

Yıldız Teknik Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı

YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ MODERN DİLLER BÖLÜMÜ
İNGİLİZCE II DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ ÖĞRETMEN
VE ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİNE GÖRE BAĞLAM, GİRDİ, SÜREÇ
VE ÜRÜN (CIPP) MODELİ İLE DEĞERLENDİRİLMESİ

Hakan KARATAŞ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Seval FER

Şubat, 2007

ÖNSÖZ

Bu bölümde sadece, yüksek lisans eğitimim boyunca çalışmalarına katkıda bulunan isimli ya da isimsiz kahramanlara yer vererek vefa borcumu ödemek istiyorum.

Öncelikle, Eğitim Fakültesi Eğitim Programları ve Öğretim yüksek lisans programının ders aşamasında bana emeği geçen başta Sayın Prof. Dr. Münire Erden, Prof. Dr. Ali Baykal, Yrd. Doç. Dr. Sevinç Peker ve Yrd. Doç Dr. Sema Karakelle olmak üzere tüm öğretim üyelerine teşekkürlerimi sunarım. Özellikle tezimin her aşamasında benden yardımını esirgemeyen, herşeye rağmen hoşgörüsünü kaybetmeyen, ihtiyacım olduğunda yanımda olan ve bana bilimsel bir bakış açısı kazandırmaya çalışan tez danışmanım sevgili hocam Doç. Dr. Seval FER'in önünde saygıyla eğiliyorum. Karşılıksız olarak bana kazandırdığı her şey için değerli hocama minnettarım.

Tezimin uygulama aşamasında bana destek veren Modern Diller Bölümü'nde görev yapan değerli öğretim görevlisi arkadaşlarıma teşekkürü bir borç bilirim.

Ders ve tez aşamasında benden desteğini esirgemeyen ve Rektörlük'teki yoğun görevime rağmen her durumda bana izin veren saygıdeğer hocam Yıldız Teknik Üniversitesi Rektörü Prof. Dr. Durul Ören'e teşekkürlerimi sunarım.

Eğitim hayatım boyunca hep yanımda olan ve beni ben yapan sevgili anne ve babama; onlardan çaldığım vakti tezim için kullandığım ve buna rağmen beni sevmekten vazgeçmeyen canım oğlum ve kızıma; onun desteği ve sabrı olmadan başarmamın imkansız olduğu, alacağım diplomanın gerçek sahibi sevgili eşime teşekkür borçluyum. İyi ki hayatımda varsınız!

Şubat 2007

Hakan KARATAŞ

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖNSÖZ.....	i
İÇİNDEKİLER.....	ii
ŞEKİL LİSTESİ.....	vi
TABLO LİSTESİ.....	vii
KISALTMA LİSTESİ.....	ix
ÖZET.....	x
ABSTRACT.....	xii

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

1. Problem Durumu.....	1
2. Program Geliştirme Nedir?.....	2
3. Program Geliştirme Süreci.....	4
3.1 İhtiyaç Analizi.....	7
3.2 Hedefler.....	9
3.3 Kapsam.....	10
3.4 Eğitim Durumları.....	11
3.5 Değerlendirme.....	11
4. Program Değerlendirme Nedir?.....	12
4.1 Program Değerlendirmenin Kullanım Alanları.....	14
4.2 Programda Neler Değerlendirilir?.....	15
4.3 Değerlendirme Uzmanının Sorumlulukları.....	17
5. Ürün ve Süreç Değerlendirme.....	18
6. Farklı Program Yaklaşımlarının Değerlendirmeye Bakışı.....	19
6.1 Hümanist Yaklaşımın Değerlendirmeye Bakışı.....	21
6.2 Sosyal Yapılandırmacı Yaklaşımın Değerlendirmeye Bakışı.....	21
6.3 Teknolojik (Sistematik) Yaklaşımın Değerlendirmeye Bakışı.....	22
6.4 Akademik Yaklaşımın Değerlendirmeye Bakışı.....	22
7. Değerlendirme Modelleri.....	23

7.1 Hedef Yönelimli Değerlendirme Yaklaşımları.....	29
7.1.1 Hedefe Dayalı (Sekiz Yıllık Çalışma) Değerlendirme Modeli.....	29
7.1.2 Metfessel-Michael Değerlendirme Modeli.....	31
7.1.3 Provus'un Farklar Yaklaşımı İle Değerlendirme Modeli.....	32
7.1.4 Hammond'un Değerlendirme Modeli.....	35
7.1.5 Hedef Yönelimli Değerlendirme Modellerinin Kuvvetli ve Zayıf Yönleri.....	36
7.2 Uzmanlık Yönelimli Değerlendirme Yaklaşımları.....	38
7.2.1 Eisner'in Uzman Görüşüne Dayalı Değerlendirme Modeli.....	38
7.2.1 Uzmanlık Yönelimli Değerlendirme Modellerinin Kuvvetli ve Zayıf Yönleri.....	39
7.3 Katılımcı Yönelimli Değerlendirme Yaklaşımları.....	40
7.3.1 Stake'in Uygunluk-Olasılık Modeli.....	41
7.3.2 Stake'in Cevap Verici Değerlendirme Modeli.....	42
7.3.3 Katılımcı Yönelimli Değerlendirme Modellerinin Kuvvetli ve Zayıf Yönleri.....	43
7.4 Yönetim Yönelimli Değerlendirme Yaklaşımları.....	43
7.4.1 Stufflebeam'in Bağlam, Girdi, Süreç, Ürün Modeli.....	44
7.4.2 UCLA Değerlendirme Modeli.....	51
7.4.3 Stufflebeam'in Makro (Toplam) Değerlendirme Modeli.....	52
7.4.4 Yönetim Yönelimli Değerlendirme Modellerinin Kuvvetli ve Zayıf Yönleri.....	53
8. Yıldız Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu Modern Diller Bölümü Zorunlu İngilizce Dersleri Öğretim Programları.....	54
8.1 Yıldız Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu İleri İngilizce II Dersi Öğretim Programı.....	54
9. İlgili Araştırmalar.....	55
9.1 Türkiye'de Yapılmış Araştırmalar.....	55
9.2 Yurtdışında Yapılmış Araştırmalar.....	63
10. Problem.....	71
11. Alt Problemler.....	72
12. Araştırmanın Önemi.....	72
13. Araştırmanın Sayıltıları.....	73

14. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	73
15. Tanımlar.....	73

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

1. Araştırma Modeli.....	75
2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi.....	76
3. Veri Toplama Araçları.....	82
3.1 CIPP Anketinin Hazırlanması.....	82
3.2 Geçerlik Çalışması.....	84
3.2.1 CIPP Öğretmen Anketinin Geçerlik Çalışması.....	85
3.2.2 CIPP Öğrenci Anketinin Geçerlik Çalışması.....	85
3.2.3 CIPP Öğrenci Anketinin Güvenirlik Çalışması.....	89
4. CIPP Anketinin Uygulanması.....	91
5. Verilerin Çözümlemesi.....	92

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	93
2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	96
3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	98
4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	101
5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	107

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

1. Sonuç ve Tartışma.....	111
1.1 Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	111
1.2 İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	114
1.3 Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	115
1.4 Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	117
1.5 Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	121

2. Öneriler.....	121
2.1 Uygulayıcılar İçin Öneriler.....	121
2.2 Araştırmacılar İçin Öneriler.....	123
3. Araştırmada Karşılaşılan Güçlükler.....	124
KAYNAKÇA.....	125
EKLER.....	131

ŞEKİL LİSTESİ

Şekil	Sayfa
1. Tyler-Metfessel-Michael Modeli.....	31
2. CIPP Modeli Değerlendirme Tiplerinin Birbirleri Arasındaki İlişkiler.....	45
3. Faktör Çizgi Grafiği.....	86

TABLO LİSTESİ

Tablo	Sayfa
1. Değerlendirme Yaklaşımlarının Karşılaştırılması.....	25
2. Provus'un Farklar Yaklaşımı Değerlendirme Modeli'nin Aşamaları.....	34
3. CIPP Modeli'nin Dört Boyutlu Değerlendirmesinin Özellikleri.....	45
4. CIPP Modeli'nin Karar Verme ve Sorumluluk ile İlişkisi.....	50
5. Bahar Döneminde Açılan İngilizce II Sınıflarının ve Öğrencilerinin Fakültelere Göre Dağılımı.....	76
6. İngilizce Öğretmenlerinin Demografik Özelliklere Göre Dağılımı.....	77
7. Örneklem Büyüklüğünün Hesaplanmasına İlişkin Formüller.....	79
8. Fakültelere Göre Öğrenci Evreni ve Yüzdesi ile Örneklem Sayısı ve Yüzdesi.....	80
9. Öğrencilerin Demografik Özelliklere Göre Dağılımı.....	81
10. CIPP Öğrenci Anketinin Varimaks Döndürme Sonrası Faktör Yük Değerleri.....	88
11. Faktörlerin İsimleri ve İçerdikleri Maddelere Göre Dağılımı.....	89
12. Anket Sorularının Geçerlik Çalışması Öncesi Değerlendirme Boyutlarına Göre Dağılımı.....	89
13. CIPP Öğrenci Anketinin Boyutlarının Güvenirlik Değerleri ve Madde Toplam Korelasyonu.....	90
14. CIPP Anketinin Ortalama, Standart Sapma, Madde Toplam Korelasyon Değerleri.....	90
15. Öğretmenlerin ve Öğrencilerin Programın Bağlam Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri ile t testi Sonuçları.....	94
16. Öğretmenlerin ve Öğrencilerin Programın Girdi Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri ile T Testi Sonuçları.....	97
17. Öğretmenlerin ve Öğrencilerin Programın Süreç Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri ile T Testi Sonuçları.....	99
18. Öğretmenlerin ve Öğrencilerin Programın Ürün Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri ile T Testi Sonuçları.....	101
19. Öğretmen ve Öğrencilerin Programın Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün Boyutlarına İlişkin Görüşlerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	107
20. MANOVA Testi Varsayımlarının Sınanması.....	108

21. Programın Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün Boyutlarına İlişkin MANOVA Testi.....	109
22. Örneklem İle Programın Boyutları Arasındaki Etkileşim.....	109

KISALTMA LİSTESİ

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

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, Yıldız Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu Modern Diller Bölümü'nde uygulanmakta olan İngilizce II dersi öğretim programının öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre bağlam, girdi, süreç ve ürün (CIPP) modeli ile değerlendirmektir.

Araştırmanın evrenini, 2005-2006 öğretim yılı güz döneminde İngilizce II dersi öğretim programını uygulayan 35 öğretmen ve küme örneklem yöntemi kullanılarak seçilen 415 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada, programın dört boyutu olan bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutlarında varolan durumu ortaya çıkarmak üzere tarama (betimsel) modeli kullanılmıştır.

Araştırmanın veri kaynağı, 46 adet madde içeren tek tip anketin öğretmen ve öğrenciye yönelik iki formu ile elde edilmiştir. Ankette, programın bağlam boyutuna ilişkin on, girdi boyutuna ilişkin altı, süreç boyutuna ilişkin sekiz ve ürün boyutuna ilişkin yirmiiki soru bulunmaktadır.

Araştırmanın alt problemlerine yanıt bulmak amacıyla anketlerle elde edilen öğretmen ve öğrenci görüşleri ortalama ve frekans hesapları yapılarak tablolara dönüştürülmüş ve bağımsız örneklem için t-testi ve iki yönlü varyans (MANOVA) tekniği kullanılarak analiz edilmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında programın bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutuna ilişkin anlamlı farklar bulunmuştur. Programın bağlam boyutuna ilişkin, programın öğrencilerin dil becerilerinin gelişimi için uygunluğu, programın hedeflerinin öğrencilerin ön bilgisine uygunluğu, ders kitabının öğrencilerin seviyesine uygunluğu ve ders kitabının içeriğinin anlaşılabilirliği konularında anlamlı farklılıklar görülmüştür. Girdi boyutuna ilişkin, anlamlı fark bulunan programda kullanılan görsel ve işitsel materyallerin öğrencilerin gelişimine katkısının yeterliği konusuna öğretmenler katılmadıklarını belirtmişlerdir. Süreç boyutuna ilişkin, programda yeterli alıştırmalar ve konu tekrarı yapılması, pekiştirici nitelikte ödevler verilmesi, öğrencilerin katılımının sağlanması, dil becerilerinin kullanılabileceği etkinliklerin olması ve öğrencilerin ders ile ilgili problemlerinin çözümüne zaman

harcanması gibi konularda öğretmen görüşlerinin ortalamaları daha yüksek bulunmuş ve anlamlı farklar ortaya çıkmıştır. Öğretmenler, anlamlı farklar gözlemlenen ürün boyutuna ilişkin, programın dinleme, konuşma ve dilbilgisine yönelik öğrencilerin gelişimine olumlu etkisi olmadığını vurgulamışlardır. Bunun yanında, öğretmenlere göre, program çeşitli iş alanları için gerekli İngilizce bilgisini öğrencilere sağlama konusunda da yeterli değildir.

Son olarak, örneklem grubunun programın bağlam, girdi, süreç ve ürün değerlendirme boyutlarına yönelik görüşlerinin ortalamaları dikkate alındığında, bağlam, süreç ve ürün boyutları arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Araştırmada öğretmen görüşlerinden elde edilen bulgulara göre, görsel ve işitsel materyaller çeşitlendirilmeli ve etkinliklerde verimli bir şekilde kullanılmalıdır. Programda konuşma ve dinleme becerilerine ve grup etkinliklerine ağırlık verilmelidir. Öğrenci görüşlerinden elde edilen bulgulara göre ise, öğrencilerin bölüm dersleri ve iş hayatı için gerekli olan İngilizce bilgisinin tespit edilerek programın hedeflerinin tekrar gözden geçirilmesi gereklidir.

ABSTRACT

The aim of this research is to evaluate the syllabus of English II instruction program applied in Modern Languages Department, YTU School of Foreign Languages via the opinions of the teachers and students by using context, input, process and product (CIPP) model.

The universe of this research is composed of 35 teachers implementing English II program and 415 students chosen using the method of cluster random sampling in the spring term of the academic year 2005-2006. In this research, in order to discover the existing situation in the evaluation of the four elements of the syllabus: context, input, process and product, the assessment investigation model has been used.

The source of data is gathered with the two forms for the teachers and students of the single style questionnaire consisting of 46 items. In the questionnaire, there are ten questions about the context, six questions about the input, eight questions about the process and twenty-two questions about the product of the syllabus.

In order to find the answers for the problems of the research, mean and frequency of the opinions of the teachers and students gathered with the questionnaires are transferred into tables and analyzed using the technique of independent samples t-test and variance analysis (MANOVA).

According to findings of the study, some significant differences between the teachers and students' opinions about the context, input, process and product elements of the syllabus have been found. Relating to context element, Some significant differences have been seen on the suitability of the program's objectives for the students' improvement, of the textbook for the students' level and the comprehensibility of the content of the textbook. Concerning the input element, the teachers nearly have the negative opinions only about the contribution of the audio-visual materials used in the program to the improvement of the students. Regarding the process element, the mean of the teachers' thoughts have been found higher than the students' related to doing sufficient exercises and revision, providing the students' participation, availability of the activities languages skills can be used and spending time on solving students'

problems about the lesson and some significant differences have come into. The teachers, relating to product element in which some significant differences are observed, emphasize that the program has no positive effect on the students' improvement in listening, speaking and grammar. Besides, according to the teachers, the syllabus is not enough to provide the students with necessary English knowledge for various job areas.

Finally, taking the mean of the thoughts of the sample group belonging to the context, input, process and production elements of the program into consideration, some significant differences on the context, process and production elements have been found.

According to the research findings obtained from the teachers' thoughts, it is essential that audio-visual materials must be varied and used efficiently in the activities. In the syllabus, speaking and listening skills and group activities must be focused on. According to the research findings obtained from the students' thoughts, by determining the students' needs for their departments and English knowledge for business life, the objectives of the syllabus must be revised.

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde problem durumu, ilgili araştırmalar, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın önemi, sayıtlar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almıştır.

1. Problem Durumu

Ülkemizde ilköğretim düzeyinden yükseköğretim düzeyine kadar yabancı dil öğretimi için sarfedilen zaman, emek ve maliyete bakıldığında hedeflenen sonuçlara ulaşamadığı görülür. Bu olumsuzluğun nedenleri arasında ülkemizdeki yabancı dil edinimi için gerekli koşulların yeterli olmadığı ve yabancı dil edinim sürecini etkileyen olumsuzlukların varlığı öne sürülür. Bu olumsuzlukların iyi analiz edilmemesi ise ülkemizde yanlış çözüm önerilerinin ortaya atılmasına neden olmaktadır. Oysa çağdaş koşul ve olanaklardan en iyi şekilde yararlanmak bu sorunun çözülmesine katkıda bulunabilir (Aslan, 2003).

Üniversitelerde yabancı dil öğretimi amacınının o dilde yazılmış bilimsel kaynakları takip etmek, bilimsel yazı yazabilmek ya da yabancı yayın izlemek olduğu bilinmektedir. Ancak üniversitelerde uygulanan bir yıl hazırlık programı ve lisans eğitimi boyunca uygulanan İngilizce derslerine rağmen üniversite sonrası öğrencilerin dil öğrenmek için farklı arayışlar içinde olduğu gözlemlenmektedir. Bu saptama, akla, uygulanan programların yeterli olup olmadıkları konusunu getirmektedir.

Yabancı dil öğretiminde, bir çok koşulun yerine getirilmesi ve bir çok olanaktan yöntemli bir şekilde yararlanılması ile hedeflenen sonuçlar elde edilebilir. Bu düşünce, uygulanan programların yeterlikleri konusunda yargıya varabilmek için düzenli bir değerlendirme işleminin gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır. Bu çalışmada Yıldız Teknik Üniversitesi Modern Diller Bölümü Zorunlu İngilizce Dersleri öğretim programlarının bir değerlendirilmesi yapılarak üniversitede yabancı dil öğretimi konusunda olası

problemlerin nedenleri üzerinde durularak ortadan kaldırılması konusunda önerilerde bulunulmuştur.

Bu araştırmada kullanılmak üzere değerlendirme modeli olarak Stufflebeam'in CIPP değerlendirme modeli tercih edilmiştir. Bu modelin tercih edilmesinin sebebi, yabancı dil öğretim programlarında uygulanabilir olması ve bağlam, girdi, süreç ve çıktı olmak üzere kendi içinde farklı değerlendirme tiplerini içermesidir. Böylelikle, uygulanan programın mevcut kaynaklarının, belirlenen hedeflerin, karşılanacak ihtiyaçların, programın uygulanacağı ortamın, hedeflere ulaşmak için yararlanacak kaynakların, stratejilerin, uygulama araçlarının, uygulama aşamasında yapılan işlemlerin, problemlerin, programın sonunda hedeflere ulaşıp ulaşılmadığı gibi konuların değerlendirilmesi ile çok yönlü bir değerlendirme işlemi yapılacaktır.

Araştırma problemi çerçevesinde, program geliştirme, program değerlendirme ve program değerlendirme modelleri ile ilgili yapılan literatür çalışmaları aşağıda özetlenmiştir. İlk olarak program geliştirme aşamaları ve süreci açıklanmış ve program değerlendirme konusu incelenmiştir. Bunu ardından da sırasıyla farklı program yaklaşımlarının değerlendirmeye bakışı, değerlendirme yaklaşımları, modelleri ve bu modellerin kuvvetli ve zayıf yönlerine değinilmiştir. Daha sonra, değerlendirilecek olan öğretim programları tanıtılmıştır. Son olarak da ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2. Program Geliştirme Nedir?

Bilim ve teknolojideki hızlı değişme ve gelişmeler her alanda olduğu gibi eğitim alanında da kendini göstermektedir. Toplumun sosyal, kültürel, politik ve ekonomik yönden kalkınmasında ve bireylerin kendilerini gerçekleştirmelerinde önemli bir role sahip olan eğitim sisteminin, üç temel ögesi vardır. Bunlar; öğrenci, öğretmen ve programdır. Programlar ulaşılacak hedefleri, bu hedeflere ulaşabilmek için seçilecek ve belli ilkelere göre düzenlenecek kapsamı, uygulanacak yöntemleri, destekleyici araç-gereçleri, hedeflere ne kadar ulaşılabilirdiğini gösteren değerlendirme ölçütlerini kapsamaktadır (Gözütok, 2003: 1).

Program kavramıyla; belli bir amaca ulaşabilmek için, yapılması gereken aktivitelerin nelerden oluştuğunun belirlenmesi, aşamalı bir şekilde sıralanması, her bir etkinliğin alacağı zamanı ve nasıl yapılacağını ve yapılan işlerin uygunluğunun nasıl belirlenebileceğinin bir tasarısı kastedilmektedir (Tan ve Erdoğan, 2003: 10). Diğer bir deyişle, bireydeki davranış değişikliğinin istendik yönde olması, eğitim durumunun dikkatle seçilmiş ve özenle örgütlenerek düzene sokulmuş unsurları içermesine bağlıdır. Bu planlama ve örgütleme işine, kısaca, program hazırlama denir (Bilen, 2002: 54). Eğitim sisteminde yapılan düzenlemeler, hazırlanan programlarda yer aldığı ölçüde anlam kazanır.

Program geliştirme en genel anlamıyla eğitim programlarının tasarlanması, uygulanması, değerlendirilmesi ve değerlendirme sonucu elde edilen veriler doğrultusunda yeniden düzenlenmesi sürecidir. Tanımdan da anlaşılacağı gibi, program geliştirme süreklilik isteyen bir çalışmadır (Erden, 1995: 4).

Demirel (2004: 5) program geliştirmeyi, “eğitim programının hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme öğeleri arasındaki dinamik ilişkiler bütünü” olarak tanımlar.

Varış (1996: 16-17) program geliştirmeyi hazırlanmış programın araştırmacı bir yaklaşımla uygulamada geliştirilmesi olarak tanımlar. Varış’ın yaptığı diğer bir tanımda ise program geliştirme gerek okul içinde gerek okul dışında, milli eğitimin ve okulun amaçlarını etkin bir şekilde gerçekleştirmek üzere düzenlenen içerik ve etkinliklerin uygun yöntem ve tekniklerle geliştirilmesine yönelik koordine çabaların tümü olarak tanımlanır.

Programı “yetişek” olarak adlandıran Ertürk (1998: 13) program geliştirmeyi “..... öğrencide geliştirilecek davranışların önceden kararlaştırılıp bir sıraya konması; bu davranışları geliştirici öğrenme yaşantılarını gerçekleştirecek eğitim durumlarının düzenlenmesi; eğitim durumlarının (ve öğrenme yaşantılarının) istendik ve beklendik davranışları geliştirmedeki etkililik derecelerinin araştırılması yani değerlendirme” olarak tanımlar.

Program geliştirme; program amaçlarının analizini kolaylaştıran, programı tasarlayan, ilgili etkinlikleri gerçekleştiren ve bu sürecin değerlendirilmesini sağlayan ayrıntılı bir süreçtir (Wiles & Bondi, 2002: 101).

Program geliştirme hedefler, kapsam, işleyiş ve değerlendirme ile ilgili alınması gereken çeşitli kararları içeren karmaşık bir girişimdir (Taba, 1962: 6).

Program geliştirme hangi temanın, biçimin ve işlevin programa konu olacağına dayalı bir süreçtir. Program geliştirme sürecine kimlerin dahil olacağı, hangi kararların alınması gerektiği, kararların nasıl uygulanacağı ve hangi güçlerin program geliştirme sürecini başlatacağı ya da engelleyeceği ve sonuçlarını etkileyeceği sorularının cevabı program geliştirmenin tanımını oluşturur (Taylor & Johnson, 1974: 15).

Günümüzde her alanda eğitime olan ihtiyaç program geliştirme ve araştırma çalışmalarının sürekliliğini gerekli kılmıştır. Eğitimin öneminin artması ve sadece eğitimin resmi olarak verildiği okullarda değil, özel ve kamu olmak üzere çoğu iş alanlarında insan kaynakları bölümlerinin aracılığı ile hizmet içi eğitimin verilmesi insanların eğitime olan bakış açılarını olumlu yönde değiştirmiştir. Bu gelişmeler program geliştirmeye yeni bir boyut kazandırmıştır.

3. Program Geliştirme Süreci

Program geliştirme sadece bir planlamadan ibaret değil, aynı zamanda hepsi birbirine entegre olmuş ve birbirinin devamı olan farklı basamaklardan oluşan bir süreçtir. Bunun yanında felsefe, psikoloji ve sosyoloji gibi bilimlerle ve ekonomi, politika ve insani değerler ile etkileşim içinde olan bir kavramdır. Bu kadar farklı değişkenlerle etkileşim içinde olan program geliştirme sürecinde farklı yaklaşımların da olması doğaldır.

Program geliştirme süreci, program hazırlama, uygulama ve değerlendirme çalışmalarını içine alır. Ertürk (1998: 13-14), program geliştirme sürecine katılan eğitimcilerin dikkatli bir şekilde cevaplandırması gereken soruları şöyle sıralamaktadır:

- Eğitimin hedefleri neler olmalıdır, yani öğrencilere hangi davranışlar kazandırılmalıdır?

- Kendilerinde bu davranışların gelişmesi için öğrenciler hangi yaşantıları geçirmeli, yani hangi eğitim durumlarında bulunmalıdırlar?
- Bu durumlar nasıl düzenlenirse istenilen öğrenci davranışları geliştirme bakımından verimli olur?
- İstenilen davranışların isabetlilik durumlarında (istenilen davranışları geliştirme yönünden) etkililik derecesi nedir?
- İlk dört sorunun cevapları ışığında mevcut programda ne gibi değişiklikler gereklidir?

Program geliştirmeye yönelik yaklaşımları ürün ve sürece ağırlık veren modeller olarak iki temel grupta toplamak mümkündür. Ürüne ağırlık veren modeli savunan uzmanlar, eğitim programlarını birbiriyle iç içe geçmiş ve aynı hedefleri olan öğelerden oluşan karmaşık bir sistem olarak tanımlamaktadırlar. Bu yaklaşımı destekleyenler konu, toplum ve öğrenci ihtiyaçları dikkate alınarak program hedeflerinin önceden belirlenebileceğini savunurlar. Belirlenen hedeflere göre de programın kapsamı, yöntemi ve öğrenme ortamı yapılandırılır. Değerlendirme aşamasında programın hedeflerine hangi oranda ulaşıldığı test edilir. Değerlendirme sonucu elde edilen veriler doğrultusunda programın öğeleri gözden geçirilir ve gerekli ise yeniden düzenlenir (Erden, 1995: 4-5).

İkinci yaklaşımda ise öğrenci ve süreç önem taşır. Bu görüşe göre, eğitimin tüm sonuçları ve süreçleri önceden bilinemez. Çünkü süreç hedefe, hedef öğrencilerin ihtiyaç ve eylemlerine göre belirlenir. Diğer bir deyişle hedef ve süreç öğretimin yapıldığı duruma, koşullara göre uygulama sırasında sürekli değişebilir (Erden, 1995: 5). Problem ve öğrencinin odak noktası olduğu bu yaklaşımda, öğrenci ve öğretmenin duygu, düşünce ve tercihi önem kazanır.

Programın hedeflerini belirlerken gerekli olan veri ihtiyaç analizi aşamasında elde edilir. Temel alınan eğitim felsefesi ve modeline göre konu, toplum ya da öğrenci ihtiyaçları dikkate alınır. Bu analiz sürecinden elde edilen verilere dayanarak program öğelerinin nasıl düzenlenmesi gerektiğine karar verilir. Programda hangi öğelerin yer

alacağı da program geliştirme yaklaşımlarına göre farklılık gösterir (Erden, 1995: 7; Demirel, 2004: 74).

Program geliştirme yaklaşımları arasında günümüzde hala geçerliliği olan Tyler modeli ilk akla gelen yaklaşımlardan birisidir. Tyler bu modelde ortaya koyduğu dört probleme cevap arayarak programın öğelerini belirler. Okulun hangi eğitim amaçlarına ulaşması gerektiği, öğrencilere hangi yaşantıların sunulması gerektiği, bu yaşantıların nasıl düzenlenmesi gerektiği ve bu amaçlara ulaşıldığının nasıl anlaşılabileceği Tyler modelinin temelini oluşturur. Tyler'ın modelinde program öğeleri hedefler, eğitim durumları ve değerlendirmedir (Ornstein & Hunkins, 1988: 78).

Diğer bir yaklaşımda ise program uygulayıcılarının program geliştirme sürecine dâhil olması gerektiğini savunan Taba (1962, akt., Ornstein & Hunkins, 1988: 194), program geliştirme sürecine ihtiyaç analizini de ekleyerek program geliştirme sürecine yeni bir boyut kazandırmıştır. Taba'nın modelinde yedi önemli adım vardır; (1) ihtiyaçların tespiti, (2) hedeflerin oluşturulması, (3) kapsamın seçimi, (4) kapsamın düzenlenmesi, (5) öğrenme yaşantılarının seçimi, (6) öğrenme faaliyetlerinin seçimi, (7) değerlendirme ve değerlendirme araçları.

Bu açıklamalardan hareketle program geliştirmeyi, programın unsurları olan, hedefler, kapsam, eğitim durumları (öğretme-öğrenme süreci) ve değerlendirme boyutları arasındaki dinamik bir ilişkiler bütünü olarak ele almak mümkündür. Buna göre, program boyutlarından birinde olan bir değişim, sistemde yer alan tüm boyutları etkilemektedir. Söz gelimi, değerlendirme sisteminin değişmesi, sistemin bütününe belli bir oranda etkilemekte ve değişmesine sebep olmaktadır.

Sonuç olarak program geliştirme süreci, "ne, niçin, nasıl, ne zaman, kim ve ne ile" sorularının cevapları üzerine kurulur. Programın unsurlarından hedef boyutunda, "bireyleri niçin eğitiyoruz?" sorusuna cevap aranır. Hedefler büyük ölçüde, ülkenin eğitim felsefesini de ortaya koymaktadır. Programın kapsam boyutunda, "belirlenen hedeflere ulaşabilmek için ne öğretilim?" sorusuna cevap aranır. Programın eğitim durumları boyutunda ise, "kapsamın öğrenciye nasıl aktarılacağı" belirlenir. Yani, "öğretim yöntem ve teknikleri ile araç-gereç ve kaynaklar neler olacaktır?" sorusu

cevaplandırılır. Programın son boyutu olan değerlendirme boyutunda ise, "yapılan öğretimin kalite kontrolü" yapılır. Değerlendirme sonuçları da eğitimin amaçlarına ne kadar ulaşıp ulaşılamadığını ortaya koyar (Aydın, 1998: 6).

Program geliştirme sürecini inceledikten sonra programın öğeleri konusuna açıklık getirmek gerekir. Eğitim programı tasarısı hazırlanırken, toplum, konu alanı ve bireyin analizinden elde edilen veriler doğrultusunda programın öğelerinin nasıl düzenleneceğine karar verilir (Erden, 1995: 7). Eğitim programı öğeleri hakkında eğitimcilerin farklı bakış açıları olmasına rağmen çoğunluk yukarıda belirtildiği gibi dört öğede görüş birliğine varmıştır. Bunlar hedefler, kapsam, eğitim durumları ve değerlendirmedir. Bu noktada, bütün bu öğelere ve bu öğelere temel oluşturan ihtiyaç analizi konusuna açıklık getirilecektir.

3.1. İhtiyaç Analizi

Yeni bir programın hazırlanması için program ihtiyacının ortaya çıkması gerekir. Bu ihtiyacın en iyi şekilde karşılanması gerçek ihtiyacın ne olduğunun saptanmasına bağlıdır. İhtiyaç belirleme çalışmaları program geliştirenlere programın kapsamı, izlenecek sıra ve programın diğer öğeleri ile ilgili karar vermede; programların hedeflerinin gerçek ihtiyaçları karşılayıp karşılamadığını ortaya koymada yardımcı olur. İhtiyaç belirleme çalışmalarının amacı toplumun, bireyin ve konu alanı ile ilgili ihtiyaçların belirlenmesi; sürekli değişen bilgilerin programlara yansıtılmasıdır (MEB, 2006. http://programlar.meb.gov.tr/prog_giris/prg_giris.pdf).

İhtiyaç, mevcut durum ile olması gereken ya da istenilen durum arasındaki farklılıktır. İhtiyaç analizi ise mevcut durum ile ulaşılması gereken durum arasındaki farkı ortaya koymak amacıyla izlenecek bir süreçtir. Bu süreç, önceliklerin belirlenmesi ve kaynakların yerinde kullanılmasına akılcı bir yaklaşım kazandırır. İhtiyaç analizi, program geliştirme çalışmasının önemli bir bölümünü oluşturmaktadır. İhtiyaç analizi hedeflerin belirlenmesi, yapılacak eğitim etkinliklerinin programlanması ve değerlendirme ölçütlerinin seçilmesi için gerekli bilgilere ulaşılmasına yardımcı olur. Aşağıda ihtiyaç analizi ile ilgili tanımlara yer verilmiştir.

İhtiyaç analizi ihtiyaçların ve eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesini sağlayan bir araştırma sürecidir (Bilen, 2002: 5).

Mc Neil (1966) ihtiyaç analizini, eğitim ihtiyaçlarının belirlendiği ve önceliklere karar verildiği bir süreç olarak tanımlamıştır.

Atwood ve Ellis (1971, akt., Alkış, 1993:16) ihtiyaç analizinin, eksik olan ve arzu edilen duruma ulaşmak için gerek duyulan tutum, anlayış ve becerileri araştırma süreci olduğunu belirtmiştir.

Sistem yaklaşımı ile bir eğitim programı tasarısının hazırlanmasında iki ayrı düzeyde karar verilmesi gerekmektedir. Birinci aşamada karar verirken bireyin, toplumun ya da konu alanının temel özellikleri, ihtiyaçları, beklentileri göz önünde tutulurken, ikinci aşamada ise birinci aşamada elde edilen bulgular doğrultusunda programı oluşturan hedef, kapsam, eğitim durumu ve değerlendirme öğeleri düzenlenir (Erden, 1995: 6). Bireyin, toplumun ya da konu alanının ihtiyaçlarından hangisinin ön planda olacağı programın dayanağı olan eğitim felsefesine göre belirlenir (Doğan, 1979: 15; Erden, 1995: 6). İhtiyaç analiz türleri ile ilgili aşağıda bilgi verilmiştir.

Toplumun Analizi: Eğitim kurumlarında çocuğa toplumla uyum içinde yaşaması ve toplumun onun için yarattığı fırsatlardan yararlanabilmesi için gerekli temel davranışların kazandırılması gerekmektedir. Bu davranışların belirlenmesi için de toplumun incelenmesi önem taşımaktadır (Erden, 1995: 7).

Konu Alanının Analizi: Günümüzde öğrenciye hangi bilginin verileceği ve hangi bilginin doğru olduğu konuları çok önem kazanmıştır. Program tasarısı hazırlanırken programlarda hangi konu alanlarına yer verileceği ve bu konu alanları ile ilgili hangi bilgilerin anahtar niteliğinde olduğu, bilgilerin hangi derinlik ve genişlikte verileceği çok iyi analiz edilmelidir (Erden, 1995: 7).

Bireyin Analizi: Program tasarımının hazırlanmasında göz önünde bulundurulması gereken diğer bir kaynak da öğrencidir. Öğrencilerin eğitim ihtiyaçları, ilgileri,

tutumları, yetenekleri, öğrenme yolları, geçmiş yaşantıları, onların hangi davranışları nasıl öğrenebilecekleri hakkında birey analizi program geliştirmecilere önemli bilgi sağlar (Erden, 1995: 7).

Bir ihtiyaç analizi araştırmasında varolan durumun ya da öğrencinin sahip oldukları davranışların belirlenmesi için ölçme yapılması, farklı ölçme araçları kullanılarak farklı boyutlardaki davranışların belirlenmesi gerekmektedir. Bu davranışların ve durumların belirlenmesinde planlama, bilgi toplama, bilgilerin analizi ve sonucu ve rapor hazırlama aşamalarından oluşan bir ihtiyaç analizi süreci izlenmesi yararlı olmaktadır (Bilen, 2002: 7). İhtiyaç analizinde ulaşılan sonuçlar gözden geçirilmeli, neden sonuç ilişkileri saptanmalıdır. Ulaşılan sonuçlar hazırlanacak programın aday hedeflerinin belirlenmesinde önemli ipuçları sağlayabilir. Sonuçlar uygulanan programın etkisini analiz etme ve değerlendirme amacıyla da kullanılabilir (Bilen, 2002: 10).

3.2. Hedefler

Hedef “bir öğrencinin, planlanmış ve tertiplenmiş yaşantılar sayesinde kazanması kararlaştırılan ve davranış değişikliği ya da davranış olarak ifade edilmeye elverişli olan özelliktir” (Ertürk, 1972: 25). Demirel (2004: 105) hedefleri “yetiştirilecek insanda bulunması uygun görülen, eğitim yoluyla kazandırılabilir istendik özellikler” olarak tanımlar. Diğer bir tanımda ise hedefler, programın sonunda ulaşılmak istenen ürünü tanımlayan yazılı işlemsel ifadeler olarak açıklanır (Wiles & Bondi, 2002: 112). Hedefler, öğretim tasarımcıları, öğretmenler ve öğrenciler için üç önemli işleve sahiptir. Hedefler, ilk olarak, öğretim tasarımcılarına ve öğretmenlere, uygun öğretimi tasarlama ve verimli öğrenmeyi kolaylaştıracak öğretim etkinliklerini seçme ve düzenlemeyi ifade eder. İkinci olarak, öğrenmeyi değerlendirmek için yöntemler geliştirmeyi ve son olarak ise öğrencilere üzerinde çalışacakları bilgi ve becerileri tanımada rehberlik eder (Morrison, Ross & Kemp, 2001: 86).

Hedefler genel ve özel olmak üzere ikiye ayrılan ve uygulanan programın sonunda öğrencilere kazandırılması düşünülen özellikleri gösteren ifadelerdir. Eğitimin genel hedefleri eğitim felsefesini, okulun genel hedefleri de eğitim felsefesine ilaveten okulun iş görüşünü yansıtır (Ertürk, 1998: 15). Genel hedefler toplumun ihtiyaçlarına, özel

hedefler ise bireyin ve konunun ihtiyaçlarına göre belirlenir. Özel hedefler öğrencinin neyi, hangi oranda öğreneceğini ve bunu hangi davranışlarla göstereceğini ortaya koyar ve bir disiplin ya da çalışma alanı için hazırlanır. Toplumun eğitim faaliyetlerine yön veren ve bu faaliyetlerin sonucunu belirleyen genel hedefler gözlenip, değerlendirilemediğinden çok açık bir şekilde ifade edilemezler. Özel hedefler ise büyük ölçüde öğretim programları ile ilgili kapsamın seçimine, eğitim faaliyetlerinin düzenlenmesine ve değerlendirilmesine rehberlik eder. Özel hedeflerin belirlenmesinde iki farklı görüş vardır. Davranışçılar özel hedeflerin gözlenebilir ve ölçülebilir davranışlarla ifade edilmesi gerektiğini savunurlar. Bilişsel yaklaşımı savunan uzmanlar ise özel hedeflerin bilme, anlama, yorumlama gibi özelliklerle belirlenmesini önerirler (Erden, 1995: 23).

3.3. Kapsam

Kapsam ihtiyaç analizi sonucunda elde edilen verilerden yola çıkarak öğrencinin sahip olması gereken bilgileri içerir. Ayrıca bilgilerin hiyerarşik sıralaması, basitten karmaşığa, somuttan soyuta, kavramlardan ilke ve genellemelere göre dizilmesi, kapsamdaki önkoşul ilişkilerin belirlenmesi program tasarısında önemli rol oynar (Erden, 1995: 8). Seçilen kapsamın kendi içinde değer taşıması ve etkili bir şekilde kullanılması, belirlenen hedeflere ulaşılması için gerekli olan çok önemli olan iki unsurdur. Öğrencilerde, bilişsel becerilerin geliştirilebilmesi kapsamı oluşturan seçilen bilginin geçerli, güvenilir, diğer bir anlatımla sağlam ya da dayanıklı olmasına, etkin bir şekilde kullanılabilmesi ise mantıksal ve bilimsel bir işleve sahip olmasına bağlıdır. Kapsamın öğrenme ilkelerine uygun, sistematik bir biçimde ele alınması ve düzenlenmesi, disiplinlerden yararlanmayı gerekli kılar (Demirel, 2004: 120). Kapsam olguların ve olayların, ezberlenmek üzere, ansiklopedik bir şekilde bir araya getirilmesi değil, farklı disiplinlerin anlam taşıyan bölümlerinin aktif bir çabayla düzenlenmesidir. Bu sebeple, belli bir disiplinde anlam taşıyan bölümleri saptayan ve aktif çaba göstererek düzenleyen bilim adamlarının çalışmaları ve yapıtları ile ilişki kurmakta yarar vardır (Varış, 1996: 114).

3.4. Eğitim Durumları (İşleyiş)

Eğitim durumları öğrencilerin belirlenen hedeflere ulaşabilmesi için kapsamın sunumunda kullanılan öğretim yöntem, teknik ve materyallerle geçirdikleri yaşantıları kapsar. Planlı eğitim faaliyetleri öğrenmeyi ve buna bağlı olarak öğrencideki hedeflenen davranış değişikliklerini destekleyecek yaşantıların uygulanmasına odaklanır. Eğitim durumları program geliştirme çalışmalarının süreç boyutunu oluşturmaktadır. Ertürk (1998: 84) eğitim durumlarını, belli bir zaman süresi içinde bireyi etkileme gücünde olan dış şartlar olarak tanımlar. Uygulanacak öğretim faaliyetleri ile hedeflenen davranış değişikliklerini meydana getirecek öğrenme yaşantılarını oluşturmaya çalışmak eğitim durumlarının işlevidir. Demirel (2004: 135) öğrenme yaşantılarının, öğrencinin düşünce becerilerini geliştirmesi, onları, eleştirel ve yaratıcı düşünmeye sevk etmesi gerektiğini ifade eder.

Eğitim durumlarını düzenlemede faydalanılan en önemli unsurlar öğrenme ve öğretme modelleri, stratejileri, yöntemler, teknikler ve materyallerdir. Öğrenme kuramlarına bağlı olan öğrenme ve öğretme modelleri, öğrencinin öğrenmesini etkileyen davranış ve düşünce süreçlerine hitap eden stratejiler, hedeflere ulaşmak için bilinçli bir şekilde seçilen yollar olan yöntemler ve bu yöntemleri uygulamaya koyma biçimleri olan teknikler eğitim durumlarının düzenlenmesine hizmet ederler (Demirel, 2004: 136).

3.5. Değerlendirme

Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme iç-içedir. Değerlendirme belirlenen hedeflere hangi oranda ulaşıldığını saptamak için ölçme araçları kullanılarak öğrencilerin sınanma durumudur. Geliştirme süreci boyunca öğrenciye biçimlendirici sınavlar uygulanır. Alınan sonuçlar, programın geliştirilmesi ve iyileştirilmesi ve daha iyi ürün alınması için kullanılır. Program sonucunda ise, programda ortaya çıkan ürünü ve programın değerini tayin etmek üzere final değerlendirme yapılır (Varış, 1996: 186). Bu aşamanın sonunda elde edilen veriler sadece öğrencinin başarısı hakkında değil aynı zamanda uygulanan programın başarısı hakkında da dönüt verir. Değerlendirme program başlangıcında öğrencilerin hazır bulunuşluk seviyesini belirlemek, program esnasında öğrencilerin öğrenme eksikliğini belirleyerek gidermek ve programın sonunda öğrencilerin hedeflere ulaşma seviyesini belirlemek için uygulanır (Ertürk,

1998: 113). Elde edilen bulgular programın hangi ögesinde sorun olduğunu göstererek bu ögenin yeniden düzenlenmesini sağlar. Sınama durumları sonucu elde edilen bu bulgular, öğrencilere hedeflere ulaşma dereceleri, öğretmenlere ise gerçekleştirdikleri öğretim faaliyetlerinin etkililiği hakkında dönüt sağlar (Erden, 1995: 8).

4. Program Değerlendirme Nedir?

Değerlendirme planlı ya da plansız her durumda uygulanabilen ve devam eden bir süreçtir. Bir kişi müdürün odasına girdiğinde, bir öğretmenle konuştuğunda ya da birkaç dakikalığına sınıfta oturduğunda da değerlendirme meydana gelir (Gilchrist & Roberts, 1974: 80). Program değerlendirme, geliştirmeyi ve ilerletmeyi temel alarak programın planlarını, süreçlerini ve ürünlerini tanımlamak ve değeri hakkında yargıda bulunmak için delil toplamayla ilgilenir. Bu açıklamada öne sürüldüğü gibi değerler ve yargılar içerdiğinden dolayı karmaşık bir süreç olan program değerlendirme programın amaçları hakkında çok temel ideolojik ve politik farklılıklara muhtemelen konu olacaktır (Middlewood & Burton, 2001: 89).

Aynı zamanda programda planlanan unsurların programın hedeflerini işaret edip etmediği, bu hedeflere ulaşıp ulaşılamadığı, eğer ulaşıldıysa ne oranda olduğu ve öğrencilerin ne kadarının ulaştığı da değerlendirmenin tartışma konularıdır. Eğitimciler değerlendirmenin sonucunda beklenen hedeflere ulaşmanın yanında programın nasıl çalıştığı, öğrencilerin başarısını arttırmak ve kendi öğrenmelerine dâhil etmek ve programı daha iyi bir hale getirmek için seçeneklerin ve yolların olup olmadığı konusunda da yakından ilgilenirler (Ornstein & Hunkins, 1988: 251). Böylece değerlendirme, karar vericiler için bilgi sağlama konusuna odaklanır. Aşağıda değerlendirme konusuna açıklık getirebilmek için farklı tanımlara yer verilmiştir.

