

T.C

ANKARA ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM PROGRAMLARI ANABİLİM DALI

EĞİTİMDE PROGRAM GELİŞTİRME BİLİM DALI

TOBB EKONOMİ VE TEKNOLOJİ ÜNİVERSİTESİ YABANCI DİLLER
BÖLÜMÜ İNGİLİZCE HAZIRLIK PROGRAMININ ÖĞRETMEN VE
ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

İlknur Bayram

Ankara

Haziran, 2011

T.C
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI ANABİLİM DALI
EĞİTİMDE PROGRAM GELİŞTİRME BİLİM DALI

TOBB EKONOMİ VE TEKNOLOJİ ÜNİVERSİTESİ YABANCI DİLLER
BÖLÜMÜ İNGİLİZCE HAZIRLIK PROGRAMININ ÖĞRETMEN VE
ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

İlknur Bayram

Danışman: Yrd.Doç.Dr. Berna Aslan

Ankara

Haziran, 2011

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne

Bu çalışma jürimiz tarafından Eğitim Programları Anabilim Dalı, Eğitimde Program Geliştirme Bilim Dalı'nda YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan

Üye

Üye

Üye

Üye

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

..... / / 2011

Prof. Dr.....

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ÖNSÖZ

Bu çalışma, Türkiye Odalar ve Borsalar Birliği Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü'nde uygulanan İngilizce Hazırlık Programını öğrenci ve öğretmen görüşlerine göre değerlendirmeyi amacıyla yapılmıştır.

Araştırmanın başladığı günden bitimine kadar beni yönlendiren, desteğini hiçbir zaman esirgemeyen değerli hocam ve tez danışmanım Sayın Yrd. Doç. Dr. Berna Aslan'a teşekkürü bir borç bilirim. Çalışmamın uygulama aşamasında sorularıyla bunalttığım ve deneyimlerini benden esirgemeyen çok değerli hocam Taner Yapar'a ve TOBB ETÜ Sınav ve Program Ofisi'nde çalışan öğretmen arkadaşlarıma da değerli katkılarından dolayı teşekkür ederim. Çalışmaya katılan öğrenci ve öğretmenlere de sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Hayatımı anlamlı kılan, karşılaştığım her türlü zorluğu yenebilecek gücü kendimde bulmamı sağlayan, olaylara bakış açısıyla beni yönlendiren, şartlar ne olursa olsun hep yanımda olduğunu hissettiren, hatalarımı büyük bir hoşgörü ve anlayışla görmezden gelen, en iyi arkadaşım, sırdaşım, EŞİM Erkan Bayram'a bitmeyen sevgisi ve emeği için, anne ve babasına ise tüm iyi niyetleri ve tertemiz kalpleriyle beni hep ailelerinden biriymişim gibi hissettirdikleri için ne kadar teşekkür etsem azdır.

Yaşadığın her saniye teşekkür etsen de kâfi gelmeyecek insanlar vardır. Bu insanlar en zor şartlar altında bile benden hiçbir fedakârlığı esirgemeyen canım ANNEM ve BABAM'dır.

Haziran, 2011

İlknur Bayram

ÖZET

TOBB EKONOMİ VE TEKNOLOJİ ÜNİVERSİTESİ YABANCI DİLLER BÖLÜMÜ İNGİLİZCE HAZIRLIK PROGRAMININ ÖĞRETMEN VE ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

Bayram, İlknur

Yüksek Lisans, Eğitim Programları Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Yard. Doç Dr. Berna Aslan

Haziran 2011, 184 + xii s.

Bu araştırmada, TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi Yabancı Diller Bölümünde uygulanmakta olan İngilizce Hazırlık Programının öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Değerlendirme Stufflebeam'in bağlam, girdi, süreç ve ürün modeli (CIPP) temel alınarak gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın evrenini 2009-2010 eğitim öğretim yılında TOBB ETÜ Yabancı Diller Bölümü İngilizce Hazırlık sınıfında okuyan öğrencilerin (366) ve İngilizce Hazırlık Programında ders veren öğretmenlerin (39) tamamı oluşturmaktadır.

Araştırmada öğrencilerin ve öğretmenlerin programla ilgili görüşlerini olduğu gibi ortaya çıkarmak amaçlandığı için araştırma tarama modeli temel alınarak gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada veriler, TOBB ETÜ Yabancı Diller Bölümü İngilizce Hazırlık sınıfında okuyan öğrencilere ve İngilizce Hazırlık Programında ders veren öğretmenlere uygulanan öğretmen ve öğrenci anketi ile toplanmıştır. Ankette programın bağlam boyutuna ilişkin on bir, girdi boyutuna ilişkin yirmi, süreç boyutuna ilişkin on ve ürün boyutuna ilişkin on dört madde olmak üzere toplam elli beş madde yer almaktadır.

Araştırmada yer alan ve bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutlarına ilişkin ğrenci ve ğretmen görüşlerini olduğu gibi ortaya çıkarmayı amaçlayan dört alt problemin hepsi aritmetik ortalama ve standart sapma kullanılarak analiz edilmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre programın bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutuna ilişkin öğretmenlerin öğrencilerden daha olumlu görüş bildirdikleri tespit edilmiştir. İncelenen her boyutta öğretmenlerin ortalama puanları öğrencilerin ortalama puanlarından yüksek çıkmıştır. Programın bağlam boyutunda yer alan on bir maddenin hepsinde öğretmenlerin ortalama puanlarının öğrencilerden yüksek olduğu tespit edilmiştir. Programın girdi boyutunda yer alan yirmi bir maddenin hepsinde de öğretmenlerin ortalama puanlarının öğrencilerden yüksek olduğu tespit edilmiştir. Süreç boyutunda yer alan on madde de bağlam ve girdi boyutunda olduğu gibi öğretmenlerin ortalamalarının öğrencilerin ortalama puanlarından yüksek çıktığı tespit edilmiştir. Son boyut olan ürün boyutunda da sonuç değişmemiş ve bu boyutta yer alan on dört maddenin hepsi için ğretmen ve ğrenci ortalamalarına bakıldığında öğretmenlerin ortalama puanlarının öğrencilerin ortalama puanlarından yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Araştırma sonucunda ğrenci ve ğretmen grşlerinden elde edilen bulgular doğrultusunda programın bağlam, girdi, sre ve ürün boyutlarına yönelik önerilere yer verilmiştir.

ABSTRACT

THE EVALUATION OF THE ENGLISH PREPARATORY CURRICULUM AT TOBB UNIVERSITY OF ECONOMICS AND TECHNOLOGY DEPARTMENT OF FOREIGN LANGUAGES FROM TEACHERS' AND STUDENTS' POINT OF VIEW

Bayram, İlknur

Master, Department of Curriculum Development

Advisor: Ass. Prof. Berna Aslan

June 2011, 184 + xii

The aim of this study is to evaluate the English Preparatory Curriculum at TOBB University of Economics and Technology Department of Foreign Languages from teachers' and students' point of view. The evaluation is based upon Stufflebeam's context, input, process and product method (CIPP).

The sample of this study was formed from all of the students (366) studying at the English Preparatory Program at TOBB ETU Department of Foreign Languages during 2009-2010 academic year and the teachers (39) implementing the same program. Since the aim of this study is to determine what the teachers and students think about the program, survey method was used when conducting the study.

The questionnaire was developed by the researcher for the purpose of data collection. The questionnaire included 55 items in total eleven of which are about the context, twenty of which are about the input, ten of which are about the process and fourteen of which are about the product evaluation.

The findings of the study were analyzed using mean scores and standard deviation to answer the research questions whose aim is to determine the opinions of the teachers and the students at TOBB ETU regarding the context, input, process and product of the program.

The results of the study show that teachers' opinions regarding the context, input, process and product of the program tend to be more positive than that of the students. When the four dimensions of the program are concerned, it has been concluded that the mean scores of the teachers are higher than the mean scores of the students. Context evaluation results show that the mean scores of the teachers are higher than the mean scores of the students for every statement within the scope of context evaluation. Similarly, the mean scores of the teachers are higher than the mean scores of the students for every statement within the scope of input evaluation. The mean scores of the teachers are higher than the mean scores of the students for every statement within the scope of process evaluation as well. Finally, the mean scores of the teachers are higher than the mean scores of the students for every statement within the scope of product evaluation.

In the conclusion of the study, suggestions based upon the findings of the study were provided in terms of context, input, process and product evaluation. In addition to the suggestions given for the implementation of the program, more suggestions were provided to help the researchers in their evaluation studies, bearing the difficulties encountered in this study in mind.

CANIM ANNEM ve BABAM'A

İÇİNDEKİLER

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI	3
ÖNSÖZ	4
ÖZET	5
İÇİNDEKİLER	9iii
Tablolar Listesi	xi
Şekiller Listesi	xii

BÖLÜM 1	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem	1
1.1.1. Eğitim Programı	4
1.1.2. Öğretim Programı	8
1.1.3. Program Geliştirme	10
1.1.3.1. Program Geliştirme Yaklaşımları	15
1.1.4. Program Değerlendirme	21
1.1.4.1. Program Değerlendirme Türleri	24
1.1.4.2. Program Değerlendirme Modelleri	29
1.1.4.3. Hedefe Dayalı P. D. Modeli	30
1.1.4.4. Metfessel-Michael P. D. Modeli	33
1.1.4.5. Provus'un Farklar Yaklaşımı ile P.D. Modeli	34
1.1.4.6. Stake'in Uygunluk-Olasılık Modeli	40
1.1.4.7. Eisner'in Uzman Görüşüne Dayalı P.D.Modeli	43
1.1.4.8. Stake'in İhtiyaca Cevap Verici P.D. Modeli	46
1.1.4.9. Scriven'in Amaçtan Bağımsız Karar Verme Modeli	49
1.1.4.10. UCLA P.D. Modeli	51
1.1.4.11. Stufflebeam'in Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün P.D.Modeli	52

1.1.5. TOBB ETÜ Yabancı Diller Bölümü İngilizce Hazırlık Programı	61
1.2. Amaç	66
1.2.1. Alt Amaçlar	67
1.3. Önem	67
1.4. Varsayımlar	68
1.5. Sınırlılıklar	68
1.6. Kısaltmalar	69
BÖLÜM 2	70
İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	70
2.1. Türkiye’de Yapılan Araştırmalar	70
2.2. Dünya’da Yapılan Araştırmalar	84
BÖLÜM 3	89
YÖNTEM	89
3.1. Araştırmanın Modeli	89
3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi	90
3.3. Veri Toplama Aracı	95
3.4. CIPP Anketinin hazırlanması	95
3.5. CIPP Öğretmen ve Öğrenci Anketinin Geçerlik Çalışması	98
3.6. CIPP Öğrenci Anketinin Güvenirlik Çalışması	106
3.7. Verilerin Toplanması	109
3.8. Verilerin Analizi	110
BÖLÜM 4	112
BULGULAR ve YORUMLAR	112
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	112
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	120
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	129
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	135
BÖLÜM 5	142
SONUÇ ve ÖNERİLER	142
5.1. Sonuçlar	142
5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	143
5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	144
5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	146

5.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	147
5.2. Öneriler.....	149
5.2.1. TOBB ETÜ Hazırlık Programına Yönelik Öneriler	149
5.2.2. Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler.....	153
KAYNAKÇA	154

Tablolar Listesi

Tablo	Sayfa
1. Provus'un Farklar Modeli.....	35
2. A Kuru'nda Okutulan Dersler, Kitaplar ve Haftalık Ders Saatleri.....	64
3. B Kuru'nda Okutulan Dersler, Kitaplar ve Haftalık Ders Saatleri.....	65
4. R Kuru'nda Okutulan Dersler, Kitaplar ve Haftalık Ders Saatleri.....	65
5. Kurlara Göre Öğrenci ve Öğretmen Sayıları.....	91
6. Hazırlık Öğrencilerinin Demografik Özelliklere Göre Dağılımı.....	92
7. İngilizce Öğretmenlerinin Demografik Özelliklere Göre Dağılımı.....	94
8. KMO Değerleri ve Yorumları.....	100
9. TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü'nde Uygulanan İngilizce Hazırlık Programı Değerlendirme Anketinin Faktör Analizi Sonuçları.....	103
10. Öz-Değer ve Açıklanan Varyanslar.....	104
11. Faktörler Altında Yüksek Değer Veren Madde Numaraları.....	105
12. Anketteki Alt Boyutların Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı.....	108
13. Anket Maddelerinin Madde Toplam Korelasyon Değerleri.....	164

14. Likert Derecelendirme Ölçeği Puan Aralıkları.....	110
15. Bağlam Boyutuna İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri.....	113
16. Girdi Boyutuna İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri.....	121
17. Süreç Boyutuna İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri	130
18. Ürün Boyutuna İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri	136

Şekiller Listesi

Şekil	Sayfa
1. Yabancı Dil Eğitiminde Program Geliştirme.....	14
2. Provus'un Farklar Yaklaşımı ile Program Değerlendirme Modelinde Karar Verme Süreci.....	39
3. Stake'in Uygunluk – Olasılık Modeli.....	41
4. Stake'e göre Eğitim Programı Değerlendirme Uzmanı Tarafından Toplanacak Verilerin Düzeni.....	42
5. Cevap Verici Değerlendirme Modelinde Yer Alan Önemli Süreçler.....	48
6. CIPP Modeline Göre Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün Değerlendirme.....	54
7. Öz-değer Grafiği.....	102

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümü araştırmanın problemi, amacı, önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve araştırmada yer alan tanımlardan oluşmaktadır.

1.1. Problem

Eğitimde birbiriyle etkileşim halinde olan birden çok faktör bulunmaktadır. Bu sebeple eğitim alanında hizmet verenlerin eğitim sürecinde etkili olan faktörleri iyi analiz etmesi gerekmektedir. Özellikle içerisinde bulunduğumuz yüzyılda önemi giderek artan yabancı dil eğitimi konusunda ele alınması gereken faktörlerin iyi saptanması ve sürecin nasıl daha etkin ve nitelikli hale getirilebileceğinin tüm ayrıntılarıyla irdelenmesi gerekmektedir.

Yabancı dil bilmenin önemi uluslararası ilişkileri gün geçtikçe gelişen, iş birliğine değer veren, Avrupa Birliği'ne üye olmak isteyen ve bu üyelik için öngörülen koşulları yerine getirmeye çalışan Türkiye'de de giderek artmaktadır.

Sebüktekin (1987), yabancı dil bilgisinin değişik ülke ve insanların deneyim, düşünme ve duygularını birbirleriyle en kısa yoldan paylaşabilmelerine yardımcı olduğunu, dolayısıyla bireylere eğitimlerinde, meslek yaşamlarında pratik yararlar sağladığını, aynı zamanda toplumların gelişimlerini de kolaylaştırdığını belirtmektedir.

Cumhuriyet döneminde “öğretim birliği” yasasının çıkarılması ve medreselerin kapatılması ile bütün eğitim ve bilim kurumları Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlanmıştır. Bu tarihten itibaren Türkiye’de “yabancı dil öğretimi” demek, bir batı dilinin zorunlu, kimi okullarda ise bir ikincisinin seçmeli olarak öğretilmesi demektir (Demircan, 1988, s.92).

Okullarımızda uygulanan yabancı dil dersleri 31. 05. 2006 tarih ve 26184 sayılı Resmi Gazete’de yayınlanan “Milli Eğitim Bakanlığı Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi Yönetmeliği” çerçevesinde düzenlenmektedir. Söz konusu yönetmeliğin ikinci bölüm madde 7(1) a ve 7(2) b bendine göre; “(1) Öğretim kurumlarındaki yabancı dil eğitim ve öğretimi uygulamalarında dikkate alınacak esaslar şunlardır:

a. İlköğretim kurumlarında;

1. 4 üncü sınıftan itibaren zorunlu yabancı dil derslerine yer verilir. Aynı sınıftan itibaren zorunlu yabancı dil derslerinin takviyesi amacıyla ya da ikinci yabancı dil dersi olarak seçmeli yabancı dil derslerine de yer verilebilir.

b. Ortaöğretim kurumlarında;

1. İlköğretimdeki yabancı dil ders programlarının devamı olarak zorunlu birinci ve Kurulca uygun görülen okullarda zorunlu ikinci yabancı dil derslerine yer verilir.” (Başbakanlık Mevzuatı Geliştirme ve Yayın Genel Müdürlüğü, 2006, s.54).

Yönetmelikteki yabancı dil eğitim ve öğretimi uygulamaları incelendiğinde birinci ve ikinci yabancı dil derslerinin dördüncü sınıftan itibaren başladığı ve ortaöğretimde Kurulca uygun görülen okullarda zorunlu diğer okullarda ise seçmeli olarak devam ettiği anlaşılmaktadır.

Üniversitede ise eğitim programının tamamının ya da bir kısmının İngilizce olarak verildiği bir bölüme kayıt yaptıran öğrenciler hazırlık atlama sınavlarında başarılı olamadıkları takdirde bölümlerine geçmeden önce kayıtlı bulundukları yükseköğretim kurumunun hazırlık okullarında bir yıl süreyle devam eden yabancı dil eğitim programına tabii tutulurlar. Bu durum Yükseköğretim Kanunu'nda (1981) şu şekilde açıklanmaktadır: Eğitim - öğretimini kısmen veya tamamen bir yabancı dilden yapan Yükseköğretim Kurumları, kaydını yaptıran öğrencileri, öğrenimde kullanılacak yabancı dilde bir yeterlilik sınavına tabi tutarlar. Yetersiz bulunan öğrenciler için esasları Yükseköğretim Kurulunca tespit edilecek, bir yıla kadar süreli, bir yabancı dil hazırlık öğrenimi uygulanır. Dil öğreniminde başarılı olamayan öğrencilerin bu yükseköğretim kurumu ile ilişkileri kesilir. Normal öğrenimin devamı süresince öğrencilerin yabancı dil bilgilerinin geliştirilmesi için öğretim kurumlarınca gerekli önlemler devamlı şekilde alınır.

Kocaman (1983) Üniversitelerde Yabancı Dil Öğretimi Üzerine Saptamalar isimli makalesinde üniversite düzeyinde yabancı dil eğitimi sorununa değinmiş ve üniversite mezunlarının çoğunun yabancı dili özel dershanelerde öğrenmeye çalıştıklarını belirtmiştir. Ayrıca, üniversitelerin birinci yılını zorunlu yabancı dil öğretimine ayırmanın sorunun çözümüne yetmediğini, asıl sorunun öğretimin niteliğinin nasıl değiştirileceğinde yattığını belirtmiştir. (Kocaman, 1983).

Yükseköğretim kurumlarında yabancı dil öğretiminin amacı, öğrenciye aldığı yabancı dilin temel kurallarını öğretmeyi, yabancı dil kelime bilgilerini geliştirmeyi, yabancı dilde okuduğunu ve duyduğunu anlayabilmeyi ve kendisini sözlü veya yazılı olarak ifade edebilmeyi sağlamaktır (Yüksek Öğretim Kanunu [YÖK], 2008). Çakır'a göre (2007) YÖK tarafından belirlenen bu hedefler yabancı dil öğretimi açısından oldukça kabul edilebilir hedeflerdir, ancak bütün bu hedeflere tam olarak ulaşabilmek pratikte ne yazık ki birçok nedenden dolayı olanaklı değildir.

Yukarıda sözü edilen sorunların giderilmesi ve yükseköğretim kurumlarında verilen yabancı dil öğretiminin daha nitelikli olabilmesi bu alanda yapılacak program değerlendirme çalışmalarıyla mümkün olacaktır.

Çünkü eğitimde program değerlendirme önemli bir süreçtir. Bu sürecin tüm boyutlarıyla anlaşılması ve eksiksiz ele alınması gerekmektedir. Bu nedenle araştırmamızın bu bölümünde sırasıyla eğitim programı, öğretim programı, program geliştirme ve program değerlendirme kavramları üzerinde durulacaktır.

1.1.1. Eğitim Programı

Literatürde eğitim programının farklı tanımlarına rastlamak mümkündür. Ancak eğitim programı kavramının tanımlanmasından önce “program” sözcüğünün tanımı üzerinde durulacaktır.

Program eski Yunancadan gelen bir sözcüktür. Çok genel biçimiyle yapılacak işlerin bölümlerini ve her bölümün zamanını gösteren maddelerin tümü anlamına gelmektedir (Gültekin, 2005, s.7).

Genel olarak ele alındığında program çalışma çizelgesi olarak tanımlanabilir. Günlük konuşmalarda kullanılan program bu anlamdadır. Örneğin faaliyet programı denildiğinde, o faaliyetin hangi aşamalardan meydana geldiği, her aşamanın ne zaman ve ne kadar sürede yapılacağı ifade edilmektedir (Kısakürek, 1983, s.217).

Program, Türk Dil Kurumu sözlüğünde, izlence, okullarda, haftanın belli günlerinde, belli saatlerde verilecek dersleri gösteren çizelge ve belirli şartlar ve düzene göre yapılması öngörülen işlemlerin bütünü şeklinde, eğitim programı ise eğitimi yönlendiren ve düzenleyen sistem şeklinde tanımlanmıştır (Türk Dil Kurumu [TDK], 2010).

Program sözcüğünün tanımı üzerinde farklı kişi ve kaynaklar arasında bir uzlaşma sağlanmış olsa da konu “eğitim programı” olunca tanımlar hem kapsam hem de odak noktası bakımından farklılaşmaktadır.

Erden (1998, s.2) bu durumu şu şekilde ifade etmektedir: Eğitim sistemleri eğitim programları ile işlerlik kazanır. Eğitim programı kapsamlı ve çok boyutlu olduğu için tanımında glkler ve çeşitliliklerle karşılaşılmaktadır. Bu nedenle literatüründe eğitim programının birbirinden farklı tanımlarına rastlanmaktadır.

Peki eğitim programının farklı tanımları üzerinde durup düşünmenin bir yararı var mıdır? Bu sorunun cevabını Henson (2006, s.7) şöyle özetlemektedir:

“Eğitim programının nasıl tanımlandığı önemlidir. Çünkü eğitimciler bu tanımlar sayesinde programla ilgili algılarını açığa vururlar. Eğitimcilerin programı nasıl algıladıkları onların programı uygulayış şekilleri, hatta bir program uygulayıp uygulamadıkları konusunda bilgi vermesi bakımından da önemlidir. Önceleri sadece dersler listesi anlamına gelen eğitim programı yıllar geçtikçe farklı boyutlar kazanmış ve yeni anlamlar ifade eder olmuştur. Eğitim programının ifade ettiği farklı anlamları bilen program geliştirme uzmanları, program geliştirme çalışmalarını daha geniş bir yelpazede yürütebilecek ve eğitim programının anlamı hakkında net bir fikri olmayan bir program geliştirme uzmanına göre daha etkin program geliştirebileceklerdir.”

Öyle ise bir eğitimci olarak “eğitim programı” kavramından ne anladığımız eğitimci kişiliğimizle ilgili ilk izlenimi oluşturması ve uygulayıcısı bulunduğumuz eğitim faaliyetlerine temel oluşturması bakımından oldukça önemlidir.

Ülkemizde uzun süre eğitim programı yerine müfredat programı deyimini kullanılmıştır. Müfredat programı, okullarda her sınıfta okutulacak derslerin isimlerini, haftalık ders saatlerini, bu derslerle ilgili amaçları, ilkeleri, konuları ve açıklamaları bir araya getiren kitap anlamına gelir. Müfredat programı deyimini bizde 1950'lere kadar kullanılmıştır (Tekişık, 1992 s.351). Szer ise (1998) 1930'lu yılların sonuna kadar olan dönemde eğitim programı kavramı yerine “müfredat programı” kavramı kullanıldığını belirtmektedir. Müfredat programı kavramı Arapça “müfret” (tekil) sözcüğünden gelmekte “tekil olguların arka arkaya gelmesinden oluşan bir listeyi” anlatmaktadır (Akt. Gültekin, 2005, s.8).

Müfredat kelimesi etimolojik olarak belirli bir yeri ve faaliyeti ifade etmektedir. Belirli amaçlara ulaşmak için, belirli konuları seçmek, bunları sınırlandırmak, özel bazı vasıta ve metotlardan faydalanmak vs. gibi (Tozlu 1997, s.112).

Doğan (1975, s.36) eğitim programını öğrencilerde beklenen öğrenmeyi meydana getirebilmek için planlanmış faaliyetlerin tamamı şeklinde tanımlar. Başaran (1993, s.81) ise eğitim örgütünün varoluş nedeninin, eğitimin amaçlarına uygun olarak öğrencileri yetiştirmek olduğunu, öğrencilerin yetiştirilmesinin ise eğitim programı yoluyla olduğunu belirtmektedir.

Ertürk (1994, s.100) eğitim programını tasarlandık durumların gerçekleştirilmesi için gerekli eğitim faaliyetlerini zaman ve sıra belirterek gösteren program olarak tanımlamaktadır. Varış'a (1998a, s.14) göre ise eğitim programı bir eğitim kurumunun, çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı, milli eğitimin ve kurumun amaçlarının gerçekleşmesine dönük tüm faaliyetleri kapsar.

Demirel (2006, s.6) eğitim programını öğrenene okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği olarak tanımlamaktadır.

Koçak'a (2002, s.160) göre ise eğitim programı, devletin gözetim ve denetimi altındaki eğitim kurumlarında öğrenim gören bireylerin, genel ve özel hangi niteliklere sahip olması gerektiğini belirleyen ve uzman kişilerce hazırlanan temel kılavuzdur ve eğitim programı bu durumyla, devletin sahip olduğu ve toplumda oluşturmak istediği sosyal, ekonomik ve siyasi felsefeyi yansıtarak bir köprü rolü oynar.

Büyükkaragöz ve Çivi'ye (1999, s.198) göre eğitim programı kavramı çağdaş bir kavram olup öğretim programı, okul programı, müfredat programı ve ders programı kavramlarının yanında eğitici kol çalışmaları, kurslar, geziler, toplantılar, belirli gün ve haftalarla ilgili çalışmalar, sağlık, rehberlik gibi ders dışı çalışmaları da kapsamaktadır.

McDavid ve Hawthron (2006, s.15) programı bir ya da bir biriyle alakalı birden fazla hedefin gerçekleştirilmesi için işe koşulan etkinlikler bütünü olarak tanımlamaktadır.

Oliva'ya (1988, s.5-6) göre ise eğitim programı;

- okul ortamında öğretilenlerdir,
- konular dizisidir,
- içeriktir,
- çalışmalar dizinidir,
- materyaller dizinidir,
- derslerin sıralanışıdır,
- davranışsal amaçlar dizinidir,
- çalışılan konudur,
- ders dışı etkinlikler, rehberlik, kişiler arası ilişkiler dahil, okul ortamında süregelen her şeydir,
- okul tarafından belirlenen hem okul içinde hem de okul dışında öğretilenlerdir,
- okul çalışanları tarafından planlanan her şeydir,
- okulda öğrenciler tarafından edinilen deneyimler dizinidir,
- bireyin okullaşma sonunda deneyim kazandığı her şeydir.

Tanımı ne olursa olsun Sağlam (2005, s. 106) nitelikli bir eğitim programında olması gereken temel özellikleri şu şekilde sıralamaktadır;

- devletin ve toplumun görüş ve isteklerine uygunluk,
- uygulanabilirlik,
- işlevsellik,
- esneklik,
- bilimsellik,
- ekonomiklik,
- verimlilik,
- uygulayıcılara rehberlik,
- geliştirilebilirlik.

Varış'a (1998b, s.20-21) göre tüm bu farklı tanım ve görüşlerden anlaşılacağı üzere eğitim gibi üzerinde hassasiyetle durulması gereken bir konunun herhangi bir programa bağlı kalmadan ele alınması imkânsızdır.

Sonuç olarak eğitim, etkileşim halinde olan kuvvetlerin ürünüdür. İnsan fizyolojisinde organların dayanışma ve etkileşimi nasıl bünyeyi etkiliyorsa, eğitim sürecinde yer alan kuvvetler de eğitimi etkiler. Bu nedenle de nasıl organizmanın alt sistemleri, tıpta ayrı ayrı derinleşme alanları olarak ele alınıyorsa, eğitim biliminde de etkileşen kuvvetler birer derinleşme alanı oluştururlar. Eğitim alanında çalışan bilim adamları, felsefe, tarih, psikoloji, sosyoloji, kültürel antropoloji, ekonomi, politika gibi. alanlarla eğitimin etkileşimini araştırırlar. Bu araştırma sonuçları, ideal olarak, öğretmenin hizmet-içi eğitim programlarına yansır. Birey ne kadar yetenekli olursa olsun, başarısı, eğitim programında yer alan amaçları gerçekleştirmesine bağlıdır; şayet eğitimde yer alan etkileşim alanları eğitim programlarına yansımamışsa, bireyin okul başarısı ile yaşamdaki başarı şansı arasındaki boşluk büyüyecektir (Varış, 1998b, s.20-21).

Bu araştırma kapsamında “eğitim programı”nın tanımlanmasında Varış'ın tanımı olan “eğitim programı bir eğitim kurumunun, çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı, milli eğitimin ve kurumun amaçlarının gerçekleşmesine dönük tüm faaliyetleri kapsar” tanımı temel alınacaktır.

1.1.2. Öğretim Programı

Eğitim bireyde davranış değiştirme sürecidir. Öğrencilere hangi davranışların kazandırılacağı önceden kararlaştırılır. Ayrıca bu davranışların nasıl kazandırılacağı, hangilerinin hangi derslerde, hangi öğrenme-öğretme süreçleri içinde öğretileceği de belirlenir. Belirlenen tüm bu hedefler öğretim programını oluşturmaktadır. Kısaca öğretim programı bir dersle ilgili öğretme-

öğrenme sürecinde nelerin, niçin, nasıl yer alacağını gösteren bir kılavuzdur (Özçelik, 1992, s.4).

Sıklıkla eğitim programı ve öğretim programı kavramı birlikte, çoğu kez de birbiri yerine kullanılmaktadır. Öğretim programının eğitim programının içinde önemli ve ağırlıklı bir yeri vardır. Öğretim programı, eğitim programının amaçları doğrultusunda öğrenciye kazandırılması istenen bilgi, beceri, tutum ve davranışların ders kümeleri olarak planlı bir biçimde düzenlenmesidir. Böylece, okul içi ve dışı yaşantılara dayalı olan bu program, okulda okutulan dersleri ya da kursları kapsayan bir kılavuz kitap ya da doküman durumundadır (Gültekin, 2005, s.9).

Doğanay (1993, s.199) öğretim programını, konuları ve alt başlıklarını gösteren kılavuz bir kitap olarak, Ertürk (1994, s.100) ise eğitim programında işaret edilmiş faaliyetlerin nasıl yapılacağını, yani istendik öğrenmeyi sağlamada kullanılacak yöntemler ve malzemeyi eğitim programında olduğu gibi zaman ve sıra göstererek belirten program olarak tanımlamaktadır.

Küçükahmet'e (1998, s.7) göre eğitim programı içinde ağırlık taşıyan bu kesim, genellikle, belli bilgi kategorilerinden oluşan ve bir kısım okullarda beceriye ve uygulamaya ağırlık tanıyan, bilgi ve becerinin eğitim programının amaçları doğrultusunda ve planlı bir biçimde kazandırılmasına dönük bir programdır.

Varış'a (1998a, s.14) göre ise öğretim programı genellikle belli bilgi kategorilerinin bir sistem dahilinde düzenlenmesiyle oluşmaktadır.

Öğretim programı, okulda ya da okul dışında bireye kazandırılması planlanan bir dersin öğretimiyle ilgili tüm etkinlikleri kapsayan yaşantılar düzeneğidir (Demirel, 2006, s.6).

Öğretim programları ülkemizde, belli eğitim kademelerinde öğrenilmesi istenen ders konularını, zaman ve süre öğeleri dikkate alarak, belli eğitim kademesinin ve okul tipinin amaç ve ilkeleri doğrultusunda düzenlenmektedir (Hakan, 1998, s.6).

Christine ve Christine'e (1971, s.18) göre öğrenci davranışlarında istenen değişiklikleri yapabilmek için yapılan detaylı plana eğitim programı,

öğrenci davranışlarında değişikliklere sebep olmak için planı eyleme geçirmeye de öğretim denir. Bu da öğretim programı sayesinde gerçekleşir.

Eğitim ve öğretim programlarını tanımlarından da anlaşılacağı gibi bu iki kavram ayrılmaz bir bütünün parçaları gibidir. Eğitim programı olmadan öğretim programının olması düşünülemeyeceği gibi, bunun tam tersini iddia etmek de mümkün olmayacaktır. Öğretim programı temellerini kendisinden daha kapsamlı bir yapıya sahip olan eğitim programından alır ve eğitim programı bu anlamda öğretim programına yol gösteren bir kılavuz niteliği taşır. Dolayısıyla, program geliştirme ya da program değerlendirme çalışması yapmak isteyen bir araştırmacı, öncelikle izleyeceği eğitim programı ve bu eğitim programı çerçevesinde uygulanan öğretim programını tüm ayrıntıları ile ele almalıdır.

1.1.3. Program Geliştirme

Eğitim programlarının düzenlenmesi ve geliştirilmesi eğitim faaliyetleri içinde önemli bir alan olarak ortaya çıkmıştır. Bu uzmanlık alanının psikoloji, felsefe, sosyoloji, ekonomi, politik bilimler, sosyal antropoloji gibi alanlardan yararlanması olağandır. Bunun başlıca nedeni hem eğitimin hem de eğitim programlarının geliştirilmesi sürecinin çok yönlü olmasından ileri gelmektedir (Kısakürek, 1983, s.217).

Program geliştirme bilimsel dayanakları olan ve teknik süreçlerden yararlanan bir araştırma çabasıdır. Bu nedenle program geliştirme çalışmaları kapsamlı ve sürekli. Bu çalışmaların en önemli yönü, okul ve okul çevresindeki yaşamın ve öğrencilerin geliştirilmesini amaç edinmesidir (Gültekin,2005, s.10).

Program geliştirme en genel anlamıyla eğitim programlarının tasarlanması, uygulanması, değerlendirilmesi ve değerlendirme sonucu elde edilen veriler doğrultusunda yeniden düzenlenmesi sürecidir (Erden, 1998, s.4). Küçükahmet (1998, s.19) program geliştirmenin hazırlanmış programın

uygulamada araştırma sonuçlarına göre devamlı olarak geliştirilmesi olduğunu belirtmiştir. Varış (1998a, s.17) ise daha kapsamlı bir tanımlı benimsemekte ve program geliştirme kavramını şu şekilde açıklamaktadır;

— Program geliştirme, yazılı bir doküman hazırlamak değil, fakat mevcut programı, uygulamada, araştırmacı bir yaklaşımla sürekli olarak geliştirerek, öğrencide, istenen davranış değişikliğini sağlamaktır. Program geliştirmede değerlendirme önemli ve sürekli bir yer tutar. Ekip çalışması gerektiren bu süreçte, grupla çalışma tekniklerine ve eşgüdüme yer verilir. Elde var olan basılı programla, nitelikli öğrenci yetiştirmek üzere varsayımlar oluşturulur ve sınıf içi (okul içi ve dışı) etkinlikler kararlaştırılır; belirli yöntem denemelerine girişilir; yöntem zenginliği vurgulanır. Süreçler ve sonuçlar devamlı olarak değerlendirilir; alınan ipuçlarına göre, yapısal öğelerden biri veya birkaçını geliştirmek için yeni varsayımlar denemeye konur. Böylece program geliştirme mekanizmasının devamlılığı sağlanır.

Program geliştirme, toplumun, bireyin ve konu alanlarının ihtiyaçlarına göre hedeflerin psikoloji ve felsefeden yararlanılarak saptandığı, hedeflere göre içeriğin, hedefler ve içeriğe göre öğrenme-öğretme sürecinin, hedefler, içerik ve öğrenme-öğretme sürecine göre değerlendirmenin belirlendiği, düzenlendiği ve uygulandığı dinamik bir süreçtir (Gözütok, 2006, s. 37).

Demirel de Gözütok gibi program değerlendirmenin durağan bir süreç olmadığı görüşünü benimsemekte ve program geliştirmeyi şu şekilde tanımlamaktadır: Program geliştirme, eğitim programının hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme öğeleri arasındaki dinamik ilişkiler bütünüdür (Demirel, 2006, s.5).

Yaşar'a (1990, s.91) göre de eğitim programının öğeleri arasındaki ilişkiler durağan olmayıp dinamiktir. Yani sistemin bir öğesinde meydana gelen değişiklik sistemin tümünü etkilemektedir. Programın öğeleri arasındaki dinamik ilişkiler nedeniyle program sürekli değişmeye ve gelişmeye açıktır. Aslında toplumun istek ve beklentileri değiştikçe eğitim programlarında

değişikliklerin ve yeni gelişmelerin görülmesi doğaldır. Çünkü değişen ve gelişen bir toplumda eğitimin kalıplaşması söz konusu olamaz. Bu nedenle, toplumun belirlenen yeni gereksinimleri ve çağın koşulları doğrultusunda eğitim programları sürekli biçimde geliştirilmektedir.

Program geliştirme, düzenlenen programın, masa başında değiştirilmesi, bir kısım konuların çıkarılması veya yenilerinin yamanması değildir. Uygulamalı bir süreç olan program geliştirme, eğitim süreci ile ilgili olan bütün koşulların, bireylerin, ders kitapları ve araçların sürekli biçimde geliştirilmesidir. Bu koşullara, okul binaları, tesisler ve laboratuvarlar yanında, öğretmen, öğrenci, veli, yönetici gibi canlı unsurlar ile, çevre koşulları, ders kitapları, araç-gereçler gibi cansız unsurlar da dahildir (Varış, 1998a, s.16).

Program geliştirme faaliyetleri ya ortaya çıkan yeni bir gereksinmeyi karşılamak ya da mevcut uygulamaların yetersiz görülmesi ve yeni bir seçenek sunulması amacıyla yürütülür (Erişen,1997).

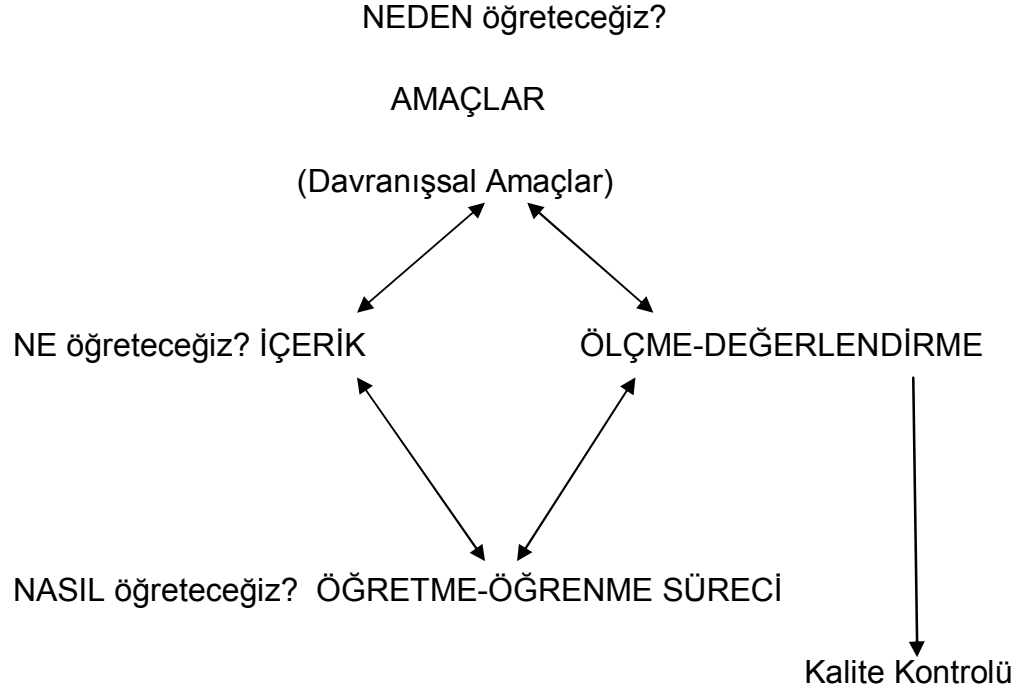
Gözütok (2003, s.1) bilim ve teknolojideki hızlı değişme ve gelişmelerin her alanda olduğu gibi eğitim alanında da kendini göstermekte olduğunu, toplumun sosyal, kültürel, politik ve ekonomik yönden kalkınmasında ve bireylerin kendilerini gerçekleştirmelerinde önemli bir role sahip olan eğitim sisteminin, üç temel ögesi bulunduğunu belirtmektedir. 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.

Sezgin (2000, s.3) ise eğitim faaliyetleri sonunda hedeflenen sonuçların gerçekleşebilmesinin tutarlı ve ayrıntılı bir planlamanın yapılmasını ve bu planın etkili biçimde uygulanmasını gerektirdiğini vurgulamaktadır. Ayrıca, eğitimin verimliliğinin, ferde kazandırılacak davranışların gerçekçi biçimde tespit edilmesine, bu değişikliklerin gerçekleşmesi için uygun eğitim ortamının düzenlenmesine, öğrenciye davranış değişikliğini gerçekleştirmede sistematik rehberlik yapılmasına, tasarlanan davranış değişikliklerinin ne ölçüde gerçekleştiğinin güvenilir biçimde kontrol edilmesine bağlı olduğunun üzerinde durmaktadır. Söz

konusu bu durumlar program geliştirmenin konu alanına girmektedir. Programların aksayan ve eksik olan yönleri belirlenip gereklere uygun olarak yeniden düzenlendikçe eğitimin niteliğinde de olumlu yönde bir artış gözlenmesi beklenmektedir.

Bilimsel bir süreç olan program geliştirmeyi sadece konular listesinin çıkarılmasından ibaret bir işlem saymak çok dar kapsamlı ve yetersiz bir yaklaşımdır. Bireyde eğitim yoluyla beklenen davranış değişikliklerinin gerçekteşebilmesi, sonuca etki eden unsurların bir sistem bütünlüğü içerisinde düşünülmesi ve birbirleriyle tutarlı bir biçimde geliştirilmesini gerektirir. Uygulamada bu husus çok defa ihmal edildiği için arzulanan eğitim sonuçları gerçekteşemez. Böylesi durumlarda konular listesinin veya ders için ayrılan sürelerin değiştirilmesi gibi yeterli olmayan çalışmalarla eğitimden beklenen sonuçlar alınmaya çalışır (Sezgin, 2000, s.4).

Program geliştirme kavramı yabancı dil öğretimi açısından da üzerinde durup düşünülmesi gereken oldukça önemli bir kavramdır. Demirel (2003, s.17-18) yabancı dil öğrenmenin bilişsel ve psikomotor davranışların bileşiminden oluşan bir süreç olduğunu vurgulamakta ve sözü geçen bu bilişsel ve psikomotor becerilerin kazanılmasından sonra öğrencilerin bir dili öğrenmeye hazır hale geleceklerini belirtmektedir. Bu becerilerin gerçekteştirilmesi sürecindeki ilk adım ise iyi planlanmış bir yabancı dil öğretim programı geliştirmektir. Sözü edilen bu programın bileşenleri aşığıdaki şekilde yer almaktadır.



Şekil 1. Yabancı Dil Eğitiminde Program Geliştirme

Kaynak: Demirel, 2003, sayfa 17

Şekil 1’de de görüldüğü üzere yabancı dil öğretim programının bileşenleri;

- amaçlar,
- içerik,
- öğrenme durumları / deneyimler,
- ölçme-değerlendirmedir.

Yabancı dil öğrenmek bilişsel ve psikomotor davranışları içeren bir süreç olduğu kadar duyuşsal yönü de ele alınması gereken bir süreçtir. Duyuşsal alandaki davranışlar istek, beklenti, ilgi, güdü, motivasyon, tutum, değer, kaygı gibi belli duyuşsal özellikleri kapsayan ve bu duyuşsal özellikleri dışarıya yansıtan hareket ve duygulardır.

Program geliştirilirken önce bireylerin ihtiyaçları saptanır, sonrasında ise saptanan gereksinimlere uygun düşen amaçlar, ders programı, ders

içeriği, öğrenme yöntem ve materyalleri belirlenir. En son aşamada ise tüm bu süreçler göz önünde bulundurularak dil programı değerlendirilmektedir (Richards, 2001, s.2).

Brown (1995, s.19) dil öğretiminin niteliğinin program geliştirme sürecinin etkililiğine bağlı olduğunu belirtmekte ve program geliştirme sürecini şu şekilde tanımlamaktadır. Program geliştirme süreci, ihtiyaç analizi, davranışsal amaçlar, değerlendirme, materyaller ve öğretim gibi beş unsuru içermektedir. Aynı zamanda her bir unsur program geliştirmenin sürekliliğini sağlamak için değerlendirilmektedir.

Söz konusu bu durumlar program geliştirmenin konusudur. Programların aksaklık ve eksiklikleri belirlenip, değişme ve gelişmelere göre yeniden düzenlendikçe, eğitimin niteliğinin de artması beklenir.

1.1.3.1. Program Geliştirme Yaklaşımları

Eğitimde program birbirine benzer aşamalardan geçerek geliştirilmektedir. Program geliştirme süreci içerisinde yer alan temel aşamalar amaçların belirlenmesi, içeriğin belirlenmesi ve düzenlenmesi, öğrenme-öğretme süreçlerinin belirlenmesidir. Ancak bu aşamaların etkili bir biçimde işe koşulup koşulamayacağı ve bu aşamaların gerçekleştirilmesinde hangi yaklaşımın temel alınacağı program geliştirmecinin benimseyeceği program geliştirme modeline göre farklılıklar göstermektedir.

Eğitim programı geliştirmeye başlamadan önce program geliştirecek kişilerin hangi yaklaşımı benimseyeceklerini belirlemeleri gerekmektedir. Eğitim programlarının geliştirilmesinde farklı yaklaşımlar vardır. Bu yaklaşımları ürüne ağırlık veren, sürece ağırlık veren ve uygulamaya ağırlık veren yaklaşımlar olmak üzere üç ana başlık altında toplamak mümkündür.

Ürüne ağırlık veren yaklaşımı benimseyen eğitimciler, eğitim programlarını bir sistem olarak ele almakta ve programı ortak bir amaca hizmet etmek için organize olmuş öğelerin karmaşık bir bütünü 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, 1998, s.4-5).

Program geliştirmede ürün yaklaşımını benimseyenler için değerlendirme eğitim amaçların belirlenmesi, ders planın hazırlanması, uygulanması ve çıktıların değerlendirilmesinden oluşan bir süreçtir. Franklin Bobbitt ve Ralph W. Tyler bu yaklaşımın en önemli temsilcilerindendir. Bobbit'e (1918, s.42) göre eğitim programının temel aldığı teori oldukça basittir. Oysa insan hayatı belli başlı eylemlerin gerçekleştirilmesinden oluşan ve çeşitlilik gösteren bir yapıdadır. Amacı insanı hayata hazırlamak olan bir eğitim programı da hayatındaki bu belli başlı eylemleri gerçekleştirmesinde kişiye yardımcı olacak nitelikte olmalıdır. İnsan hayatındaki eylemlerin farklı sosyal sınıflar için değişiklik göstermesi bireyin ihtiyaç duyduğu yetenek, tutum, alışkanlık ve bilgi türlerinin de farklılaşması demektir. Bu değişiklikler de programın içermesi gereken amaçların temelini oluşturmaktadır. Amaçların sayıca fazla, kesin ve belirli olması kaçınılmazdır. Ancak bu şekilde program çocukların ve gençlerin belirlenen amaçlara ulaşmasını sağlayabilir.

1920'li ve 1930'lu yıllarda çocuğu merkeze alan yaklaşımların ortaya çıkmasıyla Bobbitt'in programa ve program geliştirmeye olan bakış açısı giderek popülerliğini yitirmeye başladı. 1940'lı yıllarda program geliştirmede uzun yıllar etkisini sürdürecektir bir model öne sürüldü: Tyler'ın Program Geliştirme Modeli.

