyutuna ilişkin İngilizce öğretmenlerinin görüşleri arasında anlamlı farklılıklar bulunamamıştır.

Üç farklı grubun da aritmetik ortalamalarına bakıldığında ders verilen sınıfın bulunduğu bölge Köy/ Kasaba olan öğretmenlerin ( $\bar{X}=3,27$ ), ders verilen sınıfın bulunduğu bölge ilçe olan öğretmenlerin ( $\bar{X}=3,24$ ) ve il merkezi olan öğretmenlerin ( $\bar{X}=3,37$ ) CIPP Girdi alt boyutu kıdem değişkenine göre “Kısmen Katılıyorum” düzeyinde görüş belirttiği görülmüştür. Bunların yanı sıra İl merkezinde derse giren öğretmenlerin en yüksek görüş ortaya koyduğu görülmüştür.

#### 4.3.Süreç Boyutuna İlişkin Bulgular

Yapılan araştırmanın üçüncü alt boyutu olan; İngilizce Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilme Ölçeğine ilişkin Süreç boyutuna yönelik öğretmen görüşleri ne düzeydedir? Tablo 22’de Süreç alt boyutu maddelerine ait öğretmenlerin görüşlerinin aritmetik ortalamaları ve standart sapma değerleri verilmiştir.

**Tablo 22.** Süreç alt boyutu ile alakalı aritmetik ortalamalar ve standart sapma değerleri

Madde No	Süreç	$\bar{X}$	ss
14	Programda tavsiye edilen öğretim süresi yeterlidir.	2,95	1,18
15	Program kişisel farklılıkları göz önünde bulundurur.	2,84	1,09
16	Güncel gelişmeler ve değişimler programa dâhil edilmiştir.	3,14	1,01
17	Program geliştirilmeye açıktır.	3,33	0,96
18	Programda günlük verilmesi tavsiye edilen süre konu kazanımı için yeterlidir.	3,06	1,10
19	Program öğrenciyi istenilen düzeye getirir.	3,08	1,09
<b>Toplam</b>		<b>3,07</b>	<b>1,07</b>

Tabloda öğretmenlerin Süreç alt boyutu ile alakalı görüşleri incelendiğinde “Programda tavsiye edilen öğretim süresi yeterlidir.” ( $\bar{X}=2,95$ ), “Program kişisel farklılıkları göz önünde bulundurur.” ( $\bar{X}=2,84$ ) “Güncel gelişmeler ve değişimler programa dâhil edilmiştir.” ( $\bar{X}=3,14$ ) “Program geliştirilmeye açıktır.” ( $\bar{X}=3,33$ ), “Programda günlük verilmesi tavsiye edilen süre konu kazanımı için yeterlidir.” ( $\bar{X}=3,06$ ) “Program öğrenciyi istenilen düzeye getirir.” ( $\bar{X}=3,08$ ), maddeleri için “Kısmen Katılıyorum” düzeyinde görüş görülmektedir. Bunun yanı sıra Program; İngilizce Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilme Ölçeğinin Süreç boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerine ait toplam aritmetik ortalamalar incelendiği zaman öğretmenlerin “Kısmen Katılıyorum” ( $\bar{X}=3,09$ ) düzeyinde görüşlerinin olduğu görülmektedir. Buna göre; öğretmenlerin programı beğendikleri ancak bazı noktalarda özellikle 14. Maddede “Programda tavsiye edilen öğretim süresi yeterlidir.” ( $\bar{X}=2,95$ ) Ve 13.maddede “Program kişisel farklılıkları göz önünde bulundurur.” ( $\bar{X}=2,84$ ) görüldüğü üzere program hedefini gerçekleştirmek için yeterli zamanı tanımadığı ve kişisel farklılıkları göz önünde bulundurmadığı görülmektedir. Ancak 17. Maddede “Program geliştirilmeye açıktır.” ( $\bar{X}=3,33$ ) öğretmenlerin yüksek düzeyde görüş belirterek programı geliştirmeye açık gördükleri görülmüştür.

İngilizce Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilme Ölçeğinin “Süreç” alt boyutu cinsiyet değişkenine göre incelenmiştir. Öğretmen görüşlerinin Süreç alt boyutunun cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir fark bulunup bulunmadığını test etmek amacıyla bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Tabloda İngilizce Öğretmenlerinin 5.sınıf İngilizce Öğretim Programına dair görüşlerinin cinsiyet değişkeni açısından farklılaşma bulunup bulunmadığına ilişkin t-testi



sonuçlarına yer verilmiştir.

**Tablo 23.** Süreç alt boyutunda cinsiyet değişkeni testi sonuçları

Süreç								
Cinsiyet	n	$\bar{X}$	ss	sd	Levene	p	t	p
Erkek	52	3,23	0,99	153	1,61	0,206	1,394	0,165
Kadın	103	3,01	0,88					

**p>0.05**

Cinsiyet değişkeni açısından uygulanan t-testi sonuçlarına bakıldığında Süreç alt boyutu ile alakalı öğretmen görüşlerinde p değeri (0,206); 0,05 değerinden yüksek olduğu için istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilememiştir.. Aritmetik ortalamaları incelendiğinde, kadın öğretmenlerin ( $\bar{X}=3,01$ ), erkek öğretmenlerin ( $\bar{X}=3,23$ ) oldukları ve aynı oranda görüş belirttikleri saptanmıştır. Her iki grubun da “Kısmen Katılıyorum” düzeyinde görüş belirttikleri görülmüştür. Ancak erkek öğretmenlerin programdan daha çok memnun olduğu söylenebilir.

İngilizce öğretmenlerinin Süreç alt boyutu eğitim durumu değişkeni açısından analiz edilmiştir. İngilizce öğretmenlerinin Süreç alt boyutunun eğitim durumu değişkeni açısından anlamlı bir fark bulunup bulunmadığını test etmek için bağımsız örneklemere t-testi yapılmıştır. Tabloda İngilizce öğretmenlerinin görüşlerinin mezun olunan okul türü değişkeni açısından farklılaşma bulunup bulunmadığına ilişkin t-testi sonuçlarına yer verilmiştir.

**Tablo 24.** Süreç alt boyutunda mezuniyet değişkenine ilişkin T-testi sonuçları

Süreç								
Eğitim Durumu	n	$\bar{X}$	ss	sd	Levene	p	t	p
Lisans	135	3,07	0,92	153	0,10	0,920	0,318	0,751
Lisansüstü	20	3,15	0,86					

**p>0.05**

Eğitim Durumu değişkeni açısından uygulanan t-testi sonuçlarına bakıldığında Süreç alt boyutu ile alakalı öğretmen görüşlerinde anlamlı bir fark bulunup bulunmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Yapılan işlem sonucunda p değeri 0,05 değerinden fazla olduğundan istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilememiştir.. Aritmetik ortalamalarına bakıldığında lisans düzeyinde mezuniyeti bulunan İngilizce öğretmenlerinin ( $\bar{X}=3,07$ ), lisansüstü düzeyde mezuniyeti bulunan İngilizce öğretmenlerinin ise ( $\bar{X}=3,15$ ) düzeyde görüş bildirdiği ve lisansüstü mezunu

öğretmenlerin daha olumlu sonuçlar bildirdiği görülmüştür. Her iki grubun da görüşlerinin “Kısmen katılıyorum” düzeyinde görüş bildirdiği tespit edilmiştir.

İngilizce öğretmenlerinin CIPP modelinin Süreç alt boyutu yeni program ile ilgili hizmet içi eğitim alıp almadığı değişkenine göre incelenmiştir. İngilizce öğretmenlerinin hizmet içi eğitim durumu değişkeni açısından anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek için t-testi yapılmıştır. Altta tablodaki İngilizce öğretmenlerinin hizmet içi eğitim durumu değişkeni açısından test sonuçları bulunmaktadır.

**Tablo 25.** Süreç alt boyutunda hizmet içi eğitim alma değişkenine ilişkin T-testi sonuçları

Hizmet içi Eğitim	n	$\bar{X}$	ss	Süreç				
				sd	Levene	p	t	p
Aldım	45	3,12	0,97	153	1,258	0,264	0,323	0,747
Almadım	110	3,07	0,914					

$p > 0.05$

Hizmet içi eğitime katılım değişkeni açısından uygulanan t-testi sonuçlarına bakıldığında Süreç alt boyutu ile alakalı öğretmenlerin görüşlerinde anlamlı bir fark bulunup bulunmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Yapılan işlem sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilememiştir. Aritmetik ortalamalarına bakıldığında öğretim programı ile ilgili hizmet içi eğitime katılan İngilizce öğretmenlerinin ( $\bar{X} = 3,12$ ), öğretim programı ile ilgili hizmet içi eğitime katılmayan İngilizce öğretmenlerinin ise ( $\bar{X} = 3,07$ ) düzeyde görüş bildirdiği ve Hizmet içi eğitime katılan öğretmenlerin görüşlerinin daha olumlu sonuçlar bildirdiği görülmüştür. Hizmet içi eğitime katılan öğretmenler ve hizmet içi eğitime katılmayan öğretmenler “Kısmen Katılıyorum” düzeyinde görüş bildirmişler. Hizmet içi eğitime katılan öğretmenlerin programa daha yüksek düzeyde puan verdikleri görülmüştür

İngilizce öğretmenlerinin Süreç alt boyutu kıdem değişkenine göre incelenmiştir. İngilizce öğretmenlerinin kıdem değişkenine göre İngilizce öğretmenlerinin görüşlerine ait varyans analizinin sonuçları şu şekilde tablolandırılmıştır.

