



T.C.

DÜZCE ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

**UZAKTAN EĞİTİMLE YÜRÜTÜLEN YABANCI DİL
DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ BAĞLAM, GİRDİ,
SÜREÇ VE ÜRÜN (CIPP) MODELİ İLE
DEĞERLENDİRİLMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Ali Orhan

Düzce

Temmuz, 2016

T.C.
DÜZCE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

**UZAKTAN EĞİTİMLE YÜRÜTÜLEN YABANCI DİL
DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ BAĞLAM, GİRDİ,
SÜREÇ VE ÜRÜN (CIPP) MODELİ İLE
DEĞERLENDİRİLMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Ali Orhan

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Şule Çeviker Ay

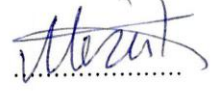
Düzce

Temmuz, 2016

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

Bu çalışma jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında oy birliği / oy çokluğu ile YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan Yrd.Doç.Dr.Meriç KANBUR TUNCEL



Üye Yrd.Doç.Dr.Şule ÇEVİKER AY



Üye Yrd.Doç.Dr.Filiz EVRAN ACAR



Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

20/07/2016

Prof.Dr.Mehmet Selami YILDIZ
Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ

Fiziksel sınırların önemini büyük ölçüde yitirdiği, iletişim ağlarıyla birbirine bağlanmış günümüz dünyasında en yaygın ortak dil olan İngilizce'nin önemi büyüktür.

Bu nedenle eğitim sistemleri İngilizce öğretiminin yaygınlaşmasını ve etkililiğinin artmasını sağlayacak yeni gelişmeleri takip etmekte ve teknolojinin sağladığı olanaklardan dil öğretiminde de yararlanmaktadır. Bu bağlamda uzaktan İngilizce öğretimi çalışmaları yaygınlaşmaya başlamaktadır. Geleneksel eğitime alternatif bu uygulamaların izlenmesi ve değerlendirilmesi daha nitelikli İngilizce öğretimi için tartışılmaz öneme sahiptir. Bu çalışma, uzaktan eğitimle yürütülen Yabancı Dil I (İngilizce) dersi öğretim programını bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutlarıyla öğrenci görüşleri üzerinden değerlendirmek amacıyla yapılmıştır.

Yüksek lisans tez çalışmam süresince bitmek tükenmek bilmeyen sorularımı büyük bir sabırla cevaplayan ve çalışmam esnasında her türlü desteğini esirgemeyen ve kıymetli bilgisiyle bana yol gösteren sayın danışman hocam Yrd. Doç. Dr. Şule ÇEVİKER AY'a en samimi duygularıyla teşekkürü bir borç bilirim.

Ayrıca hayatım boyunca manevi desteklerini daima hissettiğim, beni hiçbir zaman yalnız bırakmayan çok sevdiğim annem Tülay ORHAN'a ve ablam Yasemin BEYDİLİ'ye teşekkürlerimi sunuyorum.

Oldukça yoğun ve zorlu geçen bu süreçte sonsuz sabrı ve sevgisiyle desteklerini hiç eksik etmeyen çok sevdiğim eşim Emine ORHAN'a en özel teşekkürlerimi sunuyorum.

Verilerin elde edilmesi aşamasında çalışmaya ciddiyetle katılarak görüşlerini benimle paylaşan sevgili öğrencilerime teşekkürlerimi sunuyorum.

Ali ORHAN

Düzce, 2016

ÖZET

UZAKTAN EĞİTİMLE YÜRÜTÜLEN YABANCI DİL DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ BAĞLAM, GİRDİ, SÜREÇ VE ÜRÜN (CIPP) MODELİ İLE DEĞERLENDİRİLMESİ

ORHAN, Ali

Yüksek Lisans, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Tez Danışmanı. Yrd. Doç. Dr. Şule Çeviker Ay

Temmuz 2016, xi + 130 sayfa

Bu araştırma Batı Karadeniz bölgesinde bulunan bir devlet üniversitesinde uzaktan eğitimle yürütülmekte olan Yabancı Dil I dersi öğretim programını öğrenci görüşlerinden faydalanarak değerlendirmek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün (CIPP) program değerlendirme modeli kullanılmıştır.

Nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modelinin kullanıldığı araştırmanın örneklemini, üniversiteye bağlı fakülte ve yüksekokullarda öğrenim görmekte olup, 2015-2016 öğretim yılında Yabancı Dil I dersini alan 715 birinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın verilerini toplamak amacıyla araştırmacı tarafından beşli Likert türünde bir ölçek geliştirilmiştir. 36 maddeden oluşan ölçek kullanılarak elde edilen veriler SPSS 20 istatistik programı ile analiz edilmiştir.

Toplam ölçek ve alt boyutlar açısından bakıldığında öğrencilerin Yabancı Dil I dersi öğretim programından orta düzeyde memnun oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin en çok programın süreç boyutundan memnun oldukları görülmektedir. Süreç boyutunun ardından ise bağlam, girdi ve ürün boyutları gelmektedir. Öğrencilerin program hakkındaki görüşleri cinsiyet, yaş, bölüm öncesinde hazırlık eğitimi alıp/almama, erişime açık internet bağlantısına sahip olup/olmama faktörlerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Ancak öğrencilerin görüşleri eğitim gördükleri fakülte ve yüksekokula göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. İkinci öğretimde okuyan öğrenciler örgün öğretimde kayıtlı öğrencilere göre ve kendisine ait bilgisayarı olan öğrenciler olmayanlara göre daha olumlu görüşlere sahiptirler. Ayrıca daha önce bir uzaktan eğitim programına katılan öğrenciler katılmayanlara göre programdan daha memnundurlar. Günde 12 saatin üzerinde internette zaman geçiren ve günde 3-5 saat internette zaman geçiren öğrenciler, günde 0-2 saat arası internette zaman geçiren öğrencilere göre daha olumlu görüşlere sahiptirler. Dönem sonu notu 73 ve üzerinde olan öğrenciler, dönem sonu notu 57 ve altında olan öğrencilere göre program hakkında daha olumlu görüşlere sahiptirler.

Anahtar Kelimeler: Uzaktan Eğitim, Program Değerlendirme, CIPP, İngilizce Öğretim Programı

ABSTRACT

EVALUATION OF FOREIGN LANGUAGE DISTANCE EDUCATION CURRICULUM VIA CONTEXT, INPUT, PROCESS AND PRODUCT (CIPP) MODEL

ORHAN, Ali

Master of Science, Department of Educational Sciences

Thesis Advisor: Assistant Professor Şule Çeviker Ay

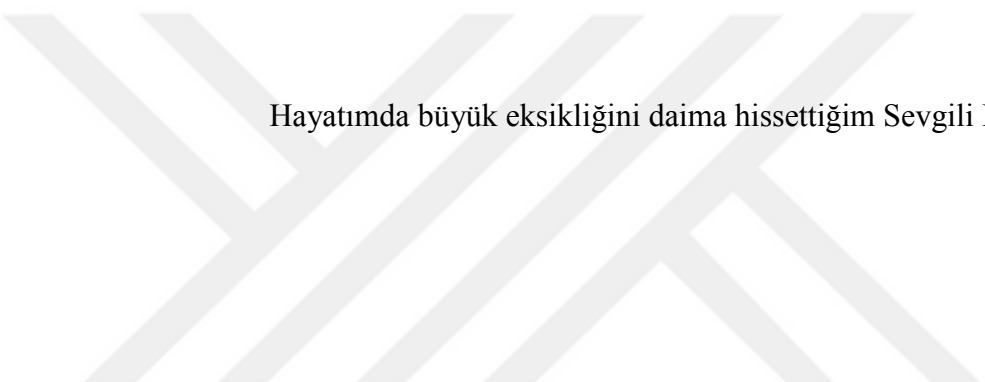
July 2016, xi + 130 pages

This study was carried out to evaluate the foreign language distance education curriculum in a state university, which is located in Black Sea Region of Turkey, by using the opinions of students. Context, Input, Process and Production (CIPP) evaluation model was used in this study.

Descriptive survey model, one of the quantitative research models, was used in this study and sample of the study is composed of 715 freshman students who are enrolled in the faculties and colleges of university and took the Foreign Language I course in 2015-2016 school year. 5 Likert scale was developed by the researchers to collect data. The scale, which has 36 items, was conducted by the researchers and the collected data was analyzed by SPSS 20 program.

As a result of the study, it was found out that students have medium level satisfaction about curriculum. Also, students have medium level satisfaction about all components of curriculum. The component which has the highest satisfaction level is process component of curriculum. After curriculum, input has the second highest and context has the third highest satisfaction level. Product has the least satisfaction level. Opinions of the students about curriculum don't differ significantly according to their sex, age, whether they took preparatory class before their departments or not and whether they have free internet access or not. However, opinions of the students differ significantly according to the faculties or colleges which they are enrolled. The students who are enrolled in the secondary education and who have personal computer have more positive opinions about the curriculum than the students who are enrolled in the daytime education and who don't have personal computer. Also the students who have taken distance education before are more satisfied than the students who have not. Besides, the students who spend more than 12 and 3-5 hours on the internet in a day have more positive opinions about curriculum than the students who spend 0-2 hours on the internet. The students whose final grades are more than 73 have more satisfaction level than the students whose final grades are less than 57.

Key Words: Distance Education, Curriculum Evaluation, CIPP, English Language Curriculum



Hayatımda büyük eksikliğini daima hissettiğim Sevgili Babam'a...

İÇİNDEKİLER

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI.....	i
ÖNSÖZ	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT.....	iv
İTHAF.....	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLolar LİSTESİ.....	ix
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xi
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem.....	1
1.1.1. Uzaktan Eğitim.....	2
1.1.2. Uzaktan Eğitim Nedir?.....	3
1.1.3. Uzaktan Eğitimin Tarihi	9
1.1.4. Uzaktan Eğitimin Türkiye’de Gelişimi	12
1.1.5. Program Değerlendirme Nedir?	16
1.1.6. Değerlendirme Türleri.....	18
1.1.7. Program Değerlendirme Yaklaşımları.....	20
1.1.8. Program Değerlendirme Modelleri	22
1.1.8.1. Hedef Yönelimli Değerlendirme Yaklaşımları	26
1.1.8.2. Katılımcı Yönelimli Değerlendirme Yaklaşımları	31
1.1.8.3. Yönetim Yönelimli Değerlendirme Yaklaşımları.....	32
1.1.8.4. Uzman Yönelimli Değerlendirme Yaklaşımları	38
1.1.8.5. Tüketici Yönelimli (Sisteme Dayalı) Değerlendirme Yaklaşımları .	39
1.1.8.6. Rakip Yönelimli Değerlendirme Yaklaşımları.....	40
1.1.9. Değerlendirme Modellerinin Karşılaştırılması	40
1.1.10. Modern Diller Bölümü Yabancı Dil I Dersi Öğretim Programı.....	44
1.2. Araştırmanın Amaçları	46
1.3. Araştırmanın Önemi.....	47
1.4. Araştırmanın Sayıltıları	48
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	48

1.6.	Tanımlar	48
1.7.	Kısaltmalar	49
2.	İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	50
2.1.	Türkiye’de Yapılan Uzaktan Eğitim Programlarını Değerlendirme Çalışmaları.....	50
2.2.	Yurt Dışında Yapılan Uzaktan Eğitim Programlarını Değerlendirme Çalışmaları.....	53
2.3.	Türkiye’de Yapılan İngilizce Öğretim Programlarını Değerlendirme Çalışmaları.....	56
2.4.	Türkiye’de CIPP Modeli ile Yapılan Öğretim Programı Değerlendirme Çalışmaları.....	59
2.5.	Yurt Dışında CIPP Modeli ile Yapılan Öğretim Programı Değerlendirme Çalışmaları.....	63
3.	YÖNTEM.....	67
3.1.	Araştırmanın Modeli	67
3.2.	Evren-Örneklem	67
3.3.	Veri Toplama Aracı	70
3.3.1.	Ölçme Aracının Geliştirilmesi.....	71
3.3.1.1.	Madde Havuzunun Oluşturulması	72
3.3.1.2.	Taslak Ölçme Aracının Hazırlanması.....	73
3.3.1.3.	Uzman Görüşüne Başvurulması.....	73
3.3.1.4.	Pilot Uygulama Yapılması.....	74
3.3.1.5.	Geçerlik Çalışması	75
3.3.1.6.	Güvenirlilik Çalışması	81
3.4.	Verilerin Toplanması.....	84
3.5.	Verilerin Analizi.....	84
4.	BULGULAR VE YORUM.....	87
4.1.	Öğrencilerin Uzaktan Eğitimle Yürütülen Yabancı Dil I Dersi Öğretim Programı Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Bulgular	87
4.2.	Öğrencilerin Uzaktan Eğitimle Yürütülen Yabancı Dil I Dersi Öğretim Programına Ait Görüşlerinin Farklı Değişkenlere Göre Farklaşıp Farklaşmadığına İlişkin Bulgular	94
5.	SONUÇ VE ÖNERİLER.....	103
5.1.	Öğrencilerin Uzaktan Eğitimle Yürütülen Yabancı Dil I Dersi Öğretim Programı Hakkındaki Görüşlerine Ait Sonuçlar.....	103

5.2. Öğrencilerin Uzaktan Eğitimle Yürütülen Yabancı Dil I Dersi Öğretim Programına Ait Görüşlerinin Farklı Değişkenlere Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Sonuçlar	107
5.3. Öneriler	110
KAYNAKÇA	112
EKLER	124
Ek 1: CIPP Modelini Kullanan Program Değerlendirme Çalışmalarında Cevap Aranan Sorular	125
Ek 2: Uzaktan Eğitimle Yürütülen Yabancı Dil I (İngilizce) Dersi Öğretim Programını Değerlendirme Ölçeği	128
Ek 3: Ölçeğin Uygulanmasına İlişkin İzin Yazısı.....	130



TABLULAR LİSTESİ

Tablo 1. Geleneksel Eğitim ve Uzaktan Eğitimin Karşılaştırılması	8
Tablo 2. Ertürk'ün (1994) Program Değerlendirme Yaklaşımları Sınıflaması.....	20
Tablo 3. Posner'in Program Değerlendirme Yaklaşımları Sınıflaması.....	21
Tablo 4. CIPP Modelinin Değerlendirme Boyutlarının Karar Verme Alanları İle İlişkisi	34
Tablo 5: CIPP Modelinin Dört Bileşeninin Biçimlendirici ve Düzey Belirleyici Değerlendirmeye İlişkisi.....	37
Tablo 6. Program Değerlendirme Modellerinin Karşılaştırılması	41
Tablo 7. Sinclair'in CIPP Boyutlarına Ait Araştırma Soruları, Veri Toplama Araçları ve Süreleri.....	64
Tablo 8. Hanchell'in Değerlendirme Boyutlarında Cevap Aradığı Sorular ve Veri Toplama Araçları	65
Tablo 9. Merkez ve Dış Kampüslerdeki Fakülte ve Yüksekokullara Göre Evrende Bulunan Öğrenci Sayısı ve Yüzdesi ile Örnekleme Bulunan Öğrenci Sayısı ve Yüzdesi	68
Tablo 10. Öğrencilerin Demografik Özelliklerine Göre Sayı ve Yüzdeleri	69
Tablo 11. Literatürde Bulunan Ölçek Geliştirme Aşamaları	71
Tablo 12. Pilot Uygulamaya Dahil Edilen Öğrencilerin Demografik Özellikleri.....	75
Tablo 13. İÖPDÖ Maddelerinin Döndürme Sonrası Faktör Yükleri, Faktörlerin Açıkladıkları Varyanslar ve Madde-Toplam Korelasyonları.....	79
Tablo 14. Maddelerin Faktörlere Göre Dağılımı ve Faktör İsimleri.....	81
Tablo 15. Değerlendirme Boyutlarına Göre Madde Sayıları ve Alınabilecek En Yüksek Puanlar	81
Tablo 16. Ölçek Alt Boyutlarının Güvenirlik Katsayıları ve Madde Toplam Korelasyonları.....	82
Tablo 17. Ölçekte Bulunan Maddelerin Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri ve Madde-Toplam Korelasyon Değerleri.....	83
Tablo 18. Ölçekte Bulunan Likert İfadelerin Sayı Değerleri.....	84
Tablo 19. Ölçeğe Verilen Cevapların Puan Aralıkları ve Yorumlaması.....	85
Tablo 20. Verilerin Normalliğine İlişkin Basıklık ve Çarpıklık Değerleri	85
Tablo 21. Verilerin Normalliğine İlişkin Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilks Değerleri	86
Tablo 22. Farklı Boyutlara ve Toplam Ölçeğe Ait Öğrenci Cevaplarının Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri	87
Tablo 23. Öğrencilerin Programın Bağlam Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri	88
Tablo 24. Öğrencilerin Programın Girdi Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri	89
Tablo 25. Öğrencilerin Programın Süreç Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri	91
Tablo 26. Öğrencilerin Programın Ürün Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri	92

Tablo 27. Öğrencilerin Yabancı Dil I Dersi Öğretim Programı Hakkındaki Görüşlerinin Cinsiyete Göre İncelenmesi	94
Tablo 28. Öğrencilerin Programa İlişkin Görüşlerinin Öğrencilerin Fakülte veya Yüksekokullarına Göre Ortalama, Standart Sapma ve Tek Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları	95
Tablo 29. Öğrencilerin Programa İlişkin Görüşlerinin Öğrencilerin Yaşına Göre Ortalama, Standart Sapma ve Tek Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları.....	97
Tablo 30. Öğrencilerin Yabancı Dil I Dersi Öğretim Programı Hakkındaki Görüşlerinin Öğrenim Şekline Göre İncelenmesi	97
Tablo 31. Öğrencilerin Yabancı Dil I Dersi Öğretim Programı Hakkındaki Görüşlerinin Hazırlık Eğitimi Alıp/Almama Değişkenine Göre İncelenmesi	98
Tablo 32. Öğrencilerin Yabancı Dil I Dersi Öğretim Programı Hakkındaki Görüşlerinin Kişisel Bilgisayarı Olup/Olmama Değişkenine Göre İncelenmesi	99
Tablo 33. Öğrencilerin Yabancı Dil I Dersi Öğretim Programı Hakkındaki Görüşlerinin İnternet Bağlantısına Sahip Olup/Olmama Değişkenine Göre İncelenmesi	99
Tablo 34. Öğrencilerin Yabancı Dil I Dersi Öğretim Programı Hakkındaki Görüşlerinin Daha Önce Bir Uzaktan Eğitim Programına Katılıp/Katılmama Değişkenine Göre İncelenmesi	100
Tablo 35. Öğrencilerin Programa İlişkin Görüşlerinin İnternete Bağlanma Süresine Göre Ortalama, Standart Sapma ve Tek Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları.....	101
Tablo 36. Öğrencilerin Programa İlişkin Görüşlerinin Dönem Sonu Notlarına Göre Ortalama, Standart Sapma ve Tek Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları.....	102

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Keegan'a göre Uzaktan Eğitim Kavramının İki Boyutu.....	5
Şekil 2. Uzaktan Eğitimin Gelişim Sürecinde Yurt Dışında Geçirdiği Evreler	9
Şekil 3. Uzaktan Eğitimin Gelişim Sürecinde Türkiye'de Geçirdiği Evreler	13
Şekil 4. Ornstein and Hunkins'in Değerlendirme Modelleri Sınıflaması	24
Şekil 5. Uzaktan Eğitimle Yürütülen Yabancı Dil I (İngilizce) Dersi Öğretim Programını Değerlendirme Ölçeğine Ait Yamaç Yığıntı Grafiği	78



1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemi, amaçları, önemi, sayılıları, sınırlılıkları ve araştırmada kullanılan bazı tanımlar ve kısaltmalar yer almaktadır.

1.1. Problem

Birçok alanda meydana gelen teknolojik gelişmelerle birlikte artık insanların farklı kültür ve insanlarla iletişim kurma ihtiyacı yaşaması ve bunun için de sadece ana dillerinin insanlara artık yetmiyor olduğu (Özkanal ve Hakan, 2010) bu küresel dünyada, karşı konulamaz bir şekilde iletişim dili haline gelen (Mede ve Uygun, 2014) İngilizcenin önemi ortadadır. Devletler küresel dünyada var olabilecek, diğer kültür ve insanlarla iletişim kurabilecek yurttaşlara sahip olabilmek amacıyla İngilizcenin öğretimine bir hayli önem vermektedirler. Bu amaçla öğretim programlarını yenilemekte, farklı yöntem ve teknikler kullanmaktadırlar.

Günümüzde teknolojinin hızlı bir şekilde gelişmesine paralel birçok alanda görülen yenilikler eğitim dünyasında da görülmüştür. Teknolojiye paralel bir şekilde ülkelerin değişen eğitim anlayışı (Özer, 2011) ve daha geniş insan gruplarının daha maliyetsiz bir şekilde eğitim alması ve fırsat eşitliğini sağlama ihtiyacı (Cansu, 2010) uzaktan eğitimi, geleneksel eğitimin önemli bir alternatifi haline getirmiştir. Dünyada olduğu gibi Türkiye’de de ortaya çıkan bu yeni alternatifle birlikte bazı kurumlar öğretimlerini uzaktan eğitimle sağlama yoluna gitmeye başlamışlardır. Birçok alanda olduğu gibi İngilizce öğretiminde de uzaktan eğitim yöntemi Türkiye’de son zamanlarda yaygınlaşmıştır. Uzun yıllar boyunca geleneksel olarak yüz yüze eğitimle sürdürülen İngilizce öğretimi konusunda Türkiye’nin pek parlak olmayan geçmişi göz önünde bulundurulduğunda uzaktan eğitim anlayışının İngilizce öğretimi konusunda da yaygınlaşmış olması bu yöntemin ne derece etkili olduğu sorusunu ortaya çıkarmaktadır. Ayrıca geleneksel eğitime ait öğretim programlarının değerlendirilmesi bir hayli önemli olduğu gibi teknoloji kökenli uzaktan eğitim programlarının da farklı paydaşların görüşleri alınarak değerlendirilmesi

gerekmektedir (Özer, 2011). Dolayısıyla gelecek yıllarda teknolojideki gelişmelerin daha farklı bir hal alacağı gerçeğinden hareketle eğitim anlayışında da uzaktan eğitim kavramının önemli yer tutacağından dolayı bu eğitim programlarının değerlendirilmesi gerekmektedir (Özer, 2011). Bu sebeple araştırmada uzaktan eğitimle yürütülen Yabancı Dil I dersi öğretim programı öğrenci görüşlerinden faydalanarak değerlendirilmiş ve araştırmada CIPP değerlendirme modeli kullanılmıştır.

Araştırmanın problemi çerçevesinde uzaktan eğitimin ne olduğundan, dünyada ve Türkiye'deki tarihsel gelişiminden, program değerlendirme türleri, yaklaşımları ve modellerinden söz edilmiştir. Son olarak da araştırmanın önemi, amaçları, sayıltıları ve sınırlılıkları belirtilmiştir.

1.1.1. Uzaktan Eğitim

1945'li yıllarda 2. Dünya savaşının sona ermesinin ardından ulaştırma, enerji ve sanayi gibi iş alanlarında meydana gelen büyük gelişmeler dünyayı büyük bir endüstri toplumu haline getirmiştir (Webster, 2001). Bu gelişmelere ek olarak 1980'li yıllarda internetin bulunması, 1990 sonrasında ise yaygınlaşmasının ardından endüstri toplumları yerini enformasyon toplumlarına bırakmıştır (Bell, 1999). Dolayısıyla internetin yaygınlaşmasından önceki dönem endüstri çağı olarak adlandırılırken, internetin bulunması ve kullanıma açılmasının ardından artık enformasyon veya bilgi çağı başlamıştır.

21. yüzyılda teknolojinin bir hayli geliştiği bilgi çağında artık bilgiye ulaşmak, yaymak ve öğrenmek daha kolay bir hal almıştır. Dolayısıyla bu gelişmeler eğitimi de etkilemiştir. Bilgi çağıyla birlikte, dünyada bilgi patlaması yaşanmış ve bu bilginin coğrafi sınırlar tanımadan rahatça dolaşması sağlanmıştır (Demir, 2014). İçinde bulunduğumuz yüzyılda ortaya çıkan küresel iletişim ağı, dünyada yaşayan insanlara birbirleriyle yazılı, sözlü ve görüntülü iletişim kurma fırsatı verirken, eğitimcilerde küresel bir şekilde uzaktan eğitim sunma fırsatını vermektedir (İşman, 2008). Dolayısıyla eğitimi etkileyebilecek seviyede hızlı olan teknolojideki bu gelişmeler toplumları bilginin yoğun olduğu bir yaşama sürüklemekte, eğitim programları yeniden düzenlenmekte, eğitime yapılan yatırımlar arttırılmakta ve

eğitim politikaları bu yönde oluşturulmaktadır. Bilgi çağında olduğumuz bu dönemde araştırmacılar, sanal üniversitelerin yaygınlaşacağını, eğitim ve öğretimin hızlı gelişen teknolojilerle küresel ağda uygulanacağını dile getirmektedirler (Çallı vd., 2001).

Ayrıca günümüz dünyasındaki bu teknolojik gelişmelerin yanı sıra, ülkelerin nüfusunun artmasına paralel eğitim-öğretime katılan öğrenci sayısı da artış göstermiştir. Ancak çoğu ülkeler öğrenci sayısındaki bu artışa rağmen yetişmiş öğretim elemanı sayılarını artıramamıştır (Karakaya ve Aksoy, 2005). Buna rağmen insanlar farklı zamanlarda, farklı mekânlarda kendi durumlarına uygun şartlarda eğitim almak isterken, kurumlar da personellerine daha hızlı ve daha ekonomik olarak hizmet içi eğitimlerini vermek istemişlerdir. Bunun gibi birçok neden eğitimcileri farklı eğitim modelleri keşfetmeye itmiştir. Uzaktan eğitim de bu süreçte insanoğlunun gelişen teknolojiiden faydalanarak eğitim ihtiyacını karşılamak için ortaya koyduğu bir modeldir.

1.1.2. Uzaktan Eğitim Nedir?

Literatürdeki uzaktan eğitim tanımlarına bakıldığında, yıllar içinde değişen olanak ve gereksinimlere göre tanımlarda da değişiklikler meydana geldiği görülebilir. Uzaktan eğitim, hem açıklama, soru sorma, rehberlik etme gibi öğretimin etkileşimli kısmının hem de programın planlanması, hedeflerin seçilmesi veya öğretim stratejilerinin belirlenmesi gibi ileriye dönük planlama kısmının öğrenci ve öğretmenin fiziksel olarak ayrı ortamlarda bulunması sebebiyle basılı, mekanik ya da elektronik aletler vesilesiyle yapıldığı bir eğitim türüdür (Moore, 1973). Holmberg (1977) ise uzaktan eğitimi her seviyeden eğitimin, öğrencinin eğitimcinin sürekli gözetiminin bulunduğu bir sınıf ortamında olmadığı ama yine de bu eğitimcinin rehberliğinden ve yönlendirmelerinden faydalanarak aldığı bir eğitim türü olarak tanımlar. Moore'un (1973) tanımlamasına bakıldığında vurgunun faaliyetlerin hepsinin fiziksel olarak öğrencinin ve öğretmenin ayrı ortamlarda bulunması ve eğitimin elektronik aletler vesilesiyle yapılması üzerinde olduğu görülebilir. Holmberg (1977) de aynı şekilde uzaktan eğitimin, öğrenci ve öğretmenin fiziksel olarak ayrı ortamlarda olması sebebiyle geleneksel eğitimden ayrıldığını belirtmekle

birlikte uzaktan eğitimde öğretmenin rehberlik ve yönlendirmelerinin etkili olduğunu vurgulamaktadır.

Farklı tanımlamaları bir araya getirip analiz eden Keegan (1980) uzaktan eğitimin beş temel özelliğini ortaya koymuştur. Bu beş temel özellik şöyledir:

1. Uzaktan eğitimi yüz yüze eğitimden farklılaştıran şey öğretmen ve öğrencinin farklı yerlerde olmasıdır.
2. Uzaktan eğitimi sıradan bir bireysel ders çalışma aktivitesinden ayıran şey bir eğitim kurumunun bu işe bizzat dahil olmasıdır.
3. Öğretmen ve öğrenciyi bir araya getirip, eğitimsel içeriğin aktarımını sağlamak için basılı materyal ve teknik ortamların kullanılma zorunluluğunun bulunmasıdır.
4. Öğrencinin gerektiğinde soru bile sorabileceği öğretmen ve öğrenci arasında çift yönlü bir iletişimin olmasıdır.
5. Zaman zaman öğretici ve sosyalleşmek amacıyla öğretmen ve öğrencinin toplantılar vesilesiyle bir araya gelebilmesidir.

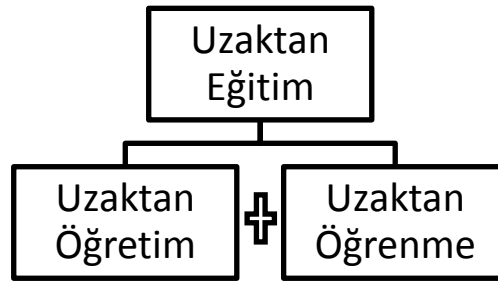
Hızal'a (1983) göre ise uzaktan eğitim, değişik koşullar içerisinde bulunan geniş kitlelerin yararlanabileceği bir eğitim uygulaması, bireyselleşmiş, kendi kendine öğretim, öğrenme sorumluluğunu büyük ölçüde bireye bırakan bir eğitim şeklinde üç temel özellik altında özetlenebilir (Aktaran: Yadigar, 2010). Hızal (1983) tanımlamasında uzaktan eğitimin teknolojik kısmına değinmeden eğitimin bireyselleştirilmiş olduğunu ve öğrenmenin büyük ölçüde öğrenenin sorumluluğuna bırakıldığını vurgulamaktadır. Garrison and Shale (1987) ise uzaktan eğitimi aynı ortamda bulunmayan öğretmen ve öğrencinin arasındaki eğitimsel iletişimdir şeklinde tanımlar. Bu iletişim iki yönde olmalıdır ve iletişimin sağlanması için teknolojiden faydalanılabilir. Dolayısıyla Keegan'ın (1980) belirlediği beş temel özelliğe bakıldığında gelişen olanaklarla birlikte uzaktan eğitime ilişkin yeni özelliklerin de vurgulanmaya başlandığı görülmektedir. 1980'li yıllara gelindiğinde uzaktan eğitimde telekonferans yönteminin kullanılmaya başlanmış olmasının çift yönlü iletişime olanak sağlaması, tanımlamalarda da çift yönlü iletişimi gündeme getirmiştir. Ayrıca Keegan (1980) bu eğitimin sıradan bir ders çalışma eylemi

olmadığını ve bir kurumun dahil olduğu resmi bir süreç olduğunu vurgulamaktadır. Garrison and Shale'in (1987) tanımlamasında çift yönlü iletişime ve bu iletişimde teknolojinin kullanılması gerektiğine vurgu yapmaları bu değişimi destekler niteliktedir.

Uzaktan eğitim, geleneksel öğrenme-öğretme yöntemlerindeki sınırlılıklar nedeniyle sınıf içi etkinlikleri yürütme olanağı bulunmadığı durumlarda, eğitim çalışmalarını planlayanlar ve uygulayanlar ile öğrenenler arasında iletişim ve etkileşimin özel olarak hazırlanmış öğretim üniteleri ve çeşitli ortamlar yoluyla belli bir merkezden sağlandığı bir öğretim yoludur (Alkan, 1987).

“Uzaktan Öğretim” ve “Uzaktan Öğrenme” uzaktan eğitim kavramının iki eş parçası gibidir. “Uzaktan Öğretim” uzaktan eğitim kurumunun öğrenciler için hazırlanmış olduğu ders materyalleri ile gerçekleşen öğretim için kullanılırken aynı sürecin öğrenci tarafından görülen kısmına ise “Uzaktan Öğrenme” denilebilir (Keegan, 1996).

Şekil 1. Keegan’a göre Uzaktan Eğitim Kavramının İki Boyutu



Kaynak: Keegan (1996:38)

Uzaktan eğitim kavramı ise Keegan'ın (1996) bahsettiği “Uzaktan Öğretim” ve “Uzaktan Öğrenme” kavramlarını tek bir başlık altında toplamak için oldukça uygun bir terimdir. Uzaktan öğrenmede vurgu öğrencinin üzerindeyken uzaktan öğretimde ise öğretmen veya kurum vurgulanmaktadır. Keegan (1996) uzaktan eğitim kavramı altında iki tarafa da farklı sorumluluklar yüklemektedir. Dolayısıyla uzaktan eğitim kavramı doğrudan bu iki terimi içinde barındırır. Uzaktan eğitimin en

temel özelliklerinden biri öğretene ve öğrenenin farklı ortamlarda bulunması sebebiyle geleneksel öğretimden farklı olmasıdır.

Verduin and Clark (1991) uzaktan eğitimi öğretim işinin çoğunun öğretene ve öğrencinin ayrı ortamlarda yapıldığı resmi bir eğitim biçimi olarak tanımlar. Rıza (1997) ise uzaktan eğitimi, geleneksel eğitim uygulamalarının öğretim yaşı, zamanı, yeri, yöntemi ve amaçlarına bağlı kalmaksızın özel olarak hazırlanmış yazılı gerekçeler, kitle iletişim programları ve kısa süreli yüz yüze öğretimin bir sistem bütünlüğü içerisinde kullanılması ile yürütülen etkinlikler olarak tanımlar (Aktaran: Uşun, 2006). Bu tanımlamalara bakıldığında da uzaktan eğitim sürecinde öğrenen ve öğretenein tamamıyla farklı ortamlarda bulunması gerekmediği ve zaman zaman bir araya gelebileceklerinin gündeme gelmeye başladığı görülmektedir. Verduin and Clark (1991) ile Rıza'nın (1997) tanımlarına bakıldığında, öğretici ve öğrenenin fiziksel olarak ayrı mekânlarda olması gerekmesine rağmen kısa süreli olarak öğrencinin öğretene ile bir araya gelebileceği görülebilir. Dolayısıyla Keegan (1980) sosyalleşmek amacıyla öğrenci ve öğretenein bir araya gelebileceğini belirtirken daha sonralarda bu bir araya gelmenin eğitim amacıyla da olabileceği belirtilmiştir. Ayrıca Rıza'ya (1997) göre uzaktan eğitim zaman, yer, yöntem ve en önemlisi öğretim yaşı olarak geleneksel eğitimden farklıdır. Dolayısıyla uzaktan eğitim, geleneksel eğitimin kısıtlamalarından kurtulmuş bir yöntemdir.

Portway and Lane (1997) uzaktan eğitimi, öğretici ve öğrenen kişinin fiziksel olarak ayrı yerlerde olması sebebiyle bilginin aktarılabilmesi için basılı materyallerin ve elektronik aletlerin kullanıldığı öğretim ve öğrenme aktivitesi olarak tanımlar. Uzaktan eğitim öğreticinin sorumluluğunda olan uzaktan öğretimi ve öğrencinin sorumluluğunda olan öğrenmeyi kapsar. Portway and Lane de (1997) tıpkı Keegan (1996) gibi uzaktan eğitimi, uzaktan öğretim ve uzaktan öğrenme olarak ikiye ayırmakta ve bu süreçte hem öğrenene hem de öğretene sorumluluk yüklemektedir.

Simonson'a (2002) göre uzaktan eğitim, öğretici ve öğrenenin farklı mekânlarda olduğu ve bu iki grubun arasındaki bağı teknolojik araçlarla sağlandığı kurumsal temelli formal yapıda bir sistemdir. Uzaktan eğitim, özel organizasyonların ve uygulamaların yapılması yanında, ayrıca özel bir ders planı yapma tekniği ve özel öğretim teknikleri içeren elektronik olan veya olmayan sistemlerin kullanıldığı, özel

iletişim yöntemleri olan ve doğal olarak öğretim faaliyetlerini farklı ortamlarda gerçekleştiren planlı bir öğrenmedir (Moore and Kearsly, 2005). Yalın (2005) ve İşman'a (1997) göre ise uzaktan eğitim birçok yolla gerçekleştirilen öğretim ve öğrenme yollarından biri olan uzaktan eğitim, en genel tanımıyla fiziksel olarak ayrı mekanlarda olan öğretmen ve öğrencilerin, teknoloji yoluyla etkileşimde buldukları bir sistemdir (Aktaran: Yadigar, 2010). 1995'li yıllardan sonra yapılan tanımlamalara bakıldığında uzaktan eğitimin diğer özelliklerinin yanı sıra teknolojik araçların uzaktan eğitimde kullanılması üzerine vurgunun arttığı görülmektedir. Kişisel bilgisayarların artması ve internet teknolojilerinin gelişerek yaygınlaşması uzaktan eğitimde büyük kolaylıklar sağlamış ve bu yenilikler tanımlamalara da yansımıştır.

Literatürdeki tanımlardan hareketle uzaktan eğitimin tanımı yapılacak olursa, öğretici ve öğrenenin zaman zaman toplantılar vesilesiyle bir araya gelebilmesine rağmen büyük ölçüde fiziksel olarak ayrı mekanlarda olması sebebiyle öğretim ve öğrenimin basılı materyaller ve gerektiğinde öğrencinin soru bile sorabileceği çift yönlü bir iletişim kurma imkanı sağlayan teknolojik ortamlar sayesinde sürdürüldüğü bir eğitim olduğu söylenebilir.

Uzaktan eğitim yaklaşımında geleneksel eğitimin yapısındaki katılık büyük ölçüde giderilerek, eğitime esneklik özelliği kazandırılmıştır. Uzaktan eğitim, bir sistem olarak, kendine özgü özellikleriyle, öğretimin bireylerin kendi buldukları çevrede ve bireysel öğrenme yeterliklerine uygun biçimde oluşmasını sağlayan bir yapıya sahiptir (Kaya, 2012). Uzaktan eğitim ve geleneksel eğitim arasındaki bazı farklılıklar Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Geleneksel Eğitim ve Uzaktan Eğitimin Karşılaştırılması

Geleneksel Eğitim	Uzaktan Eğitim
1. Öğretim sürecinin tamamında öğretmen ve öğrenci aynı ortamda bulunmak zorundadır.	1. Öğretim sürecinin büyük çoğunluğunda öğretmen ve öğrenci fiziksel olarak ayrı ortamdadırlar.
2. Eğitim belli bir mekanda ve belli bir zaman diliminde gerçekleşir.	2. Eğitim yer veya zamandan bağımsız olarak yapılır.
3. Ders süreleri yetkililer tarafından belirlenir ve sabittir.	3. Ders süreleri kişiye göre değişebilir.
4. Öğretmen sayısı kısıtlıdır ve bu sebeple artan talepleri tam anlamıyla karşılamak mümkün değildir.	4. Uzaktan eğitim sayesinde daha geniş kitlelere rahat bir şekilde ulaşmak mümkündür.
5. Öğretmen sayısında kısıtlılık sebebiyle yeni gelişmeler kısa zamanda büyük kitlelere aktarılamaz.	5. Yeni gelişmeleri rahat bir şekilde coğrafik mesafe fark etmeksizin geniş gruplara aktarmak mümkündür.
6. Eğitim kurumlarının azlığı ve mekan yetersizliği geleneksel eğitim için sorundur.	6. Zaman ve mekan fark etmeksizin rahat bir şekilde yapılabilen uzaktan eğitim için eğitim kurumlarının azlığı ve mekan yetersizliği gibi sorunlar problem teşkil etmez.
7. Bir sınıf ortamında bulunan bazı öğrenciler daha fazla tekrara ihtiyaç duyabilir. Ancak geleneksel eğitimdeki zaman sıkıntısı sebebiyle konunun tekrarlanması genellikle mümkün değildir.	7. Öğrenci bireysel olarak konuyu tamamıyla kavradığını hissedene kadar konuyu tekrar dinleyebilir ya da izleyebilir.
8. Bazı kişiler eğitim almak istedikleri halde işi, ailesi, sorumlulukları veya yaşı yüzünden geleneksel eğitime katılmakta zorluk çekerler.	8. İş veya sorumlulukları sebebiyle yeterince vakti olmayan kişiler bile rahat bir şekilde uzaktan eğitime katılabilirler.
9. Birey başına düşen yatırım ve işletme giderlerine bakıldığında masraflıdır.	9. Birey başına düşen yatırım ve işletme giderlerine bakıldığında çok daha az maliyetlidir.

