



**T.C.
ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM PROGRAMI**

**YABANCILARA UYGULANAN TÜRKÇE DİL ÖĞRETİMİ
PROGRAMININ DEĞERLENDİRİLMESİ**

Yüksek Lisans Tezi

Fayyad AL MOUBARAK

Danışman
Doç. Dr. Bayram ÖZER

SAMSUN
2023

**T.C.
ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM PROGRAMI**



**YABANCILARA UYGULANAN TÜRKÇE DİL ÖĞRETİMİ
PROGRAMININ DEĞERLENDİRİLMESİ**

Yüksek Lisans Tezi

Fayyad AL MOUBARAK

Danışman

Doç. Dr. Bayram ÖZER

Bu çalışma Ondokuz Mayıs Üniversitesi (BAP) tarafından 1904.22.004 proje numarası ile desteklenmiştir.

SAMSUN
2023

TEZ KABUL VE ONAYI

Fayyad AL MOUBARAK tarafından, **Doç. Dr. Bayram ÖZER** danışmanlığında hazırlanan **YABANCILARA UYGULANAN TÜRKÇE DİL ÖĞRETİMİ PROGRAMININ DEĞERLENDİRİLMESİ** başlıklı bu çalışma, jürimiz tarafından 16.1.2023 tarihinde yapılan sınav sonucunda oy birliği ile başarılı bulunarak Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

	Unvanı Adı Soyadı Üniversitesi Ana Bilim/Ana Sanat Dalı	Sonuç
Başkan	Doç. Dr. Bayram ÖZER Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı	☒ Kabul ☐ Ret
Üye	Doç. Dr. Şener ŞENTÜRK Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı	☒ Kabul ☐ Ret
Üye	Doç. Dr. Volkan DURAN İğdır Üniversitesi Psikoloji Anabilim Dalı	☒ Kabul ☐ Ret

Bu tez, Enstitü Yönetim Kurulunca belirlenen ve yukarıda adları yazılı jüri üyeleri tarafından uygun görülmüştür.

Prof. Dr. Ali BOLAT
Enstitü Müdürü

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK BEYANI

Hazırladığım Yüksek Lisans tezinin bütün aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara riayet ettiğimi, çalışmada doğrudan veya dolaylı olarak kullandığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin Kaynaklar'da gösterilenlerden oluştuğunu, her unsurun enstitü yazım kılavuzuna uygun yazıldığını ve TÜBİTAK Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu Yönetmeliği'nin 3. bölüm 9. maddesinde belirtilen durumlara aykırı davranılmadığını taahhüt ve beyan ederim.

Etik Kurul Gerekli mi ?

Evet ☒

Hayır ☐

17 / 01 / 2023

Fayyad AL MOUBARAK

TEZ ÇALIŞMASI ÖZGÜNLÜK RAPORU BEYANI

Tez Başlığı : YABANCILARA UYGULANAN TÜRKÇE DİL ÖĞRETİMİ PROGRAMININ DEĞERLENDİRİLMESİ.

Yukarıda başlığı belirtilen tez çalışması için şahsım tarafından 01.11.2022 tarihinde intihal tespit programından alınmış olan özgünlük raporu sonucunda;

Benzerlik oranı : % 13

Tek kaynak oranı : % 2 çıkmıştır.

01 / 11 / 2022

Doç. Dr. Bayram ÖZER

ÖZET

YABANCILARA UYGULANAN TÜRKÇE DİL ÖĞRETİMİ PROGRAMININ DEĞERLENDİRİLMESİ

Fayyad AL MOUBARAK
Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretim Programı
Yüksek Lisans, Ocak/2023
Danışman: Doç. Dr. Bayram ÖZER

Bu çalışmanın amacı, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi'nde yabancılara uygulanan Türkçe öğretim programını öğretmen ve öğrenciler açısından değerlendirmektir. Değerlendirme, Stufflebeam (CIPP) Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün Modeli uygulanarak yapılmıştır. Nicel veriler, 22 maddeden oluşan 5'li Likert ölçeği uygulanarak toplanmıştır. Nitel veriler, öğretmenlerle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılarak ve Yabancılara Türkçe Eğitim Programı Değerlendirme Ölçeği'ne 3 açık uçlu soru eklenerek toplanmıştır. B1 düzeyinde Türkçe Hazırlık Programına kayıtlı 108 öğrenciden ve aynı merkezde görev yapan 5 öğretmenden veri toplanmıştır. Nicel veri analizleri için betimsel istatistikler, nitel veri analizleri için de betimsel analizi yapılmıştır. Sonuçlar, programın hedeflerine ulaşması bakımından kısmî olarak başarılı olduğunu göstermiştir. Bazı zayıf yönlerden bahsedilse de, katılımcılar genel olarak programdan memnun kalmışlardır. Sonuçlar, öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerinin geliştirilmesine ihtiyaç olduğunu göstermiştir.

Anahtar Sözcükler: Türkçe dil merkezleri, Program değerlendirme, Stufflebeam, Yabancı öğrenciler, Öğretim programı.

ABSTRACT

EVALUATION OF THE TURKISH LANGUAGE TEACHING PROGRAM APPLIED TO FOREIGNERS

Fayyad AL MOUBARAK
Ondokuz Mayıs University
Institute of Graduate Studies
Department of Education
Curriculum and Instruction Programme
Master, January/2023
Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Bayram ÖZER

The aim of this study is to evaluate the Turkish teaching program applied to foreigners at Ondokuz Mayıs University Language Teaching Center in terms of teachers and students. The evaluation was done by applying the Stufflebeam (CIPP) Context, Input, Process and Product Model. Quantitative data were collected by applying a 5-point Likert Scale consisting of 22 items. Qualitative data were collected by conducting semi-structured interviews with teachers and adding 3 open-ended questions to the Turkish Preparatory Program Evaluation Scale. Data were collected from 108 students enrolled in the B1 level Turkish Preparatory Program and 5 teachers working in the same center. Quantitative data analyzes were made with descriptive statistics, and descriptive analysis was performed for qualitative data. The results showed that the program had some degree of success in meeting its goals. Although some weaknesses were mentioned, the participants were generally satisfied with the program. The results showed that students need to develop their listening and speaking skills.

Keywords: Turkish language centers, Program evaluation, Stufflebeam, Foreign students, Curriculum.

ÖN SÖZ VE TEŞEKKÜR

Bu tez çalışmasını tamamlamamda bana destek olan kişilere en derin teşekkürlerimi sunarım. Her şeyden önce, danışmanım Doç. Dr. Bayram ÖZER’e rehberliği, sabrı, anlayışı ve sürekli desteği için teşekkür ederim. Her zaman yardımcı, anlayışlı ve teşvik ediciydi. Onun paha biçilmez görüşleri ve tavsiyeleri olmasaydı, bu çalışmayı tamamlayamazdım.

Tez çalışmama sağladığı görüş ve katkılarından dolayı sayın jüri üyelerine değerli Doç. Dr. Şener ŞENTÜRK ve Doç. Dr. Volkan DURAN hocalarıma sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Türkiye’de yaptığım yüksek lisans eğitimim boyunca vermiş oldukları her türlü destekten ötürü Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığına (YTB), Türkiye Cumhuriyeti Devletine ve Türk milletine sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Bana duydukları koşulsuz sevgi, cesaret ve güven için, anneme, babama, eşime ve kardeşlerine kalbimin en derin köşesinden sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Onların desteği ve sevgisi olmasaydı bu çalışma tamamlanamazdı.

Çalışma sürecindeki destekleri ve yardımlarından ötürü Dr. Can Abdullah GÜNAY’a gönülden teşekkür ederim. Çalışmanın bilimsel verilerinin oluşturulması sürecine katılımları dolayısıyla Ondokuz Mayıs Üniversitesi Dil Öğretim Merkezi öğretmenlerine, öğrencilerine, ayrıca çalışmanın yürütülmesi için sağladıkları destek ve kolaylıktan ötürü idari personele de teşekkürü bir borç bilirim.

Fayyad AL MOUBARAK

İÇİNDEKİLER

TEZ KABUL VE ONAYI.....	i
BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
TEZ ÇALIŞMASI ÖZGÜNLÜK RAPORU BEYANI.....	ii
ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	iv
ÖNSÖZ VE TEŞEKKÜR.....	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
SİMGELER VE KISALTMALAR.....	vii
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	viii
TABLolar DİZİNİ.....	ix
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	3
1.1.1. Problem Cümlesi.....	3
1.1.2. Alt Problemler.....	4
1.2. Araştırmanın Amacı.....	4
1.3. Araştırmanın Önemi.....	4
1.4. Sayıtlar.....	5
1.5. Sınırlılıklar.....	6
2. KURAMSAL ÇERÇEVE.....	7
2.1. Dil.....	7
2.1.1. Dilin Farklı Tanımları.....	7
2.1.2. Kültürün Farklı Tanımları.....	8
2.1.3. Dilin Özellikleri.....	8
2.1.4. Dilin İşlevleri.....	11
2.1.5. Dil Edinimi ve Dil Öğrenimi.....	13
2.1.6. Yabancı Dil Öğretiminin Önemi.....	14
2.2. Eğitim Programı.....	15
2.2.1. Öğretim Programı.....	16
2.2.2. Ders Programı.....	16
2.2.3. Öğretim Programı ve Öğrencilerin İhtiyaçları Arasındaki İlişki.....	17
2.2.4. Öğretim Programı Hazırlama Temelleri.....	17
2.2.5. Öğretim Programı Hazırlama Adımları.....	20
2.3. Program Değerlendirme.....	24
2.3.1. Program Değerlendirmenin Amaçları.....	25
2.3.2. Program Değerlendirmenin Boyutları.....	26
2.3.3. Program Değerlendirme Modelleri.....	26

2.3.4. Bağlam (Context), Girdi (Input), Süreç (Process) ve Ürün (Product) CIPP Modeli.....	28
2.3.5. Çoklu Perspektiflerin Sistemik Analizi	31
2.3.6. Çoklu İhtiyaçların Karşlanması	32
2.4. Program Değerlendirme ile İlgili Yapılan Çalışmalar	33
2.4.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar	33
2.4.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar.....	40
3. YÖNTEM	44
3.1. Araştırma Modeli	44
3.2. Çalışma Grubu.....	44
3.3. Veri Toplama Araçları.....	45
3.3.1. Yabancılar Türkçe Eğitim Programı Değerlendirme Ölçeği	45
3.3.2. Öğretmen Görüşme Formu	46
3.4. Pilot Çalışma	47
3.5. Geçerlilik ve Güvenilirlik.....	47
3.6. Veri Toplama Süreci	49
3.7. Verilerin Analizi.....	50
4. BULGULAR.....	51
4.1. Katılımcıların Demografik Özellikleri	51
4.1.1. Öğrencilerin Demografik Özellikleri	51
4.1.2. Öğretmenlerin Demografik Özellikleri.....	52
4.2. Nicel Verilerin Bulguları.....	53
4.2.1. Öğrencilerin Görüşleri ile ilgili bulgular	53
4.2.2. Birinci alt problem ile ilgili bulgular	55
4.2.3. İkinci alt problem ile ilgili bulgular.....	56
4.2.4. Üçüncü alt problem ile ilgili bulgular.....	58
4.2.5. Dördüncü alt problem ile ilgili bulgular	59
4.3. Nitel Verilerin Analizi.....	61
4.3.1. Bağlam boyutu ile ilgili görüşler	61
4.3.2. Girdi boyutu ile ilgili görüşler	62
4.3.3. Süreç boyutu ile ilgili görüşler	63
4.3.4. Ürün boyutu ile ilgili görüşler	64
5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	66
5.1. Tartışma ve Sonuç	66
5.1.1 Bağlam Değerlendirmesi	66
5.1.2 Girdi Değerlendirmesi	67

5.1.3 Süreç Değerlendirmesi.....	69
5.1.4 Ürün Değerlendirmesi.....	71
5.1.5. Programın yaş, cinsiyet, kıta ve anabilim dalı (bölüm) değişkenleri açısından değerlendirilmesi	72
5.2 Öneriler.....	72
5.2.1 Araştırmaya Yönelik Öneriler	73
5.2.2 Araştırmacılara Yönelik Öneriler	74
KAYNAKLAR	75
EKLER	83
EK 4: ETİK KURUL KARARI.....	90
ÖZ GEÇMİŞ.....	91



SİMGELER VE KISALTMALAR

CIPP	: Context, Input, Process, Product (Bağlam, Girdi, Süreç, Ürün)
TDK	: Türk Dil Kurumu
UNESCO	: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu)
SLA	: Second Language Acquisition (İkinci Dil Edinimi)
ABD	: Amerika Birleşik Devletleri
EPP	: English Preparatory Programs (İngilizce Hazırlık Programları)
IEP	: Intensive English Program (Yoğun İngilizce Programı)
TFL	: Teaching Foreign Language (Yabancı Dil Öğretimi)
SPSS	: Statistical Package for Social Sciences (Sosyal Bilimler için İstatistik Paketi)
TOBB	: Türkiye Odalar ve Borsalar Birliği
ETÜ	: Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi
ELT	: English Language Teaching (İngiliz Dili Öğretimi)
CEFR	: Common European Framework of Reference for Languages (Diller için Ortak Avrupa Referans Çerçevesi)
TE	: Tourism English (Turizm İngilizcesi)
TEFL	: Teaching English as a Foreign Language (Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretimi)
KMO	: Kaiser-Meyer-Olkin
FA	: Factor Analysis (Faktör Analizi)

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 2.1 CIPP modelinin ana bileşenlerinin (bağlam, girdi, ürün, süreç değerlendirmesi) programın bileşenleri (planlama, amaçlar, uygulama, çıktılar) ile olan ilişkileri (Stufflebeam, 2003).	31
---	----



TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 4.1. Öğrencilerin Demografik Özellikleri.....	51
Tablo 4.2. Öğretmenlerin Demografik Özellikleri.....	52
Tablo 4.3. Yabancılar Türkçe Öğretim Programına Yönelik CIPP Modelini Oluşturan Temaların Öğrencilerin Görüşlerine Göre Betimsel İstatistik Sonuçları ..	53
Tablo 4.4. Cinsiyet farklılıkları için Mann Whitney U Testi.....	55
Tablo 4.5. Anabilim dalları farklılıkları için Kruskal-Wallis H Testi.....	56
Tablo 5.6. Kıtalar arası farklılıklara yönelik Kruskal-Wallis H Testi.....	58
Tablo 4.7. Yaş farklılıklarına yönelik Kruskal-Wallis H Testi.....	60



1. GİRİŞ

Türkiye, son zamanlarda yükseköğretimin iyi kalitesi, Türk hükümetinin yabancı öğrencilere sağladığı kolaylıklar, yabancı öğrencilere sunulan ve Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı tarafından denetlenen burs programlarının varlığı gibi birçok nedenden dolayı dünyanın her yerinden yabancı öğrencilerin ilgi odağı haline gelmiştir (Gülbüz ve Güleç, 2016). Bu yoğun öğrenci akınının bir sonucu olarak ve Türkçe'nin popüleritesine paralel olarak yabancılara Türkçe öğretimi, Türkiye'de önemli bir yer tutmaktadır. Türkçeye olan bu artan ilgi göz önüne alındığında, yabancıların Türkçe eğitim programlarına katılımının zorunlu hale geldiği görülebilir. Bütün bu gelişmeler, üniversitelerin yabancılar için açtıkları Türkçe eğitim programlarına yabancı öğrencilerin ilgisinin sürekli artmasına neden olmuştur. Bu nedenle Türkçe öğretimi dikkate alındığında, üniversite öğrencilerine Türkçe programının hazırlanması ve öğretilmesinde yükseköğretimde dil eğitim merkezlerine yönelik hazırlık programlarının oldukça önemli olduğu ortaya çıkmaktadır. Bundan dolayı hem üniversitelerin içinde hem dışında Türkçe dil merkezleri kurulmuştur. Bu merkezlerde, yabancı öğrenciler okuyacakları bölümler ile ilgili dersleri almalarından önce, bir yarıyıl veya iki yarı yıl boyunca Türkçe dersi almaktadır.

Türk üniversitelerinde okumaya hazırlanan öğrencilerden veya Türkiye'de yerleşmek ve çalışmak isteyen yabancılardan binlerce kişinin Türkçeyi öğrenme hedefi haline gelmesi, dili etkili bir şekilde öğretmek için öğretim hedefleri açısından net bir şekilde tanımlanmış bir öğretim programı gerektirmektedir. Dolayısıyla akademik amaçlı dil öğretiminde iyi sonuçlar elde etmek için iyi bir programa sahip olmak önem kazanmaktadır. Bundan dolayı Türkçe'nin yabancı dil olarak öğretimine yönelik programların öğrencilerin ihtiyaç ve tercihlerine uygun olarak yeniden ele alınması gerekmektedir. Nitekim program değerlendirmesi, programın iyileştirilmesine katkıda bulunabilir; bu nedenle, sistematik değerlendirme programın kalbine yerleştirilmelidir (Rea-Dickins and Germaine, 1998). Brown (1995), program değerlendirmesini program geliştirme sürecindeki unsurlardan biri olarak tanımlamıştır. Brown, tüm bu unsurların sürekli değerlendirme ile ilişkili olduğunu ileri sürmekte ve değerlendirmenin önemini şu şekilde vurgulamaktadır:

“Sürekli program değerlendirmesi, tüm öğeleri birbirine bağlayan ve bir arada tutan yapıştırıcıdır. Değerlendirme olmadan öğeler arasında tutarlılık olmaz, dolayısıyla öğeler izole bırakılırsa bu öğelerden herhangi biri işe yaramaz hale gelebilir. Kısacası, dil öğretim programını tasarlamaya yönelik sistematik yaklaşımın özü, değerlendirmedir.” (Brown, 1989).

Program değerlendirme araştırmasının önemli bir yönü, programın ve bileşenlerinin olması gerektiği gibi çalışıp çalışmadığının ve istenen sonuçlara ulaşıp ulaşılmadığının tespit edilmesi için program etkinliğinin değerlendirilmesidir. Bu nedenle değerlendirme sonuçları rehberliğinde gerekli iyileştirmeler yapılabilir. Program değerlendirmesinin metodolojik yönleri, gelecekteki dil projelerine ve politikalarına ışık tutabileceği için de dikkate değerdir (Rossi vd., 2018).

Program değerlendirme, başarı ve iyileştirmelerin değerlendirilmesi ile ilgilidir. Bu nedenle program değerlendirmesi, paydaşlara programa değer katmak veya programda iyileştirmeler yapmak için gerekli geri bildirimini sağlamaktadır. Nitekim program değerlendirme çalışmaları söz konusu programla ilgili birçok soruya cevap verebilmekte ve program hakkında değerli bilgiler sağlayabilmektedir (Aziz vd., 2018). Programın sistematik ve kalıcı olarak değerlendirilmesi; sadece akademik ve iletişim boyutuyla Türkçe öğretiminin kalitesini artırmayı değil, aynı zamanda paydaşlara bilgi vermeyi de amaçlamaktadır. Bundan dolayı öğrenciler, öğretmenler, yöneticiler ve program tasarımcıları, programın kalitesi hakkında bilgi sahibi olmak, programın güçlü ve zayıf yönlerini bilmek ve programı daha kullanışlı hale getirmek için önlemler almaktadır (Aziz vd., 2018).

Türkçe eğitiminin önemi göz önüne alındığında, yabancıların dil eğitim merkezlerinde Türkçe öğrenme sürecinin tüm yönlerine kapsamlı bir bakış açısı kazandırmak için öğrenci ve öğretmen algılarının incelenmesi gerekmektedir. İlgili literatür incelendiğinde yabancılara Türkçe dil öğretim programlarının değerlendirilmesine yönelik yeterli çalışmanın olmadığı görülmektedir. Bu durum, yabancılara Türkçe öğretim programlarını değerlendiren bir çalışmaya ihtiyaç doğurmaktadır. Dolayısıyla, bu çalışmada yabancılar için uygulanan Türkçe öğretim programlarını değerlendirmek ve bu konudaki literatüre katkıda bulunmak amacıyla *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi*’ndeki Türkçe dil öğretim programı incelenmiştir.

1.1. Problem Durumu

Türkiye’de eğitim almayı planlayan yabancı uyruklu bir öğrencinin eğitim ve öğretim süreçlerini sağlıklı bir şekilde yürütebilmesi için öncelikle Türkçeyi yeterli bir şekilde öğrenmesi önem taşımaktadır. Bu nedenle üniversiteler, öğrencilerine hazırlık programlarında en az bir yarıyıl veya iki yarı yıl süresince Türkçe eğitimi vermektedir. Türkçe Hazırlık Programı; üniversite öğrencilerinin akademik düzeydeki okuma ve yazma becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Dolayısıyla, Türkçe eğitim merkezlerinin misyonu, öğrencilerine uluslararası standartlarda bir Türkçe dil becerisi kazandırmaktır. Ayrıca bu merkezler öğrencilerin eğitim aldıkları bölümdeki derslerini takip etmeleri ve akademik çalışmalarını etkin bir şekilde yürütebilmeleri için gerekli dil becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Bu noktada, bu programların öğrenci ve öğretmenlerin dil açısından ihtiyaç ve beklentilerini karşılayıp karşılamadığı hususu önem kazanmaktadır.

Türkiye’de Türkçe hazırlık programlarına büyük önem verilmektedir. Bununla birlikte, bu programların öğrencilerin güncel ihtiyaçlarına karşılık verebilmesi için programların etkili olup olmadığını değerlendirmek ve bu noktada değiştirilmesi veya yeniden düzenlenmesi gereken program kusurlarını tespit etmek önem kazanmaktadır. Öğrencilerle birlikte öğretmenler, bir hazırlık programının paydaşıdır. Bundan dolayı öğretmenlerin de program değerlendirme sürecine dahil edilmesi gerekmektedir. Dolayısıyla program değerlendirme araştırması dil öğretiminin geliştirilmesi çok yönlü faydalar sağlayabilecektir (Lynch, 1990).

Bu çalışmada, *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi*’nde yabancılar için uygulanan Türkçe öğretim programının incelenmesi ve değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda, yapılan araştırmanın sonuçları; programın bileşenleri, yöntemleri ve etkinliği hakkında önemli bilgiler ortaya çıkarabilecektir. Böylece program tasarımcıları, eğitmenler, yöneticiler ve diğer ilgili taraflardan oluşan paydaşlar dil öğretiminin geliştirilmesi amacıyla bu sonuçlardan faydalanabilecektir.

1.1.1. Problem Cümlesi

Yabancı öğrencilerin ve öğretmenlerin yabancılarla Türkçe öğretim programının bağlam, girdi, süreç, ürün değerlendirme boyutlarına ilişkin görüşleri nelerdir?