**Tablo 26.** Süreç alt boyutu öğretmenlerin kıdem değişkenine ait varyans analizi sonucu

Kıdem Durumu	n	$\bar{X}$	ss	Süreç					
				Var. Kay.	Kar. Top	sd	Kar. Ort	F	p

<b>0-5 Yıl</b>	21	3,08	0,96	Gruplar Arası	7,324	5	1,465	1,741	0,129
<b>6-10 Yıl</b>	63	3,43	0,77						
<b>11-15 Yıl</b>	42	3,27	0,65	Gruplar İçi	125,36	149	0,841		
<b>16-20 Yıl</b>	15	3,02	0,92						
<b>21-25</b>	8	2,8	1,55						
<b>26 ve Üzeri</b>	6	3,35	0,73						
Toplam:132,684									
<b>Levene=1,741 P=0,12</b>									

**p>0.05**

Kıdem yılı değişkeni açısından yapılmış olan varyans analizi sonuçlarına bakıldığında Süreç alt boyutu ile alakalı öğretmenlerin görüşlerinin arasında istatistiksel değer olarak anlamlı farklılıklar bulunmamıştır.

Altı farklı grubun da aritmetik ortalamalarına bakıldığında kıdem yılları 0-5 yıl arasında olan öğretmenlerin ( $\bar{X}=3,08$ ), kıdem yılları 11-15 yıl arasında olan öğretmenlerin ( $\bar{X}=3,27$ ), kıdem yılları 16-20 yıl arasında olan öğretmenlerin ( $\bar{X}=3,02$ ), kıdem yılları 21-25 yıl arasında olan öğretmenlerin ( $\bar{X}=2,80$ ) ve kıdem yılı 25 yıl üzeri olan öğretmenlerin ( $\bar{X}=3,35$ ) Süreç alt boyutu kıdem değişkenine göre “Kısmen Katılıyorum” düzeyinde; kıdem yılları 6-10 yıl arasında olan öğretmenlerin ( $\bar{X}=3,43$ ) ise “Katılıyorum” düzeyinde görüş belirttiği görülmüştür. Bunların yanı sıra 6-10 yıl arası kıdem yılına sahip öğretmenlerin en yüksek görüş ortaya koyduğu, 21-25 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlerin ise en düşük seviyede görüş ortaya koyduğu ortaya çıkmıştır.

İngilizce öğretmenlerinin Süreç alt boyutu Sınıf mevcudu değişkeni açısından incelenmiştir ve varyans analizinin sonuçları şu şekilde tablolaştırılmıştır.

**Tablo 27.** Süreç alt boyutu öğretmenlerin derse girdiği sınıf mevcudu varyans analiz sonucu

<b>Süreç</b>									
<b>Sınıf Mevcudu</b>	<b>n</b>	$\bar{X}$	<b>ss</b>	<b>Var. Kay.</b>	<b>Kar. Top</b>	<b>sd</b>	<b>Kar. Ort</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
<b>1-10 Arası</b>	15	3,16	0,81	Gruplar Arası	0,484	2	0,242	0,278	0,758
<b>11-20 Arası</b>	35	3,24	0,77						
<b>21 ve Üzeri</b>	105	3,3	0,84	Gruplar İçi	132,2	152	0,87		
Toplam:132,684									
<b>Levene=0,278 P = 0,758</b>									

**p>0.05**

Sınıf mevcudu değişkeni açısından yapılmış olan varyans analizi sonuçlarına bakıldığında Süreç alt boyutu ile alakalı öğretmenlerin görüşlerinin arasında istatistiksel değer olarak anlamlı farklılıklar bulunmamıştır.

Üç farklı grubun da aritmetik ortalamalarına bakıldığında ders verilen sınıf mevcudu 1-10 öğrenci arasında olan öğretmenlerin ( $\bar{X}=3,16$ ), ders verilen sınıf mevcudu 11-20 öğrenci arasında olan öğretmenlerin ( $\bar{X}=3,24$ ), ders verilen sınıf mevcudu 21 ve üzeri öğrenci arasında olan öğretmenlerin ( $\bar{X}=3,30$ ) CIPP Süreç alt boyutu kıdem değişkenine göre “Kısmen Katılıyorum” düzeyinde görüş belirttiği görülmüştür. Bunların yanı sıra dersine girdiği sınıflarda öğrenci sayısı 21 ve üzeri öğrenci arasında olan öğretmenlerin en yüksek görüş ortaya koyduğu görülmüştür.

İngilizce öğretmenlerinin Süreç alt boyutu çalışılan bölge değişkenine göre incelenmiştir. İngilizce öğretmenlerinin Sınıf mevcudu değişkeni açısından İngilizce öğretmenlerinin görüşlerine ait varyans analizinin sonuçları şu şekilde tablolastırılmıştır.

**Tablo 28.** Süreç alt boyutu öğretmenlerin derse girdiği eğitim bölgesi varyans analiz sonucu

Süreç									
Çalışılan Bölge	n	$\bar{X}$	ss	Var. Kay.	Kar. Top	sd	Kar. Ort	F	p
Köy/ İlçe	28	3,34	0,77	Gruplar Arası	2,485	2	1,243	1,451	0,238
İl Merkezi	69	2,29	0,96						
	58	3,07	0,94	Gruplar İçi	103,199	152	0,857		
<b>Toplam:132,684</b>									
<b>Levene=1,451 p=0,238</b>									
<b>p&gt;0.05</b>									

Çalışılan bölge değişkeni için yapılmış olan varyans analizi sonuçlarına bakıldığında Süreç alt boyutu ile alakalı öğretmenlerin görüşlerinin arasında istatistiksel değer olarak anlamlı farklılıklar bulunmamıştır.

Üç farklı grubun da aritmetik ortalamalarına bakıldığında ders verilen sınıf bulunduğu bölge köy/ kasaba olan öğretmenlerin ( $\bar{X}=3,34$ ), ders verilen sınıf bulunduğu bölge ilçe olan öğretmenlerin ( $\bar{X}=2,99$ ) ve il merkezi olan öğretmenlerin ( $\bar{X}=3,3,07$ ) CIPP Süreç alt boyutu kıdem değişkenine göre “Kısmen Katılıyorum” düzeyinde görüş belirttiği görülmüştür. Bunların yanı sıra köy/ kasabalarda derse giren öğretmenlerin en yüksek görüş ortaya koyduğu görülmüştür.

#### 4.4.Ürün Boyutuna İlişkin Bulgular

Yapılan araştırmanın dördüncü ve son alt boyutu olan; İngilizce Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilme Ölçeğine ilişkin Ürün boyutuna yönelik öğretmen görüşleri ne düzeydedir? Tablo 29’da Ürün alt boyutu maddelerine ait öğretmenlerin görüşlerinin aritmetik ortalamaları ve standart sapma değerleri verilmiştir.

**Tablo 29.** Ürün alt boyutu ile alakalı aritmetik ortalamalar ve standart sapma değerleri

Madde No	Ürün	$\bar{X}$	ss
20	Yapılan değerlendirmeler gerçek öğrenme düzeylerini ölçebilecek düzeydedir.	3,08	1,11
21	Öğrenciler öğrendiği konuları günlük hayatta kullanabilir.	3,27	1,00
22	Öğrenci program sonunda kendini ifade eder hale gelir.	3,14	1,02
23	Öğrenci program sonunda istenilen dil bilgisi kazanımlarını edinir.	3,28	1,12
24	Programda belirtilen etkinlikler; öğretim süreci sorunsuz olarak işler.	3,01	1,10
25	Programda belirtilen ölçme ve değerlendirme yöntemleri öğrencilerin dört temel dil becerilerini ölçebilecek şekilde hazırlanmıştır.	2,97	1,20
<b>Toplam</b>		<b>3,12</b>	<b>1,09</b>

Öğretmenlerin Ürün alt boyutu ile alakalı görüşleri incelendiğinde “Yapılan değerlendirmeler gerçek öğrenme düzeylerini ölçebilecek düzeydedir.” ( $\bar{X}=3,08$ ), “Öğrenciler öğrendiği konuları günlük hayatta kullanabilir.” ( $\bar{X}=3,27$ ) “Öğrenci program sonunda kendini ifade eder hale gelir.” ( $\bar{X}=3,14$ ) “Öğrenci program sonunda istenilen dil bilgisi kazanımlarını edinir.” ( $\bar{X}=3,27$ ), “Programda belirtilen etkinlikler; öğretim süreci sorunsuz olarak işler.” ( $\bar{X}=3,01$ ) “Programda belirtilen ölçme ve değerlendirme yöntemleri öğrencilerin dört temel dil becerilerini ölçebilecek şekilde hazırlanmıştır” ( $\bar{X}=2,97$ ), maddeleri için “Kısmen Katılıyorum” düzeyinde görüşlerinin olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra; öğretmen görüşlerine ait toplam aritmetik ortalamalar incelendiği zaman öğretmenlerin “Kısmen Katılıyorum” ( $\bar{X}=3,12$ ) düzeyinde görüşlerinin olduğu görülmektedir. Buna göre; öğretmenlerin programı beğendikleri ancak bazı noktalarda özellikle 25. Maddede “Programda belirtilen ölçme ve değerlendirme yöntemleri öğrencilerin dört temel dil becerilerini ölçebilecek şekilde hazırlanmıştır.” ( $\bar{X}=2,97$ ) program dört temel dil becerilerini ölçebilecek şekilde tasarımının bulundurmadığı düşünülmektedir. Ancak 23. Maddede öğretmenlerin programın dil bilgisi ağırlıklı olduğunu düşündükleri ortaya çıkmaktadır.

İngilizce Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilme Ölçeğinin “Ürün” alt boyutu cinsiyet değişkenine göre incelenmiştir. Öğretmen görüşlerinin Ürün alt boyutunun cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir fark bulunup bulunmadığını test etmek amacıyla bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Tabloda İngilizce Öğretmenlerinin 5.sınıf İngilizce Öğretim Programına dair görüşlerinin cinsiyet değişkeni açısından farklılaşma bulunup bulunmadığına ilişkin t-testi sonuçlarına yer verilmiştir.

**Tablo 30.** Ürün alt boyutunda cinsiyet değişkenine test sonucu

		Ürün						
Cinsiyet	n	$\bar{X}$	ss	sd	Levene	p	t	p
Erkek	52	3,28	0,95	153	0,006	0,939	1,537	0,126
Kadın	103	3,04	0,88					

$p > 0.05$

Cinsiyet değişkeni açısından uygulanan t-testi sonuçlarına bakıldığında Ürün alt boyutu ile alakalı öğretmen görüşlerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilememiştir. Aritmetik ortalamaları incelendiğinde, kadın öğretmenlerin ( $\bar{X} = 3,04$ ), erkek öğretmenlerin ( $\bar{X} = 3,28$ ) oldukları ve aynı oranda görüş belirttikleri saptanmıştır. Her iki grubun da “Kısmen Katılıyorum” düzeyinde görüş belirttikleri tespit edilmiştir. Ancak erkek öğretmenlerin bu boyutta daha çok memnun olduğu söylenebilir.

