

Evaluation of Secondary School English Teaching Program according to the Remarks of Teachers with Context, Input, Process and Product (CIPP) Model¹

Seda AKTI ASLAN

MoNE

Eyüp İZCİ

İnönü University

Abstract

Importance of foreign language teaching is increasing around the globe day by day. This also develops in a similar way in Turkey. Along with following many different ways and methods in foreign language teaching in the world, importance of foreign language teaching is increasing in Turkey and there are studies being conducted on this matter. In this study, evaluation of secondary school English Teaching Program according to the remarks of teachers with CIPP (Context, Input, Process and Product) model is targeted. Descriptive model was used since an existing situation is tried to be revealed. Population of the study consists of 60 English teachers performing their duties in five different educational areas in the Elazığ province center. In order to determine if there is a significant difference according to context, input, process and product aspects of the program according to teachers' professional experience variable, firstly homogeneity test of variance was conducted. As a result of the conducted variance analysis, according to the teachers' professional experiences, of significance was determined in context aspect. In other aspects, such difference was not encountered.

Keywords: English teaching program, CIPP model, Program Evaluation



İnönü University
Journal of the Faculty of Education
Vol 18, No 2, 2017
pp. 33-44
DOI: 10.17679/inuefd.323402

Received : 04.09.2016
Revision1 : 07.01.2017
Accepted : 31.05.2017

Suggested Citation

Akti Aslan, S., and İzci, E. (2017). Evaluation of Secondary School English Teaching Program According to The Remarks of Teachers with Context, Input, Process and Product (CIPP) Model, 18(2), 33-44. DOI: 10.17679/inuefd.323402

¹ This study was presented as oral presentation at International Congress on Educational Sciences (ICES) 2016.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction & Purpose

Importance of foreign language teaching is increasing around the globe day by day. This also develops in a similar way in Turkey. Along with following many different ways and methods in foreign language teaching in the world, importance of foreign language teaching is increasing in Turkey and there are studies being conducted on this matter. With the effects of various educational policies, different programs have been followed in foreign language teaching time to time. However, although foreign language teaching continues from secondary school to higher education, it has not been achieved as aimed. In Turkey, English is widely preferred as a foreign language. For this reason, English teaching programs should be regularly developed and the programs developed should be evaluated. In this study, evaluation of secondary school English Teaching Program according to the remarks of teachers with CIPP (Context, Input, Process and Product) model is targeted. In line with the purpose, it has been tried to determine teachers' remark on evaluation aspects of context, input, process and product of secondary school English teaching program, and tried to determine if their remarks create a significant different or not on the level of evaluation aspects of context, input, process and product evaluation of the program according to the English teachers professional experiences and the program they graduated from.

Method

Descriptive model was used as an existing situation is tried to be revealed. Population of the study consisted of 60 English teachers performing their duties in five different educational area in the Elazig province center. As data collecting tool, a questionnaire toward evaluating teachers' remark on English teaching program which was developed by Karatas, was used (2007). This questionnaire was developed within the frame of CIPP evaluation model and prepared following the Stufflebeam's CIPP evaluation model principles. This model was developed to server those who have authority to decide on the program. According to Stufflebeam, during the evaluation process, authorized people have to device on four fields relating the program. These are; decisions relating planning, decisions relating structuring, decisions relating execution and application and decisions relating reorganizing. For each of these four different decision steps, an appropriate evaluation type is suggested. These are; context, input, process and product. This model is referred as CIPP by gathering the initials of these four elements. While analyzing data, teachers' remarks on context, input, process and product aspects were analyzed by using arithmetic mean, significance of difference between their professional experience and context, input, process and product evaluation aspects of the program by one-way analysis of variance and arithmetic mean, and according to their graduation program by t-test.

Findings & Discussion

As a result of the analysis, when we have a look at context aspect of the English teaching program, especially "comprehensibility of the contents of the course book" ($\bar{X} = 3,65$) has an evaluation over the general mean. Again, in context aspect, "content of the course book and goals of the program are consistent" ($\bar{X} = 3,46$) remark is supported by the majority of the teachers. In input aspect, "positive effects of worksheets in the program on students' language skills" ($\bar{X} = 3,83$) and in addition to this, "easing of students learning" ($\bar{X} = 3,81$) remark has a high mean in input aspect. In general, "benefits of distribution of worksheets in program on students' learning" has a high evaluation grade in the general mean which contain all aspects. "Homework given in the process aspect being reinforcing" ($\bar{X} = 3,96$), "number of exams applied through the program being sufficient" ($\bar{X} = 3,80$), and "that program enlarges students vocabulary size in product aspect" ($\bar{X} = 3,88$) remarks have arithmetic means. However, in product aspect "that development of students toward English linguistics were not satisfactory by teachers" ($\bar{X} = 3,56$), and "that program does not create a foundation of future needs relating English" ($\bar{X} = 3,41$) remarks have been determined. As a result of the t-test conducted towards the context, input, process and evaluation aspects of the program evaluation model according to the teachers' department of graduation, between the program evaluation model's aspects and department of graduation, no significant different was observed in context aspect at [$t=,23$; $p<.05$] level, input aspect at [$t=,53$; $p<.05$] level, in process aspect at [$t=,37$; $p<.05$] level, in product evaluation aspects at [$t=,30$; $p<.05$] level. It can be said that the teachers who graduated from English Literature or English Language Teaching department did not affect the variable significantly. To determine if there is a significant difference according to context, input, process and product aspects of the program according to teachers'

professional experience variable, firstly homogeneity test of variance was conducted. According to Levene test, it is confirmed that homogeneity was provided. In the comparisons firstly, scheffe test was applied, and on situations where no difference was found, LSD test was applied and construed. As a result of the conducted variance analysis, according to the teachers` professional experiences, ($F= 2,846$; $p<.05$) of significance was determined in context aspect. In other aspects, such difference was not encountered.