Bobbitt'in programla ilgili görüşlerinden bazılarını katılmakla birlikte Ralph Tyler'ın üzerinde durduğu dört temel soru vardır. Ralph Tyler'ın 1949

yılında yazdığı “Eğitim Programı ve Öğretimin Temel Prensipleri (Basic Principles of Curriculum and Instruction)” isimli kitabı program geliştirme üzerine yazılmış klasik bir kitap olarak kabul görmektedir. Tyler bu kitabında geliştirilecek olan programın şu dört soruya yanıt araması gerektiğini belirtmektedir;

1. Okulun ulaşmaya çalıştığı eğitimsel amaçlar neler olmalıdır?
2. Bu amaçlara ulaşılmasında yararlı olacak öğrenme deneyimleri nasıl seçilebilir?
3. Etkili bir öğretim için gereken öğrenme deneyimleri nasıl organize edilebilir?
4. Öğrenme deneyimlerinin etkililiği nasıl değerlendirilebilir? (Tyler, 1949, s.1)

Tyler’ın cevap aradığı bu dört soru sonraki yıllarda program geliştirmenin prensipleri olarak kabul edilmiştir.

1. Amaçların belirlenmesi
2. Amaçlara uygun öğrenme deneyimlerinin oluşturulması
3. Öğrenme deneyimlerinin kümülatif bir etki yaratacak şekilde düzenlenmesi
4. Çıktıların değerlendirilmesi.

Bobbitt gibi Tyler da davranışsal amaçların belirlenmesinin önemi üzerinde durmuştur. Tyler’a (1949) göre eğitimin asıl amacı yapılacak olan etkinliklerin yalnızca öğretmen tarafından gerçekleştirilmesi değil öğrencinin davranışlarında fark yaratacak şekilde işe koşulmasıdır. Okul tarafından belirlenen amaçlar aslında öğrenci davranışlarında meydana gelmesini beklediğimiz değişikliklerin yazıya dökülmüş hali olmalıdır.

Tyler’ın ortaya koyduğu bu prensipler program geliştirme alanında kabul görmüş ve program geliştirmede Tyler Modeli ismiyle kullanılmaya başlanmıştır. Prensip niteliğindeki bu sorular günümüzde yeni yöntem ve metotlarla uygulanıyor olsalar da, halen program geliştirmeye ilgili akıllarda oluşan temel sorulara yol gösterir bir nitelik taşımaktadırlar.

Tyler'ın prensiplerine ek olarak Taba da (1962) bir eğitim programının aşağıdaki aşamaları içermesi gerektiğini belirtmiştir.

1. **Aşama:** İhtiyaçların saptanması
2. **Aşama:** Amaçların belirlenmesi
3. **Aşama:** İçeriğin seçilmesi
4. **Aşama:** İçeriğin düzenlenmesi
5. **Aşama:** Öğrenme deneyimlerinin seçilmesi
6. **Aşama:** Öğrenme deneyimlerinin düzenlenmesi
7. **Aşama:** Değerlendirmenin neleri içereceğinin ve nasıl yapılacağının belirlenmesi.

Tyler'ın program geliştirme modeline getirilen ve modelin 1970'li yıllarda önemini kaybetmesine neden olan eleştirilerden biri modelin programa çok mekanik yaklaşmasıydı. Tyler'ın öne sürdüğü program geliştirme modeli, basit, mantıklı ve akılcı olmasına rağmen eğitimcilerin öğrenmeye bakış açılarının değişmesiyle birlikte önemini yitirmiştir. Tyler'ın öne sürdüğü ve genellikle ürün yaklaşımı diye de adlandırılan program geliştirme yöntemine karşılık olarak ortaya çıkan yöneme süreç yaklaşımı adı verilmektedir (Howard, 2007, s.2).

Program geliştirmede ürün yaklaşımında davranışsal amaçların belirlenmesi temele alınmakta ve program uygulanması gereken belgeler yığını olarak algılanmaktayken, süreç yaklaşımında program fiziksel bir nesne olarak değil, öğretmenlerin, öğrencilerin ve bilginin etkileşiminden doğan bir süreç olarak kabul görmektedir. Süreç yaklaşımına göre bir eğitim programı sınıfın içerisinde olup bitenler ile programa hazırlanırken ya da program değerlendirilirken yapılanların bütünüdür. Süreç yaklaşımı eğitimi aktif bir süreç olarak görmektedir.

Süreç yaklaşımının en önemli temsilcilerinden biri Lawrence Stenhouse'dur. Stenhouse'a (1975) göre eğitim programı kesin olarak tanımlanabilecek bir kavram değildir. Stenhouse eğitim programını her zaman incelemeye açık olan bir öneri olarak değerlendirmektedir. Ona göre eğitim programı bir yemek tarifine benzer. Eğitim programı da tıpkı bir yemek tarifi gibi sürecin en başında sadece bir olasılıktan ibaretken sürecin

ortalarında deney konusu olmaktadır. Halkın beğenisine sunulan yemek tarifi bir anlamda uygulanan deneyin raporuna benzetilebilir. Geliştirilen eğitim programı da sınıflarda gözlemlenen davranışların betimlenmesini amaçlamaktadır. Yemek tarifi tıpkı bir eğitim programı gibi farklı beğenilere hitap edecek şekilde değişikliğe uğratılabilecek nitelikte olmalıdır (Stenhouse, 1975, s.4-5).

Stenhouse bir eğitim programında olması gerekenleri şu şekilde özetlemiştir;

A. Planlama Aşamasında

1. İçeriğin seçimi ile ilgili prensiplerin belirlenmesi (Ne öğretilecek? Neler öğrenilecek?)
2. Öğrenme yönteminin geliştirilmesi ile ilgili prensiplerin belirlenmesi (Nasıl öğreteceğiz? Nasıl öğrenecekler?)
3. Sıralamanın kararlaştırılması ile ilgili prensiplerin belirlenmesi
4. Öğrencilerin bireysel olarak güçlü ve zayıf yönlerinin tespit edilmesi ile ilgili prensiplerin belirlenmesi ve öğrencilerin bireysel ihtiyaçları doğrultusunda yukarıda yer alan 1., 2. ve 3. maddelerin yeniden gözden geçirilmesi

B. Gözleme Dayalı Çalışma Aşamasında

1. Öğrencilerin çalışması ve gösterdikleri gelişimin değerlendirilmesi ile ilgili prensiplerin belirlenmesi
2. Öğretmenlerin çalışması ve gösterdikleri gelişimin değerlendirilmesi ile ilgili prensiplerin belirlenmesi
3. Farklı okul, öğrenci, çevre ve akran gruplarında programın uygulanmasıyla ilgili rehberlik edilmesi
4. Farklı bağlamlara ve farklı öğrenci gruplarına göre programın değişebileceğiyle ilgili bilgi verilmesi ve programın farklılaşmasının nedenlerinin anlaşılmasının sağlanması

C. Gerekçelendirme Aşaması

İncelemeye açık olan eğitim programının amacının detaylı bir şekilde belirlenmesi (Stenhouse, 1975, s.5).

Stenhouse'a göre program geliştirme içeriğın seçimi, öğretme stratejilerinin geliştirilmesi, öğrenme deneyimlerinin sıralanması, öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerinin değerlendirilmesi gibi adımları içeren bir süreçtir. Süreç yaklaşımına göre tasarlanan bir program takip edilmesi gereken bir taslaktan çok test edilmesi gereken bir öneri niteliği taşımaktadır (Stenhouse, 1975, s.5).

Program geliştirmede temel alınan süreç yaklaşımında ürün değil öğrenci ve süreç önem taşır. Bu görüşteki temel sayılı; eğitimin tüm sonuçlarının ve süreçlerinin önceden bilinemez olduğudur. Süreç amaçlara, amaçlar da öğrenci gereksinimlerine göre belirlenir. Bu nedenle öğretim süreci çeşitli etkenlere bağlı olarak devamlı değişebilir. Bu yaklaşımı benimseyen eğitimciler, sosyal problemleri ve öğrencileri merkeze alan programları önermektedirler. Böyle bir yaklaşımla program geliştirildiği zaman, uzman görüşlerinden çok öğrenci ve öğretmen görüşleri, onların duygu ve düşünceleri, kişisel tercihleri, kendileri ile ilgili algıları alınacak kararlara temel oluşturmaktadır (Gültekin, 2005, s.24).

Stenhouse tarafından temel prensipleri belirlenen süreç yaklaşımı zaman içerisinde genişletilerek yerini uygulamaya ağırlık veren program geliştirme yaklaşımına bırakmıştır. Program geliştirmede temel alınan bu yaklaşım birçok bakımdan süreç yaklaşımının geliştirilmiş şeklidir. Bu yaklaşıma göre yalnız başına bireyin ya da bir grubun gerçekleştireceği uygulamalar odak noktası olmamalı, uygulamadan kasıt bireyin ve grubun birlikte hareket etmesi olmalıdır. Grundy'e (1987, s.105) göre eğitim bilimi öğrenme yaşantısı kavramını öğrencinin deneyimleriyle sınırlandırmaz. Eğitim bilimlerinde öğrenme yaşantısı hem öğrenci hem de öğretmenin deneyimlerini ele almakta, öğrenci ve öğretmen ilişkilerinde ortaya çıkan problemlerle yüzleşmeleri konusunda onları cesaretlendirme amacı gütmektedir. Gerçek problemlerle karşı karşıya kalan öğrenciler, aynı zamanda kendi sıkıntılarıyla da kendileri yüzleşmek zorunda kalacaklardır.

1.1.4. Program Değerlendirme

Değerlendirmenin tarihi oldukça eskilere dayanmaktadır. Milattan önce 2000 yılında Çinlilerin memurluk sınavına benzer sınavlar yaptığı, Yunan eğitimcilerin de sözlü değerlendirme yöntemine başvurdukları bilinmektedir (Ornstein ve Hunkins, 2004, s.340). Sokrat gibi eski Yunan filozoflarının kendi öğretimlerini sözel olarak değerlendirdiklerini gösteren kanıtlar bulunmaktadır (Akt. Erden, 1998, s.10). Joseph Rice'ın 1897 ile 1898 yılları arasında 30.000'den fazla öğrenci ile yaptığı karşılaştırmalı heceleme araştırması Amerika'da yapılan ilk geniş ölçekli resmi değerlendirme çalışması olarak tarihe geçmiştir. Ayrıca Robert Thorndike'in 1900'lü yıllarda değerlendirmeye olan katkıları da göz ardı edilemez. Thorndike eğitimcileri insan davranışında meydana gelen değişiklikleri ölçmeye teşvik etme konusunda önemli adımlar atmıştır. Son olarak, 1933'ten 1941 yılına kadar devam eden "Sekiz Yıllık Çalışma" (Eight-Year Study) eğitim anlamında değerlendirme için bir dönüm noktası olarak kabul edilmektedir (Ornstein ve Hunkins, 2004, s.340).

Bir eğitim sistemi, sistemin başarısından emin olmak ve uyguladığı programların toplumun istemlerini karşılayıp karşılamadığını kontrol etmek üzere programlarını sürekli olarak değerlendirmeli ve değerlendirme sonuçlarını program geliştirme çalışmalarına yansıtmalıdır. Dünyanın küreselleşmesi, ulusal ve uluslararası haberleşme ağının güçlenmesi, eğitim programlarının sahip olması gereken standardı yükseltmiş ve sürekli bir kalite kontrolünü zorunlu kılmıştır (Gültekin, 2005, s.177).

Ertürk, (1994, s.109) program değerlendirmeyi eğitim hedeflerinin gerçekleşme derecesini tayin etme süreci olarak tanımlamaktadır. Ertürk ayrıca eğitim faaliyetlerinin maksada hizmet edip etmediğinin veya olumsuz yönden bakılırsa istenmedik sonuçlara götürüp götürmediğinin ve bu işler yapılırken bir hayli enerjinin israf edilip edilmediğinin araştırılması gerektiğini, bu gereğin yerine getirilmesinin ise ancak değerlendirmeye mümkün olduğunu belirtmiştir. Ertürk değerlendirmeyi, yetişiğe ve eğitime kendini onarıcı olma imkânı veren vazgeçilmez bir tamamlayıcı olarak görmektedir.

Uygulamaya konulmamış her program, tasarlanan eğitim faaliyetlerinin planı ve kullanılacak eğitim materyallerinin taslağıdır. Bundan dolayı her program başlangıçta denencel niteliğe sahiptir. Bir program taslağının uygulamada ne sonuç vereceğı önceki bilgilere dayanılarak kestirilebilirse de, bu konuda kesin hüküm ancak program uygulanıp değerlendirildikten sonra verilebilir (Akar, 2001, s.7).

Program değerlendirme, genelde programa dayalı eğitim kaynaklarını kabul etme, değıştirme ya da ortadan kaldırma kararının verilebileceğı bilgileri içermektedir. Değıerlendirme sonuçları program geliştirme uzmanlarına programa devam, gözden geçirme ya da yeni bir aşamaya geçme konusunda bilgi vermektedir. Bunun yanı sıra karar vermede, sonuç çıkarmada ve programla ilgili kararları bilgiye dayandırmada program geliştirme uzmanına yetki verir (Demirel, 2006, s.177).

Bir eğitim programının en son aşaması değerlendirme süreçleridir. Bir programın amacına ulaşp ulaşmadığı değerlendirme sonucunda anlaşılır. Her tür programda uygun değerlendirme süreçleri seçilerek program sonunda elde edilenlerin belirlenmesi gerekmektedir. Bu değerlendirme hem biten bir faaliyetin son aşaması hem de başlayacak olan faaliyetin ilk aşamasını oluşturur (Küçükahmet, 1998, s.19).

Program değerlendirme, gözlem ve çeşitli ölçme araçları ile eğitim programlarının etkililiğı hakkında veri toplama, elde edilen verileri programın etkililiğinin işaretçileri olan ölçütlerle karşılaştırıp yorumlama ve programın etkililiğı hakkında karar verme sürecidir (Erden, 1998, s.10).

Erden (1998, s.9) eğitim sürecinde değerlendirmenin genellikle iki amaca yönelik olarak yapıldığını belirtmiştir.

1. Öğrencilerin başarısını değerlendirerek bir dersin hangi öğrenciler tarafından tekrar edilmesi gerektiğine karar vermek,
2. Eğitim programlarının etkililiğı hakkında yargıda bulunmak ve programdaki aksaklıkların, programın hangi öge ya da öğelerinden kaynaklandığını belirleyerek gerekli düzeltmelerin yapılmasına olanak sağlamak.

Bunlardan birincisinde değerlendirilen obje öğrencidir. İkincisinde ise eğitim programıdır.

Program geliştirmeye sistematik yaklaşımda en önemli alt sistemlerden biri de değerlendirmedir. Geliştirme sürecini yönlendiren ve bu sürecin devamlılığını sağlayan değerlendirmeye, temelde, program geliştirmenin, başlangıcından sonucuna değin, sürekli biçimde, süreçle adeta kaynaşık olarak yer verilir (Varış, 1998a, s.15).

Fitzpatrick, Sanders ve Worthen'a (2004, s.5) göre değerlendirme değerlendirmeye tabii tutulan nesnenin değeri ya da niteliği hakkında karar vermek demektir. Değerlendirme uzmanı bir değerlendirmede bulunurken araştırma ve yargıda bulunma yöntemlerini kullanmalıdır. Bu yöntemler;

- Nitelik hakkında karar verirken kullanılacak standartlar geliştirilmesi,
- İlgili bilgilerin toplanması,
- Belirlenen standartların değerlendirilen nesnenin niteliği, yararı ve etkililiği konusunda karar vermek için kullanılmasıdır (Fitzpatrick ve diğerleri, 2004, s.5).

Program değerlendirme, karmaşık bir süreçtir. Çünkü programın bütün boyutları birbiriyle etkileşim halindedir. Program amaçlarının iyi belirlenememiş ve iyi ifade edilememiş olması, içerik ve öğrenme yaşantılarının amaçlara ulaşmayı sağlayacak nitelikte olmaması, uygun ölçme aracı kullanılmaması ya da ölçütlerin iyi belirlenmemesi programın diğer boyutlarını etkiler. Denilebilir ki program değerlendirmede izlenen yollar, seçilen modeller, kullanılan ölçme araçları, değerlendirme süreci sonunda programın herhangi bir boyutunda yapılacak düzenleme, programın diğer boyutlarını ve dolayısıyla programın başarısını etkiler.

1.1.4.1. Program Değerlendirme Türleri

Alan yazında program değerlendirme türleriyle ilgili farklı sınıflamalar yapıldığı görülmektedir.

(Diagnostic) Tanılayıcı Değerlendirme: Dick ve Carey (1985, s.109) bu tür değerlendirmeyi ön değerlendirme olarak ifade etmekte ve ön değerlendirmeyi de giriş davranışları testi ve ön test diye ikiye ayırmaktadırlar. Giriş davranışları testi, öğretime başlayabilmek için kritik olarak tanımlanmış becerileri ölçmek amacıyla tasarlanmış, kritere dayalı bir testtir. Ön test ise, öğretimi tasarlayan kişinin öğretmeye niyet ettiği amaca dayalı testtir.

Tekin'e (2003, s.24-25) göre ise bu değerlendirmede iki amaç güdüdür:

1. Öğrencilerin belli bir kurs, ders ya da ünitenin ön koşul niteliğindeki giriş davranışlarına sahip olma derecesini tespit etmek,
2. İlgili kursun geliştirmeyi düşündüğü davranışlardan öğrencilerce önceden edinilenler olup olmadığını tespit etmektir.

Bu belirleme sonunda, öğretimin başlangıç noktasını saptamak ve öğretimi öğrenci düzeyine göre ayarlamak mümkün olur. Yerleştirmeye yönelik değerlendirme, öğrencileri eğitimsel açıdan gruplama sorunuyla yakından ilgilidir.

Tanılayıcı değerlendirmenin amacı belli bir programa yerleştirilecek öğrencilerin programa başlayabilmek için sahip olmaları gereken giriş davranışlarına sahip olup olmadıklarını belirlemek ve program sonunda öğrenciye kazandırılmak istenen davranışlardan hangilerinin program öncesinde öğrencilerde var olduğunu ortaya koymaktır. Bu sayede öğretimin başlangıç noktası ve öğrencilerin eksiklikleri belirlenmiş ve gereksiz tekrarlardan kaçınılmış olur (Tekin, 2003, s.4-5).

Tanılayıcı değerlendirme öğrenciyi belli bir yetişek veya yetişek birimine yerleştirmede kullanılmak üzere, öğrencinin özellikle ön şart

niteliğindeki mevcut davranışlarını tayin etmek için devre başlarında veya öğrenme güçlüğü hissedildiği hallerde aralarda yapılır. Değerlendirmede, bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alandaki davranışlar ile birlikte psikolojik ve çevresel etkenlere bakılır. Bu işler yapılırken standartlaştırılmış tanıma ve erişim testleri ile öğretmen yapısı ölçme araçları ve gözlemden yararlanılabilir (Ertürk, 1994, s.113).

Demirel (2006, s.178) tanılayıcı değerlendirmeyi öğrencilerin programa başlamadan önce ön koşul niteliğindeki bilişsel davranış, duyuşsal özellik ve devinişsel becerilerini tanılamak için yapılan değerlendirme olarak tanımlamaktadır. Öğrencileri tanıırken bilişsel giriş davranışları, duyuşsal giriş özellikleri ile devinişsel giriş becerilerinin ne olduğuna bakılması ve buna göre öğrencilere kazandırılması istenen özellikleri kazandırıcı uygulamalara yer verilmesi planlanmalıdır.

Bir programa giriş koşulları, öğrencinin programa başlamadan önce sahip olduğu yeterlikleri gösterir. Öğretim tasarımı aşamasında muhtemel öğrenci grubunun sahip olduğu yeterliklerin belirlenmesi gerekir. Öğrencilere ilişkin veriler, öğretim tasarımcısının öğretimi öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde düzenlemesine olanak sağlar. Öğretim bir ön testle başlayabilir. Ön test, öğretime başlamadan önce uygulanır. Amaç okutulması planlanan içerik hakkında öğrencilerin ne bildiklerini belirlemektir. Ön test öğrencinin yeni bir derse veya konuya başlayabilmesi için gerekli hazırlık düzeyine gelip gelmediğini belirler (Doğan, 1997, s.318).

(Formative) Biçimlendirici Değerlendirme: Bu değerlendirmenin ana işlevi, öğretim sürüp giderken, her bir üniteye öğrenme eksikliklerini ve güçlüklerini saptayarak, bu eksiklik ve yetersizliklerin ortadan kaldırılması, yani ünitenin daha iyi öğrenilebilmesi için her öğrenciye ayrı ayrı önerilerde bulunmaktır (Tekin 2003, s.25).

Bu tür değerlendirmede bir yandan öğrencinin öğrenme hızı veya güçlüklerini gösteren emareler, öte yandan da telafi tedbirlerine esas olmak üzere eğitim durumlarındaki yetersizlikler ve hatalar öğretim devresi içinde keşfedilir. Bu işler yapılırken, biçimlendirme-yetiştirmeye dönük

değerlendirmede kullanılmak üzere, özel olarak bilişsel alandaki davranışlara yönelik ölçme ve gözlem araçları kullanılır (Ertürk, 1994, s.113).

Öğrencilerin bir programa girdikten sonra süreç içinde sürekli değerlendirilmeleri önemli görülmektedir. Bu süreç içinde öğrencilerin öğrenme güçlüklerini ortaya çıkarmak ve gerekli düzeltmeleri yapmak için yapılan değerlendirme yaklaşımına biçimlendirici değerlendirme denilmektedir. Bu değerlendirme, programa sürekli dönüt sağlamakta ve iyileştirici önlemlerin alınması için de bir kontrol sistemi oluşturmaktadır (Demirel, 2006, s.178).

Biçimlendirici değerlendirmenin amacı programın iyileştirilmesi için yürütülmesi gereken etkinlikleri belirlemektir. Programın iyileştirilmesindeki amaç öğrenmeyi mümkün olabildiğince arttırmaktır. Bu değerlendirme türü hem yeni bir program geliştirilirken hem de var olan bir program yürütülürken kullanılabilir. Program geliştirme esnasında biçimlendirici değerlendirmeden yararlanılması toplanan veriler sayesinde program uygulanmadan önce değişiklik yapılabilmesine imkân tanımaktadır. Biçimlendirici değerlendirme program geliştirme sürecinde birçok farklı aşamada kullanılmaktadır. Bu değerlendirme sayesinde programda nelerin değiştirileceğine, çıkarılacağına ya da uygulanacağına karar verilir (Ornstein ve Hunkins, 2004, s.339).

Doğan'a (1997, s. 318-319) göre öğretim esnasında yapılan değerlendirmenin temel amacı öğrenci amaca doğru ilerlerken öğretim için gerekli düzeltmeleri yapmak için bilgi toplamaktır. Değerlendirme sürecindeki bu sınavlar genellikle bir ünite, ders veya bir haftalık çalışmaları içeren sınırlı içeriği kapsarlar. Bu değerlendirme türü öğretimdeki zayıf noktaları belirlediği ve yanlış bir öğrenmenin meydana gelmesini önlediği için faydalıdır.

(Summative) Düzey Belirleyici Değerlendirme: Düzey belirleyici değerlendirme program sonunda öğrencilerin kazanılmış davranış, özellik ve becerilerini ölçmeye yarayan değerlendirme türüdür. Bu değerlendirme ile eğitim programının öğrencilere istenilen davranışları kazandırma açısından programın yeterli olup olmadığı hakkında bir yargıya varılması olası görülmektedir. Bu değerlendirme daha çok başarı testleri ya da yeterlilik

testleri ile yapılmaktadır. Böylece öğrenciye kazandırılmak istenen tüm özellikler test edilmeye çalışılmaktadır (Demirel, 2006, s.178).

Düzey belirleyici değerlendirmede, dönem sonunda veya dönem içinde yapılan değerlendirmeler çerçevesinde öğretmen, öğrenci ve program hakkında yargılarda bulunulur. Bunun için programın öngördüğü hedeflere bakılır. Olumsuz durumlar varsa düzeltme yoluna gidilir (Akar, 2001, s.19).

Tekin (2003, 27) düzey belirleyici değerlendirmeyi, öğrenci, öğretmen ve programa ilişkin yargılarda bulunmak üzere genellikle öğretim devresi sonunda, ara sıra öğretim devresi içinde, programın öngördüğü hedeflere ulaşıp ulaşılmadığı hakkında karar verme süreci olarak tanımlamaktadır.

Tekin'e göre bu tür değerlendirmede kullanılacak veriler, bir kursun tümünü içerecek biçimde kursun bitiminde (genel sınav) ya da birkaç üniteyi kapsayacak biçimde öğretim devresi içinde (ara sınav) uygulanan testlerle elde edilir. Düzey belirleyici değerlendirme, öğrencilere not verme, öğrencilerin gelecek kurslardaki başarısını yordama, bir sonraki kursta öğretimin başlangıç noktasını belirleme, öğrencilere ve öğretmene öğrenmenin yeterliliğine ya da öğretim etkililiğine ilişkin dönüt sağlama, farklı öğrenci gruplarının başarılarını karşılaştırma ve programın etkili olup olmadığı hakkında karar verme amacıyla kullanılabilir.

Bu tür değerlendirmede, öğrencinin yetiştirme seviyesi ile yetiştirme yetiştirme gücü hakkında bir değer biçmeye esas teşkil edecek verilerin elde edilmesi ve kullanılması söz konusudur. Bu değerlendirme, öğretim olup bittikten sonra, birim, sömestr veya yılsonunda, ağırlık verilen davranışların bir örnekleme göre geliştirilmiş bütüne dönük bitirme sınavları ile yapılır (Ertürk, 1994, s.113).

Düzey belirleyici değerlendirme uygulamaya konulan bir programın kalitesiyle ilgili genel bir tablo ortaya koymayı amaçlamaktadır. Yeni bir program uygulanması durumunda, düzey belirleyici değerlendirme yapılabilmesi için bu yeni programın tam anlamıyla geliştirilmiş olması ve bir okul ya da bölge tarafından uygulamaya konulmuş olması gerekmektedir. Bu değerlendirme türü bir ders ya da programın tamamının etkili olup olmadığına

odaklanmaktadır. Düzey belirleyici değerlendirme öğrencilerin programın ön gördüğü hedeflere ulaşip ulaşmadığının değerlendirilmesi aşamasında kullanılır. Öğrenciler okulun eğitimle ilgili oluşturduğu standartları ne kadar yakaladılar? Program işe yaradı mı? gibi soruların cevabı düzey belirleyici değerlendirmenin konusunu oluşturur (Ornstein ve Hunkins, 2004, s.339).

Düzey belirleyici değerlendirme öğrenciye not verebilmek ve bir dersten geçip geçemeyeceğiyle ilgili karar vermek için öğrenci performansının ölçülmesi amacıyla da kullanılmaktadır. (Henson, 2006, s.286).

Doğan (1997, s.319) düzey belirleyici değerlendirmeyi şu şekilde özetlemektedir:

Programın amaçları, öğrenci programı tamamladıktan sonra öğrencinin sahip olması gereken yeterlikleri gösterir. Öğretim tamamlandıktan sonra son test uygulanır. Son test öğretilen tüm içeriğin iyi bir örneklemini içermelidir. Son testin amacı, öğrencinin kazanması gereken davranışların ne kadarını kazandığını belirlemektir. Son testler resmi kayıtlar için de kullanılır. Öğrencinin başarısında son testlerin önemli bir yeri vardır. Çünkü son testlerle, yeterliğe dayalı amaçlarla belirlenmiş olan standartlar dikkate alınarak öğrencinin başarıları değerlendirilir. Diğer bir ifade ile öğrencinin ne kadar hazır olduğu saptanmaya çalışılır. Eğer öğrenci belirlenmiş standartları karşıladığını gösterirse bundan sonraki bir programa geçer veya diploma-belge olarak sistemden ayrılır. Eğer öğrenci standartlara ulaşamadı ise, içeriği tekrar eder. Öğretim tamamlandıktan sonra yapılan değerlendirme çalışmaları mezunları izlemeyi de içerebilir.

Farklı eğitimciler tarafından geliştirilen ve programın hem niceliksel hem de niteliksel yönlerine ağırlık veren program değerlendirme modelleri bulunmaktadır. Bu modellerin önemli bir kısmı geniş kapsamlı program değerlendirme çalışmaları sırasında ortaya konmuştur. Araştırmanın bu bölümünde program değerlendirme modellerine değinilecektir.

1.1.4.2. Program Değerlendirme Modelleri

Programı değerlendirmek amacıyla veri toplama ve toplanan verileri yorumlamada program değerlendirmeciler farklı yaklaşımlar izlemektedirler. Program değerlendirmecilerin, değerlendirme konusundaki bilgi ve beceri düzeyleri, benimsedikleri değerlendirme kuramları ve felsefi değerleri, onların program değerlendirme yaklaşımlarını yapılandırmaktadır (Gültekin, 2005, s.179). Farklı değerlendirme yaklaşımları da beraberinde farklı değerlendirme modellerini getirmektedir.

Günümüzde çeşitli eğitimciler tarafından geliştirilen hem niceliksel hem de niteliksel yöntemlere ağırlık veren program değerlendirme modelleri bulunmaktadır. Bu modellerin önemli bir kısmı geniş kapsamlı program değerlendirme projeleri sırasında ortaya konmuştur. Program değerlendirme modelleri büyük ölçüde program geliştirme yaklaşımına göre farklılık göstermektedir. 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, 1998, s.11).

Alan yazında program değerlendirme modellerinin farklı yazarlar tarafından farklı kategoriler altında sınıflandırıldığı görülmektedir. Ancak bu araştırma kapsamında amaç program değerlendirme modellerini karşılaştırmalı olarak ele almak olmadığı için program değerlendirme modelleri herhangi bir sınıflandırmaya tabii tutulmaksızın ele alınacaktır.

1.1.4.3. Hedefe Dayalı Program Değerlendirme Modeli

Ralph Tyler tarafından 1933-1941 (Sekiz-Yıllık Çalışma) yılları arasında geliştirilen bu model günümüzde halen geçerliliğini korumaktadır. Tyler'ın program değerlendirme modeli daha sonra geliştirilen birçok modelin odak noktası olmuştur. Tyler'ın program 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 öğrenme yaşantılarının etkililiğine bakılır (Demirel, 2006, s.179).

Tyler'ın değerlendirme modelinde niceliksel verilerden yararlanılır. Tyler değerlendirme sürecinde öğrenci davranışlarının öğretimin başında ve sonunda olmak üzere en az iki kere ölçülerek hedeflere ulaşma derecesini tayin etmek gerektiğini savunmuştur. Ayrıca davranışların kalıcılığını kontrol etmek için programın bitiminden belli bir süre sonra da davranışların izleme çalışması ile değerlendirilmesi üzerinde durmuştur. Bu özelliğinden ötürü hedefe dayalı değerlendirme modeli deneysel araştırma yöntemlerine uymaktadır. Bu tür değerlendirmede, bilişsel hedeflere ulaşma derecesini tayin etmek için hedef dayanaklı başarı testleri, psikomotor davranışlar için gözlem formları ve duyuşsal hedefler için tutum ölçeklerinden yararlanılabilir (Erden, 1998, s.12).

İlerlemeci Eğitim Kurumu (The Progressive Education Association) tarafından başlatılan "Sekiz Yıllık Çalışma" çerçevesinde 30 lise seçilmiş ve seçilen bu liselerden iş bulamadığı için okula devam etmek zorunda kalan çok sayıda öğrencinin ihtiyaçlarına cevap verecek bir program hazırlamaları istenmiştir. Seçilen okullar devlet tarafından belirlenen programa uymak zorunda olmadan kendi programlarını geliştirmişler ve sekiz yıl süren bu program geliştirme çalışmasına dâhil olmuşlardır. Geliştirilen programın etkili

olup olmadığına yılsonunda öğrencilerin neler öğrendikleri değerlendirilerek ve liseden mezun olan öğrencilerin görüşleri alınarak karar verilmiştir. “Sekiz Yıllık Çalışma” projesini yürütme sorumluluğunun Ralph W. Tyler’a verilmesinin sebebi Tyler’ın değerlendirmenin öğrenci ve öğretmen tarafından seçilen önemli öğrenmeleri temele alması gerektiğini düşünmesiydi. Bu proje hayata geçirilmeden önce değerlendirme sadece öğrencileri herhangi bir sınava tabii tutmak olarak algılanmaktaydı. Değerlendirmenin odak noktası belirli konularda öğrencilerin gösterdikleri bireysel farklılıklardan oluşuyordu. Sekiz Yıllık Çalışma ile birlikte okul programlarının etkili olup olmadığının belirlenmesinin öğrencilerin bireysel başarılarının ödüllendirilmesinden çok farklı bir süreç olduğu anlaşılmıştır. Bu çalışmayla birlikte Tyler program değerlendirmeye temel oluşturacak üç genel prensip belirlemiştir. Bu prensiplerden ilki ölçme ve değerlendirme arasındaki farklılıklardır. İkinci prensip oldukça karmaşık olan insan davranışının tek bir açıdan yeterli bir şekilde ölçülmesinin mümkün olmadığıdır. Tyler, insan davranışının sadece kâğıt kalemle uygulanan testler yardımıyla tüm yönlerinin değerlendirilmesinin mümkün olmadığını ve öğretmenlerin öğrenci gözlemleri ya da öğrenci ve veli görüşmeleri gibi yöntemlere başvurması gerektiğini belirtmektedir. Tyler’ın ortaya koyduğu prensiplerin üçüncüsü de program geliştirme ve program değerlendirme arasındaki ilişkinin önemidir. Tyler program geliştirme ve değerlendirmeyi birbirini besleyen ve birbiriyle iç içe olan bir bütün olarak görmektedir (Gredler, 1996, s.5-6).

“Sekiz Yıllık Çalışma” program değerlendirmede çağdaş yaklaşımların başlangıç noktasını oluşturmaktadır. Çalışma boyunca uygulanan değerlendirme modeli birbiri ardına takip edilen yedi temel aşamadan oluşmaktadır.

- Programın amaçlarına odaklanması
- Amaçların sınıflandırılması
- Amaçların davranış cinsinden ifade edilmesi
- Başarının gözlemlenebileceği durumların yaratılması
- Ölçme tekniklerinin bulunup geliştirilmesi
- Öğrenci performansına dair verilerin toplanması

— Toplanan verilerin amaçlarla karşılaştırılması (Ornstein ve Hunkins, 2004, s.340).

Tyler'a göre değerlendirme süreci eğitim programının hedefleriyle başlayan bir süreçtir. Değerlendirmenin amacı belirlenen hedeflere ne kadar ulaşıldığını göstermek olduğu için her bir hedefin meydana getirmeyi öngördüğü davranış türlerinin gerçekleşip gerçekleşmediğine dair kanıt sunacak değerlendirme yöntemlerinin uygulanması gerekmektedir. Örneğin, belirlenen hedeflerden biri sosyal problemleri analiz edebilme ve onlara çözüm önerilerinde bulunabilme ise, değerlendirmede kullanılan yöntemlerin öğrencinin sosyal problemleri analiz edebilme ve onlara çözüm önerilerinde bulunabilme konusundaki becerilerinin gelişip gelişmediği hakkında kanıt oluşturması gerekmektedir. Bu örnekte olduğu gibi hedeflerin iki boyutta değerlendirilmesi program değerlendirme sürecinde de değerlendirmeciye yol gösterecektir.

Değerlendirmede ikinci aşama öğrencinin hedeflerde belirtilen davranışları sergileyebileceği durumların neler olduğunu saptamaktır. Davranış cinsinden ifade ettiğimiz bir hedefe öğrencinin ulaşip ulaşmadığına karar verebilmemizin tek yolu öğrencilere sözü edilen davranışları sergileyebilecekleri fırsatlar sunmaktır.

İlk iki aşamadan sonra sıra değerlendirme araçlarının belirlenmesine gelmektedir. Değerlendirme araçlarının bazıları belirlenen eğitimsel hedeflere ulaşıp ulaşılmadığını göstermek için tam anlamıyla yeterli olurken, bazı değerlendirme araçlarının yeniden düzenlenmesi gerekmekte bazı hedeflerinse herhangi bir değerlendirme aracıyla ölçülmesi mümkün olmamaktadır. Geliştirilen değerlendirme aracının nesnel, güvenilir ve geçerli olması gerekmektedir. Değerlendirme aracının nesnel, geçerli ve güvenilir olduğundan emin olduktan sonra öğrenci performansları hakkında veriler toplanır. Son olarak da ölçme araçlarından elde edilen veriler hedeflerle karşılaştırılır. Değerlendirme sonucunda ulaşılan sonuçlar programın geliştirilmesini ya da değiştirilmesini sağlar (Tyler, 1949, s. 110-123).

1.1.4.4. Metfessel-Michael Program Değerlendirme Modeli

Metfessel- Michael Program Değerlendirme Modeli'ne göre programda en önemli olan şey amaçlar ve davranışsal amaçlardır. Programın başarısı da söz konusu amaçlara ulaşılma derecesiyle belirlenebilir. Bu modelin günümüzde davranışçı akımın etkisinde kaldığının söylenebileceği ancak özellikle de değerlendirme konusunda amaçlar ve davranışsal amaçları ele almasından dolayı kendi içinde tutarlılığının olduğu belirtilmektedir (Brown, 1995, s. 220-221).

Metfessel ve Michael (1967) tarafında önerilen değerlendirme modeli Tyler'ın değerlendirme modelinden oldukça etkilenmiştir. Bu modelde değerlendirme süreci 8 aşamada yürütülmektedir. Bu aşamalar;

1. Program değerlendirme sürecine programla ilgili tüm paydaşların katılması,
2. Hedeflerin aşamalı bir şekilde sıralanması,
3. Belli bazı hedeflerin kolay anlaşılabilir bir biçime sokulması,
4. Programın etkililiği hakkında çıkarımda bulunulmasına imkân sağlayacak önlemlerin alınabilmesi,
5. İçerik bakımından geçerli testler, ölçekler yardımıyla periyodik olarak gözlem yapılması,
6. Uygun yöntemler kullanılarak elde edilen verilerin analiz edilmesi,
7. Standart performans göstergeleri kullanılarak verilerin yorumlanması,
8. Gelecekteki genel ve özel hedeflerin hayata geçirilmesi, değiştirilmesi ya da yeniden gözden geçirilmesi ile ilgili öneriler geliştirilmesidir.

Metfessel ve Michael modelinin değerlendirmeye getirdiği en önemli katkılardan biri değerlendirme yapmak için kullanılacak verilerin toplanması için alternatif araçlar öne sürerek değerlendirme uzmanının vizyonunu bu anlamda geliştirmiş olmasıdır (Fitzpatrick ve diğerleri, 2004, s.75).

1.1.4.5. Provus'un Farklar Yaklaşımı ile Program Değerlendirme Modeli

Malcolm Provus tarafından geliştirilen bu model temelde dört bileşen ve beş aşamadan oluşmaktadır. Sözü edilen dört bileşen;

- Program standartlarının belirlenmesi,
- Bireyden beklenen performansın belirlenmesi,
- Performansın standartlarla karşılaştırılması,
- Performans ile standartlar arasında bir fark olup olmadığının belirlenmesidir.

Programda belirlenen performans ile standartlar arasında bir fark olup olmadığıyla ilgili bilgi karar verici mercilere iletdikten sonra karar vermekle yükümlü kişi ya da kurumlar değerlendirmenin her aşamasında bir karara varırlar. Verilen kararlar ışığında değerlendirmenin diğer bir aşamasına geçilebilir, bir önceki aşama tekrar edilebilir, programa yeniden başlanabilir ve belirlenen performans ve standartlar değiştirilebilir ya da programa son verilir. Değerlendirmeyi yürüten kişi ya da kişilerin görevi karar vericileri bilgilendirmek, sorunları tespit etmek ve hangi düzeltici önlemlerin alınabileceği konusunda onlara yol göstermektir. Programda belirlenen performans ile standartlar arasında fark olması durumunda, karar vermekle yükümlü kişiler verilecek kararlar ilgili kilit rol oynamaktadırlar.

Provus'un Farklar Modeli beş aşamadan oluşmaktadır. Bu aşamalar aşağıdaki tabloda özetlenmiştir.

Tablo 1. Provus'un Farklar Modeli

Aşama	Performans	Standart
1	Tasarım	Tasarım kıstasları
2	Kurulum ya da donanım	Kurulum uygunluğu
3	Süreçler	Sürecin ayarlanması
4	Ürünler	Ürün değerlendirme
5	Maliyet	Karşılaştırma ve maliyet-yarar

Kaynak: Ornstein ve Hunkins, 2004, s.341

Yukarıda sözü edilen beş aşamanın tamamında program performansı ile program standartları ve oluşturulan kıstaslar karşılaştırılmaktadır (Ornstein ve Hunkins, 2004, s.340-341)

1. Tasarım: Bu aşamada program tasarımı, program standartları ve oluşturulan kıstaslar ile karşılaştırılmaktadır. Programın yer, çalışan, kaynak, materyaller açısından yeterli olup olmadığına ve uygulanmış, işe yaramış benzer programlarla karşılaştırılmasına bu aşamada yer verilmektedir. Programda karşılaşılabilecek sorunlar tasarım aşamasında önceden belirlenmeye çalışılmaktadır. Program tasarımı ve tasarım standartları arasında meydana gelen farklar karar vericilere bildirilir. Karar vericiler programın iptali, değiştirilmesi ya da kabul edilmesi yönünde fikirlerini bildirirler.

2. Oluşturma: Programın uygulanma süreci ile kurulum standartları ve uygunluk kıstasları bu aşamada karşılaştırılmaktadır. Programın uygulanacağı mekân, araçlar, yöntemler, öğrenci yeterlilikleri ve çalışan nitelikleri gibi temel özellikleri de bu aşamada değerlendirilir. Programın kurulumu ve kurulum kıstasları arasındaki farklar not edildikten sonra gereken önlemi alması için karar vericiler bilgilendirilmektedir.

3. Süreçler: Öğrenci ve çalışan etkinlikleri, faaliyetleri ve bunlar arasındaki iletişim süreci gibi programın belirli süreçleri bu aşamada değerlendirilir. Programda yer alan süreçlerin yetersiz bulunması durumunda, karar vericiler durumdan haberdar edilirler ve gerekli düzenlemeler yapılır.

4. Ürünler: Bu aşamada programın bütününe yarattığı etki hedefler bakımından değerlendirilmektedir. Değerlendirmeye tabi tutulacak ürünler öğrenci ya da çalışanları ilgilendiren ürünler olabilecekleri gibi, okulu ve toplumu ilgilendiren ürünler de değerlendirmeye alınabilir. Bu değerlendirme sonucunda elde edilen bilgi karar vericilere programın değeri ve olduğu gibi devam edip etmemesi gerektiği hakkında yol gösterir niteliktedir. Bu aşamadan sonra programın devam etmesine, değiştirilmesine ya da sonlandırılmasına karar verilir.

5. Maliyet: Bu aşamada programın ürünleri benzer programların ürünleriyle karşılaştırılır ve programın maliyet-yarar bakımından bir değerlendirmesi yapılır. Maliyet-yarar değerlendirmesinde uygulanan yöntemler açık ve net bir şekilde belirtilmemiştir. Ancak, her zaman sorulması gereken soru elde edilen sonucun harcanan para, emek ve diğer işlerden alınan zamana değip değmeyeceğidir. Bu soruya verilecek cevap ekonomik, sosyal ve politik açıdan da önem taşımaktadır.

Provus öne sürdüğü değerlendirme planının devam eden programların planlama aşamasından uygulama aşamasına kadar her aşamasında kullanılabileceğini belirtmektedir. Provus'un farklar yaklaşımı okul bazında uygulanabileceği gibi, bölge ya da eyalet bazında da uygulanabilmektedir.

Provus'un öne sürdüğü bu değerlendirme modeli geniş ölçekli bir değerlendirme modelidir. Bu model özellikle programın etkililiği hakkında karar vermek isteyen programcılar ve politika saptayıcılar tarafından tercih edilmektedir. Provus'un değerlendirme modeli öğrenci gruplarının tamamıyla ilgilendiği için bu değerlendirmenin sonuçları değerlendirmenin yürütüldüğü bölgenin tamamına aktarılabilir. Öğretmenlerin ve öğrencilerin tamamına uygulanabilen bu değerlendirme modeli tek bir öğrenci ya da öğretmen için uygun değildir. Dolayısıyla, çoğu öğretmen böylesi geniş ölçekli bir değerlendirmeyi öğretiminde yapacağı değişiklikler için uygun

bulmamaktadır. Okulların hem geniş ölçekli hem de küçük ölçekli değerlendirme modellerine ihtiyaç duydukları yadsınamaz bir gerçektir. Ancak, öğretmene gün ya da yıl bazında yardımcı olacak bir değerlendirme modeli küçük ölçekli olmalı ve sınıf bazında uygulanabilmelidir (Ornstein ve Hunkins, 2004, s.340-341).

Farklar modelinin ilk aşaması olan belirleme aşamasında (definition stage) hedeflerin, süreçlerin ve etkinliklerin belirlenmesi, kaynakların, etkinliklerin ve hedefleri gerçekleştirecek katılımcıların tanımlanması gerçekleşir. İkinci aşama olan oluşturma aşamasında (installation stage) program tasarımı ve tanımı program etkinlikleri ve uygulamalarıyla karşılaştırılarak değerlendirilir.

Değerlendirmeci niyet edilenle uygulanan arasında farklılıklar olup olmadığını belirlemeye çalışır. Üçüncü aşama olan süreç aşamasında (process stage) değerlendirmeci, öğrencilerdeki değişim hakkında bilgi toplamaya çalışır. İstenilen davranış değişikliklerinin gelişip gelişmediğini gözlemeye çalışır. Böylece uygulamada beklenenle farklılıklar olup olmadığı belirlenir. Son aşama olan ürün aşamasında ise (product stage) hedeflerin başarıyla başarılmadığına bakılır (Şahin,2008, s.184)

Provus'un farklar yaklaşımı ile program değerlendirme modeli yönetim odaklı bir değerlendirme yaklaşımıdır. Provus'un değerlendirme için getirdiği öneriler genellikle Tyler modelinden etkilenmiştir. Provus'a göre değerlendirme;

1. Standartlar üzerinde karar birliğine varıldığı,
2. Performans ve standartlar arasında bir fark olup olmadığının belirlendiği,
3. Oluşan farklarla ilgili bilgilerin programın geliştirilmesi, sürdürülmesi ya da sona erdirilmesi doğrultusunda karar alırken kullanıldığı bir süreçtir (Fitzpatrick ve diğerleri, 2004, s.75).

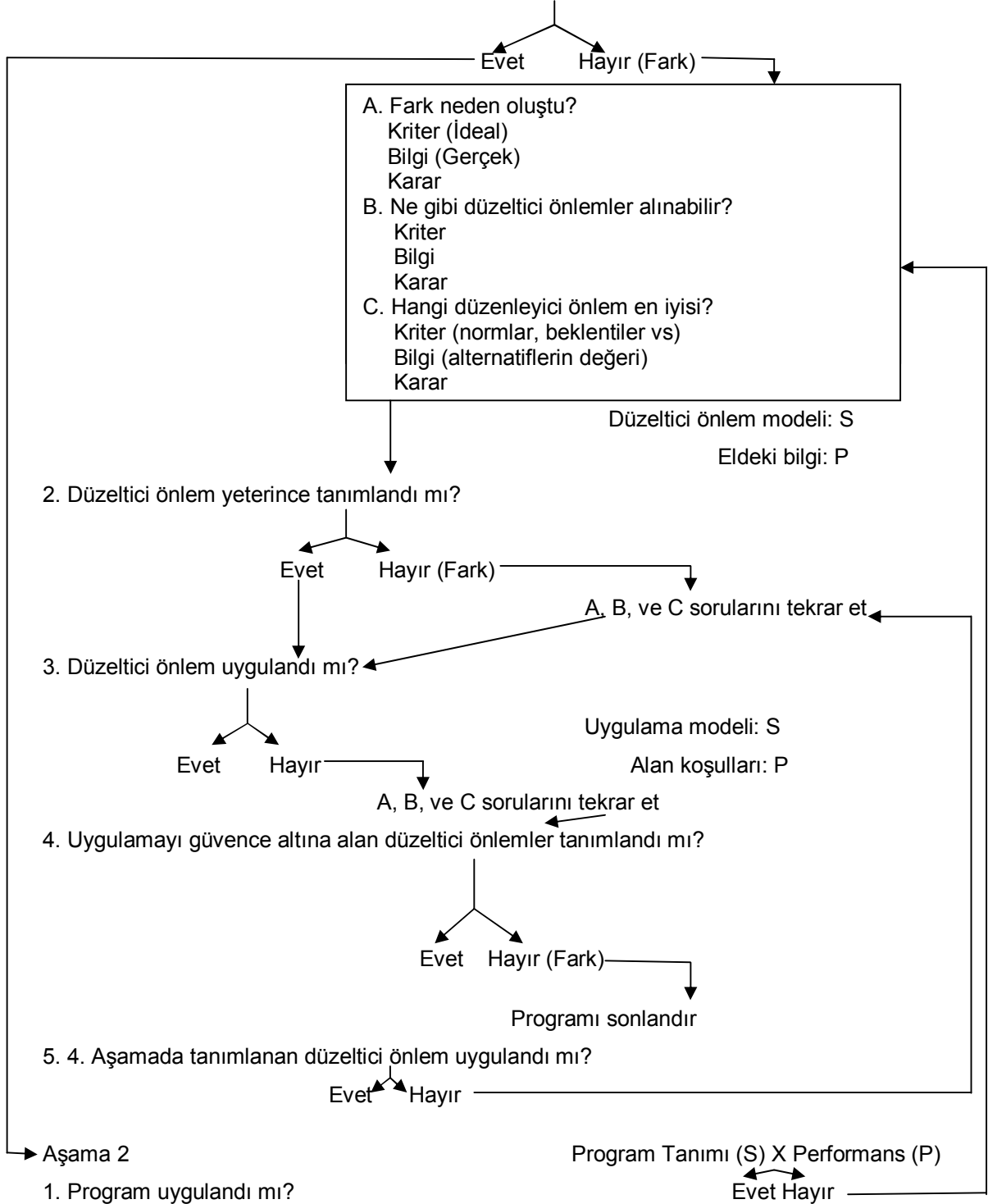
Değerlendirme sonucunda bir fark ortaya çıkması durumunda, Provus program uygulayıcıları ve program değerlendirme uzmanlarının sorunu işbirliği içinde çalışarak çözmeleri gerektiğinin üzerinde durmaktadır. Bu

aşamada fark neden oluştu, ne gibi düzenleyici tedbirler alınmalı ve hangi düzenleyici nlem en iyisi sorularına yanıt aranmalıdır. Bu problem çözme yaklaşımı geleneksel hedef odaklı değerlendirme yaklaşımına getirilen yeni bir boyuttur (Fitzpatrick ve diğerleri, 2004, s.77).

