
Kuram ve Uygulamada SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ

Social Sciences: Theory & Practice

ISSN: 2619-9408

Geliş/Received: 08.04.2024 *Kabul/Accepted:* 02.06.2024

Makale Türü: Araştırma

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın CIPP Modeline Göre Değerlendirilmesi

*Nihat KAVAN**

*Bünyamin SARIKAYA***

ÖZ

Bu araştırmanın amacı Türkçe öğretmenlerinin görüşleri bağlamında Türkçe Dersi Öğretim Programı'nı CIPP modeline göre değerlendirmektir. Araştırmada nicel araştırma yönteminin betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma verileri ölçüt örnekleme tekniği ile seçilen 400 Türkçe öğretmeninden toplanmıştır. Veriler Türkçe Dersi Öğretim Programı CIPP Modeli Değerlendirme Ölçeği kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma sonucunda Türkçe öğretmenlerinin CIPP modeli ile ilgili olumlu düzeyde görüş belirttiği belirlenmiştir. Cinsiyet açısından Mekânsal Bağlam Değerlendirme ve Girdi Değerlendirme faktörlerinde erkek Türkçe öğretmenlerinin lehine anlamlı fark tespit edilmiştir. Mezuniyet durumu, hizmet yılı ve öğretim programı ile ilgili gelişmelerin takip edildiği kaynak açısından hiçbir boyutta anlamlı fark tespit edilmemiştir. Öğretim programı ile ilgili hizmet içi eğitim alma durumu açısından Genel Bağlam Değerlendirme, Mekânsal Bağlam Değerlendirme, Girdi Değerlendirme, Genel Süreç Değerlendirme ve Ürün Değerlendirme faktörlerinde hizmet içi eğitim alan Türkçe öğretmenlerinin lehine anlamlı fark tespit edilmiştir. Bağlam, girdi, süreç ve ürün değerlendirme boyutları açısından ise öğretmen görüşleri arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Araştırma sonuçları Türkçe ders kitaplarının etkililiği ve verimliliğinin Türkçe öğretmenleri tarafından yetersiz kaldığını göstermektedir. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın bir diğer uygulayıcısı olan sınıf öğretmenlerinden görüş alınarak daha kapsamlı verilere ulaşılabılır.

Anahtar Kelimeler: CIPP, öğretim programı, program değerlendirme, Türkçe dersi.

Evaluation of the Turkish Curriculum According to CIPP Model

ABSTRACT

The aim of this study is to evaluate the Turkish Curriculum according to the CIPP model in the context of Turkish teachers' opinions. Descriptive survey model of quantitative research method was used in the study. The research data were collected from 400 Turkish language teachers selected by criterion sampling technique. The data were obtained by using the Turkish Curriculum CIPP Model Evaluation Scale. As a result of the research, it was determined that Turkish teachers expressed positive opinions about the CIPP model. In terms of gender, a significant difference was found in favour of male Turkish teachers in Spatial Context Evaluation and Input Evaluation factors. No significant difference was found in any dimension in terms of graduation status, years of service and the source where the developments related to the curriculum were followed. In terms of receiving in-service training about the curriculum, a significant difference was found in favour of Turkish teachers who received in-service training in the factors of General Context Evaluation, Spatial Context Evaluation, Input Evaluation, General Process Evaluation and Product Evaluation. In terms of context, input, process and product evaluation dimensions, a positive and highly significant relationship was found between teachers' opinions. The results of the research show that the effectiveness and efficiency of Turkish textbooks are inadequate by Turkish teachers. More comprehensive data can be obtained by taking the opinions of classroom teachers, who are another implementer of the Turkish Curriculum.

Keywords: CIPP, curriculum, curriculum evaluation, Turkish lesson.

Atf Bilgisi: Kavan, N. & Sarikaya, B. (2024). Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın CIPP modeline göre değerlendirilmesi.

Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi, 8(1), 227-245. DOI: 10.48066/kusob.1466913

* Bilim Uzmanı/Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, nihatkavan@gmail.com, ORCID: 0000-0003-4872-1002

** Doç. Dr., Muş Alparslan Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, b.sarikaya@alparslan.edu.tr, ORCID: 0000-0002-8393-7127

Giriş

Dünyada yaşanan değişim ve gelişmeler toplumları etkilemektedir. Bu etki bazen geniş çapta olmaktadır. Etkilenen temel hususlardan biri de eğitimidir. Eğitim sistemlerini düzenleyen ve geliştiren bireyler bu değişim ve gelişmeleri göz ardı etmemeli ve buna göre hareket etmelidir. Çağın gereksinimleri takip edilmediğinde o toplum geride kalmakta ve çağı yakalayamamaktadır. Bu da özellikle eğitim noktasında geri kalmalarına sebep olmaktadır.

Eğitimin tanımı, içeriği ve eğitimden beklentiler çağlar boyunca değişmiş ve yenilenmiştir. Bu değişimin temelinde yaşanan çağdaki toplumların gereksinimleri yatmaktadır. Bilimsel ve teknolojik alanda görülen gelişim ve değişimlere bağlı olarak toplumların eğitim programlarında da büyük farklılıklar oluşmuştur. Bu açıdan eğitim programları farklı yaş gruplarındaki bireylerin eğitime yönelik amaçlarını gerçekleştirmelerine olanak sağlayan sistemli etkinlikleri içerir (Demirel, 2020). Eğitim sisteminin amacı bireylere çeşitli nitelikler kazandırarak yetiştirmektir. Bu hedefe ulaşabilmek için bireylere çeşitli eğitim ortamları sağlanmalıdır (Erkek, Özdaş ve Çakmak, 2022).

Okullardan eğitsel açıdan üst düzeyde verim alınabilmesi, öğretim programlarının amaca uygun kullanılmasıyla mümkündür (Özdaş, 2019). Öğretim programı, öğrencilere okul içinde ve dışında sunulması amaçlanan dersle ilgili öğrenme yaşantılarını ifade etmektedir (Akpınar, 2013; Demirel, 2015). Tarih boyunca eğitimin daha nitelikli ve işlevsel hâle gelmesi için farklı sistemler ve programlar geliştirilmiş ve bunlar ihtiyaç duyuldukça güncellenmiştir. Buna bağlı olarak program değerlendirme süreçleriyle ilgili çeşitli modeller de geliştirilmiştir. Bu modellerin tamamını ifade etmek zor olsa da Fitzpatrick, Sanders ve Worthen (2011) bu modellerden bazılarının “Tyler Hedefe Dayalı Modeli”, “MetfeSSel-Michael Modeli”, “Provus Farklar Yaklaşımı Modeli”, “Hammond Modeli”, “Stufflebeam (Context, Input, Process, Product [CIPP]) Modeli”, “Saylor, Alexander ve Lewis Değerlendirme Modeli”, “Eisner Eğitsel Eleştiri Modeli” ve “Stake Uygunluk-Olasılık Modeli” olduğunu belirtmektedir. Bu çalışmada da Stufflebeam tarafından geliştirilen “bağlam”, “girdi”, “süreç” ve “ürün” değerlendirme aşamalarından oluşan CIPP modeli kullanılmıştır.

CIPP değerlendirme modeline göre program değerlendirmenin ana gayesi, program hakkındaki uzman bireylerin programdaki planlama, yürütme, yapılandırma ve uygulama basamaklarına yönelik kararlar almalarına destek olmaktır (Ornstein ve Hunkins, 2018). Stufflebeam tarafından geliştirilen bu model bağlam, girdi, süreç ve ürün basamaklarından oluşmaktadır. Bu basamaklar “Ne yapmalıyız?”, “Nasıl yapmalıyız?”, “Her şey planlandığı gibi yürüyor mu?”, “Program işliyor mu?” soruları ekseninde biçimlenmiştir (Robinson, 2002).

CIPP modelinin ilk basamağı “bağlam” değerlendirmesidir. Bu değerlendirme, tanımlanmış bir çevre kapsamındaki ihtiyaçlara, problemlere, birikimlere ve fırsatlara değer biçme eylemidir (Stufflebeam, 2002). Bu basamakta belirlenen hedefler, ihtiyaçlar ve problemlerin gözden geçirilmesine yönelik bir değerlendirme yapılmaktadır. Stufflebeam (2002) bağlam değerlendirmesi basamağında zamanın yeterli olup olmamasına, önemli ve kritik dış etkenlerin neler olduğuna, derslerin birleştirilmiş veya ayrıştırılmış olmasına, planın iş ihtiyacına cevap sunabilecek türde olup olmadığına bakılması gerektiğini belirtmektedir. Özetle bağlam değerlendirmesindeki temel amaç; programın çevresini betimlemek, bu çevreye yönelik beklenen ve olağan/gerçek durumları tanımlamak, kaçırılan olanaklara ve giderilmeyen ihtiyaçlara yoğunlaşmak ve bütün bu durumların sebeplerini tespit etmektir (Ornstein ve Hunkins, 2018).

Modelin ikinci basamağı “girdi” değerlendirmesidir. Bu değerlendirmede kaynaklar hakkındaki soruların çoğaltılarak programa kimlerin dâhil olacağı, programın maliyetinin ne olacağı, program için hangi mekân ve donanımların uygun olacağı ve program tasarımcılarının istenilen sonuçlara ulaşip ulaşmayacağına yönelik soruların yanıtları aranmaktadır (Dick, 2002). Girdi

değerlendirmesi yapılırken okulun kapasitesinin ve kaynaklarının belirlenmesine, programın hedeflerine ulaşması için uygulanacak stratejilerin dikkate alınmasına, bütün yöntem ve tekniklerin uygulanması için gerekli koşulların ve tercih edilen materyallerin uygun olmasına bakılır (Karataş, 2009). Girdi değerlendirmesinde öğrencilerin hazır bulunuşlukları ve yeteneklerinin ne olduğu, yaşantılarının nasıl olduğu, ne tür materyallere sahip oldukları, içeriğin öğrenci farklılıklarına göre hazırlanıp hazırlanmadığı, planın net olup olmadığı ve öğretmenlerin ne düzeyde yeterli oldukları son derece önemlidir (Stufflebeam, 2002).

