Turkish Studies *Educational Sciences*

Volume 14 Issue 5, 2019, p. 2729-2750

DOI: 10.29228/TurkishStudies.36977

ISSN: 2667-5609

Skopje/MACEDONIA-Ankara/TURKEY

INTERNATIONAL
BALKAN
UNIVERSITY

EXCELLENCE FOR THE FUTURE
IBU.EDU.MK

Research Article / Araştırma Makalesi

Article Info / Makale Bilgisi

✍ *Received/Geliş:* 10.09.2019

✓ *Accepted/Kabul:* 20.10.2019

📅 *Report Dates/Rapor Tarihleri:* Referee 1 (20.09.2019)-Referee 2 (17.10.2019)

This article was checked by iThenticate.

ANADOLU LİSESİ İNGİLİZCE DERS PROGRAMININ BAĞLAM- GİRDİ-SÜREÇ-ÜRÜN MODELİNE GÖRE ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

Adem UZUN - Ersin ŞAHİN** - Rüçhan UZ*** - Şenay ŞAHİN*****

ÖZ

Bu araştırma Anadolu Lisesi 9 ve 10. sınıflarda öğrenim gören öğrenci görüşlerine göre İngilizce ders programlarının Stufflebeam tarafından geliştirilen CIPP (bağlam, girdi, süreç, ürün) modelinin öğeleri bakımından değerlendirilmesini amaçlamaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu 2016-2017 öğretim yılında Anadolu Lisesi'nde öğrenim gören 200 öğrenci oluşturmaktadır. Veriler öğrencilerin programı farklı açılardan değerlendirdikleri bir anketten elde edilmiş ve betimsel istatistik yöntemleri kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğrenciler okul binalarını yeterli donanımına sahip bulmamaktadırlar. Öğrenciler derste kullanılan okuma, yazma, dinleme, dil bilgisi, konuşma ve günlük yaşantı materyallerin yeterli olduğunu belirtmekle birlikte kendilerine yeterince faydalı olmadıklarını ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra, öğrencilerin çoğunluğu ders için kullanılan materyalleri "kısmen zor" ya da "zor" bulmuştur. Öğrencilerin çoğu derste işlenen konuları ilginç bulmakla birlikte dersin içeriğini zor bulduklarını da belirtmişlerdir. Buna ek olarak yarısından fazlası da derste başarıyı orta ya da zayıf olarak belirtmiştir. Ayrıca öğrencilerin büyük çoğunluğu öğretmenlerin derslerde daha çok anlatım yöntemini kullandıklarını, bununla birlikte soru-cevabı sıklıkla tercih ettiklerini grup çalışması, eşli çalışma ve tartışmalara da bazen yer verdiklerini belirtmişlerdir.

* Doç. Dr. Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, E-posta: auzun@uludag.edu.tr

** Dr. Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, E-posta: ersinsahin72@yahoo.com

*** Doç. Dr. Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, E-posta: ruchan@uludag.edu.tr

**** Doç. Dr. Bursa Uludağ Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi, Antrenörlük Eğitimi Bölümü, E-posta: skoparan2013@gmail.com

Öğrenciler öğretmenlerin her zaman sırasıyla; boşluk doldurma, uygulama sınavları, eşleştirme ve yazılı sınav türünde ölçme ve değerlendirme biçimlerine ağırlık verdiklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin öğretmenleri ile iletişim kurmakta zorlanmadıkları ve büyük çoğunluğun istediği zaman öğretmenleriyle iletişim kurabildiği belirlenmiştir. Sonuç olarak, İngilizce ders programı öğrencilerin beklentilerini "kısmen" karşıladığı belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Bağlam-Girdi-Süreç-Ürün Modeli, Program Değerlendirme, Yabancı Dil Eğitimi

EVALUATION OF ANATOLIAN HIGH SCHOOL ENGLISH CURRICULUM ACCORDING TO CONTEXT-INPUT-PROCESS-PRODUCT MODEL IN TERMS OF STUDENT OPINIONS

ABSTRACT

This study aims to evaluate the English curriculum in terms of the elements of CIPP (context, input, process, product) model developed by Stufflebeam according to the opinions of students studying in 9th and 10th grades of Anatolian High School. The sample consists of 200 students studying at Anatolian High Schools in the 2016-2017 academic year. The data were obtained from a questionnaire in which students evaluated the program from different perspectives and analyzed using descriptive statistical methods. According to the results of the research; the students do not find the school buildings adequately equipped. Students stated that reading, writing, listening, grammar, speaking and daily life materials used in the course were sufficient, but they were not useful enough for them. In addition, the majority of students found the materials used for the course "partially difficult" or "difficult". Most of the students found that the topics covered in the course were interesting but they found the content of the course difficult. In addition, more than half of the students reported their success as moderate or weak. They also stated that there were no lessons to improve speaking skills. Therefore, they do not believe that the lessons will contribute to them. In addition, most of the teachers stated that they mostly used narrative method in the lessons, however they frequently preferred question-answer and they sometimes included group work, paired work and discussions. The students were stated that their teachers focus on assessment and evaluation in the form of gap filling practice exams, matching and written exams. It was determined that students had no difficulty in communicating with their teachers and that the majority of them could communicate with them at any time. As a result, the English course programs meet the students' expectations "partially".

STRUCTURED ABSTRACT

Introduction

All over the world, educational programs are also in the process of change and renewal to adapt to changing student needs (Burkil ve Eaton,

2010:16). In addition to the well designed and prepared programs, the functionality of the programs should be analyzed and adequate evaluations should be made in order to eliminate the problems (Kızıldağ, 2009: 189). In this context, program evaluation studies can be carried out for reasons such as providing a general understanding of the program, testing the effectiveness of the program, and strengthening the cooperation with stakeholders of the program. The aim of the study is to evaluate the effectiveness of the English Curriculum at the 9th and 10th grade level in terms of the elements of the CIPP (context, input, process, product) model developed by Stufflebeam.

Theoretical Foundation

Stufflebeam's CIPP model, which has a process-based understanding as well as many existing program evaluation models, provides steps to identify and address program-related problems. This model represents four types of evaluations: C / Context: Context, I / Input: Input, P / Process: Process and P / Product. The basic assumption on which this model is based is that evaluation is a development process rather than proving the program. In Turkey, the English course programs are developed with long intervals but program evaluation studies can not be done frequently and adequately. The evaluation studies are limited to pilot implementations in certain geographic regions of Turkey before the program is implemented whole country. In addition, evaluation studies are generally aimed at getting the opinions of only teachers or administrators. However, according to the constructivist program approach, student opinions and cooperation with students are very important. Thus, in this research, it was found important to present the students by taking into consideration the expectations and suggestions as well as taking the participation of students into the evaluation of the program.

Method

In the study, firstly, literature related to context-input-process-product model was made and then a questionnaire consisting of 34 items and seven dimensions was designed based on the obtained information. The dimensions of the questionnaire were designed considering the characteristics of the CIIP model and named as 'The Students' Views About Characteristics of the Schools (Context), The Students' Views About the Aims of the Course (Input), The Students' Views About the Course Content (Input), The Students' Views About Course Materials (Process), Students' Views About Methods (Process), Students' Views About Measurement And Evaluation (Process), Students' Views About Communication, Success, Expectation and Needs (Product). The data were obtained from a questionnaire in which students evaluated the program from different perspectives and analyzed using descriptive statistical methods. The study group consists of 200 students studying at 4 Anatolian High Schools in the 2016-2017 academic year. Two of the Anatolian high schools are affiliated to the Nilüfer district and two to the Osmangazi districts. Half of the students are in the 9th grade and the other half are in the 10th grade. Of the participating students, 101 were female and 99 were male.

Findings and Discussion

According to the findings of the research; the students do not find the school buildings adequately equipped. Students stated that reading, writing, listening, grammar, speaking and daily life materials used in the course were sufficient, but they were not useful enough for them. In addition, the majority of students found the materials used for the course "partially difficult" or "difficult". Most of the students found that the topics covered in the course were interesting but they found the content of the course difficult. In addition, more than half of the students reported their success as moderate or weak. They also stated that there were no lessons to improve speaking skills. Therefore, they do not believe that the lessons will contribute to them. In addition, most of the teachers stated that they mostly used narrative method in the lessons, however they frequently preferred question-answer and they sometimes included group work, paired work and discussions. The students were stated that their teachers focus on assessment and evaluation in the form of gap filling practice exams, matching and written exams. It was determined that students had no difficulty in communicating with their teachers and that the majority of them could communicate with them at any time. As a result, the English curriculum meets the students' expectations "partially".

As a result, the English course programs meet the students' expectations "partially". While the needs and expectations of the students are met in terms of content and communication, the needs and expectations of the students are not met in terms of objectives, materials, teaching method and assessment. In order to realize this expectation, changes should be made in these parts of the program.

Keywords: CIPP Model, Curriculum Evaluation, Foreign Language Education

Giriş

Tüm dünyada dil öğretimi hızla gelişen teknoloji, haberleşme ve ulaşım nedeniyle birbirleriyle daha sık iletişim kuran toplumlar için giderek önemli bir gereksinime dönüşmüştür. (Saracaloğlu, 1995:73). Bunun sonucunda çok dillilik Avrupa Birliği'ne geçiş sürecinin önemli öğelerinden biri haline gelmiş ve bu da eğitim kurumlarının birden fazla yabancı dilin öğretimi üzerinde büyük bir titizlikle durmasına neden olmuştur (Güler, 2005:12; Kaya, 2007: 14). Bu durum dikkate alınarak ülkemizde dil öğretim programları Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yeniden düzenlenmiştir (MEB, 2014:1). Bu düzenleme ile İngilizce ders programları 2015-2016 öğretim yılında 9. sınıfta, 2016-2017 öğretim yılında 10.sınıfta, 2017-2018 öğretim yılında 11. sınıfta, 2018-2019 yılında 9,10, 11 ve 12. sınıflarda uygulanmak üzere dilin işlevini ön planda tutarak dilin birincil işlevinin etkileşim ve iletişim olduğunu esas alan "İletişimsel Yöntem"e göre yeniden tasarlanmıştır. Yeni programlarda dil öğretiminin, öğrenciyi merkeze alacak şekilde bir bütün halinde ele alınması ve konuşma, dinleme, yazma ve okuma olmak üzere dört temel beceri vurgulanmıştır.