Ortaokul İngilizce Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Bağlam, Girdi, Süreç Ve Ürün (CIPP) Modeli İle Değerlendirilmesi²

Seda AKTI ASLAN

MEB

Eyüp İZCI

İnönü Üniversitesi

Öz

Yabancı dil öğretiminin önemi dünyada giderek artmaktadır. Bu durum Türkiye'de de benzer bir şekilde gelişmektedir. Yabancı dil öğretiminde dünyada birçok farklı yöntem ve metod izlenmekle birlikte, Türkiye'de de yabancı dil öğretiminin önemi artmakta ve bu doğrultuda çalışmalar yapılmaktadır. Bu çalışmada ortaokul İngilizce Öğretim Programının öğretmen görüşlerine göre CIPP (Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün) modeli kullanılarak değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada var olan bir durum ortaya konmaya çalışıldığından betimsel model kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini Elazığ il merkezinde bulunan ortaokullarda görev yapan İngilizce öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise Elazığ il merkezindeki beş farklı eğitim bölgesinde görev yapan 60 İngilizce öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin görüşleri bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutlarında aritmetik ortalamalar verilerek açıklanmaya çalışılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin mesleki deneyim değişkenine göre programın bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutlarına doğrultusunda anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için öncelikle varyansların homojenlik testi yapılmıştır. Yapılan varyans analizi sonucunda öğretmenlerin mesleki deneyimlerine göre bağlam boyutunda anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Diğer boyutlarda böyle bir farklılığa rastlanmamıştır. Öğretmenlerin mezun oldukları programa göre yapılan t-testi sonucunda ise İngiliz Dili ve Edebiyatı veya İngilizce Öğretmenliği bölümlerinden mezun olan öğretmenlerin programa yönelik görüşlerini bu değişkenin büyük oranda etkilemediği görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: İngilizce öğretim programı, CIPP modeli, Program değerlendirme.



İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 18, Sayı 2, 2017
ss. 33-44
DOI: 10.17679/inuefd.323402

Gönderim Tarihi : 04.09.2016
1. Düzeltme : 07.01.2017
Kabul Tarihi : 31.05.2017

Önerilen Atıf

Akti Aslan, S., ve İzci, E. (2017). Ortaokul İngilizce Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün (CIPP) Modeli ile Değerlendirilmesi, 18(2), 33-44. DOI: 10.17679/inuefd.323402

² Bu çalışma 25. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi (UEBK) 2016'da sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

GİRİŞ

Dünya'da bilgi ve iletişim teknolojilerinde yaşanan hızlı gelişmeler doğrultusunda ülkelerin ve milletlerin farklı yönlerden etkilendikleri görülmektedir. Bu durum en çok sosyal ve kültürel hayatta kendini hissettirmektedir (Demirbilek ve Yücel, 2011). Nitekim kitle iletişim araçlarının yaygınlaşması ve ulaşım alanındaki gelişmeler uluslararası ilişkileri de giderek arttırmaktadır (Engin, 2006). Günlük yaşamda değişen birçok şeyle birlikte alışkanlıklar ve gereksinimler de değişmektedir. Oluşan yeni dünya düzeninde toplumsal, kültürel ve teknolojik değişimler de oldukça etkili bir yere sahiptir. Artık kültürler ve uluslar birbirleriyle çok daha hızlı ve geniş çaplı ilişkiler kurmakta, birçok alanda küreselleşme büyük bir hızla yaygınlaşmaktadır. Elbette ortaya çıkan yeni koşullar modern insanın yeni nitelikler kazanmasını da zorunlu kılmaktadır. Yabancı dil bilmek ve günlük hayatımızda rahatlıkla kullanabilmek de sahip olunması gereken yeni nitelikler arasında gösterilebilir (Bağçeci, 2004).

Yabancı dil öğretiminde dünyada birçok farklı yöntem ve metot izlenmekle birlikte, Türkiye'de de yabancı dil öğretiminin önemi artmakta ve bu doğrultuda çalışmalar yapılmaktadır (Genç, 2002; Şad, 2015). Ülkemizde değişik eğitim politikalarının etkisiyle, yabancı dil öğretiminde zaman zaman farklı programlar izlenmiştir. 1960 ve 1970'li yıllarda İngilizce öğretiminde çok önemli değişikliklere rastlanmamaktadır (Demirel, 2005). Bu yıllara kadar var olan programlar sürdürülmüş ve MEB'in yabancı uzmanların da katılımıyla oluşturulan bir komisyona hazırlattığı yeni ders kitapları kullanılmaya başlanmıştır. Yine bu yıllarda Orta Doğu Teknik Üniversitesi ve Hacettepe Üniversitesi gibi yüksek öğretim kurumlarında hazırlık sınıfları açılmıştır. 1980'li yıllardan sonra yabancı dil öğretimi yoğun olarak tartışılan bir konu haline gelmiştir. Bu dönemde İngilizce öğretimi konusunu Anadolu Liseleri üstlenmiş ve bu liselere olan talep de artmıştır. Bu liselerin yanı sıra birçok ilk ve ortaöğretim kurumları açılarak İngilizce öğretimine büyük önem verilmiştir (Özdemir, 2012).

Avrupa Birliğinin 2004 yılı eylem planında üye ülkelerde öğrencilere yabancı dil eğitimi ilköğretim 1. sınıf veya anaokulundan itibaren başlamaktadır (Bayyurt, 2012). Uygulamada farklılıklar olsa da en az bir, çoğu zaman iki yabancı dil zorunlu olarak eğitim programlarında yer almaktadır (Haznedar, 2010). Türkiye'de de 2007 yılından itibaren erken yaşta yabancı dil öğretimine önem verilmiştir. Talim Terbiye Kurulunun 14.07.2005 tarih ve 192 sayılı kararıyla yürürlüğe giren İlköğretim Okulları Haftalık Ders Çizelgesi, yine Talim Terbiye Kurulunun 04.06.2007 tarih ve 111 sayılı kararı ile yenilenmiştir (Çelen ve Vural, 2009). 2012-2013 eğitim öğretim yılından itibaren uygulamaya konulan 4+4+4 eğitim reformu ile de yabancı dil öğretimine 2. sınıftan itibaren başlanmıştır.

