

Türkiye Eğitim Dergisi

(2023) Cilt 8, Sayı 1, s. 159-185

Türkçe Dersi Öğretim Programı CIPP Modeli Değerlendirme Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Nihat KAVAN¹

Özet

Bu araştırmanın amacı Türkçe Dersi Öğretim Programı'nı CIPP modeline göre değerlendirilmede kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmektir. Araştırmada, nicel araştırma yönteminin tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini ve örneklemini Mardin İl Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı devlet ortaokullarında çalışan Türkçe öğretmenleri oluşturmaktadır. Beşli likert tipinde hazırlanan madde havuzu uzman görüşlerine başvurulmuştur. Uzman görüşleri sonucunda ilk uygulamada kullanılacak ölçek formu hazırlanmış ve Açıklayıcı Faktör Analizi için (N=300) Türkçe öğretmenlerine uygulanmıştır. Veri analizleri için IBM SPSS ve AMOS programları kullanılmıştır. Analiz sonucunda 6 faktör ve 54 maddeden oluşan bir yapı ortaya çıkmıştır. Yapının doğruluğunu test etmek için elde edilen veriler (N=344) Türkçe öğretmenlerine uygulanarak Doğrulayıcı Faktör Analizi yapılmıştır. Doğrulayıcı Faktör Analizi sonucunda ortaya çıkan uyum indeklerinin "Kabul Edilebilir Uyum" ve "Mükemmel Uyum" aralıklarında olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık güvenirlilik katsayısı ,588 ve ,955 arasında değişmekte olup tüm ölçeğin güvenirliliği ,993 olarak bulunmuştur. Sonuç olarak elde edilen bulgulara göre beşli likert tipinde hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı CIPP Modeli Değerlendirme Ölçeği'nin geçerli ve güvenilir bir veri toplama aracı olarak kullanılabileceği belirlenmiştir. Geliştirilen bu ölçek öğretmenlerin, Türkçe Dersi Öğretim Programı'nı CIPP modeline göre değerlendirmesinde kullanılabilir.

Anahtar Kelimeler

Türkçe Dersi
Öğretim Programı
CIPP
Ölçek Geliştirme
Geçerlik ve Güvenirlik

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 29.05.2023

Kabul Tarihi: 25.06.2023

Elektronik Yayın Tarihi: 26.06.2023

DOI: 10.54979/turkegitimdergisi.1306033

¹ Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, nihatkavan@gmail.com, ORCID: 0000-0003-4872-1002

Turkish Curriculum CIPP Model Evaluation Scale: Validity and Reliability Study

Abstract

The aim of this research is to develop a valid and reliable scale that can be used to evaluate the Turkish Language Curriculum according to the CIPP model. In the research, the scanning model of the quantitative research method was used. The universe and sample of the research consists of Turkish teachers working in public secondary schools affiliated to the Mardin Provincial Directorate of National Education. The expert opinions of the item pool prepared in a five-point Likert type were consulted. As a result of expert opinions, the scale form to be used in the first application was prepared and applied to Turkish teachers for Exploratory Factor Analysis (N=300). IBM SPSS and AMOS programs were used for data analysis. As a result of the analysis, a structure consisting of 6 factors and 54 items emerged. To test the accuracy of the structure, the obtained data (N=344) were applied to Turkish teachers and Confirmatory Factor Analysis was performed. As a result of the Confirmatory Factor Analysis, it was concluded that the fit indices were in the "Acceptable Fit" and "Perfect Fit" ranges. The Cronbach Alpha internal consistency reliability coefficient of the scale ranged between ,588 and ,955, and the reliability of the whole scale was found to be ,993. As a result, it was determined that the Turkish Lesson Curriculum CIPP Model Evaluation Scale, which was prepared in a five-point Likert type, could be used as a valid and reliable data collection tool. This developed scale can be used by teachers to evaluate the Turkish Lesson Curriculum according to the CIPP model.

Keywords

Turkish Lesson Curriculum CIPP Scale Development Validity and Reliability

About Article

Sending Date: 29.05.2023
Acceptance Date: 25.06.2023
Electronic Issue Date: 26.06.2023

DOI: 10.54979/turkegitimdergisi.1306033

GİRİŞ

Öğretim programı Latince *currere* fiilinden yani koşmak kelimesinden türetilmiştir. *Currere* küçültülmüş bir isim hâline gelerek yarış arabası veya yarış pisti anlamına gelmeye başlamıştır. Cicero; terimin, kişinin hayatının seyri anlamına gelen öz geçmiş ile ilişkilendiren bir kullanımını geliştirmiştir. Ayrıca bunu metaforik olarak zihnin (eğitimsel) seyrine atıfta bulunan müfredat ile ilişkilendirmiştir. Kavram 19. yüzyıldan sonra eğitim alanında yaygın olarak kullanılmaya başlanmıştır (Su, 2012).

Öğretim programı kısaca okulda öğretilen şeydir. Başka bir deyişle, öğretim programı bir dizi derstir. Bir öğretim programının "okullarda öğretilenler" olarak tanımlamak oldukça güçtür. Bu nedenle bazıları genellikle "okul öğretim programı" hakkında bu genel şekilde konuşmakta ve bununla öğretilen konuların çeşitliliğini ve her birine saat veya dakika olarak verilen öğretim süresinin miktarını kastetme eğilimindedirler.

Eğitime böyle bir yaklaşım, öğrenmeyi okulla ve ardından müfredatı akademik konularla sınırlandırıyor gibi görünmektedir (Mulenga, 2018).

Öğretim programına yönelik hedefler kümesi, ders veya içerik, plan, belge ve deneyim olmak üzere farklı tanımlamalar yapılmıştır. Öğretim programı, belirli eğitim, amaç ve hedeflerine ulaşmanın bir aracı olarak görülebilmektedir. Bu anlamda öğretim programı, istenen sonuçların bir kontrol listesi olarak kabul edilmektedir. Matematiksel olarak bakıldığında öğretim programı hedefler ile amaç ve ideallerin toplamından oluşmaktadır (Su, 2012). Öğretim programının ders veya içerik olarak değerlendiren Wood ve Davis (1978), kavramı bir kurum tarafından sunulan veya bir öğrenci tarafından takip edilen bir çalışma kursunu oluşturan derslerin toplamı olarak düşünülmesi gerektiğini söylemişlerdir. Bu yaklaşımda öğretim programı içerik ve hedeflerin toplamıdır.

Öğretim programı, öğrencilere çeşitli öğrenme sitelerinde genel beceri ve bilgi edinmeleri için sağlanan öğrenme deneyimlerinin toplamıdır. Tanımlamanın vurgusu öğretmekten ziyade öğrenmeye, özellikle de okul dışındaki alanlardaki öğrenme becerilerine ve bilgisine dayanmaktadır (Marsh, 2004). Matematiksel formülasyonda ise içerik, hedefler, yöntemler, değerlendirme, ders dışı etkinlikler ve öğrenme ortamı, gizli müfredat ve kültürlerin toplamından oluşmaktadır (Su, 2012).

Öğretim programları; derslerin belirlenen amaçlar doğrultusunda işlenmesi, uygun tekniklerin kullanılması, öğretim materyallerinin daha iyi bilinmesi ve belirlenen hedeflere ulaşılırken izlenecek yolların takibi konusunda öğretmenlere imkân sağlamaktadır (Bayburtlu, 2015). Öğretim programları; derslerin her yönüyle anlaşılması ve öğrencilere kazandırılacak hedef davranışlar açısından öğretmenlere rehber olmaktadır (Atik ve Aykaç, 2017). Öğretim programları dönemin şartların ve ihtiyaçlarına göre güncellenerek gelişim ve değişim göstermektedir. Öğretim programlarının öğretmenler açısından önemli bir başvuru kaynağı olduğunu söylemek mümkündür.

Program geliştirme süreci; programların tasarlanmasının, uygulanmasının, değerlendirilmesinin ve değerlendirmesinin sonucunda kazanılan veriler doğrultusunda düzeltilmesini, bir ölçüde yeniden düzenlenmesini kapsamaktadır. Eğitim programı geliştirme çalışmaları MÖ 5. yüzyıla kadar gitmektedir (Şahin, 2006).

Bir program geliştirilirken planlama, hazırlık, tasarım, geliştirme, uygulama, değerlendirme, revizyon ve iyileştirme aşamalarından geçmelidir. Planlama aşamasında felsefe, sosyal güçler, ihtiyaçlar ve hedefler, insan gelişimi, öğrenme süreci ve kararlarını dikkate almak gereklidir. Hazırlık aşamasında sistematik olmak, veri, seçim koleksiyon değerlendirmesi ve organizasyon ön plana çıkmaktadır. Tasarım aşamasının odak noktası okul, eğitim teknolojisi ve sosyal yeniden yapılanma oluşturmaktadır. Bunun için sosyal ihtiyaçların analizinin yapılması, ihtiyaçların öğrenme hedeflerine dönüştürülmesi, hedeflerin bölümlenmesi, konu gruplarının oluşturulması, etkinleştirme hedeflerinin belirtilmesi, konuları birleştirmeyi, sürenin tasarlanmasını ve programın formülasyonu yapılmalıdır (Pillai, 2000).

Program değerlendirmesinin program geliştirme, uygulama ve sürdürme için gerekli olduğu konusunda fikir birliği mevcuttur. Ancak, değerlendirmenin anlamı ve amaçları, değerlendirmeye nasıl yaklaşılacağı ve sonuçlarının nasıl kullanılacağı konusunda uzlaşa sağlandığını söylemek zordur. İdeal olarak değerlendirme, bazı eylem veya programın değerini, öğrencilerin standartları karşılamalarına ne derece yardımcı olduğunu ve önemini

belirlemektedir. Örtük ve açık olarak değerlendirme, önceki müfredat ve öğretim tasarımları hakkındaki değer yargılarını yansıtmaktadır. Değerlendirme, önceki belgeleri, planları ve eylemleri eleştirmektedir (Ornstein & Hunkins, 1988).

Program değerlendirme bilgileri toplayan, analiz eden ve yorumlayan sistematik ve nesnel süreçlerdir. Daha spesifik olarak, program değerlendirmesi, o programın belirli bir yönüne ilişkin geçerli karar vermeyi sağlamak için belirli bir program hakkında bilgi toplama ve belgeleme ile ilgilenmektedir. Program değerlendirmesinin nihai amacı, bir programın genel etkililiği ile ilgili belirli hedefler ve sorularla ilgili kesin, akıllı, nesnel ve geçerli bir sonuca varmaktır (Brever, 2009). Programları değerlendirmek için kullanılan pek çok model bulunmaktadır. Bu modellerden birisi ise Daniel Stufflebeam tarafından geliştirilen Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün (CIPP "C-Context, I-Input, P-Process and P-Product") modelidir.

Daniel Stufflebeam, karar yönetimi yaklaşımına önemli bir katkı olan kapsamlı bir değerlendirme modeli sunmuştur. Stufflebeam'e göre, karar verme için yönetime bilgi verilmektedir (Ornstein & Hunkins, 1988). CIPP değerlendirme yaklaşımları seti, kuramcısı Daniel Stufflebeam tarafından, zamanının baskın deneysel tasarım modeline verdiği yanıt ve bu modeldeki iyileştirme olarak tanımlanmaktadır.

İlk olarak 1971'de basılı olarak yayınlanan CIPP modeli değerlendirmelerinin program hakkında bir şeyler kanıtlamak yerine program geliştirmeye odaklanmasını amaçlamıştır. CIPP kısaltmasındaki harflere karşılık gelen modelin temel konsepti bağlam, girdi, süreç ve ürün değerlendirmesidir. Çeşitli eğitimsel ve eğitim dışı değerlendirme ortamlarında CIPP modelinin kullanışlılığı kapsamlı bir şekilde belgelenmiştir. Bir eğitim programını, unsurlarının karmaşık, dinamik ve genellikle doğrusal olmayan ilişkileri açısından anlayan bir değerlendirici, CIPP modelini değerlendirme için güçlü bir yaklaşım olarak bulacaktır (Frye & Hemmer, 2012).