1.1.2. Alt Problemler

1. Öğrencilerin yabancılara Türkçe öğretim programının bağlam, girdi, süreç, ürün değerlendirme boyutlarına ilişkin görüşleri, *cinsiyet* değişkeni bakımından farklılık göstermekte midir?

2. Öğrencilerin yabancılara Türkçe öğretim programının bağlam, girdi, süreç, ürün değerlendirme boyutlarına ilişkin görüşleri, *anabilim dalı* değişkeni bakımından farklılık göstermekte midir?

3. Öğrencilerin yabancılara Türkçe öğretim programının bağlam, girdi, süreç, ürün değerlendirme boyutlarına ilişkin görüşleri, ülkelerinin bulunduğu *kıta* değişkeni bakımından farklılık göstermekte midir?

4. Öğrencilerin yabancılara Türkçe öğretim programının bağlam, girdi, süreç, ürün değerlendirme boyutlarına ilişkin görüşleri, *yaş* değişkeni bakımından farklılık göstermekte midir?

1.2. Araştırmanın Amacı

Çalışmanın Amacı, Stufflebeam tarafından geliştirilen Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün (CIPP) Modeli kullanılarak *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi*'nde uygulanan Türkçe öğretim programları öğretmen ve öğrenciler açısından incelemek ve değerlendirmektir.

1.3. Araştırmanın Önemi

Bu çalışma, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi'nde uygulanan *Yabancılara Türkçe Öğretim Programında yer alan öğretmen ve öğrencilerin programa ilişkin algılarını* araştırmaktadır. Bu bağlamda çalışma, yabancılara Türkçe öğretim programından doğrudan etkilenen tarafların (öğretmen ve öğrencilerin) algılarının değerlendirilmesiyle programın güçlü ve zayıf yönleri hakkında bilimsel bir bakış açısı sağlayacaktır. Ayrıca, çalışma paydaşların (yöneticiler, akademisyenler, program geliştirme uzmanları, öğretmenler, öğrenciler) *yabancılara Türkçe öğretimine ilişkin olarak uygulanacak programların geliştirilmesine ilişkin bir bakış açısı* kazanmalarını sağlayacaktır. Dolayısıyla, çalışma yabancılara Türkçe öğretim programına ilişkin daha sonra yapılacak araştırmalar için bir temel teşkil edecek ve bu konuda çalışma yapan araştırmacılara rehberlik edebilecektir.

Dünyanın farklı yerlerinden gelen uluslararası öğrencilerden Türkçe öğretimi konusunda gelen yoğun talepler nedeniyle, yabancılar için açılan Türkçe öğretimi

merkezleri büyük ilgi görmüştür. Bu nedenle üniversitelerdeki Türkçe öğretim merkezlerinin yabancılar için etkili Türkçe öğretim programları uygulamasına büyük ihtiyaç bulunmaktadır. Bu kapsamda, araştırmada Türkçe öğretim programının bileşenleri, etkinliği ve uygulama süreci incelenmiştir. Böylece araştırmanın Türkçe dil öğretim programları açısından hem öğretmenlere hem yöneticilere hem de diğer paydaşlara bilimsel veri sağlaması ve ihtiyaç duyulması durumunda da mevcut programların düzeltilerek daha etkin hale getirilmesi için katkı sunması beklenmektedir.

Ondokuz Mayıs Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi'nde uygulanan yabancılar Türkçe öğretim programının değerlendirmek için 1971 yılında Stufflebeam tarafından geliştirilen CIPP Modeli seçilmiştir. Bu model, öğrenci ve öğretmenlerin algılarına dayalı olarak program kararlarına analitik ve rasyonel bir temel sağlamak için tercih edilmiştir.

Çalışma; öğretim ortamı, öğretim süreci, eğitim materyalleri, programın doğası, programın sunumu ve değerlendirilmesi hakkında değerli bilgiler sağlamaktadır. Böylece, araştırmanın sonuçlarının Ondokuz Mayıs Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi'nde uygulanan Yabancılar Türkçe Öğretim Programı'nın nasıl geliştirilebileceği konusunda faydalı olması beklenmektedir. Ayrıca çalışmanın Türk üniversitelerinde uygulanan yabancılar Türkçe öğretim programlarına ilişkin olarak yöneticilere, akademisyenlere, program geliştirme uzmanlarına ve öğretmenlere yol gösterici olacağı düşünülmektedir. Böylece; program geliştirme hususunda programın yeterliliklerinin analiz edilmesi, geliştirilmesi ve öğrenci ihtiyaçlarının karşılanması için gerekli değişikliklerin ve kararların alınabilmesi mümkün olacaktır.

1.4. Sayıtlar

- Araştırmada kullanılacak veri toplama araçların gerekli verileri toplamak için yeterli olduğu varsayılmaktadır.
- Katılımcıların bu çalışmada kullanılacak veri toplama araçlarındaki sorulara objektif ve samimi bir şekilde cevap verecekleri varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma 2021-2022 eğitim öğretim yılında Ondokuz Mayıs Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi'nde yabancı dil olarak Türkçe öğrenimi gören öğrenciler ve bu merkezde görev yapan öğretmenlerin görüşleri ile sınırlıdır. Çalışma kapsamında 108 öğrenci (69 erkek ve 39 kadın öğrenci) ve 5 öğretmenin görüşleri değerlendirilmiştir.



2. KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde dil, dilin işlevleri ve özellikleri, öğretim programı, öğretim programının değerlendirilmesi, öğretim programının hazırlanma aşamaları, programın değerlendirilme ihtiyacı, programın değerlendirme modelleri hakkında tartışılmıştır. Ayrıca bu bölümde; program değerlendirme ile ilgili yurtdışında ve Türkiye’de yapılan çalışmalara ilişkin çeşitli verilere yer verilmiştir.

2.1. Dil

İnsanların hayatlarını sürdürebilmeleri için bir topluma ihtiyacı vardır. Her toplumun, insanların birbirleriyle iletişimlerini kolaylaştıran bir ortak özellikleri bulunmaktadır. Bu ortak özellik dildir. Nitekim insanlar fikirlerini başkalarıyla paylaşıırken ve toplumla iletişim kurarken bir dil kullanırlar.

Dili, onu kullanan bir topluluğa ilişkin birçok sırrı içeren sihirli bir kutu gibi düşünmek mümkündür. Bununla birlikte bu sihirli kutuyu kolay bir şekilde tanımlamak mümkün değildir. Bu nedenle dilbilimciler tarafından on yıllardır bu terimin tanımına ilişkin farklı görüşler ortaya konulmuştur.

2.1.1. Dilin Farklı Tanımları

TDK (2022), dili “bireylerin duygu ve düşüncelerini aktarmak için sözcük ya da işaretlerle sağladıkları anlaşma, zeban, lisan” olarak tanımlamaktadır.

Bilim insanları, dilin tanımı konusunda farklı görüşlere sahiptir. Başka bir deyişle, bilim insanlarının dil tanımı üzerinde ortak bir görüşü bulunmamaktadır. Bunun nedeni, dilin birçok bilim dalıyla ilişkili olmasıdır. Dilin eski ve yeni birçok tanımı bulunmaktadır. Aşağıda bazı bilim insanlarının dil üzerine yaptığı farklı tanımlar verilmektedir:

Ferdinand de Saussure: Dil, dilbilimsel öğelerin fonolojik, morfolojik veya dilbilgisel düzeyde bağlantılı olduğu zihinsel bir sistemdir (Hassanein, 1984).

William Stanley Jevons: Dil; bir iletişim aracı, bir kayıt aracı ve otomatik bir düşünme yardımcısıdır (Shaheen, 1980).

Edward Sapir: Dil, bir fonemik semboller sistemi aracılığıyla duyguları, düşünceleri ve arzuları iletmenin insanî, içgüdüsel olmayan bir fenomenidir (Hüseyin, 2011).

Noam Chomsky: Dil, bir dizi sonlu veya sınırsız tümcedir ve belirli bir dizi öğeden oluşturulabilir (Rushdi, 2003).

Dil, dünyaya açılan bir pencere olarak görülebilir. Bunun nedeni dilin bir düşünme aracı ve düşüncenin sözlü ya da yazılı yapılar biçimindeki ürünü olmasıdır. Nitekim dil olmadan, bir kişinin düşüncelerini, duygularını ve deneyimlerini ifade etmesi oldukça zordur. Ayrıca dil; eğitim ve öğretim için vazgeçilmez bir araçtır. Yukarıdaki tanımlar ve dilin genel özellikleri dikkate alındığında dili, şu şekilde de tanımlamak mümkündür: Dil, belirli bir toplumda yer alan ve belirli bir kültüre sahip insanların bir dizi fonetik semboller aracılığıyla birbirleriyle iletişim kurma sistemidir.

2.1.2. Kültürün Farklı Tanımları

Dil, genellikle kültürün sözlü ifadesi olarak kabul edilmektedir. Nitekim insanlar bir kültürde sosyalleşebilmek için çocukluklarından itibaren kültürlenme adı verilen ve bilişsel becerilerin gelişimini insanların düşünme biçimleriyle ilişkilendiren bir süreçten geçmektedir. Dolayısıyla pedagoji bilimi, dil ve kültür arasındaki bu derin ilişkinin önemine vurgu yapmaktadır (De Capua and Wintergerst, 2004).

Eğitim, bilim, kültür ve iletişimde bir koordinasyon kuruluşu olan UNESCO, 2001 yılında düzenlediği “Kültürel Çeşitlilik Evrensel Bildirgesi” isimli toplantıda kültürün kapsamlı bir tanımını yapmıştır: “Kültür, bir toplumun veya bir sosyal grubun kendine özgü manevî, maddî, düşünsel ve duygusal özellikleri bütünü olarak kabul edilir ve sanat ve edebiyatın yanı sıra yaşam tarzlarını, birlikte yaşama biçimlerini, değerler sistemini, gelenekleri ve inançları kapsar”.

Brown (1994) kültürü, varlığımızın sağlam temeli olarak görmüş ve dili, kültürün en belirgin ifadesi olarak tanımlamıştır. Alyusuf (2015) ise, kültürün kim olduğumuzu tanımlayan dinamik bir faktör olduğunu ve dil aracılığıyla kimliğimizi oluşturduğunu belirtmiştir. Dolayısıyla, dil ve kültürün birbirlerinden ayrı düşünülemeyecek kavramlar olduğu söylenebilir.

2.1.3. Dilin Özellikleri

Dil; semboller ve işaretlerden oluşan temel bir sistemdir. Bu sistem, tüm toplumlarda insanlar arasındaki bilişsel ve iletişimsel işlevleri yerine getirmek için çalışmaktadır. Dil, bir insanın tüm düşünce ve duygularını ifade ettiği bir araçtır. Dil ayrıca birçok bilginin elde edilmesine yardımcı olmaktadır. Dil, istisnasız veya ayırım gözetmeksizin insan yaşamının tüm alanlarına uzanmakta olup insan faaliyetlerine rehberlik etmesi ve eşlik etmesi anlamında oldukça kapsayıcı bir yapıdır. Dillerin çokluğu ve çeşitliliğine rağmen, hepsinin ortak özellikleri

bulunmaktadır. (El Qasimi, 1979; İbrahim, 2005; Rushdi, 2003; Al-Ghunaiman, 2019; Al Naqa ve Rushdi, 1983; Medkur, 1997; Brumfit, 1984; Corder, 1975). Bu ortak özelliklere ilişkin olarak şunlar söylenebilir:

1. Dil Bir İnsan Olgusudur: Dil, insana özgü bir özellik olup insanı diğer yaratıklardan ayırmaktadır. Bir başka deyişle dil, insanlığa ait bir olgudur. Ayrıca dil, insanın zihinsel özelliklerinin en büyük tezahürüdür. Sosyal bir varlık olarak insan, bir ifade ve iletişim aracı olarak dile ihtiyaç duymaktadır. Aynı zamanda dil, içinde büyüyen gelişeceği bir insan toplumuna da ihtiyaç duymaktadır (El Qasimi, 1979; Al-Ghunaiman, 2019).

2. Dil Seslerden Oluşmuş Bir İletişim Sistemidir: Dil, başlangıçta sadece seslerle temsil edilirken, zamanla yazılı bir biçimde de temsil edilmiştir. Nitekim dilin yazılı biçimi konuşulan dilin bir temsilidir. Bu, dillerin tarihinde de belirgindir. Nitekim yazı dili birkaç bin yıllık bir geçmişe sahipken konuşma dili insan toplumunun köklerine kadar uzanmaktadır. Bu durum çocuklarda dil öğrenme sürecinde gözlemlenebilir. Nitekim çocuğun çevresinden öğrendiği ilk şeylerin, taklit ettiği ve tekrarladığı sesler olduğu görülmektedir (Halawa, 2017).

Dilin fonetik olgusu; yabancı dil öğretilmesinde, özellikle eğitim programının içeriğinin seçilmesinde, düzenlenmesinde ve sunulmasında kullanılabilmektedir. Bu nedenle, dil öğretimi için kullanılan programın ilk olarak dinleme ve konuşma becerilerini (fonemik), daha sonra da okuma ve yazma becerilerini geliştirmesi gerekmektedir.

3. Dil Sembollerdir: Dil, kullanıcılarının üzerinde hemfikir olduğu belirli bir öneme sahip belirli bir şeyi belirtir ve sembolize eder. Sembol, sestten farklı olabilir; yani sesin bir anlamı olmayabilir ancak sembolün her zaman bir anlamı bulunmaktadır. Sembollerin kullanıcıları tarafından ortak bir anlam taşınması belirtilmektedir. Sembollerin atıfta bulunduğu şeyler somut veya soyut olabilir; bu şeyler, sembollerin dillerde ve toplumlarda benzer olabileceği anlamında göreceli olabilir. Semboller farklı toplumlarda farklı kavramları ifade edebilmektedir. Bununla birlikte insanların anlamlarında hemfikir oldukları bazı semboller de vardır (İbrahim, 2005; Rushdi, 2003).

Dilin sembolik özelliklerinin dikkate alınması, özellikle kelime öğretiminde yararlıdır. Bu öğretim, kolaydan zora ve somuttan soyuta şeklindeki bir

derecelendirme ilkesine göre çeşitli stratejilerle yapılmalıdır. Duyusal nesnelerin göstergesi olan sözcük dağarcığının, yani somut anlamlar içeren sözcüklerin anlaşılması daha kolay olduğundan, somut anlamlı sözcükler soyut anlamlı sözcüklerden daha önce öğretilmelidir.

4. Dil Bir Sistemdir: Dil, belirli bir düzendeki sesler ve sembollerden oluşan bir sistemdir. Dildeki sistem; sadece gramer ve morfoloji kurallarını değil, dilin unsurları ile ses, harf, kelime ve yapı gibi çeşitli bileşenler arasındaki ilişkileri de kapsamaktadır. Bu bileşenlerin her birinin kendine özgü bir sistemi bulunmaktadır. Bununla birlikte bu bileşenlerin birbirleriyle ilişkileri daha kapsamlı başka bir sistem meydana getirmektedir. Bu durum, dilin bir “sistemler sistemi” olduğu anlamına gelmektedir. Örneğin ses sistemi, kelime sistemini oluştururken kelime sistemi ise cümle sistemini oluşturmaktadır. Cümle sistemi ise anlam sistemi olan dördüncü bir sistemi oluşturmaktadır (Al Naqa ve Rushdi, 1983).

Dilin bir iletişim aracı olarak kullanılması, dilin yapısına ve anlamına bağlı olduğu için dilsel bileşenler, eğitim sürecinde yapı ve anlam sistemi ışığında sunulmalıdır. Nitekim sesler ve kelimeler; anlamsız heceler ve kelimeler veya listeler aracılığıyla değil, yalnızca anlamlı bağlamlarda sunulmalıdır (Medkur, 1997). Bu dilsel gerçek, yabancı dil öğretimi programlarının dilsel içeriğinin, dil sistemlerinin kapsamlı bir bilimsel analizine göre belirlenmesini gerektirmektedir.

5. Dil Bir İletişim Aracıdır: Dil, insanlar tarafından iletişim sağlamak amacıyla kullanılmaktadır. Nitekim dil, sosyal bir varlık olarak insanın iletişim ihtiyaçlarını karşılama arzusunun bir sonucudur.

Dilin iletişimsel gerçekliği ışığında, yabancı dil öğretimi, öğrencilerin bu dille farklı alanlarda ve çeşitli iletişim durumlarında iletişim kurmasını sağlamaya odaklanmalıdır. Bu eylem, ancak yabancı dil öğretim programının öğrencilere iletişim becerileri kazandırma özelliğine sahipse tatmin edici bir şekilde yapılabilir. Araştırmalar, dil öğreniminin öğrencileri sosyal ortamlardan ayıran bir program uygulandığında tatmin edici sonuçlar elde edemeyeceğini göstermiştir (Brumfit, 1984).

6. Dil Kültürel Bir Varlıktır: Dil ve kültür arasında birkaç nedenden dolayı yakın bir ilişki bulunmaktadır. Bu ilişkiyi şu şekilde açıklamak mümkündür: Bir insan, çevresinin kültürünü dil aracılığıyla edinmektedir. Ayrıca dil, bir kültürü bulunduğu sınırların dışına taşımaktadır. Nitekim dil sadece insanlara bulunduğu

toplumun kültürünü kazandırmaz, ayrıca bu kültürü bir toplumdakine ve bir nesilden diğerine aktarır (Corder, 1975).

Dil ve kültür arasındaki yakın ilişki, yabancı dil öğretim programının içeriğinin kültürel bir boyuta sahip olmasını ve dil öğretmenlerinin yeterli düzeyde bir kültürel birikime sahip olmasını gerektirmektedir.

2.1.4. Dilin İşlevleri

Dil, sesli veya yazılı olarak bir kişinin toplumun diğer üyeleriyle iletişim kurabileceği bir aracı temsil etmektedir. Ayrıca dil, bir kişinin neşe, üzüntü, hayranlık, öfke vb. duygularını ifade edebildiği bir araçtır. Bu sayede bir kişinin düşünceleri, duyguları ve ihtiyaçları onlarla ilgilenen başkalarına iletilir. Bu sayede diğer insanların düşünceleri, duyguları ve ihtiyaçları öğrenilebilir (Bilal, 2014).

Dil, birey ve toplum arasındaki diyalektik ilişkiyi ve iletişimi temsil eden önemli bir araçtır. Dil, bir ulusun deneyimlerini diğer ulusların deneyimlerine açan bir geçittir. Ayrıca dil; bir milletin edebî, dinî ve ilmî mirasını korurken diğer milletlerin miraslarını da milletin fertlerine aktarmaktadır (Al Rikabi, 2017).

Dilin bireyin ve grubun yaşamında gerçekleştirdiği en açık işlevler ise *sosyal işlev*, *kültürel işlev*, *entelektüel işlev* ve *psiko-estetik işlev* olup aşağıda açıklanmaktadır.

2.1.4.1. Sosyal İşlev

Sosyal işlev, dilin en popüler ve dikkat çekici işlevlerinden biridir. İnsanın sosyal bir varlık olduğu düşünülürse, bu işlevin önemi ortaya çıkar. Nitekim insanlar, yaşamlarında sürekli birbirleriyle etkileşim içerisinde. Kişiler dili çeşitli sosyal durumlarda kullanmaktadırlar. Dilin çeşitli sosyal durumlarda kullanılmasıyla kişiler çevresindekileri tanır, onlara hitap eder ve fikirlerini onlara iletir. Böylece diyalogun katılımcılık unsuru oluşur (Rushdi, 2003). Dilin en belirgin sosyal işlevleri şunlardır:

- Farklı görüşleri ifade etme (Siyasî, dini, sosyal görüşler).
- Başkalarına karşı duygularını ifade etme.
- Bireyin sosyal hayatındaki ihtiyaçları ifade etme.
- Farklı durumlarda ve farklı amaçlarla kitlelerin duygu ve düşüncelerini etkileme.

Dilin sosyal işlevi, aynı zamanda dile bir iletişim sistemi özelliği kazandırır. Çağlar boyunca insanlar arasında en büyük anlaşma aracı olan dil, birey ya da toplum için yaşamın her alanında vazgeçilmez bir unsurdur. Bu şekilde dil, iç içe geçmiş bir dizi önemli sosyal işlevi yerine getirir; böylece hem bireyin hem de toplumun ihtiyaçlarını karşılar (Rushdi, 2003; Al Rikabi, 2017; İbrahim, 1987; Al-Samman, 1983).

2.1.4.2. Kültürel İşlev

Dil, insan mirasının bir nesilden diğerine aktarıcısı rolünü oynamakta ve eski çağlardan beri düşüncelerimizi, duygularımızı ve faaliyetlerimizi kaydetmektedir. Bu sayede insanlığın tüm mirası kaydedilir ve geçmiş, bugün ve gelecek birbirine sağlam bir şekilde bağlanmış olur. Bireyler dili kullanarak yeni ve çeşitli bilgileri birbirlerine iletebilirler ve bilgi ve deneyimler bu sayede birbirini izleyen nesillere aktarılabilir. Özellikle teknolojinin gelişmesi sayesinde bilgi ve deneyimler dünyanın farklı bölgelerine de aktarılabilir (Rushdi, 2003). Dilin en belirgin kültürel işlevleri şunlardır (Rushdi, 2003; İbrahim, 1987):

- Milletin edebî, dinî ve ilmî mirasını korumak ve nesilden nesile aktarmak.
- Diğer ulusların fikir ve deneyimlerini aktarmak ve böylece onların düşünce kalıplarını ve zihniyetlerini öğrenmek.
- Öğrencinin farklı ders konularını ve eğitime ilişkin kavramları öğrenmesini sağlamak (Bu süreçte öğretmenler, öğrencilere çeşitli konuları öğretebilir ve gerekli eğitimleri çeşitli aşamalarda verebilir).
- Bir kişinin, okulda karşılaşmadığı farklı deneyimleri öğrenmesini, kültür ve bilgi kaynaklarıyla donanmasını sağlamak ve çevresi ile iletişim kurma yeteneğini kazandırmak.

Dil, insanları birbirine bağlayan en önemli unsurlardan biridir. Aynı zamanda dil; bireyin davranışlarını, içinde yaşadığı toplumun geleneklerine uyacak şekilde uyarlamasına ve kontrol etmesine yardımcı olduğu için en güçlü eğitim araçlarından biridir. Dil, kültürün de temel dayanağıdır. Nitekim dilin işlevleri kültürle ilişkilidir ve dilin gerçekleştirdiği eğitim, düşünce ve davranış süreçleri kültürel öğelerdir. Ayrıca dil ve kültür, sosyal kimlik inşâ etmek ve bir sosyal grup içinde sosyal uyumu sürdürmek için sembolleri kullanmaktadır. Görüldüğü gibi dil ve kültür, birbirlerinden beslenen ayrılmaz bir bütündür.