Modelin üçüncü basamağı “süreç” değerlendirmesidir. Programın uygulanma aşamasında gerçekleştirilen etkinliklerin ele alındığı basamaktır. Bu basamakta “Planlandığı gibi yapıyor muyuz?” sorusuna yanıt aranmaktadır. Geliştirilen öğretim programının uygulanması aşamasındaki verilerin toplanmasıdır. Planlanan ile eyleme dönüşen durum arasındaki uyumun analiz edildiği aşamadır. Bu bağlamda süreç değerlendirmesinin temel amacı, uygulama esnasında geri dönüt almaktır (Yıldırım, 2018). Süreç değerlendirmesinde programın uygulamada başarılı olmasını zorlaştıran muhtemel nedenler ve kaynakların tespit edilmesi ve bunların sürekli denetlenmesi ilk yapılması gereken işlemdir (Özaydın, Günbatır, Önal ve Çakır, 2012). Süreç değerlendirmesinde uygulama aşamasındaki etkinlikler ve faaliyetler izletilir, kaydedilir, dokümanlaştırılır ve çözümlenir. Bu işlemler, programı değerlendiren bireylerin çabalarını artırmalarına ve etkinlik planlarının kayıtlarına devam etmelerine yardımcı olmaktadır (Dinçer, 2013).

Modelin son basamağı “ürün” değerlendirmesidir. Programın uygulama başarısının analiz edildiği, uygulamada işleyip işlemediği, uygulamadaki etkisinin belirlendiği, çıktılara yönelik bilgilerin toplandığı ve hedeflenenlerle uygulamada erişilenlerin karşılaştırılmasının yapıldığı aşamadır (Yıldırım, 2018). Ürün değerlendirmesinde, yeni öğretim programının hedef kitlenin beklentilerini karşılama durumu analiz edilir. Bu aşamanın temel amacı, ilk olarak ölçmek, analiz etmek ve bir karara ulaşmaktır. Bu basamakta verilen dönütler program süreci ve sonucu açısından önemli veriler sunmaktadır (Arslan ve Demirel, 2007; Dinçer, 2013). Ürün değerlendirmesi aşamasında programın amaçlanan nitelikleri karşılayıp karşılamadığı, program bağlamında öğrenilenlerin uygulanabilir olup olmadığı, başarı ya da başarısızlığın bir ölçütünün olup olmadığı ve program sonunda istenmeyen etkilerin oluşup oluşmadığına detaylıca bakılır (Turan, 2016).

Alan yazını incelendiğinde CIPP modeli ile ilgili çeşitli araştırmaların yapıldığı görülmektedir. Bal ve Kocaman Üdüm (2021) CIPP modeli ekseninde matematik öğretim programını değerlendirmek amacıyla bir ölçek çalışması yapmışlardır. Aydın, Şentürk ve Duran (2018) okul öncesi programını bu modelin basamaklarına göre incelemişlerdir. Yalçın ve Özyurt (2021) okul öncesi eğitim programını CIPP modeline göre öğretmen görüşlerini alarak değerlendirmişlerdir. Kavan (2023) Türkçe Dersi Öğretim Programı'nı CIPP modeli bağlamında değerlendirebilecek bir ölçek geliştirme çalışması yapmıştır. Bunların yanı sıra bu modelin özellikle İngilizce öğretim programlarını değerlendirmede kullanıldığı görülmektedir (Arseven, 2009; Karataş, 2009; Selvi, 2009; Cansu, 2010; Dinçer, 2013; Kurt, 2016; Kavgaoglu, 2017). Kayhan ve Gürol (2019) Türkçe Dersi Öğretim Programı'nı CIPP modeline göre öğretmen görüşleri doğrultusunda incelemişlerdir. İlgili çalışmanın bu çalışmaya benzer yönü olsa da ilgili çalışmanın nitel yöntem ekseninde 13 öğretmenin görüşü alınarak gerçekleştirildiği ancak bu çalışmanın nicel yöntem temelli olduğu, alt problemlerinin farklı ve çalışma grubunun çok daha geniş olduğu düşünüldüğünde iki çalışmanın farklılık gösterdiği söylenebilir. Alan yazını incelendiğinde mevcut Türkçe Dersi Öğretim Programı'nı CIPP modeline göre ve nicel yöntem bağlamında inceleyen bir çalışma bulunmadığı ve çalışmanın bu yönüyle alana katkı sunacağı düşünülmektedir. Bu araştırmanın amacı Türkçe Dersi Öğretim Programı'nı CIPP modeline göre değerlendirmektir. Araştırmanın amacından hareketle aşağıda yer alan alt problemlere yanıt aranmıştır.

1. Türkçe öğretmenlerinin Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın bağlam, girdi, süreç ve ürün değerlendirme boyutları açısından görüşleri hangi düzeydedir?
2. Türkçe öğretmenlerinin Türkçe Dersi Öğretim Programı bağlam, girdi, süreç ve ürün değerlendirme boyutlarına göre görüşleri arasında cinsiyet, mezuniyet durumu, hizmet yılı, öğretim programı ile ilgili gelişmelerin takip edildiği kaynak ve öğretim programı ile ilgili hizmet içi eğitim alma durumu açısından anlamlı fark var mıdır?
3. Türkçe öğretmenlerinin Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın bağlam, girdi, süreç ve ürün değerlendirme boyutları açısından görüşleri arasında nasıl bir ilişki vardır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada model olarak nicel araştırma yönteminin betimsel tarama modeli benimsenmiştir. Betimsel tarama modelinde geçmişte ve hâlen var olan bir durum olduğu şekliyle betimlenmeye çalışılmaktadır (Karasar, 2012). Tarama modeline dayalı araştırmalarda bir grubun belirli özelliklerini tespit etmek amacıyla anket ve ölçek gibi veri toplama araçları kullanılarak verilerin toplanması amaçlanmaktadır (Christensen, Johnson ve Turner, 2015; Büyüköztürk, 2020). Araştırmada Türkçe öğretmenlerinin Türkçe Dersi Öğretim Programı'na yönelik görüşleri CIPP modeli açısından değerlendirilmek istendiği için bu model seçilmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Muş İl Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı devlet ortaokullarında görev yapmakta olan Türkçe öğretmenleri oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde basit tesadüfi örnekleme tekniği kullanılmıştır. Bu tür örneklemede evrendeki her birimin örnekleme seçilmede eşit ve bağımsız olma olasılığı vardır (Balcı, 2018). Basit tesadüfi örnekleme tekniğinde tüm bireylerin seçilme olasılığı aynıdır. Ayrıca bu yöntemin temel özelliği, örneklemin evreni temsil etme gücünün yüksek olmasıdır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018). Örneklemi, 2021-2022 eğitim öğretim yılında Muş ilinde çalışmakta olan Türkçe öğretmenleri (N=400) oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemine yönelik veriler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Türkçe öğretmenlerinin demografik özelliklere göre dağılımları

Değişken	Grup	N	%
Cinsiyet	Kadın	146	36,5
	Erkek	254	63,5
Mezuniyet Durumu	Lisans	354	88,5
	Lisansüstü	46	11,5
Hizmet Yılı	0-5 Yıl	147	36,8
	6-10 Yıl	118	29,5
	11-15 Yıl	49	12,2
	16 Yıl ve Üstü	86	21,5
Öğretim Programı ile İlgili Gelişmelerin Takip Edildiği Kaynak	İnternet Kaynakları	213	53,3
	MEB Yazılı Kaynakları	149	37,2
	Akademik Yazınlar	25	6,3
Öğretim Programı ile İlgili Hizmet İçi Eğitim Alma Durumu	Sosyal Çevre	13	3,2
	Evet	268	67,0
	Hayır	132	33,0
Toplam		400	100

Tablo 1'de yer alan veriler incelendiğinde araştırmaya 146 (%36,5) kadın ve 254 (%63,5) erkek katılımcının katkıda bulunduğu görülmektedir. Mezuniyet durumu açısından Türkçe öğretmenlerinin 354'ü (%88,5) lisans, 46'sı (%11,5) lisansüstü eğitim mezunudur. Hizmet yılı açısından Türkçe öğretmenlerinin 147'si (%36,8) 0-5 yıl, 118'i (%29,5) 6-10 yıl, 49'u (%12,2) 11-15 yıl, 86'sı (%21,5) 16 yıl ve üstü hizmet süresine sahiptir. Öğretim programı ile ilgili gelişmelerin takip edildiği kaynak açısından Türkçe öğretmenlerinin 213'ü (%53,3) internet kaynaklarından, 149'u

(%37,2) MEB yazılı kaynaklarından, 25'i (%6,3) akademik yazınlardan, 13'ü (%3,2) sosyal çevre kaynaklarından yararlanmaktadır. Öğretim programı ile ilgili hizmet içi eğitim alma durumu açısından Türkçe öğretmenlerinin 268'i (%67) öğretim programı ile ilgili hizmet içi eğitim almıştır, 132'si (%33) öğretim programı ile ilgili hizmet içi eğitim almamıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın verilerini toplamak için Kavan (2023) tarafından geliştirilen “Türkçe Dersi Öğretim Programı CIPP Modeli Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçeğin uygulanabilmesi için Muş Alparslan Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulundan etik kurul izni alınmıştır. Bu bağlamda Google Formlar aracılığıyla iki aşamalı çevrim içi bir form hazırlanmıştır. Formun birinci kısmında katılımcılara ait demografik bilgileri elde etmek için kişisel bilgiler yer almıştır. Formun ikinci kısmında ise Türkçe Dersi Öğretim Programı CIPP Modeli Değerlendirme Ölçeği yer almıştır. Verilerin toplanabilmesi için Türkçe öğretmenlerine Google Formlar bağlantısı sosyal medya aracılığıyla gönderilmiştir. Formda araştırmaya katılımın gönüllülük esaslı olduğu ve katılımcılardan özel bilgiler talep edilmediği belirtilmiştir. Katılımcılardan toplanan veriler Google Formlar üzerinden Excel dosyasına aktarılmıştır. Excel dosyası ile veriler çevrim dışı kullanımı uygun hâle gelmiştir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın veri toplama aracı olarak Kavan (2023) tarafından geliştirilmiş olan Türkçe Dersi Öğretim Programı CIPP Modeli Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek 4 boyut, 6 faktör ve 54 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin “Genel Bağlam Değerlendirme” faktöründe 11 madde (1-11), “Mekânsal Bağlam Değerlendirme” faktöründe 3 madde (12-14), “Girdi Değerlendirme” faktöründe 13 madde (15-27), “Genel Süreç Değerlendirme” faktöründe 10 madde (28-37), “Öğretim Süreci Engelleri Değerlendirme” faktöründe 3 madde (38-40), “Ürün Değerlendirme” faktöründe 14 madde (41-54) bulunmaktadır. Ölçek maddeler beşli likert tipi “Hiç Katılmıyorum, Katılmıyorum, Kısmen Katılıyorum, Katılıyorum, Tamamen Katılıyorum” şeklindedir. Ölçeğe ait güvenilirlik değerleri Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2. Cronbach’s alpha güvenilirlik değerleri