Değerlendirme bir nesnenin değerini sistematik bir şekilde sorgulamaktır (Sanders, 1994: 3).

Program değerlendirme bir eğitim etkinliğinin herhangi bir parçasını ölçmeye teşebbüs eden açık seçik bir süreçtir (Kelly, 1999: 138).

Değerlendirme, geniş bir perspektifte bir eğitim programı hakkında kararlar almak için bilgi toplama ve kullanma olarak tanımlanabilir (Stufflebeam, 1971, akt., Stenhouse, 1975: 112)

Değerlendirme belirlenmiş bir program hususunda eğitim açısından karar vermeye rehberlik etmek için bilgi tasarlama, elde etme ve iletme sürecidir (Mac Donald, 1973, akt., Stenhouse, 1975: 112).

Eğitimde değerlendirme bir ölçütün tanımlanması, açıklanması ve uygulanması ve bu ölçüte dayanarak değerlendirmenin nesnel değerine, kalitesine, faydasına, verimliliğine ve önemine karar vermektir (Worthern, Sanders & Fitzpatrick 1997: 5).

Tuckman (1979, Akt., Ornstein & Hunkins, 1988: 252) ise değerlendirmeyi programın hedeflerine ulaşp ulaşmadığı, yani, verilen bir dizi öğretim girdilerinin ölçümlerinin ya da çıktıların beklenen ya da daha önce belirlenen çıktılarla örtüşüp örtüşmediği konusunda karar verme yöntemi olarak tanımlar.

Program değerlendirme, gözlem ve çeşitli ölçme araçları ile eğitim programlarının etkililiği hakkında veri toplama, elde edilen verileri programın etkililiğinin işaretçileri olan ölçütlerle karşılaştırıp yorumlama ve programın etkililiği hakkında karar verme sürecidir (Erden, 1995: 10).

Program değerlendirme, programın etkililiği hakkında karar verme sürecidir. Ertürk (1975: 107) değerlendirmeyi, yetişek (program) geliştirmenin son ve tamamlayıcı halkası olarak eğitim hedeflerinin gerçekleşme derecesini tayin etme süreci olarak tanımlamaktadır.

Program değerlendirme herhangi bir zamanda program uygulamasının etki alanı içine düştüğü farz edilen eğitimle ilgili seçeneklerin görelî faydalarını ölçmek için kullanılan bir süreç ya da süreçlerdir. Bu tanım ilk olarak program değerlendirmenin devam eden bir durum olduğunu işaret eder. İkinci olarak program tanımlarının değişmesine karşılık

olarak program değerlendirme hedefinin değiştiğini ifade eder. Son olarak ise program değerlendirmenin insan yapımı bir girişim olduğunu iddia eder (Hamilton, 1976: 4).

Değerlendirme eğitimcilerin bir programın kabul edilmesi, değiştirilmesi ya da bitirilmesi için karar vermesine imkân sağlayan verilerin toplanması için insanların çalıştığı bir süreçtir. Değerlendirme planlanan ve beklenen durumların gerçekleşip gerçekleşmediği ile ilgilenir. Öğretim programında kullanıldığında değerlendirme, programın tasarlama, geliştirme ve uygulama aşamalarından önce hedeflenen ya da beklenen sonuçları üretip üretmediğini keşfetmeye odaklanır. Değerlendirme programın uygulanmadan önceki kuvvetli ve zayıf yönlerini ve uygulamadan sonraki sonucun verimliliğini teşhis etmeye hizmet eder. Programın kuvvetli ve zayıf yönleri ile ilgili veri toplamanın amacı programcıların ya programın gözden geçirilmesine, mukayese edilmesine, sürdürülmesine ya da bitirilmesine karar vermelerini sağlamaktır (Ornstein & Hunkins, 1988: 250).

Bu tanımlardan yola çıkarak kısa bir özetleme yapmak gerekirse, değerlendirme ölçülecek bilgiyi seçme, elde etme, analiz etme, iletme, elde edilen bilgiyi kullanma, uygulanan programın kalitesine ve verimliliğine karar verme gibi özellikleri içinde barındıran çok yönlü bir kavramdır.

4.1. Program Değerlendirmenin Kullanım Alanları

Eğitim programları başlıca iki sebepten dolayı değerlendirilir: (1) programı tasarlayan kişinin dışında herhangi bir kimsenin tasarlanan programın ya da herhangi bir etkinliğin verimli olup olmadığını bilmek istediğinde ya da (2) programı tasarlayan kişinin bu bilgiyi elde etmek istediğinde değerlendirme kullanılır (Piskurich, 2000: 212). Değerlendirme programın çok farklı yönlerine odaklanabilir: (1) program tasarımı, (2) programın kapsamı, (3) programın ya da etkinliklerin sınıftaki işleyişi, (4) öğretim materyalleri, (5) öğretmenler, (6) öğretmen eğitimi, (7) öğrenciler, (8) öğrenci gelişimini izleme, (9) öğrenci motivasyonu, (10) kurum, (11) öğrenme ortamı, (12) personel gelişimi, (13) karar verme (Sanders, 1992, akt., Richards, 2001: 286-287) .

Değerlendirmenin yapılma amacına göre değerlendirme sürecinde ne tür veri toplanacağı, bu verilerin kimlerden ve nerelerden elde edileceği, elde edilen verilerin nasıl yorumlanacağı ve kullanılacağı belirlenir. Değerlendirmenin amacı ana hatlarıyla iki ayrı uçta tanımlanabilir. İlk olarak programın etkili bir program olduğu konusunda fikir verecek bilgileri toplamanın planlandığı durumlarda değerlendirmeden faydalanılabilir. İkinci olarak da programın özelliklerini anlamak ve sürekli geliştirilmesinde kullanılabilecek bilgiyi elde etmenin amaçlandığı durumlarda değerlendirmeden faydalanılabilir.

Değerlendirme aşağıda belirtilen durumlarda kullanılabilir:

- Verimlilik için programın hangi yönlerinin değerlendirilmesi ve ne tür bilginin toplanması gerektiğine karar verme konusunda bir temel oluşturması için öğretim programını açıkça ortaya koymak.
- Açık bir şekilde belirtilebilen ve programın verimliliğini ilgilendiren yargılar hakkında bilgi toplamak.
- Elde edilen bilgiyi analiz etmek ve sonuç çıkarmak.
- Ulaşılan bilgiye dayanarak kararlar vermek.
- Öğretim programını geliştirmek için alınan kararları uygulamak (Wiles & Bondi, 2002: 159-160).

Ertürk (1998: 108-109) program unsurlarının uygulandıkça getirecekleri sonuçlar ışığında değerlendirilmesi gereğini ve sürekli bir kalite kontrol zorunluluğunu vurgular. Programın ürünü, yetiştirilen öğrencinin bazı davranışları olduğuna göre programdaki durumların isabet derecesi ve programın iyi işleyip işlemediğinin bilinmesi gerektiği durumlarda, yani kalite kontrol ihtiyacının ortaya çıktığı durumlarda, değerlendirmenin kullanılabileceğini belirtir.

4.2. Programda Neler Değerlendirilir?

Değerlendirmenin önemli bir işlevi öğrencilerin başarısındaki zayıf ve kuvvetli yönleri değerlendirerek programın zayıf ve kuvvetli yönleri hakkında bilgi sağlamaktır. Gerekli olan işlevleri gerçekleştirmek için değerlendirmenin belli özellikleri olması gereklidir. İlk olarak, değerlendirme uygulanacağı programın hedefleri ile tutarlı

olmalıdır. Değerlendirme aşaması okulun özel hedefleri kadar anlaşılır olmalıdır. Ürünün olduğu kadar süreçlerdeki güçlü ve zayıf yönlerin tanımlanmasında, performansın çeşitli yönlerini ya da farklı seviyelerdeki performansları ya da ulaşılan seviyeyi belirlemede değerlendirme sonuçları yeteri kadar teşhis niteliğinde olmalıdır (Taba, 1962: 318).

Karar verme durumunda eğitimciler aşağıda sıralanan bazı temel soruları dikkate alırlar: Neden değerlendirme yapılmalıdır? Elde edilen sonuçlarla ne yapılır? Kapsamlı bir değerlendirmeyi yürütmek için kaynaklara ihtiyaç var mıdır? Bu temel probleme başka hangi seçenekler ile yaklaşabiliriz? (Gilchrist & Roberts, 1974: 88)

Okuldaki her unsur öğrencinin öğrenmesine katkısı oranında değerlendirilebilir. Okul personeli öğrencinin programın hedeflerine ne kadar ulaştığına ilaveten bu hedeflerin asıl geçerliliğini de değerlendirebilir. Programda bulunan kapsam, etkinlikler, planlar, materyaller ve yöntemler değerlendirilebilir. Öğretmenlerin becerileri ve davranışları veya öğrencilerin performansları da değerlendirilebilir. Değerlendirme sınıf, okul, şehir, bölge ve ülke gibi çeşitli düzeylerde yapılabilir (Ornstein & Hunkins, 1988: 249).

Program değerlendirme ile ilgili standartlar fayda, yapılabilirlik, uygunluk ve doğruluk olmak üzere dört grupta toplanabilir. Bu standartlar program geliştirmenin temel görevlerine yaptığı katkıya göre organize edilir: değerlendirme yapılıp yapılmayacağına karar vermek, değerlendirme problemine karar vermek, değerlendirmeyi tasarlamak, bilgi toplamak, bilgiyi analiz etmek, değerlendirmeyi rapor etmek, değerlendirmenin maliyetini çıkarmak, değerlendirme için anlaşma yapmak, değerlendirmeyi yönetmek, değerlendirme personelinin sağlamak ve değerlendirme politikasını geliştirmek (Sanders, 1994: 2).

Ertürk (1998: 114-115) program değerlendirme yaklaşımlarını altı grupta toplamıştır. Bunlar (1) program tasarısına bakarak, (2) eğitim ortamına bakarak, (3) başarıya bakarak, (4) hedefe bakarak, (5) öğrenmeye bakarak ve (6) ürüne bakarak yapılan değerlendirmelerdir. Program tasarısına bakarak yapılan değerlendirmede, tasarımın program geliştirme esaslarına uyup uymadığına bakılır. Ortama bakarak yapılan

değerlendirmede, gizli ve olası uyarıcılar ile gerçekteki uyarıcılar arasında özdeşlik olup olmadığı incelenir. Öğrenci başarısına bakarak yapılan değerlendirmede, sınavlarda başarı sağlayan davranışlar ölçülür. Hedefe bakarak yapılan değerlendirmede, öğrencinin programa başlarken sahip olduğu davranışlar ile program sonundaki davranışları arasında farka bakılır. Öğrenmeye bakarak yapılan değerlendirmede, hedefler dışında programın sonunda öğrencilerin sahip olduğu öngörülmeven olumlu ya da olumsuz öğrenmelere bakılır. Son olarak, ürüne bakarak yapılan değerlendirmede, öğrenci davranışlarındaki değişmelere ek olarak diğer öğrenciler, öğretmen ve ortamdaki değişiklikler de dikkate alınır.

Kuramsal olarak, bir eğitim programının mükemmel olması için bütün öğrencilerin, programın amaçlarının tümüne ulaşması gerekir. Oysa uygulamada bunu sağlamak oldukça güçtür. Bu nedenle programın yalnız etkililiğinin değerlendirilmesi çoğunlukla yeterli değildir. Programdaki olası aksaklıkları saptamak amacıyla sistemin bütün öğelerinin tek tek analiz edilmesi gerekir. Bu nedenle program değerlendirmeye yönelik araştırma problemleri belirlenirken hem programın etkililiğine hem de öğelerinin etkililiğine ilişkin olası sorunlar ortaya konulmaya çalışılmaktadır (Erden, 1995: 16).

4.3. Değerlendirme Uzmanının Sorumlulukları

Okulda uygulanan eğitim programlarından sağlık, insan hizmetleri ve farklı iş sektörlerinde uygulanan eğitim programlarına kadar çeşitli ortamlardaki değerlendirme uzmanlarının performansı nasıl ölçeceklerini bilmeye ihtiyaçları vardır (Morris, Gibbon & Lindheim, 1987: 6). Çoğu değerlendirme çalışmasının programlar ve bu programların öğelerinin değeri hakkında açık ve net bir bilgi sağlaması her zaman mümkün olmamasına karşın, değerlendirme uzmanının görevi mümkün olan en iyi bilgiyi temin etmektir. Değerlendirme uzmanının diğer bir görevi ise programı planlayan kişilerin başarmayı istedikleri unsurları hedefler halinde listeye dökebilmesidir.

Her bir aracın ölçme doğruluğuna dair toplanması gereken bilgi miktarı yanında seçme, yapılandırma, yönetme ve performans araçlarını puanlamaya sarf edilen çabanın boyutu da büyük ölçüde değerlendirilen program hakkında program değerlendirme uzmanının oynadığı rol ile belirlenir (Morris, Gibbon & Lindheim, 1987: 9). Program

değerlendirme uzmanları programın verimliliği hakkında özet bir rapor çıkarma ya da program tasarımcılarına ve program geliştiricilerine yardımcı ya da danışman olarak destek verme gibi sorumluluklara sahip olabilirler (Morris & Gibbon, 1978: 8). Bu durumda değerlendirme sonuçları program geliştirme uzmanlarına programa devam, gözden geçirme ya da yeni bir aşamaya geçme konusunda bilgi vermektedir. Bunun yanı sıra değerlendirme sonuçları, program geliştirme uzmanına karar vermede, sonuç çıkarmada ve programla ilgili kararları bilgiye dayandırmada yardımcı olur (Demirel, 2004: 183).

5. Ürün ve Süreç Değerlendirme

Ürün değerlendirme ile programın istenilen hedeflerine ulaşıp ulaşılamadığı ölçülmektedir. Bunun yanı sıra programın öğrenciler üzerindeki etkisini ölçmek için de gerekli olan bilgiyi sağlar. Olabildiğince nesnel ölçümler kullanan ürün değerlendirme öğrencinin gösterdiği performans verisine odaklanır. Uygulanması oldukça basit ve ekonomik olan ürün değerlendirme eğitim sisteminin her aşamasında kullanılabilir (Middlewood & Burton, 2001: 93). Scriven (1978, akt., Ornstein & Hunkins, 1988: 254) ise ürün değerlendirmenin, geri bildirim türünden olduğunu ifade eder. Ona göre uygulanan programın çıktıları sadece öğrencileri değil aynı zamanda öğretmenleri, velileri ve yöneticileri de etkiler.

Ürüne dönük değerlendirme yapılırken ağırlık daima öğrenci davranışındaki değişiklikte olacağı için, öğrenci davranışlarının biri programa girişte, yani eğitim devresinin başında biri de programdan çıkışta, yani eğitim devresinin sonunda olmak üzere en az iki kez gözlenmesine ihtiyaç vardır. Girişteki davranışlarla çıkıştaki davranışların birbirleriyle ve hedefteki davranışlarla karşılaştırılması bize çeşitli bilgiler verecektir (Ertürk, 1998: 117). Ürün değerlendirme programın uygulanması sonucu hedeflenen çıktıların ulaşmayla ilgilendiğinden öğrenci motivasyonu ve tatmin seviyesi gibi süreç faktörlerini gözardı eder (Middlewood & Burton, 2001: 90).

Öğrencilerin bir programa girdikten sonra süreç içinde sürekli değerlendirilmeleri önemli görülmektedir. Bu süreç içinde öğrencilerin öğrenme güçlüklerini ortaya çıkarmak ve gerekli düzenlemeleri yapmak için yapılan değerlendirmedir. Süreç

değerlendirme programa sürekli dönüt sağlamak ve iyileştirici önlemlerin alınması için de bir kontrol sistemi oluşturmaktadır (Demirel, 2004: 185). Süreç değerlendirmesini Scriven (1978, akt., Ornstein & Hunkins, 1988: 254), içsel (intrinsic) değerlendirme olarak nitelendirmektedir. Bu değerlendirme ile sadece hedefler değil, programın içeriği, içeriğin sıralanışı ve uygunluğu, eğitim durumları ve kullanılan materyal de değerlendirilir. Eğer programın iyi bir içeriği varsa ve bu içeriğin iyi bir örüntüsü varsa öğrenme gerçekleşecektir.

Öte yandan süreç değerlendirmede, hedeflere ulaşmamıza yardımcı olan programın kendisine önem verilir. Süreç değerlendirme niceliksel veriden çok niteliksel veriyi kullanarak öğrencilerin bakış açılarına ve yorumlarına odaklanır. Bu değerlendirme, sadece önceden belirlenmiş hedefler açısından değil farklı ölçme teknikleri kullanarak bütün bir programın resmini çizmeye çalışır. Aynı zamanda bir dersin, öğretim yönteminin ve programın öğrenciler açısından ne ifade ettiği ile de ilgilenir (Middlewood & Burton, 2001: 92-93).

Mersinligil (2002: 67-68) ürün ve süreç değerlendirme arasındaki ayrımı, düzey belirleyici (Summative Evaluation) ve biçimlendirici değerlendirme (Formative Evaluation) arasındaki ayrıma benzetir. Düzey belirleyici değerlendirme ile ürüne bakılmaktadır, çünkü program hakkında karar verebilmek için onun hedefine ne ölçüde ulaştığı önemlidir. Benzer şekilde biçimlendirici değerlendirme ile sürece bakılmaktadır, çünkü bu değerlendirme ile sadece hedeflerin ne ölçüde gerçekleştikleri değil, nasıl gerçekleştirildikleri de ölçülmektedir. Öğrenme-öğretme sürecinde neyin, nasıl uygulandığı ve bunların iyileştirilmesi için neler yapılması gerektiği öne çıkmaktadır.

6. Farklı Program Yaklaşımlarının Değerlendirmeye Bakışı

Bir programdaki öğrencilerin hepsi programın hedeflerine ulaşabilirse tam bir başarıdan bahsedilebilir. Program uygulandıktan sonra, sorunlu öğelerin olup olmadığı; varsa aksaklıkların programın hangi öğelerinden kaynaklandığını belirlemek ve gerekli düzeltmeleri yapmak amacıyla programın değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda değerlendirmenin, eğitim programının etkililiği hakkında veri toplama,

verileri ölçütlerle karşılaştırıp yorumlama ve etkililik hakkında karar verme basamaklarından oluştuğu söylenebilir. Eğitim programı değerlendirilirken programın tüm öğelerine tek tek bakmak gereği de ortaya çıkmaktadır. Bu görüş noktasından hareket edildiğinde program değerlendirme konusunda farklı yaklaşımlar olduğu görülmektedir (Demirel, 2004: 183-184).

Bunun yanında değerlendirme yönteme dayalı bir etkinliktir. Bu yüzden sadece bir öğretim programını değil herhangi bir şeyin verimliliğini değerlendirirken de bu yöntem kullanılabilir. Aynı zamanda değerlendirme yapılırken toplanan verilerin işleme süreci değerlendirme uzmanlarının felsefi ve psikolojik duruşlarına göre farklılık gösterebilir. Bu da farklı değerlendirme yaklaşımlarına yol açmıştır. Doğal olarak bu yaklaşımların da değerlendirme sürecinde ve sonucunda odak noktaları farklılık gösterir. Bu yaklaşımlar bazen elde edilen verilerin ayrı ayrı olarak program, idari yapı, öğrenci ihtiyaçları, öğretmen, yöntemler, kapsam, amaçlar, öğrenme stilleri gibi farklı değişkenler üzerindeki etkisine önem verir. Buna göre aşağıda farklı değerlendirme yaklaşımlarına kısaca değinilmiştir.

Öğretim programının önde gelen yaklaşımlarını dört temel başlık altında sınıflandırılabilir: hümanist, sosyal yapılandırmacı, teknolojik (sistematik) ve akademik. Her bir yaklaşımın savunucuları öğretim programı hakkında farklı sorulara çözüm ararlar: Ne öğretilmeli? Kime? Ne zaman? Ve Nasıl? (Mc Neil, 1996: 1).

Hümanist yaklaşımın savunucuları öğretim programının her öğrenci için bireysel tatmin edici olanaklar ya da yaşantılar sağlaması gerektiğini vurgular. Sosyal yapılandırmacılar toplumun ihtiyaçlarının bireysel istek ve ilginin üzerinde olması gerektiğini ve programın esas sorumluluğunun toplumsal reformu tetiklemek ve toplum için daha iyi bir gelecek yaratmak olduğunu iddia ederler. Teknolojik yaklaşımıcılar öğretim programı yapmayı karar vericilerin arzu ettikleri sonuçlara ulaşmak için geçen teknolojik (sistematik) süreç olarak görürler. Akademik yaklaşım eğilimli kişiler öğretim programını disiplinlerin ve örgütlenmiş çalışma alanlarının öğrencilere tanıtıldığı bir araç olarak görürler (Mc Neil, 1996: 1). Bu yaklaşımların öğretim

programına farklı bakış açıları program geliştirmenin son basamağı olan değerlendirmeye de doğal olarak yansımaktadır.

6.1. Hümanist Yaklaşımın Değerlendirmeye Bakışı

Hümanist program nasıl ölçölüp tanımlandığına bakılmaksızın gelişimin üzerinde durur. Değerlendirme uzmanı olarak hümanist, üründen daha fazla sürece önem verir. Hümanist değerlendirme uzmanları etkinliklerin öğrencilerin daha açık ve bağımsız bireyler olmasına yardım edip etmediğini sorgular. Uygulanan öğretim programının verimliliğini yargılamaları istendiğinde hümanistler, öğretmenler ve öğrenciler tarafından yapılan öznel değerlendirmelere güvenirlir. Hatta resim, sanat, davranış ve tutumlardaki gelişmeler gibi ürün ölçülerini de dikkate alırlar (Mc Neil, 1996: 12-13). Değerlendirmeye hümanist açıdan yaklaşan kişiler bilimsel yaklaşımla toplanan veriden anlamlı bir şekilde farklılık gösteren bir yöntemle toplanmış veriyi analiz ederler. Bilimsel yaklaşımda toplanan veri niceliksel iken hümanist yaklaşımda toplanan veri nitelikseldir. Değerlendirme uzmanı daha çok gözlenen unsurun etkisine güvenir. Katılımcılar ile yapılan tartışma ve görüşmelerden elde edilen veri değerlendirmeye dâhil edilir (Ornstein & Hunkins, 1988: 254).

6.2. Sosyal Yapılandırmacı Yaklaşımın Değerlendirmeye Bakışı

Sosyal Yapılandırmacılıkta değerlendirme, öğrencilerin konuları belirlemeleri ve ifade etmeleri, mümkün çözüm yollarını oluşturmaları, dünya görüşleriyle durumu tanımlamaları ve bir ideal için harekete geçme istekleri gibi geniş bir alana sahiptir. Öğrencilerden kendi öğrenmelerini değerlendirmeleri ve yaptıkları etkinlikleri grup olarak yansıtmaları beklenir. Sosyal yapılandırmacılar aynı zamanda programın toplum üzerindeki etkisi ile de ilgilenir. Ölçülen ve incelenen faktörler toplumun büyümesini, çalışan sınıfın artan gücünü ve iyileştirilmiş yaşam kalitesini de kapsamalıdır (Mc Neil, 1996: 38).

Bu yaklaşımda öğretmen, öğrenenlerin ezberleme yeteneklerine dayalı olarak belirli bir konuya ilişkin ne bildikleri üzerinde değil, daha çok performans ve düşünme süreçleri üzerinde odaklanır. Bu nedenle, ölçüt-dayanaklı, yani neyin başarılı olarak kabul edileceğini önceden belirleyen ve tek doğrulu sınavlardan çok, gerçek durumlara dayalı

sorun çözme becerilerini ölçen performans değerlendirme yaklaşımlarını kullanır. Bu yapıldığında, daha geniş ve ayrıntılı bir değerlendirme ortaya çıkar. Daha da önemlisi, bireysel gelişim, yaratıcı etkinlik ve toplumsal sorumluluk bilinci özendirilmiş olacaktır (Can, 2004: 60).

6.3. Teknolojik (Sistematik) Yaklaşımın Değerlendirmeye Bakışı

Bu yaklaşıma göre öğrenenler kendi başarılarından ya da başarısızlıklarından sorumlu değildir. Programlar geliştirilir, hedefteki öğrenci grubunun bir örneği üzerinde denenir ve program istenilen sonuçlara ulaşana kadar elde edilen bilgilere göre tekrar gözden geçirilir (Mc Neil, 1996: 65). Genellikle sınav puanları şeklinde olan veriler her biri mümkün olduğu kadar makul bir şekilde kontrol edilmiş farklı durumlardaki öğrenci başarılarını kıyaslamak için kullanılır. Toplanan bilgi niceliksel ve böylelikle istatistiksel olarak analiz edilir (Ornstein & Hunkins, 1988: 253).

Teknolojik yaklaşımclar programları sadece kendi hedeflerine göre değerlendirirler. Programın sonucunda oluşan beklenmeyen yan etkiler nadiren araştırılır. Bu yaklaşımı savunanlar başarıyı ölçerler, ancak çoğunlukla ulaşılan hedeflerin toplum üzerinde istenen ya da istenmeyen etkileri olup olmadığı ya da bireyselleştirilmiş tekniklerin öğrencilerin sosyal becerilerine zarar verip vermediği konularını dikkate almazlar (Mc Neil, 1996: 65).

6.4. Akademik Yaklaşımın Değerlendirmeye Bakışı

Akademik yaklaşım uzmanları kendi programlarının değerlendirmesine karşı çoğunlukla karasızdırlar. Değerlendirmeyi faydalı bilgi sağlamada değerli bulmalarına rağmen öğretim hedeflerinin gerçekleşmesine zarar vereceğinden endişe duyarlar. Aynı zamanda değerlendirmenin öğretmen ve öğrenci arasında problem yaratabileceğine de inanırlar. Bu yaklaşımın savunucuları sınıf düzeyinde, farklı disiplinlerin farklı hedeflerine göre değerlendirme araçlarının da çeşitlilik ve farklılık göstereceğini düşünürler. Bunun yanında, kısa dönem değerlendirmenin tümevarımla düşünmenin karmaşık becerilerinden daha fazla basit beceriler üzerinde odaklanacağı korkusunu paylaşırlar. Akademik yaklaşımclar kısa bir dönem değil uzun bir dönemi ya da bir

öğrenciyi haftalık bir sınav için değil de hayat için değiştirmeyi isterler (Mc Neil, 1996: 101-102).

7. Değerlendirme Modelleri

Değerlendirme bu yüzyılın ürünü olmamakla beraber düzenli değerlendirmenin aslında uzun bir tarihi vardır (Ornstein & Hunkins, 1988: 256). Bu zaman içerisinde program geliştirme uzmanları farklı değerlendirme modelleri kullanmışlardır. Program değerlendirme modelleri büyük ölçüde program geliştirme yaklaşımlarına göre farklılık göstermektedir. Bu farklı görüşler, program değerlendirme hakkındaki felsefe ve inançlardan kaynaklanmaktadır. Program geliştirmedeki çeşitlilik nedeniyle program değerlendirme için de tek bir model önermek mümkün değildir. Program değerlendirme araştırmalarında araştırmacılar kendi amaç ve koşullarına en uygun modeli seçebilir ya da bu modellerden yararlanarak yeni bir model geliştirebilirler (Erden, 1995: 11). Benimsediğimiz değerlendirme modeli ile kabul ettiğimiz program planlama modelinin birbirine uymak zorunda olduğu gerçeğini bilmek çok önemlidir. Aksi takdirde bu iki model arasında uyumsuzluk ve çarpıklık meydana gelecektir (Kelly, 1999: 140).

Worthern, Sanders ve Fitzpatrick (1997: 78) değerlendirme yaklaşımlarını altı grupta toplamıştır:

- **Hedef yönelimli değerlendirme yaklaşımları (Objectives-oriented approaches):** Odak noktası, hedefleri tanımlamak ve bu hedeflere ne derece ulaşıldığına karar vermektir.
- **Yönetim yönelimli değerlendirme yaklaşımları (Management-oriented approaches):** Yönetimle ilgili karar vericilerin bilgi ihtiyaçlarını tanımlamayı ve bu ihtiyaçları karşılamayı amaçlar.
- **Müşteri yönelimli değerlendirme yaklaşımları (Consumer-oriented approaches):** Ürünleri ya da hizmetleri seçme durumunda olan müşteriler tarafından kullanılmak üzere, ürünler hakkında değerlendirme bilgisi geliştirmeyi merkeze alır.
- **Uzmanlık yönelimli değerlendirme yaklaşımları (Expertise-oriented approaches):** Değerlendirilecek olan her türlü çabanın kalitesi hakkında yargıda bulunmak için direk olarak profesyonel uzmanlıktan faydalanmayı düşünür.

- ***Rakip yönelimli değerlendirme yaklaşımları (Adversary-oriented approaches):*** Lehinde ya da aleyhinde olmak üzere farklı değerlendirme uzmanlarının görüşleri değerlendirme işleminin odak noktasıdır.
- ***Katılımcı yönelimli değerlendirme yaklaşımları (Participant-oriented approaches):*** Değerlendirme işlemi için değerleri, ölçütleri, ihtiyaçları ve verileri belirlemede değerlendirilen programın paydaşlarının katılımını merkeze alır.

Worthern, Sanders ve Fitzpatrick (1997: 178-182) bu değerlendirme yaklaşımlarını savunucuları, değerlendirme amaçları, ayırt edici nitelikleri, geçmiş kullanımları, değerlendirmeyi kavramlaştırmaya katkıları, değerlendirmeyi yargılama ölçütleri, faydaları ve sınırlılıkları olmak üzere niteliklerini, kuvvetli ve sınırlı yönlerini sekiz ana başlıkta karşılaştırmıştır. Belirtilen karşılaştırma Tablo1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Değerlendirme Yaklaşımlarının Karşılaştırması

	Hedef Yönelimli	Yönetim Yönelimli	Müşteri Yönelimli	Uzmanlık Yönelimli	Rakip Yönelimli	Kullanıcı Yönelimli
1. Savunucuları	Tyler Provus Metfessel ve Michael Hammond Popham Taba Bloom Talmage	Stufflebeam Alkin Provus	Scriven Pomoski	Eisner Akreditasyon Grupları	Wolf Owens Levine Kourilsky	Stake Patton Guba ve Lincoln Rippey MacDonald Parlett ve Hamilton Kuzenler ve Earl
2. Değerlendirme amacı	Hangi hedeflere ne derece ulaşıldığını belirleme.	Karar vermeye yardımcı olmak için faydalı bilgi sağlama.	Satın almalar hakkında alınacak kararlara yardım etmek için ürünler hakkında bilgi sağlama.	Kalite konusunda profesyonel görüş sağlama.	Hem kuvvetli hem de zayıf yönlerini vurgulayarak tartışılabilir sonuçların bütün yönlerinin dengeli bir incelenmesini sağlama.	Katılımcıların bilgi gereksinimlerine cevap vererek programlı bir etkinliğin karmaşıklığını anlama ve tanımlama.
3. Ayırt edici nitelikler	Ölçülebilir hedefleri belirleme; veri toplamak için nesnel araçlar kullanma; hedefler ve performans arasındaki tutarsızlığı araştırma.	Mantıklı karar verme sürecine hizmet etme; program geliştirmenin tüm aşamalarında değerlendirme yapma.	Ürünleri analiz etmek için ölçüt listeleri kullanma; ürün sınama; müşterileri bilgilendirme.	Bireysel bilgi ve deneyim hakkında yargıları temel alma; görüş birliği standartlarının kullanımı; takım ve konum ziyaretleri.	Farklı görüş açılarını karşılaştıran halk oturumlarını kullanma; ilerleme esnasında tartışmaları temel alan kararlar.	Çoklu gerçekleri yansıtmaya; tümevarım düşünmenin kullanımı; konum hakkında kaynağından deneyim.

Tablo 1. Devam

	Hedef Yönelimli	Yönetim Yönelimli	Müşteri Yönelimli	Uzmanlık Yönelimli	Rakip Yönelimli	Kullanıcı Yönelimli
4. Geçmiş kullanımları	Program geliştirme; katılımcıların çıktılarını izleme; ihtiyaç değerlendirme.	Program geliştirme; kurumsal yönetim sistemleri; program planlama; sorumluluk.	Tüketici raporları; ürün geliştirme; yayılma için ürünlerin seçimi.	Kendi kendini inceleme; mavi kurdele panelleri; akreditasyon; komite tarafından sınav; eleştiri.	Tartışmalı programların ya da sonuçların sınanması; politik oturumlar.	Bilinen küçük yenilik ya da değişikliklerin sınanması; programları çalıştırmanın etnografyası.
5. Değerlendirmeyi kavramlaştırmaya katkıları	Performansın ön ve son ölçümü; amaçların sınıflandırılması; teknik olarak sağlam olan nesnel test ve ölçümlerin kullanımı.	İhtiyaç ve hedefleri tanımlama ve değerlendirme; alternatif program tasarımlarını dikkate alma ve onları değerlendirme; programın uygulanmasını takip etme; yanlışları arama ve çıktıları açıklama; ihtiyaçların azaltılmasına ya da ortadan kaldırılmasına dikkat etme; üst değerlendirme; değerlendirmeyi kurumsallaştırmak için kılavuz ilkeler.	Eğitim ürünlerini ve etkinliklerini değerlendirmek için ölçüt listeleri; tamamlanmış gözden geçirmeler için belgelere dayanan referanslar; değerlendirmenin biçimlendirici ve düzey belirleyici rolleri; yanlılık kontrolü.	Öznel eleştirinin meşruluğu; harici kontrol ile kendi kendini inceleme; standartlar.	kamu oturumlarının adli ve hükmi biçimlerinin kullanımı; kanıtların çapraz sınanması; çoklu görüş açılarının tam sunumu; odaklanma ve sonuçların sınıflandırılması.	Ani değerlendirme tasarımları; tümevarım düşünmenin kullanımı; çoklu gerçeklerin tanınması; bağlam çalışmasının önemi; doğal soruşturmanın şiddetine karar vermek için ölçüt.

Tablo 1. Devam

	Hedef Yönelimli	Yönetim Yönelimli	Müşteri Yönelimli	Uzmanlık Yönelimli	Rakip Yönelimli	Kullanıcı Yönelimli
6. Değerlendimeyi yargulama ölçütleri	Hedeflerin ölçülebilirliği; ölçüm güvenilirliği ve geçerliliği.	Yararlılık; uygulanabilirlik; uygunluk; teknik olarak Sağlamlık.	Yanlılıktan bağımsız; teknik olarak sağlamlık; sonuç çıkarmak ve önerilerde bulunmak için savunulabilir ölçütler; gerekli olan ihtiyaç ve verimlilik kanıtı.	Tanınmış standartların kullanımı; uzmanların nitelikleri.	Denge; adillik; yayınlama; çapraz sınama için fırsat.	Güvenilir olma; uygun olma; denetlenebilirlik; doğrulanabilirlik.
7. Faydaları	Kullanım kolaylığı; basitlik; çıktılara odaklanma; yüksek kabuledilebilirlik; ayarlanmak için hedefleri zorlama.	Kapsamlılık; liderlik pozisyonunda olanların bilgi ihtiyaçlarına hassasiyet; değerlendirmeye sistem yaklaşımı; program geliştirme süreci boyunca değerlendirmenin kullanımı; uygulama için detaylı kılavuz ilkeleri ile kullanılmaya hazır olma; geniş bir bilgi çeşitliliğinin kullanımı.	Tüketici bilgi ihtiyaçlarını vurgulama; ürün geliştiriciler üzerindeki etkisi; maliyet-fayda ve yararlılık ile ilgisi; kontrol listelerinin mevcudiyeti.	Geniş kapsama; verimlilik (uygulama kolaylığı, zamanlama); insan yargısını aktifleştirmek.	Geniş kapsama; iddiaların yakın sınanması; sona erdirmeye ya da çözüme hedeflenmiş; sonuçların farklı yönlerinin aydınlanması; katılımcılara etkisi; geniş bir bilgi çeşitliliğinin kullanımı.	Tanımlamaya ve yargıda bulunmaya odaklanma; bağlamla ilgi, değerlendirme tasarımını geliştirmede açıklık; çoğulculuk; tümevarım düşünmenin kullanımı; geniş bir bilgi çeşitliliğinin kullanımı; anlamaya vurgu yapma.

Tablo 1. Devam

	Hedef Yönelimli	Yönetim Yönelimli	Müşteri Yönelimli	Uzmanlık Yönelimli	Rakip Yönelimli	Kullanıcı Yönelimli
8. Sınırlılıkları	Değerlendirme ve programların basitleştirilmesi; sadece çıktı eğilimli; azaltmacı; doğrusal; çıktılar üzerine vurgu yapma.	Örgütsel verimlilik ve üretim modeli üzerine vurgu yapma; karar verme işleminde düzenlilik ve tahmin edilebilirlik varsayımı; yönetme ve sürdürmenin pahalılığı; liderlerin ilgileri üzerine sınırlı odaklanma.	Maliyet ve sponsorluğun eksikliği; yaratıcılık ve yeniliğin bastırılabilmesi; tartışmaya ya da çapraz sınamaya açık olmaması.	Tekrarlanabilirlik; kişisel yanlılığa incinebilirlik; sonuçları desteklemek için belgelemeyi desteklemenin kısırlılığı; ilgi çatışmasına açıklık; bağlama yüzeysel bakış; sezginin fazla kullanımı; uzmanların niteliklerine güvenme.	Yanılabılır hakimler ya da yargıçlar; yüksek potansiyel maliyetler ve zaman tüketimi; soruşturma ve sunan kişilerin iletişim becerilerine güvenme; potansiyel alakasızlık ya da soyut kutuplaşma; sunulan bilginin sınırlılığı.	Yönergesiz; tuhaf ya da tipik olmayan tarafından cezbedilme eğilimi; potansiyel olarak iş yoğunluğu ve maliyet; hipotez üretimi; sonuca ulaşmada hata yapma potansiyeli.

Kaynak: Değerlendirme Yaklaşımlarının Karşılaştırması (Worthern, Sanders & Fitzpatrick, 1997: 178-182).

Bu çalışmada, öğretim programlarını değerlendirmede kullanılan hedef yönelimli, uzmanlık yönelimli, kullanıcı yönelimli ve yönetim yönelimli değerlendirme modelleri incelenerek aşağıda sunulmuştur.

6.1. Hedef Yönelimli Değerlendirme Yaklaşımları

Hedef yönelimli değerlendirme yaklaşımının ayırt edici özelliği bazı eğitim etkinliklerinin hedeflerinin belirlenmesidir ve bunun sonucunda değerlendirme bu hedeflere ne dereceye kadar ulaşıldığına odaklanır. Eğitimde bu etkinlik bir günlük ders kadar kısa ya da bir öğretim kurumu kadar karmaşık olabilir. Hedef yönelimli değerlendirmeden elde edilen bilgi etkinliğin kendisini ve hedeflerini ya da değerlendirme işlemlerini ve hedefe ulaşıp ulaşılmadığını ölçen ölçme araçlarını tekrar biçimlendirmek için kullanılır (Worthern & Sanders, 1987: 62). 1930’lu yıllardan beri aşağıda açıklayacağımız eğitimciler ve kendi değerlendirme modelleri hedefe dayalı değerlendirme modellerinin gelişimine katkıda bulunmuşlardır.

7.1.1. Hedefe Dayalı (Sekiz Yıllık Çalışma) Değerlendirme Modeli (“The eight-year Study” Evaluation Model)

Program değerlendirme ile ilgili ilk tartışmalar programın basit davranışsal hedefler modelinin bağlamı içinde yerleşme eğilimi göstermiştir. Örnek olarak Ralph Tyler kesinlikle bu noktadadır (Kelly, 1999: 140). Amerika’da gerçekleştirilen en önemli ve anlaşılır program deneyimi 1930’lu yıllarda İlerici Eğitim Derneği (Progressive Education Association) tarafından yürütülen Sekiz-Yıllık Çalışma (Eight-Year Study) isimli modeldir (Tanner & Tanner, 1975: 319). Gerçekleştirilen bu çalışma program geliştirme süreci ile ilgilidir ve değerlendirme aşaması bu çalışmanın önemli bir parçasıdır. Çalışmada çeşitli testler, ölçekler, dökümler, kontrol listeleri, anketler, öğrenci kütükleri ve diğer bilgi edinme araçları kullanılmıştır. Çalışmaya araştırma yöneticisi olarak katılan ve eğitim ile ilgili ürünleri değerlendirmede kullanılabilecek değerlendirme ölçütü geliştirmede bir öncü olan Tyler değerlendirme çalışmalarının planlanmasını önemli bir oranda etkilemiştir ve hala etkilemektedir (Ornstein & Hunkins, 1988: 255).

Tyler'a ait olan bu değerlendirme modeli, program geliştirme modeline dayalıdır. Tyler'a göre bir programın üç temel ögesi vardır. Bunlar; hedefler, öğrenme yaşantıları ve değerlendirmedir. Hedefler, program sonucunda öğrencilerin kazanması beklenen istendik davranışları ifade eder. Öğrenme yaşantısı, öğrencilerin istendik davranışları kazanmaları için geçirmeleri gereken yaşantı ve etkinliklerdir. Değerlendirme ise hedeflere ulaşma derecesini tayin etmek için yapılan etkinlikleri kapsar. Tyler'a göre bu üç öge karşılıklı etkileşim içindedir. Değerlendirme sürecinde hem hedeflerin hem de öğretim yaşantılarının etkililiğine bakılır (Erden, 1995: 12). Tyler ayrıca eğitimcilerin öncelikle eğitimin genel amaçlarının önemini ve anlamını tartışması gerektiğini de vurgulamıştır (Worthern, Sanders & Fitzpatrick 1997: 82). Daha sonra da programın değişimine yön vermek için hedeflerin açıklığa kavuşturulmasına ihtiyaç duyulmaktadır (Tanner & Tanner, 1975: 319). Hedef değerlendirme ulaşılmak istenen ürünlerin tanımı olmaksızın mümkün değildir.

Tyler'ın bu modelinde değerlendirme, açık bir şekilde ifade edilmiş hedefler ile bu hedeflere ulaşmak için gösterilen performansın kıyaslanma süreci olarak açıklanmıştır. (Worthern, Sanders & Fitzpatrick 1997: 82) Tyler hedefe dayalı değerlendirme sürecinde şu aşamaları önerir:

- Programın hedeflerini belirlemek.
- Hedefleri sınıflandırmak.
- Davranış cinsinden hedefleri tanımlamak.
- Hedeflere ulaşıp ulaşılmadığını gösterebilecek durumları belirlemek.
- Ölçme tekniklerini geliştirmek ve seçmek
- Öğrencilerin başarıları ile ilgili verileri toplamak.
- Davranışsal olarak ifade edilmiş hedeflerle verileri karşılaştırmak.

Bu adımlar, dikkatlerini özellikle hedeflere vermeleri konusunda değerlendirme uzmanlarını teşvik eder. Değerlendirme uzmanları hedefleri belirlerken, beceri ifadeleri ile tanımlanmış davranışlarla işe başlamaları gerekmektedir. Her bir beceriyi performans hedefine dönüştürebilmek için uygun şartları ve ölçütleri de dikkate almak gerekir (Dick, Carey & Carey, 2001: 138). Tyler değerlendirmenin tekrarlanan bir işlem olduğunu ve değerlendirme sürecinde elde edilen geri bildirimin hedefleri tekrar

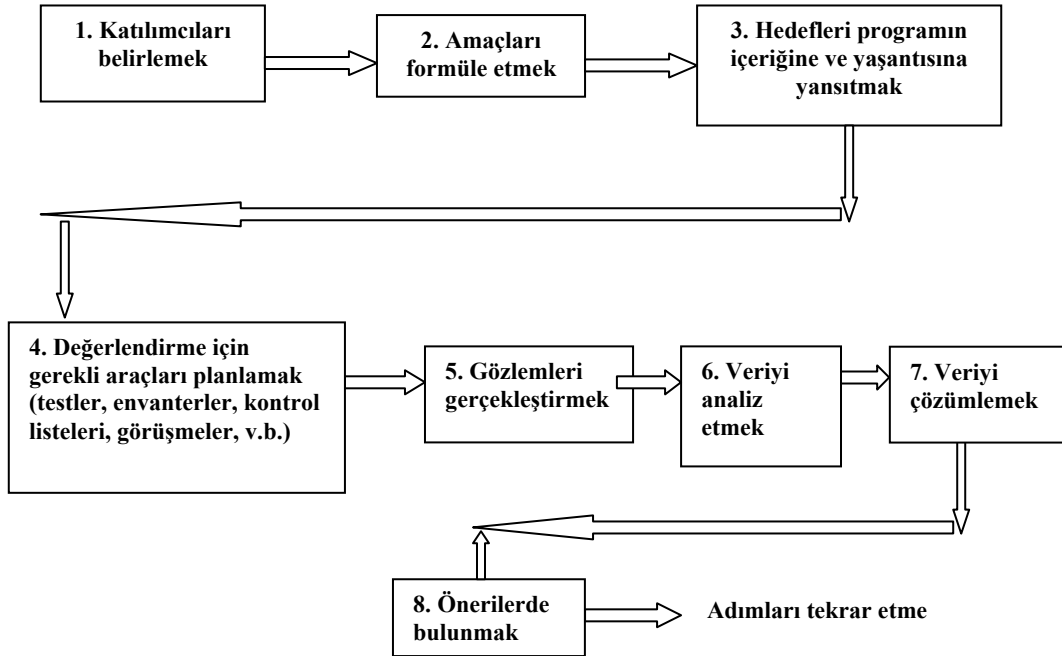
biçimlendirmek ve tanımlamak için kullanıldığını savunur (Ornstein & Hunkins, 1988: 256).