Holmberg (2000), Uşun (2006) ve Kaya (2012)'dan faydalanarak hazırlanmıştır.

Geleneksel eğitim ve uzaktan eğitimin karşılaştırıldığı Tablo 1 incelendiğinde temel farklılıkların fiziksel ortamdan ve zamandan bağımsızlık, ders sürelerindeki esneklik, geniş kitlelere ulaşabilme, maliyet ve tekrar olanakları gibi konularda olduğu görülmektedir.

1.1.3. Uzaktan Eğitimin Tarihi

Teknolojide yaşanan hızlı gelişim, uzaktan eğitimin dünyada ve Türkiye’de yaygınlaşarak ilerlemesine neden olmuştur. Uzaktan eğitim bugünkü durumuna gelene kadar çeşitli aşamalar kaydetmiş ve dünyanın birçok yerinde uygulanmaya başlanmıştır (Yadigar, 2010).

İlk olarak Wisconsin Üniversitesi’nin 1892 yılı kataloğunda bahsedilmiş olup, yine ilk kez aynı üniversitenin yöneticisi Lightly tarafından 1906 yılında yazılan bir yazıda kullanılan (Uşun, 2006) uzaktan eğitim terimi İngiltere’de bulunan açık üniversitenin açılmasıyla popüler olmaya başlamıştır (Keegan, 1996).

Tarih boyunca uzaktan eğitim birkaç farklı dönem geçirerek bugünkü halini almıştır. İlk kuşak uzaktan eğitim iletişim ve öğretimin büyük ölçüde mektupla sağlandığı dönemdir. İkinci kuşak uzaktan eğitimde ise öğretim radyo ve televizyon yayınlarıyla sağlanmıştır. Üçüncü kuşak ise “açık üniversite” kavramının ortaya çıktığı yeni bir uzaktan öğretim yönteminin hüküm sürdüğü bir dönemdir. 1980’lere gelindiğinde ise uzaktan eğitim telefon, uydu veya bilgisayar ağlarıyla yapılan video ya da sesli konferans yöntemiyle yapılmaya başlanmıştır. Son olarak ise bu gün uzaktan eğitim, internet teknolojilerinden faydalanarak oluşturulmuş sanal sınıflar veya üniversiteler aracılığıyla online olarak gerçekleştirilmektedir (Moore and Kearsley, 2005).

Şekil 2. Uzaktan Eğitimin Gelişim Sürecinde Yurt Dışında Geçirdiği Evreler



Kaynak: Moore and Kearsley (2005:25)

Uzaktan eğitimin ilk hali 1700'lü yıllarda yapılan mektupla öğretimdir. Uzaktan eğitimin ilk kuşağı olan mektupla öğretimde ders materyalleri ve ödevler öğrencilere, yapılan ödevler de öğretmenlere mektupla ulaştırılmıştır (Bledsoe, 2008). Mektupla öğretim sürecinde meydana gelen bazı önemli olayları şu şekilde sıralamak mümkündür (Moore and Kearsley, 2005; Tavukçu vd., 2011):

1. 1728 yılında Boston gazetesinde “Steno dersleri” vermeye başlanmıştır.
2. 1833 yılında İsveç Üniversitesi'nde kadınlara yönelik kompozisyon dersleri verilmiştir.
3. 1840'lı yıllarda İngiltere'nin Bath şehrinde Isaac Pitman steno dersleri için posta sistemini kullanmıştır.
4. 1892'de Chicago Üniversitesi'nde mektupla öğretim bölümü kurulmuştur

Dolayısıyla 1700'lü yıllarda başlamış olan uzaktan eğitim ilk olarak posta sistemini kullanmıştır. Mektupla iletişimi kullanarak steno ve kompozisyon dersleri verilmiştir. 1800'lü yılların sonuna gelindiğinde ise üniversitelerde mektupla öğretim bölümü kurulmuştur.

20. yüzyılda radyonun yeni bir teknoloji olarak meydana çıkmasıyla, radyo eğitimcilerin dikkatini çekmeye başlamıştır (Moore and Kearsley, 2005). Radyonun dünyada yaygınlaşmasıyla birlikte uzaktan eğitimde radyo kullanılmaya başlanmıştır. 1920 yılında ABD'de 176 tane eğitim amaçlı radyo istasyonu bulunmaktadır. 1921 yılına gelindiğinde ise ilk eğitici radyo lisansı Latter Day Saints Üniversitesi tarafından alınmıştır (Saettler, 2004). 1925 yılında ise Iowa Üniversitesi radyo yayınıyla ilk derslerini vermeye başlamıştır. Eğitime 80 öğrenci katılmış ve 64 tanesi radyo aracılığıyla yapılan bu uzaktan eğitimi tamamlamıştır (Pittman, 1986; Aktaran: Moore and Kearsley, 2005). Uzaktan eğitim alanında kullanılan bir diğer teknoloji ise televizyon olmuştur. Bu alandaki ilk uygulama 1932-1937 yılları arasında ABD'de Iowa Üniversitesi'nde eğitim televizyonu yayınları ile başlamıştır (Uşun, 2006).

1970'lerin ilk yılları uzaktan eğitim için önemli değişikliklerin olduğu yıllardır. Teknolojideki önemli gelişmeler ve teknolojiyi daha verimli

kullanabilmenin yeni yollarının keşfedilmesiyle uzaktan eğitimde de yeni yöntemler kullanılmaya başlanmıştır. 1967 yılında İngiliz hükümeti devrimsel nitelikte bir uzaktan eğitim sistemi oluşturmak için bir komite kurmuştur. Başlangıçta amaç yükseköğretimde radyo ve televizyonu kullanarak uzaktan eğitim vermek iken, bu tarihten iki yıl sonra 1969'da İngiltere'de ilk uzaktan eğitimle lisans düzeyinde eğitim veren Açık Üniversite kurulmuştur. O yıllarda Açık Üniversite'ye dünyanın her yerinden her yıl 200.000 öğrenci kayıt yaptırmıştır (Moore and Kearsley, 2005).

1980'lerde Amerika'da uzaktan eğitim için daha farklı bir yol kullanılmaya başlanmıştır. Uzaktan eğitimin bireysel olarak sürdürülmesinin aksine gruplar halinde bu eğitimi yapabilme imkanı sağlayan telekonferans yöntemi, mektup ya da açık üniversitelerden farklı olarak öğrencilere gruplar halinde uzaktan eğitim fırsatı sunmaktaydı. Öğretici ile öğrenen arasındaki karşılıklı iletişimi sağlayan mektupla öğretim döneminin ya da tek yönlü radyo ya da televizyon yayınları döneminin aksine telekonferans yöntemiyle eş zamanlı olarak farklı yerlerde olmalarına rağmen öğrenene öğreticiye soru sorabilme, öğreticiye de öğrenene cevap verebilme imkanı sunulmuş oldu (Moore and Kearsley, 2005).

1980'li yıllarda ise eyalet radyo telekonferans ağ sistemine sahip olan Wisconsin Üniversitesi bünyesinde çalışan hocaların tek bir sınıftan, eyaletin farklı bölgelerinde bulunan birçok sınıfa iki yönlü iletişim kurarak ders verdikleri (İşman, 2008) bilinmektedir.

1985 yılına gelindiğinde ise Amerika, İngiltere ve Avustralya gibi farklı ülkelerde bulunan bazı üniversiteler kendi aralarında telekonferans yöntemiyle verilen uzaktan eğitim derslerini organize etmişlerdir (Holmberg, 1982). 1986 yılında ise yine Amerika'da bulunan bazı okullar sesli telekonferans yöntemiyle dil dersleri vermeye başlamıştır (Batey, 1986).

1960 ve 1970'ler bilgisayar teknolojisinde büyük gelişmelerin meydana geldiği yıllardır. 1971'de Intel'in ilk mikro işlemciyi yapması, 1975'e gelindiğinde ise ilk kişisel bilgisayarın satışa sunulması bilgisayar destekli öğretimin gözle görülür bir şekilde artmasına sebep olmuştur. 1989 yılında Pensilvanya Devlet Üniversitesi'nde Moore, bilgisayar teknolojisinden faydalanarak ilk uzaktan eğitim

denemesini yapmıştır. Moore, Meksika, Finlandiya ve Estonya’da bulunan öğrenci gruplarına lisans düzeyinde dersler vermiştir (Moore and Kearsley, 2005).

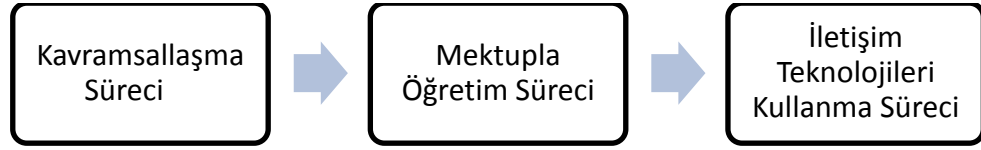
İnternetin keşfi ve yaygınlaşmasıyla uzaktan eğitimde yeni bir dönem başlamıştır. 1990’lu yıllarda bazı üniversitelerde internet temelli programlar açılmaya başlanmıştır. Örneğin, New York Teknoloji Enstitüsü online kampüs adında internet temelli uzaktan eğitim derslerine başlamıştır. Ayrıca Penn Devlet Üniversitesi de dünya kampüsü adı altında yetişkinlere dersler sunmaya başlamıştır (Moore and Kearsley, 2005). Doğuşundan bu yana beş farklı kuşak geçiren uzaktan eğitim internet teknolojisiyle birlikte bu gün kullanılan halini almış bulunmaktadır. Her bir kuşakta farklı bir yöntem ve teknik izleyen uzaktan eğitim sistemi internetin kullanımıyla birlikte de kendine özgü yeni yöntem ve teknikler geliştirmiştir.

1.1.4. Uzaktan Eğitimin Türkiye’de Gelişimi

21. yüzyılda yaşanan teknolojik gelişmelerle birlikte bir hayli yaygınlaşan uzaktan eğitim sistemi tüm dünyada olduğu gibi Türkiye’de de geleneksel eğitime bir alternatif olarak kullanılmaya başlanmıştır. Son iki yüz yıllık Türk tarihi bir yapısal ve toplumsal dönüşüm ve çağdaşlaşma tarihidir (İşman, 2008). Türkiye’nin birçok alanındaki bu değişim ve gelişmeler eğitimde de kendini göstermiştir. Tüm dünyada kendine yer bulabilmiş olan uzaktan eğitim kavramı, kendini yenilemekte ve çağdaşlaşma sürecinde olan Türkiye’de de karşılık bulmuştur. Eğitimde yapılmaya çalışılan bu çağdaşlaşma sürecinde ülkeye davet edilen yabancı uzmanlardan biri olan Dewey’in 1924 yılında sunmuş olduğu “öğretmen eğitimi raporu” ile uzaktan eğitim ilk kez gündeme gelmiştir (Alkan, 2011). Bu tarihten üç yıl sonra kavramsal olarak oturmaya başlayan uzaktan eğitimle ilgili 1950’li yıllara kadar neredeyse hiç çalışma yapılmamıştır. 1950’den sonra ise uzaktan eğitim konusundaki çalışmalar oldukça artmış ve uygulamaya dönük çalışmalar başlamıştır (İşman, 1997).

İşman’a (2008) göre uzaktan eğitimin Türkiye’deki tarihsel gelişimini üç aşamada incelemek mümkündür.

Şekil 3. Uzaktan Eğitimin Gelişim Sürecinde Türkiye’de Geçirdiği Evreler



Kaynak: İşman (2008)’den faydalanılarak hazırlanmıştır.

1924 yılında John Dewey’in öğretmen yetiştirme konusunda uzaktan eğitimi teklif etmesi ile başlayan Türkiye’nin uzaktan eğitim macerası, 1927 yılında “Muhabere Yoluyla Tedrisat” uygulamasıyla okuma-yazma öğretimi teklifi ile devam etmiştir. 1928 yılında ise yeni Türk alfabesinin yurt çapında hızlı bir şekilde öğretilmesi için yapılan çalışmalar uzaktan eğitimin Türkiye’deki tarihi için önemlidir. 1950 yılında Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Banka ve Ticaret Hukuku Araştırma Enstitüsü’nün İş Bankası’nın desteğiyle uzaktan eğitimle yürütülecek bir bankacılık kursu açmak istemesi bir diğer girişimdir. 1949 yılında toplanan Dördüncü Milli Eğitim Şurasında Milli Eğitim Bakanlığı altında yaygın eğitim için bir birim kurulması teklif edilmiştir (İşman, 2008). 1957 yılında toplanan Altıncı Milli Eğitim Şurasında uzaktan eğitimin etkin bir şekilde kullanılmasına dair kararların çıkması sonucunda 1960 yılında Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) bünyesinde mektupla öğretim adı altında ilk deneme yapılmıştır. Bu denemeden sonra ise Türkiye’de Mektupla Öğretim ve Teknik Yayınlar Genel Müdürlüğü kurulmuştur (Özdil, 1986).

1964 yılında ise TRT çatısı altında radyoda eğitsel amaçlı yayınlara başlanmış ve bu yayınlar oldukça artış göstermiştir (Özdil, 1986). 1962 yılında yapılan Yedinci Milli Eğitim Şurasında da yaygın eğitimin önemi üzerinde durulmuş ve okula devam edemeyenlerin uzaktan eğitim yoluyla eğitim almaları gerekliliği vurgulanmıştır.

1950’li yıllarda Türk Eğitim Sistemi içinde ilk uygulamaları görülen (İşman, 2008) uzaktan eğitimin ortaya çıkış sebeplerinden bir tanesi, klasik okulların artan talebi karşılayamayacak olmasıdır. MEB bünyesinde Mektupla Öğretim ve Teknik Yayınlar Genel Müdürlüğü kurulmasının ardından (Özdil, 1986) mektupla öğretime

başlanmadan önce bu işi başarılı bir şekilde yapan gelişmiş ülkelerin programları ve sistemleri incelenmiş, bu ülkelerden bilgi alınmıştır (Fidan ve Okan, 1976). 1958-59 yıllarında bankacılık sektöründe açılan kurslarla başlayan mektupla öğretim süreci (Özdil, 1986) radyo, otelcilik, beslenme, teknik resim ve ilkokul öğretmenliği gibi bölümler için yapılan öğretimle devam etmiştir (Alkan, 1987). 1966 yılına gelindiğinde Mektupla Öğretim Merkezi'nin genel müdürlük seviyesinde örgütlenmesinin ardından mektupla öğretim başarıyla uygulanmaya devam etmiştir (İşman, 2008). Yedinci Milli Eğitim Şurasında alınan kararlar sebebiyle uzaktan eğitim daha planlı bir şekilde yapılmak istenmiş ve Mektupla Yüksek Öğretim Merkezi kurulmuştur. Mektupla Yüksek Öğretim Merkezinin kurulmasıyla üniversitelerdeki yığılmayı önlemek amaçlanmış ve bu derslerin televizyonla desteklenmesi planlanmış olsa da 1975 yılında uygulamanın yetersiz olduğu düşünülerek merkezin faaliyetlerine son verilmiştir (İşman, 2008).

1975 yılında ülkenin ihtiyaç duyduğu alanlarda ara insan gücü yetiştirmek amacıyla kurulan Yaygın Yükseköğretim Kurumu (YAYKUR) ortaöğretim ve ilkokul öğretmenliği, teknik ve sosyal bilimler ve yabancı diller alanında eğitim vermiştir (İşman, 2008). Ancak YAYKUR bağımsız ve açık bir üniversite olmayı başaramaması, sağlıklı ve üniversiter alt yapı desteğinden yoksun olması, hükümet politikaları ve siyasal baskılardan etkilenmesi gibi (Candemir vd., 2002) nedenlerle istenilen düzeyde başarı sağlayamamış, yeterince yaygınlaşamamış ve 1976 yılında faaliyetlerini durdurmuştur (İşman, 2008). Bahsedilen bu uygulamalar 1982'den sonra Açık Öğretim Fakültesine dönüşmüş (Daş ve Varol, 2001; Aktaran: İşman, 2008) ve yapılan çağdaş ve planlı uygulamalar sayesinde mektupla öğretim yöntemi "Açık Öğretim Fakültesi" ve "Açık Lise" uygulamaları ile günümüze kadar gelmiştir (İşman, 2008).

1941 yılında "Ziraat Takvimi" ismiyle kırsal kesime yönelik yapılan radyo yayını, 1952 yılında yine kırsal kesime yönelik yapılan bir sohbet programı ve 1954 yılında yapılan "Köyün Saati" isimli radyo programı Türkiye'de yapılan ilk eğitsel amaçlı radyo yayını örneklerindedir (Aziz, 1982). 1964 yılında ise TRT'nin yeniden örgütlenmesiyle birlikte radyodaki eğitsel amaçlı yayınlar artmıştır (İşman, 2008).

Amerika’da 1953 yılından, İngiltere’de ise 1957 yılından (Aziz, 1982) itibaren uzaktan eğitim kapsamında kullanılan televizyon yayınları Türkiye’de de 1968 yılında eğitsel amaçla kullanılmaya başlanmıştır (İşman, 2008). Aynı yıl Film Radyo Televizyon ile Eğitim Merkezi kurulmuştur. Bu merkez tarafından TRT’ye hazırlatılan ve uzaktan eğitim kapsamında kullanılan ilk televizyon yayınları olarak bahsedilebilecek on beş dakikayı geçmeyen ve ayda iki kez yayınlanan eğitim programları (Özbay, 1992) 1970 yılında “Okul Televizyonu” ismiyle geliştirilerek yeniden yayınlanmıştır (Çilenti, 1993).

Birinci Beş Yıllık (1963-1967) ve İkinci Beş Yıllık (1968-1972) Kalkınma Planlarında sadece radyonun daha sonraki kalkınma planlarında ise radyo ve televizyonun eğitimde kullanılmasına yönelik alınan kararların ardından (İşman, 2008) görevi, kalkınma planlarında ve yıllık programlarda benimsenmiş eğitim politikalarının etkili bir şekilde uygulamaya dönüştürülmesi ve gerekli teknolojik altyapının oluşturulması olan (MEB, 1975) Eğitim Teknolojisi Strateji ve Yöntem Grubu kurulmuştur.

1981-82 yıllarında yetişkinlere okuma-yazma öğretimi amacıyla (Menteş, 1990; Aktaran: İşman, 2008), 1982 yılında ön lisans öğrencilerine yönelik hazırlanan programlar (Özer, 1990; Aktaran: İşman, 2008) TRT aracılığıyla öğrencilere sunulmuştur. 1982 yılında On Birinci Milli Eğitim Şurasında uzaktan yükseköğretim görevinin Anadolu Üniversitesi’ne verilmesiyle üniversitenin uzaktan eğitim için kullandığı ders konuları da TRT aracılığıyla yayınlanmaya başlanmıştır (İşman, 2008).

1991 yılında Fırat Üniversitesi kendi televizyon istasyonunu kurarak uzaktan eğitim faaliyetlerine başlamıştır (Daş ve Varol, 2001; Aktaran: İşman, 2008). 1992 yılında ise Açık Öğretim Lisesi, 1997 yılında ise Açık İlköğretim Okulu kurulmuş ve eğitim verirken televizyondan faydalanılmıştır (İşman, 2008).

Teknolojinin hızla gelişmesi eğitime olan ihtiyacı ve talebi arttırdığı gibi bu talebin karşılanması için yeni yöntem ve tekniklerin kullanılmasına da olanak sağlamıştır. 1996 yılında “Toplumun İhtiyaçlarının Sürekli Karşılanması” temasıyla toplanan On Beşinci Milli Eğitim Şurasında (İşman, 2008) gelişen teknoloji

karşısında artan ihtiyaçların sürekli eğitimle karşılanması ve bu amaçla yapılacak olan sürekli eğitim kapsamında gerekli programların hazırlanması ve gerekli uygulamalardan faydalanılması gibi kararlar çıkmıştır. Günümüzde ise birçok üniversite teknolojik gelişmeler ile birlikte uzaktan eğitimin de değişmesini ve gelişmesini sağlayacak yenilikler ve sistemler geliştirmeye çalışmaktadırlar (İşman, 2008). İnternet teknolojisi başta olmak üzere gelişen teknolojiler sayesinde uzaktan eğitim farklı bir boyuta bürünerek yaygınlaşmasıyla Türkiye’de web tabanlı uzaktan eğitim uygulamaları da artış göstermiştir (İşman, 2008). Dolayısıyla teknolojinin gelişmesi dünyada olduğu gibi Türkiye’de de uzaktan eğitime farklı bir boyut katmış ve yaygınlaşmasına katkı sağlamıştır.

Uzaktan eğitim sistemleri arasında en yenisi olan web-tabanlı eğitimde dersler eş zamanlı ve eş zamansız olarak yürütülebilmektedir. Eş zamanlı uzaktan eğitimde farklı mekanlarda bulunan öğrenen ve öğretici aynı zaman diliminde bir araya getirilir (Kantar vd., 2008). Eş zamanlı uzaktan eğitimde internet teknolojileri kullanılarak öğretici ve öğrenenin iletişim içinde olması sağlanır ve bu sayede öğrenenler sorular sorabilir, bir konuyu tartışabilir veya test çözebilir (Toker, 2008). Eş zamansız uzaktan eğitimde ise öğrenen ders videolarını istediği zaman izleyebilir ve ders materyallerini istediği zaman kullanabilir. Eş zamansız eğitim öğrenenle canlı bağlantı içinde olma avantajından mahrumdur. Web tabanlı uygulamalarda başlangıç olarak gösterilebilecek ilk uygulama 1998 yılında Orta Doğu Teknik Üniversitesi’nin başlattığı Bilişim-İletişim Teknolojileri Sertifika Programı’dır. Program İnternete Dayalı Asenkron Eğitim (İDE-A) ile her yıl tekrarlanmaktadır (Çekiç, 2010). ODTÜ’yü İstanbul Üniversitesi, Bilgi Üniversitesi, Sakarya Üniversitesi, Fırat Üniversitesi gibi üniversiteler takip etmiştir ve web tabanlı uzaktan eğitim uygulamalarını kullanan üniversite sayısı gün geçtikçe artmaktadır. Çalışma kapsamında değerlendirilen Yabancı Dil I dersi öğretim programı da eş zamansız olarak yürütülen web tabanlı uzaktan eğitim uygulamalarına örnek gösterilebilir.

1.1.5. Program Değerlendirme Nedir?

Örgün ve yaygın eğitim kurumlarının temel işlevi, hedef kitlelerine eğitim programlarında öngörülen davranış özelliklerini, uygun eğitim durumları yoluyla kazandırmaktır (Sağlam ve Yüksel, 2007; Varış, 1988). Eğitim kurumlarının bu

işlevleri ne ölçüde yerine getirdikleri, ancak uyguladıkları eğitim programlarının tüm boyutlarıyla ve tüm paydaşlarının katılımıyla değerlendirilmesi sonucunda ölçülebilir. Dolayısıyla program değerlendirme, tasarlanan ve uygulanan bir eğitim programının etkililiği hakkındaki bilgilerin toplandığı, bu bilgilerin analiz edilip yorumlandığı ve sonuçta programın sürdürülmesi, geliştirilmesi ya da sonlandırılması kararının alındığı bir süreçtir (Sağlam ve Yüksel, 2007).

Variş'a (1988) göre, eğitimde program geliştirme ve değerlendirme bir sürecin iç içe geçmiş ögeleridir. Program geliştirme süreci boyunca öğrenciyi biçimlendirmeye yönelik sınavlar uygulanır ve alınan sonuçlar programın geliştirilmesi için kullanılır. Program sonunda ise, programın türünü ve değerini belirlemek üzere değerlendirme yapılır. Ayrıca program değerlendirme sürecinde programdaki obje, kişi ya da işlemlerin verimliliği hakkında bilgi toplanabileceği gibi (Posner, 2003) öğretim materyalleri, ders verimliliği ve öğretim programının etkisi hakkında da bilgi toplanabilir (Gredler, 1996).

Ertürk'e (1994) göre ise program değerlendirme, yetiçek geliştirmenin son ve tamamlayıcı halkası olarak eğitim hedeflerinin ne ölçüde gerçekleştirildiğinin belirlendiği bir aşamadır. Dolayısıyla program değerlendirme yetiçek geliştirmenin son halkası olarak görülmekle birlikte sadece program geliştirmenin sonunda gerçekleşen bir süreç olarak görülmemelidir. Aksine değerlendirme program geliştirme sürecinin, her temel aşaması sonrasında gerçekleştirilen bir çaba olarak düşünülmelidir (Olivia, 1997).

Program değerlendirme, programın tüm boyutlarının birbirinin etkileyicisi olmalarından dolayı karmaşık bir süreçtir. İyi belirlenmemiş program amaçları, amaçlara ulaşmayı sağlamayan içerik ve öğrenme yaşantıları, uygun ölçme araçlarının kullanılmaması ya da ölçütlerin iyi belirlenmemesi programın diğer boyutlarını da etkiler. Aynı şekilde program değerlendirme süreci sonucunda programın herhangi bir boyutunda yapılacak düzenlemenin programın diğer boyutlarını ve dolayısıyla programın başarısını etkileyeceği söylenebilir (Gözütok, 1999). Ayrıca program değerlendirme, programın uygulanmasıyla ve sonuçlarıyla ilgili dönüt sağlayarak, programın geliştirilmesi, kabul edilmesi veya ortadan kaldırılması ya da programın öğeleri hakkında yapılabilecek değişiklikler hakkında

karar vermeyi kolaylaştıran bir süreçtir. (Posavac ve Carey, 2002, Aktaran: Langford, 2010; Demirel, 2003; Bilen, 2006).

Değerlendirme sonuçları program geliştirme uzmanlarına programa devam etme, gözden geçirme ya da yeni bir aşamaya geçme konusunda bilgi vermektedir. Bunun yanı sıra karar vermede, sonuç çıkarmada ve programla ilgili kararları bilgiye dayandırmada program geliştirme uzmanına yetki verir (Demirel, 2003). Program hakkında geçerli ve güvenilir bir yargıya varılabilmesi; program değerlendirme süreci içinde istenilen verilerin uygun yöntem ve teknikler yardımıyla toplanması, toplanan verilerin doğru analiz edilmesi ve tüm bu süreçler sonucunda ortaya çıkan bulguların yorumlanmasına bağlıdır (Gözütok, 2001). Program değerlendirme sürecinin doğru bir şekilde işleyebilmesi için değerlendirme türlerinin, program değerlendirme yaklaşımlarının ve modellerinin bilinmesi gerekmektedir.

1.1.6. Değerlendirme Türleri

Program değerlendirme sürecinde genellikle üç tür değerlendirmenin yapıldığı ve buna göre programla ilgili çeşitli kararların alındığı söylenebilir. Bunlar yansıtıcı, biçimlendirici ve düzey belirleyici değerlendirmedir (Özdemir, 2009).

Yansıtıcı değerlendirme program geliştirme aşamasında yani program daha uygulanmadan yapılan değerlendirmedir. Alan uzmanları ve program geliştiriciler dışında eğitim sosyoloğu ve psikoloğu gibi kişilerin de içinde bulunduğu geniş bir ekip çalışması olan yansıtıcı değerlendirme sonucunda programda ekleme, çıkarma ya da düzeltmeler yapılabilir (Turgut, 1983). Dolayısıyla program henüz uygulamaya koyulmadan programın bazı eksiklikleri veya hataları yansıtıcı değerlendirme ile rahatlıkla görülebilir.

İlk kez Scriven tarafından kullanılan biçimlendirici değerlendirme (Gredler, 1996) ise mevcut programların uygulanmasına yönelik dönüt sağlamak amacıyla yapılır (Özdemir, 2009). Öğretim programının ülke genelinde uygulanmasına başlamadan önce programla ilgili toplanan bilgiler doğrultusunda programın iyileştirilmesi amaçlanır. Deneme sürecinde, programın uygulama koşullarının mümkün oldukça sabit tutulması ve düzeltmelerin deneme uygulamasının bitiminde

yapılması önemlidir (Gözütok, 2001). Biçimlendirici değerlendirme, bir geri bildirim sürecidir ve hem öğretim hem de öğrenmeyle ilgili düzeltmelerde kullanılır (Ornstein and Hunkins, 2004).

Biçimlendirici değerlendirmede şu noktalara dikkat edilmesi gerekmektedir (McNeil, 1976):

1. Programın sona ermesinin ardından öğrencide ortaya çıkması amaçlanan davranış değişiklikleri veri toplamanın çıkış noktası olmalıdır.
2. Program çıktıları çok boyutlu olarak incelenmelidir.
3. Programdan beklenenler net bir şekilde tanımlanmalıdır.
4. Verilerin program uygulanırken toplanması gereklidir.
5. Programın uygulanması esnasında öğretmen gözlemleri konusunda da bilgi toplanmalıdır.
6. Yeterlilik ölçen sınavların, tutum ölçeklerinin ve sistematik gözlemlerin kullanılması gereklidir.
7. Programın hedeflediği gözlemlerin yanı sıra hedeflemediği yan ürünlerin de gözlenmesi gereklidir.

Programın genelinin uygulanmasından sonraki değerlendirmeyle ilgili olan (Gözütok, 2001) düzey belirleyici değerlendirme ise öğrencilerin hem öğretim sonundaki öğrenmelerini hem de önceki öğrenmelerini içerir. Resmin bütünü elde etmeyi amaçlayan bu değerlendirme türü programın tamamının etkililiğine odaklanır. Düzey belirleyici değerlendirmenin ilk amacı programın ne kadar iyi işlediği konusunda bilgi edinmektir (Ornstein and Hunkins, 2004). Düzey belirleyici değerlendirme, öğretim planlarının yeniden düzenlenmesinde, içeriğin yenilenmesinde veya amaçların yeniden yazılmasında katkı sağlar (Saylor vd., 1981). Uzaktan eğitimle yürütülen Yabancı Dil I dersi öğretim programının ne ölçüde etkili olduğunu belirlemeyi ve programın eksik yönlerini tespit ederek programın gelişmesine katkı sağlamayı amaçlayan bu çalışma da düzey belirleyici bir değerlendirmedir.

1.1.7. Program Değerlendirme Yaklaşımları

Program değerlendirme kavramı 1960'ların sonlarında ortaya çıkmış yeni bir kavram gibi görülmesine rağmen aslında program değerlendirmenin 150 yıllık uzun bir tarihi vardır (Ornstein and Hunkins, 2004; Stufflebeam vd., 2000). Bu uzun yıllar boyunca çeşitli evreler geçiren program değerlendirme sürecinde (Stufflebeam vd., 2000) çeşitli program geliştirme yaklaşımlarının etkisiyle farklı değerlendirme modelleri ve yaklaşımları ortaya çıkmıştır.

Program değerlendirme, bir programı oluşturan bütün öğelerin birbirleriyle etkileşim içinde olması sebebiyle oldukça karmaşık bir süreçtir. Bu karmaşık değerlendirme süreci esnasında bir programın bütün öğelerinin tek tek derinlemesine değerlendirilmesi söz konusu olabileceği gibi, bu kadar derinlemesine bir değerlendirme yerine daha genel bir değerlendirmenin yapılabilmesi de söz konusu olabilir (Turgut, 1983).

Aşağıda farklı uzmanların program değerlendirme yaklaşımları ile ilgili sınıflamalarına yer verilmektedir.

Ertürk (1994) program değerlendirme yaklaşımlarını altı başlıkta toplamıştır. Bu yaklaşımlar ve özellikleri Tablo 2'de görülmektedir.

Tablo 2. Ertürk'ün (1994) Program Değerlendirme Yaklaşımları Sınıflaması

Yetişek Tasarısına Bakarak	Geliştirilmek için tasarlanan programın, program geliştirme ilke ve kurallarına uygunluğunun değerlendirilmesidir. Dolayısıyla bu yaklaşım program değerlendirmeden çok bir tasarı değerlendirmesidir.
Eğitim Ortamına Bakarak	Sadece ortam ve eğitim işlemlerinin değerlendirildiği bir yaklaşımdır.
Öğrenci Başarısına Bakarak	Öğretim yılının sonunda yapılan sınavlarla öğrenme düzeyini belirleyerek yetişek hakkında bir yargıya varmak amaçlanır.
Erişiyeye Bakarak	Erişiyeye programa girişteki davranışlar ile programdan çıkıştaki davranışlar arasındaki hedeflerle tutarlı farka bakarak program hakkında yargıda bulunulur.
Öğrenmeye Bakarak	Öğrenmeye bakarak değerlendirme doğru bir yaklaşım gibi görülmekle birlikte, öğrenme sonunda istenmedik ve beklenmedik yan ürünler de olacağı için tam bir değerlendirme yapmayı engeller.

Tablo 2 (Devam). Ertürk'ün (1994) Program Değerlendirme Yaklaşımları Sınıflaması

Ürüne ve Yan Ürünlere Bakarak	Bu yaklaşımda, hangi davranışlarda tam öğrenmenin sağlandığı, hangi davranışlara erişilemediği, hangi davranışlarda ters gelişmeler olduğu, hangi istenmedik yan ürünlerin oluştuğu, hangi beklenmedik istenik ürünlerin meydana geldiği ortaya konulabilmektedir.
-------------------------------	--

Kaynak: Demirel (2003), Akdağ (2004), Uşun (2012)'dan yararlanılarak hazırlanmıştır.

Ertürk'ün (1994) program değerlendirme yaklaşımları sınıflamasına baktığımızda programı en kapsamlı şekilde değerlendirme imkanı sağlayan yaklaşımın ürüne ve yan ürünlere bakarak değerlendirme yaklaşımı olduğu görülebilmektedir. Diğer yaklaşımlar programın farklı boyutlarını ayrı ayrı değerlendirme imkanı sağlasa da değerlendirmeciye programı bir bütün ve yeterli olarak değerlendirebilme şansı tanımamaktadır.

Program değerlendirme yaklaşımlarını beş ana başlıkta toplayan Posner'in (2003) sınıflaması ise şu şekildedir:

Tablo 3. Posner'in Program Değerlendirme Yaklaşımları Sınıflaması

Geleneksel Değerlendirme Yaklaşımı	Olguları hatırlamayı, temel becerilere hakimiyeti, geleneksel değerleri özümseme üzerine yoğunlaşan geleneksel bir programın, değerlendirilmesinin de yine bu başlıklar üzerinden yapılmasını savunan bir yaklaşımdır.
Deneyisel Değerlendirme Yaklaşımı	Deneyisel eğitimin amaçlarının merkezinde öğrencilerin devam eden eğitimsel deneyimleri bulunur. Bu yaklaşımda değerlendirme soruları deneyisel programın öğrenciler üzerindeki kısa ve uzun dönemli etkilerini geniş bir dağılımla ölçmeye çalışır. Deneyisel eğitimciler sonuç temelli değerlendirmeye ek olarak öğrencilerin sahip olduğu deneyimlerin kalitesi ile de ilgilenirler.

Tablo 3 (Devam). Posner’ın Program Değerlendirme Yaklaşımları Sınıflaması

Davranışçı Değerlendirme Yaklaşımı	Davranışçı program, alt sınırdaki bulunan becerilerin başarısını dikkate alır. Temel değerlendirme sorusu programın hedeflediği davranışların ne kadarının kazanıldığıdır. Kağıt-kalem testleri, gözlem kontrol listeleri, uygulama sınavları gibi yöntemler uygun davranışın niteliğini ve niceliğini belirlemede kullanılır.
Disiplinler Yapısı Değerlendirme Yaklaşımı	Değerlendirme, öğrencilerin edindiği bilgileri, öğrencilerin meşgul olduğu araştırmanın doğasını, öğretilen içeriğin kavramsal yapısını belirler. Değerlendirme yöntemleri, öğrencilere çözmeleri için problem vermeyi, yorumlamaları için bilgi ya da veri vermeyi ve deney kurmayı içerir.
Bilişsel Değerlendirme Yaklaşımı	Bilişsel bakış açısı, öğrencilerin temel kavram bilgilerini ve düşünme becerilerinin gelişimi ile ilgilidir. Değerlendirme soruları, öğrencilerin temel kavramları anlamlı olarak kazanma durumlarını ve sıradan olmayan problemleri çözmeyi öğrenme durumlarını ölçer. Değerlendirme yöntemleri, klinik görüşmelerini, öğrencilerin problem çözme becerilerinin analizini, hata analizini, kavram haritalarını içerir.

Kaynak: Posner (2003)’den yararlanılarak hazırlanmıştır.

Posner’e (2003) göre öğretim programlarının değerlendirilmesinde değerlendirme soruları sorulurken programın temel perspektifi veya yaklaşımı göz önünde bulundurulmalıdır. Çünkü bu sorular programın yaklaşımı çerçevesinde anlam kazanmaktadır. Dolayısıyla her programın değerlendirilme süreci programın özelliklerine göre farklılık gösterebilir.

1.1.8. Program Değerlendirme Modelleri

Günümüzde program değerlendirmeciler, konuya bakış açılarına, benimsedikleri kuramlara, sahip oldukları felsefi görüşlere ve program değerlendirmeden öncelikli beklentilerine göre değişik program değerlendirme yaklaşımları benimsemektedirler (Gredler, 1996; Gözütok, 1999; Erden, 1998). Bu

yaklaşımlar çerçevesinde de, bir program değerlendirme çalışması öncesinde sorulan “Programı kim değerlendirecek?”, “Değerlendirilecek öncelikli unsurlar nelerdir?”, “Bu değerlendirme ile ne yapılmak isteniyor?”, “Değerlendirmede hangi yöntemler izlenecek?”, “Değerlendirmenin sonuçları ne amaçla kullanılacak?” gibi soruların cevaplarına göre belirlenen farklı program değerlendirme modelleri kullanılmaktadır. (Gredler, 1996; Özdemir, 2009).

Program değerlendirme uzmanlarının çalışmalarına bakıldığında program değerlendirme modellerinin farklı başlıklar altında toplandığı görülmektedir. Örneğin Gredler (1996), McNeil (2006) ve Olivia (2009) iki başlık altında; Townsend (2003), Visser (2003) ve Carter (1989) üç başlık altında; Payne (1994) dört başlık altında ve Fitzpatrick vd. (2004) ise altı başlık altında değerlendirme modellerini sınıflamaktadırlar (Aktaran: Uşun, 2012).

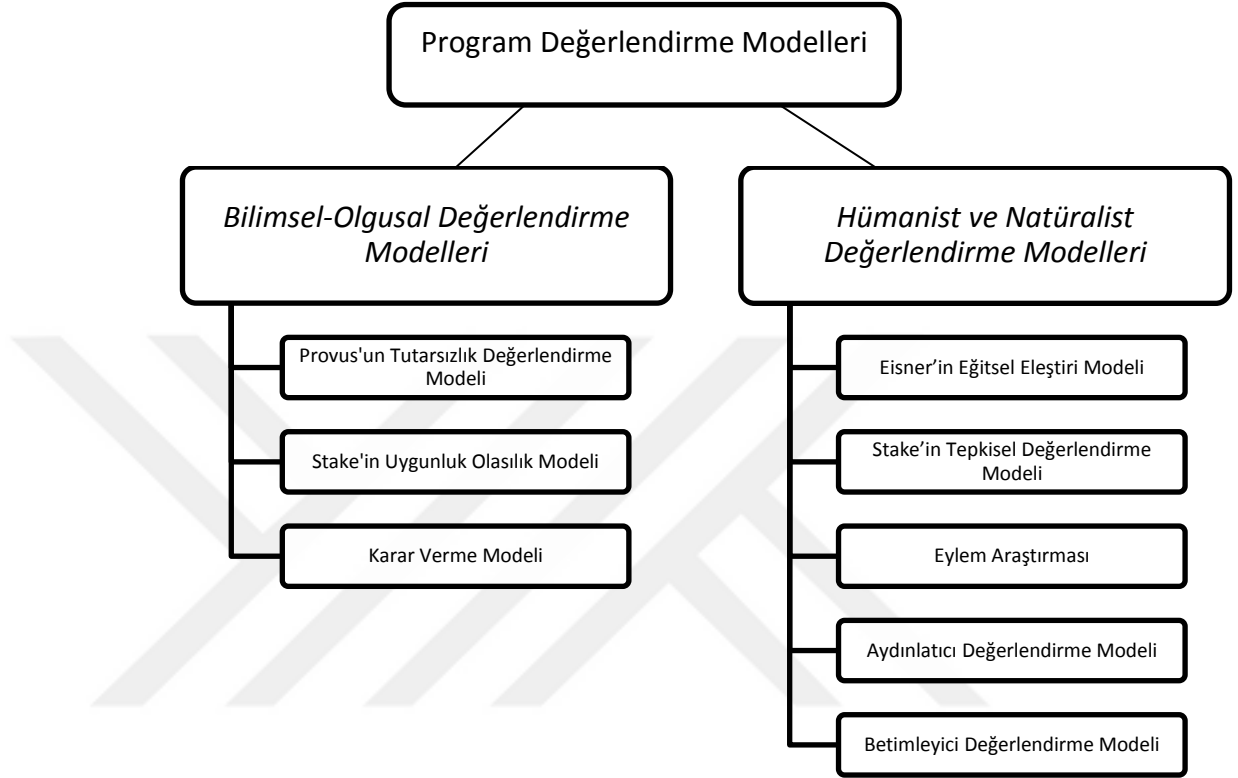
McNeil (2006) program değerlendirme modellerini konsensüs modeller (Geleneksel ve deneysel değerlendirme yapısına sahip olanlar), çoğulcu modeller (Hümanistik ve sosyal yeniden yapılandırmacı değerlendirmeye sahip olanlar) olarak iki başlıkta toplarken; Oliva (1997) sınırlı modeller ve kapsamlı modeller şeklinde program değerlendirme modellerini iki grupta ele almaktadır.

