

2018 İngilizce Dersi 8. Sınıf Öğretim Programının CIPP Modeli Kullanılarak Değerlendirilmesi

Esra KERİMOĞLU¹, Seval EMİNOĞLU KÜÇÜKTEPE²

Öz: Bu çalışmada, Stufflebeam'in CIPP (Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün) değerlendirme modeli kullanılarak 2018 yılında uygulamaya konan 8. sınıf İngilizce dersi öğretim programının (İDÖP-8) değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada yakınsayan paralel desen kullanılmıştır. Nicel kısımda, 373 İngilizce öğretmenin görüşleri program değerlendirme anketi ile toplanmıştır. Nitel kısımda ise ankete katılan öğretmenler arasında 12'şer yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, bağlam değerlendirme boyutu kapsamında öğretmenlerin genel olarak programın kazanımlarına yönelik olumlu görüş bildirirken fiziksel koşullar nedeniyle Türkiye'nin farklı bölgelerinde programın uygulanabilir olmadığını düşünmektedirler. Girdi değerlendirme boyutunda, ders kitaplarının yetersiz olduğu, öğrencilerin hazır bulunuşluklarının ise kısmen yeterli olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenler, programın uygulanması için kendilerini yeterli görmektedirler. Süreç değerlendirme boyutunda, öğrenci merkezli öğretim yöntemlerinin kısmen kullanıldığı ancak sınıf mevcutlarının kalabalıklığının programın uygulanmasını engellediği sonucuna ulaşılmıştır. Ürün değerlendirme boyutunda ise dönem içindeki sınavların dört beceriyi eşit olarak ölçmediği ancak öğrencilerin yıl sonunda dil bilgisi açısından ilerleme kaydettiği görüşü belirtilmiştir.

Anahtar Sözcükler: İngilizce Dersi Öğretim Programı, CIPP Program Değerlendirme Modeli, Program Değerlendirme

Evaluation of the 2018 English 8th-Grade Curriculum Using the CIPP Model

Abstract: In this study, it was aimed to evaluate the 8th-grade English curriculum, implemented in 2018, using Stufflebeam's CIPP (Context, Input, Process, and Product) evaluation model. A convergent parallel design was employed in the study. In the quantitative phase, the opinions of 373 English teachers were gathered through a curriculum evaluation questionnaire. In the qualitative phase, semi-structured interviews were conducted with 12 teachers who participated in the questionnaire. According to the study results, within the context evaluation dimension, teachers generally expressed positive opinions about the objectives of the curriculum; however, they believed that the curriculum was not feasible in different regions of Turkey due to physical conditions. In the input evaluation dimension, it was found that textbooks were insufficient, while students' readiness was partially adequate. Teachers perceived themselves as competent in implementing the curriculum. In the process evaluation dimension, it was concluded that student-centered teaching methods were used to some extent, but large class sizes hindered the curriculum's implementation. In the product evaluation dimension, it was noted that the exams during the term did not equally assess all four language skills, but students showed progress in grammar by the end of the year.

Keywords: English Curriculum, CIPP Program Evaluation Model, Curriculum Evaluation

Geliş Tarihi: 11.07.2024

Kabul Tarihi: 01.09.2024

Makale Türü: Araştırma Makalesi

¹ Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, İstanbul, Türkiye, e-posta: esrak@yildiz.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7004-3175>

² Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, İstanbul, Türkiye, e-posta: sevalek@marmara.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0247-6654>

Atıf için/ To cite:

Kerimoğlu, E., & Eminoğlu Küçüktepe, S. (2024). 2018 İngilizce Dersi 8. Sınıf Öğretim Programının CIPP Modeli Kullanılarak Değerlendirilmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 38(3), 626–653. <https://doi.org/10.33308/26674874.2024383796>

Bilim ve teknolojiadaki hızlı ilerlemeler, ekonomi, sağlık, kültür ve eğitim gibi birçok alanı etkileyerek toplumsal ihtiyaçların yeniden şekillenmesine yol açmıştır. 21. yüzyılda, çok dilli ve çok kültürlü yaşam, iletişim becerilerinin önemini artırmıştır. Bu nedenle, bireyler gelişmeleri yakından takip etmek ve başka kültürlerle iletişim içinde olmak zorundadır. Bu yüzyılda bireylerin sahip olması gereken önemli yetkinliklerden biri, en az bir yabancı dili akıcı ve etkili bir biçimde kullanabilmektir (Aslan, 2016; Küçüköğlü, 2013; Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2017; Yurttabir, 2019). Buna paralel olarak, yabancı dil eğitimi, bireylerin kariyerine katkıda sağlamakla kalmayıp, kişisel gelişimlerine de yardımcı olur. İngilizce, evrensel iletişim dili olarak kabul edildiğinden, bu dilin öğrenimine verilen önem giderek artmaktadır (Aslan, 2016). Bu bağlamda, İngilizce eğitim programlarının önemi daha da belirgin hale gelmektedir.

Eğitim programları, bireylerin akademik, sosyal, psikomotor birçok açıdan çok yönlü gelişimlerine katkıda bulunarak ülkenin geleceğini şekillendirmesi ve toplumsal kalkınmayı etkilemesi açısından büyük öneme sahiptir. Eğitim programları, yalnızca ders içeriği olarak görülmemekte, aynı zamanda öğretimin detaylı planlanması için önemlidir (Şahin & Aykaç, 2019). Eğitim programları, düzenli olarak gözden geçirilip güncellenmesi gerektiğinden sürekli gelişen ve değişen belgeler olarak nitelendirilir (Mitchell, 2016). Eğitim programlarının bilim ve teknolojiye uyum sağlayacak şekilde geliştirilmesi ve güncellenmesi, istenen eğitim sonuçlarına ulaşmada en etkili yollardan birisidir (Erişen, 1998). Bu güncellemelerin amaçları arasında, ulusal ve uluslararası düzeylerde rekabet edebilecek, ülkenin ekonomik gelişimine katkı sağlayabilecek bilimsel okuryazar bireyler yetiştirmek (Demirtaş, 2017) yer alabilir. Ancak program geliştirme bitmeyen bir süreç olduğundan eğitim programları sürekli olarak izlenmekte (Hamsi İmrol ve diğerleri, 2021) ve çeşitli amaçlar doğrultusunda güncellenmektedir.

Türk eğitim sisteminde İngilizce öğretimi, siyasi ve sosyoekonomik unsurların etkisiyle çeşitli evrelerden geçmiştir (Kırkgöz, 2007). Bu evreler boyunca İngilizce dersi öğretim programları (İDÖP), bilimsel ve teknolojik ilerlemeler, eğitim yaklaşımları ve öğretmen-öğrenci rollerindeki değişiklikler gibi faktörlerden etkilenerek birçok kez değiştirilmiş ve güncellenmiştir. Örneğin, Avrupa Birliği uyum süreci bağlamında 2006 yılında İDÖP güncellenmiştir. Ayrıca sekiz yıllık kesintisiz zorunlu eğitime geçme kararının sonucunda 1997 programı, 4 + 4 + 4 eğitim sistemine geçişle ise 2013 programı oluşturulmuştur. Bunlar gibi Türk eğitim sistemindeki yenilikler, programlardaki değişikliklerin önemli sebepleri arasında yer almaktadır. Özetle, içsel (örn. Türk eğitim sistemindeki yenilikler) ve dışsal (örn. Avrupa Birliği uyum süreci) çeşitli unsurlar, programların geliştirilmesi ve güncellenmesine yol açmaktadır.

Eğitim 4.0 ile eğitim alanındaki ilerlemeler (ters yüz sınıflar, artırılmış ve sanal gerçeklik, kişiselleştirilmiş öğrenme, öğrenme analitiği vb.) ve küreselleşme, çağın gerekliliklerini karşılayacak bireylerin yetiştirilmesi için Türk eğitim sisteminde dil politikalarının gözden geçirilmesini ve öğretim programlarının güncellenmesini zorunlu kılmıştır (Kırkgöz, 2007; Konca, 2022; MEB, 2017). Bu doğrultuda, Türkiye'deki tüm sınıf seviyelerindeki öğretim programları, 21. yüzyılın gereksinimlerine uygun olarak, toplumun değişen ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde 2017 yılında güncellenmiştir (MEB, 2017). Güncellenen programlar, kamuoyunun görüş ve önerilerine açık bir şekilde yaklaşık bir ay boyunca askıya alınmıştır. Gelen geribildirimler neticesinde, ilköğretim İDÖP'ler en son 2018'de güncellenmiş ve 2018-2019 eğitim-öğretim yılında uygulanmaya başlanmıştır.

Yeni uygulanan bu programın etkililiğini belirlemek için program değerlendirmeye (Ertürk, 1975) ihtiyaç duyulur, bu her program için önemli olan bir adımdır. Değerlendirme çalışmaları, programın niteliği, gelişimi, akreditasyonu ve hesap verebilirliği açısından önemlidir ve gerektiğinde programları iyileştirmek veya sona erdirmek için güvenilir bir temel oluşturur (Stufflebeam & Coryn, 2014). Program değerlendirmeye ilişkin farklı tanımlamalar mevcuttur. Program değerlendirmeyi Kaya (1997), bir programın boyutlarının etkisi ve etkililiği hakkında bilgi toplama, analiz etme ve yorumlama süreci olarak tanımlar. Morris (1998), program hakkında bilinçli kararlar alınması için kanıtların toplanması olarak tanımlarken, Erden (1995) bu süreci, programın etkililiği hakkında gerekli verilerin toplanıp belirlenen ölçütlerle karşılaştırdıktan sonra karar verilmesi olarak görür. Uşun (2016, s. 10), "...geliştirilmiş olan bir programın doğruluğu, gerçekçiliği, yeterliği, uygunluğu, verimliliği, etkililiği, yararlılığı, başarısı ve yürütülebilirliği vb. herhangi bir özelliği hakkında karar verme süreci" olarak tanımlar. Demirel (2017) ise programın performansına bakarak

programın deneme aşamasındaki aksaklıkların saptanması ve buna göre kararlar verilmesi olarak tanımlar. Bu tanımlar göz önüne alındığında, program değerlendirmenin programın etkililiği hakkında karar vermeye yönelik sistematik bir süreç olduğu genel olarak vurgulanmaktadır.

Programların sürekli izlenmesiyle değerlendirme yapılabileceği gibi, program süreçlerine veya etkilerine ilişkin tek seferlik çalışmalarla da gerçekleştirilebilir. Bu değerlendirme, tasarlanan programa, programın uygulamasına, programın sonuçlarına/çıktılarına veya bunların tamamına ilişkin olabilir (Kridel, 2010). Demirel (2017, s. 188) değerlendirme sürecini şu üç basamakta özetler: "1) eğitim programının etkililiği hakkında veri toplama, 2) verileri ölçütlerle karşılaştırıp yorumlama, 3) etkililik hakkında karar verme". Programın geleceğine yönelik kararlar alınırken, programın mevcut haliyle devam etmesi, değiştirilmesi veya kullanımına son vermek gibi yargılarda bulunulur. Birçok ülkede, ulusal ve yerel düzeydeki politika yapıcılarının eğitim programlarının etkililiğini tespit etmek maksadıyla program değerlendirme çalışmalarına ayrılan fonlara rutin olarak yetki verdikleri gözlenmektedir (Demirel, 2017; Worthen, 1990). Türkiye’de ise program değerlendirme çalışmalarının iki farklı yolla yürütüldüğü söylenebilir. Birincisi, İlköğretim ve Ortaöğretim Genel Müdürlükleri ile Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı aracılığıyla MEB tarafından gerçekleştirilen resmi program değerlendirme çalışmalarıdır. İkinci olarak araştırmacılar ve akademisyenler tarafından makale, tez ve bildiri olarak sunulan akademik amaçlı çalışmalar karşımıza çıkmaktadır (Özdemir, 2009).

Program değerlendirmenin amacı, programın istenilen hedeflere ulaşıp ulaşmadığını belirlemektir (Lee, 2005). Ayrıca, politika yapıcılarının ve diğer paydaşların (program yöneticileri, öğretmenler, ebeveynler ve öğrenciler) karar almalarına yardımcı olacak veri sağlamayı hedefler (Fitzpatrick ve diğerleri, 2011). Değerlendirmenin amaçları, değerlendirmeyi yürütecek olan kişilerin amaçlarına ve görüşlerine göre değişir. Planlayıcılar, öğretmenler, öğrenciler, veliler gibi farklı paydaşlar, programa yönelik anlayışlarına göre kendi değerlendirme amaçlarına sahip olacak ve bu verileri farklı şekillerde kullanacaklardır (Kelly, 2009). Örneğin, öğretmenler öğrenci performansını değerlendirerek program veya materyaller hakkında kararlar alabilirler. Ebeveynler, okul performans bilgilerine dayanarak çocuklarını hangi okula göndereceklerine karar verebilir (Fitzpatrick ve diğerleri, 2011). Değerlendirme, programları iyileştirme ve eksiklikleri belirleme amacı taşır (Lee, 2005; Weiss, 2013). Değerlendirmenin ana hedefi, değerlendirilen programın değerini belirlemektir; aynı zamanda karar verme süreçlerine, program ve toplum iyileştirmelerine katkıda bulunur (Fitzpatrick ve diğerleri, 2011).

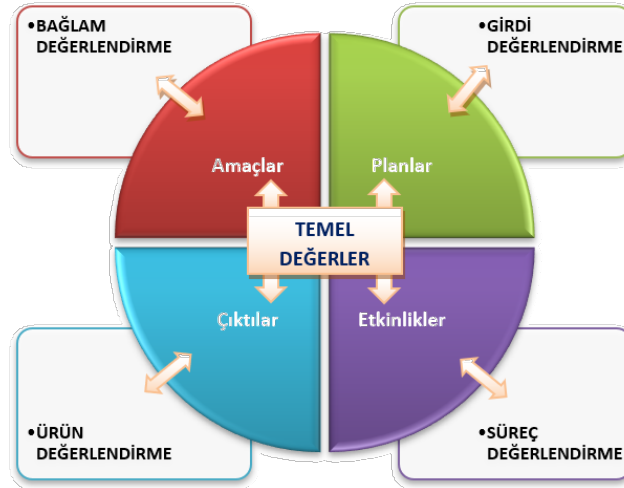
Ulusal alanyazın incelendiğinde, İngilizce programlarının değerlendirilmesine yönelik yapılan çalışmaların çoğunun 2-4. sınıf düzeyinde ya da üniversitelerin hazırlık okullarının programlarına odaklandığı görülmektedir. İngilizce programlarına ilişkin yapılan değerlendirme çalışmalarının çoğunun; ilkökul kademesinde (Alkan & Arslan, 2014; Demir & Duruhan, 2015; Kandemir, 2016; Kaya & Ok, 2016; Kurt, 2017; Küçüktepe ve diğerleri, 2014; Yıldırım & Tanrıseven, 2015) ya da üniversitelerdeki hazırlık okullarının programlarına (Akpur ve diğerleri, 2016; Karataş, 2007; Kuzu, 2020; Özüdoğru, 2017; Yılmaz-Vırlan, 2014) ilişkin olduğu görülmektedir. Ancak ortaokul kademesinde uygulanan İDÖP’e ilişkin değerlendirme çalışmalarının sayısının az olduğu görülmektedir.