CIPP modeli meta değerlendirme ve senteze odaklanmaktadır. Bu nedenle programın başarısını, programın hedef kitleye ulaşma düzeyi, programın karşılık verdiği ihtiyaçların neler olduğu gibi konuları incelemektedir. Değerlendirme ölçütleri programın amaç ve hedeflerinden türetilmektedir (Gârboan, 2008). Değerlendirme hangi bilgilerin toplanması gerektiğinin tanımlanması, bilgilerin elde edilmesi ve bilgilerin ilgili taraflara sağlanması gerektiğine ilişkin bilgileri içermelidir. Stufflebeam dört tür değerlendirme tanımlamıştır. Bunlar: bağlam, girdi, süreç ve ürün değerlendirme şeklindedir (Ornstein & Hunkins, 1988).

Ana dilin öğretilmesi, ilköğretim ile başlayan okul tipi öğrenmede tüm derslerin başarılı olmasını sağlayan bir süreçtir. Bu eğitim sürecinde öğrencinin dilsel yeteneklerinin geliştirilmesine yönelik uygulamalardan yararlanılmaktadır. Bu bağlamda Türkçe dersinin temel amacı ise öğrencinin okuduklarını, dinlediklerini anlamalarını ve düşüncelerini sözel ve yazısal olarak anlatmasını sağlamaktır (Çalışkan, 2016).

Yapılan alanyazın taramasında öğretim programlarını CIPP modeline göre değerlendirmede kullanılacak yurt içinde hazırlanmış çeşitli veri toplama araçlarının geliştirildiği tespit edilmiştir. Tespit edilenlerden bazıları: CIPP modeli kapsamında Lise Matematik Dersi Öğretim Programı'nı değerlendirme ölçeği (Bal & Kocaman Üdüm, 2021), Stufflebeam'ın CIPP modeline göre İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programı'nı değerlendirme ölçeği (Çopur, Türkmenoğlu, Artut & Bal, 2021), 5. Sınıf Müzik Öğretim Programı (2017) değerlendirme ölçeği (Altınsoy & Küçüksüleymanoğlu, 2021), 7. Sınıf

İngilizce Öğretim Programı'nın Stufflebeam'in Bağlam-Girdi-Süreç-Ürün (CIPP) modeline göre değerlendirilmesi anketi (Dinçer, 2013), Hayat Bilgisi Öğretim Programı'nı CIPP modeline göre değerlendirme ölçeği (Akkaya, 2023), İngilizce Öğretim Programı'nın öğretmen görüşlerine göre değerlendirilme ölçeği (Soylu, 2023), 2. sınıf İngilizce Öğretim Programı değerlendirme anketi (Arkalı, 2023), Okul Öncesi Eğitim Programı değerlendirme ölçeği (Aslan, Soyalp, Karahan & Altuntaş, 2016), Türk Dili ve edebiyatı Dersi Öğretim Programı'nı CIPP modeli ile değerlendirme ölçeği (Çiftçi, 2019), Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı değerlendirme anketi (Yıldırım, 2018), Özel Eğitim Öğretmenliği Programı CIPP değerlendirme ölçeği (Bilgin, 2022) olarak örnek verilebilir.

Alanyazın taraması sonucunda Türkçe Dersi Öğretim Programı'nı değerlendirmeyi amaçlayan araştırmaların olduğu fakat Türkçe Dersi Öğretim Programı'nı CIPP modeline göre değerlendiren geçerli ve güvenilir bir ölçeğin olmadığı tespit edilmiştir. Fakat Türkçe Dersi Öğretim Programı'nı CIPP modeli ile değerlendirmeye yönelik nitel araştırmaların (Kaplan & Demir, 2023; Kayhan, 2019) olduğu tespit edilmiştir.

Bu araştırmanın amacı, Türkçe Dersi Öğretim Programı'nı CIPP modeline göre değerlendirilmede kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmektir. Bu araştırmanın alanyazındaki bu boşluğu doldurması açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu çalışmada, nicel araştırma yönteminin tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelinde geçmişte var olan ve hâlâ var olan bir durum olduğu şekliyle betimlenmeye çalışılmaktadır (Karasar, 2012). Tarama modelinde bir grubun belirli özelliklerini tespit etmek amacıyla anket ve ölçek gibi araçlar kullanılarak verilerin toplanması amaçlanmaktadır (Christensen, Johnson & Turner, 2015; Büyüköztürk, 2005).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2021-2022 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde Mardin İl Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı devlet ortaokullarında görev yapmakta olan Türkçe öğretmenleri oluşturmaktadır. İlgili eğitim öğretim döneminde Mardin İl Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı devlet ortaokullarında 875 Türkçe öğretmeni görev yapmaktadır.

Araştırmanın örnekleme basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Bu tür örneklemede evrendeki her birimin örnekleme seçilmede eşit ve bağımsız olma olasılığı vardır (Balci, 2018). Yani tüm bireylerin seçilme olasılığı aynıdır. Basit tesadüfi örnekleme yönteminin temel özelliği, örneklem grubunun evreni temsil etme gücünün yüksek olmasıdır (Büyüköztürk, 2005). Örneklem, 2021-2022 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde Mardin ili ve ilçelerinde farklı ortaokullarda görev yapmakta olan Türkçe öğretmenleri oluşturmaktadır. Örneklem; Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) açısından iki grupta ele alınmıştır. Örneklem ilişkili demografik veriler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Örneklem İlişkin Demografik Veriler

Değişken	Grup	Birinci Örneklem (AFA Katılımcıları)		İkinci Örneklem (DFA Katılımcıları)	
		f	%	f	%
Cinsiyet	Kadın	101	33,66	126	36,63
	Erkek	199	66,34	218	63,37
	Toplam	300	100	344	100
Mezuniyet Derecesi	Lisans	267	89	308	89,53
	Lisansüstü	33	11	36	10,47
	Toplam	300	100	344	100
Hizmet Yılı	0-5 Yıl	121	40,34	141	40,98
	6-10 Yıl	97	32,34	110	31,97
	11-15 Yıl	32	10,66	36	10,47
	16 Yıl ve Üzeri	50	16,66	57	16,58
	Toplam	300	100	344	100

Tablo 1’de yer alan örneklem gruplarına ilişkin verileri incelendiğinde birinci örneklem ve ikinci örneklem şeklinde iki örneklemden veri toplandığı görülmektedir. Araştırmanın ilk aşaması için hazırlanan ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğini sağlamada Açımlayıcı Faktör Analizi için araştırmaya 300 Türkçe öğretmeni katılmıştır. Araştırmanın ikinci aşaması olan hazırlanan Doğrulamalı Faktör Analizi için araştırmaya 344 Türkçe öğretmeni katılmıştır. Bu şekilde toplam 344 Türkçe öğretmeninden veri elde edilmiştir. Bu şekilde, 2021-2022 yılının ikinci döneminde Mardin İl Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı devlet ortaokullarında görev yapmakta olan 875 Türkçe öğretmenininde 344’ünden, yüzdelik olarak %39,43’ünden veri toplanmıştır.

Ölçeğin Geliştirilme Süreci

Türkçe Dersi Öğretim Programı’nı CIPP modeli ile değerlendiren bir ölçeğin olmadığı belirlenmiş ve bundan hareketle ölçek geliştirme ile ilgili kaynaklardan elde edilen bilgiler doğrultusunda aşama aşama bu ölçek geliştirilmiştir. Ölçek geliştirme sürecinde izlenmesi gereken aşamalar göz önünde bulundurulmuştur. Problem tanımlandıktan sonra (amaç belirleme): madde havuzunun oluşturulmuştur, taslak form ön uygulama için hazırlanmıştır, uzman görüşlerine başvurulmuştur, elde edilen verilerin geçerlik ve güvenilirlik aşamaları yapılmıştır (Erkuş, 2014; Tezbaşaran, 2008; Büyüköztürk, 2005).

1. Aşama: Madde Havuzunun Oluşturulması

Madde havuzu oluşturulmadan önce alanyazın taraması yapılarak CIPP modeli ile ilgili yapılan araştırmalar incelenmiştir. Maddelerin oluşturulmasında Dinçer (2013) tarafından hazırlanan 7. Sınıf İngilizce Programı Stufflebeam’in Bağlam-Girdi-Süreç-Ürün Modeline Dayalı Değerlendirme Anketi’nden yararlanılmıştır. Öğretmenlere yönelik olarak hazırlanan anket 58 maddeden oluşmaktadır. Yazardan e-posta yoluyla ankette yararlanma ve madde kullanımı için alınmıştır. İzin alındıktan sonra ankette yer alan maddeler Türkçe dersine ve Türkçe Dersi Öğretim Programı’na uygun olarak yeniden düzenlenmiştir. Bu süreçte ankette madde çıkartma ya ankete madde ekleme işlemi yapılmamıştır. Bu şekilde 58 maddelik bir havuz oluşturulmuştur.

2. Aşama: Formun Ön Uygulanmaya Hazırlanması

Oluşturulan madde havuzu Uzman Görüş Formu kullanılarak eğitim programları ve öğretim alanında akademisyenlik yapan beş alan uzmanına, Türkçe eğitimi alanında akademisyenlik yapan beş uzmana sunulmuştur. Uzman Görüş Formu; açıklama, değişkenler, madde havuzu ve maddelere yönelik “Madde Uygun”, “Uygun Değil” ve “Açıklama” kısımlarından oluşmaktadır. Uzmanlardan ölçeğin kapsam ve görünüş geçerliği açısından görüş alınmıştır.

3. Aşama: Uzman Görüşü

Oluşturulan taslak, Uzman Görüş Formu kullanılarak eğitim programları ve öğretim alanında akademisyenlik yapan beş alan uzmanına, Türkçe eğitimi alanında akademisyenlik yapan beş alan uzmanına sunulmuştur. Türkçe eğitimi alan uzmanlarından geri dönüş alınamamıştır. Eğitim programları ve öğretim alan uzmanlarından geri dönüş yapılmıştır. Eğitim programları ve öğretim alan uzmanlarının görüş ve önerileri doğrultusunda anlam belirsizliği olduğu düşünülen cümleler düzeltilmiş, tüm maddelerde sabit özne-yüklem uyumu sağlanmış, okuyucular tarafından yanlış anlaşılabilir ifadeler düzeltilmiş, likert derecelerinden iki tanesi değiştirilmiştir.

“Hiç Katılmıyorum, Katılmıyorum, Kısmen Katılıyorum, Katılıyorum, Tamamen Katılıyorum” biçiminde olan likert dereceleri “Hiç Katılmıyorum, Kısmen Katılmıyorum, Kararsızım, Kısmen Katılıyorum, Tamamen Katılıyorum” biçiminde değiştirilmiştir. Ölçek maddelerinin puanlaması: 1=Hiç Katılmıyorum, 2=Kısmen Katılmıyorum, 3=Kararsızım, 4=Kısmen Katılıyorum, 5=Tamamen Katılıyorum biçiminde yapılmıştır.

4. Aşama: Pilot Uygulama ve Uygulanmaya Hazır Ölçek

Hazırlanan ölçek, görev yapmakta olan 10 Türkçe öğretmene sunulmuştur. Öğretmenlerden; anlaşılmayan ifade olup olmadığı ve maddelerin Türkçe dersi ile ilgili uyumuna ilişkin görüş alınmıştır. Ölçek formu yazar tarafından da dil ve yazım açısından kontrol edildikten sonra ölçeğe son hâli verilmiştir.

58 maddeden oluşan ölçeğin son hâli Google Form aracılığıyla düzenlenerek elektronik ortama aktarılmıştır. Google Form bağlantısı farklı ortaokullardaki Türkçe öğretmenlerine okul müdürleri yardımıyla gönderilmiştir. Örneklemenin evreni temsil etmesi açısından örneklem grubunun toplam madde sayısından daha fazla olması beklenir (Akgül, 2022). Kass ve Tinsley (1979) örneklem sayısının toplam madde sayısından 5 ve 10 katı arasında olmasının örneklem grubu için yeterli olacağını ifade etmişlerdir. Madde havuzunda 58 madde olduğu için örneklem yeterliliğini sağlamada toplam madde sayısının 5 katından fazla katılımıya yer verilmiştir. 58 maddeden oluşan ölçeğe, ölçek geliştirme sürecinin birinci aşamasında 300 Türkçe öğretmeni, ikinci aşamasında 344 Türkçe öğretmeni katılmıştır. Örneklem açısından ulaşılan bu sayılar madde toplam sayısının 5 katını geçtiği için veri doyumu ulaşıldığı değerlendirilmiştir.