İngilizce öğretmenlerinin Ürün alt boyutu eğitim durumu değişkeni açısından analiz edilmiştir. İngilizce öğretmenlerinin Ürün alt boyutunun eğitim durumu değişkeni açısından anlamlı bir fark bulunup bulunmadığını test etmek için bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Tabloda İngilizce öğretmenlerinin görüşlerinin mezun olunan okul türü değişkeni açısından farklılaşma bulunup bulunmadığına ilişkin t-testi sonuçlarına yer verilmiştir.

**Tablo 31.** Ürün alt boyutunda mezuniyet değişkenine ilişkin T-testi sonuçları

		Ürün						
Eğitim Durumu	n	$\bar{X}$	ss	sd	Levene	p	t	p
Lisans	135	3,12	0,95	153	0,194	0,661	0,083	0,934
Lisansüstü	20	3,10	0,93					

$p > 0.05$

Eğitim Durumu değişkeni açısından uygulanan t-testi sonuçlarına bakıldığında Ürün alt boyutu ile alakalı öğretmen görüşlerinde anlamlı bir fark bulunup bulunmadığı

tespit edilmeye çalışılmıştır. Yapılan işlem sonucunda için anlamlı bir fark tespit edilememiştir. Aritmetik ortalamalarına bakıldığında lisans düzeyinde mezuniyeti bulunan İngilizce öğretmenlerinin ( $\bar{X}=3,12$ ), lisansüstü düzeyde mezuniyeti bulunan İngilizce öğretmenlerinin ise ( $\bar{X}=3,10$ ) düzeyde görüş bildirdiği ve lisans mezunu öğretmenlerin daha olumlu sonuçlar bildirdiği görülmüştür. Her iki grubun da görüşlerinin “Kısmen katılıyorum” düzeyinde görüş bildirdiği tespit edilmiştir.

İngilizce öğretmenlerinin Ürün alt boyutu yeni program ile ilgili hizmet içi eğitim alıp almadığı değişkenine göre incelenmiştir. İngilizce öğretmenlerinin hizmet içi eğitim durumu değişkeni açısından anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek için t-testi yapılmıştır. Altta tablodaki İngilizce öğretmenlerinin hizmet içi eğitim durumu değişkeni açısından test sonuçları bulunmaktadır.

**Tablo 32.** Ürün alt boyutunda hizmet içi eğitim alma değişkenine ilişkin T-testi sonuçları

Hizmet içi Eğitim Durumu	Ürün							
	n	$\bar{X}$	ss	sd	Levene	p	t	p
Aldım	45	3,23	1,00					
Almadım	110	3,08	0,872	153	0,720	0,397	0,945	0,346

**p>0.05**

Hizmet içi Eğitim Durumu değişkeni açısından uygulanan t-testi sonuçlarına bakıldığında Ürün alt boyutu ile alakalı öğretmen görüşlerinde anlamlı bir fark bulunup bulunmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Yapılan işlem sonucunda p değeri 0,05 değerinden fazla olduğu için istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilememiştir. Aritmetik ortalamalarına bakıldığında öğretim programı ile ilgili hizmet içi eğitime katılan İngilizce öğretmenlerinin ( $\bar{X}=3,23$ ), öğretim programı ile ilgili hizmet içi eğitime katılmayan İngilizce öğretmenlerinin ise ( $\bar{X}=3,08$ ) düzeyde görüş bildirdiği ve Hizmet içi eğitime katılan öğretmenlerin görüşlerinin daha olumlu sonuçlar bildirdiği görülmüştür. Hizmet içi eğitime katılan öğretmenler ve hizmet içi eğitime katılmayan öğretmenler “Kısmen Katılıyorum” düzeyinde görüş bildirmişler. Hizmet içi eğitime katılan öğretmenlerin programa daha yüksek düzeyde puan verdikleri görülmüştür.

İngilizce öğretmenlerinin Ürün alt boyutu kıdem değişkenine göre incelenmiştir. İngilizce öğretmenlerinin kıdem değişkenine göre İngilizce öğretmenlerinin görüşlerine ait varyans analizinin sonuçları şu şekilde tablolaştırılmıştır.

**Tablo 33.** Ürün alt boyutu öğretmenlerin kıdem değişkenine ait varyans analizinin sonucu

Ürün									
Kıdem Durumu	n	$\bar{X}$	ss	Var. Kay.	Kar. Top	sd	Kar. Ort	F	p
0-5 Yıl	21	2,89	0,71	Gruplar Arası	12,627	5	2,525	3,003	0,13
6-10 Yıl	63	3,39	0,93						
11-15 Yıl	42	3,00	0,81	Gruplar İçi	125,29	149	0,841		
16-20 Yıl	15	2,82	1,09						
21-25	8	2,27	1,11						
26 ve Üzeri	6	3,12	0,94						
Toplam:132,684									
<b>Levene=3,003 P=0,13</b>									

**p>0.05**

Kıdem yılı değişkeni açısından yapılmış olan varyans analizi sonuçlarına bakıldığında Ürün alt boyutuna ilişkin İngilizce öğretmenlerinin görüşleri arasında anlamlı farklılıklar bulunmamıştır.

Altı farklı grubun da aritmetik ortalamalarına bakıldığında kıdem yılları 0-5 yıl arasında olan öğretmenlerin ( $\bar{X}=3,08$ ), 6-10 yıl arasında olan öğretmenlerin ( $\bar{X}=3,39$ ), kıdem yılları 11-15 yıl arasında olan öğretmenlerin ( $\bar{X}=3,00$ ), kıdem yılları 16-20 yıl arasında olan öğretmenlerin ( $\bar{X}=2,82$ ) ve kıdem yılı 25 yıl üzeri olan öğretmenlerin ( $\bar{X}=3,12$ ) CIPP Ürün alt boyutu kıdem değişkenine göre “Kısmen Katılıyorum” düzeyinde; kıdem yılları 21-25 yıl arasında olan öğretmenlerin ( $\bar{X}=2,27$ ), ise “Katılmıyorum” düzeyinde görüş belirttiği görülmüştür. Bunların yanı sıra 6-10 yıl arası kıdem yılına sahip öğretmenlerin en yüksek görüş ortaya koyduğu, 21-25 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlerin ise en düşük seviyede görüş ortaya koyduğu ortaya çıkmıştır.

İngilizce öğretmenlerinin Ürün alt boyutu Sınıf mevcudu değişkeni açısından incelenmiştir. İngilizce öğretmenlerinin Sınıf mevcudu değişkeni açısından İngilizce öğretmenlerinin görüşlerine ait varyans analizinin sonuçları şu şekilde tablolaştırılmıştır.

**Tablo 34.** Ürün alt boyutu öğretmenlerin derse girdiği sınıf mevcudu varyans analiz sonucu

Ürün									
------	--	--	--	--	--	--	--	--	--



Sınıf Mevcudu	n	$\bar{X}$	ss	Var. Kay.	Kar. Top	sd	Kar. Ort	F	p
1-10 Arası	15	3,13	0,77	Gruplar Arası	0,005	2	0,003	0,003	0,997
11-20 Arası	35	3,11	0,98						
21 ve Üzeri	105	3,12	0,96	Gruplar İçi	132,91	152	0,907		
Toplam:132,922									
<b>Levene=0,003 P=0,997</b>									
<b>p&gt;0.05</b>									

Sınıf mevcudu değişkeni açısından yapılmış olan varyans analizi sonuçlarına bakıldığında Ürün alt boyutuna ilişkin İngilizce öğretmenlerinin görüşleri arasında anlamlı farklılıklar bulunmamıştır.

Üç farklı grubun da aritmetik ortalamalarına bakıldığında ders verilen sınıf mevcudu 1-10 öğrenci arasında olan öğretmenlerin ( $\bar{X}=3,13$ ), ders verilen sınıf mevcudu 11-20 öğrenci arasında olan öğretmenlerin ( $\bar{X}=3,11$ ), ders verilen sınıf mevcudu 21 ve üzeri öğrenci arasında olan öğretmenlerin ( $\bar{X}=3,12$ ) CIPP Ürün alt boyutu kıdem değişkenine göre “Kısmen Katılıyorum” düzeyinde görüş belirttiği görülmüştür. Bunların yanı sıra dersine girdiği sınıflarda öğrenci sayısı 1-10 arasında olan öğretmenlerin en yüksek görüş ortaya koyduğu görülmüştür.

İngilizce öğretmenlerinin Ürün alt boyutu çalışılan bölge değişkenine göre incelenmiştir. İngilizce öğretmenlerinin Sınıf mevcudu değişkeni açısından görüşlerine ait varyans analizinin sonuçları şu şekilde tablolandırılmıştır.

**Tablo 35.** Ürün alt boyutu öğretmenlerin derse girdiği eğitim bölgesi varyans analiz sonucu

Ürün									
Çalışılan Bölge	n	$\bar{X}$	ss	Var. Kay.	Kar. Top	sd	Kar. Ort	F	p
Köy/ İlçe	3,35	0,80	0,77	Gruplar Arası	1,884	2	0,942	1,053	0,352
İl Merkezi	3,08	1,00	0,96						
	3,05	0,93	0,94	Gruplar İçi	136,038	152	0,895		
<b>Toplam:137,922</b>									
<b>Levene=1,053 p=0,352</b>									
<b>p&gt;0.05</b>									

Çalışılan bölge değişkenine göre yapılmış olan varyans analizi sonuçlarına bakıldığında Ürün alt boyutu ile alakalı öğretmenlerin görüşlerinin arasında istatistiksel değer olarak anlamlı farklılıklar bulunmamıştır.