Bu modelde, öğrencilerin programın sonunda başarıya ulaşp ulaşmadığını tespit etmek için öğretim programının biri başında ve biri de sonunda olmak üzere en az iki kere öğrenciler ölçüme tabi tutulur. Böylece öğrencilerin giriş davranışları ile programın sonunda sahip oldukları davranışlar arasındaki fark programın hedeflerine ulaşılıp ulaşılmadığının bir göstergesi olur.

7.1.2. Metfessel-Michael Değerlendirme Modeli (Metfessel-Michael Evaluation Model)

Okul programlarını değerlendirmek için sekiz temel aşama gösteren model Metfessel ve Michael tarafından geliştirilmiştir. Bu model yöneticilerden, öğrencilerden ve okulda görevli personelden program için destek sağlamayı da kapsar. Daha sonra ise hedeflerin danışma, öğretim ve yönetim için anlamlı stratejilere dönüştürülmesinin izlendiği genel ve özel hedeflere bağlı bir model geliştirilir (Gilchrist & Roberts, 1974: 85).

Hareket sistemi olarak düzenlenmiş model Şekil 1'deki gibidir.



Şekil 1. Tyler-Metfessel-Michael Modeli (Ornstein & Hunkins, 1988: 257).

1967 yılında Metfessel ve Michael tarafından önerilen değerlendirme yaklaşımı önemli bir oranda Tyler'ın geleneğinden etkilenmiştir. Metfessel ve Michael akademik topluluğa Tyler modelinin bir benzerini sunmuş ve değerlendirme sürecinde sekiz aşamayı vurgulamıştır. Bu modele göre değerlendirme uzmanları:

- Öğretmenler, yöneticiler, öğrenciler ve veliler gibi bütün eğitim topluluğunu oluşturan kişileri doğrudan veya dolaylı olarak değerlendirmeye dâhil etmelidir.
- Programın genel amaçlarını ve özel hedeflerini belirleyecek modeli geliştirmeli ve sonuçları genelden özele doğru hiyerarşik bir şekilde düzenlemelidir.
- İkinci basamakta oluşturulan özel hedefleri öğretim programının işleyişine uygulanabilir bir şekle dönüştürmelidir.
- Belirlenen hedeflerin ışığında, programın verimliliği hakkında sonuçlar çıkarabilen ve bireyler üzerinden ölçülebilecek ölçütler sağlayabilen gerekli araçları geliştirmelidir.
- Testler ve diğer uygun ölçme araçlarını kullanarak uygulama ve program boyunca periyodik kontroller yapmalıdır.
- Uygun istatistiksel işlemleri kullanarak toplanan verileri analiz etmelidir.
- Programın felsefi eğilimini yansıtan belirli düşünce ölçütlerine ve değerlere göre elde edilen veriye açıklık getirmelidir. Bu açıklamadan ortaya çıkan sonuçlar öğrencilerin gelişimlerinin gidişatına, eğitimin belirli alanlarındaki gelişimlerine, bütün programın verimliliğine karar vermede değerlendirme ile ilgilenen kişilere imkân sağlayacaktır.
- Toplanmış bilgilere dayanarak programın sonraki uygulamalarına ya da programın öğelerinin özel hedeflerinin değiştirilmesine temel oluşturacak tavsiyeler üretmelidir (Ornstein & Hunkins, 1988: 257; Worthen, Sanders & Fitzpatrick 1997: 84-85)

7.1.3. Provus'un Farklar Yaklaşımı ile Değerlendirme Modeli (Provus's Discrepancy Evaluation Model)

Malcolm Provus (1973, akt., Wilson, 1976: 25) değerlendirmenin standartların tanımı ile başlaması ve daha sonra bu standartlar ile gerçek performansın kıyaslanmasıyla devam etmesi gerektiğini vurgulamıştır. Provus değerlendirmeyi standartlar konusunda anlaşma süreci, programın herhangi bir ögesinin performansı ile standart performans arasında farkların var olup olmadığını belirleme ve programı ya da programın bir

bölümünü iyileştirmek ve düzeltmek için farklar hakkında bilgi toplama olarak değerlendirir. Tasarım esnasında işin odak noktası hedefleri, süreçleri ya da etkinlikleri belirleme ve etkinlikleri gerçekleştirmek ve hedefleri başarmak için gerekli kaynakları planlama üzerindedir (Worthern, Sanders & Fitzpatrick 1997: 85).

Provus değerlendirmeyi sistem yönetimi kuramı ile birleştirir ve dört bileşen ve beş adımlı değerlendirme önerir. Bu dört bileşen aşağıdaki gibi sıralanır:

- Program standartlarını belirlemek.
- Program performansını belirlemek.
- Performans ile standartları kıyaslamak.
- Performans ile standartlar arasında farkın olup olmadığını kıyaslamaktır (Ornstein & Hunkins, 1988: 257).

Kıyaslama sonucunda elde edilen bu farklar sırasıyla her adımda karar vermek (ya da harekete geçmek) zorunda olan karar vericilere rapor edilir. Karar seçenekleri şöyle sıralanır:

- Bir sonraki aşamaya geçmek.
- Bir önceki aşamayı kullanılır hale getirmek.
- Programı tekrar başlatmak.
- Performans ve standartları değiştirmek ve düzenlemektir (Ornstein & Hunkins, 1988: 257).

Karar vericilere rapor etmek, problemleri tanımlamak ve mümkün olan düzeltici eylemleri önermek değerlendirme uzmanının işidir. Farklılıklar söz konusu olduğunda karar verici farklar yaklaşımı ile değerlendirme modelinin anahtar kişisidir (Ornstein & Hunkins, 1988: 257).

Provus'un modelinde beş aşama vardır ve bunlar Tablo 2'de gösterilmiştir. Beş aşamada da, program performansı ölçütleri daha önce belirlenmiş olan program standartları ile kıyaslanmıştır (Ornstein & Hunkins, 1988: 259).

Tablo 2. Provus'un Farklar Yaklaşımı Değerlendirme Modeli'nin Aşamaları

Aşamalar	Performans	Standart
1	Tasarım	Tasarım Ölçütleri
2	Oluşturma	Oluşturma Uygunluğu
3	Süreçler	Süreç Ayarlaması
4	Ürünler	Ürün Değerlendirmesi
5	Maliyet	Kıyaslama ve Maliyet-Fayda

Kaynak: Ornstein & Hunkins, 1988: 259.

Tasarım (Design): Bu aşama tasarım standardı ya da ölçütleri ile program tasarımının kıyaslanmasını içerir. Program tasarımı ile tasarım standardı arasında var olan herhangi bir farklılık programın reddedilmesi, değiştirilip yeniden düzenlenmesi ya da kabul edilip edilmesi konusunda karar vermek zorunda olan karar vericiye bildirilir.

Oluşturma (Installation): Programın asıl oluşumu oluşum standartları ya da uygunluk ölçütleri ile kıyaslanır. Programın özellikleri olanaklar, kitle iletişim araçları, yöntemler, öğrenci yetenekleri ve çalışan kadronun nitelikleri açısından değerlendirilir. Program oluşumu ile oluşum ölçütleri arasındaki farklılıklar kayıt edilir ve uygun bir hareket için karar vericiye bildirilir.

Süreçler (Processes): Öğrenci, kadro faaliyetleri, işlevler ve iletişimlerden belirlenen program süreçleri değerlendirilir. Eğer süreçler yetersiz ise uygun düşecek ayarlamaları yapması gereken karar vericiye bildirilmelidir.

Ürünler (Products): Bütün programın etkisi orijinal hedefler açısından değerlendirilir. Değerlendirilmesi gereken hedefler okul ve toplumla ilgili ürünler olduğu kadar öğrenci ve çalışan kadro ile ilgili de olabilir. Elde edilen bilgi programın uygulanmaya değer olması, olduğu gibi devam etmesi ya da değiştirilip düzenlenmesi konusunda karar vericilere yardımcı olur.

Maliyet (Cost): Programın ürünleri benzer programların ürünleri ile kıyaslanmalı ve aynı zamanda maliyet-fayda açısından da değerlendirilmelidir. Maliyet-fayda

yöntemleri açık bir şekilde açıklanmamıştır. Ancak, her zaman elde edilen sonuçların sadece harcanan para açısından değil aynı zamanda moral ve diğer görevlerden alınan zaman açısından da masrafa değer olup olmadığı her zaman sorgulanmak zorundadır. Bu soruya verilecek olan cevabın ekonomik, sosyal ve politik değerler açısından da anlamları vardır (Ornstein & Hunkins, 1988: 259).

Provus farklar yaklaşımı ile değerlendirme modelini kullanarak planlamadan uygulamaya kadar her aşamada değerlendirme işleminin yapılabileceğini belirtmiştir. Bu çeşit bir değerlendirme sadece okul düzeyinde değil aynı zamanda bölge düzeyinde ve şehir ya da ülke düzeyinde de uygulanabilir.

7.1.4. Hammond'un Değerlendirme Modeli (Hammond's Evaluation Model)

Hammond sadece uygulanan programın hedeflerine ulaşıp ulaşılamadığı ile değil aynı zamanda bazı hedeflere ulaşırken niçin diğerlerinde başarısız olduğunu araştırmakla ilgilenir. Herhangi bir eğitim etkinliğinin başarısını ve başarısızlığını etkileyen faktörleri araştırmada değerlendirme uzmanına yardım etmeyi amaçlayan Hammond, eğitim programlarını tanımlamak ve değerlendirme ile ilgili değişkenleri düzenlemek için “değerlendirme yapısı” diye adlandırdığı üç boyutlu bir küp geliştirmiştir. Geliştirilen küpün üç boyutu şunlardır (Worthern & Sanders, 1987: 66).

A) Öğretim: Değerlendirilmekte olan eğitim etkinliğinin nitelikleri.

- *Organizasyon*: Zaman, programlama, ders dizileri, okul organizasyonu, dikey (dereceli ya da derecesiz) ve yatay (kendi kendine yeten, işbirlikçi öğretim ya da şubelere/bölgelere ayrılmış) organizasyon.
- *Kapsam*: İşlenmesi gereken konular.
- *Yöntem*: Öğretim etkinlikleri, etkileşim türleri (örnek olarak, öğretmen-öğrenci, medya-öğrenci), öğretim-öğrenim kuramları.
- *Hizmetler*: Boş alan, teçhizat, sarf edilebilir materyaller.
- *Maliyet*: Hizmetler için gerekli ödenekler, bakım, personel.

B) Kurum: Değerlendirilen eğitim etkinliğine dahil olan bireylerin ve grupların nitelikleri.

- *Öğrenci* (küpün birinci sütunu): Yaş, derece, cinsiyet, aile geçmişi, sosyal sınıf, sağlık, akıl sağlığı, başarı, yetenek, ilgi alanları.

- *Öğretmen, yönetici, eğitim uzmanı* (küpün ikinci, üçüncü ve dördüncü sütunları): Her bir rol için, ilgili kişi yaşa, cinsiyete, ırk ve dine, sağlığa, kişiliğe, eğitim geçmişine ve iş deneyimine, uygun kişilik özelliklerine dikkat etmelidir.
- *Aile* (küpün beşinci sütunu): değerlendirilen etkinliğe dâhil olma derecesi, kültür ya da dil, aile büyüklüğü, medeni durum, gelir, eğitim seviyesi, bağlılıklar (örnek olarak, din, siyasi görüş, sendika).
- *Toplum* (küpün altıncı sütunu): Coğrafi konum, tarih, demografik, ekonomik özellikler, sosyal ve siyasal özellikler.

C) Hedef davranışlar: Değerlendirilen eğitim etkinliğinin hedefleri.

- *Bilişsel hedefler*: Bilgi ve entelektüel beceriler.
- *Duyuşsal hedefler*: İlgi alanları, tutumlar, duygular ve heyecanlar-coşkular.
- *Psiko-motor hedefler*: Fiziksel beceriler, koordinasyon (Worthern & Sanders, 1987: 66-67).

Hammond'un küpü ortaya çıkabilecek değerlendirme soru çeşitlerini belirlemek için sınanabilen 90 adet hücreden oluşmaktadır. Değerlendirme uzmanı kapsam (öğretim boyutu), öğretmen (kurum boyutu) ve duyuşsal hedeflerin (davranışsal hedefler boyutu) etkileşiminden oluşturulmuş herhangi bir hücreyi sınayabilir. Duyuşsal hedeflere ulaşmak için öğretmenin programın ana temasını ne derece iyi kullandığı, öğretmenlerin programın kapsamı ve duyuşsal hedefleri hakkında ne düşündükleri, öğretmenlerin kendi duyuşsal hedeflerine ulaşabilmesi için programın kapsamını yeterli bulup bulmadıkları ve programın duyuşsal hedeflerine ulaşabilmek için öğretmenlerin programın ana temasını kullanmaya hazır olup olmadıkları gibi örnek sorulara bu hücrelerden cevap aranabilir (Worthern & Sanders, 1987: 67).

7.1.5. Hedef Yönelimli Değerlendirme Modellerinin Kuvvetli ve Zayıf Yönleri

Hedef yönelimli değerlendirme modellerinin en kuvvetli ve çekici yanı bu modellerin basit oluşudur. Kolayca anlaşılır, takip etmesi ve uygulaması kolaydır ve program yöneticilerinin genellikle üzerinde hem fikir olduğu bilgiyi üretir. Bu yaklaşım yıllardır hedefleri belirleme, geliştirme ve uygun ölçme işlemlerini ve araçlarını bulma konusunda birçok teknolojik gelişime neden olmuştur (Worthern, Sanders & Fitzpatrick 1997: 91). Programın sonunda elde edilen çıktıların ölçümünde görülen teknolojik

ilerlemeler Tyler’ın çıktı yönlendirmesine kadar uzanır. Ölçme araçlarında görülen bu ilerlemeler, hedef havuzları ve uygulamada adım adım yol gösterme kolaylığı hedef yönelimli değerlendirme modellerinin 20. yüzyıl boyunca mevcut değerlendirme kaynaklarını genişletmiştir. Mager (1962) ise hedef yönelimli değerlendirme modellerinin program yöneticilerinin niyetlerini yansıtmasına ve öncelikle beklenen çıktılar hakkında şüpheli genellemelere açıklık getirmelerine sebebiyet verdiğini savunmuştur (Worthern, Sanders & Fitzpatrick 1997: 92).

Hedef yönelimli değerlendirme modellerini eleştiren eğitimcilerin dikkat çektikleri noktalar şunlardır:

- Hedeflerin ölçülmesini ve değerlendirilmesini kolaylaştıran gerçek bir değerlendirici bileşen eksikliği çekilir.
- Ulaşılmak istenen hedefler ile gerçek performans seviyeleri arasındaki gözlenen farklılıkların önemine karar vermek için gerekli olan standartların eksikliği gözlenir.
- Hedeflerin kendi değerini göz ardı ederler.
- Programı planlarken düşünülmesi gereken önemli seçenekleri göz ardı ederler.
- Program ya da etkinlik değerlendirilirken ortaya çıkan işlemleri göz ardı ederler.
- Değerlendirmenin yer aldığı bağlamı ihmal ederler.
- Hedeflerin dışında diğer beklenmeyen çıktıları göz ardı ederler.
- Kendi hedefleri içinde yansıtılmayan programın değerini işaret eden kanıtları ihmal ederler.
- Değerlendirmeye doğrusal ve esnek olmayan bir yaklaşım gösterirler.
- Kağıt üzerinde listelenen hedefler her zaman değerlendirme uzmanının kafasındaki hedeflerle uyuşmaz ve programın hedefleri her zaman değerlendirme uzmanları tarafından açık bir şekilde ifade edilemez (Worthern, Sanders & Fitzpatrick 1997: 92-93).
- Değerlendirme uzmanları belirlenmiş hedeflere o kadar odaklanırlar ki, bu yüzden bazen programların neden başarılı ya da başarısız olduklarına, programın olumlu etkilerine ya da istenmeyen yan etkilerine ya da belirlenen hedeflerin öğrenciler için en iyi hedefler olup olmadıklarına dikkat etmezler (Posavac & Carey, 2003: 26).

Yukarıda bahsettiğimiz bütün eleştirilerin hedef yönelimli değerlendirme modellerinde değerlendirme etkililiğini ve potansiyelini sınırladığı belirtilmektedir. Ayrıca hedef yönelimli değerlendirme modelleri eğitimcileri sınav için öğretim yanlısına da düşürebilir. İşte be eleştirilerden yola çıkan eğitim uzmanları yönetim yönelimli değerlendirme modelleri üzerinde çalışmalar yaparak değerlendirmeye farklı bir bakış açısı getirmişlerdir.

7.2. Uzmanlık Yönelimli Değerlendirme Yaklaşımları

En eski ve en geniş çapta kullanımı olan değerlendirme uzmanlık yönelimli yaklaşımdır. Bu yaklaşım; bir kurum, program, ürün ya da etkinlik hakkında yargıda bulunurken özellikle profesyonel uzmanlar ile değerlendirmenin yapılmasını içerir. Bu yaklaşıma göre bir program, programı uygulama esnasında izleyecek, içeriğini sınayacak, öğrenme kuramını belirleyecek ve sabırla programın değeri ile ilgili gerekli olan bilgiyi seçip ayıracak ilgili program geliştirme ya da konu uzmanı tarafından değerlendirilir. Diğer değerlendirme yaklaşımlarına göre kısmen de olsa öznel değerlendirme olmasına rağmen, bu yaklaşım temel değerlendirme stratejisi olarak doğrudan ve açık bir şekilde profesyonel uzmanlığa odaklandığından dolayı diğer yaklaşımlardan farklıdır. Uzmanlık yönelimli değerlendirme yaklaşımından, bir komite tarafından yürütülen doktora sınavları, öneri inceleme jürileri, profesyonel incelemeler, terfi ya da imtiyaz konularında alınacak kararlar için personelin performans değerlendirmesi gibi uygulamalarda da yararlanılabilir (Worthern, Sanders & Fitzpatrick 1997: 119-120). Aşağıda incelenecek olan Eisner'in uzman görüşüne dayalı değerlendirme modeli bu yaklaşımın örneklerinden biridir.

7.2.1. Eisner'in Uzman Görüşüne Dayalı Değerlendirme Modeli (Eisner's Connoisseurship Evaluation Model)

Önceki modeller değerlendirmenin niceliksel, teknik duruşu üzerine dikkat çekerler. Elliot Eisner'in eğitim ile ilgili eleştiri ve uzmanlık olarak adlandırdığı ve işlenmemiş veri ve çıktılardan daha fazlasını üreten bir süreç önermiştir. Bu süreç yeni programların sonucu olarak eğitim hayatının zengin ve niteliksel tanımını sağlayacaktır. Eğitim ile ilgili eleştiri işlevini kullanmak için değerlendirme uzmanları şu soruları sorarlar. Yeni programın bir sonucu olarak belirli bir okulda bir eğitim yılı esnasında neler yaşandı?

Anahtar olaylar nelerdi? Bu olaylar nasıl ortaya çıktı? Öğrenciler ve öğretmenler bu olaylarda nasıl yer aldı? Bu olaylar nasıl ortaya çıktı? Bu olaylar nasıl daha etkin bir hale getirilebilir? Öğrenciler yeni programı deneyerek ne öğrendiler? Bu sorular sürece, okul hayatına ve okul kalitesine odaklanırlar (Ornstein & Hunkins, 1988: 264; Mc Neil, 1996: 271).

Eisner'in modelini takip eden bir değerlendirme uzmanı aynı zamanda öğrenci çalışmalarının detaylı analizi ile de meşgul olmak zorundadır. Bu çalışma esnasında filmler, videobantları, fotoğraflar ve teypler kullanılır, yapılanların ve söylenenlerin ve belki daha da önemlisi yapılmayanların ve söylenmeyenlerin de kaydı tutulur (Ornstein & Hunkins, 1988: 267; Mc Neil, 1996: 271).

Bu modelde, programı değerlendirecek kişi hem değerlendirme konusunda uzman hem de sınıf içindeki uygulamayı iyi bilmek zorunda olduğundan programın uygulayıcısı olmalıdır. Böylece program geliştirme uzmanı diğer bir sınıfta öğrenci, öğretmen ve onlar arasındaki iletişimi gözlemlerken aynı zamanda kendi sınıfı ile kıyaslama imkânı bulacaktır. Eisner'e göre bir öğretim programının sırasıyla betimlenmesi, yorumlanması ve son olarak da eleştirilmesi gerekir (Marsh & Willis, 1995, akt., Büyükduman, 2001). Betimleme aşamasında, programın uygulanması esnasında öğrenci ve sınıf içi uygulamalarda ne gibi farklar olduğu saptanmaya çalışılır. Yorumlanma aşamasında, betimlemelerden faydalanılarak programın sonucu hakkında değerlendirmeler yapılır. Eleştirme aşamasında ise uygulanan programın etkili olup olmadığı konusunda yargıda bulunulur (Ornstein & Hunkins, 1988: 266-267).

7.2.2. Uzmanlık Yönelimli Değerlendirme Modellerinin Kuvvetli ve Zayıf Yönleri

Uzman yönelimli değerlendirme modellerinin de diğer modeller gibi kendine has kuvvetli ve zayıf noktaları bulunmaktadır. Akreditasyon gibi resmi inceleme sistemlerinde tercih edilen bu modellerin kabul edilmiş birçok avantajları vardır. Kirkwood (1982, akt., Worthern, Sanders & Fitzpatrick 1997: 131) akreditasyon ile ilgili bu avantajları şöyle sıralamıştır: (1) kurumsal verimliliği değerlendirmek için gerekli olan ölçüt ve rehberlik gelişimi ile eğitimde mükemmeliği teşvik etmek, (2) sürekli bireysel inceleme ve değerlendirme ile kurumsal ilerlemeyi cesaretlendirmek,

(3) kurulmuş ve gelişen kurumlara danışmanlık ve yardım sağlamak, (4) eğitimin verimliliğini ve akademik özgürlüğü engelleyecek dış müdahalelerden kurumların korunmasını sağlamak. Bu modellerin diğer bir kuvvetli yönü ise çoğu akreditasyon süreçlerinin kendi kendini inceleme aşamasıdır. Kendi kendini inceleme aşaması dış gözden geçirme ile birleştiğinde hem biçimlendirici hem de düzey belirleyici değerlendirmeyi kapsayan değerlendirme sisteminin avantajlarını sağlar (Worthern, Sanders & Fitzpatrick 1997: 131-132).

Scriven (1984, akt., Worthern, Sanders & Fitzpatrick 1997: 132) bu modeller ile ilgili bazı problemleri şöyle sıralamıştır: (1) az önemliden çok önemliye doğru sıralanan standartların karmaşıklığının bir dengesinin olmaması, (2) beklenmedik etkileri araştırmayı dışlayarak sadece amaçlara odaklanma, (3) inceleme ekibini etkileyen idari yanlılık, (4) kurumun en ciddi eleştirilerinden girdiyi dışarda bırakma işlemleri. House (1980, akt., Worthern, Sanders & Fitzpatrick 1997: 133) bu modellerle ilgili diğer bir zayıf yönün ise gizlilik olduğunu ifade etmiştir. Profesyonel uzmanlar kamuya sunulacak olan raporlarda kendi fikirlerinin açık bir şekilde teşhir edilmesi konusunda isteksiz kalmaktadırlar. Diğer bir eleştiri ise bu tip bir değerlendirmenin uzman görüşüne çok fazla bağımlı olmasıdır.

7.3. Katılımcı Yönelimli Değerlendirme Yaklaşımları

Geleneksel değerlendirme yaklaşımlarına getirilen en büyük eleştirilerden biri, çoğu değerlendirme işleminin değerlendirme uzmanının programın uygulandığı ortama ayak basmadan yürütülmesidir. Bu yaklaşıma göre, değerlendirme uzmanlarının rakamlar, şekiller, çizelgeler ve tabloların altında yatan gerçeği gerçekten anlayıp anlamadıkları sorgulanmalıdır. Gelişime katkıda bulunan ve program değerlendirmeye katılımcı yönelimli değerlendirme yaklaşımını kullanan kişiler doğal sorgulama yöntemini tercih ederler. Bu yaklaşımın savunucular değerlendirecek olan programın katılımcılarının değerlendirme sürecine dahil olmalarını çok önemli görür. (Worthern, Sanders & Fitzpatrick 1997: 153-154). Bu yaklaşımı destekleyen eğitim uzmanları değerlendirmeye yönelik birçok model geliştirmiştir.

7.3.1. Stake'in Uygunluk-Olasılık Modeli (Stake's Congruence-Contingency Model)

Robert Stake düzenli ve düzensiz değerlendirme işlemleri arasındaki farklılıkları vurgular. Eğitim sürecini değerlendirmenin tesadüfî gözlemlerden, dolaylı hedeflerden, sezgisel normlardan ve öznel yargıdan faydalanmaya devam ettiğini kabul ederek eğitimcilerin daha düzenli değerlendirme işlemlerini bulmak için çalışması gerektiğine dikkat çeker. Düzenli değerlendirme işlemleri öznelden daha fazla nesneldir ve bilgi edinmeyi amaçlar, böylece elde edilen bilgi anlamlandırılır ve değerlendirilen programa ilişkin yargılara varılır (Ornstein & Hunkins, 1988: 259). Stake'e göre sadece hedeflere ulaşıp ulaşılmadığını ölçmek değerlendirme ve bir yargıya varmak için yeterli değildir

Stake bilgilerin üç farklı boyutta sorgulanabileceğini savunur. Bunlar, programın girdileri (hedefler, materyal ve öğrencilerin hazır bulunuşluğu), süreçler (sınıf içinde öğrenci ve öğretmen etkileşimi) ve ürünler (öğrenme, tutum ve bir görüş oluşturma)'dir (Marsh & Willis, 1995, akt., Büyükduman, 2001:).

Girdiler (Antecedents): Girdiler ürünü etkileyebilen öğretim ve öğrenmeden önce var olan her türlü durumlardır. Girdiler doğal yetenekler, önceki başarı çizgileri, psikolojik görünüş çizgileri, notları, disiplini ve derslere düzenli devam gibi dersten önce öğrencilerin statüleri ve sahip oldukları özellikler gibi değerlerdir. Girdiler aynı zamanda deneyim yılı, eğitim türü ve öğretmen davranışları gibi öğretmen özelliklerini de içerir.

Süreçler (Transactions): Stake süreçlerin öğrenciler ve öğretmenler arasında, öğrenciler arasında ve öğrenciler ile kaynak kişiler arasında olduğuna dikkat çeker. İşlemler, belirli program materyalleri ve zaman tahsisi, yer ayarlamaları ve iletişim akışı kapsayan sınıf ortamları ile öğrencinin etkileşimidir. Süreçler genellikle öğretme ve öğretim süreci olarak adlandırılan unsurlardan oluşur.

Ürünler (Outcomes): Stake'in değerlendirme yaklaşımında, özellikle kazanımlar, bazen yetenekler ve devinimsel davranışlar ile ilgili programın ürünleri önem taşır. Bu modelde değerlendirme uzmanlarının uygulanan yeni programın öğretmenler üzerindeki

etkisini gösteren ürünlere dikkat etmeleri gerekmektedir. Aynı zamanda değerlendirme uzmanları idarecilerin alacakları kararlar üzerinde uygulanan programdan elde edilecek ürünlerin etkisini de değerlendirmeleri gerekmektedir. Bunun yanında direk olarak programın sonucu ile ilgisi olmayan ürünleri de dikkate almaları gerekmektedir (Ornstein & Hunkins, 1988: 260).

Bu modelde değerlendirme uzmanı hedeflenen ve programın sonunda gözlemlenen çıktılar arasındaki benzerliğe ve uyuma dikkat eder. Benzerlik ve uyum olup olmadığı ile ilgilenirken, hedeflenen ile gözlemlenen çıktıları denkleştirmek için de çaba sarf eder. Stake'in program değerlendirmeye kazandırdığı en önemli özellik programın uygulanması aşamasında daha önce öngörülen hedeflerin programa iştirak eden öğretmenler, öğrenciler, yöneticiler ve veliler tarafından tartışılıp değerlendirilebilir olmasıdır. Bu özellik Stake'in modelini Tyler'ın hedefe dayalı değerlendirme modelinden ayıran en önemli farktır (Marsh & Willis, 1995, akt., Büyükduman, 2001).

7.3.2. Stake'in Cevap Verici Değerlendirme Modeli (Stake's Responsive Evaluation Model)

Cevap verici değerlendirme Robert Stake tarafından yaygınlaştırılan bir modeldir. Bu modeli destekleyen program değerlendirme uzmanları, çıktılarından daha çok program etkinlikleri ve süreçler ile ilgilenir. Bu etkinlikler ve süreçler esnasında düzenli ve standart iletişimden ziyade düzenli olmayan ve doğal iletişime dikkat çekerler. Cevap verici değerlendirme modeli planlama ve geliştirme işlemleri gerektirir fakat teknik ve bilimsel değerlendirme modellerini uygulamayı düzenli ifadeler ve araştırma yönelimli bilgiye tercih eder. Cevap verici yaklaşımı kullanarak değerlendirme uzmanı programın hikâyesini anlatır, özelliklerini sunar, müşterileri ve personeli tanımlar, önemli noktaları ve problemleri tanımlar ve başarıları rapor eder. Bu modelde değerlendirmecinin program etkinliği ve içeriği ile ilgili bir plan geliştirmesi gerekir. Bu planda gözlem yapacak, öykü ve betimlemeleri hazırlayacak ve ürün sunumunu gerçekleştirecek kişilere gereksinim vardır (Ornstein & Hunkins, 1988: 267).

Robert Stake değerlendirme uzmanının kullanılacak olan ölçütleri ve standartları bilmesi ve onları organize etmesi gerektiği çoğulcu tartışmayı öneren ilk değerlendirme

uzmanlarından biridir. Onun modelindeki ana vurgu tanımlama ve yargılamadır. Stake'e göre program değerlendirme uzmanının görevi başkalarının programa karşı olan farklı bakış açılarını tespit edip rapor etmektir. Farklı konumdaki insanlar - dışardan uzmanlar, gazeteciler, psikologlar - öğretmenler ve öğrenciler kadar değerlendirmenin yürütülmesine iştirak edebilir (Mc Neil, 1996: 270).

7.3.3. Katılımcı Yönelimli Değerlendirme Modellerinin Kuvvetli ve Zayıf Yönleri

Katılımcı yönelimli değerlendirme modellerinin savunucuları diğer yaklaşımlardan daha zengin ve güçlü olduğundan bu modellerin kolayca kullanılabileceğini iddia ederler. Onlara göre bu modeller esnektir ve bu özelliği kendi içlerinde diğer modellerin kullanımını da olanaklı kılar. Bu modeller hem niteliksel hem de niceliksel yöntemleri kullanabilirler. Değerlendirme uzmanının dikkatini değerlendirme yapılacak kişilerin ihtiyaçlarına çeken bu modeller programa farklı bakış açılarından bakarak geniş kapsamlı bir değerlendirmenin önemini vurgular. Katılımcı yönelimli değerlendirme modellerini kullanarak yeni bakış açıları ve eğitim, sosyal ya da müşterek programlar hakkında kullanılabilir yeni kuramlar elde etmek en kuvvetli yönlerinden biridir (Worthern, Sanders & Fitzpatrick 1997: 166-167).

Katılımcı yönelimli değerlendirme modellerinin zayıf yönleri ile ilgili eleştiriler de bulunmaktadır. Bu eleştirilerin önemlilerinden biri bu modellerin öznelliğinin ciddi bir zayıflık olarak görülmesidir. İnsan gözlemine ve bireysel bakış açısına bağımlı olması ve değerlendirme işleminde araç kullanımını ve grup verisini en aza indirmesi bu modellerin kullanıldığı uygulamaların gevşek ve kanıtlanmamış değerlendirmeler olarak algılanmasına yol açar. Bunun yanında, etnografik alan çalışması uzun zaman alacağından ya değerlendirilecek durum değişir ya da değerlendirme uzmanı değerlendirme işlemi için gerekli bilgi toplanmadan karar vermek zorunda kalır. Katılımcı yönelimli değerlendirme modellerinin maliyetinin yüksek olması sıkı bütçe uygulamalarının uygulandığı bu dönemde ayrı bir problem olarak değerlendirilir.

7.4. Yönetim Yönelimli Değerlendirme Yaklaşımları

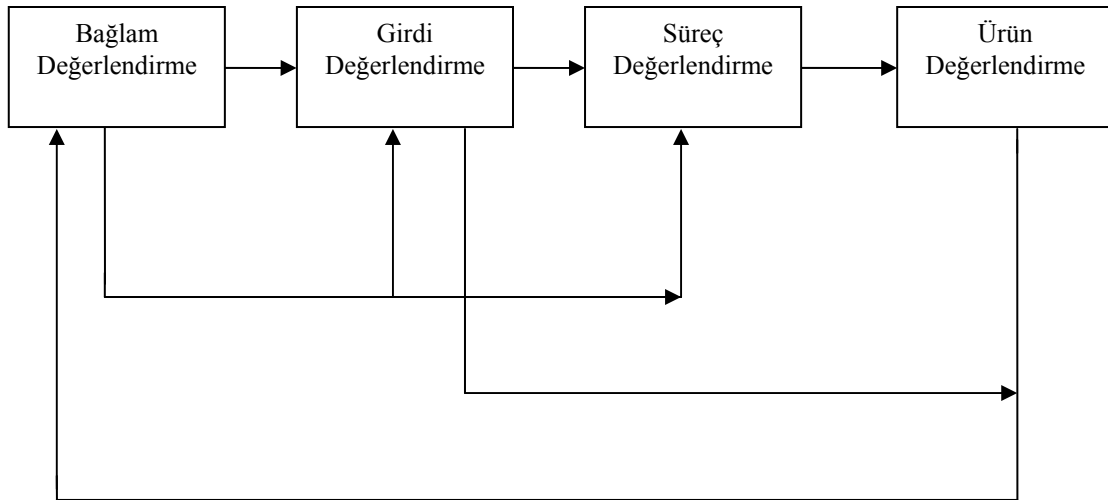
Eğitimde yönetim yönelimli değerlendirme yaklaşımı uygulanan program hakkında karar vericilere bilgi sağlar. Bunun gerekçesi, değerlendirmeden elde edilen bilginin iyi

bir karar verme sürecinin temel parçası olması ve değerlendirme uzmanının yöneticilere, idarecilere, okul yönetimlerine, öğretmenlere ve eğitimde değerlendirmeye ihtiyacı olan herkese hizmet ederek en iyi şekilde eğitime katkıda bulunmasıdır. Bu yaklaşımı savunanlar programın girdileri, çıktıları ve ürünleri hakkında kararlar alınan eğitimde sistem yaklaşımını kullanır. Bu yaklaşım program ile ilgili alınacak kararlar ve karar vericileri de dikkate alarak değerlendirme sonuçlarını kimin kullanacağına, nasıl kullanacağına ve sistemin hangi yönleri ile ilgili kararlar alınacağına açıklık getirir (Worthern, Sanders & Fitzpatrick 1997: 97).

Bu yaklaşımda programın hedefleri esas odak noktası değildir. Bu yaklaşımı savunan değerlendirme modellerinde, idarecilerle çok yakın çalışan değerlendirme uzmanları idarecinin program ile ilgili almak zorunda olduğu kararlara açıklık getirir. Daha sonra alınacak her alternatif kararın avantajları ve dezavantajları hakkında yeterli bilgiyi toplar. Değerlendirme işleminin başarısı değerlendirme uzmanları idareciler arasındaki takım çalışmasının kalitesine bağlıdır (Worthern, Sanders & Fitzpatrick 1997: 98). Bu yaklaşımı destekleyen kuramcılar ve değerlendirme modelleri aşağıda açıklanmıştır.

7.4.1. Stufflebeam'in CIPP Modeli (Stufflebeam's Context, Input, Process, Product Model)

Stufflebeam uygulanan program ile ilgili idarecilerin doğru kararlar alabilmesine yardımcı olmak için tasarlanan yönetim yönelimli değerlendirme yaklaşımının etkili bir savunucusu olmuştur (Worthern, Sanders & Fitzpatrick 1997: 98). Onun bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutlarından oluşan değerlendirme yaklaşımı CIPP Modeli olarak tanınır. Bu ayrıntılı model değerlendirmeyi devam eden bir süreç olarak görür (Ornstein & Hunkins, 1988: 261). CIPP modelinin dört değerlendirme boyutu ve birbirleri arasındaki ilişkiler Şekil 2'de gösterilmiştir.



Şekil 2. CIPP Modeli Değerlendirme Tiplerinin Birbirleri Arasındaki İlişkiler
(Stufflebeam, 1971, akt., Onyefulu, 2001: 34)

Süreç değerlendirmeye önem veren bu modelin amacı değerlendirmenin bütün stratejisine ve onun bileşenlerine bakmak ve şu sorulara cevap aramaktır. Değerlendirme tasarımı düzgün bir şekilde işliyor mu? Olası problem noktaları nelerdir ve nasıl çözümlenebilir? Bilgi toplamanın daha etkin yolları var mıdır? (Gilchrist & Roberts, 1974: 91)

Stufflebeam ve Shinkfield (1985, akt., Worthen, Sanders & Fitzpatrick 1997: 99) bağlam, girdi, süreç ve ürün aşamalarından oluşan bu dört tip değerlendirmenin temel özelliklerini Tablo 3’ deki gibi özetlemiş ve tablonun ardından da açıklamıştır.

Tablo 3. CIPP Modeli’nin Dört Boyutlu Değerlendirmesinin Özellikleri

	Bağlam Değerlendirme	Girdi Değerlendirme	Süreç Değerlendirme	Ürün Değerlendirme
Hedef	Kurumsal bağlamı tanımlamak, hedef topluluğu tanımlamak ve ihtiyaçlarını değerlendirmek, ihtiyaçları işaret eden fırsatları tanımlamak, ihtiyaçların temelini oluşturan problemleri teşhis etmek ve	Stratejileri, bütçeleri ve programı uygulamak için sistem yeteneklerini, alternatif program seçeneklerini ve usule ait tasarımları tanımlamak ve değerlendirmek.	Usule ait tasarım ve onun uygulamasında işlem aksaklıklarını tanımlamak ve tahmin etmek, kararların programlanma öncesi bilgi sağlamak, usule ait olayları ve	Çıktıların tariflerini ve kararlarını toplamak ve onları hedefler ve bağlam, girdi ve süreç bilgisi ile ilişkilendirmek ve değerini ve faydasını belirlemek.

Hedef	önerilen hedeflerin değerlendirilen ihtiyaçlara yeteri kadar cevap verip vermediğini incelemek.		etkinlikleri kaydetmek ve yargılamak.	
Yöntem	Sistem analizi, anket, belge incelemesi, oturumlar, görüşmeler, teşhis koyucu sınavlar ve Delphi tekniği gibi yöntemler kullanarak.	Mevcut insan ve materyal kaynaklarını, çözüm stratejilerini, ilinti için usule ait tasarımları, yararlılık ve ekonomikliği. kaydederek ve inceleyerek ve kaynak taraması, örnek programları ziyaretler, danışma takımları ve pilot uygulamalar gibi yöntemleri kullanarak.	Etkinliğin potansiyel usul engellerini denetleyerek ve beklenmeyenlere karşı hazırlıklı olarak, gerçek işlemi tanımlayarak ve proje kadrosunun etkinlikleri ile sürekli bir etkileşimde bulunarak ve onları gözlemleyerek.	Çıktı ölçütlerini işlemsel olarak tanımlayarak ve ölçerek, paydaşlardan çıktıların tanımlamalarını toplayarak ve hem niteliksel hem de niceliksel analizler uygulayarak.
Değişim sürecinde karar verme ile ilişkisi	Hizmet edilecek ortama, karşılanacak ihtiyaçlarla ilişkili olan amaçlara ya da fırsatları kullanmaya ve problem çözme ile ilişkili hedeflere- yani, ihtiyaç duyulan değişiklikleri planlamaya- karar vermek ve çıktıları yargılamak için bir temel oluşturmak.	Destek kaynakları, çözüm stratejileri ve usule ait tasarımları seçmek- yani, değişim etkinliklerini yapılandırmak- ve uygulamayı yargılamak için bir temel oluşturmak.	Program tasarımını ve usulünü uygulamak- yani, süreç kontrolünü etkilemek- ve çıktıların tanımlanmasında ileriki kullanımlar için gerçek sürecin kaydını tutmak	Bir değişim etkinliğine devam etmeye, bitirmeye, değiştirmeye ya da tekrar odaklanmaya karar vermek ve etkilerin kesin bir raporunu sunmak (istenen ve istenmeyen)

Kaynak: Stufflebeam & Shinkfield, 1985, akt., Worthen, Sanders & Fitzpatrick 1997: 99.

Bağlam Değerlendirmesi (Context Evaluation): CIPP modelinin ilk aşaması hedefleri, karşılanacak ihtiyaçları ve çözülecek problemi gözden geçiren bağlam değerlendirme aşamasıdır (Gilchrist & Roberts, 1974: 85). Bağlam değerlendirme, programın gerçekleştiği ortamı incelemeyi de kapsar. Stufflebeam bağlam değerlendirmenin en temel değerlendirme olduğunu iddia eder. Hedeflerin belirlenmesi için bir temel oluşturmak esastır. İlgili ortam tanımlanır, bu ortamla ilgisi olan arzu edilen şartlar ve gerçek şartlar betimlenir, karşılanamayan ihtiyaçlara ve kaçırılmış fırsatlara odaklanılır ve karşılanamayan ihtiyaçların sebebi teşhis edilir. Bağlam

değerlendirme gerçek bir durum analizi değildir. Teşhis etme aşaması hedefleri geliştirmede bir temel sağlar. Bağlam değerlendirme bir kerelik değil tekrarlanabilen bir aktivitedir (Ornstein & Hunkins, 1988: 261). Bağlam değerlendirme hakkında alınacak kararları planlamaya hizmet eder. Bir eğitim programında hangi ihtiyaçların karşılanacağını belirlemek bu programın hedeflerini tanımlamaya yardımcı olur (Worthern, Sanders & Fitzpatrick 1997: 98).

Girdi Değerlendirmesi (Input Evaluation): Bu modelin ikinci aşaması olan girdi değerlendirmesi, programın hedeflerine ulaşmak için yararlanılan kaynaklara nasıl ulaşılacağını belirlemede bilgi sağlamak için tasarlanır. Girdi değerlendirmede program, planlar, taktikler, kaynaklar ve işlemleri uygulama araçları gözden geçirilir. Girdi değerlendirmesi aynı zamanda alınacak kararların yapılandırılmasına hizmet eder (Gilchrist & Roberts, 1974: 85). Girdi değerlendirme uzmanları değerlendirme görevini gerçekleştirmek için okulun kapasitesini ve mevcut kaynakları belirler, programın hedeflerine ulaşmak için önerilen strateji seçeneklerini dikkate alır, seçilen stratejinin hangi araçla uygulanacağına ve programda yer alan işlemlerinin tasarımını kolaylaştıracak ihtiyaçların karşılanmasında hangi planın en iyi fayda sağlayacağına karar verir (Ornstein & Hunkins, 1988: 261-263; Worthern, Sanders & Fitzpatrick 1997: 98).

Bağlam değerlendirmenin aksine girdi değerlendirmesi sistematik ve makro analizden daha çok mikro analizdir. Girdi değerlendirmesinde program planının belirli yönleri ya da program planının belirli bileşenleri değerlendirilir. Girdi değerlendirmesinde birçok soru sorulur: Hedefler uygun bir şekilde belirlenmiş midir? Hedefler okulun hedefleri ile uyumlu mudur? Programın kapsamı programın genel hedefleri ile uyumlu mudur? Öğretim stratejileri hedeflere uygun mudur? Mevcut olan diğer stratejiler programın hedeflerine ulaşmasına yardımcı mıdır? Değerlendirmenin bu aşaması basitten karmaşığa doğru sıralanır (Ornstein & Hunkins, 1988: 263).

Süreç Değerlendirmesi (Process Evaluation): Süreç değerlendirmede işlemlere, zaman çizelgelerine ve ilave edilen konulara göre uygulamaya konulan programla ilgilenilir (Gilchrist & Roberts, 1974: 85). Süreç değerlendirmesi uygulamaya konulan

plan ya da programı kontrol ederek yöneten program uygulama aşaması için alınan kararları işaret eder. Plan ne kadar iyi uygulanıyor, hangi problemler başarıyı tehdit ediyor, hangi düzenlemelere ihtiyaç duyulmaktadır gibi sorular cevaplandığında yapılan işlemler denetlenebilir, kontrol edilebilir ve düzeltilebilir (Worthern, Sanders & Fitzpatrick 1997: 98). Süreç değerlendirme planlanmış ve gerçekleşen etkinlikler arasındaki uyuma karar vermek için kullanılır.

Stufflebeam süreç değerlendirmesi için üç ana strateji sunmuştur: “Birinci aşamada, tasarım işleminde ve onun uygulanması esnasında meydana gelebilecek hataları ortaya çıkarmak ya da tahmin etmek, ikinci aşamada programlanmış kararlar için bilgi sağlamak ve üçüncü aşamada ise gerçekleşen işlemlerin tam bir kaydını tutmaktır. Üç strateji içeren süreç değerlendirmesi program geliştirmenin uygulama basamağında yer alır. İlk stratejiye göre, programda hatalara neden olabilecek kaynakları sürekli bir şekilde tespit etmek ve denetlemek eğitimciler için çok önemlidir. İkinci stratejiye göre, program gerçekten uygulanmadan önce program ile ilgili hizmet içi eğitimler planlanıp gerçekleştirilebilir. Üçüncü strateji seçilen kapsam, planlanan öğretim stratejileri ve etkinlikler için belirlenen zaman gibi programın temel işlevlerine vurgu yapar. Böyle bir değerlendirme sayesinde, program ile ilgili tahminde bulunmak, işlemler ile ilgili zorlukların üstesinden gelmek ve önceden programlanmış kararları vermek için proje karar vericileri ihtiyacı olan bilgileri elde ederler (Ornstein & Hunkins, 1988: 263).