5. Aşama: Veri Analizi

Verilerin analizi için SPSS 26.00 paket programı ve AMOS 22.00 paket programı kullanılmıştır. Veriler, madde-toplam korelasyonu, açımlayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi teknikleri kullanılarak analiz edilmiştir. Güvenirliği sağlamada Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısından yararlanılmıştır.

Veri analizi yapılırken Dinçer (2013) tarafından hazırlanan ölçek maddelerinin karışmaması için ölçeğin aslına sadık kalınarak her bir boyut kendi içinde açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizine tabi tutulmuştur. Bu şekilde boyutlara özgü maddelerin karışması engellenmiştir. Boyutların açımlayıcı faktör analizleri sonucunda bağlam değerlendirme ve süreç değerlendirme boyutlarında iki faktörlü bir yapı ortaya çıkmıştır.

BULGULAR

Madde Analizi

Türkçe Dersi Öğretim Programı CIPP Modeli Değerlendirme Ölçeği'ni geliştirmek için hazırlanan taslak ölçekten yer alan maddelerden alınan puanlar ile ölçeğin toplam puanı arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla madde analizi yapılmıştır. Ölçeğin güvenilirliğini sağlamak için madde toplam korelasyon değerlerine bakılmıştır. Büyüköztürk (2010) alt kesme noktası olarak faktör yükü ,30 ile ,40 arasında değişen değer alabileceğini belirtilmektedir. Hair, Black, Babin ve Anderson (2009) 200'ün üzerinde katılımcının yer aldığı çalışmalarda ,40'ın üzerindeki değerleri anlamlı kabul ederler. Bu çalışmada alt kesme noktası olarak ,40 kabul edilmiştir. Madde toplam korelasyon değerleri Tablo 2, 3, 4 ve 5'te yer almaktadır.

Bağlam değerlendirme boyutuna ait madde toplam korelasyon değerleri Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2. Bağlam Değerlendirme Boyutu Madde Toplam Korelasyonu

Madde No	Madde-Toplam Korelasyonu	Madde No	Madde-Toplam Korelasyonu	Madde No	Madde-Toplam Korelasyonu
M1	,635	M7	,754	M13	,801
M2	,745	M8	,757	M14	,804
M3	,721	M9	,864	M15	,753
M4	,747	M10	,801	M16	,772
M5	,786	M11	,681	M17	,733
M6	,827	M12	,812		

Girdi değerlendirme boyutuna ait madde toplam korelasyon değerleri Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3. Girdi Değerlendirme Boyutu Madde Toplam Korelasyonu

Madde No	Madde-Toplam Korelasyonu	Madde No	Madde-Toplam Korelasyonu	Madde No	Madde-Toplam Korelasyonu
M18	,753	M23	,768	M28	,594
M19	,745	M24	,839	M29	,358
M20	,846	M25	,803	M30	,770
M21	,787	M26	,723	M31	,730
M22	,819	M27	,771		

Süreç değerlendirme boyutuna ait madde toplam korelasyon değerleri Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4. Süreç Değerlendirme Boyutu Madde Toplam Korelasyonu

Madde No	Madde-Toplam Korelasyonu	Madde No	Madde-Toplam Korelasyonu	Madde No	Madde-Toplam Korelasyonu
M32	,747	M37	,329	M42	,358
M33	,790	M38	,764	M43	,728
M34	,819	M39	,661	M44	,682
M35	,780	M40	,321		
M36	,772	M41	,653		

Ürün değerlendirme boyutuna ait madde toplam korelasyon değerleri Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5. Süreç Değerlendirme Boyutu Madde Toplam Korelasyonu

Madde No	Madde-Toplam Korelasyonu	Madde No	Madde-Toplam Korelasyonu	Madde No	Madde-Toplam Korelasyonu
M45	,771	M50	,797	M55	,759
M46	,758	M51	,789	M56	,781
M47	,693	M52	,809	M57	,836
M48	,444	M53	,750	M58	,758
M49	,796	M54	,746		

Tablolar incelendiğinde yapılan madde toplam korelasyonu analizinde ölçekte var olan 58 maddeden madde toplam korelasyon değeri ,40'ın üzerinde olan 54 madde olduğu görülmektedir. Madde toplam korelasyon değeri ,40'ın altında olan 4 madde bulunmaktadır. Büyüköztürk'ün (2010) görüşleri dikkate alınarak madde toplam korelasyonu ,40'ın altında olan 4 tane madde ölçekten çıkartılmıştır.

Yapı Geçerliği

Ölçek geliştirme ve uyarlaması çalışmalarında bir ölçeği ait yapı geçerliğine yönelik veri elde etmede en fazla kullanılan yöntem faktör analizidir (Seçer, 2017). Faktör analizinde p tane değişken bir araya getirilerek az sayıda ve kavramsal olarak anlamlı yeni ilişkisiz değişkenler bulunması amaçlanır (Tekindal, 2009; Büyüköztürk, 2010). Faktör analizi Açımlayıcı Faktör Analizi ve Doğrulayıcı Faktör Analizi olmak üzere iki aşamada yapılmaktadır (Balci, 2018; Seçer, 2017; Büyüköztürk, 2010;). Türkçe Dersi Öğretim Programı CIPP Modeli Değerlendirme Ölçeği'nin taslak formundan elde edilen verilerin yapı geçerliğini belirlemek için açımlayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır.

Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA)

Child'e (2006) göre faktör analizinin yapılabilmesi için toplam madde sayısının beş katı büyüklüğünde örneklem büyüklüğünün olması gerekmektedir. Faktör yapısının yapısının açık, sayısının az olması durumunda örneklem büyüklüğünün 100 olması gerekir. Büyükşener'e (2010) göre ise güvenilir faktörler elde edilebilmesi için 200 kişilik örneklem büyüklüğü gerekmektedir. Child (2006) ve Büyükşener'in (2010) görüşleri de dikkate alınmış ve güvenilir faktörler elde edilebilmesi için araştırmada 300 kişilik örneklem grubu yeterli kabul edilmiştir.

Madde toplam korelasyon analizleri neticesinde kalan maddelerin örneklem büyüklüğünün belirlenmesinde Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi değeri ve bu veri değişkenlerinin normal dağılımının belirlenmesinde kullanılan Bartlett testi değeri ile belirlenmiştir (Pallant, 2016). Testlerin sonuçları Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. Boyutların Bartlett ve KMO Değerleri

Boyut Alanı	Faktörler	Bartlett Test Değeri	Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)
Bağlam Değerlendirme	Faktör 1 Faktör 2	$\chi^2=4473,910$; sd=136 (p=,000)	,962
Girdi Değerlendirme	Faktör 3	$\chi^2=3231,724$; sd=91 (p=,000)	,954
Süreç Değerlendirme	Faktör 4 Faktör 5	$\chi^2=2490,181$; sd=78 (p=,000)	,932
Ürün Değerlendirme	Faktör 6	$\chi^2=3299,052$; sd=91 (p=,000)	,955

Tablo 6 incelendiğinde Bağlam Değerlendirme boyut alanında olan faktör 1 ve faktör 2 yükleri Bartlett test değeri $\chi^2=4473,910$, sd=136 (p=,000), KMO=,962; Girdi Değerlendirme boyut alanında olan faktör 3 yükleri Bartlett test değeri $\chi^2=3231,724$; sd=91 (p=,000), KMO=,954; Süreç Değerlendirme boyut alanında olan faktör 4 ve faktör 5 boyut yükleri KMO=,932; Bartlett test değeri $\chi^2=2490,181$; sd=78 (p=,000) ve Ürün Değerlendirme boyut alanında olan faktör 6 boyut yükleri Bartlett test değeri $\chi^2=3299,052$; sd=91 (p=,000), KMO=,955 verileri elde edilmiş olup bu verilerin normal dağılım gösterdikleri anlaşılmaktadır. Verilerin faktör analiz işlemlerine uygunluğu Bartlett testlerinin anlamlı olup olmaması (p<,05) ve KMO'nun ,60 değerinden yüksek olmasına bağlıdır (Field, 2009). Ölçekte bulunan anlamlılık ve normal dağılımın ardından yapı geçerliği ve yapı faktörleri testi için Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır.

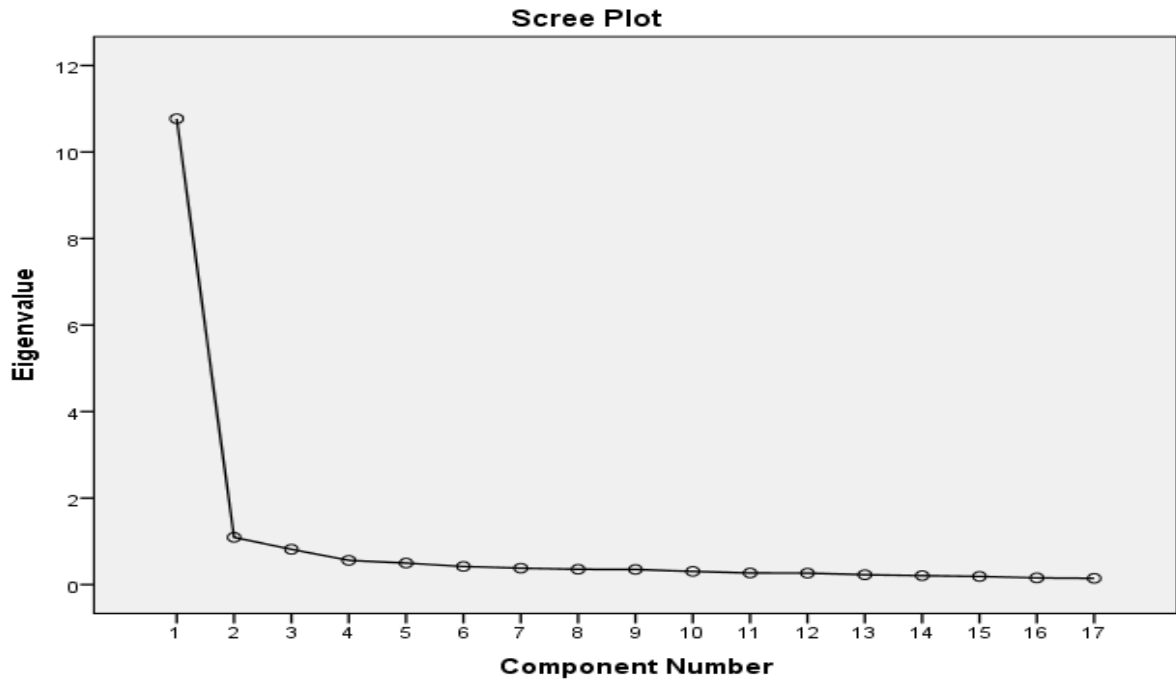
Faktör Analizleri

Faktör analizi, ölçeklerde yapı geçerliğinin belirlenmesi amacıyla kullanılan tekniklerden birisidir (Büyüköztürk, 2010). Sosyal bilimlere yönelik ölçek geliştirme çalışmalarında genel olarak dik döndürme tercih edilmektedir (Büyüköztürk, 2010). Genellikle kullanılan dik döndürme teknikleri varimax ve açıklayıcı faktör analizidir. Kline (1994) bir ölçek için meydana gelen toplam varyansın %40 derecesi ve üzerinde olmasının yeterli görüldüğünü belirtmektedir. Bu sebeple faktör yük değeri ,40 olarak ele alınmıştır.

Tablo 7. Boyut Alanında Belirlenen Faktör Yapıları

Bileşen	Başlangıç Öz Değerleri			Top Faktör Yüğü			Faktör Yüğü. Dön. Top.		
	Top.	%Vary.	%Küm	Top.	%Vary.	%Küm	Top.	%Vary.	%Küm
1	10,771	63,358	63,358	10,771	63,358	63,358	7,086	41,683	41,683
2	1,092	6,422	69,780	1,092	6,422	69,780	4,777	28,097	69,780
3	,816	4,799	74,579						
4	,561	3,298	77,877						
5	,497	2,924	80,801						
6	,419	2,465	83,266						
7	,380	2,238	85,505						
8	,354	2,082	87,587						
9	,349	2,055	89,642						
10	,305	1,792	91,434						
11	,268	1,574	93,008						
12	,265	1,562	94,569						
13	,228	1,342	95,911						
14	,207	1,219	97,130						
15	,188	1,106	98,235						
16	,156	,915	99,151						
17	,144	,849	100,000						

Tablo 7 incelendiğinde bağlam değerlendirme boyutunda yapılan analiz sonucunda iki faktörlü bir yapının oluştuğu ve 17 maddede toplanmış olduğu görülmektedir. Birinci faktör bütün varyansın %41,683'ünü, ikinci faktör ise %28,097'sini oluşturmaktadır. Bu faktörler toplamı, bu boyut için ölçeğin toplam %69,780'ini meydana getirmektedir.