Boyut	Faktör	Madde Sayısı	α
Bağlam Değerlendirme	Genel Bağlam Değerlendirme	11	.945
	Mekânsal Bağlam Değerlendirme	3	.904
Girdi Değerlendirme	Girdi Değerlendirme	13	.952
Süreç Değerlendirme	Genel Süreç Değerlendirme	10	.940
	Öğretim Süreci Engelleri Değerlendirme	3	.602
Ürün Değerlendirme	Ürün Değerlendirme	14	.954

Domino’ya (1996) göre bir araştırmada güvenilir değerlerde bir ölçümün alınabilmesi için güvenilirlik değerlerinin .70 ve üzerinde olması gereklidir. Türkçe Dersi Öğretim Programı CIPP Modeli Değerlendirme Ölçeği faktörlerinden beş tanesinden elde edilen güvenilirlik değerlerinin .70’in üzerinde olması güvenilir ölçümlerin elde edildiğini göstermektedir. Öğretim Süreci Engelleri Değerlendirme faktörünün güvenilirlik değeri .70’in altında tespit edilmiştir. Türkçe Dersi Öğretim Programı CIPP Modeli Değerlendirme Ölçeği, ayrı ayrı dört ölçekten oluştuğu için veriler analiz edilirken ölçeğin geneli veya tüm ölçek adıyla ayrıca bir analiz yapılmamıştır. Bu sebeple her boyut kendi içinde analiz edilerek değerlendirilmiştir.

Verilerin Analizi

Çevrim dışı ortama aktarılan veriler SPSS 27.00 istatistik programı ile analiz edilmiştir. Analiz sürecinde hangi analiz tekniklerinin kullanılacağını belirlemek için normallik varsayımları yapılmıştır. Verilerin normal (parametrik veya nonparametrik) dağılım gösterip göstermediği Çarpıklık (Skewness) ve Basıklık (Kurtosis) değerlerine göre belirlenmiştir. Analiz sonucunda Türkçe Dersi

Öğretim Programı CIPP Modeli Değerlendirme Ölçeği'nin her bir faktörüne ilişkin normallik dağılımlarına Tablo 3'te yer verilmiştir.

Tablo 3. Normallik varsayımına ilişkin analiz sonuçları

Boyut	Faktör	Çarpıklık	Basıklık	Dağılım
Bağlam Değerlendirme	Genel Bağlam Değerlendirme	-.422	-.348	Normal
	Mekânsal Bağlam Değerlendirme	-.143	-1,032	Normal
Girdi Değerlendirme	Girdi Değerlendirme	-.038	-.866	Normal
	Genel Süreç Değerlendirme	-.159	-.625	Normal
Süreç Değerlendirme	Öğretim Süreci Engelleri Değerlendirme	-.382	-.299	Normal
	Ürün Değerlendirme	-.356	-.207	Normal

Tabachnick ve Fidell'e (2013) göre çarpıklık ve basıklık değerleri ± 1 arasında değer alıyorsa bu durum verilerin normal dağılım gösterdiği anlamına gelmektedir. Tablo 3'te yer alan çarpıklık değerlerinin -.422 ile -.038 arasında, basıklık değerlerinin -1,032 ile -.207 arasında dağılım gösterdiği görülmektedir. Bu sebeple verilerin analizinde parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir. Veri analizi aşamasında betimsel analizler, bağımsız örneklem t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi ve Pearson Korelasyon analizi kullanılmıştır.

Bulgular

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu alt problemde Türkçe öğretmenlerinin CIPP modeli maddelerine ilişkin aritmetik ortalama değerleri ve standart sapma değerleri yer almaktadır. Öğretmenlerin CIPP modelinin boyutlarına ilişkin görüşlerinin betimsel analiz bulguları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Boyutlara ilişkin betimsel analiz bulguları

Boyut	S	Maddeler	\bar{X}	SS
Bağlam Değerlendirme	1	Programın amaçları açık bir şekilde ortaya konulmuştur.	3,93	.98
	2	Programın amaçları ölçülebilir niteliktedir.	3,80	.97
	3	Program, öğrencilerin iletişim yeterliliklerini geliştirmeyi amaçlamaktadır.	3,83	1,00
	4	Program, öğrencilerin temel dil becerilerini geliştirmek için hazırlanmıştır.	3,77	1,11
	5	Program temel dil becerisini dengeli bir şekilde geliştirmeyi kazandırabilecek niteliktedir.	3,75	1,05
	6	Programda Türkçe öğretimine ilişkin çağdaş yaklaşım ve yöntemlere yer verilmektedir.	3,81	1,03
	7	Programda süreç odaklı tasarım yaklaşımlarının benimsendiği açıkça görülmektedir.	3,78	1,05
	8	Program, öğrencilerin dil gelişim ihtiyaçlarını karşılayabilecek niteliktedir.	3,67	1,08
	9	Program, teknoloji kullanımını özendirilmektedir.	3,60	1,07
	10	Program, öğrencilerin dili doğru ve etkin kullanmalarını sağlayacak özelliklere sahiptir.	3,74	1,03
	11	Program, öğrencilere Türkçe öğrenmeye yönelik olumlu tutum kazandırabilecek niteliktedir.	3,79	.98
	12	Program, Türkiye'nin her bölgesinde ve okulunda uygulanabilir özelliklere sahiptir.	3,13	1,36
	13	Sınıf özellikleri programı uygulamak için yeterlidir.	3,18	1,29
	14	Sınıf ortamı öğrencilerin yetenek ve potansiyellerini ortaya çıkarmak için elverişlidir.	3,19	1,28
Ortalama			3,64	.85
Girdi Değerlendirme	15	Öğrencilerin ön bilgi seviyeleri programı uygulamak için yeterlidir.	3,16	1,29
	16	Öğrenciler, Türkçe öğrenmeye oldukça motivedirler.	3,43	1,17
	17	Türkçe ders kitapları, öğrencileri Türkçe öğrenmeye özendirecek niteliktedir.	3,20	1,27
	18	Türkçe ders kitaplarında yer alan temalar öğrencilerin ilgisini çekmekte başarılıdır.	3,43	1,19
	19	Türkçe ders kitapları programın hedeflerini gerçekleştirmek için yeterlidir.	3,22	1,24
	20	Türkçe ders kitaplarında dil bilgisi yapıları öğrencilere sezdirilerek verilmektedir.	3,53	1,15
	21	Türkçe ders kitapları sadece öğrencilerin değil, öğretmenlerin de gelişimlerine katkı sağlayacak niteliktedir.	3,27	1,32
	22	Türkçe ders kitaplarında güncel şarkı, bilmece, hikâye gibi öğrencilerin ilgisini çekici farklı etkinlikler yer almaktadır.	3,49	1,20
	23	Derste kullanılan materyaller öğrencileri derse güdülemektedir.	3,53	1,18
	24	Derste kullanılması öngörülen kaynak ve materyaller okullarda mevcuttur.	2,95	1,41
	25	Öğretmenler programı uygulamak için yeterli donanıma sahiptir.	3,74	1,05
	26	Program ve programa ilişkin hazırlanan kaynak kitaplar öğretmenlere yol gösterir niteliktedir.	3,49	1,18
	27	Öğretim programıyla ilgili hazırlanan seminerler, öğretmenlere yeterince rehberlik etmektedir.	3,41	1,17
Ortalama			3,37	.97

Süreç Değerlendirme	28	Programda uygulanan etkinlikler, öğrencilerin derse olan ilgisini arttırmaktadır.	3,54	1,11
	29	Programda uygulanan etkinlikler, öğrencilerin iletişim becerilerinin geliştirilmesine olanak sağlamaktadır.	3,63	1,08
	30	Program, öğrencilerin öğrendiklerini uygulamaya dönüştürebilecekleri etkinliklere yer vermektedir.	3,48	1,10
	31	Süreçte iş birliğine dayalı, öğrenmeye dayalı etkinlikler sıklıkla kullanılmaktadır.	3,49	1,12
	32	Programda önerilen öğrenci merkezli yöntem ve teknikler süreçte aktif bir şekilde uygulanabilmektedir.	3,46	1,16
	33	Uygulama süreci, programın amaçlarına paralel bir şekilde gerçekleşmektedir.	3,62	1,02
	34	Öğrencilerin çoğu derslere aktif olarak katılmaktadır.	3,40	1,22
	35	Öğretmen ve öğrenciler arasındaki iletişim ve etkileşim yüksek düzeydedir.	3,71	1,03
	36	Öğrenciler derslerde iletişim becerilerine (konuşma ve dinleme) yeterince güdülenmektedir.	3,57	1,03
	37	Öğrenme-öğretme süreci sorunsuz olarak işlemektedir.	3,23	1,22
	38	Öğrenci sayısı programın uygulanması için önemli bir engeldir.	3,94	1,14
39	Uygulama sürecinde disiplin sorunlarıyla karşılaşmaktadır.	3,63	1,16	
40	Süreçte öğretmen merkezli bir öğretim verilmektedir.	3,36	1,18	
Ortalama			3,54	.78
Ürün Değerlendirme	41	Dönem sonunda öğrencilerin seviyesi amaçlanan düzeye ulaşmaktadır.	3,34	1,13
	42	Değerlendirme süreci sorunsuz işlemektedir.	3,46	1,13
	43	Değerlendirme yapılırken öğrencilerin öğretim sürecindeki gelişimleri ve çabaları dikkate alınmaktadır.	3,83	1,09
	44	Sonuç odaklı izleme, değerlendirme sistemi uygulanmaktadır.	3,53	1,13
	45	Değerlendirme araçları, öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini (analiz, sentez, değerlendirme) ölçecek nitelikte hazırlanmaktadır.	3,47	1,15
	46	Dönem içerisinde yapılan sınavlar dört temel dil becerisini eşit oranda ölçmektedir.	3,45	1,14
	47	Dönem içerisinde yapılan sınavlar öğrenci başarısını ölçmede yeterlidir.	3,36	1,13
	48	Sınavlar, amaçlanan kazanımları (kazanımlara ulaşmayı) ölçmede başarılıdır.	3,52	1,10
	49	Alternatif değerlendirme araçları (portfolyo, proje, performans ödevleri) değerlendirme sürecinde aktif olarak kullanılmaktadır.	3,55	1,13
	50	Değerlendirme öğrenme-öğretme sürecinin tüm aşamalarında yapılmaktadır.	3,68	1,05
	51	Yapılan değerlendirmeler öğrencilerin gerçek başarısını yansıtmaktadır.	3,28	1,18
	52	Program sonunda öğrencilerin kendini ifade etme becerisi gelişme göstermektedir.	3,63	1,04
	53	Program sonunda öğrenciler iletişim becerileri açısından gelişme göstermektedir.	3,67	.99
	54	Program sonunda öğrenciler dil bilgisine ilişkin gelişme göstermektedir.	3,71	1,04
Ortalama			3,53	.87