Üç farklı grubun da aritmetik ortalamalarına bakıldığında ders verilen sınıf bulunduğu bölge Köy/ Kasaba olan öğretmenlerin ( $\bar{X}=3,35$ ), ders verilen sınıf bulunduğu bölge ilçe olan öğretmenlerin ( $\bar{X}=3,08$ ) ve il merkezi olan öğretmenlerin ( $\bar{X}=3,05$ ) CIPP Ürün alt boyutu kıdem değişkenine göre “Kısmen Katılıyorum” düzeyinde görüş belirttiği görülmüştür. Bunların yanı sıra Köy/ Kasabalarda derse giren öğretmenlerin en yüksek görüş ortaya koyduğu görülmüştür.



## BEŞİNCİ BÖLÜM

### SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programına yönelik İngilizce öğretmenlerinin görüşlerinin Stufflebeam'in CIPP modeline göre incelendiği çalışmanın bu bölümünde araştırmanın her bir alt problemi için verilerin analiz edilmesi ile elde edilen sonuçlar sunulmuştur. Ayrıca araştırma sonuçları ile literatür karşılaştırılarak tartışılmıştır.

#### 5.1. Sonuç

5. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programına yönelik Nevşehir ilinde görev yapan İngilizce öğretmenlerinin görüşlerinin Stufflebeam'in modelinin dört boyutu olan Bağlam-Girdi-Süreç-Ürün boyutları altında ortaya çıkan sonuçlar incelenmiştir. Ayrıca araştırmada CIPP modelini oluşturan Bağlam-Girdi-Süreç-Ürün alt boyutlarına ait görüşlerin cinsiyet, eğitim durumu, meslekte kıdem durumu, ders verilen sınıf mevcudu ve eğitim programı ile ilgili hizmet içi eğitimi alıp almama değişkenlerine göre değişip değişmediği incelenmiştir. Elde edilen sonuçların literatür ile karşılaştırılması yapılarak araştırmacı ve uygulayıcılar için önerilere yer verilmiştir. Bağlam- Girdi- Süreç- Ürün modeline dayalı olarak yapılan araştırma, 2018 yılında yayınlanarak uygulanmaya başlanan İngilizce Dersi Öğretim Programına yönelik ulaşılan sonuçlar Bağlam- Girdi- Süreç- Ürün modelinin kapsamı ve sınırlılıkları çerçevesinde değerlendirilmiştir.

### 5.1.1.Bağlam Değerlendirme Boyutuna İlişkin Sonuçlar

Bağlam değerlendirmede programın oluşturulma alt yapısı, bölgesel farklılıkları göz önünde bulundurma düzeyi, hazırlanış amacı, zayıf ve güçlü yönleri değerlendirilmiştir. 2018 yılında güncellenerek uygulanmaya başlayan İngilizce Dersi Öğretim Programına yönelik İngilizce öğretmenlerinin görüşlerinin incelendiği bu çalışmada; bağlam boyutuna ilişkin 7 maddeye ilişkin sonuçlar yer almaktadır.

1. Bu alt boyutta İngilizce öğretmenlerinin: “*Programdaki konular günlük hayatta uygulanabilir konulardır.*” ve “*Derslerde öğrencilerle birlikte alt öğrenme hedefleri belirlerim.*” sorusuna verilen yanıtlar doğrultusunda, İngilizce öğretmenlerinin yüksek düzeyde görüş bildirdikleri tespit edilmiştir.
2. “*Programda; bölgenin ihtiyaçları yeteri kadar göz önünde bulundurulmuştur.*” ve “*Programda; bölgenizin avantajları / dezavantajları göz önünde bulundurulmuştur.*” sorularına verilen yanıtlar ise bu konuda İngilizce öğretmenlerinin öğretim programını daha az yeterli gördükleri ve ortalama olarak “*Kısmen katılıyorum*” şeklinde görüş bildirdikleri ortaya çıkmıştır.
3. Bağlam alt boyutuna ilişkin İngilizce öğretmenlerinin verdikleri cevaplar analiz edildiğinde aritmetik ortalama olarak “*Kısmen katılıyorum*” şeklinde görüş bildirdikleri belirlenmiştir
4. Bağlam alt boyutu cinsiyet değişkeni bakımından incelendiği zaman istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ancak bu boyutta erkek öğretmenlerin daha olumlu görüşlerinin olduğu tespit edilmiştir.
5. İngilizce öğretmenlerinin Bağlam alt boyutuna ilişkin cevapları mezun olunan okul türü değişkenine göre incelendiğinde lisans mezunu ve yüksek lisans mezunu öğretmenlerin aynı düzeyde “*Kısmen katılıyorum*” yönünde görüş bildirdikleri tespit edilmiştir. Lisans mezunu öğretmenlerin daha olumlu sonuçlar bildirdiği görülmüştür.

6. Bağlam alt boyutu hizmet içi eğitim alıp almama değişkenine göre yanıtlar incelendiğinde Aritmetik ortalamalarına göre her iki grup İngilizce retmenlerinin “*Kısmen katılıyorum*” yönünde görüş bildirdikleri ortaya çıkmaktadır. Bunun yanında hizmet içi eğitime katılan retmenlerin daha yüksek görüş ortaya koyduğu görülmüştür.
7. Bağlam alt boyutu kıdem değişkenine göre incelendiğinde; İngilizce retmenlerinin görüşleri arasında anlamlı farklılıklar bulunmamıştır. Bütün grupların “*Kısmen katılıyorum*” düzeyinde görüş bildirdikleri tespit edilmiştir. Bunların yanı sıra 6-10 yıl arası kıdem yılına sahip retmenlerin en yüksek görüş ortaya koyduğu, 21-25 yıl arası kıdeme sahip olan retmenlerin ise en düşük seviyede görüş ortaya koyduğu ortaya çıkmıştır.
8. Sınıf mevcudu değişkeni açısından incelendiğinde ise anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. İngilizce retmenlerinin yanıtlarının aritmetik ortalamasına göre “*Kısmen katılıyorum*” düzeyinde görüş bildirdikleri görülmektedir.
9. Eğitim bölgesi değişkenine göre verilen cevaplar analiz edildiğinde İngilizce retmenlerinin görüşleri arasında anlamlı farklılıklar bulunmamıştır. Bütün retmenlerin yanıtları “*Kısmen katılıyorum*” şeklinde görüş bildirdikleri görülmektedir.

### **5.1.2.Girdi Değerlendirme Boyutuna İlişkin Sonuçlar**

Girdi değerlendirme kapsamında programın hedeflere erişmek için gerekli şartlar ve elde olanların nasıl kullanılabilereği değerlendirilmiştir. 2018 yılında güncellenerek uygulanmaya başlayan İngilizce Dersi retim Programına yönelik İngilizce retmenlerinin görüşlerinin incelendiği bu çalışmada; bağlam boyutuna ilişkin 6 maddeye ilişkin sonuçlar yer almaktadır.

1. Bu alt boyutta İngilizce retmenlerinin: “*retmen olarak kendimi müfredatı*

*öğretmek için yeterli görürüm.” ve “Programdaki konular öğrenci seviyelerine uygundur.” sorusuna verilen yanıtlar doğrultusunda, İngilizce öğretmenlerinin yüksek düzeyde görüş bildirdikleri görülmüştür.*

2. *“Program öğrencinin hazır bulunuşluk seviyesine uygundur.” ve “Program hedefleri gerçekleştirmek için yeterlidir.” sorularına verilen yanıtlar ise bu konuda İngilizce öğretmenlerinin öğretim programını daha az yeterli gördükleri ve ortalama olarak “Kısmen katılıyorum” şeklinde görüş bildirdikleri ortaya çıkmıştır.*
3. *Girdi alt boyutuna ilişkin İngilizce öğretmenlerinin verdikleri cevaplar analiz edildiğinde aritmetik ortalama olarak “Kısmen katılıyorum” şeklinde görüş bildirdikleri ortaya görülmüştür.*
4. *Girdi alt boyutu cinsiyet değişkeni bakımından incelendiği zaman istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ancak bu boyutta erkek öğretmenlerin daha olumlu görüşlerinin olduğu görülmüştür.*
5. *İngilizce öğretmenlerinin Girdi alt boyutuna ilişkin cevapları mezun olunan okul türü değişkenine göre incelendiğinde lisans mezunu ve yüksek lisans mezunu öğretmenlerin aynı düzeyde “Kısmen katılıyorum” yönünde görüş bildirdikleri tespit edilmiştir. Lisans mezunu olan öğretmenlerin daha olumlu sonuçlar bildirdiği görülmüştür.*
6. *Girdi alt boyutu hizmet içi eğitim alıp almama değişkenine göre yanıtlar incelendiğinde Aritmetik ortalamalarına göre her iki grup İngilizce öğretmenlerinin “Kısmen Katılıyorum” yönünde görüş bildirdikleri ortaya çıkmaktadır. Bunun yanında hizmet içi eğitime katılan öğretmenlerin daha yüksek görüş ortaya koyduğu görülmüştür.*
7. *Girdi alt boyutu kıdem değişkenine göre incelendiğinde; İngilizce öğretmenlerinin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmamıştır. Bütün grupların “Kısmen katılıyorum” düzeyinde görüş*

bildirdikleri tespit edilmiştir. Bunların yanı sıra 6-10 yıl arası kıdem yılına sahip öğretmenlerin en yüksek görüş ortaya koyduğu, 21-25 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlerin ise en düşük seviyede görüş ortaya koyduğu ortaya çıkmıştır.

8. Sınıf mevcudu değişkeni açısından , anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. İngilizce öğretmenlerinin yanıtlarının aritmetik ortalamasına göre “*Kısmen katılıyorum*” düzeyinde görüş bildirdikleri görülmektedir. Sınıf mevcudu 21 ve üzeri olan sınıflarda derslere giren öğretmenlerin ise daha yüksek düzeyde görüş bildirdikleri ortaya koyduğu görülmüştür.
9. Eğitim bölgesi değişkenine göre verilen cevaplar analiz edildiğinde, İngilizce öğretmenlerinin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmamıştır. Bütün öğretmenlerin “*Kısmen katılıyorum*” şeklinde görüş bildirdikleri görülmüştür.

