T.C.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

SEKİZİNCİ SINIF 2018 İNGİLİZCE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ CIPP MODELİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ: İSTANBUL ÖRNEĞİ

Esra KERİMOĞLU

(Yüksek Lisans Tezi)

İstanbul, 2021

T.C.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

SEKİZİNCİ SINIF 2018 İNGİLİZCE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ CIPP MODELİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ: İSTANBUL ÖRNEĞİ

THE EVALUATION OF EIGHTH GRADE 2018 ENGLISH CURRICULUM ACCORDING TO THE CIPP MODEL: THE CASE OF İSTANBUL

Esra KERİMOĞLU

(Yüksek Lisans Tezi)

Danışman

Doç. Dr. Seval EMİNOĞLU KÜÇÜKTEPE

İstanbul, 2021

Tüm kullanım hakları

M.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne aittir.

© 2021

ONAY

Esra KERİMOĞLU tarafından hazırlanan “Sekizinci Sınıf 2018 İngilizce Dersi Öğretim Programının CIPP Modeline Göre Değerlendirilmesi: İstanbul Örneği” konulu bu çalışma, 22/06/2021 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda; Marmara ve Yıldız Teknik üniversitelerinde görevli tez danışmanı ve öğretim üyelerinden oluşan jüri tarafından başarılı bulunmuş ve Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü

ÖZGEÇMİŞ

2014	Giresun İMKB Anadolu Öğretmen Lisesi
2018	Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalından mezun olma
2018	Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programına giriş
2019- 2020	Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi'nde Araştırma Görevlisi
2020- Devam	Yıldız Teknik Üniversitesi'nde Araştırma Görevlisi

ETİK BEYANI

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü Lisansüstü Tez Yazım Kılavuzuna uygun olarak hazırladığım çalışmamda;

- Sunduğum bilgileri, dokümanları ve verileri akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Çalışmamda yararlandığım eserlerin tamamına atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Elde ettiğim verilerde ve sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı bildirir, aksi bir durumda aleyhimde doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

22/06/2021

Esra KERİMOĞLU

ÖN SÖZ

Öncelikle lisans eğitimimden bu yana derslerini ilgiyle takip ettiğim, yüksek lisansta tez danışmanım olduğu için büyük mutluluk duyduğum ve tezimin her aşamasında sorularımı yanıtsız bırakmayan, değerli dönütlerini esirgemeyen, her zaman iletişime açık olan ve aynı zamanda birçok açıdan kendime örnek aldığım Doç. Dr. Seval Eminoğlu Küçüktepe Hocama sonsuz saygı, sevgi ve teşekkürlerimi sunarım.

Böylesine zorlu bir süreci huzurlu bir çalışma ortamında yürütmemi sağlayan Bölüm Başkanı Prof. Dr. Yavuz Erişen Hocama ve Bölüm Başkan Yardımcıları Doç. Dr. Bülent Alcı ve Dr. Öğr. Üyesi Emre Er Hocalarıma çok teşekkür ederim. Başta Arş. Gör. Büşra Tombak İlhan olmak üzere bütün çalışma arkadaşlarıma da ayrıca teşekkür ederim.

Uzman görüşlerini paylaşan Prof. Dr. Levent Deniz, Doç. Dr. Sibel Cengizhan ve Doç. Dr. Coşkun Küçüktepe Hocalarıma, geçmiş dönemlerdeki öğretim programlarına ulaşmamı sağlayan Doç. Dr. Ahmet Başal ve Dr. Öğr. Üyesi Gözde Balıkçı Hocalarıma, veri toplama sürecimde yardımcı olan Prof. Dr. İbrahim Kocabaş ve Dr. Yunus Emre Ömür Hocalarıma, yöntembilim anlamında bilgilerine danıştığım Dr. Öğr. Üyesi Mine Çeliköz ve Dr. Öğr. Üyesi Bünyamin Bavlı Hocalarıma çok teşekkür ederim. Bununla birlikte çalışmama katılan bütün İngilizce öğretmenlerine ve anketimi paylaşarak araştırmam için katılımcı bulmama yardımcı olan bütün hocalarıma ve arkadaşlarıma teşekkür ederim.

Ayrıca tez sürecimi yakından takip eden, bilgi, motivasyon ve desteklerini esirgemeyen sevgili arkadaşlarım Dr. Özgür Örün, Arş. Gör. Damla Yıldırım, Arş. Gör. Seda Nur Kurt, Arş. Gör. Büşra Akyüz'e teşekkür ederim.

Okula ilk başladığım günden bu zamana kadar bütün öğretim kademelerinde bilgisini, ilgisini ve sevgisini esirgemeyen bugünlere gelmemde emeği geçmiş bütün öğretmenlerime, hocalarıma ve arkadaşlarıma teşekkür ederim. Tabii ki benim en büyük destekçilerim olan anneme, babama ve kardeşime her zaman olduğu gibi bu süreçte de yanımda oldukları ve motivasyonunumu sağlamam noktasında yardımcı oldukları için çok teşekkür ediyorum.

Esra KERİMOĞLU

İstanbul, Mayıs 2021

ÖZET

İnsanoğlunun toplumsal değişim ve hızla gelişen güncel teknolojilere ayak uydurabilmesi için eğitimde sürekli iyileştirmeler yapılmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Eğitimin önemli girdilerinden biri olarak öğretim programı, hedeflerin uygulamaya yansımasında bir yol haritası çizdiğinden ve dolayısıyla sonuçları şekillendirdiğinden iyileştirme ve geliştirme çabalarının başlangıç noktalarından biridir. Ülkemizde öğretim programlarının en son 2018 yılında yenilendiği görülmektedir. Bu araştırmanın amacı, sekizinci sınıf İngilizce dersi öğretim programını (2018) Stufflebeam'in CIPP (Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün) değerlendirme modelini kullanarak değerlendirmektir. Bu amaçla, İstanbul'da 8. sınıfların dersine giren İngilizce öğretmenlerinin görüşlerine başvurulmuştur. Araştırmada karma yöntem desenlerinden olan yakınsayan paralel desen kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda, 373 İngilizce öğretmeninin görüşleri Dinçer (2013) tarafından geliştirilen program değerlendirme anketi kullanılarak toplanmıştır. Nitel boyutunda ise derinlemesine bilgi elde etmek için anketi dolduran öğretmenler arasından gönüllü olan 12 öğretmenle yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Nicel verilerin analizinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma gibi betimsel istatistikler kullanılmıştır. Nitel veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, bağlam değerlendirme boyutu kapsamında öğretmenler programın kazanımları için genel olarak olumlu görüşe sahip olduklarını, Liselere Geçiş Sistemi (LGS) sınavına hazırlık ve dört dil becerisinin gelişimi bakımından öğrencilerin ihtiyaçlarını kısmen karşılamakta olduğunu, programın içeriği ve süresinin kısmen tutarlı olduğunu, fiziksel koşullardan dolayı programın Türkiye'nin her bölgesindeki okullarda uygulanabilir olmadığını belirtmişlerdir. Araştırmanın girdi değerlendirme boyutu kapsamında, ders kitaplarının yetersiz olduğu, öğretmenlerin çoğunun öğrencilerin hazırbulunuşluklarını kısmen yeterli bulduğu, öğretmenlerin programın uygulanması için kendilerini oldukça yeterli gördükleri, hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin bu eğitimleri içerik ve süre bakımından yetersiz buldukları saptanmıştır. Araştırmanın süreç değerlendirme boyutu kapsamında öğretmenlerin görüşleri analiz edildiğinde, programda uygulanan etkinliklere kısmen aktif katılımın sağlandığı ve kısmen öğrenci merkezli öğretim yöntem ve tekniklerin kullanıldığı, programın konuların dil bilgisi ve kelime bakımından tekrar edilmesine olanak sağladığı, sınıf mevcutlarının programın uygulanmasında engel teşkil ettiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca araştırmanın ürün değerlendirme boyutu kapsamında, öğretmenlerin dönem içinde yapılan sınavların dört beceriyi eşit oranda ölçmediği, programdaki ölçme-değerlendirme

türleri ve araçlarını genel olarak isabetli bulurlarken kullanışlı bulmadıkları, öğrencilerin yıl sonunda dil bilgisi bakımından ilerleme gösterirken diğer dil becerilerine yönelik ortalama bir gelişim gösterdikleri görüşünde oldukları saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: İngilizce dersi öğretim programı, program değerlendirme, CIPP program değerlendirme modeli, İngilizce öğretmenleri.

ABSTRACT

The Evaluation of Eighth Grade 2018 English Curriculum according to the CIPP Model: The Case of İstanbul

There is a need for constant improvements in education so that human beings can keep up with the changes in society, and rapidly developing current technologies. Curriculum, as one of the important inputs of education, is one of the starting points of improvement and development efforts since it draws a roadmap for the goals' reflection in practice, and thus it shapes the results. The latest revision in curricula in our country took place in 2018. The purpose of the study is to evaluate the eighth grade English curriculum (2018) using Stufflebeam's CIPP (Context, Input, Process and Product) evaluation model. To this end, it is applied to the views of English teachers attending the 8th grade classes in İstanbul, Turkey. The convergent parallel design, one of the mixed method designs, was used in the study. In the quantitative part, the views of 373 English teachers were collected using the program evaluation questionnaire developed by Dinçer (2013). In the qualitative part, in order to obtain in-depth information, semi-structured interviews were conducted with 12 volunteer teachers among the teachers who filled out the questionnaire. Descriptive statistics such as frequency, percentage, arithmetic mean and standard deviation were used for the analysis of the quantitative data. The qualitative data were analyzed by the content analysis method. As a result of the research, regarding the context evaluation dimension, the teachers have stated that they generally have a positive view of the program's objectives; the program partially meets the needs of students in terms of preparation for the examination of High School Entrance System (LGS) and the development of four language skills; the content of the program and the amount of time for it are partially reasonable; the program is not applicable in schools in every region of Turkey due to physical conditions. Based on the evaluation of input dimension, it has been detected that coursebooks are insufficient; most of the teachers find the students' readiness level partially sufficient; the teachers consider themselves quite sufficient for the implementation of the program; the teachers who received in-service training found these trainings insufficient in terms of content and duration. Regarding the process evaluation dimension, when the teachers' views are analyzed, it is concluded that active participation in the activities implemented in the program is encouraged partially and partly student-oriented teaching methods and techniques are used; the program allows the subjects to be consolidated in terms of

grammar and vocabulary; class sizes constitute an impediment to the implementation of the program. Furthermore, regarding the product evaluation dimension, it has been determined that the teachers are of the view that the exams conducted during the semester did not measure the four skills equally; the types and tools of assessment and evaluation in the curriculum are generally on the purpose, but not practical; while the students have progressed in terms of grammar at the end of the year, they have an average development in the other language skills.

Keywords: English curriculum, program evaluation, CIPP program evaluation model, English teachers.

İÇİNDEKİLER

ONAY ..... **i**
ÖZGEÇMİŞ ..... **ii**
ETİK BEYANI ..... **iii**
ÖN SÖZ ..... **iv**
ÖZET ..... **v**
ABSTRACT ..... **vii**
KISALTMALAR VE SEMBOLLER LİSTESİ ..... **xiii**
TABLOLAR LİSTESİ ..... **xiv**
ŞEKİLLER LİSTESİ ..... **xvi**
BÖLÜM I: GİRİŞ **1**
1.1. Problem Durumu 1
1.2. Araştırmanın Amacı 4
1.3. Araştırmanın Önemi 5
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları 5
1.5. Araştırmanın Varsayımları 6
1.6. Araştırma Tanımları 6
BÖLÜM II: KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR **7**
2.1. Kavramsal Çerçeve 7
2.1.1. İngilizcenin dünyaya yayılması ve küreselleşme 7
2.1.2. Geçmişten günümüze Türkiye'de yabancı dil öğretimi 8
2.1.2.1. İlk dönem (1983 / 1984-1996) 10
2.1.2.1.1. 1991 ortaokul İngilizce dersi öğretim programı 11
2.1.2.2. İkinci dönem (1997-2005) 12
2.1.2.2.1. 1997 ilköğretim okulu yabancı dil (İngilizce) öğretim programı 14
2.1.2.3. Üçüncü dönem (2005 ve sonrası) 17
2.1.2.3.1. 2006 ilköğretim İngilizce dersi öğretim programı 18
2.1.2.3.2. 2013 ilköğretim kurumları (ilkokullar ve ortaokullar) İngilizce dersi öğretim programı 23
2.1.2.3.3. 2017-2018 yabancı dil ağırlıklı 5. (6.) sınıf İngilizce dersi öğretim programı 28
2.1.2.3.4. 2018 İngilizce dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul) 28
2.1.2.3.4.1. 2018 8. sınıf İngilizce dersi öğretim programı 34

2.1.3. Program değerlendirme 34
2.1.3.1. Program değerlendirmenin amacı 37
2.1.3.2. Program değerlendirme süreci 39
2.1.4. Program değerlendirme yaklaşımları 40
2.1.5. Program değerlendirme modelleri 41
2.1.5.1. Hedefe dayalı değerlendirme modeli 42
2.1.5.2. Metfessel ve Michael modeli 44
2.1.5.3. Provus'un farklar yaklaşımı modeli 46
2.1.5.4. Stake'in uygunluk-olasılık modeli 48
2.1.5.5. Eisner'in eğitsel uzmanlık/eleştiri modeli 52
2.1.5.6. UCLA değerlendirme modeli 55
2.1.5.7. Stufflebeam'in bağlam, girdi, süreç, ürün (CIPP) modeli 58
2.1.5.7.1. CIPP modelinin felsefesi ve etik kurallar 60
2.1.5.7.2. CIPP modelinin temel bileşenleri 61
2.1.5.7.3. Biçimlendirici ve düzey belirleyici değerlendirmelerin CIPP modelinde kullanımı 62
2.1.5.7.4. Bağlam değerlendirme 65
2.1.5.7.5. Girdi değerlendirme 67
2.1.5.7.6. Süreç değerlendirme 69
2.1.5.7.7. Ürün değerlendirme 71
2.1.5.7.8. Modelin güçlü yönleri 76
2.1.5.7.9. Modelin zayıf yönleri 77
2.2. İlgili Araştırmalar 77
2.2.1. Yurt içinde yapılan ilgili araştırmalar 77
2.2.2. Yurt dışında yapılan ilgili araştırmalar 84
BÖLÜM III: YÖNTEM 88
3.1. Araştırma Modeli 88
3.2. Evren ve Örneklem/Katılımcılar 90
3.2.1. Nicel boyut 90
3.2.2. Nitel boyut 95
3.3. Veri Toplama Araçları 97
3.3.1. Program değerlendirme anketi 97

3.3.2. Görüşme formu 99
3.4. Verilerin Toplanması 100
3.5. Verilerin Analizi 101
3.6. Nitel Boyuta İlişkin Geçerlik ve Güvenirlik 103
BÖLÜM IV: BULGULAR 106
4.1. Bağlam Değerlendirme Boyutuna İlişkin Nicel Bulgular 106
4.1.1. Programın kazanımları 107
4.1.2. Program özelliği 108
4.1.3. Programın fiziki çevresi 109
4.2. Girdi Değerlendirme Boyutuna İlişkin Nicel Bulgular 110
4.2.1. Öğrenci özellikleri 111
4.2.2. Ders materyalleri 112
4.2.3. Öğretmen yeterliliği 113
4.3. Süreç Değerlendirme Boyutuna İlişkin Nicel Bulgular 114
4.3.1. Etkinlikler 115
4.3.2. Sürecin işleyişi 115
4.3.3. Süreçte yaşanılan problemler 116
4.4. Ürün Değerlendirme Boyutuna İlişkin Nicel Bulgular 117
4.4.1. Değerlendirme süreci 118
4.4.2. Değerlendirme araçları 119
4.4.3. Beceri kazanımı 120
4.5. Bağlam Değerlendirme Boyutuna İlişkin Nitel Bulgular 121
4.6. Girdi Değerlendirme Boyutuna İlişkin Nitel Bulgular 131
4.7. Süreç Değerlendirme Boyutuna İlişkin Nitel Bulgular 141
4.8. Ürün Değerlendirme Boyutuna İlişkin Nitel Bulgular 146
BÖLÜM V: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER 154
5.1. Sonuçlar ve Tartışma 154
5.1.1. Bağlam değerlendirme boyutuna ilişkin sonuçlar ve tartışma 154
5.1.2. Girdi değerlendirme boyutuna ilişkin sonuçlar ve tartışma 158
5.1.3. Süreç değerlendirme boyutuna ilişkin sonuçlar ve tartışma 162
5.1.4. Ürün değerlendirme boyutuna ilişkin sonuçlar ve tartışma 166
5.2. Öneriler 169
Kaynakça 172

EKLER 193
Ek 1- Program Değerlendirme Anketi 193
Ek 2- Görüşme Formu 197
Ek 3- Anket Kullanım İzinleri 199
Ek 4- İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden İzin Belgesi 200

KISALTMALAR VE SEMBOLLER LİSTESİ

AB: Avrupa Birliği

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

DAOBM: Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni

EBA: Eğitim Bilişim Ağı

LGS: Liselere Geçiş Sistemi

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

TPR: Tüm Fiziksel Tepki

TTKB: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 2.1. 2018 İngilizce Dersi Öğretim Programı Modeli (2-8. Sınıflar) 31

Tablo 2.2. Dört Değerlendirme Türünün Biçimlendirici ve Düzey Belirleyici Değerlendirmeyle İlişkisi 64

Tablo 2.3. CIPP Değerlendirme Modelinin Dört Boyutu..... 74

Tablo 4.1. Programın Bağlam Değerlendirme Boyutuna Yönelik Öğretmen Görüşlerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları..... 106

Tablo 4.2. Programın Girdi Değerlendirme Boyutuna Yönelik Öğretmen Görüşlerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları..... 110

Tablo 4.3. Programın Süreç Değerlendirme Boyutuna Yönelik Öğretmen Görüşlerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları..... 114

Tablo 4.4. Programın Ürün Değerlendirme Boyutuna Yönelik Öğretmen Görüşlerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları..... 117

Tablo 4.5. Programın Geliştirdiği Dil Yeterlilikleri/Becerilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri 121

Tablo 4.6. Programın Öğrenci Gereksinimlerini/İhtiyaçlarını Karşılama Durumuna İlişkin Öğretmen Görüşleri 122

Tablo 4.7. Programın Güçlü Yönlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri..... 124

Tablo 4.8. Programın Zayıf Yönlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri 126

Tablo 4.9. Konuların İşlenmesi İçin Ayrılan Süreye İlişkin Öğretmen Görüşleri 127

Tablo 4.10. Programın Uygulanması İçin Okulların Altyapısının Yeterliliğine İlişkin Öğretmen Görüşleri 129

Tablo 4.11. Öğretmenlerin Programla İlgili Hizmet İçi Eğitim Alma Durumları..... 131

Tablo 4.12. Öğrencilerin Hazırbulunuşluk Düzeyine İlişkin Öğretmen Görüşleri 132

Tablo 4.13. Önerilen Kaynak/Araç-Gereç ve Materyal Yeterliliğine İlişkin Öğretmen Görüşleri 135

Tablo 4.14. Ders Kitaplarının Programın Amaçlarına (Hedef/Kazanımlarına) Ulaştırma Durumuna İlişkin Öğretmen Görüşleri..... 137

Tablo 4.15. Programın Uygulanması ile İlgili Okul Yönetiminin Destek Olma Durumuna İlişkin Öğretmen Görüşleri..... 139

Tablo 4.16. Önerilen Strateji, Yöntem ve Tekniklerin Dersin Amaçlarını (Hedef/Kazanımlarını) Gerçekleştirmeye Uygunluğuna İlişkin Öğretmen Görüşleri 141

Tablo 4.17. Önerilen Etkinliklerin Öğrencilerin Aktif Katılımı Sağlama Durumuna İlişkin Öğretmen Görüşleri 143

Tablo 4.18. Konuların Tekrar Edilmesine Programın Olanak Sağlama Durumuna İlişkin Öğretmen Görüşleri 143

Tablo 4.19. Programı Uygularken Öğretmenlerin Karşılaştıkları Zorluklar/Sorunlar 145

Tablo 4.20. Önerilen Değerlendirme Türleri, Ölçme Araçlarının İsabetliliği ve Kullanışlılığına İlişkin Öğretmen Görüşleri 146

Tablo 4.21. Programı Uygularken Kullanılan Sınavların Öğrencilerin Başarısını Ölçme Düzeyine İlişkin Öğretmen Görüşleri..... 147

Tablo 4.22. Yıl Sonunda Öğrencilerin Programda Belirlenen Kazanımlara Ulaşma Düzeylerine İlişkin Öğretmen Görüşleri 149

Tablo 4.23. Programın Daha Etkili Olabilmesi İçin Öğretmenlerin Önerileri 151

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1. Suchman'ın Değerlendirme Süreci (Suchman, 1967, s. 34) 39

Şekil 2.2. Stake'in Uygunluk-Olasılık Değerlendirme Matrisi (Stake, 1967'den uyarlanmıştır.) 50

Şekil 2.3. CIPP Değerlendirme Modelinin Temel Bileşenleri ve Bu Bileşenlerin İlişkisi (Stufflebeam ve Coryn, 2014, s. 318)..... 61

Şekil 3.4. Araştırmada Kullanılan Karma Desen (Plano Clark, Huddleston-Casas, Churchill, O'Neil Green ve Garrett, 2008'den uyarlanmıştır.)..... 90

BÖLÜM I: GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Bilim ve teknolojideki gelişmelerin kazandığı ivme sağlık, ekonomi, kültür ve eğitim gibi pek çok alanı etkilemiş ve toplumsal ihtiyaçların yeniden şekillenmesine neden olmuştur. Dolayısıyla toplumun ihtiyaç duyduğu birey özellikleri de buna göre değişmiştir. 21. yüzyıl insanının yaşadığı dünyayı anlayabilmesi ve algılayabilmesi için çok dilli ve çok kültürlü yaşanan, iletişim becerisinin önem kazandığı bu dönemde; daha nitelikli bir yaşam sürdürebilmek için bireyler gelişim ve değişimleri yakından takip etmek, farklı kültürlerden bireylerle iletişim halinde olmak durumundadır. Bu nedenlerle, 21. yüzyıl insanın mutlaka sahip olması gereken becerilerden biri, en az bir yabancı dili iletişim ve etkileşim aracı olarak kullanmaktır (Aslan, 2016, s. 34; Küçükoğlu, 2013, s. 1093; MEB, 2017a, s. 3; Yurttabir, 2019, s. 97).

Yabancı dil eğitimi, sadece öğrencilerin kariyerine katkıda bulunmakla kalmayıp aynı zamanda yeni ve daha güçlü dünya görüşünü benimsedikçe bireylerin kişisel gelişimlerine de yardımcı olur. Bununla birlikte başkalarının dünyayı nasıl gördüğünü gerçekten anlayabilmenin yolu ise ancak onların dilini öğrenmekten ve anlamaktan geçer (Aslan, 2016, s. 34).

İngilizce bugün günlük hayatımızın neredeyse bütün alanlarında karşımıza çıkmaktadır. Dolayısıyla İngilizce öğretimi ve öğrenimine atfedilen değer ve önemin giderek arttığı görülmektedir. İngilizce evrensel iletişim dili olarak nitelendirildiğinden yabancı dil edinmeye/öğrenmeye ilişkin öncelik veya çabaların çoğunun günümüzde İngilizce üzerine olduğu söylenebilir.

Bilim ve teknolojideki gelişimlerle uyumlu olacak şekilde eğitim programlarının geliştirilmesi ve yenilenmesi eğitimde istenen sonuçları elde etmede en etkili yollardan birisi olarak görülmektedir (Erişen, 1998, s. 79). Canlı belgeler olarak nitelendirilen eğitim programlarının sürekli güncellenmeli ve gözden geçirilmelidir (Mitchell, 2016, s. 47). Eğitim programlarının yenilenmesindeki amaç, ulusal ve uluslararası düzeyde rekabet edebilecek, ülkenin ekonomik açıdan büyümesine katkıda bulunabilecek bilimsel okuryazar vatandaşlar yetiştirmektir (Demirtaş, 2017, s. 756).

Özellikle yabancı dil öğretiminde program, sadece dersin içeriğiyle ilişkili bir kavram değil; aynı zamanda yabancı dil öğretimini detaylıca planlayan sistemin bir parçasıdır (Şahin ve Aykaç, 2019, s. 573). İngilizce öğretiminin Türk eğitim sistemine girişinden bu yana siyasi ve sosyoekonomik faktörlerin de etkisiyle çeşitli değişim evreleri geçirmiştir (Kırkgöz, 2007, s. 217). Bu değişim evrelerine paralel olarak geçmişten günümüze ülkemizde çeşitli nedenlerle ve düzenli olarak İngilizce öğretim programları pek çok defa değiştirilip yenilenmiştir. Bilim ve teknolojideki gelişmeler, zamanla değişen eğitim yaklaşımları, benimsenen eğitim felsefesi, öğretmen-öğrenci rollerindeki değişiklikler, Avrupa Birliği'ne uyum süreci (2006 programı) programların değiştirilmesinde ve yenilenmesinde etkili olmuştur. Öte yandan, eğitim sistemimizdeki 8 yıllık zorunlu kesintisiz eğitim (1997 programı), 4+4+4 (2013 programı) gibi değişiklikler ve bu değişikliklerle İngilizce derslerinin daha küçük sınıflardan itibaren verilmeye başlanması da programlardaki değişiklik ve yenilenmelerin önemli sebeplerindendir. Sonuç olarak içsel ve dışsal birçok faktörün programların geliştirilme ve yenilenme ihtiyacına yol açtığı görülmektedir.

Öğrenme-öğretme kuram ve yaklaşımlarındaki yenilik ve gelişmeler, küreselleşmeyle de birleşince çağın gerekliliklerini yerine getirebilecek bireylerin yetiştirebilmek için Türk eğitim sistemindeki tüm sınıf seviyelerinde İngilizce dil politikasının gözden geçirilmesi ve öğretim programlarının yeniden güncellenmesi zorunlu hale gelmiştir (Kırkgöz, 2007, s. 217; MEB, 2017a, s. 3). Bu nedenle, 21. yüzyılın gereklilikleriyle uyumlu, bireylerin ve toplumun değişen ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde mevcut programlar 2017'de yenilenmiştir (MEB, 2017a, s. 4). Yenilenen bu programlar yaklaşık bir ay boyunca askıya alınarak kamuoyunun görüş ve önerilerine açık hale getirilmiştir. Gelen dönütler neticesinde, ilköğretim İngilizce dersi öğretim programlarına yönelik son yenilenme 2018 yılında yapılmıştır. Böylece 2018 İngilizce dersi öğretim programı ilkokul ve ortaokullarda uygulanmaya başlanmıştır.

Daha yeni uygulanmaya başlanan bu programın, her programın olduğu gibi, eksik ve aksayan yönlerinin ortaya konması amacıyla program geliştirmenin son ve tamamlayıcı halkası olan program değerlendirme (Ertürk, 1975, s. 109) sürecinden geçirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Değerlendirme çalışmaları; değer, gelişim, akreditasyon ve hesap verebilirlik bakımından programın teyit edilmesine hizmet eder ve gerektiğinde kötü hazırlanmış programları sona erdirmek veya tam tersi iyi hazırlanmış programları

geliştirmek için güvenilir ve savunulabilir dayanak sağlar (Stufflebeam ve Coryn, 2014, s. 3).

Alanyazın incelendiğinde, İngilizce programlarına ilişkin yürütülen değerlendirme araştırmalarının çoğunun 2-4. sınıf düzeylerinde (Alkan ve Arslan, 2014; Aybek, 2015; Demir ve Duruhan, 2015; İnam-Çelik, 2009; Kandemir, 2016; Kaya ve Ok, 2016; Kurt, 2016; Küçüktepe, Küçüktepe ve Baykın, 2014; Seçkin, 2011; Yıldıran ve Tanrıseven, 2015) veya üniversitelerin hazırlık okullarının programlarına (Akpur, Alcı ve Karataş, 2016; Karataş, 2007; Kuzu, 2020; Özdoruk-Höke, 2016; Özüdoğru, 2017; Tunç, 2010; Yılmaz-Virlan, 2014) yönelik olduğu görülmektedir. Eğitim sistemindeki değişikliklerin beraberinde getirdiği yabancı dil öğrenme yaşının 4 ve sonrasında 2. sınıf düzeyine inmesi araştırmacıların bu sınıf düzeylerindeki programlara yönelik araştırmalar yapmasına neden olmuş olabilir. Öte yandan, çalışma grubuna daha kolay bir şekilde ulaşılması nedeniyle akademisyenlerin çoğunlukla çalışmakta oldukları üniversitelerin hazırlık sınıfı programlarına yönelik araştırmalar yaptıkları söylenebilir. Ancak bir sonraki eğitim kurumuna geçmeden hemen önceki sınıf düzeyi olan 8. sınıf İngilizce dersi öğretim programının değerlendirildiği çalışmaların azlığı dikkat çekmektedir.

Nispeten yeni, 2018-2019 eğitim-öğretim yılı itibariyle, uygulanmaya başladığından 2018 İngilizce dersi öğretim programların incelendiği ve değerlendirildiği çalışmalar (Acar, 2019; Başaran, Özdemir ve Can, 2020; Ercan, 2019; Körhasanoğulları, 2020; Osmani, 2020; Yastıbaş, 2020) alanyazına daha yeni yeni girmeye başlamıştır. Bu çalışmaların henüz yeterli sayıya ulaşmadığı ve birçoğunun da program değerlendirme modeli kullanılmaksızın paydaşlardan görüş alınarak yürütüldüğü görülmektedir.

Yapılan bir değerlendirmenin sağlamlığı ve güvenilirliğini arttırmak için kavramsal bir çerçeveye ve/veya standartlara dayandırılması gerektiği ifade edilebilir. Alanyazın incelendiğinde, kavramsal çerçeve olarak kullanılabilecek birçok program değerlendirme yaklaşım ve modellerinin olduğu görülmektedir. Bunlar arasından Fitzpatrick, Sanders ve Worthen'ın (2011) sınıflamasına göre yönetim odaklı program değerlendirme yaklaşımı sınıflamasında yer alan modellerden Stufflebeam'in bağlam, girdi, süreç ve ürün program değerlendirme modeli (CIPP modeli) kullanılarak bu araştırma yürütülmüştür. CIPP program değerlendirme modeli, eğitim alanında özellikle programların değerlendirilmesinde işlevseldir ve bu sebeple sıklıkla kavramsal çerçeve olarak kullanılmıştır (Lee, 2005, s. 107; Tiantong ve Tongchin, 2013, s. 164). CIPP

değerlendirme modelinin hem biçimlendirici hem de düzey belirleyici değerlendirmelere yer vermesi, programın her aşamasına/boyutuna (bağlam, girdi, süreç, ürün) ilişkin karar vericiler başta olmak üzere program paydaşlarına sürekli ve sistematik bir şekilde geri bildirimler sağlaması gibi avantajlarından dolayı bu tez çalışması kapsamında faydalanılmıştır.

Değişimi düşünen, yeni fikirleri ve gelişmeleri özümseyen ve uygulayan, kendi okul koşullarına ve bağlamlarına göre değişimin mümkün olup olmadığını düşünenler öğretmenlerdir (Ekiz, 2004, s. 341- 342). Bu nedenle, 2018'de güncellenen bu programın değişiklilerini özümseyen, programın uygulayıcısı olan ve programın uygulandığı mevcut sınıf ortamı ve koşulları bizzat deneyimleme fırsatını elinde bulunduran öğretmenlerin görüşlerine başvurularak bu değerlendirme çalışması yürütülmüştür.

Sonuç olarak 2018'de yenilenen 8. sınıf İngilizce dersi öğretim programının bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutuna ilişkin güçlü ve zayıf yönlerini öğretmen görüşleri doğrultusunda ortaya çıkarmak bu araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, 2018'de yenilenen 8. sınıf İngilizce dersi öğretim programını öğretmenlerin görüşleri alınarak Stufflebeam'in bağlam, girdi, süreç ve ürün (CIPP) modeli ile değerlendirilmesidir. Bu kapsamda, araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Sekizinci sınıf İngilizce dersi öğretim programının,

1. Bağlam değerlendirme boyutuna yönelik öğretmenlerin görüşleri ne düzeydedir?
2. Bağlam değerlendirme boyutuna yönelik öğretmenlerin görüşleri nelerdir?
3. Girdi değerlendirme boyutuna yönelik öğretmenlerin görüşleri ne düzeydedir?
4. Girdi değerlendirme boyutuna yönelik öğretmenlerin görüşleri nelerdir?
5. Süreç değerlendirme boyutuna yönelik öğretmenlerin görüşleri ne düzeydedir?
6. Süreç değerlendirme boyutuna yönelik öğretmenlerin görüşleri nelerdir?
7. Ürün değerlendirme boyutuna yönelik öğretmenlerin görüşleri ne düzeydedir?
8. Ürün değerlendirme boyutuna yönelik öğretmenlerin görüşleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Eğitimin niteliğini büyük ölçüde etkileyen, bir nevi yol haritası işleviyle eğitim sürecini tüm boyutlarıyla yönlendiren öğretim programlarının dikkate alınması, önemsenmesi ve üzerinde çalışmalar yapılması gereken mühim bir araştırma alanı olduğu ifade edilebilir. Çağın gerekliliklerini yerine getirecek, toplumun ve bireylerin beklentilerini karşılayacak şekilde sürekli olarak programlar yenilenmekte, güncellenmekte, gözden geçirilmekte ve değiştirilmektedir. Ülkemizde de bu amaçla 2018 yılında güncellenen 8. sınıf İngilizce öğretim programının bağlam, girdi, süreç ve ürün gibi farklı boyutlar bakımından çok yönlü şekilde değerlendirilmesi ve ihtiyaca hizmet edip etmediğinin ortaya konulması açısından kıymetli bir araştırma olduğu düşünülmektedir. Ayrıca alanyazındaki 8. sınıf düzeyindeki İngilizce öğretim programlarının değerlendirildiği araştırma sayısının çok az olduğu dikkate alındığında bu araştırmanın alana katkı sağlaması beklenmektedir.

Bu araştırmada elde edilen bulguların söz konusu programın ve ders materyallerinin hazırlanması aşamasında yer alan paydaşlar (program geliştirme uzmanları, ders kitabı yazarları vb.) ve programın uygulanması aşamasında yer alan paydaşlar (öğretmenler, okul yöneticileri, veliler vb.) için programın bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutlarına yönelik olarak detaylı ve kapsamlı şekilde geri bildirim sağlayacağından yol gösterici nitelikte olması umulmaktadır. Bununla birlikte bu değerlendirme araştırmasında varılan sonuçlar, gelecekte 8. sınıf düzeyinde İngilizce dersi öğretim programını geliştirilecek olan program geliştirme uzmanlarına ihtiyaç analizi aşamasında yararlanabilecekleri bilimsel veriler sağlayabilir.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma;

- 2018'de yenilenen 8. sınıf İngilizce dersi öğretim programını uygulamış ve/veya uygulamakta olan ve çalışmaya katılmaya gönüllü olan İstanbul'daki İngilizce öğretmenleri,

- Program değerlendirme modeli bakımından Stufflebeam'in bağlam, girdi, süreç ve ürün (CIPP) program değerlendirme modeli,

- İngilizce öğretmenlerine uygulanan anket ve yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen verilerle sınırlıdır.

1.5. Araştırmanın Varsayımları

Bu araştırmada, 8. sınıfların İngilizce dersine giren öğretmenlerin 8. sınıf İngilizce dersi öğretim programına yönelik düşüncelerini samimi ve yansız bir şekilde ifade ettikleri varsayılmıştır.

1.6. Araştırma Tanımları

Öğretim Programı: Okul içinde veya dışında bireye kazandırılması hedeflenen öğrenci deneyimlerini kapsayan bir dersin öğretimiyle ilgili önceden tasarlanmış plandır (Demirel, 2017, s. 6; Ornstein ve Hunkins, 2018, s. 26). Bu araştırmada 8. sınıf İngilizce dersi öğretim programı ele alınmıştır.

Program Değerlendirme: Program değerlendirmesi, program hakkında yargıda bulunmak, programın etkililiğini artırmak ve / veya programın geleceği hakkında kararlar almak için programın etkinlikleri, özellikleri ve sonuçları hakkındaki bilgilerin sistematik olarak toplanmasıdır (Patton, 2003, s. 224).

CIPP Modeli: Programların Context (Bağlam), Input (Girdi), Process (Süreç) ve Product (Ürün) ögeleri açısından değerlendirilmesidir (Stufflebeam, 1983, s. 140). Bu kapsamda; amaçların geliştirilmesine yardımcı olmak için bağlam değerlendirmesi, okul yönetimine ve finansman kuruluşlara gönderilen teklifleri şekillendirmeye yardımcı olmak için girdi değerlendirmesi, uygulamaya rehberlik etmek için süreç değerlendirmesi ve yargıda bulunmaya hizmet etmek için ürün değerlendirmesine başvurulur (Stufflebeam ve Shinkfield, 1985, s. 156).

BÖLÜM II: KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kavramsal Çerçeve

2.1.1. İngilizcenin dünyaya yayılması ve küreselleşme

İletişim teknolojilerinin hızla gelişmesi ve giderek yaygınlaşması, uluslararası turizm ve ticaret ihtiyacının artması; uluslararası iletişim dolayısıyla da yabancı dil bilmenin önemini daha da arttırmıştır (Demirel, 2019). Bu bağlamda, ülkeler uluslararası ilişkilerini; sosyal, kültürel, siyasal, ekonomik, eğitim ve teknolojik alanlarda daha ileriye taşımak için yabancı dil bilen insan gücüne ihtiyaç duymaya başlamıştır (Tok ve Arıbaş, 2008, s. 206). Bireyler ise yurtdışında eğitime hak kazanmak, uluslararası şirketlerdeki meslektaşları ile iletişim kurmak veya kendilerini yurtdışı seyahatine hazırlamak gibi kişisel veya profesyonel ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla yabancı dil öğrenme ihtiyacı duyarlar (Bayyurt, 2013, s. 69).

Dünyadaki diller arasından İngilizce; evrensel iletişim dili rolüyle teknoloji, ticaret, politika, turizm ve eğitim olmak üzere pek çok alanda uluslararası bilgi alışverişinin sağlanmasında uzun süredir vazgeçilmez bir araç olarak kullanılmaktadır (Alagözlü, 2012; Berns, 2009; Doğançay-Aktuna, 1998; House, 2003; Jenkins, 2007; Kachru, Kachru ve Nelson, 2006; Kızıldağ, 2009; Küçükoğlu, 2013; Mauranen ve Ranta, 2009; Seidlhofer, 2005). Bu nedenle, İngilizcenin dünyaya yayılmasını ve küreselleşmeyle olan ilişkisini incelemekte fayda olduğu düşünülmektedir.

Sosyo-politik, ekonomik olayların ve kültürel küreselleşmenin bir sonucu olarak İngilizce, dikkatli bir dil planlamasıyla II. Dünya Savaşı'ndan sonra ulusal sınırlarının ötesine geçerek sömürge olmayan bölgelerinde de dâhil olmak üzere dünyanın her yerine yavaş yavaş yayılmıştır (Alagözlü, 2012, s. 1757; Doğançay-Aktuna, 1998, s. 25; Gündoğdu, 2005, s. 120). Crystal (2003) bir dil her ülkede tanınarak özel bir rol geliştirdiği zaman gerçekten küresel bir statüye ulaştığını belirtmiştir (s. 3). Ortak iletişim dili (lingua franca) olarak nitelendirilen İngilizcenin bu konumunu güçlendirmesinde küreselleşme destek sağlayan bir güç olarak işlev görmektedir (Chang, 2006, s. 514). Aynı zamanda, Tsui ve Tollefson (2017) küreselleşmenin gerçekleşmesinde, teknoloji ve İngilizce olmak üzere iki faktörün önemli rol oynadığını ileri sürmüş ve küreselleşmenin getirdiği hızlı değişimlere yanıt verebilmek için tüm ülkelerin bu iki beceriyle yeterince donatıldıklarından emin olmaları gerektiğini ifade etmiştir (s. 1). Zamanla artan İngilizce

yeterliliği; politik anlayış, ekonomik faaliyetler ve kültürel alışverişi kolaylaştırarak küreselleşmeyi hızlandırmıştır (Chang, 2006, s. 515).

İngilizcenin *lingua franca* olarak eşi benzeri görülmemiş bir şekilde yayılması küreselleşme ile birleştirildiğinde, ana dili İngilizce olmayan ülkelerin dil politikaları üzerinde de büyük etki yaratmıştır (Doğançay-Aktuna, 1998, s. 25; Kırkgöz, 2009, s. 664). Günümüzde bütün ülkelerin dil politikalarını planlarken İngilizce dikkate almaları gereken önemli bir faktör haline gelmiştir (Bamgboşe, 2020, s. 660; Spolsky, 2004, s. 91). Yabancı dil politikaları ülkenin ihtiyaçlarına ve diğer ülkelerle ilişkilerine göre değişmektedir (Küçükoğlu, 2013, s. 1091).

İngilizcenin dünya çapındaki bugünkü durumu göz önünde bulundurulduğunda, toplumdaki bireylerin kendi ana dilleri haricinde İngilizceyi öğrenmeleri bir zorunluluk olarak görülmektedir (Acat ve Demiral, 2002, s. 317; Bayyurt, 2013, s. 75). Pek çok ülkede İngilizce öğretimi ve öğrenimindeki gelişmeler öncelikli endişe haline gelerek İngilizce öğretimini teşvik etmek amacıyla çaba sarf edilmektedir (Chang, 2006, s. 514; Rahman, Islam, Karim, Chowdhury, Rahman, Seraj ve Singh, 2019, s. 1). İngilizce neredeyse bütün ülkelerde birinci yabancı dil olarak öğretilmekte ve bu durumun gelecek yıllarda da değişmeyeceği tahmin edilmektedir (Gündoğdu, 2005, s. 123).

2.1.2. Geçmişten günümüze Türkiye'de yabancı dil öğretimi

Cumhuriyet öncesinde Türklerin Batı dilleriyle tanışmaları, Fransız iş birliği ve yardımıyla Osmanlıların askeri ve tıbbi alanlarda bilgi ve becerilerini geliştirmeye başladığı 18. yüzyıla kadar uzanmaktadır. Bu yıllarda Fransa'dan getirilen danışman ve eğitmenler vasıtasıyla eğitim dilinin Fransızca olduğu Avrupai tarzda askeri ve tıp okulları kurulmuştur. 19. yüzyılda, çoğu Fransızca (örneğin Saint Joseph), bazıları İngilizce (örneğin Robert Koleji) ve birkaçı da Almanca ve İtalyanca eğitim veren bir dizi misyoner okulu açılmıştır (Alptekin ve Tatar, 2011, s. 2). Türk eğitim tarihinde yabancı dilde eğitim veren ilk özel yabancı okul olan Robert Koleji 1863, Üsküdar Amerikan Koleji ise 1871 yılında açılmıştır (Acar, 2004, s. 6; Soner, 2007, s. 399).

Türkiye Cumhuriyeti'nin kurulmasıyla birlikte ortaya çıkan modernleşme ve batılılaşma hareketleri, Avrupa ve özellikle de Fransız dili ile daha yakın bağlantılar kurulmasına yol açmıştır (Doğançay-Aktuna, 1998, s. 27-28). Bu dönemde yeni Türk hükümetinin aldığı ilk ve en önemli karar, Tevhid-i Tedrisat (Öğretimin Birleştirilmesi)

Kanunun 3 Mart 1924'te ilan edilmesidir. Türkiye Cumhuriyeti sınırları içerisinde eğitim ve öğretim faaliyetlerinde bulunan bütün kurumlar bu kanunla Millî Eğitim Bakanlığı'na (MEB) bağlanmıştır. Ayrıca, okul programlarında yabancı dil olarak okutulan Arapça ve Farsçanın yerini Fransızca, İngilizce ve Almanca almıştır (Acar, 2004, s. 6; Demirel, 2019, s. 9; Soner, 2007, s. 400).

1928 yılında kurulan Türk Eğitim Derneği, MEB'e bağlı özel kolejler açmıştır. Bu derneğin açtığı ilk kolej 1932 yılı itibariyle eğitim-öğretime başlayan Yenişehir Lisesi, bugünkü adıyla TED Ankara Kolejidir (Demircan, 1988, s. 96-97). Başlangıçta takviyeli olarak İngilizce öğretimi yapan bu Türk koleji 1951-1952 eğitim-öğretim yılından sonra tamamen İngilizce öğretime geçmiştir (Demirel, 2019, s. 10).

Türkiye Cumhuriyeti'nin kurulmasından bu yana, eğitimin her kademesinde, yabancı dil eğitim ve öğretimini etkileyen önemli reformlar gerçekleştirilmiştir (Alptekin ve Tatar, 2011, s. 2). Ancak 1990'lı yıllara kadar yabancı dil öğretimine ilişkin gelişmelerin özellikle ortaöğretim düzeyinde olduğu görülmektedir.

Cumhuriyet döneminde, azınlık okulları ve özel yabancı okullar ne kapatılmış ne de yenilerinin açılmasına izin verilmiştir. Bu nedenle, bu okulların sayılarında bu dönemde herhangi bir artış yaşanmazken cumhuriyetin ilk yıllarında açılmaya başlayan özel Türk okullarının yaygınlaşmaya başladığı görülmektedir (Demirel, 2019, s. 9-10). 1956'da bazı derslerin Türkçe ve bazılarının da İngilizce olarak verildiği çift dilli eğitim sunan prestijli devlet okulları olan "kolejler" (1974'te "Anadolu lisesi" olarak yeniden adlandırılan) açılmaya başlamıştır (Alptekin ve Tatar, 2011, s. 2; Demirel, 2019, s. 9). O zamana kadar Galatasaray Lisesi (1868 yılında açılmış) ortaöğretim düzeyinde yabancı dilde eğitim veren tek devlet okuluydu (Acar, 2004, s. 6; Demirel, 2019, s. 9; Demircan, 1988, s. 96; Soner, 2007, s. 399). Türkiye'de 19. yüzyıldan beri, kolej olarak adlandırılan ve yabancı dilde eğitim veren okullar bulunmasına rağmen ancak 1980'lerden itibaren bu okulların sayısında büyük artışlar yaşanmıştır.

Yükseköğretim düzeyinde de bazı gelişmeler yaşanmıştır. Yabancı dilde eğitim veren yükseköğretim kurumları açılmıştır. Orta Doğu ülkelerinin kalkınmasına yardımcı olmak amacıyla 1956'da Orta Doğu Teknik Üniversitesi kurulmuştur. 1957'de yüksekokul olan Robert Koleji, 1971 yılında Boğaziçi Üniversitesi olarak adlandırılmıştır (Ateş-Özdemir, 2006, s. 30; Çelebi, 2006, s. 289). Bu üniversiteler yabancı dilde eğitim vermelerinin yanı

sıra mezunlarına kamu ve özel sektörde iyi iş imkânları sağlamaktadır (Ateş-Özdemir, 2006, s. 30).

14 Ekim 1983 tarihli ve 2923 sayılı Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi Kanunu ile Türkiye'de yabancı dil eğitimi yasal olarak kabul edilmiştir (Acar, 2004, s. 6). Bu kanunun kabulüyle birlikte Kırkgöz'ün (2007) Türkiye'de yabancı dil olarak İngilizcenin öğretimine ilişkin bahsetmiş olduğu üç dönemden ilki olan 1983 / 1984-1996 dönemi başlamıştır. Bu çalışmada, Türkiye'de yabancı dil olarak İngilizce öğretimindeki tarihsel gelişmeler Kırkgöz'ün (2007) sınıflamasına göre ele alınmıştır.

2.1.2.1. İlk dönem (1983 / 1984-1996)

Bu dönem, İngilizcenin Türk eğitim sistemine girişinin tarihsel olarak tanınması ve sonrasında ülke çapında yayılmaya başladığı süreci kapsamaktadır (Kırkgöz, 2007, s. 217). Bu dönemde iki ana yabancı dil kanunu yürürlüğe girmiştir. Kanunlardan ilki yabancı dil öğretiminin temellerini ortaokul ve lise düzeyinde atan, 1983 yılında yayınlanan Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi Kanunu iken ikincisi 1984 Yükseköğretim Kanunudur (Kırkgöz, 2009, s. 665). Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi Kanunun amacı, "eğitim ve öğretim kurumlarında okutulacak yabancı diller ile yabancı dille eğitim ve öğretim yapan okulların tabi olacağı esasları düzenlemektir" (Resmî Gazete, 1983, s. 24). Ayrıca bu kanunla yeni Anadolu liselerinin kurulması için yasal zemin oluşturulmuştur.

Anadolu liselerine girmek için öğrenciler beşinci sınıftan sonra ulusal bir sınavı geçerek sınırlı sayıda mevcut olan bursları kazanmaları gerekiyordu yoksa ücret ödemek zorunda kalıyorlardı (Acar, 2004, s. 7). Anadolu liselerine ve özel okullara giriş, merkezi bir sınavla sağlanırdı. Bu okullarda eğitim süresi dört yıldı. İlk yıl ağırlıklı olarak İngilizce eğitimi verilirken sonraki yıllarda matematik ve fen gibi bazı dersler İngilizce olarak verilmekteydi. Özel liseler ve Anadolu liselerinden mezun olan öğrenciler, İngilizceye diğer devlet okullarındakilere kıyasla daha uzun süre maruz kalabilme fırsatına eriştikleri için daha yüksek düzeyde İngilizce dil yeterliliğine ulaşıyorlardı (Kırkgöz, 2007, s. 218).

1984 yılında Resmî Gazetede yayınlanan Yükseköğretim Kurumlarında Yabancı Dil Eğitim-Öğretimi ve Yabancı Dille Eğitim-Öğretim Yapan Yükseköğretim Kurumları Hakkındaki Yönetmelikte yabancı dil eğitim ve öğretiminin amacı, "öğrencilerin takip ettikleri yabancı dilde konuşabilme, anlayabilme, kendi konularındaki metinleri Türkçeye çevirebilme ve yazı ile yeterince ifade edebilme güç ve yeteneğini kazanmalarını

sağlamak" olarak belirtilmiştir (s. 3-4). Bu yönetmeliğe göre, yabancı dil dersi hem ön lisans hem de lisans düzeyinde zorunlu ders olarak okutulur ve öğrenciler seçmeli olarak ikinci bir yabancı dil dersi alabilirler.

1984 yönetmeliğiyle İngilizce eğitim veren üniversitelerin sayısında bir artış yaşanmış ve bu da İngilizcenin ülkemizde yayılmasının hızlanmasına yol açmıştır. İngilizcenin eğitim dili olarak kullanıldığı üniversitelere talep arttıkça, Yükseköğretim Kanunu İngilizce eğitim sunan özel üniversitelerin kurulması için dayanak sağlamıştır. İlk özel üniversite olan Bilkent, 1984 yılında başkent Ankara'da kuruldu ve özel üniversitelerin temelini oluşturdu (Acar, 2004, s. 3; Kırkgöz, 2007, s. 219). 1995 yılında Türkiye'de 56 üniversite vardı; Orta Doğu Teknik Üniversitesi ve Boğaziçi Üniversitesi dışındaki 53 devlet üniversitesinde Türkçe eğitim verilirken ve 3 özel üniversitede İngilizce eğitim veriliyordu (Kırkgöz, 2009, s. 672).

XII. Milli Eğitim Şûrasında (1988) yabancı dil öğretimini geliştirmek ve etkili bir şekilde yabancı dil öğretimini sağlamak amacıyla bir dizi kararların alındığı görülmektedir. 1990'larda, iletişimsel dil öğretimini programlara dâhil etmek amacıyla İngilizce dersi öğretim programlarının yenilenmesi için büyük girişimlerde bulunulmuştur (Kırkgöz, 2005, s. 163).

2.1.2.1.1. 1991 ortaokul İngilizce dersi öğretim programı

1991 yılında 265 karar sayısıyla ortaokul 1, 2 ve 3. sınıf İngilizce dersi öğretim programı kabul edilmiştir. Yabancı Dil Öğretimini Geliştirme Merkezi tarafından hazırlanan bu programla 1973 "Ortaokul ve Liselerin Yabancı Dil Dersleri Taslak Programlarının" İngilizce dersine ilişkin kısmı bu uygulamayla paralel olacak şekilde kademeli olarak uygulamadan kaldırılmıştır (MEB, 1991, s. 602). 1991 İngilizce dersi öğretim programı ortaokulun ilk üç yılını kapsıyordu ve ilkokulda İngilizce eğitimi yoktu (Acar, 2019, s. 300-301). Bu programda, eklektik bir yaklaşımının açıkça benimsendiği ve iletişimsel yaklaşımın ilkelerinin ve etkinliklerinin önerildiği görülmektedir. Programda iletişimsel yaklaşımın varlığını gösteren en ayırt edici ilke, "Dilin kullanımı kadar dilin kullanılması da önemlidir" ilkesinin benimsenmesidir. 1991 programı geliştirilirken öğrenci merkezli bir yaklaşımın esas alındığı ve öğrencilerden günlük iletişimlerinde de İngilizceyi kullanmaları beklendiği ifade edilmiştir. Öğrencilerin hataları iletişimsel yaklaşımda olduğu gibi, tolere edilecek ve ders içeriği anlamlı bir bağlamda sunulacaktır.

Programda daha çok dinleme ve konuşma becerileri vurgulanmaktadır. Kalabalık sınıflarda grup çalışması aktivitesi önerilmektedir. Ders içeriği tabloları işlev, yapı ve kelime bilgisi etrafında düzenlenmiştir (Acar, 2018, s. 7; Acar, 2021, s. 114-115).

Ancak bu dönemde, Türkiye'de İngilizce öğretimi uygulamada hâlâ geleneksel olarak öğretmen merkezli öğretim tarzının baskın olduğu bir aktarım modeline dayanıyordu (Kırkgöz, 2005, s. 163; Kırkgöz, 2008, s. 311). İletişimi sadece dil bilgisi ve kelime bilgisine odaklanarak sağlamaya çalışan Dil bilgisi-Çeviri Yöntemi (The Grammar Translation Method) baskın olarak kullanılan yöntemdi (Kırkgöz, 2005, s. 163).

1994'e gelindiğinde MEB, ortaokul ve liselerde yabancı dil eğitimi ile ilgili yeni bir kanunla, yabancı dil ağırlıklı liselerin açılmasını kabul etmiştir. Halk arasında süper lise veya Resmî Gazetelerde "Yabancı Dil Ağırlıklı Lisesi" olarak adlandırılan bu okullar, Türkiye'de İngilizcenin yayılmasında önemli rol oynamışlardır (Acar, 2004, s. 7). Özel ve Anadolu liseleri gibi bu okullarda da bir yıllık İngilizce eğitim sunulmaktaydı. Bu okullara girmek için öğrencilerin en yüksek not olan 5 üzerinden ortalama 4 puan almaları gerektiğinden, bu okullara halk arasında süper lise denmektedir (Acar, 2004, s. 7; Kırkgöz, 2007, s. 224).

2.1.2.2. İkinci dönem (1997-2005)

Türkiye'de İngilizce öğretimindeki ikinci dönem, İngilizce dersi öğretim programına yönelik büyük reformunun yapıldığı 1997 yılında başlamaktadır (Kırkgöz, 2007, s. 217; Sarıçoban, 2012, s. 2643). Bu dönemde MEB, İngilizce dil politikasında köklü değişiklikler yapmaya karar vermiş ve Yüksek Öğretim Kurulu ile iş birliği içinde "Milli Eğitimi Geliştirme Projesi" başlıklı bir eğitim reformuna öncülük etmiştir (Kırkgöz, 2007, s. 220; Küçükoğlu, 2013, s. 1092; Selvi, 2014, s. 135). Türkiye'deki özel okullar ve devlet okullarında İngilizce öğretimini teşvik etmeyi amaçlayan bu proje yabancı dil eğitimi alanında önemli bir program yeniliğidir (Kırkgöz, 2007, s. 220; Küçükoğlu, 2013, s. 1092; Sarıçoban, 2012, s. 2644; Selvi, 2014, s. 135).

Projeyle birlikte 1997 Eğitim Reformu olarak bilinen eğitim sisteminde ve özellikle de İngilizce öğretiminde köklü değişiklikler ve gelişmeler yaşanmıştır (Sarıçoban, 2012, s. 2643). En önemli değişiklik ise ilk ve ortaokulun "ilköğretim" başlığı altında birleştirilerek 5 yıllık zorunlu temel eğitimin süresinin 8 yıla çıkartılmasıdır (Küçükoğlu, 2013, s. 1092; Sarıçoban, 2012, s. 2644). Bu değişikle ilgili çıkarılan kanunun ilk maddesine göre,

“İlköğretim kurumlan sekiz yıllık okullardan oluşur. Bu okullarda kesintisiz eğitim yapılır ve bitirenlere ilköğretim diploması verilir” (Resmî Gazete, 1997, s. 2).

Önceden ortaokul 6. sınıftan itibaren sunulan yabancı dil dersi sistemdeki bu yeniden yapılanmayla ilkokul 4 ve 5. sınıf düzeylerinde de zorunlu ders olarak verilmeye başlanmıştır (Erarslan, 2018, s. 328; Kırkgöz, 2005, s. 161; Tok ve Arıbaş, 2008, s. 209). Böylelikle ülkemizde resmî olarak zorunlu yabancı dil öğretimi 10 yaşındaki 4. sınıf öğrencileriyle başlayıp 8. sınıf düzeyine kadar devam etmiştir (Aslan, 2016, s. 39; Tok ve Arıbaş, 2008, s. 224). Ancak bazı özel okullarda öğrenci ve veli talepleri doğrultusunda yabancı dil öğretimine okul öncesi dönemde başlanabilmektedir (Haznedar, 2004, s. 16; Tok ve Arıbaş, 2008, s. 213). Kesintisiz 8 yıllık zorunlu eğitim reformu sayesinde, Türkiye’de kazanılması gereken önemli becerilerden biri olarak kabul edilen yabancı dilin erken yaşlarda öğretimine ancak 1997-1998 öğretim yılında başlanabilmiştir (Aslan, 2016, s. 39; Kızıldağ, 2009, s. 188).

O yıllarda erken yaşta yabancı dil öğretimi gerçekten küresel bir fenomen haline gelmiştir ve bu dünyanın eğitim politikasındaki en büyük gelişmelerinden biri olarak nitelendirilebilir (Johnstone, 2009, s. 33). Bu eğilimin arkasında yatan birkaç neden vardır. Bunlardan biri, dil öğrenmeye erken yaşta başlamanın genellikle daha iyi olduğu varsayımıdır. Çocuklar özellikle, telaffuz ve aksan açısından daha avantajlıdır. Ana dile benzer bir aksan edinmenin, yaşça daha büyük öğrenciler için diğer dil yeterlilik alanlarına göre daha zor olduğu düşünülmektedir. İkinci neden, “Daha uzun daha iyidir” argümanına dayanmaktadır: İngilizce öğrenimine ilkokulda başlayanlar İngilizceye maruz kalacakları toplam süreyi arttırılabilir ve daha sonra başlayanlara göre uzun vadede daha yüksek bir yeterlilik seviyesine ulaşabilirler (Moon, 2005, s. 30; Pinter, 2011, s. 58). Kısacası, dil ediniminde yaş faktörünün önemine ilişkin olarak, yabancı dil öğretimine erken yaşlarda başlandığında dile daha uzun süre maruz kalınacağından öğrenme sürecinin sonuçlarının daha iyi olacağına inanılmaktadır (Enever & Moon, 2009, s. 9; Genesee, 2014, s. 2; Hu, 2007, s. 370; Nunan, 2003, s. 608).

İngilizce öğretimine ilkokul 4. sınıf düzeyinde başlanması kararı alındığından 1991 İngilizce dersi öğretim programında yer almayan 4 ve 5. sınıf düzeyi için 1997’de yeni bir İngilizce dersi öğretim programı hazırlanmıştır. 1991 programı ise herhangi bir değişiklik olmaksızın 6, 7 ve 8. sınıflarda uygulanmaya devam etmiştir (Acar, 2019, s. 301; Acar,

2021, s. 115). Aşağıda 1997-1998 öğretim yılında uygulamaya konan 1997 İlköğretim Okulu Yabancı Dil (İngilizce) Öğretim Programına ilişkin bilgiler sunulmuştur.

2.1.2.2.1. 1997 ilköğretim okulu yabancı dil (İngilizce) öğretim programı

1997 programında programın dayandığı kuramsal temellerle ilgili yeni bir bölüm yazılmamıştır; 1991 ve 1997 programlarının teorik temeli aynıdır. 1991 programı ile aynı tasarıma (işlev, yapı ve kelime bilgisi) sahip 4 ve 5. sınıflar için iki yeni program hazırlanmıştır (Acar, 2019, s. 301).

Programda 1950'lerde popüler olan düzevarım/doğrudan yöntem (direct method) varlığı ve işitsel-dilsel yöntem (audio-lingual method) etkisini gösterse de bu yöntemlerin yanı sıra iletişimsel ilke ve etkinlikler de programda yerini almıştır. Böylece 1997 programı, 1991 programı gibi, öğretmenlere eklektik bir yaklaşım sunmaktadır (Acar, 2021, s. 117). İletişimsel yaklaşıma uygun olarak programda, günlük yaşam için ihtiyaç duyulan temel iletişim becerilerinin kazandırılmasına öncelik verilmiştir (Kırkgöz, Çelik ve Arıkan, 2016, s. 1201). İlköğretim 4 ve 5. sınıfların haftalık ders çizelgelerinde haftada 2 saat zorunlu yabancı dil dersi yer alırken 6, 7 ve 8. sınıflar için haftada 4 saat yabancı dil dersine yer verilmiştir (Tok ve Arıbaş, 2008, s. 209).

Bu program, öğrenci merkezli öğrenmeyi teşvik etmekte ve İngilizce öğretiminde toplam kalite felsefesini vurgulamaktadır (Kırkgöz, 2005, s. 164). Öğretmenin rolü, öğrenme sürecini kolaylaştıran bir rehber olarak belirtilmiştir (Kırkgöz, 2008, s. 311). İngilizce öğrenimine yönelik olumlu değerleri ve tutumları teşvik etmek de dâhil olmak üzere öğretmenlerden çeşitli sorumluluklar almaları beklenmektedir (Kırkgöz, 2007, s. 221). Öğretmenler, öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirmeye, öğrencilerin farklı öğrenme tarzlarına hitap etmeye ve ana dilin kullanımını en aza indirmeye çalışarak öğrenme sürecinin kolaylaştırıcısı rolünü üstelenirler (Kırkgöz, 2005, s. 164; Kırkgöz, 2007, s. 221). Öğrencilerden ise öğretmen tarafından oluşturulan çeşitli etkinliklere katılarak öğrenme sürecinde aktif rol almaları beklenir (Kırkgöz, 2007, s. 221; Kırkgöz, 2008, s. 311).

"İlköğretim okullarına 4. sınıftan itibaren konulan zorunlu yabancı dil öğretimi ile öğrencilerin 8 yıllık temel eğitim sonunda İngilizcede orta seviyeye getirilmeleri, ortaöğretim kurumlarını bitirdiklerinde ise ileri düzeyde yabancı dil bilgisine sahip kılınmaları hedeflenmiştir" (MEB, 1997, s. 606-607). 1997 programında genel ve özel

amaçlar, üniteler, araç-gereçler, yöntem ve tekniklerin yanı sıra örnek ders planı, etkinlikler ve örnek ölçme-değerlendirme sorularına da yer verildiği görülmektedir (Haznedar, 2004, s. 17).

İlkokul 4 ve 5. sınıf düzeylerine yönelik İngilizce dersi öğretim programında belirlenen genel amaçlar aşağıdaki gibidir (MEB, 1997, s. 608):

1. Türkçeden başka dillerin de olduğunun farkına varabilme
2. Yabancı dili öğrenmeye istekli olma
3. Yabancı dilde iletişim kurmaya istekli olma
4. Öğrendiği yabancı dilin Türkçeden farklı seslere sahip olduğunu kavrayabilme
5. Öğrendiği yabancı dilin tonlama ve telaffuzunu kavrayabilme
6. Öğrendiği yabancı dilin kalıplarını kuralına uygun olarak kullanabilme
7. Öğrendiği yabancı dili günlük hayatta kullanabilme
8. Öğrendiği dilde düzeyine uygun diyalogları okuyabilme
9. Öğrendiği dilde düzeyine uygun diyalogları anlayabilme
10. Öğrendiği yabancı dildeki sözcük ve cümleleri yazabilme

İlkokul 4 ve 5. sınıf düzeylerinde toplamda 8 ünite bulunmaktadır. Ünitelerin adlarıyla birlikte "ünitelerin yüzde olarak dağılımları, öngörülen ders saati ve özel amaç sayıları" programda tablo şeklinde sunulmuştur. Ünitelere ilişkin "işlev (function), yapı (structure) ve kelime bilgisi (vocabulary)" bölümlerine yer verilmiştir. Programda araç-gereçler kısmında "resimler, flaş kartlar, tahta, duvar resimleri, slaytlar, cep resimleri ve flanel tahtasından" bahsedilirken; yöntem ve teknikler kısmında "soru-cevap, dramatizasyon, anlatım, dinleme konuşma, ezberleme, canlandırma ve tekrarlama" olarak belirlenmiştir. Değerlendirmenin ise süreçten ziyade ürüne yönelik olduğu görülmektedir (Cihan ve Gürlen, 2013, s. 134).

Genel olarak, programdaki bu yenilikler Türkiye'de İngilizce öğretimine ilişkin reformu yansıtmaktadır (Kırkgöz, 2005, s. 164). Ancak bu yabancı dil programının da geleneksel eğitim programlarındaki gibi, okul türleri ve sınıflardaki farklılıklar gözetilmeksizin standart bir yapıda hazırlandığı görülmektedir (Haznedar, 2004, s. 17). Bununla birlikte MEB tarafından sınıf ortamında yabancı dil kullanımı savunulmasına rağmen özellikle öğretmen başına düşen öğrenci sayısının yüksek olduğu (40 ila 50 öğrencili sınıflar) devlet okullarında birçok İngilizce öğretmeni yabancı dilde iletişim kurmakta zorlanmıştır (Kırkgöz, 2005, s. 163).

İnceçay'ın (2012) araştırmasında, İngilizceyi ilkokullarda yabancı dil olarak öğretmeye ilişkin MEB tarafından 1997 yılında hazırlanan yeni politikanın, tepeden inme, varsayıma dayalı ve hızlı politika oluşturmanın sonucu olduğu, okullarda öğretmen açığı olduğu ve kaynakların yetersiz olduğu ortaya çıkmıştır (s. 60). Bu ve benzeri sorun ve eksiklikler nedeniyle, 1997 öğretim programları yeniden yapılanmanın ilk reformlarından biri olmasına rağmen yalnızca 2006 yılına kadar uygulanabilmiş; sonrasında ise başka bir program değişikliği meydana gelmiştir (Erarslan, 2018, s. 328).

1997'deki eğitim sistemindeki yenilikler ve program değişiklikleri, sadece ilköğretim öğrencileri üzerinde değil; aynı zamanda öğretmen eğitimi ve öğretmen yetiştirme olanakları üzerinde de etkisini göstermiştir (Gürsoy, Korkmaz ve Damar, 2013, s. 61; Kırkgöz, 2008, s. 312). İngilizcenin ilkokul düzeyine çekilmesiyle birlikte, daha genç öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik olarak öğretmenler özel bir eğitime ihtiyaç duymuşlardır (Nunan, 2003, s. 609). Bu nedenle, 1997 eğitim reformunu takiben MEB öğretmen geliştirme girişimlerine öncelik vermiştir. Program yeniliğinin yaygınlaşmasını kolaylaştırmak için MEB, devlet ilk ve ortaokullarında çalışan İngilizce öğretmenleri için seminerler ve hizmet içi eğitim atölyeleri düzenlemek üzere Hizmet İçi İngilizce Öğretmenleri Yetiştirme ve Geliştirme Birimini kurmuştur. MEB ayrıca, programın uygulama sürecini kolaylaştırmaya yardımcı olmak için yerel bir dernek olan İngilizce Eğitimi Derneği ve British Council, Amerika Birleşik Devletleri Enformasyon Dairesi gibi yabancı derneklerle iş birliği yapmıştır (Kırkgöz, 2007, s. 222).

Yine yapılan değişikliklerle eğitim fakültelerinin İngilizce Öğretmenliği bölümlerinde lisans düzeyine yeni bir ders ekleme ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Bu kapsamda öğretmen adaylarının çocuklara özellikle de 4 ve 5. sınıflardaki öğrencilere İngilizce öğretme ile ilgili bilgi ve becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmak için "Çocuklara İngilizce Öğretimi" dersi programa dâhil edilmiştir. Çocukların (4-5. sınıf öğrencileri) ve ergenlerin (6-8. sınıf öğrencileri) farklı ihtiyaçlarını karşılama konusunda öğretmen adaylarının daha nitelikli yetişmeleri açısından bunun önemli bir adım olduğu söylenebilir (Gürsoy, Korkmaz ve Damar, 2013, s. 61; Kırkgöz, 2007, s. 221; Kırkgöz, 2008, s. 312; Sarıçoban, 2012, s. 2645).

2001-2002 yılına gelindiğinde ise Avrupa ülkelerinde uygulanan Avrupa Dil Portfolyosu proje çalışmalarına Türkiye'de de başlanmıştır (Ada ve Şahenk, 2010, s. 81; Demirel, 2019, s. 22). Bu proje çalışmaları kapsamında, 2001-2002 öğretim yılında pilot il

olan Ankara ve Antalya'dan 10 okul belirlenirken toplamda 20 okul pilot olarak seçilmiştir. 2004 yılında ise bu sayı 30'a çıkmıştır (Ada ve Şahenk, 2010, s. 81).

Avrupa Dil Portfolyosu, ortak dil ölçütlerine uygun olarak bireylerin yabancı dil gelişimi ve yeterliliklerini ve kültürlerarası deneyimlerini kaydedip yansıtabilecekleri bir belgedir (Ada ve Şahenk, 2010, s. 74; Avrupa Konseyi, 2021; Demirel, 2019, s. 23). Bu uygulamayla beraber Avrupa vatandaşlarının "Dil Pasaportu"na sahip olmaları ve daha çok dil öğrenmelerine teşvikte bulunmak amaçlanmıştır (Demirel, 2019, s. 23). Dil pasaportu ayrıca, insanların Avrupa'nın herhangi bir yerinde yaşamalarına, eğitim fırsatlarını yeniden oluşturmalarına ve iş başvurularında kullanılmak üzere dil becerilerinin düzenli olarak kaydedilmesine imkân sağlar (Ceylan ve Yorulmaz, 2010, s. 121).

2.1.2.3. Üçüncü dönem (2005 ve sonrası)

Üçüncü dönem ise hükümet politikalarının bir parçası olarak Avrupa Birliği'ne (AB) katılma çabaları doğrultusunda İngilizce öğretimini AB normlarına göre uyarlamak ve standartlaştırmak amacıyla İngilizce öğretiminde bir dizi değişikliğin meydana geldiği 2005 ve sonrası yıllara denk gelir (Kırkgöz, 2007, s. 217).

2006'da MEB Tebliğler Dergisinde, ülkemizdeki yabancı dil eğitimi ve öğretimine ilişkin usul ve esasları düzenleyen Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi Yönetmeliği yayınlanmıştır. Yabancı dil öğretim programları ile ilgili olarak bu yönetmeliğin 6. maddesinde şunlardan bahsedilmiştir (s. 6):

a) İlköğretim ve ortaöğretim programlarının birbirinin devamı ve tamamlayıcı nitelikte olması esastır.
b) Eğitim araç-gereci, bilimsel ve teknolojik esaslara, yeniliklere, çevre ve ülke ihtiyaçlarına göre sürekli olarak gerçekleştirilir.
c) Zorunlu ve seçmeli yabancı dil derslerinin öğretim programları, Kurulun onayından sonra yürürlüğe konur.
d) Okul ve kurumlarda uygulanan yabancı dil kurslarında, Kurulca yürürlüğe konan ya da zümre öğretmenlerince programlar doğrultusunda hazırlanıp il/ilçe milli eğitim müdürlüğünce onaylanan öğretim programları uygulanır.