2018-2019 eğitim-öğretim yılında uygulanmaya başlanan 2018 İDÖP’lerin incelendiği ve değerlendirildiği çalışmalar (Acar, 2019; Başaran ve diğerleri, 2020; Ercan, 2019; Körhasanoğulları, 2020; Osmani, 2020; Yastıbaş, 2020) literatürde henüz yeni yer almaya başlamıştır. Ercan (2019) Kayseri’deki öğretmen görüşlerine göre İlkokul (2-4. sınıflar) İDÖP’ünü değerlendirmiştir. Acar (2019) ise 2013 ve 2018 ilkökul ve ortaokul İDÖP’lerini karşılaştırdığı ve 7. sınıf izlencelerini analiz ettiği nitel bir çalışma yapmıştır. Yastıbaş (2020) Türkiye’de ilkökullar (2-4) için hazırlanan yeni İngilizce öğretim programının antroposentrik olarak değerlendirdiği nitel çalışmada yeni program ve programa göre hazırlanan ders kitapları aracılığıyla verileri toplanmıştır. Osmani (2020) ise Türkiye ve Kosova’da yürütülen 6. sınıf İDÖP’lerini öğeleri açısından nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanarak karşılaştırmıştır. Körhasanoğulları (2020) İlköğretim İDÖP’ünün her bir ögesinin iletişimsel dil yaklaşımına uygunluğu açısından incelediği durum çalışmasında doküman incelemesi ve 14 İngilizce öğretmeniyle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden veriler elde edilmiştir. Başaran ve diğerleri (2020) Gaziantep ve Şırnak’ta görev yapan öğretmen görüşlerine

dayanarak, İDÖP-8'i Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün (CIPP) modeline göre nitel desenlerden durum çalışması deseni kullanarak değerlendirmiştir. Yine bu çalışmada, Şırnak ve Gaziantep olmak üzere 2 ildeki öğretmenlerle çalışmanın sınırlı kalması nedeniyle daha kalabalık çalışma gruplarını ve farklı illeri içeren daha kapsamlı bir çalışma yapılması da önerilmektedir. Başaran ve diğerlerinin (2020) önerisi, yapılan diğer değerlendirme çalışmalarının nitel araştırma yürütülmesi nedeniyle sınırlı kapsamda gerçekleştirilmesi ve ayrıca ve birçoğunda da program değerlendirme modeli kullanmaksızın paydaşlardan görüş alınarak yürütülmesi dikkate alındığında, karma araştırma yöntemini ve CIPP program değerlendirme modelini kullanan bu çalışmanın önemli olduğu ve alanyazındaki metodolojik boşluğu dolduracağı düşünülmektedir. Ayrıca ortaöğretim kurumlarına geçmeden önceki 8. sınıf düzeyinde uygulanan İDÖP'ü detaylıca inceleyen değerlendirme çalışmalarına az sayıda rastlanmıştır.

2018 İngilizce Dersi 8. Sınıf Öğretim Programı A2 seviyesine uygun olarak tasarlanmıştır. Program, 13 yaş civarındaki öğrencilerin ilk olarak dinleme ve konuşma becerileri geliştirilirken, sonrasında okuma ve yazma becerileri üzerinde çalışılmasını öngörmektedir. Programın içeriği, ilgili yaş grubunun gelişim özelliklerini dikkate alarak belirlenmiştir. Program sırasıyla "arkadaşlık (friendship), gençlik hayatı (teen life), mutfakta (in the kitchen), telefonda (on the phone), internet (the internet), maceralar (adventures), turizm (tourism), ev işleri (chores), bilim (science) ve doğal güçler (natural forces)" olmak üzere toplamda 10 tema/üniteden oluşmaktadır. Her tema için "sözlü iletişim", "sözlü üretim", "dinleme", "okuma" ve "yazma" alanlarında kazanımlar belirlenmiştir. İDÖP-8'de tematik yaklaşım benimsenmesinin bir sonucu olarak programdaki iletişimsel işlev ve beceriler ile kelime ve kelime gruplarının belirli bağlamlar içinde sunulduğu görülmektedir. Üniteler temalardan oluşmaktadır ve öğrencilerin yabancı dilde iletişim kurmaları gerektiğinde günlük hayatta kullanılabilecekleri zengin ve anlamlı içeriklerin sunulduğu görülmektedir. Drama, hikâye anlatımı, oyun, eşleştirme, gibi çeşitli aktiviteler ve görevler, öğrencilerin dil becerileri gelişimlerine katkı sağlayacak şekilde programa dahil edilmiştir. Her ünite için ödevlendirmelere de ünite tablolarında belirtilmiştir (MEB, 2018).

Bu programı değerlendirmek için bu çalışmada yönetim odaklı değerlendirme yaklaşımları modellerinden biri olan Daniel L. Stufflebeam'ın Bağlam-Girdi-Süreç-Ürün program değerlendirme modeli kullanılmıştır. Yönetim odaklı bu modelin temel bileşenleri ve bu bileşenlerin birbirleriyle ilişkisi Şekil 1'de sunulmuştur.



Şekil 1. CIPP değerlendirme modelinin temel bileşenleri (Stufflebeam & Coryn, 2014)

Şekil 1'e göre, değerlendirmeye dayanak sağlayan temel değerler, modelin merkezinde yer alırken, onu çevreleyen çember, amaçlar, planlar, etkinlikler ve çıktılar olmak üzere programın dört değerlendirme odağına bölünmüştür. En dışta ise dört değerlendirme odağına ayrı ayrı bilgi sunan bağlam, girdi, süreç ve ürün değerlendirme türleri bulunmaktadır (Stufflebeam & Coryn, 2014).

Bağlam değerlendirme, programın güçlü ve zayıf taraflarını belirleyerek iyileştirme hedeflerinin planlanmasına yardımcı olur (Stufflebeam, 1971; Stufflebeam & Shinkfield, 1985). Bu değerlendirmenin

başlıca amacı, programın çerçevesini belirlemek, paydaşların ihtiyaçlarını tespit etmek, sorunları ve engelleri belirlemek, kaynakları ve fırsatları analiz etmek ve iyileştirme hedefleri oluşturmaktır. Paydaşlarla yapılan görüşmeler, anketler ve mevcut kayıtların incelenmesi gibi çeşitli ölçümler ve analizler kullanılarak gerçekleştirilir (Stufflebeam & Shinkfield, 1985; Stufflebeam & Coryn, 2014).

Girdi değerlendirme, programın belirlenen hedeflerine ulaşmak için alternatif yaklaşımları, bütçeyi, personel planlarını ve eylem planlarını belirlemek ve değerlendirmek amacıyla kullanılır. Bu süreç, programın kaynaklarının verimli şekilde kullanılmasını sağlar (Stufflebeam, 1971; Stufflebeam, 2013; Stufflebeam & Coryn, 2014).

Süreç değerlendirme, seçilen yaklaşımın gerçek uygulama koşullarında güçlü ve zayıf yönlerini belirleyerek programın uygulanışını, harcamalarını ve sürece ilişkin sonuçları analiz eder. Diğer bir deyişle, süreç değerlendirme, programın planlandığı gibi yürütülüp yürütülmediğini, kaynakların verimli kullanılıp kullanılmadığını sürekli kontrol ederek belgelerir. Bu, geniş bir kullanıcı kitlesinin programın etkinliğini değerlendirmesine ve iyileştirmeler yapmasına yardımcı olur. Örneğin, personel ve yöneticilere geri bildirim sağlayarak uygulama ve bütçe planlarının geliştirilmesine rehberlik eder (Stufflebeam, 1971; Stufflebeam, 2013; Stufflebeam & Coryn, 2014; Stufflebeam & Shinkfield, 1985).

Ürün değerlendirme, programın hedeflere ulaşip ulaşmadığını ve kullanılan yöntemlerin sürdürülmesi, değiştirilmesi veya sonlandırılması gerekip gerekmediğini belirlemeye yardımcı olur (Stufflebeam, 1971). Bu değerlendirme, programın çıktılarını ölçer, yorumlar ve değerlendirir. Temel amacı ise hedef kullanıcı grubunun ihtiyaçlarını ne ölçüde karşıladığını belirlemektir. Değerlendirme sürecinde hem olumlu hem de olumsuz beklenmedik sonuçları tespit etmek için kapsamlı araştırmalar yapılır, çeşitli veri toplama yöntemleri kullanılır ve elde edilen bulgular raporlanır. Bu bilgiler, programın devam etmesi, düzeltilmesi veya sonlandırılması kararlarında kullanılır ve hesap verebilirlik açısından önemlidir (Stufflebeam, 1971; Stufflebeam & Coryn, 2014; Stufflebeam & Shinkfield, 1985).

CIPP program değerlendirme modeli, kırk yılı aşkın bir süredir dünya genelinde farklı alanlarda uygulanmış ve sürekli güncellenmiştir (Lee, 2005; Tiantong & Tongchin, 2013). Model, değerlendirme uzmanlarının etkili bir şekilde yönlendirilmesine yardımcı olmakla birlikte değerlendirme sürecine program paydaşlarının anlamlı katılımlarını sağlar (Stufflebeam & Zhang, 2017). Ayrıca modelin esnekliği, birden fazla değerlendirme yöntemi kullanılabilmesine ve bu yöntemlerin çeşitli şekillerde uygulanabilmesine olanak tanır (Stufflebeam, 2013). CIPP modelinin döngüsel ve sürekli değerlendirme yapma özelliği, programda güncelleme yapma sürecini kolaylaştırır (Lee, 2005). Bu model, programın bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutlarında sürekli ve sistematik geri bildirimler sağlayarak karar vericilere ve diğer paydaşlara kapsamlı bir değerlendirme imkânı sunar.

Ayrıca bu çalışma kapsamında, 2018 İDÖP-8'in uygulandığı bağlam ve bu bağlamın öğrencilerin öğrenme süreçlerine olan etkisini ve Programın hedef kitlesi olan 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme ihtiyaçlarını değerlendirme fırsatı sunacağı düşünülmektedir. Öğrencilerin hazırbulunuşluklarını, dersin öğretim yöntemlerine ve öğretim materyallerini, İngilizce öğretmenlerinin yeterlikleri gibi çeşitli program girdilerinin değerlendirilmesine olanak tanır. Sadece tasarlanan programla kalmayıp uygulamadaki programın nasıl yürütüldüğünün ayrıntılı incelenmesine, uygulamada karşılaşılan zorlukların ortaya çıkarılmasına yardımcı olur. Yine 8. sınıf öğrencilerinin öğretim programının hedeflerine ulaşma derecesinin saptanarak programın çıktılarına dayalı olarak iyileştirme ve değişiklik önerileri getirilebilir. Bu nedenle, CIPP değerlendirme modeli, programın tüm boyutlarına yönelik kapsamlı ve sürekli geri bildirim sağladığından bu araştırmanın amaçlarına ve bağlamına uygun bir değerlendirme yaklaşım modelidir.

Eğitim alanındaki yeni fikir ve gelişmeleri benimseyip uygulayan, kendi okul bağamlarına göre değişimi değerlendirenler öğretmenlerdir (Ekiz, 2004). Bu nedenle, 2018'de yenilenen İDÖP-8'deki değişiklikleri zihinsel süreçlerinden geçirecek özümseyip özümsemeyeceğine karar veren, programı uygulayan ve programın uygulandığı mevcut sınıf ortamını bizzat deneyimleyen öğretmen paydaşının görüşlerine dayanan bir değerlendirme çalışması yapılmıştır.

Bu çalışma, 2018’de yenilenen İDÖP-8’e ilişkin öğretmenlerin görüşlerini anket ve görüşmeler yoluyla belirlemek ve bu verileri karşılaştırarak programı CIPP modeline göre değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Böylece öğretmenlerin programla ilgili görüşlerine yönelik bütüncül bir bakış açısı sunulması hedeflenmiştir. Bu kapsamda, araştırmada şu sorulara cevap aranmıştır:

İDÖP-8’in;

- Bağlam değerlendirme boyutuna ilişkin öğretmenlerin görüşleri ne seviyededir?
- Bağlam değerlendirme boyutuna ilişkin öğretmenlerin düşünceleri nelerdir?
- Girdi değerlendirme boyutuna ilişkin öğretmenlerin görüşleri ne seviyededir?
- Girdi değerlendirme boyutuna ilişkin öğretmenlerin düşünceleri nelerdir?
- Süreç değerlendirme boyutuna ilişkin öğretmenlerin görüşleri ne seviyededir?
- Süreç değerlendirme boyutuna ilişkin öğretmenlerin düşünceleri nelerdir?
- Ürün değerlendirme boyutuna ilişkin öğretmenlerin görüşleri ne seviyededir?
- Ürün değerlendirme boyutuna ilişkin öğretmenlerin düşünceleri nelerdir?

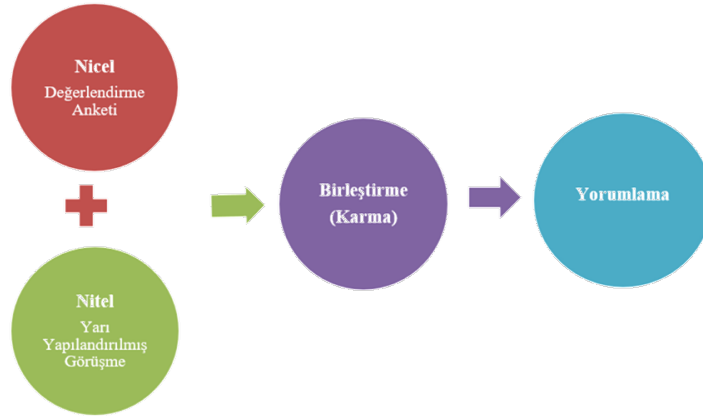
Eğitimin kalitesini büyük ölçüde etkileyen ve eğitim sürecini kılavuzlayan öğretim programları, çağın gereksinimlerini karşılayacak şekilde düzenli olarak güncellenip değiştirilmektedir. Bu bağlamda, 2018’de güncellenen İDÖP-8’in farklı boyutları (bağlam, girdi, süreç, ürün) açısından çok yönlü şekilde değerlendirilmesi önem arz etmektedir. Ülkemizdeki bu tür araştırmaların azlığı göz önüne alındığında, bu çalışmanın alana önemli katkılar sağlaması beklenmektedir. Elde edilen bulguların, yöneticiler, program geliştirme uzmanları ve diğer paydaşlar için önemli bir geri bildirim kaynağı olması umulmaktadır. Bu değerlendirme, programın hazırlanma ve uygulanma aşamalarında yer alan herkes için yol gösterici nitelikte olabilir. Ayrıca, araştırmının sonuçları, gelecekte İDÖP-8’lerin geliştirilmesinde kullanılmak üzere bilimsel veriler sağlayabilir. Bu veriler, programların ihtiyaç analizi sürecinde önemli bir kaynak olabilir ve program geliştirme sürecinde karar vericilere rehberlik edebilir.

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu araştırma, 2018 yılında yenilenen İDÖP-8’i bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutları açısından öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda betimlemeyi amaçlayan bir karma yöntem araştırmadır. Bu araştırmada karma yöntem kullanılmasının gerekçelerinden biri, nitel ve nicel verileri karşılaştırmak amacıyla veri çeşitlemesinde (triangulation) bulunmak, bir diğeri ise nitel verilerin nicel verileri detaylandırıp güçlendirmesi ve programın etkililiğine ilişkin büyük resmi görebilmek için nicel ve nitel verilerin birbirini tamamlayacak (complementarity) şekilde kapsamlı olmasıdır. Araştırmada yakınsayan paralel desen tercih edilmiştir. Bu desende, nicel ve nitel veriler eş zamanlarda toplanır ve ayrı olarak çözümlenir (Baki & Gökçek, 2012). Elde edilen veriler birleştirilir ve sonuçlar yorumlanır (Creswell, 2012). Bu desenin kullanılmasının temel nedeni, nicel ve nitel verinin karşılaştırılıp sentezlenerek 2018’de güncellenen İDÖP-8’e yönelik öğretmen değerlendirmelerinin daha kapsamlı bir şekilde ortaya konulmasına yardımcı olmaktır.

Şekil 2’de gösterildiği üzere, öğretmenlerin programın etkililiğine yönelik görüşler anket ve görüşme teknikleriyle toplanmıştır. Nicel ve nitel veriler yaklaşık olarak aynı dönemde toplanmış ve ayrı olarak analiz edilmiştir. Daha sonra ulaşılan sonuçlar birleştirilerek karşılaştırma, ilişkilendirme ve doğrulama yapılmıştır. İki veri türüne eşit önem verilerle bulgulardaki benzerlikler ve farklılıklar belirlenmiş ve sonuçlar yorumlanmış ve tartışılmıştır.