Hiç Katılmıyorum: 1,00-1,80; Katılmıyorum: 1,81-2,60; Kısmen Katılıyorum: 2,61-3,40; Katılıyorum: 3,41-4,20; Tamamen Katılıyorum: 4,21-5,00 (Baş, 2013: 156)

Tablo 4'te öğretmenlerin bağlam değerlendirme boyutunun betimsel analiz bulguları incelendiğinde *Katılıyorum* ($\bar{X}=3,64$) düzeyinde görüşe sahip oldukları; girdi değerlendirme boyutunun betimsel analiz bulguları incelendiğinde *Kısmen Katılıyorum* ($\bar{X}=3,37$) düzeyinde görüşe sahip oldukları; süreç değerlendirme boyutunun betimsel analiz bulguları incelendiğinde *Katılıyorum* ($\bar{X}=3,54$) düzeyinde görüşe sahip oldukları; ürün değerlendirme boyutunun betimsel analiz bulguları incelendiğinde *Katılıyorum* ($\bar{X}=3,53$) düzeyinde görüşe sahip oldukları bulgusu elde edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin en fazla katıldıkları maddenin süreç değerlendirme boyutunda yer alan "Öğrenci sayısı programın uygulanması için önemli bir engeldir." ($\bar{X}=3,94$) maddesi olduğu; en az katıldıkları maddenin ise girdi değerlendirme boyutunda yer alan "Derste kullanılması öngörülen kaynak ve materyaller okullarda mevcuttur." ($\bar{X}=2,95$) maddesi olduğu belirlenmiştir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu alt problemde Türkçe öğretmenlerinin cinsiyet, mezuniyet durumu, hizmet yılı, öğretim programı ile ilgili gelişmelerin takip edildiği kaynak ve öğretim programı ile ilgili hizmet içi eğitim alma durumu değişkenlerine ilişkin analiz bulguları yer almaktadır.

Cinsiyete İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin CIPP modeli görüşleri arasında cinsiyete göre anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını belirlemek için t-testi uygulanmıştır. Analiz verilerine ilişkin bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Cinsiyete ilişkin t-testi bulguları

Boyut	Faktör	Grup	N	\bar{X}	SS	df	T	p	Anlamlı Fark
Bağlam Değerlendirme	Genel Bağlam	Kadın	146	3,67	.86	398	-1,744	.082	Yok
	Değerlendirme	Erkek	254	3,82	.81				
Girdi Değerlendirme	Mekânsal Bağlam	Kadın	146	2,97	1,17	398	-2,397	.017	Var*
	Değerlendirme	Erkek	254	3,27	1,20				
Süreç Değerlendirme	Girdi	Kadın	146	3,20	.96	398	-2,616	.009	Var*
	Değerlendirme	Erkek	254	3,46	.96				
Ürün Değerlendirme	Genel Süreç	Kadın	146	3,41	.88	398	-1,590	.113	Yok
	Değerlendirme	Erkek	254	3,56	.90				
	Öğretim Süreci	Kadın	146	3,59	.85				
	Engelleri	Erkek	254	3,67	.87				
Ürün Değerlendirme	Ürün	Kadın	146	3,44	.85	398	-1,472	.142	Yok
	Değerlendirme	Erkek	254	3,58	.88				

* $p < .50$

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlerin CIPP modeli görüşlerinin cinsiyet açısından Mekânsal Bağlam Değerlendirme boyutunun aritmetik ortalaması kadın katılımcılarda $\bar{X}=2,97$; erkek katılımcılarda $\bar{X}=3,27$ 'dir. Gruplar arasında anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir [$t(398) = -2,397$; $p < .05$]. Tespit edilen bu fark erkek Türkçe öğretmenlerinin lehinedir. Girdi Değerlendirme boyutunun aritmetik ortalaması kadın katılımcılarda $\bar{X}=3,20$; erkek katılımcılarda $\bar{X}=3,46$ 'dır. Gruplar arasında anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir [$t(398) = -2,616$; $p < .05$]. Tespit edilen bu fark erkek Türkçe öğretmenlerinin lehinedir.

Genel Bağlam Değerlendirme boyutunun aritmetik ortalaması kadın katılımcılarda $\bar{X}=3,67$; erkek katılımcılarda $\bar{X}=3,82$ 'dir. Puanlar arasında gözlenen bu fark anlamlı değildir [$t(398) = -1,744$; $p > .05$]. Genel Süreç Değerlendirme boyutunun aritmetik ortalaması kadın katılımcılarda $\bar{X}=3,41$; erkek katılımcılarda $\bar{X}=3,56$ 'dır. Gruplar arasında anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir [$t(398) = -1,590$; $p > .05$]. Öğretim Süreci Engelleri Değerlendirme boyutunun aritmetik ortalaması kadın katılımcılarda $\bar{X}=3,59$; erkek katılımcılarda $\bar{X}=3,67$ 'dir. Gruplar arasında anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir [$t(398) = -.877$; $p > .05$]. Ürün Değerlendirme boyutunun aritmetik ortalaması kadın katılımcılarda $\bar{X}=3,44$; erkek katılımcılarda $\bar{X}=3,58$ 'dir. Gruplar arasında anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir [$t(398) = -1,472$; $p > .05$].

Mezuniyet Durumuna İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin CIPP modeli görüşleri arasında mezuniyet durumuna göre anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını belirlemek için t-testi uygulanmıştır. Analiz verilerine ilişkin bulgular Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Mezuniyet durumuna ilişkin t-testi bulguları

Boyut	Faktör	Düzye	N	\bar{X}	SS	df	T	p	Anlamlı Fark
Bağlam Değerlendirme	Genel Bağlam	Lisans	354	3,78	.83	398	1,122	.263	Yok
	Değerlendirme	Lisansüstü	46	3,64	.82				
Girdi Değerlendirme	Mekânsal Bağlam	Lisans	354	3,17	1,21	398	.549	.584	Yok
	Değerlendirme	Lisansüstü	46	3,07	1,09				
Süreç Değerlendirme	Girdi Değerlendirme	Lisans	354	3,38	.98	398	.532	.595	Yok
	Değerlendirme	Lisansüstü	46	3,29	.90				
Ürün Değerlendirme	Genel Süreç	Lisans	354	3,53	.89	398	1,458	.146	Yok
	Değerlendirme	Lisansüstü	46	3,33	.89				
	Öğretim Süreci	Lisans	354	3,65	.88				
	Engelleri	Lisansüstü	46	3,57	.79				
Ürün Değerlendirme	Ürün	Lisans	354	3,54	.86	398	.907	.365	Yok
	Değerlendirme	Lisansüstü	46	3,42	.95				

Tablo 6 incelendiğinde öğretmenlerin CIPP modeli görüşlerinin mezuniyet durumu açısından Genel Bağlam Değerlendirme boyutunun aritmetik ortalaması lisans mezuniyetine sahip katılımcılarda $\bar{X}=3,78$; lisansüstü mezuniyetine sahip katılımcılarda $\bar{X}=3,64$ 'tür. Gruplar arasında anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir [t(398)= 1,122; $p>.05$]. Mekânsal Bağlam Değerlendirme boyutunun aritmetik ortalaması lisans mezuniyetine sahip katılımcılarda $\bar{X}=3,17$; lisansüstü mezuniyetine sahip katılımcılarda $\bar{X}=3,07$ 'dir. Gruplar arasında anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir [t(398)= .549; $p>.05$]. Girdi Değerlendirme boyutunun aritmetik ortalaması lisans mezuniyetine sahip katılımcılarda $\bar{X}=3,38$; lisansüstü mezuniyetine sahip katılımcılarda $\bar{X}=3,29$ 'dur. Gruplar arasında anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir [t(398)= 1,458; $p>.05$]. Genel Süreç Değerlendirme boyutunun aritmetik ortalaması lisans mezuniyetine sahip katılımcılarda $\bar{X}=3,53$; lisansüstü mezuniyetine sahip katılımcılarda $\bar{X}=3,33$ 'tür. Gruplar arasında anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir [t(398)= 1,122; $p>.05$]. Öğretim Süreci Engelleri Değerlendirme boyutunun aritmetik ortalaması lisans mezuniyetine sahip katılımcılarda $\bar{X}=3,65$; lisansüstü mezuniyetine sahip katılımcılarda $\bar{X}=3,57$ 'dir. Gruplar arasında anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir [t(398)= .573; $p>.05$]. Ürün Değerlendirme boyutunun aritmetik ortalaması lisans mezuniyetine sahip katılımcılarda $\bar{X}=3,54$; lisansüstü mezuniyetine sahip katılımcılarda $\bar{X}=3,42$ 'dir. Gruplar arasında anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir [t(398)= .907; $p>.05$].