Yabancı dil programlarında eskiden beri uygulanan sistem olan dilin kurallarını (gramer yapılarını) öğretmek yerine dil becerilerini öğretmek şeklinde değişikliğe gidilmiştir. Ayrıca iletişimsel yaklaşım temel alınması nedeniyle öğrenci başarısını ölçerken, gramer testleri yerine dört temel dil becerisini ölçen testler önem kazanmıştır. Bunun yanı sıra öğrencinin öğretme-öğrenme sürecinde kendini değerlendirmesi ön plana çıkarılmıştır (Demirel, 2005:16). Böylece, öğrenenin kendi bilgisini

kendisinin oluşturduğu yapılandırmacı felsefeye dayalı, süreç temelli bir program anlayışı benimsenmiştir. Böylece öğretmenlerin ve öğrencilerin sınıf içi etkileşimleri ve rolleri de değişmiştir. Yapılandırmacı felsefenin benimsenmesi ile öğrencinin aktif olarak bilgiyi aldığı, içselleştirdiği ve farklı ortamlarda kullandığı, bir sürece girilmiştir. Saban (2000) yapılandırmacı felsefede, öğretmenin sınıf içindeki öğretici rolünü tamamen inkâr etmez, ancak öğrenenin süreç içinde daha çok düşünmesini, kendi anlamlarını oluşturmasını ve kendi öğrenmelerinde sorumluluk alması gerektiğini vurgular.

Eğitim programları dünyadan izole olmuş bir ortamda uygulanamamaktadır. Dünyadaki değişimlere paralel olarak değişen toplumsal ve bireysel ihtiyaçlara cevap vermek için eğitim programları da değişim ve yenilenme sürecine girmektedir (Burkil ve Eaton, 2010:16). Diğer ülkeler ile etkileşimin artması nedeniyle önem kazanan dil öğretimi programlarının da ilköğretimden başlamak üzere, lisansüstü eğitime kadar tüm kademelerde birbirini destekler şekilde planlanması gerekmektedir. Saracaoğlu ve Varol (2007: 42), yabancı dil öğretiminde ülkemizde yaşanan bazı problemlere işaret ederek, özellikle ortaöğretim düzeyinde dil öğretiminin işlevsel bir şekilde verilemediğini ve bu sorunun yükseköğretim kademelerine kadar taşındığını vurgulamaktadır. Nitekim Paker (2012) mevcut sistemin yabancı dilde konuşulanları anlayamayan, duygu ve düşüncelerini basit cümlelerle ifade edemeyen, cümle ve paragraf düzeyinde yazılı metinleri sözlük kullanmadan anlayamayan öğrenciler yarattığını belirtmektedir.

Tüm bu gerekçeler sebebiyle programların iyi tasarlanıp hazırlanmasının yanı sıra programların işlevselliğinin de analiz edilebilmesi ve uygulanmasını engelleyen olumsuzlukların giderilmesi için değerlendirmelerin de yeterli düzeyde yapılması gerekmektedir (Kızıldağ, 2009: 189). Değerlendirme kavramı karmaşık bir işlemi ifade etmekte ve sadece davranışsal hedefleri belirtmek, test geliştirmek ya da veriyi analiz etme işlemlerinden farklı özellikler içermektedir (Worthen ve Sanders, 1987: 17). Ornstein ve Hunkins (2004: 330)'e göre değerlendirme “bir şeyi kabul etmek, değiştirmek ya da sonlandırmaya karar vermeye yardımcı olacak veriyi toplamak için kişilerin uyguladığı süreç ya da bir dizi süreç”tir. Bu süreç boyunca bir programın, ürünün veya yaklaşımın kullanışlılığı ve değeri hakkında mümkün olduğunca çok bilgi toplanmaya çalışılır (Worthen ve Sanders, 1987: 19). Norris (2006: 579)'e göre değerlendirme, eğitim programlarının öğelerini belirlemek, anlamak, geliştirmek ve yargılamak üzere veri toplama işlemidir. Öne sürdüğü model ile bu araştırmaya konu olan Stufflebeam ve Shinkfield (2007:182) ise değerlendirmeyi sistematik araştırma süreci olarak görür. Onlara göre değerlendirme, içinde bulunulan durumla ilgili anlamayı arttırmalı ve karar vermeye rehberlik etmelidir. Bu amaçla araştırmalardan elde edilen sonuçlar uygulayıcıları desteklemek, uygulamaları yaygınlaştırmak, alınacak kararları kolaylaştırmak için mutlaka raporlaştırılmalıdır.

Program değerlendirme programı geliştirmek için yapılabileceği gibi programla ilgili genel bir anlayış sağlama, programın etkililiğini test etme, program paydaşlarını güçlendirme gibi sebeplerle de yapılabilir. Birçok program değerlendirme modelinin yanı sıra süreç temelli bir anlayışa sahip olan Stufflebeam'in CIPP modeli programa ilişkin sorunlarının saptanması ve giderilmesine yönelik aşamaları sunmaktadır;

Stufflebeam Bağlam-Girdi-Ürün-Süreç (CIPP) Modeli

Bu model, İngilizce kelimelerin baş harflerinin yazılışı ile C/Context: Bağlam, I/Input: Girdi, P/Process: Süreç ve P/Product: Ürün değerlendirme olarak Türkçeye uyarlanmıştır. Orijinal olarak David Stufflebeam ve Egon Guba tarafından ortaya çıkarılan model, Stufflebeam'in bu alanda çok sayıda yayın yapması sonucunda kendi adıyla anılmaya başlanmıştır (Popham,1993:34).

1960'lı yıllarda Amerika'da şehir merkezinde bulunan okul programlarını geliştirmek amacıyla kullanılan CIPP Modeli, daha sonra farklı ülkelerdeki okul programları, sosyal programlar, sağlık sektöründeki çalışmalar ve projeler, askeri alanlar gibi pek çok alanı değerlendirmek amacıyla da kullanılmıştır (Stufflebeam, 2003: 31). Bu modeli diğer değerlendirme modellerinden ayıran başlıca özellik “değerlendirmenin kanıtlama amacıyla değil, geliştirme amacıyla yapılması gerektiği”

anlayışıdır. Bu sebeple değerlendirme uzun vadeli, destekleyici, güçlendirici ve geliştirici işlevsel bir süreç olarak görülmektedir (Stufflebeam ve Shinkfield, 2007: 331). CIPP modelini oluşturan temel kavramlar aşağıda gösterilmiştir;

Şekil 1: CIPP Modelini Oluşturan Temel Kavramlar ve Bu Kavramların Birbirleri İle Olan İlişkisi (Stufflebeam ve Shinkfield, 2007:333)

Modelin 4 bileşeni olan bağlam-girdi-süreç-ürün boyutları belirlenirken 4 soruya cevap aranmaktadır (Robinson, 2002: 2). ‘Ne yapmalıyız?’ sorusu, ihtiyaçları belirlemeyi ve analiz etmeyi içerir. ‘Nasıl yapmalıyız?’ sorusu, amaçları gerçekleştirmek için gerekli kaynak ve basamakları işaret eder. ‘Her şey planlandığı gibi yürüyor mu?’ sorusu ise, programın nasıl işlediğine ilişkin bilgi toplamayı kapsar. Bu soru programı sürekli gözlemlemeyi gerektirir. Bu sayede karar vericiler planların nasıl işlediğine, bir sorun ile karşılaşılıp karşılaşılmadığına, materyallerin zayıf ve güçlü özelliklerine ve finansal sorunlar gibi konulara odaklanırlar. Son soru olan ‘Program işliyor mu?’ sorusu ise programın ürünlerine ve varsa beklenmeyen sonuçlara bakarak programın sürdürülüp sürdürülmeyeceğini, yenileme gerekip gerekmeyeceğini veya programın sonlandırıp sonlandırılmayacağını belirlemeye yardımcı olur. Bu çalışmada bu modelin bileşenleri, sadece öğrenci görüşleri açısından ele alınmıştır.

Alanyazında CIPP modeli kullanılarak Yabancı Dil programlarının değerlendirilmesine yönelik olarak yapılan birçok çalışma yer almaktadır (Karataş, 2007; Tunç, 2012; Fatima, 2010; McHugh, 2011; Bachenmeimer, 2011; Clementi, 2012; Millicent, 2012; Cansu, 2010; Selvi ve Bıçak 2013; Ünal, 2011; Sinclair, 2012; Royball, 2011). Yapılan araştırmalar, değerlendirmenin yabancı dil programı yapısı ile örtüştüğü, çok yönlü bir değerlendirmeye olanak sağladığı ve bu sayede sağlıklı sonuçlar elde edildiği

yönünde sonuçlar ortaya koymaktadır. Ülkemizde uygulamaya konan İngilizce ders programlarının çıkış noktası öğrenci merkezli bir öğretim süreci ve öğrenci değerlendirmesinde sonuçtan çok süreç değerlendirmeye odaklanması söz konusudur. Bu açıdan kapsamlı modeller kategorisinde olan (Oliva ve Gordon, 2009: 422), hem sonuca, hem de sürece odaklanması ve program çevresinden ürüne dek çoklu değerlendirme yapması nedeniyle CIPP modeli araştırmada kullanılmak üzere tercih edilmiştir. Bu bağlamda bu araştırmada da 9. ve 10.Sınıf İngilizce Ders Programının Stufflebeam CIPP Modeli ile değerlendirilmesi amaçlanmış ve yabancı dil eğitimi programlarının geliştirilmesine de katkı getirebileceği düşünülmüştür. Bu çerçevede araştırmanın temel problemine ait cevaplandırılması beklenen sorular aşağıda sıralanmıştır.