Şekil 2. Araştırma süreci

Katılımcılar

Bu çalışmanın nicel kısmının evrenini, İstanbul'daki devlet okullarında 2018 yılında yenilenen İDÖP-8'i uygulamış ya da uygulamakta olan İngilizce öğretmenlerinden oluşturmaktadır. Araştırmaya, ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak 2018-2021 yılları arasında İstanbul'daki devlet okullarında en az bir eğitim-öğretim yılında 8. sınıflara İngilizce dersi vermiş öğretmenler dahil edilmiştir. Gönüllü olan 373 İngilizce öğretmeni, İstanbul'un Adalar ve Şile ilçeleri dışındaki 37 farklı ilçesinde görev yapmakta olan, araştırmanın nicel bölümüne katılmıştır. Bu öğretmenlere ve çalıştıkları bağlama ilişkin özellikler Tablo 1'deki gibidir.

Tablo 1. Öğretmenlere ve Çalıştıkları Bağlama İlişkin Özellikler

	<i>f</i>	%
Cinsiyet		
Kadın	300	80,4
Erkek	73	19,6
Öğrenim Durumu		
Lisans	325	87,1
Yüksek Lisans	45	12,1
Doktora	3	0,8
Yaş Grubu		
22-30	92	24,6
31-35	151	40,5
36-40	73	19,6
41-45	28	7,5
46 ve üzeri	29	7,8
Kıdem Yılı		
0-5	40	10,7
6-10	185	49,6
11-15	73	19,6
16-20	45	12,1
21 ve üzeri	30	8
Okulun Öğretmenlerce Algılanan Sosyoekonomik Statüsü		
Düşük	117	31,4
Orta	224	60,1
Yüksek	32	8,6
Sınıf Mevcudu		
1-15	11	2,9
16-25	45	12,1
26-35	166	44,5
36-45	130	34,9
46 ve üzeri	21	5,6
Programla ilgili Hizmet İçi Eğitim Alma Durumu		
Evet	238	63,8
Hayır	135	36,2

Araştırmanın nitel boyutunda, anketi tamamlayan öğretmenlerden 39 öğretmen araştırmanın nitel bölümüne katılmaya gönüllü olmuştur. Bu öğretmenler arasından demografik ve çalıştıkları bağlama ilişkin özellikleri bakımından çeşitlilik sağlanmaya çalışılmış ve veri doygunluğuna ulaşılan görüşmeler yapılmıştır. Sonuç olarak, 12 öğretmenle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Tablo 2’de bu öğretmenlere ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 2. Görüşmeye Katılan Öğretmenlere ve Çalıştıkları Bağlama İlişkin Özellikler

Kodu	Cinsiyet	Öğrenim Durumu	Yaş Grubu	Kıdem Yılı	Görev Yaptığı İlçe	Okulun Öğretmenlerce Algılanan Sosyoekonomik Statüsü	Sınıf Mevcudu
Ö1	Erkek	Yüksek Lisans	26-30	0-5	Sultangazi	Düşük	36-45
Ö2	Kadın	Lisans	26-30	6-10	Eyüpsultan	Orta	16-25
Ö3	Kadın	Yüksek Lisans	26-30	6-10	Beşiktaş	Orta	16-25
Ö4	Kadın	Doktora	26-30	6-10	Ümraniye	Orta	26-35
Ö5	Kadın	Lisans	31-35	11-15	Sarıyer	Orta	16-25
Ö6	Erkek	Yüksek Lisans	31-35	11-15	Güngören	Düşük	36-45
Ö7	Kadın	Yüksek Lisans	31-35	11-15	Sarıyer	Orta	1-15
Ö8	Erkek	Lisans	36-40	16-20	Üsküdar	Orta	16-25
Ö9	Kadın	Yüksek Lisans	41-45	16-20	Kadıköy	Orta	16-25
Ö10	Kadın	Doktora	46 ve üzeri	16-20	Beylikdüzü	Orta	36-45
Ö11	Erkek	Lisans	41-45	21 ve üzeri	Beylikdüzü	Orta	36-45
Ö12	Kadın	Lisans	46 ve üzeri	21 ve üzeri	Bakırköy	Yüksek	26-35

Tablo 2’ye göre, görüşmeye katılan öğretmenlerden 8’i kadın, 4’ü erkektir. Katılımcıların öğrenim durumu; 5’i lisans, 5’i yüksek lisans ve 2’si doktora düzeyindedir. Yaş dağılımına bakıldığında, öğretmenlerden 4’ü 26-30 yaş aralığında, 3’ü 31-35 yaş aralığında, 1’i 36-40 yaş aralığında, 2’si 41-45 yaş aralığında ve 2’si 46 yaş ve üzerindedir. Kıdem yılları açısından, 1 öğretmen 0-5 yıl aralığında, 3 öğretmen 6-10 yıl aralığında, 3 öğretmen 11-15 yıl aralığında, 3 öğretmen 16-20 yıl aralığında ve 2 öğretmen 21 yıl ve üzerindedir. Görev yapılan ilçeler arasında Sarıyer ve Beylikdüzü’nde 2’şer öğretmen bulunurken, diğer öğretmenler Eyüpsultan, Beşiktaş, Güngören, Kadıköy, Sultangazi, Ümraniye, Üsküdar ve Bakırköy’de görev yapmaktadır. Sosyoekonomik durum değerlendirmesinde, 9 öğretmen görev yaptığı okulun orta düzeyde olduğunu, 2 öğretmen düşük düzeyde olduğunu ve 1 öğretmen ise yüksek düzeyde olduğunu belirtmiştir. Sınıf mevcudu açısından, 1 öğretmen 0-15 kişilik, 5 öğretmen 16-25 kişilik, 2 öğretmen 26-35 kişilik ve 4 öğretmen ise 36-45 kişilik sınıflarda görevini yerine getirmektedir.

Veri Toplama Araçları

Nitel verileri elde etmek için Dinçer’in (2013) İngilizce öğretmenlerine yönelik olarak geliştirdiği “Stufflebeam’in Bağlam-Girdi-Süreç-Ürün Modeline Dayalı Değerlendirme Anketi” kullanılmıştır. Anketin ilk bölümünde kişisel bilgilere yönelik dokuz soru bulunmaktadır. İkinci bölümünde ise öğretmenlerin programı hakkındaki görüşlerini ortaya çıkarmak amacıyla beş seçeneqli 58 madde yer almaktadır. Anket, CIPP modelinin dört alt boyutunu temel alarak tasarlanmıştır: Bağlam Değerlendirme (17 madde), Girdi Değerlendirme (14 madde), Süreç Değerlendirme (13 madde) ve Ürün Değerlendirme (14 madde).

Anketin geçerliliği için Dinçer (2013), beş uzmanın görüşlerine başvurmuş ve ön uygulama yapmıştır. Güvenirlik çalışmasında ise anketin tamamının Cronbach Alpha değeri .93,68 olarak hesaplanmış ve dört alt boyut için şu değerlere ulaşılmıştır: Bağlam için $\alpha=.85$; girdi için $\alpha=.79$; süreç için $\alpha=.76$; ürün için $\alpha=.73$. Bu çalışmada ise anketin genel Cronbach Alpha değeri .974 olarak hesaplanmış ve alt boyutlar için sırasıyla şu değerler elde edilmiştir: Bağlam değerlendirme için $\alpha=.953$, girdi değerlendirme için $\alpha=.912$, süreç değerlendirme için $\alpha=.894$, ürün değerlendirme için $\alpha=.900$. İç tutarlılık güvenirliliği için 0.70 ve üzeri Cronbach Alpha değerleri genellikle yeterli kabul edildiğinden (Hair ve diğerleri, 2009), bu çalışmadaki anketin iç tutarlılık güvenirliliğinin yüksek olduğu söylenebilir.

Nitel verileri elde etmek için araştırmacılar, CIPP değerlendirme modelinin dört boyutunu kapsayan yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturmuşlardır. Stufflebeam’in çalışmaları ve alandaki çalışmalardan yararlanılarak ve değerlendirilecek olan program incelenerek, araştırma sorularıyla örtüşecek şekilde bu form hazırlanmıştır. Taslak görüşme formu beş bağlam değerlendirme, altı girdi değerlendirme, dört süreç

değerlendirme ve beş ürün değerlendirme olmak üzere toplamda 20 sorudan oluşmaktaydı. Görüşme sorularının kapsam geçerliliğini sağlamak amacıyla, öncelikle taslak sorular için Eğitim Programları ve Öğretim alanında görev yapan üç öğretim üyesinin görüşleri alınmıştır. Ayrıca dil bilgisi hataları ve anlatım bozuklukları olup olmadığını ortaya çıkarmak için bir Türkçe öğretmeni formu incelemiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda, ürün değerlendirme boyutunda yer verilen “Program öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap veriyor mu? Neden böyle düşünüyorsunuz?” sorusu ürün değerlendirme ile ilişkilendirilemeyeceği gerekçesiyle çıkarılmıştır. Oluşturulan nihai görüşme formunda, bağlam değerlendirme için beş (örn. “Program okullardaki fiziki altyapıyla uygulanabilecek düzeyde midir? Neden böyle düşünüyorsunuz?”), girdi değerlendirme için altı (örn. “Öğrencilerin program ile ilgili hazırbulunmuşluk düzeyleri yeterli mi? Neden böyle düşünüyorsunuz?”), süreç değerlendirme için dört (örn. “Programı uygularken eğitim ortamında karşılaştığınız zorluklar nelerdir? Örneklerle açıklar mısınız?”), ürün değerlendirme için dört (örn. “Programı uygularken kullandığınız sınavlar size göre öğrencilerin başarısını ölçmede yeterli midir? Neden böyle düşünüyorsunuz?”) olmak üzere toplamda 19 soru yer almaktadır.

Veri Toplama Süreci

Veriler, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında toplanmıştır. İlk etapta araştırmacı, İDÖP-8’i değerlendirme araçlarından biri olan “Stufflebeam’in Bağlam-Girdi-Süreç-Ürün Modeline Dayalı Değerlendirme Anketini” uygulamak amacıyla okullara gitmiştir. Fakat COVID-19 küresel salgınından dolayı okullar kapanınca veriler, Google Formlar üzerinden toplanmıştır. Böylece 5 öğretmenden basılı, 391 öğretmenden ise çevrimiçi anket yoluyla veri toplanmıştır. Katılımcıların gönüllülüğü esas alınmıştır ve bazı öğretmenler ankete katılmamıştır.

Ankete katılan ve görüşmelere katılmak isteyen öğretmenler e-posta adreslerini vermiştir. Araştırmacı, farklı kıdem yılları ve öğrenim durumlarına sahip öğretmenlerle e-posta aracılığıyla iletişime geçmiştir. Görüşmeler, öğretmenlerin belirlediği gün ve saatlerde, internet bağlantısı aracılığıyla video konferans görüşmesi (Zoom) aracılığıyla gerçekleştirilmiş ve ses kaydı için izin alınmıştır. Toplamda 12 İngilizce öğretmeniyle görüşme yapılmıştır. En kısa görüşme 33 dakika sürerken, en uzun görüşme ise 1 saat 36 dakika sürmüştür. Görüşmelerin ortalama süresi 50 dakikadır. Görüşmeler öncesinde katılımcılara görüşmenin amacı ve önemi açıklanmış, kişisel bilgilerin gizli kalacağına dair teminat verilmiştir. Araştırmacı, görüşme sırasında aktif dinleyici olarak öğretmenlerin fikirlerini özgürce ifade etmelerine olanak sağlamış ve gerektiğinde ek sorular yönelmiştir.

Verilerin Analizi

Nicel verilerin analizinde veri kaybı nedeniyle ortaya çıkabilecek sorunların önlemek için eksiksiz veri setiyle çalışılması (Demir & Parlak, 2012) tercih edilmiştir. Bu sebeple, anket formundaki maddelerin tamamını dolduran 373 öğretmenin verisi üzerinden analizler yapılmıştır. Ankette ikinci bölümde yer alan 58 maddenin betimsel istatistikleri hesaplanmıştır. Katılımcıların yanıtları için “tamamen katılıyorum” için 5, “hiç katılmıyorum” için 1 olmak üzere değerler verilmiştir. Bu anketin tüm maddeleri için yüzde, frekans, aritmetik ortalama ve standart sapma hesaplamaları yapılmıştır. Aritmetik ortalamaların düzeyini belirlemek ve yorumlamak için $5 - 1 = 4$ ve $4 / 5 = 0.80$ aralık genişliği formülünden faydalanılarak puan aralıkları belirlenmiştir (Tekin, 1996):

- 1.00-1.79 arası “hiç katılmıyorum”,
- 1.80-2.59 arası “katılmıyorum”,
- 2.60-3.39 arası “kısmen katılıyorum”,
- 3.40-4.19 arası “katılıyorum”,
- 4.20-5.00 arası “tamamen katılıyorum”

Nitel veriler için ise öncelikle görüşmelerden elde edilen ses kayıtları metin haline dönüştürülmüştür. Ardından görüşmelerle elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Bu yöntem, nitel verilerin anlamını ve temel tutarlılıklarını belirlemek için veri indirgeme ve anlamlandırma sürecini içerir (Patton, 2002). Bu çalışmada öncelikle katılımcıların cevaplarına ilişkin kodlamalar yapılmıştır. Sonrasında

kodların ortak yönleri belirlenerek kategoriler oluşturulmuş ve sonunda kategoriler de benzer özelliklerine göre bir araya getirilerek temalara ulaşılmıştır. Bu çalışmada kapsamında yapılan nitel veri kodlama örneği Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Nitel Veri Kodlama Örneği

Cevap	Kodlar	Kategori	Tema
Ö10: "Bahsetmiştim aslında bize Milli Eğitim'den gönderilen kitapların yetersiz olduğundan. Pek çok [spelling hatası] görüyoruz. [Grammar mistake] görüyoruz. Aslında [yanlış kullanılan phraseler] de görüyoruz. Biz tabi anında onları öğrencilerimizle beraber düzeltiyoruz. Bu bir gerçeklik."	-Yazım ve imla hataları -Dil bilgisi hataları -Yanlış kalıp kullanımı	Olumsuz Düşünenlerin Gerekçeleri	Ders Kitaplarına Yönelik Düşünceler

Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel verilerin inandırıcılığını artırmak için çeşitli yöntemler kullanılmıştır. Görüşme formu hazırlanırken uzman görüşlerinden faydalanılmış ve çeşitli kıdem ve öğrenim durumlarına sahip olan öğretmenlerin görüşlerine başvurularak katılımcıların özellikleri açısından çeşitlilik sağlanmaya çalışılmıştır. Ayrıca, katılımcıların görüşlerinin doğru şekilde anlaşıldığını teyit etmek için onlardan gelen cevapların ardından araştırmacı tarafından "Anladığım kadarıyla..., sonuç olarak..., yani..." kelimeleriyle başlayan cümleler kullanılmış ve katılımcıların görüşmenin sonunda eklemek istedikleri şeyler olup olmadığı sorulmuştur. Aktarılabirlik kapsamında, katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemiyle seçilmiş ve araştırma süreci detaylı bir şekilde betimlenmiştir. Bunlarla birlikte bulgular kısmında öğretmenlerin görüşlerine doğrudan alıntılar yapılarak olduğu gibi aktarılmıştır. Tutarlık ve teyit edilebilirlik, araştırma sürecinin dikkatle izlenmesiyle sağlanır (Creswell, 2007). Araştırma boyunca ve verilerin analizi sürecinde, kodların oluşturulması için Eğitim Programları ve Öğretim alanın öğretim üyesi olan başka bir uzman da yer almış ve ulaşılan kod-kategori-temaları elde edilen verilerle karşılaştırılarak değerlendirme yapması istenmiştir. Ayrıca araştırmada kullanılan karma yöntem doğrultusunda nicel ve nitel veriler farklı veri toplama araç ve yöntemleriyle toplanmıştır. Başka bir deyişle, yöntem çeşitlemesi araştırmanın geçerliliğini ve güvenirliliğini artıran bir etkiye sahiptir (Yıldırım & Şimşek, 2018).