2.1.4.3. Entelektüel İşlev

İnsan; sahip olduğu akıl, analiz ve inşâ yeteneği ile diğer tüm canlılardan ayrılır. Aslında dil, düşünceleri gizleme ve bu gizli düşünceleri beyan etme noktasına kadar düşünceyi ortaya çıkarmanın bir aracı olduğu için insan için vazgeçilmezdir. O, aynı zamanda sessiz düşünmenin ve tefekkür etmenin de bir dayanağıdır. Dolayısıyla dil ve düşünce arasındaki ilişki güçlüdür. Nitekim dil, düşünce için hazır tanımlar sağlamakta ve bu tanımların başka tanımlarla karışmaması için şeyleri özellikleriyle tanımlar. Dil ve düşünce arasındaki yakın ilişkiye örnek olarak bir kişinin kendisine sunulan bir konuyu kelimeler ve yapılar şeklinde açıklama yeteneği veya bir kişinin belirli bir fikri eleştirme yeteneği ile bu eleştirinin nedenlerini açıklama yeteneği verilebilir (Al Rikabi, 2017).

2.1.4.4. Dilin Psiko-Estetik İşlevi

Dil, zamanın değişmesiyle değişmeyen insan duygularını tasvir etmenin bir yoludur. Aşk, zevk, zafer coşkusu, hüznün ve adaletsizlik duygusu, yaratılışın başlangıcından beri insana eşlik eden duygulardır ve yeryüzünde yaşam devam ettiği sürece devam edecektir. Dil aracılığıyla, insan edebî eserleri bir nesilden diğerine geçirebilmiş ve yazarların çağlar boyunca ona ilave ettiği şeylerle sürekli olarak büyüyebilmiştir (İbrahim, 1987). Bu ilaveler, bu güzel eserlere tasvirlerinin doğruluğu, samimiyeti ve etkisi oranında harika etkiler katmıştır. Böylece dil, her yaşta insan duygularını sergilemek ve bunları doğrudan veya dolaylı olarak ifade etmek için zengin bir kaynak olmuştur. Bu etkiler, çeşitli duyguları olan tüm insanların başvurduğu çeşitli edebiyat biçimlerinde temsil edilmektedir. Bu nedenle, dilin psikolojik işlevi, psikolojik ve duygusal ihtiyaçların doğru ve canlı bir ifadesini yerine getirme yeteneğinde ortaya çıkmaktadır (Al-Samman, 1983).

2.1.5. Dil Edinimi ve Dil Öğrenimi

Bir insan bebeklikten başlayarak anadilini öğrenir. Bu öğrenim ilk olarak anlamsız seslerle ve mırıldanmayla başlar. Daha sonra, bebek kelimeleri söylemeye başlar ve zamanla kelimeler bir araya gelerek tam bir cümleye dönüşür. Anadilden sonra öğrenilen herhangi bir dil ise ikinci dildir (Language 2/L2). İkinci Dil Edinimi (Second Language Acquisition/SLA), ikinci dil öğreniminden farklı bir terimdir. SLA anadilin öğrenilmesinde olduğu gibi gerçekleşir. Bu eylem, genellikle doğal süreçlerle gerçekleşir ve çocukluk döneminde edinilen ikinci bir dil olarak karşımıza

çıkar. Burada gerçekleşen edinim, dilin kurallarının bilinçli bir farkındalığa sahip olunması ile gerçekleşmez; yalnızca anlamlı bir etkileşime ihtiyaç duyar. İkinci dil öğrenim süreci ise bu durumun aksine bilinçli olarak; yani pratikle, eğitimle veya deneyim yoluyla gerçekleşir. İkinci bir dil edinebilmek için gereken unsurları açıklayan üç SLA teorisi vardır (Altenaichinger, 2002):

1. Yaratıcı Yapı: İnsanlar doğduklarında genellikle ana dillerini veya yabancı dilleri edinmelerini kolaylaştıran bir dil sistemiyle doğarlar.

2. İletişimsel dil öğretimi: Dil edinme süreci tamamen öğrenen merkezlidir.

3. Bilişsel Yaklaşım: Dil, otomatik olarak yapılandırılır ve kullanılır.

Krashen'e (1982) göre dil edinme sürecinde, bireylerin farkındalığına gerek yoktur. Yani, sürecin gerçekleştiği anda bireyler yeni bilgiler edindiklerinin farkında değildirler. Dolayısıyla bireyler yazılı veya sözlü olarak dili bilinçsizce edinebilir. Bu süreç, çocukların anadillerini öğrenirken yaşadıkları sürece benzer. Edinme, bireyin biçimden çok anlama odaklandığı amaçlı bir etkileşimi gerektirir.

Dil öğrenimi ise, dil ediniminden farklı olarak okulda alınan eğitime çok benzeyen bilinçli bir süreçtir. Yeni bilgi veya dil biçimleri, öğrencinin zihninde bilinçli olarak, genellikle 'dilbilgisi' biçiminde temsil edilir ve bu süreç genellikle hataları da düzeltmeyi içerir. Krashen'e (1982) göre dil öğrenimi, dil ediniminden daha az etkilidir. Nitekim dil öğreniminde öğrenciler, dilin soyut bir kavramsal modelini ve gramerini "teorik" düzeyde öğrenirler.

2.1.6. Yabancı Dil Öğretiminin Önemi

Toplumların örf ve adetleri yaşam biçimlerine, düşünce biçimlerine ve kültürel özelliklerine göre farklılaşmıştır. Bu farklılaşma, genel ve temel insan düşüncesindeki bir farklılaşmadan çok yaşam ve düşünce kalıplarında ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle dil, toplumları birbirine yakınlaştıran ve aralarındaki anlayış sürecini derinleştiren en önemli iletişim araçlarından biridir (Kuşçu, 2017).

Kültürlerarası dil öğretimi ve öğrenimi, birçok hükümet ve hükümet dışı kuruluş tarafından teşvik edilmekte ve desteklenmektedir (Bayram, 1997; CEFR, 2017). Özellikle Avrupa Konseyi, *Diller için Avrupa Ortak Referans Çerçevesi* raporlarında kültürlerarası iletişimsel yeterlilik ve kültürel farkındalıkta ilerlemenin yabancı dil öğretiminde çok önemli olduğunu kuvvetle vurgulamıştır (CEFR, 2017).

İnsanlar için yabancı dil öğrenmek, bir “ötekiliği tanıma” deneyimi olabilir (Alyusuf, 2015). Nitekim Çakır (2006), başka bir dilde konuşmanın diğer kültürel normları fark ettirdiğini, bu farkındalığın da insanın kendi kültürünü anlamasını sağladığını ifade etmektedir. Bu noktada öğretmenlerin, öğrencilerin kültürel farklılıklara ilişkin farkındalıklarını artırmada yardımcı olmaları önem taşımaktadır. Banks vd. (2005) araştırmalarında, okul demografisi dünya çapında hızla değişirken, öğretmenlerin de farklı toplumlardan gelen öğrencilere kültürlenme aşamaları sırasında yardımcı olmalarının öğrenciler üzerinde iyileştirici bir etkiye sahip olabildiğini vurgulamaktadır.

Dil öğrenimi, dünyaya açılmak ve yeni deneyimler edinmek için önemli bir araç sayılmaktadır. Bu nedenle, her bireye yabancı dil öğrenme fırsatı verilmelidir. Ayrıca dilsel iletişim tüm ilerlemelerin temeli olup herhangi bir insan topluluğu için vazgeçilmezdir. Nitekim bir toplum, yüksek bir mertebeye ulaşabilmek için diğer toplumlardan yararlanmalı, onlarla temasa geçmeli ve onlardan hayatı kolaylaştıran bir şeyler almalıdır. Bu etkileşim ile medeniyetler inşa edilmektedir (Emam, 2020).

2.2. Eğitim Programı

Program kavramı, eğitim kavramlarının gelişimine göre çağlar boyunca bir gelişim göstermiş ve bu süreçte program tanımları da değişmiştir. Program, eski ya da geleneksel tanımıyla; okulun öğrencileri hayata hazırlamak ve yeteneklerini geliştirmek için öğrencilere aktarmaya çalıştığı bir dizi bilgi, olgu ve kavramdır. Bu kavramın ışığında eğitim programı, uzmanlar tarafından seçilen ve düzenlenen akademik içerik veya konular çerçevesinde yapılarak öğretmenler tarafından öğrencilere aktarılmaktadır. Bu anlamıyla geleneksel program kavramı, kapsamlı olmayıp tek taraflı olmaktadır. Bu tip programda; amaçlar, yöntemler ve değerlendirme gibi program öğelerinden daha fazla içerik konularına odaklanılmaktadır. Ayrıca program oluşturulurken, öğrenenin özellikleri ile ilgili ihmal edilmemesi gereken yönleri de dikkate alınmamaktadır (Oliva and Gordon, 2012).

Eğitim alanındaki gelişmeler sayesinde, programın bu geleneksel çerçevesi, daha kapsamlı modern bir yapıya doğru evrilmiştir. Nitekim modern program; okulun, öğrencilerin zihinsel, kültürel, dinî, sosyal, fiziksel, psikolojik ve sanatsal açıdan tüm yönleriyle kapsamlı bir şekilde gelişmesine yardımcı olmak amacıyla sınıf içinde veya dışında öğrencilere hazırladığı eğitim deneyimleri setidir. Bu

anlamda modern program, öğrencilerin davranışlarının değiştirilmesine yol açarak istenen eğitim hedeflerine ulaşmaya çalışmaktadır (Al-Wakeel ve Al-Mufti, 2004).

Geleneksel anlamıyla, eğitim programı, öğrencilere bir dizi bilgi sağlama süreci olarak gerçekleşmekteydi. Geleneksel eğitim programında öğrencilere dil bilgisi öğretmek amaçlanmış ancak öğrencilerin duygusal yönleri ihmal edilip sadece bilişsel becerileri artırılmaya çalışılmıştır. (Demirel, 2010). Geleneksel konseptte eğitim programı, modern eğitim programı kavramından farklıdır. Geleneksel konsept akademik konulara odaklanmakta ve öğrencinin zihinsel gelişimine çok önem vermektedir. Modern konsept ise öğrencinin sadece zihinsel gelişimi ile değil, aynı zamanda psikolojik, duygusal, sosyal, kültürel, dinî, sanatsal ve fiziksel gelişimi ile de ilgilenmektedir (Al-Wakeel ve Al-Mufti, 2004).

2.2.1. Öğretim Programı

"Öğretim programı, temelde, yıldan yıla - dil yoluyla - dönemde neyin öğretilmesi gerektiğinin bir ifadesidir - Öğretim programı genellikle öğretim yöntemi ve alınması gereken zaman hakkında noktalar da içerir" (Lee, 1980). "Öğretim programı, eğitim programının felsefesini her düzeyde daha dar tanımlanmış hedeflere götüren bir dizi planlı adıma çeviren, öğretme ve öğrenme unsurlarının daha ayrıntılı ve operasyonel bir ifadesidir" (Dubin and Olshtain, 1997). Öğretim programı daha yereldir ve sınıf düzeyinde gerçekte neler olup bittiğine dair anlatımlara ve kayıtlara dayanmaktadır.

2.2.2. Ders Programı

Ders programı "ortak bir hedef veya nihai ürünle bağlantılı bir dizi ders" olarak tanımlanabilir (Lynch, 1996). İyi bir ders programı, okul öğretiminde temel nokta ve hayati öneme sahiptir. Pennington and Brown (1991), iyi bir ders programının üç ögesini vurgulamaktadır: tutarlılık, verimlilik ve etkililik. İyi bir ders ve/veya dil ders programı zaman içinde ve aynı dersin bölümleri arasında tutarlı olmalıdır (Brown, 1995). Ayrıca, bir ders programı ne kadar verimli olursa, finansmanı, kaynakları ve enerjiyi o kadar az israf eder. Bu nedenle, bir ders programının etkililiği, amaçlanan bir sonucu üretebilme, amaç ve hedeflere ulaşabilme yeteneğidir. İyi bir dil ders programı, ders içeriğini, öğretim yöntemlerini ve hedeflerini iletmek için mükemmel bir araç olarak hizmet etmelidir; tüm bileşenleri uyumlu olmalıdır. Ayrıca çağın ve öğrenenlerin ihtiyaçlarını karşılaması ve uyumlu olması gerekmektedir.

2.2.3. Öğretim Programı ve Öğrencilerin İhtiyaçları Arasındaki İlişki

Geleneksel programın odak noktası, bilgi aktarımıdır. Ancak modern eğitim, öğrencilere daha fazla ilgi göstermeyi ve öğrencileri eğitim sürecinin odağı haline getirmeyi hedeflemiştir. Böylece öğrencilerin eğilimlerini ve ihtiyaçlarını gözeterek modern öğretim programları ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin ihtiyaçlarının karşılanması, aşağıdaki nedenlerden dolayı büyük önem taşımaktadır (Al Fawzan, 2011):

- İhtiyaçlar karşılanmazsa, eğitimin verimi azalmaktadır.
- Programın, öğrencilerin ihtiyaçlarına olan ilgisi onları güçlü bir motivasyonla çalışmaya sevk etmektedir.
- İhtiyaçların karşılanması, bazı becerilerin kazanılmasını sağlar (Beceri kazandırma eğitimin hedeflerinden biri olarak kabul edilmektedir).

Program kavramı, sadece programın unsurlarından oluşmaz. Başka bir deyişle, program sadece amaçlar, içerik ve deneyimler, öğretim yöntemleri ve değerlendirme süreçleri değildir. Tüm bunlar programın bileşenleridir, bununla birlikte sadece bu bileşenler program kavramını temsil etmezler. Aynı zamanda program, eğitim sürecinin kapsamlı bir vizyonu ile de karakterize edilmelidir. Yani program öğrencilere dil hakkında bazı gerçekleri ve bilgileri öğretmekle kalmamalı, aynı zamanda öğrencilerin becerilerini keşfetmelerine de yardımcı olmalıdır. Başka bir deyişle; program bir amaç değil, bir araçtır. Dolayısıyla program sadece odaklandığımız bir hedef değil, bu hedefi yerine getirmenin de bir aracıdır.

2.2.4. Öğretim Programı Hazırlama Temelleri

Öğretim programı hazırlama temelleri denildiğinde, buradaki “temel” kavramı ile öğretim programının planlama ve uygulama aşamalarındaki süreçleri belirleyen etkiler ve faktörler kastedilmektedir. Bu etkiler ve faktörler, öğretim programını doğru bir şekilde planlamak ve geliştirmek için temel oluşturan eğitim fikirlerinin ana kaynaklarıdır. Planlama ile kastedilen, programı tasarlama ve oluşturma süreci iken uygulama, öğretim programını yerine getirme ve test etme sürecidir (Al-Jabali, 2001).

Öğretim programı hazırlama temelleri, bir yandan öğrencinin gelişimini, gereksinimlerini, eğilimlerini ve yeteneklerini, diğer yandan programı geliştirirken ve uygularken dikkate alınması gereken öğrenme ilkeleri ile psikolojik ilkeleri içerir. Eğitim sürecinin odak noktasının, bireyin davranışlarını değiştirerek gelişimini

sağlamak olduğu bilinmektedir (Al Naqa, 2005). Öğretim programı materyallerinin hazırlanmasına ilişkin temeller şunlardır: Psikolojik temel, eğitimsel temel ve dilsel temel (Al Naqa, 2005). Aşağıda bu temellere ilişkin açıklamalar yer almaktadır.

2.2.4.1. Psikolojik Temel

Bir öğretim programı oluşturmak için gereken psikolojik temeller; dil öğrenimi ve öğretimi ile ilgili psikoloji çalışmalarının sonuçlarından türetilen bir dizi kavram, olgu ve ilkeyi kapsar. Örneğin, birinci dil edinimi ile ikinci dil öğrenimi arasındaki ilişkiler, kişisel güdüler, faktörler ve eğilimler ile tüm bu unsurların ikinci dil öğrenimindeki rolleri. Genel olarak dil öğrenimi, psikolojik temelini eski çağlardan beri *duyusal-davranışsal yönelim* ve *bilişsel yönelim* olmak üzere iki unsurdan almaktadır ve bu unsurların etkileri günümüze kadar devam etmektedir. Aşağıda bu yönelimlere ilişkin açıklamalar yer almaktadır.

2.2.4.1.1. Duyusal-Davranışsal Yönelim

Davranışsal eğilim, öğrenme sürecindeki ana değişken olarak dış çevresel etkiler ve bunların kontrolü ile ilgilidir. Örneğin, uyaran ve tepki, olumlu pekiştirme ve olumsuz pekiştirme kavramı ile eğitim ortamındaki diğer faktörlerdir. Davranışçılar, dil öğrenimini, öğrencinin sınıf içi öğretim ortamında yararlanacağı dil alışkanlıklarını oluşturmayı amaçlayan duyusal fizyolojik bir eylem olarak görmüşlerdir (Al-Jabali, 2001).

2.2.4.1.2. Bilişsel Yönelim

Eğitim psikolojisinde bilişsel eğilim, öğrenme sürecinde dış çevre faktörlerinin önemini dikkate alan, öğrenenin kendisiyle ilgili içsel faktörlere odaklanan ve bireyin statüsünü yükseltmeyi amaçlayan bir eğitim yaklaşımıdır. Öğrenenin içsel faktörleri; kişinin arzuları ve tutumu, zihinsel yetenekleri ve güdülerinden oluşur (Saadeh and İbrahim, 2000).

Bilişselciler; dil öğrenmenin, bireyin doğumuyla başlayan bir süreç olduğunu ve insana özgü bir yetenek olup başka canlılarda bulunmadığını ifade etmişlerdir. Psikolojik temel, öğrenenlerin aşağıdaki psikolojik özellikleriyle ilgilidir (Saadeh and İbrahim, 2000):

- Büyüme: Öğrencinin içinde bulunduğu yaş evresi ile temsil edilir.
- Motivasyon: Öğrenciyi Türkçe öğrenmeye motive eden psikolojik güçtür.
- Bireysel eğilimler.

- Bireysel farklılıklar.

Bu bağlamda, yabancı dil öğreniminde öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklar, eğilimler ve ilgi alanları dikkate alınmalıdır. Ayrıca öğrencilerin dili öğrenmedeki amacı da göz önünde bulundurulmalı ve hedef dili hangi nedenlerle öğrenmek istedikleri bilinmelidir. Dil öğreniminde kullanılacak öğretim materyalleri bilimsel temellere dayalı olarak seçilmeli ve kolaydan zora doğru derecelendirilerek hazırlanmalıdır.

2.2.4.2. Eğitimsel Temel

Eğitimsel temel, öğrenme ve öğretme yöntemlerindeki bilimsel araştırmaların sonuçları dikkate alınarak hazırlanmalıdır. Bu bağlamda eğitim materyalleri hazırlanırken; materyallerde dil becerileri ile kültürel bilginin bütünleştirilmesine, materyalin dilin doğal yapısına uygun olmasına ve görseller aracılığıyla çekici bir şekilde sunulmasına özen gösterilmelidir. Ayrıca materyaller, geliştirildiği amaçlarla uyumlu olmalı ve öğrencilerin dili hem sözlü hem de yazılı olarak ele almalarını sağlayarak öğrenmenin tüm yönlerini (bilişsel, duygusal ve davranışsal) kapsamalıdır (Al Naqa, 2005).

Eğitim tarihinde, eğitimsel temeller anlamında birbirinden farklılaşan çeşitli okul türleri ortaya çıkmıştır. Abdullah (2017), bunlardan en önemlilerini *Geleneksel Eğitim Okulu* ve *Aşamalı Pedagoji Okulu* olarak değerlendirmiştir. Aşağıda bu okullara ilişkin açıklamalara yer verilmektedir.

2.2.4.2.1. Geleneksel Eğitim Okulu

Bu okulda eğitimin amacı, bireyin zihinsel yeteneklerini geliştirmek için bilgi ve kültürü sonraki nesillere aktarmaktır. Bu okuldaki öğretim programları, öğrencilere yararlı olduğu düşünülen içerikler kullanılarak tasarlanmıştır. Dolayısıyla program, öğrencilerin ilgilerini, isteklerini veya ihtiyaçlarını dikkate almamaktadır. Geleneksel Eğitim Okulu; öğrencinin okula bilgi edinmek için geldiğini, bundan dolayı da okulun ona mümkün olduğu kadar çok bilgi vermesi gerektiğini ileri sürmekte ve bilgilerin de ezberlenerek öğrenilmesini savunmaktadır (Abdullah, 2017).

2.2.4.2.2. Aşamalı Pedagoji Okulu

Aşamalı Pedagoji Okulu, öğrenenin zihinsel, sosyal ve davranışsal boyutlarıyla eğitim sürecinin merkezi olduğunu savunmaktadır. Aşamalı okula göre, etkinlikler öğrencilerin tercihlerine göre tasarlanmalı ve program sadece ders materyallerini ezberlemek yerine problem çözme yöntemine odaklanmalıdır. Ayrıca eğitim, hayata hazırlık olarak değil, hayatın kendisi olarak görülmelidir. Bir başka deyişle, eğitim süreci sürekli olmalıdır. Bu okul, öğretmenin sınıftaki bilgi aktarıcı rolünden rehberlik rolüne geçmesini ve öğrenciye, öğretmenin gözetiminde kendi kendine, ihtiyaçlarına ve eğilimlerine göre öğrenme fırsatı verilmesi gerektiğini savunmaktadır (Abdullah, 2017).

2.2.4.3. Dilsel Temel

Dilsel temel, dil öğrenme süreçlerinin dayandığı dilbilimsel temeli ortaya çıkarmayı ve bu süreçlerin etkilendiği dil kuramlarını vurgulamayı amaçlamaktadır (Hüseyin, 2011). Dilsel temel; öğretim yöntemleri, ders materyalleri oluşturma, dil alıştırmaları hazırlama, öğretim araçlarını kullanma ve dil testleri yapma gibi dil ile ilgili birçok unsurları içermektedir. Dil öğretiminde yaygın olarak kullanılan kelimeler ve dilbilgisi yapıları tercih edilmelidir. Öte yandan, dilin fonemik yönü anlamlı kelime ve cümleler aracılığıyla ele alınmalı ve başka bir dil aracılığıyla kelimelerin ve cümlelerin öğrenilmesinden mümkün olduğunca kaçınılmalıdır (Hüseyin, 2011).