Yine bu yönetmeliğe göre, zorunlu yabancı dil dersine takviye olarak ya da ikinci bir yabancı dil olarak 4. sınıftan itibaren seçmeli yabancı dil dersleri verilebilmektedir. Ortaöğretim düzeyinde ise kurul tarafından uygun görülen okul türlerinde zorunlu yabancı dil dersine ilaveten zorunlu ikinci yabancı dil dersleri verilmeye başlanmıştır (MEB,

2006b, s. 6). Bu doğrultuda, yabancı dil ağırlıklı liselerde ve Anadolu öğretmen liselerinde ikinci yabancı dil zorunlu ders olarak kabul edilirken genel liselerde seçmeli dersler arasında yer almıştır (Tok ve Arıbaş, 2008, s. 209). En çok öğrenilen yabancı dil İngilizce iken özellikle özel okullarda Almanca ve Fransızca ikinci veya üçüncü yabancı dil olarak tercih edilmiştir (Solak, 2013, s. 299). Ayrıca hem ilköğretimde hem de ortaöğretimde tüm sınıflarda öğrenci seviyesine uygun olacak şekilde ve ders saatleri haricinde yabancı dil kurs programları uygulanabilmektedir (MEB, 2006b, s. 6).

2.1.2.3.1. 2006 ilköğretim İngilizce dersi öğretim programı

1997 yılındaki eğitim reformunu takip eden yıllarda, mevcut sistemde yer alan eksiklerin giderilmesi yolunda adımlar atılmış ve bu çerçevede 2005 yılında yeni bir İngilizce dersi öğretim programı geliştirilmiştir (Acar, 2021, s. 121; Haznedar, 2010, s. 748). Bu program, "2006-2007 Öğretim Yılında 4. sınıfta; 2007-2008 Öğretim Yılında 5. sınıfta; 2008-2009 Öğretim Yılında 6, 7 ve 8. sınıflarda uygulanmak üzere" Mart 2006'da Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığınca kabul edilmiştir (MEB, 2006a, s. 260).

Hem 1991 hem de 1997 İngilizce dersi öğretim programının yerini alan 2006 programında iletişimsel yaklaşım hâkimdir. Dil öğreniminin iletişimsel boyutunu güçlendirmenin yanı sıra programda öğretimde yapılandırmacı yaklaşımın önemi de vurgulamıştır (Kırkgöz vd. 2016, s. 1201). Programda metodolojik açıdan eklektik bir yaklaşım benimsenmiştir. Programda dil bilgisi-çeviri yöntemi (grammar-translation method), düzevarım/doğrudan yöntem (direct method), işitsel-dilsel yöntemin (audio-lingual method), telkin yöntemi (suggestopedia), sessizlik yöntemi (the silent way) gibi yöntemlerin zayıf yönlerinden bahsedilip eleştiriler getirilmiştir. Ancak bütünleştirilmiş yaklaşım (integrated approach), iletişimsel dil öğretimi yöntemi (communicative language teaching), beyin temelli öğrenme (brain-based learning), nöro-linguistik programlama (neuro-linguistic programming) ve çoklu zekâ teorisi (theory of multiple intelligences) gibi dil öğretimdeki yeni yaklaşım ve yöntemlerin güçlü yönleri vurgulanmıştır (Acar, 2021, s. 121). Diğer bir ifadeyle, dil bilgisi kurallarını analiz etmeye dayanan yöntemlerden ziyade öğrencilerin dili günlük yaşamda işlevsel olarak kullanmalarını sağlayacak öğretim yöntem ve teknikler yer almaktadır (Haznedar, 2010, s. 748; Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB), 2006, s. 21). 2006 ilköğretim İngilizce dersi öğretim programının detaylıca incelenmesi sonucu edinilen bilgiler aşağıda sunulmuştur.

244 sayfadan oluşan bu programın ilk sayfalarında "Türk milli eğitiminin genel amaçları" ve "Türkçe açıklamalar" bulunmaktadır. Devamında ise İngilizce öğretimine ilişkin bazı İngilizce bilgilendirmelere (amaç, yaklaşımlar, yöntemler, tasarım yaklaşımı, materyaller, vb.) yer verilmiştir. Ayrıca programda Türkçe açıklamalardan sonra programda sıklıkla kullanılmış olan İngilizce terimlerin öğretmenler tarafından anlaşılmasını sağlamak amacıyla İngilizce terimlerin Türkçe açıklamalarının yapıldığı "Terimler Sözlüğü" bulunmaktadır.

Programda İngilizce öğretiminin amacı, ülkemizin siyasi, askeri, ekonomik, sosyal ve bilimsel alanlarda ilerlemesi amacıyla Türklerin diğer ülkelerdeki vatandaşlarla anlaşabilmesi için ortak bir dili doğru ve uygun şekilde kullanmalarını sağlamak olarak belirtilmiştir. Karma program geliştirme yaklaşımı benimsenmiştir. Bu bağlamda, programda "yapısal (dil bilgisi yapıları), durumsal (iletişim ortamları), konu odaklı, kavramsal/işlevsel (Dil bilgisi Kuralları/Kavramlar+Yapılar ve Kullanım/Tutarlı Söylemde İşlevler), süreç/görev odaklı (öğrencinin gerçek dünyadaki dil problemleriyle ilgili görevler) ve beceri odaklı (dilsel ve akademik beceriler)" yaklaşımlar kullanılmıştır. Karma program geliştirme modelinin kullanılmasıyla Avrupa Dil Pasaportunun programla bütünleşmesinin daha kolay olduğu görülmektedir. Avrupa Dil Pasaportu, öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirmeyi hedefleyen yabancı dil programlarını desteklemektedir (s. 2).

Programda öğretmen ve öğrencilerin aynı konuyu farklı zamanlarda ve değişik görünümlerde birden fazla kez ele alma imkânı sunan sarmal format (cyclical format) tercih edilmiştir (s. 2-3). Ayrıca dil öğretiminde velilerle iş birliği içerisinde olarak hedef dile ve kültüre karşı öğrencilerde olumlu tutum oluşturmak maksadıyla velilerden destek alınması önerilmiştir (s. 5).

Öğrenci ve öğretmenlerin her zaman İngilizce konuştuğu sınıf ortamının sağlanması hedeflenmiştir. Ancak bunun ulaşılması zor bir hedef olduğu belirtilerek bazı önerilerde bulunulmuştur (s. 6). Ayrıca hedef dilin konu olarak değil de etkileşim ve bilgi aracı olarak kullanıldığı disiplinlerarası program çalışmalarına başvurularak içerik yoluyla İngilizce öğretilebileceği vurgulanmıştır. Böyle bir çalışma, sınıfta çeşitli disiplinleri bir araya getirerek konular (matematik, fen, resim, müzik, sosyal bilgiler, vb.) arasında içerik bağlantıları kurup öğrencilere bir konunun gerçek dünya ve önceki deneyimleriyle ilgili olabileceğini gösterebilir (s. 22). Türk eğitim politikası ve programın izin verdiği ölçüde,

en iyisi konuların disiplinler arası bir şekilde seçildiği konu odaklı yaklaşımı benimsemek gibi görünmektedir. Amaçlar ve hedefler, işlevsel-kavramsal ve becerilere dayalı bir modele göre belirlenmelidir (s. 24).

Programda önerilen değerlendirme araçları Avrupa Dil Portfolyosundan alınmıştır. Avrupa Konseyi tarafından onaylanan İlkeler ve Yönergelerde Avrupa Dil Portfolyosunun dil pasaportu, dil öğrenim geçmişi (biyografisi) ve dil dosyası, olmak üzere üç bileşeni vardır (s. 24).

Çocuklara İngilizce öğretmek için okuma ve yazmanın yanı sıra şarkı söyleme, oynama, çizme, dans etme gibi farklı türden etkinlikler önerilmiş olup "kalem ve kâğıt" sınavlarının onlar için iyi olmadığı belirtilmiştir. Çocuklar testleri veya başka türdeki sınavları sevmediğinden; seviyor olsalar bile sıradan testler, programdaki öğretim yöntemlerine aykırı olacağından "portfolyo değerlendirmesinin" iyi bir çözüm olacağı ifade edilmiştir (s. 26).

Standartlaştırılmış testler kesinlikle daha güvenilir ve geçerlidir ancak ne yazık ki yazma, konuşma, rol yapma, ikna etme, pazarlık yapma gibi aktif becerileri ve çok önemli kabul edilen ve genellikle ilkokullarda öğretilen diğer birçok dil işlevini ölçmede başarısız olurlar (s. 26-27). Programda sonuç odaklı geleneksel testlerin yanı sıra "alternatif değerlendirme" veya "otantik değerlendirme" olarak bilinen portfolyo çalışmaları, sınıf içi değerlendirmeler, öz değerlendirme, öğretmen gözlemi vb. önerilerde bulunulmuştur (s. 25-26). Son olarak, programın ekler kısmında her sınıf düzeyi için test örnekleri sunulmuştur (s. 235-244).

Çocuklara yabancı dil öğretimi kapsamında (4 ve 5. sınıf) küçük yaş grubunun özellikleri, yabancı dil öğrenme amaçları ve onlar için uygun öğretim yaklaşım ve yöntemleri sunulmuştur ve bunların sınıf içi uygulamalarına ilişkin olarak örnekler verilmiştir. Ayrıca önerilen etkinliklere yönelik materyal örnekleri ve ders planı örneği de sunulmuştur.

4 ve 5. sınıflarda, 2 saat zorunlu ve 2 saat seçmeli İngilizce dersi verilmektedir. Program da buna göre tasarlanmış ve her ünite A ve B bölümlerinden oluşturulmuştur. Bu sınıf seviyelerinde, A ve B bölümlerinde on dörder ünite bulunmakla birlikte üç ünitede bir pekiştirme ünitesi (consolidation unit) yer almaktadır. Son 2 ünite için de bir pekiştirme ünitesi sunulmuştur. Bölüm A, 2 saatlik zorunlu İngilizce dersi alanlar için bölüm B ise 4

saat İngilizce (2 + 2) alanlar için tasarlanmıştır. Bölüm B, herhangi bir yeni bilgi sunmamaktadır, ancak Bölüm A'da incelenen şeyleri pekiştirmeyi ve zenginleştirmeyi amaçlamaktadır. Her bölüm yaklaşık iki hafta içinde ele alınacaktır. Ayrılan süre içinde Bölüm A'yı bitiremeyen öğretmenler, haftada 4 saat İngilizce öğrenen öğrencilerle Bölüm B'yi atlayabilirler. Amacın üniteleri bitirmek değil, İngilizce öğretmek olduğu belirtilmiştir.

Sonraki sayfalarda ise 6, 7, ve 8. sınıflarda yabancı dil öğretimi kapsamında ergen öğrenci grubunun özellikleri, yabancı dil öğrenme amaçları ve onlara uygun etkinlik çeşitleri, öğrenen özerkliğini sağlama ve strateji eğitiminden bahsedilmiştir. Örnek ders etkinliklerine yer verilmiştir. Bu İngilizce açıklamalardan sonra ise 6., 7. ve 8. sınıfların İngilizce dersi öğretim programına yer verilmiştir.

6. 7. ve 8. sınıflarda, 4 saat zorunlu ve 2 saat seçmeli İngilizce dersi verilmektedir. Bu sınıf seviyelerinde, A ve B bölümlerinde on altışar ünite bulunmaktadır. Bölüm A, 4 saatlik zorunlu İngilizce dersi alanlar için bölüm B ise 4 + 2 saat İngilizce dersi alanlar için tasarlanmıştır. 5 ve 6. sınıf öğretim programlarındaki gibi bölüm B, bölüm A'da incelenen konuları pekiştirmek ve zenginleştirmek amaçlanmış ve her bölüm yaklaşık iki hafta içinde işlenmesi planlanmıştır.

Son olarak, programdaki ünite tablolarında "konu (topic), beceriler (skills), bağlam (context), işlev (functions) ve görev (tasks)" başlıkları yer almaktadır. Beceriler başlığında dinleme, okuma, yazma ve konuşma becerilerine yönelik olarak yapılacaklar listelenmiştir. Bağlam bölümünde ise programa ilişkin genel bilgilerin sunulduğu bölümde bulunan listeden uygun olan bağlamların seçilmesi istenmiştir (Cihan ve Gürlen, 2013, s. 134). Her sınıf düzeyinin ünite tablolarının sonunda, bir konu belirlenerek o konuda örnek etkinlikler tasarlanmıştır.

Kısacası, 2006 programının 1997 programına göre, daha çok öğrenci merkezli ve süreç odaklı olduğu, öğrencilere bağımsız çalışma ve sorumluluk sahibi olma becerilerini kazandırmayı amaçladığı görülmektedir (Acar, 2018, s. 7; Cihan ve Gürlen, 2013, s. 134). Programda ikili ve grup çalışmaları, simülasyon, dramatizasyon, oyunlar, şarkılar, bulmacalar önerilmiş ve öğrenen özerkliği sağlanmaya çalışılmıştır (Acar, 2018, s. 7). DAOBM'ye dayanan 2006 programında konular sarmal bir yapıda ele alınmış ve iletişimsel yaklaşım benimsenmiştir. İngilizce konuşma becerisi gelişmiş, dinlediklerini ya

da duyduklarını anlayabilen üretken öğrencilerin yetiştirilmesi hedeflenmiş ve eklektik yaklaşımla tasarlanmıştır (Kurt, 2017, s. 518).

2012 yılına gelindiğinde ise Türkiye'de zorunlu eğitim 12 yıla çıkartılmıştır. Dönemin Millî Eğitim Bakanı Dinçer eğitim sistemindeki bu yeniliğin iki temel amacı olduğunu belirterek bu amaçlardan birini "toplumun ortalama eğitim süresini yükseltmek" diğerini ise "eğitim sisteminin bireylerin ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerinin gerektirdiği yönlendirmeyi mümkün kılacak şekilde düzenlenmesi" olarak ifade etmiştir (MEB, 2012a, s. 3). 12 yıllık zorunlu eğitim düzenlemesiyle gelen diğer bir yenilik ise halk arasında 4+4+4 olarak bilinen eğitimin kademelere ayrılmasıdır. İlk dört yıllık kademe ilkokulu, ikinci dört yıllık kademe ortaokulu, üçüncü dört yıllık kademe ise liseyi kapsamaktadır. Ayrıca bu kademeler arasında öğrencilere dikey ve yatay geçiş yapabilme imkânı tanınarak bu yeni düzenlenmede esnek bir yapı benimsenmiştir. Bu düzenlemelerle birlikte yapılan değişikliklerden biri de okula başlama yaşının 6'ya indirilmesidir (MEB, 2012a, s. 9).

Yeni eğitim sisteminin benimsenmesiyle MEB'in yayınladığı Haftalık Ders Çizelgelerinde de birtakım değişiklikler olmuştur. Öğrencilerin yabancı dil dersleriyle tanışmaları 2 yıl daha erkene çekilmiştir. Böylece 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Türkiye'de devlet okullarında ilkokul 2. sınıftan itibaren İngilizce dersi verilmeye başlanmıştır (MEB, 2012b). Böylelikle, İngilizceye ayrılan öğretim süresi artırılmış ve ders kitapları güncellenmiştir (Kırkgöz, 2017, s. 247).

Araştırmalar ikinci dil ediniminde, ana dilden gelen müdahalenin 10 yaşından önce daha az olduğunu tespit etmiş ve nöro-fiziksel klinik araştırmalar da yaşamın birinci ve dokuzuncu yılları arasında beynin konuşma öğrenme merkezinin maksimum kapasitede olduğunu göstermiştir (Broughton, Brumfit, Flavell, Hill ve Pincas, 2003, s. 169). Bu bakımdan Türkiye'de yabancı dil eğitimine daha küçük yaşlarda başlanmasının avantajlı bir durum olduğu söylenebilir.

2, 3 ve 4. sınıflara haftada iki saat yabancı dil dersi verilirken 5, 6, 7 ve 8. sınıflarda haftada dört saat verilmesi kararlaştırılmıştır. Liselerde ise haftalık yabancı dil dersinin saati okul türüne göre değişmektedir. Ayrıca bazı liseler, öğrenciler 9. sınıfa başlamadan önce öğrencilere ilk yıllarında yabancı dil ağırlıklı (haftada 20 saat) öğretim uygulamaktadır (MEB, 2012b, s. 314).

Özel okullardaki yabancı dil öğretimine bakıldığında, çoğunun ilkokul 2. sınıftan önce yabancı dil dersleri vermeye başladığı ve bu derslere ayrılan haftalık saatin daha fazla olduğu göze çarpmaktadır (Arık, 2020, s. 8). Devlet okullarının aksine özel okullar hem ücretli hem de ders kitaplarının ücretleri de öğrencilere ait olmasına rağmen kaliteli İngilizce öğretimi ve yüksek İngilizce yeterliliği vaadi ve nihayetinde daha iyi iş olanakları sunduğundan özel okullara olan talep oldukça yüksektir (Arık, 2020, s. 8; Solak, 2013, s. 299).

Önceki programlarda ilkokul dördüncü sınıfta başlayan İngilizce öğretiminin yeni eğitim sistemiyle 4. sınıf yerine 2. sınıftan itibaren uygulanması, mevcut öğretim programlarının 2. ve 3. sınıf düzeylerini de içerecek şekilde ve bu yaş grubundaki öğrencilerin ihtiyaçlarını dikkate alarak yeniden tasarlanması ihtiyacını ortaya çıkarmıştır (Acar, 2021, s. 122; Kırkgöz, 2017, s. 247; TTKB, 2013, s. ii). Yeni tasarlanacak olan 2. ve 3. sınıf öğretim programları, İngilizce öğreniminin temelini oluşturacağından sürekliliği sağlamak amacıyla 4-8. sınıf öğretim programlarının da gözden geçirilmesi gerekmiştir (TTKB, 2013, s. ii).

Bu sebeplerle, 2013 yılında ilköğretim İngilizce dersi öğretim programında değişikliğe gidilmesi program geliştirme konusunda geniş bilgi ve deneyime sahip bir akademisyen ekibini gerektirmiştir. Bunun için proje koordinatörleri ile yeni programı yazmaktan sorumlu olacak çekirdek bir uzman komitesi oluşturmak için Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumunun eğitim araştırma birimi tarafından dikkatli bir araştırma yapılmıştır. Sonuç olarak program tasarlamada geniş bir araştırma geçmişine sahip olan sekiz kişi seçilmiş ve 2013 ilköğretim İngilizce dersi öğretim programı oluşturulmuştur (Kırkgöz, Çelik, Arıkan, 2016 s. 1203-1204).

2.1.2.3.2. 2013 ilköğretim kurumları (ilkokullar ve ortaokullar) İngilizce dersi öğretim programı

94 sayfadan oluşan 2013 İngilizce dersi öğretim programının tasarlanmasında DAOBM: Öğrenme, Öğretme, Değerlendirme ilkeleri ve tanımlayıcıları yakından takip edilmiştir. Yeni program modeli, gerçekçi (authentic) iletişim ortamında dil kullanımını vurgulamaktadır. Yalnızca bir dil öğretim yöntemini kullanmak yerine öğretim tekniklerinin eklektik karışımını benimsemiştir. Mevcut eğitim araştırmalarına ve uluslararası öğretim standartlarına dayanan eylem odaklı yaklaşımın benimsendiği ifade edilmiştir (TTKB, 2013, s. ii-iii). Bu yaklaşıma göre, bir dilin kullanıcıları ve öğrenenleri

öncelikle 'sosyal aktörler', yani bir dizi koşulda, belirli bir ortamda ve belirli bir eylem alanında başarması gereken görevleri olan (yalnızca dille ilgili değil) toplum üyeleri olarak görülmektedir. Bu nedenle, eylem odaklı yaklaşım; bilişsel, duyuşsal kaynakları ve aynı zamanda bir sosyal aktör olarak bireye özgü olan ve onun tarafından kullanılan tüm yetenekleri de hesaba katar (Avrupa Konseyi, 2001, s. 9).

2013 programında, DAOBM'nin üç tanımlayıcısı olan öğrenen özerkliği, öz değerlendirme ve kültürel çeşitliliğin değerini kavramayı dikkate almıştır. Bunu yaparken DAOBM'nin çok dillilik ve çok kültürlülük vurgusuna uygun olarak, öğrencilerin özgüvenli ve yetkin İngilizce kullanıcıları haline gelmeleri, kendi kültürlerine değer vermeleri ve çeşitli uluslararası dil ve kültürleri anlayıp onlara değer vermeleri beklenmektedir. İngilizcenin ihtiyaç ve istekleri aktarma, görüş ve inançları dile getirme, ilişki kurma vb. aracı olduğunu öğrencilere benimsetmek için yeni program modeli iletişimsel dil öğrenimine de odaklanmaktadır (s. iii).

DAOBM, dil öğrenimini ömür boyu sürecek bir girişim olarak gördüğünden, ilk aşamalardan itibaren İngilizceye karşı olumlu bir tutum geliştirmek çok önemlidir. Bu nedenle, yeni program, İngilizce öğrenenlerin/kullanıcılarının kendilerini rahat hissettikleri ve öğrenme süreci boyunca desteklendikleri, keyifli ve motive edici bir öğrenme ortamı oluşturmaya çalışır. İngilizcenin iletişimsel doğasını vurgulamak için otantik materyaller, drama ve uygulamalı etkinlikler uygulanmaktadır. Gelişimsel olarak uygun olan öğrenme görevleri, her aşamada iletişimsel yeterliliğin (communicative competence) temeli olan öğrenci özerkliği ve problem çözme becerisinin geliştirilmesine de odaklanmaktadır (s. ii).

Öte yandan, önceki İngilizce dersi öğretim programları iletişimsel dil öğretimi ilkelerine göre tasarlanmış olsa da geleneksel ders kitapları genellikle sınıf uygulamalarında çok fazla esnekliğe izin vermiştir. Bunun sonucunda bazı öğretmenler arasında, sunulan görevlerin genellikle iletişimsel yönlerinin vurgusunu azaltarak kullanma eğilimi olmuştur. Örneğin, etkileşimli bir soru-cevap şarkısı etkinliğini, öğretmen parçayı dinle ve boşlukları doldur etkinliği olarak uyarlayabilir. Bu sorunu gidermek için özellikle 2, 3 ve 4. sınıf seviyelerinde ders kitapları yerine ders planları, basılı çalışma kâğıtları, flaş kartlar, görsel-işitsel materyaller vb. oluşan öğretmenler için kaynak paketler kullanılmıştır. Bu paketler, öğretim bağlamına göre uyarlanabilir; böylece öğretmenler hem öğrenci ihtiyaçlarını karşılayabilir hem de yeni programın hedeflerine de uyum sağlar (s. iv).

Programda 2. sınıftan 4. sınıfa kadar ana vurgu dinleme ve konuşma üzerinedir. Okuma, yazma ve dil bilgisi yapıları bu aşamada odak noktası değildir. Bu nedenle, daha küçük sınıf düzeylerinde okuma ve yazma görevleri sınırlıdır. 5. ve 6. sınıflarda, öğrenciler dil becerilerini geliştirmeye devam ettikçe, kısa metinlerle çalışmaya başlarlar. 7. ve 8. sınıflarda, okuryazarlıkla ilgili gerekli temeli oluşturan daha büyük öğrenciler, basit metinleri okuma veya arkadaşları hakkında kısa, basit hikâyeler yazma gibi dil öğrenmenin ayrılmaz bir parçası olan okuma ve yazma yapabileceklerdir (s. iii). Sınıf düzeylerine göre geliştirilmesi hedeflenen beceriler ise şu şekildedir (s. v):

- 2. sınıfta sadece dinleme ve konuşma becerileri;
- 3-4. sınıflarda dinleme ve konuşma becerileri ve çok sınırlı bir şekilde okuma ve yazma becerileri;
- 5. ve 6. sınıflarda dinleme ve konuşma becerileri, sınırlı şekilde okuma ve çok sınırlı şekilde yazma becerileri;
- 7 ve 8. sınıflarda ise öğretilmesi planlanan (temel) birincil beceriler dinleme ve konuşma iken (yan) ikincil beceriler okuma ve yazma

Program modelinde sunulan dil kullanımları, işlevleri ve öğrenme materyalleri bakımından üç basamağa ayrılmıştır. Buna göre, 2-4. sınıflar birinci, 5-6. sınıflar ikinci, 7-8. sınıflar ise üçüncü basamaktadır. Öğrenme materyalleri ve dilin işlevleri, her öğrenme basamağına uygun aktivite türlerini yansıtacak şekilde seçilmiştir. 2-4. ve 5-6. sınıflardan oluşan birinci ve ikinci basamaklarda benzer materyal türleri ve dil işlevleri verilmiştir. Bunların her basamak için belirlenen faaliyetlere uyacak şekilde uyarlanması beklenmektedir. Üçüncü basamakta, birinci ve ikinci basamaklarda kullanılanlarla birlikte ek materyal ve işlevler kullanılır. Bu tasarım, öğretmenlerin, öğrencilerinin özel ihtiyaçlarına en uygun olduğunu düşündükleri öğrenme uygulamalarından seçim yapmalarına izin verecektir (s. iii). Programda basamaklara göre metin çeşitleri (anlatılar, bilgi metinleri, interaktif metinler) önerilmiş ve iletişimsel işlev ve örnek dil kullanımlarına yer verilmiştir. Bir ve ikinci basamak için önerilenlerin üç basamakta da kullanılabileceği belirtilmiştir (s. xi- xiv).

Bu üç basamak için programda belirlenen temel aktiviteler/stratejiler ise şunlardır: 2-4. sınıflar için Tüm Fiziksel Tepki (TPR), el işleri (arts and crafts) ve drama; 5 ve 6. sınıflar

için drama ve rol yapma (role-play) iken 7 ve 8. sınıflar için tematik/konusaldır (theme-based). Programda tematik/konusal öğretimin temel özellikleri olarak şunlardan bahsedilmiştir (s. vi): "içerik temellilik (İngilizce, Fen Bilgisi, Matematik, Teknoloji gibi), yüksek düzeyde bağlamlandırılmış dil öğretimi, bir konu çerçevesinde ele alınan sözcük ve dil bilgisi yapıları, konu/tema ile ilişkilendirilmiş beceri geliştirme etkinlikleri ve anlamlı öğrenmeyi hedefleyen etkinliklerin tümünün tema/konu etrafında bir araya getirilmesi/çerçevelenmesi."

Her bir sınıf seviyesi için birbiriyle ilişkili temalar etrafında yapılandırılmış 10 ünite bulunmaktadır. Dil öğrenimi ve günlük yaşam arasında bağ kurabilmek için öğrencilerin aşina oldukları olay ve durumları yansıtacak şekilde ünitelerin temaları seçilmiştir. Bu nedenle aile, arkadaş, hayvanlar, tatil, boş zaman etkinlikleri vb. temalar üzerinde durulmuştur (s. iv).

2013 ilköğretim İngilizce dersi öğretim programında 2. sınıftan 6. sınıfa kadar A1 düzeyde İngilizce eğitim verilirken 7. ve 8. sınıflarda A2 düzeyinde eğitim verilmesi planlanmıştır. 2, 3 ve 4. sınıflarda İngilizce dersi için haftada 2 saat ayrılırken 5-8. sınıflarda 4 saat ayrılmıştır (s. v).

Her ünite, öğrenciler tarafından yerine getirilecek kazanımların bir listesini içermektedir. Bunlar öğrencilerin kendi öğrenmelerini eylem temelli bir perspektiften değerlendirmelerine dayanan öz değerlendirme kontrol listelerine dönüştürülür. Başka bir deyişle, "Ne öğrendin?", "Ne kadar öğrendiğini düşünüyorsun?" ve "Sınıfta öğrendiklerinize dayanarak gerçek hayatta neler yapabileceğinizi düşünüyorsunuz?" gibi soruları çocukların cevaplamaları istenir. Öz değerlendirmenin yanı sıra, öğrencilerin başarılarının objektif bir kaydını sağlamak için yazılı ve sözlü sınavlar, kısa sınavlar, ödevler ve projeler uygulanarak resmî (formal) değerlendirmeye de yer verilmiştir (s. iv). Sonuç olarak 2013 programı; proje ve portfolyo değerlendirmesi (öğrenci ve öğretmen ortak değerlendirme), kalem ve kâğıt sınavları (dinleme ve konuşma becerilerini de ölçen), öz ve akran değerlendirmesi, öğretmen gözlemi ve değerlendirmesini önermektedir (s. xv).

Ayrıca programda 2. ve 3. sınıf İngilizce dersi öğretim programına ilişkin birtakım uygulama önerilerinde bulunulmuştur. Bunlardan bazıları şunlardır: bilinenden bilinmeyene ilerleme, Türkçede de ortak şekilde bulunan İngilizce sözcüklerle başlama, İngilizcenin kolay ve eğlenceli olduğunu öğrencilere aşılama, çocukların sevdikleri ve

aşina oldukları kültürel ögelere yer verme, yapılan hataların anında düzeltilmemesi, öğrencilerle doğal ortamda bol bol soru-cevap ve tekrar etme yollarıyla iletişime geçme, velilerle görüşerek öğrencileri cesaretlendirme noktasında destek olmalarını sağlama (s. x).

Özet olarak, bu program ilkokul ikinci sınıfta uygulanan ilk yabancı dil öğretim programıdır ve bu bakımdan önem teşkil etmektedir (Yıldıran ve Tanrıseven, 2015, s. 212). 2013 programı incelendiğinde hem duyuşsal bir amaç hem de iletişimsel bir amaç içerdiği görülmektedir (Acar, 2019, s. 307). Programdaki temaların bazılarında, kültürlerarası farkındalık yaratmak için farklı ülkelerin geleneklerine ilişkin unsurlar yer almaktadır (Karabacak ve Kürüm-Yapıcıoğlu, 2020, s. 167). "Öğretim materyalleri" başlığı altında, 2013 programı önceki programları eleştirdiği görülmektedir. Önceki programlar için hazırlanan geleneksel ders kitapları sınıf uygulamasında çok fazla esnekliğe izin verirler ve bunun sonucu olarak bazı öğretmenler programın iletişimsel yönüne ilişkin vurguyu azaltmışlardır (Acar, 2019, s. 316). Programda öğrenme-öğretme sürecinde öğretmenlerin ders kitapları yerine farklı türde materyaller kullanmaları önerilmektedir (Karabacak ve Kürüm-Yapıcıoğlu, 2020, s. 167). Dilin iletişimsel yönüne odaklanan özgün materyaller, drama ve rol oynama aktiviteleri önerilmektedir (Acar, 2018, s. 7).

2016-2017 eğitim-öğretim yılına gelindiğinde, 51 öğretim programında güncellemeler yapıldığı görülmektedir. Dünyada ve ülkemizde özellikle bilimsel ve teknolojik olmak üzere pek çok alanda yaşanan gelişmeler neticesinde öğrencilerin toplumun üretken üyeleri olabilmeleri için sahip olması beklenen nitelikler de değişmiştir. Bu durum da geleceğin dünyasında büyük umutlar bağladığımız öğrencilerimizin daha nitelikli ve donanımlı yetişebilmeleri için programların yenilenmesi ihtiyacını ortaya çıkarmıştır. Kalkınma planları, eylem planları, uluslararası sınav sonuçları, uluslararası ve ulusal kurum ve kuruluşların hazırladığı raporlar ve bilimsel araştırmalar yenilenme çalışmalarının başlatılmasında etkili olmuştur (MEB, 2017a, s. 3-4).

Bu yenilenme sürecinde öncelikle komisyonlardan geçerek hazırlanan taslak öğretim programları 13 Ocak 2017'de kamuoyunun görüş ve önerilerine sunulmuştur. Paydaşlar, görüş ve önerilerini 10 Şubat 2017 tarihine kadar (27 gün boyunca) *mufredat.meb.gov.tr* internet sitesi aracılığıyla bildirmişlerdir. Kamuoyundan alınan bu görüşler akademisyen ve öğretmenlerin katıldığı 360 kişilik bir çalıştayda hassas bir şekilde değerlendirilmiştir (MEB, 2017a, s. 6; MEB, t.y.). 2017-2018 eğitim-öğretim yılında yenilenmiş öğretim programları 1, 5 ve 9. sınıf düzeylerinde uygulanmaya başlamıştır (Coşkun, 2017, s. 3).

İngilizce öğretim programı özelinde incelendiğinde, ilk olarak 2017 yılında taslak bir programın yayınlandığı ve 2018 yılında son halini alarak okullarda uygulandığı görülmektedir. 2018 İngilizce dersi öğretim programına geçmeden önce bu programa ek olarak hazırlanan ve yine ilköğretim düzeyinde olan yabancı dil ağırlıklı İngilizce dersi öğretim programı kısaca ele alınmıştır.

2.1.2.3.3. 2017-2018 yabancı dil ağırlıklı 5. (6.) sınıf İngilizce dersi öğretim programı

2017 yılında ilköğretim İngilizce dersi öğretim programına ek olarak 5. sınıflara yönelik ayrı ve yeni bir öğretim programı hazırlanmıştır. Bu öğretim programı yabancı dil ağırlıklı bir uygulamayı içermektedir. Programın pilot uygulaması 2017-2018 eğitim-öğretim yılında 81 ilde bakanlığın belirlediği 620 okulda yapılmıştır. Pilot uygulamanın yapıldığı sınıflarda 15 ders saati İngilizce verilirken diğer derslere 20 ders saati ayrılmıştır (MEB, 2017b). Yabancı dil ağırlıklı 5. sınıf öğretim programına ilişkin paydaşların geri bildirimleri sonucunda, program 2018 yılında son halini almıştır. Devlet ortaokullarının 5. sınıflarında uygulanan ağırlıklı İngilizce dersi öğretim programının Türkiye genelinde zorunlu olması beklenirken 2018-2019 akademik yılında isteğe bağlı hale getirilmiştir (Acar, 2019, s. 301). 2018 yılında, 5. sınıf düzeyinin yanı sıra bir önceki yılda yabancı dil ağırlıklı İngilizce eğitim alan 6. sınıf düzeyindeki öğrenciler için de yeni bir program hazırlanarak "yabancı dil ağırlıklı 5, 6. sınıf İngilizce dersi öğretim programı" oluşturulmuştur (MEB, 2018).

2.1.2.3.4. 2018 İngilizce dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul)

2018 İngilizce dersi öğretim programında (ilkokul ve ortaokul), 2017'de yayınlanan programa göre içerik olarak önemli bir değişiklik yapılmamıştır. Programın dil bilimsel ve pedagojik boyutlarının alınan görüşler doğrultusunda güncellendiği belirtilmiştir (İnci ve Yıldız, 2021, s. 157). Programdaki bölümlerden ise sadece 2017 İngilizce dersi öğretim programında bulunan "İletişim işlevleri ve örnek dil kullanımları" bölümünün 2018 programında yer verilmediği görülmektedir. İki program birbirinin neredeyse aynısı olduğu için yalnızca bu araştırmanın konusu olan 2018 İngilizce dersi öğretim programı detaylıca ele alınmıştır.

2018 İngilizce dersi öğretim programı, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda tanımlandığı şekilde Türk Milli Eğitiminin genel amaçları ve Türk Milli Eğitiminin Temel

İlkeleri doğrultusunda güncellenmiştir. Programdaki bu güncelleme, her biri için üç alt boyuta sahip iki ana boyutu içermektedir (s. 3):

1. Teorik çerçevenin güncellenmesi;

    a) Programın değerler eğitimiyle ilgili yeniden gözden geçirilmesi
    b) Temel becerileri temalar halinde eklemek
    c) Ölçme ve değerlendirme ve öneriler gibi bazı alt bölümlerin genişletilmesi

2. Bütün sınıf düzeylerindeki güncellemeler;

    a) Hedeflenen dil becerileri ve kullanımlarının güncellenmesi
    b) Bağlam, görev ve etkinliklerin değerlendirilmesi ve güncellenmesi
    c) İşlenen dil yapıları ve işlevleri açısından programın analiz edilmesi ve genel güncellenmesi

Mevcut değişiklik, köklü bir değişiklik olmayıp program öğretmen, veli ve akademisyenlerden elde edilen görüşler dikkate alınarak güncellenmiştir. Temel olarak, temel beceriler ve değerler eğitiminin pedagojik felsefesi doğrultusunda program gözden geçirilmiş ve yenilenmiştir. Bu da İngilizce öğretim programının herhangi bir somut ders içeriği olmaksızın dil becerileri ve yeterliliğini geliştirmeye odaklanması açısından küçük bir yenilenme olmuştur (s. 3).

2018 yılında çok az değişime uğrayan İngilizce dersi öğretim programında, 2013 programındaki gibi, DAOBM ilkeleri ve açıklamaları yakından takip edilmiştir. Gerçekçi iletişim ortamında dil kullanımı vurgulamış; öğretim tekniklerinin eklektik karışımını ve eylem odaklı yaklaşımı benimsenmiştir. Yine ilk aşamalardan itibaren İngilizceye karşı olumlu bir tutum geliştirmek çok önemlidir. İngilizcenin iletişimsel doğasını vurgulamak için otantik materyaller, drama ve uygulamalı etkinlikler kullanılmaktadır. 2. ve 3. sınıf seviyelerinde program konuşma ve dinleme becerilerine odaklanırken okuma ve yazma becerisi ileriki sınıf düzeylerinde dâhil edildikçe öğrenciler daha çok kendilerini geliştirirler (s. 3). DAOBM'nin üç tanımlayıcısı olan öğrenen özerkliği, öz değerlendirme ve kültürel çeşitliliğin değerini kavramayı dikkate almıştır (s. 8). 2018 programındaki öğretim tasarımı ve öğretim materyalleri başlıklarının içerikleri 2013 programında olduğu gibi bırakılmıştır.

Mevcut programın kapsamını; öğrencilerin özellikleri, gelişim dönemleri ve öğrenme stratejileri açısından tanımlamak oldukça önemlidir. Program, 6 ila 13 yaş arasındaki geniş bir dönemi kapsar. Bu nedenle gelişimsel açıdan program çocuklara ve ergenlere hizmet etmektedir. Bu iki öğrenci grubu, bilişsel ve sosyal özellikler açısından birbirinden önemli ölçüde farklı olduğu için program bu farklılıkları, bağlamlar ve görevler, bilişsel yük, ölçme ve değerlendirme ile geliştirilmesi hedeflenen dil becerileri gibi programın tüm yönlerinde dikkate alır. Çocukların ağırlıklı olarak şarkı söylemeleri, dans etmeleri, oyunlar oynamaları, el işi etkinlikleri yaptıkları bir "oyun dünyası" sunulur ve bunların hepsinde İngilizce yer alır. Programdaki ilk üç sınıf düzeyinde, başlıca konuşma ve dinleme becerilerine yer verilmiştir. Sonraki yıllar, DAOBM'nin teorik yaklaşımı doğrultusunda tüm becerileri içerir (s. 4).

Programın bir başka yönü de öğrencilerin sınıf içinde ve dışında dil öğrenimine karşı nasıl bir yaklaşım sergilediğinin yanı sıra öğretmenlerin bu deneyimleri sınıf içi görevler ve çeşitli ödevlerle nasıl şekillendireceği ile ilgilidir. Bu durum öğrenme stratejilerine işaret etmektedir. Programda öğrenme stratejileri farklı boyutlarda ele alınmıştır. İlk boyut, belirlenen öğrenci grubu için gerekli, ilginç ve ulaşılabilir görevler ve bağlamların öğretmenlere ve kitap yazarlarına sağlanmasıdır. İkinci olarak, öğretmenlerden ve yazarlardan istenilenin ne olduğuna dair bir örnek sağlamak için programın her ünitesinde sunulan ödevlendirmelerle ilgilidir. Üçüncüsü ise, öğretim programında önerilen ölçme-değerlendirme perspektifinin çerçevesidir. Değerlendirme bölümünde belirtildiği gibi, programın en önemli yönlerinden biri, olumlu ve faydalı ket vurma etkisi yaratmasıdır. Bu hedef, öğrencileri zengin ve çok çeşitli öğrenme stratejilerinden faydalanmaya yönlendirmek amacıyla oluşturulmuştur. Başka bir deyişle, programda sınavlar nedeniyle bazı dil öğrenme stratejilerinin diğerlerine kıyasla aşırı şekilde kullanılmasından kesinlikle kaçınılmıştır (s. 4).

MEB, Avrupa Konseyi tarafından belirlenen temel yetkinleri eğitim sürecine dâhil etmek ve öğrencilerin bu yetkinlikleri edinebilmeleri için İngilizce öğretim programı dâhil tüm öğretim programları için kapsamlı bir gözden geçirme ve düzenleme projesi başlatmıştır. 2018 programında yer alan Avrupa Konseyi tarafından şekillendirilmiş olan bu yetkinlikler aşağıdaki gibidir (s. 5):

- Geleneksel Beceriler:
    - Ana dilde iletişim

    - Yabancı dilde iletişim
- Dijital Beceriler:
    - Okuryazarlık
    - Matematik ve fen bilimlerindeki temel beceriler
- Diğer Beceriler:
    - Öğrenmeyi öğrenme
    - Sosyal ve kamusal sorumluluk
    - İnisiyatif alma ve girişimcilik
    - Kültürel farkındalık ve yaratıcılık

Yabancı dil öğretim programına temel yetkinlikleri (ve aynı zamanda değerler eğitimini) dâhil etme girişimlerinin zor olduğundan bahsedilmiştir. Özellikle öğretmenler ve ders kitabı yazarlarına etkili bağlamsal ve ek materyal seçimlerinde bulunmalarına yardımcı olmak için her sınıf düzeyinde temel yetkinlik ve değerleri tema veya konu olarak dâhil etmek için program gözden geçirilmiştir (s. 5).

2018 öğretim programı, değerler eğitimine odaklanması açısından önceki öğretim programlarından farklıdır. Öğrencilere kazandırılması hedeflenen kök değerler; arkadaşlık, adalet, dürüstlük, özdenetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik ve fedakârlıktır. Ancak bu değerler ayrı olarak değerlendirilmemeli ve programın tema ve konuları içerisine yerleştirilmelidir. Öğretmenler ve materyal tasarımcıları gibi paydaşlar, öğretim sürecinde kullanılacak karakter, metin ve görselleri seçerken öğrencilerin yaşlarını, psikolojik ve sosyolojik seviyelerini dikkate almalıdır. Örneğin bir film afişi kullanılıyorsa etik ve değerlerimize ek olarak filmin yaşa uygunluğu da dikkate alınmalıdır. Ayrıca, karakterlerin seçimi, eğitim sistemimizin etik değerlerine uygun olmalıdır. Böylece öğrenciler uygun rol modellere sahip olabilirler. Geliştirilecek materyallerin de bu amaca hizmet etmesi şiddetle tavsiye edilmiştir (s. 6).

Tablo 2.1. 2018 İngilizce Dersi Öğretim Programı Modeli (2-8. Sınıflar)

Seviyeler [DAOBM] (Saat / Hafta)	**Sınıflar**	**Geliştirilmesi Hedeflenen Beceriler**	**Temel aktiviteler/ Stratejiler**
1 [A1] (2)	2	Dinleme ve Konuşma	Tüm Fiziksel Tepki (TFT)/ El işleri/Drama
	3	Dinleme ve Konuşma Çok Sınırlı Okuma ve Yazma	

	4	Dinleme ve Konuşma Çok Sınırlı Okuma ve Yazma	
2 **[A1]** **(3)**	5	Dinleme ve Konuşma Sınırlı Okuma Çok Sınırlı Yazma	Drama/Rol yapma
	6	Dinleme ve Konuşma Sınırlı Okuma Çok Sınırlı Yazma	
3 **[A2]** **(4)**	7	**Temel:** Dinleme ve Konuşma **Yan:** Okuma ve Yazma	Tematik (Konusal)
	8	**Temel:** Dinleme ve Konuşma **Yan:** Okuma ve Yazma	

(Kaynak: TTKB, 2018, s. 10).

Tablo 2.1'e bakıldığında, İngilizce dersinin 2-4. sınıflar için haftada iki saat, 5. ve 6. sınıflar için üç saat, 7. ve 8. sınıflar için 4 saat olarak belirlendiği görülmektedir. 2013 programında 5. ve 6. sınıflara dört saat verilen İngilizcenin ders saatinin 2018 programında üç saate düşürüldüğü görülmektedir.

Önerilen etkinlik ve görevler başlığı altında el işleri, şarkılar, yarışmalar, drama, çizme-boyama, oyunlar, soru-cevap, eşleştirme, hikâye anlatma, yeniden sıralama, doğru-yanlış, eş anlamlı-zıt anlamlı, kukla yapma vb. etkinliklere yer verilmiştir. Önerilen bağlamlar başlığında ise çizgi film, harita, reklam, blog, sözlük, masal, haber raporu, şiir, poster, kartpostal, levha, video, televizyon programı, web siteleri vb. yer aldığı görülmektedir (s. 15).

Bu programda süreç odaklı alternatif değerlendirme tekniklerine ve öz değerlendirmeye ek olarak, öğrenci başarısının objektif bir kaydını sağlamak için yazılı ve sözlü sınavlar, kısa sınavlar, ev ödevleri ve projelerin uygulanması yoluyla resmî değerlendirmeye de yer verilmiştir. Özellikle 2. ve 3. sınıflar, herhangi bir özetleyici/düzey belirleyici (summatif) değerlendirme ile test edilmemektedir. Bunun yerine, İngilizce öğrenmeye yönelik olumlu tutumlar, inançlar ve güdüler oluşturmak için biçimlendirici (formatif) test mekanizmaları sınıf içi ve dışındaki etkinliklerle iş birliği içinde çalışır. Bununla birlikte 4. sınıf ve sonrasında, öğrencilerin iletişimsel yeterlilikleri ve dolayısıyla dil yeterliliklerini değerlendirmek için hem biçimlendirici hem de düzey belirleyici değerlendirmelerde bulunulur (s. 6).

Programın değerlendirmeye yönelik felsefesine göre, düzey belirleyici değerlendirmeden ve biçimlendirici değerlendirmeye veya ürüne yönelik değerlendirmeden ve sürece yönelik değerlendirmelere kadar bütün değerlendirme çeşitleri (s. 7);

- Dil bileşenlerinin örtük bir şekilde değerlendirilmesini ve dört dil becerisini kapsamalıdır;
- Öğrencilerin öğrenme stilleri ve bilişsel özellikleri açısından çeşitlilik göstermelidir;
- Programda açıklanan öğrenme ve öğretim yöntemleri ile tutarlı olmalıdır;
- Öğrencilerin gelişimsel özelliklerine uygun olmalıdır;
- Olumlu ve faydalı ket vurma etkisi yaratmalıdır;
- Öz değerlendirme, yansıtma ve geri bildirim içermelidir ve
- Öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini ve daha fazla çalışmaları gereken alanları belirlemelerine yardımcı olmalıdır.

2018 programı 2013 ile aynı değerlendirme türlerini önermektedir: proje ve portfolyo değerlendirmesi, kalem ve kâğıt sınavları, öz ve akran değerlendirmesi, öğretmen gözlemi ve değerlendirmesi. Her iki programın ölçme ve değerlendirme ilkeleri DAOBM'ye dayanmaktadır. Ancak 2013 müfredatının aksine, 2018 programı dil becerilerinin değerlendirilmesi için ayrıntılı değerlendirme teknikleri önermektedir (Acar, 2019, s. 318-321).

2013 programıyla kıyaslandığında, ihtiyaç analizini ele alış biçimi, hedefler, yaklaşım ve yöntemler, materyal türleri ve ana dilin kullanımı açısından bu iki program arasında bir fark yoktur. 2018 programında "değerler eğitimi", "temel yetkinlikler", "dil becerilerinin değerlendirilmesi için önerilen test teknikleri" ve "önerilen bağlamlar ve görevler / etkinlikler" gibi bazı yeni bölümler eklenmiştir. İki programın teorik çerçevesindeki birçok bölüm tamamen aynıdır. 2018 programını geliştirenlerin önceki 2013 programındaki bölümlerin çoğunu alıntı yapmadan kopyalayıp yapıştırdıkları söylenebilir (Acar, 2019, s. 320).

2.1.2.3.4.1. 2018 8. sınıf İngilizce dersi öğretim programı

8. sınıf İngilizce dersi öğretim programı DAOBM'de belirtilen seviyelerden A2 seviyesine göre tasarlanmıştır. 13 yaş civarındaki çocukların ilk olarak dinleme ve konuşma sonrasında ise okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi planlanmıştır. Programın içeriği belirlenirken bu yaş grubunun gelişimsel özellikleri dikkate alınmıştır. 8. sınıf İngilizce dersi öğretim programı sırasıyla "arkadaşlık, gençlik, yemek pişirme, telefonda görüşme, internet, macera, turizm, ev işleri, bilim ve doğal afetler" olmak üzere 10 temadan/üniteden oluşmaktadır. Programda yer verilen iletişimsel işlevler; kabul etme/reddetme, tercih belirtme, geçmişteki olaylardan bahsetme, özür dileme, karşılaştırma yapma, mazeret sunma, açıklamalarda bulunma, tahminde bulunma ve kişisel görüşleri ifade etme vb. şeklinde listelenebilir. Programda kazandırılması planlanan iletişimsel işlev ve becerilerin, kelime ve kelime gruplarının konu bütünlüğü sağlanarak belli bağlamlar içinde sunulduğu görülmektedir. Her temaya ilişkin kazanımlar dinleme, sözlü iletişim, sözlü üretim, okuma ve yazma olmak üzere beş başlık altında sunulmuştur. Zengin ve anlaşılabilir girdilerin sağlandığı programdaki drama, oyunlar, eşleştirme, hikâye anlatımı gibi etkinlikler ve görevler öğrencilerin hâlihazırdaki dil becerilerini kullanarak geliştirmelerine fırsat verecek şekilde seçilmiştir. Ayrıca ünite tablolarında her üniteye ilişkin ödevlendirmelere yer verilmiştir (TTKB, 2018, s. 82-92).

Programların etkililiklerini artırmak amacıyla güçlü ve zayıf yönlerinin değerlendirilmesi gerekir (Donaldson ve Christie, 2006, s. 244). Bu da program değerlendirme kavramını karşımıza çıkarır.

2.1.3. Program değerlendirme

Kamu kurum/kuruluşlarının ve kâr amacı gütmeyen kuruluşların programlarının performanslarına ilişkin sistematik verilere olan talebin dünya çapında artışıyla program değerlendirme alanı, yirminci yüzyılın son kırk yılında teorik olarak büyük ilerleme kaydetmiştir (Newcomer, Hatry ve Wholey, 2004, s. xxxiii; Stufflebeam ve Coryn, 2014, s. 65). Daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulmasına rağmen, program değerlendirme alanyazını kavramlar, standartlar, kılavuz ilkeler, pratik yönergeler ve yaklaşımlar açısından zengindir (Stufflebeam ve Coryn, 2014, s. 65).

Alanındaki bilim insanlarının dayandığı kuramsal çerçeve ve yaklaşımlardaki farklılaşmalardan dolayı program değerlendirmeye ilişkin alanyazında farklı tanımlamalara rastlamak mümkündür. Bunlardan bazıları aşağıda verilmiştir:

Kaya'ya (1997) göre program değerlendirme, bir programın tüm boyutlarının veya bir ya da daha fazla boyutunun etkisi, etkililiği ve olası bütün çıktılarının yargılanması için bilgilerin toplanması, çözümlenmesi ve yorumlanması (s. 59) olarak tanımlanırken, Morris (1998) program hakkında bilinçli kararların alınmasına dayanak sağlayan kanıtların toplanması şeklinde tanımlamıştır (s. 91). Erden (1995) ise program değerlendirmeyi programın etkililiği hakkında gerekli veri toplandıktan sonra önceden belirlenen ölçütlerle karşılaştırılarak programın etkililiğine ilişkin karar verme süreci olarak tanımlamıştır (s. 10). Diğer yandan, Newcomer vd. (2004) göre program değerlendirme, program sonuçlarının sistematik olarak değerlendirilmesi ve uygulanabilirlik bakımından programın bu sonuçlara ulaşmada ne ölçüde etkili olduğuna ilişkin sistematik şekilde değerlendirilmesi (s. xxxiii) olarak ifade ederken iken Frye ve Hemmer (2012) programın niteliğini ve etkililiğini kontrol etmek ve geliştirmek amacıyla programın tasarımı, uygulaması ve sonuçları hakkında sistematik bir biçimde bilgi toplama süreci olarak ifade etmiştir (s. 289). Uşun (2016) program değerlendirmeyi bilimsel araştırma yöntemleri kullanılarak geliştirilen programın doğruluğu, yeterliliği, yürütülebilirliği, yararlılığı, verimliliği, etkililiği ve başarısı gibi birçok özelliği hakkında karar verme süreci olarak tanımlamıştır (s. 10). Demirel (2017) ise programın gerçek durumlarda göstermiş olduğu performansa bakılarak programın deneme aşamasında gösterdiği aksaklık ve eksikliklerin saptanması ve programın tamamı ya da bazı ögelerine ilişkin kararlar verilmesi şeklinde tanımlamıştır (s. 188).

Bu tanımlar incelendiğinde, programın etkililiği hakkında karar verme ve sistematik bir süreç olduğuna ilişkin görüşlerin genel olarak tekrarlandığı görülmektedir. Değerlendirme, programların sürekli izlenmesiyle yapılabileceği gibi programın süreçleri veya etkisine ilişkin tek seferlik çalışmaları da içerebilir. Değerlendirmede kullanılan yaklaşımlar, sosyal bilim araştırma metodolojilerine ve profesyonel standartlara dayanmaktadır (Newcomer vd., 2004, s. xxxiii).

Norris'e (1998) göre, eğitimde program değerlendirme, eğitsel yenilik bağlamında organize olan ve gelişen bir deneyim yapısı olarak ortaya çıkmıştır (s. 208). Kuşkusuz

değerlendirme, program ve öğretimin, öğrencilerin eğitsel gelişimlerini nasıl etkilediğini tespit etmek için gerekli bir faaliyettir (Ornstein ve Hunkins, 2018, s. 288).

Eğitim programının değerlendirilmesi; programın anlamı, değeri ve etkililiği hakkında bilgilerin/verilerin toplanmasına ve bu verilerin analizine dayalı olarak yargılamalarda bulunulduğu, programla ilgili kararların verildiği sürekli bir süreçtir (Hussain, Dogar, Azeem ve Shakoor, 2011, s. 265; Norris, 1998, s. 208). Değerlendirme, planlanan/tasarlanan programa, uygulanmasına, sonuçlarına veya bunların tümüne yönelik olabilir (Kridel, 2010, s. 209).

Richards'a (2001) göre, bir eğitim programı oluşturulduktan sonra, hâlâ cevaplanması gereken bazı önemli sorular vardır. Bunlar şunlardır (s. 286):

- Program amaçlarına ulaşıyor mu?
- Programın uygulandığı sınıflarda ve okullarda neler oluyor?
- Programın paydaşları (öğretmenler, yöneticiler, öğrenciler, ebeveynler, işverenler vb.) programdan memnun mu?
- Bir dil dersini geliştirmeye ve öğretimine dâhil olanlar tatmin edici bir iş çıkardılar mı?
- Program, aynı branştaki diğer programlarla karşılaştırılıyor mu?

Bir dil programının nasıl işlediğini ve ne kadar başarılı olduğunu anlamak için programın farklı yönleri hakkında bilgi toplamaya ihtiyaç vardır. Örneğin, programın öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verip vermediği, programı uygulayan öğretmenler için daha fazla hizmet içi eğitiminin gerekli olup olmadığı veya öğrencilerin yeterince öğrenip öğrenmediğine ilişkin bilgiler toplanılarak program hakkında farklı kararlar alınması sağlanır (Richards, 2001, s. 286). Bir eğitim programının değerlendirilmesinde programın tüm özelliklerine, yani içerik, süreç ve çıktılara dikkat edilmelidir (Lee, 2005, s. 102). Eğitim programları değerlendirilirken tartışmalar, deneyler, görüşmeler (grup ve kişisel), gözlem, anketler, uygulama performansı ve resmî kayıtlar kullanılan önemli yöntem ve teknikler arasında yer alır (Hussain vd., 2011, s. 265).

Değerlendirme sonuçları; kazanımlar, içerik, öğrenme materyalleri ve deneyimleri, değerlendirme yöntemleri ve öğretmenin rolü hakkında kararlar alınmasına yardımcı olur.

Aynı zamanda, program tasarımını etkileyen sosyal ve politik bir sürece de dönüt vermektedir (Kridel, 2010, s. 208-209). Burada değerlendirme, öğrenciyi programa uyacak şekilde şekillendirmekten ziyade programı öğrencilere göre uyarlamaya çalışmaktadır (Ornstein ve Hunkins, 2018, s. 293). Bu sebeple, programın geleceği hakkında karar verilirken programı olduğu gibi muhafaza etmek/kullanmak, değiştirmek veya tamamen atmak/reddetmek gibi yargılarda bulunulur.

Eğitimde program değerlendirme çalışmaları bugün geçmişte olduğundan çok daha zordur. Günümüzde genelde eğitim ve özelde ise okullar; sosyal, ekonomik, politik ve teknolojik değişikliklerin okulun amaçları ve öğrencilerin entelektüel yeterlilik ve becerilerini iyi bir şekilde karşılaması için çeşitli görüşlerin üretildiği dinamik ve kompleks bir yapıya sahiptir (Ornstein ve Hunkins, 2018, s. 286).

Pek çok ülkede hem ulusal hem de yerel düzeydeki politika yapıcılar eğitim programlarının etkililiklerini belirlemek amacıyla yapılan program değerlendirme çalışmaları için kullanılan fonlara son zamanlarda rutin olarak yetki verdikleri görülmektedir (Worthen, 1990, s. 42). Ülkemizde ise 1950'li yıllardan sonra, yapılan Milli Eğitim Şuralarında programların ele alınması, program geliştirme komisyonlarının kurulması, taslak programların oluşturulması, program denemelerinin yapılması ve MEB tarafından ortak bir program geliştirme modelinin oluşturulması gibi birçok faaliyet dikkate alındığında program geliştirme ve değerlendirme çalışmalarının bu tarihten itibaren ivme kazandığı görülmektedir. Türkiye'de program değerlendirme çalışmalarının iki farklı şekilde yapıldığı söylenebilir. Bunlardan ilki, MEB tarafından İlköğretim ve Ortaöğretim Genel Müdürlükleri ile Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı kanalıyla yürütülen resmî program değerlendirme çalışmalarıdır. İkincisi ise, araştırmacıların ve akademisyenlerin makale, tez ve bildiri şeklinde sundukları akademik ve entelektüel amaçlarla yapılan program değerlendirme çalışmalarıdır (Özdemir, 2009, s. 138).

2.1.3.1. Program değerlendirmenin amacı

Genel olarak değerlendirmenin amacı, programın veya eğitim programının yapması gerekeni yapıp yapmadığını görmek veya programın niteliğini belirlemektir (Lee, 2005, s. 99). Program değerlendirmenin temel amaçlarından bir diğeri de politika yapıcılar tarafından alınan kararların niteliğini artıracak bilgileri sağlamasıdır. Gerçekten de bugün çok sayıda değerlendirme verisi toplamadaki temel neden, politika yapıcıların programlara

devam edip etmeme konusunda kararlar almalarına, yeni programlar başlatmalarına yardımcı olmaktır. Politika yapıcıların yanı sıra, yapılan değerlendirmeler program yöneticileri (müdürler, bölüm başkanları), program personelleri (öğretmenler, danışmanlar, sağlık hizmetinde çalışanlar ve diğer hizmetleri sunanlar) ve program tüketicileri (müşteriler, ebeveynler, vatandaşlar) dâhil olmak üzere diğer birçok kişinin karar vermesine yardımcı olmayı amaçlamaktadır (Fitzpatrick vd., 2011, s. 13-14).

Değerlendirmenin amaçları, değerlendirmeyi yapan kişi veya kişilerin amaçlarına, görüşlerine, anlayışlarına göre değişiklik gösterir. Planlayıcı, öğretmen, öğrenci, veli veya herhangi biri olarak, kişinin programa yönelik anlayışı onu gördüğü açıya göre değişeceğinden bu paydaşlardan her biri kendi değerlendirme amaçlarına sahip olacaktır. Böylece farklı paydaşlar bu verileri farklı şekilde kullanacaklardır (Kelly, 2004, s. 137-138). Örneğin, bir grup öğretmen, program veya materyaller hakkında kararlar almak için öğrenci performansını değerlendirebilirler. Ebeveynler, okul performanslarına ilişkin bilgilere dayanarak çocuklarını hangi okula göndereceklerine ilişkin kararlar alabilir. Öğrenciler, değerlendirme verilerine dayanarak yükseköğretim kurumlarını seçebilirler. Değerlendirmeye ilişkin sunulan bilgi veya veriler, belirli bir karar vermek için yararlı olabilir veya olmayabilir, ancak yine de değerlendirme açıkça bu amaca hizmet eder (Fitzpatrick vd., 2011, s. 13-14).

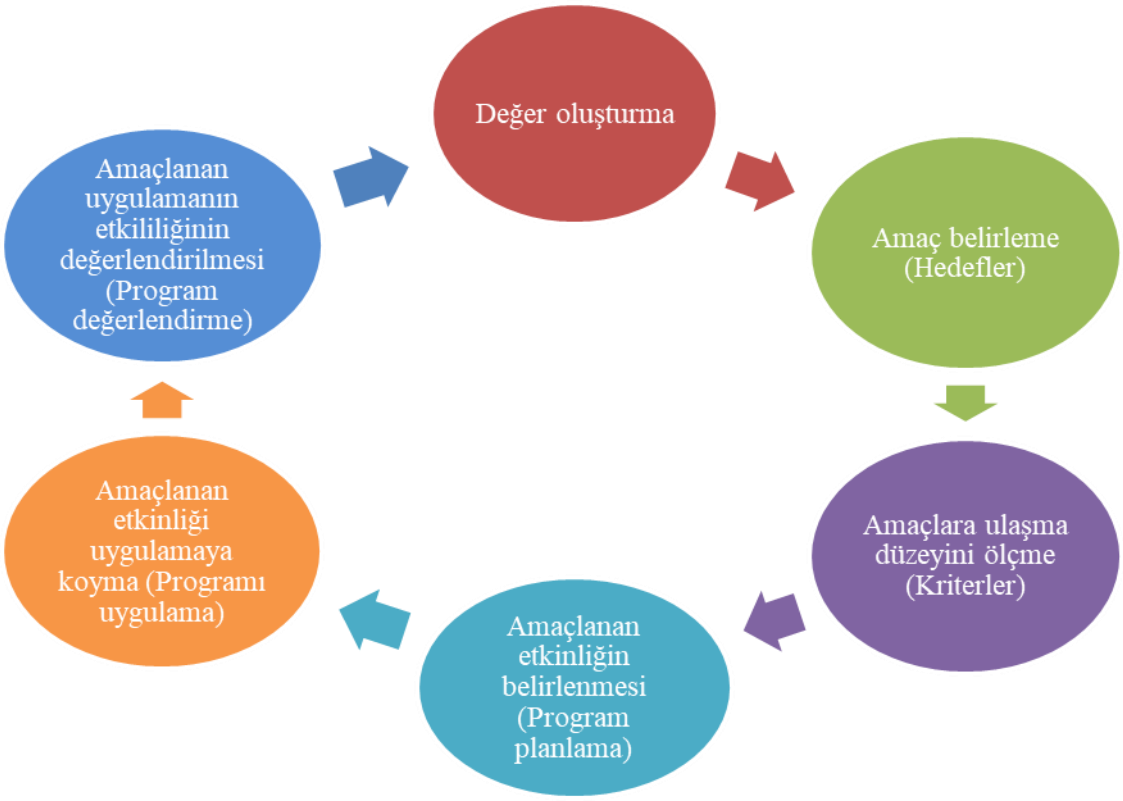
Değerlendirme, işleri daha iyi hale getirmeye yardımcı olmayı amaçlar ve bir değerlendirme, ancak iyileştirmeyi teşvik ediyorsa etkilidir. Değerlendiriciler, kritik ve yapıcı geri bildirimler verebilmeli ve böylece program tasarımcılarına programı daha da geliştirme ve iyileştirmeleri için bilgi sağlamalıdırlar (Lee, 2005, s. 104; Weiss, 2013). Değerlendirme sonucunda, programı kullanmaya devam edip etmeme, eksik yönlerini tekrar gözden geçirip tekrar kullanma veya yeni bir aşamaya geçme hususunda program geliştirme uzmanlarına dönüt sağlanır (Demirel, 2017, s. 188).

Kısacası, değerlendirmenin temel amacı, değerlendirilen şeyin liyakati veya değerini belirlemektir; ancak diğer birçok farklı amaca hizmet ettiği görülmektedir. Bunlar: karar vermeye yardımcı olmak; programları, kuruluşları ve bir bütün olarak toplumu iyileştirmek; daha az güce sahip olanlara ses vererek demokrasiyi güçlendirmek ve bilgi tabanına/alana katkıda bulunmak (Fitzpatrick vd., 2011, s. 16).

2.1.3.2. Program değerlendirme süreci

Program değerlendirmenin farklı tanımlamaları olduğu gibi program değerlendirme süreci de eğitim bilimciler tarafından farklı farklı basamaklara ayrılmıştır. Demirel'e (2017, s. 188) göre, değerlendirme "1) eğitim programının etkililiği hakkında veri toplama, 2) verileri ölçütlerle karşılaştırıp yorumlama, 3) etkililik hakkında karar verme" basamaklarından oluşur.

Suchman'a (1967) göre, herhangi bir değerlendirme çalışmasının ön koşulu, hedeflerinin "değer" taşıdığı varsayılan faaliyetlerin varlığıdır. Bundan yola çıkarak, değerlerin herhangi bir değerlendirme çalışmasının temel ilkeleri olduğu sonucuna ulaşılabilir. Suchman, değerlendirme sürecinin, Şekil 2.1'de gösterildiği gibi değerlerin (açık veya örtük) oluşumundan başladığını ve ona geri döndüğünü savunur. Bu döngüsel süreçte son olarak amaçlanan etkinliklerin değerli olup olmadığı konusunda bir yargıya varılmaya çalışılır (Stufflebeam ve Coryn, 2014, s. 259).



Şekil 2.1. Suchman'ın Değerlendirme Süreci (Suchman, 1967, s. 34)

Kaya (1997) ise program değerlendirme sürecinin temel aşamalarını/işlemlerini şu şekilde sıralamıştır:

1. ***Anlamın kesinleştirilmesi:*** Program değerlendirmenin değerlendirici/ler ve diğer paydaşlar için ne anlama geldiğinin açık bir şekilde ortaya konması

2. ***Amacın belirlenmesi:*** Başlangıçta değerlendirmenin hangi amaçla yapıldığının belirlenmesi

3. ***Anahtar tarafların belirlenmesi:*** Değerlendirme etkinliğini kimin başlatacağı, giderleri kimin karşılayacağı, değerlendirmeyi kimin izleyeceği, değerlendiricinin kimin için çalışacağı ve değerlendirme raporunun kime sunulacağının belirlenmesi

4. ***Olanakların ve engellerin belirlenmesi:*** Değerlendirme çalışmalarında yer alan süreçler, bu süreçlerin olası bitme zamanı ve maliyetinin değerlendirici tarafından belirlenmesi

5. ***Yanıt aranacak soruların belirlenmesi:*** Değerlendirme için önemli olan ve değerlendirmede ele alınacak temel konulara ilişkin değerlendirme sorularının belirlenerek sınırların çizilmesi

6. ***Tasarının kesinleştirilmesi:*** Yanıtlayıcıların seçilmesi ve verilerin toplanmasına ilişkin stratejinin kesinleştirilerek değerlendirmenin düzenlenmesi ve çalışmanın amaç ve kurallarının ortaya konulması

7. ***Verilerin toplanması:*** Anket, test, puan katsayıları, kısa öykü kayıtları, arşiv kayıtları, Q sıralamaları, görüşmeler, gözlemler, dolaylı ölçümler gibi bir dizi veri toplama araç ve teknikleri kullanılarak değerledirme verilerinin toplanması

8. ***Verilerin çözümlenmesi:*** Elde edilen değerlendirme verilerinin uygun yöntemler kullanılarak çözümlenmesi

9. ***Sonuçların yorumlanması ve ilgililere bildirilmesi:*** Sonuçların anahtar tarafların anlayacağı şekilde sunulması ve ilgili değerlendirme sorularına ilişkin sonuçların raporlanıp önerilerin sunulması

Eğitim programının ne olduğu, ne olması gerektiği ve nasıl organize edilmesi gerektiğine ilişkin bir anlaşmaya varılamamıştır. Bu sebeple, uygulama ve teori arasında uyuşmazlıklar meydana gelmiştir (Norris, 1998, s. 209). Bu anlaşmazlığın sonucu olarak, yıllar içinde pek çok yazar ve akademisyen program değerlendirme için alternatif yaklaşım ve modeller sunmuşlardır. Böylece çok çeşitli program değerlendirme yaklaşım ve modellerinin yer aldığı zengin bir literatür oluşmuştur (Stufflebeam, 2001, s. 9).

2.1.4. Program değerlendirme yaklaşımları

1960'lardan bu yana, program değerlendirmenin nasıl yapılması gerektiğiyle ilgili birçok öneri ileri sürülmesine rağmen bunlardan bazılarının herhangi bir bilimsel dayanağının olmadığını söylemek mümkündür. Bugünlerde ise, ortak veya baskın kullanılan bir program değerlendirme yaklaşımı veya modeli yoktur. Ancak, bu konuda uzmanlar arasında eskiye oranla daha çok uzlaşma sağlandığı söylenebilir (Fitzpatrick vd., 2011, s. 111-112).

Fitzpatrick vd. (2011) değerlendirmeye rehberlik eden veya değerlendirmeyi yönlendiren birincil faktörün/itici gücün belirlenmesine dayalı olarak farklı program değerlendirme yaklaşımlarını dört kategoride sınıflamışlardır (s. 123):

> ***Programın veya ürünün kalitesinin kapsamlı değerlendirilmesine yönelik yaklaşımlar:*** Bu yaklaşımlar, uzmanlık ve tüketici odaklı değerlendirmeleri içerir. Resmî değerlendirme yaklaşımları geliştirilmeden önce bu yaklaşımlar birçok kişi tarafından kullanılan değerlendirmedeki en eski yaklaşımlardır. Elliot Eisner'ın uzmanlık ve eleştiri, akreditasyon ve diğer uzmanlık odaklı değerlendirme türleri hakkındaki yazıları ve Michael Scriven'ın tüketici odaklı yaklaşımı bu başlık altında ele alınabilir. Uzmanlık ve tüketici odaklı yaklaşımlar, değerlendirme ve metodolojiyi kimin yürüttüğüne bağlı olarak oldukça farklılık gösterirler. Ancak ortak noktaları; değerlendiricileri, değerlendirdikleri şeyin kalitesini değerlendirmeye veya yargıda bulunmaya yönlendirmeleridir.
>
> ***Programın özelliklerine yönelik yaklaşımlar:*** Bu yaklaşımlar, hedefe dayalı, standartlara dayalı ve teori temelli değerlendirmeleri içerir. Bu yaklaşımların her birinde değerlendirici, programın özelliklerini, hedeflerini, ulaşmak için tasarlandığı standartları veya programın dayandığı teoriyi kullanarak hangi değerlendirme sorularının değerlendirmenin odak noktası olacağını belirler.
>
> ***Program hakkında verilecek kararlara yönelik yaklaşımlar:*** Bu yaklaşımlar arasında Daniel Stufflebeam'in Bağlam-Girdi-Süreç-Ürün (CIPP) yaklaşımı ve Michael Patton'ın Kullanım Odaklı Değerlendirmesi ile Joseph Wholey'un değerlendirmesi ve performans izleme yer almaktadır. Bu yaklaşımlar, paydaşlar veya organizasyonlar tarafından alınan kararların kalitesini arttırmak için bilgi sağlama konusunda değerlendirmenin rolüne odaklanır.
>
> ***Paydaşların katılımına yönelik yaklaşımlar:*** Bu yaklaşımlar arasında Robert Stake'in Yansıtıcı Değerlendirmesi, Pratik Katılımcı Değerlendirme, Gelişimsel Değerlendirme, Yetkilendirici Değerlendirme ve demokratik odaklı yaklaşımları yer almaktadır.

2.1.5. Program değerlendirme modelleri

Değerlendirmede kullanılan yaklaşımlar benzerlik göstermesine rağmen (Ornstein ve Hunkins, 2018, s. 307) farklı değerlendirme modelleri kullanılabilir. Erden (1995) ise program geliştirmedeki çeşitliliklerden dolayı tek bir program değerlendirme yaklaşımı veya modeli önermenin mümkün olamayacağını ve program değerlendiricilerin kendi değerlendirmenin amaçlarına en uygun olan program değerlendirme yaklaşımını/modelini seçebileceklerini veya alanyazından faydalanarak kendilerinin bir yaklaşım ve model geliştirebileceklerini ifade etmiştir (s. 11).

Değerlendirme yaklaşım ve modellerinin belirlenmesinde, (1) programın tanımına, (2) yeni programın oluşturulduğu eğitim sisteminin yapısına ve (3) değerlendirme faaliyetinin yapıldığı kurumun yapısı ve program geliştirme faaliyetiyle ilişkisine göre değerlendirmenin bağlamı değişiklik göstereceğinden farklı kararlar alınacaktır. Bu nedenle, program değerlendirme ile uğraşırken öncelikle koşulları belirlemek gerekir. Koşullar belirlenmeden teorilerin, modellerin ve çalışma şemalarının genellenmesi

yanıltıcı olabilir ve değerlendirmenin uygulamasına rehberlik etmek için kullanılamaz (Lewy, 1973, s. 8-13).