Konsensüs modeller, sistematik program değerlendirmeciler tarafından kullanılır ve değerlendirme sürecinde deneysel ve sistematik bir yaklaşım izlenir. Kısaca, değerlendirme bu yaklaşımda sürekli bir döngünün önemli bir parçasıdır. Bu modelde düzenlenen planlı öğrenme durumları, programlar, dersler ve etkinlikler arzulan sonuçları gerçekten meydana getirdi mi, program sonuçları/ürünleri en iyi nasıl geliştirilebilir sorularına cevap aranır (Özdemir, 2009). Sınırlı modeller eğitim programının hedeflerinin değerlendirilmesi ve eğitim programının düzenlenmesi ve yapılandırılması ilkelerine işaret eden değerlendirme şeklinde gruplanırken, kapsamlı modeller ise Saylor, Alexander ve Lewis Modeli ve Stufflebeam’in CIPP modeli olarak gruplanmaktadır (Özdemir, 2009).

Ornstein and Hunkins (2004) program değerlendirme modellerini “Bilimsel-Olgusal Değerlendirme Modelleri” ve “Hümanist ve Natüralist Değerlendirme Modelleri” olmak üzere iki ana başlık altında sınıflamaktadırlar. Bilimsel-olgusal

değerlendirme modelleri üç, hümanist ve natüralist değerlendirme modelleri ise beş modelden oluşmaktadır.

Şekil 4. Ornstein and Hunkins'in Değerlendirme Modelleri Sınıflaması



Kaynak: Ornstein and Hunkins (2004)'den yararlanılarak hazırlanmıştır.

Ornstein and Hunkins (2004) Provus'a ait tutarsızlık değerlendirme modelini, Stake'e ait uygunluk olasılık modelini ve karar verme modelini bilimsel-olgusal değerlendirme modelleri başlığı altında, Eisner'in eğitsel eleştiri modelini, Stake'in tepkisel değerlendirme modelini, eylem araştırmasını, aydınlatıcı değerlendirme modelini ve betimleyici değerlendirme modelini ise hümanist ve natüralist değerlendirme modelleri başlığı altında toplamıştır.

Demirel (2003) ise program değerlendirme modellerini 8 başlık altında sıralamıştır. Bu modeller şunlardır:

1. Hedeflere Dayalı Değerlendirme Modeli
2. Metfessel-Michael Değerlendirme Modeli

3. Provus'un Farklar Yaklaşımı İle Değerlendirme Modeli
4. Stake'in Uygunluk-Olasılık Modeli
5. Stufflebeam'in Bağlam, Girdi-Süreç ve Ürün Modeli
6. Stufflebeam'in Toplam Değerlendirme Modeli
7. Eisner'in Eğitsel Eleştiri Değerlendirme Modeli
8. Stake'in İhtiyaca Cevap Verici Program Değerlendirme Modeli.

Saylor vd'nin (1981) yaptığı bir diğer sınıflama da sekiz farklı modelden oluşmaktadır. Modeller sırasıyla şunlardır:

1. Davranışsal Hedef Modeli (Tyler Hedefe Dayalı Model)
2. Karar Verme Modeli
3. Amaçtan Bağımsız Karar Verme Modeli
4. Uygunluk-Olasılık Modeli
5. Yeterlilik Modeli
6. Metfessel-Michael Modeli
7. Farklar Modeli
8. Eğitsel Eleştiri Modeli

Fitzpatrick vd. (2004) ise değerlendirme modellerini altı farklı değerlendirme yaklaşımı başlığı altında toplamıştır. Bu program değerlendirme yaklaşımları şu şekildedir:

1. Hedef Yönelimli Değerlendirme Yaklaşımları
2. Katılımcı Yönelimli Değerlendirme Yaklaşımları
3. Yönetim Yönelimli Değerlendirme Yaklaşımları
4. Uzmanlık Yönelimli Değerlendirme Yaklaşımları
5. Tüketici Yönelimli Değerlendirme Yaklaşımları
6. Rakip Yönelimli Değerlendirme Yaklaşımları

Fitzpatrik vd.'nin (2004) grpladığı altı değerlendirme yaklaşımının altında farklı değerlendirme modelleri yer almaktadır. Bu değerlendirme yaklaşımları ve yaklaşımlar altında bulunan değerlendirme modelleri şu şekildedir:

1.1.8.1. Hedef Yönelimli Değerlendirme Yaklaşımları

Bu değerlendirme yaklaşımını benimseyen değerlendirme modellerinin temel amacı programın hedeflerini tanımlamak ve bu hedeflere ne ölçüde ulaşıldığını ölçmektir (Stufflebeam vd., 2000). En büyük temsilcileri arasında Tyler, Provus, Metfessel ve Michael gibi isimler vardır.

Hedef yönelimli değerlendirme yaklaşımlarının öncülerinden olan Tyler tarafından 1933-1941 yılları arasında geliştirilen hedefe dayalı program değerlendirme modeli (Tyler Modeli), daha sonra geliştirilen pek çok modelin temelinde yer almıştır. Tyler'ın değerlendirme modeli, program geliştirme modeline dayalı olarak tasarlanmıştır (Erden, 1998). Eğitim programının daha önceden belirlenmiş hedefler doğrultusunda öğrenci davranışlarındaki değişikliği belirlemeyi esas alan bir değerlendirme modelidir. Program geliştirme aşamasında belirlenen her bir amacın gerçekleşip gerçekleşmediğini bilmek isteyen program geliştirmeciler, yöneticiler veya sponsorlar için uygun bir modeldir (Stufflebeam vd., 2000). Ürünü merkeze alan bir modeldir. Modelin uygulanmasında kullanılan ölçme araçlarının güvenilir ve geçerli olması önemlidir. Modelin başarısında öğretmenin sorumluluğu büyüktür (Gözütok, 1999).

Tyler (1949), program değerlendirmeye akılcı-deneysel bir yaklaşım getirmiştir ve değerlendirmeyi eğitime ait hedeflerin program süresince uygulanan öğretim yoluyla tam olarak ne düzeyde kazandırıldığını belirlemeye yönelik bir süreç olarak tanımlamaktadır. Bir diğer deyişle Tyler'a (1949) göre program sonunda kazandırılması istenen davranış değişikliklerinin ne ölçüde gerçekleştirildiğini belirleme işi program değerlendirmedir.

Bu yaklaşımda iki temel düşünce ifade edilmektedir. Bunların birincisi bir eğitim programının amaçlarının başarısının nasıl değerlendirileceğine dair temel standartları oluşturduğudur. İkincisi ise değerlendirmenin eğitim sürecinin bir parçası

olduğu ve ondan ayrı düşünülmemeyeceğidir. Tyler değerlendirmeyi, bir programın gerçekte ulaşmak istediği amaçların derecesinin belirlenme süreci olarak açıklamıştır. Buna göre Tyler'ın program değerlendirme modeli üç ana ögeyi içermektedir (Bilasa ve Ekşioğlu, 2008): a) amaçlar, b) öğrenme yaşantıları, c) değerlendirme.

Amaçlar, öğrencilerin elde etmesi gerektiği düşünülen davranışları, öğrenme yaşantısı söz konusu davranışları kazanmaları için öğrencilerin geçirmesi gereken yaşantıları ve etkinlikleri, değerlendirme ise amaçlara ulaşma derecesini belirlemek için yapılan tüm etkinlikleri kapsamaktadır. Tyler modeline göre, belirtilen bu üç öge sürekli etkileşim içerisindedir (Erden, 1998).

Tyler, öncülüğünü yaptığı hedefe dayalı program değerlendirme modelinin aşamalarını şöyle belirlemiştir (Ornstein and Hunkins, 2004):

1. Programın genel ve ayrıntılı amaçlarının belirlenmesi,
2. Amaçların sınıflandırılması,
3. Davranışsal amaçların belirlenmesi,
4. Amaçlara ulaşıp ulaşılmadığını gösterecek durumların belirlenmesi,
5. Ölçme araçlarının belirlenmesi ve geliştirilmesi,
6. Öğrencilerin davranışa ilişkin yeterliliklerin belirlenmesi,
7. Davranışsal amaçlarla verilerin karşılaştırılması.

Tyler'ın değerlendirme modelinin ayırt edici özelliği bazı etkinliklerin amaçlarının belirlenmiş olması ve değerlendirmenin bu belirlenmiş amaçların başarılmış olma derecesine odaklanmasıdır (Fitzpatrick vd., 2004).

Erden (1998), bu modelin merkezinde eğitim hedeflerinin bulunduğunu, önce hangi hedeflere ulaşılabilirdiğine bakıldığını, daha sonra ise ulaşılamayan hedeflere niçin ulaşamadığını belirlemek için, hedef ve öğretim yaşantılarının incelendiğini belirtmektedir. Demirel (2003) ise bu değerlendirme modelinin odak noktasının niceliksel veriler olduğunu vurgulamakta, değerlendirme sürecinde öğrenci davranışlarının öğretimin başında ve sonunda en az iki kez ölçülmesi ve bunlara

dayanarak, amaçlara ulaşma derecesinin belirlenmesi gerektiğini savunmaktadır. Ayrıca elde edilen davranışların kalıcılığını görmek için program bittikten sonra da bir izleme çalışması ile davranışların değerlendirilmesinin önemli olduğu vurgulanmaktadır. Bu tür değerlendirmede, bilişsel hedeflere ulaşma derecesini tayin etmek için hedef dayanaklı başarı testleri, psiko-motor davranışlar için gözlem formları ve duyuşsal hedefler için tutum ölçeklerinden yararlanılabilmektedir (Erden, 1998; Gözütok, 1999).

Hedef yönelimli program değerlendirme yaklaşımlarının öncülerinden olan Tyler'ın modelindeki amaç, hangi hedeflerin gerçekleştiğinin belirlenmesidir. Performansın ön ve son ölçümünü yapma, hedeflerin netliği, objektif ölçme araçlarının kullanımı sayesinde teknik bakımdan modelin güçlü olduğu söylenebilir. Bu modelin kullanım kolaylığı, sonuçlara odaklanma, hedeflerin nitelikli belirlenmesine olan katkıları gibi üstün yönleri varken; programın etkililiğine ilişkin sadece hedeflere vurgu yapması, sonuçları basite indirgemesi, öğretme-öğrenme sürecinin ihmal edilmesi, değerlendirmenin esas olarak düzey belirleyici türde ve öğrencilerin başarısını ölçmeye dayalı olması, daha çok test sonuçlarına ve ürüne ağırlık verilmesi gibi sınırlıkları da bulunmaktadır (Şahan, 2007; Worthen ve Sanders, 1987; Aktaran: Brown, 1994).

Hedef yönelimli program değerlendirme yaklaşımlarına bir diğer örnek Metfessel ve Michael tarafından 1960'lı yılların sonunda geliştirilen değerlendirme modelidir (Popham, 1988; Aktaran: Özdemir, 2009). Bu modelde eğitimin içindeki tüm bireylerin doğrudan veya dolaylı olarak değerlendirmeye katılmaları sağlanır ve genelden özele doğru hedeflerin değerler dizisi geliştirilir. Oluşan özel hedefler uygulanabilir şekle dönüştürülerek buna uygun ölçme araçları geliştirilir ve süreç üzerinde gözlemler yapıldıktan sonra toplanan bilgiler analiz edilir. Programla ilgili standartlar açıklanır ve ileriye dönük uygulanabilirliği konusunda öneriler geliştirilir (Demirel, 2003). Metfessel ve Michael'in, hedefe dayalı yaklaşımı temel almakta ve bu yaklaşıma sekiz değerlendirme aşamasını içeren daha ayrıntılı açıklamalar getirmekte oldukları görülmektedir (Brown, 1994).

Metfessel-Michael modeline göre değerlendirme sürecinin sekiz aşaması şöyledir (Brown, 1994; Gözütok, 1999; Demirel, 2003):

1. Tüm okul toplumunun üyelerinin (öğrenciler, okul personeli ve diğer bireyler) programın değerlendirilmesine katılımcı olarak dâhil edilmesi.

2. Genel sonuçlardan özel sonuçlara doğru hiyerarşik bir biçimde düzenlenmiş olan geniş kapsamlı hedefler ve özel hedeflerin bağlantılı bir dizisinin oluşturulması.

3. Okul ortamında uygulanabilir davranışların ifade edilmesi.

4. Programın etkinliği ile ilgili ölçümleri yapabilmek için gerekli olan ölçme araçlarının geliştirilmesi.

5. Davranış değişikliklerinin testler ve ölçekler kullanılarak dönemsel olarak gözlenmesi.

6. Elde edilen verilerin analiz edilmesi.

7. Ölçüm sonuçlarının yorumlanması.

8. Geniş kapsamlı hedefle ve özel hedeflerde değişiklik yapılması ve daha ileri uygulamalara temel oluşturacak biçimde tavsiyelerin oluşturulması.

Bu modelin Tyler akımından önemli ölçüde etkilendiği ve program değerlendirmeciye değerlendirme verilerini elde etmek için kullanılacak alternatif araç ve gereçler önerdiği görülmektedir (Fitzpatrick vd., 2004). Metfessel ve Michael modelinin en kullanışlı yanı, bir eğitim programının hedeflerinin edinimini yansıtmada kullanılacak farklı ölçme araçlarının oluşturulmasına yönelik çabalar olarak nitelendirilebilir (Popham, 1988; Aktaran: Özdemir, 2009). Bu modelin günümüzde davranışçı akımın etkisinde kaldığı söylenebilir ancak özellikle değerlendirme konusunda amaçlar ve davranışsal amaçları ele almasından dolayı kendi içinde tutarlığının olduğu belirtilmektedir (Brown, 1994).

Provus tarafından geliştirilen program değerlendirmede farklar modeli de hedef yönelimli program değerlendirme yaklaşımlarından bir diğeridir. Bu model var olan performans ve varsayılan standartlar arasındaki farklılıklara odaklandığından “Farklar Modeli” olarak tanımlanmıştır. Bu değerlendirme modelinde, değerlendirmenin performans ve standartlarla karşılaştırılması söz konusudur. Provus’a göre program değerlendirme (Popham, 1988; Aktaran: Özdemir, 2009):

1. Program standartlarını tanımlama,
2. Program performansının bazı yönleri ve programın o yönünü düzenleyen standartlar arasında bir fark olup olmadığına karar verme,
3. Var olan farklılık bilgisini programın performansını ya da standartlarını değiştirmek için kullanma sürecidir.

Farklara ilişkin bilgiler her aşamada karar verme durumunda olan kişilere açıklanır. Karar vericiler aşağıdaki seçeneklerden hangisini tercih ediyorsa o yönde karar verebilir (Popham,1988; Aktaran: Gözütok, 1999):

1. Bir sonraki aşamaya geçme,
2. Önceki aşamayı yeniden deneme,
3. Programı yeniden başlatma,
4. Performansı ve standartları yeniden düzenleme ya da programın uygulanmasını iptal etme.

Provus'un Farklar Modelindeki beş aşamada elde edilen verilerle standartlar karşılaştırılır ve program hakkında karar verilir. Modelin aşamaları şu şekildedir (Gözütok, 1999):

1. Tasarım Aşaması: Program henüz tasarım aşamasında iken tasarım, sahip olması gereken standartlarla karşılaştırılır. Tasarım standartları ve mevcut programın özellikleri arasındaki farklara bakarak bir sonraki aşamaya geçilebilir, program tasarımında değişiklikler yapılabilir ya da program reddedilebilir.

2. Düzenleme Aşaması: Uygulanmakta olan program, öğrenci yetenekleri, personel yetenekleri ve planlanan öğretim yöntemleri açılarından program standartları ile karşılaştırılır. Farklar belirlenir. Durum karar vericilere iletilir.

3. Süreçler Aşaması: Program süreçleri; öğrenci, öğretmen, personel etkinliklerini, programdaki iş görüleri ve iletişimlerini içerecek şekilde değerlendirilir. Durum karar vericilere iletilir.

4. Ürünler Aşaması: Bu aşamada, programın bir bütün olarak etkisi, hedeflerin belirlediği standartlar açısından değerlendirilir. Öğrenci ürünleri, personel ürünleri, okulla ilgili ürünler, toplumla ilgili ürünler değerlendirilerek program, belirlenen amaçlar doğrultusunda başarılı olmuş mudur? sorusuna yanıt verilir. Elde edilen yanıt, programın değerini ortaya koyar.

5. Maliyet Çıkarma Aşaması: Ürün değerlendirmeden elde edilen sonuçlar, bir yandan benzer program ürünleri ile karşılaştırılırken, diğer yandan maliyet yarar analizleri de yapılır. Maliyet yarar analizi sadece parasal boyutta değil, bireysel, sosyal ve siyasal değerleri de içerecek kapsamda düşünülmelidir.

Provus bu değerlendirme modelinin ders, okul, bölge ya da ülke bazında her tür programın değerlendirilmesinde kullanılabileceği fikrini savunmaktadır (Özdemir, 2009).

Farklar yaklaşımıyla değerlendirme modeli ilk olarak büyük kamu okul sistemlerindeki programların geliştirilmesinin kolaylaştırılması için tasarlanmış ve daha sonra federal büro tarafından tüm ülke çapında uygulanmaya başlanmıştır. Modelde değerlendirme sırasında herhangi bir farklılık ortaya çıktığında, program değerlendirmeciler ve programla ilintili olan herkesin işbirliği içinde problem çözme sürecine katılmaları önerilmektedir. Bu süreçte de (1) Niçin bir farklılık var? (2) Hangi düzeltici etkinlikler işe koşulabilir? (3) Hangi düzeltici etkinlik en iyisidir? gibi sorular cevaplanmaktadır. Bu problem çözme etkinliği geleneksel amaca dayalı değerlendirme yaklaşımında bir yenilik olarak görülebilir. Bu modelin program değerlendirme modelleri içerisinde en eskilerden birisi olmasına karşın halen birçok değerlendirme işleminde kullanıldığı da görülmektedir (Fitzpatrick vd., 2004).

1.1.8.2. Katılımcı Yönelimli Değerlendirme Yaklaşımları

Bu değerlendirme yaklaşımında değerlendirme sürecine programın bütün paydaşlarının dahil edilmesi görüşü hakimdir. Değerlendirme sürecinde ihtiyaç duyulan ölçütler, veriler ve ihtiyaçların belirlenmesinde bütün paydaşlar rol alır. Bu değerlendirme yaklaşımlarının temsilcileri arasında Stake, Patton ve Rippey gibi isimler vardır.

Stake tarafından ortaya konulan ihtiyaca dayalı program değerlendirme modelinde değerlendirmeciler, sonuçlardan çok program etkinlikleri ve sürecin değerlendirilmesiyle ilgilenirler (Demirel, 2003). Stake'in geliştirdiği bu modelin üç temel özelliği vardır (Saylor vd., 1981):

1. Programın amaçlarından çok programın etkinliklerine yönelik olması.
2. İlgili kişilerin ihtiyaçlarına cevap vermek amacıyla bilgilendirme yapmak üzere kullanılması.
3. Programın başarılı ya da başarısız olduğunun farklı görüş ya da değerler aracılığıyla belirlenmesi.

Dolayısıyla ihtiyaca cevap verici bir değerlendirme modeli olması yönüyle farklıdır. Stake, bu model ile daha çok, önceden var olanlara dikkat çekmiştir. Yani öğrencilerin özellikleri, statüleri, yetenekleri, önceki başarı puanları, psikolojik durumlarına ilişkin değerlendirme sonuçları, disiplin kayıtları ve derse katılımları girdileri nitелеmekte önemli bir yer tutmaktadır (Gözütok, 1999). Stake, ilgili tarafların algılanan ihtiyaçlarına duyarlı olmak gerekliliğinin değerlendirme işinin özü olduğunu düşünür. Bu düşünceye göre ilk yapılması gereken iş program değerlendirmeden ne beklenildiğini ortaya koymaktır. Bunu yapacak kişiler ise değerlendirmeye katılan bütün paydaşlardır. Stake'e göre, sistematik değerlendirmecilerin ileri sürdüğü gibi, program değerlendirme çalışmaları sadece hedeflerin ayrıntılı ve sistematik biçimde değerlendirilmesine odaklanmanın aksine, öğrencilerin öğrenmelerinin yanında çeşitli özelliklerini, programın ve öğretim sürecinin farklı unsurlarını da değerlendirmeye katmalıdır (McNeil, 2006).

1.1.8.3. Yönetim Yönelimli Değerlendirme Yaklaşımları

Bu değerlendirme yaklaşımına göre değerlendirmenin amacı program hakkında karar verecek olan kişilere bilgi sağlamak ve karar vermelerine yardımcı olmaktır. Ayrıca program geliştirme sürecinin bütün aşamalarında değerlendirme yapılması gerektiğini savunur. Değerlendirme yaklaşımlarının temsilcileri arasında Stufflebeam ve Alkin gibi isimler yer alır.

Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün Program Değerlendirme Modeli, yönetim yönelimli değerlendirme yaklaşımlarından bir tanesidir. Stufflebeam tarafından yönetilen Phi Delta Kappa Ulusal Değerlendirme Komisyonu “Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün (CIPP)” adında değerlendirme modelini geliştirmiş ve yaygınlaştırmıştır. Stufflebeam’e göre değerlendirme, karar seçeneklerini belirlemek amacıyla işe yarayabilecek bilgileri betimleme, elde etme ve yorumlama sürecini içerir (Oliva, 1997). Stufflebeam, değerlendirmenin idarecilerin program hakkında doğru ve yerinde kararlar almasında yardımcı olması gerektiğini savunur (Worthern vd., 1997). Değerlendirmeyi devam eden bir süreç olarak gören (Ornstein and Hunkins, 2004) CIPP modeli proje, program, personel, ürün, kurum ve sistemlerin değerlendirilmelerini yönlendirmek için kapsamlı bir çerçeve programıdır. Bu modelin çekirdek kavramları bağlam, girdi, süreç ve üründür (Stufflebeam, 2000). Modeli oluşturan bu kavramlar ayrı ayrı değerlendirme boyutu olarak ele alınabileceği gibi bu kavramların birbiri ile ilişkisi ve bağı aracılığıyla toplam değerlendirme de yapılabilir (Stufflebeam, 2003).

CIPP modeline göre program değerlendirmede dört ana unsur göz önüne alınmaktadır (Brown, 1994):

- Değerlendirme karar verme amacıyla yapılır. Çünkü değerlendirme karar vericilere bilgi sağlamalıdır.
- Değerlendirme döngüsel ve sürekli olan bir süreçtir ve bundan dolayı da sistematik bir program aracılığı ile uygulanmak zorundadır.
- Değerlendirme süreci planlama, bilgi alma ve sağlama şeklinde üç ana aşamayı içerir. Bu aşamalar değerlendirmenin yöntemi için temel oluşturur.
- Değerlendirme sürecindeki planlama ve bilgi sağlama aşamaları işbirliği gerektiren birbirine dönük aşamalardır.

Çok kapsamlı olan bu modelde planlama, yapılandırma, uygulama ve yeniden düzenlemeyle ilgili olarak bağlam, girdi, süreç ve ürüne ilişkin dört alanda karar vermek gerekmektedir (Ornstein and Hunkins, 2004):

Tablo 4. CIPP Modelinin Değerlendirme Boyutlarının Karar Verme Alanları İle İlişkisi

Planlamayla ilgili	Bağlam Değerlendirme
Yapılandırmayla ilgili	Girdi Değerlendirme
Uygulamayla ilgili	Süreç Değerlendirme
Yeniden düzenlemeyle ilgili	Ürün Değerlendirme

Tabloda gösterilen dört alan hakkında karar vermek için, “Ne yapılması gerekiyor?” “Nasıl yapılmalı?” “Planlandığı gibi yapılıyor mu?” ve “Başarılı oldu mu?” sorularının cevaplanması gerekir (Stufflebeam, 2007).

Bağlam değerlendirme boyutu, hedeflerin, öğrenen ihtiyaçlarının ve çözülmesi gereken problemin gözden geçirildiği ilk basamaktır (Gilchrist and Roberts, 1974). Bu aşama, karar vericilere yardım etmek için ihtiyaçların belirlenmesi, hedef ve önceliklerin tanımlanması ve geniş kullanıcı kitlelerine yardımcı olmak için hedefler, öncelikler ve sonuçlar hakkında karar verilmesini içerir (Stufflebeam, 2000). Bağlamın değerlendirilmesinin nedeni hedeflerin belirlenmesi için ölçütler belirlemektir. Bağlamın değerlendirilmesine bir anlamda durum analizi de denilebilir. Bağlamın değerlendirilmesi esnasında öğretimin gerçekleşeceği ortam betimlenir ve bu ortam hakkında arzu edilen şartlar belirlenir. Sorulan bazı sorular çerçevesinde bağlamın değerlendirilmesi yapılabilir (Reece ve Walker, 1993; Aktaran: Gözütok, 1999):

- Programın amaçları öğrencilerin, toplumun ve iş yaşamının gereksinimlerini karşılamakta mıdır?
- Program iş yaşamıyla iş birliğini içermekte midir?
- Programın amaçları öğrencilerin gelecekteki öğrenmelerine hazırlık sağlamakta mıdır?
- Programın amaçları güncel midir?

Girdi değerlendirme boyutunda ise, amaçlara ulaşmak ve hedeflenenleri karşılamak için çeşitli yaklaşımları, eylem planlarını ve bunların yapılabilirlik düzeyleri ile bütçeleri belirlenir ve değerlendirilir (Stufflebeam, 2000). Öğrencilerin programla ilgili hazırbulunuşluk düzeyleri, öğretmenlerin bu programı uygulamaya

ilişkin yeterlikleri, kaynakların yeterliği, öğretim materyallerinin yeterliği hep bu aşamada ortaya konması gereken verilerdir (Gözütok, 1999). Girdi değerlendirmede özellikle şu sorulara cevap aranır (Ornstein and Hunkins, 2004):

- Hedefler doğru ve uygun bir şekilde hazırlanmış mıdır?
- Hedefler kurumun ya da okulun genel hedefleri ile uyumlu mudur?
- Seçilen öğretim yöntemleri hedeflere uygun mudur?
- Program içinde belirlenen diğer stratejiler programın hedeflerine uygun mudur?

Süreç değerlendirme boyutu ise çalışanların etkinliklerine yardımcı olacak ve işlerini kolaylaştıracak olan planların uygulanmasını değerlendirerek programın performansı hakkında karar verilmesini ve sonuçların yorumlanmasını içerir (Stufflebeam, 2000). Yani planlanan etkinliklerin uygulamaya konması ile başlanan aşamadır. Büyük çaplı programlar uygulamaya konmadan önce pilot uygulamalarda süreç değerlendirme yapılabilir. “Program uygulanmaya başlamadan önce hazırlanan plan ne kadar iyi uygulanıyor?”, “Uygulama esnasında hangi problemlerle karşılaşılıyor?”, “Başarıya engel olabilecek durumlar nelerdir?” ve “Hangi düzenlemelere ihtiyaç duyulmaktadır?” gibi sorulara yanıt bulunduğu, programın etkililiği hakkında bir fikir sahibi olunabilir ve programa müdahale edilebilir (Worthern vd., 1997). Ayrıca süreç değerlendirme aşamasında programı uygulamanın maliyeti ve katılımcıların programın uygulanışı hakkındaki görüşleri de belirlenir (Stufflebeam and Shinkfield, 2007). Sürecin değerlendirilmesinde de bazı sorulara yanıt aramak gerekir (Gözütok, 1999):

- Öğretmenler program dokümanlarını nasıl kullanıyorlar?
- Hazırlanan değerlendirme dokümanları öğretmenler tarafından anlaşılakta mıdır?
- Karşılaşılan problemlerin çözümü için öğretmenlere ve öğrencilere yardım sağlanmakta mıdır?
- Önerilen öğretim stratejileri kullanılmakta mıdır?

- Belirlenen içerik tam olarak verilmekte midir?

Yukarıda bahsedilen sorulara yanıt aramada gözlem formları, anketler, başarı testleri, performans testleri, öğretmen davranışlarını ölçmeye yarayan envanterler ve uzman görüşlerinden yararlanılabilir (Gözütok, 1999).

Ürün değerlendirme, programın belirlenen amaçlarına ulaşip ulaşmadığı ve program sonunda elde edilen ürünün ne ölçüde başarılı olduğu konusunda karar vermeye yardımcı olur (Gilchrist and Roberts, 1974; Ornstein and Hunkins, 2004). Diğer bir deyişle program ile belirlenen hedeflere ne ölçüde ulaşıldı sorusuna cevap aranır. Bu değerlendirme sonunda programın değiştirilip düzeltilmeye ihtiyaç olup olmadığına ilişkin kararlar alınır. Ürünün değerlendirilmesinde de bazı sorulara yanıt aramak gerekir (Gözütok, 1999; Worthen vd., 1997):

- Başarı yüzdesi nedir?
- Hedeflere ne ölçüde ulaşılabildi?
- Programın başında belirlenen ihtiyaçlar hangi oranda karşılanabildi?
- Mezunlar iş bulabilmekte midir?
- Mezunların programa ilişkin görüşleri nelerdir?
- İş yaşamının mezunlar ve program hakkındaki görüşleri nelerdir?

Yukarıda bahsedilen sorulara yanıt aramada performans testleri, gözlem formları, anketler, başarı testleri, iş doyumu ölçekleri kullanılabilir. Ürünün değerlendirilmesi aşamasından elde edilen veriler ışığında programın sürdürülmesi, değiştirilmesi ya da kaldırılması konusunda karara varılabilir (Gözütok, 1999).

Görüldüğü gibi bu model, değerlendirmenin en önemli amacının kanıtlamak değil, geliştirmek olduğu görüşü üzerine temellendirilmiş ve çeşitli alanlardan eğitimcilerin, uzmanların ve ilgililerin kullanımı için geliştirilmiştir (Stufflebeam, 2000). CIPP modeli hem biçimlendirici hem de düzey belirleyici değerlendirme için uygulanabilir. Tablo 5’de biçimlendirici ve düzey belirleyici değerlendirme için CIPP modelinin dört bileşeninin amacı ve değerlendirmeyle olan ilişkisi gösterilmektedir (Stufflebeam, 2000).

Tablo 5: CIPP Modelinin Dört Bileşenin Biçimlendirici ve Düzey Belirleyici Değerlendirmeye İlişkisi

DEĞERLENDİRME ROLLERİ	Biçimlendirici Değerlendirme	Düzey Belirleyici Değerlendirme
	Nitelik sağlanmasına ve karar verme sürecine yardımcı olmak için CIPP bilgisinin uygulanması	Programın gidişi, değeri, düzgünlüğü ve önemini özetlemek için CIPP bilgisinin kullanımı
Bağlam	Amaçların seçilmesi ve sıralanması için gerekli olan rehberlik hizmeti (yapılan ihtiyaç analizi, sorunlar, bilinenler ve fırsatlar açısından).	Değerlendirilen gereksinim, sorun, değer ve fırsatların amaç ve önceliklerle kıyaslanması
Girdi	Çalışma planının incelenmesini takip eden bir program ya da diğer stratejiyi seçmeye yönelik rehberlik hizmeti (alternatif stratejileri ve kaynak belirleme planları temel alınarak).	Programın strateji, tasarım ve bütçesinin rakiplerin ve bundan yararlanacak olanların gereksinimleriyle kıyaslanması.
Süreç	Çalışma planını uygulamaya yönelik rehberlik hizmeti (faaliyetlerin gözlenmesi, haklarında bir yargıya varılması ve periyodik değerlendirme dönütleri temel alınarak).	Süreç ve maliyet kayıtlarının tanımlanması, planlanan ile uygulamadaki süreç ve maliyetlerin kıyaslanması.
Ürün	Çalışmaya devam etme, değiştirme, uyarılma veya uygulamadan kaldırmaya yönelik rehberlik hizmeti (sonuçları ve yan etkileri değerlendirerek).	Çıktıların ve yan etkilerin amaçlanan gereksinimlerle ve diğer değerlendirme programlarının sonuçlarıyla kıyaslanması. Çalışmanın değerlendirilen bağlam, girdi ve süreçlerine göre sonuçların yorumu.

Tablo 5'den de görülebileceği gibi CIPP modelinin dört bileşeni hem biçimlendirici hem de düzey belirleyici değerlendirme için kullanılabilir.

1.1.8.4. Uzman Yönelimli Değerlendirme Yaklaşımları

Uzman yönelimli değerlendirme yaklaşımı en eski yaklaşımlardan biridir. Bu değerlendirme yaklaşımı, bir kurum, program, ürün ya da etkinlik hakkında yargıda bulunurken özellikle profesyonel uzmanlar ile değerlendirmenin yapılmasını içerir. Değerlendirmenin kalitesini artırabilmek için direk olarak profesyonel uzmanlardan faydalanılmasının gerekliliği savunulur. En büyük savunucularından biri Eisner'dir.

Eisner tarafından 1975 yılında geliştirilen eğitsel eleştiri program değerlendirme modeli niteliksel değerlendirmeye önem vermektedir. Eğitsel eleştiri modeli betimleme, yorumlama ve değerlendirme olmak üzere üç aşamadan oluşmaktadır (Marsh and Willis, 2007; Ornstein and Hunkins, 2004). Betimlemede, değerlendirmecinin sınıftaki deneyimlerinin okuyuculara yardımcı dokunacak şekilde sınıf betimlenir ve betimleme genellikle yazılıdır. Yorumlama, sınıfa özgü şeylere anlam yüklemektir. Eisner modelinin bu basamağı, yapılandırmacılık yaklaşımının hem öncüsü hem de bir örneğidir. Değer biçme aşaması ise araştırmacının, değerlendirme deneyimlerine yön veren olayların niteliklerini değerlendirmesidir (Marsh and Willis, 2007). Bu modelin uygulanmasında da bazı sorulara yanıt aranmaktadır (Gözütok, 1999):

- Bu program okula ne gibi yeni şeyler getirmiştir?
- Önemli olaylar olmuş mudur?
- Öğretmen ve öğrencilerin bu olaylara katılım ya da tepkileri neler olmuştur?
- Öğrenciler yeni programdan neler öğrenmişlerdir?

Sonuç olarak eğitsel eleştiri program değerlendirme modelinin sonunda programın okula kattığı yeniliklerin neler olduğuna, önemli olayların gerçekleşip gerçekleşmediğine, öğretmen ve öğrencilerin bu olaylara ilişkin tepkilerine ve program sonunda öğrencilerin neler öğrendiklerine cevap bulunur.

1.1.8.5. Tüketici Yönelimli (Sisteme Dayalı) Değerlendirme Yaklaşımları

Bu değerlendirme yaklaşımlarının temel amacı ürünler hakkında bilgi sağlamaktır. Bir ürün ya da hizmeti seçme durumunda olan alıcılar yani tüketiciler tarafından kullanılmak üzere ürün ya da hizmet hakkında değerlendirme bilgileri elde etmek odak noktadır. Programın ortaya koyduğu ürünü analiz etmek için ölçüt listeleri geliştirir ve ürünü değerlendirerek müşteriye bilgi sunar. Temsilcileri arasında Scriven ve Pomoski vardır.

Scriven tarafından 1972’de geliştirilen hedefsiz değerlendirme modeli, bir programın istenilen sonuçlarından çok, gerçek sonuçları üzerinde odaklanmaktadır. Hedefsiz değerlendirme modelinde, değerlendiricinin program ekibi ve yöneticileriyle çok az bir bağlantısı vardır ve ayrıca değerlendirici programın amaç ve hedeflerinden de habersizdir (Uşun, 2012). Bu model, sürece dayalı yaklaşım üzerine odaklanmaktadır. Genelde program değerlendirmeciler için bir programın amaçlarını karşılamak önemli olmakla birlikte, aynı zamanda programın gözden geçirilmesi, değiştirilmesi ve iyileştirilmesinde sadece amaçlarının temel alınmasının yeterli olmadığı belirtilmektedir. Scriven, değerlendirmeyi gerçekleştirirken, programın sadece amaçlarına yönelmesinin değerlendirmeyi kısıtlı hale getirdiğini vurgulamaktadır (Gredler, 1996).

Modelin genel özellikleri şu şekilde ifade edilmektedir (Fitzpatrick vd. 2004):

- Değerlendirmeci bilinçli olarak programın amaçlarının ne olduğunu öğrenmekten kaçınır.
- Önceden belirlenen amaçların değerlendirme çalışmasının odağını daraltmasına izin verilmez.
- Amaçtan bağımsız değerlendirme, istenilen program sonuçlarından çok gerçek sonuçlar üzerine odaklanır.
- Bu modelde değerlendirme, program yöneticisi ve program çalışanlarıyla olabildiğince az iletişim halindedir.
- Amaçtan bağımsız değerlendirme, beklenmedik yan etkilerin göz önüne alınması olasılığını artırır.

Scriven'in program değerlendirme alanında biçimlendirici ve düzey belirleyici değerlendirme arasındaki farkları ortaya koyan ve bunları birbirinden ayıran ilk kişi olması önemlidir. Scriven'a göre bu modelin en önemli fonksiyonu program hakkında ön yargıyı azaltması ve nesnelliği artırmasıdır (Fitzpatrick vd., 2004).

1.1.8.6. Rakip Yönelimli Değerlendirme Yaklaşımları

Bu değerlendirme yaklaşımlarında öğretim programı hakkındaki olumlu ya da olumsuz farklı değerlendirme uzmanlarının görüşleri temele alınır. Yani programın hem kuvvetli hem de zayıf yönleri üzerinden programın kullanılabilirliğini tartışmak ve sonuçları tüm yönleriyle incelemek bu yaklaşımların amaçları arasındadır. Rakip yönelimli değerlendirme yaklaşımlarının temsilcileri arasında Wolf ve Owens gibi isimler vardır.

Wolf'un geliştirdiği tüzel değerlendirme modelinin amacı eğitim ile ilgili karar vericilere programlarının zorluklarını onaylamada yardımcı olmaktır. Ayrıca program hakkındaki iki karşıt bakış açısına dayalı olarak bir programın yorumlanması ile gerekli ve uygun bilgilerin toplanmasını sağlamaktır. Bu model konuyu belirleme, konu seçimi, kanıtları hazırlama ve toplantının duyurulması olmak üzere dört temel aşamadan oluşmaktadır. Wolf'un sistemi gerçekleri bulma ve araştırmaya yönelik rehberlik edici süreçler ve kanıta dayalı kurallara sahip bir sistemdir.