Provus program değerlendirmede saptadığı bir sorun üzerine farklar yaklaşımı ile program değerlendirme modelini geliştirmiştir. Ona göre okullarda uygulanan programların çoğu çabucak geliştirmekte ve planlanmadan uygulanmaktadır. İvedilikle geliştirilip uygulanan program ile var olan bir programın karşılaştırılması ve bunun sonucunda da programın etkili olup olmadığı yönünde bir karar alınması program değerlendirme sürecinde en başta sorulması gereken sorunun gözden kaçırılmasına yol açmaktadır: Programı oluşturan öğeler nelerdir? Bu nedenle Provus'un farklar yaklaşımı ile değerlendirme modelinin en önemli aşamalarını programın tasarımı ve kurulum süreci oluşturmaktadır (Gredler, 1996, s.42)

Aşama 1

1. Program tanımlandı mı? Taksonomi (S) X Program Tanımı (P)



Şekil 2. Provus'un Farklar Yaklaşımı ile Program Değerlendirme Modelinde Karar Verme Süreci

Kaynak: Gredler, 1996, s.44

1.1.4.6. Stake'in Uygunluk-Olasılık Modeli

Robert Stake öne sürdüğü değerlendirme modelinde formal ve informal değerlendirme arasındaki farka dikkat çekmektedir. Stake'e göre eğitim amaçlı yapılan değerlendirmeler öznel yöntemlere olduğu kadar nesnel yöntemlere de dayandırılmalıdır. Bu da ancak formal değerlendirme süreçleriyle mümkün olmaktadır. Çünkü formal değerlendirme öznel değil nesneldir. Nesnel değerlendirme süreçleri değerlendirilmekte olan programla ilgili karar verilmesine ve verilerin gözden geçirilmesine olanak tanır.

Stake değerlendirme uzmanlarının olabildiğince nesnel veriler toplamaya çalıştıklarını ve bu konuda da haklı olduklarını savunmaktadır. Ancak ona göre değerlendirme uzmanları veri toplarken olabildiğince kapsamlı düşünmeli ve programın uygulayıcılarının fikirlerine de başvurmalıdırlar. Değerlendirme uzmanları sadece bireylerin program içinde üstlendikleri rolleri değerlendirmekle kalmamalı programa dâhil olan kişilere değerlendirme sürecine katılma hakkı da tanınmalıdır. Stake ayrıca program değerlendirme sürecinde yer alan uzmanların verileri aktarırken yargıda bulunmaları ve değerlendirilen programın kalitesi konusunda da fikirlerini beyan etmeleri gerektiğini belirtmektedir.

Stake değerlendirme sürecinde toplanan verilerin üç kategoride ele alınabileceğini öne sürmektedir; ön bilgiler, süreç içinde toplanan bilgiler ve çıktılar.

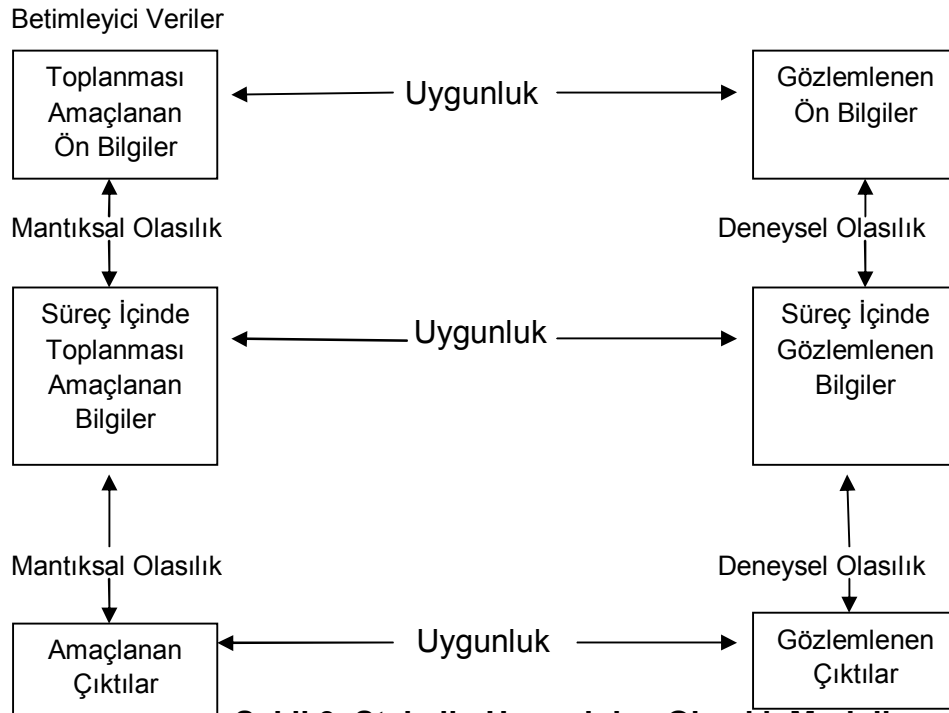
Ön bilgiler öğretim başlamadan önce var olan ve çıktılar üzerinde etkisi olan bilgilerdir. Örneğin, derse başlamadan önce bir öğrencinin kişilik özellikleri, eğilimleri, önceki notları, psikolojik durumu, okul içindeki disiplin ve devam durumları gibi bilgiler ön bilgilerdir. Yine öğretmenlerin kişilik özellikleri, deneyim yılları, eğitim aldıkları alan, tutumları gibi bilgiler de program başlamadan önce toplanabilecek ön bilgilerdendir. Bazı değerlendirme uzmanları bu tür bilgileri "giriş davranışları" ya da "girdi" şeklinde de isimlendirmektedirler.

Süreç (Transaction) içinde toplanan bilgiler ise öğrenciler ve öğretmenler, öğrenciler ve diğer öğrenciler ya da öğrenciler ve ilgili diğer kişiler arasında

meydana gelen iletişimden doğmaktadır. Program içinde kullanılan materyaller, sınıf ortamı, zaman dağılımı, bilgi akışı gibi süreçlerde elde edilen bilgiler bu kategoriye girmektedir. Dolayısıyla öğretimde “süreç” adını verdiğimiz her şey bu kategoride bilgi toplamamızı sağlamaktadır.

Çıktılar kimi zaman ürün olarak da adlandırılmaktadır. Değerlendirme uzmanlarının programın çıktılarının programın uygulayıcıları üzerindeki etkilerini de değerlendirme sürecine dâhil etmeleri gerekmektedir. Bir programın sonunda gözle görülür bir şekilde ortaya çıkmayan çıktıların bile değerlendirilmesi şarttır. Bu aşamada gözden kaçırılmaması gereken başka bir konu da bu çıktıların uzun vadedeki etkilerinin neler olacağıdır. Stake çıktıların belli bir eğitim sürecinin sonunda meydana geldiklerini ve hemen gözlemlenebilir oldukları gibi uzun vadede de etki gösterebileceklerini, hem bilişsel hem de duyuşsal olabileceklerini vurgulamaktadır.

Stake'in değerlendirme çalışmasının planlanması için önerdiği modelde planlanan ile gerçekleşen durum arasındaki farka dikkat çekilmektedir. Şekil 3'de geniş ölçekli bir değerlendirme modeli olarak ele alınabilecek olan bu modelde yukarıda belirtilen üç farklı veri türü gösterilmektedir.

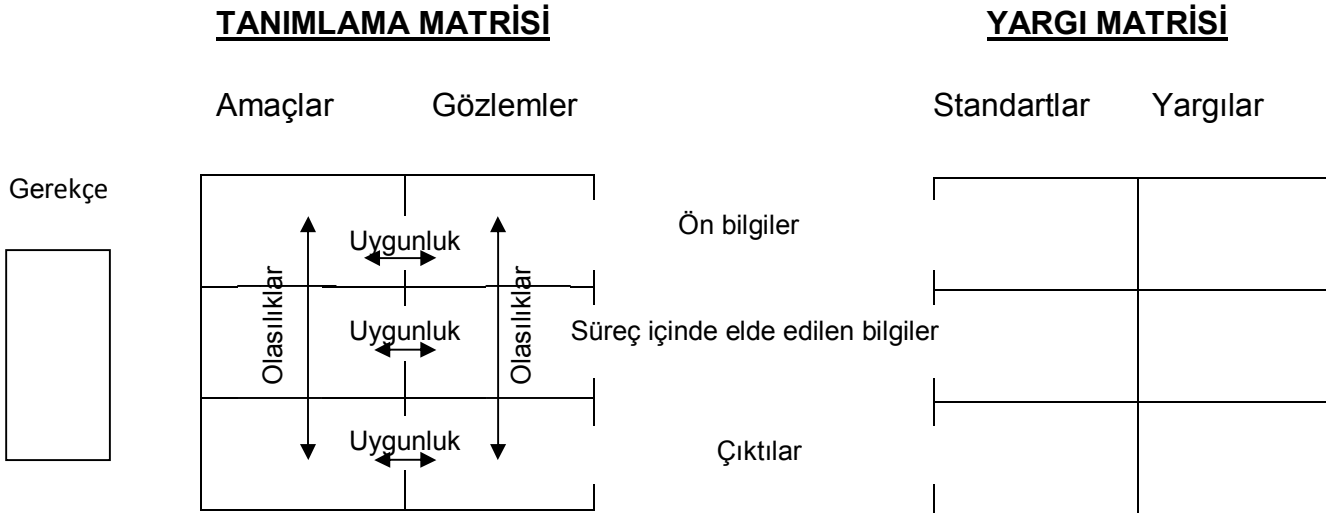


Şekil 3. Stake'in Uygunluk – Olasılık Modeli

Kaynak: Ornstein ve Hunkins, 2004, s.343

Bu değerlendirme modeline göre değerlendirme uzmanını zorlayacak nokta farklı veri türleri arasındaki uygunluk ve olasılıkları belirlemektir. Stake'in olasılıktan kastı üç farklı veri türünde yer alan değişkenler arasındaki ilişkidir. İdeal olan, çıktıların ön bilgiler ve süreç içinde elde edilen bilgilerin bir sonucu olarak meydana gelmiş olmasıdır. Bir kategoride yer alan bilgi türünün başka bir kategoride gözlemlenebilir ve / veya ölçülebilir değişkenlere yol açması gerekmektedir.

Değerlendirme uzmanının göz önünde bulundurması gereken bir başka konu da planlanan ve gözlemlenen çıktılar arasındaki uygunluktur. Bu anlamda değerlendirme uzmanı planlanan çıktılar ile gözlemlenen çıktıların eşleşmesini beklemektedir. Planlanan şeylerin gerçekten olup olmadığına bakılmalıdır. Programda uygunluktan söz edilebilmesi için planlanan tüm ön bilgilerin, süreç içinde elde edilen bilgilerin ve çıktıların gerçekleşmiş olması gerekmektedir (Ornstein ve Hunkins, 2004, s.341-342).



Şekil 4. Stake'e göre Eğitim Programı Değerlendirme Uzmanı Tarafından Toplanacak Verilerin Düzeni

Kaynak: Fitzpatrick ve diğerleri, 2004, s.135

Şekil 4'e göre Stake değerlendirme uzmanının yapması gerekenleri şu şekilde sıralamaktadır;

1. Programı tanımlamak, gerekçelemek ve programın mantıksal temelleri ile ilgili bilgi sağlamak,
2. Ön bilgileri, süreç içinde toplanan bilgileri ve çıktıları sıralamak,
3. Gözlemlenen ön bilgileri, süreç içinde toplanan bilgileri ve çıktıları kayıt altına almak,
4. Program ile ilgili ön bilgiler, süreç içinde toplanan bilgiler ve çıktılar ile ilgili karar verilebilmesi için gereken standartları açıkça belirtmek,
5. Program ile ilgili ön bilgiler, süreç içinde toplanan bilgiler ve çıktılar için verilen kararları kayıt altına almak (Fitzpatrick ve diğerleri, 2004, s.135).

Stake'in Uygunluk-Olasılık modelinin program değerlendirme açısından önemi modelin program değerlendirmede temel sayılabilecek noktalara değinmesidir. Bu noktalar programın kavramsal çerçevesinin belirlenmesi ve programda yer alan etkinlikler ve çıktılar arasındaki neden-sonuç ilişkisinin belirlenmesidir. Ayrıca bu model sayesinde program çıktıları kavramının öğretmen, yönetici, rehber ve diğer katılımcılar üzerindeki etkilerini de kapsayacak şekilde geniş olarak ele alınması sağlanmıştır (Gredler, 1996, s.53).

1.1.4.7. Eisner'in Uzman Görüşüne Dayalı Program Değerlendirme Modeli

Elliot Eisner sanat eleştirmenleri gibi alanlarında deneyimli uzmanların programların niteliğiyle ilgili değerlendirmede bulunabileceklerini ileri sürmektedir. Eisner'in öne sürdüğü değerlendirme modeli bilimsel olmaktan çok sanatsal yönü ağır basan bir değerlendirme modelidir. Eisner kendi

modelinin uygulanmakta olan geleneksel hale gelmiş değerlendirme modellerine niteliksel, insancıl ve bilimsel olmayan bir bakış açısı getireceğini savunmaktadır. Eisner'in uzman görüşüne dayalı program değerlendirme modeli eleştiri yeteneği ve uzmanlık gerektiren bir modeldir. Eisner'a göre uzman, gerçek dünyadaki karmaşıklıkların farkında olan ve bu karmaşık durumlardan takdir edilmesi gereken yeteneklere sahip olanı çekip çıkarabilen kişidir. Eisner'a göre eleştiri ise, uzmanın algıladığı nesne ya da olayların niteliğini açığa vurması sanatıdır. Bu modele göre değerlendirme uzmanları deneyimleri sayesinde değerlendirilmekte olan şeyin önemi ve kalitesi hakkında karar verebilen eleştirmenlerdir. Eisner eleştirinin olumsuz algılanmaması gerektiğine de değinmekte ve eleştiriyi aksi takdirde farkına varılmayacak kalitede ve nitelikteki güzellikleri görmemizi sağlayan eğitsel bir süreç olarak algılamaktadır. Eleştiri betimleme, yorumlama ve değerlendirmeyi de beraberinde getirmektedir. Bu değerlendirme modelinde program değerlendirme, program eleştirisi olarak karşımıza çıkmaktadır. Değerlendirme uzmanı değerlendirmenin yapılmasını sağlayan araç görevi görmekte ve verilerin toplanması, analiz edilmesi ve yargıda bulunulması gibi süreçler onun zihninde olup bitmektedir. Sonuç olarak değerlendirmeyi yürüten kişinin uzmanlığı, deneyimi ve eğitim durumu, değerlendirmenin geçerliği onun görüşlerine bağlı olduğu için son derece önemlidir. Eleştirinin amacı insanların düşüncelerini tek bir kalıba sığdırmak olmadığı için farklı eleştirmenler tarafından getirilen bakış açılarının birbirinden farklı olması istenen bir durumdur (Fitzpatrick ve diğerleri, 2004, s.121).

Eisner uzman görüşüne dayalı program değerlendirme modelinin uygulanması sırasında değerlendirme uzmanı tarafından aşağıdaki sorulara cevap aranması gerektiğini savunmaktadır:

- Uygulanan yeni program sonucunda okulda ne gibi değişiklikler meydana gelmiştir?
- Meydana gelen en önemli değişiklikler nelerdir?
- Bu değişiklikler nasıl meydana gelmiştir?
- Öğrenciler ve öğretmenlerin meydana gelen bu değişikliklere katkısı ne olmuştur?

- Katılımcılar bu değişikliklere ne gibi tepkiler vermişlerdir?
- Meydana gelen bu değişikliklerin daha etkili bir şekilde oluşması için neler yapılabilirdi?
- Uygulanan yeni program boyunca öğrenciler neler öğrenmiştir?

Cevap aranan bu soruların merkezinde süreç, okul hayatı ve okulun niteliği yer almaktadır. Eisner'a göre eğitsel uzmanlık, eğitsel alanda kayda değer olan şeyleri takdir etme sanatıdır. Bu takdir ise eleştiri, diğer bir ifadeyle betimleme, yorumlama ve değerlendirme süreçleri sayesinde topluma ulaştırılmaktadır. Eisner'in değerlendirme yöntemi bilimsel geçerlikten ziyade kişisel gözlem, uzman kanısı ve grup onayının önemi üzerinde durmaktadır. Eisner program değerlendirme uzmanlarının sınıf gözlemleri yaparak ve okul ile programın kalitesi hakkında sorular sorarak değerlendirmelerini niteliksel boyuta taşımaları gerektiği görüşündedir. Eisner'in değerlendirme modelini temele alan bir değerlendirme uzmanı öğrencilerin ödevlerini detaylı bir şekilde analiz etmek bile isteyebilir. Bu modelde değerlendirme uzmanı ders esnasında öğretmen ve öğrencileri videoya kaydedecek, onların resimlerini çekecek ya da ses kayıt cihazıyla seslerini kaydedecektir. Ders boyunca yapılan ve söylenenlerin kaydını tutmanın yanı sıra yapılmayan ve söylenmeyenlerin de kayıt altına alınmasından sorumlu olacaktır. Eisner yapılan değerlendirmeye ilgili velilere, okuldaki yetkililere ve bu konuda bilgi almak isteyen kurumlara da okulda neler olup bittiğiyle ilgili bilgi verilmesi gerektiği görüşündedir. Bu değerlendirme modeli öznel ve estetik yöntemleri temel alan bir model olduğu için değerlendirmenin nesnel ve bilimsel olması gerektiğini düşünen araştırmacılar tarafından eleştirilmektedir (Ornstein ve Hunkins, 2004, s.347-348).

Bu modelin uzman kişilerce uygulanması, program uygulandıktan sonra programın niteliksel sonuçları ile ilgili bilgilerin elde edilmesi, bunların yorumlanması ve değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu yönüyle modelin üç boyutu vardır. Bu boyutlar betimleme, yorumlama ve değerlendirmedir. Betimlemede, eğitimin niteliği ile ilgili özellikler hakkında, yorumlamada programın uygulanması sonucu ortaya çıkan olayların olası bazı sonuçlarının kestirilmesi hakkında, değerlendirmede de betimleme ve yorumlama

sonuçlarına göre programın niteliği hakkında bir yargıya varılır (Demirel, 2006, s.185).

Eisner'in uzman görüşüne dayalı program değerlendirme modeli bu modelden önce geliştirilmiş olan modellerin göz ardı ettiği sınıf gözleminin önemi üzerinde durmuş ve sınıf içinde olup bitenlerin öğrencilerin ve öğretmenlerin önceki deneyimlerine paralel olarak yorumlanması gerektiğini belirtmiştir. Bu modelde değerlendirme süreci sonunda verilen kararların bu konuda uzman olmayan kişilerce de anlaşılabilir şekilde sunulması modelin güçlü yönlerinden birisi olarak değerlendirilebilir (Gredler, 1996, s.70).

1.1.4.8. Stake'in İhtiyaca Cevap Verici Program Değerlendirme Modeli

İhtiyaca cevap verici değerlendirme Robert Stake tarafından kullanılagelmiş bir değerlendirme modelidir ve bu değerlendirme modelinde programın çıktılarından çok programda yer alan etkinlik ve süreçlerin değerlendirilmesi üzerinde durulmaktadır. Eisner'in uzman görüşüne dayalı program değerlendirme modelinde olduğu gibi bu modelde de standart veri, test puanları ve hedefler gibi nesnel veriler ile yapılan değerlendirme yerine programın genel bir resminin çizilmesine olanak sağlayan değerlendirme yöntemleri benimsenmiştir. İhtiyaca cevap verici program değerlendirme modeli ile program değerlendirilirken değerlendirme uzmanı programın genel özelliklerini anlatır, müşteri ve çalışanlarını betimler, önemli problem ve sorunlar üzerinde durur ve programın başarılarını rapor eder. Bu yönüyle değerlendirme uzmanı bir tiyatro oyunu eleştirmeni görevini üstlenmektedir.

Stake, ihtiyaca cevap verici değerlendirme modelinin aşamalarını şu şekilde sıralamıştır;

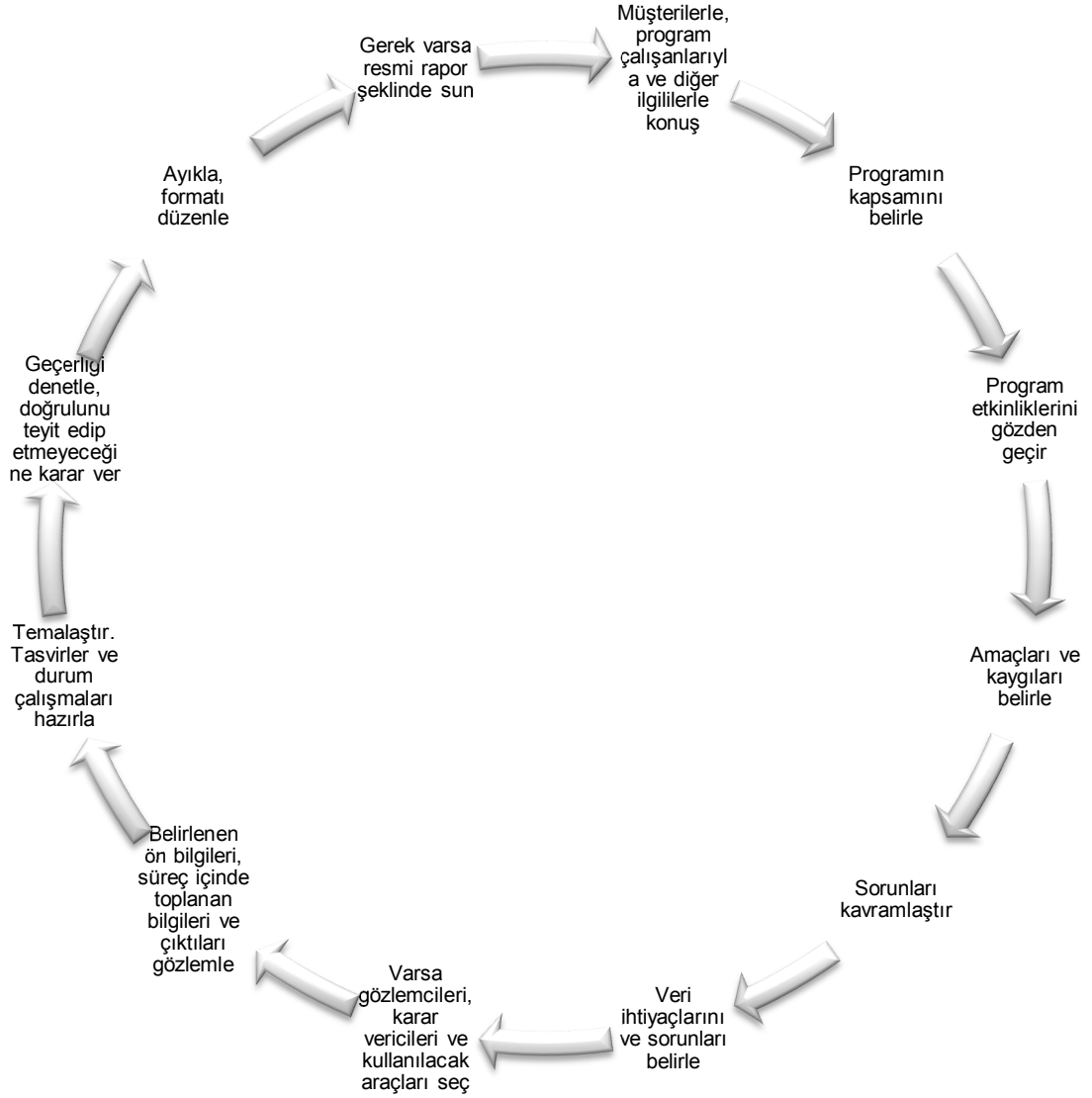
1. Değerlendirmenin çerçevesinin belirlenmesi,
2. Değerlendirilecek konu, sorun ve soruların belirlenmesi,

3. Değerlendirmeye yön verecek soruların oluşturulması,
4. Programın kapsamının ve programda yer alan etkinliklerin belirlenmesi ve müşteri ile çalışanların ihtiyaçlarının saptanması,
5. Gözlem, görüşme ve durum çalışması yapılması,
6. Bilginin daraltılması, önemli sorun ve konuların belirlenmesi,
7. Bu aşamaya kadar toplanan ancak henüz son halini almamış olan bilgilerin geçici bir raporunun sunulması,
8. Tepkilerin incelenmesi ve öne çıkan kaygıların daha derinlemesine araştırılması,
9. Bulguları geçersiz kılacak ve birbiriyle çelişen kanıtların yanı sıra birbirini destekleyecek nitelikte olan kanıtların da araştırılması,
10. Sonuçların raporlaştırılması (Ornstein ve Hunkins, 2004, s.348).

Bazı değerlendirme uzmanları program değerlendirme ile öğrenci başarısını değerlendirmeyi birbirinden ayırırlar. Programı değerlendirenler, programın çıktılarına ve bu çıktıların program uygulamasının bir sonucu olup olmadığına karar verirler. Öte yandan öğrenci başarısını değerlendirme ise öğretim programını tamamlayamayan öğrencinin mezun olmaya yeterli olup olmadığına karar vermek için öğrenci performansı ile ilgili verileri toplamayı içermektedir (Demirel, 2006,s.186).

Bu model uygulanarak program değerlendirilirken;

1. Değerlendirme süreci önceden planlanmalı ve odak noktasının ne olacağı kararlaştırılmalı,
2. Gözlem yapılmalı,
3. Değerlendirme bir düzene oturtulmalı ve rapor edilmelidir (Gredler, 1996, s.71).



Şekil 5. Cevap Verici Değerlendirme Modelinde Yer Alan Önemli Süreçler

Kaynak: Fitzpatrick ve diğerleri, 2004, s.138

Bu model Stake tarafından geliştirilen ve Şekil 5’de yer alan saate benzer mekanizma yardımıyla da uygulanabilir. Stake değerlendirme uzmanının süreci saat yönünde takip etmesinin mümkün olduğunu ama ihtiyaca göre saatin tersi yönünde ya da çapraz olarak hareket ederek de değerlendirmenin gerçekleştirilebileceğini belirtmektedir. Şekildeki çoğu süreç

eş zamanlı olarak gerçekleşebileceği gibi çoğunun değerlendirme boyunca birden fazla sayıda gerçekleşmesi de mümkündür. Stake saat modelini değerlendirme uzmanına bu modelin uygulanmasında en önemli noktanın esneklik olduğunu hatırlatmak için iyi bir araç olarak görmektedir (Fitzpatrick ve diğerleri, 2004, s.137).

1.1.4.9. Scriven'in Amaçtan Bağımsız Karar Verme Modeli

Scriven'in amaçtan bağımsız karar verme modeli araştırma aşamasında değerlendirme uzmanının önyargılarından arınmasına yardımcı olmayı amaçlayan bir değerlendirme modelidir. Scriven bu modelde değerlendirme uzmanının yerine getirmesi gereken iki önemli görev olduğunu belirtmektedir. Bu görevlerden ilki programın etkilerinin tamamı hakkında bilgi edinmek ikincisi ise programdaki neden sonuç ilişkilerini tespit etmektir.

1. Etkilerin Saptanması: Değerlendirme esnasında amaçların gölgesinde kalmak araştırmanın kapsamının daralmasına neden olabilir. Bu yüzden, değerlendirme uzmanının ilk görevi ister olumlu olsun ister olumsuz programın yaratacağı etkilerin tamamını tespit etmektir.
2. Neden-Sonuç İlişkilerinin Saptanması: Bu aşamada program etkilerinin olası nedenleri saptanır ve bu nedenlerin programda yer alıp almadığı kontrol edilir (Gredler, 1996, s.53,54,55).

Modelin genel özellikleri şunlardan oluşmaktadır:

- Değerlendirmeci bilinçli olarak programın amaçlarının ne olduğunu öğrenmekten kaçınır,
- Önceden belirlenen amaçların değerlendirme çalışmasının odağını daraltmasına izin verilmez,
- Amaçtan bağımsız değerlendirme, istenilen program çıktılarından daha çok gerçek çıktılar üzerine odaklanır,

- Bu modelde değerlendirmeci, program yöneticisi ve program çalışanlarıyla olabildiğince az iletişim halindedir,
- Amaçtan bağımsız değerlendirme, beklenmedik yan etkilerin göz önüne alınması olasılığını artırır (Fitzpatrick ve diğerleri 2004, ss.84-85).

Belirtildiği gibi, amaçtan bağımsız değerlendirme modelinde amaçlar aynen verildiği gibi ele alınıp incelenmemeli, programın diğer boyutları gibi amaçlar da değerlendirilmelidir. Scriven'a göre bu modelin en önemli fonksiyonu program hakkında  n yargıyı azaltması ve nesnelliği artırmasıdır (Fitzpatrick ve diğerleri, 2004, s. 84).

Bir programdaki etkinliklere ya da programın hedeflerine odaklanmak değerlendirme sürecinin belirginleşmesine ve yalnızca eğitimcilerin ilgilendikleri bilgilerin açığa çıkarılmasına yardımcı olmaktadır. Ancak program değerlendirmeyi sadece hedefler üzerinden yürütmek değerlendirme faaliyetlerini sınırlandıracığı gibi kimi önemli çıktıların da göz ardı edilmesine neden olacaktır. Scriven tarafından geliştirilen amaçtan bağımsız değerlendirme modeli bu sınırlandırmayı ortadan kaldırmak amacını gütmektedir. Scriven programda yer alan hedef ve etkinliklerin olduğu gibi kabul edilmemesi gerektiğine aksine onların da değerlendirilmesi gerektiğine inanmaktadır. Amaçtan bağımsız değerlendirme sadece planlanan değil gözlenen çıktılarla da ilgilendiği için programda yer alan ancak planlanmamış çıktıların belirlenmesi olasılığını arttırmaktadır. Örneğin  ğrencilerin okuma becerilerini geliştirmek için düzenlenmiş bir programı ele alalım. Bu programın amaca dayalı bir program değerlendirme yöntemiyle değerlendirilmesi sonucunda öğrencilerin yıl içindeki okuma becerilerinin programa dâhil olmayan öğrencilere nazaran artış gösterdiği sonucuna ulaşılabilir. Ancak aynı program amaçtan bağımsız değerlendirme modeli ile değerlendirildiğinde okuma becerileri artış gösteren öğrencilerin fen ve sosyal derslerinde gösterdikleri başarının düştüğü açığa çıkabilir. Hatta araştırmanın derinleştirilmesi sonucunda öğrencilerin fen ve sosyal derslerinde gösterdikleri başarının düşmesinin nedeninin öğretmenlerin bu derslerde öğrencilerine okuma becerilerini geliştirmeye yönelik ek çalışma yaptırması olduğu sonucuna ulaşılabilir. Bu örnekten de anlaşılacağı üzere amaca

dayalı ve amaçtan bağımsız değerlendirme modelleri birbirinden ayrı düşünülemez. Çoğu durumda bu iki farklı değerlendirme modeli bir arada ve birbirini destekler nitelikte kullanılmaktadır (Guskey, 2000, s.53).

1.1.4.10. UCLA Program Değerlendirme Modeli

Marvin Alkin (1969), UCLA (University of California, Los Angeles) Değerlendirme Çalışmaları Merkezi'nin başında bulunduğu sırada Stufflebeam'in CIPP modeline bazı açılardan benzer bir yapıya sahip olan bu program değerlendirme modelini geliştirmiştir. Alkin değerlendirmeyi "karar alınması gereken alanların saptanması, uygun bilginin seçilmesi ve karar vericilerin kullanabileceği özet verilerin raporlaştırılmasında gerekli olan bilginin toplanması ve analiz edilmesi süreci" olarak tanımlamaktadır. Alkin'in değerlendirme modeli aşağıdaki değerlendirme türlerinden oluşmaktadır.

1. Sistem değerlendirme: CIPP modelinde bağlam değerlendirme sürecinde olduğu gibi bu aşamada sistemin durumuyla ilgili bilgi edinilir.
2. Programın planlanması: CIPP modelinde girdi değerlendirme sürecinde olduğu gibi belirli eğitimsel ihtiyaçların karşılanmasında etkili olması muhtemel programlar seçilir.
3. Programın uygulanması: Programın uygun gruba amaçlandığı gibi uygulanıp uygulanmadığı hakkında bilgi toplanır.
4. Programın iyileştirilmesi: CIPP modelinde süreç değerlendirme aşamasında olduğu gibi programın nasıl gittiği, amaçlara ulaşıp ulaşılmadığı, istenmeyen çıktıların oluşup oluşmadığı hakkında bilgi toplanır.
5. Programın sertifikalandırılması: CIPP modelinde ürün değerlendirme sürecinde olduğu gibi programın değeri ve başka bir yerde uygulanıp uygulanamayacağı hakkında bilgi toplanır.

Alkin'in değerlendirme modeli aşağıdaki varsayımlar üzerine kurulmuştur:

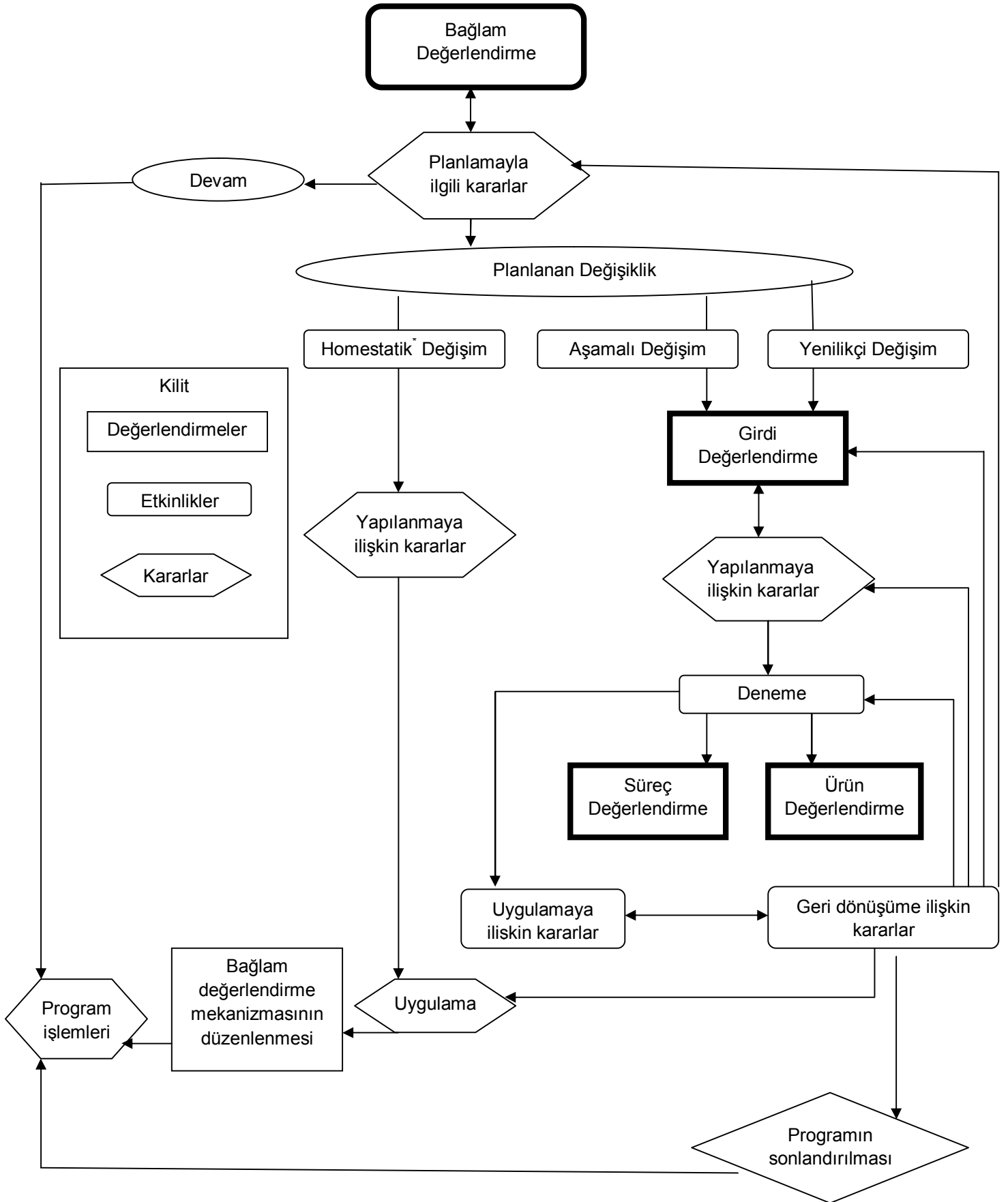
1. Değerlendirme bilgi toplama sũrecidir.
2. Değerlendirme sırasında toplanan bilgi alınması gereken alternatif tedbirler hakkında karar verirken kullanılır.
3. Değerlendirme sırasında toplanan bilgi karar verici mekanizmalara kolaylıkla anlayabilecekleri ve kullanabilecekleri bir şekilde sunulmalıdır.
4. Farklı kararlar farklı değerlendirme yũntemlerini beraberinde getirmektedir (Fitzpatrick ve diğerleri 2004 s. 92).

1.1.4.11. Stufflebeam'in Bağlam, Girdi, Sũreç ve Őrũn Değerlendirme Modeli

Tyler tarafından ȃne sũrũlen amaca dayalı program değerlendirme modelinden ayrılan bir başka değerlendirme modeli de Daniel L. Stufflebeam tarafından ȃnerilen CIPP değerlendirme modelidir. Bu model bir programda yer alan etkinlik ve hedefler yerine karar verme sũreçlerine odaklanılması gerektiğini savunmaktadır. CIPP değerlendirme modeli politika saptayıcıları ve yȃneticilerin aldıkları kararları ve bu kararları alırken ihtiyaç duydukları bilgileri merkeze almaktadır. Stufflebeam'in bakış ağısına gȃre değerlendirme, alınabilecek kararların avantajları ve olumsuz yȃnleri hakkında bilgi toplamaya olanak sağlayacak şekilde tasarlanmalı, bȃylelikle karar vericilerin belirlenen kıstaslar doğrultusunda adil ve tarafsız kararlar almalarına olanak sağlamalıdır (Guskey, 2000, s.54).

1960'lı yılların ortalarında Daniel Stufflebeam mevcut değerlendirme modellerinin eksikliklerinin farkına varmış ve yȃnetimsel çalışmalar ve eğitimle ilgili karar verme sũreçlerini belirli bir sistematige oturtmak için çalışmalar başlatmıştır. Stufflebeam' gȃre değerlendirmenin esas konusu programın amaçları değil, programı yȃnetenlerin aldıkları kararlardır.

Stufflebeam tarafından önerilen değerlendirme modeline göre değerlendirme uzmanı yöneticilerle yakın işbirliği içinde çalışmalı ve onların alması gereken kararları belirlemeli sonrasında da alınan her bir kararın iyi ve kötü yönleriyle ilgili gerekli bilgiyi toplamalıdır. Değerlendirmenin başarısı değerlendirme uzmanlarıyla karar vericiler arasındaki takım çalışmasının niteliğine bağlıdır (Fitzpatrick ve diğerleri, 2004, s.89).



Şekil 6. CIPP Modeline Göre Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün Değerlendirme

Kaynak: Henson, 2006, s.307

*Homestatik Değişim: Belirlenen standartlar ve eldeki veriler yardımıyla eğitim sisteminde yapılan küçük çaplı, hataları telafi edici, onarıcı nitelikteki değişimdir.

Bu modele göre program değerlendirme çok yönlü bir süreçtir. Yukarıda Şekil 6'da yer alan çift yönlü oklar her iki yöndeki enerji akışını temsil etmektedir. Bu sebeple, okun her iki tarafında yer alan öğeler birbirlerinden hem etkilenmekte hem de birbirlerini etkilemektedirler. Bu bilgi ışığında program değerlendirmenin basit, tek-yönlü ve doğrusal bir süreç olmadığını söyleyebiliriz. Ayrıca şekilde yer alan ve kesintiye uğramayan dairesel döngü program değerlendirmenin devam eden bir süreç olduğunu ifade etmektedir (Henson, 2006, s.307).

Stufflebeam'in Bağlam, Girdi, Süreç, Ürün Modelinde değerlendirme devam eden bir süreç olarak düşünülmektedir. Bu süreç üç basamaktan oluşmaktadır. Bunlar toplanması gereken bilgiyi tanımlama, bilgiye ulaşma ve bilgiyi gerekli mercilere ulaştırma basamaklarıdır. Herhangi bir değerlendirme çalışması bu üç karar çeşidini kapsamaktadır. Bu karar çeşitlerine uygun dört çeşit değerlendirmeden söz edilebilir. Bunlar;

Bağlam Değerlendirme: Bağlam değerlendirme programın çevresi ile ilgilidir. Bağlam değerlendirmenin amacı ilgili çevreyi tanımlamak, bu çevreyle ilgili istenen ve gerçek durumun neler olduğunu ortaya koymaktır. Ayrıca bu aşamada karşılanmamış ihtiyaçlar, kaçan fırsatlar ve bu ihtiyaçların karşılanmama sebepleri belirlenmeye çalışılır. Bu aşama bir durum analizidir (Ornstein ve Hunkins, 2004,s. 342-344). Önceleri bağlam değerlendirmenin odak noktasını amaçların belirlenmesinde başvuru olan gerekçeler oluşturmaktaydı. İstenen ve gerçekte var olan çevre koşulları tanımlanır, karşılanmayan ihtiyaçlarla kaçırılan fırsatlar belirlenir ve ihtiyaçların karşılanmasını engelleyen problemler teşhis edilirdi. Bağlam değerlendirme sonucunda alınan kararlar programdaki hedeflerin belirlenmesi ve programın uygulanacağı çevrenin belirlenmesi idi. Ancak günümüzde bağlam değerlendirmenin kapsamı genişlemiş ve bu değerlendirme aşaması bir kurumun, programın, hedef kitlenin ya da bireyin güçlü ve zayıf yönlerinin

belirlenmesinde ve ilgililere geliştirilmesi gereken noktalar hakkında yol göstermede kullanılmaya başlanmıştır. Bu değerlendirmenin amacı değerlendirmeye tabii olan nesnenin genel durumunu değerlendirmek, güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek, aksaklıkları gidermek ve son olarak da değerlendirilen nesnenin durumunu kötü yönde etkileyen problemleri tespit etmektir. Örneğin bir okulun bulunduğu bölgedeki güçlü ve zayıf noktaların, bölgenin ihtiyaçlarının, fırsatların ve sorunların belirlenmesinde bağlam değerlendirmeye başvurulabilir (Gredler, 1996, s.47).

Girdi Değerlendirme: Bu aşamada programın amaçlarını karşılamak için kaynakların nasıl kullanılacağına karar verme ve bilgi toplama işlemleri gerçekleşir. Hedeflerin uygun olup olmadığına, hedeflerin okulun amaçları ile ne kadar örtüştüğüne, öğretim stratejilerinin ne kadar uygun olduğuna, hedefleri gerçekleştirmek için başka stratejiler olup olmadığına bu aşamada karar verilir (Ornstein ve Hunkins, 2004,s. 342-344). Önceleri girdi değerlendirmenin odak noktası üç kilit konuda bilgi sağlamaktır. Bu konular şu sorulara verilen cevaplar ışığında şekillenmekteydi; Amaçların gerçekleştirilmesi için dışarıdan destek gerekli midir? Proje hâlihazırda var olan çözümleri mi değerlendirmeli yoksa yeni çözümler mi üretmelidir? Seçilen çözümlerin uygulanmasında hangi işlemler uygulanmalıdır? Ancak günümüzde girdi değerlendirme değişime yol açması öngörülen uygun yöntemlerin bulunup incelenmesi anlamında kullanılmaktadır. Böylece, ilgili yöntemlerin belirlenip sıralanması ve uygulama için seçilen yöntemin tam anlamıyla analiz edilmesi girdi değerlendirmenin kapsamına girmektedir. Bu analiz esnasında programın uygulanacağı ortamda var olan ve programın uygulanmasını olumsuz yönde etkileyecek kısıtlamaların gözden kaçırılmaması oldukça önemlidir. Diğer bir ifadeyle, girdi değerlendirmenin amacı müşterilere ihtiyaçları doğrultusunda alternatifler sunulmasına yardımcı olmak ve onlar için işe yarar planlar geliştirilmesini sağlamaktır (Gredler, 1996,s.48).

Süreç Değerlendirme: Bu aşamada planlanan ile gerçek aktiviteler arasındaki uygunluğa bakılır. Üç tür stratejiyi içerir. Bunlardan, birincisi uygulamadaki eksiklikleri tahmin etme ve fark etme, ikincisi, karar için gerekli

olan bilgiyi sağlama, üçüncüsü uygulanan yöntemleri kayıt etme. Bu üç stratejiden oluşan süreç değerlendirme program geliştirmenin uygulama aşamasında yer almaktadır. Bu değerlendirme aşaması programın geniş kitlelerce kullanılmaya başlanmasından önce hatalarının düzeltilmesine imkân tanıyan pilot uygulama sürecidir (Ornstein ve Hunkins, 2004,s. 342-344). Süreç değerlendirmenin temelinde bir program ya da stratejinin uygulanması yatmaktadır. Uygulama sırasında yetersiz olduğu belirlenen noktalar olması durumunda yapılması gereken değişikliklerle ilgili dönüt sağlamak süreç değerlendirmenin amacını oluşturmaktadır. Programda yer alan etkinlikler öngörülen zamanda gerçekleşiyor mu? Bu etkinlikler planlandığı gibi yürütülüyor mu? Mevcut kaynaklar etkin bir şekilde kullanılıyor mu? Program katılımcıları görevlerini kabul edip gerçekleştiriyorlar mı? Bu değerlendirmenin temel amacı uygulamanın kapsamı hakkında dönüt vermektir. Ancak süreç değerlendirme iki farklı amaca daha hizmet etmektedir. (1) Program hakkında bilgi edinmek isteyen dış kaynaklara bilgi sağlamak, (2) Programı uygulayan personele, değerlendirme uzmanlarına ve yöneticilere çıktıların yorumlanmasında yardımcı olmak. Süreç değerlendirmenin başarılı olmasında en büyük görev süreç boyunca programda yer alan etkinlikleri gözlemleyen ve bu etkinliklerin kayıtlarını tutmakla yükümlü olan değerlendirme uzmanına düşmektedir. Personel ve yöneticiler sağlıklı bir süreç değerlendirme yapılabilmesi için gerekli bilgilere ulaşacak kadar çok vakit bulamadıklarından bu aşamada değerlendirme uzmanı kilit rol oynamaktadır (Gredler, 1996. s,48).