Ancak araştırmada bir model veya kavramsal çerçevenin kullanılması değerlendirme için bir kılavuz görevi görür. Değerlendirme çalışmalarında model kullanımı; hangi verilerin toplanacağı, veri toplama sürecinin ne zaman gerçekleşeceği ve verileri toplamak için hangi aracın kullanılacağına ilişkin değerlendiriciye yol göstermektedir (Hamm, 1988, s. 405; Lee, 2005, s. 105). Programın gözlemlenen sonuçlara nasıl ulaştığına dair temelde yatan bir teori olmadan değerlendirici karanlıkta çalışıyor gibi olacak ve bu sonuçları inandırıcı bir şekilde programa atfedemeyecektir (Uşun, 2008, s. 214). Bundan dolayı bu araştırmada Stufflebeam'in CIPP modeli kullanılmıştır.

2.1.5.1. Hedefe dayalı değerlendirme modeli

Tyler tarafından 1933-1941 yıllarında geliştirilen hedefe dayalı değerlendirme modeli, kendisinden sonra geliştirilen birçok modelin çıkış noktasını oluşturmuştur ve hâlâ günümüzde geçerliliğini korumaktadır (Demirel, 2017, s. 190; Fitzpatrick vd., 2011, s. 155). Bu modelinin varyasyonlarını geliştirerek Tyler'ın çalışmasını ilerletenler arasında Bloom ve ark. (1956), Hammond (1972), Metfessel ve Michael (1967), Popham (1969) ve Provus (1971) yer almaktadır (Stufflebeam ve Webster, 1983, s. 27).

Bu modele göre, değerlendirme süreci, esasında eğitim hedeflerinin program ve öğretim sayesinde ne ölçüde gerçekleştirildiğini belirleme sürecidir. Eğitimin hedefi aslında öğrencilerin davranışlarında istenen yönde değişiklikler meydana getirmek olduğu için değerlendirme de davranıştaki bu değişikliklerin gerçekte ne ölçüde gerçekleştiğini belirleme sürecidir (Tyler, 2013, s. 105-106). Tyler değerlendirme sürecinin bir dizi mantıksal aşamadan oluşması gerektiğini ileri sürmüş ve ona göre program değerlendirme basamakları aşağıdaki gibidir (Demirel, 2017, s. 191; Stufflebeam ve Shinkfield, 1985, s. 71):

1. Amaçları veya hedefleri belirlemek
2. Hedefleri kazandırılmak istenen özelliğe göre sınıflandırmak
3. Hedefleri davranışsal olarak ifade etmek
4. Öğrencilerin öngörülen hedeflere ulaşma düzeylerinin gözlemlenebileceği durum ve koşulları oluşturmak

5. Seçilen durumlardaki ilgili personele stratejinin amaçlarını açıklamak

6. Uygun ölçme tekniklerini seçmek veya geliştirmek

7. Performans verilerini toplamak (eğitim programları söz konusu olduğunda bunlar öğrenci performansı olacaktır.)

8. Elde edilen verileri davranışsal hedeflerle karşılaştırmak

Tyler'ın değerlendirme tanımının bu basamaklarla oldukça uyumlu olduğu unutulmamalıdır. Bir eğitim programının ve öğretimin amacı, ondan yararlananların davranışlarında değişiklik yaratmaksa o zaman değişimin derecesini ölçmek için bir yöntem gereklidir. Bu gerçekleşmeden önce, "amaçlar ve hedefler" açıkça belirlenmeli ve tanımlanmalıdır. Davranışsal türden ifade edilen hedefler, testler için uygun koşullar oluşturulduktan sonra sahada test edilebilirler (Stufflebeam ve Shinkfield, 1985, s. 72).

Hedefe dayalı yaklaşım, özellikle net ve desteklenebilir hedefleri olan projelerin değerlendirilmesinde uygulanabilir. O zaman bile bu tür çalışmalar, proje hedeflerini program kullanıcılarının önceden belirlenen ihtiyaçlarına göre değerlendirerek yan etkilerini araştırarak ve süreç ve çıktıları inceleyerek güçlendirilebilir (Stufflebeam, 2001, s. 17).

Tyler modelinin birçok avantajı vardır. Anlaşılması ve uygulanması nispeten kolaydır. Akılcı, bilimsel ve sistematiktir. Yalnızca öğrencilerin performansıyla ilgilenmek yerine, programın güçlü ve zayıf yönlerine odaklanmaktadır. Ayrıca sürekli değerlendirme, analiz ve iyileştirme döngüsünün önemini vurgulamaktadır (Fitzpatrick vd., 2011, s. 155; Glatthorn, Boschee, Whitehead ve Boschee, 2019, s. 502). Norm ve kriter referanslı değerlendirmeler ve performans değerlendirmeleri için işlevsel veya davranışsal hedefler yazmak için yayınlanmış kuralları kullanır. Bu sebeplerle en yaygın kullanılan modeldir (Stufflebeam, 2001, s. 18; Stufflebeam ve Coryn, 2014, s. 136-137; Stufflebeam ve Webster, 1983, s. 27).

Tyler modeli, hem öğrencilere hem de eğitim süreçlerine odaklanma konusunda teorik vaatler verse de değerlendiriciler her şeyi öğrenciler üzerindeki etkileri açısından değerlendirmek zorunda hissetmişlerdir. Her şeye öğrencilerin bakış açısından ve davranışlarındaki değişimlerden (olumlu ise "başarı" olarak adlandırılır.) bakma eğilimi gösterilmiştir. Bu modelin kullanılabilmesi için genel olarak belirlenen hedeflerin

ölçülebilir ve davranışsal terimlerle ifade edilebilir olanlarla sınırlanmıştır. Bu sebeple, önemli hedefler, özellikle tutumlar gibi programın daha az soyut yönleriyle ilgili olanlar genellikle göz ardı edilmiştir. Öğrencilerin bu etkinlikleri ölçülebilir bir şekilde sergileyebilecekleri durumlar oluşturmak zordur. Tam ölçülebilir olma ve davranışsal tanımlamalarla, zor hatta imkânsız gibi hissedilen bu daha az somut unsurları ile birlikte, program değerlendirmesi bir tarafa daha fazla eğilim gösterme ve dolayısıyla da eksik olma eğilimindedir (Stufflebeam ve Shinkfield, 1985, s. 75-76). Ayrıca hedefe dayalı değerlendirme çalışmalarına yönelik diğer yaygın eleştiriler şu şekildedir: Bulguların yalnızca programın sonunda bildirilmesi; elde edilen bilgilerin ne zaman açısından ne de programın uygulanmasını iyileştirme açısından uygun olmaması; elde edilen bilginin çoğu kez, programın başarı düzeyini değerlendirmeleri için programdan yararlananların gereken temeli oluşturmaları bakımından çok kısıtlı olması; bu tür çalışmaların olumlu ve olumsuz etkileri tamamen ortaya çıkarmaması; değersiz hedeflere itibar edilebilmesi ve böylece bir programın önemini değerlendirmede yetersiz kalması (Stufflebeam, 2001, s. 18; Stufflebeam ve Coryn, 2014, s. 137).

Tyler'ın 1960'larda ve 1970'lerde yaptığı çalışmalardan gelişen ve bugün bazı ortamlarda kullanılmaya devam eden hedefe dayalı modeli temel bir formüle odaklanmıştı: program hedeflerini belirlemek, bunları ölçmek için genellikle test edilmiş olan araçları tanımlamak, testleri yönetmek, verileri daha önce belirlenen hedeflere göre analiz etmek ve programın başarısını belirlemek. Bu temel yaklaşım günümüzde profesyonel değerlendiriciler tarafından büyük ölçüde itibarını yitirmiştir. Ancak, birçok finansman kaynağı günümüz değerlendirme yaklaşımlarının hızına yetişememiştir ve bu geleneksel yaklaşımdan yararlanarak değerlendirmeler yapılması gerekli hale gelmiştir (Fitzpatrick vd., 2011, s. 155).

2.1.5.2. Metfessel ve Michael modeli

Metfessel ve Michael (1967), Tyler gibi, eğitsel kararların iyileştirmesi için çıktıların ölçülmesi gerektiğine inanıyordu. Metfessel ve Michael programları değerlendirmek için kullanılabilecek çok sayıda kriter listelemiştir. Metfessel ve Michael çıktıların ölçülmesi için olası kriter aralığını belirterek Tyler'dan önemli ölçüde daha ileriye gitmişlerdir. Ancak, değerlendirme paradigmaları temelde Tyler'ın yaklaşımına benzemektedir. Metfessel ve Michael, okul çalışanlarına (öğretmenler, idareciler ve danışmanlar) okul programlarının hedeflere ulaşma düzeyinin değerlendirilmesinde yardımcı olmak amacıyla

sekiz adımlı bir değerlendirme paradigması geliştirmişlerdir (Stufflebeam ve Shinkfield, 1985, s. 76-77).

Bu modele göre, değerlendirme süreci sekiz temel adımdan oluşmaktadır (Michael ve Metfessel, 1967):

I. Değerlendirme için temel oluşturacak olan programın genel amaçlarının belirlenmesi

II. Davranışsal hedeflerin oluşturulması

III. Davranışsal hedeflerin sınıf veya üniversite ortamında öğrenmeyi kolaylaştıracak (davranış değişikliklerini teşvik edecek) bir biçime aktarılması veya dönüştürülmesi

IV. Davranışsal hedeflerin gerçekleşme düzeyine ilişkin çıkarımlar yapılmasına olanak sağlayan verileri elde etmek için çeşitli veri toplama araçlarının seçilmesi ve/veya oluşturulması

V. Periyodik gözlem, test ve ölçeklerin uygulanması

VI. Belirlenen hedeflere göre davranış değişikliklerinin belirlenmesi

VII. Davranışsal hedefler ve genel amaçlar bağlamında verilerinin yorumlanması

VIII. Program hedeflerinin uygulanmaya devam edilmesine veya bu hedeflerde değişiklikler yapılmasına ilişkin önerilerde bulunulması

Bu modelde kolej ve üniversite düzeyindeki eğitim programlarının değerlendirilmesinde, anlamlı öğrenme deneyimlerine dönüştürülebilecek işlevsel olarak belirlenen hedeflerin geliştirilmesi ve kullanılması üzerinde durulmuştur. Formal ve informal eğitimler sonucunda oluşan davranış değişiklikleri, aynı kazanımları içeren uygun test ve ölçme araçları kullanılarak belirlenebilir. Sürekli gözlem ve uzun bir zaman aralığı boyunca uygulanan test ve ölçeklere dayanılarak davranış değişiklikleri analitik olarak belirlenebilir ve yorumlanabilir. Eğitim programının hem özel hem de genel amaçlarına ilişkin gözlemlenen davranışların önemiyle ilgili çıkarımlara ve anlamlı sonuçlara verilerin dikkatli bir şekilde incelenmesiyle ulaşılabilir. Çeşitli ölçüm ve gözlemlere dayanan değerler ve anlamlar oluşturulduktan sonra, eğitim programının kullanılmaya devam

edilmesine veya amaç ve kazanımlarda gerekli değişikliklerin yapılması gerektiğine ilişkin önerilerde bulunulabilir (Michael ve Metfessel, 1967 s. 383).

Metfessel ve Michael ayrıca yargısal kararların değerlendirme sürecinin tüm aşamalarına dâhil edilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Böylece verilen geri bildirimlerin miktarı ve türüne göre her aşamadaki katılımcılardan faaliyetlerinde düzenlemeler yapmaları beklenebilir (Stufflebeam ve Shinkfield, 1985, s. 78).

Metfessel ve Michael'in 1967 raporunun ekinde okul programlarının değerlendirilmesi için çok sayıda kriter sunulmuştur. Bu kriterler, okul programlarının çeşitli yönleri hakkında geniş ve tam bir anlayışa sahip olmak için gerekli olan çeşitli kaynakları ve ölçütleri listelemektedir. Bundan dolayı, Metfessel ve Michael modeli, bir eğitim programındaki hedeflerin kazanılıp kazanılmadığını belirlemek için kullanılabilecek farklı ve çeşitli ölçme araçlarının oluşturulmasına katkı sağlamıştır. En önemlisi, Metfessel ve Michael prensip olarak Tyler'ın yaklaşımının çok ötesine geçememiş olsalar da program değerlendirme odağını genişletmişlerdir (Popham, 1988; Akt. Özdemir, 2009, s. 135; Stufflebeam ve Shinkfield, 1985, s. 78).

2.1.5.3. Provus'un farklar yaklaşımı modeli

Farklar Değerlendirme Modeli, büyük devlet okulu sistemlerinde programların geliştirilmesini kolaylaştırmak için tasarlanmış ve daha sonra federal bir büro tarafından eyalet çapındaki değerlendirmelerde de kullanılmıştır. Bazı özelliklerinden dolayı yönetim odaklı bir değerlendirme yaklaşımı olmasına rağmen önerilerinin temel özelliği Tyler'ın geleneğinden gelmektedir. Yeterli personel kaynağıyla büyük sistemlerde en iyi şekilde çalışan ve karmaşık bir model olan bu modelin ana odak noktası, yöneticilerin programın belirlenen hedeflere ulaşmada ne ölçüde ilerlediğini belirlemelerine yardımcı olmak için farkları belirlemektir. Belirlenen tüm farklar giderilene kadar faaliyetin bir sonraki aşamaya geçmesi engellenerek etkili program geliştirme sağlanmaya çalışılır (Fitzpatrick vd., 2011, s. 155-157).

Provus değerlendirmeyi; (1) standartlar hakkında uzlaşma (hedeflerin yerine kullanılan başka bir terim), (2) programın performansı ile performans için belirlenen standartlar arasında bir fark olup olmadığını belirleme ve (3) programı veya bazı yönlerini iyileştirmeye, sürdürmeye veya sonlandırmaya karar vermek için farklılıklar hakkındaki bilgileri kullanmak olarak tanımlamıştır (Fitzpatrick vd., 2011, s. 155-156).

Provus programları; girdi (öncüller), süreç ve çıktıları (sonuçları) içeren dinamik sistemler olarak görmüştür. Ona göre değerlendirme kısacası, performansın bir standartla karşılaştırılması olarak görülebilir. Her performans seviyesinin uygun bir standartla karşılaştırılması bir değerlendirme aşamasını belirlemektedir. Bu sebeple, her aşama için standartlar veya beklentiler oluşturmuştur (Fitzpatrick vd., 2011, s. 156; Provus, 1969, s. 9). Farklar Değerlendirme Modelinde beş karşılaştırma/değerlendirme aşaması vardır. Bunlar:

1. **Program tasarımı/Tanımlama:** Bu aşamada çalışmanın odak noktası, hedefleri, süreçleri veya etkinlikleri tanımlamak, etkinlikleri gerçekleştirmek ve hedeflere ulaşmak için gerekli kaynak ve katılımcıları tanımlamaktır. Değerlendiricinin teorik ve yapısal sağlamlık bakımından tasarım aşamasındaki görevi, eksiksiz tasarım özelliklerinin oluşturulduğunu ve belirli kriterleri karşıladığını görmektir (Fitzpatrick vd., 2011, s. 156).

2. **Programın oluşturulması:** Bu aşamada, programın işleyişine karar vermek için program tasarımı veya tanımlaması standart olarak kullanılır (Fitzpatrick vd., 2011, s. 156). Program tasarımı ve uygulaması arasındaki uyum arttırılarak program iyileştirilmeye çalışılır (Provus, 1969, s. 26). Değerlendirici, programın veya etkinliğin beklenen ve fiili uygulaması arasındaki herhangi bir farkın olup olmadığını belirlemek için bir dizi uygunluk testi gerçekleştirir. Amaç, programın tasarlandığı gibi uygulandığından emin olmaktır. Program özelliklerine uyulma derecesini belirlemenin en iyi yolu doğrudan gözlemdir. Bu aşamada farklar bulunursa, Provus dikkate alınması gereken birkaç çözüm önerisinde bulunmuştur: (a) Gerçek uygulama daha uygun görünüyorsa, program tanımını programın gerçekte uygulandığı şekle uyacak şekilde değiştirmek, (b) programın tanımına daha iyi uyması için programın uygulamasında düzenlemeler yapmak (daha fazla kaynak veya eğitim sağlayarak) veya (c) daha fazla düzenlemenin program hedeflerine ulaşmada işe yaramayacağı görülüyorsa faaliyeti sonlandırmak (Fitzpatrick vd., 2011, s. 156-157).

3. **Programın ara ürünleri/ Süreç:** Bu aşamada değerlendirme, davranışlarının beklendiği gibi değişip değişmediğini belirlemek için katılımcıların gelişimi hakkında veri toplamaya odaklanır. Belirli hedeflere ulaşılmazsa, bu hedeflere götüren etkinlikler gözden geçirilir veya yeniden tanımlanır. Değerlendirme

verilerinin geçerliliği de sorgulanır (Fitzpatrick vd., 2011, s. 157). Bu değerlendirme aşamasının sonunda, program personeli, programın ara ürünlerinin hedeflenen tarihlerde gerçekleşip gerçekleşmediğini ve gerçekleşmediyse bunun nedenini öğrenir (Provus, 1969, s. 28). Değerlendirici, olanak sağlayan hedeflere ulaşılamadığını tespit ederse ve farkın giderilemeyeceği anlaşılırsa başka bir seçenek de programı sonlandırmaktır (Fitzpatrick vd., 2011, s. 157).

4. **Programın nihai çıktıları/ürünleri:** Bu aşamada, değerlendirmenin amacı, programın nihai hedeflerine ulaşılıp ulaşılmadığını belirlemektir. Provus değerlendiriciyi, geleneksel olarak vurgulanan program sonundaki performansın ötesine geçmesine ve tüm program değerlendirmelerinin bir parçası olan nihai hedeflere dayalı olarak izleme çalışmaları yapmasına teşvik etmektedir (Fitzpatrick vd., 2011, s. 157).

5. **Programın maliyeti (isteğe bağlı):** Provus değerlendirmeler tamamlandıktan sonra tüm programın maliyet-fayda analizini yapmak ve bu sonuçların benzer programların maliyet analizleriyle karşılaştırılmasını içeren isteğe bağlı bir beşinci aşama önermiştir (Fitzpatrick vd., 2011, s. 157; Provus, 1969, s. 32). Son zamanlarda, insani hizmetler için fonların azalmasıyla birlikte, maliyet-fayda analizleri birçok program değerlendirme çalışmasının bir parçası haline gelmiştir (Fitzpatrick vd., 2011, s. 157).

Açıklama amacıyla değerlendirme aşamaları yukarıda sanki bağımsız sıralıymış gibi sunulsa da değerlendirme çalışmasının gerçek doğası dinamiktir ve aşamalar arasında çok fazla kesişim ve etkileşim vardır (Provus, 1969, s. 33).

Farklar Değerlendirme Modeli, çok çeşitli değerlendirme ihtiyaçlarına pragmatik, sistematik bir yaklaşım sunar. Bir öğretmenin günlük faaliyetlerinden eğitim programını değerlendirmesine kadar, sağlam kararlar verilebilmesi için gerekli olan bilgilerin toplanması için kullanılabilir. Bu modelin en önemli özelliği, öz değerlendirme ve sistematik program geliştirmeye verdiği önemdir (Steinmetz, 1983, s. 93).

2.1.5.4. Stake'in uygunluk-olasılık modeli

Robert Stake'in değerlendirme modeli programın tasarımı, geliştirilmesi ve uygulanmasını kapsamaktadır. Değerlendirme verileri, planlananla gerçekte olan

arasındaki farklılıkları ortaya çıkarır (Ornstein ve Hunkins, 2018, s. 307). Stake, formal ve informal değerlendirme türlerini birbirinden ayırmıştır. Eğitim alanındaki değerlendirmelerin sıradan gözlemlere, örtük hedeflere, sezgisel normlara ve öznel yargılamaya dayandığını kabul etmesine rağmen eğitimcilerin formal değerlendirme süreçlerini oluşturmak için çaba göstermeleri gerektiğini belirtmiştir. Formal değerlendirme objektiftir ve değerlendirilmekte olan programla ilgili tanımlama yapmaya ve karar vermeye olanak sağlayan veriler sunar. Tamamen nesnel tanımlamaların yapılması, somut verilerin toplanması ve raporlanması konusunda vurgulamalar yapmaktadır (Stake, 1967).

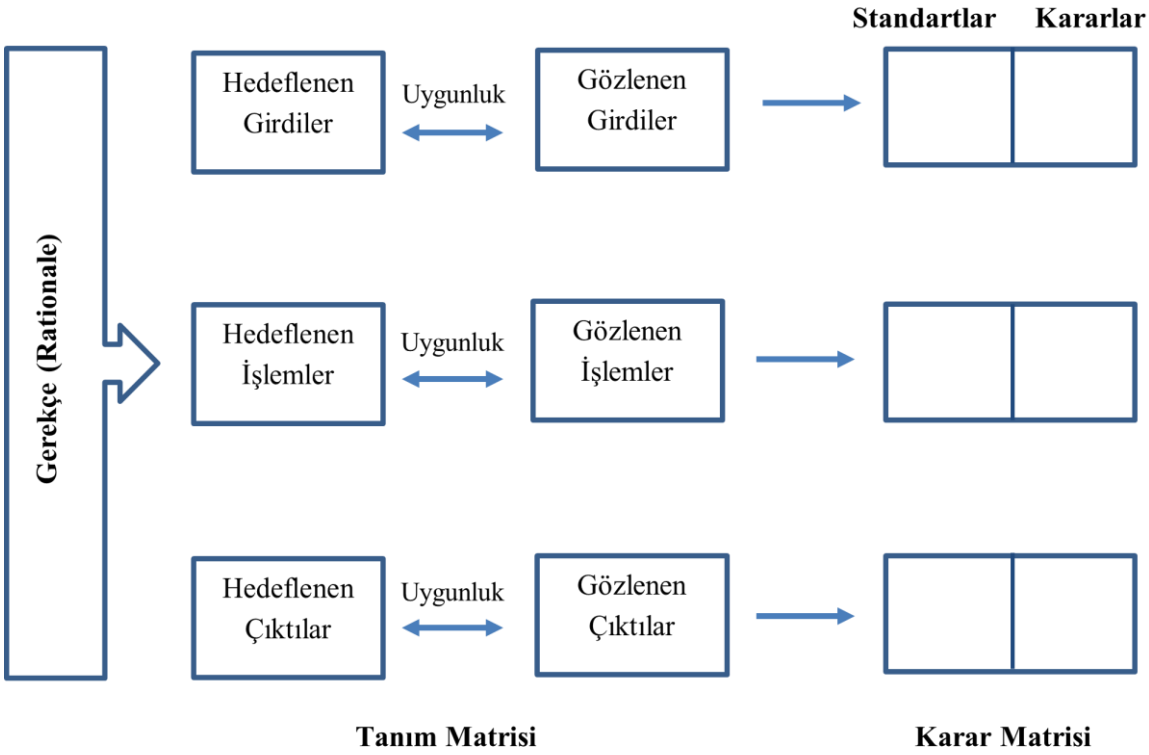
Stake, değerlendiriciden daha kapsamlı ve çeşitli veri türlerini toplaması ve işlemesini, müfredat sürecine dâhil olan kişiler arasındaki dinamikleri göz önünde bulundurmasını, çeşitli kişilerin aldıkları rolleri değerlendirmelerini, bu kişilerin program değerlendirme sürecine daha fazla dâhil olmalarına izin vermelerini ister (Ornstein ve Hunkins, 2018, s. 307). Bu modelde iki temel değerlendirme eyleminden bahsedilmiştir: tanım (description) ve karar (judgement). Değerlendirmede amaç ister tanımlama ister karar verme olsun, üç bilgi biriminden yararlanılmalıdır: Girdi/ön koşul, işlem/süreç ve çıktı (Stake, 1967).

Girdi, çıktılarla ilgili olabilecek öğretme ve öğrenmeden önce var olan herhangi bir durumdur (Stake, 1967). Bir öğrencinin dersten önceki durumları veya özellikleri buna örnek verilebilir: yeteneği, önceki deneyimi, ilgisi ve istekliliği, disiplini ve devam durumu önceki başarı puanları, psikolojik profil puanları. Girdiler ayrıca kıdem yılı, eğitim türü ve öğretmen davranış oranları gibi öğretmen özelliklerini de içerir (Ornstein ve Hunkins, 2018, s. 307; Stake, 1967).

İşlemler, öğrencinin öğretmenle, öğrencinin öğrenciyle, yazarın okurla, danışmanın ebeveynle etkileşimlerini ifade eder. İşlemler dinamik iken girdiler ve çıktılar nispeten durağandır. Bu üç bilgi biriminin aralarındaki sınırlar net değildir. Örneğin, bir işlem sırasında, sonraki öğrenmeler için girdi olacak olan belirli çıktılar saptanabilir (Ornstein ve Hunkins, 2018, s. 307; Stake, 1967).

Geleneksel olarak, formal değerlendirmede dikkat çoğunlukla çıktılar üzerinedir. Bir eğitimin sonucunda programdan beklenen çıktılar için öğrencilerin yetenekleri, başarıları, tutumları ve istekleri, motor becerileri örnek verilebilir. Çıktılar ayrıca tüm katılımcılar -öğretmenler, ebeveynler, yöneticiler, veliler, öğrenciler ve diğer paydaşlar- üzerindeki

etkileri de içermektedir. Çıktılar bir eğitimin veya programın sonuçlarıdır; anlık ve uzun vadeli, bilişsel ve doğuştan, kişisel ve toplumsal olabilir (Ornstein ve Hunkins, 2018, s. 307; Stake, 1967; Stufflebeam ve Coryn, 2014, s. 378).



Şekil 2.2. Stake'in Uygunluk-Olasılık Değerlendirme Matrisi (Stake, 1967'den uyarlanmıştır.)

Şekil 2.2'de değerlendirme unsurları olan girdi, işlem ve sonuçların hem tanımlama hem de karar vermedeki yeri gösterilmektedir. Bu matrisleri doldurmak için değerlendirici tanımlamaların yanı sıra kararları (örneğin toplum önyargısı, problem çözme stilleri ve öğretmen kişiliği) da toplayacaktır. Karar matrisinde karar ifadelerinin ya genel kalite standartları olarak ya da değerlendirilen programa özgü kararlar olarak sınıflandırılabilir. Tanım matrisinde ise tanımlayıcı veriler, hedefler/niyetler ve gözlemler olarak sınıflandırılmıştır (Stake, 1967).

Programın gerekçesine (rationale) ilişkin açıklama yapılmadan bir değerlendirme tamamlanmış sayılmaz. Şekilde gösterildiği gibi, ayrı olarak ele alınması gerekir. Çoğu zaman örtük olmasına rağmen her programın kendi mantığı/gerekçesi vardır. Bu gerekçe, programın felsefi geçmişini ve temel amaçlarını gösterir (Stake, 1967).

Herhangi bir eğitim programı için tanımlayıcı değerlendirme verilerini analiz etmenin iki temel yolu vardır: Girdiler, işlemler ve çıktılar arasındaki olasılıkları (contingency) bulmak ve hedefler ve gözlemler arasındaki uygunluğu (congruence) bulmak (Stake, 1967). Uygunluk analizi, hedeflenen şeyin gerçekleşip gerçekleşmediğinin sorgulanmasını içerir. Hedeflenenler gerçekten gerçekleşirse programın verileri uygundur. Tamamen uygunluk için hedeflenen girdi, işlem ve çıktıların gerçekleşmesi gerekir (Bu nadiren olur). Değerlendirici, veri matrisinin bir satırında hedefleri ve gözlemleri içeren hücreleri karşılaştırabilmeli, farklılıkları not edebilmeli ve bu satır için uygunluk miktarını tanımlayabilmelidir. Uygunluk, çıktıların güvenilir veya geçerli olup olmadığını değil; hedeflenenlerin gerçekleşip gerçekleşmediğini gösterir. Uygunluk analizi esasen Provus'un (1971) değerlendiricilere önerdiği standartlar ve performanslar arasındaki farkları belirlemekle aynıdır (Stake, 1967; Stufflebeam ve Coryn, 2014, s. 379).

Değişkenler arasındaki ilişkiler veya olasılıklar ek ilgiyi hak etmektedir. Bu anlamda değerlendiricinin görevi, belirli girdilere ve öğretimsel işlemlere bağlı olan çıktıları belirlemektir. Girdiler ve işlemler ve çıktılar arasındaki olasılıkları belirlemek ve değerlendirmek için uygun kriter mantıktır. Gözlem olasılıklarının değerlendirilmesi ise deneysel kanıta bağlıdır. Değerlendiriciler tarafından belirlenen uygunluk ve olasılıklar, tıpkı tanımlayıcı veriler gibi uzmanlar ve katılımcılar tarafından değerlendirmeye tabidir (Stake, 1967; Stufflebeam ve Coryn, 2014, s. 380).

Bir karara/yargıya varmadan önce değerlendirici, her bir standardın karşılanıp karşılanmadığını belirler. Hedeflerin ölçülmesi örtük standartlardan ziyade açık standartlar gerektirir. Günümüz eğitim programları "standart odaklı" değerlendirmeye tabi tutulmamaktadır (Stake, 1967).

Stake'in modeli aynı zamanda planlanan, hayata geçirilen ve sonra değerlendirilenler arasındaki ilişkileri tasvir eder. Planlar ve sonuçlar arasında tam uygunluk için gözlenen tüm girdiler, işlemler ve çıktılar hedeflenenlerle aynı olmalıdır. Stake'in modeli çok kullanışlı olmasına rağmen tam uygunluk imkânsızdır. Bazı eylemler ile öğrencinin öğrenmesi arasında kesin bir ilişki yoktur. Okul dışında, öğrenciler belirli bir ders hakkındaki düşüncelerini etkileyen materyallerle karşılaşabilirler. Böylesine kasıtlı olmayan bir işlem, öğrenmenin ulaşılan bir çıktı olarak kaydedilmesine neden olabilir (Ornstein ve Hunkins, 2018, s. 308).

Son olarak, Stake değerlendirmelerin eğitime yönelik bir bilgi tabanı geliştirmek için kullanılmasını istemiştir. Eğitimcileri, nedenleri ve sonuçları, hedefler ve başarılar arasındaki uyuşmaları ve söz konusu programlarla ilgilenenlerin kararlarının genel bir görüntüsünü (panorama) belgeleyen veri bankaları geliştirmeye çağırmıştır (Stufflebeam ve Coryn, 2014, s. 382-383).

Bu model, değerlendiricilere eksiksiz bir değerlendirmenin hangi verilere ihtiyacı olduğunu düşünmek için kavramsal bir çerçeve sağlamıştır. Yıllar sonra yazdıklarını incelerken, Stake (1991) değerlendirmeyi açıklama sürecini yeterince vurgulamadığını belirtmiştir. Aslında, zamanın değerlendirme yaklaşımlarına göre yeni olan tanımlayıcı vurgusudur. Stake, değerlendiricilerin üzerinde çalıştıkları programların ayrıntılarına hâkim olmalarını ve çıktıları incelemeden önce bunları tam olarak anlamalarını istemiştir. Değerlendiricinin girdileri ve işlemleri anlaması, istenen çıktılara ulaşmadaki başarı veya başarısızlıkları daha iyi yorumlamasına yardımcı olacaktır (Fitzpatrick vd., 2011, s. 192).

2.1.5.5. Eisner'in eğitsel uzmanlık/eleştiri modeli

Elliot Eisner (1979), niteliksel değeri vurgulamak için değerlendirme modeli geliştirirken estetik ve sanat eğitimindeki geçmişinden yararlanmıştır. Uzmanlık ve eğitsel eleştiri modeli, birbiriyle yakından ilişkili iki yapı üzerine inşa edilmiştir: uzmanlık ve eleştiri (Glatthorn vd., 2019, s. 506).

Eisner'a göre, uzmanlık değer biçme/ değeri takdir etme sanatıdır. Uzmanlık bir nesneyi, durumu veya olayı oluşturan nitelikleri takdir etmek için uğraşan özel bir eylemdir. Uzman kişi, başkalarının görme olasılığının daha düşük olduğu bir eylem, iş veya nesneyi oluşturan önemli ve genellikle incelik gerektiren nitelikleri fark eder. Ayrıca bunları bağlam ve önceki koşullarla ilişkilendirmeyi sağlayan özel bir öngörü şeması geliştirmiştir. Sıklıkla uzmanlığın sağladığı bilgilere göre hareket etmemize rağmen bildiklerimizi başkalarına aktarmak istersek, dönüştürme sorunuyla karşı karşıya kalırız. Deneyimlerimizi başkalarının "okuyabileceği/anlayabileceği" bir biçime dönüştürmenin bir yolunu bulmada eğitsel eleştiri çok önemlidir (Eisner, 1979, s. 14-15; Eisner, 2017).

Eisner'e göre, uzmanlık takdir etme sanatı olarak kabul edilebilirse, eleştiri açıklama sanatı olarak düşünülebilir. Eğitsel uzmanlık, eğitim fenomenlerinin karmaşık ve ince yönlerine erişim sağlar ve böylece eğitim eleştirmenleri, eleştirmen olarak ihtiyaç duydukları içeriği elde edeler. Eğitsel eleştiri olayların tasviriyle sınırlı değildir; uzmanlığa

dayanılarak bir varlığın niteliğinin yorumlanmasını ve değerlendirilmesini de içerir. Anladığımız şekliyle yorumlama, tanımlanan koşulları açıklamak için teorik fikirleri uygulama sürecidir. Bu teorilerin tanımlanan niteliklere uygulanması, eğitsel eleştirinin ikinci önemli aşamasını/yönünü oluşturur. Eğitsel eleştirinin üçüncü aşaması/yönü, değerlendirme veya takdir etmeyle ilgilidir. Bir eğitim eleştirmeni öğretmene yapıcı geri bildirim sağlayacak şekilde değerlendirme yaptığında, değerlendirme en önemli işlevi olan eğitim sürecinin iyileştirilmesine yol açacak koşulları sağlamaya başlar (Eisner, 1979, s. 16; Eisner, 2017; Glatthorn vd., 2019, s. 506).

Bu modele göre, eğitsel eleştirinin dört boyutu bulunmaktadır: tanımlama, yorumlama, değerlendirme ve tematik. Bu boyutlar arasında herhangi bir sıra öngörülmez ve biri diğerinden bağımsız değildir (Eisner, 2017).

Tanımlama: Eğitim hayatıyla ilgili nitelikleri betimleme ve tasvir etme girişimidir (Glatthorn vd., 2019, s. 506). Okuyucuların bir yer veya sürecin neye benzediğini görselleştirmesini sağlar. Eleştirmen, okuyucuların anlamalarına yardımcı olmaya çalıştığı okulu veya sınıfı "görmelerine" yardımcı olmalıdır (Eisner, 2017).

Yorumlama: Eğitim eleştirmenleri, yalnızca deneyimlediklerini tanımlamakla değil, aynı zamanda anlamını açıklamakla da ilgilenirler. Bu amaç sıklıkla, önceden belirlenmiş faktörlerin tanımlanabileceği bir bağlama oturtulmasını gerektirir. Aynı zamanda, gözlemlenen uygulamaların olası sonuçlarını aydınlatmak ve görülenleri açıklayan nedenler sunmak anlamına gelir (Eisner, 2017).

Değerlendirme: Eğitim normatif bir girişimdir. Amacı sadece öğrencileri değiştirmek değil, hayatlarını iyileştirmektir. Okullar, eğitsel misyonu olan sosyal kurumlar oldukları için okullarda meydana gelenlerin değeri, onun eğitsel değerinin değerlendirilmesine olanak tanıyan kriterlere tabi tutulur (Eisner, 2017). Böylece eğitim süreçlerini iyileştirmek için yargılarda bulunulur ve değer seçimlerine zemin sağlanır (Glatthorn vd., 2019, s. 506).

Temaların Geliştirilmesi: Eleştirel analizde, eleştirmenin amacı genellikle açık hale getirilir. Eğitsel eleştiride, belki bir sınıf ve sınıfın öğretmeni hakkında bir hikâye anlatılır. Okuyucuların sahneyi görselleştirebilmesi için sınıf ayrıntılı bir şekilde tanımlanır, sınıftaki eylemlerin anlamları açıklanır ve tanımlanan ve yorumlanan olayların eğitici değeri tartışılır. Görünüşe göre bir eleştirmen, tanımlama, yorumlama ve değerlendirme tamamlandığında yapılabilecek her şeyi yapıyor gibi görünebilir. Ama dahası var. Her

sınıf, okul, öğretmen, öğrenci, kitap veya bina yalnızca kendisini değil, aynı zamanda diğer sınıflar, okullar, öğretmenler, kitaplar ve binalar ile de ortak özellikler gösterir. Yani, her parça aynı zamanda daha büyük bir sınıfın bir örneklemidir. Bu anlamda, bir parça hakkında öğrenilenler, ait olduğu sınıfla ilgili olabilir. Belirli bir duruma gömülü olan tema, durumun kendisinin ötesine uzanır (Eisner, 2017).

Bu dört boyutun eğitime yansıması şu şekildedir: Değerlendiriciler (1) eğitim programı ve eğitim ortamını tanımladıkları raporlar yazarlar; (2) bulgularını hedef kitle için yorumlarlar - örneğin, yeni programın nedenlerine ilişkin soruları yanıtlarlar; (3) yeni programın eğitimsel değerini belirlemeye ve sonuçları paylaşmaya çalışırlar ve (4) programa bakarak hangi tema veya temaların ortaya çıktığını tespit ederler. Eleştiri değerlendiricileri, belirli program durumlarını göz önünde bulundururken öğrenme ve anlamlı bilgi hakkındaki genel temalara, yani program geliştirme ve yürütmeyi yönlendirebilecek temalara ulaşmaya çalışırlar (Ornstein ve Hunkins, 2018, s. 310).

Bu modele dayanarak yürütülen bir program değerlendirme çalışmasının amacı belirli bir programın özelliklerini, güçlü ve zayıf yönlerini tanımlamak, eleştirel olarak değerlendirmek ve aydınlatmaktır. Değerlendirme soruları uzman değerlendiriciler (değerlendirmeyi üstlenen eleştirmenler ve yetkililer) tarafından belirlenir (Stufflebeam ve Coryn, 2014, s. 156). Uzman-eleştirmen değerlendiricinin sorması muhtemel olan başlıca sorular arasında şunlar yer alır: Programın özü ve belirgin özellikleri nelerdir? Programı aynı türden olan diğer programlardan ayıran avantajlar ve dezavantajlar nelerdir? Uzmanlık ve eleştiri metodolojisi, eleştirmenin algısal duyarlılıkları, geçmiş deneyimleri, incelikli iç görü ve değerlendirmelerini aktarma yeteneğini sistematik olarak kullanmasını içerir. Değerlendiricinin yargıları, izleyicinin programın tüm nüanslarını takdir etmesine ve anlamasına yardımcı olmak için açık bir şekilde aktarılır (Stufflebeam ve Coryn, 2014, s. 157).

Bu modelde değerlendirmenin geçerliliği açıkça seçilen uzmanın/değerlendiricinin anlayışına ve niteliklerine bağlıdır. Bu yüzden değerlendiricinin uzmanlığı; eğitim, deneyim ve yeterlilik bilgileri çok önemlidir. Fakat yine de farklı eleştirmenlerin farklı değerlendirmelerine başvurulabilir çünkü eleştirinin amacı, tüm değerlendirmeleri birleştirerek tek ve kesin bir sonuç ifade etmek değil; anlayışı genişletmektir (Fitzpatrick vd., 2011, s. 141; Stufflebeam, 2001, s. 36; Stufflebeam ve Coryn, 2014, s. 157).

Etkili bir şekilde yürütülen uzmanlık ve eleştiri modelli bir çalışmanın temel avantajı, belirli bir alanda çalışmak için çok zaman ve çaba harcamış bir uzmanın uzmanlığından ve gelişmiş iç görüsünden faydalanılmasıdır. Uzman kişi, hedef kitlenin normalde mümkün olabileceğinden daha bilgilendirici bir analiz oluşturması için daha sonra kullanabileceği bir dizi ayrıntılı bilgi sağlayabilir (Stufflebeam, 2001, s. 36-37; Stufflebeam ve Coryn, 2014, s. 157).

Eisner modelinin başlıca katkısı, geleneksel bilimsel modellerden keskin bir şekilde ayrılması ve değerlendirmenin ne olabileceğine dair kökten farklı bir bakış açısı sunmasıdır. Bunu yaparken değerlendiricinin bakış açısını genişletir. Zengin sanatsal eleştiri geleneğinden yararlanarak bir bakıma repertuarını zenginleştirir (Glatthorn vd., 2019, s. 506). Açıktır ki bu model neden-sonuç ilişkilerini net bir şekilde doğrudan kurmak için kullanılan bir model değildir. Ancak müdahalenin doğasını ve farklı sonuçlara yol açma şeklini anlamamıza yardımcı olabilir (Fitzpatrick vd., 2011, s.141).

Eğitsel uzmanlık ve eleştiri, sosyal bilimlerle iş birliği yapan sanat ve beşerî bilimlerin eğitim süreci ve etkilerine ilişkin anlayışımızı geliştirmek için sunulanları kullanma çabasını temsil eder. Sınavlara büyük önemin verildiği çağımızda, bu çok ihtiyacımız olan bir bakış açısıdır (Eisner, 2013).

Modelin dezavantajı, değerlendirmeyi yapan uzmanın uzmanlığına ve niteliklerine bağlı olması ve daha fazla öznellik barındırmasıdır. Değerlendirmede bulunmaları için program paydaşlarının tamamının güvenebilecekleri bir veya birkaç uzman-eleştirmen değerlendirici üzerinde anlaşması zor olabilir. Değerlendirme raporu teslim edildikten sonra, tartışmaya açık olan değerlendirme objektif olarak belirlenmediği ve teslim edilmediği gerekçesiyle reddedilebilir. Bu nedenle, bu model büyük ölçüde siyasi etkiye maruz kalabilir (Stufflebeam, 2001, s. 36-37; Stufflebeam ve Coryn, 2014, s. 157). Ayrıca Eisner bu tür eleştirileri çürütmeye çalışsa da onu eleştirenler metodolojik dayanıklılıktan yoksun olduğunu belirtmişlerdir (Glatthorn vd., 2019, s. 506).

2.1.5.6. UCLA değerlendirme modeli

Alkin (1969) UCLA'da Değerlendirme Çalışmaları Merkezi'nin direktörü iken CIPP modelinin bazı yönlerine oldukça paralel olan bir değerlendirme çerçevesi geliştirmiştir (Fitzpatrick vd., 2011, s. 178). Alkin ve Woolley (1969) değerlendirmeyi karar vericilere alternatifler arasından seçim yaparken faydalanabilecekleri özet verileri rapor halinde

sunmak amacıyla ilgili karar alanlarını belirleme, uygun bilgileri seçme, bilgileri toplama ve analiz etme süreci olarak tanımlamıştır (s. 2).

Alkin ve Woolley (1969) yargıda bulunurken karar vericiler için yararlı bilgiler sağlamak ve rapor hazırlamak için tasarlanan beş tür değerlendirme veya değerlendirme ihtiyacından bahsetmiştir. Bu aşamaların geliştirilip belirlenmesinde büyük ölçüde Hemphill, Lumsdaine, Provus, Stufflebeam ve Skager'ın çalışmalarından yararlanılmıştır.

1. **Sistem değerlendirmesi:** Sistemin mevcut durumu hakkında bilgi sağlamak için gerekli olan değerlendirmeleri ifade eder. Değerlendirmenin problemi, mevcut durumla ilişkili olarak öğrenci ve toplumun ihtiyaçlarını değerlendirmektir. İhtiyaçlar, hedef ile mevcut durum arasındaki boşluk olarak ifade edilebilir. Bu nedenle sistem değerlendirme, sistemin istenen çıktıları veya belirlenen ihtiyaçları ile karşılaştırılarak sistemin mevcut durumunun bir ifadesidir. Sistem değerlendirmesi, belirli bir öğretim programının değerlendirilmesi ile ilgili olabilir. O zaman görev yalnızca belirli bir hedefe göre mevcut durumu belirlemek olacaktır. Bu, "alt sistemin değerlendirmesi" olarak adlandırılabilir. Bu değerlendirme türü, CIPP modelindeki bağlam değerlendirmesine benzemektedir (Alkin ve Woolley, 1969, s. 4; Fitzpatrick vd., 2011, s. 179; Rose ve Nyre, 1977, s. 23).

2. **Programın planlanması/tasarlanması:** İkinci ihtiyaç alanı olan programın planlanması, ilk aşamada belirlenen ihtiyaçların en iyi şekilde karşılanmasında etkili olacağı düşünülen bir programı karar vericinin alternatifler arasından seçmesine yardımcı olacak bilgileri sağlamakla ilgilidir. Sıralı bir şekilde önemli ihtiyaç alanlarından başlayarak ilerlediğimiz bir durumda şunlar meydana gelebilir. Karar vericiler sistemin değerlendirilmesine ilişkin verilere ulaştıktan sonra, bu ihtiyacı karşılamanın uygun yollarına karar verebilir veya birkaç olasılık belirleyebilir ve değerlendiriciden bu olasılıklarının her birinin olası etkileri hakkında bilgi vermesini isteyebilir. Bu nedenle, programın tasarlanması aşamasında değerlendirici, program uygulanmaya başlamadan önce programın değerlendirilmesi için veri toplar. Değerlendiricinin görevi, amaçlara ulaşılma durumunu tahmin etmek ve farklı eylem yollarının potansiyel etkililiğini değerlendirmektir. Bu değerlendirme türü, CIPP modelindeki girdi

değerlendirmesine benzemektedir (Alkin ve Woolley, 1969, s. 4-5; Fitzpatrick vd., 2011, s. 179; Rose ve Nyre, 1977, s. 23).

3. **Programın uygulanması:** Programın belirlenen grupla amaçlandığı şekilde yürütülüp yürütülmediği hakkında bilgi sağlar. Karar verici uygulanacak programı seçtikten sonra uygulanan programın tasarlanması aşamasında belirlenenlerin ne ölçüde karşılandığı program uygulamasının değerlendirilmesiyle belirlenir. Değerlendirilen programın yeni geliştirilen bir program olması durumunda, bu aşamadaki değerlendirmenin görevi, programın tasarımında belirtilenlerin uygulanan programla ve varsayılan sistem girdilerinin (örneğin öğrenciler) gözlemlenen girdilerle ne ölçüde örtüştüğünün belirlenmesidir (Alkin ve Woolley, 1969, s. 5; Fitzpatrick vd., 2011, s. 179; Rose ve Nyre, 1977, s. 23).

4. **Programın geliştirilmesi:** Biçimlendirici değerlendirmeye benzeyen dördüncü bir ihtiyaç alanı olan programın geliştirilmesi, programın nasıl işlediği, ara hedeflere ulaşıp ulaşmadığı ve beklenmeyen sonuçların olup olmadığı hakkında değerlendirici bilgiler sağlar. Bu aşamada toplanan bilgiler, programın amaçlanan hedeflerine ne ölçüde ulaştığına ilişkin verileri ve programın diğer süreçler ve programlar üzerindeki etkisine ilişkin bilgileri içerir. Değerlendirici, program bölümlerinin başarısı hakkında olabildiğince fazla bilgi sağlayarak, dördüncü ihtiyaç alanı olan programın geliştirilmesinde önemli bir rol oynayabilir. Program uygulanırken değerlendiricinin sorunları tespit ederek ilgili bilgileri toplayıp analiz etmesi ve programı iyileştirmek için sistem içinde yapılabilecek olası değişikliklere ilişkin verileri karar vericilere sunması beklenir. Bu ihtiyaç alanı, geleneksel değerlendiriciler tarafından çoğu kez göz ardı edilmiş veya görmezden gelinmiştir. Bu değerlendirme türü, CIPP modelindeki süreç değerlendirmesine benzemektedir (Alkin ve Woolley, 1969, s. 5; Fitzpatrick vd., 2011, s. 179; Rose ve Nyre, 1977, s. 23).

5. **Programın onaylanması/ sertifikalandırılması:** Son olarak, beşinci değerlendirme alanı olan programın onaylanması/ sertifikalandırılması, bir bütün olarak programın değeri ve başka yerlerde kullanılma potansiyeli hakkında karar vermeye yardımcı olacak bilgiler sağlamaktadır. Bu aşamada karar vericinin programın geleceği ile ilgili, CIPP modelinde olduğu gibi, dört karar seçeneği vardır: programı olduğu gibi kabul etmek, değiştirmek, yaygınlaştırmak veya

sonlandırmak. Programın onaylanması için toplanan bilgilerin türü, büyük ölçüde karar vericinin kim olduğuna bağlıdır. Karar vericinin öğretmen, okul müdürü veya bir finansman kurumu olması durumunda farklı bilgiler gerekeceği açıktır. Programın onay/sertifika değerlendirmelerinde, geçerli ve güvenilir veriler için genel olarak değerlendiricinin mümkün olduğunca katı bir dizi denetim uygulamasını gerektirir. Değerlendirici, ön test ve son test desenleri kullanabilir ve verilerin analizinde gelişmiş yöntemler kullanabilir. Bu ihtiyaç alanındaki değerlendirmelerde müdahaleden kaçınılmalıdır. Bu değerlendirme türü, CIPP modelindeki ürün değerlendirmesine benzemektedir (Alkin ve Woolley, 1969, s. 5-6; Fitzpatrick vd., 2011, s. 179; Rose ve Nyre, 1977, s. 23).

Bu modelin güçlü yönü hem farklı öğretim programları hem de geniş ölçekli eğitim sistemlerinin değerlendirilmesine uygulanabilir olmasıdır. Alkin, büyük eğitim sistemlerindeki makro düzeydeki değerlendirmelerin, program hedeflerine ulaşılıp ulaşılmadığını belirlemenin ötesinde tam ve detaylı bir inceleme gerektirdiğini savunmaktadır. Büyük ölçekli değerlendirmeler için inceleme; girdileri, sistem içinde kullanılan alternatif süreçlerin betimlenmesi, girdi-çıktı ilişkisinin betimlenmesi, amaçlanan veya istenen hedeflere ulaşılmasına ilişkin verileri ve beklenmeyen çıktılar veya sonuçlara ilişkin verileri de içermelidir. Fakat Alkin'in tavsiyesi pek de dikkate alınmamıştır (Rose ve Nyre, 1977, s. 24).

2.1.5.7. Stufflebeam'in bağlam, girdi, süreç, ürün (CIPP) modeli

CIPP modeli ilk olarak Egon Guba tarafından tasarlanmış ve sonrasında 1966 yılında Daniel Stufflebeam tarafından ABD'nin finanse ettiği projelerin zorunlu değerlendirmelerine rehberlik etmek amacıyla geliştirilmiştir. O zamandan beri, model yaygın bir şekilde birçok ülkede çeşitli disiplin ve hizmet alanlarında uygulanmış ve zamanla daha da geliştirilmiştir (Stufflebeam, 2013; Tiantong ve Tongchin, 2013, s. 161). Bu model başlangıçta karar vermede kullanılacak değerlendirme bilgisini zamanında sistematik bir şekilde sağlamak amacıyla geliştirilmiştir (Stufflebeam, 1971, s. 2).

CIPP kısaltmasındaki harfler bu modelin ana bölümlerine karşılık gelmektedir. Bunlar; context (bağlam), input (girdi), process (süreç) ve product (ürün) olan değerlendirmenin dört bileşenini/ boyutunu içerir. Bu modelde, bağlam, programın türü ve hedefleri; girdi, gerekli kaynaklar; süreç, işlem-uygulama ve teori-uygulama arasındaki karşılıklı ilişkiyle

ilgilidir. Ürün, programın çıktılarını özellikle de mezunların özelliklerini ifade eder (Lee, 2005, s. 107; Stufflebeam, 2007, s. 1).

CIPP modeline göre değerlendirme, bir nesnenin liyakati, değeri, doğruluğu, eşitliği, yürütülebilirliği, verimliliği, güvenliği, maliyeti ve önemi hakkında betimsel ve yargısal bilgilerin tanımlanması, elde edilmesi, raporlanması ve uygulanmasını içeren sistematik bir süreçtir (Stufflebeam, 1971, 3-4; Stufflebeam, 2003, s. 34; Stufflebeam, 2013; Stufflebeam ve Coryn, 2014, s. 136; Stufflebeam ve Zhang, 2017, s. 22). Geliştirme kararlarına rehberlik etmek, hesap verebilirlik raporları sağlamak, kurumsallaşma/yaygınlaştırma kararları için bilgi sağlamak ve ilgili olgunun daha iyi anlaşılması için nesnenin amaçları, tasarımı, uygulaması ve sonuçlarına ilişkin liyakat ve değeri belirlenir (Stufflebeam, 2003, s. 34).

Bu tanım, CIPP modelindeki temel kavramları özetlemektedir. Değerlendirmenin tanımından anlaşılacağı üzere, CIPP modelinde üç değerlendirme amacı öne sürülmüştür: karar vermeye rehberlik etmek, hesap verebilirlik için kayıtlar sağlamak ve ele alınan olgunun anlaşılmasını sağlamak. Sonuncusu, modelin iyileştirme yönelimi ile tutarlıdır ve bu amaçlardan en önemlisi olarak görülmektedir. Değerlendirme bir durum olarak değil; bir süreç olarak sunulmuştur ve bilgiyi tanımlama, elde etme ve sağlama süreci olmak üzere üç adımı içermektedir. Bu nedenle, değerlendiricilerin hem teknik bakımdan hem de iletişim bakımından eğitilmesi gerekir. Hem betimsel hem de yargısal bilgiler, ilgili nesneyi değerlendirmeye ve iyileştirilmesine yardımcı olmak için gerekli görülür. Modelin tanımına göre, değerlendirilmesi gereken nesnenin temel özellikleri; amaçları, tasarımı, uygulaması ve etkileridir. Sırasıyla bunlar bağlam, girdi, süreç ve ürün değerlendirmesi ile değerlendirilir. Dâhil edilecek temel kriterler arasında nesnenin değeri (belirlenen ihtiyaçları karşılama durumu) ve liyakati (niteliği) yer alır (Stufflebeam ve Shinkfield, 1985, s. 159).

Değerlendirme, tüm disiplinler ve hizmet alanlarında uygulanan ve her yerde var olan bir süreçtir. Sistematik değerlendirme, profesyonellerin ve kuruluşların hizmetleri inceleme ve güçlendirmeye yönelik çalışmalarında temel bir sorumluluktur (Stufflebeam, 2013).

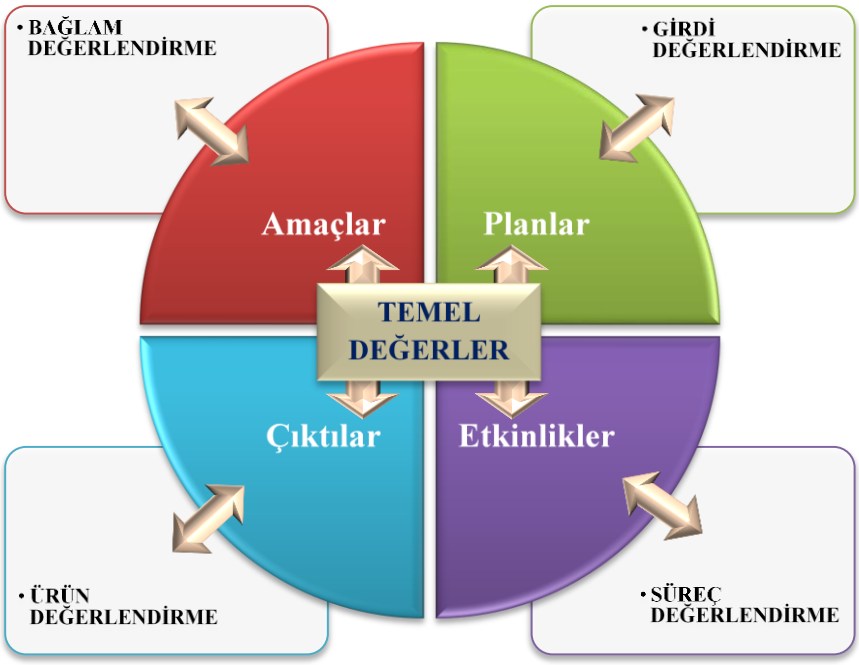
Bu değerlendirme modeli, kuruluşların iç değerlendirmelerine, proje ekipleri ve bireysel hizmet sağlayıcılar tarafından yürütülen öz değerlendirmelere ve sözleşmeli veya zorunlu dış değerlendirmelere rehberlik etmektedir (Stufflebeam, 2013). Modeli

uygulamak için başvuranlar arasında hükümet yetkilileri, kurum memurları, program ve proje personelleri, uluslararası yardım personelleri, okul yöneticileri, doktorlar, askerî liderler ve değerlendiriciler vardır (Tiantong ve Tongchin, 2013, s. 161).

2.1.5.7.1. CIPP modelinin felsefesi ve etik kurallar

CIPP modeli, hizmete ve özgür bir toplumun ilkelerine yönelik güçlü bir yönelime sahiptir. Model değerlendiriciler ve müşterilerden hak sahibi yararlanıcıları/hedef kitleyi belirleme ve dâhil etme; ihtiyaç duyulan yardım türlerini netleştirme; ihtiyaca cevap veren programların ve diğer yardım alanlarının tasarlanmasında kullanılacak bilgiyi edinme; söz konusu girişimin etkili bir şekilde uygulanmasını sağlamak ve yönlendirmek; son olarak girişimin niteliği, değeri, doğruluğu, hakkaniyeti, yürütülebilirliği, maliyeti, verimliliği, güvenliği ve / veya önemini değerlendirme çağrısında bulunur. Özellikle değerlendiriciler, paydaşların sahip oldukları ya da başka kaynaklardan edinebilecekleri her türlü değerlendirme bilgisini dikkate almalıdırlar. CIPP değerlendirmelerinin amacı, hizmet sağlayıcıların hizmetleri düzenli olarak değerlendirmelerine, iyileştirmelerine ve hak sahiplerinin refah ve belirlenen ihtiyaçlarına uygun ve tarafsız bir şekilde hizmet etmek için kaynak, zaman ve teknolojiyi etkili ve verimli şekilde kullanmalarına yardımcı olacak sağlam bilgi ve değerlendirme sağlamaktır. CIPP değerlendirmeleri bir kurumun önceki diğer değerlendirmelerini desteklemek yerine tamamlayıcı olmalıdır (Stufflebeam, 2007, s. 2; Stufflebeam ve Coryn, 2014, s. 314; Stufflebeam ve Zhang, 2017, s. 28).

2.1.5.7.2. CIPP modelinin temel bileşenleri



Şekil 2.3. CIPP Değerlendirme Modelinin Temel Bileşenleri ve Bu Bileşenlerin İlişkisi (Stufflebeam ve Coryn, 2014, s. 318)

Şekil 2.3'e bakıldığında, belirli bir değerlendirmeyi desteklemek için belirlenmesi ve kullanılması gereken temel değerlerin modelin merkezinde yer aldığı görülmektedir. Temel değerleri çevreleyen çember, programın dört değerlendirme odağına bölünmüştür: amaçlar, planlar, etkinlikler ve çıktılar. En dışta da dört değerlendirme odağının her birine hizmet eden değerlendirme türleri vardır: bağlam, girdi, süreç ve ürün değerlendirme (Stufflebeam ve Coryn, 2014, s. 317).

Amaçların belirlenmesi, bağlam değerlendirme için sorular ortaya çıkarır ve bu da amaçların doğrulanması veya geliştirilmesi için bilgi sağlar. Plan geliştirme çabaları, girdi değerlendirme için sorular üretir ve buna uygun olarak planları değerlendirmek ve güçlendirmek için yol gösterir. Program etkinlikleri, süreç değerlendirmesi için sorular ortaya çıkarır; bu da etkinliklerin değerlendirilmesi ve personel performansını güçlendirmek için geri bildirim sağlar. Başarı, başarısızlık ve yan etkiler ürün değerlendirmenin kapsamına girer. Ürün değerlendirme de çıktılarla ilgili değerlendirmeleri ortaya çıkarır ve daha iyi sonuçlar elde etmek için ihtiyaçların belirlenmesine yardımcı olur (Stufflebeam ve Coryn, 2014, s. 317-318).

Yapılan değerlendirmeler, şemanın en ortasında yer alan “temel değerlerin” referans alınan temel dayanak noktası olmasıyla bu ilişkiler işlevsel hale getirilir. Değer, değerlendirmenin temel terimidir. Bu terim; bir toplum, grup veya bireyin sahip olduğu idealler anlamına gelir. CIPP modeli değerlendirmenin dayanacağı değerleri, değerlendirici ve müşterinin belirlemesini ve açıklamasını ister. Değerlendiriciler, programları veya başka nesneleri değerlendirirken toplumsal, kurumsal, mesleki ve programla ilgili değerleri hesaba katmalıdır. Değerler ayrıca belirli değerlendirme kriterlerinin/standartlarının oluşturulması veya onaylanması için dayanak sağlar (Stufflebeam ve Coryn, 2014, s. 318).

2.1.5.7.3. Biçimlendirici ve düzey belirleyici değerlendirmelerin CIPP modelinde kullanımı

CIPP modeline dayalı değerlendirmelerin başlıca kullanım alanları arasında işletmeleri yönlendirmek ve güçlendirmek, hesap verebilirlik raporları yayınlamak, etkili uygulamaların yaygınlaştırılmasına yardımcı olmak, ilgili olgunun anlaşılmasını sağlamak, paydaşlar ve tüketicilerin daha fazla kullanımının faydasız olduğu kanıtlanan programdan/nesneden haberdar olmalarını sağlamak vardır (Stufflebeam, 2013; Stufflebeam ve Coryn, 2014, s. 313).

CIPP değerlendirme modeli, projeler, programlar, personel, ürünler, kurumlar ve sistemlerin hem biçimlendirici (formative) hem de özetleyici/düzey belirleyici (summative) değerlendirmelerine rehberlik eden kapsamlı bir çerçevedir (Lee, 2005, s. 107; Stufflebeam, 2003, s. 34; Stufflebeam, 2013). CIPP değerlendirmeleri, bilginin toplanması ve iyileştirme/geliştirme için raporlanmasını proaktif olarak gerçekleştirdiklerinde biçimlendiricidir. Tamamlanmış proje, program faaliyetleri veya hizmetlerin performanslarına geri dönüp baktıklarında, gerekli bilgileri bir araya getirip özetlediklerinde ve hesap verebilirliğe odaklandıklarında özetleyici/düzey belirleyici niteliktedirler (Stufflebeam, 2003, s. 34-35).

Modelin biçimlendirici rolünde; bağlam, girdi, süreç ve ürün değerlendirmeleri sırasıyla aşağıdaki sorulara yanıt arar (Stufflebeam, 2007, s. 1; Stufflebeam ve Zhang, 2017, s. 21; Stufflebeam ve Coryn, 2014, s. 313):

- Ne yapılması gerekiyor?
- Nasıl yapılmalı?

- Yapılıyor mu?
- Başarılı oldu mu?

Değerlendirici, karar verme ve uygulama süreçleri öncesinde ve sırasında, karar vermeyi yönlendirmek ve güçlendirmek, paydaşları bulgular hakkında bilgilendirmek, personelin başarılı sonuçlara ulaşmak için çalışmasına yardımcı olmak ve hesap verebilirlik kaydı tutmalarına yardımcı olmak için bu soruları ele alan raporlar sunar. Bu bağlamda modelin birçok farklı amacı vardır: uygun gelişim alanını tanımlamak için siyasi kurul, yönetici ve program personeli gibi değerlendirme kullanıcılarına zamanında ve geçerli bilgiler sağlamak; sağlam hedefler, faaliyet planları ve bütçeler oluşturmak (genellikle geliştirme veya iyileştirme çabalarıyla ilişkilendirilir); iş planlarını başarıyla yürütmek; mevcut programları veya hizmetleri güçlendirmek; periyodik olarak bir girişimin nasıl tekrarlanacağına veya genişletileceğine karar vermek; etkili uygulamaların yaygınlaştırılması; hizmet alanındaki bilgiye katkıda bulunmak ve sponsorların hesap verebilirlik ihtiyaçlarını karşılamak (Stufflebeam ve Coryn, 2014, s. 313-314).

Model aynı zamanda, geniş bir paydaş kitlesine hizmet etmek için geriye dönük, özetleyici/düzey belirleyici değerlendirmeler yapmak için yol gösterir. Olası paydaşlar arasında fon sağlayan kuruluşlar, sponsorluk hizmetleri alan veya almayı düşünen kişiler, değerlendirilen programın dışındaki politika grupları, program uzmanları ve araştırmacılar yer alır. Düzey belirleyici raporu hazırlarken değerlendirici bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutlarının biçimlendirici değerlendirme bilgilerine başvurur ve diğer gerekli bilgileri edinir (Stufflebeam ve Coryn, 2014, s. 314).

Değerlendirici, bu bilgileri aşağıdaki geçmişe dönük soruları cevaplamak için kullanır: Program (veya diğer değerlendirilenler) yararlanıcıların ihtiyaçlarına dayalı olan kesin hedeflere uyumlu muydu? Girişim savunulabilir bir uygulama tasarımı, işlevsel bir personel planı, etkili ve uygun bir paydaş katılım süreci ve yeterli, uygun bir bütçe tarafından desteklendi mi? Planlar yetkin ve etkili bir şekilde uygulandı mı ve gerektiğinde değiştirildi mi? Girişim başarılı oldu mu, hangi yollarla ve ne ölçüde başarılı oldu, neden başarılı oldu veya neden başarısız oldu (Stufflebeam ve Coryn, 2014, s. 314)?

Potansiyel tüketiciler, benimseyebilecekleri ve kullanabilecekleri program, ürün veya hizmetlerin kalitesi, maliyeti, faydası ve rekabet gücünü değerlendirmeye yardımcı olmak için düzey belirleyici değerlendirmelere ihtiyaç duyar. Diğer paydaşlar da ödedikleri

vergilerin veya diğer destek türlerinin nasıl sonuçlar sağladığına dair kanıt isteyebilirler. Değerlendiriciler eğer biçimlendirici değerlendirmeleri etkili bir şekilde yürütür, belgelendirir ve raporlarlarsa savunulabilir bir düzey belirleyici/özet değerlendirme raporu oluşturmak için gereken bilgilerin çoğuna sahip olacaklardır. Bu tür bilgiler, bir proje, program, hizmet veya başka bir varlığı özet olarak değerlendirmek için hem iç hem de dış değerlendiriciler için değerli olacaktır (Stufflebeam ve Coryn, 2014, s. 314). Tablo 2.2'de dört değerlendirme türünün karar verme/biçimlendirici değerlendirme ve hesap verebilirlikle/ düzey belirleyici (özetleyici) değerlendirmeyle ilişkisi verilmiştir.

Tablo 2.2. Dört Değerlendirme Türünün Biçimlendirici ve Düzey Belirleyici Değerlendirmeyle İlişkisi

	Bağlam	**Girdi**	**Süreç**	**Ürün**
Karar verme/ biçimlendirici değerlendirme	Hedeflerin seçimi ve önceliklerin belirlenmesi için rehberlik etme	Program/ hizmet stratejisi seçimi için rehberlik etme Uygulama tasarımı, planı ve bütçesinin belirlenmesi için girdi sağlama	Uygulama için rehberlik etme	Sonlandırma, devam ettirme, değiştirme veya yenileme için rehberlik etme
Hesap verebilirlik/ düzey belirleyici değerlendirme)	İhtiyaçların, fırsatların ve sorunların kaydı ile seçilme sebepleriyle birlikte hedefler ve önceliklerin kaydı	Seçilen strateji ve tasarımın kaydı ve diğer alternatiflerine göre seçilmelerinin nedenleri	Uygulama süreci ve maliyetinin kaydı	Kazanımların/ başarıların ve değerlendirme kararlarının kaydı

(Kaynak: Stufflebeam, 2003, s. 35; Stufflebeam ve Shinkfield, 1985, s. 164)

CIPP yaklaşımının tam olarak uygulanması için aşağıdaki soruların yanıtlanması faydalı bilgiler sağlayacaktır (Stufflebeam ve Shinkfield, 1985, s. 165):

1. Hangi ihtiyaçlar ele alındı, bunlar ne kadar yaygın ve önemliydi ve projenin hedefleri ne ölçüde belirlenen ihtiyaçları yansıtıyordu (bağlam bilgisi)?

2. İhtiyaçları karşılamak için hangi prosedür, personel ve bütçeleme planı kabul edildi, hangi alternatifler düşünüldü, neden onlar yerine bu seçildi ve belirlenen ihtiyaçların

karşılanması için ne ölçüde makul, potansiyel olarak başarılı ve uygun maliyetli bir teklifti (girdi bilgisi)?

3. Proje planı ne ölçüde uygulandı ve nasıl ve hangi nedenlerle değiştirilmesi gerekti (süreç bilgisi)?

4. Hangi sonuçlar (olumlu-olumsuz, amaçlanan-amaçlanmayan) gözlemlendi, çeşitli paydaşlar sonuçların liyakat ve değerini nasıl değerlendirdi ve hedef kitlenin ihtiyaçları ne ölçüde karşılandı (ürün bilgisi)?

2.1.5.7.4. Bağlam değerlendirme

Bağlam değerlendirme, sistemin her seviyesinde iyileştirmeye yönelik hedeflerin planlanmasına yardımcı olmak için kurum, program, hedef kitle veya kişi gibi bazı nesne veya kişilerin yani tüm sistemin güçlü ve zayıf yönlerinin belirlenmesidir (Stufflebeam, 1971, s. 6; Stufflebeam ve Shinkfield, 1985, s. 169-172). Değerlendirme nesnesi ne olursa olsun, bağlam değerlendirmenin sonuçları, hedefleri ve öncelikleri belirlemek veya düzenlemek ve gerekli değişiklikleri hedeflemek için sağlam bir temel sağlamalıdır (Stufflebeam ve Shinkfield, 1985, s. 169-172). Değerlendirici, belirlenen bir ortamdaki ihtiyaç, sorun, kaynak ve fırsatları değerlendirmek için bağlam değerlendirmesini kullanır (Stufflebeam ve Coryn, 2014, s. 319).

Bağlam değerlendirmesinin başlıca hedefleri şunlardır (Stufflebeam ve Coryn, 2014, s. 320; Stufflebeam ve Shinkfield, 1985, s. 169-172):

- Programın veya diğer iyileştirme/geliştirme girişimlerinin çerçevesini/sınırlarını çizmek ve ortamını tanımlamak

- Programın yararlanıcılarını/hedef kitlesini belirlemek ve ihtiyaçlarını tespit etmek

- Tespit edilen ihtiyaçları karşılamanın önündeki sorunları veya engelleri belirlemek

- Belirlenen ihtiyaçları karşılamak için kullanılabilecek erişilebilir kaynakları ve finansman fırsatlarını belirlemek

- Geliştirmeye/İyileştirmeye yönelik hedefleri belirlemek için bir temel oluşturmak
- Geliştirmeye yönelik hedeflerin anlaşılırlığı ve uygunluğunu değerlendirmek
- Programının sonuçlarını değerlendirmek için bir temel oluşturmak

Bağlam değerlendirmede, söz konusu nesneye ilişkin çeşitli ölçümler yapılabilir ve çeşitli analiz türleri kullanılabilir. Genellikle başlangıç noktası; güçlü, zayıf yönler ve sorunlar hakkında müşterilerin fikirlerini elde etmek için onlarla görüşmektir. Hangi değişikliklerin gerekli olduğuna dair ek hipotezler oluşturmak için oturumlar, forumlar ve başka görüşme etkinlikleri düzenlenebilir. Bu hipotezler, dikkatle belirlenmiş bir paydaş grubuna uygulanabilecek ve/veya girdi sağlamak isteyen herkese sunulabilecek bir anket oluşturmak için kullanılabilir. Performans ve ön bilgileri belirlemek için mevcut kayıtlar da incelenmelidir. Özel tanılayıcı testler uygulanabilir. Benzer bir programın uygulandığı ortamı ziyaret etmek, yakından gözlemlemek ve programın liyakat ve değerini değerlendirmek için uzmanlara yönelik bir panel düzenlenebilir. Değerlendirme sorularının cevaplanması ve bulguların yorumlanması sürecine çeşitli paydaş gruplarının temsilcilerinden oluşan bir danışma komitesi çalışma boyunca dâhil edilebilir. Öncelikli ihtiyaçlar konusunda fikir birliği sağlamak için Delphi tekniği kullanılabilir. Müşterilerin bulguları incelemelerine ve uygulamalarına yardımcı olmak için bir atölye çalışmaları yapılabilir (Stufflebeam ve Shinkfield, 1985, s. 172).