Ürün Değerlendirmesi (Product Evaluation): Ürün değerlendirmede ise programın amaçlarına ulaşip ulaşmadığı ve ortaya çıkan ürünün programı değiştirip düzenlemeye ilişkin kararlar almaya neden olup olmadığı konusunda karar verilir (Gilchrist & Roberts, 1974: 85). Ürün değerlendirme uzmanları uygulanan program sonunda elde edilen ürünün daha önce umdukları başarıya ulaşip ulaşmadığına karar vermek için bilgi toplarlar. Ne dereceye kadar programın hedeflerine ulaşıp ulaşılmadığı, hangi sonuçların elde edildiği ve ihtiyaçların hangi oranda karşılandığı değerlendirme uzmanları için cevaplandırılması gereken sorulardır (Worthern, Sanders & Fitzpatrick 1997: 98). Ürün değerlendirme program ile ilgili alınan kararların tekrar işlenip gözden geçirilmesini sağlar. Ürün değerlendirmesi sonucunda değerlendirme uzmanları programa devam etme ve değiştirip yeniden düzenleme konusunda karar vermelerini

sağlayan bilgiyi temin eder. Bu değerlendirme türü, modelin bu aşamasındaki etkinliklerin bütün değişim sürecinin diğer aşamaları ile bağlanmasına izin verir. Daha önce belirtildiği gibi Stufflebeam değerlendirmenin karar verme süreci ile ilişkisini kurar. Hedeflerin, yöntemlerin ve değişim sürecindeki karar verme işleminin her tip değerlendirme türü ile ilişkisinin ana hatlarını belirler (Ornstein & Hunkins, 1988: 264).

İyi bir öğretim programı düzgün bir şekilde planlanmalı ve değerlendirme için özel bir süreç içermelidir. Stufflebeam değerlendirme uzmanlarına her bir değerlendirme çeşidini tasarlamada kullanmak üzere mantıklı bir yapı olarak aşağıdaki adımları izlemelerini önermiştir:

A. Değerlendirmeye Odaklanma

- Yerel, bölgesel ya da ulusal olarak uygulanacak programlara hizmet edecek programlar hakkında karar verme dönemlerini belirlemek.
- Program ile ilgili her karar verme dönemi için, hizmet verilecek karar durumlarını planlamak ve yer, odak noktası, kritiklik seviyesi, zamanlama ve seçeneklerin düzenlenmesi açısından her bir durumu tanımlamak.
- Ölçüm değişkenlerini ve seçeneklerin değerlendirmesinde kullanmak için standartları belirleyerek her bir karar verme durumu için ölçüt seçmek.
- Değerlendirme uzmanının içinde çalışacağı kuralları belirlemek.

B. Bilginin Toplanması

- Toplanacak bilgilerin kaynağını belirlemek.
- Gerekli bilgiyi toplamak için araçları ve yöntemleri belirlemek.
- Kullanılacak örnek işlemi belirlemek.
- Bilgi toplamak için şartları ve programı belirlemek.

C. Bilginin Örgütlenmesi

- Toplanacak bilgi için biçim belirlemek.
- Kodlama, örgütleme, depolama ve düzeltme yani analiz için araç tasarlamak.

D. Bilginin Analizi

- Kullanılacak analitik işlemleri belirlemek.
- Analizi gerçekleştirecek bir araç geliştirmek.

E. Bilgiyi Raporlama

- Değerlendirme raporu için muhatapları belirlemek.
- Muhataplara bilgi sağlama araçlarını belirlemek.
- Değerlendirme raporları ve/ya da raporlama oturumları için biçim belirlemek.
- Bilginin rapor edilmesini programlamak.

F. Değerlendirme Yönetimi

- Değerlendirme programını özetlemek.
- Kadroyu, kaynak ihtiyaçlarını ve bu ihtiyaçları karşılamak için planlar belirlemek.
- Değerlendirme yönetimi için yönetim ihtiyaçlarını giderme araçlarını belirlemek.
- Geçerli, güvenilir, inanılır, yerinde ve yaygın bilgi elde etmek için değerlendirme tasarımının potansiyelini değerlendirmek.
- Değerlendirme tasarımının güncelleştirme araçlarını belirlemek ve programlamak.
- Toplam değerlendirme programı için bütçe tedarik etmek (Wiles & Bondi, 2002: 166; Stufflebeam, 1973, akt., Worthen, Sanders & Fitzpatrick 1997: 100).

Stufflebeam'in CIPP değerlendirme modeli aynı zamanda sorumluluk amaçları için de kullanılmıştır. Bu model müşteri ihtiyaçlarının, hedeflerin, planların, etkinliklerin ve çıktıların incelenmesini kolaylaştıracak bir kayıt tutma çerçevesi sağlamayı amaçlar. Yöneticiler ve komiteler kamunun bilgi talebini karşılamada bu modeli faydalı bulmaktadırlar. Stufflebeam ve Shinkfield (1985, akt., Worthen, Sanders & Fitzpatrick 1997: 103) Tablo 4'de CIPP modelinin bu iki kullanımını tanımlamıştır .

Tablo 4. CIPP Modeli'nin Karar Verme ve Sorumluluk ile İlişkisi

	Karar Verme (Biçimlendirici Yönelimli)	Sorumluluk (Düzyet Belirleyici Yönelimli)
Bağlam	Hedeflerin seçimi ve önceliklerin belirlenmesinde rehberlik	Hedeflerin kaydı ve ihtiyaçların, fırsatların ve problemlerin kaydı ile hedeflerin seçimi için dayanaklar
Girdi	Program stratejisinin seçimi için rehberlik; tasarımın belirlenmesi için girdi	Seçilen stratejinin ve tasarımın kaydı ve seçenekler içerisinde tercih edilmesi ile ilgili sebepler
Süreç Ürün	Uygulama için rehberlik Bitirme, devam etme, değiştirme ya da kurulum için rehberlik	Gerçek sürecin kaydı Erişimlerin ve tekrar işlenen kararların kaydı

Kaynak: (Stufflebeam ve Shinkfield, 1985, akt., Worthen, Sanders & Fitzpatrick 1997: 103).

CIPP modelinin kuvvetli yönlerinden biri, özellikle, bir değerlendirme işleminde yöneltilecek potansiyel önem taşıyan soruları üretmede değerlendirme uzmanına yardım eden kullanışlı ve basit bir araç olmasıdır. CIPP modelinin dört boyurundan herbiri için, değerlendirme uzmanı birçok soru belirleyebilir. CIPP modeli ve bu modelin ürettiği sorular aynı zamanda değerlendirme işleminin işin ehli olmayan kişilere açıklanmasını da kolaylaştırır (Worthern, Sanders & Fitzpatrick 1997: 104). CIPP modelinin diğer bir kuvvetli yönü hem uygulanan programdan önce hem de program esnasında müdahale edebilmeyi sağlar ve sadece tek boyutlu bir değerlendirme olasılığına da izin verir (Harrison, 1993:11).

7.4.2. UCLA Değerlendirme Modeli (The UCLA Evaluation Model)

Alkin (1969, akt. Worthern, Sanders & Fitzpatrick, 1997: 101) UCLA’da Değerlendirme Araştırma Merkezi müdürü olarak görev yaparken, CIPP modelinin bazı yönleri ile paralellik gösteren bir değerlendirme çerçevesi geliştirdi. Alkin değerlendirmeyi “karar seçenekleri arasından seçim yapabilme aşamasında karar vericilere faydalı veri sağlamak için ilgili karar noktalarını tespit etme, uygun bilgiyi seçme, toplama ve bilgiyi analiz etme süreci” olarak tanımlar. Alkin’in modeli aşağıdaki beş çeşit değerlendirmeyi kapsar:

- *Sistem değerlendirmesi (Systems assessment)*, sistemin durumu hakkında bilgi sağlamak. (CIPP modelindeki bağlam değerlendirmeye çok benzer.)
- *Program planlama (Program planning)*, belirlenmiş eğitim ihtiyaçlarını karşılamada muhtemelen etkili olabilecek belirli programların seçimine yardımcı olmak (Girdi değerlendirmesine çok benzer).
- *Program uygulaması (Program implementation)*, hedeflendiği gibi uygun öğrenci grubuna programın uygulanıp uygulanmadığı ile ilgili bilgi sağlamak.
- *Program geliştirme (Program improvement)*, programın nasıl işlediği, geçici hedeflere ulaşıp ulaşılmadığı ve beklenmeyen çıktıların görünüp görünmediği ile ilgili bilgi sağlamak (Süreç değerlendirmeye benzer).
- *Program onaylama (Program certification)*, programın değeri ve başka yerdeki potansiyel kullanımı için bilgi sağlamak (ürün değerlendirmeye benzer) (Worthern, Sanders & Fitzpatrick, 1997: 101).

Alkin'in vurguladığı gibi onun modeli değerlendirme hakkında dört varsayımda bulunur:

- Değerlendirme bilgi toplama sürecidir.
- Bir değerlendirme işleminde toplanan bilgi özellikle değerlendirme sürecinde izlenecek yol planına karar vermek için kullanılır.
- Değerlendirme bilgisi, etkili bir şekilde kullanabileceği ve onu şaşırtmak ya da yanlış yönlendirmekten daha çok yardım etmek için tasarlanmış bir biçimde değerlendirme uzmanına sunulur.
- Farklı türdeki kararlar farklı türde değerlendirme işlemleri gerektirir (Woerther, Sanders & Fitzpatrick, 1997: 101).

7.4.3. Stufflebeam'in Makro (Toplam) Değerlendirme Modeli (Stufflebeam's Macro (Total) Evaluation Model)

Stufflebeam toplam değerlendirme modeli önermiştir. Bu model sistematik bağlam, girdi, süreç ve ürün değerlendirme önerir. Stufflebeam bu dört değerlendirme türünün sonunda karar verme süreçleri olduğuna işaret ederek bir önceki modeline yeni bir bakış açısı getirmiştir. Modelde gösterilen dört tip değerlendirme modeli daha önce tartışılmıştı. Fakat bu model aynı zamanda planlama, yapılandırma, uygulama ve yeniden düzenleme diye tanımlanan dört tip karar verme aşamasını vurgular. Planlama ile ilgili kararlar bağlam değerlendirmesinden sonra alınır, yapılandırma ile ilgili kararlar girdi değerlendirilmesinden sonra başlatılır, uygulama ile ilgili kararlar süreç değerlendirmeyi takip eder ve yeniden düzenleme ile ilgili kararlar ürün değerlendirmeden sonra verilir (Ornstein & Hunkins, 1988: 264).

Stufflebeam ve çalışma arkadaşları karar vermenin dört farklı oluşumda meydana geldiğine dikkati çekerler: (1) çok bilgi ile küçük değişiklik; (2) az bilgi ile küçük değişiklik; (3) çok bilgi ile büyük değişiklik ve (4) az bilgi ile büyük değişiklik.

Kararların alındığı farklı oluşumlar dört tür değişim etkinliğini doğurur.

- *Hareketli değişim*, az bilgiye dayanarak büyük bir değişiklik yapmaya teşebbüs edildiğinde ortaya çıkar. Bu durumda değişimin işleyeceğine ilişkin küçük bir kanıtlarla girişim başlatılır.

- *Çoğaltıcı değişim*, çok az bilgiye dayalı yapılan küçük değişikliklere işaret eder.
- *Durağan değişim*, çok bilgiye dayalı küçük bir değişikliktir. Eğitimde kullanılan en yaygın değişiklik türüdür.
- *Biçim değiştirici değişiklik*, çok bilginin desteklediği büyük bir değişikliktir. Stufflebeam CIPP modeline bu karar verme oluşumunu dâhil etmemiştir (Ornstein & Hunkins, 1988: 264).

7.4.4. Yönetim Yönelimli Değerlendirme Modellerinin Kuvvetli ve Zayıf Yönleri

Yönetim yönelimli değerlendirme modellerinin en kuvvetli yönü odak noktasını değerlendirme işlemine yöneltmesidir. Bu modelde, değerlendirmeyi program yöneticilerinin aldığı kararlara odaklama değerlendirme uzmanının karar vericilerin ilgi alanına girmeyen gereksiz bilgileri araştırmasını engeller. Bu modeller, değerlendirme işlemine başlamadan önce bir programın ya da etkinliğin çok fazla yol almasına gerek olmadığını vurgulayarak değerlendirme uzmanları ve program yöneticilerine yol göstermede bir aracı rolü oynar. Programla ilgili fikirler ilk tartışılmaya başlandığında bile eğiticiler değerlendirmeye başlayabilir. Yönetim yönelimli değerlendirme modelleri program çalışır, gelişir ve değişirken, kısaca program uygulanırken, programdaki her bileşenin değerlendirilmesini destekler ve bu imkânı değerlendirme uzmanına sağlar (Worthern, Sanders & Fitzpatrick 1997: 104).

Yönetim yönelimli değerlendirme modellerinin de kendi içinde zayıf yönleri mevcuttur. Değerlendirme uzmanının bazen programı kontrol eden karar vericilerin önemli olabilecek sorularına cevap verme becerisini gösterememesi bu modellerin potansiyel zayıflıklarından biridir. Diğer bir olumsuz yönü ise bu modellerdeki değerlendirmenin adil ya da demokratik olmama olasılığıdır. Değerlendirme işlemlerini planlarken bu modellerin değerlendirme uzmanları mevcut olan kaynakları ve zamanı dikkate almalıdır. Eğer mevcut olandan daha çok kaynak ve zaman gerekiyorsa değerlendirme işlemi için farklı bir yaklaşımı yansıtan bir model kullanılmalıdır. Yönetim yönelimli değerlendirme modelleri maliyetli ve karmaşık değerlendirme işlemlerine sebebiyet verebilir. Değerlendirme ile ilgili öncelikler düzenlenip takip edilmezse, bu modelleri kullanmak birçok sorunlara neden olabilir (Worthern, Sanders & Fitzpatrick 1997: 104-105).

8. Yıldız Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu Modern Diller Bölümü Zorunlu İngilizce Dersleri Öğretim Programları

Yabancı Diller Yüksek Okulu, Temel İngilizce ve Modern Diller olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Temel İngilizce Bölümünde, Zorunlu Yabancı Dil Hazırlık Öğretim ve Sınav Yönetmeliği uyarınca yeterlik sınavında başarılı olamayan öğrencilere İngilizce Hazırlık Öğretimi verilir. Modern Diller Bölümü ise üniversitenin tüm bölüm öğrencilerinin ortak zorunlu yabancı dil derslerini yürütür ve İngilizce, Almanca, ve Fransızca dillerinde değişik düzeylerde çeşitli Sosyal Seçimlik derslerin öğretiminden sorumludur. Bu çalışmada, Modern Diller Bölümünün bir dersinin öğretim programı değerlendirileceğinden bu bölümle ilgili bilgi aşağıda verilmiştir.

Modern Diller Bölümündeki Zorunlu İngilizce derslerini alabilmenin ön koşulu, Yabancı Diller Yüksek Okulu Temel İngilizce Bölümünün yaptığı yeterlik sınavında başarılı olmak ya da hazırlık öğretimini başarıyla tamamlamaktır. Yıldız Teknik Üniversitesi öğrencileri lisans öğrenimleri süresince altı dönem Zorunlu İngilizce derslerini alırlar. Bu derslerden İleri İngilizce I, İleri İngilizce II, İngilizce Okuma ve Konuşma, İş Hayatı İçin İngilizce Modern Diller Bölümü tarafından, Mesleki İngilizce I ve Mesleki İngilizce II dersleri ise ilgili bölümler tarafından yürütülür. Bu çalışmada, İleri İngilizce II dersi öğretim programının değerlendirme işlemi yapılacağı için aşağıda bu programla ilgili bilgi verilmiştir.

8.1. Yıldız Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu Modern Diller Bölümü İleri İngilizce II Dersi Öğretim Programı

Bir dönem ve haftada üç saat olan bu derste “Weaving It Together 4” adlı kitabın altıncı, sekizinci bölümleri ve üçüncü bölümün okuma metinleri okutulmaktadır. Her bölüm, belirli bir konuyu ele alan iki okuma parçasını okuyup anlama ve bir makale türü yazma becerilerini kazandırmaya yöneliktir. Bu dönemde çalışılacak makale türleri, karşılaştırma ve zıtlık bildiren bir makale ve belli bir konuyu tartışan bir makale olmak üzere iki adettir. Dersin amacı, çeşitli metin türlerine yönelik okuma stratejilerini öğrenme, yazı türlerini uygulama, okunan metinlerle ilgili dilbilgisi ve kelime çalışmaları yapmayı içerir. Dersin başarı değerlendirme sistemine göre dönem boyunca iki ara sınav, bir final sınavı ve iki adet ödev öğrencilere verilmektedir.

Dersin kazandırmayı planladığı okuma ile ilgili beceriler okuma öncesi etkinliklerde metinle ilgili tahminde bulunma; göz gezdirme ve tarama, metindeki ana düşüncüyü ortaya çıkarma, satır aralarından metnin diğer anlamlarını çıkarma çalışmaları yapma; yeni kelimelerin, kavramların, ifadelerin anlamlarını metnin bağlamından çıkarma, farklı okuma stratejilerini farklı metinlere uyarlamadır. Yazma ile ilgili beceriler sınıfta okunan ve tartışılan konulara ilişkin bilgi ya da yorum içeren kısa yazılar yazabilme; yazı yazmaya başlamadan önce plan yapma, kişisel ve akademik amaçlarla, giriş, gelişme ve sonuç bölümleri olan, bütünlüğün ve tutarlılığın korunduğu kompozisyonlar yazabilme; konu tümcesini ve tez tümcesini belirleme ve yazma, cümleleri ve paragrafları uygun bağlaçlarla ve geçiş ifadeleriyle bağlama ve anlamını bozmadan bir cümleyi farklı biçimde yazılı olarak ifade edebilmedir. Dersin kazandırmayı planladığı dilbilgisi ile ilgili beceriler cümle yapılarını gözden geçirme, noktalama işaretlerini ve kurallarını öğrenme ve uygulama; önek, sonek ve kelime yapısı çalışmalarıyla kelime dağarcığını geliştirmedir. Konuşma ve dinleme ile ilgili beceriler ise derslerde akademik düzlemde öğretim görevlisi ve öğrenciler tarafından yapılan İngilizce konuşmaları takip edebilme ve ders esnasındaki tartışmalara katılabilmelidir.

9. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, yapılan çalışma ile ilgili araştırmalar Türkiye’de ve yurtdışında olmak üzere iki bölümde incelenmiştir.

9.1. Türkiye’de Yapılmış Araştırmalar

Bu bölümde, Türkiye’de yapılmış olan farklı disiplinlerdeki program değerlendirme çalışmaları ve çeşitli kademelerde İngilizce öğretimi alanında gerçekleştirilmiş olan bazı araştırmalar ve bunların sonuçları özetlenmiştir.

Vural (2004), Yıldız Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu Temel İngilizce biriminde uygulanmakta olan ders programının öğrenciler, öğretim elemanları ve yöneticiler tarafından değerlendirilmesini amaçlamıştır. Bu çalışmada öğrencilerin katılımı iki aşamalı veri toplama süreci ile sağlanmıştır. Toplam 95 öğrencinin görüşünden yararlanılmıştır. Bu nedenle öğrencilere dört açık uçlu sorudan oluşan bir anket verilmiştir. Yönetimde yer alan 17 kişinin tamamı araştırmaya katılmıştır.

Öğretim elemanlarından ise 10 kişi çalışmada yer almıştır. Öğretim elemanlarına ve yöneticilere öğrenci anketlerinden elde edilen cevaplardan hareketle düzenlenmiş çoktan seçmeli bir anket uygulanmıştır. Dağıtılan anketlerin hepsi araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Anketlerden elde edilen bulgular ile yukarıda belirtilen kümelerin ders programının amacına, içeriğine, yöntemine ve değerlendirme etkinliklerine ilişkin görüşleri hakkında bilgi sahibi olunmuştur. Araştırma sonucunda, uygulanan ders programının öğretime dahil olan hiçbir grubun beklentilerine tam anlamıyla yanıt vermediği görülmüştür. Bütün kümelerin var olan izlenceyi yapısal olmakla eleştirdikleri ve daha iletişimsel bir ders programına sahip olmak istedikleri gözlemlenmiştir. Özellikle öğrencilerin konuşma becerisinin kazandırılmasına yönelik dersleri ve ders esnasında araç-gereç kullanımını yetersiz buldukları ortaya çıkmıştır.

Yıldız Teknik Üniversitesi'nde Alıcı (2004) tarafından gerçekleştirilen diğer bir çalışmada, 2002-2003 öğretim yılında Yabancı Diller Yüksek Okulu Hazırlık sınıfı öğrencilerinin kendilerine sağlanan öğretimin niteliğine ilişkin görüşleri alınarak uygulanmakta olan İngilizce programının yeterlikleri ve yetersizliklerinin saptaması yapılmıştır. Araştırmanın evreni, Hazırlık Okulu öğrencileridir. Öğretimin ikinci yarıyıldaki öğrencilerden 259 öğrenci araştırma örneklemini oluşturmuştur. Bu çalışmada genel tarama modeli kullanılmıştır. Veriler araştırmacı tarafından geliştirilen hazırlık öğretiminin genel özelliklerine, hedeflerine, içeriğine ve ölçme değerlendirme sürecine ilişkin 47 soruluk bir anket yoluyla elde edilmiştir. Anket güvenilirliği için Wilcoxon ve Kappa uyum testleri ile iç güvenilirlik için Cronbach-Alpha güvenilirlik hesabı yapılmıştır. Anketle elde edilen verilerin yüzde ve frekans hesaplamaları SPSS bilgisayar programı kullanılarak yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, Hazırlık sınıfı öğrencileri, öğretimin genel özelliklerine ilişkin olarak, öğretimin toplam süresini, programda yer alan Temel Ders (Course Book) ve Yazma (Writing) ders sayılarını yeterli bulmuş; ancak, Dilbilgisi (Grammar) ve Okuma (Reading) ders sayılarının yeterli olduğunu düşünmediklerini belirtmişlerdir. Devam zorunluluğunu ise yabancı dil öğrenimi için gerekli görmektedirler. Hazırlık öğrencileri, okuma ve yazma becerisi kazandıklarını, ancak, dinleme ve konuşma yeterliklerinden emin olmadıklarını ifade etmişlerdir. Öğrenciler akademik kaynakları izleyecek dil yetkinliğine ulaşmadıklarını, fakat, öğrendikleri İngilizce'nin lisans eğitimindeki ileri İngilizce dersleri için iyi bir temel oluşturacağını beyan etmişlerdir. Hazırlık programında, Temel

Ders ve Okuma ders kitaplarının öğrenim gereksinimlerini karşılamak için yetersiz kaldığı, Dilbilgisi ve Yazma ders kitapları ile çalışma yapraklarının öğrenim gereksinimlerini yeterli düzeyde karşıladığı belirtilmiştir. Ancak, görsel ve işitsel materyallerin kullanımının yetersiz olduğu anlaşılmaktadır. Hazırlık öğrencileri, öğretmenlerin ders içi etkinliklerde ve sınıf yönetiminde belirgin yetersizlikleri olduğunu ifade etmişlerdir. Öğrencilerin, ölçme ve değerlendirme sürecine ilişkin olarak ise, sınavları içerik, puan dağılımı ve uygulama sıklığı açısından yeterli bulduğu, ancak, sınavların bilgi düzeyini ölçmedeki yeterliliği konusunda görüş birliği içerisinde olmadıkları ortaya çıkmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, hazırlık programında kullanılan ders kitaplarının öğrenci geri bildirimi ile yeniden gözden geçirilmesi, derslerin görsel ve işitsel materyallerle zenginleştirilmesi, öğrencilerin İngilizce dinleme ve konuşma becerilerinin geliştirilmesi için ders içerik ve işlenişinin öğrenen merkezli ve iletişime dayalı öğretim ilkeleri doğrultusunda yeniden düzenlenmesi, öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi amacı ile hizmet içi seminerlerin daha sık düzenlenmesi gerekliliği belirtilmiştir.

Kanatlar (1996) tarafından yapılan araştırmada Bilkent Üniversitesi “Yabancı Dil Olarak İngilizce” adlı yüksek lisans programının geleceği ile ilgili olası değişikliklere karar vermek için hedefe dayalı değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Veriler belge analizi, görüşmeler ve soru formları kullanılarak toplanmıştır. Programın orijinal hedefleri hakkında veri toplamak ve programın başarısını değerlendirmede kullanılacak ölçütleri belirlemek için belge analizi ve görüşmeler yürütülmüştür. Soru formları ve telefon görüşmelerinde, programın mezunları ve onların yöneticilerine programın nitelikleri hakkında düşünceleri ve programın katılımcılar üzerindeki mesleki etkileri sorulmuştur. Soru formları ve telefon görüşmelerinden elde edilen bilgiye göre Bilkent Üniversitesi Yabancı Dil Olarak İngilizce yüksek lisans programı öğrencilerinin yabancı dil öğretmenleri olarak kişisel ve mesleki gelişimleri ile ilgili amaçları ve hedeflerini başarmış olduğu görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin kendi öğretim yöntemlerini, eleştirci düşünce becerilerini geliştirdikleri ve kendi öğrencilerinin ihtiyaçlarını da dikkate aldıkları gözlemlenmiştir. Ancak sonuçlar mezunların kendi mesleki sorumluluklarını ve pozisyonlarını yükseltemediklerini ortaya koymuştur. Öğretmeni geliştirme

fırsatlarını arttırma ve program için daha uygun öğretmenleri seçme gibi programın tasarımı bazı değişikliklerin yapılması önerilmiştir.

Yılmaz (2003) tarafından gerçekleştirilen bu çalışmada, Dokuz Eylül Üniversitesi ve Ondokuz Mayıs Üniversitesi İngilizce Bölümlerinde uygulanan akademik bir İngilizce ihtiyaç analizinin sonuçları incelenmiştir. Çalışma ayrıca, bu bölümlerde iletişimsel dil öğretiminin etkinliğini, öğrencilerin bireysel ihtiyaçları ve beklentileri açısından incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma, söz konusu üniversitelerin İngilizce Bölümlerindeki 307 öğrenci ve 37 İngilizce öğretim elemanına uygulanan bir ankete dayanmaktadır. İki yıl boyunca uygulanan anketlerden elde edilen veriler SPSS programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın dört ana amacı, (1) öğrencilerin çeşitli iletişimsel becerilerin kullanımını nasıl algıladıklarını saptamak, (2) öğrencilerin diğer beceriler arasında iletişimsel becerileri nasıl değerlendirdiklerini ve aynı zamanda bu becerileri kullanmadaki yeteneklerini belirlemek, (3) öğrencilerin iletişimsel ihtiyaçlarını düşünerek İngilizce derslerini nasıl değerlendirdiklerini göstermek ve (4) öğretmen görüşlerinin öğrencilerin görüşlerini ne kadar desteklediğini belirlemektir. Buna ek olarak, bu çalışma ilgili üniversitelerin dil sınıflarında kullanılan öğretim yöntemleri ile derslerin içeriklerini düzenlemek ve geliştirmek için gerekli birtakım eğitsel yaklaşımlar ortaya koymaktadır. Elde edilen bulgulardan, öğrencilerin ön bilgilerinin yeterli olmadığı ve desteğe ihtiyaçları olduğu ve hem eğitim hem de mesleki ihtiyaçlarına programda yer verilmesi gerektiği ortaya çıkmıştır. Dil becerilerine ilişkin elde edilen bulgulara göre ise, öğrenciler konuşma ve dinleme becerilerini geliştirmeleri gerekliliğinin farkında olmadıkları anlaşılmıştır. Öğretmenler ve öğrencilerin programın okuma ve yazma becerilerine odaklandığı konusunda hem fikir oldukları görülmüştür. Çalışmanın son bölümünde, öğrencilerin iletişimsel ihtiyaçlarının İngilizce müfredat programı planlaması kapsamında en uygun olarak nasıl karşılanabileceğine dair olası öneriler sunulmuştur.

Diğer bir araştırmada Daloğlu (1996) Bilkent Üniversitesi'nde verilen İngilizce öğretmenleri için hizmet içi eğitim programının değerlendirilmesini amaçlamıştır. Değerlendirmede hizmet için eğitim programının hangi yönlerinin sürdürülmeli, güçlendirilmeli, iptal edilmeli ya da eklenmeli gibi sorulara cevap aranmıştır. Veri 1994-95 akademik yılında bu hizmet içi eğitim programının katılımcılarından,

öğretmenlerinden, önceki beş yıl bu programı bitirenlerden ve bu kişilerin kendi sınıflarındaki öğrencilerden toplanmıştır. Bu çalışmada hem nitel hem de nicel veri toplanmıştır. Nicel veriden oluşan soru formları akademik yılın farklı zamanlarında programın katılımcılarına, öğretmenlerine ve mezunlarına uygulanmıştır. Nitel veri ise programın katılımcıları ile yürütülen görüşmeler ve gözlemlerden toplanmıştır. Nitel veriden yararlanmanın amacı nicel veriyi zenginleştirmek ve derinleştirmek olarak belirtilmiştir. Araştırmanın sonuçları hizmet içi eğitim programının katılımcıların ihtiyaçlarını büyük çapta karşılayan bir program olduğunu göstermiştir. Katılımcılar bu programı bitirdikten sonra öğretim ile ilgili konularda kendilerini daha donanımlı hissettiklerini belirtmişlerdir. Ancak, katılımcıların ihtiyaçlarını daha iyi karşılamak için programda bazı ilavelerin ve çıkarılmaların gerekli olduğu ifade edilmiştir. Buna ek olarak, programın bazı bileşenlerinin güçlendirilmesi gerektiği önerilmiştir.

Uzel (2002), Bilkent Üniversitesi, İnsani Bilimler ve Edebiyat Fakültesi, İngilizce Birimi öğretim programındaki değişim sürecinin değerlendirilmesini yapmayı ve bu değişimle beraber öğretmenlerin gereksinim duydukları konularla ilgili mesleki gelişim önerileri saptamayı amaçlamıştır. Bu çalışmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu tekniğine dayanan birebir görüşmelerle toplanmıştır. Örneklem 15 İngilizce öğretmeni ve 8 yöneticiden oluşturulmuştur. Veriler betimsel veri analizi yöntemi kullanılarak incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre İngilizce Birimi öğretim elemanları sürdürülen öğretim programı değişikliğini büyük çoğunluğunu olumlu olarak karşılamışlar, ancak yine de bazı konularda karşılaştıkları bir takım sıkıntıları ya da güçlükleri dile getirmişlerdir. Artan iş yükü, yetersiz zaman, kaynak ve araç-gereç, değişim aşamalarının açıkça belirtilmemesi ve değişim süreci boyunca yeterli mesleki desteğin sağlanmaması yeni programın uygulanmasıyla ortaya çıkan zorluklar olarak görülmüştür. Buna ilaveten, öğretmenlerin bu değişime ayak uydurabilmeleri için gereksinim duydukları bilgi ve beceriler kurs geliştirme, öğretim yöntemleri, araştırma teknikleri ve iletişim becerileri olmak üzere dört ana grupta değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçları ayrıca öğretmenlerin yararlı olarak gördükleri ve İngilizce Birimi'nde uygulanmasını istedikleri mesleki gelişim aktivitelerini de, mesleki gelişim aktivitelerinin özellikleri, tipleri ve diğer alanlar olmak üzere üç başlık altında toplamıştır.

Büyükduman (2001) tarafından yapılan başka bir araştırmada ise, Milli Eğitim Bakanlığı ilköğretim birinci kademe İngilizce öğretim programı değerlendirilmiştir. Bu çalışmada, yalnızca öğretmen görüşlerine başvurulmuştur. Araştırmada, programın beş boyutu olan genel özellikler, amaçlar, kapsam (ders kitabı), işleyiş ve değerlendirme öğeleri üzerinde ayrı ayrı durulmuştur. Araştırmanın evrenini, İstanbul ilinde 2000-2001 öğretim yılında ilköğretim okulları birinci kademedeki görev yapan İngilizce öğretmenleri oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemini ise kura yoluyla belirlenen beş ilçeden yine kura yoluyla belirlenen 50 okulda bu kademedeki görev yapan 55 İngilizce öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmanın veri kaynağını, araştırmacı tarafından hazırlanan ve programın genel özelliklerine, amaçlara, kapsama, işleyiş ve değerlendirmeye ilişkin sorular bulunan bir anket oluşturmuştur. Araştırma sonucunda, öğretmen görüşlerine göre, programın duyuşsal yönü olumlu görülmüş ve programdaki amaç ifadeleri ise anlaşılır ve öğrencilerin gelişim düzeyine uygun bulunmuştur. Dinleme ve konuşma ile ilgili amaçlara ulaşmanın olanaksız olduğu görülmüştür. Programın kapsamına (ders kitabı) ilişkin öğretmen görüşleri genelde olumlu bulunmuştur. Programın işleyiş boyutunda önerilen öğretim yöntemlerinin belirtilen yaş grubuna uygun olmadığı belirtilmiştir. Son olarak, programda yer alan tüm dil becerilerinin değerlendirilmesinin mümkün olduğu görülmüştür.

Başka bir araştırmada, Mersinligil (2002) Sekiz Yıllık Zorunlu İlköğretim Eğitimi ile ilgili yasa çerçevesinde 4. ve 5. sınıfların İngilizce programı hakkında öğrencilerin, öğretmenlerin ve yöneticilerin görüşlerini almayı amaçlamıştır. Bu çalışma farklı değerlendirme modellerini kullanarak oluşturulmuş çoklu değerlendirme modelini temel alarak yürütülmüş ve anket yönteminden yararlanılmıştır. Programın hedefleri, kapsamı, öğretme-öğrenme süreci, değerlendirme ve okuldaki eğitim ortamı hakkındaki veri soru formları, görüşmeler ve gözlemlerle toplanmıştır. Araştırmanın evrenini Adana, örneklemini ise bu ilde bulunan Seyhan ve Yüreğir ilçelerindeki okullar oluşturmuştur. Birkaç okul haricinde araştırmaya bahsedilen ilçelerdeki tüm okullar katılmıştır. Soru formu yöneticilere ve İngilizce öğretmenlerine uygulanmıştır. Örnek okullardaki 16 yönetici ile görüşme yapılmış ve tesadüfi seçilen 705 öğrenciye de soru formları uygulanmıştır. Gözlem sonucu elde edilen veriler diğer araçlar ve yöntemlerden elde edilen verileri güçlendirmek ve desteklemek için kullanılmıştır. Çalışmada, hem nitel hem de nicel veri kullanılmıştır. Nicel veri sıklık, yüzde ve ki-kare işlemleri

kullanılarak SPSS programı tarafından analiz edilmiştir. Kendi aralarında sınıflandırılmış olan nitel veri incelenmiş ve nicel veriyi güçlendirmek ve daha zenginleştirmek için kullanılmıştır. Araştırmanın sonucu öğrencilerin ihtiyaçları, istekleri ve hazırbulunuşlukları dikkate alınarak İlköğretim İngilizce Programında düzeltmeler ve değişiklikler yapılması, Türkçe ve Sosyal Bilgiler Programının İngilizce Programını desteklemesi, öğretmenlerin sayısının ve niteliğinin yükseltilmesi, çocuklara dil öğretimi konusunda öğretmenlerin daha iyi eğitilmesi, eğitim ve teknoloji ile ilgili araçların ve şartların iyileştirilmesi, çocukların ve ailelerin yabancı dil eğitimi konusunda bilinçlendirilmesi gerekliliği ortaya çıkmıştır.

Erdem (1999), Ballen ve Handler program değerlendirme modelinin bir uyarlamasını temel alarak Orta Doğu Teknik Üniversitesi Geliştirme Kuruluşuna ait Ankara ilindeki bir özel okulun İngilizce programını değerlendirmeyi amaçlamıştır. Çalışmanın katılımcıları öğretmenler, öğrenciler, okul idarecileri ve bir üst seviyede bulunan bir yöneticidir. Kullanılan araç ve yöntemler: (1) öğretmenler ve öğrenciler için soru formları, (2) öğretmenler, idareciler ve üst seviyedeki yönetici ile yapılan görüşmeler, (3) sınıf gözlemleri ve (4) İngilizce programı ile ilgili sınavlardır. Soru formları ile toplanılan bilgi sıklık ve istenilen ve gerçekleşen durum arasındaki uyum ya da uyumsuzluğa dayanarak analiz edilmiştir. Görüşme ve gözlemlerden toplanan bilgi hem nitel hem de nicel olarak analiz edilmiştir. Araştırmanın sonunda elde edilen sonuçlara göre, İngilizce programının mevcut öğretmen merkezli uygulaması öğrenci merkezli uygulama ile değiştirilme, hizmet içi eğitim için yeni bir düzen ve süreçler geliştirilme ve sürekli devam eden program değerlendirme sisteminin uygulanma gereklilikleri ortaya çıkmıştır.

Bu araştırmada, Şahinel (1998) Ankara ilinde ilköğretimin ikinci kademesindeki devlet okullarında okutulan M.E.B. İngilizce ders kitaplarının niteliklerini araştırmıştır. Yüksek lisans çalışması olarak yürütülen bu araştırmada betimsel yöntem kullanılmıştır. Öğretmen ve öğrencilerden anketlerle toplanan verilerin frekans ve yüzdeleri alınmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, M.B.E. İngilizce ders kitapları öğrencilerin kendilerini kısmen ifade edebilmelerine olanak sağlamaktadır. Kitaplarda bulunan metinler çoğunlukla soru-cevap şeklindeki alıştırmalardan oluştuğu ve bu alıştırmanın yanıtları aynen metin içerisinde yer aldığı için öğrenciler kendi sözcükleriyle ifade

etmekten çok aynen parçadan alarak cevap vermektedirler. Kitaplarda öğrencilerin ilgisini çekecek ve konuyu en iyi şekilde öğrenmelerini sağlayacak farklı alıştırmalara yer verilmemiştir. Alıştırmalar daha çok mekanik olup, öğrenciyi düşünmeye ve yaratıcı olmaya yönlentmemektedir. Kitaplarda yer alan metinler öğrencinin yaş, bilgi ve gelişim düzeylerine kısmen uygunluk göstermektedir. Yönergeler, öğrencilerin yaşı dikkate alınmadan hazırlanmıştır. Yönergeler kısa, yetersiz ve anlaşılması zordur. Son olarak, M.E.B. İngilizce ders kitapları fiziksel yapı bakımından önemle ele alınmamıştır. Kitapların tasarımı, cildi, kağıt seçimi, basım tekniği ve mürekkep kalitesi çok fazla yeterli değildir. Figürlerde kuruluk, renklerde uyumsuzluk gibi bazı görsel bozukluklar vardır. Bundan dolayı, öğrenciler düz yazılar arasında ilgisizliğe yönlendirilmektedir.

Karadeniz (2003), 2002-2003 öğretim yılında uygulamaya konulan İlköğretim Kurumları 6., 7., 8. Sınıf Fen Bilgisi dersi öğretim programının, yeterlilik ve yetersizliklerini öğretmen görüşlerine dayalı olarak belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada, programın beş boyutu olan genel özellikler, amaçlar, kapsam, işleyiş ve değerlendirme boyutlarında var olan durumu ortaya çıkarmak üzere tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma için kullanılan veriler araştırmacı tarafından hazırlanan anket yardımıyla elde edilmiştir. Toplam 32 soru bulunan ankette, programın genel özelliklerine ilişkin dört, amaçlara ilişkin altı, kapsama ilişkin dokuz, öğretme-öğrenme sürecine ilişkin dokuz ve değerlendirme boyutuna ilişkin dört soru bulunmaktadır. Araştırmanın evrenini, İstanbul ilinde 2002-2003 öğretim yılında ilköğretim okulları ikinci kademedeki görev yapan Fen Bilgisi öğretmenleri, örnekleme ise, yansız atama yoluyla belirlenen beş ilçeden yine kura yoluyla belirlenen 50 okuldan bu kademedeki görev yapan 80 Fen Bilgisi öğretmeni oluşturmuştur. Elde edilen bulgulara dayanarak ulaşılan sonuçlar şu biçimde özetlenebilir: Programın, fen konularını birleştirici nitelikte olduğu ve öğrencilere fen bilgisini sevdirecek öğretebileceği yönünde ortak görüş bildirmişlerdir. Kazanım ifadelerinin öğrencilerin gelişim düzeylerine uygunluğu konusunda görüş birliği sağlanamamıştır. Programın kapsamına ilişkin olarak, öğretmenler ders kitabı içerisinde yer alan metinlerin öğrenciler tarafından anlaşılamadığı yönünde görüş bildirmişlerdir. Programın öğretme-öğrenme sürecine ilişkin olarak, öğretmenler programda önerilen öğretim yöntemlerinin fen bilgisinin ilköğretim ikinci kademe öğrencileri için uygun olup olmadığı ve sınıf ortamında uygulanabilirliği konularında kararsız kalmışlardır. Okul laboratuvarındaki araç-gerecin

deney düzeneklerinin kurulabilmesi için yeterli olmadığı ve düzeneklerin kolay hazırlanamayacak nitelikte olduğu konularında öğretmenler ortak görüş bildirmişlerdir. Programın değerlendirme boyutuyla ilgili olarak öğretmenler, programda yer verilen değerlendirme örneklerini yeterli bulmuş, fakat uygulanabilirliği konusunda kararsız kalmışlardır.

9.2. Yurtdışında Yapılmış Araştırmalar

Bu bölümde ise, yurtdışında yapılmış olan farklı disiplinlerdeki program değerlendirme çalışmaları, çeşitli kademelerde İngilizce öğretimi alanında gerçekleştirilmiş olan bazı araştırmalar ve bunların sonuçları özetlenmiştir.

Nam (2005), İletişim-Temelli İngilizce Programı hakkında Meslek Yüksek Okulu öğrencileri ve öğretmenlerinin görüşlerini alarak Güney Kore’de üniversite düzeyinde İngilizce programının bir değerlendirmesini yapmaya odaklanmıştır. Aynı zamanda, bu çalışma gelecekteki program tasarımının ve Güney Kore bağlamında program geliştirmenin olası ihtiyaçlarını da tespit etmeyi amaçlamıştır. Bunların dışında çalışmanın üç temel amacı vardır: (a) Pusan Ulusal Üniversitesi’nde uygulanan İngilizce programını değerlendirmek ve eleştirmek, (b) uygulanan program hakkında Kore’deki üniversite öğrencilerinin ve öğretmenlerinin görüşlerinin tasvir edilmesi ve (c) öğretmen ve öğrencilerin ihtiyaçlarını göz önüne alarak programın kuvvetli ve zayıf yönlerini belirlemek. Araştırmada 600 öğrenci ve 20 öğretmen yer almıştır. Araştırmada, nicel anket yöntemi kullanılmış ve Kore’de İngilizce’ye değişen bakış açısının bir örneği olarak Pusan Ulusal Üniversitesi’ndeki programın uygulama şeklini sınamak için nitel görüşmeler yapılmıştır. Elde edilen veriler SPSS programı ile analiz edilmiş ve istatistiksel işlemler ise Tukey HSD testi, dizi t-testi ve tek yönlü ANOVA testi ile gerçekleştirilmiştir. Karşılıklı görüşmelerden elde edilen bilgiler ortaya çıkan temalar ve kategorilere göre sınıflandırılmış ve analiz edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, yeni programın verimliliği ve kalitesine ilişkin öğrencilerin olumsuz görüşleri olmasına rağmen, öğretmenler olumlu görüş bildirmişlerdir. Öğrenciler, özellikle programda kullanılan yöntemler ve materyallerin verimsiz olduğunu ve zamanın yeterli olmadığını belirtmişlerdir. Bir diğer bulguya göre ise, programın bazı zayıf yönleri ve kurumdan kaynaklanan sınırlılıklardan dolayı mevcut iletişim temelli İngilizce

programının öğrencilerin istekleri ile tam olarak uyuşmadığı gözlemlenmiştir. Aynı zamanda, araştırma daha etkin bir uygulama ve yeni programın değerlendirmesi için ihtiyaç analizin öneme ışık tutmuştur.

Chao (1994), Amerika’da Columbia Meslek Yüksek Okulu öğrencilerinin Orta Seviye İngilizce Akademik Programının önemini ve başarısını değerlendirmeyi amaçlamıştır. Bu programın yabancı dil engellerinin ve kültür şokunun üstesinden gelmek için yabancı öğrencilere yardım etmede ne kadar etkili olduğu da araştırılmıştır. Bu çalışmada, İngilizce programı, yabancı dil yeterliği, kültür tanıtımı ve grup etkinlikleri incelenmiştir. Buna ek olarak, kurum ve yabancı öğrenciler arasındaki görüş farklılıkları analiz edilmiştir. Bu programa katılan her öğrenci bilgi ve motivasyon soru formlarını cevaplamıştır. Programın başında ve sonunda öğrencilere sınavlar uygulanmıştır. Değerlendirme ile ilgili soru formları program uygulandıktan sonra her öğrenci tarafından cevaplanmıştır. Programı alan öğrencilerin başarısını tartışmak için fakülte üyeleri, Columbia Kolejinin İngilizce öğretim kadrosu ve deniz aşırı öğretim kurumlarının temsilcileri ile görüşmeler yapılmıştır. Soru formları, sınav sonuçları, değerlendirmeler ve görüşmelerden elde edilen bilgi Columbia Kolejinin Uluslararası Programlar ile ilgili ofisinde toplanmıştır. Varyans analizi için bağımlı değişkenler için t-testi sonuçlarına bakılmıştır. Araştırmanın sonucunda İngilizce dili ve kültürünü öğrenmenin yabancı öğrenciler için en temel ihtiyaç olduğu ortaya çıkmıştır. Programın yabancı öğrenciler için hem İngilizce hem de İngiliz kültürünü öğrenmede yeterli ve tatmin edici eğitimi sağladığı gözlemlenmiştir.