Hizmet Yılına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin CIPP modeli görüşleri arasında hizmet yılına göre anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını belirlemek için ANOVA testi uygulanmıştır. Analiz verilerine ilişkin bulgular Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Hizmet yılına ilişkin ANOVA bulguları

Boyut	Faktör	Yıl	N	\bar{X}	SS	Varyans Kaynağı	KT	df	KO	F	p	Anlamlı Fark	
Bağlam Değerlendirme	Genel Bağlam Değerlendirme	0-5 Yıl	147	3,91	.78	Gruplar	5,385	3	1795				
		6-10 Yıl	118	3,73	.86	Arası							
		11-15 Yıl	49	3,68	.96	Gruplar	271,868	396	.687	2,615	.051	Yok	
		16 Yıl+	86	3,62	.76	İçi							
		Toplam	400	3,77	.83	Toplam	277,253	399					
Bağlam Değerlendirme	Mekânsal Bağlam Değerlendirme	0-5 Yıl	147	3,18	1,26	Gruplar	.416	3	.139				
		6-10 Yıl	118	3,12	1,22	Arası							
		11-15 Yıl	49	3,13	1,13	Gruplar	578,248	396	1,460	.095	.963	Yok	
		16 Yıl+	86	3,20	1,10	İçi							
		Toplam	400	3,16	1,20	Toplam	578,664	399					
Girdi Değerlendirme	Girdi Değerlendirme	0-5 Yıl	147	3,46	.95	Gruplar	2,269	3	.756				
		6-10 Yıl	118	3,31	1,03	Arası							
		11-15 Yıl	49	3,32	1,04	Gruplar	376,637	396	.951	.795	.497	Yok	
		16 Yıl+	86	3,30	.89	İçi							
		Toplam	400	3,37	.97	Toplam	378,906	399					
Süreç Değerlendirme	Genel Süreç Değerlendirme	0-5 Yıl	147	3,64	.85	Gruplar	4,675	3	1,558				
		6-10 Yıl	118	3,47	.91	Arası							
		11-15 Yıl	49	3,42	.91	Gruplar	316,960	396	.800	1,947	.121	Yok	
		16 Yıl+	86	3,38	.91	İçi							
		Toplam	400	3,51	.89	Toplam	321,635	399					
Süreç Değerlendirme	Öğretim Süreci Engelleri Değerlendirme	0-5 Yıl	147	3,67	.83	Gruplar	1,134	3	.378				
		6-10 Yıl	118	3,59	.87	Arası							
		11-15 Yıl	49	3,55	.95	Gruplar	301,283	396	.761	.497	.685	Yok	
		16 Yıl+	86	3,70	.88	İçi							
		Toplam	400	3,64	.87	Toplam	302,417	399					
Ürün Değerlendirme	Ürün Değerlendirme	0-5 Yıl	147	3,65	.81	Gruplar	3,408	3	1,136				
		6-10 Yıl	118	3,46	.93	Arası							
		11-15 Yıl	49	3,45	.87	Gruplar	303,486	396	.766	1,482	.219	Yok	
		16 Yıl+	86	3,45	.89	İçi							
		Toplam	400	3,53	.87	Toplam	306,894	399					

Tablo 7 incelendiğinde öğretmenlerin CIPP modeli görüşlerinin hizmet yılı açısından Genel Bağlam Değerlendirme boyutunun aritmetik ortalaması 0-5 yıl arası hizmet yılına sahip katılımcılarda $\bar{X}=3,91$; 6-10 yıl arası hizmet yılına sahip katılımcılarda $\bar{X}=3,73$; 11-15 yıl arası hizmet yılına sahip katılımcılarda $\bar{X}=3,68$; 16 yıl ve üzeri hizmet yılına sahip katılımcılarda $\bar{X}=3,62$ 'dir. Gruplar arasında anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir [F(3-396)= 2,615; $p>.05$]. Mekânsal Bağlam Değerlendirme boyutunun aritmetik ortalaması 0-5 yıl arası hizmet yılına sahip katılımcılarda $\bar{X}=3,18$; 6-10 yıl arası hizmet yılına sahip katılımcılarda $\bar{X}=3,12$; 11-15 yıl arası hizmet yılına sahip katılımcılarda $\bar{X}=3,13$; 16 yıl ve üzeri hizmet yılına sahip katılımcılarda $\bar{X}=3,20$ 'dir. Gruplar arasında anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir [F(3-396)= .095; $p>.05$]. Girdi Değerlendirme boyutunun aritmetik ortalaması 0-5 yıl arası hizmet yılına sahip katılımcılarda $\bar{X}=3,46$; 6-10 yıl arası hizmet yılına sahip katılımcılarda $\bar{X}=3,31$; 11-15 yıl arası hizmet yılına sahip katılımcılarda $\bar{X}=3,32$; 16 yıl ve üzeri hizmet yılına sahip katılımcılarda $\bar{X}=3,30$ 'dur. Gruplar arasında anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir [F(3-396)= .795; $p>.05$]. Genel Süreç Değerlendirme boyutunun aritmetik ortalaması 0-5 yıl arası hizmet yılına sahip katılımcılarda $\bar{X}=3,64$; 6-10 yıl arası hizmet yılına sahip katılımcılarda $\bar{X}=3,47$; 11-15 yıl arası hizmet yılına sahip katılımcılarda $\bar{X}=3,42$; 16 yıl ve üzeri hizmet yılına sahip katılımcılarda $\bar{X}=3,38$ 'dir. Gruplar arasında anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir [F(3-396)= 1,947; $p>.05$]. Öğretim Süreci Engelleri Değerlendirme boyutunun aritmetik ortalaması 0-5 yıl arası hizmet yılına sahip katılımcılarda $\bar{X}=3,67$; 6-10 yıl arası hizmet yılına sahip katılımcılarda $\bar{X}=3,59$; 11-15 yıl arası hizmet yılına sahip katılımcılarda $\bar{X}=3,55$; 16 yıl ve üzeri hizmet yılına sahip katılımcılarda $\bar{X}=3,70$ 'tir. Gruplar arasında anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir [F(3-396)= .497; $p>.05$]. Ürün Değerlendirme boyutunun aritmetik ortalaması 0-5 yıl arası hizmet yılına sahip katılımcılarda $\bar{X}=3,65$; 6-10 yıl arası hizmet yılına sahip katılımcılarda $\bar{X}=3,46$; 11-15 yıl arası hizmet yılına sahip katılımcılarda $\bar{X}=3,45$; 16 yıl ve üzeri hizmet yılına sahip katılımcılarda $\bar{X}=3,45$ 'tir. Gruplar arasında anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir [F(3-396)= 1,482; $p>.05$].

Öğretim Programı ile İlgili Gelişmelerin Takip Edildiği Kaynağa İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin CIPP modeli görüşleri arasında öğretim programı ile ilgili gelişmelerin takip edildiği kaynağa göre anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını belirlemek için ANOVA testi uygulanmıştır. Analiz verilerine ilişkin bulgular Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8. Gelişmelerin takip edildiği kaynağa ilişkin ANOVA bulguları

Boyut	Faktör	Kaynak	N	\bar{X}	SS	Varyans Kaynağı	KT	df	KO	F	p	Anlamlı Fark
Bağlam Değerlendirme	Genel Bağlam Değerlendirme	İnternet	213	3,72	.81	Gruplar Arası	1,391	3	.464	.666	.573	Yok
		MEB Kaynakları	149	3,83	.84							
		Akademik Yazınlar	25	3,83	.85							
		Sosyal Çevre	13	3,69	.92							
		Toplam	400	3,77	.83							
	Mekânsal Bağlam Değerlendirme	İnternet	213	3,14	1,19	Gruplar Arası	1,951	3	.650	.446	.720	Yok
		MEB Kaynakları	149	3,13	1,23							
		Akademik Yazınlar	25	3,40	1,13							
		Sosyal Çevre	13	3,33	1,20							
		Toplam	400	3,16	1,20							
Girdi Değerlendirme	Girdi Değerlendirme	İnternet	213	3,33	.96	Gruplar Arası	1,083	3	.361	.378	.769	Yok
		MEB Kaynakları	149	3,43	.99							
		Akademik Yazınlar	25	3,31	1,01							
		Sosyal Çevre	13	3,35	.84							
		Toplam	400	3,37	.97							

Süreç Değerlendirme	Genel Süreç Değerlendirme	İnternet	213	3,45	.90	Gruplar Arası	1,938	3	.646	.800	.494	Yok
		MEB Kaynakları	149	3,59	.89							
		Akademik Yazınlar	25	3,48	.93							
		Sosyal Çevre	13	3,63	.73							
		Toplam	400	3,51	.89							
	Öğretim Süreci Engelleri Değerlendirme	İnternet	213	3,64	.89	Gruplar Arası	1,076	3	.359	.471	.702	Yok
		MEB Kaynakları	149	3,59	.83							
		Akademik Yazınlar	25	3,81	.93							
		Sosyal Çevre	13	3,69	.72							
		Toplam	400	3,64	.870							
Ürün Değerlendirme	Ürün Değerlendirme	İnternet	213	3,45	.89	Gruplar Arası	2,898	3	.966	1,258	.288	Yok
		MEB Kaynakları	149	3,63	.84							
		Akademik Yazınlar	25	3,52	1,02							
		Sosyal Çevre	13	3,62	.54							
		Toplam	400	3,53	.87							