Ürün Değerlendirme: Bu aşamada programın ürünü hakkında veri toplanarak beklenen ürünle gerçek ürünün karşılaştırılması söz konusudur. Ürün değerlendirme sonunda programın devam edip etmeyeceğine karar verilir. Örneğin bir fen programının öğrencileri beklenen hedeflere ulaştırıp ulaştırmadığını anlamak için yapılan ürün değerlendirme sonucunda olumlu veri elde edilmesi bu programın diğer okullarda da uygulanmasının bir sakıncası olmadığını gösterecektir (Ornstein ve Hunkins, 2004,s. 342-344). Ürün değerlendirmenin en önemli işlevi programın erişilerini ölçmek yorumlamak ve bu erişiler ile ilgili yargıda bulunmaktır. Bu yüzden ürün değerlendirme belirlenen ihtiyaçların ne düzeyde karşılandığını ve programın

uzun vadedeki etkilerini de belirlemelidir. Bu değerlendirme aşamasında katılımcıların ihtiyaçlarına daha iyi hizmet edebilmesi için programda gerekli düzenlemelere gidilmeli ve programın olabildiğince ekonomik maliyetle gerçekleştirilmesi sağlanmalıdır (Gredler, 1996, s.48).

Stufflebeam her bir değerlendirme türünün tasarımı esnasında şu aşamaların takip edilmesi gerektiğini belirtmektedir;

A. Değerlendirmenin odak noktasının belirlenmesi

1. Karar verme mekanizmasının hangi düzeyde (yerel, bölgesel ya da ulusal) uygulanacağını belirlenmesi
2. Karar verme mekanizmasının her bir düzeyinde karar verilmesi gereken durumların tasarlanması, her birinin yer, odak noktası, zamanlama, önem gibi bakımlardan tanımlanması
3. Karar verilmesi gereken her bir durum için ölçme değişkenlerinin belirlenerek kıstaslar ve alternatiflerin değerlendirilmesinde kullanılacak standartlar oluşturulması
4. Değerlendirme uzmanının uyması gereken kuralların belirlenmesi

B. Bilginin toplanması

1. Toplanacak olan bilginin kaynağının belirlenmesi
2. Toplanması gereken bilginin hangi yöntem ve araçlar vasıtasıyla elde edileceğinin belirlenmesi
3. Kullanılacak örneklem yönteminin belirlenmesi
4. Bilgi toplanırken uyulması gereken şartların ve çalışma takviminin belirlenmesi

C. Bilginin organize edilmesi

1. Toplanacak olan bilgi için bir format belirlenmesi
2. Analiz yapılırken kullanılacak olan araçların belirlenmesi

D. Bilginin analiz edilmesi

1. Uygulanacak olan analiz süreçlerinin seçilmesi
2. Analiz yapılırken kullanılacak olan araçların belirlenmesi

E. Bilginin raporlaştırılması

1. Değerlendirme raporunun hedef kitesinin belirlenmesi
2. Hedef kitleyi bilgilendirmek için kullanılacak olan araçların belirlenmesi
3. Değerlendirme raporlarının yazılacağı formatın ya da sunulacağı oturumların belirlenmesi
4. Bilginin raporlaştırılması için bir çalışma takvimi belirlenmesi

F. Değerlendirmenin yürütülmesi

1. Değerlendirme süreci için belirlenen çalışma takviminin özetlenmesi
2. Çalışan ve kaynak gereksinimlerinin belirlenmesi ve bu gereksinimlerin nasıl karşılanacağıyla ilgili bir planlama yapılması
3. Değerlendirmenin sürdürülebilmesi için gereken planların yapılması
4. Değerlendirme tasarımının geçerli, güvenilir, vakitli ve yaygın nitelikte bilgi sağlama potansiyelinin değerlendirilmesi
5. Değerlendirme tasarımının periyodik olarak güncellenmesi için bir çalışma takvimi belirlenmesi
6. Değerlendirme programının tamamı için bir bütçe belirlenmesi (Fitzpatrick ve diğerleri, 2004, s.90).

CIPP modeli projelerin, programların, çalışanların, ürünlerin, kurumların ve sistemlerin biçimlendirici ve toplam değerlendirmelerine yön veren kapsamlı bir çerçeve görevi görmektedir (Stufflebeam, 1968). Stufflebeam'e göre değerlendirmenin amacı, program hakkında karar verme yetkisine sahip olan kişilere bilgi vermektir. Program geliştirme sürecinde yetkililerin programla ilgili dört alanda karar vermesi gerekir.

1. Planlama ile ilgili kararlar,
2. Yapılandırma ile ilgili kararlar,
3. Uygulama ile ilgili kararlar,
4. Yeniden düzenleme ile ilgili kararlar (Erden, 1998, s.13).

CIPP, karar verme sürecinde başvuru kanıt niteliğinde bilginin ne kadar değerli ve önemli olduğunun eğitimciler tarafından anlaşılmasını sağlamış ve eğitimcilerin değerlendirmeye olan bakış açılarını genişleterek

sürdürülen değerlendirme çalışmalarının açıklık kazanmasına katkıda bulunmuştur (Guskey, 2000 ,s.55)

CIPP modelinin güçlü yönlerinden bir diğeri ise modelin dört farklı değerlendirme türü önermesinde yatmaktadır. Bağlam değerlendirme, amaçların planlanmasında ya da gözden geçirilmesinde ilk aşama olarak amaçların, önceliklerin, ihtiyaçların ve sorunların belirlenmesi gerektiğinin altını çizmektedir. Girdi değerlendirme, olası alternatiflerin değerlendirilmesini ve bu alternatiflerin müşterinin beklentilerinin ne kadarına uyup ne kadarına uymadığının analiz edilmesini sağlamaktadır. Süreç değerlendirme, uygulama aşamasında olanların kayıt altına alınmasını ve değerlendirilmesini mümkün kılarken ürün değerlendirme ise programın etkilerinin değerlendirilmesine imkân tanımaktadır.

Modelin zayıf yönleri ise yukarıda sözü edilen değerlendirme türlerinin uygulama aşamalarının ve bu değerlendirme türleri uygulanırken kullanılacak yöntemlerin belirlenmemiş olmasıdır (Gredler, 1996, s.49).

CIPP modeli değerlendirme uzmanına değerlendirme boyunca sorması gereken önemli sorular hakkında yol gösteren bir model olması bakımından da önemlidir. Dört farklı değerlendirme türünün her biri için değerlendirme uzmanı sorulması gereken farklı sorular oluşturabilir. Değerlendirme uzmanı tarafından oluşturulan bu sorular ve kullanılan model değerlendirme sürecinin işin uzmanı olmayan kişiler tarafından da kolaylıkla anlaşılmasını sağlamaktadır (Fitzpatrick ve diğerleri, 2004, s.94).

Diğer yönetim odaklı değerlendirme modellerinde olduğu gibi CIPP modelinin de zayıf yönlerinden biri bu modelin önemli kararların önceden açık ve net bir şekilde belirlenebileceği, alternatiflerin kararlaştırılabileceği ve alınacak kararların değerlendirme sürerken değişmeden sabit kalacağı varsayımına dayanmasıdır. Oysaki karar verme süreciyle ilgili bu varsayımların hepsine şüphe ile yaklaşılmalı ve bu varsayımların gerçek olma garantisinin olmadığı unutulmamalıdır. Bu modelin verimli bir şekilde kullanılabilmesi için, değerlendirme planı hayata geçirilirken sık sık değişikliklere gidilmesi gerekebilir (Fitzpatrick ve diğerleri, 2004, s.96-97).

Bu araştırma Stufflebeam'in CIPP modeli temel alınarak yürütülmüştür. Araştırmanın yürütülmesinde bu modelin tercih edilmesinin sebebi modelin değerlendirilecek olan programla ilgili farklı boyuttaki faktörlerin analiz edilmesine imkân tanınmasıdır. Gerçekleştirilen değerlendirme çalışması sonucunda programın hangi ihtiyaçları karşılayıp hangilerini karşılamada yetersiz kaldığı (bağlamın değerlendirilmesi), belirlenen amaçlara ulaşabilmek için gereken kaynakların neler olduğu ve bu kaynakların nasıl kullanıldığı (girdinin değerlendirilmesi), planlanan faaliyetlerle gerçekleşen faaliyetler arasında uyum olup olmadığı (sürecin değerlendirilmesi) ve programdan elde edilmesi beklenen ürünle gerçekte elde edilen ürünün nitelikleri (ürünün değerlendirilmesi) gibi konularda bilgi sahibi olunması amaçlanmıştır. Bu amaçların gerçekleştirilmesinde yardımcı olması için değerlendirmeyi sürekli bir işlem olarak gören CIPP modelinin kullanılması uygun görülmüştür.

1.1.5. TOBB ETÜ Yabancı Diller Bölümü İngilizce Hazırlık Programı

Hızla gelişen ve değişen dünyaya ayak uydurabilmek için yabancı dil öğrenmek şarttır. Bu nedenle bireylerin dil öğrenmeye duydukları ihtiyaç gün geçtikçe artmaktadır. Bireylerin bu ihtiyacını karşılayabilmek amacıyla yabancı dil dersleri ilköğretim kademesinden itibaren ders programlarındaki yerini almıştır. Üniversite boyutunda da önemli bir yeri olan yabancı dil öğretimi gerek devlet gerekse vakıf üniversitelerinin titizlikle üzerinde durduğu konuların en başında gelmektedir. Türkiye Odalar ve Borsalar Birliği (TOBB) tarafından 2003 yılında bir vakıf üniversitesi olarak kurulan Türkiye Odalar ve Borsalar Birliği Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi (TOBB ETÜ) 2004 yılında eğitim öğretim hayatına başlamıştır. Kurulduğu günden bu yana girişimci ve nitelikli toplum önderleri yetiştirmek amacıyla olan TOBB ETÜ' de İngilizce hazırlık eğitimi verilmektedir. Bu çalışmada 2004 yılından beri uygulanmakta olan ancak henüz herhangi bir değerlendirme araştırmasından

geçmeyen İngilizce hazırlık programı öğretmen ve öğrenci görüşleri açısından program değerlendirme yöntemlerinden Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün modeli temel alınarak değerlendirilmiştir.

Yükseköğretim Kurumlarında Yabancı Dil Öğretimi ve Yabancı Dille Öğretim Yapılmasında Uyulacak Esaslara İlişkin Yönetmeliğe (2008) göre üniversitelerde yabancı dil öğretiminin amacı, öğrenciye aldığı yabancı dilin temel kurallarını öğretmeyi, yabancı dil kelime bilgilerini geliştirmeyi, yabancı dilde okuduğunu ve duyduğunu anlayabilmeyi ve kendisini sözlü veya yazılı olarak ifade edebilmeyi sağlamaktır.

Önemi tartışılmayacak kadar büyük olan yabancı dil öğretiminin kesinlikle tartışılması gereken boyutu o dilin en verimli şekilde nasıl öğretilceğidir. Ülkemizde ilkokuldan başlayarak formal eğitimin her kademesinde kendine büyük bir yer bulan yabancı dil öğretiminde ele alınması gereken sorunlar vardır. Yaklaşık iki asırdır Türkiye’de yabancı dil öğretimi konusunda uğraş verilmektedir. Zaman zaman değişik eğitim politikalarının da etkisiyle farklı yabancı dil öğretim yolları izlenmiştir. Ancak ilköğretimden başlayarak yükseköğretimin sonuna kadar yabancı dil öğretiminden geçen öğrenci, ne yazık ki, hedeflenen düzeyde yabancı dili bilememektedir (Çelebi, 2006).

Yabancı dil öğretmek ve öğrenmek çok boyutlu bir olgudur. Birçok koşulun yerine getirilmesi ve birçok olanaktan yararlanıldığı zaman ancak istenilen sonuç alınabilir (Aslan, 2003). Bu düşünce temel alındığında yabancı dil öğreten kurumların öğretim programlarının aksayan yönlerini ve eksikliklerini tespit edebilmek için değerlendirmeye ihtiyaç duymaları kaçınılmazdır. Yapılan bu araştırmada TOBB ETÜ Yabancı Diller Bölümü’nde uygulanan İngilizce hazırlık programı öğretmen ve öğrenci görüşleri bakımından değerlendirilmiş ve yabancı dil öğretimi sırasında karşılaşılabilecek olası problemlere çözüm önerileri sunulmuştur.

TOBB ETÜ yabancı diller bölümü İngilizce hazırlık programı öğrencilere İngilizce metinleri analiz edecek ve bilgi kaynaklarını okuyup anlamalarını sağlayacak düzeyde İngilizce öğretmeyi, öğrencilerin eleştirel

düşünme becerilerini ve öğrenme stilleriyle ilgili farkındalıklarını arttırmayı amaçlamaktadır.

Hazırlık öğrencileri eğitim öğretim yılı başında düzey belirleme sınavına tabii tutulmakta ve dil yeterliklerine göre üç düzeye ayrılmaktadır. İngilizce'yi başlangıç düzeyinde bilen öğrenciler A kuruna, İngilizce bilgisi alt-orta düzeyde yer alan öğrenciler B kuruna ve orta düzeyde İngilizce bilen öğrenciler ise C kuruna devam ederler. A ve B kurları için eğitim-öğretim süresi bir akademik yıl, C Kurları içinse bir dönemdir. Bir dönemlik eğitimleri sonunda hazırlık programında başarılı olamayan C kuru öğrencileri iki dönem boyunca B kuru'na devam ederler. Bir dönemlik eğitimleri sonunda hazırlık programında başarılı olan ve kayıtlı oldukları bölümlerde eğitimlerine devam eden C kuru öğrencileri bu araştırmaya dahil edilmemiştir. Ayrıca A kuru'nun ilk döneminde akademik başarı puanı 100 üzerinden 49 ve altı olan öğrenciler hazırlık programının diğer iki döneminde R kuru'na devam ederler. R kuru İngilizceyi yavaş öğrenen öğrenciler için tasarlanmış dilbilgisi odaklı yoğun bir programdır.

Bir akademik yıl süren İngilizce hazırlık programı boyunca öğrenciler Genel İngilizce, Okuma Yazma ve Dinleme Konuşma dersleri alırlar. Bu derslerle ilgili bilgi aşağıda ayrıntılı bir şekilde verilmiştir.

A kurunda haftada 15 saat görülen Genel İngilizce dersinde “Top Notch 1,2,3 ve Summit 1,2” kitapları işlenmektedir (Bkz. Tablo 2).

Okuma Yazma dersi haftalık 10 ders saatini kapsar ve bu derste North Star Reading and Writing isimli kitabın 2., 3. ve 4. seviyeleri işlenir. Ayrıca kitabın internet üzerinden erişilen My NorthStar Lab isimli sitesinden öğrencilere hafta sonu tamamlamaları için bir sonraki haftanın konusuyla ilgili ödevler verilir.

Dinleme ve Konuşma dersleri bir haftada 5 saat işlenmektedir. Bu beş saatin bir saati internet üzerinden kullanılan Longman English Interactive (LEI) isimli bir kitabın işlenmesine, bir saati yabancı hocalar tarafından yapılan Konuşma Saatine, geri kalan üç saati ise öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik hazırlanmış bir kitap olan Northstar

Listening and Speaking kitabının 2., 3. ve 4. seviyelerinin işlenmesine ayrılmaktadır. Ayrıca bu derste de kitabın internet üzerinden erişilen My NorthStar Lab isimli sitesinden öğrencilere hafta sonu tamamlamaları için bir sonraki haftanın konusuyla ilgili ödevler verilir.

Tablo 2. A Kuru’nda Okutulan Dersler, Kitaplar ve Haftalık Ders Saatleri

A KURU	DERS	KİTAP	HAFTALIK DERS SAATİ
	Genel İngilizce	Top Notch 1,2,3 Summit 1,2	15
	Okuma-Yazma	Northstar Reading and Writing 2,3,4	10
	Dinleme-Konuşma	Northstar Listening and Speaking 2,3,4	5
	TOPLAM		30

B kurlarında da yukarıda bahsedilen program uygulanmakta ancak B kuruna devam eden öğrencilerin İngilizce seviyesi A kuru öğrencilerinden yüksek olduğu için B kuru öğrencileri Genel İngilizce derslerini haftada 15 saat yerine 10 saat görmekte ve Top Notch isimli kitabın 1. serisini işlememektedirler (Bkz. Tablo3).

Tablo 3. B Kuru'nda Okutulan Dersler, Kitaplar ve Haftalık Ders Saatleri

	DERS	KİTAP	HAFTALIK DERS SAATİ
B KURU	Genel İngilizce	Top Notch 2,3 Summit 1,2	10
	Okuma-Yazma	Northstar Reading and Writing 2,3,4	10
	Dinleme-Konuşma	Northstar Listening and Speaking 2,3,4	5
	TOPLAM		25

R kurlarında da yukarıda A kurları için bahsedilen program uygulanmakta ancak R kuruna devam eden öğrencilerin İngilizce seviyesi A kuru öğrencilerinden geride olduğu için R kuru öğrencileri Genel İngilizce derslerini haftada 15 saat ancak daha yoğun bir şekilde ve genel tekrarlara daha çok yer vererek işlemekte ve Genel İngilizce derslerinde Top Notch yerine Focus on Grammar kitabını kullanmaktadırlar (Bkz. Tablo4).

Tablo 4. R Kuru'nda Okutulan Dersler, Kitaplar ve Haftalık Ders Saatleri

	DERS	KİTAP	HAFTALIK DERS SAATİ
R KURU	Genel İngilizce	Focus on Grammar 2,3,4	15
	Okuma-Yazma	Northstar Reading and Writing 3,4	10
	Dinleme-Konuşma	Northstar Listening and Speaking 3,4	5
	TOPLAM		30

TOBB ETÜ’de uygulanan İngilizce hazırlık programı, öğrencileri 39 haftalık program sonunda Test of English as a Foreign Language Institutional Testing Program (TOEFL ITP) sınavından 500 puan alacak seviyeye getirmeyi planlamaktadır. Hazırlık programı sonunda öğrencilere uygulanan TOEFL ITP sınavı üniversite dışından bir kuruma yaptırılmakta ve sınav sonucunda öğrencilere sınavı yapan kurum olan Educational Testing Service (ETS) tarafından uluslararası çapta geçerliği olan sınav sonuç belgesi verilmektedir.

2004 yılından bu yana İngilizce eğitimi veren hazırlık programının başarısıyla ilgili tek değerlendirme sınavlardan alınan sonuçlara bağlanmakta ancak programın aksayan yönleri ve eksiklikleriyle ilgili bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutunda yapılmış öğrenci ve öğretmen görüşlerine dayalı kapsamlı bir araştırma bulunmamaktadır.

Bu araştırmanın problemi CIPP modeli kullanarak TOBB ETÜ Yabancı Diller Bölümü İngilizce Hazırlık Programı’nın öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesidir.

1.2. Amaç

Araştırmanın amacı TOBB ETÜ Yabancı Diller Bölümü’nde uygulanan İngilizce hazırlık programının programın uygulayıcısı olan öğretmenlerin ve programa devam eden öğrencilerin görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesidir.

Bu amaca ulaşmak için alt amaç olarak aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1.2.1. Alt Amaçlar

1. TOBB ETÜ Yabancı Diller Bölümü İngilizce hazırlık programının bağlam boyutuna ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri nelerdir?
2. TOBB ETÜ Yabancı Diller Bölümü İngilizce hazırlık programının girdi boyutuna ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri nelerdir?
3. TOBB ETÜ Yabancı Diller Bölümü İngilizce hazırlık programının süreç boyutuna ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri nelerdir?
4. TOBB ETÜ Yabancı Diller Bölümü İngilizce hazırlık programının ürün boyutuna ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri nelerdir?

1.3. Önem

Bu araştırma sayesinde TOBB ETÜ Yabancı Diller Bölümü'nde uygulanan İngilizce hazırlık programı, programı oluşturan en önemli parçalardan olan öğretmen ve öğrenci görüşleri açısından değerlendirilmiştir. Araştırmanın bundan sonraki araştırmalara programda geliştirilmesi gereken zayıf yönlerin saptanması bakımından ışık tutması, araştırmacıların bir başlangıç noktası bulmalarına yarar sağlaması beklenmektedir.

Her eğitim programında mutlaka bir değerlendirme yapılması gerekir. Bu işlem faaliyetin başarısı konusunda bilgi vermesi bakımından bir zorunluluktur. Ancak bu değerlendirmenin şekli programın amacına ve özelliğine göre değişiklik gösterebilir (Küçükahmet, 1998, s.19).

Değerlendirmenin bitmeyen bir süreç olması nedeniyle araştırmanın TOBB ETÜ Yabancı Diller Bölümü'nde uygulanan İngilizce hazırlık programının sonraki yıllarda da değerlendirilmesine imkân tanıyacağı düşünülmektedir.

1.4. Varsayımlar

Yapılan araştırmada öğrenci ve öğretmenlerin uygulanan anket sorularını samimiyetle cevapladıkları kabul edilmiştir.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. 2009-2010 eğitim öğretim yılında TOBB ETÜ Yabancı Diller Bölümü İngilizce hazırlık programına devam eden öğrenciler ve bu programda ders veren öğretmenlerle sınırlıdır.
2. Öğrenci ve öğretmenlerin ankete verecekleri yanıtlarla sınırlıdır.

1.6. Kısaltmalar

TOBB	Türkiye Odalar ve Borsalar Birliği
TOBB ETÜ	Türkiye Odalar ve Borsalar Birliği Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi
LEI (Longman English Interactive)	Longman İnteraktif İngilizce Eğitim Programı
ETS (Educational Testing Service)	Eğitimle İlgili Sınav Hizmetleri Kuruluşu
TOEFL ITP (Test of English as a Foreign Language Institutional Testing Program)	Yabancı Dil Olarak İngilizce Sınavı Kurumsal Sınav Programı
UCLA (University of California, Los Angeles)	Los Angeles Kaliforniya Üniversitesi

BÖLÜM 2

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Araştırmanın bu bölümünde Türkiye’de ve Dünya’da yapılan program değerlendirme araştırmalarına yer verilmiştir.

2.1. Türkiye’de Yapılan Araştırmalar

Tunç (2010) araştırmasında CIPP modelini kullanarak öğrenci ve öğretmen görüşleri bakımından Ankara Üniversitesi hazırlık sınıflarında uygulanan İngilizce öğretim programını değerlendirmiştir. Araştırmaya 406 hazırlık öğrencisi ve 12 öğretmen katılmıştır. Araştırmada kullanılan veriler öğrencilerden anket, öğretmenlerden ise görüşme yoluyla toplanmıştır. Ayrıca program hakkında daha detaylı bilgi edinebilmek amacıyla doküman analizi de yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre Ankara Üniversitesi hazırlık sınıflarında uygulanan İngilizce öğretim programı kısmen de olsa amacına ulaşmaktadır. Bulgular okulun fiziksel imkânları, programın içeriği, materyal ve değerlendirme boyutlarında iyileştirmeye gidilmesi gerektiğini işaret etmektedir.

Karataş (2007) araştırmasında Yıldız Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu Modern Diller Bölümü’nde uygulanmakta olan İngilizce II

dersi ğretim programını ğretmen ve ğrenci görüşlerine göre CIPP modeli ile değerlendirmiştir. Araştırmanın evrenini 35 ğretmen ve 415 ğrenci oluşturmıştır. Araştırmada kullanılan veriler ğretmen ve ğrenci anketleri ile elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, ğretmen ve ğrenci 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 n bilgisine uygunluğu, ders kitabının öğrencilerin seviyesine uygunluğu ve ders kitabının içeriğinin anlaşılabilirliği konularında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. 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 alıştırmaya 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 ğretmen görüşlerinin ortalamaları daha yüksek bulunmuştur ve anlamlı farklar ortaya çıkmıştır. rn boyutunda da ğretmen ve ğrenci görüşleri arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur ve programın dinleme, konuşma ve dil bilgisine yönelik öğrencilerin gelişimine olumlu etkisi olmadığı vurgulanmıştır. Bunun yanında, öğretmenlere göre, program çeşitli iş alanları için gerekli İngilizce bilgisini öğrencilere sağlama konusunda da yeterli değildir. Son olarak, programın bağlam, girdi, süreç ve ürün değerlendirme boyutlarına yönelik görüşlerin ortalamaları dikkate alındığında, bağlam, süreç ve ürün boyutları arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Cansu (2010) araştırmasında Anadolu Üniversitesi İlköğretimde Teknoloji Uygulamaları e-Sertifika Programını CIPP modeli ile incelemiş ve değerlendirmiştir. Araştırma, 398 katılımcıdan dönen 149 geçerli anketten elde edilen veriler ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonunda, katılımcıların genel olarak programın bağlam, girdi, süreç ve ürün değerlendirme boyutları ile ilgili olumlu görüşler taşıdığı ortaya çıkmıştır. Katılımcıların kişisel özellikleri ile program değerlendirme boyutlarına ilişkin verdikleri yanıtlar arasında önemli bir farklılık ortaya çıkmamıştır.

Biçer (2009) araştırmasında yeni uygulamaya konulan meslek liseleri bilişim teknolojileri programını genel bir çerçevede ele almayı amaçlamıştır. Bu doğrultuda, program amaçları ve içeriğinin gereksinimlere cevap verme ve temel ilkelerine uygun olarak uygulanma durumu ile bu süreci etkileyen faktörlerin neler olduğu incelenmiştir. Araştırma 'CIPP model-süreç değerlendirmesini esas alan biçimlendirici değerlendirmedir. Meslek liseleri bilişim teknolojileri öğretmenlerinin ve on birinci sınıf bilişim teknolojileri alanı öğrencilerinin bu konudaki algılarını anlamak için araştırmacı tarafından geliştirilen iki anket kullanılmıştır. Ankara ilinin merkez yedi ilçesinde bulunan 28 meslek lisesinden seçilen 683 bilişim teknolojileri on birinci sınıf öğrencisi ve 83 bilişim teknolojileri öğretmeni araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Araştırmanın sonuçları yeni bilişim teknolojileri programı amaçlarının bilişim sektörünün yerel, ulusal ve küresel ihtiyaçlarına cevap verdiğini ve araştırma hayatında gereksinim duyulan becerileri kapsadığını göstermektedir. Diğer yandan, yeni programın esnekliği desteklediği ancak uygulamada programın tam olarak işlemlerini engelleyen sorunlar olduğu saptanmıştır.

Aközbek (2008) 2005-2006 eğitim-öğretim yılında uygulanmaya başlanan Lise 1.sınıf Matematik dersi öğretim programını öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre CIPP modeli ile değerlendirmiştir. Araştırmanın evrenini İstanbul Anadolu yakasındaki Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ortaöğretim kurumlarından genel lise, ticaret meslek lisesi, endüstri meslek lisesinde çalışan 720 Matematik öğretmeni ile bu okullarda okuyan öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise 120 Matematik öğretmeni ile 240 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada veriler öğretmen ve öğrencilere uygulanan anket ile elde edilmiştir. Araştırma bulgularına göre programın süreç ve ürün boyutlarına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında anlamlı farklılık vardır. Bunun yanı sıra programın girdi, süreç, ürün boyutlarına ilişkin öğrenci görüşleri okul türüne göre farklılık göstermiştir. Ayrıca programın süreç boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerinde de okul türüne göre anlamlı fark vardır. Buna karşın, programın bağlam ve girdi boyutlarına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında fark yoktur. Benzer şekilde, programın bağlam boyutuna ilişkin öğrenci görüşlerinde okul türüne göre anlamlı bir farklılık yoktur. Programın bağlam, girdi, süreç ve ürün

boyutlarına ilişkin öğretmen görüşlerinde de bitirilen okul türüne göre anlamlı bir farklılık yoktur. Programın bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutlarına ilişkin öğretmen görüşlerinde mesleki deneyimlerine göre de anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Yücel (2008) Gazi Üniversitesi Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi'nde okutulan Gelişim ve Öğrenme dersinin, eleştirel düşünmeye dayalı öğretime göre geliştirilmesi sürecini CIPP modeli kullanarak değerlendirmiştir. Veriler, anket, bireysel ve grupla görüşme, öğrenci günlükleri, başarı testi ve Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimi Envanteri gibi nitel ve nicel yöntemlerle çeşitli kaynaklardan toplanmıştır. Süreç değerlendirmesi sonuçları, dersin hedeflerinin kazanımında problemler olduğunu ve öğrenme ve düşünme becerilerinin geliştirilmesi için etkili olan öğretim stratejilerinin çoğunun derste hiç uygulanmadığını ya da nadiren uygulandığını göstermiştir. Girdi değerlendirmesi aşamasında, ders çevre değerlendirmesi sonuçları dikkate alınarak eleştirel düşünmeye dayalı öğretime göre yeniden tasarlanmıştır. Dersin uygulanması aşamasında deneysel bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Süreç değerlendirmesine ilişkin olarak, deney grubunda her hafta doldurulan öğrenci günlükleri, bu dersin öğrenme, düşünme ve metabilizasyon becerileri üzerinde etkili olmasına rağmen, öğrencilerin bazı sorunlar da yaşadığına işaret etmiştir. Çıktı değerlendirmesi ile ilgili olarak, başarı testinin ön-sontest ve kalıcılık testi sonuçları ile Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimi Envanteri ön-sontest sonuçları, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin dönem içinde iyi bir ilerleme gösterdiklerini ortaya çıkarmıştır. Fakat bu sonuç, deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklara sebep olmamıştır. Sonuç olarak, başarı testi ve Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimi Envanteri ölçeklerinden elde edilen nicel veriler eleştirel düşünmeye dayalı öğretimin geleneksel öğretime göre farklılık yaratmadığına işaret ederken, öğrenci günlüklerinden ve görüşmelerden elde edilen nitel bilgiler bu yaklaşımının olumlu etkilerini ortaya çıkarmıştır.

Özkanal (2009) Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü İngilizce hazırlık programını program boyutlarına göre değerlendirmek, programın istenilen nitelikleri kazandırıp kazandırmadığını ortaya çıkarmak ve değerlendirme sonuçlarına bağlı olarak yeni bir program

modeli önermek amacıyla bir araştırma gerçekleştirilmiştir. 2006-2007 eğitim-öğretim yılında gerçekleştirilen bu çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Bu çalışmada İngilizce hazırlık programında öğrenim görmekte olan öğrenciler, programı bitirmiş fakültelerde öğrenim görmekte olan öğrenciler ve İngilizce hazırlık programında görevli okutmanlarla çalışılmıştır. Araştırma verileri anket ve görüşme teknikleriyle elde edilmiştir. Geliştirilen iki anket İngilizce hazırlık programında öğrenim görmekte olan ve programı bitirmiş öğrencilere uygulanmıştır. Görüşme ise programda görev alan okutmanlarla gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonunda, İngilizce hazırlık programının hemen her boyutunda sorunların olduğu, programın istenilen nitelikleri bir ölçüde kazandırdığı ancak teknik İngilizce konusunda eksikliklerin görüldüğü, öğretim yöntemleri ve hazırlık eğitimi modeli alanlarında yeniliklere gereksinim olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına bağlı olarak var olan olumsuzlukları gidermeye ve programın niteliklerinin artırılmasına yönelik olarak bir İngilizce hazırlık programı model önerisi sunulmuştur.

Tiryaki (2009) araştırmasında Ankara Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce hazırlık öğretim programı hakkında program koordinatörü, okutman ve öğrenci görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın evrenini 2008-2009 eğitim-öğretim yılında Ankara Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'nda görevli okutmanlar, koordinatörler ve öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmada mevcut durumun ortaya konulması amaçlandığından betimsel yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın verileri anket ve görüşme formu ile elde edilmiştir. Araştırmada okutmanların tümüne (65) ve 300 öğrenciye anket uygulanırken, görüşme formu ise tüm koordinatörlere (6) ve rastgele seçilen 15 okutmana uygulanmıştır. Araştırmada nicel ve nitel veriler elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına bakıldığında, okutmanların mezun oldukları bölüm, cinsiyetleri, iş deneyimleri ile hazırlık programına ilişkin görüşleri arasında, öğrencilerin ise ÖSS puanları, puan türleri ile program hakkındaki görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmazken, cinsiyetleri ile görüşleri arasında anlamlı fark bulunmuştur. Anketten elde edilen bulgulara göre okutman ve öğrenci görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Anketlerden elde edilen verilerden konuşma ve dinleme becerilerinin programda geri planda kaldığı, sene sonunda da yeterince

geliştirilemediği ortaya çıkmıştır. Görüşme sonuçlarından ise program geliştirme ve ölçme değerlendirme alanlarında bazı eksiklikler olduğu gözlenmiştir.

Tunç (2009) araştırmasında öğrenci, yönetici, öğretmen eğitimcileri ve hazırlık okulundan okutmanların bakış açısıyla Atılım Üniversitesi hazırlık okulu İngiliz Dili Eğitimi Programının verimliliğini değerlendirmiştir. Ayrıca, programın öğrencilerin beklentilerine cevap verip vermediği ve paydaşların idealleriyle hazırlık okulunun gerçekleri arasında herhangi bir tutarsızlık olup olmadığı da bu araştırmayla cevaplanmaya çalışılmıştır. Veriler 62 okutman ve 216 öğrenciden toplanmıştır. Veriler anket aracılığıyla toplanmıştır. Verilerden şu sonuçlar elde edilmiştir: (1) okulun hedeflerinin yeniden gözden geçirilip tanımlanmaya ihtiyacı vardır, (2) eğitimin dilin bütün becerilerini kapsayacak şekilde genişletilmesine ihtiyaç vardır, (3) okulda kullanılan kaynakların, okulun genel hedeflerine ve sınav yöntemlerine uyup uymadığı yeniden gözden geçirilmelidir, (4) sınav yöntemlerinin, özellikle yeterlik sınavının, içeriğinin yeniden belirlenip, kullanılan kaynaklara ve eğitimin içeriğine uyumlu hale getirilmesi gerekmektedir.

Gerede (2005) araştırmasında Anadolu Üniversitesi İngilizce hazırlık programında başlatılan eğitim programı yenileme projesinin etkilerini değerlendirmeyi amaçlamıştır. Bu nedenle, hazırlık programında yer alan eski ve yeni eğitim programını öğrencilerin görüşlerine göre karşılaştırmıştır. İki eğitim programını karşılaştırmak için önce öğretim dili İngilizce olan derslere devam eden öğrencilerin dil ihtiyaçları belirlenmiş, daha sonra iki eğitim programı arasında öğrencilerin dil ihtiyaçlarını karşılama açısından bir fark olup olmadığını belirlemek için bir karşılaştırma yapılmıştır. Araştırmaya 2004 yılında öğretim dili İngilizce olan beş bölüme devam eden 135 birinci sınıf öğrencisi ve 2005 yılında aynı bölümlere devam eden 129 birinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırmada veriler anket aracılığıyla toplanmıştır. Anket geliştirilmesinde alan yazından, derslerde yapılan sınıf içi gözlemlerden, öğretim elemanları ve öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen verilerden yararlanılmıştır. Analizler, öğrencilerin öğretim dili İngilizce olan bölümlerdeki dil ihtiyaçlarını ve öğrencilerin algılamalarına göre bu ihtiyaçların eski ve yeni eğitim programı tarafından karşılanma derecesini

belirlemek amacıyla yapılmıştır. İki eğitim programı arasında öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılama derecesi açısından fark olup olmadığını ortaya koyabilmek için iki grup veri karşılaştırılmıştır. Hangi eğitim programının dil ihtiyaçlarını daha iyi karşıladığını belirlemek için veriler bağımsız grup t-testleri kullanılarak analiz edilmiştir. Sonuçlar iki eğitim programı arasında öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılama açısından birkaç anlamlı fark olduğunu ortaya çıkartmıştır. Yenilenen eğitim programının öğrencilerin konuşma, okuma ve yazma becerilerine yönelik ihtiyaçlarının giderilmesi yönünden daha etkin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Fakat dinleme becerilerine yönelik öğrenci ihtiyaçlarının karşılanması bakımından eski ve yeni eğitim programı arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ayrıca, araştırmanın sonuçlarına dayanarak eğitim programı yenileme süreciyle ilgili bazı önerilerde bulunulmuştur.

Güllü (2007) Çukurova Üniversitesi Kozan Meslek Yüksekokulu İngilizce programını öğrenci görüşlerine göre değerlendirmiştir. Araştırmasında Güllü, öğrencilerin programın yararlılığı ve etkililiği ile ilgili ne düşündüğünü, karşılaştıkları problemleri ve programın öğrencilerin ihtiyaç ve beklentilerine cevap verip vermediğini incelemiştir. Bu amaç doğrultusunda iki veri toplama yöntemi kullanılmıştır. İlk olarak, öğrencilerin programı farklı açılardan değerlendirdikleri bir anket verilmiştir. Daha sonra programla ilgili görüşlerini ortaya çıkarmak için öğrencilerle görüşmeler yapılmıştır. Araştırmanın sonuçları, öğrencilerin İngilizce düzeyleri düşünüldüğünde ders içeriğinin zorluğu, ders materyallerinin çekici ve konuyla ilgili olmayışı, motivasyon ve ilgi eksikliği ve fiziksel gereç eksikliği gibi problemlerle karşılaşıldığını ortaya koymuştur. Toplanan veriler programın öğrencilerin ihtiyaç ve beklentileriyle örtüşmediğini ortaya koymuştur. Güllü araştırmasının sonucunda öğrencilerin gelecekteki ihtiyaçlarını karşılaması için programın geliştirilmesi ve uyarlanması gerektiğini belirtmiştir.

Çelik (2009) araştırmasında İlköğretim 4. Sınıf İngilizce Öğretim Programına ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma evrenini, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı, Aydın ili tüm resmi ilköğretim okullarının dördüncü sınıf İngilizce öğretmenleri oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemini de Aydın İli merkez ilçe resmi

ilköğretim okullarının dördüncü sınıf İngilizce öğretmenleri oluşturmuştur. Araştırma sonucunda yeni programın uygulanmasında haftalık ders saatinin yetersiz olduğu, bu yaş seviyesindeki öğrencilerin dili öğrenmeye istekli olmalarına karşın günlük hayatta dili etkin kullanamadıkları, öğretmenlerin okuma, yazma, dinleme ve konuşma ile ilgili kazanımların gerçekleşmesinde zaman zaman sorunlar yaşadıkları, programda bulunan etkinliklerin sınıf mevcutlarının kalabalık olması sebebiyle uygulanamadığı, materyal bulmada zaman zaman sıkıntı çekildiği, yeni programla ilgili öğretmenlere hizmet içi eğitim seminerleri verilmesinin faydalı olacağı ortaya çıkmıştır.

Güneş (2009) tarafından yürütülen araştırmada ilköğretim 5. sınıf İngilizce dersi öğretim programına yönelik öğretmen görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, 2008-2009 eğitim-öğretim yılında Ankara iline bağlı Çankaya, Sincan, Keçiören, Çubuk, Polatlı, Kazan ve Mamak ilçelerinde gerçekleştirilmiş ve araştırmanın çalışma evrenini bu ilçelerde görev yapan 288 İngilizce öğretmeni oluşturmuştur. Ankara ilinin üst, orta ve alt grup olarak değerlendirilen ilçelerinden kolay ulaşılabilir durum örneklemesiyle, Çankaya, Sincan, Çubuk, Mamak ve Ayaş ilçelerinden benzer sayıda seçilen 9 öğretmene ise görüşme formu uygulanmıştır. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen anket ve görüşme formu ile elde edilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre programdaki hedef ifadeleri öğretmenler tarafından anlaşılır ve öğrencilerin yaş grubuna gelişim ve öğrenme özelliklerine uygun bulunmuştur. İçeriğin hedeflerle tutarlı olduğu belirlenmiş, öğretmenlerin içeriği öğrencilerin ilgisini çekecek nitelikte bulduğu ve ünitelerin genel olarak basitten karmaşığa, somuttan soyuta, kolaydan zora doğru yazıldığı sonucuna varılmıştır. Öğretme-öğrenme etkinliklerinin öğrencilerin derse aktif şekilde katılmasını ve etkili öğrenmesini sağladığı, öğrencilere bağımsız çalışma özelliği kazandıracak nitelikte olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araç-gereçlerin öğrencilerin yaş grubuna ait gelişim ve öğrenme özelliklerine uygun olduğu belirlenmiştir. Programın hedeflerle tutarlı olarak ölçme-değerlendirme teknik ve yöntemleri önerdiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme teknik ve yöntemlerinden en fazla öz değerlendirme ve akran değerlendirmesini kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Sak (2008) araştırmasında İlköğretim 1. Kademe İngilizce Programı ile ilgili öğretmen görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaçla, Bolu ili ve İlçelerindeki bazı İlköğretim Okullarında İngilizce derslerine giren 50 öğretmen tesadüfî örneklem yöntemi ile seçilmiştir. Programın uygulanabilirliğini incelemek amacı ile öğretmenlere 40 sorudan oluşan bir anket dağıtılmıştır. Anket bir programda olması gereken kazanım, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme bölümlerini kapsamaktadır. Araştırmanın sonunda, ankete katılan öğretmenlerin programın uygulanabilirliği hakkında genel anlamıyla olumlu görüşlere sahip oldukları anlaşılmıştır. Cinsiyet, mesleki kıdem ve mezuniyet durumlarının sonuçlarından ise, sadece bazı öğelerde anlamlı farklılıklar ortaya çıktığı saptanmıştır.

Küçük (2008) İngilizce öğretmenlerinin görüşlerine göre, devlet okullarının ilköğretim 1. kademesinde (4. ve 5. sınıflar) uygulanmakta olan 2006 İngilizce öğretim programını genel özellikler, hedef/kazanımlar ve içerik açısından değerlendirmiştir. Araştırma, İstanbul'un Beyoğlu ilçesinde devlet ilköğretim okullarında 4. ve 5. sınıf seviyesinde İngilizce derslerini yürüten İngilizce öğretmenlerinin, yeni (2006) İngilizce Öğretim Programının genel özellikleri, hedef/kazanımları ve içeriği hakkında fikirlerini almayı hedefleyen ve araştırmacı tarafından oluşturulan 'Öğretmen Görüşleri Anketi' yoluyla uygulanmıştır. Verilerin analizine göre, katılımcı öğretmenler yeni programın genel özellikleri, hedef/kazanımları ve içeriği hakkında ılımlı ölçüde olumlu görüşe sahip olmalarına rağmen yine de ilköğretim 1. kademe İngilizce öğretim programının yeniden gözden geçirilmesi ve geliştirilmesi gereken yetersiz bölümleri olduğunu düşündükleri ortaya çıkmaktadır. Bu araştırmanın sonuçlarına göre yeni ilköğretim 1. kademe İngilizce öğretim programının genel özellikler, hedef/kazanımlar ve içerik bakımından bazı açılardan verimsiz olduğu görölmektedir. Bu yüzden, program geliştirmecilerin, öğretmenlerden yeni programın genel özelliklerinin yetersiz ve eksik kısımlarıyla ilgili geribildirim almaları önerilmektedir. Ayrıca, programın hedef/kazanımları gözden geçirilip daha çok duyuşsal ve psikomotor hedef/kazanımlar eklenmesi ve içeriğe daha fazla iletişimsel ve yaratıcı kısımlar eklenmesi önerilmektedir.

Er (2006) araştırmasında ilköğretim 4. ve 5. sınıf İngilizce öğretim programlarını hedefler, içerik, öğrenme ve öğretim süreçleri ve sınama durumları açısından değerlendirmiştir. Araştırmanın evreni Türkiye’deki yedi coğrafi bölgeden tabakalı örnekleme yöntemiyle seçilen ve resmi ilköğretim okullarında görev yapmakta olan 593 İngilizce öğretmeni ile 535 müfettişten oluşmaktadır. Araştırmada kullanılan veriler anket yoluyla elde edilmiştir. Araştırma sonucunda 4. ve 5. sınıf İngilizce öğretim programlarının bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlardaki bazı amaçların kazandırılmasında sorunların olduğu, 4. ve 5. sınıf İngilizce öğretim programlarının içeriğinde bazı değişiklikler yapılması gerektiği, İngilizce dersine ayrılan zamanın yetersiz olduğu ve programda yer verilen ölçme ve değerlendirme bölümlerinin öğretmenlere yeterince rehberlik yapamadığı, onları yeterince bilgilendirmediği sonuçlarına varılmıştır.

Erdoğan (2005) devlet okullarında ilköğretim 4. ve 5. sınıflarda uygulanmakta olan İngilizce programını öğretmen ve öğrenci görüşleri ışığında değerlendirmiştir. Öğretmenlerin içerik ve içeriğin dizini, içerik ile program hedeflerinin tutarlılığı ve programın uygulanmasına yönelik görüşlerini ortaya çıkarmak amacı ile bu araştırma için geliştirilmiş olan ölçme aracı, Mersin’de yer alan farklı okulların 4. ve 5. sınıflarında İngilizce derslerine girmekte olan 130 öğretmene uygulanmıştır. Öğrencilerin programa ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmak için ise farklı okullardan seçkisiz olarak seçilmiş 40 ilköğretim öğrencisi ile birebir görüşme yapılmıştır. Öğrencilerle birebir yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen veriler ortak verilen cevaplara göre sınıflandırılmıştır. Bulgular sonucunda, öğretmenlerin, içerik ile hedeflerin tutarlı olduğunu düşündükleri, ancak içeriği ve programdaki dizinini tam anlamıyla onaylamadıkları ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra, uygulanmakta olan programın bazı yenilik ve değişiklikler yapılmadığı sürece bütünüyle uygulanabilir olmadığı belirtilmiştir. Öğretmenler, haftada iki saatlik zaman diliminin programı uygulamak ve hedeflerine ulaşmak için yetersiz olduğunu düşünmektedirler. Öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular öğrencilerin 4. ve 5. sınıflarda İngilizce öğreniyor olmaktan son derece memnun olduklarını göstermektedir. Verilerin analizi ve bulgular sonucunda öğretmen ve öğrencilerin 4. sınıfta

İngilizce öğrenmeye başlamanın kendi görüşleri çerçevesinde bazı değişiklikler yapıp yeterli zamanın sağlanması durumunda faydalı olacağını düşündükleri ortaya çıkmıştır.

Büyükduman (2005) 1997 yılında Milli Eğitim Bakanlığı'nca uygulamaya konulan ilköğretim birinci kademe İngilizce öğretim programını değerlendirmiştir. Araştırma programın genel özellikleri, amaçları, kapsamı (ders kitabı), işleyişi ve değerlendirmesi boyutlarında var olan durumu ortaya çıkarmak üzere betimsel model kullanılarak yapılmıştır. Örnekleme İstanbul ilinden beş ilçe, bu ilçelerde yer alan 46 ilköğretim okulunda çalışan 54 öğretmen alınmıştır. İlköğretim birinci kademe İngilizce programının genel özellikleri ve öğelerine ilişkin öğretmen görüşleri, araştırmacı tarafından geliştirilen bir anketle toplanmış, veriler SPSS programı kullanılarak frekans ve yüzde hesaplamaları ile yorumlanmıştır. 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.

Örmeci (2009) araştırmasında ilköğretim okullarının 4., 5., ve 6. sınıflarında uygulanmakta olan İngilizce Öğretim Programını değerlendirmiştir. Değerlendirme, öğretim programının genel özellikleri, hedef ve davranışlar, içerik, öğrenme durumları ve değerlendirme öğeleri kapsamında gerçekleştirilmiş olup, İngilizce öğretmenlerinin öğretim programına ilişkin görüşleri araştırmaya ışık tutmuştur. Bu amaç doğrultusunda bir anket geliştirilmiş ve 2008-2009 eğitim-öğretim yılında Burdur il merkezi ve ilçelerindeki ilköğretim okullarının 4., 5., ve 6. sınıflarında söz konusu programı uygulayan 70 İngilizce öğretmenine uygulanmıştır. Ankete ek olarak, öğretmenlerle görüşmeler de yapılmıştır. Araştırmanın sonuçları öğretmenlerin genel anlamıyla öğretim programı hakkında olumlu düşüncelere sahip olduğunu göstermektedir. Ancak, katılımcılar öğretim

programının bazı olumsuz ve eksik tarafları olduğunu açıkça belirtmektedir. Yetersiz öğretmen kılavuzları ve ders saatleri, gerçekleştirilemeyen bazı hedef ve davranışlar, yoğun içerik, öğrenci seviyesinin üzerinde yöntem ve metotlar, yetersiz değerlendirme açıklamaları ve örnekleri bu olumsuzluklara örnek olarak verilebilir. Öğretmenler, daha iyi bir uygulama için programın eksik taraflarının gözden geçirilmesi gerektiğini vurgulamakta ve çözüm önerilerinde bulunmaktadır.