2.2.5. Öğretim Programı Hazırlama Adımları

Eğitim; kısa ve uzun vadede kapsamlı kalkınma planları gerçekleştirerek toplumu inşa etmek için kullanılan bir araçtır. Aynı zamanda, topluluk üyelerinin şimdiki ve gelecekteki davranışlarını şekillendirme ve değerlendirme aracıdır. Öğretim programı da önemli eğitim konularından biri olarak birbiriyle etkileşime giren birden çok unsurdan oluşmaktadır. Bu nedenle eğitim programı oluşturulurken bu unsurlar dikkate alınmalıdır. Öğretim programı; bütünleşmiş, sıralı, koordineli ve etkileşimli bir sistemi temsil eden birkaç adımdan oluşmaktadır (Al-Wakeel and Al-Mufti, 1987). Bu aşamalar şunlardır: *Öğretim Programı Geliştirme*, *Öğretim Programı Tasarımı*, *Öğretim Programının Öğelerini Oluşturma*, *Öğretim Programının Deneyimleri* ve *Öğretim Programını Değerlendirme*. Bu aşamalarla ilgili açıklamalar, aşağıda yer almaktadır:

1. Öğretim Programı Geliştirme

Geliştirme süreci programın tüm öğelerini içermektedir. Amaçlar geliştirilirken bu amaçlara ulaşmak için araçlar (içerik, öğretim yöntemleri, eğitim araçları ve etkinlikleri) ve değerlendirme yöntemleri de geliştirilmelidir. Böylece geliştirilen amaçlar doğru bir şekilde ölçülebilecektir. Eğitimcilerin, program değerlendirilmesine ilişkin araştırmaların sonuçları yoluyla, programın iyi olmadığı düşünüldüğünde program geliştirme kaçınılmaz bir süreç olmaktadır (Erden, 1998).

Program geliştirmenin nedenlerinden biri de bilgilerin sürekli değişmesi ve buna bağlı olarak öğrencilerin eğitim süreçlerinin değişmesidir (Gürkan, 2005). Nitekim gelişmekte olan ülkeler gelişmiş ülkelerin eğitim seviyelerini göz önüne alarak daha nitelikli bireyler yetiştirmek için öğretim programlarını gözden geçirmekte ve geliştirmeye çalışmaktadır (Gürkan, 2005).

Program geliştirme süreci bilimsel temellere dayanmaktadır. Bu temeller; gelişim sürecinin doğru bilimsel analizi, çevre ve toplumun kapsamlı bir şekilde incelenmesi ve geliştirme sürecinin kapsamlılığı ve sürekliliği olarak değerlendirilebilir. Program geliştirmenin aşamaları bulunmaktadır. İlk olarak eğitim için uzun vadeli bir plan geliştirilmeli ve bu plan ışığında bir ön çalışma yapılmalıdır (Erden, 1998).

2. Öğretim Programı Tasarımı

Programı tasarımı, göreceli mükemmelliğin pratik bir çalışmasıdır; bu nedenle, daha iyiye gitmek için sürekli olarak geliştirilmelidir. Program tasarımcısı, gerçekleştirilecek görev seçimini yönlendirmek için öncelikler geliştirmeye çalışmalıdır. Program tasarımı, mevcut yetenekler ışığında belirli bir projeyi gerçekleştirmek için bir eylem planıdır. Tasarımın üzerinde şekilleneceği genel temellerin belirlenmesi ve bu temellerin hayata geçirilmesi için bir eylem planının geliştirilmesi gerekmektedir. Tasarım, inşa sürecinden önce gelen süreçtir. Program uzmanı tasarlayacağı programın temellerini öğrencilerin psikolojik ve fiziksel özelliklerini dikkate alarak felsefi, sosyal ve kültürel boyutlarıyla incelemelidir (Al Khawaldeh, 2004).

Çalışma materyalinin doğası, amaçları ve içerdiği ana konular, kavramlar ve temel fikirler, programın tasarlanmasında önemli bir rol oynamaktadır. Dolayısıyla tasarımcı, çalışma materyalini kendisinden önceki ve sonrakilerle ve diğer çalışma

materyalleriyle ilişkilendirmeye çalışır. Daha sonra da önceki çalışmanın ışığında tasarım sürecine geçer (Al-Wakeel and Al-Mufti, 1987).

Öğretim programı eğitimde kullanılacağı için tasarımı eğitim bilimcilerin ihtiyaç duyduğu kavram ve ilkelerin bilgisini gerektirmektedir. Dolayısıyla program tasarımı eğitim sisteminde meydana gelen değişiklikleri tüm unsurlarıyla kapsamalıdır (El Lakani, 1989).

Program tasarımı, salt teorik bir konu olmayıp daha çok uygulamaya dayanan bir süreçtir. Tasarımda pratik durumlarda karar vermeye rehberlik etmek için pratik ilkeler geliştirilmektedir. Tasarım; öğrenenlerin özelliklerini, topluluğun kültürel kimliğinin özelliklerini ve gelecekte ortaya çıkması beklenen ihtiyaçları dikkate alarak, uygulanabilirlik ve sosyal gerçeklikle sürekli olarak bağlantı kurmaktadır (El Lakani, 1989).

3. Öğretim Programının Öğelerini Oluşturma

Program oluşturma, program tasarımını takip eden aşama olup aşağıda açıklanmış olan *amaçların belirlenmesi, program içeriği ve eğitim deneyimlerinin seçilmesi, içeriğin ve eğitim deneyimlerinin düzenlenmesi, öğretim yöntemlerinin önerilmesi ve değerlendirme yöntemlerinin tahmin edilmesi* aşamalarından oluşmaktadır (Varış, 1996; Al Khawaldeh, 2004):

Amaçların belirlenmesi: Program amaçları, konunun öğretimine ilişkin genel hedefler ışığında belirlenir. Programın amaçları, öğrencinin doğasına ve gelişim aşamasının özelliklerine göre kapsamlı, bütünleştirilmiş ve dengeli olmalıdır.

Program içeriği ve eğitim deneyimlerinin seçimi: Amaçlar ışığında, ilk olarak her konunun içerdiği ana konuları seçilir, ardından da temel fikir ve kavramlar için materyal seçimine geçilir.

İçeriğin ve eğitim deneyimlerinin düzenlenmesi: Bu aşamada ana konular ve her bir konu içindeki fikir ve kavramları düzenleme süreci başlar. İçeriğin düzenlenmesi ise somuttan soyuta, basitten karmaşığa ve geçmişten bugüne şeklinde gerçekleşir. İçerik ve eğitim deneyimleri, öğrencilerin ihtiyaçlarına, eğilimlerine ve yeteneklerine göre düzenlenebilmektedir.

Öğretim yöntemlerinin önerilmesi: Belirlenen amaçlar, içerik konuları ve tasarımın oluşturulma yöntemi ışığında öğretim yöntemleri önerilmektedir.

Değerlendirme Yöntemlerinin Tahmin Edilmesi

Bu adımda önceki adımlarda yapılanların ışığında değerlendirme yöntemleri tahmin edilmelidir. Bu işlem uygulandığında, öğrencilerin belirlenen amaçlara ne ölçüde ulaştığı ölçülebilmelidir.

Programın öğeleri bir dizi örtüşen bölüm olduğundan dolayı önceki veya sonraki bölümlerle bağlantı kurulmadan bu öğelerinin herhangi birinde başarılı olmak zordur. Nitekim bu öğeler arasında karşılıklı ilişki ve etkileşim vardır. Dolayısıyla programın koordineli hale gelmesi ve öğeleri arasında çelişki ortaya çıkmaması için özelliğin dikkate alınması gerekmektedir. Programın amaçlarına ulaşması için materyal ve içeriğinin iyi seçilmesi ve sadece uzmanların önerdiği bilimsel ve eğitim standartlarına uygun olması yeterli değildir. Bundan dolayı eğitim materyallerinin öğrencilerin hedeflerine ulaşmalarında onlara yardımcı olacak şekilde düzenlenmesi ve sunulması oldukça önem taşımaktadır.

4. Öğretim Programının Deneyimlenmesi

Öğretim programının zorluk ve engellerinin tespit edilebilmesi için alan deneyine tabi olması ve deney sonuçlarına göre programın değiştirilmesi gerekmektedir. Deneyler, aşamalar halinde gerçekleşmelidir. İlk aşamada deneyler küçük bir grupta yapılmalı daha sonra ise bu grup mümkün olduğu kadar çok okulu kapsayacak şekilde genişletilmelidir. Program, uygulamada zorluk veya engellerin ortaya çıkmaması için deney sonuçları ışığında hazırlanmalı ve böylece program genelleştirilmeye hazır hale getirilmelidir. Bu aşama, programın güçlü ve zayıf yönlerini bilmeyi, programın uygulanmasında karşılaşılan sorunları ve engelleri belirlemeyi ve öğelerin birbirlerini etkileme durumlarını göz önüne almayı amaçlamaktadır (Bilen, 1999).

5. Öğretim Programını Değerlendirme

Programın değerlendirme süreci, programın amaçlarına ne ölçüde ulaştığına bağlı olarak tanımlanmaktadır. Program; felsefi, sosyal ve kültürel temeller, içerik ve öğretim yöntemleri, öğretim yardımcıları, etkinlikler ve değerlendirme temelleri üzerine inşa edildiğinden, program değerlendirmesinin bu temellerin ışığında olması gerekmektedir. Program değerlendirme, çeşitli testlerde öğrencilerin performansı aracılığıyla hedeflerine ne ölçüde ulaştığını belirlemelidir. Program değerlendirilirken iç ve dış değerlendirmenin çeşitli rolleri bulunmaktadır (Habib, 2000).

2.3. Program Değerlendirme

Değerlendirme, bir olgu hakkında nicel veya nitel verilerin toplanması, ardından bu verilerin istenilen hedeflere ulaşılmasına karar vermede kullanılmak amacıyla sınıflandırılması, analiz edilmesi ve yorumlanması sürecidir (Saadeh and İbrahim, 2008). Program değerlendirme sürecinde, eğitim sürecindeki güçlü yönlerden nasıl yararlanılacağı, eksikliklerin nasıl ele alınacağı ve önlenebileceği ele alınmaktadır (Abdulsamie, 2005).

Program değerlendirme; hedeflere yönelik ilerlemeleri ölçmek, program uygulamasını iyileştirmek ve paydaşlara hesap verebilmeyi sağlamak için kullanılmaktadır. Bu süreçte aşağıda yer verilen gibi bir dizi koşulun yerine getirilmesi gerekmektedir (Abdulsamie, 2005, Saadeh and İbrahim, 2008):

- Değerlendirme, eğitim hedefleriyle bağlantılı olmalıdır.
- Değerlendirme, öğrenenler arasındaki bireysel farklılıkları dikkate almalıdır.
- Değerlendirme süreci, programın tüm bileşenlerini ve kullanılabilecek tüm değerlendirme araçlarını içermelidir.
- Eğitim süreci devam ettikçe değerlendirme süreci de devam etmelidir.
- Değerlendirme araçları, geçerlilik ve güvenirlik özelliklerine sahip olmalıdır.
- Değerlendirme süreci, eğitim sürecinden sorumlu olanlar, öğrenciler ve ebeveynler arasında gerçekleşmelidir.
- Değerlendirme sürecinin temel amacı, öğrenmenin iyileştirilmesi olmalıdır.
- Değerlendirme süreci ekonomik boyutu dikkate alınmalıdır. Bu nedenle amacına mümkün olan en düşük maliyetle, en az zamanda ve mümkün olan en az çabayla ulaşmalıdır.

Fitzpatrick vd., (2004), program değerlendirmenin; bilgiyi toplayan, analiz eden, yorumlayan sistematik ve nesnel süreçler olarak yürütüldüğü sonucuna varmıştır. Norris (2006), değerlendirmenin, eğitim programlarını oluşturan çeşitli unsurlardan herhangi biri hakkında, öncelikle programın değerini anlama, gösterme, geliştirme ve yargılamayı içeren çeşitli amaçlar için bilgi toplanması olduğunu belirtmektedir. Program değerlendirmesinin nihai amacı, programın genel etkinliği

ile ilgili belirli hedefler ve sorular hakkında tutarlı, akıllı, nesnel ve geçerli bir sonuca varmaktır (Fitzpatrick vd., 2004).

2.3.1. Program Değerlendirmenin Amaçları

Posner'a (2004) göre bir programı değerlendirmenin ilk adımı, değerlendirmenin amaçlarını tanımlamaktır. Ona göre, program değerlendirmenin birincil amacı, programın geleceği hakkında kararlar almak için bilgi sağlamaktır. Dolayısıyla değerlendirmenin amacı, program geliştirmeye ihtiyaç olup olmadığına karar vermeye yardımcı olmaktır.

Program değerlendirme prosedürleri programın ihtiyaçlarına göre belirlenmektedir. Bu ihtiyaçlar üç gruba ayrılabilir (Isaac and Michael, 1983):

- **Hesap verebilirlik** (Program belirleme konusunda daha iyi kararlar almak için hedeflere ulaşıldığından emin olmak).
- **İyileştirme** (Programın güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek, daha güvenli uygulamalar geliştirmek ve öğretimin değerini artırmak).
- **Pazarlama** (Program faaliyetlerini sergilemek ve halkla olumlu ilişkiler kurmak).

Cronbach (1963), değerlendirilmesi gereken üç unsuru şu şekilde açıklamaktadır:

- Eğitim-öğretim sürecinin değerlendirilmesi.
- Öğrencilerin değerlendirilmesi.
- Eğitim sisteminin kalitesinin değerlendirilmesi.

Programın güçlü ve zayıf yönleri, yeniden planlama, uygulama ve değerlendirme yoluyla belirlenmektedir (Gredler, 1996). Bu süreçte toplanan bilgiler, karar vericilerin programı gözden geçirmelerine, güçlendirmelerine veya devam ettirmelerini sağlamaktadır (Ornstein and Hunkins, 2018).

Program değerlendirme, tüm program bileşenlerini bir arada tutmakta ve uyum içinde çalışmasını sağlamaktadır (Brown, 1995). Ayrıca Stufflebeam (1983), değerlendirmenin iyileştirme amacını vurgulamakta ve programların güçlü ve zayıf yanlarını bilmeden ilerlemenin mümkün olmadığını açıklamaktadır. Fitzpatrick vd. (2010) ise sistematik program değerlendirmesi yoluyla üretilen bilgilerin, karar vericilere bilinçli kararlar almalarında hizmet etmesi gerektiğini söylemektedir.

Özetle; program değerlendirme, program iyileştirmede çok önemlidir. Program değerlendirme ile programların güçlü ve zayıf yönleri teşhis edilebilir. Böylece, bu programların iyileştirilmesi mümkün hâle gelir. Ayrıca program değerlendirme, tüm paydaşlara programla ilgili sistematik bilgi sağlayarak karar vericilere programla ilgili karar verme süreçlerinde yardımcı olmaktadır.

2.3.2. Program Değerlendirmenin Boyutları

Program değerlendirmenin çeşitli boyutları bulunmaktadır. Bu boyutlar arasında yer alan nicel ve nitel boyutlar veri toplamının amacına ve karar verme sürecine dayanan ürün ve süreçleri kapsar (Brown, 1995). Diğer boyutlar ise biçimlendirici ve özetleyici değerlendirmelerdir. Biçimlendirici ve özetleyici terimleri, ilk olarak Scriven (1991) tarafından kullanılmıştır. Biçimlendirici değerlendirme süreç odaklı olup program sürecinde gerçekleşir. Buna karşılık, özetleyici değerlendirme, programın sonunda yapılır. Dolayısıyla değerlendirmenin ilgili programı güçlendirmesi bekleniyorsa, biçimlendirici değerlendirme, programın hesap verebilirlik kalitesinin ölçülmesi isteniyorsa özetleyici değerlendirme yapılması tavsiye edilmektedir (Jacobs vd., 2008). Başka bir deyişle, bir programın geliştirilmesi sırasında, programı geliştirmek için kullanılan bilgileri değerlendirmek için biçimlendirici değerlendirme yapılırken, programın verimli olup olmadığına karar vermek için özetleyici değerlendirme kullanılmalıdır.

Long (1984) program değerlendirmesini ürün ve süreç değerlendirmesi bağlamında ele almaktadır. Ürün değerlendirmesinin amacı, programın hedeflerine ulaşıp ulaşılmadığını görmektir. Süreç değerlendirmesi ise programın sürecine vurgu yapmaktadır Süreç değerlendirmesi, program uygulamalarında ortaya çıkan değişiklikler hakkında personele ve yöneticilere geri bildirim sağlamaktadır (Al-Houssawi, 2016).

2.3.3. Program Değerlendirme Modelleri

Program değerlendirme, öğretim programı uzmanları tarafından çeşitli değerlendirme modellerinin kullanılmasına yol açan uzun bir geçmişe sahiptir. Program değerlendirme modelleri, program değerlendirme yaklaşımlarına göre farklılıklar göstermektedir. Bu farklılıkların nedenleri; genellikle felsefi ideolojiler, epistemolojik yöntemler, metodolojik tercihler, değerler ve pratik bakış açıları ile ilgilidir. Araştırmacılar program değerlendirme modelleri sırasında amaçlarına ve

koşullarına en uygun modeli seçebilir veya mevcut modelleri kullanarak yeni bir model geliştirebilir (Fitzpatrick vd., 1997).

Fitzpatrick vd. (1997) altı değerlendirme yaklaşımı tanımlamışlardır. Bunlar, *Hedef Yönelimli Değerlendirme Yaklaşımı*, *Yönetim Yönelimli Değerlendirme Yaklaşımı*, *Tüketici Yönelimli Değerlendirme Yaklaşımı*, *Uzmanlık Yönelimli Değerlendirme Yaklaşımı*, *Katılımcı Yönelimli Değerlendirme Yaklaşımı* ve *Hasım Yönelimli Değerlendirme Yaklaşımı*'dır. Bu yaklaşımlar aşağıda açıklanmaktadır.

1. Hedef Yönelimli Değerlendirme Yaklaşımı: Bu tür değerlendirme, hedeflere ne ölçüde ulaşıldığını belirlemek için yapılır. Bu amaçla öğrencilerin performansları ile programın hedefleri arasındaki farklılıklar araştırılır. Tyler (1949), *Hedefe Yönelik Değerlendirme Yaklaşımı*'nı kavramsallaştırarak itibar kazanmış ve bu yaklaşıma diğer bilim insanları tarafından genişletilmiş bir vizyon getirilmiştir (Fitzpatrick vd., 2004; Popham, 1993; Stufflebeam and Shinkfield, 2007).

2. Yönetim Yönelimli Değerlendirme Yaklaşımı: Yönetim odaklı değerlendirme yaklaşımı karar vericiye bilgi sağlar. Karar vericilerin ihtiyaçları, değerlendirmenin yönünü belirler (Fitzpatrick vd., 2004). Bu çalışmada kullanılan CIPP Modeli, yönetim odaklı bir değerlendirme yaklaşımıdır.

3. Tüketici Yönelimli Değerlendirme Yaklaşımı: Tüketici odaklı yaklaşım, tüketicileri ürünler hakkında bilgilendirmeyi amaçlar (Ross, 2010). Bu yaklaşımda müşteriler, ürünler ve hizmetleri değerlendirebilmek için gerekli bilgilere sahiptir. Tüketici odaklı değerlendiriciler, kontrol listeleri gibi çeşitli veri toplama yöntemleri kullanmaktadır (Stufflebeam and Shinkfield, 2007).

4. Uzmanlık Yönelimli Değerlendirme Yaklaşımı: Bu yaklaşım bir programı, etkinliği veya kurumu değerlendirmek için kullanılan en eski ve en yaygın yöntemdir. Bu yaklaşımı kullanan değerlendiriciler, bir programı değerlendirmek ve önerilerde bulunmak için bir uzmanlar heyetinden yararlanır (Fitzpatrick vd., 1997).

5. Hasım Yönelimli Değerlendirme Yaklaşımı: Fitzpatrick vd. (1997), hasım odaklı değerlendirmeyi, karşıt görüşlerin incelenmesi yoluyla sonuç elde etmek olarak tanımlamıştır.

6. Katılımcı Yönelimli Değerlendirme Yaklaşımı: Bu yaklaşımda amaç, hizmetler hakkındaki düşünceleri ve bu düşüncelerin sonuçlarını anlamaktır.

Dolayısıyla bu yaklaşımdaki vurgu, süreçteki katılımcıların önemi üzerinedir (Royse vd., 2006).

Yukarıda bahsi geçen değerlendirme yaklaşımları dikkate alındığında; bu yaklaşımların değerlendirme hedeflerine ve değerlendirmenin felsefesine bağlı olarak değiştiği görülmektedir. Nitekim, değerlendirme yapılırken kullanılacak yaklaşımların hangisinin en iyisi olduğu hakkında değerlendirme uzmanları arasında bir fikir birliği oluşmamaktadır. Bu nedenle, değerlendirmede kullanılan yaklaşımların anlamı ve bu yaklaşımların nasıl uygulanacağı konusunda daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulmaktadır.

2.3.4. Bağlam (Context), Girdi (İnput), Süreç (Process) ve Ürün (Product)

CIPP Modeli

Daniel Stufflebeam, Chicago'daki yatılı okulların zorlu koşullarının bir sonucu olarak insanların eğitim programları ve ürünleri hakkında daha iyi kararlar almasına yardımcı olmak için tasarlanmış bir değerlendirme yöntemi oluşturmak istemiş ve bu amaçla Bağlam (Context), Girdi (İnput), Süreç (Process) ve Ürün (Product) CIPP modelini geliştirmiştir (Fitzpatrick vd., 2004).

CIPP modeli, farklı karar verici seviyeleri göz önünde bulundurularak tipik iş odaklı pozisyonlarda karar vericilere doğru ve geçerli bilgiler sağlamak için tasarlanmış yönetim odaklı bir değerlendirmedir. Bu model, değerlendirme sonuçlarını kimin ve nasıl kullanacağını belirlemektedir (Fitzpatrick vd., 2004). Bu model; değerlendirme bilgilerinin iyi karar vermenin önemli bir parçası olduğu fikrine odaklanmaktadır. Yönetim odaklı bir yaklaşım olan CIPP, programın mevcut durumu hakkında ikna edici bir yargıda bulunmak için tarafsız değerlendirme bilgilerine ihtiyaç duyanlara ilgili bilgileri sağlamaya çalışmaktadır (Fitzpatrick vd., 2004). Ayrıca bu yaklaşım, değerlendiricinin etkinliğinin, programların uygulanmasından sorumlu olan yönetim pozisyonlarındaki kişilerin bilgi ihtiyaçlarını karşılama yeteneğine bağlı olduğunu göstermektedir (Stufflebeam, 2003). Nitekim CIPP değerlendirme modeli, değerlendirmeyi, “bir programın veya başka bir değerlendirmenin değerinin sistematik olarak araştırılması” olarak tanımlamaktadır. Dolayısıyla Stufflebeam (2003), bu modeli “değer, doğruluk ve önem taşıyan bir şey hakkında tanımlayıcı ve değerlendirici zihinsel bilgileri tanımlama, elde etme, raporlama ve uygulama” süreci olarak tanımlamıştır.