Tablo 8 incelendiğinde öğretmenlerin CIPP modeli görüşlerinin öğretim programı ile ilgili gelişmelerin takip edildiği kaynak açısından Genel Bağlam Değerlendirme boyutunun aritmetik ortalaması internet kaynaklarını takip eden katılımcılarda $\bar{X}=3,72$; MEB Kaynaklarını takip eden katılımcılarda $\bar{X}=3,83$; akademik yazınları takip eden katılımcılarda $\bar{X}=3,83$; sosyal çevreyi takip eden katılımcılarda $\bar{X}=3,69$ 'dur. Gruplar arasında anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir [$F(3-396)=.666$; $p>.05$]. Mekânsal Bağlam Değerlendirme boyutunun aritmetik ortalaması internet kaynaklarını takip eden katılımcılarda $\bar{X}=3,14$; MEB Kaynaklarını takip eden katılımcılarda $\bar{X}=3,13$; akademik yazınları takip eden katılımcılarda $\bar{X}=3,40$; sosyal çevreyi takip eden katılımcılarda $\bar{X}=3,33$ 'tür. Gruplar arasında anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir [$F(3-396)=.446$; $p>.05$]. Girdi Değerlendirme boyutunun aritmetik ortalaması internet kaynaklarını takip eden katılımcılarda $\bar{X}=3,33$; MEB Kaynaklarını takip eden katılımcılarda $\bar{X}=3,43$; akademik yazınları takip eden katılımcılarda $\bar{X}=3,31$; sosyal çevreyi takip eden katılımcılarda $\bar{X}=3,35$ 'tir. Gruplar arasında anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir [$F(3-396)=.378$; $p>.05$]. Genel Süreç Değerlendirme boyutunun aritmetik ortalaması internet kaynaklarını takip eden katılımcılarda $\bar{X}=3,45$; MEB Kaynaklarını takip eden katılımcılarda $\bar{X}=3,59$; akademik yazınları takip eden katılımcılarda $\bar{X}=3,48$; sosyal çevreyi takip eden katılımcılarda $\bar{X}=3,63$ 'tür. Gruplar arasında anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir [$F(3-396)=.800$; $p>.05$]. Öğretim Süreci Engelleri Değerlendirme boyutunun aritmetik ortalaması internet kaynaklarını takip eden katılımcılarda $\bar{X}=3,64$; MEB Kaynaklarını takip eden katılımcılarda $\bar{X}=3,59$; akademik yazınları takip eden katılımcılarda $\bar{X}=3,81$; sosyal çevreyi takip eden katılımcılarda $\bar{X}=3,69$ 'dur. Gruplar arasında anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir [$F(3-396)=.471$; $p>.05$]. Ürün Değerlendirme boyutunun aritmetik ortalaması internet kaynaklarını takip eden katılımcılarda $\bar{X}=3,45$; MEB Kaynaklarını takip eden katılımcılarda $\bar{X}=3,63$; akademik yazınları takip eden katılımcılarda $\bar{X}=3,52$; sosyal çevreyi takip eden katılımcılarda $\bar{X}=3,62$ 'dir. Gruplar arasında anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir [$F(3-396)=1,258$; $p>.05$].

Öğretim Programı ile İlgili Hizmet İçi Eğitim Alma Durumuna İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin CIPP modeli görüşleri arasında öğretim programı ile ilgili hizmet içi eğitim alma durumuna göre anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını belirlemek için t-testi uygulanmıştır. Analiz verilerine ilişkin bulgular Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9. Hizmet içi eğitim alma durumuna ilişkin t-testi bulguları

Boyut	Faktör	Durum	N	\bar{X}	SS	df	T	p	Anlamlı Fark
Bağlam Değerlendirme	Genel Bağlam	Evet	268	3,86	.81	398	3,348	.001	Var*
	Değerlendirme	Hayır	132	3,57	.84				
Girdi Değerlendirme	Mekânsal Bağlam	Evet	268	3,26	1,21	398	2,398	.017	Var*
	Değerlendirme	Hayır	132	2,95	1,15				
Süreç Değerlendirme	Girdi Değerlendirme	Evet	268	3,50	.95	398	3,835	.000	Var*
		Hayır	132	3,10	.97				
Süreç Değerlendirme	Genel Süreç Değerlendirme	Evet	268	3,65	.86	398	4,543	.000	Var*
		Hayır	132	3,22	.90				
	Öğretim Süreci Engelleri Değerlendirme	Evet	268	3,68	.86	398	1,431	.153	Yok
		Hayır	132	3,55	.86				
Girdi Değerlendirme	Ürün Değerlendirme	Evet	268	3,66	.82	398	4,518	.000	Var*
		Hayır	132	3,25	.91				

* $p < .50$

Tablo 9 incelendiğinde öğretmenlerin CIPP modeli görüşlerinin öğretim programı ile ilgili hizmet içi eğitim alma durumu açısından Genel Bağlam Değerlendirme boyutunun aritmetik ortalaması öğretim programı ile ilgili hizmet içi eğitim alan katılımcılarda $\bar{X}=3,86$; öğretim programı ile ilgili hizmet içi eğitim almayan katılımcılarda $\bar{X}=3,57$ 'dir. Gruplar arasında anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir [t(398)= 3,348; $p < .05$]. Tespit edilen bu fark öğretim programı ile ilgili hizmet içi eğitim alan Türkçe öğretmenlerinin lehinedir. Mekânsal Bağlam Değerlendirme boyutunun aritmetik ortalaması öğretim programı ile ilgili hizmet içi eğitim alan katılımcılarda $\bar{X}=3,26$; öğretim programı ile ilgili hizmet içi eğitim almayan katılımcılarda $\bar{X}=2,95$ 'tir. Gruplar arasında anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir [t(398)= 2,398; $p < .05$]. Tespit edilen bu fark öğretim programı ile ilgili hizmet içi eğitim alan Türkçe öğretmenlerinin lehinedir. Girdi Değerlendirme boyutunun aritmetik ortalaması öğretim programı ile ilgili hizmet içi eğitim alan katılımcılarda $\bar{X}=3,50$; öğretim programı ile ilgili hizmet içi eğitim almayan katılımcılarda $\bar{X}=3,10$ 'dur. Gruplar arasında anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir [t(398)= 3,835; $p < .05$]. Tespit edilen bu fark öğretim programı ile ilgili hizmet içi eğitim alan Türkçe öğretmenlerinin lehinedir. Genel Süreç Değerlendirme boyutunun aritmetik ortalaması öğretim programı ile ilgili hizmet içi eğitim alan katılımcılarda $\bar{X}=3,65$; öğretim programı ile ilgili hizmet içi eğitim almayan katılımcılarda $\bar{X}=3,22$ 'dir. Gruplar arasında anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir [t(398)= 4,543; $p < .05$]. Tespit edilen bu fark öğretim programı ile ilgili hizmet içi eğitim alan Türkçe öğretmenlerinin lehinedir. Genel Süreç Değerlendirme boyutunun aritmetik ortalaması öğretim programı ile ilgili hizmet içi eğitim alan katılımcılarda $\bar{X}=3,65$; öğretim programı ile ilgili hizmet içi eğitim almayan katılımcılarda $\bar{X}=3,22$ 'dir. Gruplar arasında anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir [t(398)= 4,543; $p < .05$]. Tespit edilen bu fark öğretim programı ile ilgili hizmet içi eğitim alan Türkçe öğretmenlerinin lehinedir. Ürün Değerlendirme boyutunun aritmetik ortalaması öğretim programı ile ilgili hizmet içi eğitim alan katılımcılarda $\bar{X}=3,66$; öğretim programı ile ilgili hizmet içi eğitim almayan katılımcılarda $\bar{X}=3,25$ 'tir. Gruplar arasında anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir [t(398)= 4,518; $p > .05$].

Öğretim Süreci Engelleri Değerlendirme boyutunun aritmetik ortalaması öğretim programı ile ilgili hizmet içi eğitim alan katılımcılarda $\bar{X}=3,68$; öğretim programı ile ilgili hizmet içi eğitim almayan katılımcılarda $\bar{X}=3,55$ 'tir. Gruplar arasında anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir [t(398)= 1,431; $p > .05$].

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Türkçe öğretmenlerinin CIPP modeli görüşleri arasında bağlam değerlendirme, girdi değerlendirme, süreç değerlendirme ve ürün değerlendirme boyutları açısından nasıl bir ilişki olduğunu belirlemek için Pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Analiz verilerine ilişkin bulgular Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10. Boyutlar arasındaki ilişkiye yönelik Pearson korelasyon analizi bulguları

Boyut		Bağlam Değerlendirme	Girdi Değerlendirme	Süreç Değerlendirme	Ürün Değerlendirme
Bağlam Değerlendirme	Korelasyon	1	.842**	.804**	.773**
	<i>p</i>	-	.000	.000	.000
	N	400	400	400	400
Girdi Değerlendirme	Korelasyon	.842**	1	.861**	.809**
	<i>p</i>	.000	-	.000	.000
	N	400	400	400	400
Süreç Değerlendirme	Korelasyon	.804**	.861**	1	.871**
	<i>p</i>	.000	.000	-	.000
	N	400	400	400	400
Ürün Değerlendirme	Korelasyon	.773**	.809**	.871**	1
	<i>p</i>	.000	.000	.000	-
	N	400	400	400	400

**İlişki düzeyi ($p=.01$)

Tablo 10’da yer alan veriler incelendiğinde öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programı CIPP Modeli Değerlendirme Ölçeği; bağlam değerlendirme, girdi değerlendirme, süreç değerlendirme ve ürün değerlendirme boyut görüşleri arasında anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Büyüköztürk’e (2020) göre korelasyon katsayılarının mutlak değer açısından 0,00-0,30 arasında olması “düşük” düzeyde bir ilişkinin, 0,31-0,70 arasında olması “orta” düzeyde bir ilişkinin, 0,71-1,00 arasında olması “yüksek” düzeyde bir ilişkinin olduğunu göstermektedir. Boyutlar incelendiğinde ilişki düzeylerinin .773 ve .871 ($F=.773$, $F=.804$, $F=.809$, $F=.842$, $F=.861$, $F=.871$) arasında olduğu görülmektedir. Bu durum tüm boyutlar arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde anlamlı ilişki olduğunu yansıtmaktadır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmada Türkçe öğretmenlerinin Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın CIPP modeline göre değerlendirmesi ile görüşlerinin ne düzeyde olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Buna göre Türkçe öğretmenlerinin bağlam, süreç ve ürün değerlendirme boyutları görüşlerinin “Katılıyorum” düzeyinde olduğu ve bu boyutlara yönelik görüşlerin olumlu olduğu söylenebilir. Girdi değerlendirme boyutu görüşlerinin ise “Kısmen Katılıyorum” düzeyinde olduğu ve bu düzeyin “Katılıyorum” sınırına yakın olduğu için girdi değerlendirme boyutuna yönelik görüşlerin olumlu olduğu söylenebilir. Fakat bu görüşün bağlam, süreç ve ürün boyutlarına göre daha zayıf düzeydedir. Medeni (2022) yapmış olduğu araştırmada sınıf öğretmenlerinin, Soylu (2023) ise yapmış olduğu araştırmada İngilizce öğretmenlerinin tüm boyutlarda “Kısmen Katılıyorum” düzeyinde görüş belirttiklerini tespit etmişlerdir. Akkaya (2023) yapmış olduğu araştırmada sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin; bağlam boyutu açısından “Katılıyorum” düzeyinde tespit edildiğini, bunun “Kararsızım” sınırında olduğu için yeterince olumlu olmadığını; girdi boyutu açısından “Kararsızım” düzeyinde görüş tespit edildiğini, bunun olumsuz olduğunu; süreç boyutu açısından “Katılıyorum” düzeyinde görüş tespit edildiğini, bunun “Kesinlikle Katılıyorum” sınırında olduğu için yüksek düzeyde olumlu olduğunu; ürün boyutu açısından “Katılıyorum” düzeyinde tespit edildiğini, bunun “Kararsızım” sınırında olduğu için yeterince olumlu olmadığını belirtmiştir. Epçaçan ve Erzen (2022) yapmış oldukları araştırmada ortaöğretim öğrencilerinin tüm boyutlarda olumlu veya olumsuz olmayan orta düzeyde bir görüşe sahip olduklarını tespit etmişlerdir. Çiftçi (2019) yapmış olduğu araştırmada ortaöğretim öğrencilerinin ürün değerlendirme boyutunu yetersiz olarak değerlendirdikleri sonucuna ulaşmıştır.