Tung (1996), Tayvan’da bulunan üniversiteler ve kolejlerdeki İngilizce öğretiminin verimliliğini araştırmayı ve araştırma sonucunda eğitimle ilgili otoritelere uygulamada olan İngilizce dil öğretimin teknikleri ve yöntemlerinin kalitesini yükseltmek için önerilerde bulunmayı amaçlamıştır. Ayrıca üniversiteler ve kolejlerdeki İngilizce öğretmenlerinin önerileri de bu çalışmanın odak noktası olmuştur. 720 öğrenci ve 72 öğretmenin katıldığı araştırmada öğrenciler ve öğretmenler arasındaki etkileşim de dahil olmak üzere öğrencilerin fikirleri ve öğrenme tutumlarına dikkat çekilmiştir. Soru formları ve veri analizini içeren sosyal araştırma yöntemi değerlendirme ve öğretim verimliliğinin analizinde kullanılmıştır. Bu çalışmada elde edilen önemli bulgulardan

biri öğrenciler ve öğretmenlerin öğretim verimliliğini değerlendirmenin üniversite ve kolej düzeyinde İngilizce programlarının önemli bir yönü olduğunu belirtmiş olmalarıdır. Bir diğer bulgu ise öğrencilerin aldıkları puanlar ve İngilizce dersinde kazandıkları ödüllerden daha çok derslerde ne kadar öğrendikleri ile ilgilenmekte olduklarıdır. Başka bir bulguya göre ise, öğretmen ve öğrenciler okuma, yazma, konuşma ve dinleme gibi dil becerilerinin çok önemli olduğu ve artan bir şekilde kullanılması konusunda ortak görüş belirtmişlerdir. Bu çalışmada üniversite ve kolejlerdeki İngilizce programını değerlendirilmesi sonucu elde edilen bilgilere dayalı olarak yapılan analizler ve öneriler öğretmenlere kendi öğretim tekniklerini ve yöntemlerini geliştirmeleri, öğrencilere kendi öğrenme tutumlarını düzenlemelerini ve son olarak da otoritelere gerçekleştirilecek olan öğretim hedeflerini kolaylaştırabilecek bir plan oluşturmalarında yardımcı bulunmuştur.

Ward (1987) tarafından yapılan başka bir araştırmada, Yabancı Dil Olarak İngilizce programının yöneticilerine program değerlendirmeye etkili, verimli, sistematik ve anlaşılır bir yaklaşım sağlama amaçlanmıştır. Araştırmada Tennessee Üniversitesi'nden Dr. Jerry Bellon ve Dr. Janet Handler tarafından geliştirilen program değerlendirme çerçevesi kullanılmıştır. Çalışma iki aşamaya bölünmüştür. Birinci aşamada, Bellon ve Handler program değerlendirme çerçevesi Endonezya'da Yabancı Dil Olarak İngilizce programına o kurumdaki bir araştırmacı tarafından uygulanmıştır. İkinci aşamada ise, değerlendirme çerçevesinin etkisi analiz edilmiştir. Bellon ve Handler değerlendirme çerçevesinin yapısını dikkate alarak, çalışmanın birinci aşaması için araştırmacı ve inceleme komitesi tarafından sorular tasarlanmıştır. Bir dizi sorular statü tanımı için biçimlendirilmiştir. Bazı sorular ise programın hedefleri, organizasyonu, program ve öğretim işlemleri ve çıktıları hakkında bilgi toplamıştır. Diğer sorular ise araştırma altındaki programı iyileştirmek için gerekli olan önerilere ulaşmayı hedeflemiştir. Araştırmacı ilk aşamadaki soruları, öğretmenler ve yöneticiler ile yapılan görüşmeler ve adı geçen üniversitenin İnsan Kaynakları Geliştirme Bölümüne ve İngilizce Programı Bölümüne ait yazılı belgeler ile cevaplandırmaya çalışmıştır. İkinci aşama esnasında araştırmacı görüşme dışında kalan kişilerin yorumlarını ve eylemlerini kaydetmiştir. Elde edilen bilgi değerlendirme esnasında ortaya çıkan problemleri cevaplandırmak, bu problemlerden sakınmak ya da çözüm bulmak ve değerlendirme işleminin olumlu

sonuçları ve beklenmeyen çıktılar hakkında soruları cevaplandırmak için kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda da kullanılan değerlendirme çerçevesini iyileştirmek için önerilerde bulunulmuştur.

Griffie (1999), Japonya’da bulunan özel bir üniversitenin Akademik İngilizce öğretim programının beş bölümünü değerlendirmeyi amaçlamıştır. Nitel ve nicel yöntemler olmak üzere değerlendirme işlemi için iki yaklaşım benimsenmiştir. Öğrencilerin yabancı dil olarak İngilizce konuşma becerilerini ölçmek için seçilen 64 öğrenciye öntest ve sontest olmak üzere soru formları uygulanmıştır. Yine öntest ve sontest olmak üzere öğrencilerin dinleme becerilerini ölçmek için ölçüt referans testleri uygulanmıştır. Son olarak da, birkez olmak üzere programın hedeflerini değerlendirmek üzere öğrencilere kapalı uçlu sorulardan oluşan bir test uygulanmıştır. Nicel yöntem olarak, bir kez açık uçlu sorulardan oluşan bir test verilmiş ve çoklu öğretmen ve öğrenci görüşmelerinden faydalanılmıştır. Nicel ölçümlerin sonucu öğrencilerin konuşma becerisinde zayıf bir ilerleme, dinleme becerilerinde güçlü bir ilerleme olduğunu ve öğrencilerin programın hedeflerini onayladığını göstermiştir. Bir başka bulguya göre ise, öğretmenler ders kitabı hakkında bütün programın kitap odaklı olmasından kitabı reddetmeye kadar farklı görüş belirtmişlerdir. Aynı zamanda, öğrenciler, öğretmenlerin çok anlayışlı ve samimi olduğu görüşünün paylaşmaktadır. Nitel ölçümlerin sonuçları ise açık uçlu soru formlarının kapalı uçlu soru formlarının sonuçlarını onaylama eğiliminde olduğunu, fakat daha fazla konuşma ile ilgili etkinliklerin olması gerektiğini göstermiştir.

Diğer bir araştırmada Moulden (2005), Japonya’da birinci sınıftan onikinci sınıfa kadar öğrencilere hizmet eden çift dille öğretim yapan bir okulun yabancı dil politikasını değerlendirmeyi amaçlamıştır. Okulun amacının ise Japonca ve İngilizce olmak üzere okulda bu dilleri konuşan öğrencilerin akademik ve dilbilim açısından ihtiyaçlarını karşılamak ve öğrencileri yirmibirinci yüzyıla hazırlamak olduğu belirtilmiştir. Araştırmada 100 öğrenci, 21 öğretmen ve 67 velinin görüşleri alınmıştır. Araştırmada öncelikle öğrencilerin ihtiyaçlarına, programın hedeflerine, materyallerin ve öğrenme etkinliklerinin seçimine, personele ve değerlendirmeye odaklanan bir programın bakış açısından okulun geçmişi, eğitim hedefleri, öğrenci profili, ilk ve orta dereceli okul

programları tanımlanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin okuma becerilerindeki gelişimin onların sınav sonuçları ile desteklenen İngilizce yeterlilik seviyelerini yükseltmesine karşın, öğrenciler arasındaki akademik gelişimin arzu edilenden daha düşük olduğu görülmüştür. Okulun bakış açısını gösteren, ancak gözden geçirilmemiş materyaller ve deneyimsiz öğretim ve idari personelin istihdam edilmesinin bu duruma sebebiyet verdiği gözlemlenmiştir. İyi yapılandırılmış İngilizce programının eksikliği, liselerdeki Japonca ağırlıklı program ve öğrenciler içerisinde Japon olanların yüksek oranı da diğer faktörler olarak değerlendirilmiştir. Sonuç olarak, daha iyi yapılandırılmış bir İngilizce programı ve daha İngilizce odaklı bir öğretim araştırmacı tarafından önerilmiştir.

Sharp (1990) tarafından yapılan çalışmada, Brunei Darussalam Üniversitesi'nde ya da yurtdışında öğrenim görmek isteyen öğrenciler için açılan kurs programının değerlendirmesi yapılmıştır. Kurs, İngilizcesi 'A' düzeyinde olan öğrencilerin seviyelerini yükseltmek; akademik çalışmalarında onlara yardımcı olmak; dinleme, okuma, yazma ve konuşma becerilerini geliştirmek amacıyla açılmıştır. Kurs programının amacı belli olmakla birlikte özel amaçlarını belirlemek için Munby (1978) tarafından geliştirilen ihtiyaç analizi uygulanmıştır. Buna ek olarak, öğrencilerle görüşme yapılmış, yönetimin fikri alınmış, ön sınav verilmiş ve çeşitli materyal kitap ve kaynak toplanmıştır. Bu işlemlerin tamamı başlangıç değerlendirmesi niteliğindedir. Biçimlendirici değerlendirme sürecinde toplantılar yapılmış, öğretmenlerin ve öğrencilerin kendilerini rapor etmeleri istenmiş, derslerde gözlem yapılmış ve resmi olmayan görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Kurs bitiminde bir kez, öğrenciler üniversitede derslere başladıktan altı ay sonra ikinci kez olmak üzere iki defa toplam değerlendirme uygulanmıştır. Bu aşamalarda kursta ders veren İngilizce öğretmenlerinin görüş ve gözlemleri yazılı olarak alınmıştır. Öğrencilere uygulanan anketlerde onlara İngilizce bilgi ve becerileri konusunda ve kursun etkililiği hakkında çeşitli sorular sorulmuştur. Ayrıca kurs bitiminden sonraki aylarda öğrenciler sürekli izlenmiş, zaman zaman görüşmeler yapılmıştır. Kurs bitiminde öğrencilere geleneksel olarak bir sınav verilmiştir. Üniversite öğretim elemanlarından kursa katılan öğrenciler hakkında düzenli olarak dönüt alınmış, kursa katılmayan öğrencilerle katılanlar arasında karşılaştırma yapmaları istenmiştir. Değerlendirme sonucunda öğrencilerin üniversitede en çok

zorlandıkları konular belirlenmiştir. Bunlar arasında dilde etkinlik ve kendine güven, öğrencilerin çalışma alanlarına göre özel amaçlı İngilizce ihtiyacı ve dinleme ve not tutma becerilerinin geliştirilmesi yer almaktadır. Bu değerlendirme çalışmasında, öğrencilerin yeni becerilerini üniversitede kullanıp kullanmadıkları araştırılmıştır. Daha sonra yapılması gereken şeyin, onları hedef durumda (üniversitede) izlemek ve biçimlendirici değerlendirme yöntemleri ile takip etmektir.

Suudi Arabistan’da yapılan bir araştırmada, Al-Thuwaini (1986) ilkokulda okutulan Sosyal Bilgiler dersi programı hakkında danışmanların ve öğretmenlerin tutumlarını değerlendirmiştir. Araştırmanın amacı, mevcut Sosyal Bilgiler dersi programının iyileştirilmesi için yapılacak değişiklikleri tespit etmektir. Veriler likert türünde hazırlanmış olan anketlerle toplanmıştır. Bunun için örnekleme alınan 40 sosyal bilgiler danışmanına ve 300 sosyal bilgiler öğretmenine anket uygulanmıştır. Öğretmenler, Suudi Arabistan’ın iki ayrı eğitim bölgesindeki beş farklı ilden seçilmişlerdir. Veriler yüzdelere ve aritmetik ortalamalarına göre analiz edilmiş, öğretmenlerle danışmanların tutumları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı t-testi ile ölçülmüştür. Analiz sonuçlarına göre, danışmanlarla öğretmenlerin görüşleri arasında fark yoktur. Her iki grup sosyal bilgiler dersi kitaplarının çok fazla konu içerdiğini; programın zorluk derecesi bakımından öğrencilere uygun olmadığını; programın Suudi toplumunun mevcut ihtiyaçlarına ve sorunlarına cevap vermediğini ve programda çevreyle ilgili çok az örnek olduğunu düşünmektedirler. Ayrıca denekler, ders kitaplarının zaman zaman yenilenmesi gerektiğini belirtirler. Öğretim yöntemleri konusunda denekler, sınıfta yeni öğretim teknik ve yöntemlerinden, çeşitli ders araçlarından çok az yararlandığı görüşünü paylaşırlar. Öğretmenlerin yarıdan fazlası Ortaöğretim Öğretmen Yetiştirme Kurumu’ndan sertifikalı oldukları halde, her iki grup da sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin yüksek okul diploması alması gerektiği görüşünde birleşirler. Dahası öğretmenlerin ve danışmanların program geliştirme, değerlendirme etkinliklerine ve mesleki konferanslara katılmalarını önerirler.

Rivera (2005) tarafından yapılan araştırmanın amacı, “Meksika’nın İlköğretim Sistemi” adlı lisans programının Fen Bilimleri ve Öğretimi adlı dersin öğretim tasarımını değerlendirmektir. Eisner’ın Uzman Görüşüne Dayalı Değerlendirme Modeli ve

Provus'un Farklar Yaklaşımı ile Değerlendirme Modeli olmak üzere iki değerlendirme modeli kullanılan bu araştırmada 30 öğrenci yer almıştır. Bu araştırmada örnek olay incelemesi ve anket araştırma tasarımından faydalanılmıştır. Veri toplamak için şu stratejiler ve araçlar kullanılmıştır: (a) sınıf gözlem kılavuzları, (b) öğretmenler için açık ve kapalı uçlu sorular, (c) yarı yapılandırılmış öğrenci görüşmeleri, (d) öğrencinin başarı profilini belirlemede dersin katkısını değerlendirme ölçeği, (e) ders günlükleri, (f) ders gözlemi. Ayrıca, okul kütüphanesine, bilgisayar laboratuvarına ve iletişim bölümüne ziyaretler gerçekleştirilmiştir. Nitel veri analizleri, Eisner tarafından önerilen ve Harry Wolcott tarafından uyarlanan (tanımlayıcı, yorumlayıcı, değerlendirmeci ve bir konuya ait) değerlendirme boyutlarını temel almıştır. Nitel veri çözümleme işlemi için Nvivo yazılım programı kullanılmıştır. Nicel veri analizleri ve tanımlayıcı istatistikler için EXCEL ve SPSS programları kullanılmıştır. Program değerlendirme sonuçları Fen Bilimleri ve Öğretimi adlı ders programının farklı bileşenlerini (program sonundaki öğrenci profili, kuramsal esasları, dersin amacı, öğretim etkinlikleri ve uygulama işlemi) tekrar yapılandırma ihtiyacını ortaya çıkarmıştır.

Başka bir çalışmada Myint (2001) önceki geliştirilen modellerden çok daha boyutlu ve eklektik olarak tasarlanmış bir program değerlendirme modelini incelemeyi amaçlamıştır. Bu yeni değerlendirme modeli üç değerlendirme boyutu kapsar – program evresi (istenilen, uygulanan ve ulaşılan), program alanı (amaçlar ve hedefler, kapsam, yöntem, değerlendirme ve yönetim) ve dahili ve harici ölçütleri kullanan program işlevi. Bu model, anlayış olarak birleştirilmiş üç bileşene (uyum, tutarlılık ve denge) ve altı değerlendirme prensibine (bakış açıları, yöntem bilimi, katılımcılar, izleyenler, ortam/iklim ve zaman) bağlıdır. 30 öğretmenin görüşünün alındığı bu çalışmanın temel amacı, bu yeni modeli, test aşamasındaki yeni bir programda deneyerek bu değerlendirme modeli hakkında biçimsel olarak yargıda bulunmaktır. Böylece, bu yeni değerlendirme modelinin faydasını ve değerini biçimsel olarak değerlendirmek için gerekli olan veriyi üretmede, test aşamasında olan ilköğretim okul programının bir ünitesini değerlendirmiştir. Üniteyi değerlendirmede yukarıda bahsedilen özellikleri temel alarak, yeni program iki adımda değerlendirilmiştir. İlk olarak, uygulanan değerlendirme modelinin başarısına iki bakış açısına odaklanarak karar verilmiştir: (a) modelin çoklu boyutlarını ve prensiplerini işaret eden araçların ve analitik süreçlerin

başarısı ya da verimliliği, (b) örnek değerlendirme vakasının uygulanmasında modelin başarısı ve verimliliği. İkinci olarak ise, program değerlendirme modelinin ne kadar iyi tasarlandığına bakarak yargıda bulunulmuştur. Bütün bu modellerle ilgili yargılar, modelin yararına ve değerine karar vermede kullanılmıştır. Sonuç olarak, yeni değerlendirme modeli uygulandığı ünite de pratik ve başarılı bulunmuştur. Buna ilaveten, bu model değerlendirme prensipleri açısından tutarlıdır ve özellikle kuramsal ve uygulanabilir bulunmuştur. Kısaca, bu çalışmada kullanılan değerlendirme modeli etkin bir model olarak değerlendirilmiştir.

Nakornthap (1988), Tayland'da bulunan devlet üniversiteler arasında gelişim, uygulama, çıktılar/fayda ve değerlendirmeyi etkileyen faktörler gibi program değerlendirme etkinliklerinin niteliklerini tanımlamayı amaçlamıştır. Bu çalışma altı devlet üniversitesindeki 29 Meslek Yüksek Okulunu kapsamıştır. Araştırma esnasında farklı kurumlarda, kolejlerde ve seviyelerde bulunan toplam 72 kişiyle görüşme yapılmıştır. Ayrıca veri toplama işleminin bir parçası olarak kapsamlı bir belge analiz işlemi yürütülmüştür. Araştırma sonucunda, Devlet seviyesinde Üniversite İşleri Bakanlığının, kurumların akademik planlamasında ve program onaylama sürecinde yer almasına rağmen program değerlendirme sürecine doğrudan bir etkisi olmadığı gözlemlenmiştir. Kurum seviyesinde, altı kurumdan dördünün açık bir şekilde ifade edilmiş bir değerlendirme politikasının olmadığı görülmüştür. İki üniversitenin program değerlendirme ile ilgili planı olduğu ve bunlardan birinin akademik programları değerlendirmek için ortak bir ölçüt geliştirme teşebbüsünde bulunduğu belirtilmiştir. Meslek Yüksek Okulu seviyesinde ise, periyodik değerlendirme politikasına sahip beş okulun dışında diğer okulların değerlendirme politikasının olmadığı gözlemlenmiştir. Okulların yarısından daha azı değerlendirme işleminde aktif olarak yer almıştır. Bazı okulların pazarlama talepleri ve mesleklerdeki değişimler gibi dış etkenlere göre değerlendirmeyi dikkate aldıkları görülmüştür. Çoğu okulların ise çalışan personel ve mezunlar gibi harici bilgi kaynaklarından faydalandıkları belirtilmiştir. 29 okuldan 22'sinin değerlendirmeye temel yaklaşım olarak seminerleri ve toplantıları kullandıkları görülmüştür.

Pittman (1985), kendi programları ile ilgili bilgi toplamada kısıtlı kaynakları olan okul bölgeleri tarafından kullanılan program değerlendirme işlemini geliştirme, uygulama ve değerlendirmeyi amaçlamıştır. Yürütülen değerlendirme ilköğretim sosyal bilimler programı ile ilgili olmasına karşın, uygulanan işlem herhangi bir program disiplinde de etkili bir şekilde kullanılabileceği belirtilmiştir. Sosyal bilimler alanında birçok değerlendirme çalışması olmasına karşın, yerel düzeyde cevap verici değerlendirme ile ilgili çok az belge bulunduğu vurgulanmıştır. Yapılan çalışmaların çoğunluğunun programla ilgili materyallerin nicel araştırması olduğu gözlemlenmiştir. Bu araştırmada kullanılan değerlendirme işlemi birçok farklı değerlendirme modeline ait yöntemlerin birbirine entegre edilmesi ile oluşmuş ve okul personeli de planlama ve uygulama aşamasına dahil edilmiştir. Değerlendirme işlemi için seçilen komite, ölçütleri önem sırasına göre belirlemiş ve veri toplama tekniklerini planlamıştır. Veri üç aylık bir sürede soru formu, açık uçlu sorulu anketler, program kılavuz kontrol listeleri, öğretmen gözlemleri ve öğretmen görüşmeleri kullanılarak toplanmıştır. Araştırmada öğretmen ve idarecilerden oluşan 26 kişi yer almıştır. Değerlendirme işlemi okul bölgesindeki programın paydaşlarının beklentilerine cevap vermede çok etkili bulunmuştur. Bu paydaşlar programda neyin değerlendirileceği ve değerlendirmenin nasıl yürütüleceği konularında karar vermede aktif bir rol oynamışlardır. Yapılan bu araştırma, okul öğretim kadrosunun gelişimin her aşamasına aktif olarak katıldığında eğitim ile ilgili yeniliklerin çok etkili olduğunu ve aynı zamanda, öğretim kadrosuna karar verme sürecinde baş rol verildiğinde değerlendirmeye eğilimlerinin artabileceğini göstermiştir. Öğretim kadrosunun araştırma için ölçütlerin seçiminde ve daha sonra değerlendirilmesinde yer alması ile birbirlerinin ihtiyaçlarına ve ilgilerine cevap verdikleri ve paylaştıkları gözlemlenmiştir.

10. Problem

Yıldız Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu Modern Diller Bölümü İngilizce II dersi öğretim programının Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün (CIPP) Değerlendirme Modeli kullanılarak değerlendirilmesine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri nelerdir?

11. Alt Problemler

1. İngilizce II dersi öğretim programı öğretmen ve öğrencilerinin programın bağlam değerlendirme boyutuna ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. İngilizce II dersi öğretim programı öğretmen ve öğrencilerinin programın girdi değerlendirme boyutuna ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. İngilizce II dersi öğretim programı öğretmen ve öğrencilerinin programın süreç değerlendirme boyutuna ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. İngilizce II dersi öğretim programı öğretmen ve öğrencilerinin programın ürün değerlendirme boyutuna ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
5. İngilizce II dersi öğretim programı öğretmen ve öğrencilerinin programın bağlam, girdi, süreç ve ürün değerlendirme boyutlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

12. Araştırmanın Önemi

Bu araştırmanın amacı, Yıldız Teknik Üniversitesi Modern Diller Bölümü Zorunlu İngilizce II dersi öğretim programının yeterlikleri ve yetersizliklerinin, bu programı uygulayan öğretmenlerin ve bu programa devam eden öğrencilerin görüşlerine dayalı olarak belirlenmesidir. Bu araştırma ile uygulanan İngilizce II öğretim programı değerlendirilerek üniversitelerde daha etkili bir yabancı dil öğretim hedefine katkıda bulunulacağı düşünülmektedir.

Alan uygulayıcıları için değerlendirilen programla ilgili belirlenen eksiklik ve aksaklıkların hem öğrenci hem de öğretmen görüşleri dikkate alınarak saptanması ayrı bir önem taşımaktadır. Bu çalışmanın, olası problemlerin program geliştirme sürecinin hangi aşamasından kaynaklandığının belirlenmesi, programın tekrar gözden geçirilmesi, aksaklık ya da eksikliklerin giderilmesi ve yeniden düzenlenmesi konularında program uygulayıcılarına ve yöneticilerine katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Ayrıca değerlendirme işleminin öğretim programlarının önemli bir aşaması olduğu ve düzenli bir şekilde tekrar edilmesi gerektiği konularında da uygulayıcıları harekete geçireceği düşünülmektedir.

Alan araştırmacıları için bu araştırmanın üniversite düzeyinde yapılmış olması önemlidir. Üniversitelerde bir yıllık hazırlık eğitimi sonunda lisans öğretimi İngilizce öğretim programlarının değerlendirilmesi bu alandaki bir boşluğu doldurarak yapılacak diğer araştırmalara kaynak oluşturabilir. Ayrıca, araştırma sonucunda elde edilen bilgiler üniversite düzeyinde yabancı dil öğretiminin niteliği ve iyileştirilmesi konularında çalışacak araştırmacılara yardımcı olacağı ve bundan sonra yapılacak olan çalışmalara ışık tutacağı düşünülmektedir.

13. Araştırmanın Sayıtları

Bu araştırma ile ilgili sayıtlar aşağıda sıralanmıştır.

1. Öğrenciler ölçme araçlarını kendi bilgi, görüş ve eğilimleri doğrultusunda içtenlikle cevaplamışlardır.
2. Öğretmenler ölçme araçlarını kendi bilgi, görüş ve eğilimleri doğrultusunda cevaplamışlardır.

14. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma aşağıda belirtilen sınırlılıklar çerçevesinde yürütülmüştür.

1. Çalışma grubu, 2005-2006 yılı Bahar döneminde Yıldız Teknik Üniversitesi'nde, Yabancı Diller Yüksek Okulu Modern Diller Bölümü İngilizce II dersini almakta olan öğrenciler ve bu derslerin uygulayıcıları olan İngilizce öğretmenleri ile sınırlıdır.
2. Araştırma, öğrenciler ve öğretmenlerin ölçme araçlarına verdikleri yanıtlar ile sınırlıdır.

15. Tanımlar

Araştırmada geçen bazı terimler aşağıdaki anlamlarda kullanılmıştır.

İngilizce II Dersi Öğretim Programı: Yıldız Teknik Üniversitesi öğrencilerinin lisans eğitiminin ikinci döneminde almak zorunda oldukları yabancı dil öğretim programıdır.

Program Değerlendirme: Program değerlendirme ölçülecek bilgiyi seçme, elde etme, analiz etme, iletme, elde edilen bilgiyi kullanma, uygulanan programın kalitesine ve verimliliğine karar verme gibi özellikleri içinde barındıran çok yönlü bir kavramdır.

CIPP Değerlendirme Modeli: Bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutlarından oluşan bir değerlendirme modelidir.

Bağlam Değerlendirme: Programın hedeflerini, karşılanacak ihtiyaçları ve çözülecek problemleri gözden geçiren değerlendirme aşamasıdır.

Girdi Değerlendirme: Programın hedeflerine ulaşmak için yararlanılan kaynakların gözde geçirilmesi için tasarlanan değerlendirme aşamasıdır.

Süreç Değerlendirme: Süreç değerlendirmede programın ne kadar iyi uygulandığı, hangi problemlerin başarıyı tehdit ettiği, hangi düzenlemelere ihtiyaç duyulduğu gibi sorulara cevap aranan değerlendirme aşamasıdır.

Ürün Değerlendirme: Ürün değerlendirmede ise programın amaçlarına ulaşip ulaşamadığı ve ortaya çıkan ürünün programı değiştirip düzenlemeye ilişkin kararlar almaya neden olup olmadığı konusunda karar verilen değerlendirme aşamasıdır.

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evreni, örnekleme, veri toplama araçları, araştırmada izlenen yol ve verilerin çözümlenmesinde kullanılacak istatistiksel tekniklere yer verilmiştir.

1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada, 2005-2006 öğretim yılında Yıldız Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu Modern Diller Bölümü İngilizce II dersi öğretim programına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerine başvurulmuştur. Böylelikle, yapılan bu araştırmada, var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemek amaçlandığı için betimsel model kullanılmıştır. Karasar (1999: 23) betimsel modeldeki araştırmaların var olan bir durumu olduğu gibi açıklamayı yani, “Ne idi?” ya da “Nedir?” sorusuna cevap arayan araştırmalar olduğunu belirtir. Hovardaoğlu (2000: 38) betimsel araştırmaların, olayların, varlıkların ve insan gruplarının bazı özelliklerinin (tutumları, duygu ve düşünceleri vb.), tek tek “Ne” olduğunu ya da iki ve daha fazla özelliğin ilişkisel düzeyde “Nasıl” olduğunu açıklamaya çalıştığını belirtir. Yıldız Teknik Üniversitesi Modern Diller Bölümü İngilizce II dersi öğretim programı ile ilgili yapılan bu araştırmada, evrendeki elemanlardan alınan bir örneklem üzerinde çalışılarak bireylerin görüş, düşünce ve tutumlarını olduğu gibi ortaya çıkarmak esas olduğu için betimsel araştırma modeli kullanılmıştır.

Arseven (2001: 24) betimsel araştırmaları okul araştırması, toplum araştırması, değerlendirme araştırması ve vak’a araştırması olmak üzere dört grupta toplamıştır. Okul araştırmaları, eğitim ve öğretim sürecini oluşturan öğeleri içeren, betimsel niteliği olan ve belli bir zaman kesiti içinde yapılan araştırmalardır. Öğretim hizmetini veren kişiler ile öğretim hizmetini alan kişiler, okul araştırması yönteminin veri kaynaklarını oluştururlar. Böylece, Yıldız Teknik Üniversitesi Modern Diller Bölümü İngilizce II

dersi öğretim programında yer alan öğretmenler ve öğrencilerin yer aldıkları bir araştırmanın, bir okul araştırması olduğunu söylemek mümkündür.

2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Araştırma sonuçlarının genellendiği, araştırma kapsamı içerisinde yer alan ortak özelliklere sahip birimler bütünü evren (ana kütle, yığın, toplum) olarak tanımlanabilir (Ural ve Kılıç, 2005: 27). Bu araştırmanın evrenini, 2005-2006 öğretim yılı güz döneminde Yıldız Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu Modern Diller Bölümünün açmış olduğu İngilizce II dersi öğretim programını uygulayan öğretmenler ve bu dersi alan öğrenciler oluşturmaktadır. Güz döneminde açılan 73 adet İngilizce I sınıfında başarılı olan öğrenciler İngilizce II dersini almak zorundadırlar. Bahar döneminde açılan İngilizce II sınıflarının ve öğrencilerinin fakültelere göre dağılımları Tablo 5’de yer almaktadır.

Tablo 5. Bahar Döneminde Açılan İngilizce II Sınıflarının ve Öğrencilerinin Fakültelere Göre Dağılımı

Fakülteler	Sınıf Sayısı	Sınıflardaki Toplam Öğrenci Sayısı
Fen-Edebiyat Fakültesi	7	175
Kimya-Metalurji Fakültesi	9	225
Eğitim Fakültesi	1	25
Mimarlık Fakültesi	6	150
İnşaat Fakültesi	12	300
Makine Fakültesi	13	325
Elektrik-Elektronik Fakültesi	10	250
İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi	7	175
Sanat ve Tasarım Fakültesi	2	50
Karma Sınıflar	4	100
Toplam	71	1775

Tablo 5’de görüldüğü gibi, Yıldız Teknik Üniversitesi’nde, 2005-2006 öğretim yılı Bahar döneminde Fen-Edebiyat Fakültesi, Kimya-Metalurji Fakültesi, Eğitim Fakültesi, Mimarlık Fakültesi, İnşaat Fakültesi, Makine Fakültesi, Elektrik-Elektronik Fakültesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Sanat ve Tasarım Fakültesi ve karma sınıflar olmak

üzere toplam 71 adet İngilizce II dersi sınıfı açılmıştır. Karma sınıflar, bölümlerindeki dersleri ile İngilizce II derslerinin saatleri çakışan öğrencilere seçenek sunmak için açılmış, farklı fakültelerden öğrencilerin kayıt yaptırabildiği ve birlikte eğitim gördükleri sınıflardır. Her sınıfta 25 olmak üzere İngilizce II dersini alan toplam 1775 öğrenci vardır.

Bir araştırmada evrenin tamamı üzerinde çalışmak yerine, onu temsil yeteneğine sahip örneklem üzerinde çalışma yapmak araştırmacılara birçok yönden kolaylık sağlamaktadır (Ural ve Kılıç, 2005: 28). Evrenden öğretmen örneklemini seçilirken, toplam öğretmen sayısının az oluşu nedeniyle 2005-2006 öğretim yılı güz döneminde açılan 71 adet İngilizce II sınıfında ders veren 35 öğretmenin tamamının araştırmada görüşlerinden yararlanılmıştır. Böylelikle, çalışma öğretmenlerin tamamına ulaşılarak evren üzerinden gerçekleştirilmiştir. Tablo 6’da araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin cinsiyet, yaş, mesleki deneyim, eğitim düzeyi ve mezun olunan lisans programına göre dağılımları verilmiştir.

Tablo 6. İngilizce Öğretmenlerinin Demografik Özelliklere Göre Dağılımı

DEMOGRAFİK ÖZELLİKLER		f	%	Toplam
Cinsiyet	Erkek	10	28.6	35
	Kadın	25	71.4	
Yaş	20-25	1	2.9	35
	26-30	14	40	
	31-35	11	31.4	
	36-40	4	11.4	
	41 ve üstü	5	14.3	
Mesleki Deneyim	0-5	2	5.7	35
	6-10	20	60	
	11-15	8	22.9	
	15 yıl üstü	5	11.4	
Eğitim Düzeyi	Lisans	19	54.3	35
	Yüksek Lisans	16	45.7	
	Doktora	0	0	
Mezun Olunan Program	İngilizce Öğretmenliği	20	57.1	35
	İngiliz Dili ve Edebiyatı	14	40	
	Mütercim ve Tercümanlık	1	2.9	
	Çeviri	0	0	

Tablo 6’dan da anlaşılabacağı gibi, araştırmaya katılan İngilizce öğretmenleri 10 erkek (%28.6) ve 25 kadın (%71.4) olmak üzere toplam 35 kişiden oluşmaktadır.

Öğretmenlerin 1'i (%2.9) 20-25, 14'ü (%40) 26-30, 11'i (%31.4) 31-35, 4'ü (%11.4) 36-40 ve 5'i (%14.3) 41 ve üstü yaş grubundadır. Mesleki deneyimleri incelendiğinde, öğretmenlerin 2'sinin (%5.7) 0-5 yıl arası, 20'sinin (%60) 6-10 yıl arası, 8'inin (%22.9) 11-15 yıl arası ve 5'inin (%11.4) ise 15 yıl üstü mesleki deneyime sahip olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin eğitim düzeyleri incelendiğinde, 19'unun (%54.3) lisans ve 16'sının ise (%45.7) yüksek lisans mezunu olduğu anlaşılmaktadır. Doktora eğitimini tamamlamış öğretmen bulunmamaktadır. Öğretmenler 3 farklı lisans programından mezun olmuşlardır. 20 öğretmen (%57.1) İngilizce Öğretmenliği, 14 öğretmen (%40) İngiliz Dili ve Edebiyatı ve 1 öğretmen (%2.9) ise Mütercim ve Tercümanlık lisans programı mezunudur.

Evrenden öğrenci örnekleme seçilirken ise küme örneklem yöntemi kullanılmıştır. Evreni büyük kümelere ayırarak, bu kümeler arasından tesadüfi olarak bazılarını seçmeye kümeli seçim denir. Bu durumda, dikkat edilmesi gereken nokta, veri kaynaklarının her birini değil, bu veri kaynaklarını içine alan daha büyük grupları, yani kümeleri seçmektir (Arık, 1998: 266). Burada eşit olasılıkla seçilme şansına sahip olan birimler değil kümelerdir (Ural ve Kılıç, 2005:35). Seçilen kümelerdeki birimler üzerinden ise veriler derlenir. Seçilen kümelerdeki birimlerin sayısı, örneklem hacmini gösterir (Özmen, 2003: 183). Bu çalışmada, küme olarak fakülteler ele alınmış ve öğrenci örnekleminin farklı disiplinlerdeki öğrencilerden oluşan tüm evreni temsil edebilmesi açısından her fakülteden evreni temsil etme oranına göre sınıflar seçilmiş ve bu sınıflardaki öğrencilerin görüşlerinden yararlanılmıştır. Bu çalışmada, öğrenci örneklemini belirlerken küme örneklem yönteminin seçilme gerekçeleri aşağıda verilmiştir.

1. Sınıflardaki öğrencilerin yaş grupları, İngilizce seviyeleri, cinsiyetleri gibi değişkenlere göre heterojen gruplar oluşturdukları beklenmektedir.
2. Kümeleme yöntemine göre veriler toplanırken öğrencilere kolayca ulaşılabilmesi beklenmektedir.
3. Evreni oluşturan birimlerin sınırlarını (çerçevesini) oluşturma güçlüğüne ve örnekleme planının yürütülmesine ilişkin zorluklara engel olması beklenmektedir.

4. Geniş bir alana yayılmış örneklem birimlerini soruşturma maliyetinin yüksekliğinden ve harcanacak zamanın fazlalığından kaçınılması beklenmektedir.
5. Fakültelerde eğitim gördükleri farklı alanlara göre olası öğrenci farklılıkları düşünüldüğünde, araştırmanın evrenini en iyi şekilde yansıtabilmesi için araştırmanın evrenini oluşturan tüm fakültelerden veri toplanması amaçlanmaktadır.

Bilimsel araştırmalarda evreni temsil edecek örneklem büyüklüğünün saptanması, araştırma sonuçlarının evrene genellenebilmesini sağlayan temel unsurlardan biridir. Özdamar (2001) örneklem büyüklüğünün hesaplanmasına ilişkin bazı formüller vermiştir. Örneklem büyüklüğünün hesaplanmasına ilişkin formüller Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 7. Örneklem Büyüklüğünün Hesaplanmasına İlişkin Formüller
(Ural ve Kılıç, 2005:35)

Değişken Türü	Sınırlı Evren (N<10.000)	Sınırsız Evren (N>10.000)
Nicel (Ortalama İçin)	$N = \frac{N \cdot \sigma^2 \cdot Z_a^2}{(N-1) \cdot H^2 + Z_a^2 \cdot \sigma^2}$	$n = \frac{\sigma^2 \cdot Z_a^2}{H^2}$
Nitel (Oran İçin)	$N = \frac{N \cdot P \cdot Q \cdot Z_a^2}{(N-1) \cdot H^2 + Z_a^2 \cdot P \cdot Q}$	$n = \frac{P \cdot Q \cdot Z_a^2}{H^2 + Z_a^2 \cdot P \cdot Q}$

n: Örneklem büyüklüğü (örnekleme dahil edilecek birey sayısı)

N: Evren büyüklüğü

σ: Standart sapma değeri

H: Standart hata değeri

Z: Belirli bir anlamlılık düzeyine –yanılma olasılık değerine- “α” ya da güven düzeyine “1-α” karşılık gelen ve teorik değer (Çift yönlü hipotez ve sonsuz serbestlik derecesinde α=0.05 için z_{0.05}=1.96 ve α=0.01 için z_{0.01}=2.58’dir)

P: Evrende bir olayın gözlenme oranı

Q: Evrende bir olayın gözlenmeme oranı (1-P)

Araştırmada nicel verilerin toplanması amaçlandığından dolayı, Tablo 7’de verilen nicel formüle göre, örneklemin evreni yansıtmaları için, anlamlılık düzeyi %95 ve anlamlılık aralığı 0.05 olarak alındığında evrende bulunan 1775 öğrenciden en az 316’sının araştırmaya katılımına ihtiyaç vardır. Bu nedenle olası geri dönüş kayıpları da dikkate alınarak belirlenen en az örneklem sayısından daha fazla anket uygulanmış ve yapılan bütün bu işlemler sonucunda 415 öğrenci belirtilen fakültelerde örneklemini oluşturmuşlardır.

Araştırmada küme olarak fakülteler ele alındığı için, Tablo 8’de fakülterlere göre öğrenci evreni, fakültelerden araştırmaya katılan örneklem sayıları ve örneklemini oluşturan öğrencilerin fakülterlere göre dağılım oranları verilmiştir.

Tablo 8. Fakülterlere Göre Öğrenci Evreni ve Yüzdesi ile Örneklem Sayısı ve Yüzdesi

Fakülteler	Evren		Örneklem	
	f	%	f	%
Fen-Edebiyat Fakültesi	175	.09	21	.05
Kimya-Metalurji Fakültesi	225	.12	78	.18
Eğitim Fakültesi	25	.01	9	.02
Mimarlık Fakültesi	150	.08	28	.06
İnşaat Fakültesi	300	.16	37	.08
Makine Fakültesi	325	.18	125	.30
Elektrik-Elektronik Fakültesi	250	.14	62	.14
İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi	175	.09	50	.12
Sanat ve Tasarım Fakültesi	50	.02	5	.01
Toplam	1775	100	415	100

Tablo 8’de de görüldüğü gibi, İngilizce II dersini alan Fen-Edebiyat Fakültesi’ndeki 175 öğrenciden 21’i, Kimya- Metalurji Fakültesi’ndeki 225 öğrenciden 78’i, Eğitim Fakültesi’ndeki 25 öğrenciden 9’u, Mimarlık Fakültesi’ndeki 150 öğrenciden 28’i,

İnşaat Fakültesi'ndeki 300 öğrenciden 37'si, Makine Fakültesi'ndeki 325 öğrenciden 125'i, Elektrik-Elektronik Fakültesi'ndeki 250 öğrenciden 62'si, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi'ndeki 50 öğrenciden 5'i ve toplamda ise 415 öğrenci araştırmanın öğrenci örneklemini oluşturmuşlardır.

Tablo 9'da araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet, yaş, fakülte ve eğitim gördükleri alanlara göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 9. Öğrencilerin Demografik Özelliklere Göre Dağılımı

DEMOGRAFİK ÖZELLİKLER		F	%	Toplam
Cinsiyet	Erkek	280	67.4	415
	Kız	135	32.6	
Yaş	18-21	375	90.4	415
	22-25	34	8.2	
	26 ve üstü	6	1.4	
Fakülte	Fen-Edebiyat	21	5.1	415
	Kimya-Metalurji	78	18.7	
	Eğitim	9	2.2	
	Mimarlık	28	6.7	
	İnşaat	37	8.9	
	Makine	126	30.4	
	Elektrik-Elektronik	62	14.9	
	İktisadi-İdari Bilimler	50	12	
	Sanat-Tasarım	4	1	
Alan	Sosyal Bilimler	0	0	415
	Fen Bilimler	15	3.6	
	Mühendislik-Mimarlık	328	79	
	Matematik	9	2.2	
	İktisat-İşletme-Siyaset	50	12	
	Eğitim	9	2.2	
	Sanat	4	1	

Tablo 9'dan da anlaşılabileceği gibi, öğrenciler 280 erkek (%67.4) ve 135 kız (%32.6) öğrenciden oluşmaktadır. Öğrencilerin büyük çoğunluğu 18-21 yaş (%90.4) arasındadır. Öğrencilerin bağlı oldukları fakültelere bakıldığında, öğrencilerin Makine (%30.4), Kimya-Metalurji (18.7), Elektrik-Elektronik (%14.9) ve İktisadi ve İdari Bilimler (%12) fakülteleri ağırlıklı olduğu gözlemlenmiştir. Sanat-Tasarım Fakültesine devam eden öğrenci sayısı ise sadece 4'dür (%1). 328 öğrenci (%79) Mühendislik ve Mimarlık alanlarında eğitim görmektedirler. Sosyal Bilimler alanını temsil eden öğrenci yoktur.

3. Veri Toplama Araçları

Bu bölümde, CIPP anketinin hazırlanmasına, anketin geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarına ve anketin uygulanmasına yer verilmiştir.

3.1. CIPP Anketinin Hazırlanması

Bu araştırmada veriler, öğretmenlere ve öğrencilere uygulanan aynı maddeleri içeren tek tip anketin öğretmen ve öğrenciye yönelik iki formu ile elde edilmiştir. Anket, araştırmadaki alt problemlere yanıt bulmak amacıyla, araştırmacı tarafından CIPP değerlendirme modeli çerçevesinde geliştirilmiş ve Stufflebeam'in CIPP değerlendirme modeli prensiplerinden yola çıkılmıştır. Anketler hazırlanırken önce araştırma ile ilgili kuramsal bilgilerden yararlanılarak taslak anketler oluşturulmuş ve bu anketlerin kapsam ve görünüş geçerlilikleri için uzman görüşlerine başvurulmuştur. Uzman görüşüne başvurulmuş kişiler, Prof. Dr. Münire Erden (Eğitim Programları ve Öğretim), Yrd. Doç. Dr. Feza Orhan (Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi), Yrd. Doç. Dr. Hülya Bartu (Yabancı Diller Eğitimi), Yrd. Doç. Dr. Yusuf İnandı (Eğitim Yönetimi), Yrd. Doç. Dr. Sertel Altun ve Öğr. Gör. Dr. Zeynel Kablan (Eğitim Programları ve Öğretim)'dir.

Anketlerdeki sorular beşli likert tipinde (1) Kesinlikle katılmıyorum, (2) Katılmıyorum, (3) Kısmen Katılıyorum, (4) Katılıyorum, (5) Tamamen katılıyorum biçimindedir. Cevap seçeneklerinden en olumsuz ifadeye 1 puan, en olumlu ifadeye ise 5 puan verilerek cevaplar yukarıda gösterildiği gibi 1–5 puan arasında puanlanmıştır. Anket örnekleri Ek 1 ve Ek 2'de yer almaktadır.

Anketler iki bölümden oluşmuştur. İlk bölümde öğretmen ya da öğrenciler ile ilgili kişisel bilgiler toplanmış, ikinci bölümde ise öğretmen ve öğrencinin değerlendirilen öğretim programı ile ilgili görüşlerini belirlemeye yönelik 62 madde yer almıştır. Anketler, araştırmada kullanılan ve araştırmanın alt problemlerini oluşturan CIPP değerlendirme modelinin bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutları olmak üzere dört bölümünü kapsayacak biçimde hazırlanmıştır. Anketlerde, İngilizce II dersi öğretim programının bağlam boyutuna ilişkin 23, girdi boyutuna ilişkin 9, süreç boyutuna ilişkin 10 ve ürün boyutuna ilişkin 20 olmak üzere toplam 62 soru bulunmaktadır. Anketin

toplam puanı, bağlam boyutu 50, girdi boyutu 30, süreç boyutu 40 ve ürün boyutu 110 olmak üzere 230'dur.