Stufflebeam (2003), CIPP değerlendirme modelini; **planlama** (seçici hedefler), **yapılandırma** (belirli hedeflere göre bir proje tasarlama), **uygulama** (projeyi işletme ve uygulama) ve **geri dönüşüm** (değerlendirme ve yanıt verme) aşamaları ile açıklamaktadır. Bu aşamalar, modelin değerlendirme boyutları olan *bağlam*, *girdi*, *süreç* ve *ürün* ile doğrudan ilişkilidir. Nitekim CIPP değerlendirme modeli, her bir değerlendirme boyutunun veya prosedürünün neyi gerektirdiği ile ilgilidir. Her boyut, karar vericiler için özellikle önemli olan program değerlendirmesinin belirli yönlerini ele almak için tasarlanmış olsa da bu model ne doğrusal ne de sistematiktir (Fitzpatrick vd., 2004). Dolayısıyla model, yalnızca karar verme konumunda olan kişilerin ihtiyaç duyduğu belirli bilgileri içerecek şekilde yapılandırılabilir (Stufflebeam, 2003).

2.3.4.1. Bağlam Değerlendirmesi

Bağlam değerlendirmesi, programla ilgili tüm faktörlerin analiz edildiği aşamadır. Bu boyut; hedef ortamın eksikliklerini, ihtiyaçlarını, sorunlarını, güçlü ve zayıf yönlerini ele alır (Ornstein and Hunkins 2018).

Hedef kitleye ilişkin mevcut kayıtların ve arka plan bilgilerinin incelenmesi, değerlendiricilerin performans modellerini belirlemelerine ve programın olası iyileştirmelerini önceden tanımlamalarına yardımcı olur (Stufflebeam vd., 2006). Ek olarak; programı revize etmek ve programın finansal sorunlarını çözmek için kullanılabilir Bağlam değerlendirmesi için *gözlem*, *tanısal testler* (programın güçlü ve zayıf yönlerini teşhis etmek için), *anketler*, *belge incelemeleri*, *forumlar*, *görüşmeler*, *çalıştaylar* gibi bazı ölçüm araçları kullanılmaktadır (Stufflebeam and Shinkfield, 1985).

2.3.4.2. Girdi Değerlendirmesi

Modelin ikinci aşaması olan girdi değerlendirmesi, bilgi sağlamak ve program hedeflerine ulaşmak için kaynakların nasıl kullanılacağını belirlemek için tasarlanmıştır. Stufflebeam (1971), girdi değerlendirmesinin alternatif prosedür tasarımlarını projelendirerek ve analiz ederek yapılandırma kararlarına hizmet ettiğini söylemektedir. Ayrıca girdi, program planının belirli yönlerini veya program planının belirli bileşenlerini değerlendirir.

Girdi değerlendirmesinin amacı, programın özel ihtiyaçları ve özel koşulları açısından değerlendirilmesine ve bu doğrultuda uygulanabilir bir plan

geliştirilmesine yardımcı olmaktadır (Stufflebeam, 2007). Girdi değerlendirmesi sürecinde “nasıl yapılmalı?” sorusuna cevap aranır ve böylelikle istenen sonuçları büyük olasılıkla elde edecek prosedürel tasarımların ve eğitim stratejilerinin belirlenmesi sağlanır (Stufflebeam, 2007).

2.3.4.3. Süreç Değerlendirmesi

CIPP değerlendirme modelinin üçüncü aşaması süreç değerlendirmesidir. Süreç değerlendirmesi, bir programın uygulanmasını kapsar ve gerekirse programın uygulama aşamasının iyileştirilmesi konusunda geri bildirim vermeye çalışır. Süreç değerlendirmesi, program etkinliklerinin programa uygun olup olmadığı sorularına yanıt vermeye, bu etkinliklerin beklendiği gibi uygulanıp uygulanmadığını ve mevcut kaynakların verimli kullanılıp kullanılmadığını değerlendirir (Stufflebeam, 1983; Stufflebeam and Shinkfeld, 1985). Ayrıca, süreç değerlendirmesinde, fiili uygulamanın amaçlanan programla karşılaştırılması sağlanır (Stufflebeam and Shinkfeld, 1985).

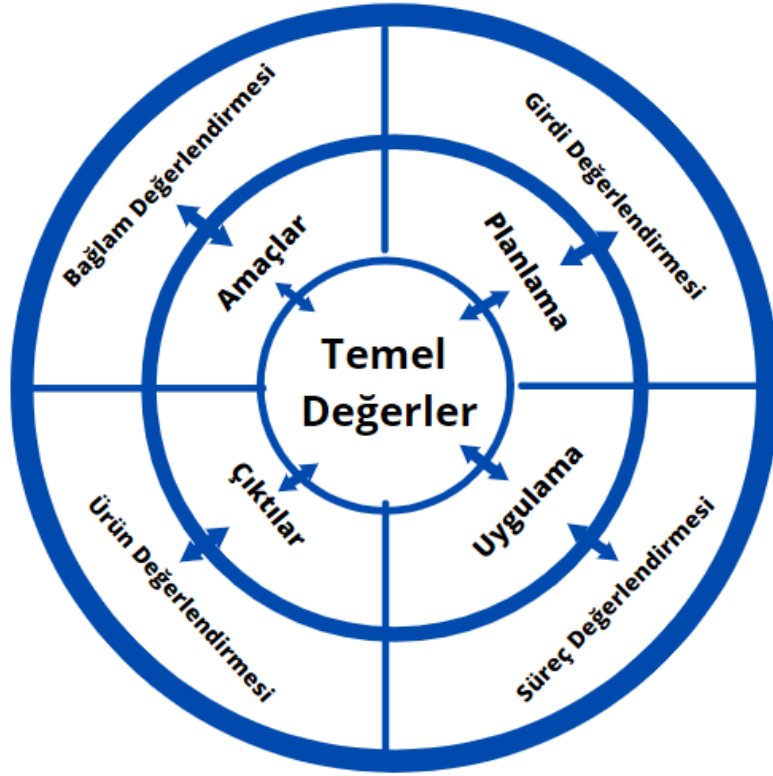
Süreç değerlendirmesi, programın veya stratejinin her detayını değerlendirir. Programın planlandığı gibi uygulanıp uygulanmadığını ortaya çıkarmaya çalışır. Süreç değerlendirme yardımı ile programın uygulanması sırasında karşılaşılan sorunlu konular, diğer değerlendirme aşamalarının (bağlam, girdi ve ürün) sonuçları ile birlikte betimlenir ve karar vericilere veya program geliştiricilere sunulur. Süreç değerlendirmesi üç strateji içerir. Bunlar, prosedürel tasarım veya uygulama aşamasındaki kusurları tespit etmek veya tahmin etmek, kararlar için bilgi sağlamak ve meydana geldikleri anda prosedürlerin kaydını tutmaktır (Ornstein and Hunkins, 2018).

2.3.4.4. Ürün Değerlendirmesi

Ürün değerlendirmesinin birincil işlevi bir programın kazanımlarını ölçmek, yorumlamak ve değerlendirmektir (Stufflebeam and Shinkfeld, 1985). Bu nedenle ürün değerlendirmesi, ihtiyaçların ne ölçüde karşılandığını ve programın geniş etkilerini belirlemelidir. Değerlendirme hem amaçlanan hem de amaçlanmayan etkileri içermeli ve olumlu sonuçların yanı sıra olumsuz sonuçları da belgelemelidir (Gredler, 1996).

Ürün değerlendirmesinin birincil amacı, bir programın devam ettirilip ettirilmeyeceğini ve/veya genişletilip genişletilmeyeceğini belirlemektir. Bu

aşamada, ürün değerlendirmesi, değerlendiricilerin CIPP modelinin programın planlama ve uygulama aşamalarındaki etkinliğini anlamalarında yardımcı olmaktadır (Omstein and Hunkins, 1988). Aynı zamanda, ürün değerlendirmesi, katılımcıların ihtiyaçlarına daha iyi cevap vermek ve programı daha uygun maliyetli hale getirmeyi amaçlamaktadır (Stufflebeam, 1980; Stufflebeam and Shinkfeld, 1985).



Şekil 2.1 CIPP modelinin ana bileşenlerinin (bağlam, girdi, ürün, süreç değerlendirmesi) programın bileşenleri (planlama, amaçlar, uygulama, çıktılar) ile olan ilişkileri (Stufflebeam, 2003).

2.3.5. Çoklu Perspektiflerin Sistemik Analizi

Stufflebeam (2003) tarafından geliştirilen CIPP değerlendirme modeli çok yönlü olup çoklu bakış açılarının sistematik bir analizini içerir (Fitzpatrick vd., 2004). Bu model, çeşitli bakış açılarına hitap eden geniş bir bilgi içeriği elde etmek için birden çok bakış açısına odaklanan değerlendirme yöntemlerini teşvik eder. Bu görüşler, farklı paydaşlara nitel veri toplama görevleri atanarak açıklanır. Veri toplama teknikleri, subjektif veya prosedürel olabilse de programın işlevselliği hakkında doğru bilgi elde etmeyi amaçlar (Stufflebeam, 2003).

Model, biçimlendirici veya özetleyici amaçlar veya her ikisi için kullanılabilir. Bu farklı kullanımlar, modelin esnekliğini gösterir. Program geliştirmeye odaklanan

bu model, öncelikle planlama ve uygulama çabalarını kolaylaştırmak için tasarlanmıştır. Stufflebeam'e (2003) göre, bu değerlendirme yaklaşımı politika belirleyicileri, hükümet yetkilileri, kurum başkanları, proje personeli ve okul yöneticileri gibi program değerlendirme süreçlerinde yer alan kişiler için geleceğe yönelik planlamalarda sağlam hedefler ve özel bilgiler sağlamayı amaçlamaktadır. Model geriye dönük veya toplu kullanımları inceleyerek potansiyel tüketicilerin potansiyel bir programın kalitesini, maliyet ve zaman açısından etkinliğini ve faydasını analiz etmelerini sağlar (Stufflebeam, 2003).

2.3.6. Çoklu İhtiyaçların Karşılanması

Tipik olarak eğitim, planlama, araştırma ve iş amaçlarıyla ilgili sorunları ele almak için kullanılan CIPP değerlendirme modeli bireysel ya da toplu ihtiyaçları ele alan bir değerlendirme ölçeğidir (Stufflebeam, 2003).

Bu model, doğrusal ve sıralı veya doğrusal ve sıralı olmayan bir değerlendirme yaklaşımı olarak iki yönlü çalışır. Bu modelin tutarlılığı, karar vericiye program süreçleri ve sonuçları hakkında açık ve belgeli bilgiler sağlayarak iyileştirmeyi sağlama yeteneğinden kaynaklanmaktadır (Fitzpatrick vd., 2004).

CIPP derecelendirme modeli, tüm dünyada hem uzun hem de kısa vadeli derecelendirme ölçekleri için bir derecelendirme modeli olarak kullanılmıştır. Modelin uygulamaları; eğitim, konut geliştirme, ulaşım güvenliği ve kamusal denetleme sistemleri dahil olmak üzere birçok disiplini kapsar. Stufflebeam, CIPP değerlendirme modelini esneklik sağlamak için tasarlamıştır. Bununla birlikte, bazı değerlendiriciler modeldeki her bir bileşene sıkı sıkıya bağlı kalmanın gerekli olduğuna inanmaktadır. Nitekim, bu değerlendiriciler dört bileşenden herhangi birinin atlanmasının karar vericilerin ihtiyaç duyduğu bilgi eksikliğine yol açacağını ileri sürmektedir. Bu görüşü savunan Felix'e (1979) göre her okulun kullandığı değerlendirme modelinin CIPP'nin dört aşamasını hesaba katması çok önemlidir. Bununla birlikte Felix, bu modelin doğrusal olmayan tasarımının farklı bağlamların ihtiyaçlarını karşılamak için faydalı bir şekilde kullanılabileceğine de dikkat çekmektedir.

CIPP, son yıllarda popülerlik kazanmış olup süreç iyileştirmeye odaklanarak programın planlanması ve uygulanması aşamalarında kullanılmak üzere tasarlanmış esnek bir modeldir. Modelin kullanılması sürecinde programın etkinliğini belirlemek için geriye dönük maliyet-fayda analizi yapılması yararlı olacaktır. Hesap verebilirliğin (şeffaflığın) önem kazandığı günümüzde CIPP modeli, özellikle

hükümet programlarının değerlendirilmesi ve bu programların iyileştirilmesi gereken noktalarının belirlenmesinde kullanılmaktadır.

2.4. Program Değerlendirme ile İlgili Yapılan Çalışmalar

Bu bölümde hem Türkiye'de hem de yurtdışında yürütülen program değerlendirme çalışmaları metodolojileri ve sonuçları açısından analiz edilmiştir. Bu analiz, yurt içindeki ve yurt dışındaki çalışmaları içermektedir.

2.4.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Turan'ın (2022) çalışmasında Suriyeli çocukların Türk eğitim sistemine entegrasyonu projesinin dil öğretimi kapsamında bir değerlendirmesi yapılmıştır. Çalışma nitel araştırma desenlerinden biri olan fenomenoloji araştırması ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya Bursa ilinde Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi projesinin uygulandığı Yıldırım, Osmangazi, Gürsu ve Kestel ilçelerinde bulunan okullarda proje kapsamında görev yapan 38 Türkçe öğretmeni katılmıştır. Bu çalışmada veriler, araştırmacı tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılarak toplanmıştır. Elde edilen verilerden katılımcıların görüşleri içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. Araştırma sonucunda katılımcıların dil öğretiminde evrensel bir çerçeve metin sağlayan Avrupa Ortak Dil Referans Çerçevesinden (CEFR) haberdar olmadıkları, dil öğretiminde uygulanan yöntem ve teknik bilgiye sahip olmadıkları belirlenmiştir. dil öğretimi konusunda başarılı olmuşlar ve derslerde bu konuda herhangi bir yöntem uygulamamışlardır. Proje kapsamında görev yapan Türkçe öğretmenlerinin (çoğunlukla) yabancılara yönelik Türkçe öğretimi konusunda eğitim aldıkları gözlemlenmiştir. Uyum dersleri ile Suriyeli göçmen çocukların okul ortamına ve arkadaş çevrelerine daha çabuk uyum sağladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Türkkan (2022) çalışmasında Stufflebeam (1971) tarafından geliştirilen CIPP programı değerlendirme modelini kullanarak vakıf üniversitesini öğrenci ve öğretmen görüşleri açısından değerlendirmiştir. Araştırmada Karataş (2007) tarafından geliştirilen anket kullanılmış ve araştırmaya 246 öğrenci ve 35 öğretmen katılmıştır. Ayrıca araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme soruları kullanılarak derinlemesine bilgi toplanmıştır. Araştırma hem öğrencilerin hem de öğretim elemanlarının programdan memnun olduğunu ortaya koysa da detaylı çalışma sonucunda elde edilen bulgular kapsamında CIPP programı değerlendirmenin dört boyutunda da bazı görüş ayrılıklarının olduğu

gözlemlenmiştir. Çalışmanın sonuçları, zaman, materyal, sınıf içi etkinlikler ve dil becerilerinin gelişimi açısından öğretim programı bazında iyileştirmeler ve değişiklikler yapılması gerektiğini göstermiştir.

Musaoğlu'nun (2022) çalışmasında bir vakıf üniversitesinde Hukuk Fakültesi öğrencilerine sunulan İngilizce Uzaktan Eğitim programının öğrenci görüşleri açısından değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini 289 Türk öğrenci oluşturmuştur. Betimsel tarama modelinin kullanıldığı bu çalışmada nicel veriler, demografik bilgi formu ve Orhan (2016) tarafından geliştirilen 36 maddelik İngilizce Öğretim Programı Değerlendirme Ölçeği aracılığıyla toplanmıştır. Ölçekten elde edilen verilerin analizinde betimsel istatistikler kullanılmıştır. Araştırma sonucunda tüm derslere devam eden öğrencilerin programdan orta düzeyde memnun oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenciler, öğretim elemanlarının çeşitli konulardaki yeterliliğine ilişkin daha olumlu bir görüşe sahiptir. Araştırmanın sonuçları programda program, içerik, kazanımlar, öğretim yöntemleri ve materyalleri açısından iyileştirmeler yapılması gerektiğini göstermiştir.

Öner (2022), çalışmasında Stufflebeam'in (1971) CIPP modelini kullanarak, program paydaşlarının Hazırlık Programlarının etkili olup olmadığına veya öğrenciler, öğretim üyeleri ve program yöneticileri açısından geliştirilmesi gerektiğine karar vermesine yardımcı olacak bilgileri toplamayı amaçlamıştır. Araştırmada hem nicel hem de nitel verilerin toplandığı karma yöntem yaklaşımı benimsenmiştir. Veri toplama araçları olarak anketler, yarı yapılandırılmış görüşmeler ve belgeler kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, katılımcıların programa ilişkin görüşleri genel olarak olumlu olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenler, kullanılan materyaller ve konuşma dersleri programın güçlü yönleri olarak gösterilmiştir. Ancak programın çevrimiçi olarak uygulanması ve konuşma derslerinin olmamasıyla ilgili endişeler dile getirilmiştir.

Erdoğan (2020), Türkiye'de bir vakıf üniversitesinde verilen Yoğun İngilizce Programı (Intensive English Program/IEP) ile standart İngilizce Hazırlık Programını (English Preparatory Program/EPP) karşılaştıran bir çalışma yapmıştır. Bu çalışma için veriler karma desen (nicel ve nitel) kullanılarak toplanmıştır. Öğrencilerin bu iki programdaki ilerlemelerini takip etmek için ön test ve son test uygulanmıştır. Bu çalışmada Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün (CIPP) modeli uygulanarak değerlendirme yapılmıştır. Veri toplanması sırasında hem anketlerden (nicel) hem de

yapılandırılmış görüşme formlarından (nitel) yararlanılmıştır. Veriler; öğrencilerden, öğretmenlerden ve yöneticilerden toplanmıştır. Programın güçlü ve zayıf yönleri hakkında daha fazla bilgi edinmek ve beklenen amaçlara ulaşıp ulaşılmadığını görmek için mezunlar ile de görüşmeler yapılmıştır. Sonuçlar, EPP öğrencilerinin dil başarıları açısından IEP öğrencilerinden daha iyi performans gösterdiği ortaya çıkmıştır. Araştırma, dil eğitimi alanında program tasarımı ve değerlendirmesine ışık tutmuştur.

Pardo (2019) tarafından yapılan bir çalışmada ise öğretmenin *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı* hakkındaki görüşlerine odaklanılmıştır. Bu çalışmada TFL (Teaching Foreign Language)'de amaç, içerik, kazanım, ölçme ve değerlendirme açısından karşılaşılan sorunlar incelenmiştir. Ayrıca çalışmada ortak bir programa olan acil ihtiyaç ve ders kitaplarının eksiklikleri vurgulanmıştır.

Pamukoğlu (2019), devlet üniversitesi öğrencileri ve öğretim elemanlarının algıları ile özel üniversite öğrencileri ve öğretim görevlilerinin algılarını karşılaştırmak için bir çalışma yapmıştır. Özel üniversiteden 253 öğrenci ve 27 öğretim elemanı katılmış, devlet üniversitesinden ise 155 öğrenci ve 23 öğretim elemanı katkı sağlamıştır. Karma yöntemli bir araştırma tasarımı benimsenmiştir. Karataş (2007) tarafından hazırlanan anket 408 öğrenciye ve 50 öğretim elemanına uygulanmıştır. Yedi öğretim elemanı ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçları, özel üniversitede yanıt verenlerin devlet üniversitesinde yanıtlayanlara göre daha olumlu algılara sahip olduğunu göstermiştir. Ancak hem öğretim elemanları hem de öğrenciler programın süresinden, programın uygunluğundan ve ders kitabından kısmen memnun kalmıştır.. Öğitmenler ve öğrenciler ödevi öğrenme süreçlerinde etkili bulmuşlardır. Ayrıca, katılımcılar hedeflerin gerçekleştirilmesinden ve dil becerilerindeki gelişmeden memnun kalmışlardır.

Kara (2019), *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi* bağlamında Türkiye ve Rusya'da dil öğretiminin etkilerini öğretim yaklaşımları, materyalleri ve eğitim süreçleri bağlamında, işlevsel ve yapısal bir bakış açısıyla karşılaştırmıştır. Ayrıca, Kara, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından onaylanmış öğrenme çıktılarını, etkinlikleri, konuları, öğretim yöntemlerini, öğretim tekniklerini ve program değerlendirmelerini içeren ortak bir TFL programına duyulan ihtiyacı vurgulamıştır. Çalışmasının sonuçları, öğretim yöntemleri ve program değerlendirme araçları bağlamında TFL yaklaşımının eksikliklerini net bir şekilde ortaya koymuştur.

Aydın, Şentürk ve Duran (2018) yaptıkları çalışmada Stufflebeam'in Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün Değerlendirme Modelini kullanarak okul öncesi eğitim programını öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda değerlendirmeyi amaçlamışlardır. Çalışmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Ayrıca çalışmanın örneklemi, 155 okul öncesi öğretmen oluşturulmuştur. Veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen ölçek ile elde edilmiştir. Çalışmanın bulgularında programa ilişkin görüşlerin tüm boyutlarda “Orta Derecede Katılıyorum” düzeyinde olduğu ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte kadın ve erkek öğretmenlerin programa ilişkin görüşlerinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılık çıkmamıştır. Merkezde görev yapanların köy ve ilçelerde görev yapanlara göre, işe yeni başlayan öğretmenlerin ise diğer öğretmenlere göre daha pozitif olduğu görülmüştür.

Ödemiş (2018), doktora tezinde Daniel Stufflebeam Modeli (CIPP)’ni kullanarak “Meslek Yüksekokulları için İngilizce Dil Öğretim Programını” öğrenciler açısından değerlendirmiştir. Örneklem; öğretmenlerden, bir önceki yıl mezun olan öğrencilerden ve aktif öğrencilerden karma desen kullanılarak oluşturulmuştur. Sonuçlar, CIPP modeli kullanıldığında öğrencilerin konuşma becerilerinin arttığını göstermiştir. Öte yandan, çalışmada öğrencilerin ders materyallerinin yeterli olduğu ancak derslere etkin katılım olmadığı tespit edilmiştir.

Yıldız (2018), Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı lisans programının üçüncü sınıfının bahar yarıyılında okutulan Yabancılar Türkçe Öğretimi dersi öğretim programını öğretmen adaylarının bakış açısıyla değerlendirmiştir. Araştırmaya Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı 3. ve 4. sınıflarında öğrenim gören 236 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmada veri toplamak için yarı yapılandırılmış görüşme formu ve Yabancılar Türkçe Öğretimi tutum anketi kullanılmıştır. Tarama modelinin kullanıldığı araştırma, nicel ve nitel araştırma yöntemleri kullanılarak ele alınmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin Yabancılar Türkçe Öğretimine yönelik olumlu tutum geliştirdikleri görülmüştür. Kursun kendilerine yeni bir iş fırsatı sunacağını ve bu kursun dil öğretiminde akademik bilgilerine katkı sağlayacağını belirtmişlerdir.