- Öğrencilerin demografik özellikleri nelerdir?
- Öğrencilerin eğitsel ortam hakkındaki görüşleri nelerdir?
- Öğrencilerin programın amacı ve içerik hakkındaki görüşleri nelerdir?
- Öğrencilerin öğretim materyalleri, öğretme yöntemleri, programın değerlendirmesi ile yönetici ve öğretmenlerle olan ilişkilerine yönelik görüşleri nelerdir?
- Öğrencilerin programın hedeflere ulaşma düzeyi hakkındaki görüşleri nelerdir?
- Öğrencilerin programın öğrenci ilgi, ihtiyaç ve beklentilerini karşılama hakkındaki görüşleri nelerdir?
- Programla ilgili karşılaştıkları sorunlar hakkındaki görüşleri nelerdir?

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, 2014 yılında kabul edilen ve 2015-2016 eğitim öğretim yılından itibaren uygulamaya koyulan 9. ve 10. sınıf Ortaöğretim İngilizce Ders programını Stufflebeam'in Bağlam-Girdi-Süreç-Ürün (CIPP) Modeline uygun biçimde değerlendirmektir. Ayrıca İngilizce ders programının etkililiğini ve uygunluğunu öğrencilerin gelecek planlarını da göz önünde bulundurarak değerlendirmek, dil öğretim materyallerinin öğrenci ihtiyaçlarını ve beklentilerini karşılayıp karşılamadığını tespit etmek ve İngilizce programı ile ilgili olası problemleri ortaya çıkarmak da hedeflenmiştir.

Araştırmanın Önemi

Ülkemizde İngilizce ders programları belirli aralıklarla gözden geçirilse de program değerlendirme çalışmalarının aynı sıklıkta yapılmadığı görülmektedir. Yapılan değerlendirmeler program uygulanmadan önce belirli bölgelerde yapılan pilot uygulamalarla sınırlı kalmaktadır. Ayrıca yapılan değerlendirme çalışmaları genel olarak öğretmen ya da yönetici görüşlerini almaya yöneliktir. Oysaki yapılandırmacı felsefeye göre yenilenen program anlayışında öğrenci görüşleri ve öğrenci ile işbirliği oldukça önemli görülmektedir. Böylece bu araştırma da öğrencilerin programı değerlendirmeye katılmalarının esas alınması yanında istek, beklenti ve önerilerinin dikkate alınarak ortaya konması önemli bulunmuştur.

Yöntem

Betimsel çalışma modeline yönelik nicel veri toplama yöntemi kullanılarak gerçekleştirilen bu araştırmaya katılan çalışma grubunun özellikleri, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin çözümlenmesinde kullanılan analizler aşağıda yer alan paragraflarda açıklanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2016- 2017 eğitim öğretim yılında Bursa'nın Nilüfer ve Osmangazi ilçelerine bağlı 4 okulda öğrenim gören Anadolu Lisesi öğrencileri oluşturmuştur.

Araştırmanın örneklem grubunu 9. ve 10. sınıflarda öğrenim gören 101'i kız, 99'u erkek olmak üzere toplam 200 öğrenci oluşturmuştur. Çalışma grubuna ait demografik özellikler aşağıdaki gibidir;

Tablo 1: Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri

		f	%
Cinsiyet	Kız	101	50.5
	Erkek	99	49.5
Yaş	14 yaş	6	3
	15 yaş	92	46
	16 yaş	95	47.5
	17 yaş	7	3.5
Sınıf	9. sınıf	100	50
	10. sınıf	100	50
Anne eğitim durumu	İlköğretim	152	76
	Lise	34	17
	Üniversite	14	7
Baba eğitim durumu	İlköğretim	114	57
	Lise	64	32
	Üniversite	22	11

Tablo 1'e göre araştırmaya katılan öğrencilerin %50.5'i kız ve %49.5'i ise erkektir. Öğrencilerin yaklaşık yarısı (% 46) 15, diğer yarısı (%47.5) ise 16 yaşındadır. Öğrencilerin yarısı 9.sınıf diğer yarısı da 10.sınıfta öğrenim görmektedirler. Öğrencilerin %76'sının anneleri ortaokul ya da ilkokul mezunu iken %17 'si lise mezunu ve sadece %7'si üniversite ve lisansüstü seviyede mezundurlar. Ayrıca öğrencilerin %57'sinin babaları ortaokul ya da ilkokul mezunu iken %32'sinin lise mezunu, % 11'inin de üniversite ya da lisansüstü mezundurlar.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada öncelikle bağlam-girdi-süreç-ürün modeli ilgili literatür taraması yapılmış ve ardından elde edilen bilgilere dayalı olarak yedi boyut ve 34 maddeden oluşan bir anket tasarlanmıştır. Ankette yer alan boyutlar modelin özellikleri göz önünde bulundurularak tasarlanmış ve Öğrencilerin Okulların Özelliklerine İlişkin Görüşleri (Bağlam), Öğrencilerin Dersin Amaçlarına İlişkin Görüşleri (Girdi), Öğrencilerin Ders İçeriğine İlişkin Görüşleri (Girdi), Öğrencilerin Ders Materyallerine İlişkin Görüşleri (Süreç), Öğrencilerin Ders İşleme Yöntemlerine İlişkin Görüşleri (Süreç), Öğrencilerin Ölçme ve Değerlendirme İlişkin Görüşleri (Süreç), Öğrencilerin İletişim, Başarı Durumu, Beklenti ve İhtiyaçlara İlişkin Görüşleri (Ürün) şeklinde adlandırılmıştır. Anketin içerik ve görünüş geçerliliğinin sınanması için Eğitim Bilimleri uzmanı tarafından değerlendirilmiştir. Son düzenlemenin ardından anket çalışma grubunda yer almayan 20 kişilik benzer bir öğrenci grubuna uygulanmış ve 1, 11 ve 12. maddeler için tekrar düzenlemeye gidilerek ankete son şekli verilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Veriler gerekli resmi izinlerin alınması sonrasında ilgili okullarda ders öğretmenleri ve araştırmacıların rehberliğinde toplanmıştır. Anket doldurma için zaman sınırlaması getirilmemekle birlikte tamamlanması toplam 20 dakika kadar sürmüştür. Verilen cevaplar bakımından herhangi bir geçersiz bilgi olmadığı ortaya çıktığından bütün öğrencilerin veri analizine dahil edilmesine karar verilmiştir. Veriler SPSS 24.0 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Betimsel kategoriler olarak düzenlenen anket maddelerinin analizlerine ilişkin olarak merkezi dağılım ölçüleri kullanılarak frekanslar ve yüzdeler hesaplanmıştır.

Bulgular

Dokuzuncu ve onuncu sınıflar İngilizce ders programları lise öğrencilerinin İngilizce öğrenmelerinde belirli ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı dikkate alınarak düzenlenmiştir. Buna göre, öğrencilerin Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı A1 seviyesinin gözden geçirilmesi ile başlanarak aşamalı olarak A2-B2 seviyelerine ilerlenmesi amaçlanmıştır. Son aşamada ise, öğrencilerin İngilizce hazırlık sınıfına gidip gitmemelerine bağlı olarak, en düşük B2+ ve/veya daha yüksek bir İngilizce seviyesi ile liseden mezun olmaları beklenmektedir (Kalkan, 2017: 19). Bu beklenti doğrultusunda okullarda var olan koşullarının ve öğretim hizmetini sunan öğretmenlerin bu beklentiye karşılayacak şekilde eşgüdüm içerisinde çalışması ve elde edilen bulgularında bu ölçüt göz önüne alınarak değerlendirilmesi gerekmektedir.

İngilizce ders programının CIPP modelinin bağlam ögesine yönelik ait bulgular öğrencilerin okulların özelliklerine ilişkin görüşleri tablo halinde düzenlenerek izleyen paragraflarda sunulmaktadır. Tablo 2’de görüldüğü gibi öğrenci görüşleri okulların sahip olduğu özelliklerin ve kullanım biçimlerinin öğrencileri bu düzeylere çıkarmak üzere düzenlenemediğini göstermektedir.

Tablo 2: Araştırmaya Katılan Okulların Bağlam Özellikleri

<i>Binalar ve Çevre Donanımı</i>	<i>Sınıfların Donanımı</i>	<i>Bilgisayar Laboratuvar Kütüphane İmkanları</i>	<i>Kalacak Yer/Yurt Revir</i>	<i>Ulaşım</i>	<i>Kantinler</i>
<p>* Binalar 3 katlıdır</p> <p>* Ortalama 20 derslik vardır</p> <p>* Koridorlarda duyuru panoları vardır</p> <p>* Rehberlik duyuru panoları eksiktir</p> <p>* Konferans salonları vardır ancak sınırlı kullanım imkanı sunmaktadırlar.</p> <p>* Teknolojik teçhizat eksiklikleri vardır.</p> <p>* Kapalı spor salonları bulunmaktadır</p> <p>* Okul bahçeleri farklı sportif etkinlikler için uygun düzenlenmemiştir.</p>	<p>* Sınıflar ortalama 30 kişiliktir.</p> <p>* Çok kalabalık sınıf kategorisindedir</p> <p>* Akıllı tahtalar vardır.</p> <p>* İnternet erişimine açıktır.</p> <p>* Laboratuvar derslik dışında sınıflarda lavabo yoktur</p> <p>* Öğrenci kişisel dolapları yoktur</p>	<p>* Bilgisayar laboratuvarları vardır</p> <p>* Ancak öğrenci sayısına uygun hizmet verememektedir</p> <p>* İnternet sağlayıcı da da kısmen aksamalar yaşanmaktadır</p> <p>* Kütüphane kullanımı herkese açıktır.</p> <p>* Ancak kitapların büyük bölümü güncelleştirilmemiştir</p> <p>* Ödünç kitap dağıtımı yapılabilmektedir.</p>	<p>* Okullarda revir yoktur</p> <p>* Yurt, yatakhane vb. yoktur</p> <p>* Acil durumlarda müdahale için ilk yardım dolabı vardır.</p> <p>* Ancak içeriğinin kullanım tarihler güncel değildir.</p>	<p>* Okullara ulaşım; metro, belediye otobüsleri, okul servisleri ve özel araçlarla sağlanmaktadır.</p> <p>* Okul giriş ve çıkış saatlerinde okul bölgelerinde trafik yoğunluğu oldukça fazladır.</p> <p>* Özel araçlar için uygun otopark imkanları yoktur.</p>	<p>* Okullar da birer kantin bulunmak tadır.</p> <p>* Kantinler in masa ve sandalye sayıları yetersizdir.</p> <p>* Öğrenciler in çoğunluğu okul bahçesini kullanmaktadırlar</p>