Bağlam Değerlendirme Boyutu: Bağlam değerlendirme boyutu ile programın öğrencilerin dil becerilerinin gelişimine uygunluğu, dil becerilerinin dengelenmesi, hedeflerin İngilizce ile ilgili ihtiyaçları karşılaması, ölçülebilir hedeflere sahip olması ve hedeflerin öğrencilerin önbilgisine uygunluğu, programın süresinin yeterliği ve konuların güçlük dereceleri ile uyumu, ders kitabının öğrencilerin seviyesine uygunluğu, ilgilerini çekmesi ve içeriğinin anlaşılabilirliği gibi konuların yeterliklerinin saptanması amaçlanmıştır.

Girdi Değerlendirme Boyutu: Girdi değerlendirme boyutu ile programda kullanılan görsel ve işitsel materyaller ve yazılı materyallerin (çalışma yaprakları) öğrencilerin öğrenmesini ne derece kolaylaştırdıkları; ilgilerini çekip çekmedikleri ve dil becerileri üzerinde olumlu etkileri olup olmadığı gibi sorulara cevap aranması amaçlanmıştır.

Süreç Değerlendirme Boyutu: Süreç değerlendirme boyutu ile programın uygulanma aşamasında, yeterli alıştırma ve konu tekrarı yapılması, ödevlerin öğrenilen konuları pekiştirici nitelikte olması, öğrencilerin aktif olarak derse katılması, sınav sayısının yeterli olması, programda ikili ya da grup çalışmalarına uygun ve bütün dil becerilerinin kullanılabileceği etkinlikler olması ve öğrencilerin problemlerinin çözümüne yeterli zaman harcanması gibi sorulara cevap aranması amaçlanmıştır.

Ürün Değerlendirme Boyutu: Ürün değerlendirme boyutu ile programı tamamlayan öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına, özelliklerine, ilgilerine cevap vermesi, öğrencilerin İngilizce ile ilgili mevcut ve gelecekteki ihtiyaçlarına cevap vermesi, bölümleriyle ilgili çalışmalarda öğrencilere katkı sağlaması, öğrencileri İngilizce öğrenmeye teşvik etmesi, proje ödevlerinin öğrencilerin dil becerilerini olumlu yönde etkilemesi, çalışma alışkanlığı kazandırması, öğrencilere öğrendiklerini kullanma fırsatı vermesi, kelime bilgisini arttırması, grupla çalışma alışkanlıkları kazandırması, okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerileri ve dilbilgisi düzeylerinde tatmin edici öğrenme çıktılarına sahip olması, öğrencilerin dil konusunda kazandığı bilgi ve becerilerin tatmin edici olması,

programın öğrencilerin bölüm derslerini tamamlaması ve bölümleri ve çeşitli iş alanları için gerekli İngilizce bilgisini kazandırması gibi konular ile ilgili sorulara cevap aranması amaçlanmıştır.

3.2. Geçerlik Çalışması

Pallant (2001: 151) faktör analizini bir dizi küçük faktör ya da bileşen kullanarak verileri azaltma ya da özetleme yöntemi olarak tanımlar. Büyüköztürk (2002: 117) ve Balcı (1997: 298) ise faktör analizini, ölçme aracının yapısını, aynı yapıyı ya da niteliği ölçen değişkenleri (test maddelerini) bir araya toplayarak ölçmeyi az sayıda faktör ile açıklamayı amaçlayan bir istatistiksel teknik olarak tanımlar. Bu çalışmada, yapı geçerliği çalışması faktör (temel bileşenler) analizi yöntemi ve döndürme tekniklerinden Varimax uygulanarak gerçekleştirilmiştir.

Büyüköztürk (2002) faktör analizinde aynı yapıyı ölçmeyen maddelerin ayıklanmasına ve faktör sayısına karar verirken dikkate alınması gereken ölçütleri şöyle sıralamıştır. Özdeğeri 1 ve daha yüksek olan maddeler önemli faktörler olarak değerlendirilir. Varyans oranının yüksek olması, ilgili yapıyı iyi ölçtüğünün işaretidir. Faktörün tanımladığı maddeyi ölçmesi için o faktörle olan ilişkisini gösteren faktör yük değerinin 0.45 ve daha yüksek olması tercih edilir. Ancak az sayıdaki madde için yük değeri 0.30'a kadar indirilebilir. Ayrıca yüksek iki faktör yükü arasındaki fark ise en az 0.10 olmalıdır. Çok faktörlü bir yapıda birden fazla yüksek yük değeri veren madde binişik maddedir ve ölçekten çıkartılması gerekmektedir. Bu çalışmada, bir maddenin bir faktörde yer alması için yukarıda belirtilen ilkeler temel alınmıştır.

Literatürde, ölçeğin geçerlik çalışmalarında faktör analizi gibi çok değişkenli analizlerin yapılabilmesi için ulaşılması gereken örneklem büyüklüğü konusunda farklı ölçütler ve görüşler ortaya çıkmaktadır. Bazı görüşler örneklem büyüklüğünü vermektedir. Örneğin faktör analizi için örneklem genişliğini Comfrey ve Lee (1992, Akt., Osborne & Costello, 2004), şöyle sınıflamışlardır: 50-çok küçük, 100- düşük, 200- ortalama, 300- iyi, 500-çok iyi, 1000 ve üstü- ideal. Diğer yandan Sapnas (2004)'a göre, araştırmalar küçük örneklem gruplarında iyi faktör sonuçlarına ulaşıldığını ortaya koymuş, ve bu çerçevede 100 kişilik bir örneklem grubunun yeterli olacağını

belirtmiştir. Preacher ve MacCallum (2002) ise minimum örneklem büyüklüğünün 100 ile 250 arasında olması gerektiğini belirtmiştir.

Bazı görüşler ise madde sayısına bağlı olarak oran vermektedir. Örneğin, Tavşancıl (2002)'a göre örneklem büyüklüğü, değişken, yani madde sayısının en az beş katı, hatta 10 katı olmalıdır. Katılımcı/madde oranı Gorsuch (1983) ve Hatcher (1994)' a göre 5:1, Nunally (1978)' a göre 10:1 olmalıdır (Akt., Osborne & Costello, 2004). Preacher ve MacCallum (2002) ise literatürde bu oranın 3 kat ile 10 kat arasında değiştiğini belirtmiştir. Diğer yandan Osborne ve Costello (2004)'ya göre ise 1000 kişilik örneklem ile ya da 20:1 katılımcı/madde oranı ile çalışılsa dahi, gerçekçi olmayan bir biçimde iyi faktör analizine rastlanabilir.

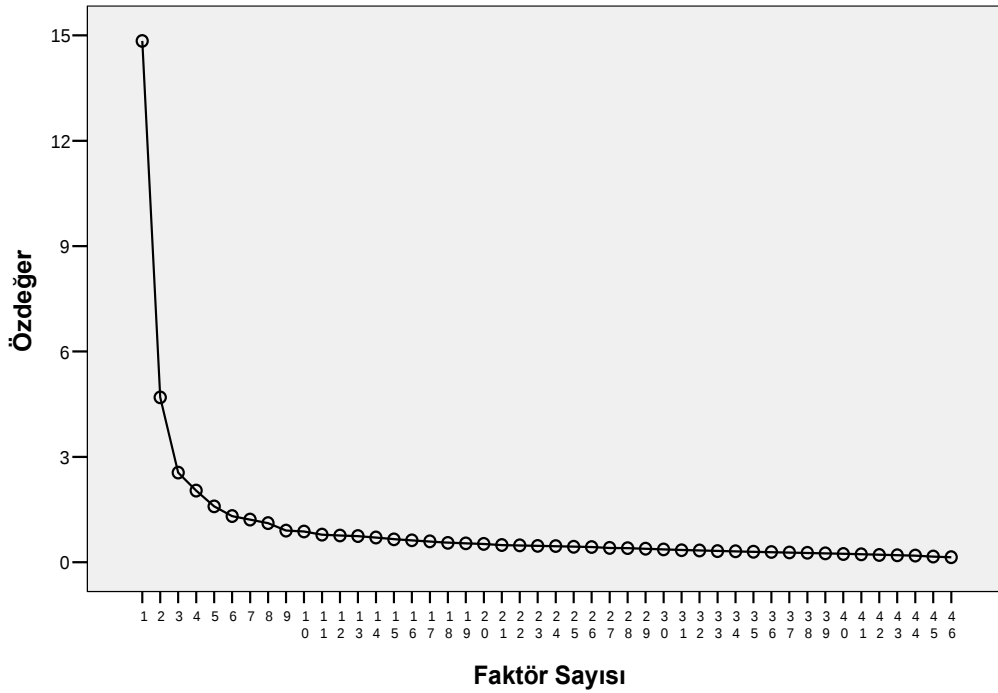
3.2.1. CIPP Öğretmen Anketinin Geçerlik Çalışması

Araştırmanın örneklemini oluşturan hem öğretmen hem de öğrenci anketlerine ayrı ayrı faktör analizi yapılmasına karar verilmiştir. Faktör analizi yapılmadan önce, faktör analizinin uygulanacağı örneklemin yeterliğinin ölçülmesi için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testine başvurulmuştur. Ancak örneklem gruplarından biri olan öğretmenlerin sayısının sadece 35 olması ve faktör analizi için yeterli olmaması nedeniyle KMO testi sonucunda herhangi bir değere ulaşamamıştır. Bu nedenle, öğretmen örnekleminde faktör analizi yapılmamasına karar verilmiştir.

3.2.2. CIPP Öğrenci Anketinin Geçerlik Çalışması

Öğrenci anketine uygulanan KMO testi sonucunda, KMO değeri 0.94 olarak bulunmuştur. KMO değeri 1.00'e ne kadar yakın ise sahip olunan örnekleme faktör analizinin yapılmasının o denli uygun olduğu belirtilir (Bayram, 2004:137). KMO değeri 0.50'den küçük ise ilgili örnekleme faktör analizi yapılması uygun değildir. Verilerin temel bileşenler analizine uygunluğunu belirlemek için yapılan KMO değeri 0.94 çıktığından ilgili örnekleme faktör analizinin yapılmasına karar verilmiştir. Faktör analizi için örneklemin yeterli olmasının yanında örneklemin normal dağılım göstermesi de gerekmektedir. Dağılımın normalliği için Barlett's testi yapılmış ve dağılımın normal olduğu görülmüştür (14482.34, sd: 1891, p: 0.00).

Faktör analizine öğrenci anketinin özgün formundaki 62 madde ile başlanmıştır. Özgün anketin ortak varyansı 0.24 ile 0.83 arasında değişmiştir. Ölçeğin toplam varyansın yüzde 62.55'sini açıklayan ve özdeğeri 1'den büyük 12 faktörde toplandığı görülmüş, ancak bu faktörlere anlamlı isimler verilememiştir. Yıldız Teknik Üniversitesi Modern Diller Bölümü İngilizce II dersi öğretim programı değerlendirme anketi içindeki soru maddeleri hazırlanırken, maddeler 4 boyutta ya da başka bir deyişle 4 faktörde düşünülmüştür. Bu boyutlar, bağlam, girdi, süreç ve ürün değerlendirme boyutlarından oluşmaktadır. Bundan dolayı, hazırlanan ankete 4 faktörlü bakıldığında, anketin ortak varyansı 0.24 ile 0.68 arasında değişmiştir. 4 faktör tarafından açıklanan toplam varyans %52'dir. Başka bir deyişle anket ölçülmek istenen özelliklerin %52'sini açıklayabilmektedir. Temel bileşenler analizine göre, birinci faktörün sırasıyla öz değeri 8.98 açıkladığı varyans %19,54, ikinci faktörün öz değeri 5.56 ve açıkladığı varyans %12,08, üçüncü faktörün öz değeri 4.88 ve açıkladığı varyans %10,62, dördüncü faktörün öz değeri 4.68 ve açıkladığı varyans %10,19 şeklindedir. Önemli faktör sayısına karar vermek için faktör çizgi grafiği de incelenerek Şekil 3'de sunulmuştur.



Şekil 3. Faktör Çizgi Grafiği

Şekil 3'deki faktör çizgi grafiği incelendiğinde, dördüncü faktör civarında kırılma noktası olduğu ve diğer faktörlerin varyansı açıklama katkısının düşük olduğu gözlenmiştir. Büyüköztürk (2002)'e göre grafikteki yüksek ivmeli, hızlı düşüşler önemli faktör sayısını verir. Yatay çizgiler ise varyansı açıklama katkısının birbirine yakın olduğunu gösterir. Bu durum, ölçeğin dört faktörlü olabileceğini desteklemiştir.

Nihai anketlerde yer alacak maddelerin seçiminde Varimaks faktör yükü ile madde-alt test ve madde-toplam korelasyonları temel alınmıştır. Faktör yükü ile madde alt-test ve madde-toplam korelasyonları 0.40'ın üzerinde olan maddeler envantere alınmış, bu ölçütlerin üçüne birlikte uymayan maddeler envanterden çıkarılarak bağlam boyutu 10, girdi boyutu 6, süreç boyutu 8 ve ürün boyutu 22 olmak üzere toplam 46 soru nihai anketleri oluşturmuştur. Bu çalışmalar sonunda envanterin dört boyutluluğu, açıklanan varyans miktarının tatmin edici olduğu ve her bir maddenin rotasyon öncesi ve sonrası faktör yükleri ile madde-alt test ve madde-toplam korelasyonlarının yeterli düzeyde olduğu doğrulanmıştır. Tüm maddelerin faktör yükleri 0.40'ın üzerindedir. Bu değer ise, bir maddenin ölçme aracına alınabilmesi için 0.40 faktör yükü alt ölçütünü karşılamaktadır.

Faktör analizi yapıldıktan sonra, maddelerin ayıklanması işleminde bir başka deyişle hangi maddelerin hangi faktör içinde yer alması gerektiği ya da farklı faktörlerde yaklaşık aynı yük değere sahip olan maddelerin hangi faktöre dahil edilmesi gerektiği gibi durumlarda; Büyüköztürk'ün (2002:118-119) belirttiği şekilde, maddenin iki ayrı faktör altında yüksek faktör yükü alması durumunda farkın en az 0.10 olması ve maddelerin faktör yüklerinin en az 0.45 olması ve tek faktör altında bulunması ölçütlerine dikkat edilmiştir. Bu ölçütler ışığında faktör yükleri 0.45'in altında olan ve faktör yükleri yüksek olmakla birlikte iki ayrı faktör altında toplanan 3, 12, 14, 15, 16, 18, 19, 23, 32, 33, 34, 35, 36, 44, 51 ve 57 numaralı 16 madde ölçekten çıkarılarak, geriye 46 madde kalmıştır. Anket içinden yukarıda belirtilen maddeler çıkarıldıktan sonra tekrar KMO değerine bakılmış ve değerinin 0.94 olduğu görülmüştür, bu da anketin faktör analizi için çok uygun bir durumda olduğunu göstermektedir. İlgili maddeler atıldıktan sonra varimaks rotasyonu tekniği maddelerin dört faktöre dağılmasını sağlayacak şekilde yapılarak bulgular Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10. CIPP Öğrenci Anketinin Varimaks Döndürme Sonrası Faktör Yük Değerleri

Faktör 1			Faktör 2			Faktör 3			Faktör 4		
Özdeğer= 8.98			Özdeğer= 5.56			Özdeğer= 4.88			Özdeğer= 4.68		
Varyans%= 19.54			Varyans%= 12.08			Varyans%= 10.62			Varyans%= 10.19		
MN	OV	YD	MN	OV	YD	MN	OV	YD	MN	OV	YD
61	.35	.77	1	.45	.71	42	.36	.82	27	.29	.73
62	.38	.75	20	.51	.65	46	.32	.80	26	.26	.72
55	.38	.74	24	.55	.63	43	.37	.79	30	.32	.72
59	.24	.74	22	.53	.57	40	.35	.79	25	.27	.72
52	.36	.70	10	.52	.54	47	.39	.77	29	.37	.70
58	.27	.69	9	.48	.52	41	.41	.76	28	.33	.69
60	.43	.68	17	.67	.49	38	.41	.74			
54	.49	.67	13	.68	.49	39	.41	.73			
56	.53	.65	21	.45	.49						
50	.35	.61	11	.53	.49						
53	.46	.57									
7	.40	.59									
45	.48	.55									
6	.40	.55									
31	.48	.52									
49	.55	.52									
4	.41	.51									
8	.52	.51									
48	.50	.50									
37	.42	.48									
2	.44	.46									
5	.47	.45									

MN: Madde no

OV: Ortak varyans

YD: Faktör yük değeri

Tablo 10’da da görüldüğü gibi, Varimaks döndürme sonrası maddelerin ortak varyansı 0.24 ile 0.68 arasında, yük değerleri ise 0.46 ile 0.82 arasında toplanmıştır. Dört faktörün açıkladığı varyans miktarı yüzde 52.44’dür. Bunun yüzde 19.54’ü birinci, 12.08’i ikinci, 10.62’si üçüncü ve 10.19’u ise dördüncü faktördedir. Varimaks döndürme sonucu hangi maddelerin hangi faktör altında toplandığı ve bu faktörlerin ölçmek istediği ölçme boyutları aşağıda Tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo 11. Faktörlerin İsimleri ve İçerdikleri Maddelere Göre Dağılımı

Faktörler	Yeterlikler	Maddeler
1. Faktör	Ürün Değerlendirme	2, 4, 5, 6, 7, 8, 31, 37, 45, 48, 49, 50, 52, 53, 54, 55, 56, 58, 59, 60, 61, 62
2. Faktör	Süreç Değerlendirme	38, 39, 40, 41, 42, 43, 46, 47
3. Faktör	Girdi Değerlendirme	25, 26, 27, 28, 29, 30
4. Faktör	Bağlam Değerlendirme	1, 9, 10, 11, 13, 17, 20, 21, 22, 24

Tablo 11 incelendiğinde, birinci faktörde 22, ikinci faktörde 8, üçüncü faktörde 6 ve dördüncü faktörde ise 10 adet olmak üzere toplam madde sayısı 46’dır. Faktörlerdeki madde numaraları anket içinde incelenerek, faktör içindeki maddelerin ortak özellikleri ve ölçülmek istenilen yeterlikler göz önüne alınarak faktörlere anlamlı isimler verilmeye çalışılmıştır. Birinci faktör altındaki 22 madde “Ürün Değerlendirme”, ikinci faktör altındaki 8 madde “Süreç Değerlendirme”, üçüncü faktör altındaki 6 madde “Girdi Değerlendirme” ve dördüncü faktör altındaki 10 madde ise “Bağlam Değerlendirme” olarak adlandırılmıştır. Tablo 12’de, anket sorularının geçerlik çalışması sonrası değerlendirme boyutlarına göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 12. Anket Sorularının Geçerlik Çalışması Sonrası Değerlendirme Boyutlarına Göre Dağılımı

Değerlendirme Boyutları	Bağlam	Girdi	Süreç	Ürün	Toplam
Madde Sayısı	10	6	8	22	46

3.3. CIPP Öğrenci Anketinin Güvenirlik Çalışması

Anketin tüm maddelerinden alınan puanlar arasında bir tutarlılığın olup olmadığını saptamak amacıyla Cronbach Alpha güvenirlik hesabı yapılmıştır. Bu bir iç tutarlılık ölçütüdür ve ölçme aracının, belli bir amacı gerçekleştirmek üzere birbirinden deneysel olarak bağımsız ünitelerden oluştuğu ve bunların, bütün içinde, bilinen ve birbirine eşit ağırlıklara sahip olduğu varsayımına dayanır (Karasar, 1999). Anket, programın bağlam, girdi, süreç ve ürün değerlendirme olarak birbirinden bağımsız boyutlarından oluşmuştur. Cronbach Alpha ile hesaplanan güvenirlik katsayıları ve ilgili boyutların madde toplam korelasyonları Tablo 13’de verilmiştir.

Tablo 13. CIPP Öğrenci Anketinin Boyutlarının Güvenirlik Değerleri ve Madde Toplam Korelasyonu

Boyutlar	Madde No	α	r
Bağlam Değerlendirme	1, 9, 10, 11, 13, 17, 20, 21, 22, 24	.81	.42 - .59
Girdi Değerlendirme	25, 26, 27, 28, 29, 30	.87	.64 - .70
Süreç Değerlendirme	38, 39, 40, 41, 42, 43, 46, 47	.92	.69 - .77
Ürün Değerlendirme	2, 4, 5, 6, 7, 8, 31, 37, 45, 48, 49, 50, 52, 53, 54, 55, 56, 58, 59, 60, 61, 62	.94	.51 - .77

α : Alpha değerleri

r : Madde toplam korelasyonu

Tablo 13’den de anlaşılacağı gibi, anketin dört temel boyutunun alpha katsayısı .81 ile .94 arasında değişmiş ve toplam anketin alpha katsayısı ise 0.95 olarak bulunmuştur. Tutarlık derecesi güvenilirlik katsayısı 1’e yaklaştıkça yükselir, 0’a yaklaştıkça düşer (Turgut, 1997; Yıldırım, 1999). Belirtilen referanslar doğrultusunda anketin iç tutarlık güvenilirlik katsayıları yüksek düzeyde bulunmuştur. Anketin iç tutarlık güvenilirliği, boyutlar bazında da madde-toplam korelasyonu ile de incelenmiş ve boyutların korelasyon katsayıları 0.42 ile 0.77 arasında değişmiştir. Tüm maddelerde pozitif ve anlamlı ($p=.01$) korelasyon bulunmuştur.

Anket maddelerinin iç tutarlık güvenilirliği, madde-toplam korelasyonu ile de incelenmiş ve kişilerin anketin her bir maddesi için aldıkları puanlar arasındaki madde-toplam korelasyon katsayıları, ortalama, standart sapma ve madde-toplam korelasyon bulguları Tablo 14’de verilmiştir.

Tablo 14. CIPP Öğrenci Anketinin Ortalama, Standart Sapma, Madde Toplam Korelasyon Değerleri

MN	X	SS	r	MN	X	SS	r
1	3.86	.97	.59	37	3.09	.93	.65
2	3.33	.94	.58	38	4.13	.94	.69
4	3.05	1.02	.63	39	3.79	1.01	.70
5	2.88	1.04	.56	40	3.70	1.05	.74
6	3.00	.92	.65	41	3.98	.92	.73
7	3.18	1.04	.65	42	4.13	.99	.60
8	2.77	1.09	.58	43	3.87	1.02	.57
9	3.14	.89	.48	45	3.00	.95	.62
10	3.28	.95	.42	46	3.94	.98	.63
11	3.09	.87	.45	47	3.93	.95	.55
13	3.53	1.05	.42	48	3.11	1.07	.57

17	3.28	.95	.48	49	2.70	1.13	.51
20	3.70	.89	.57	50	3.15	.97	.72
21	2.76	1.00	.50	52	3.10	1.01	.73
22	3.32	.88	.57	53	3.22	1.01	.60
24	3.39	.94	.58	54	2.77	1.08	.60
25	2.87	1.21	.69	55	2.65	1.07	.68
26	2.66	1.12	.70	56	2.94	1.02	.61
27	2.83	1.09	.70	58	3.11	.97	.74
28	3.13	1.09	.64	59	3.06	.97	.77
29	2.72	1.06	.66	60	2.44	1.07	.65
30	3.13	1.09	.66	61	2.47	1.07	.65
31	3.16	.91	.63	62	2.53	1.08	.67

MN: Madde numarası
SS: Standart hata
X: Ortalama
r: Düzeltilmiş madde toplam korelasyonu

Tablo 14’de de incelenebileceği gibi, anket maddelerinin iç tutarlık güvenirliği, madde-toplam korelasyonu ile de incelenmiş ve kişilerin anketin her bir maddesi ile boyutlardan aldıkları puanlar arasındaki madde-toplam korelasyon katsayıları 0.42 ile 0.77 arasında değer almıştır. Tüm maddelerde pozitif ve anlamlı ($p=.01$) korelasyon bulunmuştur. Herhangi bir ölçekte, 0.20 üstü değer alan maddeler kabul edilebilir, 0.30 üstü değerler ise iyi düzeyde değerlendirilir. Ayrıca, kesin bir kural olmamakla birlikte, anketin toplanabilirlik özelliği için madde-toplam korelasyonlarının negatif olmaması gerekir (Turgut, 1997). Yukarıda belirtilen referanslar doğrultusunda madde-toplam korelasyonlarının iyi düzeyde olduğu söylenebilir.

4. CIPP Anketinin Uygulanması

Anketin uygulanması için Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Bölüm Başkanlığından alınan bir ön yazıyla Yabancı Diller Yüksek Okulu Müdürlüğüne gidilmiş ve anketin belirlenen Modern Diller Bölümü İngilizce II dersi sınıflarında uygulanabilmesi için Yabancı Diller Yüksekokulu Müdürlüğü’nden ve Modern Diller Bölüm Başkanlığı’ndan gerekli onay alınmıştır. Anketlerin belirlenen öğretmen ve öğrencilere uygulanmasından önce Bölüm yöneticileri ile iletişime geçilip konu ile ilgili bilgi verilmiş ve uygulama için uygun zaman belirlenmiştir. Anketin ortalama doldurma süresi öğretmenler için 15, öğrenciler için ise 20 dakikadır.

Anket, değerlendirilen programın son haftası öğrencilere uygulanması gerekirken, son haftanın sınav haftası olması ve olası öğrenci devamsızlıklarından dolayı anket sondan

bir hafta önce 22 Mayıs 2006 – 26 Mayıs 2006 tarihleri arasında araştırmacı tarafından Modern Diller Bölümünde bu dersi veren tüm öğretmenlere ve örneklem listesinde yer alan sınıflardaki tüm öğrencilere uygulanmıştır.

5. Verilerin Çözümlemesi

Ölçme araçları beşli likert ölçeği şeklinde düzenlendiğinden, çözümlemenin yapılabilmesi amacıyla her cevap için bir sayı değeri belirlenmiştir. Buna göre seçenekler için kullanılacak sayı değerleri “tamamen katılıyorum” seçeneği için ‘5’, katılıyorum seçeneği için ‘4’, “kısmen katılıyorum” seçeneği için ‘3’, “katılmıyorum” seçeneği için ‘2’ ve “kesinlikle katılmıyorum” seçeneği için ‘1’ olarak belirlenmiştir.

Bu değerlere uygun olarak puanlanan cevaplar, bilgisayara yüklenmiş ve istatistik teknikler için SPSS (Statistical Package for Social Sciences) 13 programı kullanılarak hesaplamalar yapılmıştır. Verilerin analizinde, çalışmaya katılan öğretmen ve öğrencilerin genel görüşlerinin ortaya konmasında frekans, ortalama ve standart sapma değerleri bulunmuştur. Anket beşli derecelendirme biçiminde olduğu için ortalamalardan hareket edilmiş, ortalama puanların derecelenmesi ve yorumlanması için 1-1.79 arası “kesinlikle 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 “kesinlikle katılıyorum” puan aralıkları kullanılmıştır. Bu aralıklar $5-1=4$ ve $4/5=0,80$ formülünden yola çıkılarak hesaplanmıştır. Elde edilen istatistikler, alt problemlere göre gruplanarak tablo haline getirilmiş ve yorumlanmıştır.

Programın bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutlarına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı ile ilgili araştırmanın alt problemleri, frekans ve ortalama hesaplamaları yapılarak, birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü alt problem için Bağımsız Örneklemeler İçin t testi (Independent-Samples t test) ve beşinci alt problem için İki Yönlü Varyans (MANOVA) tekniği kullanılarak analiz edilmiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde, Yıldız Teknik Üniversitesi Modern Diller Bölümü İngilizce II dersi öğretmenleri ve bu dersi alan öğrencilerin uygulanmakta olan öğretim programına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla uygulanan anketlerle elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bulguların sunuluşunda, araştırmanın alt problemleri esas alınarak bir sıralama yapılmıştır. İlk olarak, programın bağlam boyutuna ilişkin daha sonra ise sırası ile girdi, süreç ve ürün boyutuna ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri verilmiştir. Bu bulgular, her bir alt probleme göre ortalama ve standart sapmaları verilerek tablolar haline getirilmiş ve bağımsız örneklem için t testi uygulanarak öğretmen ve öğrenci görüşleri karşılaştırılmış ve yorumlanmıştır. Tablolardaki elde edilen verilerden yola çıkarak, araştırmanın alt problemlerinin temelini oluşturan programın boyutlarına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında gözlemlenen anlamlı farklılıklar özellikle vurgulanmıştır.

1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu çalışmada yanıt aranan ilk alt problem, İngilizce II dersi öğretmenleri ve bu dersi alan öğrencilerin uygulanmakta olan öğretim programının bağlam boyutuna ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığıdır. İlk olarak tablo 15’de araştırmaya katılan tüm İngilizce öğretmenlerinin ve öğrencilerin programın bağlam boyutuna ilişkin görüşlerine yer verilmiştir. Daha sonra ise, öğretmenler ve öğrencilerin programın bağlam boyutuna ilişkin ankette yer alan on soruyla belirlenen görüşlerinin ortalama ve standart sapma değerleri verilmiş ve bağımsız örneklem için t testi uygulanarak öğretmen ve öğrenci görüşleri karşılaştırılmış ve yorumlanmıştır.

Tablo 15’de görüldüğü gibi, İngilizce II dersi öğretim programının bağlam boyutuna ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerinin aritmetik ortalama puanları arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Tablo 15. Öğretmenlerin ve Öğrencilerin Programın Bağlam Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri ile t testi Sonuçları

Bağlam Değerlendirme	Öğretmen		Öğrenci				
	N= 35		N= 415				
Madde no	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	t	sd	P
1. Program öğrencilerin dil becerilerinin gelişimi için uygundur.	3.42	1.06	3.86	.97	2.53	448	.01*
3. Programda okuma, yazma, dinleme ve konuşma gibi dil becerileri iyi dengelenmiştir.	2.91	.85	3.14	.89	1.49	448	.13
9. Programın hedefleri öğrencilerin İngilizce ile ilgili ihtiyaçlarını karşılamaktadır.	3.11	.75	3.28	.92	1.06	448	.29
10. Program ölçülebilir hedeflere sahiptir.	3.37	.68	3.09	.87	1.83	448	.06
13. Programın hedefleri öğrencilerin İngilizce ön bilgisine uygundur.	2.77	1.03	3.53	1.05	4.14	448	.00*
17. Programdaki konuların güçlük dereceleri ile süreleri uyumludur.	3.02	1.07	3.28	.95	1.52	448	.12
20. Programın toplam süresi yeterlidir.	3.14	.84	3.46	1.12	1.64	448	.10
21. Programda kullanılan ders kitabı öğrencilerin seviyesine uygundur.	3.11	.86	3.70	.89	3.76	448	.00*
22. Ders kitabı öğrencilerin ilgisini çekecek niteliktedir.	2.48	.91	2.76	1.00	1.58	448	.11
24. Ders kitabında yer alan içerik anlaşılırdır.	2.94	.90	3.39	.94	2.75	448	.00*
Toplam	30.48	1.03	33.39	.29	2.77	448	.00*

* p< .05

Öğrencilerin programın kendi dil becerilerine uygunluğu konusundaki görüşlerinin ortalamaları ($\bar{X}$:3.86) öğretmenlerin bu maddeye ilişkin görüşlerinin ortalamalarından ($\bar{X}$:3.42) daha yüksek çıkmıştır. Buna göre, programın bağlam boyutuna ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında ortaya çıkan ilk farklılığın “Program öğrencilerin dil becerilerinin gelişimi için uygundur” maddesi ile ilgili olduğu görülmektedir [t=2.53 (448), p<0.05].

“Programda okuma, yazma, dinleme ve konuşma gibi dil becerileri iyi dengelenmiştir” maddesi için öğretmenler ($\bar{X}$:2.91) ve öğrencilerin ortalamaları ($\bar{X}$:3.14) incelendiğinde, programdaki dil becerilerinin iyi bir şekilde dengelendiği konusuna kısmen katıldıkları görülmektedir. Bu bulguya göre, öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır [t=1.49 (448), p>0.05].

Öğretmen ve öğrencilerin birbirine yakın görüş belirttiği programın hedeflerine ilişkin diğer bir nokta olan “Programın hedefleri öğrencilerin İngilizce ile ilgili ihtiyaçlarını karşılamaktadır” maddesi için öğretmenler ($\bar{X}$:3.11) ve öğrenciler ($\bar{X}$:3.28) “Kısmen katılıyorum” diye ortak görüş ifade etmişlerdir. Bu sonuca göre, hedeflerin öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılaması konusunda her iki grubun görüşleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir [$t=1.06$ (448), $p>0.05$].

“Program ölçülebilir hedeflere sahiptir” konusuna hem öğretmenler ($\bar{X}$:3.37) hem de öğrenciler ($\bar{X}$:3.09) kısmen katıldıklarını ifade etmişlerdir. Elde edilen bu bulguya göre, programın ölçülebilir hedeflere sahipliği maddesi için öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir [$t=1.83$ (448), $p>0.05$].

Tablodaki bulgular, programın hedeflerini başarmak için öğrencilerin sahip oldukları ön bilgiler ile programın hedeflerinin uygunluğu konusundaki öğrenci görüşlerinin ortalamaları ($\bar{X}$:3.53) öğretmenlerin aynı konuya ilişkin ortalamalarından ($\bar{X}$:2.77) daha yüksek çıktığını ortaya koymuştur. Böylelikle, öğretmen ve öğrenci görüşleri arasındaki diğer bir anlamlı farklılık “Programın hedefleri öğrencilerin İngilizce ön bilgisine uygundur” maddesinde gözlemlenmiştir [$t=4.14$ (448), $p<0.05$].

Programdaki konuların güçlük dereceleri ile sürelerinin uyumluluğu konusuna öğretmenler ($\bar{X}$:3.02) ve öğrenciler ($\bar{X}$:3.28) kısmen katılarak ortak görüş bildirmişlerdir. Programın toplam süresinin yeterliliği konusuna öğretmenler ($\bar{X}$:3.14) “Kısmen katılıyorum” ve öğrenciler ise ($\bar{X}$:3.46) “Katılıyorum” cevabı vermişlerdir. Bu bulgular ışığında, programın süresi ile ilgili olan “Programdaki konuların güçlük dereceleri süreleri ile uyumludur” [$t=1.52$ (448), $p>0.05$] ve “Programın toplam süresi yeterlidir” [$t=1.64$ (448), $p>0.05$] maddelerine verilen cevaplardan öğretmenler ve öğrencilerin programın süresine ilişkin düşünce birliği içinde oldukları gözlemlenmiş ve her iki madde de anlamlı farklılıklara rastlanmamıştır.

Öğrencilerin ders kitabının kendi seviyelerine uygunluğu konusundaki görüşlerinin ortalamalarının ($\bar{X}$:3.70) öğretmenlerin ortalamalarına ($\bar{X}$:3.11) göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Böylelikle, programın bağlam boyutuna ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri arasındaki üçüncü anlamlı farklılık “Programda kullanılan ders kitabı öğrencilerin seviyesine uygundur” maddesinde ortaya çıkmıştır [$t=3.76$ (448), $p<0.05$].

“Ders kitabı öğrencilerin ilgisini çekecek niteliktedir” maddesine öğretmen ($\bar{X}$:2.48) ve öğrenciler ($\bar{X}$:2.76) kısmen katılarak benzer görüş beyan etmişlerdir. Bu bulguya göre, öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında bu madde ile ilgili anlamlı bir farka rastlanmamıştır [$t=1.58$ (448), $p>0.05$].

Tablodan görülebileceği gibi, öğretmenlerin ders kitabının içeriğinin anlaşılabilirliğine ilişkin cevaplarının ortalamaları ($\bar{X}$:2.94) öğrencilerin ortalamalarından ($\bar{X}$:3.39) daha düşük bulunmuştur. Bağlam değerlendirmeye ilişkin son madde olan ders kitabında yer alan içeriğin anlaşılabilirliği maddesi için her iki grup da “Kısmen katılıyorum” görüşü bildirmesine rağmen öğretmen ve öğrenci görüşlerinde anlamlı bir fark gözlemlenmiştir [$t=1.58$ (448), $p<0.05$].

Son olarak, programın bağlam boyutuna ilişkin maddelere kısmen katıldıklarını ifade eden iki gruptan öğrenci görüşlerinin ortalamalarının ($\bar{X}$:3.33) öğretmenlerin ortalamalarından ($\bar{X}$:3.04) anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgu ışığında, programın bağlam boyutunun tüm maddelerinin toplamına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerinin aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur [$t=2.77$ (448), $p<0.05$].

2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu araştırmada yanıt aranan ikinci alt problem, İngilizce II dersi öğretmenleri ve bu dersi alan öğrencilerin uygulanmakta olan öğretim programının girdi boyutuna ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığıdır. Tablo 16’da araştırmaya katılan tüm İngilizce öğretmenlerinin ve öğrencilerin programın girdi boyutuna ilişkin ankette yer alan altı soruyla belirlenen görüşlerinin ortalama ve standart sapma değerleri

verilmiş ve bağımsız örneklemeler için t testi uygulanarak öğretmen ve öğrenci görüşleri karşılaştırılmış ve yorumlanmıştır.

Tablo 16'dan anlaşılacağı gibi, İngilizce II dersi öğretim programı öğretmenleri ve öğrencilerinin programın girdi boyutuna ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalama puanları arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Tablo 16. Öğretmenlerin ve Öğrencilerin Programın Girdi Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri ile t testi Sonuçları

Girdi Değerlendirme	Öğretmen		Öğrenci		t	Sd	p
	N= 35		N= 415				
Madde no	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS			
25. Programda kullanılan görsel ve işitsel materyaller öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştırmaktadır.	2.40	1.03	2.87	1.21	2.27	448	.02*
26. Programda kullanılan görsel ve işitsel materyaller öğrencilerin ilgisini çekecek niteliktedir.	2.25	1.06	2.66	1.12	2.08	448	.03*
27. Programda kullanılan görsel ve işitsel materyallerin öğrencilerin dil becerileri üzerinde olumlu etkisi vardır.	2.40	1.06	2.83	1.09	2.25	448	.02*
28. Programda dağıtılan çalışma yaprakları öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştırmaktadır.	3.37	1.11	3.13	1.09	1.25	448	.21
29. Programda dağıtılan çalışma yaprakları öğrencilerin ilgisini çekecek niteliktedir.	3.02	1.12	2.72	1.06	1.63	448	.10
30. Programda dağıtılan çalışma yapraklarının öğrencilerin dil becerileri üzerinde olumlu etkisi vardır.	3.40	.91	3.13	1.09	1.41	448	.15
Toplam	16.85	.82	17.36	.25	.55	448	.58

* p< .05

Programın girdilerinden biri olan görsel ve işitsel materyallere ilişkin her üç madde için de öğretmenler “Katılmıyorum”, öğrenciler ise “Kısmen katılıyorum” diye görüş belirtmişlerdir. Tablodaki oranlara bakıldığında, öğretmen ($\bar{X}$:2.40) ve öğrenci ($\bar{X}$:2.87) görüşleri arasında ilk anlamlı farklılık “Programda kullanılan görsel ve işitsel materyaller öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştırmaktadır” maddesinde ortaya çıkmıştır [t=2.27 (448), p<0.05]. İkinci olarak, öğretmen ($\bar{X}$:2.25) ve öğrenci ($\bar{X}$:2.66) görüşleri arasında “Programda kullanılan görsel ve işitsel materyaller öğrencilerin ilgisini çekecek niteliktedir” maddesinde anlamlı farklılık görülmüştür [t=2.08 (448), p<0.05]. Öğrenci görüşlerinin ortalamalarının ($\bar{X}$:2.40) öğretmenlerin ortalamalarından ($\bar{X}$:2.83) daha yüksek çıktığı görsel ve işitsel materyallere yönelik son anlamlı farklılığa ise

“Programda kullanılan görsel ve işitsel materyallerin öğrencilerin dil becerileri üzerinde olumlu etkisi vardır” maddesinde rastlanmıştır [$t=2.25$ (448), $p<0.05$].

Anketin girdi değerlendirme bölümündeki diğer üç madde programda dağıtılan çalışma yaprakları ile ilgilidir. Öğretmen ($\bar{X}:3.37$) ve öğrencilerin ($\bar{X}:3.13$) kısmen katılarak benzer görüş belirttiği “Programda dağıtılan çalışma yaprakları öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştırmaktadır” maddesinde anlamlı farklılığa rastlanmamıştır [$t=1.25$ (448), $p>0.05$]. Aynı şekilde, “Programda dağıtılan çalışma yaprakları öğrencilerin ilgisini çekecek niteliktedir” maddesi için de öğretmen ($\bar{X}:3.02$) ve öğrenciler ($\bar{X}:2.72$) ortak fikir beyan etmişler ve görüşler arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir [$t=1.63$ (448), $p>0.05$]. Son olarak, “Programda dağıtılan çalışma yapraklarının öğrencilerin dil becerileri üzerinde olumlu etkisi vardır” maddesine ilişkin öğretmen ($\bar{X}:3.40$) ve öğrenci ($\bar{X}:3.13$) yorumları arasında da anlamlı farklılık görülmemiştir [$t=1.41$ (448), $p>0.05$].

Son olarak, programın girdi boyutuna ilişkin tüm maddelerin aritmetik ortalamalarının toplamına ilişkin öğretmen ($\bar{X}:2.80$) ve öğrenciler ($\bar{X}:2.89$) “Kısmen katılıyorum” diye görüş belirtmişlerdir. Böylece, programın girdi boyutunun tüm maddelerinin aritmetik ortalamalarının toplamına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır [$t=.55$ (448), $p>0.05$].

3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu araştırmada yanıt aranan üçüncü alt problem, İngilizce II dersi öğretmenleri ve bu dersi alan öğrencilerin uygulanmakta olan öğretim programının süreç boyutuna ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığıdır. Tablo 17’de araştırmaya katılan tüm İngilizce öğretmenlerinin ve öğrencilerin programın süreç boyutuna ilişkin ankette yer alan sekiz soruyla belirlenen görüşlerinin ortalama ve standart sapma değerleri verilmiş ve bağımsız örneklem için t testi uygulanarak öğretmen ve öğrenci görüşleri karşılaştırılmış ve yorumlanmıştır.

Tablo 17. Öğretmenlerin ve Öğrencilerin Programın Süreç Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri ile t testi Sonuçları

Süreç Değerlendirme	Öğretmen		Öğrenci				
	N= 35		N= 415				
Madde no	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	t	sd	p
38. Programda öğrenilen her yeni konu ile ilgili yeterli alıştırmaya yapılır.	4.82	.38	4.13	.94	4.30	448	.00*
39. Program süresince gerektiğinde konu tekrarları yapılır.	4.80	.47	3.79	1.01	5.79	448	.00*
40. Programda işlenen konularla ilgili pekiştirici nitelikte ödevler verilir.	4.34	.68	3.70	1.05	3.49	448	.00*
41. Program öğrencilerin aktif olarak derse katılmalarını sağlar.	4.48	.61	3.98	.92	3.17	448	.00*
42. Program süresince uygulanan sınav sayısı yeterlidir.	3.85	.69	4.13	.99	1.60	448	.10
43. Programda ikili ya da grup çalışmaları yapılabilecek etkinlikler mevcuttur.	3.57	.94	3.87	1.02	1.68	448	.09
46. Programda bütün dil becerilerinin kullanılabileceği etkinlikler mevcuttur.	4.48	.50	3.94	.98	3.23	448	.00*
47. Programda öğrencilerin İngilizce ile ilgili problemlerinin çözümüne yeterli zaman harcanır.	4.51	.50	3.93	.95	3.52	448	.00*
Toplam	34.88	.47	31.50	.31	3.12	448	.00*

* $p < .05$

Tablo 17 incelendiğinde, İngilizce II dersi öğretim programı öğretmenleri ve öğrencilerinin programın süreç boyutuna ilişkin değerlendirmelerinde, aritmetik ortalama puanları arasında iki madde dışında anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Süreç boyutunun ilk maddesi olan programda yapılan alıştırmaların yeterliği konusunda öğretmenler ($\bar{X}$:4.81) “Tamamen katılıyorum” öğrenciler ($\bar{X}$:4.13) ise “Katılıyorum” görüşünü ifade etmişlerdir. Bu bulguya göre, programın süreç boyutuna ilişkin ilk anlamlı farklılık “Programda öğrenilen her yeni konu ile ilgili yeterli alıştırmaya yapılır” maddesine verilen cevaplarda görülmüştür [$t=4.30$ (448), $p<0.05$].

Öğrenciler ($\bar{X}$:4.80) programda yapılan konu tekrarlarının yeterliği konusuna “Katılıyorum” cevabı verirken, öğretmenler ($\bar{X}$:3.79) “Tamamen katılıyorum” olarak fikir belirtmiştir. Buna göre, ikinci anlamlı farklılık “Program süresince gerektiğinde konu tekrarları yapılır” maddesinde tespit edilmiştir [$t=5.79$ (448), $p<0.05$].

“Programda işlenilen konularla ilgili pekiştirici nitelikte ödevler verilir” maddesi için “Tamamen katılıyorum” diye görüş belirten öğretmenlerin ($\bar{X}$:4.34) yanı sıra öğrenciler ($\bar{X}$:3.70) bu madde için “Katılıyorum” görüşünü desteklemişlerdir. Böylece, görüşler arasında bir diğer anlamlı farklılık daha ortaya çıkmıştır [$t=3.49$ (448), $p<0.05$].