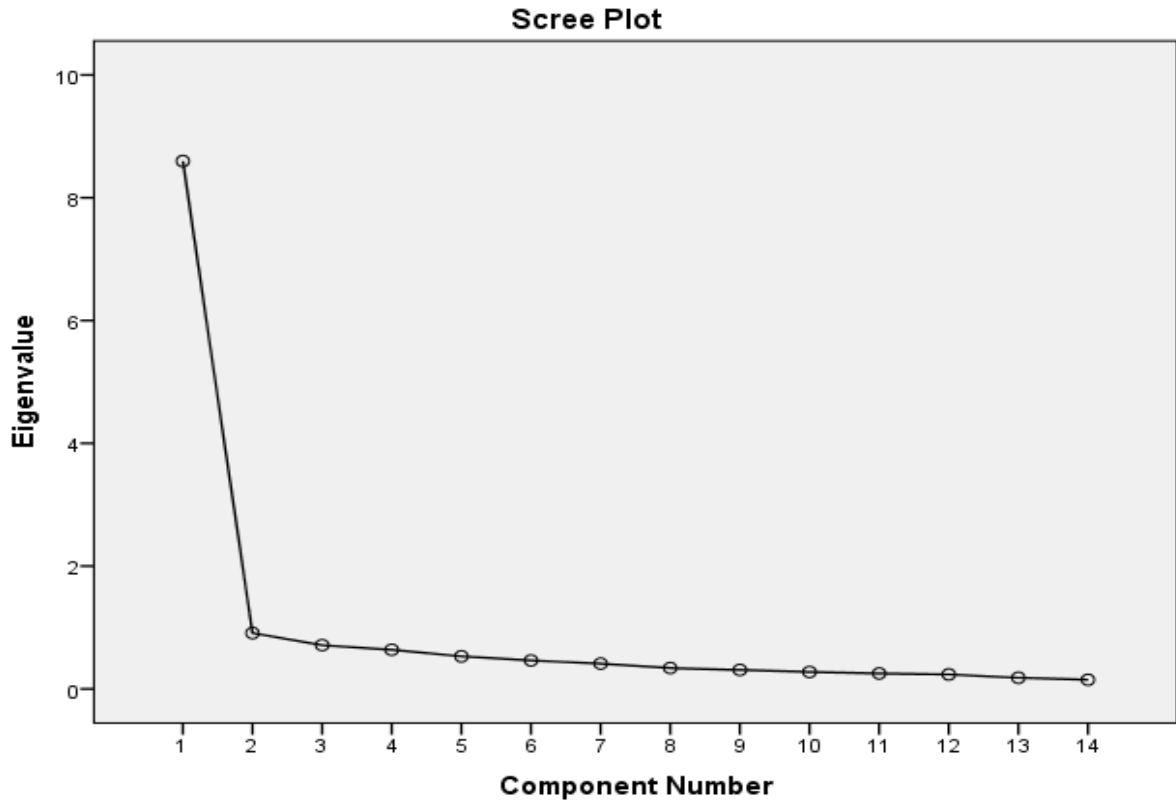
Şekil 1. Yamaç Eğim Grafiği

Şekil 1'e bakıldığında ölçek analizi yamaç eğim grafiğinde (Scree Plot) boyutun kaç madde olduğu ve kaç faktör içerdiği anlaşılmaktadır. Yamaç eğim grafiği incelendiğinde Şekil 1'de gösterildiği gibi boyutta 17 madde ve iki faktörün olduğu görülmektedir.

Tablo 8. Boyut Alanında Belirlenen Faktör Yapıları

Bileşen	Başlangıç Öz Değerleri			Top Faktör Yükü		
	Top.	%Vary.	%Küm	Top.	%Vary.	%Küm
1	8,597	61,406	61,406	8,597	61,406	61,406
2	,909	6,492	67,898			
3	,712	5,082	72,980			
4	,637	4,552	77,532			
5	,530	3,786	81,318			
6	,463	3,309	84,627			
7	,411	2,935	87,562			
8	,340	2,427	89,988			
9	,309	2,207	92,195			
10	,276	1,970	94,165			
11	,252	1,797	95,962			
12	,235	1,681	97,643			
13	,181	1,291	98,935			
14	,149	1,065	100,000			

Tablo 8 incelendiğinde girdi değerlendirme boyutunda yapılan analiz sonucunda bir faktörlü bir yapının oluştuğu ve 14 maddede toplanmış olduğu görülmektedir. Bu faktör bütün varyansın %61.406'sını oluşturmaktadır. Bu boyut ölçeğin toplam geçerli düzeyini meydana getirmektedir.

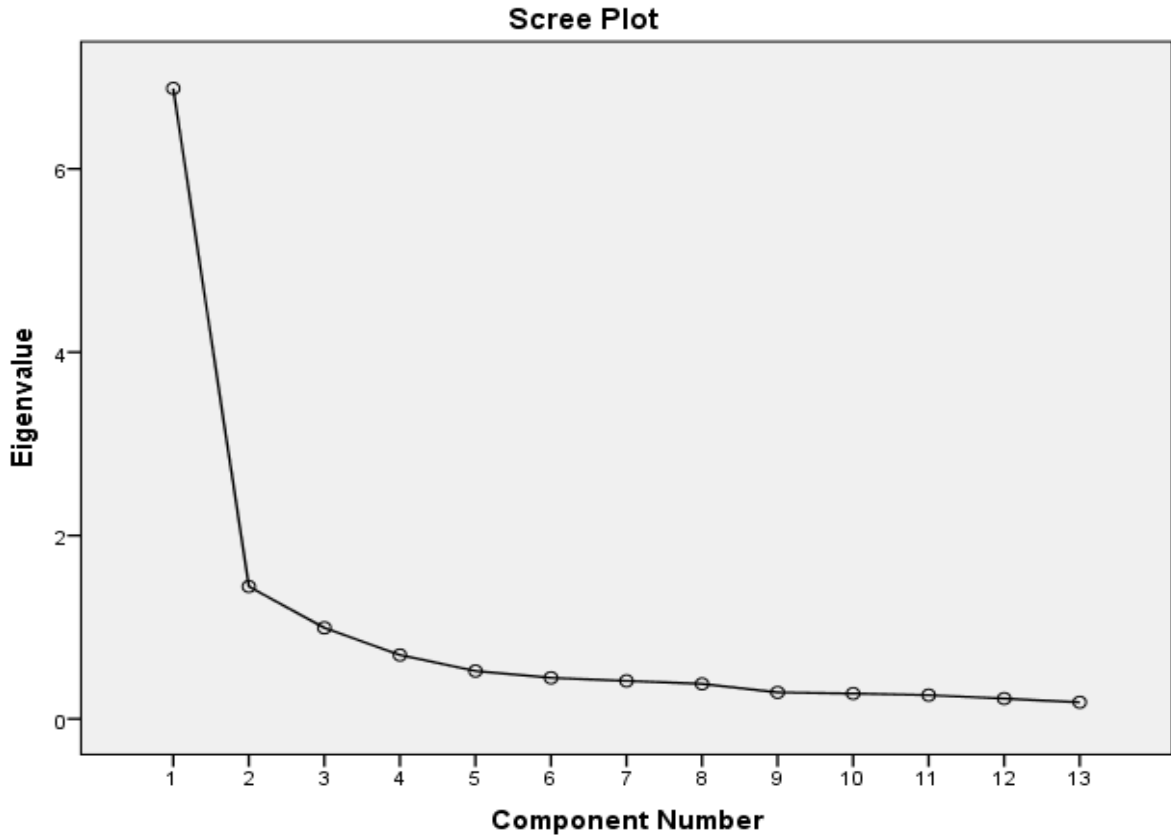
Şekil 2. Yamaç Eğim Grafiği

Şekil 2'ye bakıldığında ölçek analizi yamaç eğim grafiğinde (Scree Plot) boyutun kaç madde olduğu ve kaç faktör içerdiği anlaşılmaktadır. Yamaç eğim grafiği incelendiğinde Şekil 2'de gösterildiği gibi boyutta 14 madde ve tek faktörün olduğu görülmektedir.

Tablo 9. Boyut Alanında Belirlenen Faktör Yapıları

Bileşen	Başlangıç Öz Değerleri			Top Faktör Yüğü			Faktör Yüğü. Dön. Top.		
	Top.	%Vary.	%Küm	Top.	%Vary.	%Küm	Top.	%Vary.	%Küm
1	6,877	52,903	52,903	6,877	52,903	52,903	6,310	48,541	48,541
2	1,443	11,102	64,005	1,443	11,102	64,005	2,010	15,463	64,005
3	,993	7,639	71,643						
4	,696	5,355	76,999						
5	,522	4,014	81,013						
6	,447	3,440	84,453						
7	,414	3,187	87,640						
8	,381	2,933	90,573						
9	,289	2,222	92,795						
10	,276	2,125	94,920						
11	,259	1,989	96,909						
12	,221	1,699	98,608						
13	,181	1,392	100,000						

Tablo 9 incelendiğinde süreç değerlendirme boyutunda yapılan analiz sonucunda iki faktörlü bir yapının oluştuğu ve 13 maddede toplanmış olduğu görülmektedir. Birinci faktör bütün varyansın %48.541'ini, ikinci faktör ise %15,463'ünü oluşturmaktadır. Bu faktörler toplamı, bu boyut için ölçeğin toplam %64,005'ini meydana getirmektedir.

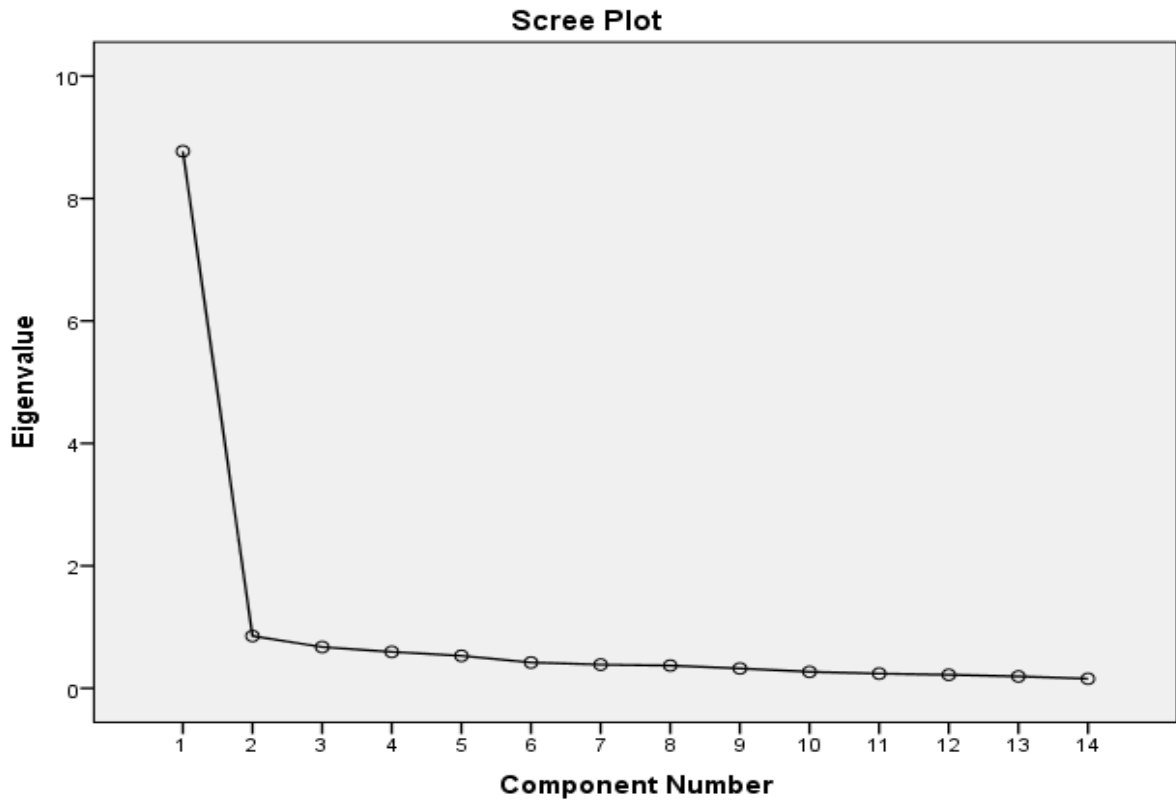
Şekil 3. Yamaç Eğim Grafiği

Şekil 3'e bakıldığında ölçek analizi yamaç eğim grafiğinde (Scree Plot) boyutun kaç madde olduğu ve kaç faktör içerdiği anlaşılmaktadır. Yamaç eğim grafiği incelendiğinde Şekil 3'te gösterildiği gibi boyutta 13 madde ve iki faktörün olduğu görülmektedir.