Bağlam değerlendirmenin kullanımı birçok alanda yarar sağlayabilir. Bir okul bölgesindeki halkla iletişim kurularak ilçenin güçlü ve zayıf yönleri, ihtiyaç ve fırsatları, öncelikli sorunları hakkında genel bir fikir edinmede araç görevi görebilir. Bir program geliştiricisi, dış hibe veya sözleşmelere yönelik bir talebi desteklemek amacıyla bağlam değerlendirme bilgilerini kullanabilir. Bir üniversite, finansman sağlayan kuruluşunu acil bir ihtiyaç durumunda önerilen bir programı yönettiğine ikna etmek veya yasama organını kurumun finansmanını artırmaya ikna etmek için bağlam değerlendirmesini kullanabilir. Bir sosyal hizmet kurumu, personel gelişimini sağlamak amacıyla hedefler oluşturmak için veya öncelikli yardımın yapılacağı doğru kişileri belirlemek için bağlam değerlendirme bilgilerini kullanabilir. Bir okul, öğrenci, ebeveyn veya danışmanlarının dikkatlerini daha fazla ilerleme kat edilmesi gereken gelişim alanlarına çekmeye yardımcı olmak için bağlam değerlendirmeyi kullanır. Ayrıca bir kurumun yetersiz olan programları durdurarak

kendini nasıl daha güçlü kılacağına karar vermesine yardımcı olması için bağlam değerlendirme bilgilerini kullanabilir. Bir geliştirme projesi ile nelerin başarıldığını değerlendirme ihtiyacı olduğunda kullanılabilir. Son olarak bağlam değerlendirme kayıtları, kişinin hedef ve önceliklerinin etkililiğini savunması için uygun bir araçtır (Stufflebeam ve Coryn, 2014, s. 323; Stufflebeam ve Shinkfield, 1985, s. 172).

Bağlam değerlendirme bilgisi, özellikle bir kurum bir girişimin gerçekleştirdiği şeyin değer ve önemini belirlemek istediğinde yararlıdır. Burada kurum, iyileştirme/geliştirmek için yapılan yatırımın yararlanıcıların hedeflenen ihtiyaçlarını etkili bir şekilde karşılayıp karşılamadığını değerlendirir. Ayrıca değerlendiriciler, amaçların uygunluğu ve program tasarımlarının uygunluğunu değerlendirmek için bağlam değerlendirme bulgularına başvururlar. Benzer şekilde, bir müdahale sürecinin uygulama ortamı dışındaki gelişmeleri nasıl etkilediğini incelemek için bağlam değerlendirme bulgularını kullanırlar. Bu tür kullanımları göz önünde bulunduran bir kurum, bağlam değerlendirme veri tabanı için bilgileri oluşturup güncel tutarak ve kullanarak büyük ölçüde fayda sağlayabilir (Stufflebeam ve Coryn, 2014, s. 323).

2.1.5.7.5. Girdi değerlendirme

Girdi değerlendirme, söz konusu hedeflere ulaşmak ve ihtiyaçları karşılamak için seçilebilecek veya yapılandırılabilecek alternatif yaklaşım ve eylem planları, personel planları ve bütçeyi belirlemeye ve sonra değerlendirmeye yardımcı olur (Stufflebeam, 1971, s. 9; Stufflebeam, 2013; Stufflebeam ve Coryn, 2014, s. 135-136).

Girdi değerlendirmenin başlıca amacı, gerekli değişikliklerin gerçekleştirilerek bir programın belirlenmesine/yazılmasına yardımcı olmaktır. Bu amaçla, değerlendiriciler hâlihazırda kullanılmakta olan yaklaşım da dâhil olmak üzere potansiyel olarak uygun yaklaşımları araştırır ve onları eleştirel bir şekilde inceler. Girdi değerlendirme, bir değişim çabasının başarısı, başarısızlığı ve yeterliliğinin habercisidir. Girdi değerlendirmenin ikinci bir amacı, ilgili tarafları hangi alternatifler arasından hangi program yaklaşımının seçildiği ve seçilme nedeni konusunda bilgilendirmeye yöneliktir. Bu anlamda, girdi değerlendirme bilgisi, bir iyileştirme girişiminin tasarımı ve bütçelendirmesine ilişkin hesap verebilirliğin önemli bir kaynağıdır (Stufflebeam ve Coryn, 2014, s. 323; Stufflebeam ve Shinkfield, 1985, s. 173).

Ayrıca girdi değerlendirme, programın etkinleştirilmesi sürecinde göz önünde bulundurulması gereken engeller, mali veya yasal kısıtlamalar ve kullanılabilir kaynakları belirlemek için müşterilerin ortamını/çevresini de araştırmalıdır. Girdi değerlendirmenin genel amacı, müşterin ihtiyaçları ve çevresel koşulları bağlamında alternatif program stratejilerini değerlendirmek, işe yarayacak program planı geliştirmek, uygun bütçeyi belirlemek ve bir hesap verebilirlik kaydı geliştirmeleri için müşterilere yardımcı olmaktır. Diğer önemli bir işlevi ise müşterilerin öngörülebilir şekilde başarısız olacağı veya kaynakların israf edilmesine neden olabilecek yeniliklerin uygulanmasından kaçınmalarına yardımcı olmaktır (Stufflebeam ve Coryn, 2014, s. 323; Stufflebeam ve Shinkfield, 1985, s. 173).

Değerlendiriciler, belirli bir sıra olmaksızın birkaç aşamada girdi değerlendirmesini gerçekleştirirler. Bir değerlendirici ilk olarak belirlenen ihtiyaç ve hedeflerin karşılanmasındaki uygulama durumunu gözden geçirebilir. Bu süreç bir dizi olası bileşeni içerebilir (Stufflebeam ve Coryn, 2014, s. 324; Stufflebeam ve Shinkfield, 1985, s. 173-174):

- İlgili literatürün gözden geçirilmesi
- Örnek programların uygulandığı ortamların ziyaret edilmesi
- Uzmanlar ve hükümet temsilcilerine danışılması
- İlgili bilgi/bilişim hizmetlerinin sorgulanması (özellikle web üzerinden)
- Tüketici Raporlarında yer alan ilgili makalelerin veya mevcut ürün ve hizmetleri eleştirel olarak inceleyen benzer yayınların gözden geçirilmesi
- İlgili personelden öneriler almak

Değerlendiriciler, bu tür bilgileri özel bir planlama odasında organize edilebilir ve özel bir çalışma grubu tarafından derinlemesine araştırmaya tabi tutulabilir. Elde edilen bilgilerin soruşturulması için belirli bir süre boyunca özel bir seminer yürütülebilir. Ulaşılan bilgiler; olası, makul çözüm stratejilerinin var olup olmadığını değerlendirmek için kullanılır. Bu stratejileri aşağıdaki kriterlere göre değerlendirir (Stufflebeam ve Coryn, 2014, s. 324; Stufflebeam ve Shinkfield, 1985, s. 173-174):

- Programın yararlanıcıların/hedef kitlenin belirlenen ihtiyaçlarına uygunluk

- Kurumdaki sorunları çözme yeterliliği
- Özel finansman programları veya diğer ilgili fırsatları kullanma
- Potansiyel etkililik
- Maliyet
- Politik uygulanabilirlik
- İdari yürütülebilirlik
- Yerel alan dışındaki önemli etkilerin potansiyeli

Daha sonra değerlendiriciler olası, kabul edilebilir önerileri analiz edip sıralayabilirler. Değerlendirici ayrıca ek bilgi almak için bir toplantı düzenleyebilir. Bu toplantıda personel ve yöneticilerden endişelerini dile getirmelerini isteyebilir. Böylece kurum söz konusu uygulamaya başlamadan önce dikkate alması gereken kaynak ve engeller değerlendirilebilir (Stufflebeam ve Coryn, 2014, s. 324; Stufflebeam ve Shinkfield, 1985, s. 173-174).

Girdi değerlendirmelerinin pek çok kullanım alanı vardır. Birincisi, bir finansman kuruluşa veya politika kuruluna sunulmak üzere bir teklif hazırlamaktır. Bir diğeri, başka yerdeki uygulamalar ve literatürde önerilenlerle kıyaslayarak nesneni/kişinin mevcut pratiğini değerlendirmektir. Girdi değerlendirme kayıtları, kararların alınması için bilgi sağlamaya ve karar alınmasını kolaylaştırmaya ek olarak yetkililerin diğer olasılıklar yerine neden bu eylem yolunu seçtiklerini açıklamalarına yardımcı olur. Yöneticiler ve politik kurulların yeni programlar için yapılan büyük harcamaları alenen savunmaları gerektiğinde girdi değerlendirme kayıtlarına başvurabilirler (Stufflebeam ve Coryn, 2014, s. 324-325).

2.1.5.7.6. Süreç değerlendirme

Süreç değerlendirme, gerçek uygulama koşulları altında seçilen yaklaşımın güçlü ve zayıf yönlerini değerlendirir. Böylece geniş bir kullanıcı grubunun programın uygulanmasını ve harcamalarını yargılamasına ve ayrıca sonuçları yorumlamasına yardımcı olur (Stufflebeam, 1971, s. 10-11; Stufflebeam, 2013).

Süreç değerlendirme, bir planın uygulanması ve ilgili süreçlerin belgelenmesine ilişkin sürekli kontrolü içerir. Süreç değerlendirmenin amaçlarından biri, personel ve yöneticilere,

planlanan etkinliklerin ne ölçüde programa uygun olduğu, planlandığı şekilde yürütüldüğü ve kaynakların verimli şekilde kullanıldığı hakkında geri bildirim sağlamaktır. Bir diğeri, personelin uygulama ve bütçe planlarını geliştirmesine rehberlik etmektir çünkü genel olarak personel bir program başladığında bu tür planların tüm yönlerini belirleyemez. Ayrıca, ilk kararlardan hatalı olanlar veya uygulanabilir olmayanlar varsa planları değiştirmek gerekir. Yine bir başka amaç, katılımcıların rollerini ne ölçüde kabul ettiklerini ve gerçekleştirebildiklerini periyodik olarak değerlendirmektir. Süreç değerlendirmelerinde, değerlendiriciler, etkinlik ve harcamaları plan ve bütçe ile karşılaştırmalı; uygulamadaki sorunları tanımlamalı ve personelin bunlarla ne kadar başa çıkabildiğini değerlendirmelidir. Ayrıca değerlendirici, personelin çalışma planına ne kadar uyumlu hareket ettiğini periyodik olarak raporlamalıdır. Çalışmanın maliyetini belgelemeli ve analiz etmelidirler. Son olarak, gözlemci ve katılımcılar program uygulamasının niteliğine ilişkin değerlendirmelerini rapor etmelidirler (Stufflebeam ve Coryn, 2014, s. 326-327; Stufflebeam ve Shinkfield, 1985, s. 174-175).

Bir süreç değerlendiricisinin, bir uygulamanın etkinlik ve harcamalarını izlemek ve belgelemek gibi yapacak çok işi vardır. Öncelikle süreç değerlendiricisi işlerin nasıl gittiğine dair bir genel bakış elde etmelidir. Bunun için süreç değerlendiricisi, program planını ve takip edilmesi gereken etkinleri belirlemek için ilgili programa yönelik önceden yapılmış değerlendirmelerini inceleyebilir. Etkinlik merkezlerini ziyaret edebilir ve gözlemleyebilir; ilgili belgeleri (özellikle çalışma planı, bütçe, muhasebe raporları ve toplantı tutanakları) inceleyebilir; personel toplantılarına katılabilir ve katılımcılarla görüşme yapabilir. Değerlendirici daha sonra veri toplama planını, bulguları ve gözlemlenen sorunları özetleyen kısa bir rapor hazırlayabilir. Daha sonra bu raporu bir personel toplantısında sunabilir. Süreç değerlendiricisi, hazırladığı rapor hakkında tartışmak için personel müdürünü davet edebilir (Stufflebeam ve Coryn, 2014, s. 326-327; Stufflebeam ve Shinkfield, 1985, s. 175).

Program personeli, etkinlikleri yönlendirmek ve hatalı planları düzeltmek ve hesap verebilirlik kayıtlarını tutmak için süreç değerlendirmeden edinilen bilgileri kullanır. Bazı yöneticiler, personelin işini takip etmesi ve sorumluluklarının farkında olması için önceden planlanmış süreç değerlendirmelerine ilişkin düzenli olarak geri bildirim oturumları yaparlar. Finansman kurumlar, politika kurulları ve seçmenler, hibe alanların öne sürdüklerini yapıp yapmadıklarına ve tahsis edilen fonları uygun şekilde kullanıp

kullanmadıklarına dair objektif ve esaslı bir doğrulama istediklerinde süreç değerlendirme kayıtları hesap verebilirlik açısından faydalı olur. Süreç değerlendirmeleri, aynı zamanda, benzer bir uygulamayı gerçekleştirmek isteyen dış izleyicilerin bir işletmede neyin yapıldığını ve maliyetinin ne olduğunu öğrenmelerine yardımcı olabilir. Bu tür bilgiler, daha önce olup bitenlere yönelik olarak yeni personelin bilgilenmesi için de yararlıdır. Ayrıca süreç değerlendirme bilgileri, ürün değerlendirme sonuçlarını yorumlamak için hayati önem taşır. Program sonuçlarının neden bu şekilde ortaya çıktığına karar vermeden önce bir programda neler yapıldığını öğrenmek gerekir (Stufflebeam ve Coryn, 2014, s. 327).

2.1.5.7.7. Ürün değerlendirme

Ürün değerlendirme, hedeflere ulaşılıp ulaşılmadığını ve hedeflere ulaşmak için uygulanan yöntemin devam ettirilmesi, değiştirilmesi veya sonlandırılmasının gerekip gerekmediğini belirlemek için bilgi sağlar (Stufflebeam, 1971, s. 12).

Ürün değerlendirmenin amacı, bir girişimin çıktılarını ölçmek, yorumlamak ve değerlendirmektir. Temel amacı, değerlendirilen şeyin hizmet ettiği grubun /hedef kitlenin ihtiyaçlarını ne ölçüde karşıladığını tespit etmektir. Sonuçlar hakkında geri bildirim hem program döngüsü sırasında hem de programın sonunda önemlidir. Ürün değerlendiricileri, istenen-istenmeyen ve olumlu-olumsuz sonuçlar dâhil olmak üzere programın etkilerini geniş bir şekilde incelemelidir (Stufflebeam ve Coryn, 2014, s. 329; Stufflebeam ve Shinkfield, 1985, s. 176-177).

Değelendirici ürün değerlendirmesini yürütürken, paydaşların programa ilişkin değerlendirmelerini toplamalı ve analiz etmelidir. Ürün değerlendirme bazen programın çıktılarını benzer programların çıktılarıyla karşılaştırmayı da içerir. Müşteriler genellikle bir programın hedeflerine ulaşıp ulaşmadığını ve yatırım yapmaya değer olup olmadığını bilmek isterler. Hedeflere ulaşmadaki veya ihtiyaçları karşılamadaki başarısızlığın program tasarımının uygulanmasındaki başarısızlıkla ilişkili olabileceği konusunda yorumlar sunmak oldukça önemlidir. Son olarak, ürün değerlendirme birçok farklı bakış açısından çıktıları incelemelidir: toplu olarak, alt gruplar ve bazen de bireyler açısından (Stufflebeam ve Coryn, 2014, s. 330).

Ürün değerlendirmelerinde birçok yöntem uygulanabilir. Değerlendiriciler, tekniklerin kombinasyonununa başvurmalıdır. Bu, sonuçların kapsamlı bir şekilde araştırılmasına ve

çeşitli bulguların çapraz kontrolünün sağlanmasına yardımcı olur (Stufflebeam ve Coryn, 2014, s. 330; Stufflebeam ve Shinkfield, 1985, s. 177).

Ürün değerlendiricileri, önceden belirlenmiş bazı standartlara göre performansı değerlendirerek değerlendirme sürecine başlayabilirler. Bu tür değerlendirmeler, önceden belirlenen ihtiyaçların profiline, ön test performansına, seçilen normlara, belirlenen performans standartlarına veya bir karşılaştırma grubunun performansıyla kıyaslanan test performansına dayalı olarak yapılabilir. Performans değerlendirmeleri, gözlemciler, işverenler ve/veya program kullanıcılarının kendileri tarafından yapılan performans derecelendirmelerine/oranlarına da dayanabilir (Stufflebeam ve Shinkfield, 1985, s. 177).

Performansı, hedeflenen sonuçlarla kıyaslayarak değerlendirmenin ötesine geçmek için değerlendiricilerin olumlu ve olumsuz beklenmedik sonuçları belirlemek için kapsamlı bir araştırma yapmaları gerekir. Sonuçların tamamı hakkında hipotezler üretmek için toplantılar veya grup görüşmeleri düzenleyebilirler. Programın etkilerini derinlemesine incelemek için dikkatle seçilmiş katılımcılardan oluşan bir grubun deneyimlerine ilişkin durum çalışmaları yürütebilirler. Katılımcı grubun programa yönelik değerlendirmelerini ve olumlu ve olumsuz sonuçlar hakkındaki görüşlerini telefon veya posta yoluyla alabilirler. Katılımcıların çalışma veya durumlarını programın nasıl etkilediğine dair katılımcılardan somut örnekler sunmalarını isteyebilirler. Program ve karşılaştırılan benzer grupların başarılarını belirlemek için gözlemcilerle görüşebilirler. Programın tespit edilen başarılarını, benzer programların sonuçları kullanılarak oluşturulan kapsamlı bir kontrol listesi ile karşılaştırabilir ve inceleyebilirler. Ayrıca, yakın zamanda değerlendirilen çıktıları önceden belirlenen çıktılarla karşılaştırabilirler (Stufflebeam ve Coryn, 2014, s. 330; Stufflebeam ve Shinkfield, 1985, s. 177).

Ürün değerlendirme bulgularının raporlanması farklı aşamalarda gerçekleşebilir. Değerlendiriciler, her program döngüsü sırasında ara raporlar sunabilir. Bu raporlar, uygulamanın hedeflenen ihtiyaçları ne ölçüde ele aldığı ve karşıladığını gösterir. Döngü sonu raporları, ulaşılan sonuçları özetleyebilir. Bu tür raporlar, karşılanması hedeflenen ihtiyaçlar, oluşan maliyet ve planın gerçekleştirilme derecesi ışığında sonuçların bir yorumunu sunmaktadır. Değerlendiriciler ayrıca uzun vadeli sonuçları değerlendirmek için de raporlar sunabilirler (Stufflebeam ve Coryn, 2014, s. 331; Stufflebeam ve Shinkfield, 1985, s. 178).

Belirli bir program, proje, hizmet veya başka bir girişimin devam etmesine, tekrar etmesine veya yaygınlaştırılmasına değer olup olmadığına karar vermek için ürün değerlendirmeleri kullanılır. Aynı zamanda, hedef kitlenin tüm üyelerinin ihtiyaçlarını karşılamada daha uygun maliyetli bir şekilde hizmet etmesini sağlamak amacıyla programı değiştirip düzenlemek veya yenisiyle değiştirmek için ürün değerlendirme yol göstermektedir. Ürün değerlendirmelerinin ayrıca psikolojik sonuçları da vardır. Büyüme ve/veya rakip programlara üstünlük belirtileri göstererek hem personelin hem de program kullanıcılarının çabalarını güçlendirirler veya sonuçlar kötü olduğunda istek ve motivasyonu azaltabilirler (Stufflebeam ve Coryn, 2014, s. 331; Stufflebeam ve Shinkfield, 1985, s. 178).

Son olarak, ürün değerlendirme bilgileri, hesap verebilirlik raporunun önemli bir bileşenidir. Önemli bir başarı elde edilip belgelendiğinde, toplum ve finansman kuruluşlardan ek mali ve siyasi destek sağlanmasına yardımcı olabilir. Eğer yetkililer programın önemli bir kazanç sağlamadığını öğrenirlerse yatırımı iptal edebilirler. Bu da daha değerli girişimler için fon sağlar. Ayrıca, diğer geliştirmeciler benzer bir eylem planını takip etmenin uygun olup olmadığına karar vermek için elde edilen sonuçların bir kaydı olan ürün değerlendirme raporunu kullanabilirler (Stufflebeam ve Coryn, 2014, s. 331; Stufflebeam ve Shinkfield, 1985, s. 178).

Tablo 2.3. CIPP Değerlendirme Modelinin Dört Boyutu

	Bağlam	**Girdi**	**Süreç**	**Ürün**
Amaç	-İlgili bağlamı tanımlamak -Hedef kitleyi ve onların ihtiyaçlarını belirlemek -İhtiyaçları karşılayacak olan fırsatları belirlemek -İhtiyaçların altında yatan sorunları tespit etmek -Programın amaçlarının ve önceliklerinin belirlenen ihtiyaçlara yeterince ve uygun şekilde yanıt verip vermediğini değerlendirmek	-Sistemin kapasitesini ve alternatif program stratejilerini belirlemek ve değerlendirmek -Seçilen stratejinin süreç tasarımını, bütçesini, planını ve personel ve paydaş katılım planlarını değerlendirmek	-Süreç tasarımında veya uygulanmasında ortaya çıkan hataları belirlemek veya tahmin etmek -Önceden alınmış uygulama kararları için bilgi sağlamak -İyi çalışan aktiviteleri onaylamak -Süreçle ilgili olay ve faaliyetleri kaydetmek ve değerlendirmek	-Planlanan ve planlanmayan sonuçları belirlemek -Sonuçları amaçlar, belirlenen ihtiyaçlar ve bağlam, girdi ve süreç bilgileriyle ilişkilendirmek -Programda başarılanları nitelik, değer, doğruluk, eşitlik, maliyet, güvenlik ve önem faktörleri açısından değerlendirmek
Yöntem	Sistem analizi, anketler, doküman incelemesi, ikincil veri analizi, duruşmalar, mülakatlar, odak grup görüşmeleri, tanılayıcı testler, vaka çalışmaları, saha gezileri, epidemiyolojik çalışmalar ve delphi tekniği	Doküman analizi, mülakatlar, literatür incelemesi, örnek programlara ziyaretler, programı destekleyen ekiplerin çalışmaları, kontrol listeleri, pilot testler ve içerik analizi	-Programın uygulanmasında/ süreçte olası engelleri izlemek ve beklenmedik durumlara karşı tetikte olmak -Uygulama kararları için bilgi toplamak -Gerçek süreçleri ve maliyetleri belgelemek -İlerlemeyi kaydetmek -Personel ve diğer paydaşlarla düzenli olarak etkileşimde bulunmak ve onlara rapor vermek	Nesnel ölçüm, tutum ölçekleri, katılım belgesi, mülakatlar, fotoğraf kayıtları, maliyet-etkinlik analizi, etki parametresi analizi, amaçtan bağımsız değerlendirme, deneysel tasarım, zaman serisi çalışmaları, anketler, içerik analizi ve anlamlılık testleri

Kullanımı	-Hizmet edilecek ortama karar vermek -İhtiyaçların karşılanmasını veya fırsatların kullanılmasını sağlayacak amaçların belirlenmesi -Zaman ve kaynakların bütçelenmesine ilişkin öncelikleri belirlemek -Sorunların çözülmesini sağlayacak hedeflere karar verilmesi ve gerekli program değişikliklerinin planlanması -Çıktıları değerlendirmek için bir temel oluşturmak	Destekleyici kaynakları, çözüm stratejileri ve süreç tasarımlarını (yapılandırma, personel tayini, planlama ve bütçe iyileştirme faaliyetleri) seçmek -Uygulamayı değerlendirmek amacıyla standartlar oluşturmak	-Program tasarımı ve prosedürleri uygulamak ve düzeltmek (süreç ve kalite kontrolünü gerçekleştirmek) -Daha sonra çıktıların yorumlanmasında kullanılmak üzere gerçekleşen süreç ve program maliyetinin kaydını tutmak	-Bir programı devam ettirmeye, değiştirmeye veya yeniden program üzerinde çalışmaya karar vermek -Belirlenen ihtiyaçlar, hedefler ve maliyetle karşılaştırıldığında kasıtlı veya kasıtsız, olumlu veya olumsuz programın tüm etkilerine ilişkin net bir kayıt sunmak

(Kaynak: Stufflebeam ve Coryn, 2014, s. 321)

2.1.5.7.8. Modelin güçlü yönleri

Bağlam, girdi, süreç, ürün (CIPP) modelini kullananlar modelin sağlamlığına, genellenebilirliğine ve uygunluğuna güvenebilirler çünkü 40 yılı aşkın bir süredir birçok ülkede çeşitli alanlarda başarılı bir şekilde uygulanmış sürekli olarak güncellenmiştir. Eğitim alanında, özellikle eğitim programlarının değerlendirilmesinde oldukça kullanışlıdır ve çerçeve olarak sıklıkla kullanılmıştır (Lee, 2005, s. 107; Tiantong ve Tongchin, 2013, s. 164). Sağlam değerlendirme sonuçlarını güvence altına almak ve bu sonuçları kullanmak için değerlendirme katılımcılarının işbirlikçi çabalarını kolaylaştırmak amacıyla bu model çok sayıda değerlendirme katılımcısına kullanabilecekleri ortak bir çerçeve sağlar (Stufflebeam, 2013; Stufflebeam ve Zhang, 2017, s. 6). Randall'a (1969) göre, CIPP modeli eğitimdeki yenilikleri değerlendirirken gerekli bilgilerin zamanında ve kullanışlı bir biçimde raporlanmasıyla alınan önemli kararların etkililiğini en üst düzeye çıkarmaya çalışır. Karar verme üzerindeki vurgusu, programı iyileştirmek isteyen yöneticiler için işlevsel görünmektedir. CIPP modeli, sadece değerlendirme uzmanlarını değerlendirmelerini etkili bir şekilde yürütmeleri için rehberlik etmekle kalmaz; aynı zamanda program paydaşlarının değerlendirme süreci boyunca anlamlı katılımlarını da sağlar. Phi Delta Kappa Komitesi tarafından oluşturulan ayrıntılı kılavuzlar ve formlar, kullanıcılar için adım adım rehberlik sağlar (Glatthorn vd., 2019, s. 503; Stufflebeam ve Zhang, 2017, s. 6).

CIPP modeli, yenilikçi ve gelişen girişimlerin değerlendirmesinde geleneksel olarak kontrollü, tesadüfi deneyler kullanılamayacağı gerçeğini göstermektedir. Model, gerçek dünyanın dinamik koşulları altında yapılan girişimlerin kapsamlı ve sistematik şekilde incelenmesini sağlamak ve sürece rehberlik etmek için yapılandırılmıştır. Modelde birden fazla yöntem kullanılmakta ve bu yöntemler çeşitli şekillerde uygulanabilmektedir. Değerlendirmeler için profesyonel standartlara bağlıdır ve geniş ve kapsamlı literatürle desteklenir (Stufflebeam, 2013).

CIPP modeli, değerlendirmenin biçimlendirici (formatif) yönlerine olan ilgisi, Tyler modelindeki ciddi bir eksikliği giderir (Glatthorn vd., 2019, s. 503). Model, döngüsel ve sürekli değerlendirme ve değişiklik yapma sürecini kolaylaştırır (Lee, 2005, s. 107). Değerlendiricilere ve program yöneticilerine değerlendirme yapmadan önce faaliyetin veya programın gidişatını tamamlamasını beklemelerine gerek olmadığını göstermiştir. Aslında değerlendirme, programa ilişkin fikirler ilk ileriye sürüldüğünde başlayabilir. Kaçırılan

fırsatlar ve kaynak yatırımı nedeniyle, geliştirilen bir programın en sonunda değerlendirme yapılması genellikle en az etkili olandır. Bununla birlikte özellikle amaçlar biçimlendirici olduğunda bağlam, girdi ve süreçle ilgili konuları incelemek, sorunları büyümeden önce fark etmeye ve çıktılara ulaşmak için daha iyi sonuç verecek çözüm önerilerinde bulunmaya yardımcı olabilir. CIPP modeli, değerlendirmenin programın aşamalarına odaklanması gerektiğini ve farklı aşamalarda farklı soruların ortaya çıktığını gösterse de modelin bir başka avantajı da yöneticileri ve değerlendiricileri değerlendirmeyi proje tabanlılık yerine döngüsel olarak düşünmeye teşvik etmesidir (Fitzpatrick vd., 2011, s. 178).

2.1.5.7.9. Modelin zayıf yönleri

Bununla birlikte CIPP modeline eleştiriler de vardır. Temel endişe, mevcut model birçok paydaşın katılımını teşvik etse de odak noktasının genel olarak yöneticiler olmasıdır. Doğrudan karar verme yetkileri olmayan diğer paydaşlar, değerlendirmenin amaçları ve veri toplama araçlarının belirlenmesi ve sonuçların yorumlanması aşamalarında mutlaka daha az yer alacaklardır (Fitzpatrick vd., 2011, s. 178). Bir diğer zayıflığı, kuruluşlardaki karar alma sürecinin karmaşıklığını kabul etmemesidir. Bu tür durumlarda, var olandan daha fazla akılcılık varsayar ve bu kararlarda büyük rol oynayan politik faktörleri görmezden gelir (Glatthorn vd., 2019, s. 503). Son olarak, uygulanması zor olduğu kadar yürütülmesinin de pahalı olduğu görünmektedir (Guba ve Lincoln, 1981, s. 16).

2.2. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde çeşitli eğitim kademelerinde uygulanan İngilizce branşına yönelik programların CIPP modeli kullanılarak değerlendirildiği yurt içinde ve yurt dışında yapılan bazı araştırmalara yer verilmiştir.

2.2.1. Yurt içinde yapılan ilgili araştırmalar

Karataş (2007) doktora tezinde Yıldız Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu Modern Diller Bölümü'nde uygulanan İngilizce II dersi öğretim CIPP modeliyle öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın evreni, 2005-2006 öğretim yılı güz döneminde İngilizce II dersini veren 35 öğretmen ve bu dersi alan 415 öğrenciden oluşmaktadır. Tarama (betimsel) modelinin kullanıldığı bu

araştırmada veri toplama aracı olarak 46 maddeden oluşan tek tip bir anketin hem öğretmen hem de öğrenciye yönelik iki formu kullanılmıştır. Anketten elde edilen verilere ilişkin olarak ortalama ve frekans hesaplamaları yapılmıştır. Ayrıca, bağımsız gruplar için t-testi ve iki yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda programın bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutuna yönelik öğrenci ve öğretmen görüşleri arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bağlam boyutuna ilişkin olarak programın öğrencilerin dil becerilerini geliştirmeye uygunluğu, hedeflerin öğrencilerin ön bilgilerine uygunluğu ders kitabının öğrenci düzeyine uygunluğu ve ders kitabı içeriğinin anlaşılırlığına yönelik anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır. Girdi boyutuna ilişkin olarak öğretmenler anlamlı fark bulunan programdaki görsel-işitsel materyallerin öğrencilerin gelişimine katkı sağlaması konusunda yetersiz kaldığını belirtmişlerdir. Süreç boyutuna ilişkin olarak programda yeterince konu tekrarı ve alıştırmanın yapılması, öğrenci katılımını sağlama, öğrencilerin dersle ilgili yaşadıkları sorunları çözüme kavuşturma için zaman harcama, pekiştirici ödevler verme ve öğrencilerin dil becerilerini kullanabilecekleri etkinliklerin olması gibi hususlarda anlamlı fark bulunmuştur ve öğretmenlerin görüşlerine ilişkin ortalamalar daha yüksektir. Yine ürün boyutunda da anlamlı farklar bulunmuş olup öğretmenler programın dinleme, konuşma ve dil bilgisi açısından öğrencilerin gelişimini olumlu yönde etkilemediğini ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmenler, çeşitli iş alanları için gereken İngilizce bilgisinin sağlanmasında programın yeterli olmadığını belirtmiştir.

Tunç (2010) yüksek lisans tezinde Ankara Üniversitesi Hazırlık Okulu Programının etkililiğini okutman ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırmada Stufflebeam'in CIPP değerlendirme modeli kullanılmıştır. 2008-2009 akademik yılında hazırlık okulunda ders veren 12 okutman ve öğrenim gören 406 öğrenci araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Öğrenciler için geliştirilen anketler aracılığıyla ve okutmanlarla görüşme yapılarak veriler toplanmıştır. Ayrıca hazırlık okuluyla alakalı daha detaylı bilgi edinebilmek için doküman analizi yapılmıştır. Anketten elde edilen veriler betimsel ve çıkarımsal istatistik yöntemleriyle, nitel veriler ise içerik analiziyle analiz edilmiştir. Gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için de çoklu varyans analizi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, Ankara Üniversitesi Hazırlık Okulu Programı amacına kısmen ulaşmaktadır. Araştırma bulguları; programın fiziksel imkânlar, içerik, değerlendirme ve kaynak bakımından iyileştirilmesi ve geliştirilmesi gerektiğini ortaya çıkarmıştır.

Dinçer (2013) doktora tezinde 2012-2013 eğitim-öğretim yılı 7. sınıf İngilizce programını Stufflebeam'in CIPP modeline dayalı olarak öğretmen ve öğrenci görüşleriyle değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırmada eş zamanlı sıralı karma yöntem kullanılmıştır. Nicel boyutun örneklemi, Aydın ili merkez ilçelerinde bulunan 125 İngilizce öğretmeni ve 850 yedinci sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Nicel veriler hem öğretmen ve hem de öğrenciler için 7. sınıf Stufflebeam Bağlam-Girdi-Süreç-Ürün Modeline Dayalı Değerlendirme Anketi olarak adlandırılan iki ayrı ölçme aracıyla toplanmıştır. Nicel verilere ait frekans ve yüzde değerleri hesaplanmıştır. Çalıştıkları okulların sosyoekonomik düzeylerine göre öğretmenlerin görüşlerinde farklılaşma olup olmadığı Kruskal-Wallis H testiyle, farklılıkların kaynağı ise Mann-Whitney U testiyle belirlenmiştir. Nitel boyutta ise bulundukları okulların sosyoekonomik düzeyleri temel alınarak 30 öğretmen ve 30 öğrenciyle görüşmeler yapılmıştır. Ayrıca sosyoekonomik düzeyleri farklı okulların 7. sınıflarının bazı şubelerinde 24 saatlik gözlem yapılmıştır. Görüşme ve gözlem verileri içerik analiziyle yorumlanmıştır. 7. sınıf İngilizce program kitapçığı, ders kitabı ve öğrenci proje-performans ödevleri ise doküman analizi yapılarak incelenmiştir. Bağlam değerlendirmeyle ilgili sonuçlar incelendiğinde, 7. sınıf öğretim programının ihtiyacı karşılama durumunun değişiklik gösterdiği, dil bilgisine yönelik ihtiyaçlar karşılanırken konuşma ve dinleme becerisine yönelik ihtiyaçların karşılanmasında programın yetersiz olduğu görülmektedir. Programın fiziksel çevresiyle ilgili olarak her okulda programı aynı şekilde uygulamanın mümkün olmadığı sonucuna ulaşılmış ve sosyoekonomik seviyesi yüksek düzeydeki okullarda çalışan öğretmenlerin bildirdikleri görüşler tüm boyutlarda olumlu yönde olup anlamlı farklılıklar yaratmıştır. Girdi değerlendirme kapsamında hem öğretmenler hem de öğrencilerin çoğu materyal yetersizliği, ders kitaplarının ihtiyaçları karşılamaması, öğrencilere ağır gelmesi şeklinde olumsuz görüş bildirmişlerdir. Süreç değerlendirmeye ilişkin olarak program yoğunluğu, sınıf ortamı, öğrenci seviyesindeki farklılıklar, süre ve materyal yetersizliği gibi problemlerin yaşandığı ifade edilmiştir. Bu sebeple, öğretmen ve öğrenciler açısından sürecin istenilen düzeyde gerçekleşmediği sonucuna varılmıştır. Ürün değerlendirmeyle ilgili sonuçlar incelendiğinde, programda sonuç değerlendirmesinin yanı sıra süreç değerlendirmesinin kullanıldığı görülmektedir.

Yılmaz-Virlan (2014) yüksek lisans tezinde bir devlet üniversitesinde uygulanan İngilizce Hazırlık Okulu Konuşma Becerisi Programı'nın öğrenciler ve okutmanların bakış açısına göre etkililiğini değerlendirmeyi amaçlamıştır. Bu amaca yönelik olarak araştırmada Stufflebeam'in geliştirdiği CIPP değerlendirme modeli kullanılmıştır. 2012-

2013 akademik yılında hazırlık okulunda eğitime devam eden 287 öğrenci ve 23 okutman araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Karma yöntemin kullanıldığı araştırmada, veriler anket, mülakat, gözlem kullanılarak ve hazırlık okulunun programı ve materyaller incelenerek toplanmıştır. Araştırmanın sonuçları, okutman ve öğrencilere göre Hazırlık Okulu Konuşma dersi programı amacına kısmen ulaştığını göstermiştir. Programı daha etkili kılabilmek için amaç ve hedefler, materyaller ve fiziksel koşullar açısından iyileştirilmeler ve uyarlamalar yapılması gerektiği araştırma sonuçlarıyla ortaya konmuştur.

Akpur, Alcı ve Karataş (2016) araştırmasında Yıldız Teknik Üniversitesi hazırlık sınıflarında uygulanan öğretim programını CIPP modeli kullanarak değerlendirmeyi amaçlamıştır. 2014-2015 eğitim-öğretim yılında hazırlık sınıflarında öğrenim gören toplam 753 üniversite öğrencisi ve 54 öğretmen çalışma grubunu oluşturmaktadır. Araştırma verileri, öğretmenlere ve öğrencilere uygulanan bir anketle toplanmıştır. Verilerin analizinde aritmetik ortalamalar ve standart sapma puanları ayrı ayrı hesaplanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin ve öğrencilerin yanıtları arasındaki farklılıkları ortaya çıkarmak için bağımsız örneklemler t-testi uygulanmıştır. Sonuçlara göre, programda sunulan becerilerin dengesi, görsel-işitsel materyallerin eksikliği, gruplar halinde çalışma alışkanlığı kazanamama ve farklı alanlara ilişkin İngilizce bilgisi gibi birkaç maddeye ilişkin öğretmen ve öğrencilerin bazı endişeleri olmasına rağmen, katılımcılar programa yönelik genellikle olumlu fikirlere sahiptirler. Ayrıca ankete verilen yanıtlardan, programın bağlam boyutu dışındaki diğer boyutlarına ilişkin öğretmenlerin ve öğrencilerin görüşleri arasındaki farkın anlamlı olmadığı ortaya çıkmıştır.

Kaya ve Ok (2016) çalışmasında 4+4+4 eğitim modeline geçilmesiyle hazırlanan 2. sınıf İngilizce eğitim programını öğretmen görüşlerine başvurarak materyaller, aktiviteler ve öğretmenlerden beklenen roller açısından programda önerildiği gibi uygulanıp uygulanmadığını değerlendirmeyi amaçlamıştır. Betimsel tarama modelinde tasarlanan araştırmada programın değerlendirilmesinde Stufflebeam'in Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün modelindeki Süreç değerlendirme boyutu temel alınmıştır. Altındağ'da 2. sınıfların İngilizce dersine giren 62 öğretmen çalışmanın örneklemini oluşturmaktadır. Program standartlarına bağlı kalınarak öğretmenlerin görüşlerini belirlemek için bir anket geliştirilmiştir. Veriler frekans, yüzde, ortalama ve standart sapma gibi betimsel istatistik yöntemleri kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırma sonuçları öğretmenlerin kullandıkları

bazı öğretim yöntemlerinin program standartlarına uymadığını, görsel ve işitsel araç-gereçlerin yeterince kullanılmadığını ve iletişimsel aktivitelerin programda planlandığı şekilde uygulanmadığını göstermiştir.

Kurt (2016) yüksek lisans tezinde 2012-2013 eğitim-öğretim yılında uygulanmaya başlanan 4. sınıf İngilizce dersi öğretim programını Stufflebeam'in Bağlam-Girdi-Süreç-Ürün modelini temel alarak kapsamlı şekilde değerlendirmeyi amaçlamıştır. Karma araştırma yöntemi kullanılarak çalışma yürütülmüştür. Antalya ili merkez ilçelerinden amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenen bir devlet okulunun 4. sınıf öğrencileri, bu sınıfın İngilizce öğretmeni ve okul yöneticisinin yanı sıra program geliştirme uzmanı ve ders kitabı yazarı çalışma grubunu oluşturmaktadır. Başarı testleri, gözlem ve yarı yapılandırılmış görüşme formlarıyla veriler toplanmıştır. Seçilen sınıfta 10 hafta gözlem yapılması, İngilizce öğretmeni, okul yöneticisi, program geliştirme uzmanı ve ders kitabı yazarı ile görüşmeler yapılması ve öğretim programı ve ders kitabının analiz edilmesiyle nitel veriler elde edilmiştir. Başarı testleriyle toplanan nicel verilerin analizinde Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılırken nitel veriler içerik analiziyle çözümlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, program öğrencilerin ihtiyaçları gözetilerek hazırlanmasına rağmen okulun bulunduğu bölgedeki farklı koşulların dikkate alınmadığı belirlenmiştir. Okul, bütçe ve teknik donanım bakımından yetersiz olduğu için dinleme ve konuşma becerilerinin geliştirilmesi için mevcut altyapının istenen düzeyde olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Konuşma ve dinleme becerilerinin öğretiminde kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri, zaman ve materyal yetersizliği, öğretmen-öğrenci iletişimi bakımından öğrenme-öğretme sürecinde sorunlar yaşanmaktadır. Programın uygulanmasından sonra konuşma ve dinleme becerilerinin geliştiği ama bu gelişmenin istenilen düzeyde olmadığı sonucuna varılmıştır.

Turan (2016) yüksek lisans tezinde bir devlet okulunun 11. sınıf düzeyinde yürütülen Özel Amaca Yönelik (Havacılık) İngilizce programını Stufflebeam'in CIPP Modeline göre değerlendirmeyi amaçlamıştır. Karma araştırma yönteminin kullanıldığı bu çalışmada öncelikle 221 öğrenciye ihtiyaç analizi yapılmıştır. İhtiyaç analizinin verileri analiz edildikten sonra aynı öğrencilere ve Havacılık İngilizce derslerine giren 15 öğretmene program değerlendirme anketi uygulanmıştır. Son olarak, programın daha detaylı değerlendirilebilmesi için yarı yapılandırılmış görüşme formları hazırlanmış ve 6 öğretmen ve 6 öğrenciyle görüşme yapılmıştır. Bu araştırmanın sonucunda hazırlık sınıfı okuyan

öğrencilerin ihtiyaç algıları ve hazırlık sınıfı okumayanların ihtiyaç algıları arasında fark olduğu saptanmıştır. Öğrenci ve öğretmenler programın uygulanmasına ilişkin genel olarak olumlu görüş bildirmişlerdir.

Ulum (2016) araştırmasında bir devlet lisesindeki Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretim Programını CIPP modeli aracılığıyla değerlendirmeyi amaçlamıştır. Çalışmanın katılımcıları 504 öğrencidir. Veriler 46 maddelik bir anketle ve öğrencilerle görüşme yapılarak elde edilmiştir. Çalışmada veriler istatistiksel teknikler (SPSS 20.0) kullanılarak analiz edilmiştir. Bağlam, girdi, süreç ve ürün gibi programın boyutlarına verilen yanıtlara bakıldığında, öğrencilerin çoğunun bu boyutlara ilişkin olarak anket maddelerine kısmen katıldıkları görülmektedir. Ancak programda kullanılan ders kitabını öğrencilerin genellikle beğenmedikleri anlaşılmıştır. Ayrıca öğrenciler ders süresinin çok fazla olduğunu, derslerde hep aynı konuları işlediklerini ifade etmelerinin yanı sıra programda belirtilen ortak sınavların zor olduğuna da işaret etmişlerdir. Çalışmanın sonunda, ortak sınavların uygun bir şekilde ayarlanması, derslerde çeşitli etkinliklerin uygulanması ve ders süresinin kısaltılması gibi bazı önerilerde bulunulmuştur.

Aktı-Aslan ve İzci (2017) araştırmasında ortaokul İngilizce Dersi Öğretim Programını CIPP modelini kullanarak öğretmen görüşlerine göre değerlendirmeyi amaçlamıştır. Betimsel modelin kullanıldığı bu araştırmanın evreni, Elazığ il merkezindeki okullarda öğretmenlik yapan İngilizce öğretmenlerinden oluşmaktadır. Örneklemi ise Elazığ il merkezinin beş farklı eğitim bölgesinde öğretmenlik yapan 60 İngilizce öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmada Karataş (2007) tarafından öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak İngilizce derslerini değerlendirmek için geliştirilen anket kullanılmıştır. Araştırma sonuçları bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutlarına yönelik öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalamaları verilerek açıklanmıştır. Öğretmenlerin mesleki deneyimlerine göre programın bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutlarında anlamlı farklılık olup olmadığını tespit etmek amacıyla ilk olarak varyansların homojenliği test edilmiştir. Yapılan vayans analizinin sonucuna göre, öğretmenlerin mesleki deneyim değişkenine göre sadece bağlam boyunda anlamlı farklılık bulunmuştur. Mezun olunan program değişkenine ilişkin yapılan t-testi sonucuna göre ise İngiliz Dili ve Edebiyatı veya İngilizce Öğretmenliği bölümlerini tamamlayan öğretmenlerin programa ilişkin görüşlerinin bu değişken bağlamında büyük oranda etkilenmediği saptanmıştır.

Yastıbaş ve Erdal (2020) araştırmasında bir Türk vakıf üniversitesinde verilen akademik amaçlı İngilizce II dersinin programını değerlendirmeyi amaçlamıştır. Betimsel olarak tasarlanan bu araştırmaya 23 İngilizce öğretim görevlisi katılmıştır. Öğretmene yönelik CIPP program değerlendirme ölçeğinin uyarlanmış hali kullanılarak veriler toplanmıştır. Verilerin analizinde ise betimsel istatistik kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçları; katılımcıların programın bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutlarına ilişkin genellikle olumlu düşüncelere sahip olduğunu göstermiştir. Bununla birlikte her boyutta iyileştirilmesi gereken bazı noktalar vardır: bağlam boyutunda programın sınıfların fiziksel koşullarına ve öğrencilerin İngilizceye ön bilgisine uygunluğu; girdi boyutunda ders kitapları ve önerilen materyaller; süreç boyutunda teorik bilgiyi çalışmak ve etkinlikleri gerçekleştirmek için ayrılan sürenin yanı sıra ilgi çekmeyen ve motive etmeyen aktiviteler; ürün boyutunda öğrencilerin bireysel ihtiyaçları ve akademik amaçlı İngilizce çalışmayı teşvik etmeme.

Kuzu (2020) yüksek lisans tezinde Türkiye'deki bir yabancı dil yüksekokulunda uygulanmakta olan İngilizce hazırlık programının bileşenleri, uygulaması ve etkililiğini öğrenciler, öğretim görevlileri ve yöneticilerin bakış açılarıyla değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırmada bütün sürecin değerlendirilmesinde bağlam, girdi, süreç ve ürün modeli kullanılmıştır. Nicel ve nitel verilerin eş zamanlı iç içe strateji benimsenerek toplandığı bu araştırmada veri toplama aracı olarak anket, yarı yapılandırılmış görüşme ve doküman analizi kullanılmıştır. Araştırmaya 81 öğrenci 9 yabancı dil alanında öğretim görevlisi ve 2 yönetici-öğretim görevlisi katılmıştır. Betimleyici istatistikler SPSS 25.0 ile çözümlenmiştir. Nitel verileri analiz etmek ve yorumlamak için tematik analize başvurulmuştur. Araştırma sonuçlarına göre, katılımcıların genellikle programdan memnun oldukları ortaya çıkmıştır. Öğrenci ihtiyaçları ve temel dil becerileri önemsendiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenci, öğretim görevlisi ve yöneticiler arasında güçlü iletişim ve koordinasyon sağlandığı bulunmuştur. Ancak katılımcıların bazıları birtakım motivasyon sorunlarıyla karşı karşıya olduğu gözlenmiştir. Akademik personeller için hizmet içi eğitimler gerekli bulunmuştur. Araştırma sonuçları, programı daha verimli hale getirmek ve kurumun hedeflerini uygun şekilde karşılamak için bazı iyileştirmeler yapılabileceğini göstermiştir.

2.2.2. Yurt dışında yapılan ilgili araştırmalar

Chen (2009) doktora tezinde güney Tayvan'daki bir Enstitünün Uygulamalı İngilizce Bölümünde verilen İngilizce derslerine yönelik değerlendirici bir durum çalışması sunmuştur. Stufflebeam'in CIPP değerlendirme modeli kullanılarak bu araştırma yürütülmüştür. Araştırmada anket, görüşme, doküman incelemesi gibi çeşitli veri toplama teknikleri kullanılarak çocuklara yabancı dil öğretecek olan öğretmen adaylarına/öğrencilere sunulan İngilizce dersleri değerlendirilmiştir. Araştırmaya öğrenciler, bölüm yöneticileri, öğretmenler, mezunlar ve mezunların işverenleri katılmıştır. Dersler dört temel bileşen bakımından incelenmiştir: "amaçlar ve hedefler", "içerikler ve materyaller", "ders yürütme ve öğretme-öğrenme süreci" ve "değerlendirme ve öğrenci performansı." Sonuçlara göre, öğrencilerin ihtiyaçları ile sunulan dersler arasında yeterli uyumun olmadığı ortaya çıkmıştır. Bölümün öğrenci ihtiyaçlarına yeniden odaklanması ve eğitmen performansına ilişkin öğrencilerin geri bildirimlerinin dikkate alınmasının faydalı olacağı ortaya çıkmıştır. Tek tip program tasarımı ve uygulamasının gözden geçirilmesi ve özellikle içerik, öğretim yöntemleri ve değerlendirme boyutlarına ilişkin programda düzenlemeler yapılmasının gerekli olduğu sonucuna varılmıştır.

Olasehinde (2015) Nijerya'daki Politekniklerde sunulan Genel Çalışmalar (GNS) programının İngilizce müfredatının yeterliliğini ve hedeflerine ulaşma düzeyini Stufflebeam'in (1971) bağlam-girdi-süreç-ürün değerlendirme modelinin uyarlanmış halini kullanarak değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın evreni, Nijerya'da Politekniklerdeki tüm öğretim görevlileri ve öğrencilerdir. Tabakalı rastgele örnekleme tekniği kullanılarak sekiz politeknik seçilmiş ve buradaki 80 İngilizce öğretim görevlisi, 80 diğer branşlardan öğretim görevlileri ve 240 öğrenci araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Araştırma için toplamda altı veri toplama aracı kullanılmıştır. Öğrenci ve öğretim görevlilerinin görüşlerini almak için araştırmacı tarafından üç anket hazırlanmıştır. Bölüm başkanlarıyla görüşmeler yapılmıştır. Ayrıca öğrencilerin akademik kayıtları analiz edilmiş ve araştırmacı sekiz politeknikten ikisinde öğretim görevlilerinin davranışlarını gözlemlemiştir. Çalışmada toplanan veriler Ki-Kare ve Varyans Analizi (ANOVA) kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın bulguları, İngilizce müfredatının kazanımları yeterliyken temel varsayımların kusurlu olduğunu, öğrencilerin ihtiyaçlarının sadece kısmen karşılanabildiğini ortaya koymuştur. Programın uygulanması için mevcut olan kaynaklar büyük ölçüde yetersiz bulunmuştur. En çok düz anlatım yönteminin kullanıldığı

gözlemlenmiştir. İngilizce programında, programı CIPP bağlamında yeniden düşünmeyi gerektiren zayıflıklar olduğu sonucuna varılmıştır.

Karimnia ve Kay (2015) araştırmasında, İran'daki İslami Azad Üniversitesi lisans düzeyindeki Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretimi (TEFL) programının kalitesini değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırmada, küme örnekleme yoluyla üniversitenin beş şubesi seçilmiştir. Seçilen her şubeden 20 son sınıf öğrencisi araştırmanın katılımcıları olarak rastgele seçilmiştir. Öğrencilerin yanı sıra tesadüfi örnekleme yoluyla seçilen beş profesör de bu çalışmaya katılmıştır. Veriler, araştırmacılar tarafından öğrencilere uygulanması için Stufflebeam'in (2002) CIPP modeli kullanılarak hazırlanan bir anket ve profesörlerle yürütülen yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Öğrenci cevaplarıyla ilgi olarak araştırma sonuçları, öğretim materyalleri ve TEFL programının yenilenmesi gerektiği konusunda öğrencilerin çoğunun hemfikir olduklarını ortaya koymuştur. Öğrenciler ayrıca öğrenme stratejilerine daha çok ağırlık verilmesi gerektiğine ve profesörlerin spesifik dersleri öğretmeye odaklanması gerektiğine inanmaktadırlar. Yarı yapılandırılmış görüşmelerin sonuçlarıyla ilgili olarak, profesörler çoğunlukla TEFL program tasarımında önemli ölçüde düzenlemelerin yapılması gerektiğine işaret etmişlerdir. Görüşmeciler ayrıca son yıllarda yaygın olarak kullanılan eğitsel yaklaşımlardaki eksikliklerden mustarip olduklarını belirtmişlerdir.

Tom-Lawyer (2016) makalesinde Nijerya Eğitim Fakültelerinde Temel İngilizce becerilerinin geliştirilmesinde kullanılan pedagojiyi üç fakülte bağlamında incelemeyi amaçlamıştır. Makale, Nijerya Eğitim Sertifikası programı kapmasında verilen İngilizce dersi öğretim programının uygulanmasını değerlendiren daha büyük bir çalışmanın bir bölümünü oluşturmaktadır. Çalışmada teorik çerçeve olarak Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün Değerlendirme modeli kullanılmıştır. Bu araştırma, karma yöntemin kullanıldığı bir durum çalışmasıdır. Çok aşamalı ve amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak üç Eğitim Fakültesinden 20 öğretim görevlisi ve 120 öğrenci araştırmaya dâhil edilmiştir. Verilerin toplanmasında gözlem, kontrol listeleri, görüşmeler, anketler, saha notları ve doküman incelemesi kullanılmıştır. Uygulanan analiz yöntemleri, tematik içerik analizi ve betimsel/çıkarımsal analizdir. Araştırma, dört dil becerisinin öğretimi için öğretim görevlilerinin çağdaş ve uygun pedagojiyi benimsemediğini ortaya çıkarmıştır. Benzer şekilde, öğretim görevlilerinin soyut olduğunu düşündükleri ders içeriğinin Pratik Dinleme Becerileri ve Konuşma çalışması yönünden gözden geçirilmesi gereklidir.

Dehkordi ve Talebinezhad (2018) çalışmasında İran'daki bir lisede uygulanan dil bilgisi programının etkililiğini öğretmen ve öğrencilerin bakış açısıyla değerlendirmeyi amaçlamıştır. Bu amaçla Stufflebeam (1971) tarafından geliştirilen CIPP değerlendirme modeli kullanılmıştır. Çalışmaya programda görev yapan 10 öğretmen ve lise ikinci sınıfa giden 120 öğrenci katılmıştır. Araştırmada hem nitel hem de nicel değerlendirme verileri toplanmıştır. Öğrenciler tarafından doldurulan anket ve öğretmenlerle yapılan görüşme aracılığıyla veriler toplanmıştır. Anketten elde edilen veriler betimsel ve çıkarımsal istatistikle analiz edilirken nitel verilerin analizi için içerik analizi yapılmıştır. Çalışmanın sonuçları, lisedeki dil bilgisi programının amacına hizmet ettiğini göstermiştir. Bulgular, dil bilgisi programını daha etkili hale getirmek için kazanımlar, öğretim yöntemleri ve programının sözlü iletişim becerisi üzerindeki etkilerine ilişkin bazı iyileştirmelerin yapılmasının gerekli olduğunu ortaya koymuştur.

Supriani ve Dardjito (2019) araştırmasında Endonezya'nın Yogyakarta şehrindeki üç ortaokulda 2013 İngilizce öğretim programının uygulanmasını değerlendirmeyi amaçlamıştır. Değerlendirme, Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün Modeli uygulanarak gerçekleştirilmiştir. Gönüllü bir program geliştirme uzmanı, İngilizce öğretmenleri ve öğrenciler katılımcı olarak bu çalışmaya davet edilmiştir. Doküman, gözlem ve görüşmelerin analizi sonucunda, program içeriğinin öğrencilerin ihtiyaçlarını karşıladığı saptanmıştır. Bu çalışma aynı zamanda, hedef dile ilişkin herhangi bir ölçütün olmadığını ve öğretme-öğrenme sürecinin öğrencileri ulusal final sınavına hazırlamak için daha çok test alıştırmalarına odaklandığını ortaya koymuştur. Bulgular, öğrencilerin okulda hiç öğrenmedikleri kelimeler ve uzun cümlelerde zorlandıklarını, test geliştirenlerin ise metinlerin zorluk düzeyini belirlemede sorun yaşadığını göstermiştir. Bulgular ayrıca, öğrencilerin yeterliliklerinin orta düzeyde olduğunu da göstermiştir.

Manan, Fadhilah, Kamarullah ve Habiburrahim (2020) araştırmasında Endonezya'daki üniversitelerin birinde İngiliz Dili Eğitimi Bölümü öğrencilerine hazırlık programı uygulanmasına rağmen girdikleri Yabancı Dil Olarak İngilizce (TOEFL) yazılı sınavından düşük puanlar aldıkları için bu puanları iyileştirmek amacıyla bir değerlendirmede bulunmayı amaçlamıştır. Araştırmada Stufflebeam tarafından geliştirilen bağlam, girdi, süreç ve ürün modeli kullanılmıştır. Bu araştırmaya, hazırlık programında yer alan beş öğretim görevlisi ve 34 öğrenci katılmıştır. Mülakat, anket ve gözlem yoluyla veriler elde edilmiştir. Veriler, Miles ve Huberman'ın nitel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Bağlam

değerlendirilmesine ilişkin olarak program; uygun bir arka plan, amaçlar ve hedeflere sahiptir. Girdi değerlendirmeye ilişkin olarak, gerekli kaynak ve imkânların mevcudiyetiyle ilgili hâlâ sorunlar vardır. Hasarlı bir dil laboratuvarı vardır ve standartlaşmış öğrenme materyalleri mevcut değildir. Öğretim görevlileri, etkili bir öğrenme ortamı oluşturmak için imkânları en üst düzeye çıkaramadığından süreç de bundan etkilenmiştir. Çoğu öğrenci sonuç olarak istenen puana ulaşamadığı için ürün de bundan etkilenmiştir. Katılımcıların çoğu programın iyileştirilmesi gerektiği konusunda hemfikirdir. Gerekli öğrenim olanaklarının sağlanmasıyla, standartlaşmış öğrenme materyallerinin tasarlanmasıyla ve öğrencilerin yeteneklerine göre sınıflara ayırılmasıyla bu sorunların üstesinden gelinebilir.

Sohail ve Noreen (2020) çalışmasında Pakistan'da bir devlet üniversitesinde, 2012'de revize edilmiş olan ve lisans düzeyinde uygulanan İngilizce programının etkililiğini değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırma, Pakistan Yükseköğretim Komisyonunun belgesinde yani İngilizce programında (2012 revizyonu) belirtildiği gibi reform anlayışını değerlendirmeye çalışmıştır. Ayrıca, devlet üniversiteleri için geliştirilen İngilizce programının tasarımı, Yükseköğretim Komisyonunun kılavuzlarına göre değerlendirmeye çalışılmıştır. Değerlendirme çerçevesi olarak Daniel Stufflebeam'in Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün modelini kullanılmıştır. Araştırma nitel desende tasarlanmıştır. Program analiz edilerek ve programı geliştiren kişiyle yapılan görüşme yapılarak araştırma verileri elde edilmiştir. Değerlendirme, programın birçok güçlü yönünü ortaya çıkarmıştır. Program hedeflerinin öğrencilerin okuma, yazma, iletişim, kelime ve dil bilgisi ve becerilerini geliştirmesi bakımından dil ihtiyaçlarını karşıladığı bulunmuştur. Ancak, dinleme ve konuşma becerilerine odaklanmaması, devam eden öğretmen eğitimine ilişkin hüküm bulunmaması ve program revizyonunun tasarlanmasında öğretmenlerin rol almamasını içeren bazı eksiklikleri ortaya çıkmıştır. Bulgular, program revizyonunun potansiyel olarak sürdürülebilir ve etkili olduğunu ancak programın uygulanmasından daha iyi sonuçlar elde etmek için tespit edilen eksikliklerin gelecekte giderilebileceğini göstermiştir.

BÖLÜM III: YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada, 2018'de yenilenen 8. sınıf İngilizce dersi öğretim programını öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda CIPP modelinin dört boyutuna göre değerlendirmek amacıyla karma yöntem kullanılmıştır. Karma yöntem araştırmaları, nitel ve nicel yöntemlerin kasıtlı ve sistematik bir şekilde aynı çalışma içerisinde kullanımını ve sonuçlara ulaşırken iki türden verinin kapsamlı bir şekilde birleştirilmesini ve bütünleştirilmesini içerir (Maxwell, 2016, s. 16). Günümüzün araştırma dünyası giderek disiplinlerarası, karmaşık ve dinamik hale gelmektedir; bu nedenle, birçok araştırmacı bir yöntemi diğeriyle tamamlamaya ihtiyaç duyar. Metin, görsel ve olaylardan faydalanılarak nicel yöntemle elde edilen sayısal verilere anlam katılabilir. Bunun tam tersi olarak, nitel yöntemle elde edilen metin, görsel ve olaylar nicel yöntemden elde edilen sayısal verilerle açıklık kazanabilir (Johnson ve Onwuegbuzi, 2004, s. 15-21). Karma yöntemde nicel ve nitel bulguların birleştirilmesi ve doğrulanması yoluyla daha güçlü kanıtlar ortaya konarak bütüncül ve eksiksiz bilgiye erişme imkânı ve araştırmacının araştırma sonuçlarından daha emin olması sağlanır (Jick, 1979, s. 603-608; Johnson ve Onwuegbuzi, 2004, s. 21).

Karma yöntemin sözü edilen avantajları düşünüldüğünde ve araştırma sorularına daha ayrıntılı cevap aranmaya çalışıldığından bu araştırmada nicel ve nitel verilerin bir arada kullanıldığı karma yönteme başvurulmuştur. Bu bağlamda, öğretmenlerden anket aracılığıyla nicel veriler, görüşmeler aracılığıyla da nitel veriler toplanmıştır.

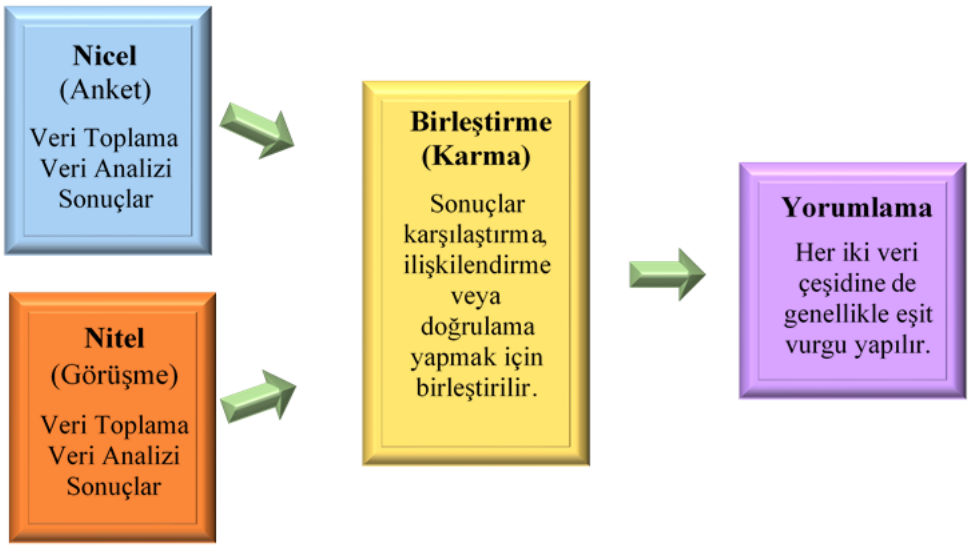
Bu araştırma, 2018'de yenilenen 8. sınıf İngilizce dersi öğretim programının bağlam, girdi, süreç, ürün boyutlarına ilişkin olarak mevcut durumunu öğretmen görüşleri doğrultusunda olduğu haliyle betimlemeyi amaçladığından tarama (survey) araştırması niteliğindedir. Tarama araştırmalarındaki amaç var olan durumu, herhangi bir değiştirme çabası içinde olmaksızın, var olduğu haliyle kendi bulunduğu koşullar altındaki fotoğrafını çekerek tanımlamaktır (Büyüköztürk vd., 2020, s. 184; Karasar, 2011, s. 109).

Tarama araştırmalarına çeşitli alanlarda sıklıkla başvurulduğu görülmektedir. İhtiyaç analizi, program değerlendirme, davranış ve tutumların belirlenmesi, siyasi fikir araştırması ve politika analizi gibi çeşitli amaçlarla tarama çalışmaları yürütülmektedir (Hutchinson, 2004, s. 286). Eğitim alanında yapılan araştırmalarda, betimsel araştırma türlerinden tarama çalışmalarının yaygın olarak kullanılmasının sebebi ise "bireylerin,

grupların ya da (bazen) fiziksel ortamların (okul gibi) özelliklerinin (yetenekler, tercihler, davranışlar vb.)" özetlenmesidir (Büyüköztürk vd., 2020, s. 24). Tarama çalışmalarında araştırma verilerini; bir grup insanın yetenek, fikir, tutum, inanç ve/veya bilgilerini betimlemek amacıyla evrendeki tüm bireylerden ziyade bir örneklem grubuna yöneltilen sorulara verilen cevaplar oluşturmaktadır (Fraenkel ve Wallen, 2006, s. 397). Tarama araştırmalarında soru formları, görüşme soruları veya testler gibi çeşitli veri toplama aracı kullanılmaktadır (Büyüköztürk vd., 2020, s. 36). Daha özelde program değerlendirme alanında, programın aksayan ve eksik yönlerini belirleyebilmek için uzman, okul yöneticisi, öğretmen, öğrenci, vb. paydaşlardan görüş alındığı çalışmalar tarama modeline girmektedir (Erden, 1995, s. 60). Bu araştırmada ise öğretmen görüşlerine başvurularak 2018'de yenilenen 8. sınıf İngilizce dersi öğretim programı değerlendirilmiştir.

Araştırma, karma yöntem desenlerinden yakınsayan paralel desende (the convergent parallel design) tasarlanmıştır. Yakınsayan paralel desende, nicel ve nitel veriler aynı anda toplanıp ayrı ayrı analiz edilir (Baki ve Gökçek, 2012, s. 10). Sonrasında iki veri türünden elde edilen veriler birleştirilir ve araştırma sonuçları yorumlanır (Creswell, 2009, s. 14-15; Creswell, 2012, s. 540). Birleştirilen verilerin birbirlerine ne kadar yakın oldukları tartışılır. Bu desen, araştırma sonuçlarını doğrulamaya, güçlendirmeye ve çapraz geçerliliği sağlamaya çalışırken kullanışlıdır (Baki ve Gökçek, 2012, s. 10). Bu deseni kullanmanın temel gerekçesi, bir veri toplama türünün zayıf yönlerini telafi etmek için diğer veri toplama türünün güçlü yönlerinden faydalanmaktır. Nicel ve nitel verilerin toplanmasıyla araştırma probleminin daha eksiksiz bir şekilde anlaşılmasına yardımcı olur (Creswell, 2012, s. 540).

Şekil 3.4'te görüldüğü üzere, bu araştırmada öğretmenlerin bağlam, girdi, süreç, ürün boyutları bakımından programın etkililiğine ilişkin görüşleri anket ve görüşme teknikleri kullanılarak toplanmıştır. Nicel ve nitel verilerin yaklaşık olarak aynı zamanda toplanmış ve ayrı ayrı analiz edilmiştir. Sonrasında elde edilen sonuçlar karşılaştırma, doğrulama ve ilişkilendirme yapmak için birleştirilmiştir. İki veri türüne de eşit vurgu yapılarak elde edilen bulgularda benzerlik veya farklılıklar olup olmadığı belirlenmiş ve sonuçlar yorumlanıp tartışılmıştır.



Şekil 3.4. Araştırmada Kullanılan Karma Desen (Plano Clark, Huddleston-Casas, Churchill, O'Neil Green ve Garrett, 2008'den uyarlanmıştır.)

3.2. Evren ve Örneklem/Katılımcılar

Araştırma karma yöntem benimsenerek yürütüldüğünden bu bölümde araştırmanın nicel boyutuna ilişkin evren ve örneklem bilgisine ve nitel boyutuna ilişkin katılımcı bilgilerine yer verilmiştir.

3.2.1. Nicel boyut

Araştırmanın evrenini, 2018'de yenilenen 8. sınıf İngilizce dersi öğretim programını uygulamış ve/veya uygulamakta olan İstanbul'da devlet okullarında öğretmenlik yapan İngilizce öğretmenleri oluşturmaktadır.

Örneklem seçiminde ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme yönteminde, araştırma için önem arz eden ölçütler önceden belirlenerek bu ölçütleri karşılayan durumlar üzerinde çalışılır (Patton, 2002, s. 238). Bu araştırmaya ölçüt örnekleme kapsamında, 2018 İngilizce dersi öğretim programının uygulanmaya başlandığı 2018-2019 eğitim-öğretim yılından günümüze 2018-2019, 2019-2020, 2020-2021 eğitim-öğretim yılları olmak üzere üç eğitim-öğretim yıllarından en az birinde İstanbul'daki devlet okullarında 8. sınıfların derslerine girmiş olan İngilizce öğretmenleri örnekleme dâhil edilmiştir. Diğer bir ifadeyle, 2018'de yenilenen 8. sınıf İngilizce dersi öğretim programını uygulamış ve/veya uygulamakta olan İstanbul'daki İngilizce öğretmenleri örneklem olarak belirlenmiştir. Sadece 2018-2019 eğitim-öğretim yılından itibaren 8.sınıflarda İngilizce

dersine girmiş olan öğretmenlerin örneklem olarak belirlenmesinin temel nedeni, programın öğretmenlerin elinde hayat bulmasından dolayı bu programı fiilen uygulayan öğretmenlerin program hakkında daha fazla bilgi sahibi olduğu düşüncesidir. Bu öğretmenlerin veri toplama sürecine dâhil edilmesiyle programa ilişkin daha doğru, geçerli ve güvenilir verilerin elde edilmesi amaçlanmıştır. Benzer şekilde, Morse (1991, s. 132) da belirli olayları deneyimledikleri için konu hakkında bilgili ve uzman olan kişilerin örnekleme dâhil edilmesi gerektiğini vurgulamıştır.

2018'de yenilenen 8. sınıf İngilizce dersi öğretim programını bağlam, girdi, süreç, ürün boyutları bakımından değerlendirmek amacıyla bahsedilen ölçütleri karşılayan ve araştırmaya katılmaya gönüllü olan 396 öğretmenden anket tekniği kullanılarak nicel veriler toplanmıştır. Ankete verilen yanıtlar incelendiğinde, anket formunu eksik, hatalı dolduran ve araştırma evreninde yer almamasına rağmen yanlışlıkla anketi cevaplayan 23 kişinin anket verileri veri setinden çıkartılmıştır. Böylece, 373 öğretmenin anket verisi analiz edilerek araştırma gerçekleştirilmiştir. Söz konusu 373 öğretmenin demografik bilgilerine ilişkin frekans ve yüzde değerleri aşağıda sunulmuştur.

Tablo 3.1. Cinsiyete İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	***f***	***%***
Kadın	300	80,4
Erkek	73	19,6
Toplam	373	100

Tablo 3.1'de görüldüğü üzere araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinden 300'ü (%80,4) kadın, 73'ü (%4,3) erkektir.

Tablo 3.2. Mezun Olunan Fakülte ve Bölüme İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar		***f***	***%***
Mezun Olunan Fakülte	Eğitim Fakültesi	272	72,9
	Fen-Edebiyat Fakültesi	84	22,5
	Açıköğretim Fakültesi (AÖF)	7	1,9
	Diğer	10	2,7
	Toplam	373	100
Mezun Olunan Bölüm	İngilizce Öğretmenliği	279	74,8
	İngiliz Dili ve Edebiyatı	63	16,9
	İngiliz Dil Bilimi	8	2,1
	Amerikan Kültürü ve Edebiyatı	7	1,9
	Mütercim Tercümanlık	6	1,6
	Diğer	10	2,7
	Toplam	373	100

Tablo 3.2'de görüldüğü üzere araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin 272'si (%72,9) Eğitim Fakültesi mezunuyken, 84'ü (%22,5) Fen-Edebiyat Fakültesi, 7'si (%1,9) Açıköğretim Fakültesi (AÖF) mezunudur. Ayrıca örneklemde İktisat Fakültesi, Mühendislik Fakültesi, Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi vb. fakültelerden mezun olan öğretmenler de bulunmaktadır.