Yanık (2007) ilköğretim 6., 7. ve 8. sınıf İngilizce öğretim programının öğretmenler tarafından nasıl uygulandığını ve öğrenciler tarafından nasıl algılandığını araştırmak amacıyla gerçekleştirdiği araştırmasında programın hedefleri, konuları, öğretim ve ölçme-değerlendirme yöntemleri, öğrenci tutumları ile programın uygulamasında karşılaşılan güçlükleri, öğretmen ve öğrenci görüşlerine dayanarak incelemiştir. Öğretmen ve öğrenci anketleri yoluyla, Türkiye'nin yedi bölgesinden, gelişmişlik düzeyleri dikkate alınarak belirlenen 21 il merkezi ve bu illere bağlı 42 ilçeden, seçkisiz örnekleme yöntemiyle saptanan 368 öğretmen ve 1235 öğrenciden veriler toplanmıştır. Araştırma sonuçları, İngilizce öğretim programının uygulanması sürecinde, okul ve sınıfların fiziksel koşullarından, öğretmen ve öğrencilerin nitelikleri ile görüş ve algılarından kaynaklanan farklılıkların olduğunu göstermektedir. Programın hedeflerinin büyük bir bölümü orta düzeyde gerçekleşmekte ve konu seçimi ve düzenlenmesi açısından birtakım sorunlarla karşılaşılmaktadır. Program uygulanırken hedeflenen bilgi ve beceriler dikkate alınarak, gerek öğretmen, gerekse öğrenci merkezli çeşitli öğretim yöntem ve teknikleri kullanılmakta ve bunlar öğrenciler tarafından olumlu karşılanmaktadır. Programın uygulanmasında, ders araç ve gereçlerinden, ders kitabından, öğrencilerden, sınıf ortamından ve programdan kaynaklanan sorunlar tespit edilmiştir. Bu güçlükler hedeflere ulaşılmasını, sınıf içi etkinliklerin yürütülmesini ve ölçme-değerlendirme süreçlerini önemli ölçüde etkilemektedir. Öğretmenlerin çalıştıkları bölgeye, yaşlarına, deneyimlerine ve eğitim durumlarına göre programı uygulamalarında; öğrencilerin ise sınıf düzeylerine, cinsiyetlerine, ailelerinin eğitim durumlarına ve İngilizce düzeylerine ve daha önce aldıkları İngilizce notuna göre uygulanan programı algılamalarında farklılıklar oluştuğu ortaya çıkmıştır.

Yel (2009) araştırmasında Sivas Anadolu liselerindeki 9., 10., 11., ve 12. sınıf İngilizce derslerinin değerlendirmiştir. Araştırmaya bu dersleri alan 200 öğrenci ile dersleri veren 20 öğretmen katılmıştır. Nicel veriler öğretmenler ve öğrenciler için hazırlanmış farklı ders değerlendirme anketleri aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın sonuçları derslerin programın hedeflerine ulaşmada çok etkili olmadığını, dersin içeriğinin ve materyallerinin öğrenciler için ilgi çekici olmadığını, materyallerin iletişime dayalı ve öğrenci merkezli aktivitelere fırsat sağlama konusunda yetersiz olduğunu, öğrenme-öğretme süreçlerinin çeşitlilik göstermediğini ve değerlendirmenin dersin hedeflerine ve eğitim programının yaklaşımlarına uygun olmadığını göstermektedir. Araştırmanın bazı önemli önerileri şunlardır: Öğretmenler eğitim programı hakkında (örneğin amaç ve hedefleri, yaklaşımları) bilgilendirilmeli, ders içeriği ve materyaller yeniden gözden geçirilmeli ve tüm dil becerileriyle (dinleme, konuşma, okuma, yazma, dilbilgisi, kelime bilgisi) ilgili ek materyaller sağlanmalı, öğretim aktivitelerine çeşitlilik kazandırılmalı ve dört beceri (dinleme, konuşma, okuma, yazma) uygun şekilde ölçülmelidir.

Erdem (1999) araştırmasında Orta Doğu Teknik Üniversitesi Geliştirme Vakfı Ankara Okulu'ndaki İngilizce programının Bellon ve Handler (1982) modelinin uyarlanmış şeklini kullanarak değerlendirmiştir. Araştırmaya öğrenciler, öğretmenler, müdürler ve bir vakıf üyesi katılmıştır. Araştırma verileri öğretmen ve öğrenci anketleri, öğretmen, müdür ve vakıf üyesi görüşmeleri, sınıf gözlemleri ve İngilizce programına yönelik yazılı belgelerin incelenmesi ile elde edilmiştir. Anketler kanalıyla elde edilen veriler şimdiki durum ve istenen durum arasındaki benzerlik ve farklılıklar göz önüne alınarak frekans hesabi ile incelenmiştir. Araştırma sonunda varılan görüşlerden bazıları şunlardır; hizmet içi eğitim sistemi ve mekanizmaları yolu ile halen var olan öğretmen merkezli yaklaşım yerine öğrenci merkezli yaklaşım benimsenmelidir, okulda sürekli program değerlendirme sistemi kurulmalıdır.

Karatepe, Yıldırım, Şensoy ve Yalçın (2004) tarafından gerçekleştirilen araştırmada 2001-2002 öğretim yılında uygulamaya konulan ilköğretim fen bilgisi dersi öğretim programının, fen bilgisi öğretimi amaçlarının gerçekleştirilmesinde içerik boyutunda uygunluğunu incelemek için, programı

uygulayan öğretmenlerin görüşleri alınmıştır. Araştırma, Çorum il merkezinde ve Sungurlu ilçesinde bulunan 46 ilköğretim okulunda 4.,5.,6.,7.ve 8. sınıf fen bilgisi dersini okutan 100 öğretmene anket uygulanarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda, araştırmaya katılan öğretmenlerin, fen bilgisi öğretimi amaçlarının gerçekleştirilmesinde Yeni Fen Bilgisi Öğretim Programı'nın içerik boyutunda uygunluğuna orta düzeyinde katıldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin ilköğretim fen bilgisi öğretimi amaçlarının gerçekleştirilmesinde yeni fen bilgisi öğretim programının içerik boyutunda uygunluğu konusunda eksiklikler buldukları belirlenmiştir.

Ülkemizde yürütülen program değerlendirme araştırmalarından bu araştırma kapsamında ulaşılanların %44'ü ilköğretim alanında, %39'u yüksek öğretim alanında %17'si ise orta öğretim alanında gerçekleştirilmiştir.

Yukarıda da değinildiği gibi Türkiye'de program değerlendirme alanında yapılan araştırmalar incelendiğinde İngilizce programlarına yönelik yürütülen değerlendirme araştırmalarının çoğunlukla ilköğretim düzeyinde yoğunlaştığı ve bu düzeyde yapılan araştırmaların büyük bir kısmında da program değerlendirilirken öğretmen ve öğrenci görüşlerine başvurulduğu görülmektedir. İlköğretim düzeyinde yapılan araştırmaların bazılarında araştırmacılar programın boyutlarını derinlemesine değerlendirme yöntemine başvurmuş bazılarında ise programın boyutlarından sadece biri üzerinden değerlendirme araştırmalarını yürütmüşlerdir.

İncelenen araştırmalar program değerlendirme araştırmalarının son yıllarda yüksek öğretim düzeyinde de tercih edilmeye başladığını göstermektedir. Yüksek öğretim düzeyinde gerçekleştirilen araştırmaların büyük çoğunluğu da tıpkı ilköğretim düzeyinde olduğu gibi programı öğretmen ve öğrenci görüşlerine dayanarak değerlendiren betimsel araştırmalardır. Özellikle üniversitelerin hazırlık programları ve bölümlerde okutulan İngilizce öğretim programları araştırmacılar tarafından değerlendirmeye tabii tutulmuş ve farklı araştırmacılar tarafında yürütülen araştırmaların bazılarında benzer sonuçlara ulaşılmıştır.

2.2. Dünya’da Yapılan Araştırmalar

Valladolid (2010) araştırmasında De La Salle Üniversitesindeki öğrenme-öğretme süreçlerini değerlendirmiştir. Araştırmada eğitim programlarının geliştirilmesi sonucunda yeni bir öğrenme-öğretme modeli olarak ortaya çıkan Transformatif (Dönüşüme Yönelik) öğrenme modelinin Huitt’in değerlendirme modeli kullanılarak değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Huitt’in modeli temelde neden aynı okul ve sınıftaki bazı öğrencilerin diğerlerinden daha iyi öğrendiği sorusuna yanıt aramaktadır. Huitt’e göre bu durumun nedenleri dört kategoride incelenmelidir. Bunlar bağlam, girdi, sınıf içindeki süreçler ve çıktılarıdır. Bu doğrultuda gerçekleştirilen değerlendirme sonunda bu modelin önerildiği gibi uygulanıp uygulanmadığı ve modelin programdaki amaçlara ulaşılmasını sağlayıp sağlamadığı incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre programın bağlam, girdi ve sınıf içindeki süreçleri boyutunda yapılan araştırmalara yer verilmiş ve değerlendirme sonuçları doğrultusunda alınan önlemler sıralanmıştır. Araştırmada öne çıkan bulgulardan bazıları şu şekildedir. Öğrenciler öğretim üyelerinin ders anlatımından ve programdan memnundurlar, ancak derslerin yoğunluğundan ve iş yükünden şikâyet etmektedirler. Aynı şekilde öğretim üyeleri de zamanın kısıtlı olmasından dolayı programı istedikleri gibi yürütemediklerini belirtmişlerdir. Öğretim üyelerinin mesleki deneyimlerinin programın etkili uygulanmasında önemli olduğu da ulaşılan sonuçlar arasındandır.

Mishra (2009) araştırmasında Indra Ghandi Ulusal Açıköğretim Üniversitesinde lisans düzeyinde uygulanmakta olan fizik dersi öğretim programını CIPP modeli ile değerlendirmiştir. Araştırmanın örneklemini tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilen Hindistan’daki 509 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada kullanılan veriler kayıt, belge ve veritabanı incelemeleri, anketler ve örnek olay çalışmaları yöntemiyle elde edilmiştir. Araştırmada özellikle programın öğrencilerin ihtiyaç ve beklentilerine uygun olup olmadığı, programın erişilebilirliği, programa kaydolan öğrencilerin başarı oranları ve programda kullanılan materyallerin kalitesinin, sunuş yöntemlerinin ve etkililiğinin değerlendirilmesi konuları üzerine

yoğunlaşmıştır. Araştırma sonucunda programda kullanılan materyallerin kaliteli olduğu, işlenen konularla ilgili olduğu ve yararlı olduğu görüşünde uzlaşmış ancak materyallerin sunuş yöntemlerinin geliştirilmesi gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca uygulanan programın öğrenci ihtiyaç ve beklentilerini karşıladığı, öğrenci başarısının alınan ölçütlere göre farklılaştığı ve düşük başarı oranının çalışma alışkanlıkları ve çalışmaya ayrılan zaman gibi faktörlerden kaynaklandığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Wang ve Zhi (2009) meteoroloji ve hidroloji alanında internet üzerinden gerçekleştirilen eğitim programları için bir değerlendirme sistemi üzerine yaptıkları araştırmalarında CIPP ve Kirkpatrick modelinden yararlanmışlardır. Araştırmanın amacı önerilecek olan değerlendirme sistemi sayesinde uygulanan programın verimliliğini arttırmak ve ulusal anlamda meteoroloji ve hidroloji hizmetlerine duyulan talebin karşılanmasını sağlamaktır. Araştırmacılar verilen eğitimin niteliğinden emin olunması, programın sürekli geliştirilmesinin sağlanması, öz değerlendirme mekanizması oluşturulmasında değerlendirmenin öneminin kavranması ve kalite kontrol sisteminin yürütülmesi gibi birçok bakımdan önerdikleri program değerlendirme modelinin gerekliliğine dikkat çekmektedirler. Bu sebeple değerlendirmenin çevrenin ve kullanılan kaynakların tasarımı ve yapılandırılması, eğitmenlerin organize edilmesi, eğitim programının oluşturulması ve daha birçok konuyu kapsamaması gerektiğinin üzerinde durulmuştur. Araştırmada sonuçlarına göre kullanılan program değerlendirme sistemlerinde araştırmanın sürekliliğinin sağlanması gerektiği ancak bu şekilde internet üzerinden gerçekleştirilen eğitim programlarının verimliliğinin sağlanabileceği belirtilmiştir.

Onyefulu (2001) araştırmasında Jamaika Teknoloji Üniversitesinde uygulanan işletme ve sekreterlik eğitimi programını CIPP modeli kullanarak değerlendirmiştir. Araştırmacı daha önce verimli olup olmadığı konusunda hiçbir değerlendirme araştırması yapılmayan bu programı CIPP modelini temel alarak hazırladığı 27 soruluk bir anket yardımıyla değerlendirmiştir. Araştırmada Jamaika Teknoloji Üniversitesinden toplam 358 katılımcı yer almıştır. Katılımcılar öğrenciler, mezunlar, öğretmenler, üst düzey yöneticiler, akademik personel, mezunların çalıştığı okulların müdürleri ve üniversiteye

kaynak sağlayan iki kurumun yetkililerinden oluşmaktadış. Verilerin toplanmasında anket, görüşme, gözlem ve kaynak taraması yöntemlerinden yararlanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre uygulanmakta olan işletme ve sekreterlik eğitimi programının güçlü ve zayıf yanlarının olduğu, ancak programın zayıf yanlarının güçlü yanlarından sayıca çok olduğu ortaya çıkmıştır. Programın amaçlarının ve beklenen ğrenci çıktılarının kabul edilebilir düzeyde olduğu, ancak programın kalitesinin yetersiz olduğu belirtilmiştir. Ayrıca programın verdiği mezun sayısının az olduğuna ve mezunların da amaçlanan hedeflere ulaşma bakımından yetersiz olduğuna dikkat çekilmiştir.

Erwin (1998) Belçika, Almanya, Fransa, Yunanistan ve Portekiz’de mesleki eğitim programlarının kalitesinin nasıl değerlendirildiğini incelemiş ve bu programların değerlendirilmesi için daha tutarlı bir yöntem önermeyi amaçlamıştır. Araştırma CIPP değerlendirme yöntemi kullanılarak yürütülmüş ve değerlendirme esnasında mesleki eğitim programlarının kalitesiyle ilgili karara varılırken bu programların bağlam, süreç ve ürün boyutlarının bütünüyle göz ardı edildiği, çoğu değerlendirme araştirmasının programın yalnızca bir boyutu üzerinde durduğu saptanmıştır. Araştırma sonucunda mesleki eğitim programları değerlendirme araştırmalarının hem süreç hem de ürün odaklı yöntemler göz önünde bulundurularak değerlendirilmesi gerektiği sonucuna varılmıştır.

Smith (1997) araştirmasında Kanada’da çok kültürlü danışman yetiştirilmesine yönelik bir program modeli önermiş ve önerdiği bu programın da CIPP modeli kullanarak değerlendirmesi gerektiğini belirtmiştir. Araştırmanın amacı danışmanların başka ülkelerden gelen müşterilerine etkili bir hizmet sunmalarını sağlamak için onların farkındalıklarını, bilgilerini ve becerilerini arttıracak bir program önermek ve bu programı değerlendirmektir. Araştırma sonuçları var olan programların girdi, süreç ve tasarım boyutlarında değerlendirilmediğini ve önerilen modelin bu bakımdan farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Önerilen program modelinin deneme aşamasında uygulanması sonucu programın danışmanların farkındalık, bilgi ve beceri seviyelerinde anlamlı bir artış sağladığı gözlenmiştir.

Moore, Leighty ve Fertig (1994) tarafında yapılan araştırmada Wyoming Üniversitesi'nde 1992 yılında uygulanmaya başlanan öğretmen yetiştirme programı CIPP modeli kullanılarak değerlendirilmiştir. 1993 yılında gerçekleştirilen program değerlendirme araştırmasıyla programın uygulamaya konulduğu yıldan birkaç yıl sonrasına kadar olan sürede programla ilgili alınan dönütler değerlendirilmiş, paydaşların yeni programla ilgili fikir ve kaygılarını iletmesine imkân tanınmış ve öğretmen yetiştirme programına değerlendirme boyutu eklenmesi sağlanmıştır. Değerlendirme sırasında CIPP modelinin özellikle girdi ve süreç boyutları üzerinde durulmuştur. Değerlendirme soruları oluşturulurken bireysel ve odak grup görüşmelerinden, anketlerden ve programla ilgili paydaşlardan toplanan belgelerden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda programda öne çıkan sorunların zaman yetersizliği, öğrencilerin kalacak yer ve ulaşım sorunları, öğrencilere sağlanan rehberlik hizmetlerinin yetersizliği, programdaki portfolyo uygulamasının tanımının ve öneminin açık olmaması ve öğretim elemanları arasındaki iletişim eksikliği olduğu belirtilmiştir.

Lemon (1986) Kuzey Dakota Üniversitesinde Kızılderililere yüksek lisans ve doktora düzeyinde eğitim vererek onları eğitim alanında uzman ya da yönetici olarak yetiştiren bir program olan "Project IDEAL"ı değerlendirmiştir. Araştırmaya programa 7 yıl devam eden ve mezun durumunda olan 23 öğrenci katılmıştır. Değerlendirme iç ve dış değerlendirme olmak üzere iki aşamada gerçekleştirilmiştir. İç değerlendirme anketlerinden elde edilen bulgular programın iyi yürütüldüğünü, programın öğrencilerin eğitime ve iş hayatına dönük ihtiyaçlarına cevap verdiğini ve iş hayatıyla ilgili deneyimleri yerinde edinmelerini sağladığını ortaya çıkarmıştır. Dış değerlendirme ise CIPP yöntemi kullanarak gerçekleştirilmiştir. Bu değerlendirme sonucunda elde edilen bulgular projenin öğrenci ihtiyaçlarını karşıladığını, kaynaklarının yeterli olduğunu ve hedeflerine ulaştığını göstermiştir.

Woodward ve Yeager (1972) Pittsburgh üniversitesinde uygulanan ve eğitim sektöründe çalışacak araştırma geliştirme personeli yetiştiren bir programın biçimlendirici değerlendirme yöntemi kullanılarak

değerlendirilmesinin uygun olup olmadığını değerlendirmiştir. Değerlendirme CIPP modeli temel alınarak yapılmıştır. Araştırmanın bulguları uygulanan biçimlendirici değerlendirme ile ilgili değerlendirmeye ayrılan zamanın gerektiğinden fazla olduğunu ve değerlendirme süresinde sözlü dönütün yazılı dönüte tercih edildiğini ortaya koymuştur. Araştırma sonucunda biçimlendirici değerlendirmenin değişen durumlara uygun bir şekilde adapte edilmesi ve esnek olması gerektiğine, değerlendirme tasarımı ve prosedürleri planlanırken değerlendirmenin en önemli öğelerinden olan pilot öğrenci grubunun bilinen özelliklerinin dikkate alınması gerektiğine ve programın tamamının değerlendirilmesi için CIPP'nin uygun bir değerlendirme yöntemi olduğuna karar verilmiştir.

Dünya'da yürütülen program değerlendirme araştırmalarından bu araştırma kapsamında ulaşılanlar incelendiğinde değerlendirme araştırmalarının çoğunlukla yüksek öğretim düzeyinde yoğunlaştığı ve CIPP yöntemi kullanılarak çeşitli eğitim programlarının (internet üzerinden gerçekleştirilen meteoroloji ve hidroloji eğitim programı, işletme ve sekreterlik eğitim programı ve mesleki eğitim programları gibi) değerlendirmeye tabii tutulduğu görülmüştür.

BÖLÜM 3

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araç ve teknikleri ile verilerin toplanması ve verilerin analizine yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, 2009-2010 eğitim-öğretim yılı TOBB ETÜ Yabancı Diller Bölümü İngilizce hazırlık programı öğrenci ve öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmiştir.

Bir grubun belirli özelliklerini ortaya çıkarmak için verilerin toplanmasını amaçlayan çalışmalara tarama (survey) araştırması denir ve bu tür araştırmaların önemli bir avantajı oldukça çok bireyden oluşan örneklemde elde edilen birçok bilgiyi bize sunmasıdır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2009, s.16).

Fraenkel ve Wallen'a (2006) göre, bir konuya ya da olaya ilişkin katılımcıların görüşlerinin ya da ilgi, beceri, yetenek, tutum gibi özelliklerinin belirlendiği ve diğer araştırmalara göre görece daha büyük örneklem

üzerinde yapılan araştırmalara tarama araştırmaları denir. Tarama araştırmaları genellikle şu üç özelliğe sahiptirler:

1. Büyük bir topluluğun bir konuyla ilgili görüşlerinin ya da özelliklerin (inanç, bilgi, tutum, kaygı, ilgi gibi.) betimlenmesi için, topluluğu temsil edebilecek insanlardan oluşan bir parçası seçilir. Evrenden örneklemin seçilmesi.

2. Araştırma için ihtiyaç duyulan verilerin toplama süreci, veri kaynakları olan kişilere yöneltilen sorulara verilen cevaplara dayalıdır.

3. Veriler, özelliği betimlenecek topluluğun her bir bireyinden değil, bu topluluğu temsil eden bir parçasından, yani örneklemden toplanır (Akt. Büyüköztürk ve diğerleri, 2009, s.231).

Tarama modelleri var olan bir durumu herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası göstermeksizin var olduğu biçimde betimlemeyi amaçlayan bir araştırma modelidir (Karasar, 2005, s.77).

Bu araştırmada da TOBB ETÜ Yabancı Diller Bölümü İngilizce hazırlık sınıfında okuyan öğrencilerin ve İngilizce hazırlık programında ders veren öğretmenlerin programla ilgili görüşlerini belirlemek amaçlandığı için araştırma tarama modeli temel alınarak gerçekleştirilmiştir.

3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Bir araştırma için evren, soruları cevaplamak için ihtiyaç duyulan verilerin (ölçümlerin) elde edildiği canlı ya da cansız varlıklardan oluşan büyük bir gruptur. Evren, bir başka şekilde, araştırmada toplanacak verilerin analizi ile elde edilecek sonuçların geçerli olacağı, yorumlanacağı grup olarak tanımlanabilir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2009, s.78).

Bir araştırma bağlamında iki farklı evrenden bahsetmek mümkündür. Birincisi ideal evren olup araştırmacı için herhangi bir kısıt olmaması durumunda benimsenecek evrendir. İkincisi ise gerçekçi evrendir ve araştırmacının belli kısıtları dikkate alarak oluşturduğu evrene denir. Araştırma bağlamında örneklemenin yapılacağı örnekleme çerçevesinin yer aldığı evren olarak da ifade edilebilir (Altunışık ve diğerleri, 2004, s.121).

Çıngı (1994) örnekleme özellikleri hakkında bilgi toplamak için çalışılan evrenden seçilen onun sınırlı bir parçası olarak tanımlamaktadır (Akt. Büyüköztürk ve diğerleri, 2009, s.79).

Bu çalışmada, evrenden örneklem seçme yoluna gidilmemiş, araştırma evreni üzerinden gerçekleştirilmiştir.

Bu çalışmanın evrenini TOBB ETÜ Yabancı Diller Bölümü İngilizce hazırlık sınıfında okuyan öğrencilerin ve İngilizce hazırlık Programında ders veren öğretmenlerin tamamı oluşturmaktadır. Tablo 5'te 2009-2010 eğitim-öğretim yılında TOBB ETÜ'deki öğrenci ve öğretmenlerin kurlara göre dağılımları yer almaktadır.

Tablo 5. Kurlara Göre Öğrenci ve Öğretmen Sayıları

2009-2010 EĞİTİM- ÖĞRETİM YILI	KUR	ÖĞRENCİ	ÖĞRETMEN
	A	310	25
	B	108	11
	R	81	6
	TOPLAM	499	42

Tablo 5'te belirtildiği üzere 2009-2010 eğitim-öğretim yılında TOBB ETÜ'de A kurunda 310, B kurunda 108 ve R kurunda 81 olmak üzere toplam

499 öğrenci yer almaktadır. Öğretmenler ise 25'i A kurunda, 11'i B kurunda 6'sı ise R kurunda olmak üzere toplam 42 kişiden oluşmaktadır.

Daha önce de belirtildiği gibi bu araştırmada evrenden örneklem seçme yöntemine başvurulmamış, araştırma evrenin tamamına ulaşılarak gerçekleştirilmiştir. Tablo 6'da TOBB ETÜ'de 2009-2010 eğitim-öğretim yılında hazırlıkta öğrenim gören ve araştırmaya katılan öğrencilerin demografik özellikleri cinsiyet, yaş, fakülte, bölüm, lise ve kurlarına göre dağılımları verilmiştir.

Tablo 6. Hazırlık Öğrencilerinin Demografik Özelliklere Göre Dağılımı

DEMOGRAFİK ÖZELLİKLER		f	%	TOPLAM
Cinsiyet	Kadın	143	35,4	404
	Erkek	261	64,6	
Yaş	18-21	382	94,6	404
	22-25	20	5,0	
	25 ve üstü	2	,5	
Fakülte	Fen-Edebiyat	29	7,2	404
	Güzel Sanatlar	18	4,5	
	Hukuk	23	5,7	
	İktisadi İdari Bilimler	145	35,9	
	Mühendislik	189	46,8	
Bölüm	Matematik	9	2,2	404
	Tarih	10	2,5	
	Türk Dili ve Edebiyatı	10	2,5	
	Sanat ve Tasarım	18	4,5	
	İktisat	44	10,9	
	İşletme	52	12,9	
	Uluslararası İlişkiler	49	12,1	
	Bilgisayar Müh.	45	11,1	
	Elkt. ve Elektr. Müh.	50	12,4	
	Endüstri Müh.	42	10,4	
	Makine Müh.	52	12,9	
	Hukuk	23	5,7	
Lise	Genel Lise	75	18,6	404
	Anadolu Lisesi	174	43,1	
	Özel Lise	71	17,6	
	Öğretmen Lisesi	25	6,2	
	Fen Lisesi	39	9,7	
	Yab. Dil. Eğ. Ver. Lise	12	3,0	
	Diğer	8	2,0	
Kur	A Kuru	278	68,8	404
	B Kuru	91	22,5	
	R Kuru	35	8,7	

Tablo 6'da belirtildiği üzere araştırmaya 143'ü kadın (%35,4) ve 261'i erkek (%64,6) olmak üzere toplam 404 hazırlık öğrencisi katılmıştır. Öğrencilerin 382'si (%94,6) 18-21, 20'si (%5,0) 22-25 ve 2'si (%2) 25 ve üstü yaş grubunda yer almaktadır. Öğrencilerin kayıtlı oldukları fakülteler incelendiğinde, 29 öğrencinin (%7,2) Fen-Edebiyat Fakültesi, 18 öğrencinin (%4,5) Güzel Sanatlar Fakültesi, 23 öğrencinin (%5,7) Hukuk Fakültesi, 145 öğrencinin (%35,9) İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi ve 189 öğrencinin (%46,8) ise Mühendislik Fakültesi öğrencisi oldukları görülmektedir.

Öğrencilerin bölümlerine göre dağılımları incelendiğinde, 9 öğrencinin (%2,2) Matematik Bölümü, 10 öğrencinin (%2,5) Tarih Bölümü, 10 öğrencinin (%2,5) Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, 18 öğrencinin (%4,5) Sanat ve Tasarım Bölümü, 44 öğrencinin (%10,9) İktisat Bölümü, 52 öğrencinin (%12,9) İşletme Bölümü, 49 öğrencinin (%12,1) Uluslararası İlişkiler Bölümü, 45 öğrencinin (%11,1) Bilgisayar Mühendisliği Bölümü, 50 öğrencinin (%12,4) Elektrik ve Elektronik Mühendisliği Bölümü, 42 öğrencinin (%10,4) Endüstri Mühendisliği Bölümü, 52 öğrencinin (%12,9) Makine Mühendisliği Bölümü ve 23 öğrencinin (%5,7) ise Hukuk Bölümü öğrencisi olduğu anlaşılmaktadır.

Mezun oldukları liselere göre öğrencilerin dağılımları incelendiğinde 75 öğrencinin (%18,6) Genel Liseden, 174 öğrencinin (%43,1) Anadolu Lisesinden, 71 öğrencinin (%17,6) Özel Liseden, 25 öğrencinin (%6,2) Öğretmen Lisesinden, 39 öğrencinin (%9,7) Fen Lisesinden, 12 öğrencinin (%3,0) Yabancı Dille Eğitim Veren Liseden ve 12 öğrencinin (%2,0) ise listede yer almayan diğer lise türlerinden birinden mezun olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan hazırlık sınıfı öğrencilerinden 278'i (%68,8) A kurunda, 91'i (%22,5) B kurunda ve 35'i (%8,7) ise R kurunda yer almaktadır.

Tablo 7'de araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin cinsiyet, yaş, mesleki deneyim, eğitim düzeyi ve mezun olunan lisans programına göre dağılımlarına yer verilmiştir.

Tablo 7. İngilizce Öğretmenlerinin Demografik Özelliklere Göre Dağılımı

DEMOGRAFİK ÖZELLİKLER		f	%	TOPLAM
Cinsiyet	Kadın	36	92,3	39
	Erkek	3	7,7	
Yaş	20-25	12	30,8	39
	26-30	17	43,6	
	31-35	9	23,1	
	36-40	1	2,6	
Mesleki	0-5	21	53,8	39
Deneyim	6-10	15	38,5	
	11-15	3	7,7	
Eğitim Düzeyi	Lisans	19	48,7	39
	Yüksek Lisans	19	48,7	
	Doktora	1	2,6	
Mezun Olunan Program	İngilizce Öğretmenliği	23	59,0	39
	İngiliz Dili ve Edebiyatı	7	17,9	
	Amerikan Kültürü ve Edebiyatı	3	7,7	
	Mütercim Tercümanlık	2	5,1	
	Diğer	4	10,3	

Tablo 7’de de belirtildiği gibi araştırmaya 36’sı (%92,3) kadın, 3’ü (%7,7) erkek olmak üzere toplam 39 İngilizce öğretmeni katılmıştır. Öğretmenlerin 12’si (%30,8) 20-25 yaşları arasında, 17’si (%43,6) 26-30 yaşları arasında, 9’u (%23,1) 31-35 yaşları arasında, 1’i (%2,6) ise 36-40 yaşları arasındadır. Öğretmenlerin mesleki deneyimleri incelendiğinde, 21 öğretmenin (%53,8) 0-5 yıl arasında, 15 öğretmenin (%38,5) 6-10 yıl arasında ve 3 öğretmenin (%7,7) ise 11-15 yıl arasında mesleki deneyime

sahip olduğu gör÷lmektedir. Öğretmenlerin 19'u (%48,7) lisans düzeyinde, 19'u (%48,7) Yüksek Lisans düzeyinde ve 1'i (%2,6) Doktora düzeyinde eğitim görmüştür. Öğretmenlerin mezun olunan program bakımından dağılımları incelendiğinde, 23 öğretmenin (%59) İngilizce Öğretmenliği, 7 öğretmenin (%17,9) İngiliz Dili ve Edebiyatı, 3 öğretmenin (%7,7) Amerikan Kültürü ve Edebiyatı, 2 öğretmenin (%5,1) Mütercim Tercümanlık ve 4 öğretmenin (%10,3) tabloda yer almayan diğer bölümlerden herhangi birinden mezun olduğu gör÷lmektedir

3.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmanın bu bölümünde araştırmaya temel oluşturacak verilerin toplanmasında kullanılan CIPP anketinin hazırlanması, anketin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları ve hazırlanan anketin uygulanma aşamasıyla ilgili bilgiler yer almaktadır.

3.4. CIPP Anketinin hazırlanması

Bu araştırmada veriler, TOBB ETÜ Yabancı Diller Bölümü İngilizce hazırlık sınıfında okuyan öğrencilere ve İngilizce hazırlık programında ders veren öğretmenlere uygulanan öğretmen ve öğrenci anketi ile toplanmıştır. Elde edilen verilerin karşılaştırılabilmesi için her iki anket formunda da aynı sorulara yer verilmiş, ankette yer alan maddelerden sadece birkaçında sorular öğrenci dilinden ifade edilmiştir.

Anket, araştırmadaki alt problemlere yanıt bulmak amacıyla Karataş (2007) tarafından Stufflebeam'in değerlendirme modeli temel alınarak

geliştirilen CIPP anketinden yararlanılarak araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Anket maddeleri yazılırken öncelikle kuramsal bilgiler ve alan yazın taranarak taslak bir öğrenci ve öğretmen anketi oluşturulmuştur. Oluşturulan bu taslak anketlerin kapsam ve görünüş geçerliliği için uzman görüşlerine başvurulmuştur.

Eğitim çalışmalarında öğretimin etkililiğini değerlendirmek, öğrenme eksikliklerini saptamak gibi pek çok amaçlarla kullandığımız ölçme araçlarının ölçülmek istenen davranışları sorgulamada yeterli olması beklenir. Bu bağlamda kapsam (içerik) geçerliği, testi oluşturan maddelerin ölçülmek istenen tanımlanmış davranışlar evrenini ölçmede ne derce temsil ettiğine, örneklediğine ilişkindir. Kapsam geçerliğinde “test maddeleri ölçülmek istenen davranışı yeterince yansıtıyor mu?” sorusunun cevabı aranır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2009, s.119). Görünüş geçerliği ise bir testin gerçekten ne ölçtüğü ile ilgili değil, onun ne ölçüyor görüldüğü ile ilgilidir. Bir testin görünüş geçerliği o testin ölçmek istediği şeyi ölçüyor görünmesidir (Tekin, 2003).

Kapsam ve görünüş geçerliği için program geliştirme alanından 2 yardımcı doçent, 2 ölçme değerlendirme uzmanı, 3 program geliştirme yüksek lisans öğrencisi ve 4 İngilizce öğretmeni olmak üzere toplam 11 kişinin görüşlerine başvurulmuş, bu görüşler çerçevesinde bazı anket maddeleri atılırken, bazılarının ifade ediliş biçimleri sadeleştirilmiştir. Uzman görüşü sayesinde anket maddelerinin ve formunun içerik, biçim ve ifadelerin doğruluğu ve amaca uygun olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Elde edilen görüşler çerçevesinde düzenlenen taslak anket formu pilot uygulama için hazır hale getirilmiştir.

Öğretmen ve öğrenci taslak anketi kişisel bilgiler ve programla ilgili görüşler olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Anketin ikinci bölümünde yer alan hem öğretmen hem de öğrencilerin programla ilgili görüşlerini ölçmeyi amaçlayan maddeler Bağlam, Girdi, Ürün ve Süreç olmak üzere dört farklı başlık altında yer almaktadır. Anketin ikinci bölümündeki programla ilgili maddelere verilecek puanlar beşli likert derecelendirme ölçeği üzerinde “Tamamen Katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Kısmen katılıyorum”, “Katılmıyorum”

ve “Hiç katılmıyorum” şeklinde olumludan olumsuzu doğru sıralanmış ve 5.00’den 1.00’a kadar puanlanmıştır.

Taslak anketin ikinci bölümünde toplam 98 madde yer almıştır. Bu maddelerden 28’inin programın Bağlam boyutunu, 18’inin Girdi boyutunu, 37’sinin Süreç boyutunu ve 15’inin ise Ürün boyutunu ölçtüğü varsayılmıştır (Bkz Ek2: Taslak Anket). Taslak anket önceki yıllarda hazırlık sınıfında eğitim görmüş 117 bölüm öğrencisine uygulanmış elde edilen veriler doğrultusunda da anketin geçerlik ve güvenirlik çalışması gerçekleştirilmiştir.

Taslak anketin ikinci bölümünde her bir boyutta ölçülmesi amaçlanan noktalar aşağıda sıralanmıştır.

Bağlam Boyutu: Bu boyutta değerlendirmeye tabii tutulan programın amaçlarının öğrencilerin ve öğretmenlerin beklentileriyle ne derece örtüştüğüne, amaçların gerçekçi ve ulaşılabilir olup olmadığına, hazırlık programında yer alan içeriğin güncel, ilgi çekici, güdüleyici, eğlenceli ve yararlı olup olmadığına, içeriğin öğrenmeye ve araştırmaya teşvik edici olup olmadığına ve öğrencileri gözlem yapmaya teşvik edici olup olmadığına yönelik değerlendirme cümleleri yer almaktadır. Ayrıca yine bu boyutta öğrenci ve öğretmenlerin ders kitaplarıyla ilgili düşüncelerinin de değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

Girdi Boyutu: Bu boyutta yer alan anket maddeleriyle öğrenci ve öğretmenlerin özellikle program içinde yer alan materyal ve etkinliklere yönelik görüşlerinin alınması hedeflenmiştir. Program içinde yer alan materyallerin öğrencilerin dil becerilerinin gelişmesinde olumlu yönde etkili olup olmadığı, söz konusu materyallerin nitelik ve nicelik bakımından yeterli bulunup bulunmadığı, ders içi ve dışında uygulanan etkinliklere yönelik öğrenci ve öğretmen görüşlerinin neler olduğu ve öğrencilere sunulan fiziki imkânların yeterli olup olmadığı ölçülmek istenmiştir.

Süreç Boyutu: Bu boyutta programın süreç içinde öğrencilere sunulan içerik bakımından yeterli olup olmadığı hakkında öğrenci ve öğretmen görüşlerinin alınması amaçlanmıştır. Bu boyutta özellikle program boyunca verilen ödevlerin sayısı ve içerik bakımından yeterli bulunup

bulunmadığı, programın öğrencileri bireysel ve grup çalışmaları yapmaya sevk edip etmediği, dil becerilerinin gelişmesi anlamında programın yeterli olup olmadığı, öğrencilerin dil öğrenirken karşılaştıkları sorunlara çözüm aranıp aranmadığı, derslerin süresinin yeterince uzun olup olmadığı, programda yer alan kısa ve ara sınavların süre ve sayı bakımından yeterli bulunup bulunmadığı konularında öğrenci ve öğretmen görüşlerinin alınması amaçlanmıştır.

Ürün Boyutu: Bu boyutta yer alan anket maddeleri ile programın öğrencilerin bireysel ilgi, ihtiyaç ve özelliklerine cevap verip vermediğine yönelik öğrenci ve öğretmen görüşlerinin alınması amaçlanmıştır. Ayrıca programın öğrencilere İngilizce çalışma alışkanlığı kazandırıp kazandırmadığına, onlara öğrendiklerini kullanma fırsatı verip vermediğine, program sonunda okuma, konuşma, yazma ve dinleme becerilerine ve dilbilgisine yönelik gösterdikleri gelişimin öğrenciler tarafından tatmin edici bulunup bulunmadığına ve öğrencilerin bölümleriyle ilgili çalışmalarda programın olumlu etki yaratacağı fikrinde olup olmadıklarına yönelik öğrenci ve öğretmen görüşlerine ulaşılması hedeflenmiştir.

3.5. CIPP Öğretmen ve Öğrenci Anketinin Geçerlik Çalışması

Araştırmada veritoplamak için kullanılan CIPP öğretmen ve öğrenci anketinin geçerlik çalışması kapsamında anketlere faktör analizi yapılmasına karar verilmiştir. Ancak anketin uygulanacağı öğretmen sayısının 39 olması ve bu sayının da faktör analizi için yeterli olmaması nedeniyle, öğretmen anketine faktör analizi yapılmamasına karar verilmiştir.

Yapı Geçerliği Çalışması

Yapı geçerliği, testten elde edilen puanların test ile ölçülmek istenen kavramı (yapıyı) gerçekte ne derece ölçebildiği ile ilgilidir. Yapı geçerliğini incelemek amacıyla sık kullanılan iki yöntem faktör analizi ve hipotez testidir.

Faktör analizi, yapı geçerliğine ilişkin, “bu testten elde edilen puanlar, testin ölçtüğünü varsaydığı şeyi ölçüyor mu?” sorusuna cevap arar. Yapı geçerliğini incelemede amaç, ölçeğin faktör yapısını ortaya çıkarmak ise “açımlayıcı faktör analizi”; amaç, daha önce belirlenen ölçek faktör yapısının doğrulanması ise “doğrulayıcı faktör analizi” teknikleri kullanılır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2009, s.121).

Faktör analizi, birbirleriyle ilişkili çok sayıdaki değişkeni az sayıda, anlamlı ve birbirinden bağımsız faktörler haline getiren ve yaygın olarak kullanılan çok değişkenli istatistik tekniklerinden biridir (Kleinbaum, Kupper ve Miller, 1998, s.601).

Bu araştırmada ölçeğin yapı geçerliliğini sınamak için açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır.

Açımlayıcı Faktör Analizi

Faktör analizinde dört temel aşama söz konusudur. Bunlar; veri setinin faktör analizi için uygunluğunun değerlendirilmesi, faktörlerin elde edilmesi, faktörlerin rotasyonu ve faktörlerin isimlendirilmesidir (Kalaycı, 2009, s.321).

Anket pilot çalışma aşamasında 117 katılımcıya uygulanmıştır ve 98 maddeden elde edilen verilerle faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizi, ölçme aracının yapısını, aynı yapıyı ya da niteliği ölçen değişkenleri bir araya toplayarak ölçmeyi, az sayıda faktör ile açıklamayı amaçlayan bir istatistiksel tekniktir (Büyüköztürk, 2002).

Ancak faktör analizi, tüm veri setleri için uygun olmayabilir. Verilerin, faktör analizi için uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ile bulunur. Bartlett küresellik testinin aldığı değer ve onun anlamlılığı ise değişkenlerin birbirleri ile ilişki gösterip göstermediklerini test eder. KMO değerinin. 60’dan yüksek bulunması ve Bartlett testinin anlamlı bulunması verilerin faktör analizi için uygun olduğunu gösterir (Büyüköztürk, 2002).

KMO oranının 0.5’in üzerinde olması gerekir. Oran ne kadar yüksek olursa veri seti faktör analizi yapmak için o kadar iyidir denilebilir. KMO değerleri ve yorumları Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8. KMO Değerleri ve Yorumları

KMO DEĞERİ	YORUM
0.90	Mükemmel
0.80	Çok iyi
0.70	İyi
0.60	Orta
0.50	Zayıf
0.50'nin altı	Kabul edilmez

Kaynak: Sharma, 1996, s.116.

Sonuçlar (KMO=0.90; $X^2 = 5112,34$; $p= 0.00$) veri grubunun faktör analizine uygun olduğunu göstermiştir. Veriler üzerinde temel bileşenler analizi yapılmıştır. Temel bileşenler analizi sonunda ölçeğin öz-değeri 1'in üzerinde olan 4 faktörlü bir yapıda olduğu ve açıkladığı toplam varyansın 56,80 olduğu bulunmuştur.

Faktör analizinde aynı yapıyı ölçmeyen maddelerin ayıklanmasında üç temel kıstas dikkate alınmaktadır. Birincisi maddelerin faktör yük değerlerinin yüksek olmasıdır. Bu değer 0.45 ya da daha yüksek olması beklenmektedir. Madde sayısının az olduğu durumlarda bu değer en az 0.30 olarak kabul edilir. İkinci kıstas, maddelerin tek bir faktörde yüksek yük değerine, diğer faktörlerde ise düşük yük değerine sahip olmasıdır. Bir maddenin faktörlerdeki en yüksek değeri ile bundan sonra gelen değeri arasındaki farkın en az 0.10 olması istenir. Çok faktörlü bir yapıda birden çok faktörde yüksek yük değeri veren maddenin ölçekten çıkarılması uygundur. Üçüncü kıstas ise maddelerin ortak varyanslarının 1.00'a yakın ya da 0.66'nın üzerinde olması istenir. Ayrıca faktör analizinde genel olarak özdeğeri 1 ya da 1'den büyük olan faktörler önemli faktörler olarak kabul edilir. Ancak bu değer araştırmada analiz sonuçlarına göre arttırılabilir (Büyüköztürk, 2007, 124-125).

Faktör analizi sonucunda birden çok faktörde yüksek yük değeri veren binişik maddeler anketten çıkarılmış ve kalan maddelerle yeniden faktör analizi yapılmıştır. Sonuçlar ($KMO=0.91$; $X^2 = 5228,65$; $p= 0.00$) veri grubunun faktör analizine uygun olduğunu göstermiştir. Veriler üzerinde yapılan temel bileşenler analizi sonunda ölçeğin 4 faktörlü bir yapıda olduğu ve açıkladığı toplam varyansın 56,60 olduğu bulunmuştur. Ankette binişik madde ya da madde yük değeri 30'dan düşük madde olup olmadığı incelenmiş ve binişik madde ve yük değeri düşük olan madde olmadığı görülmüş ve faktör analizi sonlandırılmıştır.

Faktör analizinde dik döndürme tekniği kullanılarak maddelerin bir faktördeki yükünün artması ve diğer faktörlerdeki yüklerinin azalması sağlanabilir. Böylece faktörlerde kendileriyle yüksek ilişkili maddelerin ortaya çıkması sağlanır ve faktörler daha kolay yorumlanır. Dik döndürme tekniklerinden en çok tercih edilen teknik varimax'dır. Bu teknik maddelerin yük değerlerini bir faktörde 1.00'e diğerinde ise 0,0'a yaklaştırmayı amaçlar (Büyüköztürk, 2007, 126). Bu araştırma kapsamında da faktör analizi sırasında varimax dik döndürme tekniği kullanılarak faktörlerde yüksek ilişki gösteren maddelerin ortaya çıkması sağlanmıştır.

Faktör analizinin en önemli aşamalarından biri de faktör sayısına karar vermektir. Faktör sayısına karar vermede farklı yöntemler olmakla beraber sıklıkla kullanılan Kaiser'in ölçütü ve özdeğer grafiği (Scree plot) yöntemleridir. Kaiser'in ölçütüne göre özdeğeri (eigenvalue) 1.00'a eşit ya da daha büyük olan faktörler analizde kalır (Büyüköztürk, 2002). Varimaks döndürmeli temel bileşenler faktör analizi sonucuna göre, puanlardaki değişimin % 56,60'ını açıklayan ve özdeğeri 1'in üzerinde olan 4 faktör belirlenmiştir. Özdeğer grafiği, analiz sonucunda ortaya çıkan gerçek ve hata faktörlerini gösteren bir grafikdir. Her iki faktör sayısına karar verme kuralının güçlü ve zayıf yanlarının olduğu gerçeğinden hareketle, faktör analizi çalışmalarında çoklu ölçüt kullanılması önerilmektedir. Veri grubuna uygulanan öz değer grafiği sonuçları ve Kaiser ölçütü maddelerin 4 boyutlu bir yapıyı ölçtüğünü desteklemektedir. Ölçeğin analiz sonucunda elde edilen

4 faktörlü yapısına ilişkin sonuçlar aşağıda Şekil 7’de ve Tablo 9’da gösterilmektedir.



Şekil 7. Öz-değer Grafiği

Tablo 9. TOBB ETÜ Yabancı Diller Bölümü’nde Uygulanan İngilizce Hazırlık Programı Değerlendirme Anketinin Faktör Analizi Sonuçları

FAKTÖRLER					
Orijinal Madde No	Madde No	Girdi	Ürün	Bağlam	Süreç
M50	M1	.727			
M45	M2	.692			
M49	M3	.674			
M44	M4	.664			
M42	M5	.663			
M55	M6	.647			
M48	M7	.642			
M51	M8	.630			
M43	M9	.614			
M41	M10	.600			
M40	M11	.563			
M36	M12	.545			
M47	M13	.520			
M58	M14	.520			
M59	M15	.503			
M30	M16	.497			
M57	M17	.492			
M60	M18	.457			
M21	M19	.456			
M56	M20	.450			
M96	M21		.708		
M95	M22		.685		
M81	M23		.674		
M88	M24		.670		
M97	M25		.647		
M98	M26		.641		
M89	M27		.639		
M90	M28		.634		
M94	M29		.632		
M82	M30		.575		
M34	M31		.538		
M33	M32		.495		
M35	M33		.441		
M32	M34		.402		
M15	M35			.756	
M16	M36			.739	
M18	M37			.738	
M17	M38			.725	
M14	M39			.677	
M09	M40			.667	
M10	M41			.630	
M12	M42			.517	
M03	M43			.512	
M07	M44			.510	
M23	M45			.438	
M76	M46				.809
M77	M47				.780
M75	M48				.638
M53	M49				.584
M65	M50				.583
M74	M51				.564
M52	M52				.554
M54	M53				.548
M78	M54				.511
M66	M55				.508

Binişik maddeler anketten çıkarıldıktan sonra yapılan temel bileşenler analizi sonucunda, anketin 4 faktörlü bir yapıda olduğu ve toplam varyansın 56,60'ını açıkladığı görülmüştür. Sonuç olarak TOBB ETÜ Yabancı Diller Bölümü İngilizce Hazırlık Programı Öğrenci Anketi toplam 4 faktörden ve 55 maddeden oluşmaktadır (Bkz. Ek3). Tablo 8'de de görüldüğü gibi, madde yük değerleri .40 ile .81 arasında değişmektedir.