Ulu (2023) yapmış olduğu araştırmada sınıf öğretmenlerinin bağlam ve girdi değerlendirme boyutlarında “Kararsızım” düzeyinde görüş belirttiklerini, süreç ve ürün boyutlarında ise “Katılıyorum” düzeyinde görüş belirttiklerini tespit etmiştir.

Öğretmenlerin CIPP modeline ilişkin görüşleri arasında cinsiyet açısından mekânsal bağlam değerlendirme ve girdi değerlendirme boyutlarında anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Tespit edilen bu fark her iki boyutta da erkek Türkçe öğretmenlerinin lehinedir. Tespit edilen bu farkın örneklemin özelliklerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Nitekim erkek öğretmen sayısı, kadın öğretmen sayısından fazladır. Genel bağlam değerlendirme, genel süreç değerlendirme, öğretim süreci engelleri değerlendirme ve ürün değerlendirme boyutlarında ise katılımcı görüşleri arasında anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir. Epçaçan ve Erzen (2022) yapmış oldukları araştırmada tüm boyutlarda kız öğrencilerin lehine anlamlı farklılaşma olduğunu tespit etmişlerdir. Bu sonuç araştırma sonucumuzla paralellik göstermektedir. Ayhan (2021) yapmış olduğu araştırmada Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin; Medeni (2022), Ulu (2023) ve Akkaya (2023) yapmış oldukları araştırmada sınıf öğretmenlerinin; Soylu (2023) yapmış olduğu araştırmada İngilizce öğretmenlerinin, Bilgin (2022) yapmış olduğu araştırmada akademisyenlerin görüşlerinin cinsiyet açısından hiçbir boyutta anlamlı olarak farklılaşmadığını tespit etmişlerdir.

Öğretmenlerin CIPP modeline ilişkin görüşleri arasında mezuniyet durumu açısından boyutlarda anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir. Mezuniyet durumu açısından gerek lisans olsun gerek lisansüstü eğitim olsun öğretmenlerin birbirine yakın düzeyde aritmetik ortalamalara sahip olduğu tespit edilmiştir. Medeni (2022) ve Ulu (2023) yapmış oldukları araştırmada sınıf öğretmenlerinin, Soylu (2023) yapmış olduğu araştırmada İngilizce öğretmenlerinin görüşlerinin mezuniyet durumu açısından hiçbir boyutta anlamlı olarak farklılaşmadığını tespit etmiştir. Bu sonuçlar araştırma sonucumuzla paralellik göstermektedir. Bilgin (2022) ise yapmış olduğu araştırmada akademisyenlerin lisans mezuniyet alanına göre bağlam, girdi ve süreç boyutlarına ilişkin görüşlerinin anlamlı olarak farklılaşmadığını tespit etmiş fakat ürün (çıkıtı) boyutunda özel eğitim dışındaki programlardan lisans eğitimini tamamlayan akademisyenler lehine anlamlı fark tespit etmiştir. Akkaya (2023) yapmış olduğu araştırmada sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin mezuniyet durumu açısından girdi, süreç ve ürün boyutlarında anlamlı farklılaşma olmadığını; bağlam boyutunda ise lisans mezuniyetine sahip öğretmenler lehine anlamlı farklılaşma olduğunu tespit etmiştir.

Öğretmenlerin CIPP modeline ilişkin görüşleri arasında hizmet yılı açısından boyutlarda anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir. Hizmet yılı ne olursa olsun öğretmenlerin birbirine yakın düzeyde aritmetik ortalamalara sahip olduğu tespit edilmiştir. Medeni (2022), Akkaya (2023) ve Ulu (2023) yapmış oldukları araştırmada sınıf öğretmenlerinin, Soylu (2023) yapmış olduğu araştırmada İngilizce öğretmenlerinin görüşlerinin hizmet yılı açısından hiçbir boyutta anlamlı olarak farklılaşmadığını tespit etmişlerdir. Bu sonuçlar araştırma sonucumuzla paralellik göstermektedir. Bilgin (2022) yapmış olduğu araştırmada hizmet yılı 11-15 yıl arasında olan akademisyenler ile hizmet yılı 16 yıl ve üzeri olan akademisyenlerin görüşleri arasında hizmet yılı 11-15 yıl arasında olan akademisyen açısından anlamlı fark olduğunu tespit etmiştir.

Öğretmenlerin CIPP modeline ilişkin görüşleri arasında öğretim programı ile ilgili gelişmelerin takip edildiği kaynak açısından boyutlarda anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir. Öğretim programı ile ilgili gelişmelerin takip edildiği kaynağın türü fark etmeksizin öğretmenler birbirine yakın düzeyde aritmetik ortalamalar elde etmiştir. Bu da öğretmenlerin öğretim programı ile ilgili gelişmeleri yakından takip ettiklerini göstermektedir. Arslan ve Özpınar (2008) çalışmalarında öğretmenlerin alanlarındaki gelişmeleri yakından takip ettiklerini ve bunlardan birinin de öğretim programlarındaki değişimler olduğunu belirlemiştir. Benzer sonuca Demir ve Toraman (2021) da

ulaşmıştır. İlgili çalışmada öğretmenlerin öğretim programlarını takip etme düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin CIPP modeline ilişkin görüşleri arasında öğretim programı ile ilgili hizmet içi eğitim alma durumu açısından genel bağlam değerlendirme, mekânsal bağlam değerlendirme, girdi değerlendirme, genel süreç değerlendirme ve ürün değerlendirme boyutlarında anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Tespit edilen bu fark beş boyutun tamamında öğretim programı ile ilgili hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin lehinedir. Bu sonuç, öğretim programı ile ilgili verilen hizmet içi eğitimlerin öğretmen görüşleri arasında anlamlı farklılaşma yarattığını göstermektedir. Öğretim süreci engelleri değerlendirme boyutunda ise katılımcı görüşleri arasında anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir. Medeni (2022) ve Ulu (2023) yapmış oldukları araştırmada sınıf öğretmenlerinin, Soylu (2023) yapmış olduğu araştırmada İngilizce öğretmenlerinin görüşlerinin öğretim programı ile ilgili hizmet içi eğitim alma durumu açısından hiçbir boyutta anlamlı olarak farklılaşmadığını tespit etmişlerdir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın CIPP modeline göre değerlendirilmesine ilişkin katılımcı görüşleri incelendiğinde bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutları arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde anlamlı ilişki bulunmuştur. Epçaçan ve Erzen (2022) yapmış oldukları araştırmada ortaöğretim öğrencilerinin görüşlerinde tüm boyutlar arasında orta seviyede ve pozitif yönde anlamlı ilişki bulmuşlardır. Ayhan (2021) Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin görüşleri arasında tüm boyutlar arasında orta seviyede ve pozitif yönde anlamlı ilişki bulmuştur.

Araştırmadan elde edilen sonuçlardan hareketle Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın uygulanmasına geliştirilmesine yönelik bazı önerilerde bulunulmuştur. Araştırma sonuçları Türkçe ders kitaplarının etkililiği ve verimliliğinin Türkçe öğretmenleri tarafından yetersiz kaldığını göstermektedir. Türkçe ders kitaplarının zenginleştirilmesi yararlı olacaktır. Öğretim programı ile ilgili hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin lehine ve erkek öğretmenlerin lehine anlamlı fark bulunmuştur. Kadın öğretmenlere öğretim programı ile ilgili hizmet içi eğitimlerin verilmesi yararlı olacaktır. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın bir diğer uygulayıcısı olan sınıf öğretmenlerinden görüş alınarak daha kapsamlı verilere ulaşılabilir.

Etik Kurul İzni

Kurul Adı: Muş Alparslan Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu

Karar Tarihi: 08/11/2023

Belge Numarası: 116291

Yazarların Katkı Oranı

Bu araştırmaya yazarlar eşit oranda (%50) katkı sağlamıştır.

Çıkar Çatışması

Bu çalışmada çıkar çatışmasını teşkil edecek bir durum yoktur.

Kaynakça

- Akkaya, A. (2023). *Hayat bilgisi dersi öğretim programının CIPP modeline göre değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Kırşehir: Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akpınar, B. (2013). *Eğitimde program geliştirme*. Data Yayınları.