Etik ilkeler kapsamında, araştırmacı, katılımcıları çalışmanın amacı hakkında bilgilendirmiş ve çalışmaya katılıp katılmamakta özgür oldukları ve istedikleri zaman araştırmayı sonlandırabilecekleri söylemiştir. Toplanan veriler güvenli bir şekilde muhafaza edilmiş ve bu verilere yalnızca araştırmacılar erişebilmiştir. Katılımcıların gizliliği için öğretmenler Ö1, Ö2, ..., Ö12 şeklinde kodlanmıştır. Ayrıca bu çalışma, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu tarafından 2100042593 numarasıyla onaylanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde 2018 İDÖP-8'in bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutlarına yönelik anket ve görüşme yoluyla elde edilen öğretmen değerlendirmeleri sunulmaktadır. Araştırma sorularıyla uyumlu olacak şekilde bu dört boyutun her birine ait önce anketten elde edilen betimsel istatistiklere ve ardından görüşmeler yoluyla ulaşılan kod-kategori-tema tablolarına sırasıyla yer verilmiştir. Okuyucunun karşılaştırma yapabilmesi ve bütüncül bakabilmesi için bu dört boyuta ilişkin nicel ve nitel bulgular art arda sunulmuştur.

Bağlam Değerlendirmeye İlişkin Nicel Bulgular

İngilizce öğretmenlerinin "Stufflebeam'in Bağlam-Girdi-Süreç-Ürün Modeline Dayalı Değerlendirme Anketi"nin bağlam değerlendirme boyutundan elde edilen verilere ait betimsel istatistik sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Bağlam Değerlendirme Boyutuna Yönelik Betimsel İstatistik Sonuçları

Madde	\bar{x}	S	Düzye						
				1 Hiç Katılmıyorum	2 Katılmıyorum	3 Kısmen Katılmıyorum	4 Katılıyorum	5 Tamamen Katılıyorum	
1. Programın amaçları (kazanımları) açık bir şekilde ortaya konmuştur.	3,94	0,89	Katılıyorum	<i>f</i>	5	13	92	152	111
				%	1,3	3,5	24,7	40,8	29,8
2. Programda belirtilen amaçlar (kazanımlar), öğrencilerin giriş özellikleri temel alınarak düzenlenmiştir.	3,37	1,09	Kısmen Katılıyorum	<i>f</i>	21	59	110	125	58
				%	5,6	15,8	29,5	33,5	15,5
3. Programın amaçları (kazanımları) ölçülebilir niteliktedir.	3,75	0,89	Katılıyorum	<i>f</i>	5	24	104	163	77
				%	1,3	6,4	27,9	43,7	20,6
4. Program, Avrupa Dil Pasaportunu temel olarak öğrencilerin iletişimsel yeterliklerini geliştirmeyi amaçlamaktadır.	3,19	1,21	Kısmen Katılıyorum	<i>f</i>	37	72	109	91	64
				%	9,9	19,3	29,2	24,4	17,2
5. Program öğrencilerin temel dil becerilerini geliştirmek için hazırlanmıştır.	3,48	1,09	Katılıyorum	<i>f</i>	17	54	107	122	73
				%	4,6	14,5	28,7	32,7	19,6
6. Program temel dil becerilerini (konuşma-okuma-dinleme-yazma) eşit oranda/dengeli bir şekilde/geliştirmeyi kazandırabilecek niteliktedir.	3,09	1,16	Kısmen Katılıyorum	<i>f</i>	32	89	115	86	51
				%	8,6	23,9	30,8	23,1	13,7
7. Programda İngilizce öğretimine ilişkin çağdaş yaklaşım ve yöntemlere yer verilmektedir.	3,46	1,06	Katılıyorum	<i>f</i>	12	55	127	106	73
				%	3,2	14,7	34,0	28,4	19,6
8. Programda süreç odaklı tasarım yaklaşımlarının benimsendiği açıkça görülmektedir.	3,42	1,05	Katılıyorum	<i>f</i>	14	56	123	117	63
				%	3,8	15,0	33,0	31,4	16,9
9. Program öğrencilerin dil öğrenme ihtiyaçlarını karşılayabilecek niteliktedir.	3,10	1,15	Kısmen Katılıyorum	<i>f</i>	41	62	133	92	45
				%	11,0	16,6	35,7	24,7	12,1
10. Program öğrencilerin bireysel farklılıklarını temele alır.	2,75	1,21	Kısmen Katılıyorum	<i>f</i>	61	108	106	58	40
				%	16,4	29,0	28,4	15,5	10,7
11. Program teknoloji kullanımını özendirilmektedir.	3,54	1,19	Katılıyorum	<i>f</i>	25	53	81	122	92
				%	6,7	14,2	21,7	32,7	24,7
12. Program, öğrencilerin dili doğru ve etkin kullanmalarını sağlayacak özelliklere sahiptir.	3,23	1,07	Kısmen Katılıyorum	<i>f</i>	24	62	140	98	49
				%	6,4	16,6	37,5	26,3	13,1
13. Bu programla öğrencilere İngilizce öğrenmeye karşı olumlu tutum kazandırılabilir.	3,32	1,09	Kısmen Katılıyorum	<i>f</i>	21	63	119	113	57
				%	5,6	16,9	31,9	30,3	15,3
14. Programın içeriği ve süresi tutarlıdır.	3,30	1,20	Kısmen Katılıyorum	<i>f</i>	35	60	102	110	66
				%	9,4	16,1	27,3	29,5	17,7
15. Program, Türkiye'nin her bölge ve okulunda uygulanabilir özelliklere sahiptir.	2,48	1,19	Katılmıyorum	<i>f</i>	98	97	101	54	23
				%	26,3	26,0	27,1	14,5	6,2
16. Sınıf özellikleri programı uygulamak için yeterlidir.	2,69	1,23	Kısmen Katılıyorum	<i>f</i>	79	89	107	64	34
				%	21,2	23,9	28,7	17,2	9,1
17. Sınıf ortamı öğrencilerin yetenek ve potansiyellerini ortaya çıkarmak için elverişlidir.	2,69	1,21	Kısmen Katılıyorum	<i>f</i>	75	93	111	60	34
				%	20,1	24,9	29,8	16,1	9,1

Tablo 4'teki verilere göre, programın bağlam boyutuyla ilgili maddelere verilen cevaplar aritmetik ortalamaları 2,48 ile 3,94 arasında değişmektedir. Bağlam değerlendirme boyutundaki maddelerin tamamının aritmetik ortalaması 3,22 olarak hesaplanmıştır ve standart sapması 0,85'tir. Bu ortalamaya göre öğretmenlerin değerlendirmeleri "Kısmen katılıyorum" düzeyindedir.

Programın kazanımlarıyla ilgili olan ilk 6 madde ve programın özelliğiyle ilgili olan 7-14. maddelere öğretmenler "Katılıyorum" ve "Kısmen Katılıyorum" düzeylerinde değerlendirmiştir. Ancak programın fiziki çevresiyle ilgili olan 15-17. maddeler, bu boyutta en düşük aritmetik ortalamalara sahiptir. Özellikle programın Türkiye'nin her bölgesinde ve her okulda uygulanabilir olduğuyla ilgili maddeye, öğretmenlerin "katılmadıkları", birçoğu (98 kişi hiç katılmıyorum; 97 kişi katılmıyorum şeklinde yanıt vermiş) olumsuz yanıt vermiştir ve bu boyutta en düşük ortalamaya sahip olan maddedir. Diğer iki maddeye (16 ve 17) olumsuz yanıt veren öğretmenlerin sayısı olumlu yanıt verenlerden fazla olsa da çoğunluk "Kısmen katılıyorum"

düzeyinde görüş bildirmiştir.

Bağlam Değerlendirmeye İlişkin Nitel Bulgular

İngilizce öğretmenlerinin yarı yapılandırılmış görüşme sorularından programın bağlam değerlendirme boyutuyla ilgili sorulara verdikleri yanıtların içerik analizinden elde edilen bulgular Tablo 5 ve Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 5. Tema: Programın Öğrenci İhtiyaçlarını Karşılama Durumu

Kategoriler	Kodlar
Karşılanan İhtiyaçlar	LGS'ye yönelik
	İletişim
	Genel kültür
	Teknoloji kullanımı
Gerekçeler	İlgi çekici konular
	Günlük hayatla ilişki kurulan konular
	Sınava hazırlayan ders materyalleri
	LGS'ye hazırlayan ölçme-değerlendirme
Karşılanmayan İhtiyaçlar	Dil becerilerinin gelişimi
	LGS'ye yönelik
	Yabancılarla iletişim
	Ders kitabının yetersizliği
Gerekçeler	Ders kitabının yetersizliği
	Kitaptaki aktivitelerin öğrencilere uygun olmaması
	Sınava yönelik ek materyal eksikliği
	Görsellerin yetersizliği
Gerekçeler	Okulun fiziksel koşulları
	Okuldaki İngilizce öğretmeni sayısının yetersizliği
	Fiziksel İmkanlar
	Ders İçeriği
Gerekçeler	Fazlaca ayrıntılı kelimeler
	İlgi çekmeyen üniteler
	Programın
	Özellikleri
Gerekçeler	Programın yalınlığı
	Konu tekrarının olmayışı

Öğretmenlerin büyük çoğunluğu programın öğrenci ihtiyaçlarını kısmen karşıladığını düşünürken sadece Ö8 karşılamadığını belirtmiştir. Tablo 5'e göre, öğretmenler, ihtiyaçların karşılanması ve karşılanmaması olmak üzere iki ana görüşe sahiptir. Programın öğrenci ihtiyaçlarını karşıladığını düşündükleri yönlerini öğretmenler aşağıdaki şekilde ifade etmişlerdir:

Ö10: "...öğrencilerin... ilgilerini çekebilecek, hali hazırda etkileşimde oldukları gündelik yaşantılarıyla ilgili konular var. Buldukları çevreyi anlatmalarıyla ilgili ünitelerimiz var. Daha sonra aile bireylerini tanıtmakla ilgili ya da ülkelerini ya da seçtikleri herhangi bir yeri tanıtmayla ilgili, mesela internetle ilgili, teknolojiyle ilgi, bilimle ilgili ünitelerimiz var."

Ö4: "Gerçekten müfredatın amacı çocuğa belli bir sınav yapmak, o sınav için belli kalıpları öğretmek. ...evet o amaca çok güzel hitap ediyor. Sınavlar onun için hazırlanmış, ders kitabı onun için hazırlanmış."

Programın öğrenci ihtiyaçlarını karşılamadığını düşündükleri yönlerini öğretmenler aşağıdaki şekilde ifade etmişlerdir:

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

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

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

Tablo 6. Tema: Programın Uygulanabilmesi İçin Okulların Altyapı Yeterliliği

Kategoriler	Kodlar
Yeterli Olunan Yönler	Akıllı tahta/ tahtaya kitabı yansıtabilme
	İnternet bağlantısı
	Ses sistemi

	Fiber altyapı Teknolojik donanım
Yetersiz Olunan Yönler	Akıllı tahta İnternet bağlantısı/ internet kablosu Grup çalışmaları için uygun ortam Fiziksel araç-gereçler Dil laboratuvarı

Ö2, Ö6, Ö8, Ö9, Ö11 okulların programın uygulanması için altyapısını yeterli bulurken, Ö3, Ö4, Ö5, Ö10, Ö12 ise kısmen yeterli olduğunu düşünmektedir. Öte yandan, Ö1 ve Ö7 ise altyapının yeterli olmadığını belirtmişlerdir. Bazı öğretmenler okullarının akıllı tahta ve internet açısından altyapısının yeterli olduğunu düşünürken bazı öğretmenler yine akıllı tahta ve internet açısından yetersizlikler olduğunu ifade etmişlerdir.

Aşağıda programın uygulanabilmesi için okulların altyapı yeterliliğine yönelik farklı görüşlere yer verilmiştir.

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

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

Girdi Değerlendirmeye İlişkin Nicel Bulgular

İngilizce öğretmenlerinin "Stufflebeam'in Bağlam-Girdi-Süreç-Ürün Modeline Dayalı Değerlendirme Anketi"nin girdi değerlendirme boyutundan elde edilen verilere ait betimsel istatistik sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Girdi Değerlendirme Boyutuna Yönelik Betimsel İstatistik Sonuçları

Madde	\bar{x}	S	Düzye	f	1 Hiç	2 Katılmıyorum	3 Kısmen	4 Katılıyorum	5 Tamamen
					Katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılıyorum	Katılıyorum	
18. Öğrencilerin ön bilgi seviyeleri programı uygulamak için yeterlidir.	2,67	1,09	Kısmen Katılıyorum	f	53	121	120	53	26
				%	14,2	32,4	32,2	14,2	7,0
19. Öğrenciler İngilizce öğrenmeye oldukça motivedirler.	2,89	1,05	Kısmen Katılıyorum	f	38	86	157	62	30
				%	10,2	23,1	42,1	16,6	8,0
20. Ders kitabı öğrencileri İngilizce öğrenmeye özendirir niteliktedir.	2,4	1,17	Katılmıyorum	f	101	105	105	38	24
				%	27,1	28,2	28,2	10,2	6,4
21. Ders kitabında yer alan temalar öğrencilerin ilgisini çekmekte başarılıdır.	2,84	1,15	Kısmen Katılıyorum	f	55	88	117	86	27
				%	14,7	23,6	31,4	23,1	7,2
22. Ders kitabı programın hedeflerini gerçekleştirmek için yeterlidir.	2,52	1,14	Katılmıyorum	f	83	103	120	43	24
				%	22,3	27,6	32,2	11,5	6,4
23. Yeni programla birlikte hazırlanan kitaplarda dil bilgisi yapıları öğrencilere sezdirilerek verilmektedir.	3,25	1,11	Kısmen Katılıyorum	f	29	61	116	120	47
				%	7,8	16,4	31,1	32,2	12,6
24. Kitaplar sadece öğrencilerin değil, öğretmenlerin de gelişimlerine katkı sağlayacak niteliktedir.	2,43	1,25	Katılmıyorum	f	112	88	102	39	32
				%	30,0	23,6	27,3	10,5	8,6
25. Ders kitaplarında güncel şarkı, bilmece, bulmaca gibi öğrencilerin ilgisini çekici farklı aktiviteler yer almaktadır.	2,88	1,13	Kısmen Katılıyorum	f	39	114	105	81	34
				%	10,5	30,6	28,2	21,7	9,1
26. Derste kullanılan materyaller (CD, video, flashcards) öğrencileri derse güdülemektedir.	3,45	1,24	Katılıyorum	f	31	56	91	103	92
				%	8,3	15,0	24,4	27,6	24,7
27. Derste kullanılması öngörülen (görsel ve işitsel) kaynak ve materyaller okullarda mevcuttur.	2,75	1,31	Kısmen Katılıyorum	f	79	98	75	77	44
				%	21,2	26,3	20,1	20,6	11,8
28. Öğretmen olarak programı uygulamak için yeterli donanımına sahip olduğumu düşünüyorum.	4,36	0,81	Tamamen Katılıyorum	f	5	5	35	133	195
				%	1,3	1,3	9,4	35,7	52,3

29. Programa ilişkin adaptasyon sorunu çekmiyorum.	4,27	0,89	Tamamen Katılıyorum	<i>f</i>	5	11	49	121	187
				%	1,3	2,9	13,1	32,4	50,1
30. Program ve programa ilişkin hazırlanan kaynak kitaplar öğretmenlere yol gösterecek niteliktedir.	3,35	1,14	Kısmen Katılıyorum	<i>f</i>	28	53	117	109	66
				%	7,5	14,2	31,4	29,2	17,7
31. Programla ilgili hazırlanan seminerler, öğretmenlere yeterince rehberlik etmektedir.	3,02	1,18	Kısmen Katılıyorum	<i>f</i>	49	62	138	77	47
				%	13,1	16,6	37,0	20,6	12,6

Tablo 7'ye göre, programın girdi boyutuyla ilgili maddelere verilen cevapların aritmetik ortalamaları 2,40 ile 4,36 arasında değişmektedir. Girdi değerlendirme boyutunda yöneltilen 14 maddenin tamamının aritmetik ortalaması 3,08 olarak hesaplanmıştır ve standart sapması 0,77'dir. Bu ortalamaya göre öğretmenlerin değerlendirmeleri "Kısmen katılıyorum" düzeyindedir.