MEB’e bağlı Talim Terbiye Kurul Başkanlığı, 2014 yılında yayınlamış olduğu 9-12.Sınıflar İngilizce ders programının amaçlarını; öğrencilerin İngilizceyi etkili, akıcı ve yanlışsız kullanabilmelerini sağlamak ve teşvik/motive edici ve eğlenceli bir öğrenme ortamı gerçekleştirmek şeklinde açıklamıştır. Bu amaçlar doğrultusunda İngilizce dersinin amaçlarının uygunluğu hakkındaki toplanan ve Tablo 3’deki verilere göre öğrencilerin %47.5’i, “İngilizceyi zorunlu olduğu” için, % 32.5’i, “İngilizceyi kolay iş bulabilmek” için ve %32 ise “İngilizceyi sevdikleri” için öğrendiklerini belirtmişlerdir.

İngilizce ders programının CIPP modelinin girdi ögesine yönelik ait bulgular öğrencilerin dersin amaçlarına ilişkin görüşleri Tablo 3 ve 4 ‘te sunulmuştur. Gözlenen sonuçlar, öğrencilerin çoğunun “İngilizceyi meslek hayatlarında faydalı olacağı için öğrendiklerini göstermenin yanı sıra özel amaçları

içinde öğrenmek istediklerini ortaya çıkarmıştır. İngilizce öğrenmenin gelecekteki kariyerlerinde bir avantaj sağlayacağına inandıkları söylenebilir. Öğrencilerin İngilizceyi öğrenme nedenleri bakımından ise %61.5'i "meslek hayatında faydalı olacağı" için öğrendiklerini belirtmişlerdir. Öğrenci görüşlerine göre öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu derse başlamadan önce işlenecek üniteler ve yöntemler hakkında öğrencileri (%71.5'i,"evet" %22'si ise "kısmen") bilgilendirdiklerini göstermektedir. Öğretmenlerin işleniş sırasında "Söylediklerine Uygun Davranma Durumu" hakkında ise öğrencilerin % 83.9' u olumlu görüş bildirirken%16.1'i ise "kısmen" uyduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerin %40.5'i dersin hedeflerine ulaştığını belirtirken% 37'si ulaşamadığını ve %21.5'i de "kısmen" ulaştığını belirtmişlerdir. Bu sonuç, öğrencilerin dersin hedeflerine ulaşmada bazı problemler yaşadıkları anlamına gelmektedir. Öğretmenin sınıftaki uygulamaları, öğrenci ile iletişimi veya öğrencilerin ders çalışma şekli gibi birçok neden bu problemin kaynağı olabilir.

Tablo 3: Öğrencilerin İngilizce Dersinin Amaçlarına Yönelik Görüşleri

Ders Amaçları	Değerlendirme Görüşleri	f	%
Öğrencilerin İngilizceyi Öğrenme Nedenleri	Zorunlu olduğu için	95	47.5
	Sevdiğim için	64	32
	Meslek hayatıma katkısı	123	61.5
	Kolay iş bulabilmek	64	32.5
	Diğer	15	7.5
Öğretmenlerin Derse Başlamadan Önce Öğrencileri Bilgilendirme Durumu	Evet	143	71.5
	Hayır	44	22
	Kısmen	12	6
Öğretmenlerin Söylediklerine Uygun Davranma Durumu	Evet	120	83.9
	Kısmen	23	16.1
Öğrencilerin ders hedeflerine Ulaştığına Dair Algıları	Evet	81	40.5
	Hayır	74	37
	Kısmen	43	21.5

Tablo 4'e göre öğrencilerin yarısından fazlası (%53.5) İngilizce dersinin içeriğini kolay bulmakta, yaklaşık üçte biri (%25.5) ise kısmen zor bulmaktadır. Öğrenciler açısından ders içeriğinin zorlayıcı olmadığı söylenebilir. Böylece, ders içeriğinde bir değişiklik yapmaya gerek olmadığı belirtilebilir. Bununla beraber öğrencilerin büyük bölümü (%71.5) ders içeriğini ilginç bulmaktadırlar.

Tablo 4: Öğrencilerin İngilizce Dersinin İçeriğine Yönelik Görüşleri

Dersin İçeriği	Öğrenci Görüşleri	f	%
İngilizce Dersinin İçeriğinin Zorluğu	Evet	42	21
	Hayır	107	53.5
	Kısmen	51	25.5
Dersin İlgi Çekiciliği	Evet	143	71.5
	Hayır	44	22
	Kısmen	12	6
Derste İşlenen Konuların Gelecekte Yaşantılara Katkısı	Evet	145	72.5
	Hayır	41	20.5
	Kısmen	14	7
Derslere Aktif Katılım	Evet	74	37
	Hayır	94	47
	Kısmen	31	15.5
Derslere Aktif Katılmama Nedenleri	Sınıfların kalabalık olması	32	26.5
	Derse çok çalışmama rağmen başarılı olamamam	18	14.8
	Derslerin öğretmen merkezli olması	6	4,9
	Öğretmenlerin alan bilgisinin yetersizliği	-	-
	Derslerin ezbere dayanması	23	18.9
	Derslerin ilgi uyandırmaması	48	39.3
	Diğer etkenler	14	11.5

Bu sonuçlara göre, öğrencilerin hedeflere ulaşamamasında ders içeriğinin ilgi çekiciliğinin bir etkisi olmadığı ortaya çıkmıştır. Yani, ders içeriği ilgi çekici olmasına rağmen, öğrenciler hedeflere ulaşamamaktadırlar denilebilir. Öğrencilerin büyük bir bölümü (%72.5)'de derste işlenen konuların gelecekteki yaşantılarına katkı sağlayacağını düşünmektedirler. Derste işlenen konuların ileride yaşantılarına katkı sağlayamama sebeplerini öğrencilerin bazıları derste işlenen konuların günlük hayatla ilgili olmamasına ve konuşmaya yönelik ders işlenmemesine bağlamışlardır. Öğrencilerin bazıları ise Türkiye'de yaşadıkları için İngilizce öğrenmeyi gereksiz bulduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca, bazı öğrenciler derste başarısız olmanın, dersi sevmemenin ve derse ilgi duymamanın da bu durumu etkilediğini düşündüklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin çoğunluğu (%47 "hayır" ve %15.5 "kısmen") İngilizce derslerine aktif katılmadıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin bir kısmı (%37) ise derste aktif olduklarını belirtmişlerdir. Böylece öğrencilerin derse aktif katılımlarının zayıf olması dersin ilgili hedeflerine ulaşamama nedenlerinden biri olarak gösterilebilir. Öğrencilere göre, derse katılımın az olmasının başlıca nedenleri de sırasıyla; derslerin ilgi çekici olmaması (%39.3), sınıfların kalabalık olması (%26.5) ve dersin daha çok ezbere dayalı olmasıdır (%18.9). Öğrencilerin az bir kısmı (%14.8) ise derse çok çalışmalarına rağmen başarılı olamadıkları için derse katılmadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca dersi tekrar etmeyi unutma, yeterli temelin olmaması ve kendine güvenmeme de diğer katılımı engelleyen gerekçeler olarak ortaya çıkmıştır.

İngilizce ders programının CIPP modelinin süreç ögesine yönelik derste kullanılan materyaller ve yeterlikleri, derste kullanılan yöntemler, derse ait seçilen ölçme ve değerlendirme türleri ve uygunluk düzeyleri ile öğrencilerin kendilerini başarılı algılama durumlarının değerlendirilmesine ait bulgular Tablo 5, 6, 7, 8, 9 ve 10 ile özetlenerek izleyen paragraflarda sunulmaktadır.

Tablo 5'e göre öğrencilerin neredeyse tümü (% 97.5) İngilizce dersinde en çok devletin dağıttığı temel ders kitabının kullanıldığını, %71'i sık sık fotokopilerin kullanıldığını ve % 58'i de daha çok not tuttukları defterlerini kullandıklarını belirtmişlerdir. Genel olarak öğretmenlerin devletin dağıttığı temel

ders kitabını ana ders kaynağı olarak kullandığı ancak teknolojik araçlar ve görsel materyallerden daha az oranda yararlandıkları belirlenmiştir.

Tablo 5: Öğrencilerin İngilizce Dersinde Kullanılan Materyallerin Sıklığına Yönelik Görüşleri

Kullanılan Ders Materyallerinin Sıklığı	f	%
Temel Ders Kitabı	195	97,5
Özel Bir Yayın Evinin Hazırladığı Kaynak Kitap	2	1
Not Tutturma	116	58
Fotokopi Verme	142	71
Diğer	24	12

Tablo 6'ya göre öğrencilerin yarısına yakını (%43.5) derste kullanılan materyallerin İngilizce öğrenme düzeyleri üzerinde yeterince etkili olmadıklarını belirtirken diğer bir bölümü (% 41) ise materyalleri faydalı bulmaktadırlar. Öğrencilerin toplamda yarısından fazlası derste kullanılan materyallerin faydalı olmadığını düşünmektedirler denilebilir. Öğrencilerin aldıkları notları çalışmalarının kaynağı olarak kullandıklarını ancak daha faydalı olabilecek başka türde materyallerin sağlanması gerektiği söylenebilir.