Tablo 3.3. Öğrenim Durumuna İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	***f***	***%***
Lisans	325	87,1
Yüksek Lisans	45	12,1
Doktora	3	0,8
Toplam	373	100

Tablo 3.3'te görüldüğü üzere araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin 325'i (%87,1) lisans düzeyinde öğrenim durumuna sahipken, 45'i (%12,1) yüksek lisans, 3'ü (%0,8) doktora düzeyinde öğrenim durumuna sahiptir.

Tablo 3.4. Yaş Grubuna İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	***f***	***%***
20-25	5	1,3
26-30	87	23,3
31-35	151	40,5
36-40	73	19,6
41-45	28	7,5
46-50	22	5,9
51 ve üzeri	7	1,9
Toplam	373	100

Tablo 3.4'te görüldüğü üzere araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinden 5'i (%1,3) 20-25 yaş aralığındayken, 87'si (%23,3) 26-30 yaş aralığında, 151'i (%40,5) 31-35 yaş aralığında, 73'ü (%19,6) 36-40 yaş aralığında, 28'i (%7,5) 41-45 yaş aralığında, 22'si (%5,9) 46-50 yaş aralığında, 7'si ise 51 ve üzeri yaştadır.

Tablo 3.5. Kıdem Yılına İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	***f***	***%***
0-5	40	10,7
6-10	185	49,6
11-15	73	19,6
16-20	45	12,1
21 ve üzeri	30	8
Toplam	373	100

Tablo 3.5'te görüldüğü üzere araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin 40'ı (%10,7)'i 0-5 aralığında kıdem yılına sahipken, 185'i (%49,6) 6-10 aralığında kıdem yılına, 73'ü (%19,6) 11-15 aralığında kıdem yılına, 45'i (%12,1) 16-20 aralığında kıdem yılına, 30'u (%8) 21 ve üzeri aralığında kıdem yılına sahiptir.

Tablo 3.6. Görev Yapılan İlçeye İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	***f***	***%***
Esenyurt	34	9,1
Sancaktepe	24	6,4
Pendik	23	6,2
Küçükçekmece	21	5,6
Bahçelievler	17	4,6
Fatih	16	4,3
Kartal	14	3,8
Ataşehir	13	3,5
Sultangazi	13	3,5
Bayrampaşa	11	2,9
Ümraniye	11	2,9
Güngören	11	2,9
Üsküdar	10	2,7
Tuzla	10	2,7
Esenler	10	2,7
Eyüpsultan	9	2,4
Kâğıthane	9	2,4
Silivri	9	2,4
Beykoz	9	2,4
Bağcılar	9	2,4
Büyükçekmece	8	2,1
Sarıyer	8	2,1
Zeytinburnu	7	1,9
Beylikdüzü	7	1,9
Bakırköy	7	1,9
Kadıköy	7	1,9
Avcılar	6	1,6
Başakşehir	6	1,6
Arnavutköy	6	1,6
Maltepe	6	1,6
Şişli	6	1,6
Çekmeköy	5	1,3
Gaziosmanpaşa	3	0,8
Beyoğlu	3	0,8
Sultanbeyli	3	0,8
Beşiktaş	1	0,3
Çatalca	1	0,3
Toplam	373	100

Tablo 3.6'da görüldüğü üzere araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin 34'ü (%9,1) Esenyut'ta görev yaparken 24'ü (%6,4) Sancaktepe'de, 23'ü (%6,2) Pendik'te, 21'i (%5,6) Küçükçekmece'de, 17'si (%4,6) Bahçelievler'de, 16'sı (%4,3) Fatih'te, 14'ü (%3,8) Kartal'da, 13'ü (%3,5) Ataşehir'de, 13'ü (%3,5) Sultangazi'de, 11'i (%2,9) Bayrampaşa'da, 11'i (%2,9) Ümraniye'de, 11'i (%2,9) Güngören'de, 10'u (%2,7) Üsküdar'da, 10'u (%2,7) Tuzla'da, 10'u (%2,7) Esenler'de, 9'u (%2,4) Eyüpsultan'da, 9'u (%2,4) Kâğıthane'de, 9'u (%2,4) Silivri'de, 9'u (%2,4) Beykoz'da, 9'u (%2,4) Bağcılar'da, 8'i (%2,1) Büyükçekmece'de, 8'i (%2,1) Sarıyer'de, 7'si (%1,9) Zeytinburnu'nda, 7'si (%1,9) Beylikdüzü'nde, 7'si (%1,9) Bakırköy'de, 7'si (%1,9) Kadıköy'de, 6'sı (%1,6) Avcılar'da, 6'sı (%1,6) Başakşehir'de, 6'sı (%1,6) Arnavutköy'de, 6'sı (%1,6) Maltepe'de, 6'sı (%1,6) Şişli'de, 5'i (%1,3) Çekmeköy'de, 3'ü (%0,8) Gaziosmanpaşa'da, 3'ü (%0,8) Beyoğlu'nda, 3'ü (%0,8) Sultanbeyli'de 1'i (%0,3) Beşiktaş'ta ve 1'i (%0,3) Çatalca'da görev yapmaktadır. İstabul'un 39 ilçesinden Adalar ve Şile ilçeleri haricindeki 37 farklı ilçede görev yapan öğretmenler araştırmaya katılmıştır.

Tablo 3.7. Öğretmenlerin Çalıştıkları Okulun Öğretmenlerce Algılanan Sosyoekonomik Statüsüne İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	***f***	***%***
Düşük	117	31,4
Orta	224	60
Yüksek	32	8,6
Toplam	373	100

Tablo 3.7'de görüldüğü üzere araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin 117'si (%31,4) çalıştıkları okulun sosyoekonomik düzeyinin düşük olduğunu belirtirken 224'ü (%60,1) çalıştıkları okulların orta düzeyde, 32'si (%8,6) ise yüksek düzeyde sosyoekonomik duruma sahip olduğunu belirtmişlerdir.

Tablo 3.8. Sınıf Mevcuduna İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	***f***	***%***
0-15	11	2,9
16-25	45	12,1
26-35	166	44,5
36-45	130	34,9
46 ve üzeri	21	5,6
Toplam	373	100

Tablo 3.8'de görüldüğü üzere araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerden 11'i (%2,9) 0-15 aralığında sınıf mevcuduna sahipken 45'i (%12,1) 16-25 aralığında sınıf

mevcuduna, 166'sı (%44,5) 26-35 aralığında sınıf mevcuduna, 130'u (%34,9) 36-45 aralığında sınıf mevcuduna, 21'i (%5,6) ise 46 ve üzeri sayıda sınıf mevcudunun olduğunu ifade etmişlerdir.

Tablo 3.9. Hizmet İçi Eğitim Alma Durumuna İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	***f***	***%***
Evet	238	63,8
Hayır	135	36,2
Toplam	373	100

Tablo 3.9'da görüldüğü üzere araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin 238'i (%63,8) programla ilgili hizmet içi eğitim aldığını belirtirken 135'i (%36,2) programla ilgili hizmet içi eğitim almadığını belirtmiştir.

3.2.2. Nitel boyut

Karma yöntem araştırmalarda nitel verilerin toplanacağı katılımcılar genellikle nicel verilerin toplandığı grubun içerisinden seçilen daha küçük bir gruptan oluşur (Creswell ve Plano Clark, 2007). Araştırmanın nicel bölümüne yani anket uygulamasına katılan öğretmenler arasından gönüllü olan 12 İngilizce öğretmeni bu araştırmanın nitel kısmına katılım göstermiştir. Görüşme yapılan kişiler deneyimlerini, bilgilerini araştırmacıyla paylaşmak için istekli olmalılardır. Bununla birlikte katılımcıların görüşme için yeterli, kesintisiz zamanı olmalı ve katılımcılar araştırmacının sorularını cevaplamak ve açıklama yapmak için yeterli sabır ve hoşgörüye sahip olmalıdır (Morse, 1991, s. 132).

Tablo 3.10. Görüşmeye Katılan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Kodu	Cinsiyet	Mezun Olunan Fakülte/ Bölüm	Öğrenim Durumu	Yaş Grubu	Kıdem Yılı	Görev Yaptığı İlçe	Okulun Öğretmenlerce Algılanan Sosyoekonomik Statüsü	Sınıf Mevcudu
Ö1	Erkek	İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi/ Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi	Yüksek Lisans	26-30	0-5	Sultangazi	Düşük	36-45
Ö2	Kadın	Eğitim Fakültesi/ İngilizce Öğretmenliği	Lisans	26-30	6-10	Eyüpsultan	Orta	16-25
Ö3	Kadın	Eğitim Fakültesi/ İngilizce Öğretmenliği	Yüksek Lisans	26-30	6-10	Beşiktaş	Orta	16-25
Ö4	Kadın	Eğitim Fakültesi/ İngilizce Öğretmenliği	Doktora	26-30	6-10	Ümraniye	Orta	26-35
Ö5	Kadın	Eğitim Fakültesi/ İngilizce Öğretmenliği	Lisans	31-35	11-15	Sarıyer	Orta	16-25
Ö6	Erkek	Eğitim Fakültesi/ İngilizce Öğretmenliği	Yüksek Lisans	31-35	11-15	Güngören	Düşük	36-45
Ö7	Kadın	Eğitim Fakültesi/ İngilizce Öğretmenliği	Yüksek Lisans	31-35	11-15	Sarıyer	Orta	0-15
Ö8	Erkek	Eğitim Fakültesi/ İngilizce Öğretmenliği	Lisans	36-40	16-20	Üsküdar	Orta	16-25
Ö9	Kadın	Eğitim Fakültesi/ İngilizce Öğretmenliği	Yüksek Lisans	41-45	16-20	Kadıköy	Orta	16-25
Ö10	Kadın	İnsani Bilimler ve Edebiyat Fakültesi/ Amerikan Kültürü ve Edebiyatı	Doktora	46-50	16-20	Beylikdüzü	Orta	36-45
Ö11	Erkek	Eğitim Fakültesi/ İngilizce Öğretmenliği	Lisans	41-45	21 ve üzeri	Beylikdüzü	Orta	36-45
Ö12	Kadın	Eğitim Fakültesi/ İngilizce Öğretmenliği	Lisans	51 ve üzeri	21 ve üzeri	Bakırköy	Yüksek	26-35

Tablo 3.10'da görüldüğü üzere, görüşmeye katılan öğretmenlerin 8'i kadın, 4'ü erkektir. Öğretmenlerin 10'u Eğitim Fakültesi/ İngilizce Öğretmenliği mezunu iken 1'i İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi/ Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi ve 1'i İnsani Bilimler ve Edebiyat Fakültesi/ Amerikan Kültürü ve Edebiyatı mezunudur. Öğretmenlerin 5'inin öğrenim durumu lisans, 5'inin yüksek lisans ve 2'sinin doktora düzeyindedir. Öğretmenlerin 4'ünün yaşı 26-30, 3'ünün 31-35, 1'inin 36-40, 2'sinin 41-45, 1'inin 46-50 ve 1'inin 51 ve üzeri aralıklarındadır. Öğretmenlerden 1'i 0-5 aralığında kıdem yılına sahipken 3'ü 6-10, 3'ü 11-15, 3'ü 16-20, 2'si 21 ve üzeri aralığında kıdem yılına sahiptir. Öğretmenlerden 2'si Sarıyer'de, 2'si Beylikdüzü'nde görev yaparken diğer öğretmenler ise Sultangazi, Eyüpsultan, Beşiktaş, Ümraniye, Güngören, Üsküdar, Kadıköy ve Bakırköy'de görev yapmaktadır. Öğretmenlerden 9'u görev yaptıkları okulun sosyoekonomik durumunun orta düzeyde olduğunu belirtirken 2'si düşük düzeyde, 1'i yüksek düzeyde olduğunu ifade etmiştir. Öğretmenlerden 1'i 0-15, 5'i 16-25, 2'si 26-35, 4'ü ise 36-45 kişilik sınıflarda görev yaptıklarını belirtmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada hem nicel hem de nitel veriler toplandığından iki farklı türde veri toplama aracı kullanılmıştır. Nicel veri toplama aracı olarak CIPP modeline dayanılarak hazırlanmış olan program değerlendirme anketi kullanılırken nitel verilerin toplanması için ise yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Ayrıca iki farklı veri toplama yönteminin ve aracının kullanılmasıyla elde edilen bulguların geçerliği ve güvenilirliği arttırılmaya çalışılmıştır.

3.3.1. Program değerlendirme anketi

İngilizce öğretmenlerinin 8. sınıf İngilizce dersi öğretim programı hakkındaki görüşlerini belirmek için araştırmada nicel veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Anketle veri toplama tekniği diğer tekniklerle karşılaştırıldığında, daha büyük gruplara kısa bir zaman diliminde (Büyüköztürk vd., 2020) çok soru sorularak daha çok veri elde edilmesi bakımından oldukça ekonomik bir teknik olduğu söylenebilir. Araştırmada veri toplamak amacıyla Dinçer (2013) tarafından geliştirilen ve İngilizce öğretmenlerine yönelik olan "Stufflebeam'in Bağlam-Girdi-Süreç-Ürün Modeline Dayalı Değerlendirme Anketi" kullanılmıştır.

Anketin ilk bölümünde araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet, bitirdikleri fakülte/bölüm, öğrenim durumu, yaş, kıdem yılı, görev yapılan ilçe, okulun sosyoekonomik statüsü, ders verilen sınıfların mevcudu, programla ilgili hizmet içi eğitim alma durumlarına yönelik olmak üzere kişisel bilgilerine ilişkin dokuz soru yer almaktadır. Anketin ikinci bölümü ise öğretmenlerin söz konusu öğretim programı hakkında görüşlerini ortaya çıkarmaya yönelik beş seçenekli 58 maddeden oluşmaktadır. Anket CIPP modelinin boyutlarını temel alan dört alt boyutu içermektedir: 17 maddelik Bağlam Değerlendirme, 14 maddelik Girdi Değerlendirme, 13 maddelik Süreç Değerlendirme ve 14 maddelik Ürün Değerlendirme.

Anketin geçerlilik çalışması kapsamında, Dinçer (2013) tarafından 5 uzmanın görüşlerine başvurulmuş ve ön uygulaması yapılarak anlam karmaşasına neden olan kelime veya ifadelerin olup olmadığı belirlenmiştir. Güvenirlik çalışması kapsamında ise Cronbach Alpha katsayısı hesaplanarak iç tutarlılığı incelenmiştir. Anketin tamamına (58 madde) ilişkin Cronbach Alpha değeri Dinçer'in (2013) çalışmasında .93,68 olarak hesaplanırken anketin dört alt boyutuna ilişkin Cronbach Alpha güvenirlik değerleri şu şekildedir: Bağlam boyutu (17 madde) için α=.85; girdi boyutu (14 madde) için α=.79; süreç boyutu (13 madde) için α=.76; ürün boyutu (14 madde) için α=.73.

Bu çalışma kapsamında ise anketin Cronbach Alpha değeri tekrar hesaplanmış ve .974 olarak bulunmuştur. Anketin bağlam boyutu için α=.953, girdi boyutu için α=.912, süreç boyutu için α=.894 ve ürün boyutu için α=.900 şeklinde hesaplanmıştır. İç tutarlılık güvenirliğinin sağlanmasında 0.70 ve üzerindeki Cronbach Alpha değerleri genel olarak yeterli kabul edildiğinden (Hair, Black, Babin ve Anderson, 2009) bu araştırmadaki anketin iç tutarlılık güvenirliğinin yüksek olduğuna dair yorumda bulunulabilir.

Ankette sorulan sorular ve verilebilecek cevapların aralığı araştırmacı tarafından önceden belirlenmektedir. Ankete katılanlar evet/hayır, katılıyorum/katılmıyorum, dört veya beş seçenekten birini işaretleyerek gibi seçimlerde bulunabilirler. Bu nedenle, ankete katılanlar diledikleri şekilde yanıt verebilseler bile, vermiş oldukları yanıtların arkasında nelerin olduğunun bilinmemesi anketten edinilen verilerin yüzeysel olmasına yol açmaktadır (Gillham, 2008, s. 2-4). Belirsiz soruların açıklığa kavuşturulamaması ve katılımcının belirli bir öneme sahip soruyu genişletme veya sözlü olarak karşılık verme şansının olmaması (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012, s. 125-26) anketlerin diğer dezavantajları arasında sayılabilir. Bu sebeplerden dolayı, anketle veri toplama yönteminin

zayıf yönlerini kapatacağı ve araştırma sorularına ulaşmak için daha detaylı veri sağlayacağı düşünüldüğünden diğer bir veri toplama tekniği olarak görüşmeden yararlanılmıştır.

3.3.2. Görüşme formu

Görüşmeler, araştırmacıya zengin ve anlamlı veri toplama fırsatı sağladığı için nitel araştırmalarda verilerin toplanmasında kullanılan en yaygın yollardan biridir (Frels ve Onwuegbuzie, 2013, s. 188). Görüşme, araştırmacının ve katılımcının araştırma konusuyla ilgili soruları temel alan sohbette bulundukları bir süreçtir (deMarrais, 2004, s. 54). Araştırmacı tarafından katılımcıya yöneltilen bu sorular genellikle katılımcıların deneyimleri, algıları, düşünceleri, duyguları ve bilgileri hakkında derinlemesine yanıtlar gerektirir (deMarrais, 2004, s. 54; Patton, 2002, s. 4). Daha önce de bahsedildiği gibi, araştırma sorularına bütüncül ve derinlemesine yanıt aramak amacıyla bu araştırmada görüşme tekniğinden faydalanılmıştır.

Görüşmenin güçlü yönlerinden bahsetmek gerekirse görüşme esnasında katılımcıya ek sorular yöneltilebilir, sorunun yanlış veya eksik anlaşıldığı durumlarda soru tekrar edilebilir ya da farklı ifadeler kullanılarak soru yeniden sorulabilir. Yine görüşmenin akışına göre bazı sorular atlanabilir veya soruların sırası değiştirilebilir. Araştırmacı görüşme ortamında bulunarak veri toplama sürecine katıldığı için bu veri toplama tekniğinde katılımcıların yanıt oranları oldukça yüksektir. Dahası, bazı katılımcılar yazmak veya anket sorularını yanıtlamaktan ziyade konuşarak kendilerini ifade etmeyi tercih edebilirler (Bailey, 1982'den aktaran Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 133).

Nitel verilerin toplanması için araştırmacılar tarafından CIPP modelinin dört boyutunu içeren yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Araştırmacı önceden hazırlamış olduğu bir dizi soruyu katılımcılara yöneltmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmede araştırmacı önceden hazırlıklı ve planlıdır ancak aşırı kontrol uygulamaya çalışmaz (Bernard, 2006, s. 212). Bu nedenle, gerekli görülen yerlerde katılımcılara görüşme sorularının haricinde ilave sorular yöneltilerek konuyla alakalı detaylı bilginin edinilmesi hedeflenmiştir.

Görüşme formunda yer alabilecek sorular öncelikle Stufflebeam'in çalışmaları ve alandaki benzer araştırmalardan yola çıkılmış ve araştırma sorularıyla da örtüşecek şekilde hazırlanmıştır. İlk etapta, araştırmacı tarafından 20 soru oluşturulmuştur. Kapsam

geçerliliğini sağlamak için, hazırlanan taslak görüşme soruları araştırmacılar dışında Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı'nda öğretim üyesi olan 1'i Prof. Dr. ve 2'si Doç. Dr. olmak üzere 3 uzmanın görüşüne sunulmuştur. Ayrıca sorularda dil bilgisi veya yanlış anlamaya sebebiyet verebilecek ifadelerin ya da anlatım bozukluklarının olup olmadığını belirlemek amacıyla bir Türkçe öğretmeni tarafından incelenmiştir. Sorulara ilişkin uzman görüş ve önerileri doğrultusunda biçim ve içerik açısından küçük değişiklikler yapılarak görüşme formuna son şekli verilmiştir. Başlangıçta oluşturulan formun girdi değerlendirme boyutundan 1 soru çıkartılıp başka 1 soru eklenmiş; ürün değerlendirme boyutundan da 1 soru çıkartılmıştır. Böylece nihai görüşme formu; bağlam değerlendirme boyutuna ilişkin 5, girdi değerlendirme boyutuna ilişkin 6, süreç değerlendirme boyutuna ilişkin 4, ürün değerlendirme boyutuna ilişkin 4 olmak üzere 19 sorudan oluşmaktadır.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırma verileri 2020-2021 eğitim-öğretim yılında toplanmıştır. Araştırmacı öncelikle birincil veri toplama kaynağı olan 8. sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programını Stufflebeam'in Bağlam-Girdi-Süreç-Ürün Modeline Dayalı Değerlendirme Anketini uygulamak için ilk etapta ortaokullara bizzat gitmiştir. Ancak daha sonra COVID-19 salgını nedeniyle okulların kapalı olmasından dolayı, Google Formlar platformu üzerinden verilerin toplanmasına devam edilmiştir. Böylece sadece 5 öğretmenden basılı anket formu vasıtasıyla veri toplanmıştır. 391 öğretmenden ise Google Formlar aracılığıyla veri toplanmıştır.

Veri toplama sürecinde katılımcıların gönüllülüğü esas alınmıştır. Öğretim programı ile ilgili herhangi bir eğitim almadığından kendini soruları yanıtlamada yetkin görmediğini bu sebeple ankete katılamayacağını bildiren öğretmenler de olmuştur.

Araştırmanın nitel verileri görüşme tekniğiyle toplanmıştır. Ankete katılan öğretmenler arasından araştırmanın ikinci bölümü olan görüşmelere katılmak için gönüllü olan öğretmenler anketin sonuna e-posta adreslerini yazmışlardır. Araştırmacı, maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemine uygun olarak farklı kıdem yılı ve öğrenim durumlarına sahip İngilizce öğretmenleriyle e-posta aracılığıyla iletişime geçmiştir. Öğretmenler kendileri için en uygun zaman dilimini araştırmacıya bildirerek görüşme gün ve saatini kendileri belirlemişlerdir. Öğretmenlerden bazılarının gönderilen e-postalara cevap vermemesi ve belirlenen gruplarda başka öğretmenin de e-posta adresini paylaşmamış

olmasından dolayı 0-5 kıdem yılına sahip 1 öğretmen, 21 ve üzeri kıdem yılına sahip 2 öğretmen görüşmeye katılırken diğer kıdem yıllarından 3'er öğretmen olmak üzere toplamda 12 İngilizce öğretmeniyle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. En kısa görüşme süresi 33 dakika iken en uzun görüşme 1 saat 36 dakika sürmüş olup ortalama görüşme süresi yaklaşık 50 dakikadır. Yine COVID-19 salgını yüzünden ve zamandan tasarruf sağlamak amacıyla öğretmenlerin de talepleri doğrultusunda son zamanlarda sıklıkla kullanılan, çevrimiçi video-konferans programı olan Zoom aracılılığıyla görüşmeler yapılmıştır. Görüşme yapılmadan önce ses kaydı yapmak için katılımcılardan izin talep edilmiştir. Ayrıca yine görüşmeye geçmeden önce görüşmenin amacı ve önemi açıkça ifade edilmiş ve görüşme sırasında konuşulanlar, kişisel bilgi ve isimlerinin gizli kalacağına dair teminat verilmiştir. Yine görüşmeye geçmeden katılımcıya aklına takılan herhangi bir soru olup olmadığı da sorulmuştur. Böylelikle katılımcıların kendilerini görüşme esnasında rahat ve güvende hissedecekleri etkili bir görüşme ortamı oluşturulmaya çalışılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 143). Görüşme sırasında ise araştırmacı sorusunu yönelttikten sonra aktif dinleyici konumuna geçmiş; öğretmenlerin fikirlerini özgürce yansıtmalarını sağlayarak sözlerini kesmemeye çalışmış; yeri geldikçe de konun detaylıca açıklanabilmesi adına ek sorular yöneltmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

İstatistiksel analizde veri kaybının yaşanması; istatistiki analizin gücünün azalması, standart hatanın artması, verilen kararlarda olası bir yanlılığın söz konusu olması ve araştırma sonuçlarının sadece yanıtlayanlarla sınırlı olması gibi çeşitli ve önemli sorunlar ortaya çıkarmaktadır. Veri kaybı nedeniyle oluşabilecek bu sorunların önüne geçmek için araştırmacılar eksiksiz veri setleriyle çalışmayı tercih etmektedirler (Demir ve Parlak, 2012, s. 231). Bu nedenle, bu araştırmada anket formunu eksiksiz dolduran 373 öğretmenin anket verisi analiz edilmiştir.

Nicel verilerin analizinde IBM SPSS 22 paket programı kullanılmıştır. Anketin ikinci bölümünde bulunan 58 maddenin her birine ilişkin betimsel analizler yapılmıştır. Ankette, "tamamen katılıyorum" seçeneği için 5, "hiç katılmıyorum" seçeneği için 1 olmak üzere katılımcıların yanıtlarına 1-5 arasında değerler verilmiştir. Her maddeye ilişkin yüzde (%), frekans (*f*) ve aritmetik ortalama ($\bar{X}$) ve standart sapma (S) hesaplanmıştır. Hesaplanan bu değerler, anketin dört alt boyutu da dikkate alınarak tablo halinde sunulmuştur. Hesaplanan aritmetik ortalamaların düzeyini belirlemek ve ne anlama geldiğini yorumlamak

maksadıyla 5-1=4 ve 4/5=0.80 formülünden faydalanılarak (Dursun ve Saracaloğlu, 2017, s. 104);

- 1-1.79 arası “hiç katılmıyorum”,
- 1.80-2.59 arası “katılmıyorum”,
- 2.60-3.39 arası “kısmen katılıyorum”,
- 3.40-4.19 arası “katılıyorum” ve
- 4.20-5 arası “tamamen katılıyorum” puan aralıkları kullanılmıştır.

Nitel verilerin analizinde ise araştırmacı öncelikle Microsoft Word programını kullanarak görüşmede alınan ses kayıtlarının transkriptlerini çıkartarak yazıya dökmüştür. Yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen nitel veriler içerik analizi yöntemine tabi tutulmuştur. Görüşme tekniğinin kullanıldığı çalışmalarda, yalnızca önemli olduğu düşünülen hususlara ilişkin notların tutulması değil, genellikle görüşmelerin kelimesi kelimesine transkriptlerinin çıkartılması da gerektirmektedir (Maxwell, 2008, s. 244).

İçerik analizi; temalar ve desenler halinde ifade edilen yazılı, sözlü veya görsel materyallerin içeriğinin ve biçiminin sistematik bir şekilde tanımlanmasıdır (Martin ve Hanington, 2012, s. 40; Merriam, 2009, s. 152). İçerik analizi sayesinde, metne dayanan yazılı materyaller daha alakalı ve yönetilebilir veri parçalarına indirgenerek sınıflandırılabilir (Weber, 1990, s. 5). Daha genel olarak, içerik analizi, bir nitel veri setini alıp temel tutarlılıkları ve anlamlarını belirlemeye çalışan, nitel veri indirgeme ve anlamlandırma çabasını ifade etmek için kullanılır (Patton, 2002, s. 453).

İçerik analizi doğru kullanıldığında, güçlü bir veri indirgeme tekniğidir. Metindeki çok sayıda kelimenin belirli kodlama kurallarına dayalı olarak daha az içerik kategorisine dönüştürülmesini sağlayan sistematik ve tekrarlanabilir bir yöntemdir. Sadece okumayla fark edilemeyen anlamlar ve ilişkiler içeren verilerle ve büyük hacimli veriler üzerinde çalışılırken kullanılması faydalı olur. İçerik analizi tekniği, basit kelime sıklığı sayımlarının (Stemler, 2000, s. 5) ve sadece yazılanları okumanın çok daha ötesine uzanır (Patton, 2002, s. 5). Görüşme ve içerik analizi yoluyla yararlı ve güvenilir nitel bulgulara ulaşmak için disiplin, bilgi, eğitim, uygulama, yaratıcılık ve sıkı çalışma gerekmektedir (Patton, 2002, s. 5).

İçerik analizinde tümevarım ve tümdengelim olmak üzere iki temel yaklaşımdan bahsedilir. Bu yaklaşımların her ikisi de analiz edilen belgenin özünü ve araştırmanın

amacını yansıtan, uygun kategorileri ve analiz birimlerini belirlemeyi sağlar (Cohen, Manion ve Morrison, 2000, s. 164). Tümdengelimsel içerik analizinde, veri toplama ve analiz sürecinden önce ön kodlar veya kategoriler genellikle mevcut teorik çerçeveden ve deneysel çalışmalardan yararlanılarak geliştirilir (Drisko ve Maschi, 2016, s. 21-22; Martin ve Hanington, 2012, s. 40).

Tümevarımsal içerik analizi ise daha yaygındır ve bu analiz türünde kategoriler veya kodlar, analiz edilecek materyal setlerinin sistematik şekilde okunmasıyla oluşturulur ve tüm materyallerin analizinde kullanılacak kategoriler kademeli olarak belirlenir. Örneğin, transkriptlerin gözden geçirilirken ortak bir tema oluşturan anahtar ifadeler ortaya çıktıkça, temayı tanımlayan bir isimlendirmede bulunulur ve ardından bu temayı temsil eden kelime veya kelime öbeklerinin sonraki örnekleri buna göre kategorize edilir (Martin ve Hanington, 2012, s. 40). Bu araştırmada iki içerik analizi yaklaşımı da kullanılmıştır. Araştırmanın temaları Stufflebeam'in bağlam, girdi, süreç, ürün (CIPP) modelinden yararlanılarak hazırlanan görüşme soruları olarak belirlenmiştir. Kategori ve kodlara ise görüşmenin yazıya dökülmüş transkriptinin sistematik olarak pek çok kez okunmasıyla veri setinden ulaşılmıştır. Araştırmacının ulaştığı kodlar ve kategoriler bir uzman tarafından kontrol edilerek son hali oluşturulmuştur.

Nitel verilerin yorumlanabilir olması için yeterli içeriğe sahip kelimesi kelimesine alıntılamalar yapılır (Patton, 2002, s. 4). Bu araştırmada da öğretmenlerin görüşleri arasından araştırmada ulaşılan kodları en iyi şekilde yansıttığı düşünülen veya belirlenen bu kodlara yönelik açıklamalarda bulunarak ortaya çıkan kodun nedenlerinden bahsedenlerin ifadelerinden doğrudan alıntılamalar yapılmıştır. Katılımcı bilgilerinin gizliliği bakımından öğretmenler Ö1, Ö2, …, Ö12 şeklinde kodlanarak öğretmenlerin programla ilgili görüşleri doğrudan sunulmuştur.

3.6. Nitel Boyuta İlişkin Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda güvenilirlik, araştırma sonuçlarının tekrar edilebilirliği ile ilgiliyken, geçerlilik, araştırma sonuçlarının doğruluğu ile ilgilidir (LeCompte ve Goetz, 1982, s. 32). Nicel araştırmadaki geçerlilik ve güvenirlik kavramları yerine nitel araştırmalarda niteliği arttırıcı ölçütler ekseninde Guba (1981) ile Lincoln ve Guba'nın (1986) ileriye sürdüğü ve genel olarak kabul gören güvenduyulabilirlik (trustworthiness) kavramı çerçevesinde ele alınmasının kavram karmaşasını engelleyeceği düşünülmektedir

(Arastaman, Fidan ve Fidan, 2018, s. 50-63). Lincoln ve Guba (1985) nitel araştırmalarda iç geçerlik yerine inandırıcılık, dış geçerlik yerine aktarılabilirlik, iç güvenirlik yerine tutarlık ve dış güvenirlik yerine teyit edilebilirlik kavramlarını kullanmışlardır (Erlandson, Harris, Skipper ve Allen, 1993, s. 133; Yıldırım ve Şimşek, 2018, 277).

İnandırıcılık (credibility) kavramı, sunulan veriler göz önüne alındığında bulguların inandırıcı olup olmadığıyla ilgilidir (Merriam ve Tisdell, 2016, 242). Nitel verilerin inandırıcılığını arttırmak için öncelikle görüşme formu hazırlanırken yukarıda da bahsedildiği gibi uzman görüşüne başvurulmuştur. Yine inandırıcılığı sağlamak amacıyla bu araştırmada, farklı kıdem yıllarına ve öğrenim durumlarına sahip öğretmenlerin görüşlerine başvurulmasıyla veri kaynaklarında çeşitlilik sağlanmaya çalışılmıştır. Alanda uzman bir kişi (danışman), araştırmanın deseninden sonuçların raporlanmasına kadar araştırmayı tüm yönleriyle eleştirel bir şekilde inceleyerek araştırmacıya dönüt vermiştir. İnandırıcılığı arttırmak için diğer bir yöntem olarak, katılımcılar yöneltilen soruyu yanıtladıktan sonra araştırmacı "Anladığım kadarıyla…, sonuç olarak…, yani…" şeklinde başlayan cümleler kurarak katılımcıların görüşlerinin doğru şekilde anlaşılıp anlaşılmadığı teyit etmeye çalışmıştır. Yine aynı amaçla bazı sorulardan sonra katılımcılara eklemek istedikleri bir şey olup olmadığı sorulmuştur.

Aktarılabilirlik (transferability) kavramı, tamamlanan araştırma sonuçlarının benzer ortam ve durumlar oluşturulduğunda ne derece uygulanabildiğiyle alakalıdır (Arastaman, Fidan ve Fidan, 2018, s. 59; Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 281). Bu araştırmada aktarılabilirlik çerçevesinde, katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak seçilmiş ve araştırma ortamı ve aşamaları ayrıntılı bir şekilde betimlenmiştir. Detaylıca betimleme sayesinde okuyucular anlatılanları zihinlerinde canlandırarak kendi araştırmalarına uygulanabilirliği hakkında karar verebilirler (Creswell ve Miller, 2000, s. 128-129). Bunların yanı sıra, bulgular bölümünde sıklıkla doğrudan alıntılamalara yer verilerek öğretmenlerin görüşleri olduğu gibi sunulmuştur.

Tutarlık (dependability) kavramı, olayların ve olguların değişkenliğinin kabul edilerek bu değişkenliğin araştırmaya tutarlı olacak şekilde yansıtılmasıyla ilgilidir (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 283). Hem tutarlık hem de teyit edilebilirlik, araştırma sürecinin denetlenmesi yoluyla sağlanır (Creswell, 2007, s. 202-204). Araştırma boyunca ve verilerin

analizinde kodların oluşturulma sürecinde araştırmacının yanı sıra farklı bir uzman da yer almıştır.

Teyit edilebilirlik (confirmabilitiy) kapsamında, araştırma sonuçlarının ham verilerle sürekli şekilde teyidinin sağlanmasıyla okuyucuya makul açıklamalarda bulunulabilmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 283). Teyit edilebilirliği sağlamada yine uzmandan (danışman) yardım alınmış ve yapılan yorumlar ve ulaşılan araştırma sonuçlarıyla ham verileri karşılaştırarak değerlendirmede bulunması istenmiştir.

Öte yandan, araştırmada karma yöntem benimsendiğinden iki farklı türde veri toplama aracı ve yöntemi kullanılarak nicel ve nitel verilerin toplanmasının, diğer bir ifadeyle, yöntem çeşitlemesine gidilmesinin araştırmanın geçerliği ve güvenirliğini arttırıcı nitelikte olduğu söylenebilir.

BÖLÜM IV: BULGULAR

Bu bölümde, nicel ve nitel verilerden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. CIPP modelinin alt boyutlarına ilişkin nicel bulgular ve sonrasında nitel bulgular sunulmuştur.

4.1. Bağlam Değerlendirme Boyutuna İlişkin Nicel Bulgular

Tablo 4.1. Programın Bağlam Değerlendirme Boyutuna Yönelik Öğretmen Görüşlerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Madde	x̄	S	Düzey		**1** Hiç Katılmıyorum	**2** Katılmıyorum	**3** Kısmen Katılıyorum	**4** Katılıyorum	**5** Tamamen Katılıyorum
1. Programın amaçları (kazanımları) açık bir şekilde ortaya konmuştur.	3,94	0,89	Katılıyorum	*f*	5	13	92	152	111
				%	1,3	3,5	24,7	40,8	29,8
2. Programda belirtilen amaçlar (kazanımlar), öğrencilerin giriş özellikleri temel alınarak düzenlenmiştir.	3,37	1,09	Kısmen Katılıyorum	*f*	21	59	110	125	58
				%	5,6	15,8	29,5	33,5	15,5
3. Programın amaçları (kazanımları) ölçülebilir niteliktedir.	3,75	0,89	Katılıyorum	*f*	5	24	104	163	77
				%	1,3	6,4	27,9	43,7	20,6
4. Program, Avrupa Dil Pasaportunu temel alarak öğrencilerin iletişimsel yeterliklerini geliştirmeyi amaçlamaktadır.	3,19	1,21	Kısmen Katılıyorum	*f*	37	72	109	91	64
				%	9,9	19,3	29,2	24,4	17,2
5. Program öğrencilerin temel dil becerilerini geliştirmek için hazırlanmıştır.	3,48	1,09	Katılıyorum	*f*	17	54	107	122	73
				%	4,6	14,5	28,7	32,7	19,6
6. Program temel dil becerilerini (konuşma-okuma-dinleme-yazma) eşit oranda/dengeli bir şekilde/ geliştirmeyi kazandırabilecek niteliktedir.	3,09	1,16	Kısmen Katılıyorum	*f*	32	89	115	86	51
				%	8,6	23,9	30,8	23,1	13,7
7. Programda İngilizce öğretimine ilişkin çağdaş yaklaşım ve yöntemlere yer verilmektedir.	3,46	1,06	Katılıyorum	*f*	12	55	127	106	73
				%	3,2	14,7	34	28,4	19,6
8. Programda süreç odaklı tasarım yaklaşımlarının benimsendiği açıkça görülmektedir.	3,42	1,05	Katılıyorum	*f*	14	56	123	117	63
				%	3,8	15	33	31,4	16,9
9. Program öğrencilerin dil öğrenme ihtiyaçlarını karşılayabilecek niteliktedir.	3,1	1,15	Kısmen Katılıyorum	*f*	41	62	133	92	45
				%	11	16,6	35,7	24,7	12,1
10. Program öğrencilerin bireysel farklılıklarını temele alır.	2,75	1,21	Kısmen Katılıyorum	*f*	61	108	106	58	40
				%	16,4	29	28,4	15,5	10,7

11. Program teknoloji kullanımını özendirmektedir.	3,54	1,19	Katılıyorum	*f*	25	53	81	122	92
				%	6,7	14,2	21,7	32,7	24,7
12. Program, öğrencilerin dili doğru ve etkin kullanmalarını sağlayacak özelliklere sahiptir.	3,23	1,07	Kısmen Katılıyorum	*f*	24	62	140	98	49
				%	6,4	16,6	37,5	26,3	13,1
13. Bu programla öğrencilere İngilizce öğrenmeye karşı olumlu tutum kazandırılabilir.	3,32	1,09	Kısmen Katılıyorum	*f*	21	63	119	113	57
				%	5,6	16,9	31,9	30,3	15,3
14. Programın içeriği ve süresi tutarlıdır.	3,3	1,20	Kısmen Katılıyorum	*f*	35	60	102	110	66
				%	9,4	16,1	27,3	29,5	17,7
15. Program, Türkiye'nin her bölge ve okulunda uygulanabilir özelliklere sahiptir.	2,48	1,19	Katılmıyorum	*f*	98	97	101	54	23
				%	26,3	26	27,1	14,5	6,2
16. Sınıf özellikleri programı uygulamak için yeterlidir.	2,69	1,23	Kısmen Katılıyorum	*f*	79	89	107	64	34
				%	21,2	23,9	28,7	17,2	9,1
17. Sınıf ortamı öğrencilerin yetenek ve potansiyellerini ortaya çıkarmak için elverişlidir.	2,69	1,21	Kısmen Katılıyorum	*f*	75	93	111	60	34
				%	20,1	24,9	29,8	16,1	9,1

Tablo 4.1 incelendiğinde, programın bağlam boyutuna ilişkin maddelere verilen cevapların aritmetik ortalamalarının 3,94 ile 2,48 aralığında değiştiği görülmektedir. Ayrıca bağlam değerlendirme boyutu kapsamında yöneltilen 17 maddenin tümünün aritmetik ortalaması $\bar{X}$=3,22; standart sapması S=0,85 olarak hesaplanmıştır. Bağlam değerlendirme boyutuna yönelik aritmetik ortalama 3,22 olarak hesaplandığından "*Kısmen katılıyorum*" düzeyine denk gelmektedir.

4.1.1. Programın kazanımları

Bağlam değerlendirme boyutundaki ilk 6 madde programın kazanımlarıyla ilgilidir. "Programın amaçları (kazanımları) açık bir şekilde ortaya konmuştur" maddesine öğretmenlerin bildirdikleri görüşler "*Katılıyorum*" ($\bar{X}$=3,94) düzeyindedir. Öğretmenlerin %29,8'i tamamen katıldığını, %40,8'i katıldığını, %24,7'si kısmen katıldığını, %3,5'i katılmadığını, %1,3'ü hiç katılmadığını belirtmiştir.

"Programda belirtilen amaçlar (kazanımlar), öğrencilerin giriş özellikleri temel alınarak düzenlenmiştir" maddesine öğretmenlerin bildirdikleri görüşler "*Kısmen katılıyorum*" ($\bar{X}$=3,37) düzeyindedir. Öğretmenlerin %15,5'i tamamen katıldığını, %33,5'i

katıldığını, %29,5'i kısmen katıldığını, %15,8'i katılmadığını, %5,6'sı hiç katılmadığını belirtmiştir.

"Programın amaçları (kazanımları) ölçülebilir niteliktedir" maddesine öğretmenlerin bildirdikleri görüşler "*Katılıyorum*" ($\bar{X}$=3,75) düzeyindedir. Öğretmenlerin %20,6'sı tamamen katıldığını, %43,7'si katıldığını, %27,9'u kısmen katıldığını, %6,4'ü katılmadığını, %1,3'ü hiç katılmadığını belirtmiştir.

"Program, Avrupa Dil Pasaportunu temel alarak öğrencilerin iletişimsel yeterliklerini geliştirmeyi amaçlamaktadır" maddesine öğretmenlerin bildirdikleri görüşler "*Kısmen katılıyorum*" ($\bar{X}$=3,19) düzeyindedir. Öğretmenlerin %17,2'si tamamen katıldığını, %24,4'ü katıldığını, %29,2'si kısmen katıldığını, %19,3'ü katılmadığını, %9,9'u hiç katılmadığını belirtmiştir.

"Program öğrencilerin temel dil becerilerini geliştirmek için hazırlanmıştır" maddesine öğretmenlerin bildirdikleri görüşler "*Katılıyorum*" ($\bar{X}$=3,48) düzeyindedir. Öğretmenlerin %19,6'sı tamamen katıldığını, %32,7'si katıldığını, %28,7'si kısmen katıldığını, %14,5'i katılmadığını, %4,6'sı hiç katılmadığını belirtmiştir.

"Program temel dil becerilerini (konuşma-okuma-dinleme-yazma) eşit oranda/dengeli bir şekilde/ geliştirmeyi kazandırabilecek niteliktedir" maddesine öğretmenlerin bildirdikleri görüşler "*Kısmen katılıyorum*" ($\bar{X}$=3,09) düzeyindedir. Öğretmenlerin %13,7'si tamamen katıldığını, %23,1'i katıldığını, %30,8'i kısmen katıldığını, %23,9'u katılmadığını, %8,6'sı hiç katılmadığını belirtmiştir.

4.1.2. Program özelliği

Bağlam değerlendirme boyutundaki 7-14. maddeler programın özelliğiyle ilgilidir. "Programda İngilizce öğretimine ilişkin çağdaş yaklaşım ve yöntemlere yer verilmektedir" maddesine öğretmenlerin bildirdikleri görüşler "*Katılıyorum*" ($\bar{X}$=3,46) düzeyindedir. Öğretmenlerin %19,6'sı tamamen katıldığını, %28,4'ü katıldığını, %34'ü kısmen katıldığını, %14,7'si katılmadığını, %3,2'si hiç katılmadığını belirtmiştir.

"Programda süreç odaklı tasarım yaklaşımlarının benimsendiği açıkça görülmektedir" maddesine öğretmenlerin bildirdikleri görüşler "*Katılıyorum*" ($\bar{X}$=3,42) düzeyindedir. Öğretmenlerin %16,9'u tamamen katıldığını, %31,4'ü katıldığını, %33'ü kısmen katıldığını, %15'i katılmadığını, %3,8'i hiç katılmadığını belirtmiştir.

"Program öğrencilerin dil öğrenme ihtiyaçlarını karşılayabilecek niteliktedir" maddesine öğretmenlerin bildirdikleri görüşler "*Kısmen katılıyorum*" ($\bar{X}$=3,1) düzeyindedir. Öğretmenlerin %12,1'i tamamen katıldığını, %24,7'si katıldığını, %35,7'si kısmen katıldığını, %16,6'sı katılmadığını, %11'i hiç katılmadığını belirtmiştir.

"Program öğrencilerin bireysel farklılıklarını temele alır" maddesine öğretmenlerin bildirdikleri görüşler "*Kısmen katılıyorum*" ($\bar{X}$=2,75) düzeyindedir. Öğretmenlerin %10,7'si tamamen katıldığını, %15,5'i katıldığını, %28,4'ü kısmen katıldığını, %29'u katılmadığını, %16,4'ü hiç katılmadığını belirtmiştir.

"Program teknoloji kullanımını özendirmektedir" maddesine öğretmenlerin bildirdikleri görüşler "*Katılıyorum*" ($\bar{X}$=3,57) düzeyindedir. Öğretmenlerin %24,7'si tamamen katıldığını, %32,7'si katıldığını, %21,7'si kısmen katıldığını, %14,2'si katılmadığını, %6,7'si hiç katılmadığını belirtmiştir.

"Program, öğrencilerin dili doğru ve etkin kullanmalarını sağlayacak özelliklere sahiptir" maddesine öğretmenlerin bildirdikleri görüşler "*Kısmen katılıyorum*" ($\bar{X}$=3,23) düzeyindedir. Öğretmenlerin %13,1'i tamamen katıldığını, %26,3'ü katıldığını, %37,5'i kısmen katıldığını, %16,6'sı katılmadığını, %6,4'ü hiç katılmadığını belirtmiştir.

"Bu programla öğrencilere İngilizce öğrenmeye karşı olumlu tutum kazandırılabilir" maddesine öğretmenlerin bildirdikleri görüşler "*Kısmen katılıyorum*" ($\bar{X}$=3,32) düzeyindedir. Öğretmenlerin %15,3'ü tamamen katıldığını, %30,3'ü katıldığını, %31,9'u kısmen katıldığını, %16,9'u katılmadığını, %5,6'sı hiç katılmadığını belirtmiştir.

"Programın içeriği ve süresi tutarlıdır" maddesine öğretmenlerin bildirdikleri görüşler "*Kısmen katılıyorum*" ($\bar{X}$=3,3) düzeyindedir. Öğretmenlerin %17,7'si tamamen katıldığını, %29,5'i katıldığını, %27,3'ü kısmen katıldığını, %16,1'i katılmadığını, %9,4'ü hiç katılmadığını belirtmiştir.

4.1.3. Programın fiziki çevresi

Bağlam değerlendirme boyutundaki son 3 madde (15-17. maddeler) programın fiziki çevresiyle ilgilidir. "Program, Türkiye'nin her bölge ve okulunda uygulanabilir özelliklere sahiptir" maddesine öğretmenlerin bildirdikleri görüşler "*Katılmıyorum*" ($\bar{X}$=2,48) düzeyindedir. Öğretmenlerin %6,2'si tamamen katıldığını, %14,5'i katıldığını, %27,1'i kısmen katıldığını, %26'sı katılmadığını, %26,3'ü hiç katılmadığını belirtmiştir.

"Sınıf özellikleri programı uygulamak için yeterlidir" maddesine öğretmenlerin bildirdikleri görüşler "*Kısmen katılıyorum*" ($\bar{X}$=2,69) düzeyindedir. Öğretmenlerin %9,1'i tamamen katıldığını, %17,2'si katıldığını, %28,7'si kısmen katıldığını, %23,9'u katılmadığını, %21,2'si hiç katılmadığını belirtmiştir.

"Sınıf ortamı öğrencilerin yetenek ve potansiyellerini ortaya çıkarmak için elverişlidir" maddesine öğretmenlerin bildirdikleri görüşler "*Kısmen katılıyorum*" ($\bar{X}$=2,69) düzeyindedir. Öğretmenlerin %9,1'i tamamen katıldığını, %16,1'i katıldığını, %29,8'i kısmen katıldığını, %24,9'u katılmadığını, %20,1'i hiç katılmadığını belirtmiştir.

4.2. Girdi Değerlendirme Boyutuna İlişkin Nicel Bulgular

Tablo 4.2. Programın Girdi Değerlendirme Boyutuna Yönelik Öğretmen Görüşlerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Madde	**x̄**	**S**	**Düzey**		**1** Hiç Katılmıyorum	**2** Katılmıyorum	**3** Kısmen Katılıyorum	**4** Katılıyorum	**5** Tamamen Katılıyorum
18. Öğrencilerin ön bilgi seviyeleri programı uygulamak için yeterlidir.	2,67	1,09	Kısmen Katılıyorum	***f***	53	121	120	53	26
				%	14,2	32,4	32,2	14,2	7
19. Öğrenciler İngilizce öğrenmeye oldukça motivedirler.	2,89	1,05	Kısmen Katılıyorum	***f***	38	86	157	62	30
				%	10,2	23,1	42,1	16,6	8
20. Ders kitabı öğrencileri İngilizce öğrenmeye özendirecek niteliktedir.	2,4	1,17	Katılmıyorum	***f***	101	105	105	38	24
				%	27,1	28,2	28,2	10,2	6,4
21. Ders kitabında yer alan temalar öğrencilerin ilgisini çekmekte başarılıdır.	2,84	1,15	Kısmen Katılıyorum	***f***	55	88	117	86	27
				%	14,7	23,6	31,4	23,1	7,2
22. Ders kitabı programın hedeflerini gerçekleştirmek için yeterlidir.	2,52	1,14	Katılmıyorum	***f***	83	103	120	43	24
				%	22,3	27,6	32,2	11,5	6,4
23. Yeni programla birlikte hazırlanan kitaplarda dil bilgisi yapıları öğrencilere sezdirilerek verilmektedir.	3,25	1,11	Kısmen Katılıyorum	***f***	29	61	116	120	47
				%	7,8	16,4	31,1	32,2	12,6
24. Kitaplar sadece öğrencilerin değil, öğretmenlerin de gelişimlerine katkı sağlayacak niteliktedir.	2,43	1,25	Katılmıyorum	***f***	112	88	102	39	32
				%	30	23,6	27,3	10,5	8,6
25. Ders kitaplarında güncel şarkı, bilmece, bulmaca gibi öğrencilerin ilgisini çekici farklı aktiviteler yer almaktadır.	2,88	1,13	Kısmen Katılıyorum	***f***	39	114	105	81	34
				%	10,5	30,6	28,2	21,7	9,1

26. Derste kullanılan materyaller (CD, video, flashcards) öğrencileri derse güdülemektedir.	3,45	1,24	Katılıyorum	*f*	31	56	91	103	92
				%	8,3	15	24,4	27,6	24,7
27. Derste kullanılması öngörülen (görsel ve işitsel) kaynak ve materyaller okullarda mevcuttur.	2,75	1,31	Kısmen Katılıyorum	*f*	79	98	75	77	44
				%	21,2	26,3	20,1	20,6	11,8
28. Öğretmen olarak programı uygulamak için yeterli donanıma sahip olduğumu düşünüyorum.	4,36	0,81	Tamamen Katılıyorum	*f*	5	5	35	133	195
				%	1,3	1,3	9,4	35,7	52,3
29. Programa ilişkin adaptasyon sorunu çekmiyorum.	4,27	0,89	Tamamen Katılıyorum	*f*	5	11	49	121	187
				%	1,3	2,9	13,1	32,4	50,1
30. Program ve programa ilişkin hazırlanan kaynak kitaplar öğretmenlere yol gösterecek niteliktedir.	3,35	1,14	Kısmen Katılıyorum	*f*	28	53	117	109	66
				%	7,5	14,2	31,4	29,2	17,7
31. Programla ilgili hazırlanan seminerler, öğretmenlere yeterince rehberlik etmektedir.	3,02	1,18	Kısmen Katılıyorum	*f*	49	62	138	77	47
				%	13,1	16,6	37	20,6	12,6

Tablo 4.2 incelendiğinde, programın girdi boyutuna ilişkin maddelere verilen cevapların aritmetik ortalamalarının 4,36 ile 2,4 aralığında değiştiği görülmektedir. Ayrıca girdi değerlendirme boyutu kapsamında yöneltilen 14 maddenin tümünün aritmetik ortalaması $\bar{X}$=3,08; standart sapması S=0,77 olarak hesaplanmıştır. Girdi değerlendirme boyutuna yönelik aritmetik ortalama 3,08 olarak hesaplandığından "*Kısmen katılıyorum*" düzeyine denk gelmektedir.

4.2.1. Öğrenci özellikleri

Girdi değerlendirme boyutundaki ilk 2 madde (18. ve 19. madde) öğrenci özellikleriyle ilgilidir. "Öğrencilerin ön bilgi seviyeleri programı uygulamak için yeterlidir" maddesine öğretmenlerin bildirdikleri görüşler "*Kısmen katılıyorum*" ($\bar{X}$=2,67) düzeyindedir. Öğretmenlerin %7'si tamamen katıldığını, %14,2'si katıldığını, %32,2'si kısmen katıldığını, %32,4'ü katılmadığını, %14,2'si hiç katılmadığını belirtmiştir.

"Öğrenciler İngilizce öğrenmeye oldukça motivedirler" maddesine öğretmenlerin bildirdikleri görüşler "*Kısmen katılıyorum*" ($\bar{X}$=2,89) düzeyindedir. Öğretmenlerin %8'i tamamen katıldığını, %16,6'sı katıldığını, %42,1'i kısmen katıldığını, %23,1'i katılmadığını, %10,2'si hiç katılmadığını belirtmiştir.

4.2.2. Ders materyalleri

Girdi değerlendirme boyutundaki 20-27. maddeler ders materyalleriyle ilgilidir. “Ders kitabı öğrencileri İngilizce öğrenmeye özendirecek niteliktedir” maddesine öğretmenlerin bildirdikleri görüşler “*Katılmıyorum*” ($\bar{X}$=2,4) düzeyindedir. Öğretmenlerin %6,4’ü tamamen katıldığını, %10,2’si katıldığını, %28,2’si kısmen katıldığını, %28,2’si katılmadığını, %27,1’i hiç katılmadığını belirtmiştir.

“Ders kitabında yer alan temalar öğrencilerin ilgisini çekmekte başarılıdır” maddesine öğretmenlerin bildirdikleri görüşler “*Kısmen katılıyorum*” ($\bar{X}$=2,84) düzeyindedir. Öğretmenlerin %7,2’si tamamen katıldığını, %23,1’i katıldığını, %31,4’ü kısmen katıldığını, %23,6’sı katılmadığını, %14,7’si hiç katılmadığını belirtmiştir.

“Ders kitabı programın hedeflerini gerçekleştirmek için yeterlidir” maddesine öğretmenlerin bildirdikleri görüşler “*Katılmıyorum*” ($\bar{X}$=2,52) düzeyindedir. Öğretmenlerin %6,4’ü tamamen katıldığını, %11,5’i katıldığını, %32,2’si kısmen katıldığını, %22,3’ü katılmadığını, %27,6’sı hiç katılmadığını belirtmiştir.

“Yeni programla birlikte hazırlanan kitaplarda dil bilgisi yapıları öğrencilere sezdirilerek verilmektedir” maddesine öğretmenlerin bildirdikleri görüşler “*Kısmen katılıyorum*” ($\bar{X}$=3,25) düzeyindedir. Öğretmenlerin %12,6’sı tamamen katıldığını, %32,2’si katıldığını, %31,1’i kısmen katıldığını, %16,4’ü katılmadığını, %7,8’i hiç katılmadığını belirtmiştir.

“Kitaplar sadece öğrencilerin değil, öğretmenlerin de gelişimlerine katkı sağlayacak niteliktedir” maddesine öğretmenlerin bildirdikleri görüşler “*Katılmıyorum*” ($\bar{X}$=2,43) düzeyindedir. Öğretmenlerin %8,6’sı tamamen katıldığını, %10,5’i katıldığını, %27,3’ü kısmen katıldığını, %23,6’sı katılmadığını, %30’u hiç katılmadığını belirtmiştir.

“Ders kitaplarında güncel şarkı, bilmece, bulmaca gibi öğrencilerin ilgisini çekici farklı aktiviteler yer almaktadır” maddesine öğretmenlerin bildirdikleri görüşler “*Kısmen katılıyorum*” ($\bar{X}$=2,88) düzeyindedir. Öğretmenlerin %9,1’i tamamen katıldığını, %21,7’si katıldığını, %28,2’si kısmen katıldığını, %30,6’sı katılmadığını, %10,5’i hiç katılmadığını belirtmiştir.

“Derste kullanılan materyaller (CD, video, flashcards) öğrencileri derse güdülemektedir” maddesine öğretmenlerin bildirdikleri görüşler “*Katılıyorum*” ($\bar{X}$=3,45)

düzeyindedir. Öğretmenlerin %24,7'si tamamen katıldığını, %27,6'sı katıldığını, %24,4'ü kısmen katıldığını, %15'i katılmadığını, %8,3'ü hiç katılmadığını belirtmiştir.

"Derste kullanılması öngörülen (görsel ve işitsel) kaynak ve materyaller okullarda mevcuttur" maddesine öğretmenlerin bildirdikleri görüşler "*Kısmen katılıyorum*" ($\bar{X}$=2,75) düzeyindedir. Öğretmenlerin %11,8'i tamamen katıldığını, %20,6'sı katıldığını, %20,1'i kısmen katıldığını, %26,3'ü katılmadığını, %21,2'si hiç katılmadığını belirtmiştir.

4.2.3. Öğretmen yeterliliği

Girdi değerlendirme boyutundaki 28. ve 29. maddeler öğretmenlerin kendilerini değerlendirmeleriyle ilgilidir. "Öğretmen olarak programı uygulamak için yeterli donanıma sahip olduğumu düşünüyorum" maddesine öğretmenlerin bildirdikleri görüşler "*Tamamen Katılıyorum*" ($\bar{X}$=4,36) düzeyindedir. Öğretmenlerin %52,3'ü tamamen katıldığını, %35,7'si katıldığını, %9,4'ü kısmen katıldığını, %1,3'ü katılmadığını, %1,3'ü hiç katılmadığını belirtmiştir.

"Programa ilişkin adaptasyon sorunu çekmiyorum" maddesine öğretmenlerin bildirdikleri görüşler "*Tamamen Katılıyorum*" ($\bar{X}$=4,27) düzeyindedir. Öğretmenlerin %50,1'i tamamen katıldığını, %32,4'ü katıldığını, %13,1'i kısmen katıldığını, %2,9'u katılmadığını, %1,3'ü hiç katılmadığını belirtmiştir.

Girdi değerlendirme boyutundaki 30. ve 31. maddeler kaynak kitap ve seminerlerin öğretmenlere rehberlik etmesiyle ilgilidir. "Program ve programa ilişkin hazırlanan kaynak kitaplar öğretmenlere yol gösterecek niteliktedir" maddesine öğretmenlerin bildirdikleri görüşler "*Kısmen Katılıyorum*" ($\bar{X}$=3,35) düzeyindedir. Öğretmenlerin %17,7'si tamamen katıldığını, %29,2'si katıldığını, %31,4'ü kısmen katıldığını, %14,2'si katılmadığını, %7,5'i hiç katılmadığını belirtmiştir.

"Programla ilgili hazırlanan seminerler, öğretmenlere yeterince rehberlik etmektedir" maddesine öğretmenlerin bildirdikleri görüşler "*Kısmen Katılıyorum*" ($\bar{X}$=3,02) düzeyindedir. Öğretmenlerin %12,6'sı tamamen katıldığını, %20,6'sı katıldığını, %37'si kısmen katıldığını, %16,6'sı katılmadığını, %13,1'i hiç katılmadığını belirtmiştir.

4.3. Süreç Değerlendirme Boyutuna İlişkin Nicel Bulgular

Tablo 4.3. Programın Süreç Değerlendirme Boyutuna Yönelik Öğretmen Görüşlerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Madde	x̄	S	Düzey		**1** Hiç Katılmıyorum	**2** Katılmıyorum	**3** Kısmen Katılıyorum	**4** Katılıyorum	**5** Tamamen Katılıyorum
32. Programda uygulanan etkinlikler, öğrencilerin derse olan ilgisini arttırmaktadır.	3,22	1,02	Kısmen Katılıyorum	*f*	19	60	158	89	47
				%	5,1	16,1	42,4	23,9	12,6
33. Programda uygulanan etkinlikler, öğrencilerin iletişim becerilerinin geliştirilmesine olanak sağlar.	3,24	1,04	Kısmen Katılıyorum	*f*	23	55	146	106	43
				%	6,2	14,7	39,1	28,4	11,5
34. Program, öğrencilerin öğrendiklerini uygulamaya dönüştürebilecek etkinliklere yer verir.	3,2	1,05	Kısmen Katılıyorum	*f*	27	55	146	103	42
				%	7,2	14,7	39,1	27,6	11,3
35. Süreçte iş birliğine dayalı aktiviteler (eşli-grupla çalışma) sıklıkla kullanılmaktadır.	3,39	1,05	Kısmen Katılıyorum	*f*	13	70	101	136	53
				%	3,5	18,8	27,1	36,5	14,2
36. Programda önerilen öğrenci merkezli yöntem ve teknikler süreçte aktif bir şekilde uygulanabilmektedir.	3,17	1,08	Kısmen Katılıyorum	*f*	25	70	139	93	46
				%	6,7	18,8	37,3	24,9	12,3
37. Öğrenci sayısı programın uygulanması için bir engel teşkil etmemektedir.	2,42	1,34	Katılmıyorum	*f*	125	88	74	47	39
				%	33,5	23,6	19,8	12,6	10,5
38. Uygulama süreci programın amaçlarına paralel bir şekilde gerçekleşmektedir.	3,34	1,05	Kısmen Katılıyorum	*f*	21	50	134	117	51
				%	5,6	13,4	35,9	31,4	13,7
39. Öğrencilerin yeterli çoğunluğu derslere aktif olarak katılmaktadırlar.	2,69	1,17	Kısmen Katılıyorum	*f*	68	99	113	64	29
				%	18,2	26,5	30,3	17,2	7,8
40. Uygulama sürecinde disiplin sorunlarıyla karşılaşılmaktadır.	2,93	1,21	Kısmen Katılıyorum	*f*	49	91	117	67	49
				%	13,1	24,4	31,4	18	13,1
41. Öğretmen ve öğrenciler arasındaki iletişim ve etkileşim yüksek düzeydedir.	3,49	1,00	Katılıyorum	*f*	13	42	127	129	62
				%	3,5	11,3	34	34,6	16,6
42. Süreçte öğretmen merkezli bir öğretim verilmektedir.	3,15	1,04	Kısmen Katılıyorum	*f*	23	68	152	89	41
				%	6,2	18,2	40,8	23,9	11
43. Öğrenciler derslerde iletişim becerilerine (konuşma ve dinlemeye) yeterince güdülenmektedir.	2,9	1,07	Kısmen Katılıyorum	*f*	39	89	140	77	28
				%	10,5	23,9	37,5	20,6	7,5

44. Öğrenme-öğretme süreci sorunsuz olarak işlemektedir.	2,87	1,10	Kısmen Katılıyorum	*f*	44	90	141	65	33
				%	11,8	24,1	37,8	17,4	8,8

Tablo 4.3 incelendiğinde, programın süreç boyutuna ilişkin maddelere verilen cevapların aritmetik ortalamalarının 3,49 ile 2,42 aralığında değiştiği görülmektedir. Ayrıca süreç değerlendirme boyutu kapsamında yöneltilen 13 maddenin tümünün aritmetik ortalaması $\bar{X}$=3,08; standart sapması S=0,73 olarak hesaplanmıştır. Süreç değerlendirme boyutuna yönelik aritmetik ortalama 3,08 olarak hesaplandığından "*Kısmen katılıyorum*" düzeyine denk gelmektedir.

4.3.1. Etkinlikler

Süreç değerlendirme boyutundaki ilk 3 madde (32., 33. ve 34. madde) etkinliklerle ilgilidir. "Programda uygulanan etkinlikler, öğrencilerin derse olan ilgisini arttırmaktadır" maddesine öğretmenlerin bildirdikleri görüşler "*Kısmen katılıyorum*" ($\bar{X}$=3,22) düzeyindedir. Öğretmenlerin %12,6'sı tamamen katıldığını, %23,9'u katıldığını, %42,4'ü kısmen katıldığını, %16,1'i katılmadığını, %5,1'i hiç katılmadığını belirtmiştir.

"Programda uygulanan etkinlikler, öğrencilerin iletişim becerilerinin geliştirilmesine olanak sağlar" maddesine öğretmenlerin bildirdikleri görüşler "*Kısmen katılıyorum*" ($\bar{X}$=3,24) düzeyindedir. Öğretmenlerin %11,5'i tamamen katıldığını, %28,4'ü katıldığını, %39,1'i kısmen katıldığını, %14,7'si katılmadığını, %6,2'si hiç katılmadığını belirtmiştir.

"Program, öğrencilerin öğrendiklerini uygulamaya dönüştürebilecek etkinliklere yer verir" maddesine öğretmenlerin bildirdikleri görüşler "*Kısmen katılıyorum*" ($\bar{X}$=3,2) düzeyindedir. Öğretmenlerin %11,3'ü tamamen katıldığını, %27,6'sı katıldığını, %39,1'i kısmen katıldığını, %14,7'si katılmadığını, %7,2'si hiç katılmadığını belirtmiştir.

4.3.2. Sürecin işleyişi

"Süreçte iş birliğine dayalı aktiviteler (eşli-grupla çalışma) sıklıkla kullanılmaktadır" maddesine öğretmenlerin bildirdikleri görüşler "*Kısmen katılıyorum*" ($\bar{X}$=3,39) düzeyindedir. Öğretmenlerin %14,2'si tamamen katıldığını, %36,5'i katıldığını, %27,1'i kısmen katıldığını, %18,8'i katılmadığını, %3,5'i hiç katılmadığını belirtmiştir.

"Programda önerilen öğrenci merkezli yöntem ve teknikler süreçte aktif bir şekilde uygulanabilmektedir" maddesine öğretmenlerin bildirdikleri görüşler "*Kısmen*

katılıyorum" ($\bar{X}$=3,17) düzeyindedir. Öğretmenlerin %12,3'ü tamamen katıldığını, %24,9'u katıldığını, %37,3'ü kısmen katıldığını, %18,8'i katılmadığını, %6,7'si hiç katılmadığını belirtmiştir.

"Uygulama süreci programın amaçlarına paralel bir şekilde gerçekleşmektedir" maddesine öğretmenlerin bildirdikleri görüşler "*Kısmen katılıyorum*" ($\bar{X}$=3,34) düzeyindedir. Öğretmenlerin %13,7'si tamamen katıldığını, %31,4'ü katıldığını, %35,9'u kısmen katıldığını, %13,4'ü katılmadığını, %5,6'sı hiç katılmadığını belirtmiştir.

"Öğrencilerin yeterli çoğunluğu derslere aktif olarak katılmaktadırlar" maddesine öğretmenlerin bildirdikleri görüşler "*Kısmen katılıyorum*" ($\bar{X}$=2,69) düzeyindedir. Öğretmenlerin %7,8'i tamamen katıldığını, %17,2'si katıldığını, %30,3'ü kısmen katıldığını, %26,5'i katılmadığını, %18,2'si hiç katılmadığını belirtmiştir.

"Öğretmen ve öğrenciler arasındaki iletişim ve etkileşim yüksek düzeydedir" maddesine öğretmenlerin bildirdikleri görüşler "*Katılıyorum*" ($\bar{X}$=3,49) düzeyindedir. Öğretmenlerin %16,6'sı tamamen katıldığını, %34,6'sı katıldığını, %34'ü kısmen katıldığını, %11,3'ü katılmadığını, %3,5'i hiç katılmadığını belirtmiştir.

"Süreçte öğretmen merkezli bir öğretim verilmektedir" maddesine öğretmenlerin bildirdikleri görüşler "*Kısmen katılıyorum*" ($\bar{X}$=3,15) düzeyindedir. Öğretmenlerin %11'i tamamen katıldığını, %23,9'u katıldığını, %40,8'i kısmen katıldığını, %18,2'si katılmadığını, %6,2'si hiç katılmadığını belirtmiştir.

"Öğrenciler derslerde iletişim becerilerine (konuşma ve dinlemeye) yeterince güdülenmektedir" maddesine öğretmenlerin bildirdikleri görüşler "*Kısmen katılıyorum*" ($\bar{X}$=2,9) düzeyindedir. Öğretmenlerin %7,5'i tamamen katıldığını, %20,6'sı katıldığını, %37,5'i kısmen katıldığını, %23,9'u katılmadığını, %10,5'i hiç katılmadığını belirtmiştir.

4.3.3. Süreçte yaşanılan problemler

"Öğrenci sayısı programın uygulanması için bir engel teşkil etmemektedir" maddesine öğretmenlerin bildirdikleri görüşler "*Katılmıyorum*" ($\bar{X}$=2,42) düzeyindedir. Öğretmenlerin %10,5'i tamamen katıldığını, %12,6'sı katıldığını, %19,8'i kısmen katıldığını, %23,6'sı katılmadığını, %33,5'i hiç katılmadığını belirtmiştir.

"Uygulama sürecinde disiplin sorunlarıyla karşılaşılmaktadır" maddesine öğretmenlerin bildirdikleri görüşler "*Kısmen katılıyorum*" ($\bar{X}$=2,93) düzeyindedir. Öğretmenlerin %13,1'i tamamen katıldığını, %18'i katıldığını, %31,4'ü kısmen katıldığını, %24,4'ü katılmadığını, %13,1'i hiç katılmadığını belirtmiştir.

"Öğrenme-öğretme süreci sorunsuz olarak işlemektedir" maddesine öğretmenlerin bildirdikleri görüşler "*Kısmen katılıyorum*" ($\bar{X}$=2,87) düzeyindedir. Öğretmenlerin %8,8'i tamamen katıldığını, %17,4'ü katıldığını, %37,8'i kısmen katıldığını, %24,1'i katılmadığını, %11,8'i hiç katılmadığını belirtmiştir.