Vırlan (2014), “bir devlet üniversitesinin İngilizce Hazırlık Okulu Konuşma Becerisi Programı’nın CIPP modeliyle değerlendirmesini yapmıştır. Bu çalışmada programın etkililiği okutmanların ve öğrencilerin bakış açılarından değerlendirilmiştir. Araştırmanın örneklemini 2012-2013 akademik yılında hazırlık

okulunda öğrenim gören 287 öğrenci ve 23 okutman oluşturmıştır. Nitel ve nicel veriler 287 öğrenciden ve 23 okutmandan anket, mülakat, gözlem, hazırlık okulu müfredatı ve materyaller kullanılarak karma desenle toplanmıştır. Çalışmada elde edilen bulgular, öğretmen ve öğrencilere göre, Hazırlık Okulu Konuşma dersi programının amacını kısmen yerine getirdiğini ortaya koymuştur. Çalışmanın sonucu, programın daha etkin olabilmesi için, programın amaç ve hedeflerinin, materyaller ve fiziksel şartlar boyutlarında geliştirmelere ve uyarlamalara gerek olduğunu ortaya koymuştur.

Gökçe (2014), çalışmasında Batı Karadeniz bölgesindeki üniversitelerin Meslek Yüksekokullarının Otel, Lokanta ve İkram Hizmetleri (OLİH) Programlarında uygulanan İngilizce öğretim programını ikinci sınıf öğrencilerinin bakış açısıyla incelemiştir. Öğrencilere tarama modeli doğrultusunda anket yöntemi uygulanmıştır. Çalışma sonucunda uygulanmakta olan dil öğretim programının beklentilerini karşılamadığı ortaya çıkmış ve öğrencilerin yabancı dilde çektikleri okuma, yazma, dinleme ve konuşma güçlükleri saptanmaya çalışılmıştır..

Bir başka program değerlendirme çalışması, bir üniversitede İngilizce eğitimi yüksek lisans programını değerlendirmek için Dollar vd. (2014) tarafından yapılmıştır. Araştırmacılar, bu amaçla öğretim elemanları ve öğrencilerle nitel bir durum çalışması gerçekleştirmişlerdir. Veriler; anket, görüşme ve çevrimiçi doküman analizi yoluyla toplanmıştır. Sonuçlar, öğrencilerin programı genel olarak başarılı bulduğunu ve programın güçlü yönlerinin zayıf yönlerinden daha fazla olduğunu göstermiştir. Programın güçlü yönleri; öğretim elemanlarının niteliklerinin yüksek olması ve öğrencilerle olan iletişimlerinin iyi olması ile, zayıf yönleri ise ödevlerin yapılması için verilen sürelerin yeterli olmaması bakımından ortaya çıkmıştır

Çoşkun (2013), bir Türk üniversitesinde uygulanan modüler yoğun genel İngilizce öğretim programını; öğrenci ve öğretim elemanlarının programın materyal, öğretim süreci ve değerlendirme gibi farklı boyutlarına ilişkin algıları açısından incelemiştir. Veriler 381 öğrenciden anket yöntemiyle, 22 öğretim elemanından ise odak grup görüşmesi yöntemiyle toplanmıştır. Nicel veriler SPSS 15.0 ile, nitel veriler içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. Çalışmanın sonuçları, modüler sistemin bazı dezavantajları olduğunu gösterdiği için bu sistemin daha uygulanabilir bir sistemle değiştirilmesi gerektiğini göstermiştir. Ayrıca çalışma, mevcut

programın bazı bölümlerinin etkinliğini artırmak için bu bölümlerin iyileştirilmesi gerektiği sonucuna varmıştır.

Bayram (2011), Türkiye Odalar ve Borsalar Birliği (TOBB) Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi (ETÜ) Yabancı Diller Bölümü İngilizce Hazırlık Öğretim Programını öğretmen ve öğrenci gözüyle değerlendirmek için bir araştırma yapmıştır. Değerlendirme CIPP yöntemine dayanmıştır. Bu araştırmanın örneklemini 2009-2010 eğitim-öğretim yılında TOBB ETÜ Yabancı Diller Bölümü İngilizce Hazırlık Programında öğrenim gören tüm öğrenciler (366) ve programın öğretim elemanları (39) oluşturmuştur. Bu çalışmanın amacı öğretim elemanlarının ve öğrencilerin program hakkında ne düşündüklerini belirlemektir. Araştırmada anket yöntemi kullanılmış olup kullanılan anket, araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Araştırmanın sonuçları, öğretim elemanlarının programın bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutları ile ilgili görüşlerinin öğrencilere göre daha olumlu olduğunu ortaya koymuştur. Programın dört boyutu dikkate alındığında öğretmenlerin puan ortalamalarının öğrencilerin puan ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmüştür.

Kara (2011), “Ortak Avrupa Çerçevesi açısından A1 ve A2 düzeyinde Türkçe öğrenen yabancılar için Türkçe öğretimi programı örneği” konulu bir çalışma yapmıştır. Kara, çalışmasında TFL konusunda dünya standartlarında ve nitelikli program ve materyallere olan ihtiyacı ortaya koymuştur. Çalışma, TFL eğitimi veren kurumların eğitim materyallerini kendilerinin hazırladığını ve hazırlanan bu materyallerin kurumların belirlediği programlar doğrultusunda oluşturulduğunu teyit etmiştir. Bu programlar, içerik açısından farklılık gösterdiğinden kullanılan ders kitaplarında farklılıklar meydana gelmiştir. Bu durum, yabancılar Türkçe öğretiminde evrensel bir tutumun olmadığını göstermektedir. Ancak bu evrensel tutum şu anda birçok AB, AB adayı ve AB dışındaki ülkeler tarafından yabancı dil öğretiminde uygulanan Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni (CEFR) doğrultusunda uygulanan dil öğretim programıyla sağlanabilir. Bu bağlamda, çalışmada Türkiye'nin kültürel yapısı ve Türkçenin özellikleri dikkate alınarak Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni doğrultusunda Türkçe öğrenmek isteyen yabancılar için A1, A2 seviyesinde Türkçe Öğretim Programı hazırlanmaya çalışılmıştır.

Tosun (2005), yabancı dil olarak Türkçe öğretim programının ilkelerini *öğrenilebilirlik, yineleme, kullanım alanı ve yararlılık* bağlamlarında incelemiştir.

Öğrenilebilirlik ilkesinde; bazı yapıların ve kelimelerin öğrenilmesi kolay olsa da bazı durumlarda daha fazla zaman ve çaba gerektiği ortaya konulmuştur. Bu nedenle öğretmen dil öğretimine kolay konulardan başlamalı ve yavaş yavaş zor konulara geçmelidir.

Yineleme ilkesinde; Türkçedeki kelime ve deyimlerin sık tekrar edilmesinin dilin çeşitliliği nedeniyle öğrenmeyi ve akıcılığı hızlandırabileceği gerçeği ifade edilmektedir.

Kullanım alanı ilkesinde; geniş bir kullanımı olan kelime ve yapılar odaklanılmakta ve kelime ve yapıların önemi kullanım sıklığına göre değerlendirilmektedir. Dolayısıyla sayıların, ay ve gün isimlerinin, yemek isimlerinin veya öğrencilerin kendileri ve yakın çevreleri ile iletişimlerinde kullanabilecekleri sözcüklerin öncelikle öğretilmesi gerektiği vurgulanmaktadır.

Yararlılık ilkesinde; akrabalık adlarının, sayıların, ay ve gün adlarının, günlük yemek adlarının veya öğrencilerin kendileri ve yakın çevreleri hakkında kullanabilecekleri sözcüklerin iletişim amaçlı kullanabilmeleri için öncelikle öğretilmesi gerektiği vurgulanmaktadır.

Çalışmada *program felsefesi* (programın dayandığı bilimsel ve akademik fikir ve görüşler) yer almıştır. Programın üç ana bileşeni olan *hedefler ve içerik, öğretim ve değerlendirme; sistematik olarak program geliştirme, eğitim kurumlarında program uygulaması ve program değerlendirme* boyutlarında incelenmiştir.

Vural (2004), Yıldız Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Temel İngilizce Bölümü'nde uygulanan programı öğrenciler, öğretim elemanları ve yöneticiler algıları açısından değerlendirmeyi amaçlamıştır. Öğrencilere dört adet açık uçlu sorudan oluşan bir anket verilirken, öğrenci anketlerinden elde edilen cevaplara göre öğretim elemanlarına ve yöneticilere çoktan seçmeli bir anket uygulanmıştır. Dağıtılan anketlerin tamamı araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Bulgular, hiçbir katılımcının programın amacından, içeriğinden, yönteminden ve değerlendirme etkinliklerinden memnun olmadığını ortaya koymuştur. Ayrıca, katılımcıların tamamı mevcut programı yapısal olmakla eleştirmiş ve daha iletişimsel bir program için çabalamıştır. Araştırma özellikle öğrencilerin konuşma becerisi derslerini ve eğitim araç-gereç kullanımını yetersiz bulduklarını ortaya koymaktadır.

Yıldız (2004) tarafından Beyaz Rusya'daki Minsk Devlet Dil Üniversitesi'nde verilen Yabancılar Türkçe Öğretim programı değerlendirilmiştir. Araştırmacı, çalışmasında Daniel Stufflebeam'in Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün (CIPP) modelini kullanmıştır. Çalışma, MSU'daki Türkçe öğretim programının mevcut durumu ile amaçları arasındaki farkları belirlemek ve programın hangi yönlerinin geliştirilmesi gerektiğini ortaya koymayı amaçlamıştır. Örneklem, 2002-2003 öğretim yılında programa devam eden öğrencilerden, öğretim elemanlarından, program mezunlarından, programın önceki öğretim elemanlarından ve öğrencilerin ailelerinden oluşturulmuştur. Araştırmacı; veri toplamak için anket, mülakat ve doküman analizi yöntemlerini kullanmıştır. Çalışmanın sonuçları, MSU'daki dil programının öğrencilerinin dil öğrenme motivasyonlarının çok yüksek olduğunu ancak öğrencilerin ihtiyaç ve gereksinimlerini kısmen karşıladığını göstermiştir.

2.4.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

El-Sayed (2019), Umm Al-Qura Üniversitesi Eğitim Fakültesi İslami Eğitim Bölümü'ndeki lisansüstü programlarının mezunları ile bir çalışma yapmıştır. Çalışmanın sonuçları, lisansüstü derslerinin uzmanlıkla yakından ilişkili olduğunu, derslerin bölümün öğrenme çıktılarına ortalama düzeyde cevap verdiğini ve öğretim üyelerinin kendilerine verilen rolleri orta derecede yerine getirdiklerini göstermiştir.

Al-Tarawneh and Osam (2019), Turizm Üniversitesinde İngilizce Öğretim Programının etkinliğini araştırmışlar ve turizmde gerek duyulan dil becerilerini incelemişlerdir. Bunu yapmak için, üniversitede verilen Turizm İngilizcesi (TE) dersinin kalitesini değerlendirmek ve analiz etmek için programa devam eden öğrenciler, mezunları, eğitmenleri ve yerel turizm işverenlerini temsil eden 42 paydaşla bir araştırma yapmışlardır. Paydaşlardan gelen öneriler değerlendirilerek, bir TE ders programının öğeleri; amaçları, içeriği, zaman çizelgesi, tasarımı, sunumu, denetimi ve değerlendirmesi açısından tanımlanmaya çalışılmıştır. Raporun sonuç ve öneriler kısmında program koordinatörlerinin gerekli değişiklikleri yapması gerektiğinin beklendiği ifade edilmiştir.

Enkin and Correa (2018), bir yabancı dil programında öğrenim gören öğrencilerin ve bu öğrencilerin program çıktılarına ilişkin algılarını değerlendirmiştir. Çalışmada karma bir yaklaşım kullanılmıştır. Çalışmada, Modern Diller Bölümü'nün Fransızca, İspanyolca ve Almanca programlarında görev yapmakta olan öğretim elemanlarının ve son sınıf öğrencilerinin öğretme ve öğrenme

deneyimlerine ilişkin geri bildirimleri incelenmiştir. Sonuçlar dört kısımda sınıflanmıştır. Bu kısımlar, *öğrencilerin başka bir kültüre bağlılığı, öğrencilerin geleceğe hazırlanmaları, öğrencilerin iletişim kurma becerileri ve öğrencilerin programdan beklentileri* olarak ifade edilmiştir. Tartışılan sonuçlara göre, Enkin ve Correa, öğrencilerin mezun olduklarında sözlü becerilerini gösterebilecekleri bir etkinlik planlanmasını, öğrenciler arasında daha fazla konuşma ve özgür iletişim fırsatları yaratılmasını ve programa daha fazla önem verilmesi gibi bazı program iyileştirmeleri önermişlerdir.

Kader (2016), Bangladeş'teki MA ELT programını Stufflebeam'in CIPP değerlendirme çerçevesi içinde değerlendiren bir araştırma yürütmüştür. Çalışma özellikle; programın mevcut durumu, öğrencilerin beklentileri, devlet üniversiteleri ve özel üniversitelerdeki öğrenci notlarının değerlendirilmesi konularında yoğunlaşmıştır. Elli öğrenci ve on öğretim elemanından hem nitel hem de nicel veriler toplanmıştır. Çalışma; programın öğretim elemanlarının ilgili bölümlerden mezun olmadıklarını ortaya koymuş, ayrıca mevcut MA ELT programının öğrenci beklentilerini karşılamadığını göstermiştir. Nitekim devlet okulları ve özel okullardaki öğrencilerin notları arasındaki farkın anlamlı olduğu tespit edilmiştir.

Al-Thubaiti (2016), çalışmasında İmam Muhammed bin Saud Üniversitesi'nin eğitim bölümlerindeki doktora programlarını altı boyutta değerlendirmeyi amaçlamıştır. Bu boyutlar, *hedeflerin değerlendirilmesi, öğretim yöntemlerinin değerlendirilmesi, program planı, değerlendirme yöntemleri, bilimsel denetim ve araştırma hizmetleri*. Araştırmacı çalışmasında betimsel yöntemi kullanmıştır. Araştırmanın örnekleme, doktora öğrencileri ve öğretim üyelerinden oluşturulmuştur. Sonuçlar, programın orta derecede bir standarta sahip olduğunu ortaya koymuştur.

Karimnia and Kay (2015), İslam Azad Üniversitesi'ndeki TEFL programını değerlendirmeyi amaçlamıştır. Çalışmada Stufflebeam'in CIPP modeli kullanılarak toplanan veriler bağlam, girdi, süreç ve ürün olmak üzere dört bölüme ayrılmış ve araştırmacı tarafından hazırlanmış bir anket uygulanmıştır. Bu amaçla küme örnekleme yoluyla 5 İAÜ şubesi seçilmiştir. Her bölümden rastgele 20 son sınıf öğrencisi araştırmanın katılımcıları olarak seçilmiştir. Bu çalışmaya öğrencilerin yanı sıra tesadüfi örnekleme yoluyla seçilen 5 profesör de dahil edilmiştir. Öğrencilerin çoğu, öğretim materyallerinin ve TEFL programının güncellenmesi gerektiğini ifade etmiştir. Ayrıca profesörlerin belirli dersleri öğretmeye odaklanması ve öğrenme stratejilerine daha fazla önem vermesi gerektiği konusunda görüş bildirmişlerdir.

Yarı yapılandırılmış görüşmelerin bulguları ışığında, profesörler TEFL program tasarımında önemli değişikliklere ihtiyaç olduğunu vurgulamışlardır. Görüşülen kişiler, son yıllarda yaygın olarak kullanılan pedagojik yöntemlerin düzeltilmesi gereken bazı kusurları olduğunu belirtmişlerdir.

Lawyer (2015), CIPP modeli çerçevesinde revize edilmiş bir İngilizce öğretim programının uygulama sürecini incelemişlerdir. Bu incelemeyi anketler, görüşmeler, gözlem kontrol listeleri, belgesel analiz araçları ile yapmışlardır. Çalışmanın sonuçları; hizmet içi eğitimin öğretim elemanlarına uygun olmadığını (öğretim elemanlarının konuya ilişkin algılarının değerlendirilmesiyle), ayrıca derslerde daha fazla teknolojik araçların (görsel ve çevrimiçi materyallerin) kullanılması gerektiğini ortaya koymuştur. Bu nedenle, program politikasının iyileştirilmesi için öğretim üyelerinin daha fazla çaba göstermeleri önerilmiştir.

Oribabor (2014), bir devlet lisesinde uygulanan İngilizce öğretim programının uygunluğunu araştırmak için Nijerya'da bir program değerlendirme çalışması yürütmüştür. Okullarda eğitim materyallerinin durumu bu çalışmada incelenmiştir. Araştırmaya 150 lise öğrencisi katılmıştır. Veriler, öğretmenlerden ve öğrencilerden iki anket aracılığıyla toplanmıştır. Öğretmenlerin yarısından fazlası, çoğunlukla öğretim materyallerine sahip olmadıklarını belirtmişlerdir. Bu çalışmanın sonuçları, bazı alanlarda İngilizce öğretim programının gözden geçirilmesine ihtiyaç olduğunu göstermiştir.

Combs vd. (2008), biçimlendirici ve özetleyici sonuçlar sağlamadaki esnekliği nedeniyle CIPP değerlendirme modeline dayalı çevrimiçi kurslar üzerinde bir değerlendirme çalışması yürütmüştür. Araştırmanın sonucu; öğrencilerin e-posta göndermeye veya soru göndermeye isteksiz olduklarını, ödevlerin notlandırılmasının ayrıntılı bir şekilde düzenlenmesinin önemini ortaya koymuştur. Ayrıca çevrimiçi iletişimin yüz yüze konuşmadaki arkadaşlık duygularını içermediği vurgulanmıştır. Öğretmenlerin öğrencilerin sorularına hızlı bir şekilde cevap verdikleri, bunu da öğrencilerin daha sonraki ödevlerini daha başarılı bir şekilde yapmalarını sağladığı tespit edilmiştir.

Steinert and Snell (2005), CIPP (bağlam, girdi, süreç, ürün) değerlendirme modelini kullanarak tıp öğrencilerinin mesleki yeterliliklerini artırmak için bir fakültenin gelişim projesini değerlendirmişlerdir. Çalışmada; yarım günlük bir çalışmaya katılan kişilerden veri toplanmıştır. Bu kişiler; önemli eğitim sorumluluklarına sahip, bir veya daha fazla gelişim etkinliğine katılmış 152 öğretim

üyesi, tüm fakülte başkanları ile lisans ve lisansüstü programların yöneticilerinden oluşan 35 katılımcıdır. Bu katılımcılar; çalışmaya profesyonelliğin pratik tanımlarını test etmek, çeşitli öğretim yöntemlerindeki güçlü ve zayıf yönleri incelemek ve anında geri bildirim konularında katkı sağlamışlardır. Fakülte katılımı, profesyonelliğin bilişsel temeli ve nitelikleri üzerinde anlaşma, öğretimin önemi ve profesyonelliği değerlendirme konusunda fikir birliği ve öğretim uygulamalarında değişikliklerle sonuçlanmıştır. Bu girişim aynı zamanda yeni değerlendirme yöntemlerinin, sahaya özel faaliyetlerin ve müfredatın geliştirilmesine de yol açmıştır. Sonuç olarak profesyonelliğin öğretimini ve değerlendirilmesini desteklemek için tasarlanmış bir fakülte geliştirme programı, öğretimde değişikliklere ve yeni eğitim girişimlerine yol açabilecektir. Ayrıca, öğretim üyelerinin daha etkili rol modeller haline gelmesinde de yardımcı olabilecektir.

3. YÖNTEM

Bu çalışmada; Yabancılar Türkçe Öğretimi kapsamında uygulanan programa ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri alınmıştır. Çalışmada CIPP modeli kullanılmıştır. Bu model, program değerlendirmede en yaygın kullanılan modellerden biri olup çalışmada; programın nitelikleri, yeterlilikleri, avantajları ve dezavantajlarını tespit etmek için tercih edilmiştir.

Aşağıda; araştırmanın modeli, veri toplama araçları, veri toplama süreci, verilerin analizi, katılımcılar, güvenirlik ve geçerlilik hakkında bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

Bu çalışmada, karma desen tasarımlarından biri olan *eşzamanlı iç içe desen* kullanılmıştır. Karma desen, araştırılan problemle ilgili daha isabetli tahminler elde etmek için araştırma sürecinde nicel ve nitel verileri bütünleştirmeye yönelik bir yaklaşımdır. *Eşzamanlı iç içe desen*, yaygın olarak kullanılan karma desen tasarımlarından biridir. *Eşzamanlı iç içe desen*, nicel ve nitel verilerin aynı anda toplanması ve analizi olarak tanımlanmaktadır (Creswell, 2012). Çalışmada bu desen; Yabancılar Türkçe Eğitim Programı Değerlendirme Ölçeği ve yarı yapılandırılmış görüşmelerin aynı zamanda kullanılması şeklinde uygulanmıştır. Nitekim ölçek; emek, para ve zamandan tasarruf sağladığı için pratik bir araçtır. Öte yandan, *yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi* öğretmenlerin görüşlerinin derinlemesine araştırılmasını sağladığı için nicel verileri desteklemiştir.

Bu çalışmada, karma desenin tercih edilmesinin bazı nedenleri vardır. Bunlardan birisi, farklı yöntemlerle elde edilen bulguların doğrulanması için verilerin daha eksiksiz bir şekilde anlaşılmasına ihtiyaç duyulmasıdır. Bu tercihin bir başka nedeni, çalışmada tek bir saha ziyaretinde her iki veri türünün toplanması ihtiyacı ve/veya araştırma sorularını yanıtlamak için her iki veri türünün de eşit değerde olduğu bir durumun olmasıdır (Creswell, 2012).

3.2. Çalışma Grubu

Çalışmada, 2021-2022 Bahar döneminde Ondokuz Mayıs Üniversitesi Yabancılar Türkçe Öğretimi Merkezi'nde hazırlık programında öğrenim gören öğrencilerden veri toplanmıştır. Çalışmaya altı sınıfta öğrenim gören **B1 düzeyindeki 108 öğrenci** Yabancılar Türkçe Eğitim Programı Değerlendirme Ölçeği yoluyla ve hazırlık programında görev yapan **5 öğretmen** görüşme yoluyla

katılmıştır. Çalışmanın katılımcıları; programa ilişkin görüşlerini bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutlarına ilişkin olarak belirtmişlerdir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Çalışmada veri toplamak için nicel ve nitel veri araçları kullanılmıştır. Nicel veriler Yabancılar Türkçe Eğitim Programı Değerlendirme Ölçeği yoluyla, nitel veriler ise öğretmenlerle yarı yapılandırılmış görüşme yoluyla toplanmıştır. Ölçekte, öğrencilere ilişkin kişisel bilgilere, CIPP Modelinin değerlendirilmesine ilişkin 22 maddeden oluşan 5’li Likert ölçeğine ve 3 açık uçlu soruya yer verilmiştir. Yarı yapılandırılmış öğretmen görüşmesinde 12 adet açık uçlu soru bulunmaktadır. Tüm veri toplama araçlarının detayları aşağıdaki bölümlerde açıklanmıştır.