### **5.1.3. Süreç Değerlendirme Boyutuna İlişkin Sonuçlar**

Süreç değerlendirme kapsamında programın uygulanması esnasında planlanan uygulama süreci ile arasındaki uyum değerlendirilmiştir. 2018 yılında güncellenerek uygulanmaya başlanan İngilizce Dersi Öğretim Programına yönelik İngilizce öğretmenlerinin görüşlerinin incelendiği bu çalışmada, bağlam boyutuna ilişkin 6 maddeye ilişkin sonuçlar yer almaktadır.

1. Bu alt boyutta İngilizce öğretmenlerinin; “*Program geliştirilmeye açıktır.*” ve “*Güncel gelişmeler ve değişimler programa dâhil edilmiştir.*” sorusuna verilen yanıtlar doğrultusunda İngilizce öğretmenlerinin yüksek düzeyde görüş bildirdikleri görülmüştür.
2. “*Programda tavsiye edilen öğretim süresi yeterlidir.*” ve “*Program kişisel farklılıkları göz önünde bulundurur.*” sorularına verilen yanıtlar ise bu konuda İngilizce öğretmenlerinin öğretim programını daha az yeterli gördükleri ve ortalama olarak “*Kısmen katılıyorum*” şeklinde görüş bildirdikleri ortaya çıkmıştır.

3. Süreç alt boyutuna ilişkin İngilizce öğretmenlerinin verdikleri cevaplar analiz edildiğinde aritmetik ortalama olarak “*Kısmen katılıyorum*” şeklinde görüş bildirdikleri ortaya çıkmıştır.
4. Süreç alt boyutu cinsiyet değişkeni bakımından incelendiği zaman istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ancak bu boyutta erkek öğretmenlerin daha olumlu görüşlerinin olduğu görülmüştür.
5. İngilizce öğretmenlerinin Girdi alt boyutuna ilişkin cevapları mezun olunan okul türü değişkenine göre incelendiğinde lisans mezunu ve yüksek lisans mezunu öğretmenlerin aynı düzeyde “*Kısmen katılıyorum*” yönünde görüş bildirdikleri tespit edilmiştir. Lisansüstü düzeyde mezunu olan öğretmenlerin daha olumlu sonuçlar bildirdiği görülmüştür.
6. Süreç alt boyutu hizmet içi eğitim alıp almama değişkenine göre yanıtlar incelendiğinde Aritmetik ortalamalarına göre her iki grup İngilizce öğretmenlerinin “*Kısmen katılıyorum*” yönünde görüş bildirdikleri ortaya çıkmaktadır. Bunların yanında hizmet içi eğitime katılan öğretmenlerin daha yüksek görüş ortaya koyduğu görülmüştür.
7. Süreç alt boyutu kıdem değişkenine göre incelendiğinde; İngilizce öğretmenlerinin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmamıştır. 6-10 yıl arası kıdem yılına sahip öğretmenlerin “*Katılıyorum*” düzeyinde ve en yüksek görüş ortaya koyduğu, diğer grupların ise “*Kısmen katılıyorum*” düzeyinde görüş bildirdiği ve 21-25 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlerin ise en düşük seviyede görüş ortaya koyduğu görülmüştür
8. Süreç alt boyutunda, Sınıf mevcudu değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. İngilizce öğretmenlerinin yanıtlarının aritmetik ortalamasına göre “*Kısmen katılıyorum*” düzeyinde görüş bildirdikleri görülmektedir. Sınıf mevcudu 21 ve üzeri olan



sınıflarda derslere giren öğretmenlerin daha yüksek düzeyde görüş ortaya koyduğu görülmüştür.

9. Eğitim bölgesi değişkenine göre verilen cevaplar analiz edildiğinde, İngilizce öğretmenlerinin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmamıştır. Bütün öğretmenlerin “*Kısmen katılıyorum*” şeklinde görüş bildirdikleri görülmüştür.

#### 5.1.4. Ürün Değerlendirme Boyutuna İlişkin Sonuçlar

Ürün değerlendirme kapsamında programın süreci sonunda beklenen ürün ile gerçekte elde edilen ürün arasındaki farklar değerlendirilmiştir. 2018 yılında güncellenerek uygulanmaya başlayan İngilizce Dersi Öğretim Programına yönelik İngilizce öğretmenlerinin görüşlerinin incelendiği bu çalışmada; bağlam boyutuna ilişkin 6 maddeye ilişkin sonuçlar yer almaktadır.

1. Bu alt boyutta İngilizce öğretmenlerinin: “*Öğrenci program sonunda istenilen dil bilgisi kazanımlarını edinir.*” ve “*Öğrenciler öğrendiği konuları günlük hayatta kullanabilir.*” sorusuna verilen yanıtlar doğrultusunda, İngilizce öğretmenlerinin yüksek düzeyde görüş bildirdikleri görülmüştür.
2. “*Programda belirtilen ölçme ve değerlendirme yöntemleri öğrencilerin dört temel dil becerilerini ölçebilecek şekilde hazırlanmıştır.*” ve “*Programda belirtilen etkinlikler, öğretim süreci sorunsuz olarak işler.*” sorularına verilen yanıtlar ise bu konuda İngilizce öğretmenlerinin öğretim programını daha az yeterli gördükleri ve ortalama olarak “*Kısmen katılıyorum*” şeklinde görüş bildirdikleri ortaya çıkmıştır.
3. Ürün alt boyutuna ilişkin İngilizce öğretmenlerinin verdikleri cevaplar analiz edildiğinde aritmetik ortalama olarak “*Kısmen katılıyorum*” şeklinde görüş bildirdikleri ortaya çıkmaktadır.
4. Ürün alt boyutu cinsiyet değişkeni bakımından incelendiği zaman istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır, ancak bu boyutta

erkek öğretmenlerin daha olumlu görüşlerinin olduğu görülmüştür.

5. İngilizce öğretmenlerinin Ürün alt boyutuna ilişkin cevapları mezun olunan okul türü değişkenine göre incelendiğinde lisans mezunu ve yüksek lisans mezunu öğretmenlerin aynı düzeyde “*Kısmen katılıyorum*” yönünde görüş bildirdikleri tespit edilmiştir. Lisans düzeyinde mezuniyeti olan öğretmenlerin daha olumlu sonuçlar bildirdiği görülmüştür.
6. Ürün alt boyutu hizmet içi eğitim alıp almama değişkenine göre yanıtlar incelendiğinde Aritmetik ortalamalarına göre her iki grup İngilizce öğretmenlerinin “*Kısmen katılıyorum*” yönünde görüş bildirdikleri ortaya çıkmaktadır. Bunların yanında program ile ilgili hizmet içi eğitime katılan öğretmenlerin daha yüksek görüş ortaya koyduğu görülmüştür.
7. Ürün alt boyutu kıdem değişkenine göre incelendiğinde İngilizce öğretmenlerinin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmamıştır. 21-25 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlerin “*Katılmıyorum*” düzeyinde ve en yüksek görüş ortaya koyduğu, diğer grupların ise “*Kısmen katılıyorum*” düzeyinde görüş bildirdiği ve 0-5 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlerin ise en yüksek seviyede görüş ortaya koyduğu görülmüştür
8. Ürün alt boyutunda, Sınıf mevcudu değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. İngilizce öğretmen yanıtlarının aritmetik ortalamasına göre “*Kısmen katılıyorum*” düzeyinde görüş bildirdikleri görülmüştür.
9. Ürün alt boyutu; eğitim bölgesi değişkenine göre verilen cevaplar analiz edildiğinde İngilizce öğretmenlerinin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmamıştır. Bütün öğretmenlerin “*Kısmen katılıyorum*” şeklinde görüş bildirdikleri ancak köy/kasaba sınırları içinde çalışan öğretmenlerin en yüksek düzeyde görüş bildirdikleri ortaya konulmuştur.

## 5.2. Tartışma

5. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programına yönelik İngilizce öğretmenlerinin görüşlerinin Stufflebeam'in CIPP (Bağlam-Girdi-Süreç-Ürün) program değerlendirme modeline göre incelendiği bu çalışmada 2018 yılında yürürlüğe konulan 5. Sınıf İngilizce Öğretim programının güçlü ve zayıf yanlarını ortaya koymak amaçlanmıştır. Ölçeğin birinci bölümünde yer alan demografik bilgiler; CIPP modelinin alt boyutları ile (Bağlam-Girdi-Süreç-Ürün) incelenmiştir. İngilizce öğretmenlerinin 5. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programına ait görüşleri cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir fark göstermemiştir. Yine aynı şekilde kıdem değişkeni, eğitim durumu değişkeni, hizmet içi eğitim alıp almama durumu, çalışılan eğitim bölgesi ve ders verilen sınıf değişkenleri ile karşılaştırılmasında da istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar göstermemiştir.

Program, birinci alt boyut olan Bağlam boyutunda incelediğinde bölge ihtiyaçlarının göz önünde bulundurulmadığına ve bölgelerin avantajlarının ve dezavantajlarının göz ardı edildiği anlaşılmıştır. Bu sonucu Medeni (2022) yapmış olduğu araştırmalar da destekler niteliktedir. Bağlam değerlendirme; okulun bulunduğu bölgenin sahip olduğu güçlü ve zayıf yönleri, gereksinimlerini, sahip olduğu fırsatları ve öncelikli ele alınması gereken sorunların neler olduğunu belirlemenin yanı sıra hedeflerin tekrardan organize edilmesi gibi bir dizi amaca hizmet etmektedir (Stufflebeam ve Shinkfield, 1988).