4.4. Ürün Değerlendirme Boyutuna İlişkin Nicel Bulgular

Tablo 4.4. Programın Ürün Değerlendirme Boyutuna Yönelik Öğretmen Görüşlerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Madde	**x̄**	**S**	**Düzey**		**1** Hiç Katılmıyorum	**2** Katılmıyorum	**3** Kısmen Katılıyorum	**4** Katılıyorum	**5** Tamamen Katılıyorum
45. Dönem sonunda öğrencilerin seviyesi amaçlanan düzeye ulaşmaktadır.	2,95	1,02	Kısmen Katılıyorum	*f*	32	84	151	82	24
				%	8,6	22,5	40,5	22	6,4
46. Değerlendirme süreci sorunsuz işlemektedir.	3,16	1,07	Kısmen Katılıyorum	*f*	26	70	136	100	41
				%	7	18,8	36,5	26,8	11
47. Değerlendirme yapılırken, öğrencilerin öğretim sürecindeki gelişimleri ve çabaları dikkate alınmaktadır.	3,81	0,99	Katılıyorum	*f*	10	27	83	156	97
				%	2,7	7,2	22,3	41,8	26
48. Sonuç değerlendirmeye dayalı bir değerlendirme sistemi uygulanmaktadır.	3,57	1,05	Katılıyorum	*f*	15	39	110	133	76
				%	4	10,5	29,5	35,7	20,4
49. Değerlendirme araçları, öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini (anlama, yaratma, analiz) ölçecek nitelikte hazırlanmaktadır.	3,04	1,08	Kısmen Katılıyorum	*f*	31	85	130	92	35
				%	8,3	22,8	34,9	24,7	9,4
50. Dönem içerisinde yapılan sınavlar 4 temel dil becerisini eşit oranda ölçmektedir.	2,35	1,26	Katılmıyorum	*f*	121	101	80	39	32
				%	32,4	27,1	21,4	10,5	8,6
51. Dönem içi yapılan toplam sınavların (yıl sonu sınavları, LGS, kısa sınavlar) sayısı öğrenci başarısını ölçmede yeterlidir.	2,63	1,22	Kısmen Katılıyorum	*f*	84	91	104	64	30
				%	22,5	24,4	27,9	17,2	8
52. Sınavlar amaçlanan kazanımların gerçekleştirilip gerçekleştirilemediğini ölçmekte başarılıdır.	2,87	1,14	Kısmen Katılıyorum	*f*	51	86	127	77	32
				%	13,7	23,1	34	20,6	8,6

53. Alternatif değerlendirme araçları (portfolyo, proje-performans ödevleri) değerlendirme sürecinde aktif olarak kullanılmaktadır.	3,32	1,15	Kısmen Katılıyorum	*f*	26	66	104	114	63
				%	7	17,7	27,9	30,6	16,9
54. Değerlendirme öğrenme-öğretme sürecinin tüm aşamalarında yapılmaktadır.	3,35	1,12	Kısmen Katılıyorum	*f*	20	66	115	107	65
				%	5,4	17,7	30,8	28,7	17,4
55. Yapılan değerlendirmeler öğrencilerin gerçek başarısını yansıtmamaktadır.	3,32	1,13	Kısmen Katılıyorum	*f*	20	70	118	98	67
				%	5,4	18,8	31,6	26,3	18
56. Program sonunda öğrenciler basit cümlelerle hedef dili kullanarak kendilerini ifade etme becerilerine ilişkin gelişim göstermektedirler.	3,38	0,96	Kısmen Katılıyorum	*f*	13	47	139	132	42
				%	3,5	12,6	37,3	35,4	11,3
57. Program sonunda öğrenciler İngilizce konuşma-dinleme (iletişim) becerilerine ilişkin gelişim göstermektedir.	3,17	1,00	Kısmen Katılıyorum	*f*	18	71	150	97	37
				%	4,8	19	40,2	26	9,9
58. Program sonunda öğrenciler İngilizce dil bilgisine ilişkin gelişim göstermektedir.	3,42	0,94	Katılıyorum	*f*	11	42	144	129	47
				%	2,9	11,3	38,6	34,6	12,6

Tablo 4.4 incelendiğinde, programın ürün boyutuna ilişkin maddelere verilen cevapların aritmetik ortalamalarının 3,81 ile 2,35 aralığında değiştiği görülmektedir. Ayrıca ürün değerlendirme boyutu kapsamında yöneltilen 14 maddenin tümünün aritmetik ortalaması $\bar{X}$=3,17; standart sapması S=0,71 olarak hesaplanmıştır. Ürün değerlendirme boyutuna yönelik aritmetik ortalama 3,17 olarak hesaplandığından "*Kısmen katılıyorum*" düzeyine denk gelmektedir.

4.4.1. Değerlendirme süreci

"Değerlendirme süreci sorunsuz işlemektedir" maddesine öğretmenlerin bildirdikleri görüşler "*Kısmen katılıyorum*" ($\bar{X}$=3,16) düzeyindedir. Öğretmenlerin %11'i tamamen katıldığını, %26,8'i katıldığını, %36,5'i kısmen katıldığını, %18,8'i katılmadığını, %7'si hiç katılmadığını belirtmiştir.

"Değerlendirme yapılırken, öğrencilerin öğretim sürecindeki gelişimleri ve çabaları dikkate alınmaktadır" maddesine öğretmenlerin bildirdikleri görüşler "*Katılıyorum*" ($\bar{X}$=3,81) düzeyindedir. Öğretmenlerin %26'sı tamamen katıldığını, %41,8'i katıldığını, %22,3'ü kısmen katıldığını, %7,2'si katılmadığını, %2,7'si hiç katılmadığını belirtmiştir.

"Sonuç değerlendirmeye dayalı bir değerlendirme sistemi uygulanmaktadır" maddesine öğretmenlerin bildirdikleri görüşler "*Katılıyorum*" ($\bar{X}$=3,57) düzeyindedir. Öğretmenlerin %20,4'ü tamamen katıldığını, %35,7'si katıldığını, %29,5'i kısmen katıldığını, %10,5'i katılmadığını, %4'ü hiç katılmadığını belirtmiştir.

"Değerlendirme öğrenme-öğretme sürecinin tüm aşamalarında yapılmaktadır" maddesine öğretmenlerin bildirdikleri görüşler "*Kısmen katılıyorum*" ($\bar{X}$=3,35) düzeyindedir. Öğretmenlerin %17,4'ü tamamen katıldığını, %28,7'si katıldığını, %30,8'i kısmen katıldığını, %17,7'si katılmadığını, %5,4'ü hiç katılmadığını belirtmiştir.

4.4.2. Değerlendirme araçları

"Değerlendirme araçları, öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini (anlama, yaratma, analiz) ölçecek nitelikte hazırlanmaktadır" maddesine öğretmenlerin bildirdikleri görüşler "*Kısmen katılıyorum*" ($\bar{X}$=3,07) düzeyindedir. Öğretmenlerin %9,4'ü tamamen katıldığını, %24,7'si katıldığını, %34,9'u kısmen katıldığını, %22,8'i katılmadığını, %8,3'ü hiç katılmadığını belirtmiştir.

"Dönem içerisinde yapılan sınavlar 4 temel dil becerisini eşit oranda ölçmektedir" maddesine öğretmenlerin bildirdikleri görüşler "*Katılmıyorum*" ($\bar{X}$=2,35) düzeyindedir. Öğretmenlerin %8,6'sı tamamen katıldığını, %10,5'i katıldığını, %21,4'ü kısmen katıldığını, %27,1'i katılmadığını, %32,4'ü hiç katılmadığını belirtmiştir.

"Dönem içi yapılan toplam sınavların (yıl sonu sınavları, LGS, kısa sınavlar) sayısı öğrenci başarısını ölçmede yeterlidir" maddesine öğretmenlerin bildirdikleri görüşler "*Kısmen katılıyorum*" ($\bar{X}$=2,63) düzeyindedir. Öğretmenlerin %8'i tamamen katıldığını, %17,2'si katıldığını, %27,9'u kısmen katıldığını, %24,4'ü katılmadığını, %22,5'i hiç katılmadığını belirtmiştir.

"Sınavlar amaçlanan kazanımların gerçekleştirilip gerçekleştirilemediğini ölçmekte başarılıdır" maddesine öğretmenlerin bildirdikleri görüşler "*Kısmen katılıyorum*" ($\bar{X}$=2,87) düzeyindedir. Öğretmenlerin %8,6'sı tamamen katıldığını, %20,6'sı katıldığını, %34'ü kısmen katıldığını, %23,1'i katılmadığını, %13,7'si hiç katılmadığını belirtmiştir.

"Alternatif değerlendirme araçları (portfolyo, proje-performans ödevleri) değerlendirme sürecinde aktif olarak kullanılmaktadır" maddesine öğretmenlerin bildirdikleri görüşler "*Kısmen katılıyorum*" ($\bar{X}$=3,32) düzeyindedir. Öğretmenlerin

%16,9'u tamamen katıldığını, %30,6'sı katıldığını, %27,9'u kısmen katıldığını, %17,7'si katılmadığını, %7'si hiç katılmadığını belirtmiştir.

"Yapılan değerlendirmeler öğrencilerin gerçek başarısını yansıtmamaktadır" maddesine öğretmenlerin bildirdikleri görüşler "*Kısmen katılıyorum*" ($\bar{X}$=3,32) düzeyindedir. Öğretmenlerin %18'i tamamen katıldığını, %26,3'ü katıldığını, %31,6'sı kısmen katıldığını, %18,8'i katılmadığını, %5,4'ü hiç katılmadığını belirtmiştir.

4.4.3. Beceri kazanımı

"Program sonunda öğrenciler basit cümlelerle hedef dili kullanarak kendilerini ifade etme becerilerine ilişkin gelişim göstermektedirler" maddesine öğretmenlerin bildirdikleri görüşler "*Kısmen katılıyorum*" ($\bar{X}$=3,38) düzeyindedir. Öğretmenlerin %11,3'ü tamamen katıldığını, %35,4'ü katıldığını, %37,3'ü kısmen katıldığını, %12,6'sı katılmadığını, %3,5'i hiç katılmadığını belirtmiştir.

"Program sonunda öğrenciler İngilizce konuşma-dinleme (iletişim) becerilerine ilişkin gelişim göstermektedir" maddesine öğretmenlerin bildirdikleri görüşler "*Kısmen katılıyorum*" ($\bar{X}$=3,17) düzeyindedir. Öğretmenlerin %9,9'u tamamen katıldığını, %26'sı katıldığını, %40,2'si kısmen katıldığını, %19'u katılmadığını, %4,8'i hiç katılmadığını belirtmiştir.

"Program sonunda öğrenciler İngilizce dil bilgisine ilişkin gelişim göstermektedir" maddesine öğretmenlerin bildirdikleri görüşler "*Katılıyorum*" ($\bar{X}$=3,42) düzeyindedir. Öğretmenlerin %12,6'sı tamamen katıldığını, %34,6'sı katıldığını, %38,6'sı kısmen katıldığını, %11,3'ü katılmadığını, %2,9'u hiç katılmadığını belirtmiştir.

"Dönem sonunda öğrencilerin seviyesi amaçlanan düzeye ulaşmaktadır" maddesine öğretmenlerin bildirdikleri görüşler "*Kısmen katılıyorum*" ($\bar{X}$=2,95) düzeyindedir. Öğretmenlerin %6,4'ü tamamen katıldığını, %22'si katıldığını, %40,5'i kısmen katıldığını, %22,5'i katılmadığını, %8,6'sı hiç katılmadığını belirtmiştir.

4.5. Bağlam Değerlendirme Boyutuna İlişkin Nitel Bulgular

Tablo 4.5. Programın Geliştirdiği Dil Yeterlilikleri/Becerilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tema	**Kategoriler**	**Katılımcılar**
Programın Geliştirdiği Düşünülen Temel Dil Becerileri	Okuma	Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12
	Yazma	Ö1, Ö3 (teoride), Ö6 (teoride), Ö7 (teoride), Ö8, Ö9 (teoride), Ö10, Ö11
	Konuşma	Ö2 (teoride), Ö3 (teoride), Ö6 (teoride), Ö7 (teoride), Ö9, Ö10, Ö11, Ö12
	Dil Bilgisi	Ö2 (teoride), Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9, Ö12
	Dinleme	Ö2 (teoride), Ö3 (teoride), Ö5, Ö6 (teoride), Ö7 (teoride), Ö10, Ö11
	Kelime Bilgisi	Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9, Ö12

Tablo 4.5 incelendiğinde, 11 öğretmen programın öğrencilerin okuma becerisini geliştirebileceğini düşünürken öğretmenlerden 8'i programın yazma, 8'i konuşma, 8'i dil bilgisi, 7'si dinleme, 6'sı ise kelime bilgisi ve becerileri geliştirebileceğini ifade etmiştir. Ayrıca bazı öğretmenler programın öğrencilerin dil yeterlilik ve becerilerini geliştirilecek şekilde hazırlanmasına rağmen uygulamada bu yeterlilik ve becerilerin geliştiril(e)mediğini söylemişlerdir. Programın dört beceriyi de geliştirebildiğini düşünen öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

> Ö10: "Yani biz okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerinin geliştirildiğini, geliştirilmek istendiğini programdan takip edebiliyoruz."

> Ö11: "4 beceriyi bu program çok rahat bir şekilde destekliyor. Yani verilen kazanımlar, kazanımların arka planında yapılacak olan çalışmalar bunu destekliyor."

Programın dil becerilerini geliştirebilecek şekilde hazırlandığı ancak pratikte bunun pek de mümkün olmadığını düşünen öğretmenlerin görüşleri aşağıda yer almaktadır:

> Ö2: "8. sınıf İngilizce öğretim programı aslında teorik olarak öğrencilerin listeningini de speakingini de writingini de geliştirmeyi amaçlamış. Yani pratikte, uygulamaya döktüğün zaman aktiviteler pek faydalı olmuyor."

> Ö3: "Dil yeterlilikleri… aslında programa baktığında hepsi gelişecek gibi gözüküyor. Ama reel olarak uygulamasına indiğimizde 8. sınıf öğrencilerinin LGS öğrencisi olması sebebiyle tabii ki bu writing ve speaking kısmı kendi adıma söyleyeyim çok işlenmiyor. Ama bizde ağırlıklı olarak 8. sınıf için reading yani okuma açısından gelişebilir. Çünkü zaten… genellikle sorulardan beklenen okuduğunu anlama, grafiği anlama gibi şeyler."

Program, yazma ve okuma becerilerini geliştirirken fiziksel koşullar nedeniyle programın dinleme ve konuşma becerileri açısından eksik kaldığını ifade eden Ö1'in görüşü aşağıdaki gibidir:

> Ö1: "Bence okumalarını geliştirir. Yazmalarını geliştirebilir ama her yerde şartlar eşit olmadığı için dinleme ve konuşma bakımından pek düşünmüyorum geliştirdiğini. Bulunduğum okulda akıllı tahta bile bulunmadığı için henüz… Zoomla ilk defa bu sene ben dinleme yaptırdım. …özellikle İngilizceleri iyi olanlar mesela bakıyorum. Çok iyi okuyor, çok iyi anlıyor. Soru çözebiliyor ama gel gör ki mesela bir dinleme olsun bir konuşma olsun sıfır."

Program; öğrencilerin dinleme, konuşma, kelime, dil bilgisi becerilerini/yeterliliklerini geliştirebilirken yazma becerisinin yeterince geliştirilemediğini düşünen Ö9 bu durumu şu şekilde dile getirmiştir:

> Ö9: "Programa baktığımızda listening, speaking gelişebilir. Grammar bağlam içinde o da gelişebilir. Program açısından hani çok bir sıkıntı yok yani. Bunlar geliştirilebilir düzeyde. Vocabulary geliştirilebilir tarzda. …writingde çok fazla girdi olmuyor maalesef. Yani siz veriyorsunuz ama öğrencinin ödev yapması tamamen onun isteğine kalıyor… çünkü çalışmaları gereken koca bir sınav var önlerinde. Öyle olunca 8. sınıflarda writing kısmı biraz kalıyor. Yani onu geliştiremiyoruz."

Tablo 4.6. Programın Öğrenci Gereksinimlerini/İhtiyaçlarını Karşılama Durumuna İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tema	**Kategoriler**	**Alt Kategoriler**	**Kodlar**
Programın Öğrenci Gereksinimlerini /İhtiyaçlarını Karşılama Durumu	İhtiyaçların Karşılanmasına İlişkin Görüşler	Karşılandığı Düşünülen İhtiyaçlar	Sınava (LGS) yönelik ihtiyaçlar (Ö2, Ö3, Ö4) İletişim ihtiyacı (Ö5) Genel kültür (Ö3) Teknoloji kullanımı (Ö3) (İnternet ortamında oyun oynarken, Zoom programını kullanırken)
		Sunulan Gerekçeler	İlgi çeken üniteler/konular (Ö3, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10, Ö12) Günlük hayatla ilişkili olması (Ö3, Ö10) Sınava hazırlayan bir sistemin olması (Ö4)
	İhtiyaçların Karşılanmamasına İlişkin Görüşler	Karşılanmadığı Düşünülen İhtiyaçlar	Sınava (LGS) yönelik ihtiyaçlar (Ö6, Ö7, Ö8) Dil becerilerinin gelişimi (Ö2, Ö4)
		Sunulan Gerekçeler Ders Materyalleri	Ders kitabının yetersizliği (Ö2, Ö5) Ders kitabındaki aktiviteler

		(Ö2, Ö11) Sınava yönelik ek materyal eksikliği (Ö8) Görseller (Ö6)
	Fiziksel Koşullar	Maddi, fiziksel koşullar (Ö1) İngilizce öğretmeninin yerine sınıf öğretmenin derse girmesi (Ö1)
	Ders İçeriği	Fazla ayrıntılı (kelime açısından) üniteler (Ö3, Ö9) İlgi çekmeyen üniteler (Ö3, Ö9, Ö12)
	Program Özellikleri	Programın yalınlığı (Ö5) Konu tekrarının olmaması (Ö5)
	Diğer Etmenler	LGS sınavı (Ö2, Ö7) Formal İngilizcenin öğretilmesi (Ö4)

Öğretmenlerden Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12 programın öğrenci gereksinimlerini/ihtiyaçlarını kısmen karşıladığı yönünde görüş bildirirken sadece Ö8 karşılamadığını söylemiştir. Tablo 4.6'ya bakıldığında, öğretmenlerin görüşlerinin ihtiyaçların karşılanmasına ve ihtiyaçların karşılanmamasına ilişkin olarak iki kategoride toplandığı görülmektedir. Bu kategoriler de kendi içinde karşılandığı ve karşılamadığı düşünülen ihtiyaçlar ve sunulan gerekçeler alt kategorilerine ayrılmıştır.

Programın öğrenci gereksinimlerini/ihtiyaçlarını karşıladığı düşünülen yönlerine ilişkin öğretmenlerin görüşleri aşağıdaki gibidir:

> Ö10: "…öğretim programında aslında öğrencilerin …ilgilerini çekebilecek, hali hazırda etkileşimde oldukları gündelik yaşantılarıyla ilgili konular var. Bulundukları çevreyi anlatmalarıyla ilgili ünitelerimiz var. Daha sonra aile bireylerini tanıtmakla ilgili ya da ülkelerini ya da seçtikleri herhangi bir yeri tanıtmayla ilgili, mesela internetle ilgili, teknolojiyle ilgi, bilimle ilgili ünitelerimiz var. Bunları anlatma yönünde program tabii ki de öğrencilerin ilgisini çekecek konulara sahip."

> Ö7: "…sınavı unutarak bakarsam programın içeriği daha topic-based gittiği için program o anlamda evet tatmin ediyor. İhtiyaçlarını bir şekilde karşılıyor diyebiliriz. Çocukların ihtiyaçları farklı olabilir ama …her bir ünitede birini yakalıyor, yakalar yani mutlaka. Şu ana kadar gördüğüm üniteler gayet güzeldi çünkü. İlgi çekiciydi."

> Ö4: "Gerçekten müfredatın amacı çocuğa belli bir sınav yapmak, o sınav için belli kalıpları öğretmek, bu kalıpları öğren ezberle gel bunu da sınavda uygula ise evet o amaca çok güzel hitap ediyor. Sınavlar onun için hazırlanmış, ders kitabı onun için

hazırlanmış. Yani böyle kalıp bilgiler öğrenilmek üzerine ezberlenip sınavda yapmak üzerine kurulu bir sistem var. Bu amaca çok güzel hitap ediyor."

Programın öğrenci gereksinimlerini/ihtiyaçlarını karşılamadığı düşünülen yönlerine ilişkin öğretmenlerin görüşleri aşağıdaki gibidir:

Ö1: "Belki biraz da maddi, fiziksel koşullardan dolayı tam olarak karşıladığını düşünmüyorum."

Ö2: "Bizim programımızda, kazanımlarımızda da dinleme, konuşma, yazma diye bölümler var. Bunlar amaçlanmış evet ama özellikle 8. sınıflarda sınav, LGS sınavı diye bir gerçek olduğu için tabii ki de öğretmenler onlara çok odaklanamıyorlar. …aktiviteler falan çok kaliteli aktiviteler değil. Sadece sınava yönelik çalışıyor çocuklar."

Ö4: "Çocukların ihtiyacı dil öğrenmek amacıyla geliyorsa konuşmak istiyor çocuk mesela. Ben bir yabancıyla bir yere gittiğimde kendimi ifade etmek istiyorum diyor. Yani bu amaca hitap etmiyor bence."

Ö8: "Hayır. Onu tabii ki karşılamıyor. Şimdi LGS'ye bakacak olursak, LGS tamamen test sistemi ve bununla ilgili ayrı materyal getirmeniz lazım sınıfa ve test yöntemini öğretmemiz lazım. Ve pratik olmayı da öğretmemiz lazım çünkü bazı sorularda okumanıza bile gerek kalmıyor."

Ö9: "…ihtiyaç açısından gereksiz bulduğum şeyler var. …mesela 3. ünitemiz var cooking ünitesi. Evet, çocuklar için belki günlük hayatta kullanabilecekleri şeyler gibi gözüküyor. Ama yemek yapmayı bilmeyen ya da mutfağa hiç girmemiş çocukların çok zorlandığı bir ünite. Onun dışında çok fazla kelime var. Yani bu tür şeyler çocukları zorluyor."

Tablo 4.7. Programın Güçlü Yönlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tema	**Kategoriler**	**Kodlar**
Programın Güçlü Yönleri	Ders İçeriği	Zengin içerik (Ö2, Ö3, Ö6, Ö11)
		İlgi çekici üniteler/konular (Ö3, Ö6)
		Faydalı kalıplara (chunks) yer vermesi (Ö3)
		Güncel konuların olması (Ö7)
		Konuşma etkinlikleri (Ö5)
	Programın Özellikleri	Bir yol haritası çizmesi/genel bir çerçeve (Ö1, Ö10)
		CEFR'e dayanması (Ö7, Ö11)
		Dört beceriye yer vermesi (Ö2, Ö11)
		Sınava hazırlayıcı nitelikte olması (Ö4)
		Öğrencilerin ihtiyacını karşılaması (Ö9)
		Kazanımların uygunluğu/dört beceriye hitap etmesi (Ö9, Ö11)
	Ders Materyalleri	Okuma parçaları (Ö7, Ö12)
		Meşhur, bilindik şarkıların olması (Ö1)

		Dinleme metinleri (Ö1)
		Görseller (Ö12)
		Kitapta soruların bol miktarda olması (Ö5)
	Etkinlikler	Etkinliklerin yeterli olması (Ö12)

Tablo 4.7 incelendiğinde, programın güçlü yönlerine ilişkin olarak yöneltilen soruya öğretmenlerin verdikleri cevapların "ders içeriği", "programın özellikleri", "ders materyalleri" ve "etkinlikler" kategorileri altında toplandığı görülmektedir. Aşağıda programın güçlü yönlerine ilişkin olarak farklı cevap veren öğretmenlerin görüşlerinden alıntılar sunulmuştur.

Ö1: "Bir yol haritası çiziyor bizim önümüzde en azından çünkü ne yapmamız gerektiğini oradan bakarak yapıyoruz neticede. Bizim güzergâhımızı çiziyor yani bir bakıma. O yönüne güçlü diyebiliriz. Mesela şarkı vs. koymuşlar. Bunlar mesela benim hoşuma gitti şahsen. Çocuğun da mesela hoşuna gitmiştir elbette ki. Yabancı duyulmuş şarkılardan şarkılar var..."

Ö3: "Programın güçlü yönü bence şu. Çocuklara böyle bazı chunklar veriyorlar. Yani kalıplar… konuşma işine geldiğimizde kelimeden ziyade kalıpların işe yaradığını düşünüyorum."

Ö4: "Çocuğu dönem sonunda sonuç odaklı teste hazırlamak çünkü …mekanik aktivitelerle yıl sonunda çıkan o mekanik sorulara çok güzel hazırlıyor."

Ö6: "En güçlü yanı diyebileceğim ilgi çekici konularını söyleyebilirim. Çocukların yaş gruplarına uygun. Söylediğim gibi internet özellikle adventure tam yaş grubuna uygun. Friendship tam arkadaşlara yöneldikleri dönem, uygun. Turizm ünitesi yaş gruplarına uygun…"

Ö8: "Gramer konusunda seyreltilmiş olması öğrenciyi çok fazla gramere odaklandırmıyor. Kelimelere odaklandırıyor."

Ö11: "Programın dört yeteneğe hitap etmesi… kazanımlar noktasında listening için ayrı reading, writing, speaking için ayrı farklı kazanımların programın içerisinde sunulması, bunların mevcudiyeti bana göre çok çok önemli. Çünkü dil eğitiminin önemsendiğini, CEFR'ın önemsendiğini, A1 noktasından tutup öğrenciyi C2 noktasına taşıyabilecek olan bir sistematiğin oluşturulduğu görünüyor."

Ö12: "Okuma parçaları güzel. Ben okuma parçalarının yeterli olduğunu, ağır olduğunu, yetkin olduğunu düşünüyorum. Resimleri mesela… görsel olarak da yeterli olduğunu düşünüyorum."

Tablo 4.8. Programın Zayıf Yönlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tema	**Kategoriler**	**Kodlar**
Programın Zayıf Yönleri	Ders Materyalleri	Kaynak kitap yetersizliği (Ö1, Ö3, Ö6, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11) Materyalin programla örtüşmemesi (Ö10) Görseller (Ö6) Şarkı seçimi (Ö6) Dinleme metinlerinin seslendirilmesi (Ö6)
	Programın Özellikleri	Programın yoğun olması (Ö9, Ö12) Programdaki konuların otantik olmaması (Ö4, Ö5) Programın dil bilgisi odaklı olması (Ö2) Aktivite önerilerinin olmaması (Ö2) Kazanımların açık ve net olmaması/ bilgi, kavrama ve uygulama düzeyinde olması (Ö2) Programın öğretmene esneklik tanımaması (Ö10)
	Teori ve Pratik Uyuşmazlığı	Teori ve pratiğin uyuşmaması/programın gerçeklikten kopuk olması (Ö2, Ö3, Ö9, Ö10, Ö11)
	Etkinlikler	Kelime etkinliklerine önem verilmemesi (Ö8) Konuşma etkinlikleri yetersiz (Ö8) Çok fazla dinleme metninin olması (Ö3) Dinleme etkinlikleri yetersiz (Ö8) Öğrencilerin birbirleriyle iletişim kurmalarını gerektiren etkinliğin olmaması (Ö8)
	Öğrenci İhtiyaçları/Özellikleri	Öğrenciye hitap etmiyor/ ilgisini çekmiyor (Ö4, Ö5) Öğrencilerin ön bilgilerinin çok az olması (Ö2)
	Süre	Sürenin yetersiz olması (Ö7, Ö12)
	Programın Fiziksel Çevresi	Sınıfın kalabalık olması (Ö2) Altyapı yetersizliği (Ö2)
	Yöntem-Teknik	Yöntem ve tekniklerde çeşitliliğin olmaması (Ö2)

Tablo 4.8 incelendiğinde, programın zayıf yönlerine ilişkin olarak yöneltilen soruya öğretmenlerin verdikleri cevapların "ders materyalleri", "programın özellikleri", "teori ve pratik uyuşmazlığı", "etkinlikler", "öğrenci ihtiyaçları/özellikleri", "süre", "programın fiziksel çevresi", "yöntem-teknik" kategorileri altında toplandığı görülmektedir. Aşağıda programın zayıf yönlerine ilişkin olarak farklı cevap veren öğretmenlerin görüşlerinden alıntılar sunulmuştur.

> Ö2: "…Making simple inquiries diyor ya da making suggestions diyor ama bununla ilgili bir detay vermiyor ki. Ben mesela bununla ilgili ne yapabilirim? Sonra ben de kitaba bakıyorum… Ama öğretim programını açıp baktığımda bana direkt bununla ilgili bir detay vermiyor. Açık değil. Net değil yani program pek. Havada kalmış… Bir de hep bilgi, kavrama, uygulama düzeyinde böyle kazanımlar. …çok değerlendirme, sentez, analize çıkamıyorlar. Basit düzeyde kalıyor."

Ö4: “Zayıf yönleri Z jenerasyonuyla çalışılıyor ve Z jenerasyonuna hiç hitap etmiyor…”

Ö5: “Zayıf olduğu nokta otantik değil. Yani çocukların çok daha ilgisini çeken bir konu üzerinden gidebiliriz en azından. …program olarak da daha yoğun işlenebilir.”

Ö8: “Yani zayıf yönleri dediğim gibi speaking activities onlar çok yetersiz kalıyor. Bunun yanında dinleme aktiviteleri çok yetersiz. …birbirleriyle iletişim kurma yok sınıfta... Zayıf yönü bu. Direkt öğretmenle iletişim kurmak zorunda kalıyor öğrenci. Birbiriyle iletişim kurma aktiviteleri lazım. O yok, kesinlikle yok.”

Ö9: “Burada bizim için etkinlikler zayıf gerçekten. Mesela geçen ünitede arka arkaya nerdeyse 5 tane listening alıştırması yaptık. Kitapla da ilgili direkt kazanımla ilgili olmayabilir. Yani programı uygulamak için kitap seçimi yanlış.”

Ö12: “Bizim müfredatımız ağır oluyor. … Sürekli veriyoruz (konuları), çocuklara veriyoruz ama onun pratiğini yapmaya çok fazla zamanımız kalmıyor. …Hani dediğim gibi konuyu yetiştirme kaygısıyla.”

Tablo 4.9. Konuların İşlenmesi İçin Ayrılan Süreye İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tema	**Kategoriler**	**Kodlar**	**Yetersizse Ne Kadar Süre Ayrılmalı?**
Konuların İşlenmesi İçin Ayrılan Süre	Yeterli (Ö1, Ö3, Ö5, Ö6, Ö11)	Ekstra kaynak kullanabiliyorsam yeterlidir (Ö1) Seçmeli İngilizce dersi var (Ö1) Kazanımlar açısından bakıldığı zaman yeterli (Ö6)	
	Kısmen Yeterli (Ö10)	Hem sınıf düzeyinde hem konu düzeyinde değişebilir (Ö10)	Duruma göre karar vermek gerekir (Ö10)
	Yeterli Değil (Ö2, Ö4, Ö7, Ö8, Ö9, Ö12)	Sınava hazırlandıkları için ek süreye ihtiyaç oluyor (Ö2, Ö9) Son ünite yetişmiyor. Sınavda da çıkmıyor (Ö3) Öğrenciler tam öğrenemeden diğer konuya geçiliyor (Ö4) Dört becerinin verilmesi için yeterli değil (Ö7) Kazanımların edindirilmesi için zaman yetersiz (Ö8) Öğrencilerin üretimde bulunmaları için zaman yaratamıyoruz (Ö9)	Haftada 20-24 saat (Ö2) Haftada en az 6 saat (Ö4, Ö9) Haftada en az 8 saat (Ö7, Ö8) 1 üniteye 1 ay (Ö12)

Tablo 4.9 incelendiğinde, 5 öğretmen konuların işlenmesi için ayrılan sürenin yeterli olduğunu düşünürken 6 öğretmenin sürenin yetersiz olduğunu belirttikleri görülmektedir. Sadece bir öğretmen ise sürenin kısmen yeterli olduğu yönünde görüş bildirmiştir.

Konuların işlenmesi için ayrılan sürenin yeterli olduğunu düşünen öğretmenlerden bazılarının görüşleri aşağıdaki gibidir.

> Ö1: "Ben farklı kaynaklar da kullanıyorum. Bu farklı kaynakları kullanabiliyorsam demek ki ben konumu yetiştirmişim demektir. …bitirmişimdir ki ekstra kaynak kullanabiliyorum. Bu da yeterli olduğunu gösteriyor."

> Ö6: "Kazanımlar açısından bakıldığı zaman yeterli. Yani 4 saatten 120 saate yakın bir yıllık (zaman) içeriyor. Eğer amacımız… programı uygulamak oradaki kazanımları kazandırmaksa 120 saat için yetiyor bence. Yani eğer amaç programı 1. üniteden başlayıp 10. ünitenin sonuna kadar bitirmekse biter."

> Ö11: "Bence yeterli zaman kısıtı var yani dediğim gibi 30 dakika bile bizim için hayli hayli yetiyor şu anda."

Konuların işlenmesi için ayrılan sürenin yetersiz olduğunu düşünen öğretmenlerden bazılarının görüşleri aşağıdaki gibidir.

> Ö2: "Tabii ki de yeterli değil. Bir de 8. sınıflar biliyorsun zaten sınava hazırlanıyorlar. E ekstra süreye ihtiyaçları oluyor. Yeterli değil. Haftada 4 dersleri var. 10 ünite var."

> Ö4: "Tabii ki de yeterli değil… Her yıl mesela her 2 haftada bir biz yeni bir tense'e geçiyoruz. Mesela 5'te simple present 3 hafta 2 hafta ya da continuous, past, gelecek. Çocuk 2 haftada bunu öğrenemiyor ki zaten. Öğrenemiyor, öbürüne geçiyorum. Ertesi yıl yine aynı sistem. Yine öğrenemiyor 2 haftada. Bir de aynı şeyleri anlatıyorsun."

> Ö9: "Yok yetmiyor maalesef. Işık hızıyla gidip çocuklara bir yükleme yapıp arkasından üretmesini bekliyorsunuz ama üretebilecekleri de çok fazla alan yaratamıyorsunuz maalesef."

Konuların işlenmesi için ayrılan sürenin kısmen yeterli olduğunu düşünen Ö10 kodlu öğretmen, sürenin yeterliliğinin sınıf ve konu düzeyine göre değişebileceğini şu sözlerle ifade etmiştir:

> Ö10: "Bazı sınıf düzeyleri için evet yeterli. A şubesine verilen süre yeterli olabilir ama C şubesi için yeterli olmayabilir. Çünkü C şubesinin hazırbulunuşluk düzeyiyle A şubesininki aynı değilse o süre o sınıflar için doğal olarak doğru değildir. Daha fazla süreye ihtiyaç vardır. Hem sınıf düzeyinde doğrudur hem konu düzeyinde değişebilir."

Tablo 4.9'a bakıldığında, konuların işlenmesi için ayrılan sürenin yetersiz olduğunu düşünen öğretmenlere ne kadar süre ayrılması gerektiğini düşündükleri sorulduğunda gelen cevapların haftada yaklaşık 6 saatten (Ö12) haftada 20-24 saate kadar uzandığı görülmektedir. Bu öğretmenlerden bazılarının görüşleri aşağıda sunulmuştur.

Ö2: “Bence olabildiğince fazla süre ayrılmalı. Yani bir dili öğretmek istiyorsa çocuğa, haftada 20 saat 24 saat böyle eski usul dil sınıfları oluyordu ya. Süper lise falan varmış. Onlar gibi.”

Ö7: “Bunun 2 katı olsa güzel olurdu.”

Ö8: “8 saat en az. Yabancı dilde ya 8 saat ideal çünkü diğer dersler de var sonuçta.”

Ö12: “Yani bir üniteye benim şahsi düşüncem 1 hafta 2 hafta değil de bence 1 ay 1 üniteye vermeliyiz. Çünkü bunun listeningi var. Writingi var. Grameri var. Readingi var.”

Konuların işlenmesi için ayrılan sürenin kısmen yeterli olduğunu düşünen Ö10 kodlu öğretmene ise ne kadar süre ayrılması gerektiğini düşündüğü sorulduğunda şu şekilde cevap vermiştir.

Ö10: “O konuya göre gerçekten değişiyor. Burada standart bir şey söylemek o kadar zor ki. Burada bizim bir saat söylememiz aslında programın düştüğü hataya bizim de düşmemiz anlamına gelir. Burada tamamen durumsallık dediğimiz bir laf var ya. O duruma göre karar vermek gerekir.”

Tablo 4.10. Programın Uygulanması İçin Okulların Altyapı Yeterliliğine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tema	**Kategoriler**	**Kodlar**	**Hangi Açıdan Geliştirilmeli?**
Programın Uygulanması İçin Okulların Altyapı Yeterliliği	Yeterli Olduğu Alanlar	Akıllı tahta/kitabı tahtaya yansıtabilme (Ö2, Ö4, Ö6, Ö8, Ö11, Ö12) İnternet (Ö6, Ö8, Ö11, Ö12) Ses sistemi (Ö2) Fiber altyapı (Ö8) Teknolojik altyapı (Ö10)	Akıllı tahta (Ö1, Ö2, Ö5, Ö6, Ö7) İnternet (Ö3, Ö7) EBA’nın (Eğitim Bilişim Ağı) teknik altyapısı (Ö7) Projeksiyon (Ö5) Fotokopi makinesi (Ö5) Dijital destek (Ö6)
	Yetersiz Olduğu Alanlar	Akıllı tahta (Ö1, Ö7) İnternet/internet kablosu (Ö3) Grup çalışması için sınıf ortamının uygun olmayışı (Ö4) Fiziki araç-gereç eksikliği (Ö10) Dil laboratuvarının olmaması (Ö12)	

Katılımcılardan Ö2, Ö6, Ö8, Ö9, Ö11 programın uygulanması için okulların altyapısını yeterli bulduğunu belirtirken katılımcılardan Ö3, Ö4, Ö5, Ö10, Ö12 kısmen yeterli bulduğunu ve Ö1 ve Ö7 yeterli bulmadığını belirtmiştir. Tablo 4.9 incelendiğinde, öğretmenler okullarının altyapısının en çok akıllı tahta ve internet açısından yeterli olduğunu düşünürken altyapının hangi açılardan geliştirilmesi gerektiğini düşündükleri

sorulduğunda ise yine daha çok akıllı tahta ve internet yönünden geliştirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Aşağıda programın uygulanması için okulların altyapısının yeterli olduğu alanlara ilişkin öğretmen görüşlerinden alıntılara yer verilmiştir.

> Ö6: "Akıllı tahta getirdiler her sınıfa. Dolayısıyla anında akıllı tahtadan açıp dinleme metinlerini dinletebiliyorsunuz. Video açmak isterseniz Youtube'u kullanıyoruz. İnternet de var… Bu anlamda akıllı tahtası varsa bir sınıfın programla ilgili birçok şeyi destekler."

> Ö8: "Benim okulum merkezi bir okul gayet. Bu konuda yeterli… internetimiz var. Fiber altyapısı da getirildi. Yani akıllı tahta olmayan sınıf yok. …evden tablet götürüp internete bağlanıp sınıfta Kahoot bile oynuyoruz."

> Ö10: "…son 5 yıldır teknolojik altyapımız oldukça yeterli."

> Ö11: "Kesinlikle altyapı olarak teknoloji olarak biz iyi bir okuluz şu anda. O konuda (internet) hiçbir sıkıntımız yok. Kullanabiliyoruz ve rahatız."

Programın uygulanması için okulların altyapısının yetersiz olduğu alanlara ilişkin öğretmen görüşlerinden alıntılar aşağıda verilmiştir.

> Ö1: "Altyapı, fiziki olarak değil… Mesela akıllı tahta geçen sene bizim okula kurulacaktı. Hâlâ kurulmadı. Bu sene geldi yazın 3 ay önce tahtaları yerleştirdiler. Hâlâ açılmamış ama. 2 yıldır kullanımda değil."

> Ö4: "Grup çalışması yaptırmak istesek sınıf ortamı buna uygun mu değil…"

> Ö7: "Benim bağlamımda değil. 15. yılım bitecek. Akıllı tahta görmedim daha. Orada dinleme metni veriyor. E ben onu nereden dinleteceğim? Ben kendim oradan oraya hoparlör taşıyorum sürekli."

Programın uygulanması için okulların altyapısının hangi açılardan geliştirilmesi gerektiğini düşündükleri sorulduğunda ise öğretmenlerden bazıları şu şekilde yanıt vermişlerdir:

> Ö5: "Dediğim gibi, akıllı tahtalar gerekli olan şeyler. Akıllı tahta pahalı bir şey. Olmadı projeksiyon da tamamdır bizim için. Çok küçük bir (fotokopi) makinemiz var bizim ama bir sürü öğretmenimiz var. Bir sürü sıra bekliyoruz. Tek makine. İki okul bir aradayız biz, ilkokul ve ortaokul."

> Ö6: "Dijital destek. Akıllı tahtası olmayan sınıfların bir kere akıllı tahtası mutlaka olmalı."

> Ö7: "Akıllı tahtalar. …Uğraşıyorum uğraşıyorum bir sınav yüklüyorum. Çocuk açamıyor sınavı. Bu anlamda da EBA'nın teknik altyapısın iyileştirilmesi gerekiyor."

4.6. Girdi Değerlendirme Boyutuna İlişkin Nitel Bulgular

Tablo 4.11. Öğretmenlerin Programla İlgili Hizmet İçi Eğitim Alma Durumları

Tema	Kategoriler	İçerik ve Süre Açısından Yeterliliği	Yeterli Değilse Hangi Boyutları Eksikti?
Öğretmenlerin Programla İlgili Hizmet İçi Eğitim Alma Durumları	Hizmet İçi Eğitim Alanlar (Ö3, Ö6, Ö9, Ö11)	İçerik ve süre açısından yetersiz (Ö3, Ö9) Süre açısından yeterli; İçerik açısından yetersiz (Ö6) Zaman geçtiği için hatırlamıyor (Ö11)	Hizmet içi eğitimi verecek kişinin haberinin olmaması (Ö3, Ö6) Slayttan okunup anlatılması (Ö6, Ö11) Eğitimi planlayanların sorumsuzluğu, plansızlığı (Ö6) Programı tanıtan kişinin sorulan soruları yanıtlamaması (Ö9)
	Hizmet İçi Eğitim Almayanlar (Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö10, Ö12)		

Tablo 4.11 incelendiğinde, 4 öğretmen programla ilgili hizmet içi eğitim aldığını belirtirken 8 öğretmenin hizmet içi eğitim almadığı görülmektedir. Hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin görüşleri aşağıdaki gibidir.

> Ö3: "Aldım. 2-3 yıl önce il milli eğitimde bununla ilgili bir seminer düzenlendi. Hatta… öğretmen arkadaş da o gün bilmiyormuş kendisinin moderatör olarak atandığını. Baya beklemiştik yani bütün öğretmenler."

> Ö11: "Evet hizmet içi eğitimleri aldık programların uygulanmasıyla ilgili. Bizi eğitime aldıklarını hatırlıyorum ama her şey bizde PowerPoint üzerinden gittiği için çok böyle etkili değildi. O sunumlarda sonuç olarak tanıtımı yapıldı diye hatırlıyorum. Emin değilim ama tanıtımı yapıldı diye hatırlıyorum..."

Programla ilgili hizmet içi eğitim almayan öğretmenlerin görüşleri aşağıda sunulmuştur.

> Ö5: "Program eğitimi vermiyorlar. Yok, hayır almadım."

> Ö7: "Hayır. Yani bu programa yönelik bir eğitim yok hayır."

> Ö8: "Hayır almadım. Ya bununla ilgili hiçbir eğitim yok ki. Defalarca talepte bulunuyoruz bununla ilgili ama bir sonuç yok."

> Ö12: "Yok. Hiç kimse almadı okulumdan yani hizmet içi eğitim. Hiçbirimiz almadık. Hatırlamıyorum yani ben şu an."

Programla ilgili hizmet içi eğitim alan öğretmenlere aldıkları eğitimin içerik ve süre bakımından yeterli olup olmadığı sorulduğunda ise bir öğretmenin (Ö11) aldığı eğitime dair bir şey hatırlamadığını belirtmiştir. Diğer öğretmenlerin hepsi içerik açısından yetersiz bulduğunu dile getirirken süre açısından Ö6 hariç diğer öğretmenler eğitimi yine yetersiz bulmuşlardır.

> Ö3: "Yok değildi. 1 günlük yani toplantı gibiydi. Çünkü dediğim gibi aklımda bir şey kalmamış. Daha fazla bir şey kalabilmesi için hem kalıcı bir şeylerin olması lazım. Belki sürenin de uzun olması gerekiyordu."

> Ö6: "Süre yeterli olabilir 2 saatte aktarabilirsin. Ama eğitim yetersizdi. Yani nasıl yeterli olabilir ki (içerik açısından) sunumu yapacak kişiye dün akşam slaydı gönderiyorlar. Hadi hocam sen sun diyorlar. Nasıl bir şey diyebilirim ki ben o hocaya?

> Ö11: "…zaman geçtiği için üstünden çok yeterli bir zaman tanındı mı hatırlamıyorum. Sanki hafta içerisinde öğleden sonraları bizi okuldan sonra programla ilgili okulda tutmuşlardı diye hatırlıyorum ama emin değilim."

Programla ilgili hizmet içi eğitim alan öğretmenlere aldıkları eğitimin hangi boyutlardan eksik olduğu sorulduğunda ise öğretmenlerden bazıları şu şekilde cevap vermiştir:

> Ö6: "Hangi boyut tamdı ki. Eksik kalan kısım bu işi programlayanların sorumsuzluğu… yöneticilerin biraz plansız hareket etmesi veya işini baştan savması olabilir. En önemli ulaştıracağınız yeri geçiştiremezsiniz bu şekilde. Öğretmenlerin zamanını alamazsınız. Program değişmiş bana programı dün akşam slayt gönderdiğin hadi sen bunu yap dediğin biriyle yapıyorsun yani. Bu da kabul edilmeyecek şeylerden birisi."

> Ö9: "O yapılan eğitimi tam anlamıyla hatırlamıyorum ama eksik, yetersiz olan kısım PowerPoint üzerinden bir şeylerin sürekli bize anlatılmaya çalışılması bizim için sıkıcı oluyor."

Tablo 4.12. Öğrencilerin Hazırbulunuşluk Düzeyine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tema	**Kategoriler**	**Kodlar**	**Yetersiz Oldukları Alanlar**	
Öğrencilerin Hazırbulunuşluk Düzeyi	Yeterli (Ö3, Ö5, Ö7, Ö11)	Program sarmal olduğundan ön bilgileri var (Ö7)	Dil Becerileri	Konuşma/kendilerini ifade etme/cümle kurma (Ö2, Ö4, Ö9)
		Öğretmen istekliyse yeterli kesinlikle (Ö11)		Dinleme (Ö2, Ö4, Ö9)
				Yazma (Ö2, Ö12)
	Kısmen Yeterli (Ö6, Ö8, Ö9, Ö12)	Öğrenciden öğrenciye değişiyor (Ö6, Ö8)		Okuma/Telaffuz (Ö2)
		İngilizce ağırlıklı sınıflardan gelenler yeterli		Bütün dil becerileri (Ö8)
				Kelime/yapı bilgisi (Ö9)

		diğerleri değil (Ö9) İlgili velilerin çocukları daha motive olurken ilgisiz velilerinki değil (Ö8) Bazı öğrencilerin öğrenme zorluğu çektiğini düşünüyorum (Ö12)	Bilişsel Özellikler/ Beceriler	Üst bilişsel düzeydeki yetenekler (Ö10) Bilişsel olarak (Ö6) Öğrenmeyi öğrenme becerisi (Ö8) Anlama, idrak etme (Ö12) Genel temel becerileri (Ö12)
	Yetersiz (Ö1, Ö2, Ö4, Ö10)	Sistemin temelinde hata olduğundan alt sınıflardan öğrenciler eksik geliyor (Ö2, Ö4) Öğrenciler de ben yapamam ön yargısı var (Ö2) Programın zaman ve konu konusundaki sıkışıklığı (Ö4, Ö10)	Duyuşsal Özellikler	Motivasyon/İstek (Ö1, Ö12) Kendine güven (Ö1) Genel ruh hali ve davranışları (Ö6) Sorumluluk duygusu (Ö12) Dili/Dersi önemseme (Ö12)

Tablo 4.12'ye bakıldığında, 4 öğretmenin öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyini yeterli bulduğu, 4 öğretmenin kısmen yeterli, yine 4 öğretmenin ise yetersiz bulduğu görülmektedir. Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyini yeterli bulan öğretmenlerden bazılarının görüşleri aşağıda sunulmuştur.

> Ö7: "Aslında yeterli çünkü… üstüne ekleye ekleye gidiyor. Yani geçen sene de bu çocuklar arkadaşlıkla ilgili sıfatları öğrenmişlerdi. Onun üzerine bir kere daha arkadaşlık ünitesi var... Hani o anlamda bir bilgileri… ön bilgileri var aslında çocukların."

> Ö11: "Yeterli. Eğer ki öğretmen istekliyse ve dil eğitimi noktasında inatçıysa birazcık, bence yeterli kesinlikle."

Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyini kısmen yeterli bulan öğretmenlerden bazılarının görüşleri aşağıdaki gibidir.

> Ö8: "Bu yarı yarıya değişir. Kişiye göre değişen bir şey. İlgili velilerin çocukları daha motive olmuş oluyorlar."

> Ö9: "İngilizce ağırlıklı olanlar için evet. Ama diğerleri için hayır diyebiliriz. Yani çok da yeterli değiller. İki tane İngilizce ağırlıklı sınıftan gelen öğrenciler var. Bir sınıf da İngilizce ağırlıklı olmayanlar var. Aralarında çok fark var."

Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyini yetersiz bulan öğretmenlerden bazılarının görüşleri aşağıdaki gibidir.

Ö2: “Tabii ki de değil… zaten sistemin temelinde bir hata olduğu için öğrenciler alt sınıflardan hep eksik eksik geliyorlar. E alt taraftan eksik gelince bir üstünde tamamlayamıyor. Ön yargısı oluyor. Yapamıyorum, beceremiyorum diyor. O yüzden hazırbulunuşlukları yok.”

Ö4: “Hayır değil. Çünkü hiçbir zaman hiçbir şey öğrenilmemek üzerine kurulu bir sistem var. Yani 8. sınıfa geldiğinde aslında 5, 6, 7’deki o tenseleri öğrenmiş olması gerekirken çocuk hâlâ o süreçte o kadar hızlı… 2 haftada bir yeni tense’e geçip anlayamıyor. Bir sonraki yıl yine aynı şekilde...”

Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyini kısmen yeterli ve yetersiz bulan öğretmenlere öğrencilerin hangi alanlardaki hazırbulunuşluklarının yetersiz olduğu sorulduğunda öğretmenleri cevapları, Tablo 4.12’de de görüldüğü üzere, “dil becerileri”, “bilişsel özellikler/ beceriler”, “duyuşsal özellikler” kategorileri altında toplanmıştır. En çok konuşma ve dinleme becerileri açısından hazırbulunuşluklarının yetersiz olduğunu söylemişlerdir.

Ö1: “LGS denememde 10’da 10 yapan öğrencilerimden bile bazıları okumaya çekiniyor yani. Kelimeyi düzgün telaffuz etmediği için biraz gülerler korkusu, endişesiyle çocuklarda korku oluşuyor. Okumuyorlar mesela o yüzden de. Okuma daha çok düşük. Geri planda kalıyor. İsteksizler.”

Ö8: “Çocuk nasıl öğreneceğini bilmediği için zaten problem var.”

Ö9: “Speakingde, kendilerini ifade etmede çok yetersizler. Dinlemede çok yetersizler. Çünkü dinlemeyi geliştirecek herhangi bir... imkân olmamış. Çünkü 3 saatlik derste dinletebildiğiniz şey sayısı çok az... Tabii ki kelime bilgisi çok eksik.”

Ö10: “Mesela öğrenciler analiz yapamıyorlar. Öğrenciler kavramlar arasında ilişki kuramıyorlar. Öğrenciler sentez yapamıyorlar. Yani bu üst bilişsel düzeydeki yetenekler gelişmemiş oluyor.”

Ö12: “Ben onların öğrenme zorluğu çektiğini düşünüyorum. Birinci motivasyon eksikliği, ikinci sorumluluk duygusu gelişmemiş, üçüncü önemsemiyor. Dili önemsemiyor. Dersi önemsemiyor. Genel temel becerileri eksik, temel becerilerinde anlama, idrak etme, yazma bunlar eksik.”

Tablo 4.13. Önerilen Kaynak/Araç-Gereç ve Materyalin Yeterliliğine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tema	**Kategoriler**	**Kodlar**	**Ne tür kaynak ve materyaller kullanılmalı?**	
Önerilen Kaynak/Araç-Gereç ve Materyal Yeterliliği	Yeterli Olduğu Düşünülen Kaynak/Araç-Gereç ve Materyaller	EBA platformundaki materyaller (Ö3, Ö6, Ö11, Ö10)	Kitaplar	Yabancıların yazdığı/yabancı bir kaynak/yayın (Ö7, Ö8, Ö9, Ö11)
		Etkileşimli/Akıllı tahta (Ö9, Ö10, Ö11)		Çalışma kitabı (Ö5, Ö8, Ö12)
		Cambridge'in kitapları/videoları/dinlemeleri (EBA'da) (Ö11)		Hikâye kitapları (Ö1, Ö4, Ö6)
	Yetersiz Olduğu Düşünülen Kaynak/Araç-Gereç ve Materyaller	Ders kitabı (Ö2, Ö6, Ö7, Ö9)		Dil becerilerine yönelik (okuma/dil bilgisi) ek kitaplar (Ö1, Ö4, Ö7)
		Dinleme metinlerine erişmede sorun (Ö6)		Test kitabı (testbook) (Ö1, Ö8)
		Öğretmen kitabı (Ö4)		Etkileşimli kitap (Ö6, Ö7)
		Çalışma kitabı (Ö5)		Eğlenceli etkinlik (funtime) kitabı (Ö12)
			Teknolojik	Dijital platform/içerik (Ö3, Ö4, Ö6)
				Web 2 uygulamaları (Ö7)
			İşitsel	Her üniteyle ilgili bir CD (Ö12)
				Dinleme metinleri (Ö2)
				Çizgi film (Ö4)
				Şarkılar (Ö4),
			Görsel	Görsel materyaller (Ö2, Ö6)
				Flaş kartlar (Ö2)
			Görsel-İşitsel	Video (Ö4, Ö5, Ö7)
				Diziler (Ö6)
				Çizgi Filmler (Ö4)
			Diğer	Oyunlar (Ö2, Ö3)
				Keçeden yapılmış materyaller (Ö5)
				Uluslararası geçerliliği olan materyaller (Ö8)
				Öğrencinin kendisinin ürettiği materyaller (Ö10)

Görüşme yapılan öğretmenlerden Ö3, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12 programda önerilen kaynak/araç-gereç ve materyallerin kısmen yeterli olduğunu ifade ederken Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8 yetersiz olduğunu ifade etmiştir ve tamamen yeterli olduğunu düşünen öğretmen bulunmamaktadır. Tablo 4.13 incelendiğinde, öğretmenlerin yeterli olduğunu düşündükleri kaynak/araç-gereç ve materyallerin başında EBA platformundaki materyaller ve etkileşimli/akıllı tahta gelmektedir. Öğretmenlerin yetersiz olduğunu düşündükleri kaynak/araç-gereç ve materyallerin başında ise ders kitabı yer almaktadır. Yeterli olduğu düşünülen kaynak/araç-gereç ve materyallere ilişkin öğretmen görüşleri aşağıda yer almaktadır.

> Ö11: "EBA konusunda gerçekten ben yapılan çalışmaların çok verimli gittiğini düşünüyorum. Cambridge'le bir anlaşması var şu anda EBA'nın. …ortaokul ve liselere hitap eden CEFR destekli A1'den başlayıp C1 seviyesinde biten dört tane de Think Turkey diye kitabı var Cambridge'in. İçerik anlamında sürekliliği olan bir yapıya sahip yabancı yayınlar ve kesinlikle kesintisiz devam ediyor. Videolarını da kullanıyorum. Listening'lerini de kullanıyorum. Çok rahat bir şekilde yararlanabiliyorum EBA üzerinden."

> Ö10: "Etkileşimli tahta söz konusu. O bize sınıfa materyal taşıma anlamında, anlık ihtiyaca cevap verebilecek materyali sınıfa taşıma anlamında gerçekten çok faydalı… EBA aracılığıyla... materyal paylaşımında bulunabiliyorsunuz. …materyalin öğrenciye ulaşması anlamında, öğretmene ulaşması anlamında, öğretmen-öğretmen etkileşiminin olabilmesi açısından EBA gerçekten çok değerli."

Önerilen kaynak/araç-gereç ve materyalleri yetersiz bulan öğretmenlerin görüşleri aşağıda sunulmuştur.

> Ö5: "Hayır. Elimizden geldiğince biz öğretmenler… internetten alışveriş yapıyoruz. İşte materyal alışverişi. Yani devlet okulları keşke özel okullar kadar elverişli olsa ama devlet okullarına çok da fazla maddi yatırım yok."

> Ö6: "…metinlerini bile mesela bulmak için internetten indirmek gerekiyor. Bu sene yeni dönemin dinleme metinlerini indirirken virüs bulaştı bilgisayarıma hatta."

> Ö7: "Değil tabii ki. Mevcut gönderdikleri kitaplar yetersiz kalıyor. … kitaplardan hatalar çıkıyor. Hatalar çıkınca kitaba olan güven azalıyor. O anlamda bana verilen kaynak yetersiz. Ben kendim onun üzerine koymak zorunda kalıyorum."

Öğretmenlere ne tür kaynak ve materyaller kullanılmalı diye sorulduğunda ise gelen yanıtların "kitaplar", "teknolojik", "işitsel", "görsel", görsel-işitsel" ve "diğer" olmak üzere altı kategoride toplanmıştır. Gelen öneriler arasında da öğretmenler en çok "kitaplarla" ilgili önerilerde bulunmuşlardır. Bu konuda bazı öğretmenlerin görüşleri aşağıdaki gibidir.

Ö1: "…test ağırlıklı sınava girildiği için testbook kitabı şeklinde bir kitap ya da yardımcı kitap... Bir de okumaya yönelik bir kaynak oluşması gerekiyor. …okuma parçalarının bol bol olacağı bence kitaplar da oluşturulmalı. Hikâye kitapları olabilir. Çok ince de olsa dönemde 1-2 tane de olsa çok güzel olur aslında."

Ö2: "Daha çok görsel materyaller olabilir flaş kartlar gibi. Onlar ilgisini çekiyor. Ya da böyle dille alakalı oyunlar olabilir belki. Oyunlar çocukların çok ilgisini çekiyor."

Ö3: "Bence daha fazla dijital içerik üzerine olmalı. Video oyunudur. İşte …bilgisayarda interaktif oyunlardır. Bunlara çok fazla düşkünler. …İngilizce öğrenebilecekleri gibi oyun bazlı ama İngilizce kazanımları olan oyun bazlı güzel içerikler hazırlanabilir diye düşünüyorum."

Ö6: "…sene başında nasıl İngilizce kitabı gönderiliyorsa o sene 10 tane hikâye, her üniteyle paralel bir hikâye kitabı yazılabilir. Dijital olarak da desteklemeliler. Materyal olarak yine en iyi 5 dizi 10 dizi dil öğreniminde diye."

Ö8: "Tabii ki uluslararası geçerliliği olan, kanıtlanmış materyaller kullanılmalı. …Uluslararası kitap Oxford'un, Cambridge'in yayınları…"

Ö12: "Yani bir CD'miz olabilir üniteyle ilgili. Her öğrenciye vereceğimiz bir CD mesela. Elinde olsun."

Tablo 4.14. Ders Kitaplarının Programın Amaçlarına (Hedef/Kazanımlarına) Ulaştırma Durumuna İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tema	**Kategoriler**	**Kodlar**	**Hangi Açılardan Geliştirilmeli?**
Ders Kitaplarının Programın Amaçlarına Ulaştırma Durumu	Olumlu Görüşler	Konu seçimi/güncel/ yaş gruplarına uygun konular (Ö8, Ö12)	İçeriğin desteklenmesi/ çeşitlendirilmesi/ilgi çekici olması (Ö5, Ö12)
		Sınava hazırlaması (Ö4)	Kitapta sürekliliği olan karakterlerin olması (Ö6, Ö11)
		Programla uyumlu (Ö6)	Aktivitelerin geliştirilmesi/zenginleştirilmesi (Ö2, Ö9)
		Dinleme metinleri (Ö1)	Sınav odaklı/test ağırlıklı olması (Ö1)
			Kelime alıştırmalarının daha fazla olması (Ö12)
			Dinleme metinlerinin geliştirilmesi (Ö8)
			Okuma odaklı olması (Ö1)
			Konuşmayı teşvik eden etkinlikler (Ö8)
			Proje etkinliklerine yer verilmesi

Olumsuz Görüşler	Çok fazla genel kültür/ başka derslerin konularına ilişkin çok ayrıntılı bilgi (Ö3) Aktiviteler kalitesiz (Ö2) İçerik eksiklikleri (Ö5) Ürün (product) kısmının olmaması (Ö5) Okuma metinleri otantik olmaması (Ö5) Görselleri çok zayıf (Ö5) Uzun okuma parçaları (Ö7) Dinleme etkinliklerinin dinlemeyi yapmadan cevaplayabiliyor olması (Ö7) Yazım imla hataları (Ö10) Dil bilgisi hataları (Ö10) Yanlış kullanılan kalıplar (Ö10)	(Ö5) Daha çeşitli yöntem ve teknikler (Ö2) Kültür sayfalarının (cultural page) eklenmesi (Ö9) Ünite sonlarında İngilizce atasözleri ve deyimlerin yer alması (Ö9) Seçilen kitaplar her açıdan tamamen değişmeli (Ö10) Dinleme metinlerinin ulaşılabilir olması (Ö10) Görsel açıdan desteklenmesi (Ö5) Video ve dinlemelerle desteklenmesi (Ö11) Kitabı açtığında çocuğun dikkatini çekmesi; yaşına uygun olması (Ö11)

Ö4 ve Ö6 kodlu öğretmenler ders kitaplarının programın amaçlarına (hedef/kazanımlarına) ulaştırdığını belirtirken Ö1, Ö3, Ö8, Ö12 kısmen ulaştırdığını ve Ö2, Ö5, Ö7, Ö9, Ö10, Ö11 ulaştırmadığını belirtmiştir. Bu konuda bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir.

Ö1: **“**Tam değil. Dediğim gibi içerisindeki metinler, dinleme metinleri falan çok hoşuma gitmişti bu sene. Ama tam yeterli mi derseniz, değil.”

Ö2: “Tabii ki de değil. Ders kitaplarında dediğim gibi hani sözde speaking, listening, reading çok var. Ama işte çok kaliteli aktiviteler değil.”

Ö4: **“**Evet sınava yönelik hazırlamak için yeterli.”

Ö5: “Değil. Kesinlikle değil. Kitaplar çok eksik. Muhteşem kuşe kâğıtta değiller. Ama içerik olarak da eksikler. Yani product diyorsunuz ya o product kısmı mesela kitaplarda yok. Yani bol bol dinleme var; speaking var. Otantik olmayan reading kısımları var. …görsellikleri çok zayıf kitapların.”

Ö10: “Milli Eğitim’den gönderilen kitaplar yetersiz... Pek çok spelling hatası görüyoruz. Grammar mistake görüyoruz. Aslında yanlış kullanılan phraseler de görüyoruz.”

Ders kitapları hangi açılardan geliştirilmeli diye sorulduğunda ise öğretmenlerden bazıları aşağıdaki gibi yanıtlar vermişlerdir.

Ö1: “Daha çok sınav odaklı bence geliştirilmeli ve okuma odaklı. …biraz daha okuma konulmalı ve test ağırlıklı materyaller yerleştirilmeli içerisine.”

Ö8: “…dinleme ve konuşma metinleri geliştirilmeli; konuşmayı teşvik edici şeyler olmalı.”

Ö9: “Etkinlik anlamında geliştirilmeli, zenginleştirilmeli. Bir de bazı yabancı kaynaklarda kültür sayfaları oluyor. …cultural page diye. Bu tür şeyler eklenebilir. O dilde kullanılan atasözleri deyimler bunlarla ilgili mesela her ünitenin sonuna böyle bir şey eklenebilir. Çocuklara farkındalık yaratmak anlamında.”

Ö10: “…bu seçilen kitaplar her açıdan görselleri bile, verilen mesajlar bile... külliyen değişmeli. Tamamen değişmeli.”

Ö11: “…bir ortaokul kitabında bir dizi, film gibi karakterleri sürekli işlemesi gerekiyor... Yine onların yaşında onların yaş gruplarına uygun karakterler olmalı ve sürekli olmalı. Dinlemelerle desteklenmeli. …video çok önemli. İnteraktif olmalı kitaplar.”

Tablo 4.15. Programın Uygulanması ile İlgili Okul Yönetiminin Destek Olma Durumuna İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tema	**Kategoriler**	**Alt Kategoriler**	**Kodlar**
Programın Uygulanması İle İlgili Okul Yönetiminin Destek Olma Durumu	Hangi Açılardan Destek Oldu?	Fiziksel Çevre/ Donanım-Materyallerin Sağlanması/Korunması	Fiziki anlamda araç-gereç vb. (Ö1, Ö7, Ö11)
			Akıllı tahtalarının kullanımında (Ö9, Ö11, Ö12)
			Materyal temini (Ö2, Ö9)
			Projeksiyon, bilgisayar, hoparlör temini (Ö6)
			İngilizce sokağının oluşturulması (Ö8)
			İnternet sağlama (Ö12)
			İstediğimiz programların yüklenmesi konusunda (Ö9)
			Teknik arıza/sorun yaşandığında yardımcı olması(Ö12)
			Flaş kartlar, merdiven süsü, merdiven giydirme (Ö12)
		Öğretmenlerle İş Birliği/Mesleki Gelişimlerine Destek Olma	Mesleki Gelişim Kursları (Ö2)
			Farklı disiplin/branşlardaki öğretmenlerin birbirleriyle iletişimini sağlama (Ö11)
			Öğretmeni kısıtlamaması (Ö7)
		Öğretimin Niteliğini Arttırma Çabası	Farklı yabancı insanları derste dinletebilmek/ Farklı bir kaynaktan bir şeyler öğretebilmek (Ö9)
			CLIL uygulamalarını teşvik etme (Ö11)

	Hangi Açılardan Destek Olmadı?	İlgisizlik/Bilgisizlik/Çaba Göstermeme	İngilizce programıyla ilgili bilgisinin olmaması/İngilizce dersleriyle ilgili içeriklere hâkim olmaması (Ö3, Ö6) İngilizce programıyla ilgilenmemesi/haberinin olmaması (Ö5, Ö10) Öğrencilerin akademik başarısı, pedagojik, yapısal ve entelektüel gelişimleriyle ilgili bir çaba sarf etmemesi (Ö10)

Katılımcılardan Ö1, Ö2, Ö6, Ö7, Ö9, Ö11, Ö12 programın uygulanması ile ilgili okul yönetiminin kendilerine destek olduğunu söylerken Ö6, Ö8 kısmen destek olduğunu, Ö3, Ö5, Ö10 destek olmadığını, Ö4 ise desteğe ihtiyacının olmadığını belirtmiştir. Bu dört farklı kategoriye ilişkin dört farklı öğretmen görüşü aşağıda sunulmuştur.

> Ö3: "Okul yönetiminin İngilizce programıyla ilgili çok bilgisi yok ki çoğu zaman olduğu gibi. …bence okul müdürleri ya da idarecilerin direkt İngilizce branşında değilse konular, öğretmenlerin branşlarıyla ve dersleriyle ilgili içeriklere hâkim olduğunu düşünmüyorum."

> Ö4: "Çok bir şey yapmasına gerek yok zaten. Kitapları sağlıyoruz. Sonra akıllı tahtamız var. Kitabı oraya yansıtıyoruz. …çok zorlanacağımız bir durum yok. Desteğe ihtiyacımız yok. Herhangi bir destek de gelmedi."

> Ö8: "Ona biz kısmen diyelim. İngilizce sokağımız var bizim. İngilizceyle ilgili materyallerin olduğu. Öyle katkıları da oldu müdürümüzün. Onu oluşturduk."

> Ö12: "Tabii ki her zaman bize destek olmak ister idaremiz yeter ki biz talepte bulunalım."

Öğretmenlere okul yönetiminin hangi açılardan destek olmadığı sorulduğunda gelen cevaplar Tablo 4.15'te görüldüğü üzere, "fiziksel çevre/ donanım-materyallerin sağlanması/korunması", "öğretmenlerle iş birliği/mesleki gelişimlerine destek olma", "öğretimin niteliğini arttırma çabası" olmak üzere dört kategoride toplanmıştır. Bu soruya yönelik öğretmen cevaplarından bazıları aşağıdaki gibidir.

> Ö2: "Mesela (müdür) diyordu ki programı uygulayabilmek için ihtiyacın olan her türlü şeyi materyali vesaire ben temin edebilirim. Herhangi bir kursa gitmek istersen yollayabilirim."

> Ö6: "…ihtiyaç duyduğumda yardımcı oldular… benim projeksiyona ihtiyacım var, akıllı tahta gelmeden önce, dediğimde işimi çözdüler. Veya işte bilgisayar götüremediysem o gün varsa ellerinde bilgisayar istediysem verdiler. Hoparlör yok dedim, verdiler."

> Ö9: "Mesela materyal alımı konusunda. Akıllı tahtalarının kullanımında. İşte istediğimiz programların yüklenmesi konusunda. …farklı insanları en azından derste

dinletebilmek diyelim. Ya da işte farklı bir kaynaktan bir şeyler öğretebilmek adına destekler bizi."

Ö11: "Evet araç-gereç anlamında... Branşlar arasında yani disiplinler arasında öğretmenlerin birbirleriyle iletişimini sağlam tutmaları, derslerde birbirleriyle iletişim halinde olmaları noktasında okul müdürümüz gelişimci bir müdür."

Öğretmenlere okul yönetiminin hangi açılardan destek olduğu sorulduğunda gelen cevaplar Tablo 4.15'te görüldüğü üzere, "İlgisizlik/Bilgisizlik/Çaba Göstermeme" kategorisinde toplanmıştır. Bu soruya yönelik öğretmen cevaplarından bazıları aşağıdaki gibidir.

Ö5: "Hocam İngilizce nasıl bir şeydir gibi soru soruyorlar yani. Müdür bey İngilizce bilmiyor. Konuyla ilgilenmiyor. Haberi yok. Yani tamamen yük İngilizce öğretmenlerinin başında."

Ö10: "…okul yöneticisinin ne öğretim programıyla bir derdi var ne okulundaki öğrencilerin akademik başarısıyla ilgili ne de pedagojik gelişimleriyle ilgili, yapısal gelişimleriyle ilgili, entelektüel gelişimleriyle ilgili böyle bir kaygısı yok."

4.7. Süreç Değerlendirme Boyutuna İlişkin Nitel Bulgular

Tablo 4.16. Önerilen Strateji, Yöntem ve Tekniklerin Dersin Amaçlarını (Hedef/Kazanımlarını) Gerçekleştirmeye Uygunluğuna İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tema	**Kategoriler**	**Kodlar**	**Hangi Strateji, Yöntem ve Teknikler Kullanılmalı?**
Önerilen Strateji, Yöntem ve Tekniklerin Dersin Amaçlarını Gerçekleştirmeye Uygunluğu	Uygun (Ö1, Ö3, Ö6, Ö11, Ö12)	Tematik olması (Ö3) Bağlam sunması (Ö3) Grup çalışmalarının keyifli olması (Ö6)	Grupla öğretim/grup çalışması (Ö4, Ö5, Ö8) İkili çalışma (pair work) (Ö2, Ö5) El işleri (arts and crafts) (Ö2, Ö5) İş birlikli öğrenme (Ö2) İstasyon tekniği (Ö2) Altı şapkalı düşünme tekniği (Ö2) İletişimsel yaklaşım (Ö4) TPR (Ö4) Kavram haritaları (Ö4) Tümevarımsal (inductive) dil bilgisi öğretimi (Ö4) Görev temelli (task-based) dil öğretim yöntemi (Ö4) Öğrenci merkezli yaklaşım (Ö5) Teknoloji destekli öğretim (Ö8) Okul dışı etkinlikler (Ö8)
	Kısmen (Ö7, Ö9, Ö10)	Programda yazılanlar uygun ama uygulanabilir değil (Ö7, Ö9, Ö10)	
	Uygun Değil (Ö2, Ö4, Ö5, Ö8)	Çeşitliliğin olmaması (Ö2) İlgi çekmemesi (Ö8) Uygulanabilir olmayışı (Ö8) Demode (Ö8)	

Tablo 4.16 incelendiğinde, 5 öğretmen önerilen strateji, yöntem ve tekniklerin dersin amaçlarını (hedef/kazanımlarını) gerçekleştirmeye uygun olduğunu söylerken 3'ü kısmen uygun olduğunu, 4'ü ise uygun olmadığını söylemişlerdir. Aşağıda konuya ilişkin farklı öğretmen görüşlerine yer verilmiştir.

> Ö2: "İşte dediğim gibi çok farklı bir yöntem, farklı bir teknik yok. Yani hep bilinen …böyle basit şeyler var. Uygun değil, yetersiz. Çeşitlilik yok."
>
> Ö6: "Pair work var bildiğim kadarıyla orada. Grup çalışmaları var. Grup çalışmalarına götürüyor olması çok keyifli oluyor. …grup çalışmasını çok seviyor çocuklar, yani istedikleri kişiyle konuşmaları… yöntem, strateji açısından bakıldığında bunlara yönlendiriyor olması iyi bir şey."
>
> Ö9: "Uygun aslında… vakit açısından sıkıntı olunca hepsini yapamıyoruz. Uygulamada sıkıntı çekiyoruz. …Evet var, bize vermiş program. Ama uygularken bazılarını atlamak zorunda kalabiliyoruz sırf programa yetişmek ya da kitabı bitirmek konusunda. O yüzden evet yeterli ama uygulanabilirliği çok yok diyebiliriz."

Öğretmenlere hangi strateji, yöntem ve teknikler kullanılmalı diye sorulduğunda ise öğretmenler çeşitli cevaplar vermişlerdir.