Tablo 10. Boyut Alanında Belirlenen Faktör Yapıları

Bileşen	Başlangıç Öz Değerleri			Top Faktör Yüğü		
	Top.	%Vary.	%Küm	Top.	%Vary.	%Küm
1	8,771	62,651	62,651	8,771	62,651	62,651
2	,853	6,094	68,745			
3	,674	4,813	73,557			
4	,595	4,249	77,806			
5	,530	3,786	81,592			
6	,421	3,006	84,598			
7	,386	2,759	87,357			
8	,370	2,643	90,000			
9	,323	2,309	92,309			
10	,269	1,923	94,232			
11	,239	1,707	95,939			
12	,220	1,568	97,508			
13	,193	1,382	98,889			
14	,155	1,111	100,000			

Tablo 10 incelendiğinde ürün değerlendirme boyutunda yapılan analiz sonucunda bir faktörlü bir yapının oluştuğu ve 14 maddede toplanmış olduğu görülmektedir. Bu faktör bütün varyansın %62,641'sını oluşturmaktadır. Bu boyut ölçeğin toplam geçerli düzeyini meydana getirmektedir.

Şekil 4. Yamaç Eğim Grafiği

Şekil 4'e bakıldığında ölçek analizi yamaç eğim grafiğinde (Scree Plot) boyutun kaç madde olduğu ve kaç faktör içerdiği anlaşılmaktadır. Yamaç eğim grafiği incelendiğinde Şekil 4'te gösterildiği gibi boyutta 14 madde ve tek faktörün olduğu görülmektedir.

Güvenirlilik Çalışması

Ölçeğin güvenirlilik çalışması iç tutarlılık katsayısı (Cronbach Alpha) kullanılarak elde edilmeye çalışılmıştır. Her boyut alanı ve tüm ölçek için Cronbach Alpha katsayısı bulunmuştur. 58 madde, 4 boyut ve 6 faktörün dağılımları, faktörlerin ve ölçeğin geneline yönelik Cronbach Alpha güvenirlilik değerleri Tablo 11’de yer almaktadır.

Tablo 11. Güvenirlilik Analiz Değerleri

Boyut Alanı	Faktörler	Madde Sayısı ve Maddeler	Faktörlerin Cronbach Alpha Değerleri
Bağlam Değerlendirme	Faktör 1	1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 13	,949
	Faktör 2	15, 16, 17	,913
Girdi Değerlendirme	Faktör 3	18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 30, 31	,955
Süreç Değerlendirme	Faktör 4	32, 33, 34, 35, 36, 38, 39, 41, 43, 44	,941
	Faktör 5	37, 40, 42	,588
Ürün Değerlendirme	Faktör 6	45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58	,952
Tüm Ölçek Cronbach Alpha Değeri			,993

Tablo 11 incelendiğinde araştırmanın Bağlam Değerlendirme boyutu Faktör 1 Cronbach Alpha değeri ,949 ve Faktör 2 Cronbach Alpha değeri ,913; Girdi Değerlendirme boyutu Faktör 3 Cronbach Alpha değeri ,955; Süreç Değerlendirme boyutu Faktör 4 Cronbach Alpha değeri ,941 ve Faktör 5 Cronbach Alpha değeri ,588; Ürün Değerlendirme boyutu Faktör 6 Cronbach Alpha değeri ,952 olarak hesaplanmıştır. Tüm ölçekte ise Cronbach Alpha değeri değeri ,993 olarak hesaplanmıştır. Ölçeklerde güvenirlilik için ,40 ile ,60 arası düşük ,60 ile ,90 arası oldukça güvenilir ,90 ve üzeri ise yüksek derecede güvenilir bulunmaktadır (Can, 2018). Bu açıdan bakıldığında ölçek geneli ve faktörlerin değerleri incelendiğinde Türkçe Dersi Öğretim Programı CIPP Modeli Değerlendirme Ölçeği’nin oldukça güvenilir olduğu anlaşılmaktadır.

Faktörlerin İsimlendirilmesi

Türkçe Dersi Öğretim Programı CIPP Modeli Değerlendirme Ölçeği’nin açımlayıcı faktör analizi ve güvenirlilik analizi sonucunda 6 faktörde 54 madde ortaya çıkmıştır. Faktörlerin isimlendirilmesinde CIPP modelinin değerlendirme boyutlarına bağlı kalınarak isimlendirme yapılmıştır. Stufflebeam’in CIPP modeli dört aşamada ele alınmaktadır. Bunlar “bağlam, girdi, süreç ve ürün değerlendirme” şeklindedir (Ornstein & Hunkins, 1988). Bu sebeple Türkçe Dersi Öğretim Programı CIPP Modeli Değerlendirme Ölçeği’nin analizi yapıldığında ortaya çıkan 6 faktöre bu bağlamda isim verilmiştir. Türkçe Dersi Öğretim Programı CIPP Modeli Değerlendirme Ölçeği’nin faktör isimlendirmeleri Tablo 12’de yer almaktadır.

Tablo 12. Faktörlerin İsimlendirilmeleri

Boyut Alanı	Faktörler	Faktör Adı
Bağlam Değerlendirme	Faktör 1	Genel Bağlam Değerlendirme
	Faktör 2	Mekânsal Bağlam Değerlendirme
Girdi Değerlendirme	Faktör 3	Girdi Değerlendirme
Süreç Değerlendirme	Faktör 4	Genel Süreç Değerlendirme
	Faktör 5	Öğretim Süreci Engelleri Değerlendirme
Ürün Değerlendirme	Faktör 6	Ürün Değerlendirme

Tablo 12’de yer alan faktörler incelendiğinde her faktörün CIPP modelindeki karşılığının belirtildiği görülmektedir. Faktör 1 ve Faktör 2 Bağlam Değerlendirmeye, Faktör 3 Girdi Değerlendirmeye, Faktör 4 ve Faktör 5 Süreç Değerlendirmeye, Faktör 6 Ürün Değerlendirmeye denk gelmektedir. Buna dayanarak “Faktör 1: Genel Bağlam Değerlendirme”, “Faktör 2: Mekânsal Bağlam Değerlendirme”, “Faktör 3: Girdi Değerlendirme”, “Faktör 4: Genel Süreç Değerlendirme”, “Faktör 5: Öğretim Süreci Engelleri Değerlendirme”, “Faktör 6: Ürün Değerlendirme” olarak isimlendirilmiştir.

Doğrulayıcı Faktör Analizi

Türkçe Dersi Öğretim Programı CIPP Modeli Değerlendirme ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizlerinin yapılması için AMOS 22.00 programından yararlanılmıştır. Ölçekler için DFA; ölçek geliştirme ve uyarılama sürecinde daha önce AFA’sı yapılmış modellerin ya da yapıların test edilmesi olarak ifade edilmektedir (Seçer, 2017). Bu ölçekte DFA için en başta özgün ölçekte ortaya çıkarılan 6 gizil değişken (6 faktör) ve 58 gözlenen değişkenin meydana getirdiği model için ilk düzeyde doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır.

Cabrera-Nguyen (2010) DFA sürecinde birden fazla uyum indeksinin kullanılması gerektiğini önermiştir. Faktörlerin model uyum değerleri için öncelikle ki-kare uyum testi/serbestlik derecesi (χ^2/sd) kontrol edilmiştir. χ^2/sd değerinin küçük olması model uyumunun iyi olduğunu göstermektedir (Şencan, 2005). “Bu oranın 5’in altında olması kabul edilebilir düzeyde uyumu, 3’ün altında olması ise mükemmel uyumu göstermektedir” (Kline, 2015). Tahmin hatalarının ortalamasının karekökü (RMSEA “Root Mean Square Error of Approximation”), χ^2 dağılımında popülasyon kovaryanslarını kestirmek amacıyla kullanılan bir değerdir. 0 ile 1 arasında değer alan bu indeksin 0’a yaklaşması mükemmel uyumu göstermektedir (Tabachnick & Fidell, 2007). RMSEA değerinin ,080’dan küçük olması kabul edilebilir uyumu, ,50’ye eşit olması veya ,050’den küçük olması ise mükemmel uyumu göstermektedir (Çokluk, Şekercioğlu & Büyüköztürk, 2012). Kaya kütle indeksi (RMR “Root Mean Square Residual”) değerinin ,050’nin altında bir değer çıkması mükemmel uyum olarak değerlendirilmektedir. Bu değer ,010’un altında bir değer çıkması ise kabul edilebilir uyum olarak değerlendirilmektedir (Hu & Bentler, 1995). Uyum iyiliği indeksi (GFI “Goodness of Fit Index”) değerinin ,90’ın üstünde bir değer alması mükemmel uyumu göstermektedir (Hoper, Caughlan & Mullen, 2008). Fazlalık uyum indeksi (IFI “Incremental Fit Index”) değerinin ,95’in üstünde bir değer alması mükemmel uyumu göstermektedir (Bentler, 1980). Karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI “Comparative Fit Index”) değerinin ,97’in üstünde olması mükemmel uyumu göstermektedir (Schumacher & Lomax (2004).

Doğrulayıcı faktör analizine yönelik model uyumu için alanyazında kabul edilen birçok değer olmasına rağmen uyum indekslerinin kullanımına yönelik kesin bir görüş ifade

edilmemektedir (Meydan & Şeşen, 2015). Bu araştırmada yaygın olarak görülen uyum indeksleri için önerilen χ^2/df , RMSEA, RMR, GFI, IFI ve CFI uyum indeksleri kullanılmıştır.