Bir dönem seçmeli diğer dönemlerde zorunlu ders haline getirilen yabancı dil dersi ve bu bağlamda yabancı dil öğretimi, Türkiye'nin gündeminde yer alarak sürekli üzerinde tartışılan ve kişileri yeni arayışlara yönlendiren önemli konulardan biridir (Bağçeci, 2004; Çelebi, 2006). Türkiye'de yabancı dil eğitimi konusunda yaşanan zorluklar, kalabalık sınıflar, fiziksel koşullar, dil politikaları, öğretmen eğitiminden kaynaklanan sıkıntılar ve yöntemsel hatalardan kaynaklanmaktadır (Haznedar, 2010; Işık, 2008). Bu zorlukların giderilmesi için yapılan düzenlemelerin çağımız şartları göz önünde bulundurularak ve her türlü gelişmeye açık, esnek bir şekilde bilimsel yaklaşımlarla geliştirilmesi gerekmektedir (Engin, 2006). Nitekim eğitim sistemi açısından bakıldığında, yalnızca ders saatinin artırılmasının yeterli olmadığı, derslerin etkili öğrenme-öğretme yaklaşım ve yöntemleri kullanılarak işlenmesi gerektiği de görülmektedir (Çelen ve Vural, 2009).

Program geliştirme çalışmalarının sürekli hale gelmesi ve ilgili alanda araştırma çalışmalarının aralıksız yapılması oldukça önemlidir (Ünal, Coştu ve Karataş, 2004). Bu bağlamda program geliştirme sürecindeki en önemli aşamalarından biri de programın değerlendirilmesidir. Eğitim programlarının değerlendirilmesi, program geliştirme sürecinin geri bildirim ayağını oluşturduğu için bir zorunluluk olarak da görülebilir. Nitekim programları daha etkili hale getirecek doğru kararları alabilmek ve bu kararlara bilimsel dayanaklar oluşturabilmek için programın değerlendirilmesi gerekmektedir (Orbeyi ve Güven, 2008).

Program değerlendirme sürecinde birçok model kullanılmaktadır. Bu modellerden birisi de CIPP modelidir. Stufflebeam'ın CIPP modeli olarak adlandırılan bağlam, girdi, süreç ve ürün modeli oldukça kapsamlı ve çok yönlüdür. Stufflebeam'a göre program değerlendirmenin amacı, program hakkında karar verme yetkisine sahip olan kişilere bilgi vermektir (Demirel, 2008; Uşun, 2012). Bunun yanı sıra Stufflebeam'e göre değerlendirme sürecinde yetkililerin programla ilgili dört alanda karar vermesi gerekir. Bunlar; planlama ile ilgili kararlar, yapılandırma ile ilgili kararlar, yürütme ve uygulama ile ilgili kararlar ve yeniden düzenleme ile ilgili kararlardır. Bu dört farklı karar aşamasının her biri için uygun değerlendirme türü tavsiye edilmektedir. Bunlar bağlam(context), girdi (input), süreç (process) ve üründür (product). Bu model bu dört ögenin baş harflerinin bir araya gelmesiyle CIPP modeli olarak da anılmaktadır (Uşun, 2012; Erden, 1998). Bağlamın

değerlendirilmesi sürecinde programla ilgili tüm faktörlerin ve var olan durumun analizi söz konusudur. Bu aşamada hedeflerin belirlenmesine temel olacak bilgilerin toplanması ve hedeflerin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Girdinin değerlendirilmesi sürecinde program öğeleri küçük bir değerlendirmeye tabi tutularak programın hedeflerine ulaşabilmesi için gerekli olan kaynakların neler olduğu ve nasıl kullanılacağı hakkında bilgi toplanır. Sürecin değerlendirilmesinde programda uygulanması planlanan etkinliklerin uygulamadaki durumuna bakılır. Son olarak ürünün değerlendirilmesi aşamasında beklenen ürün ile gerçekleşen ürün arasındaki uyumun karşılaştırılması yapılarak programın devam edip etmeyeceğinin kararı alınır.

Günümüzde yabancı dil öğretimine olan talebin artması ve bu konuda yapılan çalışmaların giderek yaygınlaşması, bu alanda yapılan program geliştirme çalışmalarının önemini giderek artacağına bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. Bu kapsamda yapılan çalışma ile yabancı dil öğretimi alanındaki program geliştirme sürecinin önemli gereksinimlerinden biri olan program değerlendirme aşaması gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular yabancı dil öğretimi alanında yeni programların geliştirilme sürecinde bir referans noktası oluşturabilmesi açısından önemli görülmektedir.

Bu araştırmanın amacı ortaokul İngilizce öğretim programını öğretmen görüşlerine göre CIPP modeli kullanılarak değerlendirmektir. Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır;

- Ortaokul İngilizce öğretim programının bağlam, girdi, süreç ve ürün değerlendirme boyutlarındaki öğretmen görüşleri nelerdir?
- İngilizce öğretmenlerinin mesleki deneyimlerine göre, programın bağlam, girdi, süreç ve ürün değerlendirme boyutundaki görüşleri anlamlı bir fark göstermekte midir?
- İngilizce öğretmenlerinin mezun oldukları programa göre, programın bağlam, girdi, süreç ve ürün değerlendirme boyutundaki görüşleri anlamlı bir fark göstermekte midir?

Araştırmanın Sayıltıları

- Araştırmaya katılan İngilizce öğretmenleri soruları içtenlikle cevaplamışlardır.
- Elazığ ili merkezinde yer alan ortaokullarda bulunan İngilizce öğretmenlerinin evreni temsil ettiği varsayılmaktadır.

Araştırmanın Sınırlıkları

- Araştırmanın çalışma grubu Elazığ ili merkezinde bulunan ortaokullarda görev yapan İngilizce öğretmenleri ile sınırlıdır.
- Araştırma, çalışmaya katılan öğretmenlerin ölçme araçlarına verdikleri yanıtlar ile sınırlıdır.
- Araştırmada kullanılan ölçme aracının faktör analizi yeterli İngilizce öğretmenine ulaşamadığından öğrencilere uygulanarak yapılmıştır. Bu nedenle çalışma öğrencilere uygulanan sonuçlardan hareketle yapılan faktör analizi ile sınırlıdır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada ortaokul İngilizce öğretim programına ilişkin öğretmen görüşlerine başvurularak var olan bir durum ortaya konmaya çalışıldığından betimsel model kullanılmıştır. Betimsel araştırmalar verilen bir durumu olabildiğince tam ve dikkatli bir şekilde tanımlar (Büyüköztürk, 2009). Karasar (2009) betimsel modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımları olarak tanımlamaktadır. Bu tarz çalışmalarda amaçların ifade edilişi genellikle, "Ne idi?", "Nedir", "Ne ile ilgilidir?" gibi soru cümleleri ile olur.