1.1.9. Değerlendirme Modellerinin Karşılaştırılması

Yukarıda değinilen program değerlendirme modellerinin, değerlendirme yaklaşımı, öğeleri ve değerlendirme aşamaları başlıklarında birbirleriyle karşılıklı analizi Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Program Değerlendirme Modellerinin Karşılaştırılması

	TYLER	METFESSEL-MICHAEL	PROVUS	STAKE	EISNER	STUFFLEBEAM	SCRİVEN
Değerlendirme Yaklaşımları	Hedef Yönelimli Yaklaşım	Hedef Yönelimli Yaklaşım	Hedef Yönelimli Yaklaşım	Katılımcı Yönelimli Yaklaşım	Uzman Yönelimli Yaklaşım	Yönetim Yönelimli Yaklaşım	Tüketici Yönelimli Yaklaşım
Öğeleri	<ul style="list-style-type: none"> Hedefler Öğrenme yaşantıları Değerlendirme 	<ul style="list-style-type: none"> Hedef İçerik Süreç Değerlendirme 	<ul style="list-style-type: none"> Standart Program Performansı Standart ve performansın karşılaştırılması Ortaya çıkan farklılık Sonlandırma Değiştirme 	<ul style="list-style-type: none"> Girdiler (önceden var olanlar) Süreç Ürünler 		<ul style="list-style-type: none"> Bağlam Girdi Süreç Ürün 	

Tablo 6 (Devam). Program Değerlendirme Modellerinin Karşılaştırılması

Değerlendirme Aşamaları	1.Programın genel ve ayrıntılı amaçlarının belirlenmesi,	1.Okulun katılımının sağlanması				1.Standartların belirlenmesi
	2.Amaçların sınıflandırılması,	2.Amaçlar modelinin oluşturulması		1.Programın hikâyesini anlatma,		2.Paydaşların katılımının sağlanması
	3.Davranışsal amaçların belirlenmesi,	3.Amaçların uygulanabilir biçime dönüştürülmesi	1. Tasarım	2.Özelliklerini anlatma		3.Değerlendirmenin kurumsallaştırılması
	4.Amaçlara ulaşıp ulaşılmadığını gösterecek durumların belirlenmesi,	4.Ölçme araçlarının geliştirilmesi	2. Düzenleme	3.Müşterileri ve personeli tanımlama,	1. Betimleme	4.Değerlendirme yönteminin kullanılması
	5.Ölçme araçlarının belirlenmesi ve geliştirilmesi,	5.Davranışların dönemsel olarak gözlemlenmesi	3. Süreç	4.Önemli konuları ve sorunları belirleme,	2. Yorumlama	5.Öğelerin tasarlanması
	6.Öğrencilerin davranışa ilişkin yeterliliklerin belirlenmesi,	6.Verilerin analizi	4. Ürün	5.Başarıları rapor etme	3. Değerlendirme	6.Ara raporların verilmesi
	7.Davranışsal amaçlarla verilerin karşılaştırılması.	7.Verilerin yorumlanması	5.Programların karşılaştırılması ve maliyet fayda analizi			7.Değerlendirme bulgularının özetlenmesi ve rapor haline getirilmesi
	8.Önerilerde bulunma					

Kaynak: Bilasa ve Ekşioğlu (2008), Gözütok, (1999), Fitzpatrick vd. (2004)'den yararlanılarak hazırlanmıştır.

Modeller incelendiğinde öncelikle yaklaşım açısından bir benzerlik ve farklılığın olduğu görülmektedir. Tyler, Metfessel-Michael ve Provus'un değerlendirme modelleri, değerlendirmeyi programın hedeflerine göre yapmaları açısından kendi aralarında benzerlik göstermekte iken Stake, Eisner, Stufflebeam ve Scriven ise yaklaşım konusunda ayrılmaktadırlar. Stake katılımcı yönelimli yaklaşımı, Eisner uzman yönelimli yaklaşımı, Stufflebeam yönetim yönelimli yaklaşımı, Scriven ise tüketici yönelimli yaklaşımı benimseyen modeller geliştirmişlerdir.

Öğeler açısından incelendiğinde ise Tyler ve Metfessel-Michael'in hedef yönelimli değerlendirme modellerinin ilk basamağını "hedefler" oluşturmaktadır. Her iki modelde de özel hedefler istenilen kazanımları ve davranışları belirlemeye dönüktür. Bu hedefler aşaması Provus, Stake ve Stufflebeam'in değerlendirme öğelerinin ilk basamağından farklılık göstermektedir. Provus Farklar Modeli, Tyler ve Metfessel Michael'in değerlendirme modeli gibi amaç yaklaşımı olmasına karşın öğeleri açısından standartların belirlenmesi aşaması ile başlar. Burada standartlar hedefler gibi düşünülebilir ancak daha farklıdır. Çünkü standartlar aynı zamanda kazanım sağlayacağı tahmin edilen öğrenciler, personel ve öğretim etkinliklerini de içerir. Stake'in bütüncül yaklaşımı değerlendirme modelinde ilk basamağı önceki yaşantılar oluştururken Stufflebeam'in modelinde bağlam oluşturmaktadır. Stake, bu ilk basamakta önceden sahip oldukları yani kendileriyle birlikte getirdiklerine dikkat çekmektedir (Gözütok, 1999). Öğrencilerin özellikleri, statüleri, yetenekleri, önceki başarı puanları, psikolojik durumlarına ilişkin değerlendirme sonuçları ve disiplin kayıtları, girdileri nitelemekte önemli bir yer tutmaktadır. Stufflebeam'in CIPP değerlendirme modelinde ise önceki yaşantılar yerine bağlam üzerinde durulmaktadır. Burada bağlam, amaçların seçilmesi, sıralanması, gerekli araçların belirlenmesi için rehberlik etmektedir.

Öğelerin ikinci basamağı olarak Tyler "öğrenme yaşantılarını", Metfessel-Michael "içeriği", Stake "süreci", Stufflebeam ise "girdiyi" ele almışlardır. Tyler'in öğrenme yaşantıları basamağı Metfessel-Michael'in içerik ve süreç, Stake'in işlem, Stufflebeam'in süreç basamağına benzemektedir. Ancak Tyler'in öğrenme yaşantıları diğerlerine göre daha kapsamlıdır. Son basamak olarak "değerlendirme"

Stake ve Stufflebeam’de “ürün” olarak ele alınsa da bu basamağın var oluş amacı aynıdır.

Sonuç olarak, yedi değerlendirme modelinin farklılık ve benzerlikleri incelendiğinde, değerlendirme modellerinin eğitim programları içerisindeki önemi bir kez daha görülmüştür. Tüm değerlendirme modellerinin amaçlarının, programın etkililiğini ortaya koymaya yönelik olduğu söylenebilir. Bununla birlikte modeller arasındaki farklılığın değerlendirmeye yönelik bakış açısından ve değerlendirmede izlenen yöntemden kaynaklandığı görülmüştür (Bilasa ve Ekşioğlu, 2008).

Yukarıda bahsedilen program değerlendirme modellerinden bir tanesini programın değerlendirme sürecinde tek başına kullanabilmek mümkün olacağı gibi değerlendirmenin amacı doğrultusunda bir modelin bir boyutunu kullanmak ya da birkaç modelin farklı boyutlarını birleştirerek yeni bir yapı oluşturmak da mümkündür.

1.1.10. Modern Diller Bölümü Yabancı Dil I Dersi Öğretim Programı

Temel İngilizce ve Modern Diller olmak üzere iki ayrı bölümü bulunan Yabancı Diller Yüksek Okulu’nda zorunlu İngilizce hazırlık eğitimi Temel İngilizce Bölümü tarafından verilirken, üniversite genelindeki bütün bölümlerde zorunlu olan ortak zorunlu yabancı dil derslerinin yürütülmesinden Modern Diller Bölümü sorumludur. Yabancı Diller Yüksek Okulu Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği’ne göre yılda bir kez eğitim-öğretim yılının başında yapılan İngilizce yeterlilik sınavından 60 notunu alamayan veya yönetmelik uyarınca denk görülen bir sınavdan geçer not aldığını kanıtlayamayan öğrencilerden bölümlerindeki eğitim dili en az %30 İngilizce olanlar zorunlu olarak hazırlık eğitimi görürler. Bölümlerinin eğitim dili %100 Türkçe olanlar ise zorunlu olmamakla beraber isteğe bağlı olarak hazırlık eğitimi alabilirler. Hazırlık eğitiminden başarılı olmak için ise öğrencilerin yıl sonu ortalamalarının 60 olması gerekmektedir.

Ortak zorunlu yabancı dil derslerinin amacı öğrencilere akademik ve ileride girecekleri mesleki ortamlarda ihtiyaç duyacakları yabancı dil yetilerini kazandırmak ve bu yetilerini geliştirmektir. Modern Diller Bölümünün sunduğu zorunlu ortak

yabancı dil derslerini, Yabancı Diller Yüksek Okulu'nun yaptığı yeterlilik sınavında başarısız olan bütün öğrenciler almak zorundadır. Ortak Zorunlu Yabancı Dil dersleri öğrencilerin hazırlık eğitiminde edindikleri bilgi ve becerileri daha ileri düzeylere taşıyacak nitelikte olup akademik ve profesyonel yaşamda gereksinim duyabilecekleri dil becerileri ile eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve problem çözme gibi üst düzey düşünme becerilerini tümleşik olarak ortak öğretim programı dahilinde kazandırmayı hedeflemektedir. Aynı öğretim programı dahilinde eğitim gören farklı bölüm öğrencilerinin de geçerlik ve güvenilirliği olan ortak bir sınavla ölçülmesini sağlamak bu bölümün görevleri arasındadır. Sonuç olarak, Modern Diller Bölümü'nün temel faaliyetleri açılan zorunlu ve seçmeli yabancı dil derslerini programlamak, uygulamak ve uygulama sonuçlarını değerlendirmektir. Modern Diller Bölümü tarafından öğrencilere Yabancı Dil I, Yabancı Dil II, Okuma ve Konuşma, Mesleki Yabancı Dil I, Mesleki Yabancı Dil II ve İş Hayatı İçin Yabancı Dil dersleri verilmektedir. Modern diller tarafından sunulan bu derslerden Yabancı Dil I ve Yabancı Dil II dersleri 2014-2015 eğitim-öğretim yılı güz dönemi itibariyle uzaktan eğitim yoluyla verilmeye başlanmıştır.

Çalışma kapsamında öğretim programı değerlendirilecek olan Yabancı Dil I dersi bir dönem sürmektedir. Ayrıca 2014-2015 eğitim-öğretim yılı güz döneminden bu yana ise uzaktan eğitimle verilmektedir. Ders süresince öğrenciler dil bilimsel ve dil bilimsel açıdan doğru yapıları tanıyarak dil bilgisi bilgilerini pekiştirmek için çeşitli öğretici etkinliklerle gerekli beceri ve stratejileri geliştireceklerdir. Ders, dil öğrenme sürecini pekiştirmek için "okuma", "konuşma", "yazma" ve "dinlemeden" oluşan dört becerinin anlamlı parçalarda bir arada kullanımını içerir. Buna ek olarak ders, kelimelerin kullanımını ve ekleri gibi dil bilgisi özelliklerini ve anlamlarını öğrenerek belli kelimelerin aktif bir şekilde kullanımını ve tanınmasını sağlar. Kelime öğrenme, hafızada tutma ve gerektiğinde kullanma stratejilerini geliştirme ve karşılaşılan metinlerde bilinmeyen kelimeleri tahmin etme becerisini geliştirme ve dilin işlevlerini kullanabilme ders süresince edinilecek diğer becerilerdir.

Eş zamansız olarak yürütülen Yabancı Dil I dersi kapsamında öğrenciler öğretim elemanı tarafından sisteme yüklenen ders materyallerini, videoları ve testleri haftalık olarak internet aracılığıyla takip etmek zorundadırlar. Öğrencilerin ders

dokümanlarını tamamlayıp tamamlamadığı ise dersin ilgili öğretim elemanı tarafından kontrol edilir. Uzaktan eğitim kapsamında eşzamanlı başka bir ders yapılmamaktadır. İlgili fakülte veya yüksekokul tarafından duyurulan ofis saatlerinde öğrenciler dersin sorumlusu öğretim elemanlarıyla yüz yüze veya uzaktan eğitim sistemini kullanarak internet aracılığıyla görüşebilmektedirler. Derslere devam zorunluluğu ise, haftalık ders öğretim materyalleri ve konu sonu test aktivitelerinin öğrenciler tarafından tamamlanması ile çevrimiçi teknolojiler kullanılarak takip edilmektedir. Sınavlar ise ilgili fakülte veya yüksekokul sorumluluğunda, öğretim elemanı eşliğinde, sınıf ortamında ve merkezi olarak gerçekleştirilmektedir.

1.2. Araştırmanın Amaçları

Araştırmanın amacı Batı Karadeniz bölgesinde bulunan bir devlet üniversitesinde uzaktan eğitimle yürütülmekte olan Yabancı Dil I dersi öğretim programını öğrenci görüşlerinden faydalanarak CIPP değerlendirme modeli ile değerlendirmektir. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın problem cümlesi “Uzaktan eğitimle yürütülen Yabancı Dil I dersi öğretim programına ilişkin öğrenci görüşleri nelerdir, öğrenci görüşleri çeşitli değişkenlere göre farklılaşmakta mıdır?” olarak belirlenmiştir.

Bu problem cümlesine bağlı olarak aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır:

1. Öğrencilerin uzaktan eğitimle yürütülen Yabancı Dil I dersi öğretim programı hakkındaki görüşleri ne yöndedir?
2. Öğrencilerin uzaktan eğitimle yürütülen Yabancı Dil I dersi öğretim programına ilişkin görüşleri arasında:
 - Cinsiyet,
 - Fakülte/yüksekokul,
 - Yaş,
 - Öğrenim şekli,
 - Bölüm öncesinde hazırlık eğitimi alıp/almama,
 - Kişisel bilgisayar olup/olmama,
 - İnternet erişimi olup/olmama,
 - Daha önce bir uzaktan eğitim programına katılıp/katılmama,

- Günlük internete bağlanma süresi,
- Dönem sonu notu,

değişkenlerine göre anlamlı fark var mıdır?

1.3. Araştırmanın nemi

Devamlı kendini yenileyen ve değişen dünyada ğretim programlarının da kendini yenilemesi ve geliştirmesi gerektiğinden (Topkaya ve Küçük, 2010) ğretim programlarını değerlendiren çalışmalar önemli ve gereklidir. Özellikle teknolojik gelişmelerle birlikte önemi artarak geleneksel eğitime alternatif oluşturmaya başlayan uzaktan eğitime ait programların değerlendirilmesi önem arz etmektedir. lkelerinde sundukları eğitimin kalitesini, öğrenme ve öğretimin niteliğini artırmak amacıyla bilgi ve iletişim teknolojilerini daha iyi kullanabilmede ülkelerin birbiriyle yarış halinde olduğunu söyleyen Yarmohammadian vd.'ne (2011) göre uzaktan eğitimin etkililiğini değerlendiren çalışmalar bu süreçte oldukça gereklidir.

İlgili literatür incelendiğinde bir hayli yaygınlaşmış olan uzaktan eğitim programlarını değerlendiren çalışmaların sayıca azlığı görülmektedir. Uzaktan eğitimle yürütülen yabancı dil derslerine ait programların değerlendirildiği çalışmaların sayısı ise çok daha azdır. Literatürde uzaktan eğitim programlarını farklı program öğeleri açısından ve daha geniş örneklerle değerlendiren çalışmaların yapılmasını öneren araştırmalar olduğu gibi (zer, 2011 ve Ekmekçi, 2015) farklı lme araçları ve farklı örneklerle başka değerlendirme çalışmalarının yapılmasını öneren araştırmalar da (Topkaya ve Küçük, 2010) mevcuttur. Bu sebeple CIPP modelini benimseyen uzaktan eğitim programlarının değerlendirildiği yeni çalışmaların yapılması gereklidir. Türkiye'de pek çok üniversitede derslerin uzaktan eğitimle yürütülmesi konusunda teşvik edici adımlar atılmakta, bazı programların ya da sınırlı sayıda dersin uzaktan eğitimle yürütülmesi çalışmaları yapılmaktadır. Çok sayıda üniversitede yürütülen bu çalışmaların başarıya ulaşabilmesi için izlenmesi ve değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu alışma böyle bir ihtiyacın ürünüdür. Bir devlet niversitesinde uzaktan eğitimle yrtlmeye başlanmış Yabancı Dil I dersinin daha sağlıklı yürütülmesi için yaşanan sorunları ve

programın iyi yönlerini belirlemek ve programı uygulayan ve yönetenlere dönütler sunarak programın daha nitelikli yürütülmesini sağlamak amaçlanmıştır.

Bu çalışmada değerlendirilen uzaktan eğitim programının İngilizce öğretim programı olmasının sebebi, araştırmacının kendi alanındaki sorunları çözmeye odaklanmasıdır. Dolayısıyla uzaktan eğitimle yürütülen Yabancı Dil I dersine ait öğretim programını öğrenci görüşlerinden hareketle CIPP modelini benimseyerek değerlendirmeyi amaçlayan bu çalışma, üniversitede uzaktan eğitimle yürütülen Yabancı Dil I dersi öğretim programının iyi ya da aksayan yönleri hakkında veri toplayarak yönetici ve uygulayıcılara bilgi sağlaması ve programın geliştirilmesi konusunda adımlar atılmasına yardımcı olması açısından önemlidir. CIPP modelinin seçilmesinin nedeni de bu modelin ve araştırmanın, uygulanmakta olan programın niteliğinin geliştirilmesi amacıyla uygulayıcılara ve yöneticilere bilgi sağlamayı amaçlamasıdır. Ayrıca bu araştırma uzaktan eğitim uygulamalarının etkililiğini saptaması ve niteliğini geliştirecek öneriler ortaya koyması açısından da önemlidir. Bunun yanı sıra uzaktan eğitim ile İngilizce öğretimi yapan diğer üniversiteler için de bir örnek teşkil edecek çalışmalar, Türkiye’de bu alandaki sorunların azalmasına ve İngilizce öğretimindeki başarının artmasına fayda sağlayacaktır.

1.4. Araştırmanın Sayıtları

Araştırmacı tarafından uygulanan ölçeğe öğrencilerin samimi ve içten cevaplar verdikleri varsayılmıştır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma Batı Karadeniz bölgesinde bulunan bir devlet üniversitesinin Modern Diller Bölümü tarafından uzaktan eğitimle yürütülen Yabancı Dil I dersi ve 2015-2016 yılı Güz döneminde bu dersi alan öğrencilerin ölçeğe yansıttıkları görüşleriyle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Araştırmada kullanılan bazı terimlerin tanımı aşağıdaki gibidir.

CIPP Değerlendirme Modeli: Eğitim-öğretim programlarını değerlendirme amacıyla kullanılan CIPP modeli çekirdek kavramları bağlam, girdi, süreç ve ürün olan proje, program, personel, ürün, kurum ve sistemlerin değerlendirilmesinde kullanılabilecek kapsamlı bir çerçeve programıdır (Stufflebeam, 2000).

Öğrenci: Araştırmanın yapıldığı devlet üniversitesinde 2015-2016 yılı Güz döneminde uzaktan eğitimle yürütülen Yabancı Dil I dersini alan öğrenciler.

Eş zamansız Yabancı Dil Dersi: Çevrimdışı, eş zamansız şekilde yürütülen İngilizce dersi.

1.7. Kısaltmalar

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

İÖPDÖ: Uzaktan Eğitimle Yürütülen Yabancı Dil I (İngilizce) Dersi Öğretim Programını Değerlendirme Ölçeği



2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde yurt içinde ve yurt dışında uzaktan eğitim, program değerlendirme ve CIPP modeliyle yapılan program değerlendirme araştırmalarına yer verilmektedir.

2.1. Türkiye’de Yapılan Uzaktan Eğitim Programlarını Değerlendirme Çalışmaları

Cansu (2010) yaptığı yüksek lisans çalışmasında Anadolu Üniversitesi İlköğretimde Teknoloji Uygulamaları e-Sertifika Programını öğrenen görüşüne göre bağlam, girdi, süreç ve ürün (CIPP) modeli ile değerlendirmeyi amaçlamıştır. Çalışmada programın bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutlarında katılımcıların görüşleri saptanmaya çalışılırken aynı zamanda bu görüşlerin katılımcıların unvan ve branşlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Genel tarama modelindeki araştırmada 398 kişilik evrenin tümüne ulaşılarak 90 maddelik çevrimiçi üçlü Likert tipindeki anket mail yoluyla uygulanmış, dönen anketlerden 149’u değerlendirilmiştir.

Bağlam boyutuna ilişkin bulgulara göre katılımcıların büyük çoğunluğu programın amaçlarına uygun olduğunu düşünmektedir. Ağ türlerini tanıma amacına ilişkin maddelere verilen cevaplara bakıldığında katılımcıların görüşleri branşlarına göre farklılık göstermektedir. Programın girdi boyutuna ilişkin bulgulara bakıldığında ise katılımcıların çoğunluğu üniteler arasında bütünlük olduğunu düşünürken aynı boyuttaki maddelere verilen cevaplar branşa göre farklılık göstermektedir. Süreç değerlendirme boyutunda katılımcıların büyük çoğunluğu e-öğrenme ortamlarının öğrenmeyi kolaylaştırdığını düşünürken katılımcıların yaklaşık yarısı alıştırma sorularının azlığından şikayet etmektedir. Ayrıca diğer boyutların aksine bu boyutta bulunan maddelere verilen cevaplar katılımcıların branş ve unvanlarına göre farklılık göstermemektedir. Ürün boyutunda ise katılımcıların verdiği cevaplar büyük çoğunlukta olumlu yönde olup branş ve unvana göre farklılık göstermektedir.

“Uzaktan Eğitim Programlarının Öğrenci ve Öğretim Üyesi Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi” başlıklı yüksek lisans çalışmasında Özer (2011) Sakarya Üniversitesi Mühendislik Fakültesi uzaktan eğitim programını öğrenci ve öğretim üyesi görüşleri ile değerlendirmeyi amaçlamıştır. Değerlendirmenin daha sağlıklı bir şekilde yapılabilmesi için sistemde bulunan öğretim elemanı ve öğrenci gibi paydaşların görüşlerini değerlendirmeye katan Özer (2011) çalışmasında betimsel araştırma yöntemlerinden genel tarama modelini kullanmıştır. Verilerin toplanmasında araştırmacı tarafından geliştirilen ve programın amaç, süreç, içerik ve değerlendirme öğelerini kapsayan beşli Likert tipinde hazırlanmış 32 madde ve 3 adet açık uçlu sorudan oluşan anket kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini 2010-2011 yılında Sakarya Üniversitesi Mühendislik Fakültesi uzaktan eğitim programında öğrenim gören öğrenciler ve bu programda görev yapan öğretim elemanları içerisinde rastlantısal olarak seçilen 326 kişi oluşturmaktadır.

Çalışmadan elde edilen bulgulara göre katılımcıların en olumlu görüşe sahip oldukları boyut uzaktan eğitim programının amaçlarıdır. En olumsuz görüşe sahip oldukları kısım ise programın değerlendirme alt boyutudur. Programın içerik ve süreç boyutlarına ilişkin öğretim elemanı ve öğrenci görüşleri ise benzer bir şekilde olumlu yöndedir. Çalışmaya katılan öğretim elemanı ve öğrenci görüşleri kıyaslandığında ise öğrencilerin programın içerik, süreç ve değerlendirme boyutlarına ilişkin maddelere öğretim elemanlarına göre daha olumlu cevaplar verdiği gözlemlenirken programın amaç boyutuna ilişkin verilen cevaplar ortak şekilde olumlu yöndedir. Öğrencilerin verdiği cevaplar öğrenim gördükleri bölümlere göre kıyaslandığında ise programın içerik, amaç ve değerlendirme boyutlarına ilişkin bulgular farklılık göstermezken süreç boyutuna ilişkin bulgular farklılaşmaktadır. Ayrıca elde edilen bulguların cinsiyet ve öğretim üyelerinin unvanına göre farklılaştığı da görülmektedir. Özer (2011) çalışmasının sonunda daha geniş örneklem guruplarıyla ve farklı üniversitelerde uygulanan uzaktan eğitim programlarını değerlendiren çalışmalar yapılmasını önermiştir.

Çakır ve Yurtsever (2012) “An Implementation of Distance Education Program for Teaching Common Necessary Courses in Formal Education: Karabük University Sample” isimli çalışmasında Güzel Sanatlar ve Tasarım Fakültesinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin uzaktan eğitime ilişkin görüşlerini belirlemeyi

amaçlamıştır. Öğrenciler bölüm derslerinin dışındaki ortak zorunlu dersleri uzaktan eğitim ile almaktadır. Kalabalık sınıflara tek bir öğretim elemanının girmek zorunda kalmasının eğitimin kalitesini düşürdüğünü ve uzaktan eğitim yönteminin bu sorunu ortadan kaldırdığını düşünen Çakır ve Yurtsever (2012) öğrencilerle görüşmeler yaparak ortak zorunlu derslerde uygulanan uzaktan eğitimin olumlu ve olumsuz yönlerini belirlemeye çalışmışlardır.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre derslerin uzaktan eğitim yöntemiyle yapılması sayesinde öğrenciler istedikleri zaman ve istedikleri yerde dersle ilgili bilgilere ulaşabildiklerini ve istedikleri zaman testleri çözüp dersle alakalı eksik yönlerini görebildiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca öğrenciler istedikleri zaman dersten sorumlu öğretim elemanı ile yüz yüze görüşebilmelerinin onlara avantaj sağladığını belirtmişlerdir. Bu görüşmeler sayesinde uzaktan eğitimin dezavantajlı kısmının ortadan kalktığı söylenebilir. Öğrencilerin uzaktan eğitimle ilgili yaşadığı tek sorunun teknik ve altyapıyla bağlantılı olduğu görülmektedir. Dolayısıyla öğrencilere esneklik sağlayarak kendi öğrenme çevrelerini yaratma imkanı sunan uzaktan eğitimden öğrenciler büyük ölçüde memnundur.

“Distance Education in Foreign Language Teaching: Evaluations from the Perspectives of Freshman Students” isimli çalışmada Ekmekçi (2015) uzaktan eğitimle yapılan İngilizce derslerini değerlendirmeyi ve öğrencilerin ders hakkındaki görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini 2013-2014 yılında İngilizce dersini uzaktan eğitimle alan 72 birinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Öğrencilerin ders hakkındaki görüşlerini belirleyebilmek amacıyla 6’lı Likert tipinde bir ölçek ve yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğrencilerin büyük çoğunluğu derse ait içeriğin yeterliliği hakkında olumlu görüş belirtmesine rağmen içeriğin organize edilişi ve sıralanışı konusunda öğrencilerin görüşleri biraz daha olumsuzu yakındır. Ayrıca öğrenciler yazma, okuma ve konuşma yeteneklerine dönük aktivitelerin etkililiği konusunda olumsuz görüş beyan etmektedirler. Videoları hazırlayan öğretmenin derse olan katkısı, bilgiyi aktarışı, dersi organize edişi gibi konulardan öğrencilerin büyük çoğunluğu memnunken, dönüt verme konusunu öğrencilerin hemen hemen hepsi eleştirmektedir. Ayrıca öğrencilerin büyük çoğunluğu verilen

ödevlerde ne yapacaklarını tam olarak anlayamadıklarını belirtmektedirler. Özetle uzaktan eğitim yöntemiyle işlenen İngilizce dersi büyük ölçüde öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılarken dinleme, yazma, okuma gibi yeteneklerin öğretiminde, dönüt, ödevler ve sınavlar gibi konularda eleştiriler mevcuttur. Öğrencilerin büyük çoğunluğu uzaktan eğitimin en sevdikleri yanının yerden ve zamandan bağımsız olarak dersleri takip etmelerine olanak sağlaması olduğunu söylemektedir. Araştırmasının sonunda Ekmekçi (2015) farklı üniversitelerde daha büyük örneklem gruplarıyla ve daha kapsamlı değerlendirme çalışmalarının yapılmasını önermektedir.

2.2. Yurt Dışında Yapılan Uzaktan Eğitim Programlarını Değerlendirme Çalışmaları

Yarmohammadian vd. (2011) “Evaluation of Distance Education Programs Based on the NADE-TDCE 2009-2010” isimli çalışmalarında Isfahan’daki liselerde bulunan uzaktan eğitim merkezlerinin uyguladığı öğretim programını öğrenci görüşlerinden faydalanarak değerlendirmeyi amaçlamışlardır.

Betimsel tarama yöntemindeki çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacıların geliştirdiği anket kullanılmıştır. Çalışmada araştırmacılar Isfahan’da bulunan 17 uzaktan eğitim merkezine kayıtlı bütün öğrencilere ulaşmayı amaçlamışlardır. Ancak bu durumun zorluğu sebebiyle araştırmaya 179 öğrenci dahil edilmiştir. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre öğrenciler derslerin işlenişi, hazırlanışı ve kurumun öğrencilere desteği konularında büyük ölçüde memnunken kullanılan teknolojik alt yapıdan memnun değillerdir.

“An In-Depth Evaluation of the Distance Education Program at Mekerere University Based on a Quality Scorecard and the Perceptions of Administrators and Faculty” isimli doktora çalışmasında Sonko (2013) Mekerere Üniversitesi’nde uygulanmakta olan uzaktan eğitim programını kalite puanaj kartları ve yönetici ile öğretim üyelerinin görüşlerine dayanarak değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırmada açıklayıcı karma araştırma yöntemi kullanılmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre puanaj kartını dolduran yönetici ve öğretim üyelerinin %64’ü üniversitede uygulanmakta olan uzaktan eğitim programını yetersiz bulmuşlardır. 6 yöneticiyle yapılan görüşmenin sonuçlarına göre ise uzaktan

eğitim programının kalitesi kabul edilebilir seviyededir. Görüşmeye katılan yönetici ve öğretim üyeleri programın eksik ve zayıf yönleri olarak kaynak eksikliğini, çalışma materyallerinin az olmasını, net bir program politikasının olmamasını ve tam donanımlı çalışma ortamlarının eksikliğini göstermişlerdir.

Tokmak vd. (2013) “Applying the Context, Input, Process and Product Evaluation Model for Evaluation, Research and Redesign of an Online Master’s Program” isimli çalışmalarında bilişim alanındaki 12 dersten oluşan bir uzaktan eğitim yüksek lisans öğretim programını CIPP modeli ile değerlendirmeyi ve sonuçlara göre yeniden şekillendirmeyi amaçlamışlardır. Programda derslerin tamamı uzaktan eğitimle verilmektedir. Öğrenci-öğrenci ve öğrenci-öğretmen iletişimi ise hem e-posta ve tartışma panosu gibi yöntemlerle eş zamansız olarak hem de haftada bir saat olmak üzere video konferans yöntemi ile eş zamanlı olarak sağlanmaktadır.

Karma araştırma yönteminin benimsendiği çalışmada veriler CIPP ölçeği, odak grup görüşmeleri ve açık uçlu anket soruları ile toplanmıştır. CIPP değerlendirme modeli prensipleri üzerine kurulan çalışmada cevap aranan sorular şu şekildedir: 1. Uzaktan eğitim yüksek lisans öğrencilerinin ihtiyaçları nelerdir? 2. Bu ihtiyaçları karşılamak için hangi strateji ve aktiviteler planlanmıştır? 3. Bu ihtiyaçları daha iyi karşılayabilmek için program nasıl yeniden tasarlanabilir? 4. Programda yapılan değişiklikler hakkında öğrenci görüşleri nelerdir? Özetle öğrenci ihtiyaçlarının saptanmasının ardından programda gerekli değişiklikleri yapmayı ve bu değişiklikler hakkında öğrenci görüşlerini belirlemeyi amaçlayan çalışmanın ilk aşamasında ölçüt örnekleme yöntemiyle belirlenen 63 öğrenciye CIPP ölçeği uygulanmıştır. İkinci aşamada ise bu öğrenciler arasından “Bulanık Mantık” dersini alan 10 öğrenciyle odak grup görüşmesi yapılmıştır. Son aşamada ise programda yapılan değişiklikler hakkında hazırlanmış açık uçlu sorulardan oluşan anketi “Bulanık Mantık” dersini alan 19 öğrencinin doldurması istenmiştir.

Çalışmadan elde edilen bulgulara göre öğrenciler ders içeriği, etkileşim ve değerlendirme konularının geliştirilmesi gerektiğini düşünmektedirler. Öğrenciler ders içeriğine daha fazla örnek, video ve görsel materyalin eklenmesi gerektiğini; ayrıca yüz yüze toplantıların sayısının da artırılması gerektiğini belirtmişlerdir.

Bunlara ek olarak öğrenciler değerlendirmenin vize sınavları gibi yazılı yöntemler yerine proje ödevleri gibi uygulamaya dönük yöntemlerle yapılmasını istemektedirler. Bu isteklere göre programda yapılan değişikliklerin ardından öğrencilere uygulanan açık uçlu anket sorularından elde edilen bulgular ise öğrencilerin büyük çoğunluğunun yapılan değişikliklerden memnun olduğunu göstermektedir. Öğrenciler eklenen örnek ve görsel materyallerin dersi daha anlaşılır kıldığını, proje temelli bir değerlendirmenin ise dersi daha ilginç hale getirdiğini söylemektedirler.

“Student Satisfaction with a Web-Based Dissertation Course: Findings from an International Distance Learning Master’s Programme in Public Health” isimli çalışmada Harrison vd. (2014), uzaktan eğitim yöntemiyle yapılan yüksek lisans programında bulunan seminer dersi hakkındaki öğrenci memnuniyetini ölçmeyi amaçlamışlardır. Karma araştırma yönteminin kullanıldığı çalışmada veriler bir ölçek aracılığıyla toplanmıştır. Ölçek 4’lü Likert tipinde 34 madde ve açık uçlu sorulardan oluşmaktadır. Ölçek hazırlık materyalleri, çalışma kaynakları ve gözetim olmak üzere 3 başlık altında öğrencilerin memnuniyet derecelerini ölçmek amacıyla hazırlanmıştır.

Çalışmadan elde edilen bulgulara göre dersi alan öğrencilerin büyük çoğunluğu (%85) programın genelinden ya memnun ya da çok memnun olduklarını bildirmişlerdir. Değerlendirilmesi amaçlanan hazırlık materyalleri, çalışma kaynakları ve gözetim gibi alt boyutlarda da öğrenci memnuniyetinin oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Ancak öğrencilerin bir kısmı iletişimi arttırmak için canlı sohbet odalarının oluşturulması, anlaşılabilirliği arttırmak için daha fazla görsel materyalin programa eklenmesi, planlamanın daha açık bir şekilde yapılması ve öğretim üyesiyle iletişimin daha sağlıklı sağlanabilmesi için Skype ya da telefon gibi araçların kullanılması gibi önerilerde bulunmuşlardır.

“Possibilities of Distance Learning as a Means of Foreign Language Learning Motivation Among Students of Economics” isimli çalışmada Kudryavtseva (2014) uzaktan eğitimin istenildiği zaman ve istenildiği şekilde derslerin takip edilebilmesi, istenildiğinde videoların tekrar tekrar izlenebilmesi, esneklik sağlaması gibi avantajlarının öğrencilerin yabancı dil öğrenme motivasyonlarını ne ölçüde

etkilediğini öğrenmeyi amaçlamıştır. Çalışmasında ilgili literatürü sınıflayarak ve karşılaştırarak derinlemesine inceleyen Kudryavtseva'ya (2014) göre özellikle dille ilgili bölümlerde okumayan öğrencilerin dil öğrenme motivasyonlarını arttırmaya çalışmak oldukça önemlidir.

Çalışmadan elde edilen bulgulara göre internet teknolojileri kullanılarak yapılan yabancı dil öğretimi, eğitimin öğrenci ihtiyaçlarına göre ve öğrenci odaklı olmasına olanak sağlamaktadır. Ancak geleneksel eğitimin aksine öğretmenle düzenli bir iletişimin olmaması sebebiyle öz disiplin ve yüksek motivasyon gerektirmektedir. Dolayısıyla uzaktan eğitimin başarısı için sürecin iyi bir şekilde organize edilmesi, kaliteli materyallerin geliştirilmesi, yetenekli öğretmenlerin düzenli olarak süreci izleyip kontrol etmesi gerekmektedir. Uzaktan eğitimin öğrencilerin kendilerine göre ayarlayabilecekleri esnek bir yapıya sahip olması, öğretim sürecinde değişik yöntem ve materyallerin kullanılması, kamera ya da Skype gibi sanal iletişim araçları kullanılarak öğrenci-öğretmen veya öğrenci-öğrenci iletişiminin sağlanması öğrenci motivasyonunu olumlu yönde etkilemekte ve uzaktan eğitimin başarısını arttırmaktadır.

Yurt dışında yapılan uzaktan eğitimle ilgili çalışmalara bakıldığında uzaktan eğitim programlarının etkililiğini araştıran çalışmalar (Yarmohammadian vd., 2011; Sonko, 2013; Tokmak vd., 2013; Harrison vd., 2014) görülebileceği gibi, programları doğrudan değerlendirmeyip yabancı dil dersinin uzaktan eğitimle verilemeyeceğini araştıran çalışmalar da (Kudryavtseva, 2014) görülebilir. Çalışmaların hemen hemen hepsinde karma araştırma yöntemi kullanılmış ve hem nitel hem de nicel veriler toplanmıştır. Araştırmacılar nicel verileri toplamak için genelde ölçek ya da anket kullanırken nitel verilerin toplanmasında ise en çok görüşme yöntemi kullanılmıştır.

2.3. Türkiye’de Yapılan İngilizce Öğretim Programlarını Değerlendirme Çalışmaları

Topkaya ve Küçük (2010) “An Evaluation of 4th and 5th Grade English Language Teaching Program” isimli çalışmasında devlet ilkokullarında uygulanmakta olan yeni 4. ve 5. sınıf İngilizce öğretim programlarını genel özellikler, içerik, amaç ve çıktılar açısından programı uygulayan İngilizce

öğretmenlerinin görüşlerinden faydalanarak incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeli kullanılmıştır. İstanbul'da bulunan devlet ilkokullarında görev yapmakta olan 72 tane 4. ve 5. sınıf İngilizce öğretmeninin örneklem olarak kullanıldığı çalışmada veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen bir ölçek ile toplanmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin 4. ve 5. sınıf İngilizce öğretim programının genel özellikler, içerik, amaç ve çıktılar konusunda görüşleri kısmen de olsa olumlu yöndedir. Ancak bununla beraber öğretmenler öğretim programını bazı açılardan eksik bulmuş ve geliştirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler programın açık ve anlaşılır olmasına rağmen programın uygulama safhasında süre ve materyal yetersizliği, kalabalık sınıflar ve yoğun içerik gibi sebepler dolayısıyla zorluk yaşadıklarını söylemişlerdir. Farklı ölçme araçları ve farklı araştırma yöntemlerinin kullanıldığı ve öğrenciler ya da yöneticiler gibi farklı paydaşların değerlendirmeye katıldığı yeni çalışmaların yapılmasını öneren Topkaya ve Küçük'e (2010) göre bu tür çalışmalar Türkiye'deki İngilizce eğitimindeki sorunları ortadan kaldırılabilecek ve başarıyı arttıracaktır.

“Effectiveness of University English Preparatory Programs: Eskişehir Osmangazi University Foreign Languages Department English Preparatory Program” isimli çalışmada Özkanal ve Hakan (2010) Eskişehir Osmangazi Üniversitesi'nde uygulanmakta olan İngilizce hazırlık programını öğrenci görüşlerinden faydalanarak değerlendirmeyi amaçlamışlardır. 1995-1996 yılından itibaren hizmet vermekte olan İngilizce hazırlık programının hiç değerlendirilmemiş olmasından yola çıkarak programı amaç, içerik, öğrenme ve öğretme süreçleri ve değerlendirme boyutlarında değerlendirmek için betimsel tarama modelini kullanan Özkanal ve Hakan (2010) verileri hem Likert tipinde hem de açık uçlu olarak hazırlanmış sorulardan oluşan bir anket ile toplamıştır. Nitel ve nicel verilerin birlikte kullanıldığı çalışmada örneklem olarak 2006-2007 öğretim yılında Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İngilizce hazırlık programını başarıyla tamamlamış ve bölümlerinin birinci sınıflarında öğretim görmekte olan 129 öğrenci seçilmiştir. Araştırmacı tarafından geliştirilmiş ve üç bölümden oluşan anket ile programın etkililiği hakkında hazırlanmış sorulara cevap aranmıştır.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre öğrencilerin %68,9'u İngilizce hazırlık programına zorunlu olduğu için katıldıklarını belirtirken, %26,3'ü İngilizce öğrenmek için katıldıklarını belirtmiştir. Ayrıca öğrenciler, İngilizce hazırlık programının gerekli bilgileri sunmakta, yeterli ölçüde İngilizce öğretebilmekte ve İngilizce öğretmenlerinin başarılı olduğunu söylemektedirler. Ancak öğrenciler fiziksel koşulların eksik olduğunu ve Teknik İngilizce öğretiminin yetersiz kaldığını düşünmektedirler.