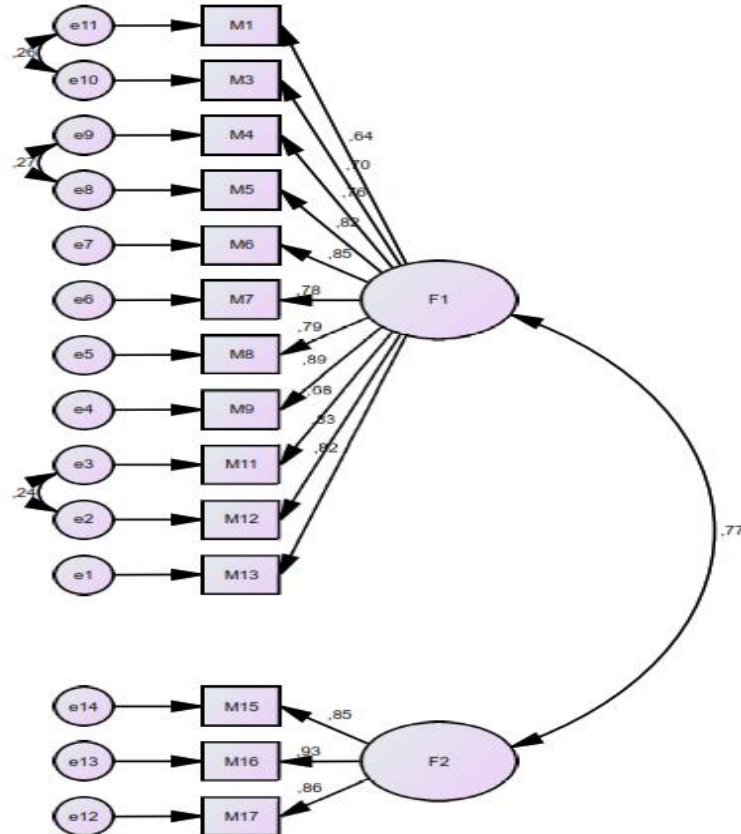
Tablo 13. Faktör 1 ve Faktör 2 Model Uyum İndeksleri

Uyum İndeksleri	Mükemmel Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Değer	Uyum Yorumu
χ^2/df	$0 \leq \chi^2/sd \leq 3$	$3 \leq \chi^2/sd \leq 5$	2,996	Mükemmel Uyum
RMSEA	$0,000 \leq RMSEA \leq 0,050$	$0,050 \leq RMSEA \leq 0,080$,076	Kabul Edilebilir Uyum
RMR	$0,000 \leq RMR \leq 0,050$	$0,50 \leq RMR \leq 0,080$,041	Mükemmel Uyum
GFI	$0,90 \leq GFI \leq 1,00$	$0,85 \leq GFI \leq 0,90$,914	Mükemmel Uyum
IFI	$0,95 \leq IFI \leq 1,00$	$0,90 \leq IFI \leq 0,95$,962	Mükemmel Uyum
CFI	$0,97 \leq CFI \leq 1,00$	$0,95 \leq CFI \leq 0,97$,962	Kabul Edilebilir Uyum

Tablo 13'te yer alan birinci düzey DFA model uyum indekslerine bakıldığında elde edilen sonuçların $\chi^2/sd=2,996$; $RMSEA=.076$; $RMR=.041$; $GFI=.914$; $IFI=.962$ ve $CFI=.962$ şeklinde olduğu görülmektedir. χ^2/df , RMR, GFI ve IFI değerlerinin mükemmel uyum gösterdiği tespit edilmiştir. RMSEA ve CFI değerlerinin ise kabul edilebilir uyum gösterdiği tespit edilmiştir (Meyers, Gamst & Guarino, 2012).

Yapılan DFA sonuçları incelendikten sonra gerekli uyum indekslerini düzeltmek için ölçek maddelerinin teorik yapısı da dikkate alınarak aynı faktörde içinde yer alan maddelerin hataları birleştirilerek kovaryans modifikasyonu yapılmıştır. Bu verilerden hareketle Türkçe Dersi Öğretim Programı CIPP Modeli Değerlendirme Ölçeği birinci boyutunun 17 madde ve 2 faktörlü yapısının model uyumu test edilmiştir. Modelin genel olarak doğrulandığı görülmüştür. İlgili modifikasyonlar ve regresyonlar Şekil 5'te verilmiştir.

Şekil 5. Faktör 1 ve Faktör 2 Birinci Düzey DFA Path Diyagramı

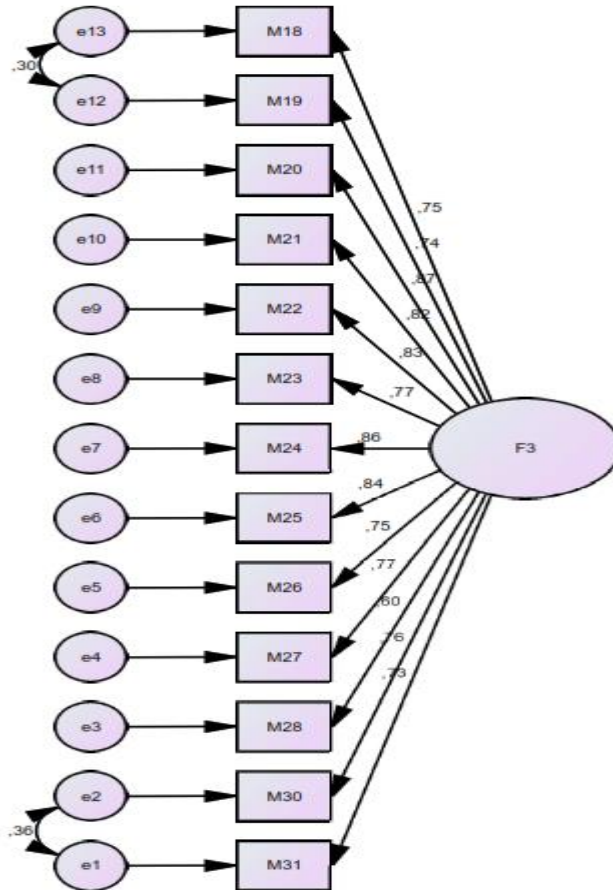


Tablo 14. Faktör 3 Model Uyum Gösterge İndeksleri

Uyum İndeksleri	Mükemmel Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Değer	Uyum Yorumu
χ^2/df	$0 \leq \chi^2/sd \leq 3$	$3 \leq \chi^2/sd \leq 5$	3,694	Kabul Edilebilir Uyum
RMSEA	$0,000 \leq RMSEA \leq 0,050$	$0,050 \leq RMSEA \leq 0,080$,089	Kabul Edilebilir Uyum
RMR	$0,000 \leq RMR \leq 0,050$	$0,50 \leq RMR \leq 0,080$,052	Kabul Edilebilir Uyum
GFI	$0,90 \leq GFI \leq 1,00$	$0,85 \leq GFI \leq 0,90$,902	Mükemmel Uyum
IFI	$0,95 \leq IFI \leq 1,00$	$0,90 \leq IFI \leq 0,95$,952	Mükemmel Uyum
CFI	$0,97 \leq CFI \leq 1,00$	$0,95 \leq CFI \leq 0,97$,951	Kabul Edilebilir Uyum

Tablo 14'te yer alan birinci düzey DFA analizi model uyum indekslerine bakıldığında elde edilen sonuçların $\chi^2/sd=3,694$; $RMSEA=,089$; $RMR=,052$; $GFI=,902$; $IFI=,952$ ve $CFI=,951$ şeklinde olduğu görülmektedir. GFI, IFI ve CFI değerlerinin mükemmel uyum gösterdiği tespit edilmiştir. χ^2/df , RMSEA ve RMR değerlerinin ise kabul edilebilir uyum gösterdiği tespit edilmiştir (Meyers, Gamst & Guarino, 2012).

Yapılan DFA sonuçları incelendikten sonra gerekli uyum indekslerini düzeltmek için ölçek maddelerinin teorik yapısı da dikkate alınarak aynı faktörde içinde yer alan maddelerin hataları birleştirilerek kovaryans modifikasyonu yapılmıştır. Bu verilerden hareketle Türkçe Dersi Öğretim Programı CIPP Modeli Değerlendirme Ölçeği ikinci boyutunun 13 madde ve tek faktörlü yapısının model uyumu test edilmiştir. Modelin genel olarak doğrulandığı görülmüştür. İlgili modifikasyonlar ve regresyonlar Şekil 6'da verilmiştir.

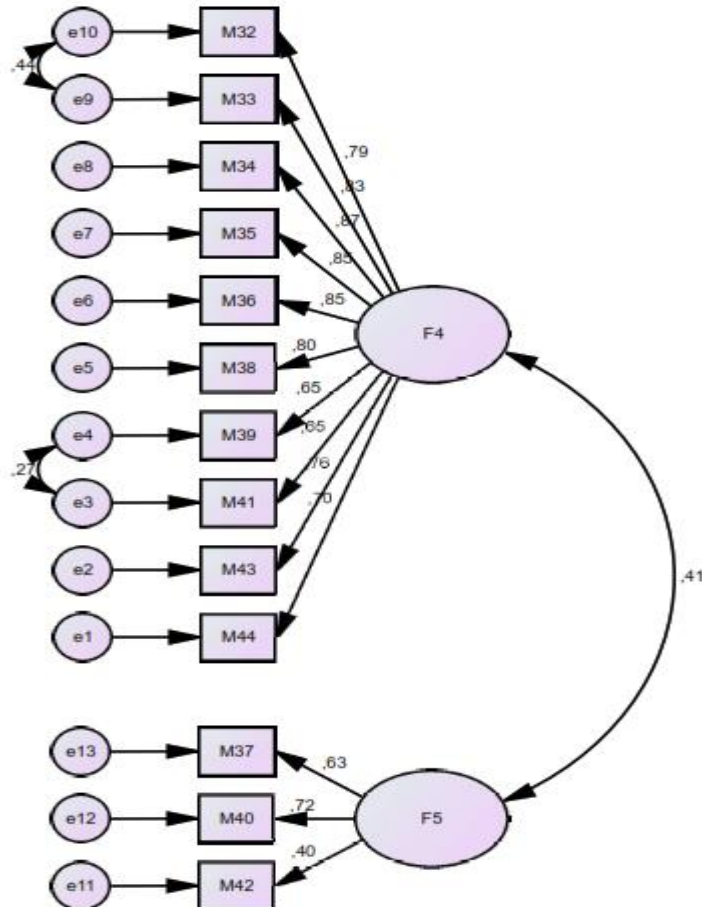
Şekil 6. Faktör 3 Birinci Düzey DFA Path Diyagramı

Tablo 15. Faktör 4 ve Faktör 5 Model Uyum Gösterge İndeksleri

Uyum İndeksleri	Mükemmel Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Değer	Uyum Yorumu
χ^2/df	$0 \leq \chi^2/sd \leq 3$	$3 \leq \chi^2/sd \leq 5$	3,244	Kabul Edilebilir Uyum
RMSEA	$0,000 \leq RMSEA \leq 0,050$	$0,050 \leq RMSEA \leq 0,080$,081	Kabul Edilebilir Uyum
RMR	$0,000 \leq RMR \leq 0,050$	$0,50 \leq RMR \leq 0,080$,077	Kabul Edilebilir Uyum
GFI	$0,90 \leq GFI \leq 1,00$	$0,85 \leq GFI \leq 0,90$,907	Mükemmel Uyum
IFI	$0,95 \leq IFI \leq 1,00$	$0,90 \leq IFI \leq 0,95$,950	Mükemmel Uyum
CFI	$0,97 \leq CFI \leq 1,00$	$0,95 \leq CFI \leq 0,97$,950	Kabul Edilebilir Uyum

Tablo 15'te yer alan birinci düzey DFA analizi model uyum indekslerine bakıldığında elde edilen sonuçların $\chi^2/sd=3,244$; $RMSEA=,081$; $RMR=,077$; $GFI=,907$; $IFI=,950$ ve $CFI=,950$ şeklinde olduğu görülmektedir. GFI ve IFI değerlerinin mükemmel uyum gösterdiği tespit edilmiştir. χ^2/df , RMSEA, RMR ve CFI değerlerinin ise kabul edilebilir uyum gösterdiği tespit edilmiştir (Meyers, Gamst & Guarino, 2012).

Yapılan DFA sonuçları incelendikten sonra gerekli uyum indekslerini düzeltmek için ölçek maddelerinin teorik yapısı da dikkate alınarak aynı faktörde içinde yer alan maddelerin hataları birleştirilerek kovaryans modifikasyonu yapılmıştır. Bu verilerden hareketle Türkçe Dersi Öğretim Programı CIPP Modeli Değerlendirme Ölçeği üçüncü boyutunun 13 madde ve 2 faktörlü yapısının model uyumu test edilmiştir. Modelin genel olarak doğrulandığı görülmüştür. İlgili modifikasyonlar ve regresyonlar Şekil 7'de verilmiştir.