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini Elazığ ili merkezinde bulunan ortaokullarda görev yapan İngilizce öğretmenleri oluşturmaktadır. Elazığ il merkezi beş farklı eğitim bölgesine ayrılmaktadır. Çalışma kapsamında okullardaki İngilizce öğretmenlerinin sayısına ulaşmak amacıyla İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nce hazırlanmış listeden yararlanılmıştır. Bu listeye göre ortaokullarda görev yapan toplam İngilizce öğretmeni sayısı 107 olarak belirlenmiştir. Evren sayısının küçük olması nedeniyle örneklem seçme yoluna gidilmemiştir. Farklı eğitim bölgelerine dağılmış olan öğretmenlere anket, mail aracılığıyla veya elden ulaştırılmaya çalışılmıştır. Bu kapsamda 60 öğretmenden gelen görüşler doğrultusunda araştırma şekillendirilmiştir. Öğretmenlerin demografik bilgilerine ilişkin veriler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1
Öğretmenlerin Demografik Bilgileri

		f	%
Cinsiyet	Kadın	45	75
	Erkek	15	25
Mesleki Kıdem	0-5 Yıl	31	51.7
	6-10 Yıl	11	18.3
	11-15 Yıl	10	16.7
	15 Yıl Üstü	8	13.3
Mezun Olunan Program	İngilizce Öğretmenliği	44	73.3
	İngiliz Dili ve Edebiyatı	16	26.7
Toplam		60	100

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunun kadın (%75) olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin mesleki kıdemleri açısından bakıldığında, önemli bir kısmının (%51.7) 0-5 yıl mesleki kıdeme sahip olduğu görülmektedir. Mezun oldukları program açısından öğretmenlerin önemli bir çoğunluğunun (%73.3) İngilizce Öğretmenliği mezunu olduğu söylenebilir.

Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak Karataş (2007) tarafından geliştirilen, İngilizce öğretim programını öğretmen görüşlerine göre değerlendirmeye yönelik anket kullanılmıştır. Bu anket CIPP değerlendirme modeli çerçevesinde geliştirilmiş ve Stufflebeam'in CIPP değerlendirme modeli prensiplerinden yola çıkmıştır. Ankette yer alan sorular beşli likert tipinde (1) Kesinlikle katılmıyorum, (2) Katılmıyorum, (3) Kısmen Katılmıyorum, (4) Katılıyorum, (5) Tamamen katılıyorum biçimindedir.

Gerçekleştirilen çalışmada örneklem sayısı yeterli olmadığı için veri toplama aracının faktör analizi yapılamamıştır. Ancak kullanılan veri toplama aracı Karataş (2007) tarafından geliştirilirken hem öğretmenlere hem de öğrencilere uygulanmıştır. Öğretmenler için o çalışmada da yeterli örnekleme ulaşılmadığından faktör analizi yapılamamıştır. Ancak öğrenciler için yeterli örneklem sayısına ulaşıldığından faktör analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda KMO değeri 0.94 olarak bulunmuştur. Bu değer faktör analizi için yeterli olduğundan örneklemin normal dağılımına da bakılmıştır ve yapılan Barlett's testi sonucunda örneklemin normal dağılım gösterdiği görülmüştür. Yapılan faktör analizi sonucunda faktör yükleri 0.45'in altında olan toplam 16 madde çıkarılmıştır. Öğretmen anketlerinin analizlerinde de öğrenci anketlerinin faktör analizi baz alınmıştır. Bu çalışmada da benzer bir yol izlenmiştir.

Güvenirlilik çalışması yapmak amacıyla Cronbach Alpha güvenirlilik katsayısı hesaplanmıştır. Bu bir iç tutarlılık ölçütüdür. Ölçme aracının, belli bir amacı gerçekleştirmek üzere birbirinden deneysel olarak bağımsız ünitelerden oluştuğu ve bunların bilinen ve birbirine eşit ağırlıklara sahip olduğu varsayımına dayanır (Karasar, 1999). Güvenirlilik katsayısı 1'e yaklaştıkça yükselir, 0'a yaklaştıkça düşer (Yıldırım, 1999). Yapılan analiz sonucunda anketin toplam güvenirlilik katsayısı 0.97 olarak hesaplanmıştır. Bu da anketin iç tutarlılık güvenirlilik katsayılarının yüksek olduğunu göstermektedir.

Verilerin Analizi

Verilerin istatistiksel analizi SPSS 17.0 paket programıyla yapılmıştır. Verilerin analizinde, öncelikle dağılımın normal olup olmadığı kontrol edilmiştir. Burada dağılımın normalliği konusunda başvurulan yöntemlerden biri olarak basıklık ve çarpıklık katsayılarına bakılmıştır. Analizlerde temel olan, puanların normalden aşırı sapma göstermemesidir. Bu katsayılar ± 1 sınırları içinde kalıyorsa, puanların normal dağılımdan önemli bir sapma göstermediği şeklinde yorumlanabilir (Büyüköztürk, 2011). Öğretmenlerin mesleki deneyimleri ile programın bağlam, girdi, süreç ve ürün değerlendirme boyutları arasındaki farkların anlamlılığı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve aritmetik ortalama (\bar{X}) ile çözümlenmiştir. Mezun oldukları programa göre ise t-testi yapılmış ve elde edilen bulgular tablolar halinde verilmiştir. Anlamlılık düzeyi (p) 0.05 olarak alınmıştır.