Analizin sonucunda, birinci faktör girdi değerlendirmeye ilişkin maddeleri içerdiği için "Girdi Değerlendirme (1-20 arası maddeler)", ikinci faktör ürün değerlendirmeye ilişkin maddeleri içerdiği için "Ürün Değerlendirme (21-34 arası maddeler)" olarak adlandırılmıştır. Üçüncü faktör bağlamı değerlendirmeye ilişkin maddeleri içerdiği için "Bağlam Değerlendirme (35-45 arası maddeler)" olarak ve son olarak da dördüncü faktör süreci değerlendirmeye ilişkin maddeleri içerdiği için "Süreç Değerlendirme (46-55 arası maddeler)" olarak adlandırılmıştır. Aşağıda tablo 9'da her bir faktörün özdeğeri ve açıkladığı varyans sunulmuştur.

Tablo 10. Öz-Değer ve Açıklanan Varyanslar

Faktörler	Öz-Değer	Açıklanan Varyans	Açıklanan Toplam Varyans
Girdi	8.07	40.364	40.364
Ürün	2.19	10.985	51.349
Bağlam	1.44	7.201	58.550
Süreç	1.40	7.029	65.578

Anketin ilk formunda 98 madde varken, açımlayıcı faktör analizi sonucunda ankette toplam 55 madde ve özdeğeri 1'in üzerinde olan 4 faktör olduğu görülmüştür. Girdi, özdeğeri en yüksek faktör (8,07) iken, Süreç özdeğeri en düşük olan (1,40) faktördür. Benzer biçimde, açıklanan varyansa

en büyük katkıyı Girdi (40,36) faktörü sağlarken, açıklanan varyansa en düşük katkıyı Süreç (7,02) faktörü sağlamaktadır.

Faktör analizi sonuçları dikkate alındığında, sonuçta 55 madde ve 4 faktörden oluşan TOBB ETÜ Yabancı Diller Bölümü İngilizce Hazırlık Programı Öğrenci Anketi'nin geçerli bir ölçme aracı olduğu ifade edilebilir.

Faktörleri isimlendirebilmek için bir faktör altında büyük ağırlıkları olan değişkenleri gruplamak gerekir (Kalaycı, 2009, s.330). Tablo 11'de faktörler altında yüksek değer veren maddeler sıralanmıştır.

Tablo 11. Faktörler Altında Yüksek Değer Veren Madde Numaraları

Faktörler	Değerlendirilmek istenen boyut	Madde Numaraları	Toplam
1. Faktör	Girdi	21,30,36,40,41,42,43,44,45,47 48,49,50,51,55,56,57,58,59,60	20
2. Faktör	Ürün	32,33,34,35,81,82,88,89,90 94,95,96,97,98	14
3. Faktör	Bağlam	3,7,9,10,12,14,15, 16,17,18,23	11
4. Faktör	Süreç	52,53,54,65,66,74,75,76, 77,78	10
TOPLAM			55

Tablo 11 incelendiğinde faktör analizi sonrasında ankette girdi boyutunda 20, ürün boyutunda 14, bağlam boyutunda 11 ve süreç boyutunda da 10 olmak üzere toplam 55 madde bulunduğu görülmektedir. Faktörlerin isimlendirilmesi sırasında her bir faktör altında yer alan maddeler ortak özellikleri ve neyi ölçtükleri göz önünde bulundurularak incelenmiş ve faktörlere anlamlı isimler verilmeye çalışılmıştır. Buna göre 1. faktörde yer

alan 20 madde ile programda ders içinde ve dışında kullanılan materyaller, sınıf içi ve dışı etkinliklerin sayılarının yeterli olup olmadığı, öğrencilere sağlanan imkânların onların dil öğrenimine olumlu katkıda bulunup bulunmadığı ve öğrencilerin dil becerilerinin gelişimi için programda yer alan materyal ve ödevlerin ilgi çekici olup olmadığı gibi sorulara yanıt arandığından bu boyutta yer alan maddelere “Girdi” adı verilmiştir. 2. faktörde yer alan 14 madde ile öğrencilerin program sonunda dil becerilerine yönelik gösterdikleri gelişimi tatmin edici bulup bulmamaları, programın onların dil öğrenmelerini olumlu yönde etkilediğini düşünüp düşünmedikleri, programın bölümleriyle ilgili çalışmalarda onlara katkı sağlayacağını düşünüp düşünmedikleri gibi sorulara yanıt arandığı için bu boyutta yer alan maddelere “Ürün” adı verilmiştir. 3. faktörde yer alan 11 madde ile programda yer alan içeriğin gözlem yapmaya teşvik edici, kolay anlaşılır, ilgi çekici, güncel, güdüleyici ve araştırma yapmaya teşvik edici olup olmadığı, programın amaçları ile öğrencilerin beklentilerinin uyumlu olup olmadığı gibi sorulara yanıt arandığı için bu boyutta yer alan maddeler “Bağlam” olarak isimlendirilmiştir. 4. ve son faktör altında yer alan 10 madde ile program süresince uygulanan kısa ve ara sınavlar ve verilen ödevler ile ilgili öğrencilerin görüşleri ölçülmek istendiği ve yine bu boyutta yer alan maddelerin programın süresi ve bu süre içinde öğrencilerin karşılaştığı sorunlara çözüm aranmasıyla ilgili olduğu göz önünde bulundurularak bu boyutta yer alan maddelerin “Süreç” olarak isimlendirilmesi uygun görülmüştür.

3.6. CIPP Öğrenci Anketinin Güvenirlik Çalışması

Bir araştırmanın güvenilirliğini tespit etmek için iki soruya cevap aramak gerekir;

1. Kullanılan ölçme aracı (test, ölçek) farklı şartlar altında benzer sonuçlar veriyor mu?

2. Farklı araştırmacılar tarafından, farklı durumlarda benzer gözlemler yapılıyor mu?

Bir ölçeğin güvenilirliğini ölçmede çeşitli yaklaşımlar kullanılmaktadır. Bunlardan birincisi test-yeniden test, ikincisi alternatif formlar, üçüncüsü ise iç tutarlılık analizidir. İç tutarlılık yaklaşımında kavramı ölçerken çok sayıda maddeden oluşan likert bir ölçek kullanılarak ölçekte yer alan maddeler arasındaki korelasyon değerine bakarak iç tutarlılık analizi yapılır (Altunışık ve diğerleri, 2004, s.113-115).

İç tutarlılığın ölçümünde en yaygın kullanılan yöntem Cronbach alpha olarak da bilinen alfa katsayısıdır. Alfa değeri 0 ile 1 arası değerler alır ve kabul edilebilir bir değerin en az .7 olması arzu edilir (Altunışık ve diğerleri, 2004, s.115).

Alfa katsayısına bağlı olarak ölçeğin güvenilirliği aşağıdaki gibi yorumlanır:

- $0.00 \leq \alpha < 0.40$ ise ölçek güvenilir değildir,
- $0.40 \leq \alpha < 0.60$ ise ölçeğin güvenilirliği düşük,
- $0.60 \leq \alpha < 0.80$ ise ölçek oldukça güvenilir ve
- $0.80 \leq \alpha < 1.00$ ise ölçek yüksek derecede güvenilir bir ölçektir (Kalaycı, 2009, s.405).

Anketin güvenilirlik çalışması kapsamında bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutunda yer alan maddeler için Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Boyutlar altında yer alan maddelerin güvenilirlik katsayıları ve madde toplam korelasyonları Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. Anketteki Alt Boyutların Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı

Boyutlar	Madde Numaraları	α	r
Bağlam	3,7,9,10,12,14,15, 16,17,18,23	.84	.44-.60
Girdi	21,30,36,40,41,42,43,44,45,47 48,49,50,51,55,56,57,58,59,60	.87	.31-.64
Süreç	52,53,54,65,66,74,75,76, 77,78	.81	.37-.56
Ürün	32,33,34,35,81,82,88,89,90 94,95,96,97,98	.90	.47-.68

α : Cronbach alpha katsayıları

r: Madde toplam korelasyonları

Tablo 12 incelendiğinde ankette yer alan bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutlarının güvenirlik katsayılarının .81 ile .90 arasında değiştiği görülmektedir. Anketin toplam güvenirlik katsayısı ise .95 olarak hesaplanmıştır. Güvenirlik katsayısının .70'den büyük olması anketin iç tutarlılık güvenirliğinin yüksek olduğunu göstermektedir. Tablo 11'de boyutlar bazında madde toplam korelasyonları incelendiğinde ise madde toplam korelasyonlarının .31 ile .68 arasında değiştiği görülmüştür. Madde toplam korelasyonu .30 ve daha yüksek olan maddelerin ayırt ediciliğinin yüksek olduğu göz önünde bulundurulduğunda ankette yer alan maddelerin ayırt etme güçlerinin yüksek olduğu söylenebilir.

Madde bazında ölçeğin güvenirliğine ilişkin ortalama, standart sapma ve düzeltilmiş madde toplam korelasyon değerleri Tablo 13'de toplu halde gösterilmektedir (Bkz. Ek1. Tablo 13).

Düzeltilmiş madde toplam korelasyon katsayısının düşük olması ilgili sorunun bütün ölçeğe katkısının düşük olduğunu ifade eder. Çok düşük değerler için ilgili soru ölçekten çıkarılmalıdır. Düzeltilmiş madde toplam

korelasyon katsayılarının negatif olmaması ve 0.25 değerinden büyük olması beklenir (Kalaycı, 2009, s. 412).

Tablo 13 incelendiğinde ankette yer alan maddelerin düzeltilmiş madde toplam korelasyon değerlerinin .31 ile .68 arasında değiştiği görülmektedir. Tüm maddelerde pozitif ve anlamlı ($p=.01$) korelasyon bulunmuştur.

3.7. Verilerin Toplanması

TOBB ETÜ Yabancı Diller Bölümü İngilizce hazırlık programının öğrenci ve öğretmen görüşlerine göre bağlam, girdi, süreç ve ürün modeli temel alınarak gerçekleştirilen bu araştırma tarama türündedir. Bu araştırmada veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen ankete verilen cevaplar yoluyla toplanmıştır.

Verilerin araştırmacı tarafından geliştirilen anketle toplanabilmesi ve taslak anketin de pilot çalışma için uygulanabilmesi için gereken izin TOBB ETÜ Yabancı Diller Bölüm Başkanlığı'ndan alınmış ve öncelikle taslak anket bölüm öğrencilerinin ortak İngilizce vizelerinden önce 16 Haziran 2010 tarihinde uygulanmıştır. Pilot çalışma sonrası son halini alan TOBB ETÜ Yabancı Diller Bölümü İngilizce Hazırlık Programı Öğrenci Ve Öğretmen Anketi ise hazırlık programının son haftasında 02 Temmuz 2010 tarihinde yapılan final sınavı öncesi öğretmen ve öğrencilere uygulanmıştır. Taslak anket ve pilot çalışma sonrası son halini alan TOBB ETÜ Yabancı Diller Bölümü İngilizce Hazırlık Programı Öğrenci Ve Öğretmen Anketi Ek 2 ve Ek 3'de yer almaktadır.

3.8. Verilerin Analizi

Öğretmen ve öğrenci anketlerinden elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılmış ve SPSS (Statistical Package for Social Sciences) programı kullanılarak gerekli analizler yapılmıştır.

Öğretmen ve öğrencilerin programın Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün boyutlarına yönelik görüşlerini belirlemek için beşli likert derecelendirme ölçeği kullanılmıştır.

Araştırma kapsamında uygulanan ankette toplam 55 madde yer almaktadır. Kullanılan beşli likert derecelendirme ölçeği beş eşit parçaya bölünmüş ve her seçeneğe karşılık gelen puan aralıkları aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 14. Likert Derecelendirme Ölçeği Puan Aralıkları

Seçenekler	Verilen Puanlar	Puan Aralıkları
Tamamen katılıyorum	5	4.20-5.00
Katılıyorum	4	3.40-4.19
Kısmen katılıyorum	3	2.60-3.39
Katılmıyorum	2	1.80-2.59
Hiç katılmıyorum	1	1.00-1.79

Kaynak: Aksu, 2009, s. 105

Araştırmada frekans ve yüzde değerleri ile aritmetik ortalama değerleri kullanılmıştır.

Öğretmen ve ğrenci anketlerinden elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılmış ve SPSS programı kullanılarak gerekli analizler yapılmıştır.

Araştırmada yer alan ve bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutlarına ilişkin ğrenci ve ğretmen görüşlerinin neler olduğunu ortaya çıkarmayı amaçlayan dört alt problemin çözümü için frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır.

BÖLÜM 4

BULGULAR ve YORUMLAR

Bu bölümde araştırma amaçları doğrultusunda elde edilen bulgular ve yorumlara yer verilmiştir. Bulgular ve yorumlar dört bölüm olarak sunulmaktadır. Bulguların sunulduğunda, 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 bulgular ve yorumlar sunulmuştur.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu araştırmada yanıt aranan birinci alt problem, TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü İngilizce hazırlık programı öğretmenlerinin ve bu programa devam eden öğrencilerin uygulanmakta olan öğretim programının bağlam boyutuna ilişkin görüşlerinin neler olduğudur.

Tablo 15'te bağlam boyutunda yer alan on bir madde ile belirlenen öğretmen ve öğrenci görüşlerinin ortalama ve standart sapma değerleri verilmiş ve madde bazında öğretmen ve öğrenci görüşleri karşılaştırmalı olarak yorumlanmıştır.

Tablo 15. Bağlam Boyutuna İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri

Bağlam Değerlendirme				
	Durum	N	$\bar{X}$	S
1.Hazırlık programının İngilizce öğretimine ilişkin amaçları dil öğretiminden beklentilerimi karşılamaktadır.	OGRENCİ	366	3,26	1,06
	OGRETMEN	40	3,75	,74
2.Hazırlık programında yer alan içerik günceldir.	OGRENCİ	366	3,60	,99
	OGRETMEN	40	4,22	,73
3.Hazırlık programında yer alan içerik güdüleyicidir.	OGRENCİ	366	2,82	1,02
	OGRETMEN	40	3,55	,84
4.Hazırlık programında yer alan içerik eğlencelidir.	OGRENCİ	366	2,40	1,08
	OGRETMEN	40	3,15	,83
5.Hazırlık programında yer alan içerikteki konular birbirini destekler niteliktedir.	OGRENCİ	366	3,57	,97
	OGRETMEN	40	4,22	,69
6.Hazırlık programında yer alan içerik beni araştırmaya teşvik etmektedir.	OGRENCİ	366	2,37	1,01
	OGRETMEN	40	3,10	,87
7.Hazırlık programında yer alan içerik beni gözlem yapmaya teşvik etmektedir.	OGRENCİ	366	2,39	1,05
	OGRETMEN	40	2,80	,85
8.Hazırlık programında yer alan içerik kolay anlaşılır niteliktedir.	OGRENCİ	366	3,27	1,02
	OGRETMEN	40	3,77	,61

Tablo15. Devam

9.Hazırlık programında kullanılan ders kitapları ilgimi çekecek niteliktedir.	OGRENCİ	366	2,5
	OGRETMEN	40	3,2
10.Hazırlık programında kullanılan ders kitaplarının içeriği programın hedeflerine ulaşmamı sağlayacak niteliktedir.	OGRENCİ	366	3,0
	OGRETMEN	40	3,9
11.Hazırlık programının süresi İngilizce öğrenebilmek için yeterlidir.	OGRENCİ	366	3,4
	OGRETMEN	40	4,0

sd:403

Tablo 15'te hazırlık programı bağlam boyutuna ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri yer almaktadır. Bağlam boyutunda yer alan birinci madde için öğretmenlerin ortalama puanı ($\bar{X}=3,75$) öğrencilerin ortalama puanından ($\bar{X}=3,26$), yüksek çıkmıştır. Bu bulgu ışığında, programın İngilizce öğretimine ilişkin amaçlarının öğrencilerin dil öğretiminden beklentilerini karşılamadığı söylenebilir.

Benzer bir araştırma Yücel (2008) tarafından gerçekleştirilmiş ve Gazi Üniversitesi Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi'nde okutulan Gelişim ve Öğrenme dersinin, eleştirel düşünmeye dayalı öğretime göre geliştirilmesi süreci CIPP modeli kullanılarak değerlendirilmiş ve araştırma sonucunda hedeflerin kazanımında problemler olduğu ortaya çıkmıştır. Tunç (2009) araştırmasında paydaşların bakış açısıyla Atılım Üniversitesi hazırlık Okulu İngiliz Dili Eğitimi Programının verimliliğini değerlendirmiş ve araştırma sonucunda okulun hedefleriyle ilgili sorunlar olduğunu, hedeflerin yeniden gözden geçirilip tanımlanması gerektiğini belirtmiştir. Güllü'nün (2007) öğrenci bakış açısından Çukurova Üniversitesi Kozan Meslek Yüksekokulundaki İngilizce programını değerlendirdiği araştırmanın sonuçları öğrencilerin İngilizce düzeyleri düşünüldüğünde ders içeriğinin öğrencilerin seviyesinin üzerinde olduğunu ve programın öğrencilerin ihtiyaç ve beklentileriyle örtüşmediğini ortaya koymuştur.

Bağlam boyutuna ilişkin ikinci maddenin ortalamaları incelendiğinde öğretmen ortalama puanlarının ($\bar{X}=4,22$) öğrencilerin ortalama puanlarından ($\bar{X}=3,60$) yüksek olduğu görülmektedir. Öğretmenler hazırlık programında yer alan içeriğin güncel olduğu görüşüne “Tamamen katılıyorum” şeklinde görüş bildirirken öğrencilerin bu madde için görüşleri “Katılıyorum” şeklindedir.

“Hazırlık programında yer alan içerik güdüleyicidir” maddesi için öğretmen ve ($\bar{X}=3,55$) öğrencilerin ortalama puanları ($\bar{X}=2,82$) incelendiğinde öğrencilerin içeriğin güdüleyici olduğuna kısmen katıldıkları,

öğretmenlerinse bu madde için “Katılıyorum” şeklinde görüş bildirdikleri görülmektedir.

Bağlam boyutunda yer alan “Hazırlık programında yer alan içerik eğlencelidir” maddesine yönelik öğretmen ortalamaları ($\bar{X}=3,15$) öğrenci ortalamalarından ($\bar{X}=2,40$) yüksek bulunmuştur. Öğretmenler programda yer alan içeriğin eğlenceli olduğu yönünde olumlu görüş bildirmiş, öğrenciler ise içeriğin eğlenceli olduğuna katılmadıklarını ifade etmişlerdir

Bağlam boyutunda yer alan beşinci maddeye verilen yanıtların ortalama değeri incelendiğinde öğrencilerin ortalamaları ($\bar{X}=3,57$) öğretmenlerin ortalamalarından ($\bar{X}=4,40$) düşük bulunmuştur. Öğretmenler hazırlık programında yer alan içerikteki konuların birbirini destekler nitelikte olduğu yönünde “tamamen olumlu” görüş bildiriyorken öğrenciler bu maddeye yönelik “olumlu” görüş bildirmektedir.

Öğretmenlerin tamamen olumlu öğrencilerinse olumlu görüş bildirdiği programda yer alan içeriğin güncel olması ve içerikteki konuların birbirini destekler nitelikte olması maddelerine yönelik bulguların aksine Özkanal (2009) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin programda yer alan derslerde kendilerine sunulan içeriğin güncel olduğunu düşünmedikleri ancak içerikteki konuların birbirini destekler nitelikte olmasına yönelik görüşlerinin olumlu olduğu ortaya çıkmıştır. Cansu (2010) tarafından yapılan araştırmada da öğretmenlerin derslerde verilen bilgilerin güncel olduğunu düşündükleri tespit edilmiştir. Yanık (2007) ilköğretim 6., 7., ve 8. sınıf İngilizce öğretim programının öğretmenler tarafından nasıl uygulandığını ve öğrenciler tarafından nasıl algılandığını araştırmak amacıyla gerçekleştirdiği araştırmasında programda yer alan konuların seçimi ve düzenlenmesi açısından birtakım sorunların olduğunu tespit etmiştir.

Hazırlık programında yer alan içeriğin öğrenciyi araştırma yapmaya teşvik edip etmediği konusundaki öğretmen görüşlerinin ortalamaları ($\bar{X}=3,10$) öğrencilerin aynı maddeye yönelik ortalama puanlarından ($\bar{X}=2,37$) daha yüksek çıkmıştır. Bu bulgu ışığında, öğretmenlerin programın

öğrencileri araştırmaya teşvik ettiğini düşündükleri, öğrencilerinse aynı fikirde olmadıkları söylenebilir.

Bağlam boyutunda yer alan “Hazırlık programında yer alan içerik öğrenciyi gözlem yapmaya teşvik etmektedir” maddesine verilen yanıtların ortalamaları incelendiğinde öğretmenlerin ortalama puanlarının ($\bar{X}=2,80$) öğrencilerin ortalama puanlarından ($\bar{X}=2,39$) yüksek olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin bu maddeye yönelik görüşleri kısmen olumlu iken öğrenciler aynı madde için olumsuz görüş bildirmişlerdir.

“Hazırlık programında yer alan içerik kolay anlaşılır niteliktedir” maddesi için öğretmen ($\bar{X}=3,77$) ve öğrencilerin ($\bar{X}=3,27$) ortalama puanları incelendiğinde bu madde için öğretmenlerin ortalama puanlarının öğrencilerin ortalama puanlarından yüksek çıktığı görülmüştür. Öğretmenler içeriğin kolay anlaşılır nitelikte olduğu yönünde olumlu görüş bildirmişler, öğrenciler ise bu maddeye kısmen katıldıklarını ifade etmişlerdir.

Tablodan da anlaşılabileceği gibi öğretmenlerin programda kullanılan ders kitaplarının ilgi çekici nitelikte olup olmadığına ilişkin maddeye verdikleri yanıtların ortalama puanları ($\bar{X}=3,20$) öğrencilerin ortalama puanlarından ($\bar{X}=2,51$) yüksek bulunmuştur. Öğretmenler ders kitaplarının ilgi çekici olduğu görüşüne kısmen katılırken öğrenciler ders kitaplarının ilgi çekici olduğu görüşüne katılmadıklarını ifade etmişlerdir.

Bu araştırma sonucunda ders kitaplarıyla ilgili çıkan sonucun aksine Karataş'ın (2007) Yıldız Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu Modern Diller Bölümü'nde uygulanmakta olan İngilizce II dersi öğretim programını değerlendirdiği araştırmasında öğretmen ve öğrenciler programda kullanılan ders kitaplarını kısmen ilgi çekici bulduklarını ifade etmişlerdir ve her iki grubun ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ancak Karataş (2007) araştırmasında ders kitabının öğrencilerin seviyesine uygunluğu ve kitaplarda yer alan içeriğin anlaşılır olması konularında öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında anlamlı fark bulunduğunu, bu maddeler için öğrenci ortalamalarının öğretmenlerinkinden yüksek olduğunu tespit etmiştir. Özkanal (2009) Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yabancı

Diller Bölümü İngilizce hazırlık programını değerlendirdiği araştırmasında öğrencilerin dersin içeriğinin eğlenceli olması, içeriğin öğrenme, araştırma ve gözlem yapmaya teşvik etmesi konularında programın yetersiz olduğunu düşündüklerini ifade etmiştir. Aynı araştırma sonuçlarına göre, öğretmenler programda kullanılan kitapları ilgi çekici bulmaktadırlar. Büyükduman (2005) 1997 yılında Milli Eğitim Bakanlığı'nca uygulamaya konan ilköğretim birinci kademe İngilizce öğretim programını değerlendirmiştir. Araştırma sonucunda, ders kitabına ilişkin öğretmen görüşleri olumlu bulunmuştur.

“Hazırlık programında kullanılan ders kitaplarının içeriği programın hedeflerine ulaşmamı sağlayacak niteliktedir” maddesi için öğretmen ($\bar{X}=3,90$) ve öğrenci ($\bar{X}=3,01$) ortalamaları incelendiğinde öğretmenlerin bu konuda olumlu görüş bildirdikleri, öğrencilerin ise “Ders kitaplarının içeriği programın hedeflerine ulaşmamı sağlayacak niteliktedir” maddesine kısmen katıldıkları görülmektedir.

Tunç (2010) Ankara Üniversitesi hazırlık sınıflarında uygulanan İngilizce öğretim programını değerlendirdiği araştırmasında öğretmenlerle yaptığı görüşmeler sonrasında programın amaçlarına ulaşmasında başarısız olmasının sebeplerinden birinin öğrencilerdeki motivasyon eksikliğinden kaynaklandığını ve ders kitaplarının öğrencilerin özellikle konuşma becerilerini geliştirebilmeleri açısından yetersiz kaldığını belirtmiştir. Özkanal (2009) Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü İngilizce hazırlık programını değerlendirdiği araştırmasında öğrencilerin görüşlerine başvurmuş ve “Dersin içeriği güdüleyicidir” maddesine yönelik görüşlerine başvuru alan öğrenciler “yetersiz” şeklinde görüş bildirmişlerdir. Aynı araştırma kapsamında görüşlerine başvuru alan öğretmenler “Kitaplar amaçların gerçekleştirilmesine uygundur” maddesi için olumlu görüş belirtmişlerdir.

Bağlam boyutunda yer alan son madde olan “Hazırlık programının süresi İngilizce öğrenebilmek için yeterlidir” maddesine hem öğretmenler hem de öğrenciler katıldıklarını ifade etmişlerdir. Bu maddeye yönelik öğretmen ($\bar{X}=4,05$) ve öğrenci ($\bar{X}=3,45$) ortalamaları incelendiğinde öğretmenlerin bu madde için ortalama puanlarının öğrencilerin ortalama puanlarından yüksek olduğu görülmektedir.

Özkanal (2009) araştırmasında öğretmenlerin programın süresiyle ilgili görüşlerine başvurmuş ve bazı öğretmenlerin programın süresini yetersiz bulduklarını hazırlık eğitiminin dört yıla yayılması gereken bir süreç olduğunu belirttiklerini ifade etmişlerdir. Çelik (2009) araştırmasında İlköğretim 4. sınıf İngilizce öğretim programına ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır ve bu araştırmanın sonucuna göre programın uygulanmasında haftalık ders saatinin yetersiz olduğu ortaya çıkmıştır. Er (2006) araştırmasında ilköğretim 4. ve 5. sınıf İngilizce öğretim programlarını hedefler, içerik, öğrenme ve öğretme süreçleri ve sınama durumları açısından değerlendirmiştir. Araştırma sonucunda programda İngilizce dersine ayrılan zamanın yetersiz olduğu sonucuna varılmıştır. Aynı şekilde Erdoğan (2005) tarafından gerçekleştirilen ve devlet okulları ilköğretim 4. ve 5. sınıflarda uygulanmakta olan İngilizce programını öğretmen ve öğrenci görüşleri ışığında değerlendirmeyi amaçlayan araştırmada da öğretmenlerin haftada iki saatlik zaman dilimini programı uygulamak ve hedeflerine ulaşmak için yetersiz olduğunu düşündükleri sonucuna ulaşılmış, öğrencilerin de yeterli zaman sağlanması durumunda 4. sınıfta İngilizce öğrenmeye başlamanın faydalı olduğunu düşündükleri belirtilmiştir. Örmeci (2009) araştırmasında ilköğretim okullarının 4., 5., ve 6., sınıflarında uygulanmakta olan İngilizce öğretim programını değerlendirmiş ve araştırma sonucunda programın olumsuz ve eksik bulunan taraflarından birinin ders saatlerinin yetersizliği ve öğrencilerin seviyesinin üzerinde olan ve anlamakta zorluk çektikleri yoğun içerik olduğunu belirtmiştir. Valladolid (2010) De La Salle Üniversitesindeki öğrenme-öğretme süreçlerini Transformatif (Dönüşüme Yönelik) değerlendirme modeli kullanarak değerlendirdiği araştırmasında öğretim üyelerinin zamanın kısıtlı olmasından dolayı programı istedikleri gibi yürütemediklerini belirttiklerini ortaya koymuştur. Moore, Leighty ve Fertig (1994) tarafından yapılan araştırmada Wyoming Üniversitesi'nde 1992 yılında uygulanmaya başlanan öğretmen yetiştirme programı CIPP modeli kullanılarak değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda programda öne çıkan sorunlardan birinin de zaman yetersizliği olduğu belirtilmiştir. Ancak bu araştırma sonucunda TOBB ETÜ Yabancı Diller Bölümü'nde uygulanan Hazırlık programının süresinin öğretmen ve öğrenciler tarafından yeterli bulunduğu görülmüştür.

Bağlam boyutuna yönelik tüm maddeler için öğretmenlerin ortalama puanlarının öğrencilerinkine nazaran yüksek olmasının sebebinin öğretmen ve öğrencilerin programa yönelik beklentilerinin farklı olmasından kaynaklandığı öne sürülebilir.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu araştırmada yanıt aranan ikinci alt problem, TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü İngilizce hazırlık programı öğretmenlerinin ve bu programa devam eden öğrencilerin uygulanmakta olan öğretim programının girdi boyutuna ilişkin görüşlerinin neler olduğudur.

Tablo 16'da girdi boyutunda yer alan yirmi madde ile belirlenen öğretmen ve öğrenci görüşlerinin ortalama ve standart sapma değerleri verilmiş ve madde bazında öğretmen ve öğrenci görüşleri karşılaştırmalı olarak yorumlanmıştır.

Tablo 16. Girdi Boyutuna İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri

Girdi Değerlendirme				
	Durum	N	$\bar{X}$	S
12.Hazırlık programında yer alan teorik bilgilerin uygulanması	OGRENCİ	365	3,07	1,19
için ayrılan zaman yeterlidir.	OGRETMEN	40	3,22	,97
13.Hazırlık programında ders içinde kullanılan materyaller ilgi	OGRENCİ	366	2,69	,97
çekicidir.	OGRETMEN	40	3,22	,83
14.Hazırlık programında kullanılan online programlar (Longman	OGRENCİ	366	3,06	1,32
English Interactive, My Northstar Lab,Smart) seviyeme	OGRETMEN	40	3,45	1,06
uygundur.				
15.Hazırlık programında yer alan Konuşma Kulübü	OGRENCİ	366	2,52	1,18
(Conversation Class) etkinliği beni konuşmaya teşvik etmiştir.	OGRETMEN	40	3,90	,90
16.Hazırlık programında yer alan program dışı etkinliklerden	OGRENCİ	366	2,52	1,17
olan Sinema Kulübü (Movie Club) ilgi çekicidir.	OGRETMEN	40	3,25	1,05
17.Hazırlık programında yer alan program dışı etkinliklerden	OGRENCİ	366	2,60	1,12
olan Ödev Yardımı (Homework Help) etkinliği öğrenmemi	OGRETMEN	40	3,22	,86
kolaylaştırmıştır.				
18.Bireysel Çalışma Merkezi (Self-Access) öğrenmemi olumlu	OGRENCİ	366	2,88	1,15
yönde etkilemiştir.	OGRETMEN	40	3,30	1,24

Tablo 16. Devam

19.Hazırlık programında yer alan program dışı etkinlikler	OGRENCİ	366	2,61
(Konuşma Kulübü, Sinema Kulübü, Ödev Yardımı) yeterli sayıdadır.	OGRETMEN	40	3,05
20.Hazırlık programında öğrencilere sağlanan dizüstü bilgisayarlar dil öğrenmemi kolaylaştırmaktadır.	OGRENCİ	366	3,41
	OGRETMEN	40	3,97
21.Hazırlık programının kazandırmayı hedeflediği becerilerle ilgili yapılan alıştırma sayısı yeterlidir.	OGRENCİ	366	3,17
	OGRETMEN	40	3,97
22.Hazırlık programında yer alan her beceriyle ilgili yapılan etkinlik (activity) sayısı yeterlidir.	OGRENCİ	366	2,96
	OGRETMEN	40	3,77
23.Hazırlık programında konu tekrarlarına yeterli zaman ayrılmaktadır.	OGRENCİ	366	3,22
	OGRETMEN	40	3,52
24.Hazırlık programında yer alan konuları pekiştirmek için ödev verilir.	OGRENCİ	366	3,69
	OGRETMEN	40	4,50
25.Hazırlık programında yer alan konularla ilgili verilen ödevler sayıca yeterlidir.	OGRENCİ	366	3,91
	OGRETMEN	40	4,30
26.Hazırlık programında bireysel çalışmaya sevk edecek etkinlikler (activity) bulunmaktadır.	OGRENCİ	365	2,81
	OGRETMEN	40	3,57
27.Hazırlık programında grup çalışması yapmaya sevk edecek etkinlikler (activity) bulunmaktadır.	OGRENCİ	365	2,90
	OGRETMEN	40	3,67

Tablo 16. Devam

28.Hazırlık programında okuma becerilerimi geliştirmem için	OGRENCİ	366	3,21
tasarlanmış etkinlikler (activity) yer almaktadır.	OGRETMEN	40	3,92
29.Hazırlık programında yazma becerilerimi geliştirmem için	OGRENCİ	366	3,42
tasarlanmış etkinlikler (activity) yer almaktadır.	OGRETMEN	40	4,00
30.Hazırlık programında konuşma becerilerimi geliştirmem	OGRENCİ	366	2,78
için tasarlanmış etkinlikler (activity) yer almaktadır.	OGRETMEN	40	3,25
31.Hazırlık programında dinleme becerilerimi geliştirmem için	OGRENCİ	366	3,23
tasarlanmış etkinlikler (activity) yer almaktadır.	OGRETMEN	40	4,00

sd:403

Programın girdi boyutunda yer alan ilk madde olan “Hazırlık programında yer alan teorik bilgilerin uygulanması için ayrılan zaman yeterlidir” maddesine verilen yanıtlardan alınan ortalama puanlar incelendiğinde öğretmenlerin ($\bar{X}=3.22$) ortalama puanlarının öğrencilerin ($\bar{X}=3.07$) ortalamalarından yüksek çıktığı görülmüştür. Bu maddeye yönelik her iki grupta yer alan katılımcılar da kısmen katılıyorum şeklinde görüş bildirmişlerdir.

Öğretmen ($\bar{X}=3.22$) ve öğrencilerin ($\bar{X}=2.69$) kısmen katılıyorum şeklinde benzer görüş belirttiği “Hazırlık programında ders içinde kullanılan materyaller ilgi çekicidir” maddesinden alınan öğrenci ve öğretmen puanlarının ortalaması incelendiğinde de öğretmenlerin ortalama puanlarının öğrencilerin ortalamalarından yüksek olduğu görülmektedir.

Karataş (2007) tarafından gerçekleştirilen bir başka araştırmada ise girdi boyutuna ilişkin anlamlı fark bulunan maddelerden birinin programda kullanılan görsel ve işitsel materyallerin öğrencilerin gelişimine katkısının yeterli olup olmadığı ile ilgili olduğu ve bu yönde öğretmenlerin olumsuz görüş bildirdikleri belirtilmiştir. Güllü (2007) Çukurova Üniversitesi Kozan Meslek Yüksekokulundaki İngilizce programını değerlendirdiği araştırmasında programla ilgili öğrenci görüşlerini tespit etmeyi amaçlamış ve araştırma sonucunda öğrencilerin ders materyallerini ilgi çekici bulmadıkları sonucuna ulaşmıştır. Çelik (2009) araştırmasında elde ettiği sonuçlar ışığında öğretmenlerin dile getirdikleri sorunlardan birinin de materyal bulmada yaşadıkları sıkıntı olduğunu belirtmiştir. Yel (2009) tarafından gerçekleştirilen bir diğer araştırmada ise ders içinde kullanılan materyallerin öğrenciler tarafından ilgi çekici bulunmadığı, bu sebeple ders materyallerinin yeniden gözden geçirilmesi ve tüm becerilerle ilgili ek materyal sağlanması gerektiği belirtilmiştir. Mishra (2009) araştırmasında Indra Ghandi Ulusal Açıköğretim Üniversitesinde lisans düzeyinde uygulanmakta olan fizik dersi öğretim programını CIPP modeli ile değerlendirmiştir. Araştırma sonucunda programda kullanılan materyallerin kaliteli olduğu, işlenen konularla ilgili olduğu ve yararlı olduğu görüşünde uzlaşmış ancak materyallerin sunuş

yöntemlerinin geliştirilmesi gerektiği belirtilmiştir. Tunç (2010) araştırmasından elde ettiği bulgular sonucunda Ankara Üniversitesi hazırlık sınıflarında uygulanan İngilizce öğretim programını değerlendirmiş ve bulgular ışığında programın materyal boyutunda iyileştirmeye ihtiyacı olduğunu tespit etmiştir.

Hazırlık programında kullanılan online programların öğrencilerin seviyesine uygun olup olmadığına yönelik görüş bildirilen üçüncü girdi maddesine yönelik öğretmen ($\bar{X}=3.45$) ve öğrencilerin ($\bar{X}=3.06$) aldıkları ortalama puanlar incelendiğinde öğretmenlerin bu maddeye yönelik olumlu görüş bildirdiği, öğrencilerin ise aynı maddeye yönelik bildirdikleri görüşün kısmen olumlu olduğu görülmüştür.

“Hazırlık programında yer alan Konuşma Kulübü etkinliği beni konuşmaya teşvik etmiştir” maddesinde yönelik öğretmen ($\bar{X}=3.90$) ve öğrenci ($\bar{X}=2.52$) ortalamaları incelenmiş ve öğretmenlerin bu maddeye yönelik görüşleri olumluyken öğrencilerin görüşleri kısmen olumlu bulunmuştur.

Her iki grubun da kısmen olumlu görüş bildirdiği “Hazırlık programında yer alan program dışı etkinliklerden olan Sinema Kulübü ilgi çekicidir” maddesi için öğretmen ($\bar{X}=3.25$) ve öğrenci ($\bar{X}=2.52$) ortalama puanları incelendiğinde öğretmenlerin bu maddeye yönelik ortalama puanlarının öğrencilerinkinden yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bulgular girdi boyutunda yer alan altıncı madde olan “Hazırlık programında yer alan program dışı etkinliklerden olan Ödev Yardımı etkinliği öğrenmeyi kolaylaştırmıştır” maddesinde görüşlerine başvurulmuş öğretmen ($\bar{X}=3.22$) ve öğrencilerin ($\bar{X}=2.60$) bu konudaki görüşlerinin kısmen olumlu olduğunu göstermiştir. Girdi boyutunda yer alan bu madde için de öğretmenlerin ortalama puanları öğrencilerin ortalama puanlarından yüksek çıkmıştır.

Öğretmenlerin ($\bar{X}=3.30$) ortalama puanlarının öğrencilerin ($\bar{X}=2.88$) ortalama puanlarından yüksek çıktığı bir diğer madde de “Bireysel çalışma Merkezi öğrenmeyi olumlu yönde etkilemiştir” maddesidir. Aynı şekilde

“Hazırlık programında yer alan program dışı etkinlikler yeterli sayıdadır” maddesine ilişkin öğretmen ($\bar{X}=3.05$) ve öğrenci ($\bar{X}=2.61$) görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin bu maddeye yönelik ortalama puanlarının öğrencilerinkinden yüksek olduğu görülmektedir.

Öğretmen görüşlerinin ortalamalarının ($\bar{X}=3.97$) öğrenci görüşlerinin ortalamalarından ($\bar{X}=3.41$) daha yüksek çıktığı bir diğer madde ise “Hazırlık programında öğrencilere sağlanan diz üstü bilgisayarlar dil öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır” maddesidir. Bu madde için hem öğretmen hem de öğrenciler “Katılıyorum” şeklinde görüş bildirmişlerdir.

Öğretmenlerin ($\bar{X}=3.97$) katılıyorum öğrencilerin ise ($\bar{X}=3.17$) kısmen katılıyorum şeklinde görüş bildirdikleri “Hazırlık programının kazandırmayı hedeflediği becerilerle ilgili yapılan alıştırmaya sayısı yeterlidir” maddesi için de öğretmenlerin ortalama puanları öğrencilerin ortalama puanlarından yüksek çıkmıştır.

“Hazırlık programında yer alan her beceriyle ilgili yapılan etkinlik sayısı yeterlidir” maddesi için öğretmenler ($\bar{X}=3.77$) “Katılıyorum” şeklinde görüş bildirirken öğrencilerin bu maddeyle ilgili görüşleri ($\bar{X}=2.96$) “Kısmen katılıyorum” şeklindedir.

Karataş (2007) tarafından yapılan araştırma sonuçları da öğretmenlerin programda yer alan alıştırmaya sayısını yeterli buldukları ve programda yer alan dil becerilerinin kullanılabileceği etkinliklerin yeterli olduğunu düşündüklerini ortaya koymuştur. Araştırmada öğretmen görüşlerinden elde edilen bulgulara göre, programda grup etkinliklerine ağırlık verilmesi gerektiği önerilmiştir.

Hazırlık programında konu tekrarlarına yeterli zaman ayrılıp ayrılmadığına ilişkin görüş bildirilen öğretmenlerin ($\bar{X}=3.52$) ortalama puanlarının öğrencilerin ortalamalarından ($\bar{X}=3.22$) yüksek olduğu gözlenmiştir.

Öğretmenlerin ortalamasının ($\bar{X}=4.50$) öğrencilerin ortalamasından ($\bar{X}=3.69$) yüksek çıktığı bir diğer madde ise “Hazırlık programında yer alan

konuları pekiştirmek için ödev verilir” maddesidir. Öğretmenlerin bu maddeye yönelik görüşleri tamamen olumluyken, öğrenciler bu madde için olumlu görüş bildirmişlerdir.

Karataş (2007) tarafından yapılan araştırmada da verilen ödevler bakımından benzer sonuçlara ulaşılmış, pekiştirici nitelikte ödevler verilmesi konusunda öğretmen görüşlerinin ortalamaları öğrencilere oranla daha yüksek bulunmuştur.

Programda verilen ödevlerle ilgili olan bir diğer madde girdi boyutunda yer alan on dördüncü maddedir. Bu madde ile öğretmen ve öğrencilerin ödevleri sayıca yeterli bulup bulmadıklarına yönelik görüşleri tespit edilmek istenmiştir. Analiz sonucunda öğretmenlerin ortalamasının ($\bar{X}=4.30$) öğrencilerin ortalamasından ($\bar{X}=3.91$) yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Girdi boyutunda göze çarpan bir diğer madde ise öğretmen ve öğrencilerin “Hazırlık programında bireysel çalışmaya sevk edecek etkinlikler bulunmaktadır” maddesine yönelik görüşlerine başvuru maddesidir. Bu madde için “katılıyorum” görüşünde olan öğretmen ortalamaları ($\bar{X}=3.57$) “kısmen katılıyorum” görüşünde olan öğrenci ortalamalarından ($\bar{X}=2.81$) daha yüksek bulunmuştur.

“Hazırlık programında grup çalışması yapmaya sevk edecek etkinlikler bulunmaktadır” maddesine yönelik olumlu görüş bildiren öğretmenlerin ($\bar{X}=3.67$) aksine öğrencilerin ($\bar{X}=2.90$) bu maddeye yönelik görüşlerinin kısmen olumlu olduğu görülmektedir.

Önceki diğer iki madde de olduğu gibi “Hazırlık programında okuma becerilerinin geliştirilmesi için tasarlanmış etkinlikler yer almaktadır” maddesi için görüşlerini “Katılıyorum” şeklinde ifade eden öğretmenlerin ortalamalarının ($\bar{X}=3.92$) “Kısmen katılıyorum” şeklinde görüş bildiren öğrencilerin ortalama puanlarından ($\bar{X}=3.21$) yüksek olduğu gözlemlenmiştir.

Girdi boyutunun son üç maddesi olan ve öğretmen ve öğrencilerin programda yer alan yazma, konuşma ve dinleme becerilerinin geliştirilmesi

için tasarlanmış etkinliklere yönelik görüşlerinin alındığı maddelerde de öğretmenlerin ortalama puanlarının öğrencilerin ortalama puanlarından yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Öğretmen ($\bar{X}=4.00$) ve öğrencilerin ($\bar{X}=3.42$) olumlu görüş bildirdikleri “programda yazma becerilerinin geliştirilmesi için tasarlanmış etkinlikler yer almaktadır” maddesi ve hem öğretmen ($\bar{X}=3.25$) hem de öğrencilerin ($\bar{X}=2.78$) kısmen katılıyorum şeklinde görüşlerini ifade ettikleri “programda konuşma becerilerinin geliştirilmesi için tasarlanmış etkinlikler yer almaktadır” maddesi için öğretmenlerin ortalamaları öğrencilerin ortalamalarından yüksektir. Girdi boyutundaki son madde olan “programda dinleme becerilerinin geliştirilmesi için tasarlanmış etkinlikler yer almaktadır” maddesi için öğretmenlerin ortalama puanları ($\bar{X}=4.00$) öğrencilerin bu maddeye yönelik ortalama puanlarından ($\bar{X}=3.23$) yüksek çıkmıştır. Öğretmenler bu madde için olumlu görüş bildirirken öğrencilerin aynı maddeye yönelik görüşlerinin kısmen olumlu olduğu ifade edilebilir.

Karataş (2007) tarafında yapılan araştırma sonuçları programda dinleme ve konuşma etkinliklerine ağırlık verilmesi gerektiği yönündedir. Tunç (2009) tarafından yapılan araştırma sonuçları da eğitimin dilin bütün becerilerini kapsayacak şekilde genişletilmesine ihtiyaç duyulduğu belirtilmiştir. Özkanal (2009) tarafından gerçekleştirilen araştırmada programda yer alan becerilerle ilgili öğrenci görüşleri alınmış, bulgular sonucunda öğrencilerin programda dil becerilerine yer verildiğini düşündükleri ancak, konuşma ve dinleme becerisine daha fazla ağırlık verilmesini istedikleri tespit edilmiştir.

Sonuç olarak, Tablo 16’da görüldüğü gibi hazırlık programı girdi boyutuna ilişkin madde bazında alınan ortalama puanlar incelendiğinde bu boyutta yer alan her bir madde için öğretmenlerin ortalama puanları öğrencilerin ortalama puanlarından yüksek çıkmıştır.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu araştırmada yanıt aranan üçüncü alt problem, TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü İngilizce hazırlık programı öğretmenlerinin ve bu programa devam eden öğrencilerin uygulanmakta olan öğretim programının süreç boyutuna ilişkin görüşlerinin neler olduğudur.

Tablo 17’de süreç boyutunda yer alan on madde ile belirlenen öğretmen ve öğrenci görüşlerinin ortalama ve standart sapma değerleri verilmiş ve madde bazında öğretmen ve öğrenci görüşleri karşılaştırmalı olarak yorumlanmıştır.