Öğrenci özellikleriyle ilgili maddelere (18, 19) öğretmenler "Kısmen katılıyorum" düzeyinde yanıt vermiştir. Ders materyalleriyle ilgili maddelerde (20-27) ise öğretmenler, derste kullanılan materyallerin (CD, video, flashcards) öğrencileri derse motive ettiğini ifade eden maddeye "Katılıyorum" düzeyinde yanıtlamışlardır. Ancak özellikle ders kitabıyla ilgili maddelere (20, 22, 24) öğretmenlerin bildirdiği görüşler "Katılmıyorum" düzeyindedir. Ders kitabının öğrencileri İngilizce öğrenmeye teşvik edici nitelikte olduğunu belirten madde, bu boyutta en düşük ortalamaya sahiptir. Diğer dört maddeye ise "Kısmen katılıyorum" düzeyinde yanıt verilmiştir. Öğretmenlerin kendilerini değerlendirmeleriyle ilgili maddelere (28 ve 29. maddeler) bildirdikleri görüşler "Tamamen katılıyorum" düzeyindedir. Bu maddeler, girdi değerlendirme boyutunda, aynı zamanda ölçeğin genelinde en yüksek aritmetik ortalamalara ($X=4,36$; $X=4,27$) sahiptir. Kaynak kitap ile seminerlerin öğretmenlere rehberlik etmesine ilişkin maddelere (30 ve 31) bildirdikleri görüşler ise "Kısmen katılıyorum" düzeyindedir.

Girdi Değerlendirmeye İlişkin Nitel Bulgular

İngilizce öğretmenlerinin yarı yapılandırılmış görüşme sorularından programın girdi değerlendirme boyutuyla ilgili sorulara verdikleri yanıtların içerik analizinden elde edilen bulgular Tablo 8 ve Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 8. Tema: Öğrencilerin Hazırbulunuşlukları

Kategoriler	Kodlar	Yetersiz Oldukları Alanlar
Yeterli	Programın sarmal yapısı sayesinde	
Kısmen Yeterli	Öğrenci profiline göre değişkenlik	Dil Becerileri
	İngilizce ağırlıklı sınıfta öğrenim görme durumuna göre değişkenlik	Konuşma ve sözlü ifade
	Velilerin ilgisine göre değişkenlik	Dinleme
	Öğrenme güçlüğü yaşamasına göre değişkenlik	Yazma
Yetersiz	Önceki yıldan eksik temel bilgiler	Okuma
	Öğrencilerdeki olumsuz tutum	Telaffuz
	Programın yoğunluğu yüzünden	Kelime bilgisi
		Bilişsel Özellikler/ Beceriler
		Üst bilişsel beceriler
		Öğrenmeyi öğrenme
		Temel zihinsel beceriler (anlama ve kavrama)
		Duyuşsal Özellikler
		Motivasyon
		Özgüven
		Genel ruh hali
		Sorumluluk duygusu
		Dile/ derse önem verme

Öğretmenlerin dördü (Ö3, Ö5, Ö7, Ö11) öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyini yeterli bulurken, dört öğretmen (Ö6, Ö8, Ö9, Ö12) kısmen yeterli ve yine dört öğretmen (Ö1, Ö2, Ö4, Ö10) ise yetersiz olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyini yeterli bulan Ö7, kısmen yeterli bulan Ö8 ve yetersiz bulan Ö2'nin görüşleri aşağıdaki gibidir:

Ö7: "Aslında yeterli çünkü... üstüne ekleye gidiyor. Yani geçen sene de bu çocuklar arkadaşlıkla ilgili sıfatları öğrenmişlerdi. ... Hani o anlamda... ön bilgileri var aslında."

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

Ö2: "Tabii ki değil... zaten sistemin temelinde bir hata olduğu için öğrenciler alt sınıflardan hep eksik eksik geliyorlar. E alt taraftan eksik gelince bir üstünde tamamlayamıyor. Ön yargısı oluyor. Yapamıyorum, beceremiyorum diyor."

Öğrencilerin hazırbulunuşluklarını "kısmen yeterli" ve "yetersiz" olduğunu düşünen öğretmenler, öğrencilerin "dil becerileri", "bilişsel özellikler/ beceriler", "duyuşsal özellikler" bakımından yetersiz olduklarını ifade etmişlerdir. Ö9, öğrencilerin dil becerileri açısından, Ö10 bilişsel ve Ö12 duyuşsal özellikler açısından öğrencilerin hazırbulunuşluklarının yetersiz olduğunu belirtmiştir.

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

Ö10: "Öğrenciler analiz yapamıyorlar. ...kavramlar arasında ilişki kuramıyorlar. ...sentez yapamıyorlar. Yani bu üst bilişsel düzeydeki yetenekler gelişmemiş oluyor."

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

Tablo 9. Tema: Ders Kitaplarına Yönelik Düşünceler

Kategoriler	Kodlar
Olumlu Düşünenlerin Gerekçeleri	Güncel konu seçimleri Yaş gruplarına uygun içerikler Sınava hazırlaması Programla uyumu Kaliteli dinleme metinleri
Olumsuz Düşünenlerin Gerekçeleri	Aşırı genel kültür/ ayrıntılı bilgi sunması Düşük kaliteli aktiviteler İçerik eksiklikleri Ürün kısmının eksikliği Otantik olmayan okuma metinleri Zayıf görsel öğeler Uzun okuma parçaları Basit dinleme etkinlikleri Yazım ve imla hataları Dil bilgisi hataları Yanlış kalıp kullanımı

Ö4 ve Ö6 kodlu katılımcılar, ders kitaplarının programın kazanımlarına ulaştırdığını söylerken, Ö1, Ö3, Ö8 ve Ö12 kısmen ulaştırdığını düşünmektedir. Öğretmenlerin diğer yarısı ise ders kitaplarının kazanımlara ulaştırmadığını ifade etmiştir. Programın kazanımlarına ulaşmada ders kitaplarının etkisi üzerine farklı görüşlerin bulunduğu görülmektedir ve bunların bir kısmı aşağıda sunulmuştur:

Ö1: "Tam değil. Dediğim gibi içerisindeki metinler, dinleme metinleri falan çok hoşuma gitmişti bu sene. Ama tam yeterli mi dersiniz, değil."

Ö4: "Evet sınava yönelik hazırlamak için yeterli."

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

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

Süreç Değerlendirmeye İlişkin Nicel Bulgular

İngilizce öğretmenlerinin "Stufflebeam'in Bağlam-Girdi-Süreç-Ürün Modeline Dayalı Değerlendirme Anketi"nin süreç değerlendirme boyutundan elde edilen verilere ait betimsel istatistik sonuçları Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. Süreç Değerlendirme Boyutuna Yönelik Betimsel İstatistik Sonuçları

Madde	\bar{x}	S	Düzyey	f	Düzyey				
					1 Hiç Katılmıyorum	2 Katılmıyorum	3 Kısmen Katılmıyorum	4 Katılıyorum	5 Tamamen Katılıyorum
32. Programda uygulanan etkinlikler, öğrencilerin derse olan ilgisini arttırmaktadır.	3,22	1,02	Kısmen Katılıyorum	f	19	60	158	89	47
				%	5,1	16,1	42,4	23,9	12,6
33. Programda uygulanan etkinlikler, öğrencilerin iletişim becerilerinin geliştirilmesine olanak sağlar.	3,24	1,04	Kısmen Katılıyorum	f	23	55	146	106	43
				%	6,2	14,7	39,1	28,4	11,5
34. Program, öğrencilerin öğrendiklerini uygulamaya dönüştürebilecek etkinliklere yer verir.	3,20	1,05	Kısmen Katılıyorum	f	27	55	146	103	42
				%	7,2	14,7	39,1	27,6	11,3
35. Süreçte iş birliğine dayalı aktiviteler (eşli-grupla çalışma) sıklıkla kullanılmaktadır.	3,39	1,05	Kısmen Katılıyorum	f	13	70	101	136	53
				%	3,5	18,8	27,1	36,5	14,2
36. Programda önerilen öğrenci merkezli yöntem ve teknikler süreçte aktif bir şekilde uygulanabilmektedir.	3,17	1,08	Kısmen Katılıyorum	f	25	70	139	93	46
				%	6,7	18,8	37,3	24,9	12,3
37. Öğrenci sayısı programın uygulanması için bir engel teşkil etmemektedir.	2,42	1,34	Katılmıyorum	f	125	88	74	47	39
				%	33,5	23,6	19,8	12,6	10,5
38. Uygulama süreci programın amaçlarına paralel bir şekilde gerçekleşmektedir.	3,34	1,05	Kısmen Katılıyorum	f	21	50	134	117	51
				%	5,6	13,4	35,9	31,4	13,7
39. Öğrencilerin yeterli çoğunluğu derslere aktif olarak katılmaktadırlar.	2,69	1,17	Kısmen Katılıyorum	f	68	99	113	64	29
				%	18,2	26,5	30,3	17,2	7,8
40. Uygulama sürecinde disiplin sorunlarıyla karşılaşmaktadır.	2,93	1,21	Kısmen Katılıyorum	f	49	91	117	67	49
				%	13,1	24,4	31,4	18,0	13,1
41. Öğretmen ve öğrenciler arasındaki iletişim ve etkileşim yüksek düzeydedir.	3,49	1,00	Katılıyorum	f	13	42	127	129	62
				%	3,5	11,3	34,0	34,6	16,6
42. Süreçte öğretmen merkezli bir öğretim verilmektedir.	3,15	1,04	Kısmen Katılıyorum	f	23	68	152	89	41
				%	6,2	18,2	40,8	23,9	11,0
43. Öğrenciler derslerde iletişim becerilerine (konuşma ve dinlemeye) yeterince güdülenmektedir.	2,90	1,07	Kısmen Katılıyorum	f	39	89	140	77	28
				%	10,5	23,9	37,5	20,6	7,5
44. Öğrenme-öğretme süreci sorunsuz olarak işlemektedir.	2,87	1,10	Kısmen Katılıyorum	f	44	90	141	65	33
				%	11,8	24,1	37,8	17,4	8,8

Tablo 10'a göre, programın süreç boyutuyla ilgili maddelere verilen cevapların aritmetik ortalamaları 2,42 ile 3,49 arasında değişmektedir. Süreç değerlendirme boyutunda yöneltilen 13 maddenin tümü için aritmetik ortalama 3,08, standart sapma ise 0,73 olarak hesaplanmıştır. Bu ortalamaya göre öğretmenlerin değerlendirmeleri "Kısmen katılıyorum" düzeyindedir.

Süreç değerlendirme boyutunda, öğretmenlerin etkinliklerle ilgili maddelere (ilk 3 madde) "Kısmen katılıyorum" düzeyinde yanıt verdiği görülmektedir. Sürecin işleyişi ile ilgili maddelerde (35, 36, 38, 39, 41, 42, 43), öğretmenlerin görüşleri çeşitlilik göstermektedir. Öğretmen-öğrenci iletişimin ve etkileşiminin yüksek düzeyde olduğunu ifade eden maddeyi öğretmenler "Katılıyorum" düzeyinde yanıtlamışlardır ve bu madde, süreç değerlendirme boyutunda en yüksek ortalamaya sahiptir. Diğer altı maddeye ise "Kısmen katılıyorum" düzeyinde yanıt verilmiştir. Bu boyutta, 3 madde (37, 40, 44) süreçte yaşanan problemlerle ilgilidir. Sınıftaki öğrenci sayısının programın uygulanmasında engel oluşturmadığını ifade eden maddeye öğretmenlerin bildirdiği görüşler "Katılmıyorum" düzeyindedir ve bu madde, bu boyutta en düşük ortalamaya sahiptir. Diğer iki maddeye de "Kısmen katılıyorum" düzeyinde yanıt verilmiştir.

Süreç Değerlendirmeye İlişkin Nitel Bulgular

İngilizce öğretmenlerinin yarı yapılandırılmış görüşme sorularından programın süreç değerlendirme boyutuyla ilgili sorulara verdikleri yanıtların içerik analizinden elde edilen bulgular Tablo 11 ve Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 11. Tema: Önerilen Strateji, Yöntem ve Tekniklerin Kazanımları Gerçekleştirmeye Uygunluğu

Kategoriler	Kodlar
Uygun	Tematik yaklaşımın benimsenmesi Bağlamda sunulması Keyifli grup çalışmaları
Kısmen Uygun	Programda belirtilenler uygun ancak uygulanabilir değil
Uygun Değil	Çeşitlilik eksikliği İlgi çekmemesi Uygulanabilir olmaması Demode

Öğretmenlerden beşi (Ö1, Ö3, Ö6, Ö11, Ö12), önerilen strateji, yöntem ve tekniklerin kazanımları gerçekleştirmeye uygun bulurken üçü (Ö7, Ö9, Ö10) kısmen uygun olduğunu, dördü (Ö2, Ö4, Ö5, Ö8) ise uygun olmadığını söylemişlerdir. Aşağıda konuyla ilgili farklı öğretmen görüşleri sunulmuştur.

Ö2: "İşte dediğim gibi çok farklı bir yöntem, farklı bir teknik yok. Yani hep bilinen ...böyle basit şeyler var. Uygun değil, yetersiz. Çeşitlilik yok."

Ö6: "Pair work var bildiğim kadarıyla ...grup çalışmasını çok seviyor çocuklar, yani istedikleri kişiyle konuşmaları... yöntem, strateji açısından bakıldığında bunlara yönlendiriyor olması iyi bir şey."

Ö9: "...uygularken bazılarını atlamak zorunda kalabiliyoruz sırf programa yetişmek ya da kitabı bitirmek konusunda. O yüzden evet yeterli ama uygulanabilirliği çok yok diyebiliriz."

Tablo 12. Tema: Öğretmenlerin Programı Uygularken Karşılaştıkları Problemler

Kategoriler	Kodlar
Öğrenciyle İlgili	Motivasyon eksikliği Ön bilgilerdeki eksiklikler Ön yargılı tutumlar Utangaçlık Derste sorun çıkaran öğrenciler Olumsuz etkileşimlerin (dalga geçme, motivasyonu düşürme) yaşanması Kitapların getirilmemesi Öğrenciler arasındaki seviye farkları Kültürel farklılıklar
Fiziki/Teknolojik Altyapı Yetersizliği	Kalabalık sınıflar İnternet erişiminin olmaması Dinleme için altyapının eksikliği Akıllı tahtanın olmaması Akıllı tahta uyumlu kitapların eksikliği Materyal eksikliği
Sistem ve Programla İlgili	Öğrencilerin ilgisine/seviyesine uymayan konular Zaman yetersizliği Günlük hayatla bağdaşmayan içerikler Merkezi sınavın olumsuz etkisi Sınıf dışında İngilizce öğrenme imkanlarının kısıtlılığı
Diğer Paydaşlarla İlgili	Veli ilgisizliği ve eğitim algısı Okul yönetiminin öğretmene sağladığı destek Meslektaş dayanışmasının olmaması

Tablo 12'ye göre, programı uygularken öğretmenlerin karşılaştıkları problemler dört ana kategori altında toplanmıştır: "öğrenciyle ilgili", "fiziki/teknolojik altyapı yetersizliği", "sistem ve programla ilgili", "diğer paydaşlarla ilgili". Öğretmenlerin programı uygularken karşılaştıkları problemlerden bazıları aşağıdaki gibidir:

Ö6: "Çocuk sınıftan çıktıktan sonra programın ...getireceği kazanımları devam ettirecek bir ortama sahip değil. ...Çocuğu dışarıda destekleyemiyoruz. 35 kişiden aşağı sınıfımız yok. 35-40 kişide çocuklara söz hakkının düşmesi vesaire hâlâ bir sorun olarak devam ediyor."

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

Ö12: "Bu programı çocuğun algılayabilmesi için gerçekten temelini iyi olması lazım. İyi bir temeli olan öğrenci bu programı yapar ama temeli zayıf bir öğrenci çok zorlanır."