> Ö2: "Böyle çocukları daha aktif kılacak iş birlikli öğrenme gibi bir şey olabilir. …işte pair work olabilir. Onun dışında istasyon gibi teknikler kullanılabilir. …çocukların ilgisini çeken altı şapkalı düşünme tekniği olabilir. Yani böyle renkli çocukların kendilerinin materyal hazırlayabileceği şeyler olabilir."
>
> Ö4: "Communicative işte. …kelime öğretiminde TPR işe yarıyor. …kavram haritaları falan yaptırılabilir belki. Task-based olması gerekiyor."
>
> Ö5: "Yani ben hep istiyorum ki öğrenci aktif olsun. Öğrenci merkezli konuşalım. Her ünitede en azından bir tane pair work olsun. …ya da group work ya da işte crafts. Bir ürün olarak bir craft ortaya çıkartalım."
>
> Ö8: "Burada artık teknoloji bazlı teknikler, yöntemler kullanılabilir. …kendi aranızda bir diyalog oluşturun ve bunun videosunu çekin. Sınıfta bunu sergileyin olabilir. …grup çalışmaları teşvik edilmeli ve bu okul dışında yapılmalı."

Tablo 4.17. Önerilen Etkinliklerin Öğrencilerin Aktif Katılımı Sağlama Durumuna İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tema	**Kategoriler**	**Alt Kategoriler**	**Aktif Katılımı Engelleyici Etmenler**
Önerilen Etkinliklerin Öğrencilerin Aktif Katılımı Sağlama Durumu	Evet (Ö11)		Öğrencilerin hazırbulunuşlukları (Ö2, Ö9) Zaman kısıtlaması (Ö7, Ö9) İlgi çeken materyallerin az olması (Ö1) Etkinliklerin bireysel olması, grup çalışmasının olmaması (Ö4) Sorulara birer kelimelik/cümlelik cevaplar verilmesi (Ö4, Ö8) Kalabalık sınıf ortamı (Ö7)
	Kısmen (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö12)	Teoride evet pratikte hayır (Ö7, Ö9, Ö10) Etkinlikten etkinliğe değişmesi (Ö6, Ö7, Ö9) Öğrenciden öğrenciye değişmesi (Ö2, Ö12) Dil becerisi türüne göre değişmesi (Ö3) Öğretmenin yaklaşımına göre değişmesi (Ö6)	
	Hayır (Ö5)		

Tablo 4.17'ye bakıldığında, öğretmenlerin büyük çoğunluğu önerilen etkinliklerin öğrencilerin aktif katılımını kısmen sağladığını düşünürken sadece bir öğretmen (Ö11) aktif katılımı sağladığını ve bir öğretmen (Ö5) sağlamadığı yönünde görüş bildirmişlerdir. Aşağıda farklı öğretmen görüşlerine ilişkin alıntılar sunulmuştur.

> Ö5: "Her şey öğretmenin çabasıyla oluyor. Yazılı olarak (aktif katılımı) sağlamaz. Programda yazan şeyler sağlamaz. Orada öğretmenin yaratıcılığı işin içine giriyor."

> Ö11: "Programdakiler evet. Tekrar söylüyorum programın içeriğindeki öğrencileri destekleyen yapı bana göre yeterli... Yani program bizi o anlamda destekliyor."

> Ö12: "Bütün öğrencilerin değil tabii. Dediğim gibi ilgili, alakalı öğrenci katılıyor. Azimli, sorumluluğunu bilen öğrenciler için yeterli genel anlamda. …kesinlikle öğrenciden öğrenciye değişebiliyor."

Tablo 4.18. Konuların Tekrar Edilmesine Programın Olanak Sağlama Durumuna İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tema	**Kategoriler**	**Tekrar Edilenler**
Konuların Tekrar Edilmesine Programın Olanak Sağlama Durumu	Evet (Ö1, Ö6, Ö7, Ö10, Ö11, Ö12)	Dil bilgisi tekrarı (Ö1, Ö6, Ö7, Ö10, Ö11, Ö12) Kelime tekrarı (Ö2, Ö3, Ö6, Ö12, Ö11)
	Kısmen (Ö2, Ö3, Ö9)	Konuların/içeriğin tekrar etmesi/ birbiriyle ilişkili olması (Ö6, Ö7, Ö9, Ö12) Ünite sonu tekrarları (Ö11)
	Hayır (Ö4, Ö5,Ö8,)	

Tablo 4.18 incelendiğinde, öğretmenlerden 6'sı konuların tekrar edilmesine programın olanak sağladığını ifade ederken 3'ü kısmen olanak sağladığını, 3'ü ise olanak sağlamadığını belirtmiştir. Konuların tekrar edilmesine programın olanak sağladığını düşünen öğretmenlerden bazılarının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir

> Ö1: "Sağlamaktadır diyebilirim. Mesela 2. ünitede prefer konusu var. Daha sonra like/dislike konusu var. Mesela bu 5. ünitede de yine aynı şekilde davam ediyor. Ve aynı zamanda, simple present tense 2. ünite de geçerli konu olarak var."

> Ö6: "Kesinlikle sağlıyor bence. Her sene başlayan ilk bir iki ünitenin hatta üç ünitenin bir önceki senenin tekrarı. Bilgileri toparlama, tekrar bir içeriği hatırlamayla ilgili olduğunu görüyorum... Diyelim ki 1. ünitede present tense vardı. 3. ünitede de present tense görüyorsunuz. Ya da 7. ünitede bir daha çıkıyor karşınıza. Farklı bir bağlamda çıkıyor. Dolayısıyla tekrar yaptırıyor veya işte bazı kelimeleri gösterdiyse başka bir ünitede o kelimeyi yine bir yerde görme şansınız olabiliyor bazen."

> Ö10: "Sarmal olarak ilerliyor zaten öğretim programı. O anlamda evet doğru fırsat tanıyor."

Konuların tekrar edilmesine programın kısmen olanak sağladığını düşünen öğretmenlerden bazılarının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

> Ö2: "Konularda değil de kelimelerde yapıyor onu genelde. Kitap genelde kelimelerin revisionını yapıyor. Mesela ünitedeki kelimeleri, ünite sonlarında ve başlarında da warm-up şeklinde veriyor. Onların resimlerle eşleştirilmesini sağlıyor... Onun dışında kitabın öyle bir konuları ya da programın konuları tekrar ettirici bir özelliği yok."

> Ö9: "Bazı konular arasında bağlantı kurmuşlar. Ama …öğretmen olarak siz bağdaştırabildiğiniz zamanlarda yapabiliyorsunuz. …Birbiri içine girmiş şeyler var ama hepsinde yok. Kısmen var diyelim."

Konuların tekrar edilmesine programın olanak sağlamadığını düşünen öğretmenlerden bazılarının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

> Ö4: "Konular çok farklı birbirinden yok öyle bir şey. Yok, bilinçli yapılmış bir şey yok bence. Şöyle bir şey study, go falan bu basit verbler var. Onlar var ama diğer konularda çok da yok bence. Daha böyle farklı kelimelerde. Yok etmiyor."

> Ö8: "Hayır, yok. Tekrar edilmiyor. Bambaşka, birbirinden bağımsız sanki böyle. Direkt bambaşka bir konuya geçiyorsun. Yok revision. O da yok."

Tablo 4.19. Programı Uygularken Öğretmenlerin Karşılaştıkları Zorluklar/Sorunlar

Tema	**Kategoriler**	**Kodlar**
Programı Uygularken Öğretmenlerin Karşılaştıkları Zorluklar/ Sorunlar	Öğrenciyle İlgili Sorunlar	İsteksizlik (Ö1, Ö2, Ö3, Ö11) Öğrencilerin ön bilgilerindeki eksiklik (Ö9, Ö10) Ön yargılı olma (Ö2) Çekinme/Utanma (Ö2) Derste problem çıkartan öğrenciler (Ö3) Birbirleriyle dalga geçme/motivasyonunu düşürme (Ö3) Çocuğun kitabını getirmemesi (Ö3) Öğrenciler arasındaki seviye farklılıkları (Ö6) Kültürel farklılıklar (Ö9)
	Fiziki/Teknolojik Altyapı Yetersizliği	Sınıfların kalabalık olması (Ö1, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö11) İnternetin olmaması (Ö1, Ö3) Dinleme için ekstra materyal gerekmesi/altyapının olmaması (Ö1, Ö7) Akıllı tahtanın olmaması (Ö1) Dinleme materyallerine erişmede sorun (Ö8) Kitapların akıllı tahta uygulamasının olmaması (Ö8)
	Sistem ve Programa Yönelik Sorunlar	Öğrencilerin ilgisine/seviyesine hitap etmeyen konular (Ö4, Ö9, Ö12) Zaman yetersizliği (Ö2, Ö9) Günlük hayatla bağdaşmaması (Ö4) Merkezi sınavların olması (Ö5) Sınıf dışındaki ortamlarda öğrencilerin İngilizceyle desteklenmemesi (Ö6)
	Diğer Paydaşlarla İlgili Sorunlar	Veli ilgisizliği/eğitime bakış açısı (Ö3, Ö8, Ö10, Ö11) Okul yöneticisinin öğretmene verdiği destek (Ö10) Meslektaş dayanışması (Ö10)
	Materyal Yetersizliği	Materyal eksikliği (Ö2, Ö5) Karakterlerin çok hayali (fictional) kalması (Ö4)

Tablo 4.19'a bakıldığında öğretmenlerin programı uygularken karşılaştıkları zorluklar/sorunlar; "öğrenciyle ilgili sorunlar", "fiziki/teknolojik altyapı yetersizliği", "sistem ve programa yönelik sorunlar", "diğer paydaşlarla ilgili sorunlar", "materyal yetersizliği" olmak üzere beş kategoriye ayrılmıştır. Öğretmenlerin yarısı sınıfların kalabalık olmasının sorun yarattığını belirtirken öğrencilerin ilgisizliği ve veli ilgisizliği/eğitime bakış açısı en çok verilen cevaplar arasındadır. Öğretmenlerin programı uygularken karşılaştıklarını söyledikleri zorluk/sorunlardan bazıları aşağıdaki gibidir.

> Ö6: "Çocuk sınıftan çıktıktan sonra programın yaşamasını devam ettirecek ya da onun getireceği kazanımları devam ettirecek bir ortama sahip değil. …Çocuğu dışarıda destekleyemiyoruz. 40 kişi 50 kişiyle programın hedeflerini gerçekleştirmek gerçekten zor oluyor. 35 kişiden aşağı sınıfımız yok. 35-40 kişide çocuklara söz hakkının düşmesi vesaire hâlâ bir sorun olarak devam ediyor."

Ö7: “Dinleme yapmam gerekiyor. Ama bunun için teknik altyapı yok. Konuşma etkinliği yap diyor. Sınıflar kalabalık olduğunda, bu sıkıntı. Aynı şekilde yazmayla ilgili öğrenci sayısı hani uygulama kısmında yazdırıyorsun ama onu kontrol etme kısmı iş yükünü çok arttırıyor.”

Ö10: “Yani işte öğrencinin hazırbulunuşluğu, ailenin eğitime bakış açısı, okul yöneticisinin öğretmene verdiği destek, tabii ki de meslektaş dayanışması yani bütün bunların hepsi aslında bu soru başlığında söylenebilecek şeyler.”

Ö12: “…her çocuğun seviyesine göre uygun değil mesela. Bu programı çocuğun algılayabilmesi için gerçekten temelinin iyi olması lazım. İyi bir temeli olan öğrenci bu programı yapar ama temeli zayıf bir öğrenci çok zorlanır. Yani kelime olarak zorlanıyor. Gramer olarak zorlanıyor. Temeli zayıf olan çocuklara ağır olduğunu düşünüyorum ben.”

4.8. Ürün Değerlendirme Boyutuna İlişkin Nitel Bulgular

Tablo 4.20. Önerilen Değerlendirme Türleri, Ölçme Araçlarının İsabetliliği ve Kullanışlılığına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tema	Kategoriler	İsabetli	Kullanışlı
Önerilen Değerlendirme Türleri, Ölçme Araçlarının İsabetliliği ve Kullanışlılığı	Evet	Ö1, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, Ö11	Ö1, Ö11
	Kısmen	Ö3, Ö4, Ö10, Ö12	Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö10, Ö12
	Hayır	Ö8	Ö5, Ö8, Ö9, Ö2
	Fikrim Yok	Ö2	

Tablo 4.20’de görüldüğü üzere, öğretmenlerin yarısı programda önerilen değerlendirme türleri ve ölçme araçlarının isabetli olduğunu ifade ederken 4’ü kısmen isabetli olduğunu, biri (Ö8) isabetli olmadığını, biri ise (Ö2) programda önerilen değerlendirme türleri ve ölçme araçları hakkında fikri olmadığını belirtmiştir. Programda önerilen değerlendirme türleri ve ölçme araçlarının kullanışlılığı bakımından ise 2 öğretmen bunların kullanışlı olduğunu düşünürken 6 öğretmen kısmen kullanışlı olduğunu, 4 öğretmen ise kullanışlı olmadığını söylemiştir. Programda önerilen değerlendirme türleri ve ölçme araçlarının isabetliliği ve kullanışlılığına ilişkin bazı öğretmenleri görüşleri aşağıda sunulmuştur.

Ö2: “Tabii ben onları hiç bilmediğim için demek ki kullanışlı değil. Çünkü gerçekten o kısma hiç hâkim değilim. …programda o kısma bakmıyorum bile yani. O sağ taraftaki kısma flaş kartlar falan yazıyor. Portfolyo falan yazıyor. Bir şeyler yazıyor da onlara bakmıyorum ben. Hiçbir fikrim yok onunla alakalı.”

Ö8: “Portfolyo hazırlama da artık demode olmuş şeyler bence. Artık kendini geliştirmesi gerekiyor bunlarla ilgili. …Artık daha çok internet ortamına dökülebilecek

bir şeyler olmalı. Kâğıt üzerine dökülen her şey demodedir şu anda bence her şey dijitalleşmeli."

Ö9: "Kitaptaki proje ödevleri güzel. Her bölümün sonunda veriyor. Zaman kısıtlamasından bunu yapamıyoruz ve öğrencilerin sınavı yüzünden yapamıyoruz. Yoksa güzel verdiği ölçme şeyleri, bizim için güzel. İsabetli ama zaman yetersizliği ve öğrencilerin sınav kaygısı yüzünden yeterli değil. Uygulanabilirliği yok diyelim."

Ö10: "Geliştirilmesi gerektiğini söyleyebilirim. Daha fazla alternatifi içerebilmeli. Ben şeffaf olmaya çalışayım. Öğretim programındaki değerlendirme araçlarını birebir hiçbir zaman kullanmadım. Çünkü o anda öğrencinin ihtiyaç duyabileceği, ihtiyaç duyduğu gelişim alanına yönelik olarak bir ölçme aracı ya da değerlendirme aracı kullanmak benim öğrencimin faydasına."

Tablo 4.21. Programı Uygularken Kullanılan Sınavların Öğrencilerin Başarısını Ölçme Düzeyine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tema	**Kategoriler**	**Kodlar**
Programı Uygularken Kullanılan Sınavların Öğrenci Başarısını Ölçme Durumu	Yeterli (Ö1, Ö10, Ö12)	Dört beceriye yönelik olması (Ö1) Birçok ölçme-değerlendirme araç ve yöntemlerinin kullanılması (Ö12)
	Kısmen Yeterli (Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö9, Ö11)	Konuşma ve yazma becerilerini ölçmede yetersiz (Ö5, Ö9) Test başarısını ölçmeye yönelik olması; soruların basit seviyede olması (Ö2) Sınavlar okuma ve kelime bilgisini ölçmede yeterliyken dinleme, konuşma ve yazma becerileri için uygun olmaması (Ö3) Sadece kelime, dil bilgisi, okuma becerilerini ölçmesi (Ö4) İstekli olmayan gruplarda öğrencilerin cevaplayabilecekleri soruların sorulması (Ö11)
	Yeterli Değil (Ö5, Ö7, Ö8)	Ağırlıklı olarak çoktan seçmeli soruların yer alması (Ö5) Sınavların geçerlik ve güvenirliklerinin hesaplanmaması (Ö7)

Tablo 4.22'de görüldüğü üzere, öğretmenlerin yarısı (Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö9, Ö11) programı uygularken kullanılan sınavların öğrencilerin başarısını ölçmede kısmen yeterli olduğunu düşünürken Ö1, Ö10, Ö12 kodlu öğretmenler yeterli olduğunu, Ö5, Ö7, Ö8 kodlu öğretmenler ise yeterli olmadığı yönünde görüş bildirmişlerdir. Programı uygularken kullanılan sınavların öğrencilerin başarısını ölçmede yeterli olduğunu düşünen bazı öğretmenlerin görüşleri aşağıdaki gibidir.

Ö1: “Yeterlidir. En azından anlattığımız her şeyi soruyoruz. Hem konuşma olarak hem yazma olarak hem dinleme olarak hepsini yaptığımız için bence yeterlidir.”

Ö12: “Yani büyük bir oranda evet. Zaten biz ara quizler yapıyoruz. …ana (main) sınavlarımız var… Quizler var… sürekli işte dönütler aldığımız. Ne kadar öğrendi? Ne kadar öğrenemedi? …Her daim test ediyoruz yani. Yeterli olduğunu düşünüyorum.”

Programı uygularken kullanılan sınavların öğrencilerin başarısını ölçmede kısmen yeterli olduğunu düşünen bazı öğretmenlerin görüşleri aşağıdaki gibidir.

Ö3: “Test soruları soruyorum ağırlıklı olarak. Neden? Çünkü sınavda çıkacağı için. Dolayısıyla test sınavıyla çocuk İngilizceyi günlük hayatta konuşması çok birbiriyle bağdaşık şeyler değil. …O açıdan dediğim gibi okuma becerisi… Kelime bilgisi var. İşte ya da kelime bilgisinin dışında kalıplar falan var. Ama diğerleri için dinlemedir, speakingdir, writing için uygun değil hazırladığımız sınavlar.”

Ö9: “…ben kendi ölçme-değerlendirme tarzımı seviyorum. Ama speaking ve writing dediğim gibi writing her sınavda soramıyorum. 40 dakikalık sınav olduğu için writingi soramıyorum. Speakingi de böyle bir uygulama sadece sınıftaki etkinliklerden değerlendirebiliyorum. …Bir tek speaking ve writing hariç evet diyebiliriz bu soruya.”

Programı uygularken kullanılan sınavların öğrencilerin başarısını ölçmede yetersiz olduğunu düşünen bazı öğretmenlerin görüşleri aşağıdaki gibidir.

Ö5: “Değil hayır. Sadece sınav yapıyoruz yani. Speakingini ölçemiyorum. Writingini ölçemiyorum. Zaten 40 dakika süre veriyorum. Ben isterim mesela tek tek alayım onları bir speaking sınavına sokayım. Ama ona da zaman yok ki hangi birini yapacaksın? Adam zaten teste odaklanmış.”

Ö7: “Değil tabii ki de. Yani bu konuda ayrı bir departman olması gerekiyor. …o geçerlik güvenirlikle ilgili o testlerle ilgili hiçbir şey bilmiyordum. Hâlâ da bilmiyorum. …Gerçekten geçerliliği güvenirliği olan gerçekten o kazanımları edinip edinmediğini ölçen bir sınav hazırlanması gerekiyor. Bizimkiler öyle değil yani.”

Tablo 4.23. Yıl Sonunda Öğrencilerin Programda Belirlenen Kazanımlara Ulaşma Düzeylerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tema	**Kategoriler**	**Kazanımlara Ulaşamayan Öğrencilerin Ulaşamama Nedenleri**	
Yıl Sonunda Öğrencilerin Programda Belirlenen Kazanımlara Ulaşma Düzeyleri	Ulaştılar (Ö1, Ö10)		
	Kısmen (Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12)	Öğrenci Kaynaklı Etkenler	Hazırbulunuşluğunun yeterli olmaması (Ö3, Ö6, Ö9)
			Ders çalışma alışkanlığı /ders çalışmaması/ödevlerini yapmaması (Ö3, Ö4, Ö12)
			Motivasyon eksikliği/İsteksizlik (Ö7, Ö8, Ö11)
	Ulaşamadılar (Ö7)		İngilizceye karşı negatif tutum (Ö9)
			Derse ilgisinin olmaması/dersi önemsememesi (Ö4, Ö12)
			Öğrenmede zorluk yaşaması (Ö12)
			Hafızasının zayıf olması (Ö12)
			İkinci bir dile yeteneğinin/yatkınlığının olmaması (Ö12)
			Türkçesinde genel anlamda eksikliklerin olması (Ö12)
			Sorumluluk duygusunun gelişmemiş olması (Ö12)
			Sınav odaklı olmaları (Ö7)
		Program ve Sistem Boyutundaki Etkenler	Sistemsel problem (Ö6)
			Ders sayısının azlığı (Ö7)
			Yöntem ve tekniklerin de sınav odaklı olması (Ö7)
			Türkiye'deki bütün okullar için sınırlanmış tek bir programın olması (Ö3)
			Gardner'ın her zekâ türüne göre derslerin planlanmasının zor olması (Ö6)
			İletişimsel etkinliklerin az olması (Ö4)
			Grup çalışmalarının olmaması (Ö4)
		Çevresel Faktörler/ Fiziki Koşullar	Salgın dönemi olması (Ö8)
			Eksik kalan öğrencilere ayıracak zaman ve imkânın olmaması (Ö6)
			Çevresel öğrenmenin (peripharal learning) çok az olması (Ö4)
			Yeterince cezbedici ortamın sağlanmaması (Ö4)
			Sınıfın kalabalık olması (Ö4)
		Öğretmen/ Veli Kaynaklı Etkenler	Öğretmenin durumun farkında olmaması/yeterince çalışmaması (Ö6)
			Aile desteğinin olmaması (Ö6)

Tablo 4.22'de görüldüğü gibi, öğretmenlerin çoğunluğu (n=9) yıl sonunda öğrencilerin programda belirlenen kazanımlara kısmen ulaştığını belirtirken 2 öğretmen öğrencilerin bu kazanımlara ulaştığını bir öğretmen (Ö7) ise ulaşamadığını ifade etmiştir. Öğretmenlerden bazılarının öğrencilerin programda belirlenen kazanımlara ulaşma düzeylerine ilişkin görüşleri aşağıda yer almaktadır.

> Ö2: "Yani hemen hemen ulaşıyorlar 8. sınıflar çünkü sınava göre hazırlanıyorlar zaten. Şöyle örnek vereyim. Making suggestions, offering an invitation, refusing, accepting gibi bir kazanım var mesela genel olarak. …Bunlar hep olan şeyler. Bunlara ulaşıyorlar sene sonunda. Yani nasıl öneride bulunabilir, nasıl teklif verilebilir vesaire oluyor. Ama işte dediğim gibi skill anlamında ulaşamıyorlar."

> Ö6: "200 öğrenciden ya da 100 öğrenciden hepsi için aynı şeyi söyleyemem. Öğrenciden öğrenciye değişir bu. Bir de programın içerisinde İngilizce açısından da ulaşabilip içerik açısından ulaşabilenlerle beraber İngilizce açısından çocuk ulaşamasa da temaların içeriği açısından ulaşabilenleri de söyleyebilirim."

> Ö7: "Ulaşamayacaklar büyük ihtimalle zaten. Çok zor bir şey değil. Speaking de istenen düzeye nasıl gelecek çocuk? Writingde nasıl gelecek? Ben onunla ilgili alıştırma mı yapıyorum? Yapmıyorum. İstenilen düzeyde yapmıyorum. İstenilen düzeyde gelmeyecek. Orada belirttiği gibi gelmeyecek yani."

> Ö10: "Şöyle söyleyebilirim. LGS sınavını baz alarak söylersek eğer bakın. Her zaman sınıflarımız Türkiye ortalamasının üstünde oldu ya da hemen ortalamayla beraber yürüdüler. Eğer böyle bir rakamsal değerlendirme gerekiyorsa bunu söyleyebilirim."

Bu soruya olumsuz veya kısmen olumsuz yanıt veren öğretmenlere öğrencilerin programdaki amaçlara (hedef/kazanımlara) ulaşamama nedenleri sorulduğunda öğretmenlerden gelen cevaplar Tablo 4.22'de görüldüğü üzere beş kategoride toplanmaktadır: "öğrenci kaynaklı etkenler", "program ve sistem boyutundaki etkenler", "çevresel faktörler/fiziki koşullar", "öğretmen/veli kaynaklı etkenler." Bu konuda bazı öğretmenlerin görüşleri aşağıdaki gibidir.

> Ö4: "Derse ilgisinin olmaması, dersin de ilgisini çekmemesi çocuğun. Aktivitelerin belki anlamsız gelmesi, sınıfın kalabalık olması, ders çalışmaması. Yeterince o attractive ortamı sağlamaması. Bir de çevresel öğrenme peripharal learning de çok az. Communication az. Grup falan olmadığı için arkadaştan da çok öğrenemiyor."

> Ö6: "Birincisi hazırbulunuşlukla alakalı olabilir. İkincisi öğretmenle alakalı olabilir. Yani bizlerin onları görüp müdahale edip zayıf kaldıkları yanlarda gerekli tedbirleri almamız gerekiyor. Üçüncüsü öğretmenlerin bu tedbirleri alacak belki vakitleri veya imkânları olmayabilir diyeyim. İkincisinde öğretmen durumun farkında değildir veya yeteri kadar çalışmıyordur. …Sistemsel de problem olabilir. Çocuğun geri kaldığını göre göre, bu sistemde devam edemediğini bile bile her sene kitabı bitiriyoruz veya işte seneyi bitiriyoruz. Onun dışında başka aile desteği almıyor olabilir. …çoklu zekâya belki gönderme yapılabilir. …Yani Gardner güzel bir şey koymuş ortaya ama

…30 saat işlediğimiz dersi ya da 20-25 saat işlediğimiz derslerin her birini öyle yapmak zor oluyor.”

Ö7: “Ders sayısının azlığı, çocukların odağı sınav. Çocuk yabancı dil öğrenmek istemiyor ki. Onun derdi onları da doğru yapayım puanım artsın. Hatta kale bile almıyor çok düşük diye. Motivasyon eksikliği var. O yüzden öğretmenin de yöntem ve teknikleri sınav odaklı olduğu için olmuyor.”

Ö12: “İngilizce dersini önemsemiyor. …Çocuk dil öğrenmede zorlanıyor. Çocuğun hafızası zayıftır. Çocuğun ya ikinci bir dile yeteneği yoktur. Türkçede genel anlamda sıkıntısı vardır. Yani ben onun genel anlamda derslerle ilgili öğrenmeyle ilgili sıkıntısı olduğunu düşünüyorum. …artı sorumluluk duygusu gelişmemiş. …sınava çalışmadan gelen öğrenci ya da dersi derste dinlemeyen, ödev yapmayan. … ödevini yapmayınca pekişmiyor. Anlamadığını sormuyor mesela. Defter tutmuyor. Kitabını getirmiyor.”

Tablo 4.24. Programın Daha Etkili Olabilmesi İçin Öğretmenlerin Önerileri

Tema	**Kategoriler**	**Kodlar**
Programın Daha Etkili Olabilmesi İçin Öğretmenlerin Önerileri	Ders Materyalleri	Ekstra kaynak kitap/çalışma kitabı/soru bankasının sağlanması (Ö1, Ö6, Ö8, Ö12)
		Kaynak kitapların/ders materyallerinin alanın profesörleri, bilim insanları tarafından yazılması/hazırlanması (Ö10, Ö11)
		Çeşitli ders materyali desteği (Ö5, Ö8)
		Dijital öğrenme platformlarının oluşturulması (Ö4)
		Okumaya yönelik bol bol metin hazırlanıp dağıtılması (Ö1)
		Yazma ve konuşma için destekleyici aktivitelerin sunulması (Ö3)
		Kitaplarda daha fazla testlere yer verilmesi (Ö1)
		MEB’in video, dizi, film tavsiyelerinin olması (Ö6)
		Ders kitabında karakterlerin kullanılması (Ö6)
		Ders kitabı, araç-gereç ve materyallerin paydaşlarla (bilgisayar uzmanları, akademisyenler, öğretmenler, grafikerler) iş birliği yapılarak hazırlanması (Ö6)
		Ünitelere uygun hikâye kitaplarının sağlanması (Ö6)
		Daha iyi bir ders kitabı seçimi (Ö9)
		Dört dil becerisine yönelik ayrı ayrı kitapların olması (Ö12)
		Kitaptaki soru çeşitliliğinin arttırılması (Ö12)
	Fiziksel Koşullar	Sınıf mevcudunun azaltılması (Ö1, Ö8)
		Her yerde fiziki şartların aynı dereceye getirilmesi (Ö1)
		Fiziksel imkânların uygun hale getirilmesi (Ö1)
		Doğal konuşma ortamlarının sağlanması/dilin günlük hayata entegre edilmesi/turistlerle iletişime geçmek (Ö6, Ö8)
	Sistem/ Programla	İçeriğin zenginleştirilmesi/güncel konuların eklenmesi (Ö8, Ö12)

	İlgili Değişiklikler	LGS sınavının kaldırılması (Ö3, Ö6) Alanında uzman kişilerin bir araya gelerek baştan program oluşturmaları (Ö2) Aktivite odaklı ders işlenmesi (Ö4) Programa soru çözmeye yönelik içeriğin konulması (Ö6) Seviyeye göre sınıflarının oluşturulması (Ö6) Eğitim yöneticileri için seçilme kriterleri, göreve devam esnasında başarı kriterleri, değerlendirme kriterleri gerçekten revize edilmesi (Ö10) Dört dil becerisine yönelik ayrı ayrı derslerin olması (Ö12) Dinlemeye daha fazla ağırlık verilmesi (Ö12) Konuların hafifletilip derinlemesine işlenmesi (Ö12) Öğrencilerin yaratıcılığını, hayal güçlerini geliştirecek etkinliklerin olması (Ö12) Ders saatinin arttırılması (Ö9) Program geliştirilirken programı gerçekten uygulayacak olan öğretmenlerin sürece dâhil edilmesi (Ö7) Programı geliştirirken kalabalık sınıf ortamlarının da göz önünde bulundurulması (Ö7)
	Ölçme-Değerlendirme	Yeni sınav yöntemlerinin kullanılması (Ö5) MEB'in merkezi sınavların provasını yaptırması (Ö6) Ölçme-değerlendirmenin programla örtüşmesi/çoktan seçmeli sınavların kaldırılması (Ö9)
	Hizmet İçi Eğitimler	Sürekli aralıklarla programla ilgili hizmet içi eğitimlerin tüm öğretmenlere verilmesi (Ö6, Ö7)

Tablo 4.23'te görüldüğü gibi, programın daha etkili olabilmesi için öğretmenlerin bulundukları öneriler; "ders materyalleri", "fiziksel koşullar", "sistem/programla ilgili değişiklikler", "ölçme-değerlendirme" ve "hizmet içi eğitimler" olmak üzere beş kategori altında toplanmıştır. Programın daha etkili olabilmesi için öğretmenlerin bulundukları önerilerden bazıları aşağıda sunulmuştur.

> Ö1: "Önerilerim her yerde fiziki şartların aynı dereceye getirilmesi... Getirilebilmesi zor ama sınıf kalabalığının biraz daha düşürülebilmesi... LGS sınavında test ağırlıklı bir sınav olduğu için okul kitaplarında testlerin çoğaltılması veya ekstra bir yardımcı kitap, kaynak kitap sağlanması, olanağının verilmesi gerekiyor. …son olarak da çocuklara okumaya yönelik bol bol metin bence hazırlanmalı, dağıtılmalı. En azından EBA'da olabilir. Ders kitaplarında olabilir ya da ekstra bir kitap yine yardımcı kitap şeklinde verilebilir. …Bence mesela EBA'ya milli eğitim bakanlığının yayınlamış olduğu sorular, çıkmış sorular, çıkabilecek soru tarzları ekstra yüklenerek çocukların bol bol soru görmeleri sağlanabilir."

> Ö4: "Önerim çocukların online olarak kendilerinin online ortamı, dijital platformu kullanarak kendilerinin öğrenimini sağlayacağı gerekli sitelerin, bir dijital platformun oluşturulması."

Ö5: “Materyal desteği, mutlaka... Mesela bütün İngilizce öğretmenlerinin sene başında gitmesinden taraftarım. …ben de diyorum ki bunun yerine kutu göndersin. Koysun içine bütün konularla ilgili her şeyi ne gerekiyorsa. Öğretmen açınca belki hazır diye herkes yapar. Ya da geliştirirsin. Bir de ölçme-değerlendirme belki desteklenebilir. Hâlâ eski yöntem sınav yapıyoruz çünkü... Yapılandırmacı bir sisteme geçilse...”

Ö7: “Bir kere program hazırlanırken uygulama aşamasında öğretmenler de olsun içinde ama ilde çalışan öğretmenler değil. Programı gerçekten uygulayan öğretmenler olsun. …Bir de bu programı böyle yapıyorsalar da buna göre bir eğitim versinler. Öğretmenlerin bu konuda hani kazanımın aslında önemli olduğunu içselleştirmesi gerekiyor. Bu anlamda da bu programla ilgili bir eğitim verilmesi gerekiyor.”

Ö9: “Daha etkili olabilmesi için bir ölçme-değerlendirmenin programa uygun olması lazım. Yani biz programı uyguluyorsak ölçerken de çoktan seçmeli sınavla ölçmeyelim bunu. Daha iyi bir materyal seçilmesi lazım kitap anlamında. Bir de ders saatimizin arttırılması lazım.”

Ö10: “Şöyle ki kaynak yazımı alanın dil öğretiminde Türkiye’nin çok önemli profesörleri var. …Alanın profesörleri tarafından, bilim insanları tarafından yazılmalı. …Mutlaka ki eğitim yöneticileri için kriterler seçilme kriterleri, göreve devam esnasında başarı kriterleri, değerlendirme kriterleri gerçekten revize edilmeli.”

Ö12: “Programın daha etkili olabilmesi için ben listening bölümlerinin çok ciddiye alınmasını talep ediyorum. Listening, speaking için ekstra ya bir ders olmalı, kitabı olmalı. Writing ve speaking kitabı olabilir. Yani listeninge daha ağırlık verilmesini istiyorum. …hani 5 tane farklı okuma parçası olmasın ya da etkinlik ya da konu olmasın mesela. Biraz daha dar tutsun. Öğrenciyi yönlendirsin ya da işte değim gibi soruları biraz daha fazla olsun. Çeşitlilik olsun. Soru çeşitliliği biraz daha fazla olabilir diye düşünüyorum. Konuların hafifletilip derinlemesine işlenmesini talep ediyorum.”

BÖLÜM V: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar ve Tartışma

Bu bölümde, araştırmanın nicel ve nitel sonuçları CIPP program değerlendirme modelinin dört boyutuna göre birlikte sunulmuş ve tartışılmıştır.

5.1.1. Bağlam değerlendirme boyutuna ilişkin sonuçlar ve tartışma

Bağlam değerlendirme boyutuna ilişkin olarak nicel veriler incelendiğinde, en yüksek aritmetik ortalamanın *programın kazanımları* alt boyutuna yönelik olduğu görülmektedir. Bu alt boyutta öğretmenlerin değerlendirme düzeylerinin "katılıyorum" ve "kısmen katılıyorum" olduğu saptanmıştır. Aynı şekilde, görüşmelerde programın güçlü yönleri sorulduğunda "kazanımların uygunluğu/dört beceriye hitap etmesi" kodunun ortaya çıktığı görülmektedir. Bu bakımdan nitel verilerin nicel verilerle örtüştüğü söylenebilir. Programdaki kazanımların açık bir şekilde ifade edildiğini ve ölçülebilir nitelikte olduğunu belirten anket maddeleri bağlam değerlendirme boyutunun en yüksek aritmetik ortalamaya sahip iki maddesidir. Benzer şekilde 2018 İngilizce dersi öğretim programlarını değerlendiren araştırmalar incelendiğinde, Körhasanoğulları (2020) kazanımların çoğunun akıcı ve dili bağlama uygun şekilde kullanmaya teşvik edici nitelikte hazırlandığı; Ercan (2019) ise kazanımların açık ve anlaşılır olduğu, kazanımların birbirini destekleyip tamamladığı, öğrencilerin yaşına ve gelişimine uygun olduğu sonucuna varmıştır. Alanyazında İngilizce öğretim programlarına yönelik olarak yürütülen önceki araştırmalardan birçoğunda (Aybek, 2015; Batdı, 2016; Bulut ve Atabey, 2016; Cihan ve Gürlen, 2013; Güneş, 2009) bu araştırma sonuçlarıyla benzer şekilde programdaki kazanımların açık, anlaşılır ve öğrencilerin yaş grubuna uygun olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Programın öğrencilerin temel dil becerilerini geliştirmek için hazırlandığını ifade eden anket maddesine öğretmenler "katılıyorum" düzeyinde yanıt verirlerken programın bu becerileri eşit oranda ve dengeli bir şekilde geliştirmeyi sağlayacak nitelikte olduğunu belirten maddeye "kısmen katılıyorum" düzeyinde yanıt verdikleri görülmektedir. Görüşmeler sırasında öğretmenlere programın öğrencilerin hangi dil becerilerini geliştirdiği sorusu yöneltilmiş ve böylece ulaşılan nicel sonuç derinleştirilip genişletilmiştir. Çoğu öğretmen, teoride program her ne kadar bütün dil becerilerini geliştirmeye yönelik olsa da uygulamada bazı sorunlar yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

Fiziksel koşulların yetersizliği, öğrencilerin LGS sınavına hazırlanmaları ve kitapta bu tür etkinliklere çok yer verilmemesi veya kaliteli etkinlikler olmaması vb. sebeplerden dolayı öğretmenlerin bazıları dinleme (Ö1, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö12), bazıları konuşma (Ö1, Ö3, Ö4, Ö6 Ö7, Ö8) ve bazıları da yazma (Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, Ö12) becerilerine yönelik etkinliklerin atlandığını/atlanmak zorunda kalındığını bundan dolayı bu becerilerin öğrencilerde gelişmediğini ve geri planda kaldığını söylemişlerdir. Ancak, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun programın öğrencilerin okuma becerisini geliştirdiğini ifade etmişlerdir. Programda sunulan dil bilgisi ve kelime bilgisi alanlarına değinen öğretmenlerin ise memnun oldukları saptanmıştır. 2018'de yenilenen 8. sınıf İngilizce dersi öğretim programına bakıldığında, her ünitede dil becerilerine yönelik kazanımların dinleme, sözlü iletişim, sözlü üretim, okuma ve yazma olmak üzere beş başlık altında verildiği ve bütün dil becerilerine hitap edecek şekilde hazırlandığı görülmektedir. Osmani (2020) de araştırmasında, 2018 İngilizce programındaki kazanımların dört dil becerisini vurgulayarak sunulduğu sonucuna ulaşmıştır. Bütün bunlardan hareketle programın dört dil becerisini geliştirmeye yönelik hazırlandığı ancak uygulamadaki bazı sorunlar nedeniyle konuşma, dinleme ve yazma becerilerinin daha geri planda kaldığı sonucuna ulaşılabilir.

Bağlam değerlendirme boyutunun bir diğer alt boyutu olan *program özelliğine* ilişkin nicel veriler incelendiğinde, bu alt boyutta yer alan maddelere yönelik öğretmen görüşlerinin "katılıyorum" ve "kısmen katılıyorum" düzeyinde olduğu görülmektedir. Bu alt boyutta yer alan maddelerden programın öğrencilerin dil öğrenme ihtiyaçlarını karşılayabilecek nitelikte olduğunu belirten maddeyle ilgili öğretmen görüşlerinin "kısmen katılıyorum" düzeyinde olduğu saptanmıştır. Yine aynı şekilde araştırmanın nitel kısmına katılan 12 öğretmenden 11'i de programın öğrenci gereksinimlerini/ihtiyaçlarını kısmen karşıladığını söylemiştir.

Öğretmenlerin çoğu öğrencilerin ihtiyaçlarıyla ilgili olarak temelde dil becerilerini geliştirmek ve LGS sınavına hazırlanmak olmak üzere iki ana ihtiyaçlarının olduğundan bahsetmişlerdir. Öğretmenlerden bazıları programın öğrencilerin sınava (LGS) yönelik ihtiyaçlarını karşıladığını düşünürken bazıları bunun tam tersi olduğunu iddia etmişlerdir. Bunun yanı sıra, bazı öğretmenler öğrencilerin genel kültür, iletişim ve teknoloji kullanımında programın ihtiyaçlarını karşıladığını dile getirirken bazıları dil becerilerinin gelişimi hususunda programın öğrencilerin ihtiyacını karşılamadığını belirtmişlerdir. Program, ilgi çeken konuları içerdiğinden ve günlük hayatla ilişkili olduğundan öğrenci ihtiyaçlarının karşılandığını düşünülürken ders materyalleri, fiziksel koşullar, ders içeriği,

programın özelliklerindeki eksiklikler ve yetersizlikler nedeniyle ve LGS sınavı yüzünden programın öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamadığı düşünülmektedir. Başaran, Özdemir ve Can'ın (2020) çalışmasında öğretmen görüşlerine göre programın dil becerisini geliştirmek için yetersiz ancak öğrencileri sınava hazırlamak için yeterli olduğu saptanmıştır. Dinçer'in (2013) 2006 7. sınıf İngilizce öğretim programını değerlendirdiği çalışmasında, program dil bilgisine yönelik ihtiyaçları karşılarken konuşma ve dinleme becerisine yönelik ihtiyaçların karşılanmasında yetersiz kaldığını tespit etmiştir. Değerlendirilen 2018 programı oluşturulurken 2017 yılında yayınlanan taslak programın öğretmen, veli, akademisyenlerden alınan görüşler doğrultusunda güncellendiği programda belirtilmiş olup öğrenci görüşlerine yer verilmemiş olması dikkat çekicidir. Bu süreçte öğrenci ihtiyaçlarına ilişkin veriler birincil ağızdan toplanmadığından diğer paydaşların görüşleriyle bu ihtiyaçların belirlenmesi veya bunlar hakkında varsayımlarda bulunulması yanıltıcı olabilir. Programın en önemli kullanıcılarından biri olan öğrencilerin ihtiyaçlarına yanıt verebilecek bir programın ortaya çıkarılması pek mümkün görünmemektedir. Bu nedenle, bu araştırmada öğrencilerin ihtiyaçlarının kısmen karşılandığı veya tam anlamıyla karşılanmadığına ilişkin sonuçlara ulaşılmasının beklenmedik bir durum olmadığı söylenebilir.

Programın içeriği ve süresinin tutarlı olduğuna yönelik anket maddesine öğretmenlerin bildirdikleri görüşler "kısmen katılıyorum" düzeyinde bulunmuştur. Aynı şekilde, görüşmeye katılan öğretmenlerin yarısı konuların işlenmesi için ayrılan süreyi yeterli bulurlarken neredeyse diğer yarısı yetersiz bulmuştur. Ayrılan sürenin yetersiz olduğunu düşünen öğretmenler sürenin yaklaşık olarak haftada 6-8 saate çıkarılmasını önermişlerdir. İngilizce öğretim programlarının değerlendirildiği daha önceki araştırmalara bakıldığında, birçok araştırmada (Alkan ve Arslan, 2014; Arı, 2014; İnam-Çelik, 2009; Kandemir, 2016; Seçkin, 2011; Yıldıran ve Tanrıseven, 2015) haftalık ders saatlerinin yetersiz olduğu sonucuna varılmıştır. Mevcut araştırma sonucunda biraz da olsa öğretmenlerin ders süresi hakkındaki görüşlerinin önceki araştırmalara kıyasla daha olumlu yöne evrildiği ve uzun zamandır ilköğretim düzeyindeki haftalık İngilizce ders saatinde büyük değişiklikler yapılmadığı dikkate alındığında, 2018 programında içeriğin hafifletilmiş olması yönünde bir çıkarımda bulunulabilir.

Programın özelliğine ilişkin verileri anket maddelerinde yer alanlarla sınırlamamak amacıyla görüşme sırasında öğretmenlerden ayrıca programın güçlü ve zayıf yönlerini ifade etmeleri istenmiştir. Programın güçlü yönleri olarak öğretmenlerin verdikleri

cevaplar “ders içeriği”, “programın özellikleri”, “ders materyalleri” ve “etkinlikler” başlığında toplanmıştır ve öğretmenler en çok programın zengin içeriğe sahip olduğunu belirtmiştir. Programın zayıf yönleri olarak öğretmenlerin verdikleri cevaplar “ders materyalleri”, “programın özellikleri”, “teori ve pratik uyuşmazlığı”, “etkinlikler”, “öğrenci ihtiyaçları/özellikleri”, “süre”, “programın fiziksel çevresi” ve “yöntem-teknik” başlıklarında toplanmıştır. Öğretmenlerin çoğu kaynak kitaptaki yetersizliklerden ve programın gerçeklikten kopuk olmasını/ teori ve pratiğin uyuşmamasını programın zayıf yönü olarak görmektedirler.

Bağlam değerlendirme boyutundaki nicel veriler incelendiğinde, en düşük aritmetik ortalamanın *programın fiziki çevresi* alt boyutuna yönelik olduğu görülmektedir. Bu alt boyutta yer alan programın Türkiye’nin her bölge ve okulunda uygulanabilir özelliklere sahip olduğuna ilişkin maddeye öğretmenlerin “katılmadıkları”, birçoğunun olumsuz şekilde yanıt verdiği ve bağlam değerlendirme boyutunda en düşük aritmetik ortalamaya ($\bar{X}$=2,48) sahip olan madde olduğu görülmektedir. Ancak nitel veriler incelediğinde, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun çalıştıkları okullarının programın uygulanabilmesi açısından yeterli ve kısmen yeterli altyapıya sahip olduğunu belirttikleri görülmektedir. Bu araştırmanın İstanbul ilinde yürütüldüğü ve Türkiye’nin pek çok iline nazaran sosyoekonomik düzeyi yüksek olarak nitelendirildiği göz önünde bulundurulursa İstanbul’daki okulların öğretim ortamındaki imkân ve olanaklar yeterli görülmüş olabilir. Fakat ülkenin diğer bölgelerinde, sosyoekonomik düzeyi düşük illerde veya köylerde durumun tam tersi olduğu düşünüldüğünde veya öğretmenlerin görüşleri bu yönde olduğundan bu iki tür verideki çelişki daha açıklanabilir hal almaktadır. Bu araştırma sonuçlarıyla paralel şekilde, Dinçer (2013) de programın fiziksel çevresiyle ilgili olarak her okulda programı aynı şekilde uygulamanın mümkün olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Fiziksel koşulların/çevrenin öğrencilerin akademik başarısı ve motivasyonu üzerinde etkili olduğu alanyazında birçok araştırma (Kweon, Ellis, Lee, ve Jacobs, 2017; Lackney, 1999; Lei, 2010; Lyons, 2001; Shi, Tong, ve Long, 2021) tarafından ortaya konmuştur. Bu açıdan bağlam değerlendirmenin en düşük aritmetik ortalamaya sahip alt boyutu olan programın fiziki çevresinin iyileştirme ve geliştirme çalışmaları yapılarak programın en iyi şekilde uygulanmasına imkân sağlayacak hale getirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılabilir.

Öğretmenlerin çoğu çalıştıkları okullardaki altyapının en çok akıllı tahta ve internet açından programın uygulanması için yeterli olduğunu düşünürken bazı öğretmenler akıllı tahta, internet, dil laboratuvarı vb. bakımından da okullarındaki altyapının yetersiz

olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler okulların altyapısının akıllı tahta, internet, projeksiyon, fotokopi makinesi vb. bakımından geliştirilmesi/desteklenmesi gerektiğini dile getirmişlerdir. Tunç (2010), Alkan ve Arslan (2014), Bulut ve Atabey (2016) araştırmalarında programın tam anlamıyla uygulanabilmesi için fiziki çevrenin iyileştirilmesi gerektiği sonucuna varmışlardır.

5.1.2. Girdi değerlendirme boyutuna ilişkin sonuçlar ve tartışma

Girdi değerlendirmenin alt boyutlarından biri olan *öğrenci özelliklerine* ilişkin olarak ankette yer alan öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal özellikleriyle ilgili iki maddeye öğretmenlerin verdikleri yanıtların "kısmen katılıyorum" düzeyinde olduğu saptanmıştır. Benzer şekilde, görüşmeye katılan öğretmenlerin öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerini yeterli ve yetersiz gören öğretmen sayılarının birbirlerine eşit olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin hazırbulunuşluğuna ilişkin olumlu görüş bildiren öğretmenler, programın sarmal olması ve öğretmenin istekliliği sayesinde öğrencilerin hazırbulunuşluklarının yeterli olduğunu ifade etmişlerdir. Öğrencilerin hazırbulunuşluğunu kısmen yeterli bulan öğretmenler; İngilizce ağırlıklı sınıflardan gelen öğrencilerin yeterli diğerlerinin hazırbulunuşluğunun yeterli olmadığı ve ilgili velilerin çocukları daha motive olurken ilgisiz velilerinkinin olmadığını yani öğrenciden öğrenciye değiştiğini söylemişlerdir. Öğrencilerin hazırbulunuşluğunu yetersiz bulan öğretmenler ise öğrenciler ön yargılı olduğundan ve ayrılan süre yetersiz ve program konu bakımından yoğun olduğundan hazırbulunuşluklarının da yetersiz olduğunu düşünmektedirler. 2018 programını inceleyen Körhasanoğulları'nın (2020) ve Başaran, Özdemir ve Can'ın (2020) çalışmasında ise İngilizce öğretmenlerinin öğrenci hazırbulunuşluklarını yetersiz buldukları görülmektedir. Ayrıca Körhasanoğulları'nın (2020) araştırmasında öğrencilerin motivasyon ve akademik düzeyleri düşük olduğunda ve ailelerinden destek görmediklerinde iletişimsel yaklaşımının uygulamada öğretmenlerin zorlandıkları belirlenmiştir.

Bu araştırmada öğrencilerin hazırbulunuşluklarının yetersiz olduğu alanlar "dil becerileri", "bilişsel özellikler/ beceriler" ve "duyuşsal özellikler" olarak sınıflandırılmıştır. Öğretmenler öğrencilerin en çok da konuşma ve dinleme becerileri açısından hazırbulunuşluklarının yetersiz olduğunu söylemişlerdir. Bu sonuç, bazı yetersizlik ve eksikliklerden dolayı bu becerilere yönelik kazanımların uygulamada gerçekleştirilemediği veya gerçekleştirilmesinde sorun yaşandığı sonucuyla örtüşmektedir.

Girdi değerlendirmenin diğer bir alt boyutu *ders materyalleridir*. Bu alt boyutta ders kitabının yeterliliğine yönelik olan maddelere öğretmenlerin verdikleri yanıtların "katılmıyorum" ve "kısmen katılıyorum" düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Girdi değerlendirme boyutunda en düşük aritmetik ortalamaya sahip olan maddelerin ders kitaplarıyla ilgili olanlar olduğu görülmektedir. Girdi değerlendirmenin en düşük aritmetik ortalamaya ($\bar{X}$=2,4) sahip olan maddesi ise ders kitabının öğrencileri İngilizce öğrenmeye özendirecek nitelikte olduğunu belirten maddedir. Nicel araştırmadan elde edilen bu olumsuz sonuçtan dolayı görüşmede ders kitabına yönelik ayrı bir soru sorulmuştur. Nicel sonuçlara benzer şekilde, öğretmelerin yarısı ders kitaplarının programın amaçlarına (hedef/kazanımlarına) ulaştırmada yetersiz olduğunu ifade ederken sadece iki öğretmen yeterli olduğunu ileri sürmüştür. Ayrıntılı bilgi içermesi, aktivitelerin yetersiz olması, okuma metinlerindeki yetersizlikler, görsellerin yetersizliği, yazım-imla hataları vb. yönlerden ders kitaplarını eleştirmişlerdir. Öğretmenler öneri olarak ders kitaplarındaki içeriğin çeşitlendirilmesi, sürekliliği olan karakterlerin oluşturulması, dil becerilerine yönelik etkinliklerin zenginleştirilmesi vb. konular açısından ders kitaplarının geliştirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Ancak, ders kitaplarındaki konu seçimi, dinleme metinleri, ders kitabının sınava hazırlaması ve programla uyumlu oluşu gibi ders kitaplarının bazı olumlu özelliklerine de değinmişlerdir. Ders kitabıyla ilgili ulaşılan bu sonuçların MEB'de ders kitaplarını hazırlayan komisyonlarda yer alan uzmanlar için önemli bir dönüt niteliğinde olduğu söylenebilir. Benzer çalışmalardan Başaran, Özdemir ve Can'ın (2020) araştırmasında aynı şekilde ders kitabının söz konusu programa uygun olmadığı sonucuna ulaşılırken Körhasanoğulları'nın (2020) araştırmasında ders kitaplarındaki etkinliklerin genellikle iletişimsel yaklaşıma uygun olduğu sonucuna varılmıştır. Daha önceki araştırmalarda (Arı, 2014; Demir ve Duruhan, 2015; Dilekli, 2018; Kandemir, 2016; Ulum, 2016) ise ders kitaplarına yönelik olumsuz sonuçlar elde edilmiştir. Dinçer (2013) ve Yıldıran ve Tanrıseven (2015) araştırmalarında ders kitabının program ile uyuşmadığı belirlenmiştir.

Ders materyallerine ilişkin olan diğer anket maddelerinden derste kullanılması öngörülen (görsel ve işitsel) kaynak ve materyallerin okullarda mevcut olduğunu belirten anket maddesi için öğretmen görüşlerinin "kısmen katılıyorum" düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Ancak olumsuz görüş bildiren öğretmenlerin sayısının olumlu görüş bildiren öğretmenlerden fazla olduğu görülmektedir. Nitel bulgular incelendiğinde ise öğretmenler programda önerilen kaynak/araç-gereç ve materyalleri kısmen yeterli veya yetersiz

bulduklarını söylemişlerdir. Bunların tamamen yeterli olduğunu düşünen öğretmen bulunmamaktadır. Bu bakımdan nicel ve nitel verilerin büyük ölçüde paralel oldukları sonucuna ulaşılabilir.

Diğer yandan, derste kullanılan materyallerin öğrencileri derse güdülediğini ifade eden anket maddesine öğretmenlerin bildirdikleri görüşlerin "katılıyorum" düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Bu madde ders materyalleri alt boyutunda öğretmenlerin olumlu görüş bildirdikleri tek maddedir. Programda öngörülen kaynak ve materyallerin mevcudiyeti ve yeterliliği hakkında çoğu öğretmen olumsuz görüş bildirse de bu materyallerin kullanılması durumunda öğrencilerin derse güdülendiğini ifade ettikleri görülmektedir. Bu bakımdan materyal ve kaynaklar öğretmenler tarafından tam olarak yeterli görülmese de mevcudiyeti ve kullanılması halinde kullanılmaması durumuna kıyasla daha etkili sonuçlar doğurabileceği yorumunda bulunulabilir. Öğretmenlerin kaynak/araç-gereç ve materyaller bakımından en çok yeterli olduğunu düşündükleri arasında EBA platformundaki materyaller ve akıllı/etkileşimli tahta bulunmaktadır. Yetersiz olduğunu düşündükleri kaynak/araç-gereç ve materyaller arasında ise ders kitapları başta olmak üzere öğretmen ve çalışma kitabının yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Bu sonuç, ders kitaplarıyla ilgili ulaşılan sonucu destekler niteliktedir.

Aynı doğrultuda, öğretmenlere ne tür kaynak ve materyaller kullanılmalı diye sorulduğunda ise öğretmenler yabancıların yazdığı/yabancı bir kaynak kitap, hikâye kitapları, dil becerilerine yönelik ek kitaplar, test kitapları gibi yine en çok "kitaplarla" ilgili önerilerde bulunmuşlardır. Bunun dışında, en çok gelen yanıtlar arasında teknolojik kategoride yer alan dijital platform/ dijital içerik ve görsel-işitsel kategoride sınıflandırılan videonun yer aldığı görülmektedir. Dijital uygulamalar sayesinde, öğrenciler anında dönüt alabilir ve kendi öğrenme süreçlerini takibini yapabilirler ve böylece içsel motivasyonlarının artması açısından etkili olabilir.

Mevcut öğretim programında hikâye, video, harita, görsel, anket, şarkı, blog, reklam, dergi, rapor, web sitesi, poster vb. İngilizcenin gerçek hayatta nasıl kullanıldığını göstermek için olabildiğince otantik ve çeşitli materyaller ve araçlar önerilmiştir. Aslında öğretmenlerin sınıfta kullanılmasını önerdikleri araç-gereç ve materyallerin birçoğunu programın da önerdiği görülmektedir. Etkili ve otantik materyal kullanımının yabancı dil öğretiminde öğrenmeyi kolaylaştırdığı ve daha kalıcı hale gelmesinde önemli bir etkiye sahip olduğu (Al Azri ve Al-Rashdi, 2014; Temizyürek ve Birinci, 2016) düşünüldüğünde,

programın ve öğretmenlerin hem fikir oldukları bu kaynakların program uygulanmaya başlanmadan önce girdi olarak temin edilmesi gerektiği sonucuna ulaşılabilir. Bu konuyla ilgili olarak, Başaran, Özdemir ve Can'ın (2020) araştırmasında öğretmenler programda ifade edilen akıllı tahta, ders kitabı, teknolojik doküman ve flaş kartların daha kullanışlı olduğunu söylemişlerdir.

Girdi değerlendirmenin *öğretmen yeterliliği* alt boyutuna ilişkin nicel veriler incelendiğinde, öğretmenlerin kendilerini değerlendirdikleri anket maddelerinin girdi değerlendirme boyutunda en yüksek aritmetik ortalamaya ($\bar{X}$=4,36 ve 4,27) sahip oldukları görülmektedir. Aynı zamanda anketteki tüm maddeler içerisinde "tamamen katılıyorum" düzeyinde olan iki madde olduklarından bütün anket maddeleri içinde de en olumlu görüşlerin ifade edildiği maddeler oldukları görülmektedir. Bu sonuçtan yola çıkılarak, öğretmenlerin kendi mesleki yeterlilikleri ve becerilerine ilişkin düşüncelerinin oldukça olumlu olduğu söylenebilir. Benzer şekilde, Yıldıran ve Tanrıseven'in (2015) araştırmasına göre, öğretmenler programı uygulama yeterliliklerinin güçlü olduğunu düşünmektedirler. Kararmaz ve Arslan (2014) araştırmasında İngilizce öğretmenlerinin özel alan yeterliklerini oldukça yüksek düzeyde algıladıkları sonucu ortaya çıkmıştır. Ancak Tekin-Özel'in (2011) araştırmasında öğretmenlerin çoğu programda önerilen yaklaşım ve kuramları uygulamada kendilerini yeterli görmedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu farklılığın sebebi, Tekin-Özel'in (2011) araştırmasının daha eski bir tarihte gerçekleşmiş olmasına dayanabilir ve zamanla öğretmenlerin yeterlilik algılarının arttığı yönünde bir yorumda bulunulabilir.

Yine öğretmen yeterliliği alt boyutunda ele alınan bir diğer konu, kaynak kitap ve seminerlerin öğretmenlere rehberlik etmesiyle ilgilidir. Bu anket maddelerine öğretmenlerin "kısmen katılıyorum" yönünde görüş bildirdikleri saptanmıştır. Görüşmeye katılan öğretmenlerin çoğu programla ilgili hizmet içi eğitim almadığını belirtmiştir. Hizmet içi eğitim alan öğretmenlerden bazıları ise aldıkları eğitimin içerik ve süre açısından yetersiz olduğunu ifade etmiş ve aldıkları hizmet içi eğitimle ilgili (içerik, süre gibi) detayları hatırlamakta zorlandıkları görülmüştür. Hizmet içi eğitimi verecek kişinin haberinin olmadığını, programa ilişkin bilgilerin slayttan okunup anlatıldığını, eğitimi planlayanların sorumsuz/ plansız hareket ettiğini ve programın tanıtımını yapan kişinin sorulan soruları yanıtsız bıraktığını dile getirmişlerdir. Geleceğin dünyasını şekillendirecek bireyleri yetiştiren öğretmenlerin yenilenmesi ve gelişimine yardımcı olan hizmet içi eğitimlerin daha planlı yürütülmesi, içeriğinin önceden detaylı şekilde hazırlanması,

belirlenen içeriği öğretmenlerin içselleştirmesine imkân tanıyacak şekilde sürenin belirlenmesine dikkat edilmelidir.

Ayrıca görüşmelerde programın uygulanması ile ilgili okul yönetiminin öğretmenlere destek olup olmama durumu da araştırılmıştır. Öğretmenlerin çoğu okul yönetimin kendilerine destek olduğunu ifade ederken üç öğretmen okul yönetimin destek olmadığını, bir öğretmen ise herhangi bir desteğe ihtiyacı olmadığını bildirmiştir. Programın paydaşlarından biri olan ve araştırma kapsamında bahsedilen okul yöneticilerinin çoğunun öğretmenlere programın uygulanması konusunda destek olması programın girdi boyutunun güçlü yönlerinden biri olarak nitelendirilebilir ve programın süreç ve ürün boyutlarına bunun olumlu bir şekilde yansıyacağı yordanabilir. Öğretmenler okul yönetiminin kendilerine "fiziksel çevre/ donanım-materyallerin sağlanması/korunması", "öğretmenlerle iş birliği/mesleki gelişimlerine destek olma", "öğretimin niteliğini arttırma çabası" gibi konularda yardımcı olduğunu ifade etmişlerdir. Okul yönetimin destek olmadığını belirten öğretmenler ise okul yöneticilerinin ilgisizliği, bilgisizliği ve çaba göstermemesinden yakınmışlardır.

5.1.3. Süreç değerlendirme boyutuna ilişkin sonuçlar ve tartışma

Süreç değerlendirmenin alt boyutu olan programda uygulanan *etkinliklerle* ilgili anket maddelerine öğretmenlerin "kısmen katıldıkları" saptanmıştır. Görüşme sırasında ise benzer şekilde öğretmenlerin büyük çoğunluğu programda önerilen bu etkinliklerin kısmen öğrencilerin aktif katılımını sağladığını ifade etmişlerdir. Bu düşüncelerinin nedenlerini ise teori-pratik uyuşmazlığı, aktif katılımın etkinlikten etkinliğe veya öğrenciden öğrenciye değişmesi, dil becerisinin türüne ve öğretmenin yaklaşımına göre değişmesi olarak ifade etmişlerdir. Aynı şekilde, sürecin işleyişi alt boyutunda yer alan öğrencilerin yeterli çoğunluğunun derslere aktif olarak katıldığını ifade eden anket maddesine öğretmenlerin bildirdikleri görüşlerin yine "kısmen katılıyorum" düzeyinde olduğu saptanmıştır. Alanyazın incelendiğinde de İngilizce öğretim programlarında önerilen etkinliklere ilişkin farklı sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Osmani (2020), Güneş (2009) ve Cihan ve Gürlen (2013) araştırmasında öğrencilerin sürece aktif şekilde katılımını sağlayan etkinliklere yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Ancak Arı (2014) etkinliklere öğrencilerin katılmadığı, Kandemir (2016) öğretmenlerin etkinlikleri az ve sıkıcı buldukları, Yastıbaş ve Erdal (2020) ilgi çekmeyen ve motivasyonu sağlamayan etkinliklerin olduğu, Merter,

Kartal ve Çağlar (2012) öğretmenlerin etkinliklerle ilgili olumsuz görüşe sahip oldukları sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırmanın nitel bulgularına göre, öğretmenler öğrencilerin aktif katılımlarını engelleyici etmenler olarak öğrencilerin hazırbulunuşlukları, süre kısıtlaması, grup çalışmasını teşvik eden etkinliklerin olmaması, kalabalık sınıf ortamı vb. göstermişlerdir. 2018'de yenilenen 8. sınıf İngilizce dersi öğretim programına bakıldığında; drama (rol oynama, simülasyon, pandomim) oyunlar, tahminde bulunma, bilgi aktarımı, sınıflandırma, eşleştirme, soru-cevap yeniden sıralama, hikâye anlatımı, doğru / yanlış gibi öğrencilerin aktif katılımı destekleyecek nitelikte etkinliklere yer verildiği söylenebilir. Bu da programa yönelik olarak yani teoride aktif katılımı destekleyen etkinliklerin var olduğu sonucuyla örtüşmektedir. Benzer çalışmalar incelendiğinde, Kaya ve Ok (2016) ve Aksoy'un (2020) araştırmasında ortaya çıkan özellikle iletişimsel etkinliklerin programda belirtildiği şekilde uygulanmadığı sonucuna varılmıştır. Yıldıran ve Tanrıseven (2015) araştırmasında kalabalık sınıf ve ders saati süresinin yetersiz olması dolayısıyla etkinliklerin gerçekleştirilmesin zorlanıldığı sonucuna varırken İnam-Çelik (2009) de yine aynı şekilde sınıf mevcudu fazla olduğu için etkinliklerin uygulanamadığı sonucuna ulaşmıştır. Alanyazındaki araştırma sonuçları, bu araştırmada etkinliklerle ilgili öğretmenlerin belirttikleri teori-pratik uyuşmazlığı sonucunu destekleyici niteliktedir. Ortaya çıkan bu sonuç, programın hedeflediği bir sonuç olmayıp bu uyuşmazlığı önlemek için tedbirlerin alınması ve bunların uygulamaya taşınması gereklidir.

Sürecin işleyişi alt boyutuna ilişkin olarak öğretmenlerin anket maddelerine verdikleri yanıtın "kısmen katılıyorum" düzeyinde olduğu ancak sadece öğretmen ve öğrenciler arasındaki iletişim ve etkileşimin yüksek düzeyde olduğunu belirten maddeye yönelik bildirilen görüşler "katılıyorum" düzeyinde olduğu görülmektedir. Bu madde, süreç değerlendirme boyutunda en yüksek aritmetik ortalamaya ($\bar{X}$=3,49) sahip olan maddedir. Öğretmen-öğrenci etkileşiminin yüksek düzeyde olması, öğrencilerin sınıfta kendilerine güvendikleri, kendinden emin hareket ettikleri ve kendilerini rahat hissettikleri bir atmosferin oluşmasına imkân tanır. Bu da yabancı dil öğreniminde olumlu bir etkiye sahip olan öğrencilerin risk almasını tetikler ve iletişim becerilerinin gelişmesine yardımcı olabilir.

Öğrenci merkezli yöntem ve tekniklerin kullanıldığına, öğretmen merkezli öğretimin verildiğine ve iş birliğine dayalı öğrenmeyi destekleyen aktivitelerin olduğuna yönelik

anket maddelerine öğretmenlerin "kısmen katıldıkları" sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar görüşme sırasında öğretmenlere yöneltilen programda önerilen strateji, yöntem ve tekniklerin dersin amaçlarını (hedef/kazanımlarını) gerçekleştirmeye uygun olup olmadığı sorusuyla daha da detaylandırılmıştır. Öğretmenlerden gelen cevapların uygun, kısmen uygun ve uygun değil kategorilerine hemen hemen eşit bir şekilde dağıldığı görülmektedir. Önerilen strateji, yöntem ve tekniklerin dersin kazanımlarını gerçekleştirmeye uygun olduğunu ifade eden öğretmenler tematik stratejiye sahip olması, bağlam sunması, grup çalışmalarının eğlenceli olması gibi nedenler ileriye sürmüşlerdir. Kısmen cevabını veren öğretmenler ise programda yazılanların uygun ama uygulanabilir olmadığını belirtmişlerdir. Önerilenlerin uygun olmadığını savunan öğretmenler ise çeşitliliğin olmadığını, ilgi çekici ve uygulanabilir olmadığını ve demode olduklarından bahsetmişlerdir.

Görüşmede öğretmenler; grupla öğretim/grup çalışması, ikili çalışma (pair work), el işleri (arts and crafts), görev temelli (task-based) dil öğretim yöntemi vb. öğrenci merkezli yöntem ve tekniklerin kullanılması önerisinde bulunmuşlardır. Öğretmenler öğrenci merkezli yaklaşım ve iletişimsel yaklaşımın benimsenmesi önerisinde bulunmuştur. 2018 İngilizce öğretim programı incelendiğinde ise öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılmasında eklektik yaklaşımın benimsendiği ifade edilmiş olup doğrudan yöntem-teknik ismi belirtilmemiştir. Fakat programdaki açıklamalar, değerlendirme teknikleri, ödevlendirmeler ve etkinlikler incelendiğinde, etkileşim aracı olarak İngilizcenin kullanıldığı çeşitli yöntem-tekniklerin kullanılmasını teşvik ettiği görülmektedir. Öğretim programının metodolojik olarak benimsediği yaklaşımla öğretmenlerin kullanılmasını önerdikleri yaklaşım, yöntem ve tekniklerin büyük ölçüde örtüştüğü görülmektedir. Programda bu yaklaşım, yöntem ve tekniklerin kullanılabileceği ifade edilmesine rağmen öğretmenlerin yine aynılarının kullanılması yönünde görüş bildirmelerinin iki nedeni olabilir. Birincisi, öğretmenler programda önerilen yaklaşım, yöntem ve teknikleri detaylıca incelememiş olabilir. Bir diğeri ise öğretmenler programda yazılanlardan haberdar olsa da uygulamada bu yaklaşım, yöntem ve teknikleri kullanmadıkları veya bunların kullanılmadığını gözlemlediğinden bu cevapları vermiş olabilirler. Arı (2014) öğrencilerin konuşmak için isteksiz ve utangaç olmaları, geleneksel yönteme alışkın olmaları ve ders kitabındaki içeriğin zorluğunun öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılmasında karşılaşılan sorunlar olduğunu tespit etmiştir.

Ayrıca görüşmelerde konuların tekrar edilmesine programın olanak sağlayıp sağlamadığı sorularak programın sarmallığına ilişkin bulgular edinilmeye çalışılmıştır. Öğretmenlerin yarısı konuların tekrar edilmesine programın olanak sağladığını ifade etmişlerdir. Yapılan bu tekrarların ise en çok dil bilgisi ve kelime bilgisi bağlamında gerçekleştiğini ve ayrıca konuların birbirinin devamı şeklinde, birbiriyle ilişkili olduklarını ve ünite sonu tekrarlarının bulunduğunu belirtmişlerdir. Sarmal içerik düzenleme yaklaşımı, daha önce ele alınan konunun pekiştirilmesini sağladığı ve anlamayı ve öğrenmeyi derinleştirmeye ve genişletmeye yardımcı olan konular yeniden gözden geçirildiği (Coelho ve Moles, 2016) için yabancı dil öğretim programlarının içerik düzenlenme yaklaşımı olarak sıklıkla kullanılmaktadır. Körhasanoğulları'nın (2020) da araştırmasında aynı şekilde öğretim programlarındaki içeriğin sarmal yaklaşıma dayalı olarak hazırlanmış olduğu sonucuna varılmıştır. Ancak Dizman-Çakır'ın (2014) yüksek lisans tezinde 6, 7, 8. sınıf İngilizce dersi öğretim programının içeriğinin belli bir düzeyde sarmal olarak düzenlendiği ama yeterli olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Arı'nın (2014) çalışmasında ise programda birbiriyle ilişkili olmayan konuların yer aldığı saptanmıştır.

Süreç değerlendirmenin bir diğer alt boyutu olan *süreçte yaşanılan problemler* başlığında yer alan iki anket maddesine öğretmenler "kısmen katılıyorum" düzeyinde yanıt verirlerken öğrenci sayısının programın uygulanması için bir engel teşkil etmediğini ifade eden anket maddesine "katılmadıkları" sonucuna ulaşılmıştır. Bu madde, süreç değerlendirme boyutunda yer alan maddeler arasında en düşük aritmetik ortalamaya ($\bar{X}$=2,42) sahip olandır. Nicel araştırmada elde edilen bu sonuçlar, öğretmenlerin programı uygularken zaman zaman bazı sorunlar yaşadıkları ve öğrenci sayısının bu sorunlardan biri olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Görüşmede öğretmenlerin programı uygularken karşılaştıkları zorluk/sorunların olup olmadığını ortaya çıkartmak için soru sorulmuş ve bununla ilgili anket maddesine yönelik öğretmenlerin olumsuz görüşe sahip olma nedenleri hakında da detaylı bilgi edinilmiştir. Yapılan görüşmeler sonucunda, öğretmenlerin süreçte yaşadıkları zorluk/sorunların "öğrenciyle ilgili sorunlar", "fiziki/teknolojik altyapı yetersizliği", "sistem ve programa yönelik sorunlar", "diğer paydaşlarla ilgili sorunlar", "materyal yetersizliği" başlıklarında toplandığı tespit edilmiştir. Nicel verilerle paralel şekilde, görüşmelerde öğretmenlerin yarısı sınıfların kalabalık olmasından şikâyet etmişlerdir. Bunun yanı sıra, öğrencilerin isteksizliği ve veli ilgisizliği/eğitime bakış açısı, öğrencilerin ilgisine/seviyesine hitap etmeyen konular gibi alanlarda sorun yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Başaran, Özdemir ve

Can'ın (2020) araştırmasında ders saati ve kaynakların yetersizliği ve gelenekselci yaklaşımın programın uygulanmasında karşılaşılan problemler olduğu ortaya çıkmıştır. Körhasanoğulları (2020) öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin isteksizlikleri ve hazırbulunuşluklarındaki eksiklikler gibi öğrenciden kaynaklı veya fiziksel ortamdaki yetersizliklerden kaynaklı zorluklarla karşılaşıldığı sonucuna ulaşmıştır. Küçüktepe, Küçüktepe ve Baykın (2014), Aybek (2015), Demir ve Duruhan (2015), Kurt (2017) araç-gereç ve materyal eksikliğinin programın yürütülmesinde sorun teşkil ettiği sonucuna ulaşmışlardır. Uluslararası alanyazın incelendiğinde, Endonezya'daki bir üniversitede uygulanan hazırlık programını CIPP modeline göre değerlendiren Manan vd., (2020) öğrencilerdeki motivasyon eksikliği ve öğrenme materyallerindeki yetersizliğin süreçte yaşanan iki büyük problem olduğu sonucuna varmıştır.