Tablo 17. Süreç Boyutuna İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri

Süreç Değerlendirme				
	Durum	N	$\bar{X}$	S
32.Hazırlık programında yer alan konularla ilgili verilen ödevler seviyeme uygundur.	OGRENCİ	366	3,58	1,04
	OGRETMEN	40	4,12	,88
33.Hazırlık programında yer alan konularla ilgili verilen ödevler öğrenmemi kolaylaştırmaktadır.	OGRENCİ	366	3,06	1,15
	OGRETMEN	40	4,05	,87
34.Hazırlık programı derse aktif katılımı sağlayacak şekilde tasarlanmıştır.	OGRENCİ	365	2,97	1,14
	OGRETMEN	40	3,65	,80
35.Hazırlık programında dil öğrenirken karşılaştığım sorunların çözümü için süre ayrılmıştır.	OGRENCİ	366	2,89	1,22
	OGRETMEN	40	3,37	1,03
36.Hazırlık programında yer alan derslerin süresi yeterince uzundur.	OGRENCİ	366	4,10	1,19
	OGRETMEN	40	4,55	,67
37.Hazırlık programında yer alan kısa sınavlar (Quiz) ilgili becerileri (okuma, yazma, konuşma, dinleme) ölçmektedir.	OGRENCİ	366	3,38	1,22
	OGRETMEN	40	4,30	,96
38.Hazırlık programında yer alan kısa sınavların (Quiz) sayısı yeterlidir.	OGRENCİ	366	3,94	1,09
	OGRETMEN	40	4,55	,63

Tablo 17. Devam

39.Hazırlık programında yer alan kısa sınavlarda (Quiz)	OGRENCİ	366	3,57
verilen sınav süresi yeterlidir.	OGRETMEN	40	4,40
40.Hazırlık programında yer alan ara sınavlar (Midterm)	OGRENCİ	366	3,54
ilgili becerileri (okuma, yazma, konuşma, dinleme)	OGRETMEN	40	4,42
ölçmektedir.			
41.Hazırlık programında yer alan ara sınavların (Midterm)	OGRENCİ	366	3,81
sayısı yeterlidir.	OGRETMEN	40	4,60

sd: 403

Süreç boyutunun ilk maddesi olan “Hazırlık programında yer alan konularla ilgili verilen ödevler seviyeme uygundur” maddesi için öğretmen ($\bar{X}=4,12$) ve öğrencilerin ($\bar{X}=3,58$) ortalama puanları karşılaştırıldığında her iki grup üyelerinin bu maddeye yönelik görüşleri olumlu bulunmuş ancak bu madde için öğretmenlerin ortalama puanlarının öğrencilerinkinden yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin ($\bar{X}=4.05$) “Katılıyorum” şeklinde görüş bildirdiği “Hazırlık programında yer alan konularla ilgili verilen ödevler öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır” maddesi için öğrenciler ($\bar{X}=3,06$) “Kısmen katılıyorum” şeklinde görüş bildirmişlerdir.

Öğretmenlerin ortalama puanlarının öğrencilerin ortalama puanlarından yüksek çıktığı bir diğer madde de süreç boyutunda yer alan üçüncü madde olan “Hazırlık programı derse aktif katılımı sağlayacak şekilde tasarlanmıştır” maddesidir. Öğretmenlerin ($\bar{X}=4.05$) olumlu görüş bildirdikleri bu madde için öğrenci ($\bar{X}=2.97$) görüşleri kısmen olumlu bulunmuştur.

Güneş (2009) tarafından yürütülen ve programa yönelik öğretmen görüşlerini belirlemeyi amaçlayan araştırmada programda yer alan öğretme-öğrenme etkinliklerinin öğrencilerin derse aktif katılımını sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Süreç boyutunda yer alan “Hazırlık programında dil öğrenirken karşılaştığım sorunların çözümü için süre ayrılmıştır” maddesi için hem öğretmenler ($\bar{X}=3.37$) hem de öğrenciler ($\bar{X}=2.89$) ortak görüş beyan etmişler ve bu maddeye kısmen katıldıklarını belirtmişlerdir.

Bu bulgunun aksine Karataş (2007) tarafından yapılan araştırmada “Programda öğrencilerin İngilizce ile ilgili problemlerin çözümüne yeterli zaman harcanır” maddesi için öğretmenler “Tamamen katılıyorum” öğrenciler ise “Katılıyorum” görüşünü desteklemiştir. Bu madde için öğretmen ve öğrenci görüşleri arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Özkanal (2009) tarafından yapılan araştırma sonucunda da öğretmenlerin görüşleri

öğrencilerin program içinde karşılaştıkları sorunlara etkin çözümler bulunabildiği yönündedir.

Öğretmen ($\bar{X}=4.55$) ve öğrencilerin ($\bar{X}=4.10$) “Hazırlık programında yer alan derslerin süresi yeterince uzundur” maddesine yönelik belirttikleri görüşlerden elde edilen ortalama puanlar incelendiğinde, öğretmenlerin derslerin süresinin yeterince uzun olduğu görüşüne tamamen katıldıkları, öğrencilerinse bu maddeye ilişkin görüşlerinin olumlu olduğu görülmektedir.

Süreç boyutunda öğretmenlerin ortalamasının öğrencilerinkinden yüksek olduğu bir diğer madde ise “Hazırlık programında yer alan kısa sınavlar ilgili becerileri ölçmektedir” maddesi olmuştur. Öğretmenlerin ($\bar{X}=4,30$) “Tamamen katılıyorum” şeklinde görüş bildirdikleri bu madde için öğrenciler ($\bar{X}=3.38$) “kısmen katılıyorum” şeklinde görüş bildirmişlerdir.

Programda yer alan kısa sınavlarla ilgili olan ancak bu kez öğretmen ve öğrencilerin kısa sınavların sayısına yönelik görüşlerini ifade ettikleri “Hazırlık programında yer alan kısa sınavların sayısı yeterlidir” maddesi için “Tamamen katılıyorum” görüşünde birleşen öğretmenlerle ($\bar{X}=4,55$) “Katılıyorum” görüşünde birleşen öğrencilerin ($\bar{X}=3,94$) ortalama puanları incelendiğinde bu madde için öğretmenlerin ortalama puanlarının öğrencilerin ortalamalarından yüksek olduğu tespit edilmiştir.

“Hazırlık programında yer alan kısa sınavlarda verilen sınav süresi yeterlidir” maddesi için öğretmenler ($\bar{X}=4,40$) “Tamamen katılıyorum” öğrenciler ise ($\bar{X}=3,57$) “Katılıyorum” şeklinde görüş bildirmişlerdir.

Süreç boyutunda yer alan kısa sınavlarla ilgili yukarıda değinilen maddeler de olduğu gibi ara sınavlarla ilgili maddelerde de öğretmenlerin aldıkları ortalama puanlar öğrencilerin aldıkları ortalama puanlardan yüksek çıkmıştır. Bu maddelerden ilki olan ve öğretmen ve öğrencilerin “Hazırlık programında yer alan ara sınavlar ilgili becerileri ölçmektedir” maddesine ilişkin görüşlerinin alındığı maddeye yönelik öğretmenlerin ortalama puanları ($\bar{X}=4,42$) öğrencilerin ortalama puanlarından ($\bar{X}=3,54$) yüksek bulunmuştur.

Süreç boyutunun son maddesi olan “Hazırlık programında yer alan ara sınavların sayısı yeterlidir” maddesine ilişkin öğretmen ($\bar{X}=4,60$) ve öğrenci ($\bar{X}=3,81$) görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin ortalama puanlarının öğrencilerinkinden yüksek olduğu tespit edilmiştir. Yukarıda sözü geçen her iki maddeye yönelik öğretmenler görüşlerini “Tamamen katılıyorum” şeklinde ifade etmiş, öğrenciler ise “Katılıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Tunç (2009) gerçekleştirdiği araştırma sonucunda programda uygulanan sınav yöntemlerinin, özellikle de yeterlik sınavının içeriğinin yeniden belirlenip, kullanılan kaynaklara ve eğitimin içeriğine uyumlu hale getirilmesi gerektiği üzerinde durmuştur. Çelik (2009) araştırmasında İlköğretim 4. sınıf İngilizce öğretim programına ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır ve araştırma sonucunda öğretmenlerin ölçme-değerlendirme durumlarına ilişkin görüşlerinin “Katılıyorum” düzeyinde yoğunlaştığını belirlemiştir. Güneş (2009) tarafından yürütülen ve programla ilgili öğretmen görüşlerini belirlemeyi amaç edinen bir başka araştırmada da programın hedeflerle tutarlı olarak ölçme-değerlendirme teknik ve yöntemleri önerdiği sonucuna ulaşılmıştır. Er (2006) İngilizce öğretmenleri ve müfettişlerle gerçekleştirdiği araştırmasında programda yer verilen ölçme ve değerlendirme bölümlerinin öğretmenlere yeterince rehberlik yapamadığı sonucuna ulaşmıştır. Yanık (2007) tarafından yürütülen bir başka araştırmada ise programın uygulanması esnasında karşılaşılan güçlüklerin ölçme-değerlendirme sürecini önemli ölçüde etkilediği tespit edilmiştir. Tiryaki (2009) tarafından yürütülen araştırma sonuçları ise programın ölçme-değerlendirme alanlarında bazı eksiklikler olduğunu göstermiştir. Özkanal (2009) ise araştırmasında öğretmenlerin sınavlarla ilgili genel olarak olumlu görüş bildirdiklerini ancak öğrencilerin ölçme-değerlendirme sürecini yetersiz bulduklarını tespit etmiştir. Yel (2009) tarafından yürütülen bir diğer değerlendirme araştırmasında ise dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin uygun şekilde ölçülmesi gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Büyükduman (2005) ise araştırmasından elde ettiği bulgular sonucunda öğretmen görüşlerine göre programda yer alan tüm dil becerilerinin değerlendirilmesinin mümkün olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Sonuç olarak, Tablo 17’de görüldüğü gibi hazırlık programı süreç boyutuna ilişkin madde bazında alınan ortalama puanlar incelendiğinde bu boyuttaki her madde için öğrencilerin ortalama puanlarının öğretmenlerin ortalama puanlarından düşük olduğu tespit edilmiştir.

Diğerk boyutlarda olduğu gibi süreç boyutunda da ğretmen tarafından bakıldığında sorunsuz işlediğik kanısına varılabilecek bir programın ğrenci bakış açısıyla da değerlendirilmesi aksi takdirde göz ardı edilebilecek problemlerin farkına varılmasına imkân tanınması bakımından oldukça önemlidir.

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu araştırmada yanıt aranan dördüncü alt problem, TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü İngilizce hazırlık programı ğretmenlerinin ve bu programa devam eden öğrencilerin uygulanmakta olan ğretim programının ürün boyutuna ilişkin görüşlerinin neler olduğudur.

Tablo 18’de ürün boyutunda yer alan on dört madde ile belirlenen ğretmen ve ğrenci görüşlerinin ortalama ve standart sapma değerleri verilmiş ve madde bazında ğretmen ve ğrenci görüşleri karşılaştırmalı olarak yorumlanmıştır.

Tablo 18. Ürün Boyutuna İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri

Ürün Değerlendirme				
	Durum	N	$\bar{X}$	S
42.Hazırlık programında ders içinde kullanılan materyaller	OGRENCİ	365	3,27	1,03
okuma becerilerimi olumlu yönde etkilemiştir.	OGRETMEN	40	3,77	,91
43.Hazırlık programında ders içinde kullanılan materyaller	OGRENCİ	366	3,43	1,13
yazma becerilerimi olumlu yönde etkilemiştir.	OGRETMEN	40	4,05	,74
44.Hazırlık programında ders içinde kullanılan materyaller	OGRENCİ	366	2,57	1,17
konusma becerilerimi olumlu yönde etkilemiştir.	OGRETMEN	40	3,07	,91
45.Hazırlık programında ders içinde kullanılan materyaller	OGRENCİ	366	3,30	1,13
dinleme becerilerimi olumlu yönde etkilemiştir.	OGRETMEN	40	3,90	,74
46.Hazırlık programında yapılan sınavlara hemen dönüt	OGRENCİ	365	3,69	1,08
verilmesi öğrenmemi olumlu yönde etkilemiştir.	OGRETMEN	40	4,47	,64
47.Hazırlık programında yapılan sınavlardan sonra	OGRENCİ	366	3,06	1,09
eksiklerimi gidermem için ek çalışma yapmama imkân	OGRETMEN	40	3,77	,99
sağlanmıştır.				

Tablo 18. Devam

48.Hazırlık programı bölümümle ilgili çalışmalarda beni olumlu yönde etkileyecektir.	OGRENCI	366	3,16	1,
	OGRETMEN	40	4,05	,
49.Hazırlık programı beni İngilizce öğrenmeye teşvik etmiştir.	OGRENCI	366	3,03	1,
	OGRETMEN	40	3,57	,
50.Hazırlık programı İngilizce kelime bilgimi arttırmıştır.	OGRENCI	366	3,72	1,
	OGRETMEN	40	4,40	,
51.Hazırlık programının sonunda İngilizce okuma becerisine yönelik gösterdiğim gelişim tatmin edicidir.	OGRENCI	366	3,15	1,
	OGRETMEN	40	3,72	1,
52.Hazırlık programının sonunda İngilizce yazma becerisine yönelik gösterdiğim gelişim tatmin edicidir.	OGRENCI	366	3,29	1,
	OGRETMEN	40	4,10	,
53.Hazırlık programının sonunda İngilizce dinleme becerisine yönelik gösterdiğim gelişim tatmin edicidir.	OGRENCI	365	3,13	1,
	OGRETMEN	40	3,65	1,
54.Hazırlık programının sonunda İngilizce konuşma becerisine yönelik gösterdiğim gelişim tatmin edicidir.	OGRENCI	366	2,70	1,
	OGRETMEN	40	3,00	,
55.Hazırlık programının sonunda İngilizce dilbilgisine yönelik gösterdiğim gelişim tatmin edicidir.	OGRENCI	366	3,46	1,
	OGRETMEN	40	4,15	,

sd: 403

Ürün boyutunda yer alan birinci maddeye yönelik öğretmen ($\bar{X}=3,77$) ve öğrenci ($\bar{X}=3,27$) ortalamaları incelendiğinde öğretmenlerin “Hazırlık programında ders içinde kullanılan materyaller okuma becerilerimi olumlu yönde etkilemiştir” maddesi için “Katılıyorum” öğrencilerinse “Kısmen katılıyorum” şeklinde görüş bildirdikleri tespit edilmiştir.

“Hazırlık programında ders içinde kullanılan materyaller yazma becerilerimi olumlu yönde etkilemiştir” maddesine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri incelendiğinde öğretmenler ($\bar{X}=4,05$) ve öğrencilerin ($\bar{X}=3,43$) bu maddeye yönelik ortak görüşlerinin “Katılıyorum” olduğu tespit edilmiştir.

Hazırlık programında ders içinde kullanılan materyallerin öğrencilerin konuşma becerilerini olumlu etkileyip etkilemediği konusunda görüşlerine başvurulmuş öğretmenlerin ($\bar{X}=3,07$) ortalamaları öğrencilerin ortalamasından ($\bar{X}=2,57$) yüksek bulunmuştur. Öğretmenler bu maddeye ilişkin kısmen olumlu görüş bildirirken, öğrencilerin bu konudaki görüşlerinin “Katılmıyorum” şeklinde olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin ($\bar{X}=3,90$) “Katılıyorum” öğrencilerin ise ($\bar{X}=3,30$) “Kısmen katılıyorum” şeklinde görüş bildirdikleri “Hazırlık programında ders içinde kullanılan materyaller dinleme becerilerimi olumlu yönde etkilemiştir” maddesi için öğretmenlerin ortalama puanlarının öğrencilerin ortalama puanlarından yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Çelik (2009) tarafından gerçekleştirilen araştırma kapsamında öğretmen görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmış ve araştırma sonucunda elde edilen bilgiler öğretmenlerin okuma, yazma, dinleme ve konuşma ile ilgili kazanımların gerçekleşmesinde zaman zaman sorunlar yaşadıklarını göstermiştir. Yel (2009) araştırmasında İngilizce dersini değerlendirmiş ve araştırma sonunda dinleme, konuşma, okuma, yazma, dilbilgisi ve kelime bilgisi ile ilgili ek materyal sağlanması gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Büyükduman (2005) tarafından gerçekleştirilen değerlendirme araştırması sonucunda ise öğretmen görüşlerine göre programın dinleme ve konuşma ile ilgili amaçlarına ulaşılmasının imkânsız olduğu sonucuna

ulaşılmıştır. Karataş (2007) öğretmen ve öğrenci görüşlerine başvurduğu araştırmasında programın ürün boyutuna ilişkin programın dinleme, konuşma ve dilbilgisine yönelik öğrencilerin gelişimine olumlu etkisinin olmadığını ve programda konuşma ve dinleme becerilerine ağırlık verilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Tiryaki (2009) program koordinatörü, okutman ve öğrenci görüşlerini belirlemeyi amaçladığı araştırmasında konuşma ve dinleme becerilerinin programda geri planda kaldığı, sene sonunda da yeterince geliştirilemediği sonucuna ulaşmıştır.

Bu araştırma kapsamında ulaşılan sonuçlarla diğer araştırmacıların program değerlendirme çalışmaları sonucunda ulaştıkları sonuçlar öğrencilerin en çok sorun yaşadığı becerilerin konuşma ve dinleme becerileri olduğunu göstermiştir. Okuma ve yazma becerileri konusundaki gelişimlerini tatmin edici bulan öğrencilerin konuşma ve dinleme becerilerinde gösterdikleri gelişimi tatmin edici bulmaması göz ardı edilmemesi gereken bir konudur. Sorunun geliştirilen programlardan mı yoksa programın uygulanışı esnasında bu beceriler üstünde yeterince durulmamasından mı kaynaklandığı araştırılmalıdır.

Programın ürün boyutuna ilişkin bir diğer madde olan “Hazırlık programında yapılan sınavlara hemen dönüt verilmesi öğrenmemi olumlu yönde etkilemiştir” maddesi ile ilgili öğretmen ($\bar{X}=4,47$) ve öğrenci ($\bar{X}=3,69$) görüşleri incelenmiş ve öğretmenlerin sınavlara hemen dönüt verilmesi konusunda tamamen olumlu görüş bildirdikleri ancak öğrencilerin bu konuya ilişkin görüşlerinin olumlu bulunduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin ($\bar{X}=3,77$) “Katılıyorum” öğrencilerin ise ($\bar{X}=3,06$) “Kısmen katılıyorum” şeklinde görüş bildirdikleri “Hazırlık programında yapılan sınavlardan sonra eksiklerimi gidermem için ek çalışma yapmama imkân sağlanmıştır” maddesine yönelik öğretmen ve öğrenci görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin bu maddeye yönelik ortalama puanlarının öğrencilerinkinden yüksek olduğu bulunmuştur.

Ürün boyutunda yer alan “Hazırlık programı bölümümle ilgili çalışmalarda beni olumlu yönde etkileyecektir” maddesine yönelik öğretmenlerin ortalama puanlarının

($\bar{X}=4,05$) öğrencilerin ortalama puanlarından ($\bar{X}=3,16$) yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenler programın bölümleriyle ilgili çalışmalarında öğrencilere katkı sağlaması konusunda olumlu görüş bildirmiş, öğrenciler ise bu görüşe “kısmen katıldıklarını” ifade etmişlerdir.

Karataş (2007) tarafından gerçekleştirilen değerlendirme araştırması sonucunda öğrenci görüşlerinden elde edilen bulgulara göre öğrencilerin bölüm dersleri ve iş hayatı için gerekli olan İngilizce bilgisinin tespit edilerek programın hedeflerinin tekrar gözden geçirilmesi gerektiği tespit edilmiştir. Özkanal (2009) tarafından gerçekleştirilen program değerlendirme araştırmasında ise öğrencilerin görüşlerine başvurulmuş ve öğrencilerin hazırlık programında edindikleri İngilizce bilgisini yeterli buldukları ancak programda teknik İngilizceye de yer verilmesi gerektiğini düşündükleri vurgulanmıştır.

Öğretmenlerin ($\bar{X}=4,05$) “Katılıyorum” öğrencilerin ise ($\bar{X}=4,05$) “Kısmen katılıyorum” şeklinde görüş bildirdikleri bir diğer madde de “ Hazırlık programı beni İngilizce öğrenmeye teşvik etmiştir” maddesi olmuştur. Bu madde için öğretmenlerin ortalamalarının öğrencilerin ortalamalarından yüksek çıktığı tespit edilmiştir.

“Hazırlık programı İngilizce kelime bilgimi arttırmıştır” maddesi için öğretmen ($\bar{X}=4,40$) ve öğrenci ($\bar{X}=3,72$) görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin programın öğrencilerin İngilizce kelime bilgisini arttırdığına yönelik maddeye ilişkin tamamen olumlu görüş bildirdiği, öğrencilerin bu maddeye yönelik görüşlerinin ise “Katılıyorum” şeklinde olduğu tespit edilmiştir.

“Hazırlık programı sonunda İngilizce okuma becerisine yönelik gösterdiğim gelişim tatmin edicidir” maddesi için öğretmenler ($\bar{X}=3,72$) “Katılıyorum” öğrenciler ise ($\bar{X}=3,15$) “Kısmen katılıyorum” olarak görüş belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin ($\bar{X}=4,10$) “Katılıyorum” öğrencilerin ise ($\bar{X}=3,29$) “Kısmen katılıyorum” şeklinde görüşlerini ifade ettikleri bir diğer madde “Hazırlık programının sonunda İngilizce yazma becerisine yönelik gösterdiğim gelişim tatmin edicidir” maddesi olmuştur. Bu maddeye yönelik öğretmen ve öğrencilerin ortalama puanları

incelendiğinde öğretmenlerin ortalama puanlarının öğrencilerin ortalama puanlarından yüksek olduğu görülmektedir.

“Hazırlık programının sonunda İngilizce dinleme becerisine yönelik gösterdiğim gelişim tatmin edicidir” maddesi için öğretmen ($\bar{X}=3,65$) ve öğrencilerin ($\bar{X}=3,13$) ortalama puanları incelendiğinde ürün boyutunda yer alan diğer maddelerde olduğu gibi bu maddede de öğretmenlerin ortalamalarını öğrencilerin ortalamalarından yüksek olduğu görülmektedir.

Her iki grubun da “Kısmen katıldıklarını” ifade ettikleri “Hazırlık programının sonunda İngilizce konuşma becerisine yönelik gösterdiğim gelişim tatmin edicidir” maddesine yönelik öğretmen ($\bar{X}=3,00$) ve öğrenci ($\bar{X}=2,70$) görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin ortalama puanlarının öğrencilerin ortalama puanlarından yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Ürün boyutunda yer alan son madde olan “Hazırlık programının sonunda İngilizce dilbilginse yönelik gösterdiğim gelişim tatmin edicidir” maddesi için hem öğretmen ($\bar{X}=4,15$) hem de öğrenciler ($\bar{X}=3,46$) olumlu görüş bildirmişlerdir. Bu maddeye ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerinin aritmetik ortalamaları incelendiğinde de öğretmenlerin puanlarının yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Sonuç olarak, hazırlık programı ürün boyutuna ilişkin madde bazında alınan ortalama puanlar incelendiğinde bu boyutta yer alan her bir madde için öğretmenlerin ortalama puanlarının öğrencilerin ortalama puanlarından yüksek olduğu tespit edilmiştir.

BÖLÜM 5

SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmada uygulanan anket yolu ile elde edilen bulgulara dayalı olarak, araştırmanın alt problemlerini oluşturan programın bağlam, girdi, süreç ve ürün değerlendirme boyutlarına ilişkin elde edilen sonuçlar ve öneriler yer almaktadır.

5.1. Sonuçlar

Araştırmanın alt problemlerine ilişkin elde edilen bulgular göz önünde bulundurularak ortaya çıkan sonuçlar bu bölümde sunulmuştur.

5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Bu araştırmada yanıt aranan birinci alt problem, TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü İngilizce hazırlık programı öğretmenlerinin ve bu programa devam eden öğrencilerin uygulanmakta olan öğretim programının bağlam boyutuna ilişkin görüşlerinin neler olduğudur.

Öğretmen ve öğrencilerin bağlam boyutunda yer alan on bir madde için ifade ettikleri görüşlerinden elde edilen puanların ortalaması tek tek incelendiğinde öğretmenlerin ortalamasının öğrencilerin ortalamasından yüksek olduğu bulunmuştur. Bu sonuç ışığında, öğretmenlerin programın bağlam boyutuna yönelik öğrencilerden daha olumlu görüş bildirme eğiliminde oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Hazırlık programında yer alan içeriğin güdüleyici olması ve programda kullanılan ders kitaplarında yer alan içeriğin programın hedeflerine ulaşılmasını sağlayacak nitelikte olması ile ilgili maddelere yönelik öğretmen görüşlerinin ortalamaları öğrencilere oranla daha yüksek çıkmıştır. Bu iki madde için öğretmenler katıldıklarını öğrenciler ise kısmen katıldıklarını ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin kısmen olumlu öğrencilerinse olumsuz görüş bildirdiği maddelerin; programda yer alan içeriğin eğlenceli olması, öğrencileri araştırma ve gözlem yapmaya teşvik etmesi ve ders kitaplarının ilgi çekici olmasıyla ilgili maddeler olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin tamamen olumlu öğrencilerinse olumlu görüş bildirdiği diğer iki maddenin ise; programda yer alan içeriğin güncel olması ve içerikteki konuların birbirini destekler nitelikte olmasına ilişkin maddeler olduğu tespit edilmiştir.

Programın İngilizce öğretimine ilişkin amaçları dil öğretiminden beklentilerini karşılamaktadır, programda yer alan içerik kolay anlaşılır niteliktedir ve programın süresi İngilizce öğrenilmek için yeterlidir maddeleri için öğretmenlerin ortalaması öğrencilerin ortalama puanlarında anlamlı derecede yüksek bulunmuştur.

5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Bu araştırmada yanıt aranan ikinci alt problem, TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü İngilizce hazırlık programı öğretmenlerinin ve bu programa devam eden öğrencilerin uygulanmakta olan öğretim programının girdi boyutuna ilişkin görüşlerinin neler olduğudur.

Öğretmen ve öğrencilerin bağlam boyutunda yer alan yirmi madde için ifade ettikleri görüşlerden elde edilen puanların ortalaması tek tek incelendiğinde öğretmenlerin ortalamasının öğrencilerin ortalamasından yüksek olduğu bulunmuştur. Bu sonuç ışığında öğretmenlerin programın girdi boyutuna yönelik öğrencilerden daha olumlu görüş bildirme eğiliminde oldukları söylenebilir.

Öğretmen ve öğrencilerin kısmen katıldıklarını belirttikleri programda yer alan teorik bilgilerin uygulanması için ayrılan zamanın yeterli olması, ders içinde kullanılan materyallerin ilgi çekici olması, bireysel çalışma merkezinin öğrenmeyi olumlu yönde etkilemesi ve programda yer alan program dışı etkinliklerin yeterli sayıda olması konusunda öğretmen ortalamaları öğrenci ortalamalarından yüksek çıkmıştır.

Öğretmenlerin kısmen katıldığı öğrencilerin ise katılmadığı “Hazırlık programında yer alan program dışı etkinliklerden olan sinema kulübü ilgi çekicidir” maddesi için öğretmenlerin ortalama puanlarının öğrencilerin ortalama puanlarından yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin “Katılıyorum” öğrencilerin ise “Kısmen katılıyorum” şeklinde görüş bildirdikleri programda konu tekrarlarına ayrılan zamanın yeterli olduğuna dair görüş belirtilen madde için de öğretmenlerin ortalama puanlarının öğrencilerin ortalama puanlarından yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin tamamen olumlu öğrencilerin ise olumlu görüş bildirdikleri verilen ödevlerin sayıca yeterli olmasıyla ilgili olan madde için de öğretmenlerin

ortalama puanlarının öğrencilerin ortalama puanlarından yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Yukarıda sözü edilen tüm maddeler için öğretmenlerin aritmetik ortalama puanları öğrencilerin aritmetik ortalama puanlarından yüksek çıkmıştır.

Programın girdi boyutunu değerlendirmeyi amaçlayan diğer maddelerin hepsi için öğretmen ve öğrencilerin ortalama puanları karşılaştırıldığında öğretmenlerin ortalama puanlarının öğrencilerin ortalama puanlarından yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Programda kullanılan online programların öğrencilerin seviyesine uygun olduğu ve ödev yardımı etkinliğinin öğrenmeyi kolaylaştırdığı görüşüne hem öğretmenler hem de öğrenciler kısmen katılmakta ancak konuşma kulübü etkinliğinin öğrencileri konuşmaya teşvik ettiğine öğrenciler katılmazken öğretmenler bu madde için olumlu görüş bildirmektedir.

Öğretmenlerin katıldıklarını öğrencilerin ise kısmen katıldıklarını ifade ettikleri maddeler arasında hedeflenen becerilerle ilgili yapılan alıştırma sayısının yeterli olması, becerilerle ilgili yapılan etkinlik sayısının yeterli olması, programda bireysel çalışma ve grup çalışması yapmaya sevk edecek etkinlikler bulunması yer almaktadır.

Öğretmen ve öğrencilerin girdi boyutunda üzerinde görüş birliğine vardıkları bir diğer madde ise diz üstü bilgisayarların öğrenmeyi kolaylaştırmasıyla ilgili olan maddedir. Bu madde için her iki grup da olumlu görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin “Tamamen katılıyorum” öğrencilerin ise “”Katılıyorum” şeklinde görüş bildirdikleri programda yer alan konuları pekiştirmek için ödev verilir maddesi öğretmenlerin verilen ödevleri yeterli bulduğu öğrencilerin ise ödev konusunda eksiklikler olduğunu düşündükleri şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmen ve öğrencilerin “Kısmen katılıyorum” ve “Katılıyorum” şeklinde görüş bildirdikleri diğer girdi maddeleri ise programda yer alan becerilerle ilgilidir. Öğretmenler programda okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerinin

geliştirilmesi için tasarlanmış etkinlikler olması konusunda öğrencilere kıyasla daha olumlu görüş bildirmişlerdir.

5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Bu araştırmada yanıt aranan üçüncü alt problem, TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü İngilizce hazırlık programı öğretmenlerinin ve bu programa devam eden öğrencilerin uygulanmakta olan öğretim programının süreç boyutuna ilişkin görüşlerinin neler olduğudur.

Öğretmen ve öğrencilerin süreç boyutunda yer alan on bir madde için ifade ettikleri görüşlerinden elde edilen puanların ortalaması incelendiğinde öğretmenlerin ortalaması öğrencilerin ortalamasından anlamlı biçimde farklı bulunmuştur. Bu sonuç ışığında öğretmenlerin programın süreç boyutuna yönelik öğrencilerden daha olumlu görüş bildirme eğiliminde oldukları söylenebilir.

Öğretmen ve öğrencilerin kısmen katıldıklarını bildirdikleri “Hazırlık programında dil öğrenirken karşılaştığım sorunların çözümü için süre ayrılmıştır” maddesine yönelik öğretmenlerin ortalama puanları öğrencilerin ortalama puanlarından yüksek çıkmıştır.

Öğretmenlerin “Tamamen katılıyorum” öğrencilerin ise “Katılıyorum” ve “Kısmen katılıyorum” şeklinde görüş bildirdikleri programda yer alan kısa ve ara sınavların ilgili becerileri ölçmesi, bu sınavların sayılarının ve sınavlarda verilen sürenin yeterli olması konusundaki maddeler için öğretmen ve öğrenci ortalamaları incelendiğinde bu maddelere yönelik öğretmenlerin ortalama puanlarının öğrencilerin ortalama puanlarından yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Süreç boyutu altında programla ilgili verilen ödevlerin öğrencilerin seviyesine uygunluğu, verilen ödevlerin öğrenmeyi kolaylaştırması, derslerin aktif katılımı

sağlayacak şekilde tasarlanmış olması ve derslerin süresinin yeterince uzun olması konularında görüşlerine başvurulmuş öğretmen ve öğrencilerin bu maddeler yönelik görüşleri “Tamamen katılıyorum” ve “Kısmen katılıyorum” arasında değişiklik göstermiştir.

Süreç boyutunda yer alan maddelerin hepsinde olduğu gibi bu maddeler için de öğretmenlerin ortalamaları öğrencilerden yüksek çıkmıştır.

5.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Bu araştırmada yanıt aranan dördüncü ve son alt problem, TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü İngilizce hazırlık programı öğretmenlerinin ve bu programa devam eden öğrencilerin uygulanmakta olan öğretim programının ürün boyutuna ilişkin görüşlerinin neler olduğudur.

Öğretmen ve öğrencilerin ürün boyutunda yer alan on dört madde için ifade ettikleri görüşlerinden elde edilen puanların ortalaması tek tek incelendiğinde öğretmenlerin ortalaması öğrencilerin ortalamasından yüksek bulunmuştur. Bu sonuç ışığında öğretmenlerin programın ürün boyutuna yönelik öğrencilerden daha olumlu görüş bildirme eğiliminde oldukları söylenebilir.

Ürün değerlendirme boyutunda yer alan ve ders içinde kullanılan materyallerin öğrencilerin okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerini olumlu yönde etkileyip etkilemediğine dair öğretmen ve öğrenci görüşlerine başvurulmuş maddelerden hepsi için öğretmenlerin ortalaması öğrencilerin ortalamasından yüksek çıkmıştır. Yazma becerisine yönelik öğretmen ve öğrenciler olumlu görüş bildirirken, konuşma becerisi için öğrencilerin görüşleri olumsuz, öğretmenlerin görüşleri ise kısmen olumlu bulunmuştur.

Son olarak ders içinde kullanılan materyallerin dinleme becerilerini olumlu etkileyip etkilemediğine yönelik öğretmenler olumlu görüş bildirirken öğrencilerin bu konudaki görüşlerinin kısmen olumlu olduğu tespit edilmiştir.

Dil becerilerine yönelik diğer maddeler ise programın sonunda İngilizce okuma, yazma, dinleme, konuşma ve dilbilgisine yönelik öğrencilerin gösterdiği gelişimin tatmin edici olup olmadığı ile ilgilidir. Bu maddelerden okuma ve dinleme becerisine yönelik olanlar için öğretmenler katılıyorum öğrenciler ise kısmen katılıyorum şeklinde görüş bildirmişlerdir. Yazma becerisine yönelik öğrencilerin gösterdiği gelişimi öğretmenler olumlu, öğrenciler ise kısmen olumlu bulmuş, konuşma becerisine yönelik gelişimlerini ise hem öğretmenler hem de öğrenciler kısmen olumlu bulmuştur. Dilbilgisine yönelik öğrencilerin gösterdiği gelişimi için her iki grubun ortak görüşü “Katılıyorum” şeklinde olmuştur.

Ürün boyutunda yer alan ve sınavlarla ilgili olan iki maddeden “Hazırlık programında yapılan sınavlardan sonra eksiklerimi gidermem için ek çalışma yapmama imkân sağlanmıştır” maddesi için öğretmen görüşlerinin ortalaması öğrencilerin ortalamasından yüksek bulunmuştur. Sınavlarla ilgili ikinci madde ise sınavlara hemen dönüt verilmesinin öğrenmeyi olumlu etkileyip etkilemediğine dair öğretmen ve öğrenci görüşlerine başvuru maddesidir. Bu maddeye yönelik öğretmen görüşleri tamamen olumlu, öğrenci görüşleri ise olumlu bulunmuştur.

Ürün boyutunda yer alan ve öğretmenlerin ortalamalarının öğrencilerin ortalamalarından yüksek olduğunun tespit edildiği diğer üç madde ise öğretmenlerin “katılıyorum” öğrencilerin ise “kısmen katılıyorum” şeklinde görüş bildirdikleri programın bölümleriyle ilgili çalışmalarda öğrencileri olumlu etkileyecek olması ve programın öğrencileri İngilizce öğrenmeye teşvik etmesine yönelik maddeler ile öğretmenlerin tamamen olumlu öğrencilerin ise kısmen olumlu görüş bildirdiği program öğrencilerin İngilizce kelime bilgisini arttırmıştır maddesidir.

5.2. Öneriler

Araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda geliştirilen öneriler, uygulamaya ve ileride yapılacak araştırmalara yönelik olmak üzere iki ayrı başlık altında verilmiştir.

5.2.1. TOBB ETÜ İngilizce Hazırlık Programının Uygulanmasına Yönelik Öneriler

Araştırma sonucunda programın her boyutunda öğretmen görüşlerinin öğrenci görüşlerinden yüksek çıktığı görülmüştür.

Öğretmen ve öğrenci görüşlerinden elde edilen bulgular doğrultusunda programın bağlam boyutuna yönelik önerilere aşağıda yer verilmiştir.

- Programın İngilizce öğretimine amaçları net olarak ifade edilmeli ve bu amaçlar öğrencilerin anlayacağı şekilde kendilerine aktarılmalıdır.
- Programda yer alan içerik incelenmeli içeriğin güncel, güdüleyici ve eğlenceli olmasına yönelik program geliştirme çalışmaları yapılmalıdır.
- Derslerin içeriği işlenen konular bazında gözden geçirilmeli ve içeriğin amaçlara uyum olup olmadığı incelenmelidir.
- İçerik öğrencileri araştırma ve gözlem yapmaya teşvik edecek şekilde yeniden düzenlenmelidir.
- Ders kitapları seçilirken öğrenci görüşlerine başvurulmalı, mümkünse pilot uygulamalar yardımıyla öğrencilerin seçilmesi muhtemel ders kitaplarına yönelik görüşleri alınmalıdır.
- Ders kitaplarının içeriğinin programın hedeflerine ulaşılmasını sağlayacak nitelikte olup olmadığı incelenmelidir.

Öğretmen ve öğrenci görüşlerinden elde edilen bulgular doğrultusunda programın girdi boyutuna yönelik önerilere aşağıda yer verilmiştir.

- Programda yer alan konular zorluk derecesine göre aşamalı olarak sıralanmalı ve konular zorlaştıkça bu konulara yeterli zaman ayrılması sağlanmalıdır.
- Ders içinde kullanılan materyallerin öğrencilerin büyük çoğunluğunun ilgisini çekecek şekilde tasarlanması sağlanmalıdır. Materyallerle ilgili süreç içinde değerlendirme çalışmaları yapılmalı ve öğrencilerden alınan dönütler doğrultusunda var olan ya da yeni oluşturulacak olan materyallerin çeşitlendirilmesi sağlanmalıdır.
- Programda kullanılan online yazılımların öğrencilerin seviyesine uygun olmasına özen gösterilmelidir.
- Program dışı etkinliklerden olan Sinema Kulübü, Konuşma Kulübü ve Ödev Yardımı'nın öğrenci beklentileriyle ne derece örtüştüğü incelenmeli ve bu konuda diğer kurumlardaki uygulamaların neler olduğu araştırılarak iyi örneklerle ulaşılmalı, ulaşılan iyi örneklerin TOBB ETÜ hazırlık programına uygun bulunan yönleri programa adapte edilmelidir.
- Bireysel Çalışma Merkezi'nin öğrenmeyi daha olumlu etkileyebilmesi için ne gibi değişiklikler yapılması gerektiği araştırılmalı ve merkezin iyi işleyen yönlerinin geliştirilmesi kötü işleyen yönlerinin ise değiştirilmesine yönelik önlemler alınmalıdır.
- Hazırlık programında öğrencilere sağlanan diz üstü bilgisayarların dil öğreniminde nasıl daha etkin kullanılabileceğine yönelik araştırma yapılmalıdır. Araştırma kapsamında öğrencilerin bilgisayarlarını ne ölçüde dil öğretimine yönelik kullandıkları, dil öğretiminde bilgisayar kullanımının olumlu ve olumsuz etkilerinin neler olduğu ve bilgisayarın sınıf içinde ve dışında nasıl etkin kullanılabileceğine dair bilgi toplanmalıdır.

- Öğrencilere kazandırılması hedeflenen becerilerle ilgili etkinlik ve alıştırmaların nitelik ve nicelik açısından uygunluğu hem süreç içinde hem de süreç sonunda sürekli kontrol altında tutulmalıdır.
- Konular zorlaştıkça konu tekrarlarının da aynı ölçüde sıklaşması sağlanmalıdır. Ders içinde ve beceriler boyutunda konuların tekrarlandığından, ders dışında ise öğrencilerin bireysel olarak konu tekrarlarına ayırdıkları zamanın arttığından emin olunmalıdır.
- Programda yer alan konularla ilgili verilen ödevlerin öğrenciler tarafından nasıl algılandığı ve bu ödevlerin nitelik bakımından yeterli olup olmadığı tespit edilmelidir. Ödevlerin niceliği kadar niteliğinin de öğrenciler tarafından tatmin edici bulunup bulunmadığı araştırılmalıdır. Verilen ödevlerin öğrenmeye katkısının ne olduğu tespit edilmelidir.
- Programda öğrencileri bireysel ve grup çalışması yapmaya sevk edecek etkinliklerin ne derece uygulandığı araştırılmalıdır.

Öğretmen ve öğrenci görüşlerinden elde edilen bulgular doğrultusunda programın süreç boyutuna yönelik önerilere aşağıda yer verilmiştir.

- Öğrencilerin ders boyunca aktif şekilde katılımlarının sağlanabilmesi için programda ne gibi değişikliklere gidilmesi gerektiği araştırılmalıdır.
- Dil öğrenmenin uzun ve zor bir süreç olduğu unutulmamalı, bu süreçte öğrencilerin gerek akademik gerekse psikolojik bakımdan ihtiyaç duydukları desteği sağlamak için ne gibi çalışmalar yapılması gerektiği tespit edilmelidir.
- Programın süresinin oldukça uzun (39 hafta) olmasından kaynaklanan problemlerden motivasyon eksikliği ve ilgi kaybı gibi sorunların çözümü için bu konularla özel olarak ilgilenecek bir komisyon oluşturulmalıdır.
- Ara ve kısa sınavlarda değerlendirilen becerilerin eşit dağıldığından emin olunmalı ve her hafta sınav olması konusunda öğrencilerin neler düşündükleri görüşme tekniği ile tespit edildikten sonra ölçme-değerlendirme sürecinin sorunsuz yürütülmesi için alınması gereken önlemler belirlenmelidir.

Öğretmen ve öğrenci görüşlerinden elde edilen bulgular doğrultusunda programın ürün boyutuna yönelik önerilere aşağıda yer verilmiştir.

- Programda ders içinde kullanılan materyaller okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerinin hepsine yönelik olacak şekilde yeniden düzenlenmeli, her becerinin eşit dağıldığından emin olunmalıdır.
- Özellikle konuşma ve dinleme becerilerine yönelik etkinliklerin hazırlanış ve uygulanış aşamasında karşılaşılan sorunlar yılsonunda oluşturulacak uzman bir komisyon tarafından derinlemesine incelenmeli, bu beceriler için başka kurumların nasıl çözümler ürettiği ve yapılan çalışmalardan ne gibi sonuçlar elde edildiği araştırılmalıdır.
- Ölçme-değerlendirme çalışmaları sonrasında öğrencilerin eksikliklerin neler olduğu tespit edilmeli, devamlılık gösteren ya da okulun genelinde öğrencilerin sıkıntı yaşadığı noktalar için kısa ve uzun vadede nasıl çözümler üretilebileceği araştırılmalı, karşılaşılan problemlerin ölçme-değerlendirme sürecinden mi, yoksa ders içi öğrenme-öğretme sürecinden mi kaynaklandığı tespit edilmelidir.
- Sınavlardan sonra eksiklerini gidermeleri için öğrencilerin ne gibi ek çalışma yapmaları gerektiği, güçlü ve zayıf yönlerinin neler olduğu konusunda bilgilendirildiğinden, bu konuyla ilgili gerekli rehberlik ve yönlendirme çalışmalarının yapıldığından emin olunmalıdır.

Sonuç olarak, uygulanan ve öğretmenler tarafından bakıldığında sorunsuz işlediği düşünülen programın öğrenciler tarafından nasıl algılandığının tespit edilmesi sorunların çözülmesi için atılacak ilk ve en önemli adımdır. Programın öğretmenler tarafından öğrenci gözüyle değerlendirilmesi neredeyse imkânsızdır. Bu sebeple, program değerlendirme çalışmasında programa dâhil olan tüm paydaşların yer alması gerekmektedir. Süreçten etkilenen ya da sürece dâhil olan veli, öğretmen, öğrenci, öğretmen eğitmeni, yönetici gibi tüm paydaşların değerlendirme sürecine dâhil olmasının sağlanması gerekmektedir.

5.2.2. Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler

Bu araştırma sırasında elde edilen bilgiler ve karşılaşılan güçlükler göz önünde bulundurularak ileride yapılacak değerlendirme araştırmalarına yardımcı olması amacıyla getirilen önerilere aşağıda yer verilmiştir.

- Araştırmada toplanan veriler anket yoluyla toplanmış, öğrenci ve öğretmenler görüşlerini beşli likert derecelendirme ölçeği üzerinde kendilerine uygun düşen ifadeyi seçerek belirtmişlerdir. Bundan sonraki araştırmalarda yapılandırılmış ya da yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılarak öğretmen ve öğrenci görüşleri daha kapsamlı olarak incelenebilir.
- Bu araştırma sonucu programda yapılması önerilen değişiklikler yapıldıktan sonra program yeniden değerlendirilerek değişikliklerin ne ölçüde işe yaradığı tespit edilebilir.

KAYNAKÇA

- Akar, C. (2001). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Programının Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Aközbek, A. (2008). *Lise I. Sınıf Matematik Öğretim Programının CIPP Değerlendirme Modeli ile Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Genel Liseler, Ticaret Meslek Liseleri, Endüstri Meslek Liseleri)*. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Aksu, A. (2009). İlköğretim Okullarında Toplam Kalite Yönetimi ve Vizyoner Liderlik. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 34, 153, 99-116.
- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu S. ve Yıldırım, E. (2004). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri SPSS Uygulamalı*. İstanbul: Sakarya Kitabevi
- Aslan, O. (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.
- Başbakanlık Mevzuatı Geliştirme ve Yayın Genel Müdürlüğü (2006). Millî Eğitim Bakanlığı Yabancı Dil Eğitimi Ve Öğretimi Yönetmeliği. *Resmî Gazete* 26184, 54-55. Ankara: Başbakanlık Basım Evi.
- Başaran, İ.E. (1993). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Biçer, K. (2009). *Meslek Liseleri Bilişim Teknolojileri Programının Uygulama Sürecinin Değerlendirilmesi*. Yüksek lisans tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Bobbitt, F. (1918). *The Curriculum*. Boston: Houghton Mifflin.
- Brown, J.D. (1995). *The Elements of Language Curriculum*. Boston: Heinle and Heinle Publishers.

- Büyükduman, F. İ. (2005). İlköğretim Okulları İngilizce Öğretmenlerinin Birinci Kademe İngilizce Öğretim Programına İlişkin Görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 55-64
- Büyükkaragöz, S. ve Çivi, C. (1999). *Genel Öğretim Metotları*. İstanbul: Öz Eğitim Yayınları.
- Büyükköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyükköztürk, Ş. (2002, Güz). Faktör Analizi: Temel Kavramlar ve Ölçek Geliştirmede Kullanımı. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 32, 470-483.
- Büyükköztürk, Ş. (2007). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Cansu, T. (2010). *Anadolu Üniversitesi İlköğretimde Teknoloji Uygulamaları e-Sertifika Programının Öğrenen Görüşüne Göre Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün (CIPP) Modeli ile Değerlendirilmesi*. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Eskişehir.
- Christine, T. C. ve Christine, D.W. (1971). *Practical Guide to Curriculum and Instruction*. New York :Parker Publishing Company Inc.
- Çakır, İ. (2007). An Overall Analysis of Teaching Compulsory Foreign Language at Turkish State Universities. *Journal of Language and Linguistic Studies*, Vol.3, No.2.
- Çelebi, M. D. (2006). Türkiye’de Anadil Eğitimi ve Yabancı Dil Öğretimi. *Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21 (2), 285-307
- Çelik, G. İ. (2009). *İlköğretim Okulları 4. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programının Değerlendirilmesine İlişkin Öğretmen Görüşleri*. Yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Demircan, Ö. (1988). *Dünden Bugüne Türkiye’de Yabancı Dil*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Demirel, Ö. (2003). *ELT Methodology*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Demirel, Ö. (2006). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık

Dick, W., ve Carey, L. (1985). *The Systematic Design of Instruction*,. Glenview, Ill.:Scott, Foresman.

Doğan, H. (1975). Program Geliştirmede Sistem Yaklaşımı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 7 (14), 361-385.

Doğan, H. (1997). *Eğitimde Program ve Öğretim Tasarımı*. Ankara: Önder Matbaacılık.

Doğanay, H. (1993). *Coğrafya'da Metodoloji: Genel Metotlar ve Özel Öğretim Metotları*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, Öğretmen Kitapları Dizisi:187.

Er, K. O. (2006). *İlköğretim 4. ve 5. Sınıf İngilizce Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi*. Doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Erdem, H. E. (1999). *Özel Bir Okuldaki İngilizce Programlarının Değerlendirilmesi Konusunda Bir Çalışma*. Doktora tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Erden, M. (1998). *Eğitimde Program Değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Erdoğan, V. (2005). *Devlet Okulları İlköğretim 4. ve 5. Sınıflarda Uygulanmakta Olan İngilizce Programının Değerlendirilmesi: Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri*. Yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.

Erişen, Y. (1997). Program Geliştirme Modelleri Üzerine Bir İnceleme. *Eğitim Yönetimi*. Yıl 3, Sayı 3, 163-180.

Ertürk, S. (1994). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Meteksan A.Ş.