BULGULAR

İngilizce öğretmenlerinin verdikleri cevaplar doğrultusunda en yüksek aritmetik ortalamaya sahip maddeler ve aritmetik ortalamaları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2

İngilizce öğretmenlerinin program değerlendirme boyutlarına göre aritmetik ortalamaları

Bağlam Değerlendirme		\bar{X}
7	Programda kullanılan ders kitabı öğrencilerin seviyesine uygundur.	3.43
9	Ders kitabının içeriği programın hedefleri ile tutarlıdır.	3.46
10	Ders kitabında yer alan içerik anlaşılırdır.	3.65
Girdi Değerlendirme		
14	Programda dağıtılan çalışma yaprakları öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştırmaktadır.	3.81
15	Programda dağıtılan çalışma yaprakları öğrencilerin ilgisini çekecek niteliktedir.	3.63
16	Programda dağıtılan çalışma yapraklarının öğrencilerin dil becerileri üzerinde olumlu etkisi vardır.	3.83
Süreç Değerlendirme		
19	Programda işlenen konularla ilgili pekiştirici nitelikte ödevler verilir.	3.96
20	Program öğrencilerin aktif olarak derse katılmasını sağlar.	3.65
21	Program süresince uygulanan sınav sayısı yeterlidir.	3.80
Ürün Değerlendirme		
29	Program öğrencilerin İngilizce ile ilgili gelecekteki ihtiyaçlarına temel oluşturmuştur.	3.41
33	Program öğrencilerin İngilizce kelime bilgisini arttırmıştır.	3.88
41	Programın sonunda İngilizce dilbilgisine yönelik öğrencilerin gösterdiği gelişim tatmin edicidir.	3.56

Tablo 2 incelendiğinde programın bağlam boyutuna yönelik öğretmenlerin en çok katıldıkları maddelerin 7, 9 ve 10. maddeler olduğu görülmektedir. "Ders kitabında yer alan içerik anlaşılırdır" görüşüne $\bar{X} = 3.65$, "Ders kitabının içeriği programın hedefleri ile tutarlıdır" görüşüne $\bar{X} = 3.46$, "Programda kullanılan ders kitabı öğrencilerin seviyesine uygundur" görüşüne $\bar{X} = 3.43$ oranında katıldıkları görülmektedir.

Programın girdi boyutuna bakıldığında öğretmenlerin en çok katıldıkları maddelerin 14, 15 ve 16. maddeler olduğu görülmektedir. "Programda dağıtılan çalışma yapraklarının öğrencilerin dil becerileri üzerinde olumlu etkisi vardır" görüşüne $\bar{X} = 3.83$, "Programda dağıtılan çalışma yaprakları öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştırmaktadır" görüşüne $\bar{X} = 3.81$, "Programda dağıtılan çalışma yaprakları öğrencilerin ilgisini çekecek niteliktedir" görüşüne $\bar{X} = 3.63$ oranında katıldıkları görülmektedir.

Programın süreç boyutuna bakıldığında öğretmenlerin en çok katıldıkları maddelerin 19, 20 ve 21. maddeler olduğu görülmektedir. "Programda işlenen konularla ilgili pekiştirici nitelikte ödevler verilir" görüşüne $\bar{X} = 3.96$, "Program süresince uygulanan sınav sayısı yeterlidir" görüşüne $\bar{X} = 3.80$, "Program öğrencilerin aktif olarak derse katılmasını sağlar" görüşüne $\bar{X} = 3.65$ oranında katıldıkları görülmektedir.

Programın ürün boyutuna bakıldığında öğretmenlerin en çok katıldıkları maddelerin 29, 33 ve 41. maddeler olduğu görülmektedir. "Program öğrencilerin İngilizce kelime bilgisini arttırmıştır" görüşüne $\bar{X} = 3.88$, "Programın sonunda İngilizce dilbilgisine yönelik öğrencilerin gösterdiği gelişim tatmin edicidir" görüşüne $\bar{X} = 3.56$, "Program öğrencilerin İngilizce ile ilgili gelecekteki ihtiyaçlarına temel oluşturmuştur." görüşüne $\bar{X} = 3.41$ oranında katıldıkları görülmektedir.

İngilizce öğretmenlerinin mesleki deneyimlerine göre elde edilen verilerin betimsel istatistikleri Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3

İngilizce öğretmenlerinin mesleki deneyimlerine göre betimsel istatistikleri

Boyut	Deneyim	n	\bar{X}	SS
Bağlam	0-5 Yıl (a)	31	3.02	.64
	6-10 Yıl (b)	11	3.13	1.02
	11-15 Yıl (c)	10	3.72	.57
	15 Yıl Üstü (d)	8	3.52	.77
	Toplam	60	3.22	.76

Girdi	0-5 Yıl (a)	31	3.45	.79
	6-10 Yıl (b)	11	3.60	.83
	11-15 Yıl (c)	10	3.50	.91
	15 Yıl Üstü (d)	8	3.77	.72
	Toplam	60	3.53	.70
Süreç	0-5 Yıl (a)	31	3.25	.17
	6-10 Yıl (b)	11	3.93	.19
	11-15 Yıl (c)	10	3.78	.24
	15 Yıl Üstü (d)	8	3.76	.29
	Toplam	60	3.53	.11
Ürün	0-5 Yıl (a)	31	2.99	.13
	6-10 Yıl (b)	11	3.45	.22
	11-15 Yıl (c)	10	3.39	.27
	15 Yıl Üstü (d)	8	3.51	.30
	Toplam	60	3.21	.10

Tablo 3 incelendiğinde tüm boyutlarda 0-5 yıl mesleki deneyimi olan İngilizce öğretmenlerinin verdikleri cevaplar doğrultusunda ortaya çıkan aritmetik ortalama değeri, mesleki deneyimi daha fazla olan öğretmenlere göre daha düşüktür.