3.3.1. Yabancılar Türkçe Eğitim Programı Değerlendirme Ölçeği

Araştırmada kullanılan Likert ölçeği, psikoloji biliminde ve sosyal araştırmalarda kullanılan temel bir araç olmanın yanı sıra bilimsel araştırmalarda veri toplamak için de tercih edilmektedir (Dittrich vd., 2007). Öğrencilerin öğretim programına ilişkin görüşleri hakkında veri toplamak amacıyla ilgili literatür tarandıktan sonra araştırmacı tarafından Yabancılar Türkçe Eğitim Programı Değerlendirme Ölçeği geliştirilmiştir. Ölçek, öğrencilerin Yabancılar Türkçe Öğretim Merkezi programına ilişkin görüşlerini içermektedir. Bu görüşlere ilişkin veriler, 5’li Likert ölçekte; “1-(1,1,79) Kesinlikle katılmıyorum, 2-(1,80-2,59) Katılmıyorum, 3-(2,60-3,39) Biraz katılıyorum, 4-(3,40-4,19) Katılıyorum ve 5-(4,20-5,00) Kesinlikle katılıyorum” şeklinde kodlanan maddelerde yer almıştır. 22 maddeye ek olarak programın geliştirilmesine yönelik öğrenci görüş ve önerilerini içeren 3 açık uçlu soru da ölçekte yer almıştır. Araştırmada, öğrencilere uygulanan Yabancılar Türkçe Eğitim Programı Değerlendirme Ölçeğinin geliştirilmesi sürecinde izlenen adımlar şu şekildedir:

İlk olarak kullanılan ölçeğe ilişkin bilgilerin ve uygulamaların yer aldığı daha önce yayınlanmış olan makaleler, tezler, kitaplar ve önceki çalışmalar (Kuzu, 2020; Özdemir, 2016 vb.) kapsamlı bir literatür taraması ile ve danışman akademisyenin rehberliği altında incelenmiştir. Daha sonra, katılımcıların programa ilişkin görüşlerini ölçmeye yönelik 28 maddeden oluşan bir ölçek formu hazırlanmıştır. Ölçekte yer alan maddeler, Stufflebeam’in CIPP (1971) modelinin bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutlarını içerecek şekilde gruplandırılmıştır. Ardından; Ölçek, “maddelerin, yazımın, dilbilgisinin, noktalamanın, genel görünümün ve içeriğin

amaca uygunluğu” hakkında geri bildirim almak için Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri alanında uzman olan üç akademisyene gönderilmiştir. Uzmanların yaptığı geri bildirim ve danışman incelemesi sonrası ölçeğin bazı maddeleri değiştirilmiştir. Son olarak, Yabancılar Türkçe Eğitim Programı Değerlendirme Ölçeği danışman ile birlikte gözden geçirilmiştir. Danışmanın ölçeği onaylamasından sonra ise, ölçeğin uygulanmasına ilişkin bir pilot çalışma yapılmıştır.

Pilot çalışmanın sonuçlarına göre bazı maddeler silinmiş, bazıları ise değiştirilmiştir. Ölçeğin son hali iki bölümden oluşmuştur. Birinci bölümde, katılımcıların demografik özellikleri yer almıştır. Birinci bölüm; yaş, cinsiyet, ülke ve fakülte değişkenlerinden oluşmuştur. İkinci bölümde, 5’li Likert ölçeğinin 22 maddesine yer verilmiştir. Ölçekte kullanılan cevap ifadeleri; “1-(1-1,79) Kesinlikle katılmıyorum, 2-(1,80-2,59) Katılmıyorum, 3-(2,60-3,39) Biraz katılıyorum, 4-(3,40-4,19) Katılıyorum ve 5-(4,20-5,00) Kesinlikle katılıyorum” şeklinde tasarlanmıştır. Böylece; Ölçek 22 *beşli Likert tipi maddesi* ve 3 *açık uçlu soru* olmak üzere toplam 25 madde yer almıştır.

3.3.2. Öğretmen Görüşme Formu

Çalışmada, öğretmenlerin uyguladıkları öğretim programlarına ilişkin görüşleri hakkında veri toplamak için onlarla yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmasına karar verilmiştir. Bu nedenle görüşmenin soru seti; CIPP program değerlendirme modelinin dört boyutunu kapsayan yapılmış önceki çalışmaların kapsamlı bir taramasından sonra 14 sorudan oluşturulmuştur (Ek 2).

Yarı yapılandırılmış görüşmelerin amacı, Yabancılar Türkçe Eğitim Programı Değerlendirme Ölçeği aracılığıyla elde edilen verileri desteklemektir. Görüşmelerdeki sorular; program değerlendirmesinde, değerlendirme sürecinin kendisine rehberlik eden bazı kilit noktaları (programın hedeflerini, faaliyetlerini, materyallerini ve içeriğini) kapsamıştır. Görüşmeler öncesinde Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri alanında görev yapan dört öğretim üyesinden, görüşmenin soruları ve uygunluğu hakkında görüş alınmıştır. Böylece, öğretim üyelerinin geri bildirimlerine dayanarak bazı değişiklikler yapılmıştır. Daha sonra bir pilot çalışma yapılarak katılımcılara soruların açık ve uygun olup olmadığı sorulmuştur.

3.4. Pilot Çalışma

Pilot çalışması, Yabancılar Türkçe Eğitim Programı Değerlendirme Ölçeğinin Ondokuz Mayıs Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi'nde öğrenim gören öğrenciler ve görev yapan öğretmenlerden bir grup katılımcıyla uygulanmasıyla gerçekleştirilir. Pilot çalışma; belirsiz, kafa karıştırıcı, çok kolay veya ilgisiz maddeleri araştırmanın dışında tutarak araştırma aracının kesin bir versiyonunun geliştirilmesine ve netliğinin artırılmasına yardımcı olur (Mackey and Gass, 2011).

Pilot çalışmada katılımcılara ölçek ve görüşme formu uygulanmıştır. Pilot çalışma katılımcılarının verileri, Yabancılar Türkçe Eğitim Programı Değerlendirme Ölçeğinin geçerliliğini analiz etmek için SPSS programına aktarılmıştır. Veriler, Yabancılar Türkçe Eğitim Programı Değerlendirme Ölçeğinin güvenirlik katsayılarının kabul edilir bir düzeyde ($\alpha = 0.931$) olduğunu göstermiştir. Daha sonra, SPSS programı ile ölçek maddelerinin faktör analizi yapılmıştır. Yapılandırılmış görüşme formu, merkezde görev yapan öğretmenlere uygulanarak form ile ilgili görüşleri alınmıştır.

3.5. Geçerlilik ve Güvenirlik

Çalışmada, tüm öğrenciler Orta Düzey B1'deki sınıflardan seçilmiş olup çalışmanın güvenirlik ve geçerlilik sorunlarını azaltmak ve daha doğru sonuçlara ulaşmak için karma bir model kullanılmıştır. Veri toplama araçları pilot olarak uygulanmış ve Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri bölümünde görev yapan 4 öğretim üyesinden olumlu görüşler alınmıştır. Veri toplama süreci dikkatli bir şekilde yönetilmiş ve veriler detaylı bir şekilde analiz edilmiştir. Ölçeğin iç geçerliliğini ve etkinliğini artırmak için ölçek çok uzun tutulmamıştır.

Pilot çalışmada katılımcılardan ölçek maddelerinin ve görüşme soruların anlaşılır ve uygun olup olmadığını belirlemeleri istenmiştir. Maddeler ve sorular mümkün olduğunca kısa ve öz tutulmuştur. Nicel veriler SPSS 26.0 ile analiz edilmiş, nitel verileri analiz etmek için de betimsel analizi kullanılmıştır.

Ölçeğin güvenirliğini sağlamak, ayrıca maddelerin indirgenmesi ve gruplandırılması için açımlayıcı faktör analizi kullanılmıştır. Açımlayıcı faktör analizinde, ilgili literatür ve görüşmelere dayalı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen 28 maddelik ölçeğe katılımcıların yanıtları dikkate alınmıştır. Faktör

analizi uygulanmadan önce maddelerin bu analiz için uygun olup olmadığı araştırılmıştır. Bu anlamda KMO katsayı değeri gibi birçok güvenilir kriter dikkate alınmıştır. Ölçekte yer alan 28 maddenin faktörlenebilirliğinin makul düzeyde mümkün olduğu bulunmuştur. Sonuçlar, KMO katsayısının 0.895 olduğunu göstermiştir. Bu katsayı değeri, FA (Faktör Analizi) uygulamak için uygundur. FA'nın elde edilen ilk değerleri, birinci faktörün varyansın %41,3'ünü, ikinci faktörün %16,3'ünü, üçüncü faktörün %9,73'ünü, dördüncü faktörün %7,96'sını açıkladığını göstermiştir. Her bir maddenin faktör yükleri belirlendikten sonra, sorunlu maddelerin ölçekten çıkarılması için faktör yükleri 0,50'den düşük olan maddeler elenmiştir. Bu bağlamda ilk açıklayıcı FA'ya göre 6., 11., 12. ve 15. Maddelerin birden fazla faktöre yüklendiği için kaldırılmıştır.

Yukarıdaki maddeler göz ardı edildikten sonra kalan 24 maddenin temel bileşenler analizi tekrarlanmıştır. Sonuç olarak, 16. ve 23. maddeler de faktör yükleri nedeniyle çıkarılmıştır. Kalan 22 madde tekrar analiz edilmiş ve KMO katsayısı yeniden uygulanmıştır. KMO katsayı değeri .855 çıkmış, böylece herhangi bir maddenin çıkarılmasına artık gerek olmadığı anlaşılmıştır. Ayrıca, dört tema oluşturulmuştur. Stufflebeam değerlendirme modeline göre ölçeğin temaları yani alt boyutları sırasıyla *Bağlam*, *Girdi*, *Süreç* ve *Ürün* olarak adlandırılmıştır. FA sonrasında, Cronbach's Alpha testi ile çalışmanın güvenilirliği hesaplanmış ve bu değer $\alpha = .931$ bulunmuştur. Bu sonuç, Yabancılar Türkçe Eğitim Programı Değerlendirme Ölçeğinin 22 maddelik soru setinin tamamı için geçerli olup 22 maddelik Yabancılar Türkçe Eğitim Programı Değerlendirme Ölçeğinin oldukça güvenilir olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde, Cronbach's Alpha değeri her bir tema için sırasıyla $\alpha = .872$, $\alpha = .968$, $\alpha = .950$ ve $\alpha = .869$ olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlar da Yabancılar Türkçe Eğitim Programı Değerlendirme Ölçeğinin son derece güvenilir olduğunu kanıtlamaktadır.

Görüşme sorularıyla ilgili olarak Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde görev yapan dört öğretim üyesi, sorular ve soruların uygunluğu hakkında görüş bildirmiştir. Görüşme sorularının geçerliğini ve güvenilirliğini sağlamak için veri toplama aracı tasarladıktan sonra aynı çalışma grubunda bir pilot çalışma gerçekleştirilmiştir. Pilot çalışmaya üç öğretim elemanı katılmıştır.

Katılımcılardan görüşme sorularıyla ilgili geri bildirimde bulunmaları beklenirken soruları yanıtlamaları istenmiştir. Pilot çalışmanın katılımcılarından

görüşme sorularının açık ve uygun olup olmadığını belirtmeleri istenmiştir. Katılımcıların tamamı görüşme sorularına ilişkin olumlu görüş bildirmiştir. Pilot çalışma sonrasında daha iyi kullanım için bazı küçük değişiklikler yapılmıştır.

Görüşmelerde öğretmenlere programın amaçları, bu amaçlara ne ölçüde ulaşıldığı, öğretim yöntemleri ve materyalleri ile değerlendirme yöntemleri boyutuna ilişkin görüşleri sorulmuştur. Uzmanların geri bildirim ve pilot çalışma sonuçları ışığında görüşme formu, 14 sorudan 12 soruya düşmüştür. Son hali 12 sorudan oluşan öğretmen görüşme formu, görüşülen öğretmenlerin görüşlerini özgürce ifade etmelerini, böylece onlardan ayrıntılı veri toplanmasını sağlamıştır.

3.6. Veri Toplama Süreci

Ondokuz Mayıs Üniversitesi Etik Kurulu'nun onayından sonra, izin başvuru formu ile örnek ölçekler ve görüşme formları, başvuru için izin alınmak üzere Yabancılar Türkçe Öğretim Merkezi yönetimine gönderilmiştir. Araştırmacı, çalışmayı yürütmek için gerekli izni alma konusunda Yabancılar Türkçe Öğretim Merkezi yönetimine çalışmanın detayları hakkında bilgi vermiştir. Bunun sonucunda araştırma için onay alınmış ve Şubat 2022'de Yabancılar Türkçe Öğretim Merkezi ziyaret edilmiştir. Öğrencilere Yabancılar Türkçe Eğitim Programı Değerlendirme Ölçeği tanıtılmış, verilecek cevapların sadece akademik amaçla kullanılacağı ve Yabancılar Türkçe Eğitim Programı Değerlendirme Ölçeğinin isimsiz olarak işleme alınacağı açıklanmıştır.

Ölçek, altı sınıfta yer alan orta seviye B1 düzeyindeki 108 öğrenci tarafından yanıtlanmıştır. Yabancılar Türkçe Eğitim Programı Değerlendirme Ölçeğinin uygulanması sırasında öğrencilerin soruları yanıtlanmış ve sorular hakkında gerekli açıklamalar yapılmıştır. Yabancılar Türkçe Eğitim Programı Değerlendirme Ölçeğinin Merkez yöneticileri ve öğretmenlerinin yardımı ile doldurmuşlardır. Öte yandan Merkezde görev yapan beş öğretmen ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Araştırmacı, görüşülen öğretmenlere araştırma hakkında bilgi vermiş ve görüşülen öğretmenlerin kişisel bilgilerinin gizli tutulması konusunda hassas davranılacağını vurgulamıştır. Görüşmeler, daha sonra analiz edilmek üzere kayıt altına alınmıştır.

3.7. Verilerin Analizi

Katılımcıların demografik bilgileri dahil olmak üzere Yabancılar Türkçe Eğitim Programı Değerlendirme Ölçeği aracılığıyla öğrencilerden toplanan tüm veriler bilgisayar ortamına SPSS veri dosyasında aktarılmış ve betimsel istatistikler kullanılarak veriler analiz edilmiştir. İstatistiksel analizler SPSS for Windows-versiyon 26 kullanılarak yapılmıştır. Öncelikle eksik veriler kontrol edilmiş ve katılımcıların tamamının Yabancılar Türkçe Eğitim Programı Değerlendirme Ölçeğini doğru yanıtladığı görülmüştür. Frekansların, yüzdelerin, aritmetik ortalamaların ve standart sapmaların tablolanması için tanımlayıcı istatistikler analiz edilmiştir.

Verilerin dağılımının normalliğine yönelik Kolmogorov-Smirnov değerinin anlamlı çıkması ($p < 0.05$) nedeniyle verilerin analizinde parametrik olmayan testlerden Mann Whitney-U Testi, katılımcılar arasında cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek için ve Kruskal Wallis H Testi; katılımcıların öğrenim gördükleri anabilim dalı, ülkelerinin bulunduğu kıtalar ve yaşları açısından farklılıklarını belirlemek için kullanılmıştır. Tüm istatistiksel testlerde istatistiksel anlamlılık için 0,05 düzeyi belirlenmiştir.

Nitel veriler, tanımlayıcı betimsel analizi ile analiz edilmiştir. Katılımcıların açık uçlu sorulara verdikleri cevaplar *bağlam*, *girdi*, *süreç* ve *ürün* alt başlıkları altında yer almıştır.

Boyutların *bağlam*, *girdi*, *süreç* ve *ürün* olarak yazıldığı dört sütun ve dört başlıktan oluşan bir tablo oluşturulmuştur. Daha sonra öğretmenlerin verilerini temsil eden görüşme notları yoluyla toplanan ifadeler ilgili başlıklar altına yazılmıştır. Verileri amaçlı olarak düzenlemek ve azaltmak için veriler yeniden yapılandırılmıştır. Verilerin anonimliğini sağlamak için veriler alfanümerik kısaltmalar kullanılarak sınıflandırılmıştır (Örneğin; K1, K2, K3, vb.).

4. BULGULAR

Bu bölüm, katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin bulguları ile başlamakta ve Ondokuz Mayıs Üniversitesi Yabancılar Türkçe Öğretimi Merkezi'nde uygulanan Türkçe öğretim programının değerlendirilmesine yönelik bulgularla devam etmektedir. Bu bölümün sonuç kısmında ifade edilen bulgular ise, Stufflebeam'in CIPP (Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün) değerlendirme modelinin bileşenleri göz önünde bulundurularak hazırlanmıştır.

4.1. Katılımcıların Demografik Özellikleri

Bu bölümde Yabancılar Türkçe Öğretimi Merkezi'nde eğitim gören öğrencilerin ve görev yapan öğretmenlerin demografik özellikleri sunulmaktadır.

4.1.1. Öğrencilerin Demografik Özellikleri

Tablo 4.1. Öğrencilerin Demografik Özellikleri

Özellik		f	%
Cinsiyet	Erkek	69	63,9
	Kadın	39	36,1
Yaş	17-20	50	46,3
	21-24	31	28,7
	25-28	17	15,7
	29 ve üstü	10	9,3
Kıta	Asya	54	50,0
	Avrupa	12	11,1
	Afrika	41	38,0
	Güney Amerika	1	0,9
Anabilim Dalı	Sosyal Bilimler	27	25,0
	Fen Bilimleri	46	42,6
	Sağlık Bilimleri	15	13,9
	Öğrenci Olmayanlar	20	18,5

Çalışmaya 108 Türkçe hazırlık öğrencisi katılmıştır. Öğrencilerin demografik özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 4.1’de sunulmuştur. Öğrencilerin yaş aralığı 17 ile 41 (n=108) arasındadır. Bunların 69’u (%63,9) erkek, 39’u (%36,1) kadındır. Tablo 4.1’de, öğrencilerin %46,3’ünün (n = 50) 17-20, %28,7’sinin (n = 31) 21-24, %15,7’sinin (n = 17) 25-28 yaşları arasında, %9,3’ünün (n=10) ise 29 yaş ve üzeri olduğu gösterilmektedir. Öğrencilerin %50’sinin Asya kıtasından (İran, Rusya, Suriye, Kazakistan, Lübnan, Azerbaycan, Afganistan, Filistin, Pakistan, Irak, Gürcistan, Endonezya, Ürdün; n= 54), %11,1’inin Avrupa kıtasından (Bosna Hersek, Arnavutluk, Ukrayna; n=12), %38’inin Afrika kıtasından (Cezayir, Sudan, Libya, Fildişi Sahili, Somali, Mısır, Senegal, Tunus, Gambiya, Kenya, Nijerya; n= 41) ve %0,9’unun Güney Amerika kıtasından (Venezuela; n= 1) geldikleri görülmektedir. Tablo 4.1’de öğrencilerin eğitim gördükleri anabilim dallarına göre katılımcı sayıları da yer almaktadır. Bulgular, öğrencilerin %25,0’ının Sosyal Bilimler’de (n=27), %13,9’u Sağlık Bilimleri’nde (n=15), %42,6’sının Fen Bilimleri’nde (n=46) eğitim alan öğrenciler, %18,5’inin ise öğrenci olmayan (n=20) katılımcılar olduklarını göstermektedir.

4.1.2. Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Ondokuz Mayıs Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezi’nde uygulanan Türkçe öğretim programına yönelik öğretmenlerin bakış açılarını tespit etmek için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak veri toplanmıştır. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezi’nde 2021-2022 bahar dönemi Türkçe Hazırlık programını uygulayan altı (6) Türkçe öğretmeni arasından beş (5) öğretmen araştırmaya katılmıştır. Öğretmen görüşme formu 12 soru içermektedir (Ek 2).

Tablo 4.2. Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Özellik		f	%
Cinsiyet	Erkek	2	40,0
	Kadın	3	60,0
Öğretmenlerin mezun oldukları program	Türk Dili ve Edebiyatı	3	60.0
	Türkçe Öğretmenliği	2	40.0
Öğretmenlerin meslekî kıdemleri	0-5 yıl arası	1	20.0
	6-10 yıl arası	4	80.0

Tablo 4.2’ e göre araştırmaya katılan 5 Türkçe öğretmenlerinin üçü (%60,0) kadın, ikisi (%40,0) erkektir. Öğretmenlerin mezun oldukları programlara göre dağılımı ise Tablo 4.2’de yer almaktadır. Görüşmeye alınan öğretmenlerin üçü, (%60,0) Türk Dili ve Edebiyatı, ve ikisi (%40,0) ise Türkçe Öğretmenliği bölümünden mezun olmuştur. Tablo 4.2’de görüldüğü gibi 0-5 yıl arası deneyime sahip öğretmen sayısı 1 (%20,0), 6 ila 10 yıl arasında deneyime sahip öğretmen sayısı ise 4 (%80,0)’tür.

4.2. Nicel Verilerin Bulguları

Nicel veriler beşli Likert tipi bir ölçek ile toplanmıştır. Ölçeğin en son versiyonunda 22 madde yer almıştır. Ölçek, öğrencilere uygun olacak şekilde tasarlanmıştır.

4.2.1. Öğrencilerin Görüşleri ile ilgili bulgular

Bu kısımda, “yabancı öğrencilerin yabancılara Türkçe öğretim programının CIPP (bağlam, girdi, süreç, ürün değerlendirme) boyutlarına ilişkin görüşleri” ile elde edilen bulgular yer almaktadır.

Araştırmanın nicel bulgularında, Stufflebeam’in CIPP Modeline göre yabancılara Türkçe öğretim programının değerlendirilmesi ölçeğinin analizi ve betimsel istatistikler bulunmaktadır.