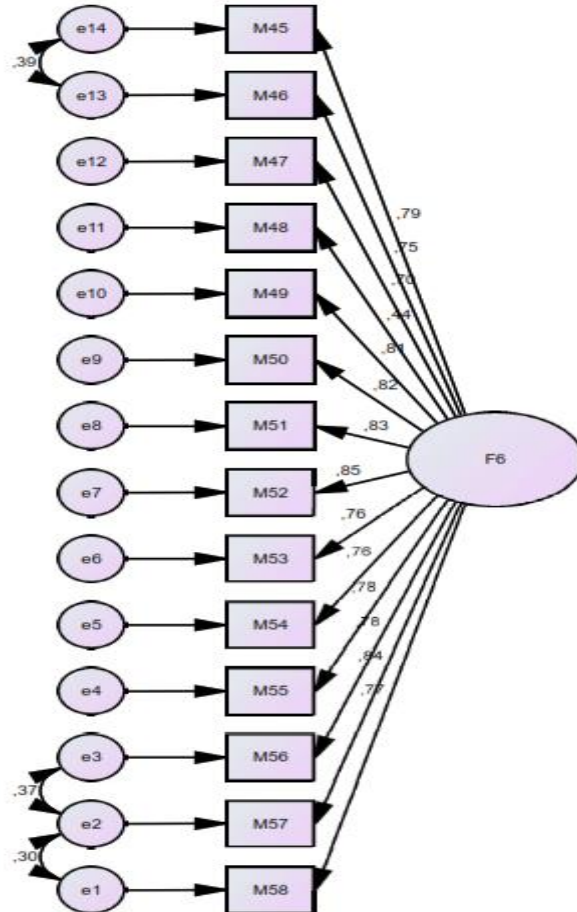
Şekil 7. Faktör 4 ve Faktör 5 Birinci Düzey DFA Path Diyagramı

Tablo 16. Faktör 6 Model Uyum Gösterge İndeksleri

Uyum İndeksleri	Mükemmel Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Değer	Uyum Yorumu
χ^2/df	$0 \leq \chi^2/sd \leq 3$	$3 \leq \chi^2/sd \leq 5$	2,903	Mükemmel Uyum
RMSEA	$0,000 \leq RMSEA \leq 0,050$	$0,050 \leq RMSEA \leq 0,080$,074	Kabul Edilebilir Uyum
RMR	$0,000 \leq RMR \leq 0,050$	$0,50 \leq RMR \leq 0,080$,039	Mükemmel Uyum
GFI	$0,90 \leq GFI \leq 1,00$	$0,85 \leq GFI \leq 0,90$,911	Mükemmel Uyum
IFI	$0,95 \leq IFI \leq 1,00$	$0,90 \leq IFI \leq 0,95$,962	Mükemmel Uyum
CFI	$0,97 \leq CFI \leq 1,00$	$0,95 \leq CFI \leq 0,97$,962	Kabul Edilebilir Uyum

Tablo 16'da yer alan birinci düzey DFA analizi model uyum indekslerine bakıldığında elde edilen sonuçların $\chi^2/sd=2,903$; $RMSEA=.074$; $RMR=.039$; $GFI=.911$; $IFI=.962$ ve $CFI=.962$ şeklinde olduğu görülmektedir. χ^2/df , RMR, GFI ve IFI değerlerinin mükemmel uyum gösterdiği tespit edilmiştir. RMSEA ve CFI değerlerinin ise kabul edilebilir uyum gösterdiği tespit edilmiştir (Meyers, Gamst & Guarino, 2012).

Yapılan DFA sonuçları incelendikten sonra gerekli uyum indekslerini düzeltmek için ölçek maddelerinin teorik yapısı da dikkate alınarak aynı faktörde içinde yer alan maddelerin hataları birleştirilerek kovaryans modifikasyonu yapılmıştır. Bu verilerden hareketle Türkçe Dersi Öğretim Programı CIPP Modeli Değerlendirme Ölçeği dördüncü boyutunun 14 madde ve tek faktörlü yapısının model uyumu test edilmiştir. Modelin genel olarak doğrulandığı görülmüştür. İlgili modifikasyonlar ve regresyonlar Şekil 8'de verilmiştir.

Şekil 8. Faktör 6 Birinci Düzey DFA Path Diyagramı

Türkçe Dersi Öğretim Programı CIPP Modeli Değerlendirme Ölçeği'nden Elde Edilen Puanların Yorumlanması

Türkçe Dersi Öğretim Programı CIPP Modeli Değerlendirme Ölçeği beşli likert tipinde bir ölçektir. 54 maddeden oluşan ölçeğin derecelendirmeleri; "1=Hiç Katılmıyorum", "2=Kısmen Katılmıyorum", "3=Kararsızım", "4=Kısmen Katılıyorum", "5=Tamamen Katılıyorum" şeklindedir. Yapılan analizler sonucunda ölçeğin; 11'i Genel Bağlam Değerlendirme, 3'ü Mekânsal Bağlam Değerlendirme, 13'ü Girdi Değerlendirme, 10'u Genel Süreç Değerlendirme, 3'ü Öğretim Süreci Engelleri Değerlendirme, 14'ü Ürün Değerlendirme faktöründe olmak üzere 6 faktörlü bir yapıda olduğu tespit edilmiştir.

SONUÇ

Bu araştırma, Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın CIPP modeli ile değerlendirilmesinde kullanılacak geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın amacından hareketle Türkçe Dersi Öğretim Programı CIPP Modeli Değerlendirme Ölçeği'nin madde havuzunu oluşturmak için Dinçer (2013) tarafından hazırlanan 7. Sınıf İngilizce Programı Stufflebeam'in Bağlam-Girdi-Süreç-Ürün Modeline Dayalı Değerlendirme Anketi'nden yararlanılmıştır. Öğretmenlere yönelik olarak hazırlanan anket 58 maddeden oluşmaktadır. Yazardan e-posta yoluyla ankette yararlanma ve madde kullanımı için alınmıştır. İzin alındıktan sonra ankette yer alan maddeler Türkçe dersine ve Türkçe Dersi Öğretim Programı'na uygun olarak yeniden düzenlenmiştir. Bu süreçte ankette madde çıkartma ya ankete madde ekleme işlemi yapılmamıştır. Bu şekilde 58 maddelik bir havuz oluşturulmuştur. Ölçeğin taslak formu eğitim programları ve öğretim alan uzmanları ile Türkçe eğitimi alan uzmanlarına sunulularak görüşleri alınmıştır. Alan uzmanlarının görüşleri sonucunda maddelerde ve likert derecelerinde değişiklikler yapılmıştır. Ölçekte yer alan maddeler "1=Hiç Katılmıyorum, 2=Kısmen Katılmıyorum, 3=Kararsızım, 4=Kısmen Katılıyorum, 5=Tamamen Katılıyorum" biçiminde beşli likert tipinde derecelendirilmiştir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı CIPP Modeli Değerlendirme Ölçeği'ni geliştirme çalışma için kuramsal olarak önerilen analiz teknikleri göz önünde tutulmuştur. Türkçe Dersi Öğretim Programı CIPP Modeli Değerlendirme Ölçeği maddeleri, madde toplam korelasyonu ile analiz edilmiştir. Her madde için önerilen,40 madde toplam korelasyon ölçütü dikkate alınmıştır. Bu bağlamda madde toplam korelasyonu ,40'ın altında olan 4 madde ölçekten elenerek çıkartılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda uyum indekslerine bakıldığında mükemmel ve kabul edilebilir aralıkta oldukları tespit edilmiştir.

Bağlam Değerlendirme boyut alanı veri sonuçları incelendiğinde KMO=,962 ve Bartlett test değerinin $\chi^2=4473,910$; $sd=136$ ($p=,000$) olduğu belirlenmiştir. Bu boyut alanı Genel Bağlam Değerlendirme ve Mekânsal Bağlam Değerlendirme şeklinde iki faktörden oluşmaktadır. Bu faktörlerde bulunan maddelerin Cronbach Alpha değerlerinin ,949 ve ,913 olduğu ve faktörlerin toplam varyansa katkılarının %69,780 olduğu belirlenmiştir. Bu verilerden hareketle Türkçe Dersi Öğretim Programı CIPP Modeli Değerlendirme Ölçeği'ni oluşturan iki faktörlü yapıya ait model uyumu test edilmiş ve modelin genel olarak doğrulandığı tespit edilmiştir.

Girdi Değerlendirme boyut alanı veri sonuçları incelendiğinde KMO=,954 ve Bartlett test değerinin $\chi^2=3231,724$; $sd=91$ ($p=,000$) olduğu belirlenmiştir. Bu boyut alanı tek faktörden oluşmaktadır. Bu faktörde bulunan maddelerin Cronbach Alpha değerlerinin ,955 olduğu ve

faktörün toplam varyansa katkısının %61.406 olduğu belirlenmiştir. Bu verilerden hareketle Türkçe Dersi Öğretim Programı CIPP Modeli Değerlendirme Ölçeği'ni oluşturan tek faktörlü yapıya ait model uyumu test edilmiş ve modelin genel olarak doğrulandığı tespit edilmiştir.

Süreç Değerlendirme boyut alanı veri sonuçları incelendiğinde KMO=,932 ve Bartlett test değerinin $\chi^2=2490,181$; $sd=78$ ($p=,000$) olduğu belirlenmiştir. Bu boyut alanı Genel Süreç Değerlendirme ve Öğretim Süreci Engelleri Değerlendirme şeklinde iki faktörden oluşmaktadır. Bu faktörlerde bulunan maddelerin Cronbach Alpha değerlerinin ,941 ve ,588 olduğu ve faktörlerin toplam varyansa katkılarının %64,005 olduğu belirlenmiştir. Bu verilerden hareketle Türkçe Dersi Öğretim Programı CIPP Modeli Değerlendirme Ölçeği'ni oluşturan iki faktörlü yapıya ait model uyumu test edilmiş ve modelin genel olarak doğrulandığı tespit edilmiştir.

Ürün Değerlendirme boyut alanı veri sonuçları incelendiğinde KMO=,955 ve Bartlett test değerinin $\chi^2= 3299,052$; $sd=91$ ($p=,000$) olduğu belirlenmiştir. Bu boyut alanı tek faktörden oluşmaktadır. Bu faktörde bulunan maddelerin Cronbach Alpha değerlerinin ,952 olduğu ve faktörün toplam varyansa katkısının %62,641 olduğu belirlenmiştir. Bu verilerden hareketle Türkçe Dersi Öğretim Programı CIPP Modeli Değerlendirme Ölçeği'ni oluşturan tek faktörlü yapıya ait model uyumu test edilmiş ve modelin genel olarak doğrulandığı tespit edilmiştir.

Sonuç olarak ölçek geliştirme çalışmaları için önerilen uygulamalar ile elde edilen Türkçe Dersi Öğretim Programı CIPP Modeli Değerlendirme Ölçeği'nin geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu tespit edilmiştir. Bu nedenle ölçeğin araştırmacılar tarafından kullanılabilmesi önerilmektedir.

Etik Kurul Beyanı

Araştırmanın yürütülebilmesi için Düzce Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulundan 31/03/2022 tarihinde, 21.04.2022-159572 evrak numarası ile etik kurul izni alınmıştır. Verilerin toplanabilmesi için ise Mardin Valiliğinden 21/04/2022 tarihinde E-63050228-605.01-48106402 sayı numarası ile araştırma uygulama izni alınmıştır.

KAYNAKÇA

- Akgül, A. (2022). *İstatistiksel analiz teknikleri SPSS'te işletme yönetimi uygulamaları*. Alfa Basım Yayım Dağıtım.
- Akkaya, A. (2023). *Hayat bilgisi dersi öğretim programının CIPP modeline göre değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Kırşehir: Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Altınsoy, T., & Küçüksüleymanoğlu, R. (2021). 5. Sınıf müzik öğretim programı (2017) değerlendirme ölçeğinin geliştirilmesi. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 82-96.
- Arkalı, Y. (2023). *2. sınıf İngilizce öğretim programının Stufflebeam'in bağlam-girdi-süreç-ürün (CIPP) modeline göre değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Van: Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aslan, M., Soyalp, H., Karahan, O., & Altuntaş, M. (2016). Okul öncesi eğitim programı değerlendirme ölçeğinin geliştirilmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 657-683.