“Evaluation of a Language Preparatory Program: A Case Study” isimli çalışmada Mede ve Uygun (2014) İngilizce hazırlık programının İngiliz Dili ve Edebiyatı ve İngilizce Çevirmenlik bölümlerinde okuyacak olan öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayıp karşılamadığını değerlendirmeyi amaçlamıştır. Çalışmada karma araştırma modeli benimsenmiş ve örneklem olarak 64 hazırlık öğrencisi kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen ihtiyaç analizi anketi ve yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi kullanılmıştır. Beşli Likert tipindeki ölçek ile 32 öğrencinin katıldığı bir pilot uygulama yapılmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğrencilerin büyük çoğunluğu hazırlıkta aldıkları eğitimin onların dört dil becerisindeki yeteneklerini eşit ölçüde geliştirdiğini ve verilen ödevlerin öğrencilerin uygun dil stratejilerini kullanma becerilerine katkı sağladığını düşünmektedir. Ancak öğrenciler dinleme becerisine dönük ders saatlerinin artırılması gerektiğini, bir metnin yazılı özetini çıkarmaktansa sözel olarak özetlemenin daha eğlenceli ve faydalı olduğunu düşünmektedir. Ayrıca programda yoğun bir şekilde okuma becerisine yer verilmelidir.

Yukarıdaki farklı İngilizce öğretim programlarını değerlendiren çalışmalara bakıldığında, araştırmacıların ortak amacı İngilizcenin daha etkili bir şekilde öğretilmesini sağlamaktır. Uygulanmakta olan İngilizce öğretim programları değerlendirmeye tabii tutularak eksik yönleri saptanmalı ve bu programlar geliştirilmelidir. Yukarıdaki çalışmaların bazıları programın iyileştirilmesine yönelik önerilerde bulunurken (Mede ve Uygun, 2014; Özkanal ve Hakan, 2010), bazıları da farklı paydaşlarla, farklı ölçme araçları ve farklı araştırma yöntemlerinin kullanıldığı yeni değerlendirme çalışmalarını (Topkaya ve Küçük, 2010) önermektedir.

2.4. Türkiye’de CIPP Modeli ile Yapılan Öğretim Programı Değerlendirme Çalışmaları

“Yıldız Teknik Üniversitesi Modern Diller Bölümü İngilizce II Dersi Öğretim Programının Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Göre Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün Modeli İle Değerlendirilmesi” isimli çalışmasında Karataş (2007) zorunlu İngilizce II dersi öğretim programını öğrenci ve öğretmen görüşlerinden hareketle değerlendirmektedir. Programın olumlu ve olumsuz yönlerini belirleyerek üniversitelerde daha etkili ve daha yeterli bir yabancı dil öğretim hedefine katkıda bulunmayı amaçlamaktadır. Çalışma grubu 2005-2006 yılı Bahar döneminde Yıldız Teknik Üniversitesi’nde Yabancı Diller Yüksek Okulu Modern Diller Bölümü İngilizce II dersini almakta olan 415 öğrenci ve bu derslerin uygulayıcısı 35 İngilizce okutmanıdır. Çalışmada betimsel araştırma modeli kullanılmıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak Stufflebeam’in CIPP değerlendirme modeli prensiplerinden yola çıkılarak araştırmacı tarafından geliştirilen anket kullanılmıştır. Anket, 62 maddeden oluşan beşli Likert tipinde bir ölçme aracıdır.

Çalışmadan elde edilen bulgulara göre öğretim programının bağlam ve süreç boyutlarına ilişkin öğretim elemanı ve öğrenci görüşleri ortak bir şekilde olumlu yöndedir. Girdi ve değerlendirme boyutlarına ilişkin öğretim elemanı ve öğrenci görüşleri ise aynı şekilde olumlu yönde olmasına rağmen öğretim elemanı ve öğrencilerin memnuniyet dereceleri diğer boyutlara nazaran daha düşüktür. Ayrıca girdi boyutunda bulunan görsel ve işitsel materyallere ilişkin maddelere verilen öğrenci ve öğretim elemanı cevapları arasında da farklılaşma olduğu görülmektedir. İngilizce II öğretim programının süreç boyutuyla ilgili maddelere verilen cevaplara bakıldığında ise öğretim elemanlarının programla ilgili memnuniyet derecelerinin öğrencilere göre nispeten yüksek olduğu görülmektedir.

“Evaluation of an English Language Teaching Program at a Public University Using CIPP Model” adlı yüksek lisans çalışmasında Tunç (2010) Ankara Üniversitesi Hazırlık Okulu Programının verimliliğini hem öğrenci hem de İngilizce okutmanlarının görüşlerini kullanarak değerlendirmeyi amaçlamıştır. Karma yöntem kullanılan çalışmada nitel veriler okulda çalışan İngilizce okutmanları ile yapılan görüşmelerle toplanırken nicel veriler ise 6 boyut altında hazırlanmış 63 sorudan

oluşan anket ile toplanmıştır. Çalışmada örneklem olarak 2008-2009 öğretim yılında Ankara Üniversitesi Hazırlık Okulunda farklı sınıf ve kurlarda öğrenim görmekte olan 186 erkek ve 220 kız öğrenci olmak üzere toplam 406 öğrenci ve 12 İngilizce okutmanı kullanılmıştır. Literatürden ve 12 öğrenciyle yapılan odak grup görüşmesinin ardından hazırlanan taslak anket farklı öğretim üyelerinin görüşüne sunulmuş ve dönütlere göre düzeltmeler yapılmıştır. Örneklem içinde bulunmayan 20 öğrenciyle yapılan pilot uygulamanın ardından ise ankete son hali verilmiştir.

Çalışmadan elde edilen bulgular neticesinde Ankara Üniversitesi Hazırlık Okulu İngilizce Öğretim Programının bağlam boyutunda geliştirmeye ihtiyaç duyduğu, girdi boyutunda konuşma ve dinleme becerilerine dönük eksikliklerin olduğu, süreç boyutunda kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri ile kullanılan materyallerin hem öğrenci hem de İngilizce okutmanlarını tatmin ettiği, ürün boyutunda ise olumlu görüşlerin bulunduğu sonucuna varılmıştır. Özetle Ankara Üniversitesi Hazırlık Okulu İngilizce Programı önceden belirlediği amaçlara kısmen ulaşmaktadır ve bazı öğelerinde geliştirilmeye ihtiyaç duymaktadır. Tunç (2010) çalışmasının sonunda yapılacak yeni çalışmalarda mezun öğrencilerin de araştırmalara katılabileceği, okutman ve öğrencilerin ihtiyaçlarını ortaya koymaya yönelik araştırmaların yapılabileceği gibi önerilerde bulunmuştur.

“Örnek Durum İncelemesi: Devlet Üniversitesi İngilizce Hazırlık Okulu Konuşma Becerisi Programının CIPP Modeliyle Değerlendirilmesi” isimli yüksek lisans çalışmasında Virlan (2014) bir devlet üniversitesinde bulunan İngilizce hazırlık okulunda uygulanmakta olan konuşma becerisi programının yeterliliğini okutman ve öğrenci görüşlerinden faydalanarak değerlendirmeyi amaçlamıştır. Değerlendirme modeli olarak Stufflebeam’ın CIPP değerlendirme modelini kullanan Virlan (2014) bu modeli seçmesinin sebebi olarak CIPP modelinin paydaşların içerik, strateji, plan, aktivite, etkileşim ve değerlendirme bakımından ihtiyaçlarını tanımlayarak programı değerlendirme ve iyileştirme imkanı sunmasını göstermektedir. Çalışmanın örneklemine ise 2012-2013 öğretim yılında İngilizce hazırlık okulunda öğrenim görmekte olan 287 öğrenci ve aynı okulda görev yapmakta olan 23 okutman oluşturmaktadır. CIPP modelinde farklı bakış açılarının, nitel ve nicel olmak üzere farklı araştırma modellerinin kullanılması gerektiğini söyleyen Virlan (2014) çalışmasında araştırma modeli olarak karma yöntem, veri

toplama tekniği olarak ise anket, mülakat, gözlem ve dokümanları kullanmıştır. Nicel verileri toplamak için CIPP modeli ve prensipleri benimsenerek öğrenci ve okutmanlar için ayrı ayrı iki anket hazırlanmıştır. Öğrencilere uygulanacak olan anket CIPP modelinin alt boyutlarını kapsayan 36 maddeden, okutmanlara uygulanacak olan anket ise 14 maddeden oluşmaktadır. Nitel verilerin toplanmasında ise görüşme ve gözlem gibi tekniklerden faydalanılmıştır.

Çalışmanın sonucunda Devlet Üniversitesi İngilizce Hazırlık Okulu Konuşma Becerisi Öğretim Programının bağlam boyutunda amaçların çok ayrıntılı bir şekilde belirtilmemesi sebebiyle eksikliklerin bulunduğu ve geliştirmeye ihtiyaç duyulduğu ortaya konmuştur. Ayrıca ders materyallerinin zenginleştirilmesiyle programın güçlendirilebileceği söylenmektedir. Girdi boyutunda ise görsel ve işitsel materyallerin katkısına ilişkin okutmanların olumsuz tutuma sahip olduğu görülmektedir. Konuşma becerisinin dil öğrenmede en önemli beceri olması sebebiyle farklı kaynak ve materyaller programa eklenerek programın etkililiğinin arttırılabileceği söylenmektedir. Süreç boyutunda ise amaçların büyük çoğunluğuna ulaşılabildiğinin ifade edilmesine rağmen yine de programın bazı yönlerinin güçlendirilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Okutmanlara programın uygulanışı esnasında ihtiyaç duydukları materyal ve fiziki koşulların sağlanması gerektiği belirtilmektedir. Ürün boyutunda ise öğrencilerin farklı iş alanlarında ihtiyaç duydukları İngilizce bilgisini sağlamakta yetersiz kaldığı ve programın acilen iyileştirilmesi gerektiği görülmektedir. Özetle Konuşma Becerisi Öğretim Programının kısmen etkili olduğu hedef, ders materyali ve fiziki şartlar gibi konularda geliştirilmeye ihtiyaç duyduğu söylenebilir.

Ünal (2011) “Avrupa Birliği Erasmus Öğrenci Öğrenim Hareketliliği Programının CIPP (Bağlam, Girdi, Süreç, Ürün) Modeline Göre Değerlendirilmesi” isimli doktora çalışmasında Erasmus Öğrenci Öğrenim Hareketliliği Programına ilişkin bu programdan faydalanmış öğrencilerin ve üniversitelerin Erasmus koordinatörlerinin görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Öğrenci görüşlerini toplamak için nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama yöntemi, Erasmus koordinatörlerin görüşlerini toplamak için ise nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması yöntemi olmak üzere karma yöntem kullanılan çalışmanın örneklemini 2005 ve 2009 yılları arasında farklı üniversitelerden Erasmus programına katılmış

730 öğrenci ve Erasmus beyannamesine sahip 11 üniversitenin Erasmus koordinatörleri oluşturmaktadır. Araştırmada nicel verilerin toplanmasında araştırmacı tarafından CIPP modeli benimsenerek geliştirilen, beşli Likert tipindeki “AB Erasmus Öğrenci ve Öğrenim Hareketliliği Kapsamında Uygulanan Öğretim Programını Değerlendirme Ölçeği” kullanılırken, nitel verilerin toplanmasında ise yarı yapılandırılmış “AB Erasmus Koordinatör Görüşleri Toplama Formu” kullanılmıştır. Ölçek çok boyutlu bir değerlendirme anlayışına sahip olan CIPP modelinin (Ünal, 2011) kuramsal temelleri ve kontrol listeleri incelenerek hazırlanmıştır.

Çalışmadan elde edilen bulgulara göre AB Erasmus Programına katılmış olan öğrencilerin olumlu izlenimler edindikleri, yurt dışında kolay arkadaşlık kurdukları, programın bireysel gelişimlerine katkı sağladığı, yabancı dil bilgilerinin arttığı, öz güvenlerinin geliştiği, programa katılımın istihdam sürecinde bir avantaj olacağı sonucuna ulaşılmıştır. Sosyo-kültürel etkileşim ve sunulan imkânlarla bağlı olarak öğrencilerin memnuniyet düzeyleri yüksektir. Diğer taraftan, öğrenciler dersleri takipte yabancı dil açısından zorluk çekmektedir (Ünal, 2011). Ayrıca bazı üniversitelerin Türkiye’deki üniversitelerle işbirliği konusunda isteksiz davranmasına rağmen AB Erasmus Programı ve Bologna Süreci paralelinde tecrübelerin paylaşılmasının, sürekli değişime öncülük edeceği ve akademik anlamda üniversitelere mutlak katkı sağlayacağı ifade edilmektedir (Ünal, 2011).

CIPP değerlendirme modeli benimsenerek öğretim programlarını değerlendirmeyi amaçlayan yukarıdaki çalışmalara bakıldığında, araştırmacılar CIPP modelini tercih etmelerinin sebebi olarak, programın paydaşlarının içerik, strateji, plan, aktivite ve değerlendirme gibi farklı boyutlar açısından duydukları ihtiyaçların belirlenmesine yardımcı olarak programı iyileştirme imkanı sunması (Virlan, 2014), CIPP modelinin hem süreç hem de ürün değerlendirmeyi kapsayan ve programı doğrudan eleştirip eksiklerini ortaya koymak yerine programın daha iyi çalışmasını ve geliştirilmesini amaçlayan bir model olması (Tunç, 2010) ve bu modelin yabancı dil öğretim programlarında uygulanabilir olması ile bağlam, girdi, süreç ve çıktı gibi kendi içinde farklı boyutları değerlendirme imkanı sunan bir model olması sebebiyle çok yönlü bir değerlendirme modeli olması (Karataş, 2007; Ünal, 2011) gibi sebepler sunmuşlardır. Ayrıca araştırmaların çoğunda nicel verilerin toplanması amacıyla

Likert tipinde ölçme araçları geliştirilmiş ve bu araçlar öğrenci ve öğretmen gibi farklı paydaşlara uygulanmıştır.

2.5. Yurt Dışında CIPP Modeli ile Yapılan Öğretim Programı Değerlendirme Çalışmaları

Ürdün’de bulunan Jordan, Petra ve Yarmouk üniversitelerinde uygulanmakta olan çeviri yüksek lisans öğretim programlarını değerlendirerek, Ürdün’deki çeviri eğitiminin genel bir resmini ortaya koymayı amaçladığı “Translation Training in the Jordanian Context: Curriculum Evaluation in Translator Education” isimli doktora çalışmasında Mahasneh (2013), program değerlendirme modeli olarak CIPP modelini kullanmıştır.

Karma araştırma modelini benimseyen Manasneh (2013) nitel verileri programı uygulayan öğretim üyeleri ile yapılan röportajlar, öğrencilere uygulanan ölçekte bulunan açık uçlu sorular ve dokümanlar ile toplamıştır. Nicel veriler ise öğrenci ölçeğinde bulunan 38 soru ile toplanmıştır. Çalışmanın örneklemini üç üniversiteden 20’şer tane olmak üzere toplam 60 öğrenci ve üniversitelerde tam zamanlı olarak çalışan 8 öğretim üyesi oluşturmaktadır. Araştırmada kullanılan ölçme aracı kişisel bilgilerin sorgulandığı ilk bölüm, öğrencilerin memnuniyet derecelerini ölçen Likert tipi sorulardan hazırlanmış ikinci bölüm ve öğrencilerin program hakkındaki genel görüşlerini belirlemek için hazırlanmış açık uçlu sorulardan oluşan üçüncü bölüm olmak üzere toplam üç bölümden oluşmaktadır.

Amacının öğretim programının eksik ya da başarısız yönlerini ortaya çıkartarak onu yargılamak olmadığı ve tamamıyla betimleyici davranarak ortaya bir resim koymak olduğu söylenen çalışmanın sonuçlarına göre öğrencilerin %61,6’sı programdan memnunken %26,6’sı programdan memnun değildir. Dolayısıyla bütün öğrencilerin beklentilerini ve ihtiyaçlarını karşılamayan programın bazı yeniliklere ve geliştirilmeye ihtiyacı vardır. Ayrıca öğrenciler derslerine giren öğretim üyelerinin yeterli tecrübe ve bilgiye sahip olmadıklarını, derste uygulanan öğretim yönteminin ve kullanılan öğretim materyallerinin yetersizliğini belirtmişlerdir. Ayrıca öğretim üyeleri arasında da programın etkililiği, materyaller, değerlendirme ve öğretim yöntemleri konusunda fikir ayrılıkları bulunmaktadır.

Sinclair (2012) “Utilizing Stufflebeam’s CIPP Model to Evaluate an Adult Completion Program” isimli doktora tezinde 50 yılı aşkındır sosyal bilimler alanında yetişkinlere dönük uygulanmakta olan öğretim programını değerlendirmeyi amaçlamıştır. Ön lisans derecesine sahip yetişkinlerin eğitimlerini dört yıla tamamlama fırsatı sunan program hem sınıf ortamında hem de uzaktan eğitim yöntemiyle yürütülmektedir.

CIPP değerlendirme modelinin prensipleri üzerine kurulmuş olan çalışmada karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak anket, röportaj, doküman analizi ve odak grup görüşmesi yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmada çalışma grubu olarak ise 44 öğrenci ve 29 öğretim üyesi kullanılmıştır. Sinclair’in (2012) araştırmasında CIPP’in farklı boyutları altında cevap aradığı araştırma soruları, bu sorulara cevap ararken kullandığı veri toplama araçları ve uygulamakta geçen süreler Tablo 7’de görülmektedir.

Tablo 7. Sinclair’in CIPP Boyutlarına Ait Araştırma Soruları, Veri Toplama Araçları ve Süreleri

CIPP Boyutu	Araştırma Sorusu	Veri Toplama Aracı	Süre
Bağlam	Öğretim programının şu anki durumu nedir?	Şu anki ve önceki belgeler: kataloglar, kitaplar ve web sitesi. Fakülte çalışanlarıyla röportajlar.	Sürekli
Girdi	Başka hangi alternatifler mümkün olabilir	Literatür Taraması	Sürekli
Süreç	Uygulanmakta olan program öğrencilerin ihtiyaçlarını ne ölçüde karşılamaktadır?	Anketler, odak grup görüşmeleri, mezuniyet oranları	1-2 Ay
Ürün	Bulgulardan yola çıkarak hangi durumlar yeniden gözden geçirilebilir?	Odak grup görüşmeleri, anketler, görüşmeler	1-2 Ay

Çalışmadan elde edilen bulgulara göre programın uygulanışıyla ilgili bazı alanlarda geliştirilmeye ihtiyaç duyulmasına rağmen öğretim programı kendisinden beklenen amaçları gerçekleştirmede başarılı olmaktadır.

Hanchell (2014) bir yükseköğretim kurumunda bulunan lisans öğretim programını değerlendirmeyi amaçladığı “A Program Evaluation of a Christian

College Baccalaureate Program Utilizing Stufflebeam's CIPP Model" isimli doktora çalışmasında karma araştırma yöntemini kullanmıştır. Hanchell'in (2014) çalışmasında CIPP değerlendirme modelinin her bir boyutu altında cevap aradığı sorular ve bu amaçla kullandığı veri toplama araçları Tablo 8'de görülmektedir.

Tablo 8. Hanchell'in Değerlendirme Boyutlarında Cevap Aradığı Sorular ve Veri Toplama Araçları

CIPP Boyutlar	Cevap Aranılan Sorular	Kullanılan Veri Toplama Aracı
Bağlam	Programın hedefleriyle kayıtlı öğrencilerin ihtiyaçları ne ölçüde örtüşmektedir?	-Yapılandırılmış görüşmeler -Doküman incelemesi
Girdi	Programı zenginleştirebilecek alternatif strateji ve yaklaşımlar neler olabilir?	-Diğer kurumlara ait programların incelenmesi
Süreç	Daha önce planlanan aktivite ve stratejiler ne ölçüde uygulanmaktadır?	-Öğretim üyeleriyle görüşmeler -Öğrencilere yapılan odak grup görüşmeleri
Ürün	Program önceden belirlenen hedeflere ne ölçüde ulaşabildi?	-Öğrencilere uygulanan test sonuçları

CIPP değerlendirme modelini çalışmasının temelini alan Hanchell (2014) değerlendirme başlamadan önce her bir değerlendirme boyutu için araştırma sorusunu belirlemiş ve her boyut için farklı veri toplama aracı kullanmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre uygulanmakta olan öğretim programı tatmin edici bir şekilde işlemektedir. Ancak derste işlenecek konuların sıralamasının yer aldığı bir listenin internet sitesinde duyurulması, farklı ölçme değerlendirme yöntemlerine yer verilmesi, programın uygulanışında teknolojiden daha fazla faydalanılması gibi iyileştirilmeye gerek olan konulara ulaşılmıştır.

Dünyada CIPP değerlendirme modelinin prensipleri üzerine kurulu program değerlendirme çalışmalarına bakıldığında Türkiye'dekilere benzer bir şekilde, çalışmalarda birden fazla veri toplama aracının kullanıldığı, farklı paydaşların

araştırmaya katıldığı görülebilir. Araştırmacılar alışmalarında CIPP modelini seçmelerinin sebebi olarak bu yöntemin programın eksiklerini ortaya çıkartıp bir eleştiri getirmek yerine programı iyileştirmeyi amaçlaması (Manasneh, 2013), farklı paydaşları değerlendirmeye katarak geniş bir bakış açısıyla daha kapsayıcı bir değerlendirme imkanı sağlaması (Hanchell, 2014; Sinclair, 2012) gibi nedenler sunmuşlardır. Araştırmacılarından bazıları her bir boyutta tek bir soruya cevap ararken bazılarının her bir boyut altında cevap aradığı sorular daha fazladır.



3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, evren-örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi ile ilgili çalışmalara yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Uzaktan eğitimle yürütülen Yabancı Dil I dersi öğretim programını öğrenci görüşlerinden faydalanarak değerlendirmeyi amaçlayan bu çalışmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Betimsel tarama modelleri geçmişte veya halen var olan bir durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırmalar için uygun bir modeldir (Karasar, 2011).

3.2. Evren-Örneklem

Bir araştırma için evren araştırmada toplanacak verilerin analizi ile elde edilecek sonuçların geçerli olacağı ve yorumlanacağı grup olarak tanımlanabilir (Büyüköztürk vd., 2014). Bu araştırmanın evrenini ise Batı Karadeniz bölgesinde bulunan bir devlet üniversitesinde uzaktan eğitimle verilmekte olan Yabancı Dil I dersini 2015-2016 öğretim yılı güz döneminde almış bütün öğrenciler (n:8664) oluşturmaktadır.

Tüm evrene ulaşmanın zor olduğu durumlarda bütün evren üzerine çalışmak yerine ilgili evreni temsil yüzdesi yüksek olan bir örneklem seçip çalışmaya bu örneklem üzerinden devam etmek araştırmacılara büyük kolaylık sağlar (Ural ve Kılıç, 2010). Bu çalışmada evrenin büyüklüğü nedeniyle örneklem alma yoluna gidilmiştir. İdeal örneklem büyüklüğünün %5 kabul edilebilir hata ve %98 güven seviyesiyle en az 510 olması gerektiği bulunmuştur. Dolayısıyla ideal örneklem büyüklüğüne ulaşmak amacıyla, evrendeki alt grupların belirlenip bunların evren büyüklüğü içindeki oranlarıyla örneklemde temsil edilmelerini sağlamayı amaçlayan (Büyüköztürk vd., 2014) tabakalı örnekleme yöntemi kullanılarak evrendeki bütün fakülte ve yüksekokullardan, örgün ve ikinci öğretim oranları da gözetilerek araştırmanın örnekleme oluşturulmuştur. Tabakalı örnekleme yöntemiyle oluşturulan örnekleme bulunan öğrencilerin (n:715) fakülte ve yüksekokullara göre sayıları ve temsil yüzdeleri Tablo 9'da görülmektedir.

Tablo 9. Merkez ve Dış Kampüslerdeki Fakülte ve Yüksekokullara Göre Evrende Bulunan Öğrenci Sayısı ve Yüzdesi ile Örnekleme Bulunan Öğrenci Sayısı ve Yüzdesi

Fakülte/Yüksekokul	Evren		Örneklem	
	f	%	F	%
Mühendislik Fakültesi	866	9,86	51	7,1
İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi	970	11,05	60	8,4
Fen-Edebiyat Fakültesi	377	4,29	42	5,9
Besyo	42	0,48	22	3,1
İlahiyat Fakültesi	228	2,60	24	3,4
Ahmet Erdoğan S.H.M.Y.O	621	7,07	66	9,2
Dış Hekimliği Fakültesi	58	0,66	6	0,8
Tıp Fakültesi	96	1,09	10	1,4
Zonguldak Sağlık Yüksekokulu	433	4,93	54	7,6
Zonguldak Meslek Yüksek Okulu	1070	12,19	63	8,8
Devlet Konservatuarı	35	0,40	9	1,3
Güzel Sanatlar Fakültesi	38	0,43	8	1,1
Ara Toplam	4834	55,06	415	58
Çaycuma Meslek Yüksekokulu	805	9,17	61	8,5
Devrek Meslek Yüksekokulu	479	5,45	44	6,2
Gökçebey Meslek Yüksekokulu	169	1,92	23	3,2
Alaplı Meslek Yüksekokulu	1412	16,08	90	12,6
Ereğli Eğitim Fakültesi	742	8,45	62	8,7
Kdz. Ereğli Meslek Yüksekokulu	280	3,19	14	2
Denizcilik Fakültesi	53	0,60	6	0,8
Deniz İşl. ve Yönetimi Yüksekokulu	07	0,08	0	0
Ara Toplam	3947	44,94	300	42
Toplam	8781	100	715	100

Evrendeki temsil oranlarına dikkat edilerek yapılan örnekleme çalışması sonunda merkez kampüslerde bulunan fakülte ve yüksekokullardan 415 (%58) dış kampüslerdeki fakülte ve yüksekokullardan ise 300 (%42) öğrenci çalışmaya dahil edilmiştir. Dolayısıyla çalışmanın örneklemini toplamda 715 öğrenci

oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik özellikleri Tablo 10'da görülmektedir.

Tablo 10. Öğrencilerin Demografik Özelliklerine Göre Sayı ve Yüzdeleri

Demografik Özellikler		n	%	Toplam
Cinsiyet	Kadın	474	66,3	715
	Erkek	241	33,7	
Yaş	18	70	9,8	715
	19	157	22	
	20	196	27,4	
	21	138	19,3	
	22	64	9	
	23	38	5,3	
	24	23	3,2	
	25	10	1,4	
Öğrenim Şekli	Örgün Öğretim	557	77,9	715
	İkinci Öğretim	158	22,1	
İngilizce Hazırlık Eğitimi	Alan	139	19,4	715
	Almayan	576	80,6	
Kişisel Bilgisayar	Var	494	69,1	715
	Yok	221	30,9	
Sürekli Erişime Açık İnternet	Var	475	66,4	715
	Yok	240	33,6	
Daha Önce Uzaktan Eğitimden Faydalanma	Evet	182	25,5	715
	Hayır	533	74,5	
Günlük İnternet Kullanma Süresi	0-2	337	47,1	715
	3-5	264	36,9	
	6-8	77	10,8	
	9-11	16	2,2	
	12+	21	2,9	
Yabancı Dil I Dersi Dönem Sonu Notu	0-44	167	23,4	715
	45-57	229	32	
	58-72	211	29,5	
	73-86	83	11,6	
	87-100	25	3,5	

Tablo 10'dan da görülebileceği gibi araştırmaya dahil edilen öğrencilerin 474'ü kadın (%66,3), 241'i ise erkektir (%33,7). Öğrencilerin büyük çoğunluğu 18 ve 21 yaşları arasındadır (%78,5). Bunu 22-25 yaş arası öğrenciler (%18,9) takip etmektedir. Öğrencilerin öğrenim şekline bakıldığında ise 557 kişinin örgün öğretimde (%77,9), 158 kişinin ise ikinci öğretimde (%22,1) eğitim aldığı görülmektedir. Öğrencilerin 139'u bölümlerine geçmeden önce İngilizce hazırlık eğitimi aldıklarını belirtirken (%19,4), 576'sı almadıklarını belirtmektedir (%80,6). Öğrencilerin büyük çoğunluğu kişisel bir bilgisayara (%69,1) ve erişimlerine açık ücretsiz bir internete (%66,4) sahiptir. Öğrencilerin büyük bir kısmı daha önce bir uzaktan eğitim programına katılmadıklarını belirtmektedirler (%74,5). Öğrencilerin 337'si günde 0-2 saatini (%47,1), 264'ü 3-5 saatini (%36,9), 77'si 6-8 saatini (%10,8), 16'sı 9-11 saatini (%2,2) ve 21'i 12 saatten fazla vaktini internette geçirdiğini belirtmektedirler. Öğrencilerin uzaktan eğitimle yürütülen Yabancı Dil I dersinin dönem sonu notları en çok 45-57 arasındadır (%32). Bunu sırasıyla 58-72 arası (%29,5), 0-44 arası (%23,4), 73-86 arası (%11,6) ve 87-100 arası (%3,5) takip etmektedir.

3.3. Veri Toplama Aracı

Uzaktan eğitimle yürütülen Yabancı Dil I dersi öğretim programını CIPP modeliyle değerlendirmeyi amaçlayan bu çalışmada veriler araştırmacı tarafından geliştirilen bir ölçekle toplanmıştır. Ölçek Stufflebeam'e ait CIPP değerlendirme modelinin prensiplerinden hareketle hazırlanmıştır. CIPP modeli, en önemli amacının kanıtlamak değil, geliştirmek olması (Stufflebeam, 2000) ve programı farklı boyutlarıyla değerlendirmeye imkan sağlaması sebeplerinden dolayı bu çalışmada tercih edilmiştir. Ölçek iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde öğrencilerin cinsiyetleri, eğitim gördükleri fakülte veya yüksekokullar, yaşları, öğrenim şekilleri, bölümleri öncesinde İngilizce hazırlık eğitimi alıp almama, kendisine ait bilgisayarı olup olmama, erişimine açık ücretsiz internet bağlantısı olup olmama, daha önce bir uzaktan eğitim programına katılıp katılmama, günde internette geçirilen ortalama saat ve dönem sonu not gibi kişisel bilgilerinin toplanması amacıyla hazırlanan sorular bulunmaktadır. İkinci bölümde ise öğrencilerin, CIPP değerlendirme modelinin dört boyutuyla ilgili görüşlerini belirlemek için yazılmış maddeler bulunmaktadır. Ölçek beşli Likert (Tamamen

Katılıyorum, Katılıyorum, Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum, Katılmıyorum, Hiç Katılmıyorum) türünde hazırlanmış ve ölçekte en olumsuz ifadeye 1 puan ve en olumlu ifadeye 5 puan verilmiştir.

3.3.1. Ölçme Aracının Geliştirilmesi

Uzaktan eğitimle yürütülen Yabancı Dil I dersi öğretim programını öğrenci görüşleri ile değerlendirmek amacıyla Uzaktan Eğitimle Yürütülen Yabancı Dil I (İngilizce) Dersi Öğretim Programını Değerlendirme Ölçeği (İÖPDÖ) hazırlanırken öncelikle CIPP modeli ve ölçek geliştirme hakkında ilgili literatür ayrıntılı bir şekilde incelenmiştir. İnceleme sonunda ölçek geliştirme aşamalarını farklı başlıklar altında sınıflayan araştırmacıların olduğu görülmüştür. Bu sınıflandırmalar Tablo 11’de görülmektedir.

Tablo 11. Literatürde Bulunan Ölçek Geliştirme Aşamaları

McMillan and Schumacher, (2006), Baş (2013)	Tavşancıl (2005), Dunn-Rankin, (2004), DeVellis (2003)	Karasar (2011), Balcı (2015)
1) Ölçeğin kuramsal çerçevesinin belirlenmesi	1) Madde havuzunun oluşturulması	1) Madde havuzu aşaması
2) Ölçekte kullanılacak maddeleri içeren madde havuzunun oluşturulması	2) Uzman görüşünün alınması	2) Uzman görüşü aşaması
3) Uzman görüşüne başvurulması	3) Ön deneme uygulamasının yapılması	3) Ön deneme aşaması
4) Ön uygulamanın yapılması ve ölçeğin düzenlenmesi	4) Ölçek taslağının çalışma grubuna uygulanması ve faktör analizi	4) Faktör analizi aşaması
5) Geçerlik ve güvenilirlik analizlerinin yapılması	5) Ölçeğin güvenilirliğinin hesaplanması	5) Güvenirlik hesaplama aşaması
6) Ölçeğe son halinin verilmesi		

Araştırmacılar ölçek geliştirme aşamalarına farklı isimler vermiş olsalar da araştırmacıların görüşleri birbiriyle paralellik göstermektedir. Bu çalışmada literatürle uyumlu olarak aşağıdaki basamaklar izlenerek ölçek geliştirilmiştir:

1. Madde havuzunun oluşturulması
2. Taslak ölçme aracının hazırlanması
3. Uzman görüşüne başvurulması
4. Pilot uygulama yapılması
5. Geçerlik çalışmaları

6. Güvenirlik çalışmaları

Ölçek geliştirme sürecinde öncelikle madde havuzu oluşturulmuş, ardından taslak ölçme aracı hazırlanmış, taslak ölçme aracına ilişkin uzman görüşü alınmış, pilot uygulama yapılmış, sonrasında da geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılarak ölçeğe son hali verilmiştir. Bu aşamalar aşağıda detaylı olarak açıklanmaktadır.

3.3.1.1. Madde Havuzunun Oluşturulması

CIPP değerlendirme modelinin prensiplerinden hareketle hazırlanan ölçeğe ait madde havuzu oluşturulmadan önce uzaktan eğitim ve CIPP değerlendirme modeli üzerine kapsamlı bir literatür taraması yapılmıştır. Ayrıca uzaktan eğitim programlarını değerlendiren çalışmaların (Cansu, 2010; Özer, 2011; Çakır ve Yurtsever, 2012; Ekmekçi, 2015; Yarmohammadian vd., 2011; Tokmak vd., 2013) ve CIPP değerlendirme modelini kullanmış farklı program değerlendirme çalışmalarının (Karataş, 2007; Tunç, 2010; Virvan, 2014; Ünal, 2011; Manasneh, 2013; Sinclair, 2012; Hanchell, 2014) ölçme araçları detaylı bir şekilde incelenmiştir. Sonrasında uzaktan eğitimle yürütülen Yabancı Dil I dersinin bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutlarının değerlendirilmesi amacıyla her boyutla ilgili çok sayıda madde hazırlanmıştır. Madde havuzu oluşturulurken, maddelerin yalın ve anlaşılır bir dille yazılmasına, maddeler arasında olgusal ifadelerin olmamasına, bir maddenin tek bir yargı ya da düşünceyi ölçmeyi hedeflemesine, olumlu maddeler kadar olumsuz maddelerin de havuzda bulunmasına (Tavşancıl, 2005) dikkat edilmiştir.

CIPP modelini kullanan program değerlendirme çalışmalarında cevap aranan sorular Ek 1'de sunulan tabloda görülmektedir. Literatürdeki CIPP modelini kullanarak yapılan program değerlendirme çalışmaları incelenerek ve ekte sunulan tablodan faydalanarak araştırmanın ölçeğinde bağlam, girdi, süreç ve ürün değerlendirme boyutlarında hazırlanacak maddelerin kapsamı aşağıdaki şekilde belirlenmiştir:

Bağlam Değerlendirme Boyutu: Bağlam değerlendirme boyutundaki maddeler programın amaçlarının öğrencilerin ihtiyaç ve beklentilerini karşılama durumu, programın öğrencilerin İngilizce ön bilgilerine ve bu bilgilerini geliştirmeye uygunluğu, programın süresi ve diğer derslerle olan ilişkisi, programda dört dil

becerisiyle birlikte kelime ve dilbilgisinin sunulmuş şekli, eğitim portalının hedeflerle uyumu ve ilgi çekiciliği, portaldaki içeriğin sunulmuş biçimi ve hedeflerle olan uyumu ve öğrencilerin uzaktan eğitime ilişkin algıları ile sınırlandırılmıştır.

Girdi Değerlendirme Boyutu: Girdi değerlendirme boyutundaki maddeler eğitim portalına yüklenen ders videoları, materyaller ve testlerin ilgi çekiciliği, dil becerilerini geliştirmeye uygunluğu, ders videolarının süresi, sıralaması, motivasyon üzerindeki etkisi ve birbiriyle olan ilişkileri gibi konularla sınırlandırılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin ders videolarını hazırlarken kullandıkları öğretim yöntemleri ve hazırlıklarının ne ölçüde yeterli olduğu sorusuna cevap aranmıştır.

Süreç Değerlendirme Boyutu: Süreç değerlendirme boyutundaki maddeler eğitim portalına öğrencilerin sorunsuz bir şekilde bağlanıp bağlanamadığı, materyal ve kaynakların kullanımı, öğretim elemanının performansı, öğrenci ve öğretmen iletişimi, devamsızlık, sınavların uygulanışı ile sınırlandırılmıştır.

Ürün Değerlendirme Boyutu: Ürün değerlendirme boyutundaki maddeler önceden belirlenen hedeflere ulaşma derecesi, programın öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını ve beklentilerini karşılama seviyesi, öğrencilerin dört dil becerisi ile dil bilgisi ve kelime bilgisindeki gelişim düzeyleri, öğrencilerin farklı öğrenme ve dil kullanım stratejilerindeki gelişim düzeyleri ile sınırlandırılmıştır.

3.3.1.2. Taslak Ölçme Aracının Hazırlanması

Yukarıda belirtilen kapsamda 98 madde oluşturulmuş ve maddelerin her biri için 5'li Likert formunda (Tamamen Katılıyorum, Katılıyorum, Ne Katılıyorum Ne Katılıyorum, Katılmıyorum, Hiç Katılmıyorum) cevap seçenekleri eklenmiştir. Dolayısıyla katılımcıların kişisel bilgilerini toplamak amacıyla hazırlanmış ilk bölüm ve CIPP modelinin dört boyutuyla ilgili verilerin toplanması amacıyla hazırlanan 98 maddelik ikinci bölümden oluşan taslak ölçme aracı oluşturulmuştur.

3.3.1.3. Uzman Görüşüne Başvurulması

Taslak ölçme aracının kapsam ve görünüş geçerliliğini belirlemek için uzman görüşü alınmıştır. Kapsam geçerliliği, testi oluşturan maddelerin ölçülmek istenilen tanımlanmış davranışlar bütününe ölçmede ne derece temsil ettiğine ilişkindir

(Büyüköztürk vd., 2014). Başka bir deyişle bir ölçme aracında bulunan maddelerin beklenen davranışları ne ölçüde ölçüldüğünün belirlenmesi işidir (Balcı, 2015). Bu ölçeğin kapsam geçerliliğini incelemek için, kullanılabilir mantıksal yollardan biri olan uzman görüşüne (Büyüköztürk vd., 2014) başvurulmuştur. Taslak ölçme aracı, program geliştirme alanında uzman 3 öğretim üyesine ulaştırılmıştır. Öğretim üyelerinden maddelerin ölçekte kalması veya değiştirilerek kalması ya da ölçekten çıkarılması ve CIPP modelinin hangi boyutuna ait olduğu konusunda görüş bildirmeleri istenmiştir. Uzmanlardan gelen dönütler sonrasında taslak ölçekte bulunan bazı maddelerde değişiklikler yapılmıştır.