Tablo 6: Öğrencilerin İngilizce Dersinde Kullanılan Materyalleri Değerlendirmeleri

Kullanılan Materyalleri Değerlendirme		f	%
Kullanılan materyallerin faydası	Evet faydalıydım	82	41
	Hayır faydalanmadım	87	43.5
	Kısmen faydalandım	30	15
Kullanılan ders materyallerinin zorluk derecesi	Evet çok zor anlaşıyordu	59	29.5
	Hayır kolay anlaşıyordu	76	38
	Kısmen anlaşıyordu	64	32
Ders materyallerini anlaşılamamasının nedenleri	Ders kitaplarının dilinin ağır olması	19	33.5
	Karmaşık cümle yapılarının olması	28	49.1
	Kitaptaki konuların ağır olması	10	17.5

Ayrıca öğrencilerin bir kısmı (% 38) ders kitabını ve ilgili basılı materyalleri anlamakta güçlük çekmediklerini belirtirken bir kısmı (% 32) ise "kısmen" zor bulmuşlardır. Öğrencilerin materyalleri "kısmen zor" ya da "zor" bulmaları seviyelerine uygun olmadıklarını düşündüğü için doğru seçimler için dil seviyelerinin daha çok dikkate alınması gerektiği söylenebilir. Öğrenciler yaklaşık yarısı (%49.1) karmaşık cümle yapılarını anlamının zor olması sebebi ile ders materyallerini anlaşılmaz bulmaktadırlar. Az bir kısmı (% 33.5) da kullanılan ders kitabının dilinin ağır olduğunu düşünmektedirler. Özetle, öğrencilerin büyük çoğunluğu ders materyallerini anlamakta zorlandıkları söylenebilir.

Tablo 7' ye göre öğrenciler sırasıyla; derste kullanılan okuma, dil bilgisi, günlük yaşantı, yazma, ses kayıtları ve video ile konuşma materyallerini yeterli düzeyde bulmuşlardır. Ancak öğrencilerin yaklaşık yarısının İngilizce dersinde kullanılan materyalleri zor ve anlaşılmaz bulmaları dikkat çeken çelişkili bir durumu da ortaya koymaktadır. Öğrencilerin zor ve anlaşılmaz buldukları materyalleri daha etkili biçimde tespit etmek gerektiği söylenebilir.

Tablo 7: Öğrencilerin İngilizce Ders Materyallerinin Yeterliği Hakkındaki Görüşleri

Materyaller	Oldukça Yeterli		Yeterli		Yeterli Değil		Hiç yeterli Değil	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Okuma materyalleri	47	23.5	105	52.5	37		100	5
Ses kayıtları/ video materyali	54	27	87	43.5	38	19	21	10.5
Yazma materyalleri	61	30.5	90	45	37	18.5	12	6
Dil bilgisi materyalleri	47.2	23.5	98	49	42	21	13	6.5
Konuşma materyalleri	48	24	83	41.5	47	23.5	22	11
Günlük yaşantı materyalleri	42	21	96	48	41	20.5	21	10.5

Aşağıda yer alan Tablo 8’de sunulduğu gibi, öğrencilerin büyük bölümü (%89) İngilizce derslerinde asla kendilerinin sunum yapmadıklarını, önemli bir bölümü (% 78) sıklıkla derste sorulan soruları kendilerinin cevaplandırdıklarını, diğer önemli kısmı (%75) sıklıkla kendilerinin derste soru sorduklarını, bir bölümü (%71.5) her zaman öğretmenlerin konu anlatımı yaptıklarını, bir bölümü (%71) bazen derste grup çalışmaları yaptıklarını, bir kısmı (% 69) bazen derste tartışma ve diğer bir bölümü (% 64)’de bazen eşli çalışma yaptıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin önemli bir kısmının (%64) derste rol oynama yöntemine yer verilmediğini belirtmeleri ilgi çekicidir. Bu bulgulara göre İngilizce derslerinde öğretmenlerin daha çok geleneksel öğretim yöntemlerine yer verdikleri söylenebilir.

Tablo 8: Öğrencilerin İngilizce Dersinde İşlenen Yöntemlere Yönelik Görüşleri

Yöntemler	Her zaman		Sıklıkla		Bazen		Nadiren		Hiç bir zaman	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Öğrencilerin soru sorması	66	33	75	37.5	48	24	10	5	-	-
Rol oynama	16	8	18	9	63	31.5	36	18	64	32
Grup çalışmaları	4	2	10	5	71	35.5	52	26	62	31
Öğretmenlerin konu anlatması	143	71.5	45	22.5	7	3.5	3	1.5	1	5
Eşli çalışma	12	6	31	15.5	64	32	47	23.5	41	20.5
Öğrencilerin soru yanıtlaması	76	38	78	39	36	18	5	2.5	3	1.5
Tartışma	27	13.5	45	22.5	69	34.5	32	16,2	25	12.5
Öğrencilerin sunum yapması	5	2.5	6	3	40	20	58	29	89	44.5

Tablo 9’da görüldüğü gibi derste kullanılan ölçme ve değerlendirme türleri bakımından öğrencilerin yarısından fazlası (%66.2) her zaman boşluk doldurma, yarısından fazlası (%59.6) her zaman uygulama sınavı, yarısı (%50) her zaman yazılı ya da açık uçlu ve yaklaşık yarısı (%49) da her zaman eşleştirme tip ölçme araçlarının kullanıldığını belirtmişlerdir. Proje ve performans ödevlerine göre ölçme ve değerlendirmelerin ise ağırlıklı olarak “bazen” yapıldığını belirtmişlerdir. Bu bulguya göre öğretmenlerin İngilizce derslerinde daha çok geleneksel ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanmayı tercih ettikleri söylenebilir.

Tablo 9: Öğrencilerin İngilizce Dersinde Kullanılan Ölçme Araçlarının Sıklığına Yönelik Görüşleri

Ölçme Araçları	Her zaman		Bazen		Hiçbir zaman	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Yazılı sınav (açık uçlu sorular)	99	50	68	34.3	30	15.2
Doğru – yanlış soruları	73	36.9	94	47.5	29	14.5
Eşleştirme	97	49	89	44.9	12	6.1
Boşluk doldurma	131	66.2	59	29.8	8	4
Uygulama sınavı	118	59.6	60	30.3	20	10.1
Proje ödevi	59	29.8	85	42.9	51	25.8
Performans ödevleri	59	28.3	86	43.4	55	27.8

Tablo 10'a göre öğrencilerin büyük çoğunluğu (%72.5) İngilizce dersi için kullanılan ölçme araçlarını dersin içeriğine uygun bulmuşlardır. Ayrıca öğrencilerin yaklaşık yarısı (%42) kullanılan ölçme araçlarının zorluk derecelerini genel olarak birbiriyle tutarlı bulurken yaklaşık diğer yarısı ise (%41.5) tutarlı bulmamaktadırlar. Bu bulgu öğrencilerin kararsızlık göstergesi olarak kabul edilebilir. Öğrencilerin yaklaşık yarısına yakını (%41.5) da ders içinde yapılan Quizleri faydalı bulmamaktadırlar. Öğrencilerin yarısından fazlası (%59,5) derste verilen notları sınıf içi performansı değerlendirme açısından iyi birer ölçüt olarak kabul ederken daha az bir bölümü ise uygun olmadığını belirtmişlerdir. Ders için kullanılan gelişim dosyasının (Portfolio) dil becerilerinin gelişimini ölçmesi açısından faydalı olup olmadığı hakkında ise öğrencilerin bir kısmı (%38) olumsuz görüş bildirirken bir bölümü (%36.5) de olumlu görüş bildirmişlerdir. Bu bulgu yeterli olumlu görüşe ulaşamadığından öğrencilerin portfolyoyu dil becerilerini gelişme düzeyini ölçmesi açısından iyi bir ölçüt olarak görmediği söylenebilir. Öğrencilerin büyük bir bölümü (%61.5) İngilizce dersinde kendilerini "orta-zayıf" düzeyde bulurken daha az bir kısmı (%38.5) kendilerini "pekiyi-iyi" düzeyde bulmaktadırlar. Bu bulguya göre de öğrencilerin çoğunluğunun İngilizce dersinde kendilerini eksik buldukları söylenebilir.

Tablo 10: Öğrencilerin İngilizce Dersinde Kullanılan Ölçme Araçlarının Uygunluğuna Yönelik Görüşleri

Ölçme Araçlarının Derse Uygunluk Düzeyi	Değerlendirme	f	%
Kullanılan ölçme araçları dersin içeriğine uygundur	Evet	145	72.5
	Hayır	43	21.5
	Kısmen	12	6
Kullanılan ölçme araçlarının zorluk dereceleri genel olarak birbiriyle tutarlıdır	Evet	84	42
	Hayır	83	41.5
	Kısmen	83	16.5
Ders içinde yapılan Quizler faydalıdır	Evet	56	28
	Hayır	83	41.5
	Kısmen	61	30.5
Derste uygulanan ölçme araçlarının sayısı uygundur	Evet	162	81
	Hayır	29	14.5
	Kısmen	9	4.5
Derste verilen notlar sınıf içi performansı değerlendirme açısından iyi birer ölçüttür	Evet	119	59.5
	Hayır	46	23
	Kısmen	35	17.5
Öğrenci gelişim dosyası (Portfolio) dil becerilerinin gelişmesini ölçmesi açısından iyi bir ölçüttür	Evet	73	36.5
	Hayır	76	38
	Kısmen	47	23.5
Öğrencilerin İngilizce dersindeki genel başarı durumlarını değerlendirmesi ile ilgili bilgiler	Pek iyi	35	18
	İyi	42	21
	Orta	65	33
	Zayıf	58	29

İngilizce ders programının CIPP modelinin ürün ögesine yönelik olarak iletişim, başarı durumu, gelecekle ilgili beklentiler, ihtiyaçlar, dersin beklenen hedeflere ulaşma durumu ile ilgili bulgular aşağıda yer alan tablolar ile özetlenmiştir. Tablo 11'e göre öğrencilerin tamamına yakını (%80.5) İngilizce dersi ilgilerini daha çok çektiği için başarılı olduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin büyük bölümü (% 72.7) İngilizce öğrenme hedefine sahip olduklarını, büyük bir bölümü(% 71.4)' de derslerde sürekli not tuttukları için ve önemli bir bölümü (% 63.6) ise İngilizce TV programlarını, kitapları, internet sayfalarını takip ettikleri için kendilerini başarılı bulduklarını belirtmişlerdir. Ancak öğrencilerin neredeyse yarısı (% 48.1) her gün düzenli olarak İngilizce çalışmamasına ve İngilizcenin kullanıldığı ortamlarda bulunmamasına (%39) rağmen derslerde başarılı olduklarını belirtmişlerdir. Bu bulgunun ise öğrencilerin kendilerini başarılı görme nedenleri içinde dikkat çekici bir gerekçe olduğu söylenebilir.