5.1.4. Ürün değerlendirme boyutuna ilişkin sonuçlar ve tartışma

Ürün değerlendirmenin alt boyutlarından olan *değerlendirme süreci* bakımından nicel bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin görüşlerinin "katılıyorum" ve "kısmen katılıyorum" düzeyinde olduğu görülmektedir. Ürün değerlendirmede en yüksek aritmetik ortalamaya sahip olan bu alt boyutta yer alan değerlendirme yapılırken, öğrencilerin öğretim sürecindeki gelişimleri ve çabalarının dikkate alındığı maddesinin de ürün değerlendirme boyutundaki en yüksek ortalamaya ($\bar{X}$=3,81) sahip madde olduğu görülmektedir. Sonuç değerlendirmeye dayalı bir sistemin olduğunu belirten anket maddesine öğretmenler "katılıyorum" düzeyinde yanıt verirlerken değerlendirmenin öğrenme-öğretme sürecinin tüm aşamalarında yapıldığını belirten yani süreç değerlendirmeyle ilgili olan anket maddesine öğretmenlerin "kısmen katıldıkları" saptanmıştır. Mevcut öğretim programı incelendiğinde, hem süreç odaklı alternatif değerlendirme tekniklerine hem de sonuç odaklı değerlendirme tekniklerine yer verildiği görülmektedir. Dinçer'in (2013) çalışmasında sonuca dayalı değerlendirmenin yanı sıra bazı alternatif değerlendirme yöntemleri kullanılarak süreç değerlendirmenin de yapıldığı sonucuna ulaşmıştır. Batdı'nın (2016) araştırmasında 8. sınıf düzeyinde TEOG sınavına hazırlık niteliğinde değerlendirme etkinliklerinin olmaması büyük bir eksiklik olarak görülürken öğrencilerin kendi öğrenmelerinin farkına varmasını sağlayan öz değerlendirme bölümlerine yer verilmesinin olumlu bir etki yarattığı sonucuna ulaşmıştır.

Değerlendirme araçlarıyla ilgili olarak, öğretmenlerin bu alt boyutta bir madde dışında bütün maddelere "kısmen katılıyorum" düzeyinde görüş bildirdikleri

görülmektedir. Dönem içerisinde yapılan sınavların öğrencilerin dört temel dil becerisini eşit oranda ölçtüğünü belirten anket maddesine "katılmadıkları" ve bu maddenin ürün değerlendirmede en düşük aritmetik ortalamaya ($\bar{X}$=2,35) sahip madde olduğu görülmektedir. Ancak Büyükduman'ın (2005) araştırmasında öğretmenlere göre programdaki dört dil becerisinin değerlendirilmesi mümkünken bu becerilerin beraber değerlendirilmesinin mümkün olmadığını ifade etmişlerdir. Ercan (2019) araştırmasında ise programdaki dinleme ve konuşma becerilerinin değerlendirilmesinin mümkün olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öğretim programı incelendiğinde, dört dil becerisine yönelik sınav tekniklerinin önerildiği ve sınav hazırlığı için de önerilerin bulunduğu görülmektedir. Öğretmenlerin bu becerilerin eşit oranda ölçülmediğini düşünmelerinin nedeni, ders kitabındaki etkinliklerin ve hazırladıkları sınavların dört beceriyi eşit şekilde ölçecek şekilde hazırlanmamasından kaynaklı olabilir.

Yapılan görüşmelerde ise öğretmenlerin büyük çoğunluğu programda önerilen değerlendirme türleri ve ölçme araçlarının isabetli ve kısmen isabetli olduğunu ifade ederlerken öğretmenlerin büyük çoğunluğu bunların kısmen kullanışlı olduğunu ve kullanışlı olmadığını söylemişlerdir. Öğretmenlerden biri (Ö2) ise programda önerilen değerlendirme türleri ve ölçme araçları hakkında fikri olmadığını belirtmiştir. Öğretmenlerden bazıları (Ö6, Ö7, Ö8, Ö9) özellikle portfolyo, proje gibi alternatif ölçme araçlarının kullanışlı olmadığını belirtmişlerdir. Öğretmenler süre kısıtlaması, LGS sınavı ve portfolyonun artık demode oluşunu ileri sürerek programda önerilen ölçme-değerlendirme araçlarının kullanışlılığına yönelik eleştiride bulunmuşlardır. Aynı şekilde, Merter vd., (2012) ve Arı'nın (2014) çalışmalarında, öğretmenlerin proje ve performans görevlerinin zaman aldığını ifade ettikleri ve programın en zayıf yanı olarak gördükleri saptanmıştır. Ancak Ercan'ın (2019) araştırmasında öğretmenler portfolyo değerlendirmesini yararlı bulmuşlardır.

"Sınavlar amaçlanan kazanımların gerçekleştirilip gerçekleştirilemediğini ölçmekte başarılıdır" maddesine öğretmenlerin bildirdikleri görüşler "kısmen katılıyorum" düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Aynı şekilde, görüşmelerde öğretmenlerin yarısı programı uygularken kullanılan sınavların öğrencilerin başarısını ölçmede kısmen yeterli olduğunu belirtmişler. Öğretmenler hazırlanan sınavların özellikle yazma ve konuşma becerilerini ölçmede yetersiz kaldığını ve çoktan seçmeli test ağırlıklı sınav hazırladıklarını ifade etmişlerdir. Aksoy'un (2020) araştırması, öğretmenlerin alternatif değerlendirme tekniklerini yararlı ve uygun bulduklarını gösterirken sınıf içi gözlemler,

değerlendirmelerin çoktan seçmeli ve boşluk doldurma ve eşleştirme soruları içeren testlere veya kısa sınavlara dayandığını ortaya koymuştur. Ülkemizde merkezi sınavların çoktan seçmeli test şeklinde yapılmasının öğretim süreçlerinde yapılan ölçme-değerlendirmeyi de etkilediği görülmektedir.

Ürün değerlendirmenin *beceri kazanımı* alt boyutunda yer alan "Program sonunda öğrenciler İngilizce dil bilgisine ilişkin gelişim göstermektedir" maddesine öğretmenlerin "katıldıkları" bu alt boyuttaki diğer maddelere ise "kısmen katıldıkları" saptanmıştır. Benzer olarak görüşmeye katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu yıl sonunda öğrencilerin programda belirlenen kazanımlara kısmen ulaştığını belirtmişlerdir. Öğretmenler bu durumun öğrenciden öğrenciye veya dil becerisine göre değiştiğini düşündükleri için bu şekilde yanıt verdiklerini söylemişlerdir. Çıkan bu sonuçlara göre, öğretmenler öğrencilerin dil bilgisi bakımından ilerleme gösterdiklerini düşünürken diğer dil becerilerine yönelik ortalama bir gelişim gösterdikleri ve bu becerileri kazanma düzeylerinin de öğrenciden öğrenciye değiştiği görüşündedirler. Mevcut programın öğrencilerin ihtiyaç, fikir ve isteklerini dile getirmede yani iletişimi sağlamada İngilizceyi bir araç olarak kullanmasını amaçladığı dikkate alındığında programın ürünlerinin amaçlarıyla kısmen örtüştüğü görülmektedir. Aynı şekilde, Dinçer (2013) de araştırmasında öğrencilerin yıl sonundaki dil bilgisi becerilerinin iletişim becerileriyle karşılaştırıldığında daha çok gelişim gösterdiğini belirlemiştir. Araştırmalarda çıkan bu sonuçtan hareketle, British Council ve TEPAV'ın (2014) hazırladığı raporda Türkiye'deki devlet okullarında yabancı dil öğretiminde karşılan sorunlardan biri olarak gösterilen dil bilgisi tabanlı öğretime hâlâ devam edildiği veya ağırlık verildiği şeklinde yorumda bulunulabilir.

Öğretmenlere programdaki kazanımlara ulaşamayan öğrencilerin bunlara ulaşamama nedenleri sorulduğunda gelen cevapların "öğrenci kaynaklı etkenler", "program ve sistem boyutundaki etkenler", "çevresel faktörler/fiziki koşullar", "öğretmen/veli kaynaklı etkenler" kategorilerinde toplandığı görülmektedir. En çok da öğrencilerin hazırbulunuşluğunun yeterli olmaması, ders çalışma alışkanlığının olmaması/ödevlerini yapmaması ve motivasyon eksikliği/isteksizlik gibi öğrenciden kaynaklı etkenlerin kazanımlara ulaşmayı engellediğini dile getirmişlerdir.

Son olarak da öğretmenlerden programın daha etkili olabilmesi için önerilerde bulunmaları istenmiştir. Öğretmenlerden gelen önerileri; "ders materyalleri", "fiziksel koşullar", "sistem/programla ilgili değişiklikler", "ölçme-değerlendirme" ve "hizmet içi

eğitimler" olarak sınıflandırmak mümkündür. Öğretmenlerin önerilerde bulundukları bu alanlar aslında programda veya uygulamada eksik veya yetersiz olarak gördükleri alanlara işaret ettiğinden bu sonuçların programın geliştirilmesinde rol alan program geliştirme uzmanları, ders kitabı yazarları ve materyalleri geliştirenler için önemli bir dönüt olduğu düşünülmektedir.

Programın bu dört boyutu bütünsel açıdan ele alınacak olursa, bağlam ve girdi boyutlarındaki ders kitapları, sınıf mevcutları, hizmet içi eğitimler ve fiziki ortamlardaki yetersizliklerin programın süreç ve ürün boyutlarını da etkilediği görülmektedir. Bağlam ve girdi boyutlarındaki yetersizlik ve eksikliklerle birlikte, teori ve pratik arasındaki uyuşmazlık ve yıl sonundaki LGS sınavı faktörünün süreç ve ürün boyutlarını yani programın uygulanması ve çıktılarını olumsuz şekilde etkilediği ortaya çıkmıştır. Ancak programın dört boyutuna ilişkin güçlü yönleri de bulunmaktadır. Bağlam değerlendirme kapsamında öğretmenlerin özellikle programdaki kazanımlara ilişkin olumlu görüşe sahip oldukları saptanmıştır. Girdi değerlendirme boyutu kapsamında öğretmenlerin kendilerini programın uygulanması için oldukça yeterli gördükleri ortaya çıkmıştır. Süreç değerlendirme kapsamında öğretmen-öğrenci etkileşiminin yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ürün değerlendirme kapsamında ise öğretmenler ölçme-değerlendirme türleri ve araçlarını genel olarak isabetli bulmuş ve öğrencilerin yıl sonunda dil bilgisi bakımından gelişme gösterdiklerini ifade etmişlerdir.

5.2. Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlar çerçevesinde, bu bölümde MEB, TTKB, İl ve İlçe Millî Eğitim Müdürlükleri, ders kitabı yazarları, eğitim teknologları vb. paydaşlara ve araştırmacılara yönelik öneriler sunulmuştur:

- Programın Türkiye'nin her bölgesindeki okullarda daha etkili bir biçimde uygulanabilmesi için programda önerilen etkinliklerin tamamının uygulanabileceği fiziki altyapı/donanıma sahip hale getirilebilir.

- İngilizce programının etkili bir biçimde uygulanması ve öğrencilerin İngilizce dil becerilerinin geliştirilebilmesi için sınıf mevcutları azaltılabilir. Böylece öğretmenler İngilizce derslerinde öğrencileri ile birebir etkileşime girerek daha etkili öğrenme-öğretme etkinlikleri uygulayabilirler.

- Programın kazanımlarını daha etkili bir biçimde gerçekleştirebilmek için kaynak kitaplardaki içerik ve etkinliklerle ders materyalleri zenginleştirilebilir.

- Eğitimdeki dijital altyapı, EBA gibi uygulamalar geliştirilerek bu platformlar üzerinden daha fazla ve çeşitli materyaller paylaşılarak eksikler giderilmeye çalışılabilir.

- Programla ilgili verilen hizmet içi eğitimlerin süresi arttırılarak içeriği zenginleştirilebilir.

- Mevcut çalışmada 2018'de yenilenen 8. sınıf İngilizce dersi öğretim programı CIPP modeli temel alınarak değerlendirilmiştir. Yenilenen İngilizce dersi öğretim programlarından ilköğretimin farklı sınıf düzeylerinde olanlar veya ortaöğretimde uygulananlar değerlendirilebilir.

- 2018 İngilizce dersi öğretim programının (İlkokul ve Ortaokul) tamamı değerlendirilerek sınıf düzeyleri arasında karşılaştırmalar yapılabilir. Araştırmanın kapsamı genişletilebilir.

- Diğer branşlara ait yenilenen öğretim programları CIPP modeli çerçevesinde değerlendirilebilir.

- Ders kitaplarının hangi boyutlarında eksiklikler veya yetersizlikler olduğu, bu yetersizliklerin sebepleri başka araştırmalar tarafından belirlenerek MEB'deki uzmanlara bu bağlamda öneriler sunulabilir.

- Bu çalışmada 8. sınıf İngilizce dersi öğretim programı öğretmenlerin görüşleri alınarak değerlendirilmiştir. Bu programla ilgili öğrenci, veli, okul yöneticisi vb. paydaşların görüşlerinin de alındığı başka araştırmalar yapılabilir.

- Bu araştırma İstanbul ilinde yürütülmüştür. Diğer iller özelinde veya Türkiye'nin 81 ilini kapsayan geniş çaplı bir araştırma yapılabilir.

- Başka bir program değerlendirme modeli benimsenip öğretim programının bu modele dayalı olarak değerlendirildiği çalışmalar yapılabilir.

- Programın değerlendirilmesi gözlem tekniği veya ölçekler kullanılarak yürütülebilir. Dönem başında ve sonunda uygulanan başarı testleriyle öğrencilerin hedeflere ne düzeyde ulaştıklarına bakılabilir.

- Türkiye'deki İngilizce dersi öğretim programları gelişmiş ülkelerdekilerle karşılaştırarak programlarının etkililiği hakkında veri toplanabilir.

- Tez çalışması kapsamında yürütülen bu çalışmada değerlendirme sürecinde danışman ve yüksek lisans öğrencisi değerlendirme çalışmasını yürütmüştür. Daha kalabalık bir değerlendirme grubu oluşturularak bağlam, girdi, süreç, ürün boyutları farklı ölçme teknik ve araçlarıyla birden fazla değerlendirici tarafından değerlendirilerek detaylı bir araştırma ortaya konulabilir.

Kaynakça

Acar, A. (2018). Türk ilköğretim okulları İngilizce programındaki hedef ve yöntemlerin değerlendirmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, *47*(219), 5-18.

Acar, A. (2019). Türkiye'deki 2013 ve 2018 ilkokullar ve ortaokullar İngilizce dersi öğretim programlarının karşılaştırılması: 7. sınıf izlencelerinin analizi. *Milli Eğitim Dergisi*, *48*(224), 299-325.

Acar, A. (2021). The methodological bases of Turkish ELT curricula for basic education from 1991 to 2018. *International Journal of Progressive Education*, *17*(1), 111-128.

Acar, K., (2004). Globalization and language: English in Turkey. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *2*(1), 1-10.

Acat, M. B., & Demiral, S. (2002). Türkiye'de yabancı dil öğreniminde motivasyon kaynakları ve sorunları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, (31), 312-329.

Ada, S., & Şahenk, S. S. (2010). Avrupa dil portfolyosu ve Türkiye'de yabancı dil eğitimi. *Marmara Üniversitesi Avrupa Topluluğu Enstitüsü Avrupa Araştırmaları Dergisi*, *18*(1&2), 63-88.

Akpur, U., Alcı, B., & Karataş, H. (2016). Evaluation of the curriculum of English preparatory classes at Yildiz Technical University using CIPP model. *Educational Research and Reviews*, *11*(7), 466-473.

Aksoy, E. (2020). Evaluation of the 2017 updated secondary school English curriculum of Turkey by means of theory-practice link. *Turkish Journal of Education*, *9*(1), 1-21.

Aktı-Aslan, S., & İzci E. (2017). Ortaokul İngilizce öğretim programının öğretmen görüşlerine göre bağlam, girdi, süreç ve ürün (CIPP) modeli ile değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *18*(2), 33-44.

Al Azri, R. H. & Al-Rashdi, M. H. (2014). The effect of using authentic materials in teaching. *International Journal of Scientific and Technology Research*, *3*(10), 249-254.

Alagözlü, N. (2012). English as a foreign language cul-de-sac in Turkey. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 47*, 1757-1761.

Alkan, M. F., & Arslan, M. (2014). İkinci sınıf İngilizce öğretim programının değerlendirilmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*. *4*(7), 87-100.

Alkin, M. C., & Woolley, D. C. (1969). *A model for educational evaluation* (ED036898). ERIC. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED036898.pdf

Alptekin, C., & Tatar, S. (2011). Research on foreign language teaching and learning in Turkey (2005–2009). *Language Teaching, 44*(3), 328-353.

Arastaman, G., Fidan, İ. Ö., & Fidan, T. (2018). Nitel araştırmada geçerlik ve güvenirlik: Kuramsal bir inceleme. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *15*(1), 37-75.

Arı, A. (2014). İlköğretim altıncı sınıf İngilizce dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, *7*(2), 172-194.

Arık, B. T. (2020). English in Turkey: A sociolinguistic profile. *World Englishes*, *39*(3), 1-14.

Aslan, Y. (2016). Comparison of primary school foreign language curricula of Turkey, Germany and the Netherlands. *Journal of Education and Training Studies, 4*(8), 34-43.

Ateş-Özdemir, E. (2006). Türkiye'de İngilizce öğreniminin yaygınlaşmasının nedenleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *2*(1), 28-35.

Avrupa Konseyi (CoE). (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge, England: Cambridge University Press.

Avrupa Konseyi (CoE). (2021). *What is the ELP?*. Erişim adresi: https://www.coe.int/en/web/portfolio/introduction

Aybek, B. (2015). İlkokul ikinci sınıf İngilizce dersinin İngilizce öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, *10*(15), 67-84.

Baki, A., & Gökçek, T. (2012). Karma yöntem araştırmalarına genel bir bakış. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 11*(42), 1-21.

Bamgboṣe, A. (2019). A recurring decimal: English in language policy and planning. In C. L. Nelson, Z. G. Proshina, & D. R. Davis (Eds.), *The handbook of world Englishes* (pp. 657-673). Oxford: Blackwell.

Başaran, M. Özdemir, O.İ., &. Can, M. S. (2020). 8. sınıf İngilizce öğretim programının bağlam, girdi, süreç ve ürün (CIPP) modeline göre değerlendirilmesi. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, *11*(3), 154-178.

Batdı, V. (2016). Bloom'un programın öğelerine dayalı değerlendirme modeli bağlamında İngilizce öğretim programının çoklu analizi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 5*, 178-191.

Bayyurt, Y. (2013). Current perspectives on sociolinguistics and English language education. *The Journal of Language Learning and Teaching*, *3*(1), 69-78.

Bernard, H. R. (2006). *Research methods in anthropology: Qualitative and quantitative approaches*. AltaMira Press.

Berns, M. (2009). English as lingua franca and English in Europe. *World Englishes*, *28*(2), 192-199.

British Council, & TEPAV. (2014). Türkiye'deki devlet okullarında İngilizce dilinin öğretimine ilişkin ulusal ihtiyaç analizi. Erişim adresi: https://www.tepav.org.tr/upload/files/1399388519-1.Turkiyedeki_Devlet_Okullarinda_Ingilizce_Dilinin_Ogrenimine_Iliskin_Ulusal_Ihtiyac_Analizi.pdf

Broughton, G., Brumfit, C., Flavell, R., Hill, P., & Pincas, A. (2003). *Teaching English as a foreign language* (2nd Ed.). Routledge, Taylor and Francis e-Library.

Bulut, İ., & Atabey, E. (2016). İlkokul ikinci sınıf İngilizce dersi öğretim programının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *17*(3), 257-280.

Büyükduman, F. İ. (2005). İlköğretim okulları İngilizce öğretmenlerinin birinci kademe İngilizce öğretim programına ilişkin görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *28*, 55-64.

Büyüköztürk, Ş., Aygün, Ö., Kılıç Çakmak, E. & Karadeniz, Ş. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Ceylan, H., & Yorulmaz, M. (2010). Avrupa Birliği'ne uyum sürecinin Türkiye'de yabancı dil öğretmeni yetiştirme politikalarına etkisi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *12*(1), 116-127.

Chang, J. (2006). Globalization and English in Chinese higher education. *World Englishes*, *25*(3-4), 513-525.

Chen, C. F. (2009). *A case study in the evaluation of English training courses using a version of the CIPP model as an evaluative tool* (Unpublished doctoral dissertation) Durham University, Durham. Available at Durham E-Theses Online: http://etheses.dur.ac.uk/2912/.

Cihan, T., & Gürlen, E. (2013). İlköğretim 5. sınıf İngilizce dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri. *Anadolu University Journal of Social Sciences*, *13*(1), 131-146.

Coelho, C. S., & Moles, D. R. (2016). Student perceptions of a spiral curriculum. *European Journal of Dental Education*, *20*(3), 161-166.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2000). *Research methods in education* (Vol 5). Routledge.

Coşkun, Y. D. (2017). *Öğretim programları arka plan raporu: Eğitim izleme raporu 2016-2017*. Erişim adresi: http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/Ogretim_Programlari_Arka_Plan_Raporu.pdf

Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2nd Ed.). Sage publications.

Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. SAGE Publication.

Creswell, J. W. (2012). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. (4th Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Creswell, J. W., & Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into Practice, 39*(3), 124-130.

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Crystal, D. (2003). *English as a global language* (2nd Ed.). New York: Cambridge University Press.

Çelebi, M. D. (2006). Türkiye'de anadili eğitimi ve yabancı dil öğretimi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 1*(21), 285-307.

Dehkordi, M. E., & Talebinezhad, M. R. (2018). A CIPP Approach to evaluation of grammar teaching program at a high school in İran. *Journal of Applied Linguistics and Language Research, 5*(2), 241-260.

deMarrais, K. (2004). Qualitative Interview Studies: Learning through experience. In K. deMarrais, & S. D. Lapan (Eds.), *Foundations for research: Methods of inquiry in education and the social sciences* (pp. 51-68). Routledge.

Demir, E. ve Parlak, B. (2012). Türkiye'de eğitim araştırmalarında kayıp veri sorunu. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi, 3*(1), 230-241.

Demir, O., & Duruhan, K. (2015). İlkokul 2. sınıf İngilizce dersi programı uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşleri. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education*, *4*(3), 25-36.

Demircan, Ö. (1988). *Türkiye'de yabancı dil*. Ankara: Remzi Kitabevi.

Demirel, Ö. (2017). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya.* Ankara: Pegem Akademi.

Demirel, Ö. (2019). *Yabancı dil öğretimi: dil pasaportu dil biyografisi dil dosyası*. Ankara: Pegem Akademi.

Demirtaş, Z. (2017). Eğitimde program değerlendirme yaklaşımlarına genel bir bakış. *Sakarya University Journal of Education, 7*(4), 756-768.

Dilekli, Y. (2018). Ortaokul İngilizce hazırlık sınıfı programı pilot uygulamasının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, *8*(15), 1399-1425.

Dinçer, B. (2013). *7. sınıf İngilizce öğretim programının Stufflebeam'in bağlam-girdi-süreç-ürün (CIPP) modeline göre değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

Dizman-Çakır, E. (2014). *6., 7. ve 8. sınıf İngilizce dersi öğretim programı içeriğinin sarmallık ilişkisinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.

Doğançay-Aktuna, S. (1998). The spread of English in Turkey and its current sociolinguistic profile. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, *19*(1), 24-39.

Donaldson, S. I., & Christie, C. A. (2006). Emerging career opportunities in the transdiscipline of evaluation science. In S. I. Donaldson, D. E. Berger & K. Pezdek (Eds.), *Applied Psychology: New Frontiers and Rewarding Careers* (pp. 243-261). London: Psychology Press.

Drisko, J. W., & Maschi, T. (2016). *Content analysis: Pocket Guides to Social Work Research Methods.* Oxford University Press.

Dursun, F., & Saracaloğlu, A. S. (2017). Bilişim teknolojileri öğretmen yeterliklerinin değerlendirilmesi. *Electronic Turkish Studies, 12*(23), 89-120.

Eisner, E. W. (1979). The use of qualitative forms of evaluation for improving educational practice. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, *1*(6), 11-19.

Eisner, E. W. (2013). The roots of connoisseurship and criticism: A personal journey. In M. Alkin (Ed.), *Evaluation roots: A wider perspective of theorists' views and influences*. Sage Publications. Available at www.sagepub.com/alkin2e

Eisner, E. W. (2017). *The enlightened eye: Qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. Teachers College Press.

Ekiz, D. (2004). Teacher professionalism and curriculum change: Primary school teachers' views of the new science curriculum. *Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, *12*(2), 339-350.

Enever, J., & Moon, J. (2009). New global contexts for teaching primary ELT: Change and challenge. In J. Enever, J. Moon, & U. Raman (Eds.), *Young learner English language policy and implementation: International perspectives* (pp. 5-22). Garnet Publishing.

Erarslan, A. (2018). Strengths and weaknesses of primary school English language teaching programs in Turkey: Issues regarding program components. *Eurasian Journal of Applied Linguistics*, *4*(2), 325-347.

Ercan, B. (2019). *İlkokul (2-4. sınıflar) İngilizce dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Kayseri ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.

Erden, M. (1995). *Eğitimde program değerlendirme.* Ankara: Pegem.

Erişen, Y. (1998). Program geliştirme modelleri üzerine bir inceleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, *13*(13), 79-97.

Erlandson, D. A., Harris, E. L., Skipper, B. L., & Allen, S. D. (1993). *Doing naturalistic inquiry: A guide to methods*. Sage.

Ertürk, S. (1975). *Eğitimde "program" geliştirme.* Ankara: Cihan Matbaası.

Fitzpatrick, J. L., Sanders, J. R., & Worthen, B. R. (2011). *Program evaluation: Alternative approaches and practical guidelines* (4th Ed.). Boston: Pearson.

Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education* (Vol. 6). New York: McGraw-hill.

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (Vol. 8). New York: McGraw-hill.

Frels, R. K., & Onwuegbuzie, A. J. (2013). Administering quantitative instruments with qualitative interviews: A mixed research approach. *Journal of Counseling & Development*, *91*(2), 184-194.

Frye, A. W., & Hemmer, P. A. (2012). Program evaluation models and related theories: AMEE guide no. 67. *Medical Teacher*, *34*(5), e288-e299.

Genesee, F. (2014). Is early second language learning really better?. *Babylonia*, *1*, 26-30.

Gillham, B. (2008). *Developing a questionnaire*. A&C Black.

Glatthorn, A. A., Boschee, F., Whitehead, B. M., & Boschee, B. F. (2019). *Curriculum leadership: Strategies for development and implementation*. SAGE Publications.

Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1981). *Effective evaluation: Improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approaches*. Jossey-Bass.

Gündoğdu, M. (2005). Avrupa Birliği yolunda Türkiye'nin yabancı dil politikası. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *2*(29), 120-127.

Güneş, T. (2009). *İlköğretim 5. sınıf İngilizce dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Gürsoy, E., Korkmaz, S. Ç., & Damar, A. E. (2013). Foreign language teaching within 4+ 4+ 4 education system in Turkey: Language teachers' voice. *Eurasian Journal of Educational Research*, *53*, 59-74.

Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2009). *Multivariate data analysis: A global perspective* (7th Ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Hamm, R. W. (1988). Educational evaluation: Theory and a working model. *Education*, *108*(3), 404-408.

Haznedar, B. (2004). Türkiye'de yabancı dil öğretimi İlköğretim yabancı dil programı. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi, 21*(2), 15-29.

Haznedar, B. (2010). Türkiye'de yabancı dil eğitimi: Reformlar, yönelimler ve öğretmenlerimiz. In *International Conference on New Trends in Education and Their Implications* (pp. 747-755). Antalya, Turkey.

House, J. (2003). English as a lingua franca: A threat to multilingualism?. *Journal of Sociolinguistics*, *7*(4), 556-578.

Hu, Y. (2007). China's foreign language policy on primary English education: What's behind it?. *Language Policy*, *6*(3), 359-376.

Hussain, A., Dogar, A. H., Azeem, M., & Shakoor, A. (2011). Evaluation of curriculum development process. *International Journal of Humanities and Social Science*, *1*(14), 263-271.

Hutchinson, S. R. (2004). Survey Research. In K. deMarrais, & S. D. Lapan (Eds.), *Foundations for research: Methods of inquiry in education and the social sciences* (pp. 283-302). Routledge.

İnam-Çelik, G. (2009). *İlköğretim okulları 4. sınıf İngilizce dersi öğretim programının değerlendirilmesine ilişkin öğretmen görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

İnceçay, G. (2012). Turkey's foreign language policy at primary level: Challenges in practice. *ELT Research Journal*, *1*(1), 53-62.

İnci, S. & Yıldız, S. (2021). Comparison of primary school English language curricula of Turkey and Germany (North Rhine-Westphalia, Baden Württemberg, Berlin). *Kastamonu Education Journal*, *29*(1), 152-168.

Jenkins, J. (2007). *English as a lingua franca: Attitude and identity*. Oxford University Press.

Jick, T. D. (1979). Mixing qualitative and quantitative methods: Triangulation in action. *Administrative Science Quarterly, 24*(4), 602-611.

Johnson, R. B. & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed-methods research: a research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, *33*(7), 14-26.

Johnstone, R. (2009). An early start: What are the key conditions for generalized success. In J., Enever, J., Moon, & U., Raman (Eds.), *Young learner English language policy and implementation: International perspectives* (pp. 31-41). Garnet Publishing.

Kachru, B. B., Kachru, Y., & Nelson, C. L. (2006). *The handbook of world Englishes*. Oxford: Blackwell.

Kandemir, A. (2016). *İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının katılımcı odaklı program değerlendirme yaklaşımıyla değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Karabacak, E., & Kürüm-Yapıcıoğlu, D. (2020). The Alignment between the official curriculum and the taught curriculum: An analysis of primary school English curriculum. *International Journal of Contemporary Educational Research*, *7*(2), 165-186.

Kararmaz, S., & Arslan, A. (2014). İlköğretim İngilizce öğretmenlerinin öğretmenlik mesleği özel alan yeterliklerine ilişkin algılarının belirlenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *7*(4), 203-232.

Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar-ilkeler-teknikler*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Karataş, H. (2007). *Yıldız Teknik Üniversitesi modern diller bölümü İngilizce II dersi öğretim programının öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre bağlam, girdi, süreç ve ürün (CIPP) modeli ile değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Karimnia, A., & Kay, E. (2015). An evaluation of the undergraduate TEFL program in Iran: A multi-case study. *International Journal of Instruction*, *8*(2), 83-98.

Kaya, S., & Ok, A. (2016). The second grade English language curriculum: Theory-practice congruence. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, *6*(4), 491.

Kaya, Z. (1997). Eğitimde program değerlendirme sürecinin temel işlemleri. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, *5*, 59-72.

Kelly, A. V. (2009). *The curriculum: Theory and practice*. Sage.

Kırkgöz, Y. (2005). English language teaching in Turkey: Challenges for the 21st century. In G. Braine (Ed.), *Teaching English to the world: History, curriculum, and practice* (pp. 159-175). Routledge.

Kırkgöz, Y. (2007). English language teaching in Turkey policy changes and their implementations. *RELC Journal*, *38*(2), 216-228.

Kırkgöz, Y. (2008). Curriculum innovation in Turkish primary education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 36*(4), 309-322.

Kırkgöz, Y. (2009). Globalization and English language policy in Turkey. *Educational Policy, 23*(5), 663-684.

Kırkgöz, Y. (2017). English education policy in Turkey. In R. Kirkpatrick (Ed.), *English language education policy in the Middle East and North Africa* (pp. 235-256). Cham: Springer.

Kırkgöz, Y., Çelik, S., & Arıkan, A. (2016). Laying the theoretical and practical foundations for a new elementary English curriculum in Turkey: A procedural analysis. *Online Submission, 24*(3), 1199-1212.

Kızıldağ, A. (2009). Teaching English in Turkey dialogues with teachers about the challenges in public primary schools. *International Electronic Journal of Elementary Education, 1*(3), 188-201.

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

Kridel, C. (2010). *Encyclopedia of curriculum studies* (Vol. 1). SAGE Publications.

Kurt, A. (2016). *4. sınıf İngilizce dersi öğretim programının bağlam, girdi, süreç, ürün modeline göre değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.

Kurt, A. (2017). 4. sınıf İngilizce dersi öğretim programının bağlam, girdi, süreç, ürün modeline göre değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (30), 508-524.

Kuzu, E. (2020). *Evaluation of an English preparatory program through the context, input, process, and product (CIPP) model* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Küçükoğlu, B. (2013). The history of foreign language policies in Turkey. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 70,* 1090-1094.

Küçüktepe, C., Küçüktepe, S. E., & Baykın, Y. (2014). İkinci sınıf İngilizce dersi ve programına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, *11*(22), 55-78.

Kweon, B. S., Ellis, C. D., Lee, J., & Jacobs, K. (2017). The link between school environments and student academic performance. *Urban Forestry & Urban Greening*, *23*, 35-43.

Lackney, J. A. (1999). *Educational facilities: The impact and role of the physical environment of the school on teaching, learning and educational outcomes* (ED466574). ERIC. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED466574.pdf

LeCompte, M. D., & Goetz, J. P. (1982). Problems of reliability and validity in ethnographic research. *Review of Educational Research*, *52*(1), 31-60.

Lee, M. B. (2005). Curriculum evaluation. In Uys, L., & Gwele, N. (Eds.), *Curriculum development in nursing: Process and innovation* (pp 98-111). Routledge.

Lewy, A. (1973). The practice of curriculum evaluation. *Curriculum Theory Network*, *3*(11), 5-33.

Lei, S. A. (2010). Classroom physical design influencing student learning and evaluations of college instructors: A review of literature. *Education*, *131*(1), 128-134.

Lyons, J. B. (2001). *Do school facilities really impact a child's education? IssueTrak: A CEFPI brief on educational facility issues* (ED458791). ERIC. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED458791.pdf

Manan, A., Fadhilah, M. A., Kamarullah, K., & Habiburrahim, H. (2020). Evaluating paper-based TOEFL preparation program using the Context, Input, Process, and Product (CIPP) model. *Studies in English Language and Education*, *7*(2), 457-471.

Martin, B., & Hanington, B. (2012). *Universal methods of design: 100 ways to research complex problems, develop innovative ideas, and design effective solutions.* Beverly, MA: Rockport Publishers.

Mauranen, A., & Ranta, E. (2009). *English as a lingua franca: Studies and findings*. Cambridge Scholars Publishing.

Maxwell, J. A. (2008). Designing a qualitative study. *The SAGE handbook of applied social research methods, 2*, 214-253.

Maxwell, J. A. (2016). Expanding the history and range of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research, 10*(1), 12-27.

MEB (1988). *Millî Eğitim Bakanlığı XII. Millî Eğitim Şûrası*. Erişim adresi: http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165252_12_sura.pdf.

MEB (1991). Ortaokul 1., 2, ve 3. sınıf İngilizce dersi öğretim programının kabulü. *Millî Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi* (Sayı: 2347). Erişim adresi: http://tebligler.meb.gov.tr/index.php/tuem-sayilar/viewcategory/55-1991

MEB (1997). İlköğretim okulu 4 ve 5. sınıf yabancı dil (İngilizce) öğretim programı. *Millî Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi* (Sayı: 2481). Erişim adresi: http://tebligler.meb.gov.tr/index.php/tuem-sayilar/viewcategory/61-1997

MEB (2006a). İlköğretim 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıf İngilizce Dersi (A Bölümü) Öğretim Programı ile Seçmeli İngilizce Dersi (B Bölümü) Öğretim Programı. *Millî Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi* (Sayı: 2582). Erişim adresi: http://tebligler.meb.gov.tr/index.php/tuem-sayilar/viewcategory/70-2006

MEB (2006b). Millî Eğitim Bakanlığı Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi Yönetmeliği. *Millî Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi* (Sayı: 2585-Ek). Erişim adresi: http://tebligler.meb.gov.tr/index.php/tuem-sayilar/viewcategory/70-2006

MEB (2012a). *12 yıl zorunlu eğitim sorular-cevaplar.* Erişim adresi: https://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2012/12Yil_Soru_Cevaplar.pdf

MEB (2012b). İlköğretim Kurumları (İlkokul ve Ortaokul) Haftalık Ders Çizelgesi. *Millî Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi* (Sayı: 2658). Erişim adresi: http://tebligler.meb.gov.tr/index.php/tuem-sayilar/viewcategory/76-2012

MEB. (2017a). *Müfredatta yenileme ve değişiklik çalışmalarımız üzerine.* Erişim adresi: https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/18160003_basin_aciklamasi-program.pdf

MEB. (2017b). *Ortaokul 5. Sınıflarda Yabancı Dil Ağırlıklı Eğitim Uygulaması.* Erişim adresi: http://tegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/15180821_5._sYnYf_yabancY_dil_talimat_yazYsY.pdf

MEB. (2018). Erişim adresi: http://tegm.meb.gov.tr/www/yabanci-dil-agirlikli-egitime-yonelik-5-ve-6-sinif-ingilizce-dersi-ogretim-programlari-ile-destek-materyalleri-hazirlandi/icerik/534

MEB. (t.y.). Sıkça Sorulan Sorular. Erişim adresi: http://mufredat.meb.gov.tr/SSS.aspx

Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4th Ed.). John Wiley & Sons.

Merter, F., Kartal, Ş., & Çağlar, İ. (2012). Ortaöğretim İngilizce dersi yeni öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *12*(23), 43-58.

Michael, W. B., & Metfessel, N. S. (1967). A paradigm for developing valid measurable objectives in the evaluation of educational programs in colleges and universities. *Educational and Psychological Measurement, 27*(2), 373-383.

Mitchell, B. (2016). Curriculum construction and implementation. *International Journal of Liberal Art and Social Science*, *4*(4), 45-56.

Moon, J. (2005). *Teaching English to young learners: the Challenges and the benefits.* Retrieved from https://ventana.fl.unc.edu.ar/files/Material-British-Council.pdf

Morris, P. (1998). How can we evaluate the curriculum?. In *Hong Kong school curriculum: Development, issues and policies* (Vol. 2) (pp. 91-99). Hong Kong University Press.

Morse, J. M. (1991). Approaches to qualitative-quantitative methodological triangulation. *Nursing Research, 40*(2), 120-123.

Newcomer, K. E., Hatry, H. P., & Wholey, J. S. (2004). Meeting the need for practical evaluation approaches: An introduction. In *Handbook of practical program evaluation* (pp. xxxiii-1). John Wiley & Sons.

Norris, N. (1998). Curriculum evaluation revisited. *Cambridge Journal of Education, 28*(2), 207-219.

Nunan, D. (2003). The impact of English as a global language on educational policies and practices in the Asia-Pacific Region. *TESOL Quarterly, 37*(4), 589-613.

Olasehinde, M. O. (2015). An evaluation of the English component of the general studies curriculum for Nigerian polytechnics. *English Language and Literature Studies, 5*(2), 123-135.

Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2018). *Curriculum: Foundations, principles, and issues*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Osmani, A. (2020). *Türkiye ve Kosova'da uygulanan 6. sınıf İngilizce dersi öğretim programlarının öğeleri açısından karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Özdemir, S. M. (2009). Eğitimde program değerlendirme ve Türkiye'de eğitim programlarını değerlendirme çalışmalarının incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6*(2), 126-149.

Özdoruk-Höke, P. (2016). *Evaluation of the English Language preparatory school curriculum at Yıldırım Beyazıt University.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Özüdoğru, F. (2017). Evaluation of the voluntary English preparatory program at a Turkish state university. *Journal of International Social Research, 10*(48), 501-509.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Patton, M. Q. (2003). Utilization-focused evaluation. In T. Kellaghan, D. L. Stufflebeam, & L. A. Wingate (Eds.). *International handbook of educational evaluation* (pp. 223-242). Dordrecht: Springer.

Pinter, A. (2011). *Children learning second languages*. London: Macmillan.

Plano Clark, V. L., Huddleston-Casas, C. A., Churchill, S. L., O'Neil Green, D., & Garrett, A. L. (2008). Mixed methods approaches in family science research. *Journal of Family Issues*, *29*(11), 1543-1566.

Provus, M. M. (1969). *The discrepancy evaluation model: An approach to local program improvement and development* (ED030957). ERIC. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED030957.pdf

Rahman, M. M., Islam, M. S., Karim, A., Chowdhury, T. A., Rahman, M. M., Seraj, P. M. I., & Singh, M. K. M. (2019). English language teaching in Bangladesh today: Issues, outcomes and implications. *Language Testing in Asia*, *9*(1), 1-14.

Randall, R. S. (1969). An operational application of the CIPP model for evaluation. *Educational Technology*, *9*(7), 40-44.

Richards, J. C. (2001). *Curriculum development in language teaching*. Cambridge University Press.

Rose, C., & Nyre, G. F. (1977). *The Practice of Evaluation* (ED152859). ERIC. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED152859.pdf

Sarıçoban, G. (2012). Foreign language education policies in Turkey. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *46*, 2643-2648.

Seçkin, H. (2011). İlköğretim 4. sınıf İngilizce dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, *8*(2), 550-577.

Seidlhofer, B. (2013). *Understanding English as a Lingua Franca-Oxford Applied Linguistics*. Oxford University Press.

Selvi, A. F. (2014). The medium-of-instruction debate in Turkey: Oscillating between national ideas and bilingual ideals. *Current Issues in Language Planning*, *15*(2), 133-152.

Shi, Y., Tong, M., & Long, T. (2021). Investigating relationships among blended synchronous learning environments, students' motivation, and cognitive engagement: A mixed methods study. *Computers & Education, 168,* 104193.

Sohail, M., & Noreen, S. (2020). Evaluation of English curriculum reform for undergraduates at a public sector university by using the CIPP model. *AJSS, 4*(4), 1059-1076.

Solak, E. (2013). Finlandiya ve Türkiye'de ilkokul düzeyinde yabancı dil öğretimi. *Journal of International Social Research, 6*(28), 296-301.

Soner, O. (2007). Türkiye'de yabancı dil eğitiminin dünü bugünü. *Öneri Dergisi, 7*(28), 397-404.

Spolsky, B. (2004). *Language policy*. Cambridge University Press.

Stake, R. E. (1967). *The countenance of educational evaluation*. Retrieved from http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.543.5561&rep=rep1&type=pdf

Steinmetz, A. (1983). The discrepancy evaluation model. In G. F. Madaus, M. S. Scriven, & D. L. Stufflebeam (Eds.), *Evaluation models* (pp. 79-99). Dordrecht: Springer.

Stemler, S. (2000). An overview of content analysis. *Practical Assessment, Research, and Evaluation, 7*(1).

Stufflebeam, D. L. (1971). *The relevance of the CIPP evaluation model for educational accountability* (ED062385). ERIC. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED062385.pdf

Stufflebeam, D. L. (1983). The CIPP model for program evaluation. In G. F. Madaus, N. Scriven, & D. L. Stufflebeam (Eds.), *Evaluation models: Viewpoints on educational and human services evaluation* (pp. 117-141). Dordrecht: Springer.

Stufflebeam, D. L. (2001). Evaluation models. *New Directions For Evaluation,* (89), 7-98.

Stufflebeam, D. L. (2003). The CIPP model for evaluation. In T. Kellaghan, D. L. Stufflebeam, & L. A. Wingate (Eds.), *International handbook of educational evaluation* (pp. 31-62). Dordrecht: Springer.

Stufflebeam, D. L. (2007). CIPP evaluation model checklist. Erişim adresi: https://kwschochconsulting.com/wp-content/uploads/2017/04/cippchecklist_mar07.pdf

Stufflebeam, D. L. (2013). The CIPP evaluation model: Status, origin, development, use, and theory. In M. Alkin (Ed.), *Evaluation roots: A wider perspective of theorists' views and influences*, Sage Publications.

Stufflebeam, D. L., & Coryn, C. L. (2014). *Evaluation theory, models, and applications* (Vol. 50). John Wiley & Sons.

Stufflebeam, D. L., & Shinkfield, A. J. (1985). *Systematic evaluation: A self-instructional guide to theory and practice* (Vol. 1). Springer Science & Business Media.

Stufflebeam, D. L., & Webster, W. J. (1983). An analysis of alternative approaches to evaluation. In G. F. Madaus, N. Scriven, & D. L. Stufflebeam (Eds.), *Evaluation models: Viewpoints on educational and human services evaluation* (pp. 23-44). Dordrecht: Springer.

Stufflebeam, D. L., & Zhang, G. (2017). *The CIPP evaluation model: How to evaluate for improvement and accountability*. Guilford Publications.

Suchman, E. (1967). *Evaluative research: Principles and practice in public service and social action programs.* New York, NY: Russell Sage Foundation.

Supriani, N. & Dardjito, H. (2019). Evaluating 2013-curriculum implementation on English subject of junior high school in Yogyakarta, Indonesia. *Tamansiswa International Journal in Education and Science (TIJES)*, *1*(1), 1-8.

Şahin, H., & Aykaç, N. (2019). Avrupa ülkelerinde ve Türkiye'de ilkokullarda uygulanan yabancı dil öğretim programlarının karşılaştırılması. *Milli Eğitim Dergisi*, *48*(1), 571-594.

Tekin-Özel, R. (2011). *İlköğretim İngilizce dersi öğretim programlarının uygulanmasında karşılaşılan güçlüklerin belirlenmesi: Ankara ili örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Temizyürek, F., & Birinci, F. G. (2016). Yabancı dil öğretiminde otantik materyal kullanımı. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *5*(1), 54-62.

Tiantong, M., & Tongchin, P. (2013). A multiple intelligences supported web-based collaborative learning model using Stufflebeam's CIPP evaluation model. *International Journal of Humanities and Social Science*, *3*(7), 157-165.

Tok, H., Arıbaş, S. (2008). Avrupa birliği uyum sürecinde yabancı dil öğretimi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *9*(15), 205-227.

Tom-Lawyer, O. (2016). Developing the basic English language skills in Nigerian colleges of education: A case study of three colleges of education. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, *5*(3), 99-112.

Tsui, A. B., & Tollefson, J. W. (2017). *Language policy, culture, and identity in Asian contexts*. Routledge.

TTKB. (2006). *İlköğretim İngilizce Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı.* Ankara: T.C. Millî Eğitim Bakanlığı.

TTKB. (2013). *İlköğretim Kurumları (İlkokullar ve Ortaokullar) İngilizce Dersi (2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı.* Ankara: T.C. Millî Eğitim Bakanlığı.

TTKB. (2017). *İngilizce Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar).* Ankara: T.C. Millî Eğitim Bakanlığı.

TTKB. (2018). *İngilizce Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar).* Ankara: T.C. Millî Eğitim Bakanlığı.

Tunç, F. (2010). *Evaluation of an English language teaching program at a public university using CIPP model* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Turan, Y. (2016). *11. sınıf Havacılık İngilizce programının Stufflebeam'in CIPP (Bağlam-girdi-süreç-ürün) modeli kapsamında değerlendirilmesi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Tyler, R. W. (2013). *Basic principles of curriculum and instruction*. University of Chicago Press.

Ulum, Ö. G. (2016). Evaluation of English as a foreign language program - using CIPP (Context, Input, Process and Product) model. *Online Submission*, *1*(2), 114-137.

Uşun, S. (2008). Çeşitli program değerlendirme yaklaşımlarının karşılaştırılması. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (21), 199-218.

Uşun, S. (2016). *Eğitimde program değerlendirme: Süreçler yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Weber, R. P. (1990). *Basic content analysis* (No. 49). Sage.

Weiss, C. (2013). Rooting for evaluation: Digging into beliefs. In M. Alkin (Ed.), *Evaluation roots: A wider perspective of theorists' views and influences* (pp. 130-143). Sage Publications.

Worthen, B. (1990). Program evaluation. In H. Walberg & G. Haertel (Eds.), *The international encyclopedia of educational evaluation* (pp. 42-47). Toronto, ON: Pergammon Press.

Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi Kanunu. (1983, 19 Ekim). *Resmî Gazete* (Sayı: 18196). Erişim adresi: https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/18196.pdf

Yastıbaş, A. E. (2020). Evaluating the new English language teaching program of Turkey for primary schools anthropocentrically. *Journal of Language and Linguistic Studies, 16*(4), 1821-1832.

Yastıbaş A. E. & Erdal T. (2020). Evaluating english for academic purposes II Course through the CIPP model. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Elektronik Dergisi, 11*(1), 86-94.

Yıldıran, Ç., & Tanrıseven, I. (2015). İngilizce öğretmenlerinin ilkokul 2. sınıf İngilizce dersi öğretim programı hakkındaki görüşleri. *International Journal of Language Academy, 3*(1), 210-223.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin yayıncılık.

Yılmaz-Virlan, A. (2014). *A case study: Evaluation of an English speaking skills course in a public university preparatory school program via CIPP model* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Yurttabir, H. H. (2019). Evrensel tasarımla engelsiz yabancı dil öğretimi. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, *3*(2), 97-108.

Yükseköğretim Kurumlarında Yabancı Dil Eğitim-Öğretimi ve Yabancı Dille Eğitim-Öğretim Yapan Yükseköğretim Kurumlan Hakkında Yönetmelik. (1984, 20 Nisan). *Resmî Gazete* (Sayı: 18378). Erişim adresi: https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/18378.pdf

EKLER

Ek 1- Program Değerlendirme Anketi

8.SINIF İNGİLİZCE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI STUFFLEBEAM'İN BAĞLAM-GİRDİ-SÜREÇ-ÜRÜN MODELİNE DAYALI DEĞERLENDİRME ANKETİ

Değerli Öğretmenler,

Bu anket, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Programında yürütülen yüksek lisans tez çalışmasına için 8. sınıf İngilizce dersi öğretim programının Stufflebeam'in Bağlam-Girdi-Süreç-Ürün (CIPP) Modeli temel alınarak öğretmen görüşleri açısından değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Bu amacı gerçekleştirmek için de öncelikle programın uygulayıcıları olan ve 8. sınıf derslerine giren İngilizce Öğretmenlerinin programla ilgili görüşlerine başvurulması gerekmektedir. Anketin ilk bölümünde sizinle ilgili sorular, ikinci bölümünde ise 8. sınıf programıyla ilgili 4 temel boyutta (Bağlam-Girdi-Süreç-Ürün) sorular yer almaktadır. Yanıtlar olumsuzdan-olumluya doğru şu şekilde sıralanmıştır:

1:Hiç/Tamamen Katılmıyorum

2:Katılmıyorum

3:Kısmen Katılıyorum

4:Katılıyorum

5:Tamamen Katılıyorum

Cevaplarınız gizli kalacaktır ve sadece bu çalışma için değerlendirilecektir. Kişisel olarak bir değerlendirilme yapılmayacağı için adınız ve soyadınızı yazmanız gerekmemektedir.

Katılımınız, ilgi ve iş birliğiniz için şimdiden teşekkür ederiz.

Doç. Dr. Seval EMİNOĞLU KÜÇÜKTEPE
Marmara Üniversitesi
Atatürk Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü
Eğitim Programları ve Öğretim ABD

Esra KERİMOĞLU
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Programları ve Öğretim ABD
Yüksek Lisans Öğrencisi

A-Kişisel Bilgiler

1. Cinsiyet: ( ) Kadın ( ) Erkek

2. Bitirdiğiniz Fakülte/Bölüm: …….

3. Öğrenim Durumu: ( ) Lisans ( )Yüksek Lisans ( ) Doktora

4. Yaş: ( )20-25 ( )26-30 ( )31-35 ( )36-40 ( )41-45 ( )46-50 ( )51 ve üzeri

5. Kıdem Yılı: ( ) 0-5 ( ) 6-10 ( ) 11-15 ( ) 16-20 ( ) 21 ve üzeri

6. Görev yaptığınız ilçe: ……

7. Okulun sosyo-ekonomik statüsü: ( ) Düşük ( ) Orta ( ) Yüksek

8. Ders verdiğiniz sınıfların mevcudu: ( ) 0-15 ( ) 16-25 ( ) 26-35 ( ) 36-45 ( ) 46 ve üzeri

9. Programla ilgili hizmet içi eğitim alma durumunuz: ( ) Evet ( ) Hayır

		Aşağıda 8. sınıf İngilizce programının bağlam-girdi-süreç ve ürün boyutlarına ilişkin sorular yer almaktadır. Yanıtlar Olumsuzdan – Olumluya doğru sıralanmıştır. Size en uygun olan seçeneğin yanına X koyarak işaretleyiniz.	**(1) HİÇ KATILMIYORUM**	**(2) KATILMIYORUM**	**(3) KISMEN KATILIYORUM**	**(4) KATILIYORUM**	**(5) TAMAMEN KATILIYORUM**
BAĞLAM DEĞERLENDİRME	**1**	Programın amaçları (kazanımları) açık bir şekilde ortaya konmuştur.					
	2	Programda belirtilen amaçlar (kazanımlar), öğrencilerin giriş özellikleri temel alınarak düzenlenmiştir.					
	3	Programın amaçları (kazanımları) ölçülebilir niteliktedir.					
	4	Program, Avrupa Dil Pasaportunu temel alarak öğrencilerin iletişimsel yeterliklerini geliştirmeyi amaçlamaktadır.					
	5	Program öğrencilerin temel dil becerilerini geliştirmek için hazırlanmıştır.					
	6	Program temel dil becerilerini (konuşma-okuma-dinleme-yazma) eşit oranda/dengeli bir şekilde/ geliştirmeyi kazandırabilecek niteliktedir.					
	7	Programda İngilizce öğretimine ilişkin çağdaş yaklaşım ve yöntemlere yer verilmektedir.					
	8	Programda süreç odaklı tasarım yaklaşımlarının benimsendiği açıkça görülmektedir.					
	9	Program öğrencilerin dil öğrenme ihtiyaçlarını karşılayabilecek niteliktedir.					
	10	Program öğrencilerin bireysel farklılıklarını temele alır.					
	11	Program teknoloji kullanımını özendirmektedir.					
	12	Program, öğrencilerin dili doğru ve etkin kullanmalarını sağlayacak özelliklere sahiptir.					
	13	Bu programla öğrencilere İngilizce öğrenmeye karşı olumlu tutum kazandırılabilir.					
	14	Programın içeriği ve süresi tutarlıdır.					
	15	Program, Türkiye'nin her bölge ve okulunda uygulanabilir özelliklere sahiptir.					
	16	Sınıf özellikleri programı uygulamak için yeterlidir.					
	17	Sınıf ortamı öğrencilerin yetenek ve potansiyellerini ortaya çıkarmak için elverişlidir.					
GİRDİ DEĞERLENDİRME	**18**	Öğrencilerin ön bilgi seviyeleri programı uygulamak için yeterlidir.					
	19	Öğrenciler İngilizce öğrenmeye oldukça motivedirler.					
	20	Ders kitabı öğrencileri İngilizce öğrenmeye özendirecek niteliktedir.					
	21	Ders kitabında yer alan temalar öğrencilerin ilgisini çekmekte başarılıdır.					
	22	Ders kitabı programın hedeflerini gerçekleştirmek için yeterlidir.					
	23	Yeni programla birlikte hazırlanan kitaplarda dil bilgisi yapıları öğrencilere sezdirilerek verilmektedir.					
	24	Kitaplar sadece öğrencilerin değil, öğretmenlerin de gelişimlerine katkı sağlayacak niteliktedir.					
	25	Ders kitaplarında güncel şarkı, bilmece, bulmaca gibi öğrencilerin ilgisini çekici farklı aktiviteler yer almaktadır.					
	26	Derste kullanılan materyaller (CD, video, flashcards) öğrencileri derse güdülemektedir.					
	27	Derste kullanılması öngörülen (görsel ve işitsel) kaynak ve materyaller okullarda mevcuttur.					
	28	Öğretmen olarak programı uygulamak için yeterli donanıma sahip olduğumu düşünüyorum.					
	29	Programa ilişkin adaptasyon sorunu çekmiyorum.					
	30	Program ve programa ilişkin hazırlanan kaynak kitaplar öğretmenlere yol gösterecek niteliktedir.					
	31	Programla ilgili hazırlanan seminerler, öğretmenlere yeterince rehberlik etmektedir.					

			(1) HİÇ KATILMIYORUM	(2) KATILMIYORUM	(3) KISMEN KATILIYORUM	(4) KATILIYORUM	(5) TAMAMEN KATILIYORUM
SÜREÇ DEĞERLENDİRME	**32**	Programda uygulanan etkinlikler, öğrencilerin derse olan ilgisini arttırmaktadır.					
	33	Programda uygulanan etkinlikler, öğrencilerin iletişim becerilerinin geliştirilmesine olanak sağlar.					
	34	Program, öğrencilerin öğrendiklerini uygulamaya dönüştürebilecek etkinliklere yer verir.					
	35	Süreçte işbirliğine dayalı aktiviteler (eşli-grupla çalışma) sıklıkla kullanılmaktadır.					
	36	Programda önerilen öğrenci merkezli yöntem ve teknikler süreçte aktif bir şekilde uygulanabilmektedir.					
	37	Öğrenci sayısı programın uygulanması için bir engel teşkil etmemektedir.					
	38	Uygulama süreci programın amaçlarına paralel bir şekilde gerçekleşmektedir.					
	39	Öğrencilerin yeterli çoğunluğu derslere aktif olarak katılmaktadırlar.					
	40	Uygulama sürecinde disiplin sorunlarıyla karşılaşılmaktadır.					
	41	Öğretmen ve öğrenciler arasındaki iletişim ve etkileşim yüksek düzeydedir.					
	42	Süreçte öğretmen merkezli bir öğretim verilmektedir.					
	43	Öğrenciler derslerde iletişim becerilerine (konuşma ve dinlemeye) yeterince güdülenmektedir.					
	44	Öğrenme-öğretme süreci sorunsuz olarak işlemektedir.					
ÜRÜN DEĞERLENDİRME	**45**	Dönem sonunda öğrencilerin seviyesi amaçlanan düzeye ulaşmaktadır.					
	46	Değerlendirme süreci sorunsuz işlemektedir.					
	47	Değerlendirme yapılırken, öğrencilerin öğretim sürecindeki gelişimleri ve çabaları dikkate alınmaktadır.					
	48	Sonuç değerlendirmeye dayalı bir değerlendirme sistemi uygulanmaktadır.					
	49	Değerlendirme araçları, öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini (anlama, yaratma, analiz) ölçecek nitelikte hazırlanmaktadır.					
	50	Dönem içerisinde yapılan sınavlar 4 temel dil becerisini eşit oranda ölçmektedir.					
	51	Dönem içi yapılan toplam sınavların (yıl sonu sınavları, LGS, kısa sınavlar) sayısı öğrenci başarısını ölçmede yeterlidir.					
	52	Sınavlar amaçlanan kazanımların gerçekleştirilip gerçekleştirilemediğini ölçmekte başarılıdır.					
	53	Alternatif değerlendirme araçları (portfolyo, proje-performans ödevleri) değerlendirme sürecinde aktif olarak kullanılmaktadır.					
	54	Değerlendirme öğrenme-öğretme sürecinin tüm aşamalarında yapılmaktadır.					
	55	Yapılan değerlendirmeler öğrencilerin gerçek başarısını yansıtmamaktadır.					
	56	Program sonunda öğrenciler basit cümlelerle hedef dili kullanarak kendilerini ifade etme becerilerine ilişkin gelişim göstermektedirler.					
	57	Program sonunda öğrenciler İngilizce konuşma-dinleme (iletişim) becerilerine ilişkin gelişim göstermektedir.					
	58	Program sonunda öğrenciler İngilizce dil bilgisine ilişkin gelişim göstermektedir.					

Ek 2- Görüşme Formu

8. SINIF 2018 İNGİLİZCE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ CIPP MODELİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ ÖĞRETMEN GÖRÜŞME SORULARI

Yönerge: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde Doç. Dr. Seval EMİNOĞLU KÜÇÜKTEPE danışmanlığında hazırlamakta olduğum yüksek lisans tezim için "2018'de güncellenen 8. sınıf İngilizce dersi öğretim programının CIPP modeline göre değerlendirilmesi" üzerine bir araştırma yapıyorum ve bu konuyla ilgili sizinle görüşme yapmak istiyorum. Bu görüşmedeki amacım, 2018'de yenilenen 8. sınıf İngilizce dersi öğretim programını bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutları bakımından programın uygulayıcısı ve aynı zamanda önemli bir paydaşı olan İngilizce öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda değerlendirmektir. Bu nedenle, sizin değerli görüşleriniz programın etkililiğinin belirlenmesinde önemli katkılar ortaya koyacaktır. Görüşme sırasında konuşulanlar, kişisel bilgi ve isimleriniz gizli kalacaktır. Görüşme hakkında aklınıza takılan herhangi bir soru varsa cevaplayabilirim. Görüşmeye geçmeden önce, ilgi ve katılımınız için şimdiden teşekkür ederim.

Doç. Dr. Seval EMİNOĞLU KÜÇÜKTEPE
Marmara Üniversitesi
Atatürk Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü
Eğitim Programları ve Öğretim ABD

Arş. Gör. Esra KERİMOĞLU
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Programları ve Öğretim ABD
Yüksek Lisans Öğrencisi

Bağlam Değerlendirme

1. Sizce 8. sınıf İngilizce öğretim programı öğrencilerin hangi dil yeterliklerini/becerilerini geliştirebilir?
2. Programın öğrencilerin gereksinimlerini/ihtiyaçlarını ne ölçüde karşıladığını düşünüyorsunuz?
3. Size göre programın güçlü yönleri nelerdir?
4. Size göre programın zayıf yönleri nelerdir?
5. Programda konuların işlenmesi için ayrılan süre yeterli midir? (Yetersiz olduğunu düşünüyorsanız sizce ne kadar süre ayrılmalı?)
6. Program okullardaki fiziki altyapıyla (teknolojik altyapı, araç-gereç vb.) uygulanabilecek düzeyde midir? (Cevabınız hayır ise altyapı hangi açılardan geliştirilmeli?)

Girdi Değerlendirme

1. Program uygulanmaya başlamadan önce programın uygulamasıyla ilgili hizmet içi eğitim aldınız mı? (Aldıysanız bu hizmet içi eğitim içerik ve süre açısından yeterli miydi? Yeterli değilse hangi boyutlarının eksik kaldığını düşünüyorsunuz?)
2. Öğrencilerin program ile ilgili hazırbulunuşluk düzeyleri yeterli mi? (Cevabınız hayır ise hangi alanlarda yetersiz olduklarını düşünüyorsunuz?)
3. Programı uygulamanız için önerilen kaynak/araç-gereç ve materyaller yeterli mi? (Cevabınız hayır ise sizce ne tür kaynak ve materyaller kullanılmalı?)
4. Ders kitapları programın amaçlarına (hedef/kazanımlarına) ulaştırmak için yeterli mi? (Cevabınız hayır ise ders kitapları hangi açılardan geliştirilmeli?)
5. Programın uygulanması ile ilgili okul yönetimi size destek oldu mu? (Cevabınız evet ise hangi açılardan destek oldu? Cevabınız hayır ise hangi açılardan destek olmadı?)

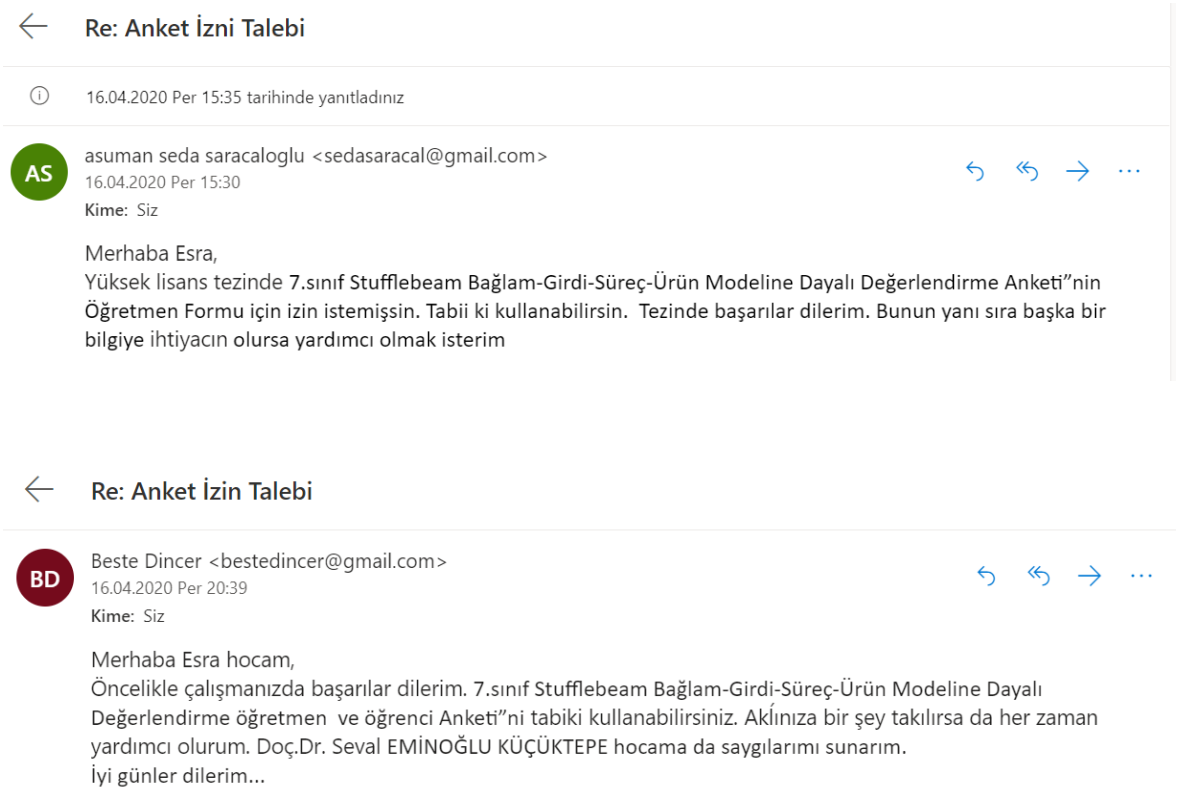
Süreç Değerlendirme

1. Programda önerilen strateji, yöntem ve teknikler dersin amaçlarını (hedef/kazanımlarını) gerçekleştirmeye uygun mudur? (Cevabınız hayır ise hangi strateji, yöntem ve teknikler kullanılmalı?)
2. Programda önerilen etkinlikler öğrencinin aktif katılımını sağlayıcı nitelikte midir?
3. Program konuların tekrar edilmesine olanak sağlamakta mıdır?
4. Programı uygularken eğitim ortamında karşılaştığınız zorluklar nelerdir? Örneklerle açıklar mısınız?

Ürün Değerlendirme

1. Programda önerilen değerlendirme türleri, ölçme araçlarının isabetliliği ve kullanışlılığı hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
2. Programı uygularken kullandığınız sınavlar size göre öğrencilerin başarısını ölçmede yeterli midir?
3. Yıl sonunda öğrenciler programda belirlenen kazanımlara ulaşabildiler mi? (Cevabınız hayır ise amaçlara (hedef/kazanımlara) ulaşamama nedenleri nelerdir?)
4. Programın daha etkili olabilmesi için önerileriniz nelerdir?

Ek 3- Anket Kullanım İzinleri



Re: Anket İzni Talebi

16.04.2020 Per 15:35 tarihinde yanıtladınız

AS

asuman seda saracaloglu <sedasaracal@gmail.com>
16.04.2020 Per 15:30
Kime: Siz

Merhaba Esra,
Yüksek lisans tezinde 7.sınıf Stufflebeam Bağlam-Girdi-Süreç-Ürün Modeline Dayalı Değerlendirme Anketi"nin Öğretmen Formu için izin istemişsin. Tabii ki kullanabilirsin. Tezinde başarılar dilerim. Bunun yanı sıra başka bir bilgiye ihtiyacın olursa yardımcı olmak isterim

Re: Anket İzin Talebi

BD

Beste Dincer <bestedincer@gmail.com>
16.04.2020 Per 20:39
Kime: Siz

Merhaba Esra hocam,
Öncelikle çalışmanızda başarılar dilerim. 7.sınıf Stufflebeam Bağlam-Girdi-Süreç-Ürün Modeline Dayalı Değerlendirme öğretmen ve öğrenci Anketi"ni tabiki kullanabilirsiniz. Aklınıza bir şey takılırsa da her zaman yardımcı olurum. Doç.Dr. Seval EMİNOĞLU KÜÇÜKTEPE hocama da saygılarımı sunarım.
İyi günler dilerim...

Ek 4- İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden İzin Belgesi

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E.59090411-20-15695378 27/10/2020
Konu : Anket ve Araştırma İzin Talebi

VALİLİK MAKAMINA

İlgi :a) Marmara Üniversitesinin 21.10.2020 tarihli ve 2000283458 sayılı yazısı.
b) Bakanlığımızın 21.01.2020 tarih ve 1563890/ 2020/2 No'lu genelgesi
c) Müdürlüğümüz Araştırma ve Anket Komisyonunun 26.10.2020 tarihli tutanağı.

Marmara Üniversitesi Yüksek Lisans Öğrencisi Esra KERİMOĞLU'nun "Sekizinci Sınıf 2018 İngilizce Dersi Öğretim Programının CIPP Modeline Göre Değerlendirilmesi: İstanbul Örneği" konulu tezi kapsamında, İlimiz genelindeki ortaokullarda 8. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programı Stufflebeam'in Bağlam-Girdi-Süreç-Ürün Modeline Dayalı Dğerlendirme Anketi uygulama isteği hakkındaki ilgi (a) yazı ve ekleri müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, **uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanılması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun kamuoyuyla paylaşılmaması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Bakanlık emri esasları dâhilinde uygulanması, araştırma bittikten sonra 2 (iki) hafta içerisinde araştırma sonuç raporu hakkında Müdürlüğümüz istmemanket@meb.gov.tr adresine mail yoluyla bilgi verilmesi kaydıyla** Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Levent YAZICI
İl Milli Eğitim Müdürü

OLUR
<...>
Dr. Hasan Hüseyin CAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:
1-İlgi (a) başvuru (17 Sayfa)
2- Genelge (2 Sayfa)
3- Komisyon Tutanağı (1 Sayfa)

Adres: İstanbul Millî Eğitim Müdürlüğü | Strateji Geliştirme Şb. Md.
Binbirdirek Mh. İmran Öktem Cd. No:1 Sultanahmet - Fatih İstanbul
ktronik Ağ: istanbul.meb.gov.tr e-posta: ist.sgb34@gmail.com
Bilgi için: Dilek ALADAĞ
Tel: 0 (212)384 36 28

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden 8015-ebf8-3d78-ae03-8311 kodu ile teyit edilebilir.

ProQuest Number: 28942335

INFORMATION TO ALL USERS
The quality and completeness of this reproduction is dependent on the quality
and completeness of the copy made available to ProQuest.



Distributed by ProQuest LLC (2021).
Copyright of the Dissertation is held by the Author unless otherwise noted.

This work may be used in accordance with the terms of the Creative Commons license
or other rights statement, as indicated in the copyright statement or in the metadata
associated with this work. Unless otherwise specified in the copyright statement
or the metadata, all rights are reserved by the copyright holder.

This work is protected against unauthorized copying under Title 17,
United States Code and other applicable copyright laws.

Microform Edition where available © ProQuest LLC. No reproduction or digitization
of the Microform Edition is authorized without permission of ProQuest LLC.

ProQuest LLC
789 East Eisenhower Parkway
P.O. Box 1346
Ann Arbor, MI 48106 - 1346 USA