Tablo 4

İngilizce öğretmenlerinin mesleki deneyimlerinin program değerlendirme modelinin bağlam, girdi, süreç ve ürün değerlendirme boyutlarına yönelik ANOVA sonuçları

Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Bağlam	Gruplararası	4.586	3	1.529	2.846	.046	a-c(LSD)
	Gruplarıçi	30.080	56	.537			
	Toplam	34.666	59				
Girdi	Gruplararası	.701	3	.234	.351	.789	
	Gruplarıçi	37.343	56	.667			
	Toplam	38.044	59				
Süreç	Gruplararası	5.172	3	1.724	2.318	.085	a-b(LSD)
	Gruplarıçi	41.650	56	.744			
	Toplam	46.822	59				
Ürün	Gruplararası	3.154	3	1.051	1.653	.188	
	Gruplarıçi	35.624	56	.636			
	Toplam	35.624	59				

Tablo 4 incelendiğinde araştırmaya katılanların meslek değişkenine göre programın bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutlarına göre anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için öncelikle varyansların homojenlik testi yapılmıştır. Levene testi sonucunda homojenliğin sağlandığı görülmüştür. Karşılaştırmalarda öncelikli olarak scheffe testi uygulanmış, farklılığın bulunmadığı durumlarda ise LSD testi uygulanmış ve yorumlanmıştır.

Tablo 4'e göre, programın boyutlarında mesleki deneyim değişkenine göre yapılan varyans analizi sonucunda bağlam boyutunda anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir (F= 2.846; p<.05). Diğer boyutlarda böyle bir farklılığa rastlanmamıştır.

İngilizce öğretmenlerinin mezun oldukları programa göre, program değerlendirme modelinin bağlam, girdi, süreç ve ürün değerlendirme boyutlarına yönelik t-testi sonuçları Tablo 5' de verilmiştir.

Tablo 5

İngilizce öğretmenlerinin mezun oldukları programa göre, program değerlendirme modelinin bağlam, girdi, süreç ve ürün değerlendirme boyutlarına yönelik t-testi sonuçları

Boyut	Program	n	\bar{X}	S	t	p
Bağlam	İngilizce Öğretmenliği	44	3.21	.79	.23	.82
	İngiliz Dili ve Edebiyatı	16	3.26	.70		

Girdi	İngilizce Öğretmenliği	44	3.50	.83	.53	.60
	İngiliz Dili ve Edebiyatı	16	3.62	.74		
Süreç	İngilizce Öğretmenliği	44	3.51	.89	.37	.71
	İngiliz Dili ve Edebiyatı	16	3.61	.90		
Ürün	İngilizce Öğretmenliği	44	3.19	.85	.30	.76
	İngiliz Dili ve Edebiyatı	16	3.26	.70		

*p<0.05

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlerin mezun oldukları programa göre program değerlendirme modelinin bağlam, girdi, süreç ve değerlendirme boyutlarına yönelik yapılan t-testi sonucunda program değerlendirme modelinin boyutları ile mezun olunan program arasında bağlam boyutunda [t=.23; p<.05] düzeyinde, girdi boyutunda [t=.53; p<.05] düzeyinde, süreç boyutunda [t=.37; p<.05] düzeyinde, ürün değerlendirme boyutunda [t=.30; p<.05] düzeyinde anlamlı farkın olmadığı görülmektedir. Aritmetik ortalamalara bakıldığında İngiliz Dili ve Edebiyatı programından mezun olan öğretmenlerin programın dört boyutunda da daha yüksek oranda katılım gösterdikleri görülmektedir. Bu sonuçlar İngilizce öğretmenlerinin mezun oldukları programın İngilizce öğretim programına yönelik düşüncelerini büyük oranda etkilemediği şeklinde yorumlanabilir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Yabancı dil öğretimi öneminin giderek arttığı ve bu konuda değişik ülkelerde farklı öğretim programlarının izlendiği görülmektedir (Genç, 2002; Çelen ve Akar-Vural, 2009,). Nitekim gelişmiş pek çok ülkede yabancı dil öğretimi erken yaşlarda başlamaktadır (Er, 2006; Şad, 2015). Çünkü erken yaşlarda öğrenilmeye başlanan yabancı dilin hem bilişsel hem de kavramsal açıdan daha kalıcı olduğu çeşitli çalışmalarla ortaya konmuştur (Lopriore, 2002; Moon ve Nikolov, 2000). Öğretim programı geliştirmenin birçok önemli aşamadan oluştuğu ve bunlardan birinin de geliştirilen öğretim programlarının sürekli olarak değerlendirilmesi olduğu söylenebilir (Gürten ve Cihan, 2013). Çok iyi hazırlanmış bir program bile zaman zaman kötüleşebilir. Bu nedenle programların sürekli değerlendirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu bağlamda bir geri bildirim oluşturulması açısından yapılan çalışmada Ortaokul İngilizce Öğretim Programını öğretmen görüşlerine göre CIPP Modeli kullanılarak değerlendirmek amaçlanmıştır. Çalışmanın evrenini oluşturan Elazığ ili merkezinde bulunan ortaokullarda görev yapan toplam 107 İngilizce öğretmenin yarısından fazlasına ulaşılmıştır. Elde edilen verilerle yapılan analiz sonuçları incelendiğinde, bağlam boyutunda 3.22, girdi boyutunda 3.53, süreç boyutunda 3.53, ürün boyutunda 3.21 aritmetik ortalamasının olduğu görülmektedir. Genel aritmetik ortalama ise 3.37 olarak belirlenmiştir. Bu durum genel bir değerlendirme yapılmasına olanak sağlayabilir. Ancak boyutları kendi içinde incelenmenin daha fazla bilgi verici bir değerlendirme olacağı söylenebilir.