Bağlam değerlendirmenin amacı; mevcut hedeflerin ve önceliklerin ihtiyaçlara duyarlı olup olmadığına ve bu hedeflerin ihtiyaçları yeterince karşılayıp karşılamadığına karar vererek tüm çevresel faktörlere dayalı olarak programın hazır olup olmadığını teşhis etmektir (Zhang vd, 2011). Bu nedenle amaç, genel olarak tanımlanan çevrenin ihtiyaçlarını, sorunlarını, varlıklarını ve fırsatlarını değerlendirmektir. Anahtar kelimelerin tanımlanmasını gerektirir; belirli bir amaca ulaşmak için gerekli veya faydalı şeyleri; sorunlar, ihtiyaçları karşılamak için aşılması gereken engeller; aktif varlıklar, mevcut bilgi, hedeflere ulaşılmasına yardımcı olan bir hizmeti; fırsatlar ise ilgili sorunları ele almak ve ihtiyaçları karşılamak için finansman programlarını içerir. Ayrıca tanımlanmış hedefler,

kurumun misyonunun etik ve yasal olarak neyi başarmak istediğini de ifade eder (Stufflebeam ve Shinkfield, 2007: 334). Demirel (2006) ise ihtiyaç analizinde karşılanamayan ihtiyaçları, kullanılmayan fırsatların neden dikkate alınmadığını ve neden kullanılmadan bırakıldığını belirlediği için çevresel etki değerlendirmesinin önemli olduğuna işaret eder.

İkinci alt boyut olan Girdi boyutu ile değerlendirildiğinde; programın öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyelerine tam olarak uygun olmadığı ve hedefleri gerçekleştirmekte yetersiz kaldığı anlaşılmıştır. Girdi değerlendirmesi sırasında asıl görev, eğitim sisteminin potansiyel kapasitesinin doğasını ve bağlam değerlendirmesi, iş planları, uygulama için seçilen bütçe yaklaşımları ve çok daha fazlası sonucunda ifade edilen hedeflere ulaşmak için olası stratejileri sorgulamaktır. Geliştirme adı Değerlendirici, karar vericilerin program hedeflerine ulaşmak için göz önünde bulundurulması gereken prosedürleri seçmesine ve planlamasına yardımcı olur (Popham, 1993:36). Bunu olası yaklaşımları eleştirel bir şekilde değerlendirerek yapar. Değişen bir işletmenin başarısını, başarısızlığını veya etkinliğini tahmin eder (Stufflebeam ve Shinkfield, 1990:173). Analistler, değerlendirme görevini yerine getirmek için okula ait mevcut kaynaklarını belirler. Bu aşamada, program hedeflerine ulaşmak için önerilmiş olan stratejiler tartışılır ve uygun görülen stratejiyi uygulamak için hangi aracın kullanılacağına karar verilir. Ayrıca programın süreçlerinin planlanmasından en çok fayda sağlayacak planın hangisi olduğuna karar verilir (Worthern vd., 1997, s. 98).

Üçüncü boyut olan süreç boyutuna bakıldığında; programda tavsiye edilen sürenin yetersiz görüldüğüne ve kişisel farklılıkların da göz ardı edildiği kanaatine ulaşılmıştır. Bir süreci değerlendiren bir bilim insanının gözlem ve belgeleme ile ilgili yapacak oldukça fazla işi vardır. Uygun yöntemi gözden geçirebilmeli, çalışma planları, bütçe ve hangi faaliyetlerin takip edilmesi gerektiğini bilmelidir. Eğitim alanına gidebilir, gözlem yapabilir, toplantılarına katılabilir ve katılımcılara faaliyetleri hakkında sorular sorabilir (Stufflebeam ve Shinkfield, 2007:342). Bu, programın veya stratejinin uygulanmasının izlendiği aşamadır. Süreç değerlendirmedeki temel amaç, uygulama esnasında geri bildirimlerin

sağlanmasıdır. Amaçlardan biri, program kapsamında yürütülen faaliyetlerin planlandığı gibi yürütülüp yürütülmediği ve ilgili kaynakların etkin kullanılıp kullanılmadığı konusunda yönetici ve çalışanlara geri bildirim sağlamaktır. İkincisi, planın/programın netleştirilmesi veya gerekirse küçük değişiklikler yapılması için bilgi vermektir. Çünkü planın işleyişi başlangıçta tam olarak tahmin edilemez ve yanlış bir karar daha sonra uygunsuz olabilir (süreçteki olası hataları tahmin eder). Diğer bir amaç ise program yöneticilerinin sorumluluklarını yerine getirme düzeylerini düzenli olarak değerlendirmektir (Madaus,1983).

Son boyut olan ürün boyutuna bakıldığında hedeflerin tam anlamıyla karşılanmadığı görülmektedir. Ürün değerlendirme, izlenebilirliğin önemli bir parçası olarak değerlendirilebilir (Gredler, 1996). Programın ağırlıklı olarak gramer becerilerine odaklandığı ve öğrencilere görece olarak dört temel beceri olan okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerini geliştirme ve ölçme fırsatı vermediği görülmüştür. İletişimsel yaklaşım temel alınarak öğrenci performansı ölçülürken dört temel dil becerisini ölçen testler yerini gramer testlerine bırakmış ve öğrencinin öğretme-öğrenme sürecinde kendini değerlendirmesi daha da önemli hale gelmiştir (Demirel, 2005). Bu eksiklik bir önceki programda da bulunmakta ve önceki öğretim programı değerlendirilirken bu duruma benzer şekilde sıkıntılar yaşanmıştır (Orakçı, 2012). Öğretmenlere göre 7. sınıf İngilizce programında yer alan konuşma, dinleme ve yazma becerilerine ilişkin kazanımlar elde edilemezken katılımcıların yarısı okuma becerisine ilişkin kazanımların gerçekleştirilebilir olduğu yönünde görüş belirtmiştir.

### **5.3 Öneriler**

5. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programına yönelik İngilizce öğretmenlerinin görüşlerinin Stufflebeam'in CIPP (Bağlam-Girdi-Süreç-Ürün) program değerlendirme modeline göre incelendiği bu çalışma sonucunda elde edilen verilere dayanılarak aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

Programın uygulandığı bölgesel farklılıklar ve bölgelerin avantajları/dezavantajları göz önünde bulundurulmalıdır. Özellikle turizm bölgesinde yaşayan öğrencilerin dinleme – konuşma becerilerine daha çok önem verilirken

kırsal bölgelerde yaşayan öğrencilerin okuma – yazma becerilerinin geliştirilmesi ön planda tutulacak alternatif programlar geliştirilmelidir.

Her sınıf seviyesinde farklı hazırbulunuşluk beklentisi olduğu gibi sınıf içinde de öğrencilerin hazırbulunuşlukları göz önünde bulundurularak öğrencilerin hazırbulunuşluk seviye farklarını en aza indirgeyecek ya da seviye farklarına göre alternatif programlar geliştirilmedi.

Tavsiye edilen öğretim süresinin yetersiz olduğu düşünüldüğünden program için öngörülen süre artırılmalı ya da konular da seyreltilmelidir.

Programda dil bilgisi ağırlıklı kazanımların bulunduğu görülmüştür. Program içeriğinin ve etkinliklerin dört temel beceriyi de dengeli bir şekilde geliştirecek şekilde olması ve yine aynı şekilde dört temel becerinin de ölçülebilmesi hedeflenmelidir.

Program ile ilgili hizmet içi eğitime katılan öğretmenlerin programdan daha memnun olduğu anlaşılmıştır. Bu sebeple program değişikliklerinde öğretmenler hizmet içi eğitim faaliyetlerinde katılımları artırılmalıdır. Bunun neticesinde programın uygulayıcıları olan öğretmenler de bu süreçten haberdar edilmelidir.

Programın daha etkili bir şekilde uygulanabilmesi için okulların materyal, araç ve gereç eksiklikleri giderilmelidir.

Program içerisinde yer alan etkinlikler daha çok geliştirilerek öğretim sürecinin daha sorunsuz işlemesi sağlanmalıdır.

## **KAYNAKÇA**

Arora S (2014) Training programme on HIV/AIDS for adolescents: An experimental study (PHD) National Consortium, INC and RGUHS.

- Bağcıoğlu G (2019) 2015 ve 2018 İlkokul Dördüncü Sınıf Türkçe Öğretim Programının CIPP Program Değerlendirme Modeline Göre Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Bellon J J, Handler J R (1982) Curriculum Development and Evaluation. A Design for Improvement. Dubuque, Iowa: Kendall/Hunt Publishing Company.
- Bilen M (2002) *Plandan Uygulamaya Öğretim* (Anı Yayıncılık, Ankara).
- Brown, H.D (2000) *Principles of Language Learning and Teaching* (4.Basım), (Pearson Education Company: Longman).
- Canoğlu S (2014) Türkçe ve Matematik Öğretim Programlarının Değer Tabanlı Program Değerlendirme Modeline Göre İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi.
- Cooksky L, Caraceli V (2005) Quality, Context, and Use: Issues in Achieving the Goals of Metaevaluation. *American Journal of Evaluation* 26(1), 31–42.
- Çelikel G (2015) Eğitim Bilimleri ve Öğretmen Yetiştirme Alan Uzmanlarının Eğitimde Program Değerlendirme Öz-yeterlik Düzeylerinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Çelikel F (2022) Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programının Matematiksel Yetkinlik Bağlamında Aydınlatıcı Program Değerlendirme Modeli ile Değerlendirilmesi. Doktora Tezi, Mersin Üniversitesi.
- Demirel Ö, Seferoğlu S, Yağcı E (2004) *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme* (5. Baskı, PegemA Yayıncılık, Ankara).
- Demirel Ö (2006) *Eğitimde Program Geliştirme Kuramdan Uygulamaya*. (PegemA Yayıncılık, Ankara).
- Demirel Ö (2005) Avrupa Konseyi Dil Projesi ve Türkiye Uygulaması. *Milli Eğitim Dergisi* yıl 33, sayı 167.
- Demirel Ö (2012) *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. (PegemA Yayıncılık, Ankara).
- Demirel Ö (2015) *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. (PegemA Yayıncılık, Ankara).