Bu boyutla ilgili bundan önceki diğer maddelerde olduğu gibi, bu madde için de “Tamamen katılıyorum” görüşünde olan öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{X}$:4.48) “Katılıyorum” fıkrında olan öğrencilere ($\bar{X}$:3.98) göre daha yüksektir. Bu sonuç ışığında, “Program öğrencilerin aktif olarak derse katılmalarını sağlar” maddesinde dördüncü anlamlı farklılık göze çarpmaktadır [$t=3.17$ (448), $p<0.05$].

Tablo incelendiğinde, anlamlı fark görülmeyen “Program süresince uygulanan sınav sayısı yeterlidir” maddesine kısmen katılan öğretmenler ($\bar{X}$:3.85) ve öğrencilerin ($\bar{X}$:4.13) benzer görüş belirttikleri görülmektedir [$t=1.60$ (448), $p>0.05$]. Bunun yanında, “Programdaki ikili ya da grup çalışmaları yapılabilecek etkinlikler mevcuttur” maddesine ilişkin de anlamlı farka rastlanmamış, hem öğretmenler ($\bar{X}$:3.57) hem de öğrenciler ($\bar{X}$:3.87) “Katılıyorum” diyerek ortak görüş beyan etmişlerdir [$t=1.68$ (448), $p>0.05$]. Bu her iki madde için öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamasına karşın, bu boyuta ait diğer maddelerinin aksine öğrencilerin ortalamaları daha yüksek çıkmıştır.

Programda öğrencilerin dil becerilerini kullanabilecekleri etkinliklerin varlığı konusuna tamamen katılan öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{X}$:4.48) bu maddeye “Katılıyorum” diye görüş sunan öğrencilerin ortalamalarına ($\bar{X}$:3.94) oranla daha yüksek bulunmuştur. Elde edilen bu bulguya göre, “Programda öğrencilerin bütün dil becerilerini kullanabilecekleri etkinlikler mevcuttur” maddesi programın süreç boyutuna ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında anlamlı fark görülen maddelerden bir diğeridir [$t=3.23$ (448), $p<0.05$].

Programın süreç boyutuna ilişkin son sırada yer alan “Programda öğrencilerin İngilizce ile ilgili problemlerinin çözümüne yeterli zaman harcanır” maddesi için öğretmenler

($\bar{X}$:4.51) “Tamamen katılıyorum” görüşünü desteklerken öğrencilerin görüşleri ($\bar{X}$:3.93) “Katılıyorum” da birleşmiştir. Bu bulguya göre, bu madde için de öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur [$t=3.52$ (448), $p<0.05$].

Son olarak, programın süreç boyutuna ilişkin maddelere “Tamamen katılıyorum” yönünde fikir bildiren öğretmen görüşlerinin ortalamalarının ($\bar{X}$:4.36) “Katılıyorum” diye görüş belirten öğrencilerin ortalamalarından ($\bar{X}$:3.93) anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre, programın süreç boyutunun tüm maddelerinin toplamına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerinin aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur [$t=3.12$ (448), $p<0.05$].

4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu araştırmada yanıt aranan dördüncü alt problem, İngilizce II dersi öğretmenleri ve bu dersi alan öğrencilerin uygulanmakta olan öğretim programının ürün boyutuna ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığıdır. Tablo 18’de araştırmaya katılan tüm İngilizce öğretmenlerinin ve öğrencilerin programın ürün boyutuna ilişkin ankette yer alan yirmi iki soruyla belirlenen görüşlerinin ortalama ve standart sapma değerleri verilmiş ve bağımsız örneklem için t testi uygulanarak öğretmen ve öğrenci görüşleri karşılaştırılmış ve yorumlanmıştır.

Tablo 18’de görüldüğü gibi, İngilizce II dersi öğretim programı öğretmenleri ve öğrencilerinin programın ürün boyutuna ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalama puanları arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Tablo 18. Öğretmenlerin ve Öğrencilerin Programın Ürün Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri ile t testi Sonuçları

Ürün Değerlendirme	Öğretmen		Öğrenci					
	N= 35		N= 415					
Madde no	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	t	sd	P	
2. Program öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına cevap vermiştir	3.08	1.01	3.33	.94	1.48	448	.13	
4. Program öğrencilerin bireysel ilgilerine cevap vermiştir	2.74	.81	3.05	1.02	1.77	448	.07	
5. Program öğrencilerin bireysel özelliklerine cevap vermiştir.	2.80	.63	2.88	1.04	.48	448	.63	

6. Program öğrencilerin İngilizce ile ilgili mevcut ihtiyaçlarına cevap vermiştir.	2.82	.92	3.00	.92	1.06	448	.28
7. Program öğrencilerin İngilizce ile ilgili gelecekteki ihtiyaçlarına temel oluşturmuştur.	3.05	.87	3.18	1.04	.68	448	.49
8. Program bölümleriyle ilgili çalışmalarda öğrencilere katkı sağlamıştır.	2.62	.94	2.77	1.09	.74	448	.45
31. Program öğrencileri İngilizce öğrenmeye teşvik etmiştir.	3.02	.92	3.16	.91	.82	448	.41
37. Programda verilen proje ödevleri öğrencilerin dil becerilerini olumlu yönde etkilemiştir.	3.37	.94	3.09	.93	1.70	448	.08
45. Program öğrencilerin İngilizce kelime bilgisini arttırmıştır.	3.34	.80	3.00	.95	2.02	448	.04*
48. Program öğrencilere İngilizce çalışma alışkanlığı kazandırmıştır.	3.05	.93	3.11	1.07	.28	448	.77
49. Program öğrencilere grupta çalışma alışkanlığı kazandırmıştır.	2.54	.91	2.70	1.13	.83	448	.40
50. Program öğrencilere öğrendiklerini kullanma fırsatı vermiştir.	3.28	.75	3.15	.97	.79	448	.42
52. Programın sonunda İngilizce okuma becerisine yönelik öğrencilerin gösterdiği gelişim tatmin edicidir.	2.74	.81	3.10	1.01	2.03	448	.04*
53. Programın sonunda İngilizce yazma becerisine yönelik öğrencilerin gösterdiği gelişim tatmin edicidir.	2.62	.91	3.22	1.01	3.36	448	.00*
54. Programın sonunda İngilizce dinleme becerisine yönelik öğrencilerin gösterdiği gelişim tatmin edicidir.	2.02	.92	2.77	1.08	3.94	448	.00*
55. Programın sonunda İngilizce konuşma becerisine yönelik öğrencilerin gösterdiği gelişim tatmin edicidir.	2.11	.79	2.65	1.07	2.91	448	.00*
56. Programın sonunda İngilizce dilbilgisine yönelik öğrencilerin gösterdiği gelişim tatmin edicidir.	2.22	.77	2.94	1.02	4.02	448	.00*
58. Programın sonunda dil konusunda öğrencilerin kazandığı bilgiler tatmin edicidir	2.71	.71	3.11	.97	2.37	448	.01*
59. Programın sonunda dil konusunda öğrencilerin kazandığı beceriler tatmin edicidir.	2.62	.73	3.06	.97	2.60	448	.01*
60. Program öğrencilerin bölüm derslerini tamamlayıcı niteliktedir.	2.11	.90	2.44	1.07	1.75	448	.08
61. Program öğrencilerin kendi bölümleri için ihtiyaç duydukları yeterli İngilizce bilgisini kazandırmıştır.	2.20	.93	2.47	1.07	1.48	448	.13
62. Program çeşitli iş alanları için gerekli İngilizce bilgisini öğrencilere kazandırmıştır.	2.20	.90	2.53	1.08	1.80	448	.07
Toplam	59.37	1.94	64.81	.75	2.05	448	.04

* p< .05

Öğretmenler ($\bar{X}$:3.08) ve öğrencilerin ortalamaları ($\bar{X}$:3.33) incelendiğinde, programın öğrencilerin bireysel ilgilerine hitap ettiği konusuna kısmen katıldıkları görülmektedir. Bu durumda, “Program öğrencilerin bireysel ilgilerine cevap vermiştir” maddesi için öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır [t=1.48 (448), p>0.05].

“Program öğrencilerin bireysel ilgilerine cevap vermiştir” maddesine ilişkin öğretmenler ($\bar{X}$:2.74) ve öğrenciler ($\bar{X}$:3.05) “Kısmen katılıyorum” görüşünde birleşmişlerdir. Bu madde için, öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır [$t=1.77$ (448), $p>0.05$].

“Program öğrencilerin bireysel özelliklerine cevap vermiştir” maddesi için öğretmenler ($\bar{X}$: 2.80) ve öğrenciler ($\bar{X}$: 2.88) birbirine çok yakın görüş belirtmişlerdir. Sonuç olarak, programın öğrencilerin bireysel özelliklerine cevap vermesi konusu kısmen kabul görmüş ve anlamlı fark tespit edilmemiştir [$t=0.48$ (448), $p>0.05$].

Programın öğrencilerin İngilizce ile ilgili mevcut ihtiyaçlarına cevap vermesi konusuna öğretmenler ($\bar{X}$:2.82) ve öğrenciler ($\bar{X}$:3.00) kısmen katılarak ortak görüş bildirmişlerdir. Programın öğrencilerin İngilizce ile ilgili gelecekteki ihtiyaçlarına cevap vermesi konusuna da öğretmenler ($\bar{X}$:3.05) ve öğrenciler ($\bar{X}$:3.18) “Kısmen katılıyorum” cevabı vermişlerdir. Bu bulgular ışığında, “Program öğrencilerin İngilizce ile ilgili mevcut ihtiyaçlarına cevap vermiştir.” [$t=1.06$ (448), $p>0.05$] ve “Program öğrencilerin İngilizce ile ilgili gelecekteki ihtiyaçlarına temel oluşturmuştur.” [$t=.68$ (448), $p>0.05$] maddelerine verilen cevaplardan öğretmenler ve öğrencilerin programın mevcut ya da gelecekteki İngilizce ihtiyacını karşılama yeterliği konusunda düşünce birliği içinde oldukları gözlemlenmiş ve her iki madde de anlamlı farklılıklara rastlanmamıştır.

Programın ürün boyutuna ilişkin bir diğer madde olan “Program bölümleriyle ilgili çalışmalarda öğrencilere katkı sağlamıştır” ile ilgili öğretmen ($\bar{X}$:2.62) ve öğrenci ($\bar{X}$:2.77) görüşleri arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır [$t=0.74$ (448), $p>0.05$]. Her iki grup da bu dersin öğrencilerin bölümlerindeki çalışmalara katkısı olduğu konusuna kısmen katılmışlardır.

“Program öğrencileri İngilizce öğrenmeye teşvik etmiştir” maddesi için de öğretmenler ($\bar{X}$: 3.02) ve öğrenciler ($\bar{X}$: 3.16) birbirine çok yakın görüş belirtmişlerdir. Sonuç olarak, programın öğrencileri İngilizce öğrenmeye teşvik etmesi maddesi kısmen kabul görmüş ve anlamlı fark tespit edilmemiştir [$t=0.82$ (448), $p>0.05$].

“Programda verilen proje ödevleri öğrencilerin dil becerilerini olumlu yönde etkilemiştir” maddesine de öğretmen ($\bar{X}$:3.37) ve öğrenciler ($\bar{X}$:3.09) kısmen katıldıklarını belirtmişlerdir. Böylelikle, bu maddeye yönelik anlamlı fark tespit edilmemiştir [$t=0.48$ (448), $p>0.05$].

“Program öğrencilerin İngilizce kelime bilgisini arttırmıştır” ifadesine her iki grup da katılmasına rağmen öğretmenlerin ortalamalarının ($\bar{X}$:3.34) öğrencilerin ortalamalarına ($\bar{X}$:3.00) nazaran daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Ürün boyutuna ilişkin ilk anlamlı farklılık bu maddede ortaya çıkmaktadır [$t=2.02$ (448), $p<0.05$].

“Program öğrencilere İngilizce çalışma alışkanlığı kazandırmıştır” maddesi için öğretmenler ($\bar{X}$: 3.05) ve öğrenciler ($\bar{X}$: 3.11) birbirine çok yakın görüş belirtmişlerdir. Bu bulguya göre, programın öğrencilere İngilizce çalışma alışkanlığı kazandırdığı kısmen onaylanmış ve anlamlı fark tespit edilmemiştir [$t=0.77$ (448), $p>0.05$].

“Program öğrencilere grupla çalışma alışkanlıkları kazandırmıştır” maddesi için öğretmenler ($\bar{X}$:2.54) “Katılmıyorum” ve öğrenciler ($\bar{X}$:2.70) ise “Kısmen katılıyorum” olarak görüş belirtmesine rağmen ortalamalar birbirine çok yakın olduğundan dolayı görüşler arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır [$t=0.83$ (448), $p>0.05$]. Öğretmen ve öğrenci görüşlerinin ortak olduğu ve kısmen katıldıkları diğer bir nokta ise “Program öğrencilere öğrendiklerini kullanma fırsatı vermiştir” maddesidir. Bu madde ile ilgili öğretmen ($\bar{X}$:3.28) ve öğrenci ($\bar{X}$:3.15) görüşleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir [$t=0.79$ (448), $p>0.05$].

Öğretmenler ($\bar{X}$:2.74) ve öğrenciler ($\bar{X}$:3.10) “Kısmen katılıyorum” diye görüş belirtmesine rağmen ortalamalardaki yüksek fark nedeniyle ürün boyutuna ilişkin ikinci anlamlı farklılığa “Programın sonunda İngilizce okuma becerisine yönelik öğrencilerin gösterdiği gelişim tatmin edicidir” maddesinde rastlanmıştır [$t=2.03$ (448), $p<0.05$].

“Programın sonunda İngilizce yazma becerisine yönelik öğrencilerin gösterdiği gelişim tatmin edicidir” maddesi için de öğretmen ($\bar{X}$:2.62) ve öğrenci ($\bar{X}$:3.22) görüşleri arasında ürün boyutuna ilişkin üçüncü anlamlı farklılık görülmüştür [$t=3.36$ (448), $p<0.05$].

“Programın sonunda İngilizce dinleme becerisine yönelik öğrencilerin gösterdiği gelişim tatmin edicidir” maddesine yönelik “Katılmıyorum” diye görüş bildiren öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{X}$:2.02) “Kısmen katılıyorum” diyen öğrencilerin ortalamalarından ($\bar{X}$:2.77) daha düşük bulunmuştur. Tablo incelendiğinde, iki grup arasındaki diğer anlamlı farklılık bu madde için ortaya çıkmaktadır [$t=3.94$ (448), $p<0.05$].

Dil becerilerine ilişkin diğer maddelerde görüldüğü gibi konuşma becerisine ilişkin bu madde için de öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{X}$:2.11) öğrencilerden ($\bar{X}$:2.65) daha düşük çıkmış, “Katılmıyorum” görüşünde birleşen öğretmenlerin aksine öğrenciler “Kısmen katılıyorum” diye fikir beyan etmişlerdir. Böylelikle, dil becerilerine ilişkin son madde olan “Programın sonunda İngilizce konuşma becerisine yönelik öğrencilerin gösterdiği gelişim tatmin edicidir” anlamlı farklılık gözlemlenen diğer bir madde olarak ortaya çıkmıştır [$t=2.91$ (448), $p<0.05$].

“Programın sonunda İngilizce dilbilgisine yönelik öğrencilerin gösterdiği gelişim tatmin edicidir” ifadesine yönelik öğrenciler ($\bar{X}$:2.94) “Kısmen katılıyorum” diye görüş belirtirken öğretmenler ($\bar{X}$:2.22) “Katılmıyorum” cevabını tercih etmişlerdir. Sonuç olarak, ürün boyutu ile ilgili anlamlı farklılık tespit edilen bu madde için de öğrencilerin verdiği cevapların aritmetik ortalamaları öğretmenlere göre daha yüksek çıkmıştır [$t=4.02$ (448), $p<0.05$].

“Programın sonunda dil konusunda öğrencilerin kazandığı bilgiler tatmin edicidir” maddesi için “Kısmen katılıyorum” cevabında birleşen öğrencilerin ortalamaları ($\bar{X}$:3.11) “Katılmıyorum” cevabını tercih eden öğrencilerden ($\bar{X}$:2.71) daha yüksek çıkmıştır. Tablodan da anlaşılabacağı gibi, bu maddeye ilişkin öğretmen ve öğrenci cevapları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur [$t=2.37$ (448), $p<0.05$].

Buna ilaveten, programın öğrencilere kazandırdığı İngilizce ile ilgili beceriler konusunda “Kısmen katılıyorum” görüşünde birleşen her iki grup da incelendiğinde öğrencilerin ortalamalarının ($\bar{X}$:3.06) öğretmenlerden ($\bar{X}$:2.62) daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgular ışığında, “Programın sonunda dil konusunda öğrencilerin kazandığı beceriler tatmin edicidir” maddesine ilişkin de aynı durum gözlemlenmiş ve her iki grubun verdiği cevaplar arasında anlamlı farklılık bulunmuştur [$t=2.60$ (448), $p<0.05$].

Her iki grubun da “Katılmıyorum” cevabını verdiği “Program öğrencilerin bölüm derslerini tamamlayıcı niteliktedir” maddesi için öğretmen ($\bar{X}$:2.11) ve öğrenci ($\bar{X}$:2.44) görüşleri arasında anlamlı farklılık saptanmamıştır [$t=1.75$ (448), $p>0.05$]. Bu konu ile ilgili “Program öğrencilerin kendi bölümleri için ihtiyaç duydukları yeterli İngilizce bilgisini kazandırmıştır” maddesi için de öğretmen ($\bar{X}$:2.20) ve öğrenciler ($\bar{X}$:2.47) “Katılmıyorum” diye görüş beyan etmişler ve bu madde için de görüşler arasında anlamlı farklılığa rastlanmamıştır [$t=1.48$ (448), $p>0.05$].

“Program çeşitli iş alanları için gerekli İngilizce bilgisini öğrencilere kazandırmıştır” maddesine ilişkin öğretmen ve öğrenciler “Katılmıyorum” cevabı vererek programın iş alanlarına yönelik gerekli bilgiyi kazandırmadığını belirtmişlerdir. Bu madde için de öğretmen ($\bar{X}$:2.20) ve öğrenci ($\bar{X}$:2.53) görüşleri arasında anlamlı farklılık görülmemiştir [$t=1.80$ (448), $p>0.05$].

Son olarak, programın bağlam boyutuna ilişkin maddelere “Tamamen katılıyorum” yönünde fikir bildiren öğretmen görüşlerinin ortalamalarının ($\bar{X}$:2.69) “Katılıyorum” diye görüş belirten öğrencilerin ortalamalarından ($\bar{X}$:2.94) anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre, programın ürün boyutunun tüm maddelerinin toplamına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerinin aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur [$t=2.05$ (448), $p<0.05$].

5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu araştırmada yanıt aranan beşinci alt problem, İngilizce II dersi öğretim programının bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutlarına ilişkin örneklem görüşlerinin aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığıdır. Tablo 19’da araştırmaya katılan tüm öğretmenlerin ve öğrencilerin programın dört boyutuna ilişkin ankette yer alan bağlam (10), girdi (6), süreç (8) ve ürün (22) olmak üzere toplam kırk altı soruyla belirlenen görüşlerinin ortalama ve standart sapma değerleri aşağıda verilmiştir.

Tablo 19. Öğretmen ve Öğrencilerin Programın Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün Boyutlarına İlişkin Görüşlerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	Örneklem	$\bar{X}^*$	SS*	N
Bağlam	Öğretmen	30.48	6.10	35
	Öğrenci	33.39	5.95	415
	Toplam	33.17	6.00	450
Girdi	Öğretmen	16.85	4.87	35
	Öğrenci	17.36	5.25	415
	Toplam	17.32	5.22	450
Süreç	Öğretmen	34.88	2.78	35
	Öğrenci	31.50	6.33	415
	Toplam	31.76	6.19	450
Ürün	Öğretmen	59.37	11.48	35
	Öğrenci	64.81	15.29	415
	Toplam	64.38	15.09	450

$\bar{X}^*$: Aritmetik ortalama

SS*:Standart sapma

Tablo 19’a göre, öğretmen ve öğrencilerin programın girdi boyutuna yönelik puan ortalamaları birbirine yakinken ($\bar{X}=16.85$, $\bar{X}=17.36$), bağlam ($\bar{X}=30.48$, $\bar{X}=33.39$), süreç ($\bar{X}=34.88$, $\bar{X}=31.50$) ve ürün ($\bar{X}=59.37$, $\bar{X}=64.81$) boyutlarına yönelik ortalamaları arasında farklılık gözlemlenmektedir. Bu farklılığın istatistiksel olarak 0.05 anlamlılık düzeyinde anlamlı olup olmadığı iki yönlü varyans analizi (MANOVA) ile test edilmiştir. MANOVA testinin yapılabilmesi için gerekli varsayımlardan dağılımın normal dağılım göstermesi, grupların varyanslarının eşit olması ve kovaryans matrislerinin eşitliği sırasıyla Kolmogorov-Smirnov, Levene testi ve Box’ın M testi ile sınanmış ve sonuçlar Tablo 20’de sunulmuştur.

Tablo 20. MANOVA Testi Varsayımlarının Sınanması

Dağılımın Normalliği İçin Kolmogorov-Smirnov Testi				
	Bağlam	Girdi	Süreç	Ürün
N	450	450	450	450
$\bar{X}$	33.17	17.32	31.76	64.38
SS	6.00	5.22	6.19	15.09
Kolmogorov-Smirnov Z	1.63	1.09	2.01	.96
P	.01	.17	.01	.30
Varyansların Eşitliği İçin Levene Testi				
	F	df1	df2	p
Bağlam	.54	1	448	.45
Girdi	.73	1	448	.39
Süreç	21.85	1	448	.00
Ürün	6.66	1	448	.01
Kovaryans Matrislerin Eşitliği Testi				
Box's M			49.47	
F			4.73	
df1			10	
df2			15032.17	
Box's M			.00	

Tablo 20'ye göre, bağlam ($Z=1.63$, $p=0.01$, $p<0.05$), girdi ($Z=1.09$, $p=0.17$, $p>0.05$), süreç ($Z=2.01$, $p=0.01$, $p<0.05$) ve ürün ($Z=0.96$, $p=0.30$, $p>0.05$) boyutları normal dağılım göstermektedir. Ayrıca, bağlam ($F(1-448)=0.54$, $p=0.45$, $p>0.05$), girdi ($F(1-448)=0.73$, $p=0.39$, $p>0.05$), süreç ($F(1-448)=21.85$, $p=0.00$, $p<0.05$) ve ürün ($F(1-448)=6.66$, $p=0.01$, $p>0.05$) alt boyutlarının varyansları eşittir. Tablodan da görüleceği gibi, kovaryans matrisler de eşittir ($F(10-15032.17)=4.73$, $p=0.00$, $p<0.05$).

Buna göre, öğretmenler ve öğrencilerin programın bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutlarına yönelik görüşlerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular Tablo 21'de gösterilmiştir.

Tablo 21. Programın Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün Boyutlarına İlişkin MANOVA Testi

Etki		Değer	F	Hipotez sd	Hata sd	p	$\Gamma^2 *$
İntercept	Wilks' Lambda	.07	1374.49	4.00	445.00	.00	.92

Örneklem	Wilks' Lambda	.94	7.05	4.00	445.00	.00	.06
----------	---------------	-----	------	------	--------	-----	-----

* Γ^2 = Eta kare

Yukarıda Tablo 21 incelendiğinde, örneklemin programın boyutlarını değerlendirmeye yönelik görüşleri anlamlı bir farklılık göstermektedir ($\lambda=7.05$, $F(4-445)=7.05$, $\Gamma^2=0.06$, $p=0.00$, $p<0.05$). Gözlemlenen bu farklılığın hangi bağımlı değişken ya da değişkenlerden kaynaklandığı ise aşağıda Tablo 22’de gösterilmiştir.

Tablo 22. Örneklem İle Programın Boyutları Arasındaki Etkileşim

Kaynak	Bağımlı Değişken	KT*	sd	OK*	F	p	Γ^2 *
Düzeltilmiş Model	Bağlam	273.68	1	273.68	7.69	.00	.01
	Girdi	8.28	1	8.28	.30	.58	.00
	Süreç	368.68	1	368.68	9.794	.00	.02
	Ürün	955.43	1	955.43	4.22	.04	.00
Intercept	Bağlam	131728.08	1	131728.08	3704.56	.00	.89
	Girdi	37799.75	1	37799.75	1383.03	.00	.75
	Süreç	142276.02	1	142276.02	3779.34	.00	.89
	Ürün	497772.90	1	497772.90	2200.72	.00	.83
Örneklem	Bağlam	273.68	1	273.68	7.69	.00	.01
	Girdi	8.28	1	8.28	.03	.58	.00
	Süreç	368.68	1	368.68	9.79	.00	.02
	Ürün	955.43	1	955.43	4.22	.04	.00
Hata	Bağlam	15930.14	448	35.55			
	Girdi	12244.34	448	27.33			
	Süreç	16865.27	448	37.64			
	Ürün	101331.51	448	226.18			
Toplam	Bağlam	511349.00	450				
	Girdi	147314.51	450				
	Süreç	471402.00	450				
	Ürün	1967955.00	450				
Düzeltilmiş Toplam	Bağlam	16203.82	449				
	Girdi	12252.63	449				
	Süreç	17233.96	449				
	Ürün	102286.94	449				

*KT: Kareler toplamı

*OK: Ortalamalar karesi

* Γ^2 :Eta kare.

Yukarıda Tablo 22 incelendiğinde, programın girdi boyutuna ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($F(2-448)=0.03$, $p=0.58$, $p>0.05$). Buna karşın, programın bağlam ($F(2-448)=7.69$, $p=0.00$, $p<0.05$), süreç ($F(2-448)=9.79$, $p=0.02$, $p>0.05$) ve ürün ($F(2-448)=4.22$, $p=0.04$, $p>0.05$) boyutlarına

yönelik öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($F(2-90)=17.95$, $p=0.05$, $p>0.05$).

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmada elde edilen bulgular çerçevesinde, araştırmanın alt problemlerini oluşturan programın bağlam, girdi, süreç ve ürün değerlendirme boyutlarına ilişkin ortaya çıkan sonuçlar, bu sonuçlarla ilgili tartışmalar ve uygulayıcılar ve araştırmacılar için geliştirilen öneriler yer almıştır.

1. Sonuç ve Tartışma

Bu bölümde, araştırmanın alt problemlerine ilişkin elde edilen sonuçlara ve bu sonuçlarla ilgili tartışmalara yer verilmiştir.

1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada cevap aranan birinci alt problem “İngilizce II dersi öğretim programı öğretmen ve öğrencilerinin programın bağlam değerlendirme boyutuna ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Öğretmen ve öğrencilerin, bağlam boyutuna ilişkin bütün maddeler için “Kısmen katılıyorum” ya da “Katılıyorum” diye görüş belirtmiş olması, fikirlerinin kısmen de olsa örtüştüğünün göstergesi olmasına rağmen görüşler arasında anlamlı farklar da ortaya çıkmıştır.

Programda okuma, yazma, dinleme ve konuşma gibi dil becerilerinin dengelenmesi, program hedeflerinin öğrencilerin İngilizce ile ilgili ihtiyaçlarını karşılaması, programın toplam süresinin yeterliği ve konuların günlük dereceleri ile sürelerinin uyumu, ders kitabının öğrencilerin ilgisini çekmesi ve içeriğinin programın hedefleri ile tutarlı olması ile ilgili maddeler için öğretmen görüşlerinin ortalamaları öğrencilere kıyasla daha yüksek çıkmasına rağmen görüşler arasında herhangi bir anlamlı farklılığa rastlanmamıştır. Her iki grup da “Katılıyorum” ya da “Kısmen katılıyorum” diye görüş bildirmişlerdir. Programın süresine ilişkin elde edilen verileri destekleyen ve Yıldız Teknik Üniversitesi’nde Alıcı (2004) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada, 2002-2003 öğretim yılında Yabancı Diller Yüksek Okulu Hazırlık sınıfı öğrencilerinin kendilerine sağlanan öğretimin niteliğine ilişkin görüşleri alınmış ve bu araştırmada da öğretimin toplam süresi yeterli bulunmuştur.

Yapılan diğerk araştırmalarda, bu araştırmanın bulgularını desteklemeyen sonuçlar görölmüştür. Örneğın, Mersinligil (2002) Sekiz Yıllık Zorunlu İlköğretim Eğitimi ile ilgili yasa çerçevesinde 4. ve 5. sınıfların İngilizce programı hakkında öğrencilerin, öğretmenlerin ve yöneticilerin görüşlerini almıştır. Bu araştırmada elde edilen bulguların aksine, programın toplam süresinin yeterliliğiki konusunda öğrencilere kıyasla öğretmenlerin görüşlerinin aritmetik ortalamaları daha düşük çıkmış ve böylelikle görüşler arasında anlamlı fark bulunmuştur. Diğerk bir araştırmada ise, Karadeniz (2003) İstanbul ilindeki beş ilçede yer alan ilköğretim okulları ikinci kademesinde görev yapan Fen Bilgisi öğretmenlerinin bu kademedede uygulanmakta olan Fen Bilgisi ders programı konusundaki görüşlerini incelemiştir. İnceleme sonucunda, programdaki ünitelere ayrılan zaman konusunda öğretmenler olumlu bir görüş bildirmemişlerdir. Aynı şekilde, Büyükduman (2001) Milli Eğitim Bakanlığı ilköğretim birinci kademe İngilizce öğretim programını değerlendirmiştir. Değerlendirme sonucunda, öğretmenler arasında programdaki konulara ayrılan zamanın güçlük dereceleri ile uyumu konusunda bir düşünce birliği görölmemiştir. Zaman faktörünün öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerine ve öğretmenin niteliğine göre değiştiği belirtilmiştir.

Yurtdışında yapılan bir araştırmada ise, Nam (2005), İletişim-Temelli İngilizce Pogramı hakkında kolej öğrencileri ve öğretmenlerinin görüşlerini alarak Güney Kore’de üniversite düzeyinde İngilizce programının bir değerlendirmesini yapmıştır. Yapılan araştırmada, öğretmenlerin aksine öğrenciler, programın zamanın yeterli olmadığını belirtmesi bu araştırmanın bulgularını desteklememektedir.

Şahinel (1998) Ankara ilinde ilköğretimin ikinci kademesindeki devlet okullarında okutulan M.E.B. İngilizce ders kitaplarının niteliklerini araştırmıştır. Bu araştırmada ders kitabının ilgi çekiciliği konusunda elde edilen bulgulara zıt olarak, araştırma sonucunda, kitaplarda öğrencilerin ilgisini çekecek ve konuyu en iyi şekilde öğrenmelerini sağlayacak farklı alıştırmalara yer verilmediği ve alıştırmaların daha çok mekanik olup, öğrenciyi düşünmeye ve yaratıcı olmaya yöneltmediği ortaya çıkmıştır.

Bunun yanında, bulgular, 2005-2006 öğretim yılının bahar yarıyılında uygulanan İngilizce II dersi öğretim programının bağlam boyutuna ilişkin öğretmen ve öğrenci

görüşleri arasında anlamlı farklılıklar olduğunu da göstermiştir. Programın öğrencilerin dil becerilerinin gelişimi için uygunluğu, programın hedeflerinin öğrencilerin İngilizce ön bilgisine uygunluğu, programda kullanılan ders kitabının öğrencilerin seviyesine uygunluğu ve son olarak ders kitabında yer alan içeriğin anlaşılabilirliği konularında öğrenci görüşlerinin aritmetik ortalamaları öğretmenlere göre anlamlı bir şekilde daha yüksek çıkmıştır. Bağlam boyutuna ilişkin bu maddelerde bulunan farklılıkların, öğretmenler ve öğrencilerin uygulanan programa ve ders kitabına ilişkin beklenti düzeyleri arasındaki farklılıklardan kaynaklandığı sonucunu çıkarmak mümkündür. Başka bir deyişle, bu sonuca öğretmenlerin beklentilerinin öğrencilere oranla daha yüksek olması ya da öğretmen ve öğrencilerin, ders kitabının uygunluğunu ve öğrencilerin seviyelerini değerlendirme ölçütleri arasında farklılık gibi etkenlerin yol açmış olabileceği düşünülmektedir. Büyükduman (2001) tarafından yapılan bir araştırmada, Milli Eğitim Bakanlığı ilköğretim birinci kademe İngilizce öğretim programını değerlendirmiş ve programın kapsamına (ders kitabı) ilişkin öğretmen görüşleri genelde olumlu bulunmuştur. Elde edilen bulgular bu araştırmanın bulguları ile paralellik göstermiştir. Mersinligil (2002) Sekiz Yıllık Zorunlu İlköğretim Eğitimi ile ilgili yasa çerçevesinde 4. ve 5. sınıfların İngilizce programı hakkında öğrencilerin, öğretmenlerin ve yöneticilerin görüşlerini almıştır. Öğrencilerin öğretmenlere kıyasla daha olumlu görüş bildirdiği kitabın öğrencinin seviyesine uygunluğu konusunda görüşler arasında anlamlı farklılık tespit edilmesi bu araştırmada elde edilen sonuçları desteklemektedir.

Bu araştırmada elde edilen bulguların aksine, Yılmaz (2003) tarafından yapılan çalışmada, uygulanan İngilizce programı için öğrencilerin ön bilgilerinin yeterli olmadığı ve desteğe ihtiyaçları olduğu sonucuna varılmıştır. Suudi Arabistan’da yapılan bir araştırmada, Al-Thuwaini (1986) ilkokulda okutulan Sosyal Bilgiler dersi programı hakkında danışmanların ve öğretmenlerin tutumlarını değerlendirmiştir. Analiz sonuçlarına göre, danışmanlarla öğretmenlerin görüşleri arasında fark bulunmamıştır. Her iki grup da sosyal bilgiler dersi kitaplarının çok fazla konu içerdiğini ve ders kitaplarının zaman zaman yenilenmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Yine aynı araştırmada elde edilen bulgulardan, programın zorluk derecesi bakımından öğrencilere uygun

olmadığı tespit edilmiştir. Bu araştırmadaki öğretmenlerin tutumunu desteklemeyen bir bulgudur.

1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada cevap aranan ikinci alt problem “İngilizce II dersi öğretim programı öğretmen ve öğrencilerinin programın girdi değerlendirme boyutuna ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Programda dağıtılan çalışma yaprakları ile ilgili maddeler için öğretmenlerin ortalamaları daha yüksek bulunmuş ancak “Kısmen katılıyorum” diye görüş belirten her iki grubun görüşleri arasında anlamlı farklılığa rastlanmamıştır. Ancak, 2005-2006 öğretim yılının bahar yarıyılında uygulanan İngilizce II dersi öğretim programının girdi boyutuna ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında programda kullanılan görsel ve işitsel materyaller ile ilgili maddelerde anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır. Programda kullanılan görsel ve işitsel materyallerin öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştırdığı, öğrencilerin ilgisini çektiği ve öğrencilerin dil becerileri üzerinde olumlu etki yarattığı konularında öğrenciler “Kısmen katılıyorum” diye görüş ifade etmesine rağmen öğretmenler “Katılmıyorum” görüşünü benimsemişlerdir. Böylelikle, öğretmenlerin görsel ve işitsel materyallerin programa ve öğrencilerin gelişimine önemli bir katkısı olmadığı görüşü düşündürücü bir sonuç olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu veriler ışığında, programda kullanılan görsel ve işitsel materyallerin programa ve öğrencilere katkısı konusuna öğretmenlerin katılmaması, görsel ve işitsel materyallerin programda verimli olarak kullanılmadığını ya da programın hedeflerine çok fazla katkısının olmadığını düşüncelerinden kaynaklandığı söylenebilir.

Bu araştırmada elde edilen bulguların aksine, Mersinligil’in (2002) yürüttüğü araştırmada, görsel ve işitsel materyallerle ilgili ifadeler için öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında anlamlı fark olmadığı ortaya çıkmıştır. Her iki grup büyük çoğunlukla görsel materyallerin sınıfta verimli bir şekilde kullanılmadığı konusunda hemfikirdirler. Bu bulgulara benzer olarak, Alıcı (2004) tarafından yürütülen ve sadece öğrenci görüşlerinin alındığı araştırmada, 2002-2003 öğretim yılında Yabancı Diller Yüksek Okulu Hazırlık sınıfı öğrencilerinin kendilerine sağlanan öğretimin niteliğine ilişkin görüşleri alınmış ve öğrencilerden elde edilen verilere göre uygulanan programda

görsel ve işitsel materyallerin kullanımının yetersiz olduğu anlaşılmıştır. Nam (2005), İletişim-Temelli İngilizce Programı hakkında Meslek Yüksek Okulu öğrencileri ve öğretmenlerinin görüşlerini alarak Güney Kore’de üniversite düzeyinde İngilizce programının bir değerlendirmesini yaptığı çalışmada, programdaki görsel ve işitsel materyallerin öğrenmeye katkısı konusuna öğretmenlerin görüşlerinin ortalamaları öğrencilere göre çok daha yüksek çıkmıştır. Bu madde ile ilgili öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında anlamlı farklılık bulunması bu araştırmanın sonuçlarını desteklemekte, ancak öğretmen ortalamalarının öğrencilerden daha yüksek çıkması elde edilen sonuçları desteklememektedir.

1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada cevap aranan üçüncü alt problem “İngilizce II dersi öğretim programı öğretmen ve öğrencilerinin programın süreç değerlendirme boyutuna ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Süreç boyutuna ilişkin bütün maddeler için hem öğrenciler hem de öğretmenlerin görüşlerinin aritmetik ortalamaları yüksek çıkmıştır. Program süresince uygulanan sınav sayısının yeterliği ve programdaki ikili ya da grup çalışmaları yapılabilecek etkinliklerin varlığı konusunda yanıtlar arasında anlamlı farklılık görülmemiştir.

Bunun yanı sıra, programın süreç boyutuna ilişkin anlamlı fark tespit edilen maddeler de görülmüştür. Programda öğrenilen her yeni konu ile ilgili yeterli alıştırmaya yapılması, program süresince gerektiğinde konu tekrarı yapılması, işlenen konularla ilgili pekiştirici nitelikte ödevler verilmesi, programın öğrencilerin aktif olarak derse katılımını sağlaması, programda öğrencilerin bütün dil becerilerini kullanabilecekleri etkinliklerin olması ve öğrencilerin İngilizce ile ilgili problemlerinin çözümüne yeterli zaman harcanması gibi maddelerde öğretmenler “Tamamen katılıyorum” öğrenciler ise “Katılıyorum” diye fikir ifade etmişlerdir. Ortaya çıkan bu sonuçlara bakıldığında, programın süreç boyutuna ilişkin öğretmenlerin tatmin olma derecesinin öğrencilere göre daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgulara göre, verilen ödevlerin işlenen konuları ne kadar pekiştirdiği ve ne kadar yeterli olduğu ile ilgili varolan farkın iki grubun işlenen konu ile verilen ödev arasındaki bağlantıyı farklı algılamasından kaynaklandığı söylenebilir. Bunun yanında, programın öğrencilerin derse katılmasını ne

derece teşvik ettiğine ilişkin görüşler arasındaki farkın ise iki grubun derse katılıma verdikleri önemin farklılığının sonucu olduğu söylenebilir. Diğer bir farklılığın sonucu olarak, programda öğrencilerin bütün dil becerilerini kullanabilecekleri etkinliklerin yeterliğine öğretmenlerin öğrencilerden daha fazla inandıkları görülmektedir. Uygulama sürecinde öğrencilerin problemlerinin çözümüne harcanan zaman konusunda öğrencilerin daha yüksek beklentilerinin olduğu ya da problemlerin çözümü için ne kadar zamanın yeterli olduğu konusunda her iki grubun düşüncelerinde farklılıkların olduğu ifade edilebilir.

Mersinligil (2002) Sekiz Yıllık Zorunlu İlköğretim Eğitimi ile ilgili yasa çerçevesinde 4. ve 5. sınıfların İngilizce programı hakkında öğrencilerin, öğretmenlerin ve yöneticilerin görüşlerini almıştır. Bu araştırmada, programda verilen ödevlere ilişkin maddede anlamlı farklılık bulunmuş ve öğretmenler öğrencilerden daha olumlu görüş ifade etmişlerdir. Bu sonuç araştırmada elde edilen bulgularla benzerlik göstermektedir. Buna ilaveten, programda öğrenilen yeni konularla ilgili alıştırmaya yapılması ile ilgili madde için de öğretmenler daha olumlu görüş bildirmiş ve yanıtlar arasında anlamlı bir fark görülmüştür. Bu sonuç, araştırmada elde edilen bulguları destekleyen diğer bir sonuçtur.

Aynı araştırmada, programda konu tekrarları yapılması konusunda öğretmenler ve öğrenciler olumlu görüş belirtmiş, ancak anlamlı farklılığa rastlanmaması bu araştırmadaki bulguları desteklememektedir. Bu araştırmanın bulgularının aksine, aynı araştırmada, programda uygulanan ikili çalışmalarla ilgili öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Konuya ilişkin, öğretmenler daha olumlu görüş bildirmişlerdir. İkili çalışmaların aksine, grup çalışmaları ile ilgili hem öğretmen hem de öğrenciler olumsuz görüş belirtmiş ve öğrencilerin daha olumsuz fikir beyan ettiği bu madde için görüşler arasında anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır.

Dokuz Eylül Üniversitesi ve Ondokuz Mayıs Üniversitesi İngilizce Bölümlerinde uygulanan akademik bir İngilizce ihtiyaç analizinin sonuçlarının incelendiği Yılmaz (2003) tarafından yürütülen araştırmada, programın öğrencilerin aktif olarak derse katılımını sağlaması konusunda öğretmenlerin büyük çoğunluğu olumlu görüş

belirtmesine rağmen öğrenciler olumsuz görüş ifade etmiştir. Bu maddeye ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu sonuç araştırmada elde edilen bulguları desteklemektedir. Erdem (1999), Ballen ve Handler program değerlendirme modelinin bir uyarlamasını temel alarak Orta Doğu Teknik Üniversitesi Geliştirme Kuruluşunun Ankara ilindeki bir özel okulunun İngilizce programını değerlendirmeyi amaçladığı araştırmada, sadece öğrenci görüşleri alınmış ve öğrencilerin programda kendilerine uygulanan sınav sayısından tatmin oldukları görülmüştür. Genel ifade olarak bu araştırmadaki öğrenci görüşlerini destekleyen bir sonuçtur. Chao (1994), Amerika’da Columbia Meslek Yüksek Okulu Orta Seviye İngilizce Akademik Programının önemini ve başarısını değerlendirmeyi amaçladığı çalışmanın sonucunda, programın yabancı öğrenciler için hem İngilizce öğrenmede yeterli ve tatmin edici eğitimi sağladığı hem de teşvik edici olduğu gözlemlenmiştir. Bu bulgu, bu çalışmadaki öğrenci görüşlerine paralellik göstermektedir.

1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada cevap aranan dördüncü alt problem “İngilizce II dersi öğretim programı öğretmen ve öğrencilerinin programın ürün değerlendirme boyutuna ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Programın bölümleriyle ilgili çalışmalarda öğrencilere katkı sağlaması, öğrencileri İngilizce öğrenmeye teşvik etmesi, öğrencilere grupta çalışma alışkanlıkları kazandırması ve öğrencilere öğrendiklerini kullanma fırsatı vermesi konularına her iki grup da kısmen katıldıklarını belirtmiş ve görüşler arasında anlamlı farklılık gözlemlenmemiştir.

Mersinligil (2002) Sekiz Yıllık Zorunlu İlköğretim Eğitimi ile ilgili yasa çerçevesinde 4. ve 5. sınıfların İngilizce programı hakkında öğrencilerin, öğretmenlerin ve yöneticilerin görüşlerini almıştır. Öğrenciler öğretmenlerden daha olumlu görüş belirtmiş ve programda öğrendiklerini kullanabilmelerinin kısmen gerçekleştiğini belirtmişlerdir. Bu madde ile ilgili öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında anlamlı farklılığa rastlanmıştır. Bu sonuç araştırmada elde edilen bulguları destekler niteliktedir.

Aynı araştırmada, öğrenciler İngilizce öğrenmekten zevk aldıklarını ve programın kendilerini teşvik ettiği konusuna anlamlı bir şekilde öğretmenlerden daha olumlu bakmışlardır. Bu bulgu, bu araştırmada elde edilen sonuçlarla uyum göstermemektedir.

Bu araştırmada görülen dikkat çekici bir başka unsur ise, programın öğrencilerin bölüm derslerini tamamlaması, bölümleri ve çeşitli iş alanları için gerekli İngilizce bilgisini öğrencilere kazandırması konularında anlamlı bir fark görülmemesine rağmen öğretmenlerin “Katılmıyorum” diye görüş bildirmesidir. Bu bulgu, uygulanan programın, öğrencilerin eğitim gördükleri bölümlerin ya da iş hayatının ihtiyaçları dikkate alınmadan hazırlanmış olduğunun bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Öğrencilerin bölüm, mesleki ve iş hayatı için İngilizce ihtiyacının diğer araştırmalarda da karşılanamadığı belirtilmiştir. Bu araştırmada elde edilen bulguları destekleyen ve Yılmaz (2003) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, Dokuz Eylül Üniversitesi ve Ondokuz Mayıs Üniversitesi İngilizce Bölümlerinde uygulanan akademik bir İngilizce ihtiyaç analizinin sonuçları incelenmiş ve inceleme sonucunda öğrencilerin hem eğitim hem de mesleki ihtiyaçlarına programda yer verilmesi gerektiği ortaya çıkmıştır. Vural (2004) tarafından Yıldız Teknik Üniversitesi Temel İngilizce Bölümü’nde yapılan araştırmada, öğretmenler programda mesleki metinlerin yetersiz olduğunu ve programın öğrencileri akademik/mesleki dil gereksinimlerine hazırlamak konusunda yetersiz olduğunu söylemişlerdir. Uzel (2002), Bilkent Üniversitesi, İnsani Bilimler ve Edebiyat Fakültesi, İngilizce Birimi öğretim programındaki değişim sürecinin değerlendirmesini yapmayı ve bu değişimle beraber öğretmenlerin gereksinim duydukları konularla ilgili mesleki gelişim önerileri saptamayı amaçladığı araştırmanın sonucunda öğretmenlerin yararlı olarak gördükleri ve İngilizce Birimi’nde uygulanmasını istedikleri mesleki gelişim aktiviteleri ihtiyacı vurgulanmıştır. Sharp (1990) tarafından yapılan çalışmada, Brunei Darussalam Üniversitesi’nde ya da yurtdışında öğrenim görmek isteyen öğrenciler için açılan kurs programının değerlendirmesi yapılmıştır. Araştırma sonucunda, programın öğrencilerin çalışma alanlarına göre özel amaçlı İngilizce ihtiyacını karşılamadığı ortaya çıkmıştır.