Bu kapsamda bağlam boyutuna baktığımızda özellikle ders kitabında yer alan içeriklerin anlaşılabilirliği, hedeflerle olan tutarlılığı ve öğrencilere uygunluğu genel ortalamanın üzerinde bir değerlendirmeye sahiptir. Nitekim Gürten ve Cihan'ın (2013) yaptıkları çalışmada da ders kitabının anlaşılır olduğu ve hedeflerin kendi içinde tutarlı olduğu sonucuna öğretmen görüşleri doğrultusunda ulaşılmıştır. Bununla birlikte Büyükduman (2005) tarafından yapılan ve eski İngilizce öğretim programının değerlendirildiği çalışmada okuma ve yazmaya ilişkin hedeflerin gerçekçi olmadığına ilişkin öğretmen görüşleri tespit edilmiştir. Benzer şekilde Şad (2011) tarafından eski program bağlamında yapılan çalışmada dersin hedeflerinin iletişimsel dil öğretiminden uzaklaştığı, öğrencilere duyuşsal açıdan yeterince hitap edilemediği, ders kitaplarının ve kitaplardaki dilbilgisi içeriğinin iletişimsel içeriğin önüne geçtiği aktarılmıştır. Bu sonuçlardan hareketle uygulamada olan öğretim programında hedeflerin daha gerçekçi ve tutarlı olduğu söylenebilir. Bunlara karşın bağlam boyutundaki diğer bir alt boyut olan program hedeflerinin öğrencilerin İngilizce ön bilgisine uygunluğuna bakıldığında ise bu boyuttaki en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Bu durumda ortaya bir çelişki çıktığı düşünülebilir. Ancak alt boyutlar incelendiğinde bir boyutta kitap içeriğinin hedeflere ve hedeflerin kendi içinde tutarlılığına sahip olduğu söylenirken diğer tarafta program hedeflerinin öğrencilerin ön bilgisine uygunluğundan bahsedilmektedir. Bu noktada öğretmenlerin, kitap içeriğinin hedefler ile tutarlı olduğu, ancak programın hedeflerinin öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerine uygun olmadığı şeklinde bir görüşe sahip olduğu yorumu yapılabilir. Nitekim İngilizce öğretimine ilişkin ülkemizde yapılan araştırmalara bakıldığında öğrencilerin istenilen seviyeye ulaşmadan bir üst kademeye geçirildiği ve bundan dolayı İngilizce öğretimi konusunda başarısız sonuçların elde edileceği yaygın bir görüştür (Tosun, 2012). Işık'ın (2008) çalışmasında da Türk yabancı dil eğitimindeki en temel iki sorun olarak yabancı dil öğretmen yetiştirme sistemi ve bundan kaynaklanan yöntemsel hatalar ve dil planlamasındaki eksiklikler üzerinde durulmuştur.

Girdi boyutuna bakıldığında, program kapsamında dağıtılan çalışma yapraklarının öğrencilerin ilgisini çekmesi, dil becerilerine olumlu etkide bulunması ve genel olarak öğrencilerin öğrenmesine faydalı olması tüm boyutları içeren genel ortalamanın oldukça üzerinde bir değerlendirme notuna sahiptir. Bununla birlikte Cihan ve Gürten (2013) tarafından yapılan çalışmada da programın dil becerileri üzerindeki etkisine ilişkin benzer sonuçlar elde edilmiştir. Süreç boyutunda verilen ödevlerin pekiştirici nitelikte olması, ürün boyutunda da programın öğrencilerin kelime bilgilerini arttırdığı görüşleri yüksek aritmetik ortalamalara sahiptir. Ancak ürün boyutunda İngilizce dinleme becerisine yönelik öğrencilerin gösterdiği gelişimin, öğretmenler tarafından yeterli görülmediği belirlenmiştir. Benzer şekilde İngilizce öğretiminde özellikle dinleme ve konuşma becerilerine ilişkin istenilen seviyelere ulaşamadığı ve bunun birçok nedeni olduğu çeşitli çalışmalarda ortaya koyulmuştur (Ertürk ve Üstündağ, 2007; Gömleksiz ve Özkaya, 2012; Payam, 2013).

Bir öğretim programının değerlendirilmesinde farklı değişkenler veya değerlendirme modeli gibi unsurlar değerlendirme sonucunu etkileyebilir. Bu kapsamda yapılan değerlendirme de öğretmenlerin mesleki deneyimlerinin anlamlı bir farklılık ortaya çıkartıp çıkarmadığı incelenmeye çalışılmıştır. Yapılan analizler sonucunda tüm boyutlarda en düşük aritmetik ortalamaya 0-5 yıl arasında deneyime sahip öğretmenlerin olduğu görülmüştür. Boyutları teker teker ele alacak olursak, girdi ve ürün boyutunda öğretmen deneyimleri arasında herhangi bir anlamlı farklılık görülmemiştir. Buna karşın bağlam boyutunda 0-5 yıl ile 11-15 yıl deneyimleri olan öğretmenler arasında, süreç boyutunda ise 0-5 yıl ile 6-10 yıl deneyimleri olan öğretmenler arasında anlamlı farklılık görülmüştür. Bu durum meslek hayatına yeni başlamış öğretmenlerin öğretim programlarından beklentilerinin yüksek oluşundan veya daha önce uygulanan öğretim programları ile karşılaştırma imkânları olmadığından kaynaklanabilir.

Yapılacak değerlendirmeyi etkileyebilecek olan diğer bir unsur olarak mezun oldukları eğitim programı gösterilebilir. Mezun oldukları öğretim programına göre yapılan değerlendirmeler karşılaştırıldığında ise hemen her boyutta İngilizce öğretmenliği programından mezun olan öğretmenlerin İngiliz Dili ve Edebiyatı programından mezun olan öğretmenlere göre aritmetik ortalamaları yüksek olsa da bu iki grup arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Görev yapan İngilizce öğretmenlerinin büyük bir bölümünün İngilizce öğretmenliği mezunu olması bu durumun ortaya çıkmasına neden olabilir.

Özetle öğretilerin mezun oldukları programa göre değerlendirme puanları arasında anlamlı farklılık görülmezken mesleki deneyimlerine göre bazı anlamlı farklılıklar görülmektedir. Ortaokul İngilizce öğretim programının CIPP modeline göre değerlendirilmesi sonucunda ise eski öğretim programına göre bazı eksikliklerinin giderildiği görülse de hala geliştirilmesi gereken boyutlarının olduğu söylenebilir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda öğretmenlerin uygulamada olan öğretim programının hedeflerini gerçekçi ve tutarlı buldukları ancak öğrencilerin ön bilgilerine uygun bulmadıkları görülmektedir. Bu sonuçtan hareketle hedefler öğrencilerin İngilizce hazırbulunuşluk seviyelerine göre sürekli güncelleştirilebilir.