Tablo 11: Öğrencilerin İngilizce Dersinde Kendilerini Başarılı Görme Nedenlerine Yönelik Görüşleri

Kendini Derste Başarılı Görme Nedenleri	Evet		Kısmen		Hayır	
	f	%	f	%	f	%
İngilizce öğrenme hedefim var	56	72.7	16	20.8	4	5.2
Her gün düzenli olarak İngilizce çalışırım	2	2.6	37	48.1	37	48.1
Ders ilgimi çekiyor	62	80.5	11	14.3	4	5.2
İngilizce TV programlarını, kitaplarını , internet sayfalarını takip ediyorum	49	63.6	16	20.8	11	14.3
Derslerde düzenli not tutuyorum	55	71.4	14	18.2	7	9.1
İngilizcenin kullanıldığı ortamlarda bulunuyorum	15	19.5	31	40.3	30	39

Tablo 12’ye göre öğrenciler, İngilizce dersinde kendilerini başarısız bulmalarının nedenlerini sırasıyla; öğretmenlerin dersi yeterince çekici hale getiremiyor olmaları (%48.8), yapılan sınavların öğrenci başarısını tam olarak ölçmediğini düşünmeleri (%41.5) ve derse katılmak için yeterli isteği duymamaları (%36.6) şeklinde belirtmişlerdir. Bununla birlikte haftalık ders saati süreleri (%69.1), dersin sınavlarının çok sayıda (%52) ya da seyrek olarak yapılması(%66.7) ve derslerde işlenen konular güncel hayatla ilgili olmamasını (%41.5) ise İngilizce dersine ait başarısızlıklarının kaynağı olarak görmediklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca “ezberim kötü, başarılı öğrencilere daha çok söz hakkı veriliyor, ders çalışmıyorum ve tekrar yapmıyorum, dersin öğretmenini sevmiyorum” gibi gerekçeleri de ek olarak dile getirmişlerdir. Bu bulguların ise genel anlamda, öğrencilerin yaklaşık yarısının öğretmenleri tarafından dersin ilgi çekici hale getirilemediği için başarısız olduklarını algılamalarına sebep olduğu söylenebilir.

Tablo 12: Öğrencilerin İngilizce Dersinde Kendilerini Başarısız Görme Nedenlerine Yönelik Görüşleri

Kendini Derste Başarısız Görme Nedenleri	Evet		Kısmen		Hayır	
	f	%	f	%	f	%
Çok sayıda sınav yapılıyor	23	18.7	29	23.6	64	52
Çok seyrek sınav yapılıyor	5	4.1	28	22.8	82	66.7
İngilizce dersine katılmak için istek duymuyorum	45	36.6	40	32.5	36	29.3
İngilizce dersine ilgi duymuyorum	40	32.5	32	26	46	37.4
Öğretmenler dersi yeterince çekici hale getiremiyor	60	48.8	25	20.3	36	29.3
Haftalık ders saatleri yeterli değil	16	13	17	13.8	85	69.1
Derslerde işlenen konular güncel hayatla ilgili değil	31	25.2	38	30.5	51	41.5
Sınıflar kalabalık olduğu için öğrencilere yeterince söz hakkı tanınmıyor	43	35	33	26.8	43	35
Yapılan sınavların öğrenci başarısını tam olarak ölçmediğini düşünüyorum	51	41.5	37	30.1	31	21.5

Tablo 13: Öğrencilerin İngilizce Dersindeki İletişim Sürecine Yönelik Görüşleri

İletişimin Sürecinin Değerlendirilmesi	Görüşler	f	%
İstendiğinde öğretmenlere ulaşabilme	Evet	139	69.5
	Hayır	49	24.5
	Kısmen	10	5
Bir sorun olduğunda öğretmenlere rahatlıkla soru sorabilme	Evet	134	67
	Hayır	43	21.5
	Kısmen	21	10.5
Derslerde fikirlerini çekinmeden söyleyebilme	Evet	118	59
	Hayır	56	28
	Kısmen	25	12.5
Sınıf içi etkinlikleri düzenlemede öğrencilerin fikirlerinin göz önünde bulundurma	Evet	85	42.5
	Hayır	76	38
	Kısmen	38	19
Okul müdür veya müdür yardımcısına kolaylıkla ulaşabilme durumu	Evet	104	52
	Hayır	69	34.5
	Kısmen	27	13.5

Tablo 13 incelendiğinde öğrencilerin büyük bir çoğunluğu (%69.5) öğretmenleriyle kolay iletişim kurma fırsatlarına sahip olduklarını, büyük bir bölümü (%67) bir sorun olduğunda öğretmenlerine rahatlıkla soru sorabilme imkanını elde edebildiklerini, yarısından fazlası (%59) derslerde fikirlerini çekinmeden söyleyebildiklerini, yaklaşık olarak yarısına yakını (%42,5) sınıf içi etkinlikleri düzenlemede öğrencilerin fikirlerinin de göz önünde bulundurulduğunu ve yaklaşık yarısı (%52) da okul yöneticisi veya yardımcısına kolaylıkla ulaşabilme imkanlarına sahip olduklarını belirtmişlerdir. Bu bulgu öğrencilerin içinde bulundukları iletişim sürecinde İngilizce dersi başarılarının destekleyicisi olmakla birlikte başarısızlık nedenlerinden sayılamayacağı da söylenebilir.

Tablo 14: İngilizce Dersinin Gelecekle İlgili Beklentilerini ve İhtiyaçlarını Karşılamasına Yönelik Öğrenci Görüşleri

Beklentilere Ait Görüşler	Değerlendirme	f	%
İngilizce dersi gelecekle ilgili beklenti ve ihtiyaçlarınızı karşılıyor mu?	Evet	96	48
	Hayır	59	29.5
	Kısmen	45	22.5
İngilizce dersinin gelecekle ilgili beklentilerinizi ve ihtiyaçlarınızı karşılayamama Nedenleri nelerdir?	Derslerde işlenen konular güncel hayatla ilgili değil	51	48.1
	İngilizce programı ders içeriğini meslek hayatıma transfer edebilmek için yetersiz	39	36.8
	Diğer	2	1.9
İngilizce dersi beklenen hedefine ulaşıyor mu?	Cevapsız	4	13.2
	Evet	81	40.5
	Hayır	74	37
	Kısmen	45	22.5

Tablo 14' e göre öğrencilerin yaklaşık yarısı(%48) İngilizce dersinin gelecekle ilgili beklentilerine ve ihtiyaçlarına cevap verebildiğini ancak yaklaşık üç te biri (%29.5)'nin ise bu konuda olumsuz görüş bildirdikleri tespit edilmiştir. Ayrıca öğrenciler en çok “Derslerde İşlenen Konuların Güncel Hayatla İlgili” olmamasını ve “İngilizce Ders Programı İçeriğinin Meslek Hayatlarına Transfer Edebilmeleri İçin Yeterli” olmamasını dersin gelecek ihtiyaçlarına cevap verememesinin temel nedenlerinden olduğunu belirtmişlerdir. Bu bulgu ise, gerçek yaşantılara dayalı bir İngilizce program içeriğinin uygulanması eksikliğinin göstergesi sayılabilir. Ayrıca öğrencilerin yarısına

yakını (%40,5) dersin hedefine ulaştığını, üçte birden daha fazlası (%37) ise ulaşamadığını belirtmişlerdir. Oranlar bakımından görüşlerde benzerlikler bulunduğu dikkate alınırsa öğrencilerin dersin hedeflerine ulaşmada bazı problemler yaşadıkları söylenebilir. Ayrıca İngilizce ders programı öğrencilerin beklentilerini kısmen karşılamaktadır. Özellikle içerik ve iletişim açısından öğrencilerin ihtiyaçları ve beklentileri karşılanırken, hedef, materyaller, öğretim yöntemi ve ölçme değerlendirme açısından öğrencilerin ihtiyaçları ve beklentilerini yeterince karşılayamadığı söylenebilir. Derste kullanılan materyallerin öğrencilerin seviyesinin üstünde olması, kullanılan ölçme ve değerlendirme araçlarının öğrenci tarafından zor bulunması, öğretmenin derste kullandığı yöntem ve öğretmenin ders hazırlığı yaparken öğrencileri ile arasında fazla iletişimin olmaması öğrencilerin karşılaştıkları belirgin problemlerdir. Bunun için programın bu bölümlerinin işlenişinde değişiklikler yapılması gerekmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonuçlarına göre, İngilizce ders programının bağlam değerlendirilmesi ile ilgili olarak; öğrenciler okul binalarını yeterli donanımına sahip bulmamaktadırlar. Bütün sınıflardaki ortalama öğrenci sayıları (30 ve üzeri) dil öğrenmek için oldukça kalabalık bulunmuş ve bütün öğrencilere bir ders saati içinde eşit fırsat verilemeyeceğini göstermiştir. Sınıftaki öğrenci sayıları yabancı dil öğrenmek için az sayıda olmalıdır. Yapılan farklı araştırma sonuçları (Sevinç 2006; Büyükduman 2005; Merter, Şekerci ve Bozkurt 2014; Özer ve Korkmaz 2016) da bulguyu destekler nitelikte olup, yabancı dil öğretiminde sınıf mevcudu önemli rol oynarken, teknolojik alt yapısı daha yeterli okullarda verimlik de yüksek çıkmaktadır. Ayrıca, Öner (2008:2) tarafından yapılan araştırma sonuçları da; öğrencilerin yabancı dil algıları, derslerde uygulanan öğretim teknikleri, ebeveynlerin eğitim düzeyi ve öğrenim görülen okul ile öğrencilerin başarıları arasında, anlamlı bir ilişki olduğu ortaya koymuştur Okulların sosyal çevre imkanlarının sınırlılığına rağmen öğrenme ve öğretme kaynaklarına öğrencilerin ulaşım imkanları uygun ve amacına hizmet etmektedir denilebilir.