Bunun yanı sıra, elde edilen bulgular doğrultusunda, 2005-2006 öğretim yılının bahar yarıyılında uygulanan İngilizce II dersi öğretim programının ürün boyutuna ilişkin programın öğrencilerin kelime bilgisine katkıda bulunması konusunda öğretmen

görüşlerinin aritmetik ortalamaları öğrencilere göre anlamlı bir şekilde daha yüksek çıkmıştır. Bu veriler ışığında, öğrencilerin bakış açısından programda kazandıkları kelime bilgisinin öğretmenlerin düşündüğü kadar yeterli olmadığı görülmektedir. Bu sonucun öğretmenlerin öğrencilere öğretmeye çalıştığı kelime bilgisi ile öğrencilerin kazandığı kelime bilgisindeki farkdan kaynaklandığını söylemek mümkündür.

Mersinligil (2002) tarafından yapılan araştırmada, anlamlı farklılığa rastlanan programın İngilizce kelime bilgisini geliştirme konusunda ise öğretmenler öğrencilerden daha olumlu görüş belirtmişlerdir. Bu sonuç, bu araştırmada elde edilen bulguları destekler niteliktedir. Vural (2004) tarafından Yıldız Teknik Üniversitesi Temel İngilizce Bölümü'nde yapılan araştırmada, öğrenciler kelime bilgilerinin yetersiz olduğunu ve kelime bilgilerini geliştirme yönünde isteklerini belirtmişlerdir. Buna ek olarak, Büyükduman (2001) tarafından yapılan başka bir araştırmada ise, Milli Eğitim Bakanlığı ilköğretim birinci kademe İngilizce öğretim programının değerlendirilmesinde, programdaki kelime sayısının yeterliliği konusunda öğretmenler arasında görüş birliğine varılmamıştır. Yalnızca öğretmen ya da öğrenci görüşlerinin alındığı bu araştırmalar bu çalışmadaki genel öğrenci ya da öğretmen görüşlerini desteklememektedir.

Diğer yandan, programın sonunda İngilizce okuma, yazma, dinleme, konuşma becerilerine ve dilbilgisine yönelik öğrencilerin gösterdiği gelişimin ve dil konusunda öğrencilerin kazandığı bilgi ve becerilerin tatmin ediciliği konularında öğrenci görüşlerinin aritmetik ortalamalarının öğretmenlere göre anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu görülmüştür. Buna ilaveten, dinleme, konuşma ve dilbilgisine yönelik öğrencilerin gösterdiği gelişim konusuna öğretmenler katılmadıklarını ifade etmişlerdir. Sonuç olarak, programın öğrencilerin İngilizce dil becerilerinin gelişimine katkısı ile ilgili tüm maddeler için öğrencilerin ortalamalarının daha yüksek olması, öğretmenlerin okuma, yazma, dinleme ve konuşma gibi dil becerilerine ilişkin beklentilerini öğrencilere göre daha yüksek tuttuğunun bir belirtisi olduğunu söylemek olanaklıdır.

Mersinligil'in (2002) araştırmasında İngilizce okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerinin gelişimi konusunda hem öğretmen hem de öğrenciler kısmen olumlu görüş

belirtmiştir. Öğrencilerin daha olumlu fikir beyan ettiği bu dört madde ile ilgili öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında anlamlı farklılık gözlemlenmiştir. Bu sonuç araştırmada elde edilen bulgulara benzerlik göstermektedir. Ancak öğretmenler Mersinlilil'in araştırmasında olumsuz fikir ifade etmemişlerdir. Yine aynı araştırmada, öğrenciler programın İngilizce dilbilgisini geliştirmesi ifadesi için daha olumlu görüş belirtmiş ve öğretmenler ile görüşleri arasında anlamlı farklılık gözlemlenmiştir. Bu sonuç, bu araştırmada elde edilen bulguları desteklemektedir. Bu bulgulara benzer olarak, sadece öğretmen ya da öğrenci görüşlerinin alındığı araştırmalar bu çalışmadaki öğretmen ve öğrenci görüşleri ile tutarlılık göstermemektedir. Vural'ın (2004) yaptığı araştırmada, YTÜ Hazırlık öğrencileri programdaki konuşma becerisinin kazandırılmasına yönelik dersleri yetersiz bulmuşlardır. Alıcı (2004) tarafından gerçekleştirilen benzer bir araştırmada, hazırlık öğrencileri, okuma ve yazma becerisi kazandıklarını, ancak, dinleme ve konuşma yeterliklerinden emin olmadıklarını ifade etmişlerdir. Bir diğer araştırmada ise, dil becerilerine ilişkin elde edilen bulgulara göre, öğrenciler konuşma ve dinleme becerilerini geliştirmeleri gerekliliğinin farkında olmadıkları anlaşılmıştır (Yılmaz, 2004). Büyükduman (2001) tarafından yapılan başka bir araştırmada ise, Milli Eğitim Bakanlığı ilköğretim birinci kademe İngilizce öğretim programı değerlendirilmiş ve dinleme ve konuşma ile ilgili amaçlara ulaşmanın olanaksız olduğu görülmüştür.

Yurt dışında yapılan araştırmalarda, Griffie (1999), Japonya'da bulunan özel bir üniversitenin Akademik İngilizce öğretim programının beş bölümünü değerlendirmeyi amaçlamıştır. Değerlendirme sonucunda, daha fazla konuşma ile ilgili etkinliklerin olması gerektiği ifade edilmiştir. Diğer bir araştırmada ise Tung (1996), Tayvan'da bulunan üniversiteler ve meslek yüksek okullarındaki İngilizce öğretiminin verimliliğini araştırmayı ve araştırma sonucunda eğitimle ilgili otoritelere uygulamada olan İngilizce dil öğretiminin teknikleri ve yöntemlerinin kalitesini yükseltmek için önerilerde bulunmayı amaçlamıştır. Bu araştırmada, öğretmen ve öğrenciler okuma, yazma, konuşma ve dinleme gibi dil becerilerinin çok önemli olduğunu ve artan bir şekilde kullanılması konusunda ortak görüş belirtmişlerdir.

1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada cevap aranan beşinci alt problem “İngilizce II dersi öğretim programı öğretmen ve öğrencilerinin programın bağlam, girdi, süreç ve ürün değerlendirme boyutlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Analiz sonucunda elde edilen bulgulara göre, programın girdi boyutuna ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerinin ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Buna karşın, programın bağlam, süreç ve ürün boyutlarına yönelik öğretmen ve öğrenci görüşlerinin ortalama puanları arasında anlamlı farklılıklar olduğu görölmektedir. Bu sonuç, araştırmanın diğer alt problemleri için yapılan analizler sonucu elde edilen bulguları da desteklemektedir. Programın girdi boyutuna ilişkin farklılığın olmamasının sebeplerinden birinin öğretmenlerin programın girdilerinden olan çalışma yaprakları ile ilgili, öğrencilerin ise görsel ve işitsel materyallerle ilgili görüşlerine ait ortalamalarının daha yüksek olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Programın diğer boyutlarından olan bağlam, süreç ve ürüne yönelik farklılığın en büyük nedenlerinden birinin ise bu boyutlara ilişkin öğrenci görüşlerinin ortalamalarının genel olarak öğretmenlere nazaran daha yüksek çıkmasından meydana geldiği ifade edilebilir. Bu sonuç öğrencilerin bu boyutlarla ilgili algılarının öğretmenlerin ise beklentilerinin daha yüksek olduğunun bir göstergesi olarak kabul edilebilir.

2. Öneriler

Bu başlık altında, araştırma bulguları doğrultusunda uygulayıcılara ve araştırmacılara yapılan bazı öneriler yer almıştır.

2.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda araştırmanın alt problemlerini içeren dört başlık altında uygulayıcılara yapılan önerilere yer verilmiştir.

1. Programın bağlam boyutuna ilişkin maddelere öğretmen ve öğrencilerin kısmen de olsa katıldıkları görölmekte, ancak görüşler arasında anlamlı farklılıklar da gözlemlenmektedir. Bu görüşlerden yola çıkarak, programın hedeflerini oluştururken, hedeflerin öğrencilerin İngilizce ile ilgili ön bilgilerine uygunluğu konusunda öğretmenlerin görüşlerini almakta yarar vardır. Ders kitabı seçiminde ise seçim komitesinde öğretmenlerle birlikte öğrencilerin de yer alması ve ders kitabından beklentileri ve ihtiyaçları ile ilgili fikir alışverişinde bulunmaları önerilebilir. Ayrıca,

öğrenciler programın başlangıcında dil becerilerine ilişkin ulaşılması gereken seviye konusunda bilgilendirilmeli ve programdaki dil becerilerinin dağılımı tekrar gözden geçirilmelidir.

2. Programın girdi boyutuna ilişkin maddeler görsel ve işitsel materyallar, çalışma yaprakları ve proje ödevleri ile ilgilidir. İlk olarak, görsel ve işitsel materyallere ilişkin maddeler için öğretmenlerin tatmin edici bir görüş belirtmemesi ve programa ve öğrenciye katkısı olmadığını düşünmesi nedeniyle programdaki görsel ve işitsel materyallerin çeşitlendirilmesi ve programda kullanılan öğretim yöntemlerini tamamlayıcı bir şekilde etkinliklerde daha verimli kullanımının sağlanması tavsiye edilebilir. Çalışma yapraklarına ilişkin, öğretmenlerin, öğrencilerden az da olsa daha olumlu görüş beyan etmesi sonucunda, öğrencilerin çalışma yapraklarının programdaki işlevleri ve kendi öğrenmeleri ve gelişimlerine katkısı konularında önceden bilgilendirilmeleri önerilebilir.

3. Programın sürecine ilişkin yapılan değerlendirme sonucunda öğretmen ve öğrencilerin görüşleri programın süreç boyutunun oldukça verimli geçtiğinin ifadesi olarak görülebilir. İki madde dışında diğer maddeler için öğretmenlerin anlamlı bir şekilde daha olumlu görüş ifade etmesi nedeniyle, bu boyutta yer alan maddelere ilişkin öğrencilerle görüşmeler yapılarak onların görüşlerinin alınması ve bu görüşlerin programa yansıtılarak daha etkin bir süreç yaşanması sağlanmalıdır.

4. Öğrencilerin dil becerilerinden dinleme ve konuşmaya yönelik gösterdiği gelişim konusunda, öğretmen görüşlerinin ortalamalarının öğrencilere oranla anlamlı bir şekilde daha düşük çıktığından dolayı programda konuşma ve dinleme becerilerine yönelik etkinliklere ağırlık verilmelidir. Özellikle grupla yapılan etkinliklerin artırılması bu becerilerin gelişimine katkıda bulunacaktır. Ayrıca, öğrencilerin bölüm dersleri ve iş hayatı için ihtiyaçları olan İngilizce bilgisini tespit ederek programın hedeflerini ve sürecini tekrar yapılandırmak gerekmektedir.

5. Programın bağlam, süreç ve ürün boyutlarına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında oluşan anlamlı farklılığın hangi maddelerden kaynaklandığını ve

nedenlerini tespit ederek her iki grubun da beklentilerini karşılayacak gerekli çalışmaların yapılması sağlanmalıdır.

2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler

Aşağıda, araştırmanın bulgularına dayalı olarak araştırmacılar için yapılan öneriler yer almıştır.

1. Programın bağlam boyutunun geliştirilmesine katkı açısından, öğrencilerin ön bilgi seviyesinin programın hedeflerinin belirlenmesindeki etkisi tartışmaya açılabilir. Bununla birlikte, ders kitabı seçiminde gerekli olan ölçütleri belirlemek için hem öğretmen hem de öğrenci görüşlerine dayalı bir inceleme yapılabilir. Son olarak ise, üniversite seviyesinde hangi dil becerilerine ağırlık verilmesi gerektiği ve dil becerilerinin dağılımı konusu araştırılabilir.

2. Programların girdi boyutunun geliştirilmesine katkı açısından, üniversite seviyesinde kullanılabilecek görsel ve işitsel materyallerin çeşitliliği ve İngilizce öğretimine etkisi, özellikle öğrenci görüşleri alınarak ve uygulama esnasında gözlem yapılarak incelenebilir.

3. Programda öğrenciler ve öğretmenlerin “Tamamen katılıyorum” ya da “Katılıyorum” diye görüş belirttiği süreç boyutunun programın sonunda elde edilen ürünlere neden etkisinin aynı oranda olmadığına ilişkin bir araştırma yapılması önerilebilir.

4. Üniversite seviyesinde konuşma ve dinleme dil becerilerini geliştirmeye yönelik kullanılabilecek etkinlikler, öğretim yöntemleri ve materyaller konusunda uzman görüşleri de alınarak bir çalışma yapılması uygun olabilir. Bunun yanında, üniversitedeki bölüm hocalarının görüşleri alınarak, İngilizce programının öğrencilerin bölüm derslerini nasıl tamamlayabileceği konusu araştırılabilir. Son olarak, çeşitli iş alanlarındaki yöneticilerle görüşmeler yapılarak iş hayatında gerekli olan İngilizce bilgisinin belirlenmesi ve üniversite seviyesindeki İngilizce programlarına yansıtılması konusunda inceleme yapılabilir. Ayrıca, öğretmen ve öğrenci görüşlerine ilave olarak

programın yöneticileri ve mezunlarının da görüşlerine başvurularak tekrar bir araştırma yapılması önerilebilir.

5. Araştırma sonucunda anlamlı farklılık rastlanan ve aritmetik ortalamaları düşük çıkan boyutlara ilişkin sadece o boyutlara özel öğretmenler ve öğrenciler ile görüşmeler ve gözlemler yapılması ve yeni veriler toplanarak tekrar bir değerlendirme yapılması önerilebilir.

3. Araştırmada Karşılaşılan Güçlükler

Aşağıda, yeni araştırmacılara rehberlik edeceği düşünülen, bu araştırmada karşılaşılan güçlükler sunulmuştur.

1. Fakültelerde eğitim gördükleri farklı alanlara göre olası öğrenci farklılıkları düşünüldüğünde, araştırmanın evrenini en iyi şekilde yansıtabilmesi için araştırmanın evrenini oluşturan tüm fakültelerden veri toplanması amaçlanmış ve bu amaçla küme örneklem yöntemi kullanılarak her fakülteden sınıflar seçilmiştir. Ancak seçilen sınıfların çoğu farklı fakültelerden gelen öğrencilerin oluşturduğu karma sınıflar olması nedeniyle istenen oranlarda fakültelere göre öğrenci dağılımları yapılamamıştır. Bundan sonraki araştırmalarda örneklem grubu ile ilgili alınan bilginin kontrol edilmesinin daha sağlıklı sonuçlar getireceği düşünülmektedir.
2. Evrenden öğretmen örnekleme seçilirken, 2005-2006 öğretim yılı güz döneminde açılan 71 adet İngilizce sınıfında ders veren 35 öğretmenin tamamının araştırmada görüşlerinden yararlanılmıştır. Araştırmada görüşlerinden yararlanılan öğretmen sayısının az oluşu nedeniyle sağlıklı sonuçlar alınamayacağından öğretmen anketi için ayrı olarak geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılamamıştır. Bundan sonra yapılacak olan araştırmalarda görüş alınacak örneklem sayısının dikkate alınmasında yarar vardır.

KAYNAKÇA

- Alıcı, S. S. (2004), “Yıldız Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu hazırlık sınıfı öğrencilerinin kendilerine sağlanan öğretimin niteliğine ilişkin görüşleri”. *Yüksek Lisans Tezi Çalışması, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.*
- Alkış, N. (1993), “Gecekonduya yaşayan yetişkinlerin mesleki eğitim ihtiyaçları ve katılma engelleri”. *İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.*
- Al-Thuwaini, S. I. (1986), “Attitudes of supervisors and teachers toward the social studies curriculum in Saudi Arabian elementary schools. *Dissertation Abstracts International, 47 (08) 2989.*
- Arık, İ. A. (1998), “Psikolojide bilimsel yöntem”. *İstanbul: Çantay Kitabevi.*
- Arseven, A. D. (2001), “Alan araştırma yöntemi: İlkeler, teknikler, örnekler”. *Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.*
- Aslan, O. (03.02.2003), “Türkiye’de yabancı dil öğretme ve öğrenmede karşılaşılan sorunları çözümlmeye yönelik bir öneri: Yabancı dil öğretimi ve öğreniminde internet kullanımı”. *Akademik Bilişim Konferansı, Çukurova Üniversitesi.*
- Aydın, M. Z. (1998), “İlköğretimin ikinci kademesi Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ders programındaki ahlaki amaç ve konuların program geliştirme açısından değerlendirilmesi”. *Eğitil Araştırması, Cumhuriyet Üniversitesi. Sivas.*
- Balcı, A. (1997), “Sosyal bilimlerde araştırma, yöntem, teknik ve ilkeler”. *Ankara: 72 TDFO Bilgisayar-Yayıncılık.*
- Bayram, N. (2004), “Sosyal bilimlerde SPSS ile veri analizi”. *Bursa: Ezgi Kitabevi.*
- Bilen, M. (2002), “Plandan uygulamaya öğretim”. *Ankara: Anı Yayıncılık.*
- Büyükduman, F. İ. (2001), “İlköğretim okullarında görev yapan İngilizce öğretmenlerinin Milli Eğitim Bakanlığı ikinci kademe İngilizce öğretim programına ilişkin görüşleri”. *Yüksek Lisans Tezi Çalışması, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.*
- Büyükoztürk, Ş. (2002), “Veri analizi el kitabı”. *Ankara: Pegem Yayıncılık.*
- Chao, S. (1994), “An evaluation of the intermediate academic program for international students at Columbia College”. *A dissertation for the degree of the Doctor, Saint Louis University, Missouri.*
- Daloğlu, A. (1996), “Bilkent Üniversitesi’nde verilen İngilizce öğretmenleri için hizmetiçi eğitim programının değerlendirilmesi”. *Doktora Tezi Çalışması, Orta*

Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Demirel, Ö. (2004), “Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme”. *Ankara: Pegem Yayıncılık.*

Dick, Walter, Lou C. and James O. C. (2001), “The systematic design of instruction”. *New York: Addison Wesley Longman Educational Publishers Inc.*

Doğan, H. (1979), “Analiz ve program hazırlama”. *Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınları.*

Erdem, H. E. (1999), “Özel bir okuldaki İngilizce programlarının değerlendirilmesi konusunda bir çalışma”. *Doktora Tezi Çalışması, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.*

Erden, M. (1995), “Eğitimde program değerlendirme”. *Ankara: Pegem Yayıncılık.*

Ertürk, S. (1979), “Eğitimde program geliştirme”. *Ankara: Meteksan A.Ş.*

Gilchrist, R. S. and Bernice R. R. (1974), “Curriculum development (A humanized systems approach)”. *California: Lear Siegler, Inc./Fearon Publishers.*

Gözütok, F. D. (Güz 2003), «Türkiye’de program geliştirme çalışmaları», *Milli Eğitim Dergisi: 160-1.*

Griffe, D. T. (1999), “Course evaluation by quantitative and qualitative methods”. *A dissertation for the degree of the Doctor of Education. Curriculum Instruction and Technology in Education, Temple University, USA.*

Hamilton, D. (1976), “Curriculum evaluation”. *London: Open Books Publishing Limited.*

Harrison, A. S. (1993), “An evaluation model for middle school counseling and guidance”. *Old Dominion University.*

Hovardaoğlu, S. (2000), “Davranış bilimleri için araştırma teknikleri”. *Ankara: VE-GA Yayınları.*

Ibe, M. D. (2001), ”Evaluation: Ideals and realities, Curriculum development and syllabus design for English teachers”. *Der.: Geoffrey H. Wilson. London: Paul Chapman Publishing.*

Kanatlar, A. Z. (1996), “Yabancı dil olarak İngilizce öğretimi yüksek lisans programının bir değerlendirmesi”. *Yüksek Lisans Tezi Çalışması, Bilkent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.*

Karasar, N. (1999), “Bilimsel araştırma yöntemi”. *Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.*

- Kelly, A. V. (1999), "The curriculum". *London: Paul Chapman Publishing Limited.*
- Mc Cormick, R. and James M. (1983), "Curriculum evaluation in schools". *London: Croom Helm Ltd.*
- Mc Neil, J. (1996), "Curriculum - A comprehensive introduction-". *New York: Harper Collins College Publishers.*
- Mersinligil, G. (2002), "İlköğretim dört ve beşinci sınıflarda uygulanan İngilizce dersi öğretim programının değerlendirilmesi (Adana İli Örneği)". *Doktora Tezi Çalışması, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.*
- Middlewood, David and Neil Burton (2001), "Managing the Curriculum". *London: Paul Chapman Publishing.*
- Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu program geliştirme çalışmaları
http://programlar.meb.gov.tr/prog_giris/prg_giris.pdf 01.03.2006 saat:10.15
- Morris, L. L. and Fitz-Gibbon C. T. (1978), "How to deal with goals and objectives". *Beverly Hills: SAGE Publications, Inc.*
- _____. (1978), "How to measure achievement". *California: SAGE Publications, Inc.*
- _____. (1978), "How to design a program evaluation". *California: SAGE Publications, Inc.*
- Morris, L. L., Fitz-Gibbon C. T. and Lindheim E. (1987), "How to measure performance and use tests". *California: SAGE Publications, Inc.*
- Morrison, G. R., Ross S. M. and Kemp J. E. (2001), "Designing effective instruction". *New York: John Wiley & Sons, Inc.*
- Moulden, G. A. (2005), "An evaluation of language policy in a bilingual school in Japan". *A dissertation for the degree of the Doctor of Education, Temple University, USA.*
- Myint, T. (2001), "Revisiting curriculum evaluation: Formative exploration of a new model". *A dissertation for the degree of Doctor of Philosophy, The Pennsylvania State University, USA.*
- Nakornthap, A. (1988), "Curriculum evaluation in higher education: A case study of government universities in Thailand". *A dissertation for the degree of Doctor, The Ohio State University, Ohio, USA.*
- Nam, J. M. (2005), "Perceptions of Korean college students and teachers about communication-based English instruction: Evaluation of a college EFL curriculum

in South Korea”. *A dissertation for the degree Doctor of Philosophy in the Graduate School of The Ohio State University.*

Onyefulu, C. N. (2001), “An evaluation study of the business education programs in the university of technology in Jamaica”. *Doktora Tezi, University of Alberta, Kanada.*

Ornstein, A. C. and Hunkins F. P. (1988), “Curriculum: Foundations, principles, and issues”. *New Jersey: Prentice Hall.*

Osborne, J.W., & Costello, A.B. (2004), “Sample size and subject to item ratio in principal components analysis”. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 9(11). Retrieved April 12, 2005 from <http://PAREonline.net/getvn.asp?v=9&n=11>

Özdamar, K. (2001), “Spss ile biyoistatistik”. *Eskişehir: Kaan Kitabevi.*

Özmen, A. (2003), “Örnekleme, İstatistik”. *Der.: Ali Fuat Yüzer. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.*

Pallant, J. (2001), “Spss survival manual - A step by step guide data analysis using Spss for Windows-“. *New York: Open University Press.*

Piskurich, G. M. (2000), “Rapid instructional design - Learning ID fast and right-“. *San Francisco: Jossey-Bass/Pfeiffer.*

Pittman, R. S. (1985), “Education in the social studies curriculum: A responsive evaluation model”. *A dissertation for the degree of Doctor of Education, The University of Pennsylvania, Pennsylvania, USA.*

Posavac, E. J. and Carey R. G. (2003), “Program evaluation - Methods and case studies”. *New Jersey: Pearson Education, Inc.*

Preacher, K.J., & MacCallum, R.C. (2002). “Exploratory factor analysis in behavior genetics research: Factor recovery with small sample size”. *Behavior Genetics*, 32 (2), 153-161.

Preedy, M. (2001), “Curriculum evaluation: Measuring what we value,” *Managing the curriculum*. *Der.: David Middlewood and Neil Burton. London: Paul Chapman Publishing.*

Richards, J. C. (2001), “Curriculum development in language teaching”. *Cambridge: Cambridge University Press.*

Rivera, E. C. (2005), “Affixes as a strategy for vocabulary acquisition in a first year ESL college Reading course”. *A dissertation for the degree of Doctor in Education, University of Puerto Rico, Puerto Rico.*

Sanders, J. R. (1994), “The program evaluation standards”. *California: SAGE Publications, Inc.*

- Sapnas, K.G. (2004). “Letters to the Editor: Determining adequate sample size”. *Journal of Nursing Scholarship*, 36 (1), 4, www. Retrieved August 03, 2004 from blackwell-synergy.com
- Sharp, A. (1990), “Staff/student participation in course evaluations: a procedure for improving course design”. *ELT Journal*, 44 (2), 132-137.
- Stenhouse, L. (1975), “An introduction to curriculum research and development”. *London: Heinemann*.
- Şahinel, M. G. (1998), “İlköğretim okullarının ikinci kademe sınıflarında okutulan Milli Eğitim Bakanlığı İngilizce ders kitaplarının niteliklerine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri”. *Yüksek Lisans Tezi Çalışması, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara*.
- Taba, H. (1962), “Curriculum Development - Theory and Practice –“. *San Francisco: Harcourt, Brace&World, Inc.*
- Tan, Ş. ve Erdoğan A. (2003), “Öğretimi planlama ve değerlendirme”. *Ankara: Anı Yayıncılık*.
- Tanner, D. and Tanner L. (1975), “Curriculum development – Theory into Practice-“. *New York: Macmillan Publishing Co., Inc.*
- Tavşancıl, E. (2002). “Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi”. *Ankara: Nobel Yayın Dağıtım*.
- Taylor, P.H. and Johnson M. (1974), “Curriculum development”. *Windsor: NFER Publishing Company Ltd., 1974*.
- Tuncer, C. (2004), “Yabancı dil olarak İngilizce öğretmenlerinin yetiştirilmesinde kuram ve uygulama boyutuyla oluşturmacı yaklaşım”. *Yüksek Lisans Tezi Çalışması, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul*
- Tung, C. (1996), “An evaluation of English language instruction in colleges/universities in Taiwan”. *A dissertaion for the degree of Doctor, Florida International University, Miami-Florida*.
- Turgut, M.F. (1997), “Eğitimde ölçme ve değerlendirme metodları”. *Ankara: Gül Yayınevi*.
- Ural, A. ve Kılıç İ. (2005), “Bilimsel araştırma süreci ve Spss ile veri analizi”. *Ankara: Detay Yayıncılık*.
- Uzel, F. E. (2002), “Bilkent Üniversitesi İngilizce birimi öğretim programındaki değişim sürecinin değerlendirilmesi ve mesleki gelişim önerileri”. *Doktora Tezi*

- Çalışması, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.*
- Varış, F. (1996), “Eğitimde program geliştirme - Teoriler/Teknikler-“. *Ankara: Alkım Kitapçılık Yayıncılık.*
- Vural, T. (2004), “Yıldız Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu Temel İngilizce Birimi hazırlık programının öğrenci, öğretim elemanı ve yöneticiler tarafından değerlendirilmesi”. *Yüksek Lisans Tezi Çalışması, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.*
- Ward, J. G. (1987), “An application and an analysis of the impact of the Bellon and Handler curriculum evaluation framework to the English as a Foreign Language program at the Huffco Indonesia intensive English Language program in Balikpapan”. *A dissertation for the degree of the Doctor, University of Puerto Rico, Rio Piedras-Puerto Rico.*
- Wiles, John and Joseph Bondi. *Curriculum Development –A Guide to Practice-*. New Jersey: Merrill Prentice Hall, 2002.
- Worthern, B. R., Sanders J. R. and Fitzpatrick J. L. (1997), “Program evaluation – Alternative approaches and practical guidelines-“. *New York: Longman, Inc.*
- Worthern, B. R. and Sanders J. R. (1987), “Educational evaluation – Alternative approaches and practical guidelines-“. *New York: Longman, Inc.*
- Yıldırım, C. (1999). “Eğitimde ölçme ve değerlendirme”. Ankara: ÖSYM yayınları, 1999-4.
- Yıldız Teknik Üniversitesi (2003), “Yıldız Teknik Üniversitesi Öğrenci Kitapçığı”, www.yildiz.edu.tr/ydb1_tr.html.
- Yıldız Teknik Üniversitesi (2005), “Modern Diller Bölümü Ders Öğretim Program Formları”, www.ybd.yildiz.edu.tr/ybd_website1/mdsayfalar/dersler/905_3032.htm
- Yılmaz, C. (2005), «İngilizce öğretmenliği bölümlerindeki öğrencilerin iletişimsel dil gereksinimleri ne ölçüde karşılanıyor?». *Ondokuzmayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19, 92-103.*

YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ MODERN DİLLER BÖLÜMÜ
İNGİLİZCE II DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI
ÖĞRETMEN ANKETİ

Değerli Öğretmenler,

1. Bu anketle, Yıldız Teknik Üniversitesi Modern Diller Bölümü İngilizce II dersi öğretim programının bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutları bakımından değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Uygulanan bu ankete vereceğiniz cevaplar değerlendirilerek, araştırma süreci çerçevesinde programın uygun bir şekilde tekrar düzenlenebilmesi için ihtiyaç duyulan veriler elde edilmeye çalışılacaktır.
2. Ankete vereceğiniz cevaplar, sadece İngilizce II dersi öğretim programının geliştirilmesi ve programla ilgili olumsuz durumların giderilmesi amacıyla kullanılacaktır. Anketten sağlıklı sonuçlar elde edilmesi vereceğiniz samimi cevaplara bağlıdır.
3. Anket kişisel bilgiler ve programla ilgili görüşler olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır.
4. Anketteki “program” ile sadece İngilizce II dersi öğretim programı kastedilmekte; anket diğer dersleri kapsamamaktadır.
5. Anketin birinci bölümündeki sorularda ilgili seçeneklerden durumunuza uygun olanı (X) işareti ile belirtiniz. Anketin ikinci bölümünde, sol tarafta programla ilgili bazı ifadeler, sağ tarafta ise beş adet seçenek bulunmaktadır. İngilizce II programına ilişkin gözlem ve tecrübelerinizi “Tamamen Katılıyorum”dan “Kesinlikle Katılmıyorum”a uzanan beşli değerlendirme ölçeği üzerinde, size en uygun olanı (X) şeklinde işaretleyerek değerlendiriniz.

Katkılarınız için teşekkür eder, başarılar dilerim.

BÖLÜM I
Kişisel Bilgiler

A- Cinsiyetiniz:

1. () Kadın
2. () Erkek

D- Eğitim Düzeyiniz

1. () Lisans
2. () Yüksek Lisans
3. () Doktora

B- Yaş Grubunuz

1. () 20-25 yaş
2. () 26-30 yaş
3. () 31-35 yaş
4. () 36-40 yaş
5. () 40 yaş üstü

E- Mezun Olduğunuz

Program Adı

1. () İngilizce Öğretmenliği
2. () İngiliz Dili ve Edebiyatı
3. () Mütercim ve Tercümanlık
4. () Çeviri

C- Mesleki Deneyim

1. () 0-5 yıl
2. () 6-10 yıl
3. () 11-15 yıl
4. () 15 yıl üstü

	BAĞLAM DEĞERLENDİRME	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	Program öğrencilerin dil becerilerinin gelişimi için uygundur.	1	2	3	4	5
3	Programda okuma, yazma, dinleme ve konuşma gibi dil becerileri iyi dengelenmiştir.	1	2	3	4	5
9	Programın hedefleri öğrencilerin İngilizce ile ilgili ihtiyaçlarını karşılamaktadır.	1	2	3	4	5
10	Programın hedefleri öğrencilerin İngilizce ön bilgisine uygundur.	1	2	3	4	5
13	Programdaki konuların güçlük dereceleri ile süreleri uyumludur.	1	2	3	4	5
17	Programın toplam süresi yeterlidir.	1	2	3	4	5
20	Programda kullanılan ders kitabı öğrencilerin seviyesine uygundur.	1	2	3	4	5
21	Ders kitabı öğrencilerin ilgisini çekecek niteliktedir.	1	2	3	4	5
22	Ders kitabının içeriği programın hedefleri ile tutarlıdır.	1	2	3	4	5
24	Ders kitabında yer alan içerik anlaşılırdır.	1	2	3	4	5
	GİRDİ DEĞERLENDİRME	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
25	Programda kullanılan görsel ve işitsel materyaller öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştırmaktadır.	1	2	3	4	5
26	Programda kullanılan görsel ve işitsel materyaller öğrencilerin ilgisini çekecek niteliktedir.	1	2	3	4	5
27	Programda kullanılan görsel ve işitsel materyallerin öğrencilerin dil becerileri üzerinde olumlu etkisi vardır.	1	2	3	4	5
28	Programda dağıtılan çalışma yaprakları öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştırmaktadır.	1	2	3	4	5
29	Programda dağıtılan çalışma yaprakları öğrencilerin ilgisini çekecek niteliktedir.	1	2	3	4	5
30	Programda dağıtılan çalışma yapraklarının öğrencilerin dil becerileri üzerinde olumlu etkisi vardır.	1	2	3	4	5

	SÜREÇ DEĞERLENDİRME	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
38	Programda öğrenilen her yeni konu ile ilgili yeterli alıştırma yapılır.	1	2	3	4	5
39	Program süresince gerektiğinde konu tekrarları yapılır.	1	2	3	4	5
40	Programda işlenen konularla ilgili pekiştirici nitelikte ödevler verilir.	1	2	3	4	5
41	Program öğrencilerin aktif olarak derse katılmasını sağlar.	1	2	3	4	5
42	Program süresince uygulanan sınav sayısı yeterlidir.	1	2	3	4	5
43	Programdaki ikili ya da grup çalışmaları yapılabilecek etkinlikler mevcuttur.	1	2	3	4	5
46	Programda öğrencilerin bütün dil becerilerini kullanabileceği etkinlikler mevcuttur.	1	2	3	4	5
47	Programda öğrencilerin İngilizce ile ilgili problemlerinin çözümüne yeterli zaman harcanır.	1	2	3	4	5
	ÜRÜN DEĞERLENDİRME	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
2	Program öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına cevap vermiştir.	1	2	3	4	5
4	Program öğrencilerin bireysel ilgilerine cevap vermiştir.	1	2	3	4	5
5	Program öğrencilerin bireysel özelliklerine cevap vermiştir.	1	2	3	4	5
6	Program öğrencilerin İngilizce ile ilgili mevcut ihtiyaçlarına cevap vermiştir.	1	2	3	4	5
7	Program öğrencilerin İngilizce ile ilgili gelecekteki ihtiyaçlarına temel oluşturmuştur.	1	2	3	4	5
8	Program bölümleriyle ilgili çalışmalarda öğrencilere katkı sağlamıştır.	1	2	3	4	5
31	Program öğrencileri İngilizce öğrenmeye teşvik etmiştir.	1	2	3	4	5
37	Programda verilen proje ödevleri öğrencilerin dil becerilerini olumlu yönde etkilemiştir.	1	2	3	4	5

45	Program öğrencilerin İngilizce kelime bilgisini arttırmıştır.	1	2	3	4	5
48	Program öğrencilere İngilizce çalışma alışkanlığı kazandırmıştır.	1	2	3	4	5
49	Program öğrencilere grupla çalışma alışkanlığı kazandırmıştır.	1	2	3	4	5
50	Program öğrencilere öğrendiklerini kullanma fırsatı vermiştir.	1	2	3	4	5
52	Programın sonunda İngilizce okuma becerisine yönelik öğrencilerin gösterdiği gelişim tatmin edicidir.	1	2	3	4	5
53	Programın sonunda İngilizce yazma becerisine yönelik öğrencilerin gösterdiği gelişim tatmin edicidir.	1	2	3	4	5
54	Programın sonunda İngilizce dinleme becerisine yönelik öğrencilerin gösterdiği gelişim tatmin edicidir.	1	2	3	4	5
55	Programın sonunda İngilizce konuşma becerisine yönelik öğrencilerin gösterdiği gelişim tatmin edicidir.	1	2	3	4	5
56	Programın sonunda İngilizce dilbilgisine yönelik öğrencilerin gösterdiği gelişim tatmin edicidir.	1	2	3	4	5
58	Programın sonunda dil konusunda öğrencilerin kazandığı bilgiler tatmin edicidir	1	2	3	4	5
59	Programın sonunda dil konusunda öğrencilerin kazandığı beceriler tatmin edicidir.	1	2	3	4	5
60	Program öğrencilerin bölüm derslerini tamamlayıcı niteliktedir.	1	2	3	4	5
61	Program öğrencilerin kendi bölümleri için ihtiyaç duydukları yeterli İngilizce bilgisini kazandırmıştır.	1	2	3	4	5
62	Program çeşitli iş alanları için gerekli İngilizce bilgisini öğrencilere kazandırmıştır.	1	2	3	4	5

*MN 1: Maddelerin 62 maddelik anket içindeki sıra numarası.

EK 2

YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ MODERN DİLLER BÖLÜMÜ
İNGİLİZCE II DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI
ÖĞRENCİ DEĞERLENDİRME ANKETİ

Değerli Öğrenciler,

6. Bu anketle, Yıldız Teknik Üniversitesi Modern Diller Bölümü İngilizce II dersi öğretim programının bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutları bakımından değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Uygulanan bu ankete vereceğiniz cevaplar değerlendirilerek, araştırma süreci çerçevesinde programın sizin için uygun bir şekilde tekrar düzenlenebilmesi için ihtiyaç duyulan veriler elde edilmeye çalışılacaktır.
7. Ankete vereceğiniz cevaplar, sadece İngilizce II dersi öğretim programının geliştirilmesi ve programla ilgili olumsuz durumların giderilmesi amacıyla kullanılacaktır. Anketten sağlıklı sonuçlar elde edilmesi vereceğiniz samimi cevaplara bağlıdır.
8. Anket kişisel bilgiler ve programla ilgili görüşler olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır.
9. Anketteki “program” ile sadece İngilizce II dersi öğretim programı kastedilmekte; anket diğer dersleri kapsamamaktadır.
10. Anketin birinci bölümündeki sorularda ilgili seçeneklerden durumunuza uygun olanı (X) işareti ile belirtiniz. Anketin ikinci bölümünde, sol tarafta programla ilgili bazı ifadeler, sağ tarafta ise beş adet seçenek bulunmaktadır. İngilizce II programına ilişkin gözlem ve tecrübelerinizi “Tamamen Katılıyorum”dan “Kesinlikle Katılmıyorum”a uzanan beşli değerlendirme ölçeği üzerinde, size en uygun olanı (X) şeklinde işaretleyerek değerlendiriniz.

Katkılarınız için teşekkür eder, başarılar dilerim.

BÖLÜM I
Kişisel Bilgiler

A- Cinsiyet

1. () Kız
2. () Erkek

B- Yaş

1. () 18-21
2. () 22-25
3. () 26 ve üstü

D- Alan

1. () Sosyal Bilimler
2. () Fen Bilimler
3. () Mühendislik/Mimarlık
4. () Matematik
5. () İktisat/İşletme/Siyaset
6. () Eğitim
7. () Sanat

C- Fakülte

1. () Fen-Edebiyat Fakültesi
2. () Kimya-Metalurji Fakültesi
3. () Eğitim Fakültesi
4. () Mimarlık Fakültesi
5. () İnşaat Fakültesi
6. () Makine Fakültesi
7. () Elektrik-Elektronik Fakültesi
8. () İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi
9. () Sanat ve Tasarım Fakültesi

	BAĞLAM DEĞERLENDİRME	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	Program dil becerilerimin gelişimi için uygundur.	1	2	3	4	5
3	Programda okuma, yazma, dinleme ve konuşma gibi dil becerileri iyi dengelenmiştir.	1	2	3	4	5
9	Programın hedefleri İngilizce ile ilgili ihtiyaçlarımı karşılamaktadır.	1	2	3	4	5
10	Programın hedefleri İngilizce ön bilgime uygundur.	1	2	3	4	5
13	Programdaki konuların güçlük dereceleri ile süreleri uyumludur.	1	2	3	4	5
17	Programın toplam süresi yeterlidir.	1	2	3	4	5
20	Programda kullanılan ders kitabı seviyeme uygundur.	1	2	3	4	5
21	Ders kitabı ilgimi çekecek niteliktedir.	1	2	3	4	5
22	Ders kitabının içeriği programın hedefleri ile tutarlıdır.	1	2	3	4	5
24	Ders kitabında yer alan içerik anlaşılırdır.	1	2	3	4	5
	GİRDİ DEĞERLENDİRME	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
25	Programda kullanılan görsel ve işitsel materyaller öğrenmemi kolaylaştırmaktadır.	1	2	3	4	5
26	Programda kullanılan görsel ve işitsel materyaller ilgimi çekecek niteliktedir.	1	2	3	4	5
27	Programda kullanılan görsel ve işitsel materyallerin dil becerilerim üzerinde olumlu etkisi vardır.	1	2	3	4	5
28	Programda dağıtılan çalışma yaprakları öğrenmemi kolaylaştırmaktadır.	1	2	3	4	5
29	Programda dağıtılan çalışma yaprakları ilgimi çekecek niteliktedir.	1	2	3	4	5
30	Programda dağıtılan çalışma yapraklarının dil becerilerim üzerinde olumlu etkisi vardır.	1	2	3	4	5

	SÜREÇ DEĞERLENDİRME	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
38	Programda öğrenilen her yeni konu ile ilgili yeterli alıştırmaya yapılır.	1	2	3	4	5
39	Program süresince gerektiğinde konu tekrarları yapılır.	1	2	3	4	5
40	Programda işlediğimiz konularla ilgili pekiştirici nitelikte ödevler verilir.	1	2	3	4	5
41	Program aktif olarak derse katılmamı sağlar.	1	2	3	4	5
42	Program süresince uygulanan sınav sayısı yeterlidir.	1	2	3	4	5
43	Programdaki ikili ya da grup çalışmaları yapılabileceğimiz etkinlikler mevcuttur.	1	2	3	4	5
46	Programda bütün dil becerilerimi kullanabileceğim etkinlikler mevcuttur.	1	2	3	4	5
47	Programda İngilizce ile ilgili problemlerimin çözümüne yeterli zaman harcanır.	1	2	3	4	5
	ÜRÜN DEĞERLENDİRME	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
2	Program bireysel ihtiyaçlarıma cevap vermiştir	1	2	3	4	5
4	Program bireysel ilgilerime cevap vermiştir	1	2	3	4	5
5	Program bireysel özelliklerime cevap vermiştir.	1	2	3	4	5
6	Program İngilizce ile ilgili mevcut ihtiyaçlarıma cevap vermiştir.	1	2	3	4	5
7	Program İngilizce ile ilgili gelecekteki ihtiyaçlarıma temel oluşturmuştur.	1	2	3	4	5
8	Program bölümümle ilgili çalışmalarda bana katkı sağlamıştır.	1	2	3	4	5
31	Program beni İngilizce öğrenmeye teşvik etmiştir.	1	2	3	4	5
37	Programda verilen proje ödevleri dil becerilerimi olumlu yönde etkilemiştir.	1	2	3	4	5

45	Program İngilizce kelime bilgimi arttırmıştır.	1	2	3	4	5
48	Program bana İngilizce çalışma alışkanlığı kazandırmıştır.	1	2	3	4	5
49	Program bana grupla çalışma alışkanlığı kazandırmıştır.	1	2	3	4	5
50	Program bana öğrendiklerimi kullanma fırsatı vermiştir.	1	2	3	4	5
52	Programın sonunda İngilizce okuma becerisine yönelik gösterdiğim gelişim tatmin edicidir.	1	2	3	4	5
53	Programın sonunda İngilizce yazma becerisine yönelik gösterdiğim gelişim tatmin edicidir.	1	2	3	4	5
54	Programın sonunda İngilizce dinleme becerisine yönelik gösterdiğim gelişim tatmin edicidir.	1	2	3	4	5
55	Programın sonunda İngilizce konuşma becerisine yönelik gösterdiğim gelişim tatmin edicidir.	1	2	3	4	5
56	Programın sonunda İngilizce dilbilgisine yönelik gösterdiğim gelişim tatmin edicidir.	1	2	3	4	5
58	Programın sonunda dil konusunda kazandığım bilgiler tatmin edicidir.	1	2	3	4	5
59	Programın sonunda dil konusunda kazandığım beceriler tatmin edicidir.	1	2	3	4	5
60	Program bölüm derslerimi tamamlayıcı niteliktedir.	1	2	3	4	5
61	Program bölümüm için ihtiyaç duyduğum yeterli İngilizce bilgisini kazandırmıştır.	1	2	3	4	5
62	Program çeşitli iş alanları için gerekli İngilizce bilgisini kazandırmıştır.	1	2	3	4	5

*MN 1: Maddelerin 62 maddelik anket içindeki sıra numarası.