Yabancı dil öğretiminde önemli olan öğrenciye dilbilgisi kurallarını formüllere dayalı bir şekilde öğretmek değil gerçek hayatta geçirilen iletişim deneyimlerini sınıf ortamına taşıyarak dili doğal bir şekilde kullanabilmesini sağlamaktır (Şad ve Arıbaş, 2008). Bunun için de öncelikle öğrencinin dinleme ve konuşma becerilerinin geliştirilmesi gerekir. Öğretmenlerin öğrencilerin dinleme becerilerine yönelik gösterdiği gelişimi yeterli bulmadıkları sonucundan hareketle okuma, yazma, dinleme ve konuşma gibi dil becerilerinin daha iyi dengelenmesi için gerekli düzenlemeler yapılabilir ve İngilizce yazma, dinleme ve konuşma becerisine yönelik etkinliklerin sayısı artırılabilir. Ayrıca kullanılan görsel ve işitsel materyallerin öğrencilerin öğrenmesine etkisi araştırılabilir ve materyaller de bu araştırmaların sonuçlarına göre yeniden düzenlenebilir.

Yapılan araştırma öğretmen görüşleri doğrultusunda şekillendirilmiştir. İleride yapılacak araştırmalar yönetici ve öğrenci görüşleri de alınıp, öğrencilerin yabancı dil başarılarını gösteren doküman analizleri ile desteklenerek yenilenebilir.

KAYNAKÇA/REFERENCES

- Bağçeci, B. (2004). Ortaöğretim kurumlarında İngilizce öğretimine ilişkin öğrenci tutumları (Gaziantep İli Örneği). *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı. Malatya: İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi*.
- Bayyurt, Y. (2012). 4+ 4+ 4 eğitim sisteminde erken yaşta yabancı dil eğitimi. *Yabancı Dil Eğitimi Çalıştayı, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.(12-13 Kasım 2012)*.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, O. E., Karadeniz, S., ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Yayın Dağıtım.

- Cihan, T., ve Gürlen, E. (2013). İlköğretim 5. sınıf İngilizce dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 131-146.
- Çelebi, O. (2006). Türkiye'de anadili eğitimi ve yabancı dil öğretimi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(21), 285-307.
- Çelen, İ., and Vural, R. A. (2009). Drama in education and teaching English: A research on the fourth grade elementary students. *Elementary Education Online*, 8(2), 425-438.
- Demirbilek, M., ve Yücel, Z. (2011). İngilizce öğretmenlerinin bilgisayarın yabancı dil öğretim ve öğreniminde kullanımı hakkındaki görüşleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 217-246.
- Demirel, Ö. (2005). Avrupa konseyi dil projesi ve Türkiye uygulaması. *MEB Dergisi*, 33 (167), 71-82.
- Engin, A. O. (2006). Yabancı dil (İngilizce) öğretiminde öğrenci başarısını etkileyen değişkenler. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(2), 287-310.
- Er, K. O. (2006). İlköğretim 4. ve 5. sınıf İngilizce öğretim programlarının değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(2), 1-25.
- Erden, M. (1998). *Eğitimde program değerlendirme*. Anı Yayıncılık.
- Ertürk, H., ve Üstündağ, T. (2007). İngilizce öğretiminde konuşma becerisinin kazandırılmasında yazılı-görsel öğretim materyalinin erişime etkisi. *Ankara Üniversitesi TÖMER Dil Dergisi*, 136, 27-40.
- Genç, A. (2002). İlk ve ortaöğretim okullarında yabancı dil ders kitabı seçimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(22), 74-81.
- Gömlüksiz, M. N., ve Özkaya, Ö. M. (2012). Yabancı diller yüksekokulu öğrencilerinin İngilizce konuşma dersinin etkililiğine ilişkin görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 7(2), 495-513.
- Haznedar, B. (2010). Türkiye'de yabancı dil eğitimi: Reformlar, yönelimler ve öğretmenlerimiz. In *International Conference on New Trends in Education and Their Implications, Antalya, Turkey*.
- Işık, A. (2008). Yabancı dil eğitimimizdeki yanlışlar nereden kaynaklanıyor?. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(2), 15-26.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- 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*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, İstanbul.
- Lopriore, L. (2002). The teaching of EFL in the Italian context: Issues and implications. *CAUCE, Revista de Filologia y su Didáctica*, 25, 203-223.
- Moon, J., and Nikolov, M. (2000). *Research into teaching English to young learners*. Pécs: Pécs University Press.
- Orbeyi, S., ve Güven, B. (2008). Yeni ilköğretim matematik dersi öğretim programının değerlendirme ögesine ilişkin öğretmen görüşleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 4(1), 133-147.
- Özdemir (2012). *Türkiye'de İngilizce öğretiminin ve İngilizce öğretmeni yetiştirmenin tarihi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı, Mersin.
- Payam, M. M. (2013). Ankara polis koleji öğrencilerinin algılarına göre İngilizce konuşma becerisi sorunları. *Turkish Journal of Police Studies/Polis Bilimleri Dergisi*, 15(2), 135-153.
- Şad, S.N. ve Arbaş, S. (2008). İngilizce öğretmenlerinin çoklu zeka kuramına dayalı materyal ve etkinlik kullanma düzeyleri (Malatya örneği). *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 169-187.
- Şad, S.N. (2010). Theory-Practice Dichotomy: Prospective Teachers' Evaluations about Teaching English to Young Learners. *The Journal of Language and Linguistic Studies*, 6(2), 22-53.
- Şad, S. N. (2015). Do Prospective Classroom Teachers Perceive Themselves as Effective and Willing to Teach Young Learners English?. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 5, 1257-1269.
- Ünal, S., Coştu, B., ve Karataş, F. Ö. (2004). Türkiye'de Fen bilimleri eğitimi alanındaki çalışmalar genel bir bakış. Gazi Üniversitesi, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 183-202.
- Tosun, C. (2012). Yurdumuzda yabancı dil öğretme ve öğrenme sürecinde başarısızlığın nedeni yöntem mi? Türkiye'de yabancı dil eğitiminde eğilim ne olmalı?. *1.Yabancı Dil Eğitimi Çalıştayı Bildirileri*, 12-13 Kasım 2012. Hacettepe Üniversitesi Yayınları.

İletişim/Correspondence

Seda AKTI ASLAN
sedakti@gmail.com
Yrd. Doç. Dr. Eyüp İZCİ
eyup.izci@inonu.edu.tr