Ürün Değerlendirmeye İlişkin Nicel Bulgular

İngilizce öğretmenlerinin “Stufflebeam’in Bağlam-Girdi-Süreç-Ürün Modeline Dayalı Değerlendirme Anketi”nin ürün değerlendirme boyutundan elde edilen verilere ait betimsel istatistik sonuçları Tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13. Ürün Değerlendirme Boyutuna Yönelik Betimsel İstatistik Sonuçları

Madde	\bar{x}	S	Düzye	f	Düzye				
					1 Hiç Katılmıyorum	2 Katılmıyorum	3 Kısmen Katılmıyorum	4 Katılıyorum	5 Tamamen Katılıyorum
45. Dönem sonunda öğrencilerin seviyesi amaçlanan düzeye ulaşmaktadır.	2,95	1,02	Kısmen Katılıyorum	f	32	84	151	82	24
				%	8,6	22,5	40,5	22,0	6,4
46. Değerlendirme süreci sorunsuz işlemektedir.	3,16	1,07	Kısmen Katılıyorum	f	26	70	136	100	41
				%	7,0	18,8	36,5	26,8	11,0
47. Değerlendirme yapılırken, öğrencilerin öğretim sürecindeki gelişimleri ve çabaları dikkate alınmaktadır.	3,81	0,99	Katılıyorum	f	10	27	83	156	97
				%	2,7	7,2	22,3	41,8	26,0
48. Sonuç değerlendirmeye dayalı bir değerlendirme sistemi uygulanmaktadır.	3,57	1,05	Katılıyorum	f	15	39	110	133	76
				%	4,0	10,5	29,5	35,7	20,4
49. Değerlendirme araçları, öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini (anlama, yaratma, analiz) ölçecek nitelikte hazırlanmaktadır.	3,04	1,08	Kısmen Katılıyorum	f	31	85	130	92	35
				%	8,3	22,8	34,9	24,7	9,4
50. Dönem içerisinde yapılan sınavlar 4 temel dil becerisini eşit oranda ölçmektedir.	2,35	1,26	Katılmıyorum	f	121	101	80	39	32
				%	32,4	27,1	21,4	10,5	8,6
51. Dönem içi yapılan toplam sınavların (yıl sonu sınavları, LGS, kısa sınavlar) sayısı öğrenci başarısını ölçmede yeterlidir.	2,63	1,22	Kısmen Katılıyorum	f	84	91	104	64	30
				%	22,5	24,4	27,9	17,2	8,0
52. Sınavlar amaçlanan kazanımların gerçekleştirilip gerçekleştirilmediğini ölçmekte başarılıdır.	2,87	1,14	Kısmen Katılıyorum	f	51	86	127	77	32
				%	13,7	23,1	34,0	20,6	8,6
53. Alternatif değerlendirme araçları (portfolyo, proje-performans ödevleri) değerlendirme sürecinde aktif olarak kullanılmaktadır.	3,32	1,15	Kısmen Katılıyorum	f	26	66	104	114	63
				%	7,0	17,7	27,9	30,6	16,9
54. Değerlendirme öğrenme-öğretme sürecinin tüm aşamalarında yapılmaktadır.	3,35	1,12	Kısmen Katılıyorum	f	20	66	115	107	65
				%	5,4	17,7	30,8	28,7	17,4
55. Yapılan değerlendirmeler öğrencilerin gerçek başarısını yansıtmamaktadır.	3,32	1,13	Kısmen Katılıyorum	f	20	70	118	98	67
				%	5,4	18,8	31,6	26,3	18,0
56. Program sonunda öğrenciler basit cümlelerle hedef dili kullanarak kendilerini ifade etme becerilerine ilişkin gelişim göstermektedirler.	3,38	0,96	Kısmen Katılıyorum	f	13	47	139	132	42
				%	3,5	12,6	37,3	35,4	11,3
57. Program sonunda öğrenciler İngilizce konuşma-dinleme (iletişim) becerilerine ilişkin gelişim göstermektedir.	3,17	1,00	Kısmen Katılıyorum	f	18	71	150	97	37
				%	4,8	19,0	40,2	26,0	9,9
58. Program sonunda öğrenciler İngilizce dil bilgisine ilişkin gelişim göstermektedir.	3,42	0,94	Katılıyorum	f	11	42	144	129	47
				%	2,9	11,3	38,6	34,6	12,6

Tablo 13’e göre, programın ürün boyutuyla ilgili maddelere verilen cevapların aritmetik ortalamaları 2,35 ile 3,81 arasında değişmektedir. Ürün değerlendirme boyutunda yer alan 14 madde için aritmetik ortalama 3,17 ve standart sapması 0,71 olarak hesaplanmıştır. Bu ortalamaya göre öğretmenlerin değerlendirmeleri “Kısmen katılıyorum” düzeyindedir.

Ürün değerlendirme boyutundaki 46, 47, 48 ve 54. maddeler değerlendirme süreciyle ilgilidir. Öğretmenler, değerlendirme yaparken öğrencilerin süreçteki gelişim ve çabalarını dikkate aldıkları ve sonuç değerlendirmeye dayalı bir sistemi uyguladıkları maddelere “Katılıyorum” düzeyinde yanıt vermişlerdir. Bu maddeler, ürün değerlendirme boyutunda en yüksek aritmetik ortalamalara sahiptir. Diğer iki maddeye ise “Kısmen katılıyorum” düzeyinde yanıt verilmiştir. Değerlendirme araçlarıyla ilgili maddelerde (49, 50, 51, 52,

53, 55), öğretmenlerin görüşleri çeşitlidir. Dönem içindeki sınavlarda öğrencilerin dört dil becerisinin eşit şekilde ölçüldüğünü ifade eden maddeye öğretmenlerin görüşleri “Katılmıyorum” düzeyindedir ve bu madde ürün değerlendirme boyutunda en düşük ortalamaya sahiptir. Diğer beş maddeye ise “Kısmen katılıyorum” düzeyinde yanıt verilmiştir. Son olarak, 45, 56, 57 ve 58. maddeler beceri kazanımıyla ilgilidir ve öğrencilerin İngilizce dil bilgisi açısından program sonunda gelişim gösterdiklerini belirten maddeye yönelik bildirilen görüşler “Katılıyorum” düzeyindedir. Diğer üç maddeye ise “Kısmen katılıyorum” düzeyinde yanıt verilmiştir.

Ürün Değerlendirmeye İlişkin Nitel Bulgular

İngilizce öğretmenlerinin yarı yapılandırılmış görüşme sorularından programın ürün değerlendirme boyutuyla ilgili sorulara verdikleri yanıtların içerik analizinden elde edilen bulgular Tablo 14 ve Tablo 15’te verilmiştir.

Tablo 14. Tema: Kullanılan Sınavların Öğrencilerin Başarısını Ölçme Durumu

Kategoriler	Kodlar
Yeterli	Dört beceriye yönelik değerlendirme Çeşitli ölçme-değerlendirme araç ve yöntemlerin kullanımı
Kısmen Yeterli	Konuşma ve yazma becerilerini yeterince ölçememe Soruların basit düzeyde olması Çoğunlukla çoktan seçmeli sorulara ağırlık verilmesi Yalnızca kelime, dil bilgisi ve okuma becerilerini ölçme
Yeterli Değil	Çoğunlukla çoktan seçmeli soruların kullanılması Sınavların geçerlik ve güvenilirliklerinin hesaplanmaması

Öğretmenlerin yarısı, kullanılan sınavların başarıyı kısmen ölçtüğünü düşünürken Ö1, Ö10 ve Ö12 kodlu öğretmenler yeterli olduğunu düşünmekte, Ö5, Ö7 ve Ö8 ise yeterli olmadığını düşünmektedir. Bu konuda farklı görüşlere sahip öğretmenlerin düşünceleri aşağıdaki gibidir:

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

Ö9: “...ben kendi ölçme-değerlendirme tarzımı seviyorum. Ama ...40 dakikalık sınav olduğu için writing’i soramıyorum. Speaking’i de böyle bir uygulama sadece sıftaki etkinliklerden değerlendirebiliyorum. ...Bir tek speaking ve writing hariç evet diyebiliriz bu soruya.”

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

Tablo 15. Tema: Öğrencilerin Programda Belirlenen Kazanımlara Ulaşamama Nedenleri

Kategori	Kodlar
Öğrenci Kaynaklı Etkenler	Yetersiz hazırbulunuşluk Ders çalışma alışkanlığının olmaması Motivasyon eksikliği İngilizceye karşı negatif tutum Dersle ilgilenmemesi/önemsememesi Öğrenmede zorluk yaşama Hafıza zayıflığı İkinci dil yeteneğinin olmaması Türkçedeki eksiklikler Sorumluluk duygusunun gelişmemiş olması Sınav odaklılık
Program ve Sistem Boyutundaki Etkenler	Ders sayısının azlığı Merkeziyetçi program yaklaşımı Zekâ türlerine göre derslerin planlanamaması İletişimsel etkinliklerin azlığı Grup çalışmalarının olmayışı İçeriğin ilgi çekmemesi
Çevresel Faktörler/ Fiziki Koşullar	Salgın döneminin etkisi Öğrencilere ayıracak ekstra zaman ve imkân eksikliği

	Çevresel öğrenmenin (periphara learning) azlığı İlgi çekici ortamın yaratılamaması Sınıfın kalabalıklığı
Öğretmen/ Veli Kaynaklı Etkenler	Öğretmenin ilgisizliği Aile desteğinin eksikliği

Öğretmenlerin çoğunluğu, öğrencilerin programda belirlenen kazanımlara yıl sonunda kısmen ulaştığını belirtmektedir. İki öğretmen (Ö1, Ö10) öğrencilerin bu kazanımlara ulaştığını belirtirken, bir öğretmen (Ö7) ise ulaşamadığını düşünmektedir. Kazanımlara ulaşamayan veya kısmen ulaşan öğrencilerin kazanımlara ulaşamama nedenleri yukarıdaki dört kategoride toplanmıştır. Bazı öğretmenlerin bu konu hakkındaki görüşleri ise aşağıda sunulmuştur:

Ö4: "Aktivitelelerin belki anlamsız gelmesi, sınıfın kalabalık olması, ders çalışmaması, yeterince o attractive ortamı sağlamaması. Bir de çevresel öğrenme periphara learning de çok az. Communication az. Grup falan olmadığı için arkadaştan da çok öğrenemiyor."

Ö7: "Ders sayısının azlığı, çocukların odağı sınav. Çocuk yabancı dil öğrenmek istemiyor ki. Onun derdi onları da doğru yapayım puanım artsın. ...Motivasyon eksikliği var."

Ö12: "İngilizce dersini önemsemiyor. ...Çocuk dil öğrenmede zorlanıyor. Çocuğun hafızası zayıftır. ...ya da ikinci bir dile yeteneği yoktur. Türkçede genel anlamda sıkıntısı vardır. ...artı sorumluluk duygusu gelişmemiş. ...sınava çalışmadan gelen öğrenci ya da dersi derste dinlemeyen, ödev yapmayan... Defter tutmuyor. Kitabını getirmiyor."

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Programdaki kazanımların açık ve ölçülebilir olduğunu belirten maddeler, bağlam değerlendirme boyutunda en yüksek ortalamaya sahiptir. Daha önceki araştırmalar (Ercan, 2019; Körhasanoğulları, 2020) da benzer sonuçlara ulaşmıştır. Fakat öğretmenlerin çoğu programın dil becerilerini eşit ve dengeli bir şekilde geliştirmediğini düşünmektedir. Anket maddelerinden biri, programın temel dil becerilerini geliştirmek amacıyla tasarlandığını belirtmektedir ve öğretmenler bu maddeye "katılıyorum" düzeyinde yanıt vermişlerdir. Ancak görüşmelerde bazı öğretmenler programın bu beceriler açısından ihtiyacı yeterince karşılamadığını ifade etmiştir. Ayrıca, programın öğrencilerin ihtiyaçlarına kısmen yanıt verdiği ancak bazı alanlarda yetersiz kaldığı belirtilmiştir. Program özelliklerine dair nicel veriler incelendiğinde, öğretmenlerin görüşlerinin genellikle "katılıyorum" ve "kısmen katılıyorum" düzeyinde olduğu gözlemlenmiştir. Programın dil öğrenme ihtiyaçlarına cevap verebilecek nitelikte olduğunu belirten maddeye ilişkin öğretmen görüşleri "kısmen katılıyorum" düzeyindedir. Benzer şekilde, araştırmanın nitel kısmına katılan öğretmenlerin çoğuna göre, programın öğrenci ihtiyaçlarını kısmen karşılamaktadır. Bazı öğretmenler öğrencilerin LGS'ye yönelik ihtiyaçlarını programın karşıladığını belirtirken, bazıları ise bunun tam tersini ileri sürmüştür. Başka bir çalışmada (Başaran ve diğerleri, 2020), öğretmen görüşlerine dayanarak programın öğrencilerin dil becerilerini geliştirmek için yetersiz olduğu fakat öğrencileri sınava hazırlama açısından yeterli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu program oluşturulurken 2017 yılında birincil ağız olarak öğrenci paydaşına başvurulmaması, programın öğrencilerin ihtiyaçlarını tam anlamıyla karşılamadığı düşüncesini güçlendirmektedir. Bu sebeple, araştırmada öğrenci ihtiyaçlarının kısmen karşılandığı sonucuna ulaşılmaması şaşırtıcı değildir. Programın içeriği ve süresiyle ilgili öğretmen görüşleri genellikle "kısmen katılıyorum" düzeyindedir. Önceki araştırmalar, haftalık İngilizce ders saatlerinin yetersiz olduğunu göstermiştir (Arı, 2014; Seçkin, 2011; Yıldırım & Tanrıseven, 2015). Ancak bu araştırma, öğretmenlerin ders süresiyle ilgili görüşlerinin önceki araştırmalarla karşılaştırıldığında daha olumlu olduğunu göstermektedir. İlköğretim düzeyinde uzun zamandır İngilizce ders saatlerinde büyük değişiklikler yapılmadığı göz önüne alındığında, programın içeriğinin hafifletilmiş olabileceği düşünülebilir.

Bağlam değerlendirme boyutunda, programın fiziki çevresi alt boyutu en düşük ortalamaya sahiptir. Dinçer (2013) bu araştırma sonuçlarına paralel olarak, fiziksel çevreden dolayı her okulda programın aynı şekilde uygulanamayacağı sonucuna ulaşmıştır. Nicel bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin çoğunluğu, programın Türkiye genelinde uygulanabilir olduğunu düşünmemektedir. Ancak nitel verilere dayanarak öğretmenlerin çoğunun kendi çalıştıkları okulların programın uygulanabilirliği bakımından yeterli veya kısmen yeterli altyapısı olduğunu ifade ettikleri görülmektedir. Ancak bu çelişki, araştırmanın İstanbul'da yapılmış olması ve buradaki okulların diğer bölgelere kıyasla daha iyi imkânlarla sahip olması göz önünde

bulundurulduğunda anlaşılabilir. Öğrencilerin motivasyonu ve başarısı üzerinde fiziksel çevrenin etkili olduğunu pek çok araştırma (Kweon ve diğerleri, 2017; Lei, 2010; Shi ve diğerleri, 2021) ortaya koymuştur. Bu sebeple, programın fiziki çevresinin iyileştirilmesi gerekmektedir. Alkan ve Arslan (2014) ile Bulut ve Atabey (2016) çalışmaları, programın tam olarak uygulanabilmesi için fiziki çevrenin iyileştirilmesinin önemli olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Girdi değerlendirmesinin öğrenci özellikleri alt boyutunda, bilişsel ve duyuşsal özelliklerle ilgili maddelere genellikle “kısmen katılıyorum” yanıtlarının verildiği belirlenmiştir. Nitel bulgular, öğrenci hazırbulunuşluklarının “dil becerileri”, “bilişsel özellikler/beceriler” ve “duyuşsal özellikler” açısından yetersiz olduğunu göstermektedir. 2018 programını inceleyen Körhasanoğulları'nın (2020) ile Başaran ve diğerlerinin (2020) çalışmalarında ise İngilizce öğretmenleri genellikle öğrenci hazırbulunuşluklarını yetersiz bulmaktadır. Ders materyalleri alt boyutunda, öğretmenlerin ders kitabının yeterliliğine ilişkin yanıtları “katılmıyorum” ve “kısmen katılıyorum” düzeyinde bulunmuştur. Bu alandaki maddelerin aritmetik ortalaması bu boyuttaki diğer maddelere göre daha düşük çıkmıştır. Nicel sonuçlara benzer şekilde, öğretmenlerin çoğunluğu ders kitaplarının programın amaçlarına ulaşmada yetersiz olduğunu düşünmektedir. Eleştiriler arasında ayrıntılı bilgi içermesi, aktivitelerin yetersizliği, okuma metinlerindeki eksiklikler, görsellerin yetersizliği ve yazım-ımla hataları bulunmaktadır. Bu sonuçlar, MEB’de ders kitaplarını hazırlayan komisyonlardaki uzmanlar için ders kitaplarının geliştirilmesi gerektiğine dair önemli geri bildirimler sağlamaktadır. Önceki çalışmalar (Dinçer, 2013; Başaran ve diğerleri, 2020; Yıldırım & Tanrıseven, 2015) da benzer olumsuzlukları işaret etmiştir. Ayrıca, materyallerin öğrencileri derse motive ettiği görüşünü yansıtan maddeye öğretmenlerin katıldıkları tespit edilmiştir. Bu durumda, derste kullanılması öngörülen kaynak ve materyallerin okullarda bulunduğunu belirten maddeye öğretmenler kısmen katılsa da mevcudiyeti ve kullanılması halinde daha etkili sonuçlar doğurabileceğine inandıkları söylenebilir. Öğretmen yeterliliği alt boyutunda yapılan değerlendirmede, öğretmenlerin kendi mesleki yeterlilikleri konusunda genellikle olumlu düşüncelere sahip oldukları belirlenmiştir. Öğretmenlerin kendilerini değerlendirdikleri maddeler, tüm anket maddeleri arasında en yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Bu sonuç, programı uygulama konusunda öğretmenlerin güçlü olduklarını düşündüklerini göstermektedir. Benzer olarak, Yıldırım ve Tanrıseven’in (2015) çalışmasına göre, öğretmenler programı başarıyla uygulayabilecek yetkinliklere sahip olduklarını düşünmektedirler. Ancak, Tekin-Özel’in (2011) araştırmasında bazı öğretmenlerin programdaki yaklaşım ve kuramları uygulamada yeterli olmadıklarını hissettiklerine dair bulgular elde edilmiştir. Bu farklılık, zamanla öğretmenlerin yeterlilik algularının gelişmiş olabileceğine işaret etmektedir.