Araştırma bulgularına göre öğrencilerin İngilizce dersini neden öğrendiklerinin bilincinde oldukları ortaya çıkmıştır. Öğrenciler İngilizceyi hem meslek hayatlarında kullanmak hem de zorunlu olduğu için öğrenmektedirler. Ayrıca derse başlamadan önce, öğrencilerin hedefler, içerik, kullanılacak yöntemlerden haberdar oldukları da belirlenmiştir. Öğretmenler dersleri işlerken başta açıklanan hususlara uygun davranmaktadırlar. Hedeflerden haberdar olmanın öğrencilerin öğrenmelerine olumlu katkı sağlayacağı düşünülmese de, öğrencilerin yarısından fazlası dersin kazandırmak istediği hedeflere ulaşamadığını düşünmektedirler. İngilizce öğretmenlerinin ders içi uygulamaları ve takip ettikleri yöntemler, derse aktif katılmama, kullanılan materyallerin öğrenci seviyesine uygun olmaması ve yapılan sınavların zorluk düzeylerindeki farklılıklar bu duruma yol açan başlıca sebepleridir. Seviyeye uygun olmayan konu örnekleri öğrencilerin yabancı dil derslerine yönelik önyargılarını da artırmaktadır. Demirpolat (2015:15) tarafından yabancı dil sorunları ile ilgili yapılan çalışmada, günümüzde özellikle İngilizce kitaplarında basitten karmaşığa doğru aşamalı bir biçimde gidilmemesi, farklı sınıf düzeylerindeki okuma ve dinleme materyallerinin birden zorlaşması MEB tarafından da tespit edilmiş problemlerdendir. Bununla birlikte İngilizce derslerinde öğretmenlerin devletin dağıttığı temel ders kitabını ana ders kaynağı olarak kullandığı ve kullanılan bu ders kitabına ek olarak çeşitli fotokopiler dağıttığı, gerekli görülen yerlerde not tuttukları belirlenmiştir. Ayrıca öğrenciler derste kullanılan okuma, yazma, dinleme, dil bilgisi, konuşma ve günlük yaşantı materyallerin yeterli olduğunu belirtmekle birlikte kendilerine yeterince faydalı olmadıklarını ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra, öğrencilerin çoğunluğu ders için kullanılan materyalleri "kısmen zor" ya da "zor" bulmuştur. Bu durum, öğretmenler tarafından kullanılan materyallerin öğrenciler için doğru seviyede olmadığını göstermektedir. Öğrenciler için yeterli gibi görünen ancak faydalı olmayan materyaller başka türde ve öğrencilerin dil seviyesi düşünülerek seçilmelidir.

Öğrencilerin çoğu derste işlenen konuları ilginç bulmakla birlikte dersin içeriğini zor bulduklarını da belirtmişlerdir. Ayrıca yarısından fazlası da dersin hedeflere ulaşamadıklarını düşünmektedir. Buna ek olarak yarısından fazlası da derste başarıyı orta ya da zayıf olarak

belirtmiştir. Bu da öğrencilerin dersin hedeflerine ulaşmada bazı problemler yaşadıkları anlamına gelmektedir. Ancak öğrencilerin hedeflere ulaşamamasında ders içeriğinin ilgi çekiciliğinin bir etkisi olmadığı ortaya çıkmıştır. Yani, ders içeriği ilgi çekici olmasına rağmen, öğrenciler hedeflere ulaşamamaktadır. Bu sonuçlara ek olarak, öğrenciler derste işlenen konuların gelecekteki yaşantılarına katkı sağlayacağına inanmaktadırlar. Ancak öğrencilerin bazıları derste işlenen konuların günlük hayatla ilgili olmadığını ve konuşmaya yönelik ders işlenmediği için kendilerine katkı sağlayacağına inanmamaktadır. Nitekim öğrencilerin büyük çoğunluğu öğretmenlerin derslerde daha çok anlatım yöntemini kullandıklarını, bununla birlikte soru-cevabı sıklıkla tercih ettiklerini, grup çalışması, eşli çalışma ve tartışmalara da bazen yer verdiklerini belirtmişlerdir. Öğrenci sunumları ve rol oynamanın ise genellikle tercih edilmediği tespit edilmiştir. Bu bulgu Cohen, Dörnyei ve Skehan (2002;2003;Akt. Ay,2014:12) tarafından açıklanan; öğrencilerin farklı öğrenme görevleri karşısında stratejilerini esnetebilecekleri ve bireysel farklılıklarına uygun farklı stratejilerden yararlanabilecekleri sonuçlarını dikkate almayı ve İngilizce öğretiminde farklı öğretim strateji ve yöntemlerini işe koşturmayı ve bireysel farklılıklara uygun biçimde kullanmaya önem verilmesi gerektiğini ortaya çıkarmaktadır. Gündülenme ve özdüzenleme arasındaki anlamlı ilişki de göz önüne alındığında (Ömür ve Çubukçu, 2017:28) öğretmenlerin bu konudaki rehberliği de oldukça önem kazanmaktadır. Nitekim Vardar (2011:63) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre de İngilizce dersini bireysel farklılıklar çerçevesinde öz düzenleme stratejilerine göre düzenlemek de öğrenci başarısını anlamlı düzeyde artırmaktadır. Luk (2006:32)'a göre de sınıfta farklı ve modern öğretim yöntemlerini kullanmak İngilizce' de üst seviyeye ulaşmak için önemli bir role sahiptir. Bu nedenle, İngilizce dersi öğretiminde kullanılan yöntemlerin öğretmen merkezli den genellikle karşılıklı etkileşime ve bireysel farklılıklara dayalı öğrenci merkezli olanlara doğru kaydırılması gerekmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre öğrenciler öğretmenlerin sırasıyla her zaman; boşluk doldurma uygulama sınavları, eşleştirme ve yazılı sınav türünde ölçme ve değerlendirmeye ağırlık verdiklerini belirtmişlerdir. Doğru- yanlış, proje ve performans ödevlerine ise öğretmenler bazen yer vermektedirler. Benzer biçimde Demirpolat (2015:12)' e göre de; çoktan seçmeli test soruları İngilizce öğretmenlerinin sınava yönelik dilbilgisi kuralı anlatmaya ve kelime ezberletmeye, yani test tekniği öğretmeye sevk etmektedir. Hatta sınavlarda sorulan sorular iletişim becerileri ile ilgili olsa dahi sınav algısı öğrencileri yabancı dili test çözerek öğrenmeye yönelttiği görülmektedir. Ayrıca uygulanan bu ölçme ve değerlendirmelerin derslerin içeriği ile tutarlı olmakla beraber zorluk düzeyleri konusunda öğrencilerce ortak bir görüşe varılamamıştır. Öğrencilerin yaklaşık yarısı bu konuda olumlu düşünürken büyük çoğunluğu da kısmen ya da hiç tutarlı olmadığına dair düşünceye sahip oldukları belirlenmiştir. Ancak uygulanan sınavların yeterli sayıda olması bakımından ortak bir görüş tespit edilmiştir. Öğretmenin verdiği performans notlarının sınıf içi performanslarını gerçekçi olarak yansıttığını belirtmelerine karşılık öğrencilerin çoğunun kabul ettiği sınavlar haricinde yapılan quizlerin ise öğrenmelere olumlu katkı sağlamadığını ifade etmişlerdir. Gelişim dosyasının ise dil becerilerini geliştirme açısından faydalı olup olmadığına dair ortak bir fikre ulaşamadığı ve bu konu hakkında olumlu ve olumsuz cevaplayan öğrenci sayılarının birbirine yakın olduğu görülmüştür. Bu sonuçlara dayalı olarak okullarda öğretmenlerin öğrencilerinin yaşamlarına yönelik etkili İngilizce becerilerini ölçmek amacıyla alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını ve türlerini benimsemeleri, yönlendirilmeleri ve uygulamaları gerekmektedir.

Öğrencilerin öğretmenleri ile iletişim kurmakta zorlanmadıkları ve büyük çoğunluğun istediği zaman onlarla iletişim kurabildiği belirlenmiştir. Ayrıca derslerde kendilerini rahatça ifade ettikleri de ortaya çıkmıştır. Bryk ve Schneider (2002;76)'a göre de okulda destekleyici davranışlarla geliştirilen karşılıklı güven, akademik başarıyı da içine alan çeşitli faktörleri olumlu etkilemektedir. Benzer bir şekilde, Paterson (2007:43)'a göre de etkili bir öğretim öğrencilerin bireysel ve etkileşimli akademik durumlarını destekleyici ve içsel öğrenmelerini geliştirici olmalıdır. Sonuçlara göre öğrencilerin sadece sınıf içi etkinliklerde çok fazla söz hakkı elde edemedikleri belirlenmiştir. Öğrenciler, öğretmenlerin

yanı sıra okul yöneticileri ile de kolaylıkla iletişim kurabilmektedirler. Bu sonucu destekler biçimde Torgesen (2007;23)'e göre de okul yöneticisi etkili iletişim becerilerini kullanarak dil öğrenimini destekleyen bir ortam yaratmak ve sürdürmek için önemli bir fırsatlara sahiptir. Ele alınan programın öğrencilere öğretmen ve idarecilerle etkili bir iletişim sağlaması yönünde olumlu olduğu tespit edilse de, sınıf içi etkinlikleri hazırlama ve değerlendirme yapmada öğrenciler açısından benzer sonucun ortaya çıkmadığı görülmektedir.