- Erwin, S. (1998). Evaluation of Quality Aspects in Vocational Training Programmes. Synthesis Report. CEDEFOP Document. Web: http://www2.trainingvillage.gr/etv/publication/download/panorama/1711_en.pdf adresinden 06.11. 2010 tarihinde alınmıştır.
- Fitzpatrick, J. L., Sanders, J. R., Worthen, B. R. (2004). *Program Evaluation Alternative Approaches and Practical Guidelines*. Boston: Pearson.
- Gerede, D. (2005). *İhtiyaç Analizi Yoluyla Program Değerlendirme: Anadolu Üniversitesi Yoğun İngilizce Programı Mezunlarının Algılamaları*. Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Gözütok, F. D. (2006). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Ekinoks Kitabevi.
- Gözütok, F. D. (2003). Türkiye’de Program Geliştirme Çalışmaları. *Milli Eğitim Dergisi*. 106 (1) Web: <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/160/gozutok.htm> adresinden 30.09.2010 tarihinde alınmıştır.
- Gredler, M.E. (1996). *Program Evaluation*. USA: Pearson Education.
- Grundy, S. (1987). *Curriculum: Product or Praxis?* Lewes: Falmer Press.
- Guskey, T.R. (2000). *Evaluating Professional Development*. USA: Corwin Press Inc.
- Güllü, A.S. (2007). *Çukurova Üniversitesi Kozan Meslek Yüksekokulundaki İngilizce Programının Değerlendirilmesi: Öğrenci Bakış Açısından*. Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Gültekin, M. (2005). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Güneş, T. (2009). *İlköğretim 5. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri*. Yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Hakan, A. (1998). *Eğitim Bilimlerinde Yenilikler*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi

Henson, K.T. (2006). *Curriculum Planning Integrating Multiculturalism, Constructivism, and Educational Reform*. USA: Waveland Press.

Howard, J. (2007). Curriculum Development. Web:
<http://org.elon.edu/catl/documents/curriculum%20development.pdf> adresinden
28.09.2010 tarihinde alınmıştır.

Kalaycı, Ş. (2009). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. Ankara: Asil Yayınları

Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.

Karataş, H. (2007). *Yıldız Teknik Üniversitesi Modern Diller Bölümü İngilizce II Dersi Öğretim Programının Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Göre Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün (CIPP) Modeli İle Değerlendirilmesi*. Yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Karatepe, A., Yıldırım, H.İ., Şensoy, Ö., Yalçın, N. (2004). Fen Bilgisi Öğretimi Amaçlarının Gerçekleştirilmesinde Yeni Programın İçerik Boyutunda Uygunluğu Konusunda Öğretmen Görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 12 (2), 327-338. Web:
http://uvf.ulakbim.gov.tr/uvf/index.php?cwid=9&vtadi=TPRJ%2CTTAR%2CTTIP%2CTMUH%2CTSOS%2CTHUK&ano=88874_b74ecd4e4b315814f21822ac196aa882 adresinden 28.10.2010 tarihinde alınmıştır.

Kısakürek, M.A. (1983). Eğitim Programlarının Hazırlanması ve Geliştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 16 (1), 217-244.

Kleinbaum, D., Kupper, L., Muller, K., ve Nizam, A. (1998). *Applied Regression Analysis and Multivariable Methods*. Duxbury Press: Pacific Grove.

Kocaman, A. (1983). Üniversitelerde Yabancı Dil Öğretimi Üzerine Saptamalar. *Türk Dili Aylık Dil ve Yazın Dergisi*. *Dil Öğretimi Özel Sayısı*, 379-380, 192-194

- Koçak, K. (2002). 1998 İlköğretim Okulu Sosyal Bilgiler Programı Genel Amaçlarının (GerekleŖebilirliėi) Değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (1), 133-162.
- Küçük, Ö. (2008). *İlköğretim 1. Kademedeki İngilizce Öğretim Programının Değerlendirilmesi ve Öğretmen Görüşleri*. Yüksek lisans tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Küçükahmet, L. (1998). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. İstanbul: Alkım Yayınları.
- Lemon, D. K. (1986). Educational Personnel Development Project for Trainin Indian People in Educational Administration at the Master's, Specialist, and Doctoral Levels. Project IDEAL 7th Year Report, 1985-1986. Final Report. Web: www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/recordDetail%3Faccno=ED277528 adresinden 06.11.2010 tarihinde alınmıştır.
- McDavid, J. C. ve Hawthorn, L. R. L. (2006). *Program Evaluation and Performance Measurement: An Introduction to Practice*. California: Sage Publications, Inc.
- Mishra, A. (2009). Evaluation of the Undergraduate Physics Programme at Indria Ghandi National Open University: A Case Study. International Review of Research in Open and Distance Learning, Volume 10, Number 6, 106-123. Web: <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/753/1465> adresinden 28.10.2010 tarihinde alınmıştır.
- Moore, A. D., Leighty, J. W. Fertig, G. H. (1994). The New Teacher Education Program at the University of Wyoming. Final Evaluation Report. Web: http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=ED374117&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED374117 adresinden 06.11.2010 tarihinde alınmıştır.
- Oliva, F.P. (1988). *Developing the Curriculum*. Boston: Scott, Foresman / Little, Brown College Division.

Onyefulu, C. N. (2001). *An Avaluation Study of the B. Ed. Business Education Programs in the University of Technology, Jamaica*. Doktora tezi, University of Alberta Faculty of Graduate Stuides and Research, Edmond, Alberta. Web: <http://www.collectionscanada.gc.ca/obj/s4/f2/dsk3/ftp04/NQ60330.pdf> adresinden 28.10.2010 tarihinde alınmıştır.

Ornstein, A. C., Hunkins, F. P. (2004). *Curriculum Foundations, Principles, and Issues*. Boston: Pearson

Örmeci, D. N. (2009). *İlköğretim Okullarının 4., 5., 6, Sınıflarında Uygulanmakta Olan İngilizce Öğretim Programının Öğretmen Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi*. Yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.

Özçelik, D. A. (1992). *Eğitim Programları ve Öğretim*. Ankara: ÖSYM Yayınları.

Özkanal, Ü. (2009). *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü İngilizce Hazırlık Programının Değerlendirilmesi ve Bir Model Önerisi*. Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Richards, J. C. (2001). *Curriculum Development in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Sağlam, M. (2005). *Özel Öğretim Yöntemleri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Sak, Ö. E. (2008). *İlköğretim Birinci Kademe İngilizce Programının Öğretmen Görüşlerine Göre değerlendirilmesi*. Yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Sebüktekin, H. (8-11 Haziran 1987). *Ülkemizde Yabancı Dil Öğretmenlerinin Yetiştirilmesi*. Öğretmen Yetiştiren Kurumların Dünü, Bugünü, Geleceği Sempozyumu. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

Sezgin, İ. (2000). *Mesleki ve Teknik Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Nobel Yayınları.

Sharma, S. (1996). *Applied Multivariate Techniques*. New York : Jonh Wiley & Sons Inc.

Smith, C. K. (1997). *The Development and Evaluation of A Prototype Multicultural Counselling Training Program*. Doktora tezi, University of Alberta Faculty of Graduate Studies and Research, Edmonton, Alberta. Web: <http://www.collectionscanada.gc.ca/obj/s4/f2/dsk3/ftp05/nq23073.pdf> adresinden 28.10.2010 tarihinde alınmıştır.

Stenhouse, L. (1975). *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London: Heineman.

Stufflebeam, D. L. (1968). *Evaluation as Enlightenment for Decision-making*. Columbus, Ohio Evaluation Center, Ohio State University.

Şahin, İ. (2008). Yeni İlköğretim Birinci Kademe Fen ve Teknoloji Programının Değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*. 177, 181-207.

Taba, H. (1962). *Curriculum Development: Theory and Practice*. New York: Harcourt Brace and World.

TDK. (Türk Dil Kurumu). (2010). Büyük Türkçe Sözlük. web: <http://tdkterim.gov.tr/bts/?kategori=verilst&kelime=program&ayn=tam> adresinden 13.03.2010 tarihinde alınmıştır.

Tekışık, H. H. (1992). İlköğretim Okullarında Program Geliştirme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 351-362

Tekin, H. (2003). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Yargı Yayınları.

Tiryaki, S. A. (2009). *Ankara Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce Hazırlık Öğretim Programı Hakkında Program Koordinatörü, Okutman ve Öğrenci Görüşleri*. Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Tozlu, N. (1997). *Eğitim Felsefesi*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları No: 2823.

Tunç, Y. (2009). *Paydaşların Bakış Açısıyla Atılım Üniversitesi Hazırlık Okulu İngiliz Dili Eğitimi Programının Değerlendirilmesi: Alan Çalışması*. Yüksek lisans tezi. Ortadoğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Tunç, F. (2010). *Ankara Üniversitesi Hazırlık Okulu Programının CIPP Modeli ile Değerlendirilmesi*. Yüksek lisans tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Tyler, R.W. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: University of Chicago Press.

Valladolid, V. C. (2010). An Evaluation of the Teaching-Learning Process: Transformative Learning Set-up. *Educational Measurement and Evaluation Review*, 1, 150-160. Web: http://pemea.club.officelive.com/Documents/A10_V1_EMER.pdf adresinden 28.10.2010 tarihinde alınmıştır.

Varış, F. (1998a). *Eğitimde Program Geliştirme: Teoriler Teknikler*. Ankara: Alkım Kitapçılık Yayıncılık.

Varış, F. (Editör). (1998b). *Eğitim Bilimine Giriş*. İstanbul: Alkım Yayınları.

Wang, Y. ve Zhi, X. (2009). An Evaluation System for the Online Training Programs in Meteorology and Hydrology. *International Education Studies*, 2 (4), 45-48. Web: <http://ccsenet.org/journal/index.php/ies/article/viewFile/4118/3552> adresinden 28.10.2010 tarihinde alınmıştır.

Woodward, J.P. ve Yeager, J.L. (1972). Evaluation of Programs to Train Educational R&D Personnel. Pittsburgh University, Learning Research and Development Center. Web: http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=ED064376&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED064376 adresinden 11.11.2010 tarihinde alınmıştır.

Yanık, A. E. (2007). *İlköğretim 6., 7. ve 8. Sınıf İngilizce Öğretim Programının Uygulanması Konusunda Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerinin İncelenmesi*. Doktora tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Ankara.

Yaşar, Ş. (1990). Yabancı Dil Öğretiminde Çağdaş Program Anlayışının Benimsenmesi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (1), 89-96.

Yel, A. (2009). *Sivas Anadolu Liselerindeki İngilizce Derslerinin Etkililiğinin Değerlendirilmesi*. Yüksek lisans tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Yücel, B. (2008). *Eleştirel Düşünmeye Dayalı Öğretim ile Zenginleştirilen Gelişim ve Öğrenme Dersinin İhtiyaçlarının, Tasarımının, Uygulamasının ve Çıktılarının Bir Değerlendirmesi*. Ortadoğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Yükseköğretim Kurumlarında Yabancı Dil Öğretimi Ve Yabancı Dille Öğretim Yapılmasında Uyulacak Esaslara İlişkin Yönetmelik. (2008). Web: <http://www.mevzuat.adalet.gov.tr/html/28095.html> adresinden 13.03.2010 tarihinde alınmıştır.

Yükseköğretim Kanunu (1981). Web: <http://www.yok.gov.tr/content/view/435/183/lang.tr/> adresinden 23.09.2010 tarihinde alınmıştır.

EK1: Tablo 13. Anket Maddelerinin Madde Toplam Korelasyon Değerleri

MN	R	SS	X	MN			
3	,54	1,06	3,26	58	,54	1,14	3,42
7	,44	,99	3,60	59	,56	1,21	2,78
9	,60	1,02	2,82	60	,58	1,12	3,23
10	,55	1,08	2,40	52	,52	1,04	3,58
12	,53	,97	3,57	53	,37	1,15	3,06
14	,60	1,01	2,37	54	,43	1,14	2,97
15	,58	1,05	2,39	65	,51	1,22	2,89
16	,52	1,02	3,27	66	,42	1,18	4,11
17	,58	1,05	2,51	74	,56	1,21	3,38
18	,55	1,00	3,01	75	,53	1,09	3,94
23	,37	1,34	3,45	76	,52	1,17	3,57
21	,38	1,19	3,07	77	,54	1,15	3,54
30	,42	,97	2,69	78	,56	1,09	3,81
36	,31	1,32	3,06	32	,60	1,03	3,27
40	,42	1,18	2,52	33	,63	1,13	3,43
41	,34	1,17	2,52	34	,56	1,17	2,57
42	,34	1,12	2,60	35	,56	1,13	3,30
43	,42	1,15	2,88	81	,47	1,08	3,69
44	,51	1,13	2,61	82	,49	1,09	3,06
45	,36	1,38	3,41	88	,63	1,14	3,16
47	,59	1,09	3,17	89	,64	1,23	3,03
48	,64	1,05	2,96	90	,57	1,12	3,72
49	,46	1,15	3,22	94	,64	1,15	3,15
50	,36	1,07	3,69	95	,68	1,15	3,29
51	,36	1,01	3,91	96	,66	1,18	3,13
55	,56	1,16	2,81	97	,56	1,18	2,70
56	,56	1,17	2,90	98	,60	1,20	3,46
57	,60	1,13	3,21				
	R	SS	X				

EK2: TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü İngilizce Hazırlık Programı Öğrenci Anketi (Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması Öncesi)

TOBB EKONOMİ VE TEKNOLOJİ ÜNİVERSİTESİ YABANCI DİLLER BÖLÜMÜ
İNGİLİZCE HAZIRLIK PROGRAMI ÖĞRENCİ ANKETİ
(GEÇERLİK-GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI ÖNCESİ)

Değerli Öğrenciler,

Bu anketle, TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü İngilizce Hazırlık Programının bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutları bakımından değerlendirilmesi amaçlanmaktadır.

Ankete vereceğiniz cevaplar, sadece Yabancı Diller Bölümü İngilizce Hazırlık Programının geliştirilmesi amacıyla kullanılacaktır. Anketten sağlıklı sonuçlar elde edilmesi vereceğiniz samimi cevaplara bağlıdır.

Anket kişisel bilgiler ve programla ilgili görüşler olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır.

Anketteki “Hazırlık Programı” ile sadece Yabancı Diller Bölümünde uygulanan İngilizce Hazırlık Programı kastedilmekte; anket diğer dersleri ve/veya programları kapsamamaktadır.

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. Yabancı Diller Bölümünde uygulanan İngilizce Hazırlık Programına ilişkin gözlem ve tecrübelerinizi “Tamamen Katılıyorum” dan “Hiç Katılmıyorum” a uzanan beşli değerlendirme ölçeği üzerinde, size en uygun olanı ifadeyi **optik form üzerinde** A, B, C, D veya E şeklinde işaretleyerek değerlendiriniz.

Katkılarınız için teşekkür ederim.

İLK NUR BAYRAM
TOBB ETÜ İngilizce Okutmanı

BÖLÜM I

Kişisel Bilgiler

A. Cinsiyetiniz

1. () Kadın

2. () Erkek

B. Yaşınız

1. () 18-21

2. () 22-25

3. () 25 ve üstü

C. Fakülteniz

1. () Fen-Edebiyat

2. () Güzel Sanatlar

3. () Hukuk

4. () İktisadi ve İdari Bilimler

5. () Mühendislik

D. Bölümünüz

1. () İngiliz Dili ve Edebiyatı

2. () Matematik

3. () Tarih

4. () Türk Dili ve Edebiyatı

5. () Sanat ve Tasarım

6. () İktisat

7. () İşletme

8. () Uluslararası Girişimcilik

9. () Uluslararası İlişkiler

10. () Bilgisayar Mühendisliği

11. () Elektrik ve Elektronik
Mühendisliği

12. () Endüstri Mühendisliği

13. () Makine Mühendisliği

14. () Hukuk

E. Mezun Olduğunuz Lise Türü

1. () Lise

2. () Anadolu Lisesi

3. () Özel Lise

4. () Öğretmen Lisesi

5. () Fen Lisesi

6. () Meslek / Teknik Lise

7. () Yabancı Dille Eğitim Veren
Lise

8. () Diğer

F. Kurunuz

1. () A Kuru

2. () B Kuru

3. () R Kuru

BÖLÜM II

TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü'nde uygulanan

İngilizce Hazırlık Programına İlişkin Görüşleriniz

	BAĞLAM DEĞERLENDİRME	Tamamen katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Kısmen katılıyorum	Hiç katılmıyorum
		(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
1.	Hazırlık Programının İngilizce öğretimine ilişkin amaçları gerçekçidir.					
2.	Hazırlık Programının İngilizce öğretimine ilişkin amaçları ulaşılabilir.					
3.	Hazırlık Programının İngilizce öğretimine ilişkin amaçları dil öğretiminden beklentilerimi karşılamaktadır.					
4.	Hazırlık Programının İngilizce öğretimine ilişkin amaçları ile geçmiş bilgilerim uyumludur.					
5.	Hazırlık Programının içeriği programın İngilizce öğretimine ilişkin amaçları ile tutarlıdır.					
6.	Hazırlık Programında kullanılan ders kitapları seviyeme uygundur.					
7.	Hazırlık Programında yer alan içerik günceldir.					
8.	Hazırlık Programında yer alan içerik ilgi çekicidir.					
9.	Hazırlık Programında yer alan içerik güdüleyicidir.					
10.	Hazırlık Programında yer alan içerik eğlencelidir.					
11.	Hazırlık Programında yer alan içerik yararlıdır.					
12.	Hazırlık Programında yer alan içerikteki konular birbirini destekler niteliktedir.					
13.	Hazırlık Programında yer alan içerik beni öğrenmeye teşvik etmektedir.					
14.	Hazırlık Programında yer alan içerik beni araştırmaya teşvik etmektedir.					
15.	Hazırlık Programında yer alan içerik beni gözlem yapmaya teşvik etmektedir.					
16.	Hazırlık Programında yer alan içerik kolay anlaşılır niteliktedir.					
17.	Hazırlık Programında kullanılan ders kitapları ilgimi çekecek niteliktedir.					

		Tamamen katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen katılıyorum	Katılmıyorum	Hiç katılmıyorum
		(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
18.	Hazırlık Programında kullanılan ders kitaplarının içeriği programın hedeflerine ulaşmamı sağlayacak niteliktedir.					
19.	Hazırlık Programında kullanılan ders kitapları kolay anlaşılabilir niteliktedir.					
20.	Hazırlık Programında yer alan teorik bilgiler içerik bakımından yeterlidir.					
21.	Hazırlık Programında yer alan teorik bilgilerin uygulanması için ayrılan zaman yeterlidir.					
22.	Hazırlık Programında zorluk derecesine göre konulara ayrılan zaman yeterlidir.					
23.	Hazırlık Programının süresi İngilizce öğrenebilmek için yeterlidir.					
24.	Hazırlık Programında okuma becerilerine yeterince yer verilmektedir.					
25.	Hazırlık Programında yazma becerilerine yeterince yer verilmektedir.					
26.	Hazırlık Programında konuşma becerilerine yeterince yer verilmektedir.					
27.	Hazırlık Programında dinleme becerilerine yeterince yer verilmektedir.					
28.	Hazırlık Programı dil becerilerimin gelişmesini olumlu yönde etkilemiştir.					

	GİRDİ DEĞERLENDİRME	Tamamen katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen katılıyorum	Katılmıyorum	Hiç katılmıyorum
		(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
29.	Hazırlık Programında ders içinde kullanılan materyaller öğrenmeyi kolaylaştıracak niteliktedir.					
30.	Hazırlık Programında ders içinde kullanılan materyaller ilgi çekicidir.					
31.	Hazırlık Programında ders içinde kullanılan materyaller yeterli sayıdadır.					
32.	Hazırlık Programında ders içinde kullanılan materyaller okuma becerilerimi olumlu yönde etkilemiştir.					
33.	Hazırlık Programında ders içinde kullanılan materyaller yazma becerilerimi olumlu yönde etkilemiştir.					
34.	Hazırlık Programında ders içinde kullanılan materyaller konusma becerilerimi olumlu yönde etkilemiştir.					
35.	Hazırlık Programında ders içinde kullanılan materyaller dinleme becerilerimi olumlu yönde etkilemiştir.					
36.	Hazırlık Programında kullanılan online programlar (Longman English Interactive, My Northstar Lab,Smart) seviyeme uygundur.					
37.	Hazırlık Programında kullanılan online programlar (Longman English Interactive, My Northstar Lab,Smart) öğrendiklerimi ders dışında tekrar etmemi sağlamaktadır.					
38.	Hazırlık Programında kullanılan online programlar (Longman English Interactive, My Northstar Lab,Smart) ilgi çekicidir.					
39.	Hazırlık Programında kullanılan online programlar (Longman English Interactive, My Northstar Lab,Smart) öğrenmemi olumlu yönde etkilemiştir.					
40.	Hazırlık Programında yer alan Konuşma Kulübü (Conversation Class) etkinliği beni konuşmaya teşvik etmiştir.					
41.	Hazırlık Programında yer alan program dışı etkinliklerden olan Sinema Kulübü (Movie Club) ilgi çekicidir.					
42.	Hazırlık Programında yer alan program dışı etkinliklerden olan Ödev Yardımı (Homework Help) etkinliği öğrenmemi kolaylaştırmıştır.					
43.	Bireysel Çalışma Merkezi (Self-Access) öğrenmemi olumlu yönde etkilemiştir.					
44.	Hazırlık Programında yer alan program dışı etkinlikler (Konuşma Kulübü, Sinema Kulübü, Ödev Yardımı) yeterli sayıdadır.					
45.	Hazırlık Programında öğrencilere sağlanan dizüstü bilgisayarlar dil öğrenmemi kolaylaştırmaktadır.					
46.	Hazırlık Programında İngilizce öğrenmeyi kolaylaştıracak fiziki imkânlar sağlanmıştır.					

	SÜREÇ DEĞERLENDİRME	Tamamen katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen katılıyorum	Katılmıyorum	Hiç katılmıyorum
		(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
47.	Hazırlık Programının kazandırmayı hedeflediği becerilerle ilgili yapılan alıştırmaya sayısı yeterlidir.					
48.	Hazırlık Programında yer alan her beceriyle ilgili yapılan etkinlik (activity) sayısı yeterlidir.					
49.	Hazırlık Programında konu tekrarlarına yeterli zaman ayrılmaktadır.					
50.	Hazırlık Programında yer alan konuları pekiştirmek için ödev verilir.					
51.	Hazırlık Programında yer alan konularla ilgili verilen ödevler sayıca yeterlidir.					
52.	Hazırlık Programında yer alan konularla ilgili verilen ödevler seviyeme uygundur.					
53.	Hazırlık Programında yer alan konularla ilgili verilen ödevler öğrenmemi kolaylaştırmaktadır.					
54.	Hazırlık Programı derse aktif katılımı sağlayacak şekilde tasarlanmıştır.					
55.	Hazırlık Programında bireysel çalışmaya sevk edecek etkinlikler (activity) bulunmaktadır.					
56.	Hazırlık Programında grup çalışması yapmaya sevk edecek etkinlikler (activity) bulunmaktadır.					
57.	Hazırlık Programında okuma becerilerimi geliştirmem için tasarlanmış etkinlikler (activity) yer almaktadır.					
58.	Hazırlık Programında yazma becerilerimi geliştirmem için tasarlanmış etkinlikler (activity) yer almaktadır.					
59.	Hazırlık Programında konusma becerilerimi geliştirmem için tasarlanmış etkinlikler (activity) yer almaktadır.					
60.	Hazırlık Programında dinleme becerilerimi geliştirmem için tasarlanmış etkinlikler (activity) yer almaktadır.					
61.	Hazırlık Programında okuma becerilerimi geliştirmem için tasarlanmış etkinlikler (activity) yeterli sayıdadır.					
62.	Hazırlık Programında yazma becerilerimi geliştirmem için tasarlanmış etkinlikler (activity) yeterli sayıdadır.					
63.	Hazırlık Programında konusma becerilerimi geliştirmem için tasarlanmış etkinlikler (activity) yeterli sayıdadır.					
64.	Hazırlık Programında dinleme becerilerimi geliştirmem için tasarlanmış etkinlikler (activity) yeterli sayıdadır.					
65.	Hazırlık Programında dil öğrenirken karşılaştığım sorunların çözümünü için süre ayrılmıştır.					
66.	Hazırlık Programında yer alan derslerin süresi yeterince uzundur.					

		Tamamen katılıyor	Katılıyor	Kısmen katılıyor	Katılmıyor	Hiç katılmıyor
		(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
67.	Hazırlık Programında verilen sunum ödevleri (Presentations) konuşma becerilerimi olumlu yönde etkilemiştir.					
68.	Hazırlık Programında yer alan derslerde uygun öğretim araç gereçleri yeterince kullanılmaktadır (tahta, CD çalar, projeksiyon makinesi, resim v.b)					
69.	Hazırlık Programında dersler İngilizce okumam için beni teşvik edecek şekilde tasarlanmıştır.					
70.	Hazırlık Programında dersler İngilizce yazmam için beni teşvik edecek şekilde tasarlanmıştır.					
71.	Hazırlık Programında dersler İngilizce konusmam için beni teşvik edecek şekilde tasarlanmıştır.					
72.	Hazırlık Programında dersler İngilizce dinlemem için beni teşvik edecek şekilde tasarlanmıştır.					
73.	Hazırlık Programında yer alan derslerde, dersin (konunun) özelliğine göre çeşitli yöntem ve teknikler kullanılmaktadır.					
74.	Hazırlık Programında yer alan kısa sınavlar (Quiz) ilgili becerileri (okuma, yazma, konuşma, dinleme) ölçmektedir.					
75.	Hazırlık Programında yer alan kısa sınavların (Quiz) sayısı yeterlidir.					
76.	Hazırlık Programında yer alan kısa sınavlarda (Quiz) verilen sınav süresi yeterlidir.					
77.	Hazırlık Programında yer alan ara sınavlar (Midterm) ilgili becerileri (okuma, yazma, konuşma, dinleme) ölçmektedir.					
78.	Hazırlık Programında yer alan ara sınavların (Midterm) sayısı yeterlidir.					
79.	Hazırlık Programında yer alan ara sınavlarda (Midterm) verilen sınav süresi yeterlidir.					
80.	Hazırlık Programı boyunca her hafta sınav olması öğrenmemi olumlu yönde etkilemiştir.					
81.	Hazırlık Programında yapılan sınavlara hemen dönüt verilmesi öğrenmemi olumlu yönde etkilemiştir.					
82.	Hazırlık Programında yapılan sınavlardan sonra eksiklerimi gidermem için ek çalışma yapmama imkân sağlanmıştır.					
83.	Hazırlık Programı sonunda yapılacak olan sınava (TOEFL ITP) girmek için tutturmam gereken yılsonu başarı notu uygundur.					

	ÜRÜN DEĞERLENDİRME	Tamamen katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen katılıyorum	Katılmıyorum	Hiç katılmıyorum
		(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
84.	Hazırlık Programı dil öğrenimiyle ilgili bireysel ihtiyaçlarımı karşılayacak niteliktedir.					
85.	Hazırlık Programı dil öğrenimiyle ilgili bireysel ilgilerime cevap verecek niteliktedir.					
86.	Hazırlık Programı dil öğrenimindeki bireysel özelliklerime cevap verecek niteliktedir.					
87.	Hazırlık Programı İngilizce ile ilgili gelecekte duyacağım ihtiyaçları karşılamam için gereken temeli bana sağlayacak niteliktedir.					
88.	Hazırlık Programı bölümümle ilgili çalışmalarda beni olumlu yönde etkileyecektir.					
89.	Hazırlık Programı beni İngilizce öğrenmeye teşvik etmiştir.					
90.	Hazırlık Programı İngilizce kelime bilgimi arttırmıştır.					
91.	Hazırlık Programı bana İngilizce çalışma alışkanlığı kazandırmıştır.					
92.	Hazırlık Programı bana grupla çalışma alışkanlığı kazandırmıştır.					
93.	Hazırlık Programı bana öğrendiklerimi kullanma fırsatı vermiştir.					
94.	Hazırlık Programının sonunda İngilizce okuma becerisine yönelik gösterdiğim gelişim tatmin edicidir.					
95.	Hazırlık Programının sonunda İngilizce yazma becerisine yönelik gösterdiğim gelişim tatmin edicidir.					
96.	Hazırlık Programının sonunda İngilizce dinleme becerisine yönelik gösterdiğim gelişim tatmin edicidir.					
97.	Hazırlık Programının sonunda İngilizce konuşma becerisine yönelik gösterdiğim gelişim tatmin edicidir.					
98.	Hazırlık Programının sonunda İngilizce dilbilgisine yönelik gösterdiğim gelişim tatmin edicidir.					

EK3: TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü İngilizce Hazırlık Programı Öğrenci Anketi (Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması Sonrası)

TOBB EKONOMİ VE TEKNOLOJİ ÜNİVERSİTESİ YABANCI DİLLER BÖLÜMÜ
İNGİLİZCE HAZIRLIK PROGRAMI ÖĞRENCİ ANKETİ
(GEÇERLİK-GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI SONRASI)

Değerli Öğrenciler,

Bu anketle, TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü İngilizce Hazırlık Programının bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutları bakımından değerlendirilmesi amaçlanmaktadır.

Ankete vereceğiniz cevaplar, sadece Yabancı Diller Bölümü İngilizce Hazırlık Programının geliştirilmesi amacıyla kullanılacaktır. Anketten sağlıklı sonuçlar elde edilmesi vereceğiniz samimi cevaplara bağlıdır.

Anket kişisel bilgiler ve programla ilgili görüşler olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır.

Anketteki “Hazırlık Programı” ile sadece Yabancı Diller Bölümünde uygulanan İngilizce Hazırlık Programı kastedilmekte; anket diğer dersleri ve/veya programları kapsamamaktadır.

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. Yabancı Diller Bölümünde uygulanan İngilizce Hazırlık Programına ilişkin gözlem ve tecrübelerinizi “Tamamen Katılıyorum” dan “Hiç Katılmıyorum”a uzanan beşli değerlendirme ölçeği üzerinde, size en uygun olanı ifadeyi **optik form üzerinde** A, B, C, D veya E şeklinde işaretleyerek değerlendiriniz.

Katkılarınız için teşekkür ederim.

İLKNUR BAYRAM
TOBB ETÜ İngilizce Okutmanı

BÖLÜM I

Kişisel Bilgiler

A. Cinsiyetiniz

1. () Kadın

2. () Erkek

B. Yaşınız

1. () 18-21

2. () 22-25

3. () 25 ve üstü

C. Fakülteniz

1. () Fen-Edebiyat

2. () Güzel Sanatlar

3. () Hukuk

4. () İktisadi ve İdari Bilimler

5. () Mühendislik

D. Bölümünüz

1. () İngiliz Dili ve Edebiyatı

2. () Matematik

3. () Tarih

4. () Türk Dili ve Edebiyatı

5. () Sanat ve Tasarım

6. () İktisat

7. () İşletme

8. () Uluslararası Girişimcilik

9. () Uluslararası İlişkiler

10. () Bilgisayar Mühendisliği

11. () Elektrik ve Elektronik Mühendisliği

12. () Endüstri Mühendisliği

13. () Makine Mühendisliği

14. () Hukuk

E. Mezun Olduğunuz Lise Türü

1. () Lise

2. () Anadolu Lisesi

3. () Özel Lise

4. () Öğretmen Lisesi

5. () Fen Lisesi

6. () Meslek / Teknik Lise

7. () Yabancı Dille Eğitim Veren Lise

8. () Diğer

F. Kurunuz

1. () A Kuru

2. () B Kuru

3. () R Kuru

BÖLÜM II

TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü'nde uygulanan İngilizce Hazırlık Programına İlişkin Görüşleriniz

	BAĞLAM DEĞERLENDİRME	Tamamen katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen katılıyorum	Katılmıyorum	Hiç katılmıyorum
		(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
1.	Hazırlık Programının İngilizce öğretimine ilişkin amaçları dil öğretiminden beklentilerimi karşılamaktadır.					
2.	Hazırlık Programında yer alan içerik günceldir.					
3.	Hazırlık Programında yer alan içerik güdüleyicidir.					
4.	Hazırlık Programında yer alan içerik eğlencelidir.					
5.	Hazırlık Programında yer alan içerikteki konular birbirini destekler niteliktedir.					
6.	Hazırlık Programında yer alan içerik beni araştırmaya teşvik etmektedir.					
7.	Hazırlık Programında yer alan içerik beni gözlem yapmaya teşvik etmektedir.					
8.	Hazırlık Programında yer alan içerik kolay anlaşılır niteliktedir.					
9.	Hazırlık Programında kullanılan ders kitapları ilgimi çekecek niteliktedir.					
10.	Hazırlık Programında kullanılan ders kitaplarının içeriği programın hedeflerine ulaşmamı sağlayacak niteliktedir.					
11.	Hazırlık Programının süresi İngilizce öğrenebilmek için yeterlidir.					

	GİRDİ DEĞERLENDİRME	Tamamen katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen katılıyorum	Katılmıyorum	Hiç katılmıyorum
		(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
12.	Hazırlık Programında yer alan teorik bilgilerin uygulanması için ayrılan zaman yeterlidir.					
13.	Hazırlık Programında ders içinde kullanılan materyaller ilgi çekicidir.					
14.	Hazırlık Programında kullanılan online programlar (Longman English Interactive, My Northstar Lab, Smart) seviyeme uygundur.					
15.	Hazırlık Programında yer alan Konuşma Kulübü (Conversation Class) etkinliği beni konuşmaya teşvik etmiştir.					
16.	Hazırlık Programında yer alan program dışı etkinliklerden olan Sinema Kulübü (Movie Club) ilgi çekicidir.					
17.	Hazırlık Programında yer alan program dışı etkinliklerden olan Ödev Yardımı (Homework Help) etkinliği öğrenmemi kolaylaştırmıştır.					
18.	Bireysel Çalışma Merkezi (Self-Access) öğrenmemi olumlu yönde etkilemiştir.					
19.	Hazırlık Programında yer alan program dışı etkinlikler (Konuşma Kulübü, Sinema Kulübü, Ödev Yardımı) yeterli sayıdadır.					
20.	Hazırlık Programında öğrencilere sağlanan dizüstü bilgisayarlar dil öğrenmemi kolaylaştırmaktadır.					
21.	Hazırlık Programının kazandırmayı hedeflediği becerilerle ilgili yapılan alıştırma sayısı yeterlidir.					
22.	Hazırlık Programında yer alan her beceriyle ilgili yapılan etkinlik (activity) sayısı yeterlidir.					
23.	Hazırlık Programında konu tekrarlarına yeterli zaman ayrılmaktadır.					
24.	Hazırlık Programında yer alan konuları pekiştirmek için ödev verilir.					
25.	Hazırlık Programında yer alan konularla ilgili verilen ödevler sayıca yeterlidir.					
26.	Hazırlık Programında bireysel çalışmaya sevk edecek etkinlikler (activity) bulunmaktadır.					
27.	Hazırlık Programında grup çalışması yapmaya sevk edecek etkinlikler (activity) bulunmaktadır.					
28.	Hazırlık Programında okuma becerilerimi geliştirmem için tasarlanmış etkinlikler (activity) yer almaktadır.					
29.	Hazırlık Programında yazma becerilerimi geliştirmem için tasarlanmış etkinlikler (activity) yer almaktadır.					
30.	Hazırlık Programında konuşma becerilerimi geliştirmem için tasarlanmış etkinlikler (activity) yer almaktadır.					
31.	Hazırlık Programında dinleme becerilerimi geliştirmem için tasarlanmış etkinlikler (activity) yer almaktadır.					

	SÜREÇ DEĞERLENDİRME	Tamamen katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen katılıyorum	Katılmıyorum	Hiç katılmıyorum
		(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
32.	Hazırlık Programında yer alan konularla ilgili verilen ödevler seviyeme uygundur.					
33.	Hazırlık Programında yer alan konularla ilgili verilen ödevler öğrenmemi kolaylaştırmaktadır.					
34.	Hazırlık Programı derse aktif katılımı sağlayacak şekilde tasarlanmıştır.					
35.	Hazırlık Programında dil öğrenirken karşılaştığım sorunların çözümü için süre ayrılmıştır.					
36.	Hazırlık Programında yer alan derslerin süresi yeterince uzundur.					
37.	Hazırlık Programında yer alan kısa sınavlar (Quiz) ilgili becerileri (okuma, yazma, konuşma, dinleme) ölçmektedir.					
38.	Hazırlık Programında yer alan kısa sınavların (Quiz) sayısı yeterlidir.					
39.	Hazırlık Programında yer alan kısa sınavlarda (Quiz) verilen sınav süresi yeterlidir.					
40.	Hazırlık Programında yer alan ara sınavlar (Midterm) ilgili becerileri (okuma, yazma, konuşma, dinleme) ölçmektedir.					
41.	Hazırlık Programında yer alan ara sınavların (Midterm) sayısı yeterlidir.					

	ÜRÜN DEĞERLENDİRME	Tamamen katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen katılıyorum	Katılmıyorum	Hiç katılmıyorum
		(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
42.	Hazırlık Programında ders içinde kullanılan materyaller okuma becerilerimi olumlu yönde etkilemiştir.					
43.	Hazırlık Programında ders içinde kullanılan materyaller yazma becerilerimi olumlu yönde etkilemiştir.					
44.	Hazırlık Programında ders içinde kullanılan materyaller konusma becerilerimi olumlu yönde etkilemiştir.					
45.	Hazırlık Programında ders içinde kullanılan materyaller dinleme becerilerimi olumlu yönde etkilemiştir.					
46.	Hazırlık Programında yapılan sınavlara hemen dönüt verilmesi öğrenmemi olumlu yönde etkilemiştir.					
47.	Hazırlık Programında yapılan sınavlardan sonra eksiklerimi gidermem için ek çalışma yapmama imkân sağlanmıştır.					
48.	Hazırlık Programı bölümümle ilgili çalışmalarda beni olumlu yönde etkileyecektir.					
49.	Hazırlık Programı beni İngilizce öğrenmeye teşvik etmiştir.					
50.	Hazırlık Programı İngilizce kelime bilgimi arttırmıştır.					
51.	Hazırlık Programının sonunda İngilizce okuma becerisine yönelik gösterdiğim gelişim tatmin edicidir.					
52.	Hazırlık Programının sonunda İngilizce yazma becerisine yönelik gösterdiğim gelişim tatmin edicidir.					
53.	Hazırlık Programının sonunda İngilizce dinleme becerisine yönelik gösterdiğim gelişim tatmin edicidir.					
54.	Hazırlık Programının sonunda İngilizce konusma becerisine yönelik gösterdiğim gelişim tatmin edicidir.					
55.	Hazırlık Programının sonunda İngilizce dilbilgisine yönelik gösterdiğim gelişim tatmin edicidir.					

TOBB EKONOMİ VE TEKNOLOJİ ÜNİVERSİTESİ YABANCI DİLLER BÖLÜMÜ
İNGİLİZCE HAZIRLIK PROGRAMI ÖĞRETMEN ANKETİ
(GEÇERLİK-GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI SONRASI)

Değerli Okutmanlar,

Bu anketle, TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü İngilizce Hazırlık Programının bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutları bakımından değerlendirilmesi amaçlanmaktadır.

Ankete vereceğiniz cevaplar, sadece Yabancı Diller Bölümü İngilizce Hazırlık Programının geliştirilmesi amacıyla kullanılacaktır. Anketten sağlıklı sonuçlar elde edilmesi vereceğiniz samimi cevaplara bağlıdır.

Anket kişisel bilgiler ve programla ilgili görüşler olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır.

Anketteki “Hazırlık Programı” ile sadece Yabancı Diller Bölümünde uygulanan İngilizce Hazırlık Programı kastedilmekte; anket diğer dersleri ve/veya programları kapsamamaktadır.

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. Yabancı Diller Bölümünde uygulanan İngilizce Hazırlık Programına ilişkin gözlem ve tecrübelerinizi “Tamamen Katılıyorum” dan “Hiç Katılmıyorum”a uzanan beşli değerlendirme ölçeği üzerinde, size en uygun olanı ifadeyi **(X) şeklinde işaretleyerek** değerlendiriniz.

Katkılarınız için teşekkür ederim.

İLKNUR BAYRAM

TOBB ETÜ İngilizce Okutmanı

BÖLÜM I

Kişisel Bilgiler

A. Cinsiyetiniz

1. () Kadın

2. () Erkek

B. Yaşınız

1. () 20-25

2. () 26-30

3. () 31-35

4. () 36-40

5. () 40 yaş üstü

C. Mesleki Deneyiminiz

1. () 0-5 yıl

2. () 6-10 yıl

3. () 11-15 yıl

4. () 15 yıl ve üstü

D. Eğitim Düzeyiniz

1. () Lisans

2. () Yüksek Lisans

3. () Doktora

E. Mezun Olduğunuz Programın Adı

1. () İngilizce Öğretmenliği

2. () İngiliz Dili ve Edebiyatı

3. () Amerikan Kültürü ve Edebiyatı

4. () Mütercim Tercümanlık

5. () Çeviri

6. () Diğer

BÖLÜM II

TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü'nde uygulanan

İngilizce Hazırlık Programına İlişkin Görüşleriniz

	BAĞLAM DEĞERLENDİRME	Tamamen katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen katılıyorum	Katılmıyorum	Hiç katılmıyorum
		(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
1.	Hazırlık Programının İngilizce öğretimine ilişkin amaçları öğrencilerin dil öğretiminden beklentilerini karşılamaktadır.					
2.	Hazırlık Programında yer alan içerik günceldir.					
3.	Hazırlık Programında yer alan içerik güdüleyicidir.					
4.	Hazırlık Programında yer alan içerik eğlencelidir.					
5.	Hazırlık Programında yer alan içerikteki konular birbirini destekler niteliktedir.					
6.	Hazırlık Programında yer alan içerik öğrencileri araştırmaya teşvik etmektedir.					
7.	Hazırlık Programında yer alan içerik öğrencileri gözlem yapmaya teşvik etmektedir.					
8.	Hazırlık Programında yer alan içerik kolay anlaşılır niteliktedir.					
9.	Hazırlık Programında kullanılan ders kitapları öğrencilerin ilgisini çekecek niteliktedir.					
10.	Hazırlık Programında kullanılan ders kitaplarının içeriği öğrencilerin programın hedeflerine ulaşmasını sağlayacak niteliktedir.					
11.	Hazırlık Programının süresi İngilizce öğrenebilmek için yeterlidir.					

	GİRDİ DEĞERLENDİRME	Tamamen katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen katılıyorum	Katılmıyorum	Hiç katılmıyorum
		(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
12.	Hazırlık Programında yer alan teorik bilgilerin uygulanması için ayrılan zaman yeterlidir.					
13.	Hazırlık Programında ders içinde kullanılan materyaller ilgi çekicidir.					
14.	Hazırlık Programında kullanılan online programlar (Longman English Interactive, My Northstar Lab, Smart) öğrencilerin seviyesine uygundur.					
15.	Hazırlık Programında yer alan Konuşma Kulübü (Conversation Class) etkinliği öğrencileri konuşmaya teşvik etmiştir.					
16.	Hazırlık Programında yer alan program dışı etkinliklerden olan Sinema Kulübü (Movie Club) ilgi çekicidir.					
17.	Hazırlık Programında yer alan program dışı etkinliklerden olan Ödev Yardımı (Homework Help) etkinliği öğrenmeyi kolaylaştırmıştır.					
18.	Bireysel Çalışma Merkezi (Self-Access) öğrenmeyi olumlu yönde etkilemiştir.					
19.	Hazırlık Programında yer alan program dışı etkinlikler (Konuşma Kulübü, Sinema Kulübü, Ödev Yardımı) yeterli sayıdadır.					
20.	Hazırlık Programında öğrencilere sağlanan dizüstü bilgisayarlar dil öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır.					
21.	Hazırlık Programının kazandırmayı hedeflediği becerilerle ilgili yapılan alıştırmalar sayısı yeterlidir.					
22.	Hazırlık Programında yer alan her beceriyle ilgili yapılan etkinlik (activity) sayısı yeterlidir.					
23.	Hazırlık Programında konu tekrarlarına yeterli zaman ayrılmaktadır.					
24.	Hazırlık Programında yer alan konuları pekiştirmek için ödev verilir.					
25.	Hazırlık Programında yer alan konularla ilgili verilen ödevler sayıca yeterlidir.					
26.	Hazırlık Programında öğrencileri bireysel çalışmaya sevk edecek etkinlikler (activity) bulunmaktadır.					
27.	Hazırlık Programında öğrencileri grup çalışması yapmaya sevk edecek etkinlikler (activity) bulunmaktadır.					
28.	Hazırlık Programında öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmeleri için tasarlanmış etkinlikler (activity) yer almaktadır.					
29.	Hazırlık Programında öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeleri için tasarlanmış etkinlikler (activity) yer almaktadır.					
30.	Hazırlık Programında öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmeleri için tasarlanmış etkinlikler (activity) yer almaktadır.					
31.	Hazırlık Programında öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmeleri için tasarlanmış etkinlikler (activity) yer almaktadır.					

	SÜREÇ DEĞERLENDİRME	Tamamen katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen katılıyorum	Katılmıyorum	Hiç katılmıyorum
		(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
32.	Hazırlık Programında yer alan konularla ilgili verilen ödevler öğrencilerin seviyesine uygundur.					
33.	Hazırlık Programında yer alan konularla ilgili verilen ödevler öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır.					
34.	Hazırlık Programı öğrencilerin derse aktif katılımını sağlayacak şekilde tasarlanmıştır.					
35.	Hazırlık Programında öğrencilerin dil öğrenirken karşılaştığı sorunların çözümü için süre ayrılmıştır.					
36.	Hazırlık Programında yer alan derslerin süresi yeterince uzundur.					
37.	Hazırlık Programında yer alan kısa sınavlar (Quiz) ilgili becerileri (okuma, yazma, konuşma, dinleme) ölçmektedir.					
38.	Hazırlık Programında yer alan kısa sınavların (Quiz) sayısı yeterlidir.					
39.	Hazırlık Programında yer alan kısa sınavlarda (Quiz) verilen sınav süresi yeterlidir.					
40.	Hazırlık Programında yer alan ara sınavlar (Midterm) ilgili becerileri (okuma, yazma, konuşma, dinleme) ölçmektedir.					
41.	Hazırlık Programında yer alan ara sınavların (Midterm) sayısı yeterlidir.					

	ÜRÜN DEĞERLENDİRME	Tamamen katılıyor	Katılıyor	Kısmen katılıyor	Katılmıyor	Hiç katılmıyor
		(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
42.	Hazırlık Programında ders içinde kullanılan materyaller öğrencilerin okuma becerilerini olumlu yönde etkilemiştir.					
43.	Hazırlık Programında ders içinde kullanılan materyaller öğrencilerin yazma becerilerini olumlu yönde etkilemiştir.					
44.	Hazırlık Programında ders içinde kullanılan materyaller öğrencilerin konusma becerilerini olumlu yönde etkilemiştir.					
45.	Hazırlık Programında ders içinde kullanılan materyaller öğrencilerin dinleme becerilerini olumlu yönde etkilemiştir.					
46.	Hazırlık Programında yapılan sınavlara hemen dönüt verilmesi öğrenmeyi olumlu yönde etkilemiştir.					
47.	Hazırlık Programında yapılan sınavlardan sonra eksiklerini gidermeleri için öğrencilere ek çalışma yapma imkânı sağlanmıştır.					
48.	Hazırlık Programı bölümleriyle ilgili çalışmalarda öğrencileri olumlu yönde etkileyecektir.					
49.	Hazırlık Programı öğrencileri İngilizce öğrenmeye teşvik etmiştir.					
50.	Hazırlık Programı öğrencilerin İngilizce kelime bilgisini artırmıştır.					
51.	Hazırlık Programının sonunda öğrencilerin İngilizce okuma becerisine yönelik gösterdiği gelişim tatmin edicidir.					
52.	Hazırlık Programının sonunda öğrencilerin İngilizce yazma becerisine yönelik gösterdiği gelişim tatmin edicidir.					
53.	Hazırlık Programının sonunda öğrencilerin İngilizce dinleme becerisine yönelik gösterdiği gelişim tatmin edicidir.					
54.	Hazırlık Programının sonunda öğrencilerin İngilizce konusma becerisine yönelik gösterdiği gelişim tatmin edicidir.					
55.	Hazırlık Programının sonunda öğrencilerin İngilizce dilbilgisine yönelik gösterdiği gelişim tatmin edicidir.					