Süreç değerlendirmenin programdaki etkinliklerle ilgili alt boyutunda, öğretmenler genellikle “kısmen katıldıklarını” belirtmişlerdir. Benzer olarak, sürecin işleyişi alt boyutunda bulunan ve öğrencilerin aktif katılımını ifade eden anket maddesine yönelik görüşler de “kısmen katılıyorum” düzeyinde olmuştur. İngilizce öğretim programlarında önerilen etkinliklere yönelik farklı araştırma sonuçları elde edilmiştir. Bazı araştırmalar programdaki etkinliklerin öğrencilerin aktif katılımını sağladığını belirtirken (Cihan & Gürten, 2013; Güneş, 2009; Osmani, 2020), diğer araştırmalarda öğrencilerin etkinliklere katılmadığı (Arı, 2014) ya da etkinliklerin etkisiz ve sıkıcı olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır (Kandemir, 2016; Yastıbaş & Erdal, 2020). Sürecin işleyişi alt boyutunda, öğretmenler genellikle “kısmen katılıyorum” düzeyinde görüş bildirmiştir. Fakat öğretmen-öğrenci iletişim ve etkileşiminin yüksek olduğunu ifade eden bir maddeye yönelik görüşlerin “katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir ve süreç değerlendirme boyutunda en yüksek ortalamaya sahiptir. Bu sonuç, yüksek öğretmen-öğrenci etkileşiminin öğrencilerin kendine güvenini artırarak risk alma ve iletişim becerilerini geliştirme olasılığını artırabileceğini göstermektedir.

Öğretmenlerin, öğrenci merkezli yöntem ve teknikler ile iş birliğine dayalı öğrenmeyi destekleyen aktivitelerin kullanıldığına “kısmen katıldıkları” belirlenmiştir. Görüşmelerde, önerilen strateji, yöntem ve tekniklerin kazanımları gerçekleştirmek için uygun olduğunu belirten öğretmenler tematik yaklaşıma, bağlam sunumuna ve eğlenceli grup çalışmalarına vurgu yapmışlardır. Kısmen uygun olduğunu düşünenler ise programdaki önerilerin teorik olarak uygun olmasına rağmen uygulanabilir olmadığını belirtmişlerdir. Bazı öğretmenler ise önerilenlerin çeşitlilik olmadığından, ilgi çekici ve uygulanabilir olmadığından ve demode

olduklarından dolayı uygun olmadığını belirtmişlerdir. Arı (2014) tarafından yapılan çalışmada ise öğrencilerin konuşma isteksizliği, geleneksel yönetime alışkanlık ve ders kitabındaki içerik zorluklarının öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanımında karşılaşılan problemler olduğu ortaya konmuştur.

Süreç değerlendirme boyutunun alt boyutu olan “süreçte yaşanan problemler” başlığı altındaki iki maddeye öğretmenler “kısmen katılıyorum” yanıtı vermişlerdir. Ancak öğrenci sayısının programın uygulanmasında bir engel oluşturmadığına dair maddeye öğretmenler “katılmadıkları” sonucuna ulaşılmıştır ve bu madde süreç değerlendirme boyutunda en düşük ortalamaya sahiptir. Bu bulgular, öğretmenlerin zaman zaman programı uygularken bazı zorluklarla karşılaştıkları ve öğrenci sayısının bu zorluklardan biri olduğu şeklinde yorumlanabilir. Nicel verilerle paralel şekilde, görüşmelerde öğretmenler sınıfların kalabalıklığından şikâyet etmişlerdir. Bununla birlikte öğrencilerin motivasyon eksikliği, veli ilgisizliği ve eğitim algısı gibi konularda sorunlar yaşamaktadırlar. Öğretmenlerin süreçte yaşadıkları sorunlar, “öğrenciyle ilgili”, “fiziki/teknolojik altyapı yetersizliği”, “sistem ve programla ilgili”, “diğer paydaşlarla ilgili”, “materyal yetersizliğiyle” ilgilidir. Literatürde de ders saati ve kaynakların yetersizliği (Başaran ve diğerleri, 2020), öğrencilerin isteksizliği, hazırbulunuşluklarındaki eksiklikler (Körhasanoğulları, 2020), program uygulanırken araç-gereç ve materyal eksikliğinin engel oluşturduğu (Kurt, 2017; Küçüktepe ve diğerleri, 2014) sonucuna varılmıştır. Uluslararası alanyazın incelendiğinde ise Endonezya’daki bir üniversitede yürütülen hazırlık programını CIPP modeline dayalı olarak değerlendiren Manan ve diğerleri (2020), öğrencilerin motivasyonlarındaki eksikliği ve öğrenme materyallerinin yetersizliğini süreçte karşılaşılan iki ana sorun olduğu sonucunu ortaya koymuştur.

Ürün değerlendirmenin değerlendirme süreci alt boyutu için öğretmenlerin genellikle “katılıyorum” ve “kısmen katılıyorum” düzeyinde görüşlere sahip olduğu belirlenmiştir. Değerlendirme sürecinde öğrencilerin gelişimi ve çabalarının dikkate alındığına ilişkin madde en yüksek ortalamaya sahiptir. Sonuç değerlendirmeye dayanan bir sistem olduğunu ifade eden maddeye öğretmenler “katılıyorum” derken, öğrenme-öğretme sürecinin tüm aşamalarında değerlendirme yapıldığını belirten, süreç değerlendirmeye ilgili maddeye öğretmenlerin “kısmen katıldıkları” tespit edilmiştir. Mevcut programda süreç ve sonuç odaklı değerlendirme tekniklerine yer verilmesiyle bulgular örtüşmektedir. Dinçer’in (2013) çalışmasında, çeşitli değerlendirme yöntemlerinin kullanılarak süreç ve sonuç değerlendirmesinin yapıldığı tespit edilmiştir.

Değerlendirme araçlarıyla ilgili olarak, öğretmenler çoğunlukla “kısmen katılıyorum” düzeyinde görüş bildirmiştir. Program, dört dil becerisine yönelik sınav tekniklerini önermektedir ve öğretmenlere sınav hazırlığı için öneriler sunmaktadır (MEB, 2018). Ancak dönem içindeki sınavların dört dil becerisini eşit şekilde ölçtüğünü belirten maddeye “katılmamışlardır” ve bu madde ürün değerlendirme boyutunda en düşük ortalamaya sahiptir. Bu sonucun sebebi, ders kitabındaki etkinliklerin ve hazırlanan sınavların dört beceriyi eşit şekilde ölçmeye yönelik hazırlanmaması olabilir. Büyükduman’ın (2005) araştırmasına göre, öğretmenler, programdaki dört dil becerisini ayrı ayrı değerlendirebileceğini, ancak bu becerilerin tümünü birlikte değerlendirmenin mümkün olmadığını ifade etmişlerdir. Öğretmenler, sınavların amaçlanan kazanımları yeterince ölçemediği konusuna “kısmen” katılmaktadırlar. Görüşmelerde yazma ve konuşma becerilerini ölçme konusunda sınavların yetersiz olduklarını ifade etmektedirler. Aksoy’un (2020) çalışması, öğretmenlerin alternatif değerlendirme tekniklerini daha yararlı bulduklarını gösterirken mevcut değerlendirme yöntemlerinin genellikle çoktan seçmeli testlere dayandığını ortaya koymaktadır. Ülkemizdeki merkezi sınavların çoktan seçmeli test formatında olmasının öğretim sürecinde gerçekleştirilen ölçme-değerlendirmeyi de etkilediği görülmektedir.

Öğretmenler, ürün değerlendirme boyutunun beceri kazanımı alt boyutunda öğrencilerin İngilizce dil bilgisinde gelişim gösterdiğine ilişkin maddeye katılmışlardır. Ancak diğer maddelere kısmen katıldıklarını belirtmişlerdir. Benzer şekilde, görüşmeye katılan öğretmenlerin çoğu, öğrencilerin belirlenen kazanımlara yıl sonunda kısmen ulaştığını düşünmektedir. Programın, İngilizceyi iletişim aracı olarak kullanmayı amaçladığı ve bu çalışmanın sonuçları dikkate alındığında, programın hedefleriyle kısmen örtüştüğü görülmektedir. Dinçer (2013) çalışmasında, öğrencilerin dil bilgisine ilişkin becerilerinin iletişim becerileriyle kıyaslandığında yıl sonunda daha fazla gelişim gösterdiğini belirlemiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda, British Council ve TEPAV’ın (2014) tarafından hazırlanan raporda, yabancı dil öğretiminde Türkiye’deki devlet okullarında

karşılaşılan zorluklardan birinin hâlâ dil bilgisi odaklı öğretime devam edilmesi veya buna ağırlık verilmesi olduğu şeklinde yorum yapılabilir. Ayrıca, öğrencilerin kazanımlara ulaşamama nedenlerinin genellikle öğrenci kaynaklı etkenlerden, program ve sistem boyutundaki etkenlerden, çevresel faktörlerden ve öğretmen/veli kaynaklı etkenlerden kaynaklandığı belirlenmiştir. Bu durum, özellikle öğrencilerin hazırbulunuşluğunun yetersizliği, ders çalışma alışkanlığı eksikliği ve motivasyon eksikliği gibi faktörlerle ilişkilendirilmiştir.

Programın dört boyutu bütünsel bir şekilde incelendiğinde, bağlam ve girdi boyutlarında belirtilen ders kitapları, sınıf mevcutları ve fiziki ortam gibi eksiklikler, süreç ve ürün boyutlarını etkilemektedir. Bu eksikliklerin yanı sıra, teori ve pratik uyumsuzluğu ile yıl sonundaki LGS sınavının programın süreç ve ürün boyutlarını olumsuz etkilediği belirlenmiştir. Ancak, programa ilişkin güçlü yönler de mevcuttur. Bağlam değerlendirme kapsamında, öğretmenlerin programda yer alan kazanımlara ilişkin olumlu görüşlere sahip oldukları görülmektedir. Girdi değerlendirme kapsamında öğretmenler kendilerini programın uygulanması için yeterli görmekte ve süreç değerlendirmede öğretmen ve öğrenci arasındaki etkileşimin yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Ürün değerlendirmede ise öğretmenler, öğrencilerin dil bilgisi açısından yıl sonunda gelişme gösterdiğini belirtmişlerdir.

Elde edilen sonuçlar doğrultusunda, MEB, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, il/ilçe Millî Eğitim Müdürlükleri, eğitim teknologları, ders kitabı yazarları vb. paydaşlar için ve araştırmacılar için öneriler sunulmuştur:

- Programın Türkiye'nin her bölgesinde daha etkili şekilde uygulanabilmesi için programda yer verilen etkinliklerin tamamının gerçekleştirilebileceği fiziki altyapı ve donanımına sahip olunmalıdır.
- İngilizce programının etkili şekilde uygulanması ve öğrencilerin dil becerilerinin geliştirilmesi için sınıf mevcutları azaltılmalıdır. Böylece öğretmenler, öğrencileriyle birebir etkileşime kurarak daha etkili öğrenme-öğretme faaliyetleri gerçekleştirebilirler.
- Eğitimdeki dijital alt yapı, Eğitim Bilişim Ağı gibi platformlar iyileştirilerek bu ortamlardan daha fazla ve çeşitli materyaller paylaşılmalı ve eksikler giderilmelidir.
- 2018 İDÖP'ünde (İlkokul ve Ortaokul) yer alan diğer sınıf düzeylerine ait programlar değerlendirilerek karşılaştırmalar yapılabilir.
- Ayrıca Türkiye'nin diğer illerinde,
- Veli, okul yöneticisi, öğrenci vb. paydaşların görüşlerinin alındığı,
- Gözlem tekniği veya ölçekler kullanılarak yürütülen,
- Farklı değerlendirme modellerinin kullanıldığı başka araştırmalar yapılabilir.

Yazarların Beyanı

Araştırmacıların katkı oranı beyanı: Bu çalışma, ikinci yazarın danışmanlığındaki birinci yazarın yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Etik Kurul Kararı: Bu çalışma, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu tarafından 2100042593 numarasıyla onaylanmıştır.

Çatışma beyanı: Yazarlar bu makale için herhangi bir çıkar çatışması beyan etmemektedir.

Destek ve teşekkür: Araştırmamıza katılan tüm İngilizce öğretmenlerine teşekkür ederiz.