3.3.1.4. Pilot Uygulama Yapılması

Taslak ölçme aracının geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının yapılabilmesi için pilot uygulama aşamasında kaç kişilik bir gruba uygulanması gerektiği konusunda farklı görüşler mevcuttur. Gorsuch (2014), Floyd and Widaman (1995) ve Anderson, (1988) gibi araştırmacılar taslak ölçme aracında bulunan madde sayısına bağlı olarak gözlem sayısına karar verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Gorsuch (2014) taslak ölçme aracının, madde sayısının 5 ya da 10 katı kadar kişiye uygulanması gerektiğini belirtirken, Floyd and Widaman (1995) ve Anderson (1988) ise 5 ya da 4 katının yeterli olduğunu söylemektedir. Diğer taraftan Comrey and Lee'ye (1973) göre geçerlik çalışmasının yapılabilmesi için pilot uygulamanın en azından 250 kişiyle yapılması gerekmektedir. Tabachnick and Fidell (2012) ise 150 deneğin yeterli olduğunu söylemektedir. Kline (2010) ise gözlem sayısının 100-200 arasında olması gerektiğini söylemektedir. Bu görüşlerden hareketle hazırlanan taslak ölçme aracı iki farklı fakültede bulunan iki bölümde öğrenim görmekte olan 250 öğrenciye uygulanmıştır. Ölçekler arasından titizlikle cevaplanmayan ve eksikleri bulunan ölçekler elendikten sonra geriye kalan 163 ölçek analize dahil edilmiştir. Analize dahil edilen 163 ölçeğin demografik özellikleri Tablo 12'de görülmektedir.

Tablo 12. Pilot Uygulamaya Dahil Edilen Öğrencilerin Demografik Özellikleri

Demografik Özellikler		f	%	Toplam
Bölüm	Türk Dili ve Edebiyatı	57	35	163
	İlahiyat	106	65	
Cinsiyet	Kadın	113	69,3	163
	Erkek	50	30,7	
Öğrenim Şekli	Örgün Öğretim	84	51,5	163
	İkinci Öğretim	79	48,5	
Yaş	18	23	14,1	163
	19	59	36,2	
	20	48	29,4	
	21	17	10,4	
	22	7	4,3	
	23	2	1,2	
	24	2	1,2	
	25+	5	3,1	

Tablo 12’den de görülebileceği gibi ölçeğin pilot çalışmasında görüşleri analize dahil edilen öğrencilerin %35’i Edebiyat Fakültesi’nde %65’i ise İlahiyat Fakültesi’nde öğrenim görmektedir. 113 öğrenci kadın (%69,3) 50 öğrenci ise erkektir (%30,7). 84 öğrenci örgün öğretimde (%51,5) eğitim alırken 79 öğrenci ikinci öğretimde (%48,5) eğitim almaktadır. Ayrıca öğrencilerin büyük çoğunluğu 18 ve 21 yaşları arasındadır (%90,1).

3.3.1.5. Geçerlik Çalışması

Bir ölçme aracının soyut bir olguyu ne derece doğru ölçebildiğini gösteren (Tavşancıl, 2005) yapı geçerliliğinin incelenmesinde en sık kullanılan yöntem faktör analizidir (Büyüköztürk, 2014). Dolayısıyla kapsam ve görünüş geçerliliği uzman görüşüyle sağlanan ölçme aracının yapı geçerliliğini kontrol etmek amacıyla faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizi birbiriyle ilişkili çok sayıda değişkeni bir araya getirerek, kavramsal olarak anlamlı daha az sayıda yeni değişkenler bulmayı amaçlayan bir istatistik olarak tanımlanabilir (Büyüköztürk, 2002). Ölçme aracının yapı geçerliliği dört aşamada incelenmiştir.

İlk aşamada verilerin faktör analizine uygun olup olmadığına bakılmıştır. Verilerin faktör analizine uygun olup olmadığını test etmek için KMO ve Barlett's testlerine bakılması gerekmektedir (Worthington and Whittaker, 2006). Literatürde Barlett's testinin anlamlı olması gerektiği belirtilirken, KMO testinin ideal değerinin kaç olması gerektiği konusunda farklı görüşler mevcuttur. Tavşancıl (2005) ve Sharma (1996) KMO değerinin 1'e yaklaştıkça mükemmel, 0,60 değerinin ise vasat olmakla birlikte kabul edilebilir olduğunu belirtirken, Kalaycı (2008) ise 0,50 değerinin üzerinin yeterli olduğunu söylemektedir. Büyüköztürk (2002), Tabachnick and Fidel (2012) ile Kaiser (1974) ise bu değer en az 0,60 ve üzerinde olması gerektiğini söylemektedir. Alpar (2000) ise daha yüksek bir değer biçerek KMO değerinin 0,80'nin üzerinde olması gerektiğini belirtmektedir. Bryman and Cramer (2003) ise 0,60 değerini orta bir değer olarak sınıflarken 0,90 değerini mükemmel olarak kabul etmektedir.

Bu sebeple elde edilen verilerin faktör analizi için uygun olup olmadığını belirlemek için KMO ve Barlett's testlerine bakılmıştır. Ölçeğe uygulanan KMO testi sonucunda KMO değeri 0,905 olarak bulunmuştur. Dolayısıyla örneklem büyüklüğünün faktör analizi için mükemmel bir değer taşıdığı söylenebilir. Ayrıca faktör analizi için başka bir ön koşul olan örneklemin normal dağılıma zorunluluğunu kontrol etmek amacıyla Barlett's testi yapılmış ve dağılımın normal olduğu görülmüştür (p: .000). Bu sonuçlara göre veriler faktör analizi için uygundur.

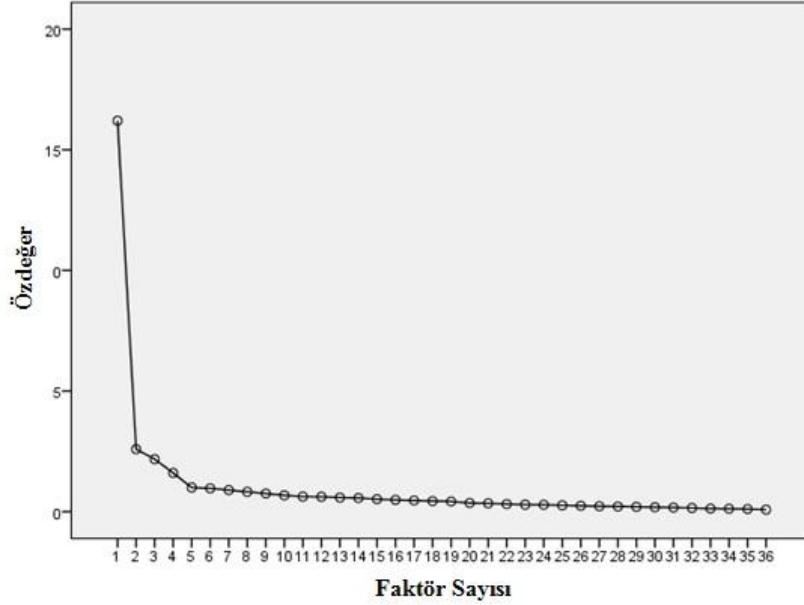
Bir maddenin ölçekte yer alması için faktör yük değeri Tabachnick and Fidel'e (2012) göre en az 0,45 olmalıdır. Büyüköztürk (2014) de yine aynı şekilde faktör yük değeri için alt sınırı 0,45 belirlerken, Kalaycı (2008) bu değer en az 0,50 olması gerektiğini söylemektedir. Tekin (2000) ise bu değer 0,35'e kadar, Seçer (2013) ise 0,30'a kadar inebileceğini belirtmektedir. Ayrıca maddelerin sadece tek bir faktörde yüksek yük değerine sahip olması gerekmektedir (Büyüköztürk, 1997). Farklı faktörlerdeki yüksek iki yük değeri arasındaki farkın en az 0,10 olması (Büyüköztürk, 2014) gerekmekte ve aradaki farkın bu değerden az olması durumunda bu maddeler binişik madde olarak adlandırılmakta (Yavuz, 2005) ve ölçekten çıkarılması gerekmektedir. Ölçeğin geçerlik çalışması esnasında bir

maddenin bir faktörde yer alıp almaması konusunda karar verilirken bu değerlerden faydalanılmıştır.

İkinci aşamada ölçeğin faktörleri ortaya çıkartılmıştır. 98 maddelik taslak ölçme aracına faktör analizi yapılmasının ardından ölçeğin toplam varyansın yüzde 75,40'ını açıklayan ve öz değeri 1'den büyük 20 boyutta toplandığı görülmüştür. Ancak bu boyutlara anlamlı bir şekilde isim verilememiştir. Ayrıca ölçek CIPP değerlendirme modelinin prensiplerine göre hazırlandığından maddelerin dört boyutta toplanması düşünülmüştür. Dolayısıyla ölçeği dört boyuta indirmek için sorunlu maddeleri ölçekten çıkarma yoluna gidilmiştir. Sorunlu maddeler çıkartıldıkça faktör analizi tekrar edilmiş ve bu işlem ölçek dört boyutlu halini alana kadar yinelenmiştir. Ölçeğe dört boyutlu haliyle bakıldığında ölçek toplam varyansın %62,69'unu açıklamaktadır. Birinci boyutun öz değeri 16,20, açıkladığı varyans %45,05; ikinci boyutun öz değeri 2,58, açıkladığı varyans %7,18; üçüncü boyutun öz değeri 2,17, açıkladığı varyans %6,04 ve dördüncü boyutun öz değeri 1,60 ve açıkladığı varyans %4,45'dir.

Bryman and Cramer (2003) öz değeri 1 veya 1'den büyük olan faktörlerin önemli faktör olarak nitelendirilmesi gerektiğini belirtmektedir. Aynı şekilde Seçer (2013) de her bir alt boyuta ait öz değerlerin en az 1 olması gerektiğini belirtmektedir. Dolayısıyla dört faktörün öz değerleri ve açıkladıkları varyanslar literatürde belirtilen değerlere uygundur. Ayrıca faktör sayısına daha sağlıklı karar verebilmek amacıyla faktörlerin öz değerlerine dayanan yamaç-yığıntı grafiğine de bakmak gerekmektedir (Büyüköztürk, 2002). Bu amaçla incelenen yamaç-yığıntı grafiği Şekil 5'de görülmektedir.

Şekil 5. Uzaktan Eğitimle Yürütülen Yabancı Dil I (İngilizce) Dersi Öğretim Programını Değerlendirme Ölçeğine Ait Yamaç Yığıntı Grafiği



Yamaç-yığıntı grafiğindeki yüksek ivmeli, hızlı düşüşler önemli faktör sayısını verirken yatay çizgiler ise varyansı açıklama katsayısının birbirine çok yakın olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2014). Dolayısıyla grafik incelendiğinde dördüncü boyuttan sonra çizgilerin yatay bir hal alması ölçeğin dört boyutta kullanılabileceğini desteklemektedir.

Faktörlerin belirlenmesinin ardından üçüncü aşama olarak hangi maddenin hangi faktörde yer alacağına karar vermek için faktör yük değerlerine ve maddelerin madde-toplam korelasyonlarına bakılmıştır. Maddelerin hangi faktör altında kullanılacağına karar verirken maddelerin o faktör altında en az 0,45 yük değerine sahip olmasına ve birden fazla faktör altında değere sahip olan maddeler arasında en az 0,10 değerinde fark olmasına dikkat edilmiştir. Dolayısıyla bu koşullara uymayan 62 madde ölçekten atılmıştır. Ölçekten atılan 62 maddenin arasında ters işleyen olumsuz maddeler de bulunmaktadır. Kalan maddeler Varimax yöntemiyle döndürüldükten sonra maddelerin faktörleri belirlenmiştir.

Tablo 13. İÖPDÖ Maddelerinin Döndürme Sonrası Faktör Yükleri, Faktörlerin Açıkladıkları Varyanslar ve Madde-Toplam Korelasyonları

Madde	Ölçek Faktörleri				Madde-Toplam Korelasyonları
	1.Faktör	2.Faktör	3.Faktör	4.Faktör	
M92	.773				.707
M96	.768				.713
M97	.754				.657
M94	.737				.731
M98	.734				.640
M90	.725				.711
M95	.721				.758
M91	.708				.713
M93	.690				.767
M89	.657				.706
M88	.646				.648
M86	.527				.673
M83	.490				.661
M67		.796			.634
M68		.767			.708
M66		.762			.684
M64		.669			.504
M77		.668			.603
M70		.619			.589
M69		.617			.637
M78		.606			.676
M74		.584			.604
M26			.823		.612
M25			.806		.635
M24			.792		.579
M27			.710		.616
M23			.658		.643
M28			.609		.624
M22			.534		.607
M30			.493		.568

Tablo 13 (Devam). İÖPDÖ Maddelerinin Döndürme Sonrası Faktör Yükleri, Faktörlerin Açıkladıkları Varyanslar ve Madde-Toplam Korelasyonları

Madde	Ölçek Faktörleri				Madde-Toplam Korelasyonları
	1.Faktör	2.Faktör	3.Faktör	4.Faktör	
M2				.787	.619
M1				.700	.628
M4				.698	.598
M5				.688	.658
M3				.615	.564
M8				.609	.522
Toplam	%21,213	%16,200	%14,326	%10,951	
Varyans	Toplam Varyans: %62,690				

Varimax döndürme işlemi sonrasında oluşturulan yukarıdaki tablo incelendiğinde ölçeğin açıkladığı toplam varyansın %62,690 olduğu görülmüştür. Stevens (1996) bir ölçme aracında açıklanan varyans oranının en az %75 ve üzeri olması gerektiğini, Henson ve Roberts (2006) ise %52 ve üzerinde bir değer için ölçek çalışmalarında yeterli olduğunu belirtmektedir (Aktaran: Seçer, 2013). Dolayısıyla ölçeğin açıkladığı toplam varyans yeterlidir. Bu varyansın %21,213'ünü birinci faktör, %16,200'ünü ikinci faktör, %14,326'sını üçüncü faktör, %10,951'ini ise dördüncü faktör oluşturmaktadır. Ayrıca birinci faktörde maddelerin faktör yükleri 0,49 ve 0,79 arasında, ikinci faktördeki maddelerin faktör yükleri 0,58 ve 0,79 arasında, üçüncü faktördeki maddelerin faktör yükleri, 0,49 ve 0,82 arasında, dördüncü faktördeki maddelerin faktör yükleri ise 0,60 ve 0,78 arasında değişmektedir. Dolayısıyla maddeler literatürde belirtilen en az 0,45 yük değerine sahip olma koşulunu sağlamaktadır. Geçerlik analizinin son aşaması olarak ortaya çıkan boyutlara isimler verilmiştir. Analizler sonucunda nihai ölçekte maddelerin hangi faktörler altında toplandığı ve bu faktörlere verilen isimler Tablo 14'de görülmektedir.

Tablo 14. Maddelerin Faktörlere Göre Dağılımı ve Faktör İsimleri

Faktörler	CIPP Boyutu	Maddeler
1. Faktör	Ürün Değerlendirme	83, 86, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98
2. Faktör	Süreç Değerlendirme	64, 66, 67, 68, 69, 70, 74, 77, 78
3. Faktör	Girdi Değerlendirme	22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 30
4. Faktör	Bağlam Değerlendirme	1, 2, 3, 4, 5, 8

Tablo 14 incelendiğinde birinci faktörde 13 madde, ikinci faktörde 9 madde, üçüncü faktörde 8 madde ve dördüncü faktörde 6 madde olduğu görülebilir. Maddeler ölçek içinde incelenmiş ve CIPP değerlendirme modelinin değerlendirme boyutları göz önüne alınarak bu faktörlere isim vermeye çalışılmıştır. Dolayısıyla 13 maddelik ilk faktöre “Ürün Değerlendirme”, 9 maddelik ikinci faktöre “Süreç Değerlendirme”, 8 maddelik üçüncü faktöre “Girdi Değerlendirme” ve 6 maddelik dördüncü faktöre “Bağlam Değerlendirme” ismi verilmiştir. Geçerlik çalışması sonrasında ortaya çıkan nihai ölçekte CIPP modelinin değerlendirme boyutlarına göre madde sayıları ve bu boyutlarda alınabilecek en yüksek puanlar Tablo 15’de görülmektedir.

Tablo 15. Değerlendirme Boyutlarına Göre Madde Sayıları ve Alınabilecek En Yüksek Puanlar

CIPP Değerlendirme Boyutları	Bağlam	Girdi	Süreç	Ürün	Toplam
Madde Sayıları	6	8	9	13	36
En Yüksek Puan	30	40	45	65	180

Ölçekte bağlam boyutunda 6, girdi boyutunda 8, süreç değerlendirme boyutunda 9 ve ürün değerlendirme boyutunda 13 madde olmak üzere 36 madde bulunmaktadır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan bağlam boyutunda 30, girdi boyutunda 40, süreç boyutunda 45 ve ürün boyutunda 65 olmak üzere toplam 180’dir.

3.3.1.6. Güvenirlik Çalışması

En temel anlamıyla ölçme sonuçlarının kararlılık derecesi olarak veya ölçme sonuçlarının hatalardan arınık olma derecesi olarak tanımlanan (Seçer, 2013)

güvenirlik bir ölçme aracının en önemli teknik özelliklerinden biridir (Tekin, 2000). Başka bir deyişle güvenilirlik bir ölçme aracının ölçmek istediği özelliği ne derecede bir karalılıkla ölçmekte olduğunun göstergesidir (Tavşancıl, 2005). Likert tipi bir tutum ölçeğinde güvenilirlik düzeyini saptamak için iç tutarlılığın bir ölçütü olan Cronbach Alpha katsayısı (Tavşancıl, 2005) ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmalarında güvenilirliğin belirlenmesinde sıklıkla başvurulan bir yöntemdir (Seçer, 2013). Bir ölçeğin güvenilir kabul edilebilmesi için Alpha katsayısının en az 0,70 ve üzeri olması gerekmektedir (Seçer, 2013; Büyüköztürk, 2014; Şencan, 2005). Bu nedenle ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı ve madde toplam korelasyonlarına bakılmıştır. Ayrıca ölçekte yer alan her bir boyutun ayrı ayrı güvenilirlik katsayıları ve madde toplam korelasyonları Tablo 16’da görülmektedir.

Tablo 16. Ölçek Alt Boyutlarının Güvenirlik Katsayıları ve Madde Toplam Korelasyonları

Boyutlar	Madde No	α	r
Bağlam	1, 2, 3, 4, 5, 8	.875	.52-.65
Girdi	22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 30	.906	.56-.64
Süreç	64, 66, 67, 68, 69, 70, 74, 77, 78	.912	.50-.70
Ürün	83, 86, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98	.949	.64-.76
Toplam		.964	.50-.76

Tablo 16’den da görülebileceği gibi ölçeği oluşturan alt boyutların güvenilirlik katsayıları .875 ile .949 arasında değişmektedir. Ayrıca bütün ölçeğin güvenilirlik katsayısı da .964 bulunmuştur. Ölçekte bulunan maddelerin madde toplam korelasyonları ise .50 ve .76 arasında değişmektedir. Dolayısıyla literatürde belirtilen değerlere göre ölçeğin güvenilirlik katsayısı yüksek düzeydedir.

Ayrıca her bir maddenin madde-toplam korelasyon değerleri, ortalaması ve standart sapma değerleri hesaplanmış ve Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17. Ölçekte Bulunan Maddelerin Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri ve Madde-Toplam Korelasyon Değerleri

Madde	\bar{X}	ss	r	Madde	\bar{X}	ss	r
1	2,77	1,23	.628	69	3,04	1,12	.637
2	2,74	1,18	.619	70	3,04	1,17	.589
3	3,07	1,27	.564	74	3,19	1,19	.604
4	2,94	1,26	.598	77	3,00	1,12	.603
5	2,51	1,24	.658	78	3,17	1,18	.676
8	2,53	1,35	.522	83	2,81	1,25	.661
22	2,93	1,07	.607	86	2,79	1,20	.673
23	2,79	1,23	.643	88	2,77	1,19	.648
24	2,55	1,21	.579	89	2,85	1,25	.706
25	2,58	1,15	.635	90	2,86	1,27	.711
26	2,69	1,10	.612	91	2,90	1,32	.713
27	2,77	1,14	.616	92	2,79	1,20	.707
28	2,89	1,18	.624	93	2,76	1,16	.763
30	3,04	1,19	.568	94	2,63	1,25	.731
64	2,85	1,37	.504	95	2,78	1,23	.758
66	3,04	1,23	.684	96	2,73	1,28	.713
67	3,04	1,16	.634	97	2,73	1,24	.657
68	3,06	1,19	.708	98	2,78	1,35	.640

Büyüköztürk'e (2014) göre madde toplam korelasyonu 0,30'dan yüksek maddeler bireyleri iyi derecede ayırt edebilmektedir. Maddelerin madde-toplam korelasyonu değerlerinin 0,50 ile 0,76 arasında değiştiği görülmüştür. Dolayısıyla madde toplam korelasyonun yüksek düzeyde olduğu ve maddelerin ölçek tam puanları ile yüksek düzeyde ve pozitif yönde anlamlı bir ilişki içinde olduğu söylenebilir. Ayrıca maddelerin ayırt ediciliğinin de yüksek olduğu söylenebilir.

Yapılan geçerlik ve güvenirlik analizleri sonucunda varyansın %62,690'ını açıklayan ve güvenirlik katsayısı .964 olan dört boyutlu 36 maddelik bir ölçek elde edilmiştir (Ek 2).

3.4. Verilerin Toplanması

Ölçeğin üniversiteye bağlı fakülte ve yüksekokullarda uygulanabilmesi için gerekli izin yazısı (Ek 3) alındıktan sonra birimlerde görev yapmakta olan öğretim elemanlarıyla görüşülerek uygulama planı hazırlanmıştır. Plan dahilinde her bir fakülte ve yüksekokulun uygun olduğu bir ders saatinde örnekleme bulunan birimlere gidilmiş ve ölçek öğrencilere araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Uygulamaya başlamadan önce öğrencilere ölçek hakkında bilgi verilmiş ve gönüllü olanların doldurmaları sağlanmıştır. Ölçeklerin geri dönüşündeki olası kayıplar da göz önüne alınarak bütün fakülte ve yüksekokullarda toplamda 850 ölçek dağıtılmış ve öğrencilere uygulanmıştır. Uygulama sonrasında özensiz doldurma veya eksik cevap gibi sebeplerden dolayı araştırmaya dahil edilmesi uygun olmayan 135 ölçek çalışmadan çıkarılmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Verilerin toplanmasında kullanılan 5'li Likert tipindeki ölçme aracında her bir Likert ifadesi için kullanılan sayı değerleri Tablo 18'de görülmektedir.

Tablo 18. Ölçekte Bulunan Likert İfadelerin Sayı Değerleri

Hiç Katılmıyorum	1
Katılmıyorum	2
Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum	3
Katılıyorum	4
Tamamen Katılıyorum	5

Tablo 18'de belirtilen değerlere göre puanlanan veriler SPSS 20 (Statistical Package for Social Sciences) istatistik programına yüklenmiştir. Öğrencilerin program hakkındaki görüşlerini yorumlamak için ortalama ve standart sapma değerlerine bakılmıştır. Ölçeğin aralık değerleri, 5'li Likert türünde olduğu için $5-1=4$ $4/5=0,80$ olarak hesaplanmıştır. Buna göre puan aralıklarının yorumlanmasında esas alınan değerler Tablo 19'da verilmiştir.

Tablo 19. Ölçeğe Verilen Cevapların Puan Aralıkları ve Yorumlaması

Hiç Katılmıyorum	1-1,79
Katılmıyorum	1,80-2,59
Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum	2,60-3,39
Katılıyorum	3,40-4,19
Tamamen Katılıyorum	4,20-5

Tablo 19'dan da görülebileceği gibi maddelere verilen cevapların ortalamasının 1-1,79 arasında olması durumunda öğrencilerin o maddeye hiç katılmadığı, 1,80-2,59 arasında olması durumunda katılmadığı, 2,60-3,39 arasında olması durumunda ne katıldığı ne katılmadığı, 3,40-4,19 arasında olması durumunda katıldığı ve 4,20-5 arasında olması durumunda ise tamamen katıldığı şeklinde bir yorum yapmak mümkündür.

İkinci araştırma sorusuna ilişkin bulguları araştırmak için hangi testlerin yapılacağına karar vermeden önce verilerin normal dağılıp dağılmadığına bakılmıştır. Verilerin normalliğini test etmek için yapılması gerekenlerin başında basıklık ve çarpıklık değerlerinin incelenmesi gelmektedir (Seçer, 2013). Dolayısıyla verilerin basıklık ve çarpıklık değerleri incelenmiş ve sonuçlar Tablo 20'de görülmektedir.

Tablo 20. Verilerin Normalliğine İlişkin Basıklık ve Çarpıklık Değerleri

	N	\bar{X}	ss	Skewness	Kurtois
Toplam Puan	715	2,83	0,82	-0,073	0,505

Huck'a göre (2008) verilerin normal bir şekilde dağıldığını söyleyebilmek için Skewness değerinin +1 ile -1 arasında Kurtois değerinin ise +2 ile -1 arasında bir değere sahip olması gerekmektedir (Aktaran: Seçer, 2013). Dolayısıyla tablodaki değerler incelendiğinde verilerin normal bir şekilde dağıldığını söylemek mümkündür.

Dağılımın normal olduğuna karar verebilmek için Kolmogorov-Smirnov veya Shapiro-Wilks testinin sonuçlarına da bakmak gerekir (Seçer, 2013). Akbulut'a (2011) göre örneklem sayısı 30 ve üzerindeyse Kolmogorov-Smirnov testinin sonucuna bakmak gerekmektedir (Aktaran: Seçer, 2013). Bu nedenle yapılan Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları Tablo 21'de görülmektedir.

Tablo 21. Verilerin Normalliğine İlişkin Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilks Değerleri

	Kolmogorov-Smirnov		Shapiro-Wilks	
	df	Sig.	df	Sig.
Toplam Puan	715	.061	715	.001

Dağılımın normal olduğuna karar verebilmek için p değerinin (Sig.) anlamsız olması yani 0,050'nin üzerinde olması gerekmektedir (Seçer, 2013). Yukarıdaki tabloda Kolmogorov-Smirnov testinin altındaki Sig. değerine bakıldığında normal dağılım gözlendiğini söylemek mümkündür ($p > 0,050$). Dolayısıyla ikinci araştırma sorusuna cevap aranırken parametrik testlerden faydalanmak mümkündür. Bu sebeple öğrenci görüşlerinin cinsiyete, öğrenim şekline, hazırlık eğitimi alıp almamasına, kişisel bilgisayarı olup olmamasına, internet erişimine sahip olup olmamasına ve daha önce bir uzaktan eğitim programına katılıp katılmamasına göre farklılaşıp farklılaşmadığıyla ilgili araştırma sorularının cevaplandırılması için bağımsız örneklem için "t" testi (Independent Samples t- test) kullanılmıştır. Program hakkındaki öğrenci görüşlerinin, eğitim aldıkları fakülte/yüksekokula, yaşa, günlük internete bağlanma süresine ve dönem sonu notuna göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakmak için ise tek faktörlü varyans analizi (One-Way Anova) kullanılmıştır. CIPP modelini oluşturan bağlam, girdi, süreç ve ürün kavramları ayrı ayrı değerlendirme boyutu olarak ele alınabileceği gibi bu kavramların birbiri ile ilişkisi ve bağı aracılığıyla toplam değerlendirme de yapılabileceğinden dolayı (Stufflebeam, 2003) ikinci araştırma sorusuna cevap aranırken bağımsız değişkenlere ilişkin istatistikî işlemler toplam puan üzerinden yapılmıştır.

4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmanın amaçları doğrultusunda toplanan verilerin analizinden elde edilen bulgular yer almaktadır.

4.1. Öğrencilerin Uzaktan Eğitimle Yürütülen Yabancı Dil I Dersi Öğretim Programı Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci sorusunda öğrencilerin uzaktan eğitimle yürütülen Yabancı Dil dersi öğretim programına ve bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutlarına yönelik görüşlerinin ne yönde olduğuna cevap aranmıştır. Dolayısıyla programın bütününe ve bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutlarına ilişkin öğrenci cevaplarının ortalamaları ve standart sapma değerleri hesaplanmış ve Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22. Farklı Boyutlara ve Toplam Ölçeğe Ait Öğrenci Cevaplarının Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri

	\bar{X}	ss
Bağlam Değerlendirme	2,79	0,96
Girdi Değerlendirme	2,77	0,90
Süreç Değerlendirme	3,01	0,88
Ürün Değerlendirme	2,76	0,96
Program Değerlendirme	2,83	0,82

Tablo 22 incelendiğinde öğrenci görüşlerinin bütün boyutlarda “Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum” düzeyinde orta seviyede olduğu görülmektedir. Programın dört boyutuna ait cevap ortalamalarına bakıldığında öğrenci görüş ortalamalarının en düşük olduğu boyutun ürün boyutu olduğu görülmektedir (\bar{X} :2,76). Ürün boyutunun ardından girdi (\bar{X} :2,77) ve bağlam (\bar{X} :2,79) boyutları gelmektedir. Öğrenci görüşlerinin en olumlu olduğu boyut ise süreç boyutudur (\bar{X} :3,01). Öğrencilerin süreç boyutunda nispeten daha olumlu bir görüşe sahip olmaları (\bar{X} :3,01) öğrencilerin elde bulunan kaynak ve materyallerin verimli bir şekilde kullanıldığını ve öğretim elemanının performansını nispeten beğendiklerini göstermektedir. Ölçeğin tamamına ait öğrenci ortalamalarına bakıldığında ise

programın tamamına ait öğrenci görüşlerinin (\bar{X} :2,83) “Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin programın farklı boyutlarına ilişkin görüşlerini derinlemesine incelemek için maddelere verdikleri cevapların ortalamalarına ve standart sapma değerlerine bakılmış ve yorumlanmıştır. Programın bağlam boyutuna ilişkin öğrenci görüşlerinin ortalamaları ve standart sapma değerleri Tablo 23’de verilmiştir.

Tablo 23. Öğrencilerin Programın Bağlam Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri

Bağlam Değerlendirme	\bar{X}	ss
1. Programın amaçları öğrenci ihtiyaçları ile uyumludur.	2,85	1,20
2. Programın amaçları öğrenci beklentileriyle uyumludur.	2,77	1,16
3. Program öğrencilerin İngilizce dil seviyelerine uygundur.	2,93	1,19
4. Programın süresi programın amaçlarına ulaşılması için yeterlidir.	2,88	1,16
5. Program diğer dersleri tamamlayıcı niteliktedir.	2,76	1,18
6. Uzaktan eğitimle yapılan İngilizce dersleri İngilizce bilgisini geliştirir niteliktedir.	2,55	1,27
Toplam	2,79	0,96

Tablo 23 incelendiğinde “Programın amaçları öğrenci ihtiyaçları ile uyumludur” ve “Programın amaçları öğrenci beklentileriyle uyumludur” maddelerine ilişkin öğrenci görüşlerinin “Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir (\bar{X} : 2,85, \bar{X} : 2,77). Dolayısıyla öğrencilerin programın kendi ihtiyaç ve beklentilerine uyumlu olması konusuna orta düzeyde bir katılım gösterdiği söylenebilir. Ayrıca öğrenciler programın kendi İngilizce dil seviyelerine uygunluğu konusuna da “Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum” düzeyinde bir katılım göstermektedirler (\bar{X} : 2,93). Ancak bununla birlikte bağlam boyutunda en yüksek ortalamaya sahip madde de budur (\bar{X} : 2,93).

Öğrencilerin “Programın süresi programın amaçlarına ulaşılması için yeterlidir” ve “Program diğer dersleri tamamlayıcı niteliktedir” maddelerine verdikleri cevapların ortalamaları 2,88 ve 2,76’dır. Dolayısıyla bu maddelere ilişkin öğrenci görüşlerinin de “Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum” düzeyinde olduğunu söylemek mümkündür.

Bağlam boyutuna ilişkin maddelerde öğrencilerin “Katılmıyorum” düzeyinde görüş bildirdikleri tek madde “Uzaktan eğitimle yapılan İngilizce dersleri İngilizce bilgisini geliştirir niteliktedir” maddesidir (\bar{X} :2,55). Dolayısıyla öğrenciler programın kendi ihtiyaç ve beklentileri ile uyumu, dil seviyelerine uygunluğu, süresi ve diğer derslerle ilişkisi konusunda “Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum” düzeyinde bir görüşe sahipken uzaktan eğitimle yürütülen programın İngilizce bilgilerini geliştirir nitelikte olup olmadığı konusunda “Katılmıyorum” düzeyinde bir görüşe sahiptirler.

Programın girdi boyutuna ilişkin öğrenci görüşlerinin ortalamaları ve standart sapma değerleri Tablo 24’de görülmektedir.

Tablo 24. Öğrencilerin Programın Girdi Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri

Girdi Değerlendirme	\bar{X}	ss
7. Portal, geliştirilmesi amaçlanan İngilizce dinleme becerisi için yeterli kaynak sağlamaktadır.	2,65	1,17
8. Portal, geliştirilmesi amaçlanan İngilizce yazma becerisi için yeterli kaynak sağlamaktadır.	2,65	1,17
9. Portal, geliştirilmesi amaçlanan İngilizce konuşma becerisi için yeterli kaynak sağlamaktadır.	2,55	1,17
10. Portal, geliştirilmesi amaçlanan İngilizce okuma becerisi için yeterli kaynak sağlamaktadır.	2,66	1,19
11. Portal, geliştirilmesi amaçlanan İngilizce dilbilgisi için yeterli kaynak	2,74	1,21
12. Portalda kullanılan öğrenme kaynakları / materyalleri kalitelidir.	2,80	1,10
13. Sunulan ders içeriği niteliklidir.	3,04	1,13
14. Portala yüklenen testlerin sayısı yeterlidir.	3,03	1,16
Toplam	2,77	0,96

Tablo 24 incelendiğinde, girdi boyutunda yer alan 8 maddenin 7’si için öğrenci görüş ortalamalarının “Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum” düzeyinde olduğu, en olumlu görüşün ders içeriklerinin niteliğine ilişkin maddeye (\bar{X} : 3,04) yönelik olduğu, bunu testlerin sayısına ilişkin maddenin (\bar{X} : 3,03) takip ettiği görülmektedir. Öğrenci görüşlerinin en olumsuz olduğu madde ise dilin farklı boyutları olan dinleme, yazma, konuşma, okuma ve dilbilgisi alanlarında kendilerine yeterince kaynak sunulup sunulmadığına ilişkin maddeler arasındaki konuşmayla ilgili olan

maddedir (\bar{X} :2,55). Dolayısıyla öğrenciler kendilerine dinleme, yazma, okuma ve dilbilgisi alanlarında yeterince kaynak sunulduğu görüşüne “Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum” düzeyinde katılırken (\bar{X} :2,65, \bar{X} : 2,65, \bar{X} :2,66, \bar{X} :2,74) konuşma alanıyla ilgili yeterince kaynak sunulduğu görüşüne katılmamaktadır (\bar{X} :2,55). Ayrıca öğrenciler bu alanlar içinde en çok dilbilgisi (\bar{X} :2,74), ardından ise okuma becerisi için (\bar{X} : 2,66) kaynak sunulduğunu belirtmektedirler.

Öğrencilerin “Portalda kullanılan öğrenme kaynakları/materyalleri kalitelidir” maddesine ilişkin verdikleri cevaplar “Ne katılıyorum Ne Katılmıyorum” seçeneği etrafında toplanmıştır (\bar{X} : 2,80). Dolayısıyla öğrencilerin materyal ve kaynakların kalitesine ilişkin görüşleri “Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum” düzeyinde olmakla birlikte materyal ve kaynakların sayısına ilişkin görüşlerinin ortalamalarına kıyasla daha yüksektir.

Ayrıca öğrencilerin “Sunulan ders içeriği niteliklidir” maddesine ilişkin görüşlerinin ortalaması 3,04’dür. Dolayısıyla öğrencilerin dersin içeriği hakkındaki maddeye ilişkin verdikleri cevaplar “Ne katılıyorum Ne Katılmıyorum” seçeneği etrafında toplanmasına rağmen “Katılıyorum” seçeneğine de çok uzak değildir (\bar{X} :3,04). Ayrıca girdi boyutundaki maddeler arasında en yüksek ortalamaya sahip madde de yine bu maddedir. Dolayısıyla öğrencilerin derste sunulan materyal ve kaynakların sayısı ve kalitesiyle ilgili görüşlerine kıyasla dersin içeriği konusundaki görüşleri çok daha olumludur.

“Portala yüklenen testlerin sayısı yeterlidir” maddesine ise öğrencilerin büyük çoğunluğu “Ne katılıyorum Ne Katılmıyorum” cevabını vermişlerdir (\bar{X} :3,03). Dolayısıyla portalda sunulan testlerin sayısına ilişkin görüşler orta düzeyde olmakla birlikte olumluya yakındır. Bu maddeye verilen cevapların ortalamasının materyal ve kaynaklara ilişkin maddelere verilen cevapların ortalamasından yüksek olması öğrencilerin materyal ve kaynak anlamında testlerden başka bir şeyler istediği şeklinde yorumlanabilir.

Programın süreç boyutuna ilişkin öğrenci görüşlerinin ortalamaları ve standart sapma değerleri hesaplanmış ve Tablo 25’de verilmiştir.

Tablo 25. Öğrencilerin Programın Süreç Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri

Süreç Değerlendirme	\bar{X}	ss
15. Öğretim elemanına rahatça soru sorulabilmektedir.	3,07	1,21
16. Öğretim elemanları konunun öğrenilmesi için kolaylaştırıcı yollar denemektedirler.	2,91	1,15
17. Öğretim elemanları programı amacına uygun şekilde uygulamaktadırlar.	3,05	1,15
18. Öğretim elemanları konuya/amaca uygun öğretim yöntemlerini kullanmaktadırlar.	3,04	1,13
19. Öğretim elemanları materyalleri etkili kullanmaktadırlar.	2,93	1,15
20. Program uygulanırken bir aksaklık yaşandığında çözümlenmesi için çaba harcanmaktadır.	2,97	1,16
21. Portalda sunulan ders materyalleri ve testler konuyu pekiştirici bir şekilde kullanılmaktadır.	2,98	1,15
22. Program süresince sınavlar sorunsuz bir şekilde uygulanmaktadır.	3,07	1,20
23. Portalda sunulan videolarda öğretim elemanı konuyu açık ve net bir şekilde anlatmaktadır.	3,04	1,16
Toplam	3,01	0,88

Öğrencilerin “Öğretim elemanına rahatça soru sorulabilmektedir” maddesine verdikleri cevaplar “Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum” seçeneği etrafında toplanmıştır (\bar{X} :3,07). Ancak cevap ortalamasının 3’ün üzerinde olması sebebiyle “Katılıyorum” seçeneğine çok da uzak olmadığı söylenebilir. Dolayısıyla öğrencilerin gerektiğinde öğretim elemanlarıyla iletişime geçebildiğini ve sorularını sorabildiklerini söylemek mümkündür.

Ayrıca ders videolarındaki öğretim elemanının dersi anlatışıyla ilgili 16, 17, 18, 19 ve 23. maddelere verilen cevapların ortalamaları 2,91 ile 3,05 arasında değişmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin, öğretim elemanının dersi aktarışı, anlatışı ve materyalleri etkili kullanması hakkındaki maddelere verdikleri cevaplar benzer bir şekilde “Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum” seçeneği etrafında toplanmaktadır. Öğrenciler öğretim elemanının performansı hakkında “Katılıyorum” düzeyine yakın olmakla beraber “Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum” düzeyinde bir görüş belirtmişlerdir.

“Program uygulanırken bir aksaklık yaşandığında çözümlenmesi için çaba harcanmaktadır” maddesine ilişkin öğrenci cevaplarının ortalaması 2,97’dir. Yani öğrenciler bu maddeye “Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum” düzeyinde katıldıklarını belirtmektedirler. Dolayısıyla programın uygulanışı esnasında bir sorun ortaya çıktığında öğrenciler bu sorunun giderilmesine yönelik bir çabanın harcanacağını orta düzeyde de olsa düşünmektedirler.

Öğrencilerin “Portalda sunulan ders materyalleri ve testler konuyu pekiştirici bir şekilde kullanılmaktadır” maddesine ilişkin verdikleri cevaplar ise “Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum” seçeneği etrafında toplanmıştır (\bar{X} :2,98). Girdi boyutunda materyal ve kaynakların yeterliliği konusundaki öğrenci görüşleri ortalamasının süreç boyutundaki bu maddeye ilişkin görüş ortalamalarına kıyasla daha düşük olması öğrencilerin yeterli kaynak ve materyal sunulmasa bile sunulan kaynak ve materyallerin etkili bir şekilde kullanıldığını “Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum” düzeyinde de olsa düşündüklerini göstermektedir.