- Doğan E (2022) Türkiye'de Program Değerlendirme Alanındaki Yaklaşımların Analizi. Doktora Tezi, Gaziantep Üniversitesi.
- Erden M (1998) *Eğitimde Program Değerlendirme* (3. Baskı, Anı Yayıncılık, Ankara).
- Ertürk S (1975) *Eğitimde Program Geliştirme*. (Meteksan, Ankara).
- Ertürk S (2013) *Eğitimde Program Geliştirme*. (Edge Ak, Ankara).
- Fidan N (1986) *Okulda Öğrenme ve Öğretme*. (Gül Yayınevi, Ankara).
- Fitzpatrick J L, Sanders J R, Worthen B R (2004) *Program Evaluation: Alternative Approaches and Practical Guidelines* (3rd edition, Saddle River, NJ: Pearson Education).
- Gerede D (2005) İhtiyaç Analizi Yoluyla Program Değerlendirme: Anadolu Üniversitesi yoğun İngilizce programı mezunlarının algılamaları. Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Gordon, William, K (2009) Teknik Mesleki Eğitim Programının Değerlendirmesi. Doktora Tezi, University of Nottingham.
- Hezen E (2009) İlköğretim 1-5. Sınıflar Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu'nun Öğelerinin Öğretim Programı'nda Yer Alan Temel Becerileri Geliştirmeye Uygunluğu. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- House E R (1980) *Evaluating With Validity*. (Beverly Hills, CA: Sage Publishing)
- İşman A, Eskicumalı A (2003) *Eğitimde Planlama ve Değerlendirme*. (Değişim Yayınları, İstanbul).
- Kandemir A (2016) İlkokul 2. Sınıf İngilizce Öğretim Programının Katılımcı Odaklı Program Değerlendirme Yaklaşımıyla Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Karataş H (2007) Yıldız Teknik Üniversitesi Modern Diller Bölümü İngilizce II dersi Öğretim Programının Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Göre Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün (CIPP) Modeli ile Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Küçükahmet L (2009) *Program Geliştirme ve Öğretim* (24. Basım), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım



- Küçükkayhan S (2020) Mesleki Açık Öğretim Liseleri Programının Hammond Program Değerlendirme Modeli Doğrultusunda Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Kınsız M (2008) *Mesleki Yabancı Dil Eğitiminin Sürdürülebilir Gelişmeye Katkıları*. [http://www.sosyalbil.selcuk.edu.tr/sos\\_mak/makaleler/Mustafa%20KINSIZ/259-270.pdf](http://www.sosyalbil.selcuk.edu.tr/sos_mak/makaleler/Mustafa%20KINSIZ/259-270.pdf) adresinden 20-09-2022 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Madaus G F, Scriven M, Stufflebeam D L (1983) *Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation* ( D.L Kluwer-Nijhoff Publishing: Boston).
- Marsh C J, Willis G (2007) *Curriculum: Alternative Approaches, Ongoing Issues*. (New Jersey: Pearson Prentice Hall)
- McHugh B (2015) İrlanda'da Öğretmen Eğitimi Programının Değerlendirilmesi. Doktora Tezi, Dublin City University.
- MEB (2018). *İlköğretim Kurumları İngilizce Dersi (2-8 sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara. <http://mufredat.meb.gov.tr/SSS.aspx> adresinden erişilmiştir.
- Medeni F (2022) 4.Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programının Stufflebeam'ın Bağlam, Girdi, Süreç, Ürün (Cıpp) Modeline Göre Değerlendirilmesi, Yüksek Lisans Tezi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
- Moore K M (2014) Matematik Öğretimini ve Öğrenimini Aritmetik Destek Öğretmenleriyle Geliştirme: Newfoundland ve Labrador'un Matematik Stratejisindeki Mükemmelliğinin Bir Program Değerlendirmesi. Doktora Tezi, University of Victoria.
- Nazari A (2003) Bir İran lisesinde İngilizce Öğretim Programı: Niteliksel bir Değerlendirme Araştırma Yaklaşımı. Doktora Tezi. King's College London, University of London.
- Oktay A (2004) *Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem*. ( Epsilon, İstanbul).
- Oliva P F (2005) *Developing The Curriculum*. (Pearson Education Inc., Boston).
- Ornstein A C, Hunkins F C (2004) *Curriculum-Foundations, Principles, and Issues* (4rd Ed, Pearson, Boston).

- Paksoy E (2020) Okul Öncesi Eğitim Programının Stufflebeam (CIPP) program Değerlendirme Modeli ile İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Kilis 7 Aralık Üniversitesi.
- Palabıyık T (2021) Aydınlatıcı Program Değerlendirme Modeline Dayalı Olarak İkinci Sınıf İngilizce Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, Mardin Artuklu Üniversitesi.
- Paper K, Hare K (1999) Development Of an Evaluation Research Based Knowledge Education Model About To Establish Teacher. *Studies in Educational Evaluation* v25 n4 p353-77
- Popham W J (1988) *Educational Evaluation*. (Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall).
- Popham, W J (1993) *Educational Evaluation* (Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall).
- Posner G J (1995) *Analyzing the Curriculum*. (McGraw Hill, New York).
- Provus M M (1971) *Discapery Evaluaion*. (Berkeley, CA: McCutchan).
- Rathnasena U (2020) İngilizce Öğretim Programının Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi. Sri Lanka Institute of Information Technology.
- Richards J C, Rodgers T S (2001) *Approaches and Methods in Language Teaching* (Second edition, Cambridge Univesity Pres: The UK)
- Scriven M (1993) Evaluation Ideologies. *Evaluation in Education and Human Services* 249–278.
- Stufflebeam D L (1972) The Relevance of the CIPP Evaluation Model for Educational Accountability. *SRIS Quaterly*, 5(1), 3-6.
- Stufflebeam D L (1978) Meta-evaluation: An Overview. *Evaluation and Health Profession* 1(1), 17–43
- Stufflebeam D L, Shinkfield A J (1990) *Systematic Evaluation*. (Kluwer Nijhoff Publishing, Boston).
- Stufflebeam D L (2003) The CIPP Model for Evaluation. *International Handbook of Educational Evaluation*, 31-62

Stufflebeam D L, Shinkfield A J (2007) *Evaluation Theory, Models and Applications*.  
( Wiley and Sons: Jossey Bass.)

Stufflebeam D L, Coryn C L S (2014) *Evaluation, Theory, Models and Applications*. (Jossey-Bass Press.)

Sönmez V (2012) *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı* (17. Baskı, Anı Yayıncılık, Ankara).

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. Öğretim Programları Değerlendirme Raporu (2020).

Tan Ş (2007) *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. (Pegem A Yayıncılık, Ankara).

Tan Ş, Kayabaşı Y, Erdoğan A (2003) *Öğretimi Planlama ve Değerlendirme* (4. Baskı, Anı yayıncılık, Ankara).

Umeda K (2014) Japonya'daki Ortaokullarda İngilizce Öğretimi: Müfredattan sınıfa. Doktora Tezi, University of Waikato.

Uşun S (2012) Eğitimde Program Değerlendirme Süreçler Yaklaşımlar ve Modeller. Anı Yayıncılık, Ankara).

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

Yaşar Ş (1998) Evaluation of Educational Programme in Turkey. *AECT Annual Meeting*, San Diego (ERIC Document No. ED 419 846).

Zhang G, Zeller N, Griffith R, Metcalf D, Williams J Shea C, Misulis K (2011) Using the Context, Input, Process, and Product Evaluation Model (CIPP) as a Comprehensive Framework to Guide the Planning, Implementation, and Assessment of Service-learning Programs. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, Volume 15, Number 4.

Ek: 1 Etik Kurul Onayı

T.C.  
NEVŞEHİR HACI BEKTAŞ VELİ ÜNİVERSİTESİ  
ETİK KURUL KARARI

Karar Tarihi: 23.12.2020

Toplantı Sayısı: 22

**Üniversitemiz Sosval Bilimler Enstitüsü Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Muttalip SOYLU'nun "Ortaokul 5. Sınıf İngilizce Öğretim Programının Stufflebeam'in Bağlam-Girdi-Süreç-Ürün Modeline Göre Değerlendirilmesi" isimli yüksek lisans tezi hakkında alınan 21.12.2020 tarih ve 11315 sayılı başvuru dosyasının görüşülmesi.**

**2020.22.351.** Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Muttalip SOYLU'nun "Ortaokul 5. Sınıf İngilizce Öğretim Programının Stufflebeam'in Bağlam-Girdi-Süreç-Ürün Modeline Göre Değerlendirilmesi" isimli yüksek lisans tezi hakkında alınan 21.12.2020 tarih ve 11315 sayılı başvuru dosyası görüşüldü.

Yapılan görüşmeler sonucunda, aşağıdaki tabloda isimleri belirtilen araştırmacılar tarafından hazırlanan "*Ortaokul 5. Sınıf İngilizce Öğretim Programının Stufflebeam'in Bağlam-Girdi-Süreç-Ürün Modeline Göre Değerlendirilmesi*" yüksek lisans tezi ve ilgili belgeler araştırmanın gerekçe, amaç, yaklaşım ve yöntemleri dikkate alınarak incelenmiş olup, projenin gerçekleştirilmesinde etik sakınca bulunmadığına kurulumuz üyeleri tarafından oy birliği ile karar verilmiştir.

YÜRÜTÜCÜ	ARAŞTIRMACI/UZMAN
Doç. Dr. Hasan Hüseyin KILINÇ	Muttalip SOYLU (Öğrenci)

	Prof. Dr. Fatma KARİPCİN Başkan (İmza)	
Prof. Dr. Zülfiyar DURMUŞ (Üye) (İmza)		Prof. Dr. Ali MEYDAN (Üye) (İmza)
Prof. Dr. Cesur PEHLEVAN (Üye) (İzinli)		Prof. Dr. Şule AYDIN (Üye) (İmza)
Prof. Dr. Hacı Abdullah ŞENGÜL (Üye) (İmza)		Prof. Dr. Hakan Vahit ERKUTLU (Üye) (İmza)
Prof. Dr. Mehmet ÖCAL (Üye) (İmza)		Prof. Dr. Nesimi AKTAŞ (Üye) (İmza)



T.C.  
NEVŞEHİR VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-82671082-44-36439488  
Konu : Araştırma İzni (Muttalip SOYLU)

08/11/2021

..... KAYMAKAMLIĞINA  
(İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü)  
.....MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi :Nevşehir Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğünün 07/11/2021 tarih ve 36360951 sayılı oluru.

Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Öğrencisi Muttalip SOYLU'nun "Ortaokul 5.Sınıf İngilizce Öğretim Programının Stufflebeam'in Bağlam-Girdi-Çıktı Modeline Göre Değerlendirilmesi" konulu araştırmasına dair izin talebinin, 2021-2022 Eğitim-Öğretim yılında, Müdürlüğümüze bağlı resmi/özel ortaokullar ve imam hatip ortaokullarında görev yapan İngilizce öğretmenlerine gönüllülük esasına dayalı, eğitim öğretimi aksatmamak şartı ve okul/kurum Müdürlüğünün muvafakatinde yapabilmesine dair ilgi olur ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Mehmet MARAŞLI  
Vali a.  
Vali Yardımcısı V.

EK:  
- Valilik Oluru (1 Adet)

DAĞITIM:  
-İlçe Kaymakamlıklarına (İlçe M.E.M)  
-Merkez Resmi ve Özel Ortaokul Müd.

**Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.**

Adres : Kayseri Cad. Hükümet Konağı 50100 Mrk.NEVŞEHİR

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Telefon No : 0 (384) 213 79 33

Bilgi için: Mustafa BİÇER - VHKİ

E-Posta: [okemesinav50@meb.gov.tr](mailto:okemesinav50@meb.gov.tr)

Unvan : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni

Keşif Adresi : [meb@hs01.kep.tr](mailto:meb@hs01.kep.tr)

İnternet Adresi : [www.nevsehirmeb.gov.tr](http://www.nevsehirmeb.gov.tr)

Faks:3842132068

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 75a8-e6a8-30c6-92de-2c31 kodu ile teyit edilebilir.





T.C.  
NEVŞEHİR VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-82671082-44-36360951  
Konu : Araştırma İzni (Muttalip SOYLU)

07/11/2021

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Rektörlüğü, Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 03.11.2021  
Tarihli ve 2100061952 sayılı yazısı.

Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Öğrencisi Muttalip SOYLU'nun "Ortaokul 5. Sınıf İngilizce Öğretim Programının Stufflebeam'in Bağlam-Girdi-Çıktı Modeline Göre Değerlendirilmesi" konulu araştırma yapabilmesine dair izin talebi, Müdürlüğümüz Ölçme Değerlendirme ve Sınav Şubesi tarafından incelenerek, gönüllülük esasına dayalı ve eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde uygulanmasında bir sakınca olmadığına dair "İzin ve Uygulama Kontrol Çizelgesi" ekte sunulmuştur.

Anılan araştırma izninin 2021-2022 Eğitim-Öğretim yılında, Müdürlüğümüze bağlı resmi/özel ortaokul ve imam hatip ortaokullarında görev yapan İngilizce öğretmenlerine gönüllülük esasına dayalı, eğitim öğretimi aksatmamak şartı ve Okul/Kurum Müdürlüğünün muvafakatinde yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Murat DEMİR  
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR  
Mehmet MARAŞLI  
Vali a.  
Vali Yardımcısı V.

*Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.*

Adres : Kayseri Cad. Hükümet Konagi 50100 Mrk/NEVŞEHİR

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Telefon No : 0 (384) 213 79 33

E-Posta : [okmesinav50@meh.gov.tr](mailto:okmesinav50@meh.gov.tr)

Keş Adresi : [meb@hs01.kep.tr](mailto:meb@hs01.kep.tr)

Bilgi için: Mustafa BİÇER - VHKİ

Unvan : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni

İnternet Adresi: [www.nevsehirmeb.gov.tr](http://www.nevsehirmeb.gov.tr)

Faks: 3842132068

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://cvraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 382f-1c8c-386c-bf33-44a4 kodu ile teyit edilebilir.





Değerli Öğretmenim;

Bu görüşme formu, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Eğitim Bilimleri Bölümü/Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı yüksek lisans çalışmasına veri toplamak amacıyla düzenlenmiştir.

Çalışma, Stufflebeam'ın Bağlam, Girdi, Süreç, Ürün (CIPP) Modeli temelinde, 2018 yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından güncellenen 5. Sınıf İngilizce Öğretim Programının güçlü ve zayıf yanlarını ortaya koymak, çağın ve toplumun değişen ihtiyaçlarına cevap verecek nitelikte olup olmadığını belirlemek, programdaki iyi uygulamaları korumak, programı daha işlevsel hale getirmek ve programın sahadaki uygulayıcısı olan öğretmenlerin görüşlerini almak hedeflenmektedir.

Sizden alınan bu bilgiler bilimsel çalışmalar dışında başka bir yerde kullanılmayacaktır. Hiçbir zaman kimliğiniz üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır. Bu nedenle soruları kendinize en doğru gelecek şekilde cevaplamaz araştırmanın bilimsel niteliği açısından oldukça önemlidir. Buna rağmen araştırmaya katılmama ve araştırmadan çekilme hakkına sahipsiniz.

Saygılarımla...

Muttalip SOYLU

#### Kişisel Bilgiler

Cinsiyet	Erkek ( )			Kadın ( )		
Kıdem Yılı	0 – 5 yıl ( )	6-10 yıl ( )	11-15 yıl ( )	16- 20 yıl ( )	21-25yıl ( )	26 ve üstü ( )
Eğitim Durumu	Lisans ( )		Yüksek Lisans ( )		Doktora ( )	
Çalıştığınız Bölge	Köy /Kasaba ( )		İlçe ( )		İl Merkezi ( )	
Sınıf Mevcudu	1-10 ( )		10-20( )		20 üzeri( )	
Program Eğitimi	Program ile ilgili hizmet içi eğitim aldım ( )			Program ile ilgili hizmet içi eğitim almadım ( )		

No:	Sorular	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	Program ihtiyaçlarıma cevap verir.	( )	( )	( )	( )	( )
2	Program tarafından belirlenen ihtiyaçlar yeterlidir.	( )	( )	( )	( )	( )
3	Programda ; Bölge'nin ihtiyaçları yeteri kadar göz önünde bulundurulmuştur.	( )	( )	( )	( )	( )
4	Program önerilen yöntem ve teknikler öğrencilerin gelişim düzeyine uygundur	( )	( )	( )	( )	( )
5	Program dört temel beceriye (Dinleme, Okuma, Konuşma, Yazma) de hitap eder.	( )	( )	( )	( )	( )
6	Programda; bölgenizin avantajları / dezavantajları göz önünde bulundurulmuştur.	( )	( )	( )	( )	( )
7	Bulduğunuz okul, ihtiyaç duyulan fiziki ihtiyaçları karşılayabilecek durumdadır.	( )	( )	( )	( )	( )
8	Programdaki konular günlük hayata entegre edilebilir konulardır.	( )	( )	( )	( )	( )
9	Program; süreç içinde karşılaşılabilecek durumlara alternatif çözümler getirilmiştir.	( )	( )	( )	( )	( )
10	Program içerisinde cevap verilmemiş ihtiyaçlar bulunmamaktadır.	( )	( )	( )	( )	( )
11	Programdaki konular öğrenci seviyelerine uygundur.	( )	( )	( )	( )	( )
12	Ders kitabı konuyu öğretebilmek için uygundur.	( )	( )	( )	( )	( )
13	Ders kitabındaki etkinlikler yeterlidir.	( )	( )	( )	( )	( )
14	Öğretmen olarak kendimi müfredatı öğretmek için yeterli görürüm.	( )	( )	( )	( )	( )

15	Program öğretmene yeteri kadar rehberlik eder.	( )	( )	( )	( )	( )
16	Programda yer alan konular öğrencinin ilgisini çekebilecek niteliktedir.	( )	( )	( )	( )	( )
17	Programdaki yöntem ve teknikler; dil öğrenmeye özendirici niteliktedir	( )	( )	( )	( )	( )
18	Program hedefleri gerçekleştirmek için yeterlidir.	( )	( )	( )	( )	( )
19	Program öğrencinin hazır bulunuşluk seviyesine uygundur.	( )	( )	( )	( )	( )
20	Program öğrencinin öğrenme eksikliklerini giderebilecek şekilde hazırlanmıştır.	( )	( )	( )	( )	( )
21	Programda kullanılması tavsiye edilen materyaller öğrenimi kolaylaştırır.	( )	( )	( )	( )	( )
22	Programda yer alan öğretim stratejileri İngilizce öğretmek için uygundur.	( )	( )	( )	( )	( )
23	Programda tavsiye edilen öğretim süresi yeterlidir.	( )	( )	( )	( )	( )
24	Program kişisel farklılıkları göz önünde bulundurur.	( )	( )	( )	( )	( )
25	Programda öğrenim için kullanılan kaynaklar yeterlidir.	( )	( )	( )	( )	( )
26	Güncel gelişmeler ve değişimler programa dahil edilmiştir.	( )	( )	( )	( )	( )
27	Programda tavsiye edilen etkinliklerin dil gelişimine katkısı vardır.	( )	( )	( )	( )	( )
28	Program geliştirilmeye açıktır.	( )	( )	( )	( )	( )
29	Programda günlük verilmesi tavsiye edilen süre konu kazanımı için yeterlidir.	( )	( )	( )	( )	( )
30	Program öğrenciyi istenilen düzeye getirir.	( )	( )	( )	( )	( )
31	Öğrenciyi değerlendirme konusunda problem yaşanmamaktadır.	( )	( )	( )	( )	( )
32	Yapılan değerlendirmeler gerçek öğrenme düzeylerini ölçebilecek düzeydedir.	( )	( )	( )	( )	( )
33	Öğrenciler öğrendiği konuları günlük hayatta kullanabilir.	( )	( )	( )	( )	( )
34	Öğrenci program sonunda kendini ifade eder hale gelir.	( )	( )	( )	( )	( )
35	Program öğrencinin hedef dilde kendini tanıtabilecek seviyeye ulaşması için yeterlidir.	( )	( )	( )	( )	( )
36	Öğrenci program sonunda istenilen dil bilgisi kazanımlarını edinir.	( )	( )	( )	( )	( )
37	Programda belirtilen etkinlikler; öğretim süreci sorunsuz olarak işler.	( )	( )	( )	( )	( )
38	Programda belirtilen ölçme ve değerlendirme yöntemleri öğrencilerin dört temel dil becerilerini ölçebilecek şekilde hazırlanmıştır.	( )	( )	( )	( )	( )