- Atik, S., & Aykaç, N. (2017). 2009 ve 2015 Türkçe öğretim programlarının eğitim programı ögeleri açısından değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 586-607.
- Bal, A. P., & Kocaman Üdüm, D. (2021). Lise matematik öğretim programını değerlendirmeye yönelik bir ölçek geliştirme çalışması: CIPP modeli. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 498-514. <https://doi.org/10.17556/erziefd.837341>
- Balcı, A. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*. Pegem Akademi.
- Bayburtlu, Y. S. (2015). 2015 Türkçe dersi öğretim programı ve 2006 Türkçe dersi öğretim programının değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 10(15), 137-158. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8817>
- Bentler, P. M. (1980). Multivariate analysis with latent variables: Causal modeling. *Annual Review of Psychology*, 31, 419-456. <https://doi.org/10.1146/annurev.ps.31.020180.002223>
- Bilgin, A. Ç. (2022). *Özel eğitim öğretmenliği programı'nın CIPP program değerlendirme modeli ile incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Zonguldak: Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Breuer, E. W. (2009). Evaluation models for evaluating educational programs. E. W. Breuer (Eds.), *Assessing and evaluating adult learning in career and technical education* (pp. 106-126). Zhejiang University Press.
- Büyüköztürk, Ş. (2005). Anket geliştirme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 133-151.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cabrera-Nguyen, P. (2010). Author guidelines for reporting scale development and validation results in the journal of the society for social work and research. *Journal of the Society for Social Work and Research*, 1(2), 99-103. <https://doi.org/10.5243/jsswr.2010.8>
- Child, D. (2006). *The essentials of factor analysis*. Bloomsbury Academic.
- Christensen, B. L., Johnson, R. B., & Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri desen ve analiz* (Çev. Ed. Ahmet Aypay). Anı Yayıncılık.
- Çalışkan, G. (2016). Türkçe dersi öğretim programı ve Türkçe ders kitapları: 5. sınıf Türkçe ders kitabına yönelik bir inceleme. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(2), 200-214. <https://doi.org/10.16916/aded.93425>
- Çiftçi, F. (2019). *Ortaöğretim 9. sınıf 2011 Türk edebiyatı dersi öğretim programının CIPP modeline göre değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çopur, E., Türkmenoğlu, M., Artut, P., & Bal, P. (2021). Stufflebeam'ın CIPP modeline göre ilkökul matematik dersi öğretim programını değerlendirme ölçeği. *International Journal of Educational Spectrum*, 3(2), 150-175. <https://doi.org/10.47806/ijesacademic.903747>
- Dinçer, B. (2013). *7. sınıf İngilizce öğretim programının Stufflebeam'in bağlam-girdi-süreç-ürün (CIPP) modeline göre değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Aydın: Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı.
- Erkuş, A. (2014). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme*. Pegem Akademi Yayıncılık.

- Frye, A. W., & Hemmer, P. A. (2012). Program evaluation models and related theories. *Medical Teacher, 34*(5), e288-e299. <https://doi.org/10.3109/0142159x.2012.668637>
- Gârboan, R. (2008). Introducing program evaluation models. *Transylvanian Review of Administrative Sciences, 4*(22), 44-50.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2009). *Multivariate data analysis*. Prentice Hall.
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1995). Evaluating model fit. R. H. Hoyle (Eds.), *Structural equation modeling: Concepts, issues, and applications* (pp. 76–99). Sage Publications.
- Kaplan, K., & Demir, M. (2023). Türkçe dersi öğretim programı'nın (2019) bağlam-girdi-süreç-ürün (CIPP) modeli ile değerlendirilmesi. *Trakya Eğitim Dergisi, 13*(1), 770-785. <https://doi.org/10.24315/tred.1125160>
- Kass, R. A., & Tinsley, H. E. A. (1979). Factor analysis. *Journal of Leisure Research, 11*(2), 120–138. <https://doi.org/10.1080/00222216.1979.11969385>
- Kayhan, E. (2019). Türkçe öğretim programı (2017)'nin Stufflebeam'in (CIPP) modeline göre değerlendirilmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi, 4*(1), 48-67.
- Kline, R. B. (2015). *Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford Publications.
- Marsh, C. J. (2004). *Key concepts for understanding curriculum*. Routledge Falmer. http://averonica.weebly.com/uploads/2/0/5/8/20580596/key_concept.pdf
- Meydan, C. H., & Şeşen, H. (2015). *Yapısal eşitlik modellemesi AMOS uygulamaları*. Detay Yayıncılık.
- Meyers, L. S., Gamst, G. C., & Guarino, A. J. (2012). *Applied multivariate research: Design and interpretation*. Sage Publications.
- Mulenga, I. M. (2018). Conceptualization and definition of a curriculum. *Journal of Lexicography and Terminology, 2*(2), 1-24.
- Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (1988). *Curriculum: Foundations, principles, and issues*. Pearson Education.
- Pallant, J. (2016). *SPSS kullanma kılavuzu: SPSS ile adım adım veri analizi*. Anı Yayıncılık.
- Pillai, S. S. (2000). *Curriculum design and development*. <https://www.unom.ac.in/asc/Pdf/CURRICULUM%20DESIGN%20AND%20DEVELOPMENT-1.pdf>
- Schumacher, R., & Lomax, R. (2004). *Abeginner's guide to structural equation modelling*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Seçer, İ. (2017). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi analiz ve raporlaştırma*. Anı Yayıncılık.
- Soylu, M. (2023). Ortaokul 5. sınıf İngilizce dersi öğretim programının Stufflebeam'in bağlam-girdi-süreç-ürün (CIPP) modeline göre değerlendirilmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Nevşehir: Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şahin, H. (2006). Eğitim programı geliştirme sürecinde önemli bir aşama: İhtiyaç belirleme. *Tıp Eğitimi Dünyası, 22*(22), 1-9.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Seçkin Yayıncılık.

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. Pearson Education Limited.

Tekindal, S. (2009). *Duyuşsal özelliklerin ölçülmesi için araç oluşturma*. Pegem Akademi Yayıncılık.

Tezbaşaran, A. A. (2008). *Likert tipi ölçek hazırlama kılavuzu (e-kitap)*. http://www.academia.edu/1288035/Likert_Tipi_Ölçek_Hazırlama_Kılavuzu

Wood, L., & Davis, B. G. (1978). *Designing and evaluating higher education curricula*. AAHE-ERIC/ Higher Education Research, Report No: 8, <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED165669.pdf>

Su, S. W. (2012). The various concepts of curriculum and the factors involved in curriculum-making. *Journal of Language Teaching and Research*, 3(1), 153-158. <http://dx.doi.org/10.4304/jltr.3.1.153-158>

Yıldırım, B. (2018). *2013 yılı ortaokul 5. sınıf fen bilimleri dersi öğretim programının bağlam-girdi-süreç-ürün (CIPP) modeli ile değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Elâzığ: Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

EK: ÖLÇEK FORMU

Sıra	TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI CIPP MODELİ DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ	Hiç Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Kararsızım	Kısmen Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
Genel Bağlam Değerlendirme						
1	Programın amaçları açık bir şekilde ortaya konulmuştur.					
2	Programın amaçları ölçülebilir niteliktedir.					
3	Program, öğrencilerin iletişim yeterliliklerini geliştirmeyi amaçlamaktadır.					
4	Program, öğrencilerin temel dil becerilerini geliştirmek için hazırlanmıştır.					
5	Program temel dil becerisini dengeli bir şekilde geliştirmeyi kazandırabilecek niteliktedir.					
6	Programda Türkçe öğretimine ilişkin çağdaş yaklaşım ve yöntemlere yer verilmektedir.					
7	Programda süreç odaklı tasarım yaklaşımlarının benimsendiği açıkça görülmektedir.					
8	Program, öğrencilerin dil gelişim ihtiyaçlarını karşılayabilecek niteliktedir.					
9	Program, teknoloji kullanımını özendirilmektedir.					
10	Program, öğrencilerin dili doğru ve etkin kullanmalarını sağlayacak özelliklere sahiptir.					
11	Program, öğrencilere Türkçe öğrenmeye yönelik olumlu tutum kazandırabilecek niteliktedir.					
Mekânsal Bağlam Değerlendirme						
12	Program, Türkiye'nin her bölgesinde ve okulunda uygulanabilir özelliklere sahiptir.					
13	Sınıf özellikleri programı uygulamak için yeterlidir.					
14	Sınıf ortamı öğrencilerin yetenek ve potansiyellerini ortaya çıkarmak için elverişlidir.					

		Girdi Değerlendirme				
GİRDİ DEĞERLENDİRME	15	Öğrencilerin ön bilgi seviyeleri programı uygulamak için yeterlidir.				
	16	Öğrenciler, Türkçe öğrenmeye oldukça motivedirler.				
	17	Türkçe ders kitapları, öğrencileri Türkçe öğrenmeye özendirilecek niteliktedir.				
	18	Türkçe ders kitaplarında yer alan temalar öğrencilerin ilgisini çekmekte başarılıdır.				
	19	Türkçe ders kitapları programın hedeflerini gerçekleştirmek için yeterlidir.				
	20	Türkçe ders kitaplarında dil bilgisi yapıları öğrencilere sezdirilerek verilmektedir.				
	21	Türkçe ders kitapları sadece öğrencilerin değil, öğretmenlerin de gelişimlerine katkı sağlayacak niteliktedir.				
	22	Türkçe ders kitaplarında güncel şarkı, bilmece, hikâye gibi öğrencilerin ilgisini çekici farklı etkinlikler yer almaktadır.				
	23	Derste kullanılan materyaller öğrencileri derse güdülemektedir.				
	24	Derste kullanılması öngörülen kaynak ve materyaller okullarda mevcuttur.				
	25	Öğretmenler programı uygulamak için yeterli donanıma sahiptir.				
	26	Program ve programa ilişkin hazırlanan kaynak kitaplar öğretmenlere yol gösterir niteliktedir.				
	27	Öğretim programıyla ilgili hazırlanan seminerler, öğretmenlere yeterince rehberlik etmektedir.				
		Genel Süreç Değerlendirme				
SÜREÇ DEĞERLENDİRME	28	Programda uygulanan etkinlikler, öğrencilerin derse olan ilgisini arttırmaktadır.				
	29	Programda uygulanan etkinlikler, öğrencilerin iletişim becerilerinin geliştirilmesine olanak sağlamaktadır.				
	30	Program, öğrencilerin öğrendiklerini uygulamaya dönüştürebilecekleri etkinliklere yer vermektedir.				
	31	Süreçte iş birliğine dayalı, öğrenmeye dayalı etkinlikler sıklıkla kullanılmaktadır.				
	32	Programda önerilen öğrenci merkezli yöntem ve teknikler süreçte aktif bir şekilde uygulanabilmektedir.				
	33	Uygulama süreci, programın amaçlarına paralel bir şekilde gerçekleşmektedir.				
	34	Öğrencilerin çoğu derslere aktif olarak katılmaktadır.				
	35	Öğretmen ve öğrenciler arasındaki iletişim ve etkileşim yüksek düzeydedir.				
	36	Öğrenciler derslerde iletişim becerilerine (konuşma ve dinleme) yeterince güdülenmektedir.				
	37	Öğrenme-öğretme süreci sorunsuz olarak işlemektedir.				
		Öğretim Süreci Engelleri Değerlendirme				
	38	Öğrenci sayısı programın uygulanması için önemli bir engeldir.				
	39	Uygulama sürecinde disiplin sorunlarıyla karşılaşmaktadır.				
	40	Süreçte öğretmen merkezli bir öğretim verilmektedir.				
		Ürün Değerlendirme				
ÜRÜN DEĞERLENDİRME	41	Dönem sonunda öğrencilerin seviyesi amaçlanan düzeye ulaşmaktadır.				
	42	Değerlendirme süreci sorunsuz işlemektedir.				
	43	Değerlendirme yapılırken öğrencilerin öğretim sürecindeki gelişimleri ve çabaları dikkate alınmaktadır.				
	44	Sonuç odaklı izleme, değerlendirme sistemi uygulanmaktadır.				
	45	Değerlendirme araçları, öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini (analiz, sentez, değerlendirme) ölçecek nitelikte hazırlanmaktadır.				
	46	Dönem içerisinde yapılan sınavlar dört temel dil becerisini eşit oranda ölçmektedir.				
	47	Dönem içerisinde yapılan sınavlar öğrenci başarısını ölçmede yeterlidir.				

48	Sınavlar, amaçlanan kazanımları (kazanımlara ulaşmayı) ölçmede başarılıdır.					
49	Alternatif değerlendirme araçları (portfolyo, proje, performans ödevleri) değerlendirme sürecinde aktif olarak kullanılmaktadır.					
50	Değerlendirme öğrenme-öğretme sürecinin tüm aşamalarında yapılmaktadır.					
51	Yapılan değerlendirmeler öğrencilerin gerçek başarısını yansıtmaktadır.					
52	Program sonunda öğrencilerin kendini ifade etme becerisi gelişme göstermektedir.					
53	Program sonunda öğrenciler iletişim becerileri açısından gelişme göstermektedir.					
54	Program sonunda öğrenciler dil bilgisine ilişkin gelişme göstermektedir.					