Ayrıca öğrenciler “Program süresince sınavlar sorunsuz bir şekilde uygulanmaktadır” maddesine “Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum” cevabını vermişlerdir (\bar{X} :3,07). Ancak öğrenci cevaplarının ortalaması çok düşük olmamakla birlikte 3’ün üzerinde ve “Katılıyorum” ifadesine yakındır.

Programın ürün boyutuna ilişkin öğrenci görüşlerinin ortalamaları ve standart sapma değerleri hesaplanmış ve Tablo 26’da verilmiştir.

Tablo 26. Öğrencilerin Programın Ürün Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri

Ürün Değerlendirme	\bar{X}	ss
24. Program sonunda öğrenciler bölümlerinde amaçlanan İngilizce seviyesine ulaşmaktadırlar.	2,67	1,18
25. Program uzaktan öğrenme becerilerini geliştirmiştir.	2,81	1,18
26. Program sonunda, kelime öğrenme stratejilerini geliştirmiştir.	2,80	1,21
27. Bence program hedeflerine ulaşmıştır.	2,83	1,20
28. Program karşılaşılan metinlerde bilinmeyen kelimeleri tahmin etme becerisini geliştirir niteliktedir.	2,85	1,17
29. Bu programa devam etmiş olmaktan memnunuz.	2,84	1,23

Tablo 26 (Devam). Öğrencilerin Programın Ürün Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri

Ürün Değerlendirme	\bar{X}	ss
30. Program kelimeleri hafızada tutma stratejilerini geliştirmiştir.	2,71	1,19
31. Program sonunda metinleri okuyup anlama yeteneğini geliştirmiştir.	2,76	1,18
32. Program sonunda öğrenciler kendilerini İngilizce yazarak ifade edebilecek seviyeye ulaşmışlardır.	2,70	1,22
33. Program sonunda öğrenciler gerektiğinde uygun kelimeyi kullanma stratejilerini uygulayacak seviyeye ulaşmışlardır.	2,72	1,16
34. Program sonunda öğrencilerin İngilizce iletişim kurma becerisi geliştirmiştir.	2,69	1,20
35. Program İngilizceye ilgiyi arttırmıştır.	2,71	1,21
36. Programın bana fayda sağladığını düşünüyorum.	2,76	1,22
Toplam	2,76	0,96

Öğrencilerin “Program sonunda öğrenciler bölümlerinde amaçlanan İngilizce seviyesine ulaşmaktadırlar” maddesine verdikleri cevaplar “Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum” seçeneği etrafında toplanmıştır (\bar{X} : 2,67). Ancak cevap ortalamasının “Katılmıyorum” seçeneğine yakınlığı dikkate değer bir bulgudur. Dolayısıyla öğrencilerin program sonunda elde ettikleri İngilizce bilgisinin bölüm derslerinde amaçlanan seviyeye ulaşması konusunda görüşler olumsuz yakındır.

Programın hedeflerine ulaşip ulaşmadığını ölçen 26, 28, 30, 31, 32, 33 ve 34. maddelere verilen cevapların ortalamaları sırasıyla 2,80, 2,85, 2,71, 2,76, 2,70, 2,72 ve 2,69’dur. Hedeflerin gerçekleşip gerçekleşmediğiyle ilgili maddelerin arasında en düşük ortalamaya sahip madde konuşma becerisine ilişkindir (\bar{X} :2,69). Girdi boyutu altında bulunan kaynak ve materyallerle ilgili maddelerin arasında en düşük ortalamaya sahip olanın yine konuşma becerisine ilişkin olması (\bar{X} : 2,55) ürün boyutundaki bu bulguyla ilişkilendirilebilir. Ayrıca öğrencilerin hedeflerle ilgili maddelere verdikleri cevaplar arasında en yüksek ortalamaya sahip olan maddeler kelime öğrenme, hatırlama ve uygun bir şekilde kullanmayla ilgili olan 26, 28, 30 ve 33. maddelerdir (\bar{X} :2,80, \bar{X} :2,85, \bar{X} : 2,71, \bar{X} : 2,72). Ayrıca hedeflere ulaşma konusunda genel görüşü belirlemek için sorulan “Bence program hedeflerine ulaşmıştır” maddesine verilen cevaplar da “Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum” seçeneği etrafında toplanmaktadır (\bar{X} :2,83).

“Program uzaktan öğrenme becerilerini geliştirmiştir” maddesine verilen cevapların ortalaması ise 2,81’dir. Dolayısıyla öğrencilerin bu madde için “Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum” seçeneğini tercih ettiğini gösteren bu ortalamanın “Katılmıyorum” seçeneğine de çok uzak olmadığı söylenebilir.

Program sonundaki öğrenci görüşlerini doğrudan ölçmeyi amaçlayan “Bu programa devam etmiş olmaktan memnunum” ve “Programın bana fayda sağladığını düşünüyorum” maddelerinin görüş ortalamalarının 2,84 ve 2,76 olması dikkate değer bir bulgudur. Öğrenciler programa devam etmiş olmaktan memnuniyetleri ve programdan fayda sağlayıp sağlamadıkları konusunda “Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum” düzeyinde bir görüş belirtmişlerdir. Ayrıca “Program İngilizceye ilgiyi arttırmıştır” maddesine verilen cevaplar da yine “Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum” düzeyindedir (\bar{X} : 2,71).

4.2.Öğrencilerin Uzaktan Eğitimle Yürütülen Yabancı Dil I Dersi Öğretim Programına Ait Görüşlerinin Farklı Değişkenlere Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci sorusunda öğrencilerin programa ilişkin görüşlerinin cinsiyet, fakülte/yüksekokul, yaş, öğrenim şekli, hazırlık eğitimi alıp/almama, kişisel bilgisayarı olup/olmama, internet erişimi olup/olmama, daha önce bir uzaktan eğitim programına katılıp/katılmama, günlük internete bağlanma süresi ve dönem sonu notu değişkenlerine göre farklılaşp farklılaşmadığına cevap aranmıştır.

Öğrencilerin uzaktan eğitimle yürütülen Yabancı Dil I dersi öğretim programına ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem için t testi yapılmış ve sonuçları Tablo 27’de verilmiştir.

Tablo 27. Öğrencilerin Yabancı Dil I Dersi Öğretim Programı Hakkındaki Görüşlerinin Cinsiyete Göre İncelenmesi

		n	\bar{X}	ss	t	p
Programa İlişkin Öğrenci Görüşleri	Kadın	474	2,79	0,79		
	Erkek	241	2,91	0,88	-1,772	0,077

Öğrencilerin uzaktan eğitimle yürütülen Yabancı Dil I dersi öğretim programı hakkındaki görüşlerinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklemeler için t testi sonucunda aradaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur ($t_{715}=-1,772$, $p>0,05$). Dolayısıyla cinsiyet öğrencilerin program hakkındaki görüşlerini etkileyen bir faktör değildir.

Öğrencilerin uzaktan eğitimle yürütülen Yabancı Dil I dersi öğretim programına ait görüşlerinin öğrencilerin eğitim gördükleri fakülte veya yüksekokula göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığına bakmak için tek faktörlü varyans analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 28’de verilmiştir.

Tablo 28. Öğrencilerin Programa İlişkin Görüşlerinin Öğrencilerin Fakülte veya Yüksekokullarına Göre Ortalama, Standart Sapma ve Tek Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları

Fakülte/Yüksekokul	n	\bar{X}	ss	sd	F	P	Anlamlı Fark
Konservatuar	9	2,54	0,81				
Fen-Edebiyat	42	3,05	0,78				
Zonguldak MYO	63	2,80	0,95				
Alaplı MYO	90	2,79	1,01				
Devrek MYO	44	2,84	0,77				
Eğitim Fakültesi	62	2,97	0,61				A – H
Çaycuma MYO	61	2,98	0,73				B – H
BESYO	22	2,60	0,85				C – H
İlahiyat Fakültesi	24	3,16	0,60				
İİBF	60	2,82	0,69	18/696	2,982	0,001	D – H
Mühendislik Fak.	51	2,81	0,77				E – H
Sağ. Hizmet. MYO	66	2,94	0,78				F – H
Diş Hekimliği Fak.	6	1,77	0,40				
Tıp Fakültesi	10	2,67	0,79				G – H
Zong. Sağlık MYO	54	2,60	0,87				
Güzel Sanatlar Fak.	8	2,37	0,70				
Gökçebeş MYO	23	2,73	0,80				
Ereğli MYO	14	3,03	0,84				
Denizcilik Fak.	6	1,75	0,68				

A: Fen Edebiyat Fakültesi B: Devrek MYO C: Eğitim Fak. D: Çaycuma MYO E: İlahiyat Fak.
F: Sağ. Hizmetleri MYO G:Ereğli MYO H: Diş Hekimliği Fak.

Öğrencilerin Yabancı Dil I dersi öğretim programı hakkında görüşlerinin eğitim aldıkları fakülte veya yüksekokullara göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek faktörlü varyans analizi sonucunda aradaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur ($F_{715}=2,982$, $p<0,05$). Farkın hangi ortalamalar arasında olduğunu belirlemek için varyansların homojen olduğu durumlarda çoklu karşılaştırma testlerinden Tukey veya Scheffe, varyansların homojen olmadığı durumlarda ise Tamhane's T2 veya Dunnett's T3 testleri seçilir (Seçer, 2013). Varyans homojenliğinin sağlanması için Levene testi sonucunda ortaya çıkan p değerinin anlamsız olması gerekmektedir (Seçer, 2013). Dolayısıyla karşılaştırma testlerinden hangisinin kullanılacağını belirlemek için Levene testi sonucuna bakılmış ve varyans homojenliğinin sağlanmadığı görülmüştür ($p<0,05$). Bu sebeple farkın hangi ortalamalar arasında olduğunu belirlemek için çoklu karşılaştırma testlerinden Tamhane's T2 testi yapılmıştır.

Elde edilen bulgulara göre Fen Edebiyat Fakültesi'nde okuyan öğrencilerin program hakkındaki görüş ortalamaları ($\bar{X}:3,05$), Devrek Meslek Yüksekokulu'nda okuyan öğrencilerin program hakkındaki görüş ortalamaları ($\bar{X}:2,84$), Eğitim Fakültesi'nde okuyan öğrencilerin program hakkındaki görüş ortalamaları ($\bar{X}:2,97$), Çaycuma Meslek Yüksekokulu'nda okuyan öğrencilerin program hakkındaki görüş ortalamaları ($\bar{X}:2,98$), İlahiyat Fakültesi'nde okuyan öğrencilerin program hakkındaki görüş ortalamaları ($\bar{X}:3,16$), Ahmet Erdoğan Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu'nda okuyan öğrencilerin program hakkındaki görüş ortalamaları ($\bar{X}:2,94$), Ereğli Meslek Yüksekokulu'nda okuyan öğrencilerin program hakkındaki görüş ortalamaları ($\bar{X}:3,03$), Diş Hekimliği Fakültesi'nde okuyan öğrencilerin program hakkındaki görüşlerinin ortalamasına ($\bar{X}:1,77$) göre anlamlı bir şekilde yüksektir. Bunun dışında merkez kampüsler ya da dış kampüslere göre anlamlı bir farklılaşma olduğunu söylemek mümkün değildir. Ayrıca genel anlamda meslek yüksekokullarında ve fakültelerde okuyan öğrenciler arasında da anlamlı farklar olduğu söylenemez. Bütün fakülte ve yüksekokullar arasında en yüksek ortalamaya sahip olanlar İlahiyat Fakültesi ($\bar{X}: 3,16$) ve Fen Edebiyat Fakültesi'dir ($\bar{X}: 3,05$).

Öğrencilerin uzaktan eğitimle yürütülen Yabancı Dil I dersi öğretim programına ait görüşlerinin öğrencilerin yaşına göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp

farklılaşmadığına bakmak için tek faktörlü varyans analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 29’da verilmiştir.

Tablo 29. Öğrencilerin Programa İlişkin Görüşlerinin Öğrencilerin Yaşına Göre Ortalama, Standart Sapma ve Tek Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları

Yaş	n	\bar{X}	ss	sd	F	P	Anlamlı Fark
18	70	2,81	0,85				
19	157	2,80	0,82				
20	196	2,85	0,84				
21	138	2,91	0,83				
22	64	2,88	0,72	8/706	1,673	0,102	-
23	38	2,68	0,71				
24	23	2,53	0,87				
25	10	2,19	0,87				
26+	19	3,03	0,86				

Öğrencilerin Yabancı Dil I dersi öğretim programı hakkındaki görüşlerinin öğrenci yaşlarına göre farklılaşıp farklılaşmadıklarını belirlemek için yapılan tek faktörlü varyans analizi sonucunda aradaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur ($F_{715}=1,673$, $p>0,05$). Dolayısıyla öğrencilerin yaşları uzaktan eğitimle yürütülen Yabancı Dil I dersi öğretim programı hakkındaki görüşleri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip değildir.

Öğrencilerin uzaktan eğitimle yürütülen Yabancı Dil I dersi öğretim programına ilişkin görüşlerinin öğrenim şekline göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem için t testinin sonuçları Tablo 30’da görülmektedir.

Tablo 30. Öğrencilerin Yabancı dil I Dersi Öğretim Programı Hakkındaki Görüşlerinin Öğrenim Şekline Göre İncelenmesi

		n	\bar{X}	ss	t	p
Programa İlişkin Öğrenci Görüşleri	Örgün Öğretim	557	2,80	0,85		
	İkinci Öğretim	158	2,93	0,71	-2,034	0,043

Öğrencilerin uzaktan eğitimle yürütülen Yabancı Dil I dersi öğretim programı hakkındaki görüşlerinin öğrenim şekline göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek

amacıyla yapılan bağımsız örneklemeler için t testi sonucunda aradaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur ($t_{715}=-2,034$, $p<0,05$). Dolayısıyla öğrenim şekli öğrencilerin uzaktan eğitim programı hakkındaki görüşlerini etkileyen bir faktördür. Öğrenci ortalamaları incelendiğinde, ikinci öğretimde kayıtlı öğrenci ortalamalarının ($\bar{X}:2,93$), örgün öğretimde kayıtlı öğrencilerin ortalamalarına ($\bar{X}:2,80$) kıyasla daha yüksek olduğu görülmektedir. Yani ikinci öğretim öğrencileri uzaktan eğitimle yürütülen Yabancı Dil I dersi öğretim programı hakkında örgün öğretim öğrencilerine göre daha olumlu görüşlere sahiptir. Bunun bir sebebi olarak uzaktan eğitimin sınıf ortamına gitmek yerine istenildiği yerden derse ait videoların izlenebilmesini mümkün kılan özelliğinin ikinci öğretim öğrencilerinin programı takip etmesini daha fazla kolaylaştırmış olabileceği düşünülebilir.

Öğrencilerin uzaktan eğitimle yürütülen Yabancı Dil I dersi öğretim programına ilişkin görüşlerinin bölümleri öncesinde hazırlık eğitimi alıp almamasına göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklemeler için t testinin sonuçları Tablo 31’de görülmektedir.

Tablo 31. Öğrencilerin Yabancı Dil I Dersi Öğretim Programı Hakkındaki Görüşlerinin Hazırlık Eğitimi Alıp/Almama Değişkenine Göre İncelenmesi

		n	\bar{X}	ss	t	p
Programa İlişkin Öğrenci Görüşleri	Alan	139	2,89	0,77		
	Almayan	576	2,81	0,83	1,032	0,303

Öğrencilerin uzaktan eğitimle yürütülen Yabancı Dil I dersi öğretim programı hakkındaki görüşlerinin bölümlerine geçmeden önce hazırlık eğitimi alıp almadıklarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklemeler için t testi sonucunda aradaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur ($t_{715}=1,032$, $p>0,05$). Dolayısıyla hazırlık eğitimi alıp almamanın öğrencilerin uzaktan eğitim programı hakkındaki görüşlerini etkileyen bir faktör olmadığı söylenebilir. Uzaktan eğitimle yürütülen Yabancı Dil I dersini almadan önce hazırlık eğitimi almanın program hakkındaki görüşleri etkilemediği bulgusuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin uzaktan eğitimle yürütülen Yabancı Dil I dersi öğretim programına ilişkin görüşlerinin öğrencilerin kendisine ait bir bilgisayara sahip olup

olmamalarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem için t testinin sonuçları Tablo 32’de görülmektedir.

Tablo 32. Öğrencilerin Yabancı Dil I Dersi Öğretim Programı Hakkındaki Görüşlerinin Kişisel Bilgisayarı Olup/Olmama Değişkenine Göre İncelenmesi

		n	\bar{X}	ss	t	p
Programa İlişkin Öğrenci Görüşleri	Var	494	2,87	0,81		
	Yok	221	2,73	0,85	2,150	0,032

Öğrencilerin uzaktan eğitimle yürütülen Yabancı Dil I dersi öğretim programı hakkındaki görüşlerinin kendilerine ait kişisel bir bilgisayarlarının olup olmamasına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem için t testi sonucunda aradaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur ($t_{715}=2,150$, $p<0,05$). Kişisel bilgisayarı olan öğrenci görüşlerinin ($\bar{X}:2,87$) bilgisayarı olmayan öğrenci görüşlerine ($\bar{X}:2,73$) oranla daha yüksek olduğu görülmektedir. Kendisine ait bilgisayarı olan öğrencilerin uzaktan eğitimle yapılan dersleri istediği zaman takip edebilme konusunda kendisine ait bilgisayarı olmayan öğrencilere göre daha avantajlı olduğu söylenebilir. Elde edilen bulguya göre bu avantajın program hakkındaki görüşleri de olumlu yönde etkilediği görülmektedir. Kendisine ait bilgisayarı olmayan öğrencilerin dersleri takip edebilmek için bir bilgisayar bulmak zorunda kalmaları ya da akıllı telefonlar vasıtasıyla dersleri takip etmek zorunda kalmaları program hakkındaki görüşlerini olumsuz yönde etkilediği söylenebilir.

Öğrencilerin Yabancı Dil I dersi öğretim programına ilişkin görüşlerinin, erişime açık ücretsiz bir internet bağlantısına sahip olup olmamalarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem için t testinin sonuçları Tablo 33’de görülmektedir.

Tablo 33. Öğrencilerin Yabancı Dil I Dersi Öğretim Programı Hakkındaki Görüşlerinin İnternet Bağlantısına Sahip Olup/Olmama Değişkenine Göre İncelenmesi

		n	\bar{X}	ss	t	p
Programa İlişkin Öğrenci Görüşleri	Var	475	2,87	0,80		
	Yok	240	2,75	0,87	1,859	0,063

Öğrencilerin uzaktan eğitimle yürütülen Yabancı Dil I dersi öğretim programı hakkındaki görüşlerinin erişime açık ücretsiz bir internet bağlantısına sahip olup olmamalarına göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem için t testi sonucunda aradaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur ($t_{715}=1,859$, $p>0,050$). Kişisel bilgisayara sahip olup/olmama değişkenine benzer bir şekilde bu değişkende de internet erişimine sahip olan öğrenciler lehine bir farklılaşma olması beklenebilir. Yapılan t testi sonucunda farklılaşmanın anlamlı olmadığı konusunda bir sonuç elde edilmiş olmasına rağmen ($p>0,050$) internet bağlantısına sahip öğrencilerin ortalamaları ($\bar{X}:2,87$) ile internet bağlantısı olmayan öğrencilerin ortalamaları ($\bar{X}:2,75$) birbirine çok yakın değildir.

Öğrencilerin uzaktan eğitimle yürütülen Yabancı Dil I dersi öğretim programına ilişkin görüşlerinin daha önce herhangi bir uzaktan eğitimi programına katılıp katılmamaları değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem için t testinin sonuçları Tablo 34’de görülmektedir.

Tablo 34. Öğrencilerin Yabancı Dil I Dersi Öğretim Programı Hakkındaki Görüşlerinin Daha Önce Bir Uzaktan Eğitim Programına Katılıp/Katılmama Değişkenine Göre İncelenmesi

		n	\bar{X}	ss	t	p
Programa İlişkin Öğrenci Görüşleri	Evet	182	2,95	0,75		
	Hayır	533	2,79	0,84	2,470	0,014

Öğrencilerin uzaktan eğitimle yürütülen Yabancı Dil I dersi öğretim programı hakkındaki görüşlerinin daha önce bir uzaktan eğitim programına katılıp katılmamalarına göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem için t testi sonucunda aradaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur ($t_{715}=2,470$, $p<0,05$). Daha önce bir uzaktan eğitim programına katılan öğrencilerin görüşlerinin ($\bar{X}:2,95$) daha önce bir uzaktan eğitim programına katılmayan öğrencilerin görüşlerine ($\bar{X}:2,79$) oranla daha yüksek olduğu görülmektedir. Daha önce bir uzaktan eğitim programını tecrübe etmiş öğrencilerin bu program hakkındaki görüşlerinin olumlu olması önemli bir bulgu olarak görülebilir. Daha önce hiçbir uzaktan eğitim programını tecrübe etmemiş öğrencilerin belki de uzaktan eğitim programını nasıl kullanacaklarını ya da

programdan nasıl faydalanacaklarını çözmeleri sürecinin uzun sürmesi program hakkındaki görüşlerini olumsuz etkilemiş olabilir.

Öğrencilerin uzaktan eğitimle yürütülen Yabancı Dil I dersi öğretim programına ait görüşlerinin öğrencilerin günlük internete bağlanma süresine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için tek faktörlü varyans analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 35’de verilmiştir.

Tablo 35. Öğrencilerin Programa İlişkin Görüşlerinin İnternete Bağlanma Süresine Göre Ortalama, Standart Sapma ve Tek Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları

İnter. Bağ. Süresi	n	\bar{X}	ss	sd	F	P	Anlamlı Fark
0-2	337	2,70	0,86				
3-5	264	2,92	0,75				E – A
6-8	77	2,91	0,75	4/710	5,107	.000	B – A
9-11	16	2,77	1,00				
12+	21	3,34	0,83				
A=0-2	B=3-5	C=6-8	D=9-11	E=12+			

Öğrencilerin uzaktan eğitimle yürütülen Yabancı Dil I dersi öğretim programı hakkında görüşlerinin internette geçirdikleri süreye göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek faktörlü varyans analizi sonucunda aradaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur ($F_{715}=5,107$, $p<0,05$). Varyans homojenliğini kontrol etmek amacıyla Levene testi sonucuna bakılmış ve varyans homojenliğinin sağlanmadığı görülmüştür ($p<0,05$). Farkın hangi ortalamalar arasında olduğunu belirlemek için çoklu karşılaştırma testlerinden Tamhane’s T2 testi uygulanmış ve internette günlük 12 saatten fazla zaman geçiren öğrencilerin ortalamaları (\bar{X} : 3,34), 0-2 saat arasında zaman geçiren öğrencilerin ortalamalarına (\bar{X} : 2,70) göre anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur. Ayrıca internete bağlanma süresi 3-5 saat arasında olan öğrencilerin program hakkındaki görüşleri (\bar{X} : 2,92) ile internete bağlanma süresi 0-2 saat arasında olan öğrencilerin program hakkındaki görüşleri (\bar{X} :2,70) arasında internete bağlanma süresi 3-5 saat arasında olanlar lehine anlamlı bir şekilde farklılaşma vardır.

Öğrencilerin uzaktan eğitimle yürütülen Yabancı Dil I dersi öğretim programına ait görüşlerinin öğrencilerinin dönem sonu notlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için tek faktörlü varyans analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 36'da verilmiştir.

Tablo 36. Öğrencilerin Programa İlişkin Görüşlerinin Dönem Sonu Notlarına Göre Ortalama, Standart Sapma ve Tek Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları

Dönem Sonu Not	n	\bar{X}	ss	sd	F	P	Anlamlı Fark
0-44	167	2,74	0,89				
45-57	229	2,70	0,82				D – B
58-72	211	2,91	0,76	4/710	5,187	.000	D – A
73-86	83	3,04	0,73				E – B
87-100	25	3,20	0,85				
A=0-44	B=45-57	C=58-72	D=73-86	E=87-100			

Öğrencilerin uzaktan eğitimle yürütülen Yabancı Dil I dersi öğretim programı hakkında görüşlerinin dönem sonu notlarına göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek faktörlü varyans analizi sonucunda aradaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur ($F_{715}=5,187$, $p<0,05$). Varyans homojenliğinin sağlanmış olması sebebiyle ($p>0,05$) farkın hangi ortalamalar arasında olduğunu belirlemek için çoklu karşılaştırma testlerinden Tukey testi uygulanmış ve dönem sonu ortalaması 73-86 arasında olan öğrencilerin program hakkındaki görüşleri (\bar{X} : 3,04) ile dönem sonu notu 45-57 arasında olan öğrencilerin program hakkındaki görüşleri (\bar{X} :2,70) arasında dönem sonu notu 73-86 olanlar lehine anlamlı bir farklılaşma görülmüştür. Ayrıca dönem sonu ortalaması 73-86 arasında olan öğrencilerin program hakkındaki görüşleri (\bar{X} : 3,04) ile dönem sonu notu 0-44 arasında olan öğrencilerin program hakkındaki görüşleri (\bar{X} : 2,74) arasında dönem sonu 73-86 olanlar lehine; dönem sonu ortalaması 87-100 arasında olan öğrencilerin program hakkındaki görüşleri (\bar{X} : 3,20) ile dönem sonu notu 45-57 olan öğrencilerin program hakkındaki görüşleri (\bar{X} :2,70) arasında dönem sonu notu 87-100 olanlar lehine anlamlı bir farklılaşma görülmüştür.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgular çerçevesinde, araştırma sorularına ilişkin ortaya çıkan sonuçlara yer verilmiş ve bu sonuçlara ilişkin uygulayıcı ve araştırmacılara önerilerde bulunulmuştur. Ayrıca elde edilen sonuçlar literatürdeki bu araştırmayla doğrudan ve dolaylı olarak ilgili olan çalışmaların sonuçlarıyla kıyaslanmıştır.

5.1. Öğrencilerin Uzaktan Eğitimle Yürütülen Yabancı Dil I Dersi Öğretim Programı Hakkındaki Görüşlerine Ait Sonuçlar

Araştırmanın amaçları doğrultusunda öğrencilere uygulanan ölçekten elde edilen bulguların analiz edilmesinin ardından, öğrencilerin program hakkındaki görüşlerinin “Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum” seviyesinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenci görüşlerinin en olumlu olduğu boyut, süreç boyutudur. Süreç boyutunun ardından sırasıyla bağlam ve girdi boyutlarının geldiği görülmektedir. Öğrenci görüşlerinin en olumsuz olduğu boyut ise ürün boyutudur.

Çalışmanın sonucunda elde edilen bulguların aksine Çakır ve Yurtsever (2012) Karabük Üniversitesi’ndeki uzaktan eğitim programı hakkında yürüttükleri çalışmada öğrencilerin program hakkında olumlu görüşe sahip oldukları ve yaşanan tek aksaklığın teknolojik altyapıdan kaynaklandığı sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca Cansu (2010) Anadolu Üniversitesi ilköğretimde teknoloji uygulamaları e-sertifika programını CIPP modeliyle değerlendirdiği çalışmasının sonucunda öğrenci görüşlerinin en olumlu olduğu boyutun ürün boyutu olduğu sonucuna ulaşmıştır. Cansu (2010) uzaktan eğitimle yürütülen e-sertifika programı hakkındaki öğrenci görüşlerinin genel anlamda olumlu olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca Erasmus öğrenci hareketliliği programını CIPP modeliyle değerlendiren Ünal (2011) öğrencilerin program hakkında olumlu görüşe sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır. Harrison vd. (2014) uzaktan eğitimle yürütülen yüksek lisans programını değerlendirmiş ve öğrencilerin program hakkındaki görüşlerinin olumlu olduğu sonucuna ulaşmıştır. Dolayısıyla bahsedilen çalışmalar, öğrencilerin uzaktan eğitimle yürütülen Yabancı Dil I dersi öğretim programı hakkında “Ne Katılıyorum Ne

Katılmıyorum” seviyesinde bir görüşe sahip olduğu sonucuna ulaşan bu çalışmanın sonuçlarıyla paralellik göstermemektedir.

Programın bağlam boyutu kapsamına ilişkin sorulan maddeler arasından programın kendi ihtiyaç, beklenti ve seviyelerine uygunluğu konusundaki öğrenci görüşleri, “Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum” düzeyindedir. Ayrıca programın süresi ve diğer dersler ile ilişkisi konularında da öğrenci cevaplarının etrafında toplandığı seçenek “Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum” olmuştur. Ancak öğrenciler Yabancı Dil I dersinin uzaktan eğitimle verilmesinin İngilizce bilgilerini geliştirmede etkili olmadığı görüşüne sahiptir.

Karataş (2007) Yıldız Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu’nda yürüttüğü çalışmasında programın öğrenci ihtiyaçlarına ve beklentilerine uygunluğu, ders kitabının öğrencilerin ilgisini çekmesi ve program süresinin yeterliliği konusuna öğrencilerin “Katılıyorum” ve “Kısmen Katılıyorum” cevaplarını verdiği sonucuna ulaşmıştır. Dolayısıyla Karataş’ın (2007) sonuçları, bu çalışmadan elde edilen öğrencilerin programın kendi ihtiyaç, beklenti ve seviyelerine uygunluğu ile programın süresi konusunda “Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum” düzeyinde bir görüşe sahip olduğu sonucuyla uyuşmamaktadır.

Programın girdi boyutuna ilişkin maddelere verilen cevapların analizinin sonucunda ise öğrencilerin dilin, dinleme, yazma, konuşma, okuma ve dilbilgisi boyutlarına ilişkin kendilerine yeterince kaynak sunulduğu görüşüne “Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum” düzeyinde katılım gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ancak öğrenciler kendilerine konuşmayla ilgili yeterince kaynak sunulmadığını düşünmektedirler. Ayrıca öğrenciler kendilerine sunulan materyallerin kalitesine ilişkin de “Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum” düzeyinde görüş belirtmektedir. Bunlara ek olarak öğrenciler kendilerine sunulan dersin kalitesi ve program süresince portala yüklenen testlerin sayısı konusunda olumluya yakın bir görüşe sahiptir.

Bu çalışmanın sonuçlarıyla benzer şekilde Karataş (2007) çalışmasında öğrencilerin görsel ve işitsel materyallerin kendi öğrenmelerini kolaylaştırdığı, ilgilerini çektiği, dil becerileri üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu ve sayısının yeterliliği konusunda öğrencilerin orta düzey bir memnuniyete sahip olduğu

sonucuna ulaşmıştır. Ekmekçi (2015) birinci sınıf öğrencilerinin gözünden uzaktan eğitimle verilen yabancı dil dersini değerlendirdiği çalışmasında konuşma becerisiyle ilgili aktivitelerin eksik kaldığı sonucuna ulaşmıştır. Alıcı (2004) hazırlık eğitiminin niteliğini sadece öğrencilerin görüşlerini alarak belirlemeyi amaçladığı çalışmasının sonucunda öğrencilerin kendilerine sunulan materyaller konusunda olumsuz bir görüşe sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca Tunç (2010) CIPP modelini kullanarak bir devlet üniversitesindeki İngilizce öğretim programını değerlendirdiği çalışmasında dilin diğer becerilerine ilişkin yeterince kaynak sunulurken konuşma ve dinleme becerileri konusunda öğrencilere yeterince kaynak sunulmadığı sonucuna ulaşmıştır. Dolayısıyla bahsedilen çalışmalardan elde edilen sonuçlar bu çalışmanın sonuçlarını destekler niteliktedir.

Bu çalışmadan elde edilen sonuçların aksine online yüksek lisans programını CIPP modeliyle değerlendiren Tokmak, Baturay ve Fadde (2013) çalışmasında öğrencilerin çoğunun kendilerine yeterince kaynak sunulmadığı ve sunulan kaynakların kalitesinin de yeterli olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Karataş'ın (2007) yürüttüğü araştırmada çalışma yaprakları ve testler hakkında sorulan maddelere öğrencilerin verdikleri cevaplar “Kısmen Katılıyorum” seçeneği etrafında toplanmıştır. Dolayısıyla Karataş'ın (2007) test ve çalışma yapraklarına ilişkin bulgusu da bu çalışmanın sonuçlarıyla örtüşmemektedir.

Programın süreç boyutuna ilişkin maddelere verilen cevapların analizinin sonucunda öğrencilerin, öğretim elemanına rahatlıkla ulaşabilme, öğretim elemanının videolardaki dersi aktarışı, anlatışı ve materyalleri etkili bir şekilde kullanması konusundaki görüşlerinin orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak bu konulara ilişkin maddelere verilen öğrenci cevaplarının ortalaması “Katılıyorum” seçeneğinden çok uzak değildir. Dolayısıyla bahsedilen konular hakkında “Katılıyorum” düzeyine yakın olmakla beraber “Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum” düzeyinde bir görüş hakimdir. Ayrıca öğrenciler program süresince sınavların sorunsuz bir şekilde uygulanıp uygulanmadığı konusunda da olumluya yakın bir görüşe sahiptir. Öğrenciler program süresince ortaya çıkan bir aksaklığın giderilmesi konusunda “Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum” düzeyinde bir görüşe sahiptirler.

Bu araştırmanın sonuçlarıyla paralel bir şekilde Karataş (2007) çalışmasında öğrencilerin program süresince dersin anlatımı, konu tekrarı yapılması, pekiştirici nitelikli ödevler verilmesi ve materyallerin kullanımı konusunda olumlu bir görüşe sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır.

Bu araştırmanın sonuçlarının aksine Tokmak, Baturay ve Fadde (2013) öğrencilerin çoğunun öğretim elemanının uygun öğretim tekniğini kullanmadığı, dersi ilgi çekici bir hale getiremediği ve istenildiği zaman öğretim elemanına ulaşamadığı sonucunu bulmuştur. Ayrıca Tokmak, Baturay ve Fedde'nin (2013) elde ettiği sonuçlara göre öğrenciler, program süresince bir problemle karşılaştıklarında problemin çözümüne dair hızlı bir şekilde yardım alamadıklarını belirtmişlerdir.

Programın ürün boyutuna ait maddelere verilen öğrenci cevaplarının analiz edilmesinin ardından ise öğrencilerin program sonunda amaçlanan İngilizce bilgisine ulaşmak konusunda olumsuzya yakın bir görüşe sahip oldukları görülmüştür. Ayrıca program sonunda dilin farklı boyutlarına ilişkin hedeflere ulaşıp ulaşılmadığı konusundaki maddelere verilen öğrenci cevapları “Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum” seçeneği etrafında toplanmıştır. Bu becerilerin arasında en düşük ortalamaya sahip maddenin konuşma becerisine ait olduğu görülmüştür. Öğrencilerin programın genel anlamda hedeflerine ulaşp ulaşmadığı konusunda orta düzey bir görüş belirttiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin, programa devam etmiş olma ve programın kendilerine fayda sağlama konularında “Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum” düzeyinde bir görüşe sahip oldukları görülmüştür. Öğrenciler bölümlerindeki derslerini takip edebilmelerini sağlayacak İngilizce seviyesine ulaşma konusuna olumsuzya yakın olmakla beraber orta düzey bir katılım göstermektedirler.

Karataş (2007) araştırmasında program sonunda öğrencilerin bölümleriyle ilgili çalışmalarda öğrencilere katkı sağlaması ve programın İngilizceyi öğrenmeye teşvik etmesi konusunda orta düzey bir memnuniyete sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır. Dolayısıyla bu sonuç, bu araştırmanın sonunda elde edilen sonuçlarla paralellik göstermektedir. Ayrıca yine bu araştırmanın sonuçlarıyla paralel bir şekilde, Karataş (2007) öğrencilerin program sonunda elde ettikleri İngilizce okuma,

yazma, dinleme, konuşma becerilerine ve dilbilgisi bilgilerine ilişkin gelişimlerinden orta düzeyde memnun olduğu sonucuna ulaşmıştır. Virlan (2014) bir devlet üniversitesindeki konuşma becerisi dersi öğretim programını CIPP modeliyle değerlendirdiği çalışmasında konuşma becerisinin öğrencilere bölümlerinde fayda sağlayabilecek düzeyde kazandırılmadığı sonucuna ulaşmıştır. Yine aynı şekilde Mersinlil (2002) ilköğretim dört ve beşinci sınıflarda uygulanan İngilizce dersi öğretim programını değerlendirdiği çalışmasında öğrencilerin İngilizce okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerinin gelişimi konusunda kısmen olumlu görüşe sahipken dilbilgisi konusunda daha olumlu görüşe sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca Vural (2004), Büyükduman (2001) ve Tunç (2010) üniversite ve ilköğretim düzeyindeki İngilizce öğretim programlarını değerlendirdikleri çalışmalarında İngilizce konuşma becerisinin yeterli şekilde kazandırılmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Dolayısıyla İngilizce konuşma becerisinin eğitim düzeyi fark etmeksizin öğrencilere yeterince kazandırılmadığı söylenebilir.

Sonuç olarak uzaktan eğitimle yürütülen Yabancı Dil I dersi öğretim programının bütün boyutlarına ilişkin öğrenci görüşleri “Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum” düzeyindedir. Dolayısıyla öğretim programı başta ürün boyutu olmakla beraber bütün boyutlarda güçlendirilmeye ihtiyaç duymaktadır.

5.2. Öğrencilerin Uzaktan Eğitimle Yürütülen Yabancı Dil I Dersi Öğretim Programına Ait Görüşlerinin Farklı Değişkenlere Göre Farklaşıp Farklaşmadığına İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın ikinci sorusuna cevap bulmak için toplanan verilerin analiz edilmesinin ardından öğrencilerin program hakkındaki görüşleri üzerinde cinsiyet, yaş, bölüm öncesinde hazırlık eğitimi alıp almama, erişimlerine açık bir internet bağlantısı olup olmama değişkenlerinin, öğrencilerin programa ait görüşleri üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı görülmüştür.

Literatürde bu çalışmanın sonuçlarıyla paralel şekilde, cinsiyetin (Tunç, 2010; Cansu, 2010; Ünal, 2011), program öncesindeki İngilizce seviyesinin (Tunç, 2010) ve yaşın (Cansu, 2010) öğrenci görüşleri üzerinde etkili olmadığı sonucuna ulaşan çalışmalar bulunmaktadır.

Ayrıca literatürde, bu çalışmadan elde edilen sonuçların aksine cinsiyetin (Özer, 2011) ve yaşın (Özer, 2011; Tekinarslan, 2008) öğrencilerin uzaktan eğitim konusundaki görüşlerini etkileyen bir faktör olduğu sonucuna ulaşan çalışmalar da bulunmaktadır. Sonuç olarak cinsiyet ve yaşın takip edilen öğretim programları üzerinde etkili ya da etkisiz olduğu konusunda yeterince tutarlı sonuca rastlanamamaktadır.

Bu çalışmanın sonucunda öğrencilerin okudukları fakülte veya yüksekokullara göre programa ait görüşlerinin farklılaştığı görülmüştür. Tunç'un (2010) fen ya da sosyal bilimlerde okuyan öğrenci görüşlerinin farklılaşmadığı sonucuna ulaştığı çalışması bu çalışmayla farklılık göstermektedir. Aynı şekilde bu çalışmadan elde edilen sonuçların aksine, Özer (2011) ve Ünal da (2011) öğrencilerin eğitim gördükleri bölümün eğitim programı hakkındaki görüşlerini etkileyen bir faktör olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Dolayısıyla literatürde öğrencilerin okudukları fakülte veya yüksekokullara göre programa ait görüşlerinin farklılaşmadığı konusunda ortak bir kanı olmasına rağmen bu çalışmada aksi bir sonuca ulaşılmıştır.

Araştırmanın bir diğer sonucu ise ikinci öğretimde okuyan öğrencilerin örgün öğretimde kayıtlı öğrencilere göre daha olumlu görüşe sahip olduklarıdır. Bu sonuç ikinci öğretimde okuyan öğrencilerin uzaktan eğitimin sunduğu yer ve zamandan bağımsız olma özelliğinden daha fazla memnun olmalarıyla açıklanabilir.