- Arseven, İ. (2009). *Bağlam ve süreç boyutlarında bir hizmet içi eğitim programının değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Arslan, A. & Demirel, Ö. (2007). İlköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler dersi yeni öğretim programının değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 36(175), 198-209.
- Arslan, S. & Özpinar, İ. (2008). Öğretmen nitelikleri ilköğretim programlarının beklentileri ve eğitim fakültelerinin kazandırdıkları. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 2(1), 38-63.
- Aydın, S., Şentürk, Ş. & Duran, V. (2018). Okul öncesi programının Stufflebeam bağlam girdi süreç ve ürün modeline göre değerlendirilmesi. *Turkish Studies Educational Sciences*, 13(27), 163-181.
- Ayhan, Y. Z. (2021). Ortaöğretim dil ve anlatım dersi (9-12. sınıflar) öğretim programının Stufflebeam'in CIPP modeli çerçevesinde öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Kesit Akademi Dergisi*, 7(27), 505-526.
- 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.
- Balcı, A. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*. Pegem Akademi Yayınları.
- Baş, T. (2013). *Anket nasıl hazırlanır? Nasıl uygulanır? Nasıl değerlendirilir?* Seçkin Yayıncılık.
- Bilgin, A. Ç. (2022). *Özel eğitim öğretmenliği programı'nın CIPP program değerlendirme modeli ile incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Zonguldak: Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayınları.
- Cansu, T. (2010). *Anadolu üniversitesi ilköğretimde teknoloji uygulamaları e-sertifika programının öğrenen görüşüne göre bağlam-girdi-süreç-ürün (CIPP) modeli ile değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Christensen, B. L., Johnson, R. B. & Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri desen ve analiz* (Çev. Ed.: Ahmet Aypay). Anı Yayıncılık.
- Çiftçi, F. (2019). *Ortaöğretim 9. sınıf 2011 Türk edebiyatı dersi öğretim programının CIPP modeline göre değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Demir, E. & Toraman, Ç. (2021). Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlık düzeyleri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(3), 1516-1528.
- Demirel, Ö. (2015). *Eğitimde program geliştirme*. Pegem Akademi Yayınları.
- Demirel, Ö. (2020). *Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulamaya*. Pegem Akademi Yayınları.
- Dick, W. (2002). Evaluation in instructional design: The impact of Kirkpatrick's four - Level model, Robert Reiser & John Dempsey (Eds.), *Trends and issues instructional Design and Technology*, 145-153, Prentice Hall.
- Dinçer, B. (2013). *7. sınıf İngilizce öğretim programının Stufflebeam'in bağlam- girdi-süreç-ürün (CIPP) modeline göre değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Aydın: Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Domino, G. (1996). Test-retest reliability of the suicide opinion questionnaire. *Psychological Reports*, 78(3), 1009-1010.

- Epçaçan, C. & Erzen, M. (2022). Türk dili ve edebiyatı dersi öğretim programının öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi (CIPP modeline göre bir değerlendirme). *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(22), 361-377.
- Erkek, N., Özdaş, F. & Çakmak, M. (2022). Ortaokul öğretim programı yeterlilikleri yetkinlik alanı öğrenci ölçęi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Asya Studies*, 6(19), 43-70.
- Fitzpatrick, J. L., Sanders, J. R. & Worthen, B. R. (2011). *Program evaluation: Alternative approaches and practical guidelines*. Pearson Education Inc.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Bilim Kitap Kırtasiye Yayınevi.
- Karataş, H. (2007). Evaluation of English curriculum at Yıldız Technical University using CIPP model. *Eğitim ve Bilim*, 34(153), 47-60.
- Kavan, N. (2023). Türkçe dersi öğretim programı CIPP modeli değerlendirme ölçęi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 8(1), 159-185.
- Kavgaoğlu, D. (2017). *Çağrı merkezi mesleki yetkinlik geliştirme eğitim programının değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kayhan, E. & Gürol, M. (2019). Türkçe öğretim programı (2017)'nin Stufflebeam'in (CIPP) modeline göre değerlendirilmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 4(1), 48-67.
- Kurt, A. (2016). *4.sınıf İngilizce öğretim programının bağlam-girdi-süreç-ürün modeline göre değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Antalya: Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Medeni, F. (2022). *4. sınıf sosyal bilgiler 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.
- Ornstein, A. C. & Hunkins, F. P. (2018). *Curriculum: foundations, principles and issues*. Allyn and Bacon.
- Özaydın, B., Günbatar, M. S., Önal, N. & Çakır, H. (2012). Öğretmen yetiştirme programlarının sistemik ve sistematik değerlendirilmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 2(1), 54-71.
- Özdaş, F. (2019). Öğretim programlarında yer alan yeterliliklere ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 8(3), 771-790.
- Robinson, B. (2002). The CIPP approach to evaluation. *COLLIT Project*. 4 May 2002.
- Selvi, H. (2009). *Stufflebeam'in program değerlendirme modeli ile Millî Eğitim Bakanlığı sürücü kurslarında kullanılan sürücü eğitim programının değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- 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.
- Stufflebeam, D. L. (2002). The CIPP model for evaluation. *Annual Conference of the Oregon Program Evaluators Network*. Portland: Oregon Program Evaluators Network.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Pearson Publishing.
- Turan, Y. (2016). *11'inci sınıf havacılık İngilizce programının Stufflebeam'in CIPP (bağlam-girdi-süreç-ürün) modeli kapsamında değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Eskişehir: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ulu, H. (2023). *Matematik dersi öğretim programının CIPP değerlendirme modeline göre incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Mardin: Mardin Artuklu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.

- Yalçın, N. & Özyurt, M. (2021). Okul öncesi eğitim programının CIPP modeline göre öğretmen görüşleri bağlamında değerlendirilmesi. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 140-164.
- Yıldırım, B. (2018). *2013 Yılı ortaokul 5. sınıf fen bilimleri dersi öğretim programının bağlam-girdi-süreç-ürün (CIPP) modeli ile değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Elâzığ: Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Extended Abstract

Introduction

The definition, content and expectations from education have changed and renewed throughout the ages. The basis of this change lies in the needs of societies in the current era. Depending on the developments and changes in scientific and technological fields, there have been great differences in the education programs of societies. The first step of the CIPP model is "context" assessment. This assessment is the act of valuing the needs, problems, knowledge and opportunities within a defined environment (Stufflebeam, 2002).

When the literature is examined, it is seen that various studies have been conducted on the CIPP model. Bal and Kocaman Üdüm (2021) conducted a scale study to evaluate the mathematics curriculum based on the CIPP model. Aydın, Şentürk, and Duran (2018) examined the preschool program according to the steps of this model. Yalçın and Özyurt (2021) evaluated the preschool education program according to the CIPP model by taking teachers' opinions. Kavan (2023) conducted a scale development study to evaluate the Turkish Curriculum in the context of the CIPP model. In addition to these, it is seen that this model is especially used to evaluate English curricula (Arseven, 2009; Karataş, 2009; Selvi, 2009; Cansu, 2010; Dinçer, 2013; Kurt, 2016; Kavgaoglu, 2017). Kayhan and Gürol (2019) examined the Turkish Curriculum according to the CIPP model in line with teacher opinions. Although the related study has a similar aspect to this study, it can be said that the two studies differ when it is considered that the related study was carried out by taking the opinions of 13 teachers on the axis of qualitative method, but this study is based on quantitative method, its sub-problems are different and the study group is much larger. When the literature is examined, it is thought that there is no study that examines the current Turkish Lesson Teaching Program according to the CIPP model and in the context of quantitative method and this study will contribute to the field in this respect. The aim of this study is to evaluate the Turkish Curriculum according to the CIPP model. In line with the aim of the study, answers to the following sub-problems were sought:

1. What is the level of Turkish teachers' opinions in terms of context, input, process and product dimensions of the Turkish Language Teaching Program?
2. Is there a significant difference between Turkish language teachers' views on the context, input, process and product dimensions of the Turkish Language Teaching Program in terms of gender, graduation status, years of service, the source where the developments related to the curriculum are followed and the status of receiving in-service training related to the curriculum?
3. What is the relationship between the opinions of Turkish teachers in terms of context, input, process and product dimensions of Turkish Curriculum?

Method

In this study, descriptive survey model of quantitative research method was used. The population of the study consists of 875 Turkish teachers working in public secondary schools. Simple random sampling technique was used to select the sample. The sample consists of Turkish teachers working in the 2021-2022 academic year.

"Turkish Curriculum CIPP Model Evaluation Scale" developed by Kavan (2023) was used to collect the data of the study. A two-stage online form was prepared through Google Forms. The first part of the form included personal information to obtain demographic information about the participants. The second part of the form included the Turkish Curriculum CIPP Model Evaluation Scale. The scale consists of 4 dimensions, 6 factors and 54 items. There are 11 items (1-11) in the "General Context Evaluation" factor, 3 items (12-14) in the "Spatial Context Evaluation" factor, 13 items (15-27) in the "Input Evaluation" factor, 10 items (28-37) in the "General Process Evaluation" factor, 3 items (38-40) in the "Instructional Process Barriers Evaluation" factor,

and 14 items (41-54) in the "Product Evaluation" factor. The scale items are five-point Likert-type "Strongly Disagree, Disagree, Partially Agree, Agree, Strongly Agree".

The data transferred to the offline environment were analyzed with the SPSS 26.00 package program. In order to determine which analyses will be used for the collected data, normality analysis of the data was performed. Whether the data showed normal distribution was analyzed by looking at Skewness and Kurtosis values. It is seen that skewness values are distributed between -.422 and -.038 and kurtosis values are distributed between -1.032 and -.207. For this reason, it was decided to use parametric tests to analyze the data. In the data analysis phase, descriptive analysis, independent samples t-test, one-way analysis of variance (ANOVA) test and Pearson Correlation analysis were used.

Conclusion

When the descriptive analysis findings of the context, process and product evaluation dimensions of Turkish teachers are examined, it can be said that the opinions are at the "Agree" level and the opinions towards these dimensions are positive. When the descriptive analysis findings of the input assessment dimension are examined, it can be said that the opinions towards the input assessment dimension are positive since the opinions are at the level of "Partially Agree" and this level is close to the "Agree" limit. However, it can be said that this view is weaker than the context, process and product dimensions. It was determined that there was a significant difference between the opinions of Turkish teachers on the evaluation of the Turkish Curriculum according to the CIPP model in terms of gender in terms of spatial context evaluation and input evaluation dimensions. This difference is in favor of male Turkish teachers in both dimensions. It was determined that there was no significant difference in any dimension in terms of graduation status between Turkish teachers' opinions on the evaluation of the Turkish Curriculum according to the CIPP model. It has been determined that Turkish teachers have arithmetic averages close to each other whether they have undergraduate or graduate education. It was determined that there was no significant difference in any dimension in terms of years of service between the opinions of Turkish teachers about the evaluation of Turkish Curriculum according to the CIPP model. It was determined that there was no significant difference in any dimension between the opinions of Turkish language teachers about the evaluation of the Turkish Language Teaching Program according to the CIPP model in terms of the source where the developments related to the curriculum were followed. It was determined that there was a significant difference in the general context evaluation, spatial context evaluation, input evaluation, general process evaluation and product evaluation dimensions in terms of the status of receiving in-service training related to the curriculum among the opinions of Turkish language teachers about the evaluation of the Turkish Language Teaching Program according to the CIPP model. This difference is in favor of Turkish teachers who received in-service training on the curriculum in all five dimensions. When the participant views on the evaluation of the Turkish Curriculum according to the CIPP model were examined, a positive and high-level relationship was found between the context, input, process and product dimensions.