Sonuç olarak, İngilizce ders programı öğrencilerin beklentilerini "kısmen" karşılamaktadır. İçerik ve iletişim açısından öğrencilerin ihtiyaçları ve beklentileri karşılanırken, hedef, materyaller, öğretme yöntemi ve ölçme değerlendirme açısından öğrencilerin ihtiyaçları ve beklentileri karşılanmamaktadır. Bu beklentiye gerçekleştirmek için de programın bu bölümlerinde değişiklikler yapılması gerekmektedir. Ayrıca derste kullanılan materyallerin öğrencilerin seviyesinin üstünde olması, kullanılan ölçme ve değerlendirme araçlarının öğrenci tarafından zor bulunması, öğretmenin derste kullandığı yöntem ve öğretmenin ders hazırlığı yaparken öğrencileri ile arasında fazla iletişimin olmaması öğrencilerin karşılaştıkları problemlerdir. Bu problemleri çözebilmek için öğrenci merkezli bir program hazırlanmalı ve öğrenciler ve öğretmenler işbirliği içerisinde çalışmalıdır.

KAYNAKÇA

- Ay, S. (2014). Yabancı Dil Öğretiminde Bireysel Farklılıklar Kavramına Genel Bir Bakış. *Dil Dergisi*, 163: 5-18.
- Bachenmeimer, B. A. (2011). A Management-Based CIPP Evaluation of a Northern New Jersey School District's Digital Backpack Program, Doctoral Dissertation, University of Florida: ABD
- Bryk A. S. & Schneider B. (2002). *Trust in schools: A coruere source for improvement*, New York: Russell Sage Foundation.
- Burkil, B. & Eaton R. (2010). *Developing Teaching and Learning: The Text Book For the Cambridge International Certificate for Teachers and Trainers*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Büyükduman, F. İ. (2005). İlköğretim Okulları İngilizce Öğretmenlerinin Birinci Kademe İngilizce Öğretim Programına İlişkin Görüşleri, *Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 55-64.
- Cansu, T. (2010). Anadolu Üniversitesi İlköğretimde Teknoloji Uygulamaları E-Sertifika Programının Öğrenen Görüşüne Göre Bağlam-Girdi-Süreç-Ürün (CIPP) Modeli ile Değerlendirilmesi (Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Clementi, D. L. (2012) Program Evaluation: Outcomes of Participation in Lac du Bois, the French Language Village of Concordia Language Villages, Doctoral Dissertation, Cardinal Stritch University: Concordia.
- Demirel, Ö. (2005). Avrupa Konseyi Dil Projesi ve Türkiye Uygulaması, *Milli Eğitim Dergisi*, 33(167).
- Demirpolat, B. C. (2015). Türkiye'nin Yabancı Dil Öğretimiyle İmtihanı Sorunlar ve Çözüm Önerileri, *Analiz Dergisi* (131), 7-18.
- Fatima, J. (2010). A Study on Evaluation of Post Graduate Programmes of Teacher Education in Pakistan, (Doctoral Dissertation), University Institute of Education and Research, Pir Mehr Ali Shah Arid Agriculture University, Pakistan.
- Güler, G. (2005). Avrupa Konseyi Ortak Dil Kriterleri Çerçeve Programı ve Türkiye'de Yabancı Dil Öğretim Süreçleri, *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1).

- Kalkan, E. (2017). Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı Kapsamında Türkiye’de Yabancı Dil Öğretmeni Yetiştirme Politikaları, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karataş, H. (2007). Yıldız Teknik Üniversitesi Modern Diller Bölümü İngilizce II Dersi Öğretim Programının Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Göre Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün (CIPP) Modeli ile Değerlendirilmesi. (Yüksek Lisans Tezi), Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.
- Kaya, S. (2007). İlk ve Ortaöğretim Okulu Yöneticilerinin Eğitim Felsefesi Akımlarına Karşı Eğilimlerinin Değerlendirilmesi, (Yüksek Lisans Tezi), Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.
- Kızıldağ, A. (2009). Teaching English in Turkey: Dialogues with Teachers About Challenges in Public Primary Schools, *International Electronic Journal of Elementary Education*, 1(3), 189-201.
- Luk, N. (2006). Cornerstones of Turkish Education from the Ottoman to the Post-Republic Turkey: A History of English Language Teaching in Turkey, (Doctoral Dissertation), Indiana University of Pennsylvania, ABD.
- MEB (2014). İlköğretim Kurumları Yönetmeliği İle Neler Değişti?, Erişim Tarihi: 13.09.2018, (<http://evren.meb.gov.tr/www/ilkogretim-kurumlari-yonetmeliği-ile-neler-değisti/icerik/31>).
- McHugh, J. M. (2011). Program Evaluation of Developmental Math Instruction at the Community College Level, (Doctoral Dissertation), Gardner-Webb University: North Carolina. ABD.
- Merter, F., Şekerci, H. ve Bozkurt, E. (2014). İngilizce Öğretmenlerinin İkinci Sınıf İngilizce Dersine İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi, *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi* 2(5), 199-210.
- Millicent, B. S. (2012). Utilizing Stufflebeam’s CIPP Model to Evaluate an Adult Degree Completion Program, (Doctoral Dissertation), Adult Degree Completion Program, Gardner-Webb University: Kuzey Carolina. ABD.
- Norris, J. M. (2006). The why (and how) of Student Learning Outcomes Assessment in College FL Education, *Modern Language Journal*, 90(4), 576-583.
- Oliva, P. F. & Gordon W. (2009). *Developing the Curriculum* (8th Edition) New York: Pearson Allyn and Bacon.
- Ornstein, A. C. & Hunkins F. (2004). *Curriculum Foundations: Principles and Theory*, Boston: Allyn and Bacon.
- Ömür, M. ve Çubukçu F. (2017). Yabancı Dil Öğrencilerinin Öz Düzenleme Stratejileri Kullanımı ile Gütülenme Seviyeleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi (UGEAD)*, 3(2): 18-33.
- Öner, G. (2008). Orta Öğretim Öğrencilerinin Yabancı Dil Öğrenimlerini Etkileyen Etmenler (Doktora Tezi), Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Gaziantep.
- Özer, B. ve Korkmaz C. (2016). Yabancı Dil Öğretiminde Öğrenci Başarısını Etkileyen Unsurlar , *Ekev Akademi Dergisi* 67, 59-84.
- Paker, T. (2012). Tartışma: Türkiye’de Neden Yabancı Dil (İngilizce) Öğretmiyoruz ve Neden Öğrencilerimiz İletişim Kurabilecek Düzeyde İngilizce Öğrenemiyor?. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 89-94.

- Patterson, D. P. (2010). The Impact of Teacher Qualification Standards on Teacher Quality (Doctoral Thesis, Capella University). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI Microform 3427059).
- Popham, W. J. (1993). *Educational Evaluation*, Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Robinson, B. (2002). The CIPP Approach to Evaluation, COLLIT Project, 4 May 2002 (www.coedpages.uncc.edu/.../Session%2014%20Eval...)
- Roybal, V. M. (2011). A Summative Program Evaluation of a Comprehensive 9th Grade Transition Program, (Doctoral Dissertation), Nevada Universty, ABD.
- Saban, A. (2000). *Öğrenme Öğretme Sürecinde Yeni Teori ve Yaklaşımlar*, Ankara: Nobel Yayınları.
- Saracaloğlu, A. S. (1995). Üniversite Öğrencilerinin Yabancı Dile Yönelik Tutumları, *Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(7), 73-92.
- Saracoğlu, A. S. ve Varol S. R. (2007). Beden Eğitimi Öğretmeni Adaylarının Yabancı Dile Yönelik Tutumları ve Akademik Benlik Tasarımları İle Yabancı Dil Başarıları Arasındaki İlişki. *Journal of Theory and Practice in Education*, 3(1), 39-59.
- Selvi, H. ve Bıçak B. (2013). Milli Eğitim Bakanlığı Sürücü Kurslarında Kullanılan Sürücü Eğitim Programının Değerlendirilmesi, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 315-325.
- Sevinç, K. Ü. (2006). İlköğretim Okullarında İngilizce Öğretiminde Karşılaşılan Güçlüklerle İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi (Diyarbakır Örneği). (Yüksek Lisans Tezi), Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Diyarbakır.
- Stufflebeam, D. L. (2003). The CIPP model for evaluation. *International Handbook of Educational Evaluation*, ed: Kellaghan, Thomas, ss.31-62, Kluwer Publishing: Dordrecht.
- Stufflebeam, D. L. & Shinkfield A. J. (2007). *Evaluation Theory, Models and Applications*, San Francisco: Wiley and Sons-Jossey Bass.
- Sinclair, B. M. (2012). Utilizing Stufflebeam's Cipp Model to Evaluate an Adult Degree Completion Program. (Doctoral Dissertation), School of Education in Partial Fulfillment of the Requirements Gardner-Webb University, United Kingdom.
- Tunç, F. (2010). Ankara Üniversitesi Hazırlık Okulu Programının CIPP Modeli ile Değerlendirilmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Torgesen, J. K. (2007). Leaving Fewer Children Behind in Reading: Requirements at the Reading: Requirements at the Classroom and School Level Bureau of Indian Affairs Literacy Conference, January
- Ünal, M. (2011). Avrupa Birliği Erasmus Öğrenci Öğrenim Hareketliliği Programının CIPP (Bağlam, Girdi, Süreç, Ürün) Modeline Göre Değerlendirilmesi, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Vardar, A. K. (2011). Öz-Düzenleme Stratejileri Öğretiminin, Öğrencilerin İngilizce Başarılarına, Öz-Düzenleme Stratejileri Kullanımına ve Tutumlarına Etkisi, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Worthen, B. R. & Sanders J. R. (1987). *Educational Evaluation: Theory and Practice*, Ohio: Longman Pub Group.