Öğrencilerin kendisine ait bir bilgisayarının olup olmamasının da öğrencilerin program hakkındaki görüşlerini etkileyen bir faktör olduğu görülmüştür. Kendisine ait bilgisayarı olan öğrenciler olmayanlara göre daha olumlu bir görüşe sahiptirler. Kendisine ait bir bilgisayarı olan öğrenciler uzaktan eğitimle sunulan dersleri daha kolay bir şekilde takip etme konusunda daha avantajlıdırlar. Dolayısıyla bu avantajın öğrenci görüşlerine olumlu bir şekilde yansıdığı söylenebilir.

Ayrıca daha önce bir uzaktan eğitim programına katılan öğrenci görüşlerinin katılmayanlara göre anlamlı bir şekilde daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ünal (2011) yaptığı çalışmasında bu sonucu destekler nitelikte Erasmus öğrenci hareketliliğinden daha önce faydalanmış öğrencilerin faydalanmamış olanlara göre daha olumlu görüşe sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Dolayısıyla uzaktan eğitim

konusunda daha önce tecrübe edinmiş öğrencilerin, bu konuda tecrübesiz öğrencilere göre daha olumlu görüşlere sahip olduğu sonucu literatürdeki çalışmayla da desteklenmektedir.

Öğrencilerin günlük internete bağlanma sürelerinin program hakkındaki görüşlerini anlamlı bir şekilde etkileyip etkilemediğine ilişkin yapılan analizlerin ardından ise bu faktörün öğrenci görüşleri üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Günde 12 saatin üzerinde ve günde 3-5 saat arası internette zaman geçiren öğrenciler, internette günde 0-2 saat arası zaman geçiren öğrencilere göre daha olumlu görüşlere sahiptirler. Eygü ve Karaman (2013) da uzaktan eğitim öğrencilerinin memnuniyet derecelerini araştırdıkları çalışmalarında öğrencilerin günlük bilgisayar ve internet kullanma süreleri ile öğrencilerin memnuniyet dereceleri arasında bu çalışmanın sonuçlarını destekler şekilde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Dolayısıyla bu çalışmanın sonucunun literatürdeki kanıyla paralellik gösterdiği söylenebilir.

Öğrencilerin Yabancı Dil I dersi öğretim programı hakkındaki görüşlerinin dönem sonu notlarına göre de farklılaştığı görülmüştür. Dönem sonu notu 73 ve üzerinde olan öğrencilerin, dönem sonu notu 57 ve altında olan öğrencilere göre program hakkında daha olumlu görüşe sahip olduğu görülmüştür. Dolayısıyla öğrencilerin dönem sonu notlarının artmasının program hakkındaki görüşlerini de olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

Özetle, uzaktan eğitimle yürütülen Yabancı Dil I dersi öğretim programı hakkındaki öğrenci görüşleri “Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum” düzeyindedir. Öğrenci görüşleri, cinsiyet, yaş, bölüm öncesinde hazırlık eğitimi alıp almama ve erişime açık internet bağlantısına sahip olup olmama değişkenlerinden etkilenmezken, eğitim gördükleri fakülte ve yüksekokul, öğrenim şekli, kişisel bilgisayara sahip olup olmama, daha önce uzaktan eğitim programına katılıp katılmama, internette geçirilen zaman ve dönem sonu not değişkenlerinden etkilenmektedir.

5.3. Öneriler

Araştırmada ulaşılan sonuçlara göre uygulayıcılara yönelik şu önerilerde bulunulabilir:

Programın bütününe ilişkin olarak;

- Uzaktan eğitimle yürütülen Yabancı Dil I dersi öğretim programı her boyutuyla geliştirilmeli, yeniden yapılandırılmalı ve bu süreçte en çok ürün boyutuna odaklanılmalıdır.
- Uzaktan eğitimle yürütülen Yabancı Dil I dersi öğretim programına katılacak öğrencilerin uzaktan öğrenme ve internet kullanma konularında yetkinliklerini arttıracak kapsamlı oryantasyon eğitimleri yapılabilir.
- Kişisel bilgisayarı olmayan öğrencilerin kesintisiz şekilde bilgisayardan faydalanmalarını sağlayacak olanaklar üniversite kampüslerinde arttırılabilir.

Programın bağlam boyutuna ilişkin olarak;

- Öğretim programının yeniden yapılandırılmasında öğrencilerin beklentileri, ihtiyaçları ve İngilizce seviyeleri göz önünde bulundurulabilir.
- Farklı fakülte ve yüksekokulların ihtiyaç ve beklentileri saptanarak programın zenginleştirilmesinde kullanılabilir.
- İnternet erişimini tüm birim ve zamanlarda mümkün kılacak donanımlarda üniversite tarafından artış sağlanabilir.

Programın girdi boyutuna ilişkin olarak;

- Öğrencilere sunulan öğretim materyali ve kaynakların nicelik ve nitelik olarak zenginleştirilmesi ve bu zenginleştirmenin özellikle konuşma becerisinde olması sağlanabilir.
- Uzaktan eğitim portalına yüklenen testlerin sayısı arttırılabilir.

Programın süreç boyutuna ilişkin olarak;

- Öğretim elemanlarının öğretim süreçleri ve materyal kullanımlarının geliştirilmesi sağlanabilir.
- Öğretim sürecinde yaşanan aksaklıkların giderilmesindeki hassasiyet arttırılabilir.

Programın ürün boyutuna ilişkin olarak,

- Programın uygulanmasına ilişkin öğrenci görüşlerinin alınması, öğrencilerin program amaçlarına daha çok ulaşabilmeleri için gerekli önlem ve değişikliklerin belirlenmesi sağlanabilir.
- Öğrencilerin başarı düzeylerini ve güdülerini arttıracak yeni fırsatlar (ara değerlendirmeler, destekleyici ek dersler, açıklayıcı dönütler vb.) araştırılabilir ve kullanılabilir.

Araştırma sonuçlarına bağlı olarak diğer araştırmacılara yönelik şu önerilerde bulunulabilir:

- Farklı örneklem grupları üzerinde uzaktan eğitimle uygulanan İngilizce öğretim programlarının etkililiğini araştıran başka çalışmalar yapılabilir.
- Uzaktan eğitimle uygulanan İngilizce öğretim programlarının etkililiğini araştıran nitel çalışmalar yapılabilir.
- Öğretim elemanı, yönetici gibi farklı paydaşları da değerlendirmeye katan daha kapsamlı çalışmalar yürütülebilir.
- Cinsiyet ve yaşın takip edilen öğretim programları üzerinde etkili ya da etkisiz olduğu konusunda daha fazla çalışma yürütülebilir.

KAYNAKÇA

- Akdağ, M. (2004). *Öğretimde Planlama Uygulama Değerlendirme*. M. Gürol (Editör). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Alıcı, S. S. (2004). *Yıldız Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu hazırlık sınıfı öğrencilerinin kendilerine sağlanan öğretimin niteliğine ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Alkan, C. (1987). Açık öğretim: Uzaktan Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi. *Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları*. No:157.
- Alkan, C. (2011). *Eğitim Teknolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Alpar, R. (2000). *Spor, Sağlık ve Eğitim Bilimlerinde Uygulamalı İstatistik ve Geçerlik-Güvenirlik*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Anderson, L. M. (1988). "Likert Scales" *Educational Research Methodology and Measurement. An International Handbook*. (Ed. Keeves, P). New York: Pergoman Press.
- Aziz, A. (1982). *Radyo ve Televizyonla Eğitim*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Balcı, A. (2015). *Sosyal Bilimlerde Araştırma*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Baş, T. (2013). *Anket Nasıl Hazırlanır, Uygulanır, Değerlendirilir?* (7. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Batey, A. (1986). *Distance Education: An Overviev*. Washington: Technology Program, Northwest Regional Educational Laboratory.

- Bell, D. (1999). *The Coming of Post-Industrial Society: A Venture in Social Forecasting*. New York: Basic Books.
- Bilasa, P. ve Ekşioğlu, S. (2008). Program Değerlendirme Modellerinin Karşılaştırmalı İncelenmesi. *17. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*.
- Bilen, M. (2006). *Plandan Uygulamaya Öğretim*. (7. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bledsoe, C. A. (2008). *Distance Education Financial Expenditures in North Carolina Community Colleges*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. The University of North Carolina, Greensboro.
- Bryman, A. and Cramer, D. (2003). *Quantitative Data Analysis with SPSS Release 8 for Windows*. London: Routledge.
- Brown, J. D. (1994). *The Elements of Language Curriculum: A Systematic Approach to Program Development*. Boston: Heinle And Heinle Publishers.
- Büyükduman, F. İ. (2001). *İlköğretim okullarında görev yapan İngilizce öğretmenlerinin Milli Eğitim Bakanlığı ikinci kademe İngilizce öğretim programına ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Büyüköztürk, Ş. (1997). Araştırmaya Yönelik Kaygı Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 3 (4), 453- 464.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 32, 470-483.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. Demirel, F. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri (16. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

- Candemir, Ö., İnceelli, A., Ünal, F. (2002). *Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi İle İlgili Olarak Yapılan Çalışmalar Kaynakçası 1982-2002*. Uğur Demiray (Ed.). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Cansu, T. (2010). *Anadolu Üniversitesi İlköğretimde Teknoloji Uygulamaları e-Sertifika Programının Öğrenen Görüşüne Göre Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün (CIPP) Modeli ile Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Comrey, A. L. and Lee, B. H. (1973). *A First Course in Factor Analysis*. New York: Academic Press.
- Çallı, İ., İşman, A., Torkul, O. (2001). Sakarya Üniversitesi'nde Uzaktan Eğitimin Dünü Bugünü ve Geleceği. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3, 1-7.
- Çakır, G., Yurtsever, B. (2012). An Implementation of Distance Education Program for Teaching Common Necessary Courses in Formal Education: Karabük University Sample. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 55, 187-195.
- Çekiç, Ufuk. (2010). *Uzaktan Eğitim Sistemi Tasarımı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çilenti, K. (1993). Televizyonla Eğitimin Türkiye'deki Uygulamaları. *Uluslararası II. Eğitim Teknolojileri Semineri*, Eskişehir.
- Demir E., (2014). Uzaktan Eğitime Genel Bir Bakış. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 39, 1-1.
- Demirel, Ö. (2003). *Kuramdan Uygulamaya Program Geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- DeVellis, R. (2003). *Scale Development Theory and Applications*. London: SAGE Publications Inc.
- Dunn-Rankin, P. (2004). *Scaling Methods*. London: Routledge Inc.

- Ekmekçi, E. (2015). Distance Education in Foreign Language Teaching: Evaluations from the Perspectives of Freshman Students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 176, 390-397.
- Erden, M. (1998). *Eğitimde Program Değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ertürk, S. (1994). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Meteksan AŞ.
- Eygü, H., Karaman, S. (2013). Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Memnuniyet Algıları Üzerine bir Araştırma. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 36-59.
- Fidan, N., Okan, K. (1976). *Açık Yüksek Öğretim Sistemleri ve Uzaktan Eğitim*. Ankara: Ayyıldız Matbaası.
- Fitzpatrick, J., James, S. and Blaine W. (2004). *Program Evaluation: Alternative Approaches And Practical Guidelines (Üçüncü Baskı)*. Boston: Pearson Publishing.
- Floyd, F. J. and Widaman, K. F. (1995). Factor analysis in the development and refinement of clinical assessment instruments. *Psychological Assessment*, 7 (3), 286-299.
- Garrison, D. and Shale, D. (1987). Mapping the boundaries of distance education: problems in defining the field. *The American Journal of Distance Education*, 1(1), 4-13.
- Gilchrist, R. S. and Roberts B. R. (1974). *Curriculum development (A humanized systems approach)*. California: Lear Siegler, Inc./Fearon Publishers.
- Gredler, M. (1996). *Program Evaluation*. London: Prentice-Hall.
- Gorsuch, R. L. (2014). *Factor Analysis*. New York: Routledge.
- Gözütok, F. D. (1999). *Cumhuriyet Döneminde Eğitim. Program Değerlendirme*. Ankara: MEB Yayınları.

- Gözütok, F. D. (2001). “*Program Değerlendirme*”. *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*. Editör: Mehmet Gültekin. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Hanchell, V. F. (2014). *A Program Evaluation of a Christian College Baccalaureate Program Utilizing Stufflebeam’s CIPP Model*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gardner-Webb Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, North Carolina.
- Harrison, R., Gemmell, I. and Reed, K. (2014). Student Satisfaction with a Web-Based Dissertation Course: Findings from an International Distance Learning Master’s Programme in Public Health. *The International Review Research in Open and Distance Learning*, 15 (1), 182-202.
- Holmberg, B. (1977). *Distance Education: A Survey and Bibliography*. London: Kogan Page.
- Holmberg, B. (1982). *Recent Research into Distance Education*. Gesamthochschule: Fern Universität.
- Holmberg, B. (2000). *Theory and Practice of Distance Education*. (2nd Ed.) London, Newyork: Routledge, Tylor&Francis Group.
- İşman, A. (2008). *Uzaktan Eğitim*. Ankara: Pegem Akademi.
- İşman, A. (1997). Diffusion of Distance Education in Turkish Higher Education. *Educational Technology Research and Development*, 45 (2), 124-128.
- Kaiser, H. F. (1974). An Index of Factorial Simplicity. *Psychometrika*, 39 (1), 31-36.
- Kalaycı, Ş. (2008). “*Faktör analizi*” *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*.(Derleyen Ş. Kalaycı). Ankara: Asil Yayın Dağıtım Ltd. Şti.
- Kline, R. B. (2010). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling (3. Baskı)*. New York: Guilford Press.

- Kantar, M., İbili, E., Bayram, F., Hakkari, F. ve Doğan, M. (2008). Uzaktan Eğitim Yönetim Sistemlerinde Yazılım ve İçerik Oluşturma. *II. Uluslararası Gelecek İçin Öğrenme Alanında Yenilikler Konferansı*, İstanbul.
- Karakaya, M. ve Aksoy H. H. (2005). *Uzaktan Eğitim Yüksek Lisans Çalışması*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemi, Kavramlar, İlkeler*. İstanbul: Nobel Akademik Yayıncılık.
- 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 İle Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kaya, M. (2012). *Uzaktan Eğitimde Öğrenenlerin Yabancı Dil Öğreniminde Özerk Öğrenme Becerileri: Uzaktan İÖLP Örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Keegan, D. (1980). On Defining Distance Education. *Distance Education*, 1(1), 13-36.
- Keegan, D. (1996). *Foundations of Distance Education (3. Basım)*. New York: RoutledgeFalmer.
- Kudryavtseva, M. G. (2014). Possibilities of Distance Learning as a Means of Foreign Language Learning Motivation Among Students of Economics. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 152, 1214-1218.
- Langford, L. L (2010). The Development And Testing Of An Evaluation Model For Special Education. *The University Of Texas At Austin*. <http://gradworks.umi.com/34/17/3417501.html> adresinden 27.02.2015 tarihinde alınmıştır.

- Manasneh, A. (2013). *Translation Training in the Jordanian Context: Curriculum Evaluation in Translator Education*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Binghamton Üniversitesi, New York.
- Marsh, C. J., and Willis, G. (2007). *Curriculum: Alternative approaches, ongoing issues*. New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- McMillan, J. H. and Schumacher, S. (2006). *Research in Education: Evidence Based Inquiry (6. Baskı.)*. Boston: Pearson.
- McNeil, J. D. (1976). *Designing Curriculum: Self Instructional Modules*. Boston: Little, Brown.
- McNeil, J.D. (2006). *Contemporary Curriculum: In Thought and Action*. New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- MEB (1975). Eğitim Teknolojileri Strateji ve Yöntem Grubu Yönetmeliği. T.C. Resmi Gazete, 152308, 8 Mayıs 1975.
- Mede, E. ve Uygun, S. (2014). Evaluation of a Language Preparatory Program: A Case Study. *ELT Research Journal*, 3(4), 201-221.
- Mersinligil, G. (2002). *İlköğretim dört ve beşinci sınıflarda uygulanan İngilizce dersi öğretim programının değerlendirilmesi (Adana İli Örneği)*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Moore, M. (1973). Toward a Theory of Independent Learning and Teaching. *Journal of Higher Education*. 44(9), 661-679.
- Moore, M. and Kearsley, G. (2005). *Distance Education: A Systems View (2. Baskı)*. Belmont: Wadsworth.
- Oliva, P.F. (1997). *Developing the Curriculum*. New York: Longman.
- Ornstein, A. C. and Hunkins, F.P. (2004). *Curriculum Foundations: Principles And Theory*. Boston: Allyn And Bacon.

- Özbay, M. (1992). Televizyonla Öğretim. *Eğitim Dergisi*, (1), 81-87.
- Özdemir, S. (2009). Eğitimde Program Değerlendirme ve Türkiye’de Eğitim Programlarını Değerlendirme Çalışmalarının İncelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2),126-149.
- Özgül, İ. (1986). *Uzaktan Öğretimin Evrensel Çerçevesi ve Türk Eğitim Sisteminde Uzaktan Öğretimin Yeri*. Ankara: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Özer, B. (2011). *Uzaktan Eğitim Programlarının Öğrenci ve Öğretim Üyesi Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi (Sakarya Üniversitesi Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Özkanal, Ü., Hakan, A. G. (2010). Effectiveness of University English Preparatory Programs: Eskisehir Osmangazi University Foreign Languages Department English Preparatory Program. *Journal of Language Teaching and Research*, 1(3), 295-305.
- Portway, P. and Lane C. (1997). *Guide to Teleconferencing and Distance Learning*. Pennsylvania: Applied Business.
- Posner, A. (2003). *Analyzing the Curriculum (2. Baskı)*. New York: McGraw-Hill Inc.
- Saettler, P. (2004). *The Evaluation of American Educational Technology*. Denver: Information Age Publishing Inc.
- Sharma, S. (1996). *Applied Multivariate Techniques*. USA: John Wiley & Sons, Inc.
- Sağlam, M. ve Yüksel, İ. (2007). Program Değerlendirmede Meta-Analiz Ve Meta-Değerlendirme Yöntemleri. Kütahya: *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18, 175-189.
- Saylor, J. G., Alexander, W. M., and Lewis, A. J. (1981). *Curriculum Planning for Better Teaching and Learning*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Simonson, M. (2002). In Case You're Asked: The Effectiveness of Distance Education. *The Quarterly Review of Distance Education*, 3(4), 7-10.

Sinclair, B. M. (2012). *Utilizing Stufflebeam's CIPP Model to Evaluate an Adult Completion Program*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gardner-Webb Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, North Carolina.

Sonko, J. (2013). *An In-Depth Evaluation of the Distance Education Program at Mekerere University Based on a Quality Scorecard and the Perceptions of Administrators and Faculty*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Dallas Baptist Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Dallas.

Stufflebeam, D. L. (2000). Cipp Model (Context, Input, Process, Product). <http://srmo.sagepub.com/view/encyclopedia-of-evaluation/n82.xml> adresinden 27.02.2015 tarihinde alınmıştır.

Stufflebeam, D., Madaus, G. F. and Kellaghan, T. (2000). *Evaluation Models: Viewpoints On Educational And Human Services Evaluation*. Massachusetts: Kluwer Academic Publishers.

Stufflebeam D. L. (2003). The CIPP Model for Evaluation. *Annual Conference of the Oregon Program Evaluators Network (OPEN)*. Portland, Oregon.

Stufflebeam, D. L., (2007), Cipp Evaluation Model Checklist (Second Edition). https://www.wmich.edu/sites/default/files/attachments/u350/2014/cippchecklist_mar07.pdf adresinden 27.03.2015 tarihinde alınmıştır.

Stufflebeam, D. L. and Shinkfield, A. J.,(2007), *Evaluation Theory, Models & Applications*. San Francisco: Jossey-Bass.

Şahan, H. (2007). *İlköğretim 3. Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programının Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Seçer, İ. (2013). *SPSS ve Lisrel ile Pratik Veri Analizi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve Davranışsal Ölçümlerde Güvenilirlik ve Geçerlilik*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Tabachnick, B. G. and L. S.Fidell. (2012). *Using Multivariate Statistics (6. Baskı)*. USA: Pearson.
- Tavşancıl, E. (2005). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Tavukçu, T., Arap, İ. ve Özcan, D. (2011). General Overview on Distance Education Concept. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 3999-4004.
- Tekin, H. (2000). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Yargı Yayınları.
- Tekinarslan, E. (2008). Attitudes of Turkish Distance Learners Toward Internet-based Learning: An Investigation Depending On Demographical Characteristics. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*, 9(1).
- Topkaya, E. Z., Küçük, Ö. (2010). An Evaluation of 4th and 5th Grade English Language Teaching Program. *Elementary Education Online*, 9(1), 52-65.
- Toker Gökçe, A. (2008). Küreselleşme Sürecinde Uzaktan Eğitim. *D.Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 1-12.
- Tokmak, H.C., Baturay, H. M., Fadde, P. (2013). Applying the Context, Input, Process and Product Evaluation Model for Evaluation, Research and Redesign of an Online Master's Program. *The International Review Research in Open and Distance Learning*, 14(3), 273-293.
- Tunç, F. (2010). *Evaluation of an English Language Teaching Program at a Public University Using CIPP Model*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Turgut, M. F. (1983). Program Değerlendirme. *Cumhuriyet Döneminde Eğitim*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, 215-231.

- Tyler, R.W. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Uşun, S. (2012), *Eğitimde Program Değerlendirme Süreçler, Yaklaşımlar ve Modeller*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Uşun, S. (2006). *Uzaktan Eğitim*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Ural, A. ve Kılıç, İ. (2010). *Bilimsel Araştırma Süreci ve Spss ile Veri Analizi*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Ünal, M. (2011). *Avrupa Birliği Erasmus Öğrenci Öğrenim Hareketliliği Programının CIPP (Bağlam, Girdi, Süreç, Ürün) Modeline Göre Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Varış, F. (1988). *Eğitimde Program Geliştirme Teori Ve Teknikler*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Verduin, J. R. and Clark, T. A. (1991). *Distance Education: The Foundations of Effective Practice*. Michigan: Jossey-Bass.
- Vırlan, A. Y. (2014). *Örnek Durum İncelemesi: Devlet Üniversitesi İngilizce Hazırlık Okulu Konuşma Becerisi Programının CIPP Modeliyle Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Vural, T. (2004). *Yıldız Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu Temel İngilizce Birimi hazırlık programının öğrenci, öğretim elemanı ve yöneticiler tarafından değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Worthern, B. R., Sanders J. R. and Fitzpatrick J. L. (1997). *Program Evaluation-Alternative Approaches and Practical Guidelines*. New York: Longman, Inc.
- Webster, F. (2001). *Theories of the Information Age (2. Baskı)*. London: Routledge.

- Worthington, R. L. and Whittaker, T. A. (2006). "Scale Development Research: A Content Analysis and Recommendations for Best Practices". *The Counseling Psychologist*, 34 (6), 806-838.
- Yadigar, G. (2010). *Uzaktan Eğitim Programlarının Etkililiğinin Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yarmohammadian, M. H., Ahmadi, A., Sadrian, M. and Fooladvand, M. (2011). Evaluation of Distance Education Programs Based on the NADE-TDCE 2009-2010. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 28, 117-119.
- Yavuz, S.(2005). Developing a Technology Attitude Scale for Pre-service Chemistry Teachers. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 4(1), 17-25.



EKLER

EK 1

CIPP Modelini Kullanan Program Değerlendirme Çalışmalarında Cevap Aranılan Sorular

Yıldız Teknik Üniversitesi Modern Diller Bölümü İngilizce II Dersi Öğretim Programının Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Göre Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün Modeli İle Değerlendirilmesi (Karataş, 2007)		
BAĞLAM	-Programın öğrencilerin dil becerilerine uygunluğu -Dil becerilerinin dengelenmesi -Hedeflerin öğrencilerin ihtiyaçlarına uygunluğu -Hedeflerin öğrenci ön bilgisine uygunluğu	-Programın süresi -Konuların güçlük derecesine uygunluğu -Ders kitabının öğrenci seviyesine uygunluğu -Ders kitabının öğrenci ilgisini ne ölçüde çekebildiği
GİRDİ	-Görsel ve işitsel materyallerin başarısı -Yazılı materyallerin öğrenmeye olan etkisi	-Materyallerin öğrenci ilgisini ne ölçüde çekebildiği -Materyallerin dil becerileri üzerinde nasıl bir etki sağladığı
SÜREÇ	-Yeterli alıştırma ve konu tekrarı yapıp yapılmadığı -Ödevlerin niteliği -Öğrencilerin derse aktif şekilde katılmasının sağlanabilmesi -Sınavların yeterliliği	-Programın ikili ya da grup çalışmalarına uygunluğu -Dört dil becerisinin kullanılabileceği etkinliklerin varlığı -Öğrencilere etkinlikler için yeterli zaman verilip verilmediği
ÜRÜN	-Mezun öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına cevap verip vermediği -Bölümleriyle ilgili çalışmalarda programın katkı sağlayıp sağlamadığı -Öğrencileri ne ölçüde İngilizce öğrenmeye teşvik ettiği -Proje ödevlerinin öğrenimi olumlu yönde etkileyip etkilemediği -Programın çalışma alışkanlığı kazandırıp kazandırmadığı -Öğrencileri öğrendiklerini kullanma fırsatı verip vermediği	-Kelime bilgisini arttırması -Grupla çalışma alışkanlıkları kazandırması -Okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerileri ve dilbilgisi düzeylerinde tatmin edici öğrenme çıktılarına sahip olması -Öğrencilerin dil konusunda kazandığı bilgi ve becerilerin tatmin edici olması -Programın çeşitli iş alanları için gerekli İngilizce bilgisini kazandırıp kazandırmadığı
Avrupa Birliği Erasmus Öğrenci Öğrenim Hareketliliği Programının CIPP (Bağlam, Girdi, Süreç, Ürün) Modeline Göre Değerlendirilmesi (Ünal, 2011)		
BAĞLAM	-Programda yer alan derslerin birbirini ne ölçüde tamamladığı -Ders süresinin yeterli olup olmadığı -Ders hedeflerinin ne ölçüde açık ve anlaşılır olduğu	-Programın diğer derslerle ilişki durumu -Derslerin AKTS'ye uygunluğu
GİRDİ	-Öğretim elemanlarının derslere planlı bir şekilde girip girmediği -Öğretim araç ve gereçlerini etkili kullanımı -Zaman yönetimi -Öğretim elemanının konu hakimiyeti ve değerlendirmede objektif olma durumu	-Kuramsal bilgilerin yeterliliği -İleri öğretim materyallerinin kullanımı -Ders kitaplarının niteliği -Ders içeriğinin tanımlanma durumu -Ders konularının kazanımlarla tutarlılığı

SÜREÇ	-Yeni öğretim yöntemlerine ve bireysel öğrenme etkinliklerine ne ölçüde yer verildiği	-Derslerin öğrenci odaklı olma durumu -Sürecin devamlı olarak değerlendirilme durumu
ÜRÜN	-Öğrencilerin dersleri ve araştırma konularına ilgileri, problem çözüme ve bilgiyi kullanma becerilerindeki gelişim -Ders konusu ile araştırma konusunun uyumu	-Öğrenci gelişim dosyası oluşturulup oluşturulmadığı -Değerlendirme yöntem ve tekniklerinin uygunluğu -Hedeflenen kazanımlara ulaşıp ulaşılmadığı -Konuların tekrarı ve öğrencilere uygunluğu
Anadolu Üniversitesi İlköğretimde Teknoloji Uygulamaları e-Sertifika Programının Öğrenen Görüşüne Göre Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün (CIPP) Modeli İle Değerlendirme (Cansu, 2010)		
BAĞLAM	-Programın amaçlarının katılımcıların gereksinimleri ile uygunluğu	-Programın amaçları ile katılımcıların beklentilerinin uygunluğu
GİRDİ	-Ders ve ünite içeriklerinin niteliği	
SÜREÇ	-Programın uygulanma aşamasında eksiklik veya aksaklık olup olmadığı	
ÜRÜN	-Katılımcıların hedeflenen kazanımlara ne ölçüde ulaşabildiği	
Örnek Durum İncelemesi: Devlet Üniversitesi İngilizce Hazırlık Okulu Konuşma Becerisi Programının CIPP Modeliyle Değerlendirilmesi (Virvan, 2014)		
BAĞLAM	-Programın hedef ve amaçları öğrencilerin ihtiyaçlarına uygunluğu -Ders içeriği ve materyallerin programda açık bir şekilde ifade edilip edilmediği	-Öğrencileri kendi belirledikleri dil ihtiyaçları nelerdir?
GİRDİ	-Öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak için kullanılan kaynak ve materyaller -Öğrenci ve öğretmenlerin özellikleri -Öğrencilerin İngilizce dersi hakkındaki genel algıları	-Öğrencilerin İngilizceye karşı algıları -Öğrencilerin konuşma dersine karşı algıları
SÜREÇ	-Öğretim elemanlarının ders materyallerini kullanma yetisi -Öğretim yönteminin uygunluğu	-Yazılı program ile uygulanan program arasında fark olup olmadığı -Öğretim elemanın programın etkililiği hakkındaki görüşleri
ÜRÜN	-Programın öğrencilerin ihtiyaç ve beklentilerini ne ölçüde karşıladığı	-Programın öğrencilerin bölüm derslerine ne ölçüde katkı sağladığı
Translation Training in the Jordanian Context: Curriculum Evaluation in Translator Education (Manasneh, 2013)		
BAĞLAM	-Öğretimin gerçekleştirildiği eğitim ortamı	
GİRDİ	-Öğrenci ve öğretmenlerin özellikleri -Öğrencilerin İngilizcenin dört becerisi, dil bilgisi ve kelime hakkındaki genel algıları	-Öğrenci ve öğretim elemanlarının programın içeriği ve hedefleri hakkındaki algıları
SÜREÇ	-Öğrencilerin materyaller, kaynaklar, ders içeriği, öğretim metodu, ödevler ve değerlendirme üzerine algıları -Öğrencilerin çeviri dersine karşı tutumları	-Öğretim elemanlarının programın etkililiği hakkındaki algıları -Çeviri derslerindeki en önemli zorluk ve engellerin neler olduğu -Öğretim elemanlarının alanlarındaki yenilikleri ne ölçüde takip ettikleri

	-Öğretmenlerin yeterliliği	
ÜRÜN	-Programın öğrencilerin ihtiyaç ve beklentilerini ne ölçüde karşıladığı -Çeviri programlarının geliştirilmesi için öğrenci ve öğretim elemanlarının neler önerdiği	-Öğrencilerin program sonucunda elde ettikleri kazanımları ilerideki iş hayatlarında ne ölçüde kullanacakları -Öğrencilerin program sonunda elde ettikleri kazanımların cinsiyet, yaş, dönem, bölüm ve üniversiteye göre değişiklik gösterip göstermediği
Evaluation of an English Language Teaching Program at a Public University Using CIPP Model (Tunç, 2010)		
BAĞLAM	-Öğretimin gerçekleştirildiği eğitim ortamı	
GİRDİ	-Öğrenci ve öğretmenlerin özellikleri -Öğrencilerin İngilizcenin dört becerisi, dil bilgisi ve kelime hakkındaki genel algıları	-Öğrenci ve öğretim elemanlarının programın içeriği ve hedefleri hakkındaki algıları
SÜREÇ	-Öğrencilerin materyaller, kaynaklar, ders içeriği, öğretim metodu, ödevler ve değerlendirme üzerine algıları -Öğrencilerin yönetim ve öğretim elemanlarıyla olan iletişimi	-Öğretim elemanlarının programın etkililiği hakkındaki algıları -Öğretim elemanlarının programın uygulanışı esnasında karşılaştıkları sorunlar
ÜRÜN	-Programın öğrencilerin ihtiyaç ve beklentilerini ne ölçüde karşıladığı	-Öğrencilerin program sonunda elde ettikleri kazanımların cinsiyet, bölüm, mezun olduğu lise türü, ailesinin eğitim durumu ve sınıf seviyesine göre değişiklik gösterip göstermediği

EK 2

Uzaktan Eğitimle Yürütülen Yabancı Dil I (İngilizce) Dersi Öğretim Programını Değerlendirme Ölçeği

<p>Değerli Öğrenciler, Bu ölçme aracıyla üniversitemizde uzaktan eğitimle yürütülen Yabancı Dil I dersi öğretim programının bilimsel bir çalışma kapsamında değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Ölçeğe vereceğiniz cevaplar, sadece programın değerlendirilmesinde kullanılacaktır. Lütfen isim yazmayınız. Ölçekten sağlıklı sonuçlar elde edilmesi vereceğiniz samimi cevaplara ve ölçekte bulunan maddeleri eksiksiz doldurmanıza bağlıdır. Ölçek kişisel bilgiler ve program ile ilgili görüşler olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Ölçeğin ikinci bölümünde programla ilgili bazı ifadeler, karşılarında ise beş adet seçenek bulunmaktadır. İngilizce Uzaktan Eğitim Programına ilişkin gözlem ve tecrübelerinize dayanarak her bir maddeden “Tamamen Katılıyorum” ve “Kesinlikle Katılmıyorum” arasında değişen beş farklı değerlendirmeden size en uygun olanı karalayarak ya da çarpı işareti koyarak işaretleyiniz. Değerli katkılarınız için teşekkür ederim.</p> <p style="text-align: right;">Okutman Ali ORHAN</p>						
BİRİNCİ BÖLÜM: KİŞİSEL BİLGİLER (Durumunuza uygun olanı işaretleyiniz)						
<p>Cinsiyetiniz: Kadın: () Erkek: ()</p> <p>Fakülte/Yüksekokul: _____</p> <p>Yaşınız: _____</p> <p>Öğrenim Şekliniz: Örgün Öğretim: () İkinci Öğretim: ()</p> <p>Bölümünüzden önce İngilizce hazırlık eğitimi aldınız mı? Evet: () Hayır: ()</p> <p>Kendinize ait bir bilgisayarınız var mı? Evet: () Hayır: ()</p> <p>İkamet ettiğiniz mekanda (ev, yurt vb.) erişiminize açık ücretsiz internetiniz var mı? Evet: () Hayır: ()</p> <p>Daha önce herhangi bir uzaktan eğitim programına katıldınız mı? Evet: () Hayır: ()</p> <p>Günde ortalama internette kaç saat geçiriyorsunuz? 0-2 () 3-5 () 6-8 () 9-11 () 12+ ()</p> <p>İlk dönem aldığınız YDL 185 dersi dönem sonu ortalamanızı işaretleyiniz? 0-44 () 45-57 () 58-72 () 73-86 () 87-100 ()</p>						
İKİNCİ BÖLÜM: PROGRAMLA İLGİLİ GÖRÜŞLER						
		Kesinlikle Katılmıyorum (1)	Katılmıyorum (2)	Ne katılıyorum Ne Katılmıyorum (3)	Katılıyorum (4)	Kesinlikle Katılıyorum (5)
1.	Programın amaçları öğrenci ihtiyaçları ile uyumludur.	1	2	3	4	5
2.	Programın amaçları öğrenci beklentileriyle uyumludur.	1	2	3	4	5
3.	Program öğrencilerin İngilizce dil seviyelerine uygundur.	1	2	3	4	5
4.	Programın süresi programın amaçlarına ulaşılması için yeterlidir.	1	2	3	4	5
5.	Program diğer dersleri tamamlayıcı niteliktedir.	1	2	3	4	5
6.	Uzaktan eğitimle yapılan İngilizce dersleri İngilizce bilgisini geliştirir niteliktedir.	1	2	3	4	5
7.	Portal, geliştirilmesi amaçlanan İngilizce dinleme becerisi için yeterli kaynak sağlamaktadır.	1	2	3	4	5

8.	Portal, geliştirilmesi amaçlanan İngilizce yazma becerisi için yeterli kaynak sağlamaktadır.	1	2	3	4	5
9.	Portal, geliştirilmesi amaçlanan İngilizce konuşma becerisi için yeterli kaynak sağlamaktadır.	1	2	3	4	5
10.	Portal, geliştirilmesi amaçlanan İngilizce okuma becerisi için yeterli kaynak sağlamaktadır.	1	2	3	4	5
11.	Portal, geliştirilmesi amaçlanan İngilizce dilbilgisi için yeterli kaynak sağlamaktadır.	1	2	3	4	5
12.	Portalda kullanılan öğrenme kaynakları / materyalleri kalitelidir.	1	2	3	4	5
13.	Sunulan ders içeriği niteliklidir.	1	2	3	4	5
14.	Portala yüklenen testlerin sayısı yeterlidir.	1	2	3	4	5
15.	Öğretim elemanına rahatça soru sorulabilmektedir.	1	2	3	4	5
16.	Öğretim elemanları konunun öğrenilmesi için kolaylaştırıcı yollar denemektedirler.	1	2	3	4	5
17.	Öğretim elemanları programı amacına uygun şekilde uygulamaktadırlar.	1	2	3	4	5
18.	Öğretim elemanları konuya/amaca uygun öğretim yöntemlerini kullanmaktadırlar.	1	2	3	4	5
19.	Öğretim elemanları materyalleri etkili kullanmaktadırlar.	1	2	3	4	5
20.	Program uygulanırken bir aksaklık yaşandığında çözümlenmesi için çaba harcanmaktadır.	1	2	3	4	5
21.	Portalda sunulan ders materyalleri ve testler konuyu pekiştirici bir şekilde kullanılmaktadır.	1	2	3	4	5
22.	Program süresince sınavlar sorunsuz bir şekilde uygulanmaktadır.	1	2	3	4	5
23.	Portalda sunulan videolarda öğretim elemanı konuyu açık ve net bir şekilde anlatmaktadır.	1	2	3	4	5
24.	Program sonunda öğrenciler bölümlerinde amaçlanan İngilizce seviyesine ulaşmaktadırlar.	1	2	3	4	5
25.	Program uzaktan öğrenme becerilerini geliştirmiştir.	1	2	3	4	5
26.	Program sonunda, kelime öğrenme stratejilerini geliştirmiştir.	1	2	3	4	5
27.	Bence program hedeflerine ulaşmıştır.	1	2	3	4	5
28.	Program karşılaşılan metinlerde bilinmeyen kelimeleri tahmin etme becerisini geliştirir niteliktedir.	1	2	3	4	5
29.	Bu programa devam etmiş olmaktan memnunum.	1	2	3	4	5
30.	Program kelimeleri hafızada tutma stratejilerini geliştirmiştir.	1	2	3	4	5
31.	Program sonunda metinleri okuyup anlama yeteneğini geliştirmiştir.	1	2	3	4	5
32.	Program sonunda öğrenciler kendilerini İngilizce yazarak ifade edebilecek seviyeye ulaşmışlardır.	1	2	3	4	5
33.	Program sonunda öğrenciler gerektiğinde uygun kelimeyi kullanma stratejilerini uygulayacak seviyeye ulaşmışlardır.	1	2	3	4	5
34.	Program sonunda öğrencilerin İngilizce iletişim kurma becerisi geliştirmiştir.	1	2	3	4	5
35.	Program İngilizceye ilgiyi arttırmıştır.	1	2	3	4	5
36.	Programın bana fayda sağladığını düşünüyorum.	1	2	3	4	5

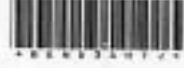
EK 3

Ölçeğin Uygulanmasına İlişkin İzin Yazısı

Evrak Tarih ve Sayısı: 22/04/2016-10067
Evrak Tarih ve Sayısı: 20/04/2016-6575



T.C.
BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı



Sayı : 46148110/302.01.08/
Konu : Araştırma İzni

DÜZCE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi: 30.03.2016 tarih ve 8970 sayılı yazınız.

Üniversitemizde Yabancı Dil I dersi alan öğrencilere ilgi yazınız ekinde gönderilen anketlerin yaptırılması uygun görülmüştür.

Bilgilerinize arz ederim.

e-İmzalıdır
Prof.Dr.M.Haluk GÜVEN
Rektör V.

Evrakın Değınlenmek İçin : <https://web3.beun.edu.tr/evr/izine/Dognula/W0344r1>

Bülent Ecevit Üniversitesi Rektörlüğü, 67100 Zonguldak
Tel : (0372) 257 29 76 Faks : (0372) 257 31 76 Arvntık Bilgi için İmbat : A Damıcan
E-Posta : ada@beun.edu.tr Elektronik ağ: <http://w3.beun.edu.tr/>



Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.