Kaynaklar

- Acar, A. (2019). Türkiye'deki 2013 ve 2018 ilkokullar ve ortaokullar İngilizce dersi öğretim programlarının karşılaştırılması: 7. sınıf izlencelerinin analizi. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(224), 299-325.
- Akpur, U., Alcı, B., & Karataş, H. (2016). Evaluation of the curriculum of English preparatory classes at Yıldız Technical University using CIPP model. *Educational Research and Reviews*, 11(7), 466-473. <https://doi.org/10.5897/ERR2016.2638>

- Aksoy, E. (2020). Evaluation of the 2017 updated secondary school English curriculum of Turkey by means of theory-practice link. *Turkish Journal of Education*, 9(1), 1-21. <https://doi.org/10.19128/turje.575392>
- Alkan, M. F., & Arslan, M. (2014). İkinci sınıf İngilizce öğretim programının değerlendirilmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 4(7), 87-99.
- Arı, A. (2014). İlköğretim altıncı sınıf İngilizce öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 7(2), 172-194. <https://doi.org/10.5578/keg.6646>
- Aslan, Y. (2016). Comparison of primary school foreign language curricula of Turkey, Germany and the Netherlands. *Journal of Education and Training Studies*, 4(8), 34-43. <https://doi.org/10.11114/jets.v4i8.1581>
- Baki, A., & Gökçek, T. (2012). Karma yöntem araştırmalarına genel bir bakış. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42), 1-21.
- Başaran, M., Özdemir, O.İ., & Can, M. S. (2020). 8. sınıf İngilizce öğretim programının bağlam, girdi, süreç ve ürün (CIPP) modeline göre değerlendirilmesi. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 11(3), 154-178. <https://doi.org/10.19160/ijer.767692>
- British Council, & TEPAV. (2014). *Türkiye'deki devlet okullarında İngilizce dilinin öğretimine ilişkin ulusal ihtiyaç analizi*. [https://www.tepav.org.tr/upload/files/1399388519-1.Turkiyedeki Devlet Okullarında İngilizce Dilinin Öğrenimine İlişkin Ulusal İhtiyaç Analizi.pdf](https://www.tepav.org.tr/upload/files/1399388519-1.Turkiyedeki%20Devlet%20Okullarında%20İngilizce%20Dilinin%20Öğrenimine%20İlişkin%20Ulusal%20İhtiyaç%20Analizi.pdf)
- Bulut, İ., & Atabey, E. (2016). İlkokul 2.sınıf İngilizce dersi öğretim programının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 257-280.
- Büyükduman, F. İ. (2005). İlköğretim okulları İngilizce öğretmenlerinin birinci kademe İngilizce öğretim programına ilişkin görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 55-64.
- Cihan, T., & Gürten, E. (2013). İlköğretim 5. sınıf İngilizce dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri. *Anadolu University Journal of Social Sciences*, 13(1), 131-146.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.) Sage publications.
- Creswell, J. W. (2012). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. (4th ed.). Sage publications.
- Demir, E., & Parlak, B. (2012). Türkiye'de eğitim araştırmalarında kayıp veri sorunu. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 3(1), 230-241.
- Demir, O., & Duruhan, K. (2015). İlkokul 2. sınıf İngilizce dersi programı uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşleri. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education*, 4(3), 25-36.
- Demirel, Ö. (2017). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya*. Pegem Akademi.
- Demirtaş, Z. (2017). Eğitim program değerlendirme yaklaşımlarına genel bir bakış. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(4), 756-768. <https://doi.org/10.19126/suje.388616>
- Diñer, B. (2013). *7. sınıf İngilizce öğretim programının Stufflebeam'in bağlam-girdi-süreç-ürün (CIPP) modeline göre değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Adnan Menderes Üniversitesi.
- Ekiz, D. (2004). Teacher professionalism and curriculum change: Primary school teachers' views of the new science curriculum. *Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 12(2), 339-350.
- Ercan, B. (2019). *İlkokul (2-4. sınıflar) İngilizce dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Kayseri ili örneği)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Erciyes Üniversitesi.
- Erden, M. (1995). *Eğitimde program değerlendirme*. Pegem.
- Erişen, Y. (1998). Program geliştirme modelleri üzerine bir inceleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 13(13), 79-97.
- Ertürk, S. (1975). *Eğitimde "program" geliştirme*. Cihan Matbaası.
- Fitzpatrick, J. L., Sanders, J. R., & Worthen, B. R. (2011). *Program evaluation: Alternative approaches and practical guidelines* (4th ed.). Pearson.
- Güneş, T. (2009). *İlköğretim 5. sınıf İngilizce dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2009). *Multivariate data analysis: A global perspective* (7th ed.). Prentice Hall.
- Hamsi İmrol, M., Diñer, A., Doğan Güldenöğlü, B. N., & Babadoğan, M. C. (2021). 2018 Türkçe dersi öğretim programının değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 46(207), 403-437. <https://doi.org/10.15390/EB.2021.9625>
- Kandemir, A. (2016). *İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının katılımcı odaklı program değerlendirme yaklaşımıyla değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Karataş, H. (2007). *Yıldız Teknik Üniversitesi modern diller bölümü İngilizce II dersi öğretim programının öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre bağlam, girdi, süreç ve ürün (CIPP) modeli ile değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.

- Kaya, S., & Ok, A. (2016). The second grade English language curriculum: Theory-practice congruence. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 6(4), 491. <https://doi.org/10.14527/pegegog.2016.024>
- Kaya, Z. (1997). Eğitimde program değerlendirme sürecinin temel işlemleri. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5, 59-72.
- Kelly, A. V. (2009). *The curriculum: Theory and practice*. Sage.
- Kırkgöz, Y. (2007). English language teaching in Turkey policy changes and their implementations. *RELC Journal*, 38(2), 216-228. <https://doi.org/10.1177/0033688207079696>
- Konca, F. (2022). *Eğitim 4.0: Eğitimin geleceği tartışmalarının neresindeyiz?* (3. Baskı). Pegem Yayınevi.
- Körhasanoğulları, N. (2020). *İlköğretim İngilizce dersi öğretim programının iletişimsel dil yaklaşımına uygunluğu açısından incelenmesi (Bir durum çalışması)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Kridel, C. (2010). *Encyclopedia of curriculum studies* (Vol. 1). Sage Publications. <https://doi.org/10.4135/9781412958806>
- Kurt, A. (2017). 4. sınıf İngilizce dersi öğretim programının bağlam, girdi, süreç, ürün modeline göre değerlendirilmesi. *Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 508-524. <https://doi.org/10.14582/DUZGEF.1801>
- Kuzu, E. (2020). *Evaluation of an English preparatory program through the context, input, process, and product (CIPP) model* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Küçüköğlü, B. (2013). The history of foreign language policies in Turkey. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 70, 1090-1094. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.01.162>
- Küçüktepe, C., Eminoğlu Küçüktepe, S. ve Baykın, Y. (2014). İkinci sınıf İngilizce dersi ve programına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(22), 55-78.
- Kweon, B. S., Ellis, C. D., Lee, J., & Jacobs, K. (2017). The link between school environments and student academic performance. *Urban Forestry & Urban Greening*, 23, 35-43. <https://doi.org/10.1016/j.ufug.2017.02.002>
- Lee, M. B. (2005). Curriculum evaluation. In Uys, L., & Gwele, N. (Eds.), *Curriculum development in nursing: Process and innovation* (pp 98-111). Routledge.
- Lei, S. A. (2010). Classroom physical design influencing student learning and evaluations of college instructors: A review of literature. *Education*, 131(1), 128-134.
- Manan, A., Fadhilah, M. A., Kamarullah, K., & Habiburrahim, H. (2020). Evaluating paper-based TOEFL preparation program using the Context, Input, Process, and Product (CIPP) model. *Studies in English Language and Education*, 7(2), 457-471. <https://doi.org/10.24815/siele.v7i2.16467>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2017). *Müfredatta yenileme ve değişiklik çalışmalarımız üzerine*. MEB. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/18160003_basin_aciklamasi-program.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *İngilizce Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. MEB.
- Mitchell, B. (2016). Curriculum construction and implementation. *International Journal of Liberal Art and Social Science*, 4(4), 45-56.
- Morris, P. (1998). How can we evaluate the curriculum?. In P. Morris (Ed.), *Hong Kong school curriculum: Development, issues and policies* (Vol. 2) (pp. 91-99). Hong Kong University Press.
- Osmani, A. (2020). *Türkiye ve Kosova'da uygulanan 6. sınıf İngilizce dersi öğretim programlarının öğeleri açısından karşılaştırılması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Özdemir, S. M. (2009). Eğitimde program değerlendirme ve Türkiye'de eğitim programlarını değerlendirme çalışmalarının incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 126-149.
- Özudoğru, F. (2017). Evaluation of the voluntary English preparatory program at a Turkish state university. *Journal of International Social Research*, 10(48), 501-509. <https://doi.org/10.17719/jisr.2017.1520>
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Sage.
- Seçkin, H. (2011). İlköğretim 4. sınıf İngilizce dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(2), 550-577.
- Shi, Y., Tong, M., & Long, T. (2021). Investigating relationships among blended synchronous learning environments, students' motivation, and cognitive engagement: A mixed methods study. *Computers & Education*, 168, 104193. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104193>
- Stufflebeam, D. L. (1971). *The relevance of the CIPP evaluation model for educational accountability*. ERIC database (ED062385).
- Stufflebeam, D. L. (2013). The CIPP evaluation model: Status, origin, development, use, and theory. In M. Alkin (Ed.), *Evaluation roots: A wider perspective of theorists' views and influences* (pp. 243-260). Sage Publications.

- Stufflebeam, D. L., & Coryn, C. L. (2014). *Evaluation theory, models, and applications* (Vol. 50). John Wiley & Sons.
- Stufflebeam, D. L., & Shinkfield, A. J. (1985). *Systematic evaluation: A self-instructional guide to theory and practice* (Vol. 1). Springer Science & Business Media. https://doi.org/10.1007/978-94-009-5656-8_1
- Stufflebeam, D. L., & Zhang, G. (2017). *The CIPP evaluation model: How to evaluate for improvement and accountability*. Guilford Publications.
- Şahin, H., & Aykaç, N. (2019). Avrupa ülkelerinde ve Türkiye’de ilkokullarda uygulanan yabancı dil öğretim programlarının karşılaştırılması. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(1), 571-594.
- Tekin, H. (1996). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (9. Baskı). Yargı Yayınları.
- Tekin-Özel, R. (2011). *İlköğretim İngilizce dersi öğretim programlarının uygulanmasında karşılaşılan güçlüklerin belirlenmesi: Ankara ili örneği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Tiantong, M., & Tongchin, P. (2013). A multiple intelligences supported web-based collaborative learning model using Stufflebeam’s CIPP evaluation model. *International Journal of Humanities and Social Science*, 3(7), 157-165.
- Uşun, S. (2016). *Eğitimde program değerlendirme: Süreçler yaklaşımlar ve modeller*. Anı Yayıncılık.
- Weiss, C. (2013). Rooting for evaluation: Digging into beliefs. In M. Alkin (Ed.), *Evaluation roots: A wider perspective of theorists’ views and influences* (pp.130-143). Sage Publications.
- Worthen, B. (1990). Program evaluation. In H. Walberg & G. Haertel (Eds.), *The international encyclopedia of educational evaluation* (pp.42-47). Pergammon Press.
- Yastıbaş A. E. & Erdal T. (2020). Evaluating English for academic purposes II course through the CIPP model. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Elektronik Dergisi*, 11(1), 86-94.
- Yastıbaş, A. E. (2020). Evaluating the new English language teaching program of Turkey for primary schools anthropocentrically. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 16(4), 1821-1832. <https://doi.org/10.17263/jlls.851007>
- Yıldıran, C., & Tanrıseven, I. (2015). İngilizce öğretmenlerinin ilkokul 2. sınıf İngilizce dersi öğretim programı hakkındaki görüşleri. *International Journal of Language Academy*, 3(1), 210-223. <https://doi.org/10.18033/ijla.139>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin yayıncılık.
- Yılmaz-Vırlan, A. (2014). *A case study: Evaluation of an English speaking skills course in a public university preparatory school program via CIPP model* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yeditepe Üniversitesi.
- Yurttabir, H. H. (2019). Evrensel tasarımla engelsiz yabancı dil öğretimi. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 97-108.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Continuous improvements in education are essential to help individuals adapt to societal changes and technological advancements. The curriculum, as a crucial component of education, serves as a foundation for improvement and development initiatives. It establishes the goals and practical implementation methods, thereby shaping the educational outcomes. The most recent revision of the curriculum in our country occurred in 2018. Evaluating curricula is necessary to identify deficiencies and areas for improvement, especially in the newly implemented curricula. This study aims to evaluate the 2018 eighth-grade English curriculum using Stufflebeam's CIPP (Context, Input, Process, and Product) evaluation model. To achieve this, the study collected the opinions of English teachers who teach eighth-grade students in Istanbul, Turkey.

Method

The study employed a convergent parallel mixed-methods design. For the quantitative phase, data were collected from 373 English teachers through a program evaluation questionnaire developed by Dinçer (2013). To gain deeper insights, the qualitative phase involved semi-structured interviews with 12 volunteer teachers who had completed the questionnaire. The quantitative data were analyzed using descriptive statistics, including frequency, percentage, arithmetic mean, and standard deviation. Content analysis was utilized to interpret the qualitative data.

Results and Discussion

The research indicated that teachers generally had a favorable opinion of the curriculum's objectives within the context evaluation dimension. Questionnaire items regarding clear and measurable outcomes in the curriculum had the highest mean, consistent with previous studies (Ercan, 2019; Körhasanoğulları, 2020). However, opinions varied on how effectively the curriculum met language learning needs, with some teachers expressing partial agreement. Qualitative findings indicated that the curriculum partially meets students' needs, particularly for preparing for the LGS exam. Similarly, another study by Başaran et al. (2020) found that the curriculum was insufficient for developing language skills but sufficient for preparing students for the exam. In addition, teachers deemed content and time allocation to be partially reasonable. The physical environment sub-dimension received the lowest mean, echoing previous research (Dinçer, 2013) that suggested variations in curriculum implementation due to differences in the physical environment. While quantitative data suggested skepticism about the nationwide feasibility of the curriculum, qualitative data revealed different views, potentially influenced by regional disparities. Notably, the study's location in Istanbul, known for having superior facilities, might have influenced these perceptions.

Regarding the input dimension, student characteristics related to cognitive and affective aspects were generally rated as "partially agree." Qualitative findings revealed inadequacies in student readiness, particularly in language skills, cognitive abilities, and affective characteristics. Regarding course materials, teachers' views on the adequacy of textbooks ranged from "disagree" to "partially agree," with the arithmetic mean being lower than for other items in this dimension. Most teachers perceived the textbooks as inadequate for achieving curriculum objectives, citing issues such as overly detailed information, a lack of activities, deficiencies in reading texts, inadequacy of visuals, and spelling errors. These findings were consistent with previous studies (Dinçer, 2013; Başaran et al., 2020; Yıldırım & Tanrıseven, 2015). Teachers rated themselves highest among all survey items, indicating confidence in their ability to implement the curriculum, similar to findings from previous research (Yıldırım & Tanrıseven, 2015). However, Tekin-Özel (2011) found that some teachers had previously felt inadequate in implementing curriculum approaches and theories, indicating an improvement in perceived competence over time.

In the process evaluation dimension, teachers "partially agreed" with the use of activities supporting collaborative learning. Interviews revealed various views on the appropriateness of curriculum-recommended strategies, methods, and techniques, with some endorsing thematic approaches and enjoyable group work, while others found them outdated, uninteresting, and lacking in diversity. Ari (2014) identified students'

reluctance to speak, traditional teaching habits, and difficulties with textbook content as common challenges. Teachers also “partially agreed” with two items in the “problems encountered in the process” sub-dimension but “disagreed” with the notion that the number of students was not a hindrance to curriculum implementation, which had the lowest mean in this dimension. Quantitative data aligned with qualitative findings, indicating complaints about overcrowded classrooms. Additionally, teachers faced issues such as student reluctance and parental indifference. Problems encountered by teachers related to students, inadequate infrastructure, system and curriculum issues, stakeholder involvement, and material insufficiency. Literature confirmed issues such as insufficient course hours and resources (Başaran et al., 2020), student reluctance, readiness deficiencies (Körhasanoğulları, 2020), and a lack of tools and materials impacting curriculum execution (Kurt, 2017; Küçüktepe et al., 2014).

In the product evaluation dimension, the consideration of students’ development and efforts during evaluation received the highest mean. However, teachers mostly reported “partially agreeing” regarding the adequacy of assessment tools. While the curriculum recommended exam techniques for all language skills, teachers disagreed that exams equally measured these skills, indicating a discrepancy in assessment alignment. They also “partially agreed” that exams insufficiently measured objectives, particularly writing and speaking skills. Aksoy’s (2020) study showed that while teachers found alternative assessment techniques more useful, current assessment methods were generally based on multiple-choice tests. It could be asserted that the reliance on multiple-choice formats in central exams influenced teaching and evaluation practices. Although teachers agreed that students improved in English language knowledge, they “partially agreed” with other skill acquisition items and believed students only partially achieved year-end outcomes. These findings partly aligned with curriculum objectives aiming for English communication proficiency. Reasons for students’ failure to meet objectives include factors related to students, the curriculum and system, the environment, and teacher/parent involvement, highlighting challenges such as inadequate readiness, poor study habits, and lack of motivation.

Conclusion

In conclusion, analysis of the four curriculum dimensions revealed deficiencies in the context and input dimensions, such as issues with textbooks, class sizes, and physical environments, which also affect the process and product dimensions. In addition, a mismatch between theory and practice, along with the year-end LGS exam, negatively affected the process and product dimensions. However, there were also strengths. In the context evaluation, teachers viewed learning objectives positively. In the input evaluation, they considered themselves capable of curriculum implementation and reported high levels of teacher-student interaction. In the product evaluation, teachers noted students showed improvement in grammar by the end of the year. Overall, although strengths were noted in learning objectives and teacher capabilities, challenges such as inadequate materials, large class sizes, and discrepancies between theory and practice limited the curriculum’s overall effectiveness.