Tablo 4.3. Yabancılara Türkçe Öğretim Programına Yönelik CIPP Modelini Oluşturan Temaların Öğrencilerin Görüşlerine Göre Betimsel İstatistik Sonuçları

Alt Boyutlar	n	$\bar{x}$	Ss	Min.	Max.
Bağlam	108	3.93	0.67	1.00	5.00
Girdi	108	3.87	0.85	1.00	5.00
Süreç	108	3.46	1.00	1.00	5.00
Ürün	108	4.04	0.73	1.33	5.00

Tablo 4.3, tanımlayıcı istatistiklerin bulgularını göstermektedir. Bu bulguların daha iyi anlaşılması için ölçekten elde edilen değerler için sağlanan tahmin kategorileri kullanılmıştır. Bu kategoriler; 1-1,79 (çok düşük), 1,80-2,59 (düşük), 2,60-3,39 (orta düzeyde), 3,40-4,19 (yüksek) ve 4,20-5,00 (çok yüksek) şeklindedir. Tablo 4.3’te yer alan veriler, CIPP Model’ine göre değerlendirilmiştir. Yabancılara Türkçe Öğretim Programı’nın CIPP modeli bağlamındaki değerlendirmeleri

öğrencilerin görüşlerine göre incelenmiş olup ürün bağlamında değerlendirmenin “en yüksek” ve süreç bağlamında değerlendirmenin “en düşük” olduğu sonucuna varılmıştır.

Öğrencilerin bağlam alt boyutuna ilişkin verdikleri yanıtların aritmetik ortalamasının 3,83-4,06 arasında olduğu ve tüm maddelerin aritmetik ortalamasının ise 3,93 olduğu sonucuna varılmıştır. Bu, sonuç bağlam alt boyutu açısından programın “yüksek tahmin kategorisinde” olduğu anlamına gelmektedir. Her bir madde için frekans (f) ve yüzde (%) dağılımlarına maddeler çerçevesinde yaklaşıldığında, cevapların çoğunun “kesinlikle katılıyorum” ve “katılıyorum” seçeneklerinde yoğunlaştığı görülmüştür. Bu verilerle, öğrencilerin program bağlamı boyutuna ilişkin olumlu düşüncelere sahip oldukları sonucuna varılabilmektedir. En düşük aritmetik ortalama değerinin elde edildiği, “Türkçe hazırlık programının içeriği program hedefleri ile uyumludur” maddesinde olumsuz görüşlerin ağırlık kazandığı görülmektedir. Bu bağlamda, öğrencilerin programın bağlam boyutuna ilişkin görüşlerinin olumlu olduğu söylenebilir.

Girdi alt boyutundaki maddelerin aritmetik ortalaması 3,76-4,00 arasında olup genel ortalama 3,87 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuç, programın ders materyalleri ve etkinlikler açısından “yüksek” olarak derecelendirildiği anlamına gelmektedir. Öğrencilerin girdi boyutuna ilişkin verdikleri yanıtların genelde “katılıyorum” seçeneği olduğu görülmektedir. Bu boyut incelendiğinde genel olarak öğrencilerin materyal ve etkinliklerde sorun yaşamadıkları söylenebilir.

Süreç alt boyutuna ilişkin maddelerin aritmetik ortalamalarının 3,25-4,03 aralığında olduğu ve genel olarak aritmetik ortalama değerinin 3,46 olduğu görülmektedir. Tüm boyutlar arasında en düşük ortalamaya sahip boyutun süreç boyutu olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte, öğrenciler tarafından program, öğretim yöntemleri açısından “yüksek” yani başarılı bulunmuştur. Ancak bu boyutta düşük puan alan maddeler incelendiğinde, öğrencilerin programın dinleme ve konuşma becerilerine yeterince önem vermediğine inandıkları görülmektedir.

Ürün alt boyutunun aritmetik ortalaması 3.54-4.43 aralığındadır. Diğer boyutlarla karşılaştırıldığında aritmetik ortalaması en yüksek olan boyutun 4.04 ortalama ile ürün puanı olduğu anlaşılmaktadır. Bu sonuç, program çıktıları açısından başarının “çok yüksek” olduğunu göstermektedir.

4.2.2. Birinci alt problem ile ilgili bulgular

Bu kısımda, “öğrencilerin yabancılara Türkçe öğretim programının bağlam, girdi, süreç, ürün değerlendirme boyutlarına ilişkin görüşlerinin, cinsiyet değişkeni bakımından farklılık gösterip göstermediği” incelenmiştir.

Birinci alt problem ile ilgili olarak, kadın ve erkek öğrencilerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek için Mann Whitney U Testi yapılmıştır. Sonuçlar, Tablo 4.4’te yer almaktadır.

Tablo 4.4. Cinsiyet farklılıkları için Mann Whitney U Testi

Boyutlar	Cinsiyet	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Bağlam	Erkek	69	54.17	3738.00	1323.000	.885
	Kadın	39	55.08	2148.00		
	Toplam	108				
Girdi	Erkek	69	57.30	3953.50	1152.500	.212
	Kadın	39	49.55	1932.50		
	Toplam	108				
Süreç	Erkek	69	54.92	3789.50	1316.500	.852
	Kadın	39	53.76	2096.50		
	Toplam	108				
Ürün	Erkek	69	55.31	3816.50	1289.500	.719
	Kadın	39	53.06	2069.50		
	Toplam	108				

Tablo 4.4’e göre, öğrencilerin bağlam boyutuna ilişkin görüşlerinde cinsiyetleri açısından anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($U=1323.000$; $p=.885$, $p>.05$ olduğu için). Öğrencilerin girdi boyutuna ilişkin görüşlerinde cinsiyetleri açısından anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($U=1152.500$; $p=.212$, $p>.05$ olduğu için). Öğrencilerin süreç boyutuna ilişkin görüşlerinde cinsiyetleri açısından anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($U=1316.500$; $p=.852$, $p>.05$ olduğu için). Öğrencilerin ürün boyutuna ilişkin görüşlerinde cinsiyetleri açısından anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($U=1289.500$; $p=.719$, $p>.05$ olduğu için).

Tablo 4.4’teki sıra ortalamasına bakıldığında, kadın öğrencilerin, bağlam boyutunda en yüksek değeri aldığı görülmektedir. Ancak, erkek öğrencilerin hem girdi hem süreç hem de ürün boyutlarına ilişkin görüşlerinde en yüksek değeri aldığı

görülmektedir. Bu duruma göre, katılımcıların programın tüm alt boyutlarına ilişkin görüşlerinde cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmektedir.

4.2.3. İkinci alt problem ile ilgili bulgular

Bu kısımda, “öğrencilerin yabancılara Türkçe öğretim programının bağlam, girdi, süreç, ürün değerlendirme boyutlarına ilişkin görüşlerinin anabilim dalı değişkeni bakımından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği” incelenmiştir.

İkinci alt problem ile ilgili olarak, öğrencilerin Türkçe öğretim programına ilişkin görüşlerinin anabilim dalları açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Kruskal-Wallis H Testi yapılmıştır.

Tablo 4.5. Anabilim dalları farklılıkları için Kruskal-Wallis H Testi

Boyutlar	Anabilim Dalı	n	Sıra Ortalaması	Serbestlik Derecesi	X ²	P
Bağlam	Sosyal Bilimler	27	60.72	3	5.290	.152
	Fen Bilimleri	46	52.07			
	Sağlık Bilimleri	15	64.80			
	Öğrenci Olmayan	20	43.98			
Girdi	Sosyal Bilimler	27	51.87	3	3.261	.353
	Fen Bilimleri	46	58.76			
	Sağlık Bilimleri	15	58.90			
	Öğrenci Olmayan	20	44.95			
Süreç	Sosyal Bilimler	27	55.35	3	1.930	.587
	Fen Bilimleri	46	58.38			
	Sağlık Bilimleri	15	49.00			
	Öğrenci Olmayan	20	48.55			
Ürün	Sosyal Bilimler	27	53.59	3	.575	.902

Fen Bilimleri	46	55.01
Sağlık Bilimleri	15	59.00
Öğrenci Olmayan	20	51.18

Tablo 4.5'e göre, öğrencilerin bağlam boyutuna ilişkin görüşlerinin anabilim dalı değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir [$X^2 (3)=5.290$; $p=,152$, $p>,05$ olduğu için]. Sıra ortalamasına bakıldığında, sağlık bilimleri öğrencilerinin, bağlam boyutuna ilişkin görüşlerinin en yüksek değeri aldığı, bu değeri sırasıyla sosyal bilimler öğrencilerinin, fen bilimleri öğrencilerinin ve öğrenci olmayanların görüşlerinin aldığı değerlerin takip ettiği görülmektedir.

Tablo 4.5'e göre, öğrencilerin girdi boyutuna ilişkin görüşlerinin anabilim dalı değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir [$X^2 (3) = 3.261$; $p=,353$; $p>,05$ olduğu için]. Sıra ortalamasına bakıldığında, sağlık bilimleri öğrencilerinin görüşlerinin en yüksek değeri aldığı, bu değeri sırasıyla fen bilimleri öğrencilerinin, sosyal bilimler öğrencilerinin ve öğrenci olmayanların görüşlerinin aldığı değerlerin takip ettiği görülmektedir.

Tablo 4.5'e göre, öğrencilerin süreç boyutuna ilişkin görüşlerinin anabilim dalı değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir [$X^2 (3) = 1.930$; $p=,587$; $p>,05$ olduğu için]. Sıra ortalamasına bakıldığında, fen bilimleri öğrencilerinin görüşlerinin en yüksek değeri aldığı, bu değeri sırasıyla sosyal bilimler öğrencilerinin, sağlık bilimleri öğrencilerinin ve öğrenci olmayanların görüşlerinin aldığı değerlerin takip ettiği görülmektedir.

Tablo 4.5'e göre, öğrencilerin ürün boyutuna ilişkin görüşlerinin anabilim dalı değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir [$X^2 (3) = .575$; $p=,902$; $p>,05$ olduğu için]. Sıra ortalamasına bakıldığında, sağlık bilimleri öğrencilerinin görüşlerinin en yüksek değeri aldığı, bu değeri fen bilimleri öğrencilerinin, sosyal bilimler öğrencilerinin ve öğrenci olmayanlarının görüşlerinin aldığı değerlerin takip ettiği görülmektedir. Bu sonuçlara göre, öğrencilerin programın tüm alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin anabilim dalı değişkenine göre farklılık göstermediği tespit edilmektedir.

4.2.4. Üçüncü alt problem ile ilgili bulgular

Bu kısımda, “öğrencilerin yabancılara Türkçe öğretim programının bağlam, girdi, süreç, ürün değerlendirme boyutlarına ilişkin görüşleri, ülkelerinin bulunduğu kıta değişkeni bakımından farklılık gösterip göstermediği” incelenmiştir.

Üçüncü alt problem ile ilgili olarak, öğrencilerin Türkçe öğretim programına ilişkin görüşlerinin ülkelerinin bulunduğu kıta açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Kruskal-Wallis H Testi yapılmıştır.

Tablo 5.6. Kıtalar arası farklılıklara yönelik Kruskal-Wallis H Testi

Boyutlar	Kıtalar	n	Sıra Ortalaması	Serbestlik Derecesi	X ²	P
Bağlam	Avrupa	12	63.46	3	3.933	.678
	Asya	54	56.36			
	Afrika	41	49.82			
	Güney Amerika	1	38.50			
Girdi	Avrupa	12	42.67	3	3.877	.859
	Asya	54	52.24			
	Afrika	41	60.61			
	Güney Amerika	1	68.00			
Süreç	Avrupa	12	56.08	3	3.468	1.005
	Asya	54	54.46			
	Afrika	41	55.24			
	Güney Amerika	1	7.00			
Ürün	Avrupa	12	64.92	3	4.044	.730
	Asya	54	48.67			
	Afrika	41	58.55			
	Güney Amerika	1	78.50			

Tablo 4.6’ya göre, öğrencilerin bağlam boyutuna ilişkin görüşlerinin kıta değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir [$X^2 (3) = 3.933$; $p=.678$; $p>.05$ olduğu için]. Sıra ortalamasına bakıldığında, Avrupa kıtasından gelen öğrencilerin, bağlam boyutuna ilişkin

görüşlerinin en yüksek değeri aldığı, bu değeri sırasıyla Asya kıtasından gelen öğrencilerin, Afrika kıtasından gelen öğrencilerin ve Güney Amerika kıtasından gelen öğrencilerin görüşlerinin takip ettiği görülmektedir.

Tablo 4.6'ya göre, öğrencilerin girdi boyutuna ilişkin görüşlerinin kıta değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir [$X^2 (3) = 3.877$; $p = .859$; $p > .05$ olduğu için]. Sıra ortalamasına bakıldığında, Güney Amerika kıtasından gelen öğrencilerin, girdi boyutuna ilişkin görüşlerinin en yüksek değeri aldığı, bu değeri sırasıyla Afrika kıtasından gelen öğrencilerin, Asya kıtasından gelen öğrencilerin ve Avrupa kıtasından gelen öğrencilerin görüşlerinin takip ettiği görülmektedir.

Tablo 4.6'ya göre, öğrencilerin süreç boyutuna ilişkin görüşlerinin kıta değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir [$X^2 (3) = 3.468$; $p = 1.005$; $p > .05$ olduğu için]. Sıra ortalamasına bakıldığında, Avrupa kıtasından gelen öğrencilerinin, diğerlerine göre süreç boyutuna ilişkin görüşlerinin en yüksek değeri aldığı, bu değeri sırasıyla Afrika kıtasından gelen öğrencilerin, Asya kıtasından gelen öğrencilerin ve Güney Amerika kıtasından gelen öğrencilerin takip ettiği görülmektedir.

Tablo 4.6'ya göre, öğrencilerin ürün boyutuna ilişkin görüşlerinin kıta değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir [$X^2 (3) = 4.044$; $p = .730$; $p > .05$ olduğu için].

Sıra ortalamasına bakıldığında, Güney Amerika kıtasından gelen öğrencilerinin, diğerlerine göre ürün boyutuna ilişkin görüşlerinin en yüksek değeri aldığı, bu değeri sırasıyla Avrupa kıtasından gelen öğrencilerin, Afrika kıtasından gelen öğrencilerin ve Asya kıtasından gelen öğrencilerin takip ettiği görülmektedir.

Bu sonuçlara göre, öğrencilerin programın tüm alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin kıta değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

4.2.5. Dördüncü alt problem ile ilgili bulgular

Bu kısımda, “öğrencilerin yabancılara Türkçe öğretim programının bağlam, girdi, süreç, ürün değerlendirme boyutlarına ilişkin görüşleri, yaş değişkeni bakımından farklılık gösterip göstermediği” incelenmiştir.

Dördüncü alt problem ile ilgili olarak, öğrencilerin Türkçe öğretim programına ilişkin görüşlerinin yaşları açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Kruskal-Wallis H Testi yapılmıştır.

Tablo 4.7. Yaş farklılıklarına yönelik Kruskal-Wallis H Testi

Boyutlar	Yaş	n	Sıra Ortalaması	Serbestlik Derecesi	X ²	P
Bağlam	17-20	50	52.39	3	1.548	.671
	21-24	31	55.35			
	25-28	17	62.15			
	29 ve üstü	10	49.40			
Girdi	17-20	50	50.10	3	2.701	.440
	21-24	31	61.24			
	25-28	17	52.74			
	29 ve üstü	10	58.60			
Süreç	17-20	50	51.37	3	5.262	.154
	21-24	31	65.10			
	25-28	17	49.09			
	29 ve üstü	10	46.50			
Ürün	17-20	50	51.96	3	1.461	.691
	21-24	31	59.74			
	25-28	17	55.26			
	29 ve üstü	10	49.65			

Tablo 4.7'e göre, öğrencilerin bağlam boyutuna ilişkin görüşlerinin yaş değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir [$X^2(3) = 1.548$; $p = .671$; $p > .05$ olduğu için]. Sıra ortalamasına bakıldığında, 25-28 yaşları arasındaki öğrencilerin, bağlam boyutuna ilişkin görüşlerinin en yüksek değeri aldığı, bu değeri sırasıyla 21-24 yaşları arasındaki öğrencilerin, 17-20 yaşları arasındaki öğrencilerin ve 29 ve üzerindeki yaşlara sahip öğrencilerin görüşlerinin takip ettiği görülmektedir.

Tablo 4.7'e göre, öğrencilerin girdi boyutuna ilişkin görüşlerinin yaş değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir [$X^2(3) = 2.701$; $p = .440$; $p > .05$ olduğu için]. Sıra ortalamasına bakıldığında,

21-24 yaşları arasındaki öğrencilerin girdi boyutuna ilişkin görüşlerinin en yüksek değeri aldığı, bu değeri sırasıyla 29 ve üzeri yaşlara sahip öğrencilerin, 25-28 yaşları arasındaki öğrencilerin ve 17-20 yaşları arasındaki öğrencilerin görüşlerinin takip ettiği görülmektedir.

Tablo 4.7'e göre, öğrencilerin süreç boyutuna ilişkin görüşlerinin yaş değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir [$X^2 (3) = 5.262$; $p=,154$; $p>,05$ olduğu için]. Sıra ortalamasına bakıldığında, 21-24 yaşları arasındaki öğrencilerin süreç boyutuna ilişkin görüşlerinin en yüksek değeri aldığı, bu değeri sırasıyla 17-20 yaşları arasındaki öğrencilerin, 25-28 yaşları arasındaki öğrencilerin ve 29 ve üzeri yaşlardaki öğrencilerin görüşlerinin takip ettiği görülmektedir.

Tablo 4.7'e göre, öğrencilerin ürün boyutuna ilişkin görüşlerinin yaş değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir [$X^2 (3) = 1.461$; $p=,691$; $p>,05$ olduğu için]. Sıra ortalamasına bakıldığında, 21-24 yaşları arasındaki öğrencilerin ürün boyutuna ilişkin görüşlerinin en yüksek değeri aldığı, bunu sırasıyla 25-28 yaşları arasındaki öğrencilerin 17-20 yaşları arasındaki öğrencilerin ve 29 ve üzeri yaşlardaki öğrencilerin görüşlerinin takip ettiği görülmektedir.

Bu sonuçlara göre, öğrencilerin programın tüm alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

4.3. Nitel Verilerin Analizi

Bu bölümde nitel verilerin bulguları, değerlendirmenin her bir alt boyutuna (Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün) karşılık gelen ilgili maddeleri içeren alt başlıklar halinde gruplandırılmış ve raporlanmıştır. Bu maddelere ilişkin alt başlıklar aşağıda yer almaktadır.

4.3.1. Bağlam boyutu ile ilgili görüşler

Ondokuz Mayıs Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezi'nde görev yapan öğretmenlerle yapılan görüşme verilerinin tanımlayıcı analizi, tüm öğretmenlerin Türkçe öğretim programının en önemli amacının öğrencilerin Türkçeyi sosyal hayatlarında ve eğitim hayatlarında rahatça kullanabilmeleri ve yabancı uyruklu öğrencilerin Türk dili ile ilgili bilişsel becerileri ve dili daha etkin kullanma becerilerini geliştirme konusunda hemfikir olduğunu göstermiştir. Bu konuda görüşü

alınan öğretmenlerden biri şu şekilde ifade etmiştir: “Amacımız yabancı/uluslararası öğrencilerin Türkçe algısal ve üretimsel dil becerilerini geliştirmektir. Bunun yanında öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, iletişimsel ve sosyal gereksinimlerini Türkçe ile karşılayabilmelerini sağlayacak duruma getirmeyi amaçlıyoruz. Türk kültürünün yanı sıra kendi kültürel özelliklerini gösterebilecekleri bir etkileşim alanı oluşturmaya çalışıyoruz. Bir TÖMER bunun için olmalı.”

Öte yandan araştırmaya katılan bazı öğretmenler mevcut programın amaçları karşıladığını düşünmektedir. Örneğin K2 düşüncesini şu şekilde ifade etmektedir: “Mevcut program bazı eksikliklerine rağmen bu amaçları karşılıyor.”

Program hedeflerine ilişkin tanımlayıcı görüşme analizi, öğretmenlerin program hedefleri ile ilgili olarak *öğrencilerin dört temel beceriyi uygun şekilde öğrenmelerini ve kullanmalarını sağlamak ve bu hedeflerin açık ve anlaşılır olması* konusunda hemfikir olduğunu göstermiştir. Örneğin K1 bu konuda şöyle düşünmektedir: “...Programın hedefi öğrencinin dört temel beceriyi yeterince öğrenip kullanmasını sağlamaktır. Öğrencilerin alt yapısına ve düzeyine bakılarak uygun eğitim verilmektedir.”

Öğretmenlerin çoğu programın amaçlarının içerikle uyumlu olduğu konusunda hemfikir olmasına rağmen bazı öğretmenler, hedefler ve içerik arasındaki uyumun henüz yeterli olmadığını düşünmektedir. Örneğin K2 bu konudaki düşüncesini şu şekilde ifade etmektedir: “Hedef ve içerik uyumu yetersizdir. Tüm beceri alanlarına göre öğretmek istiyoruz. Ancak yine de dilbilgisi etrafında dönüyoruz. Biraz kitapların dışına çıkmak lazım.”

Ölçeğin sonunda yer alan açık uçlu sorular da Yabancılar Türkçe Eğitim Programı Değerlendirme Ölçeğindeki nicel sonuçları destekler niteliktedir. Bu sorular, birçok öğrencinin Türkçe Öğretim Merkezi’nin öğrencileri Türkçe öğrenmeye teşvik ederek düşüncelerini Türkçe olarak ifade etmelerini sağladığı konusunda hemfikir olduklarını ortaya koymuştur. Öğrenciler öğretmenlerin performansından da memnun olduklarını belirtmişlerdir. Program ayrıca öğrencilere etkili bir şekilde konuşma ve yazma pratiği yapma fırsatı sunmaktadır (Ek 3).

4.3.2. Girdi boyutu ile ilgili görüşler

Girdi boyutu ile ilgili görüşme verilerinin tanımlayıcı analizi, Türkçe öğretim programının ağırlıklı olarak geleneksel yöntemlere ve dilbilgisine odaklandığını, bu

nedenle programın öğrencilerin ilgisini çekmediğini ortaya koymuştur. Görüşme yapılan öğretmenlerden biri bu konudaki düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir: “Programın içeriği dili klasik yöntemlerle öğretmeye çalışmaktadır. Klasik yöntemin dışına çıkmak, pratik ve uygulama yapmayı daha da ön plana çıkarmak lazım. Böyle olmadığı için öğrencilerin ilgisini çekmemektedir.”

Öte yandan görüşme yapılan öğretmenlerden K1, dilbilgisinin önemli olduğunu ve programın içeriğinde doğal olarak çok önemli bir yer tuttuğunu, çünkü dilbilgisi öğrenmeden öğrencinin becerileri kullanmada sorun yaşadığını açıklamıştır.

Merkezde kullanılan öğrenme ve öğretme yöntemleri ile ilgili olarak öğretmenlerin çoğu en çok kullanılan yöntemlerin *geleneksel yöntem*, *tümevarım* ve *tümdengelim* olduğunu belirtmişlerdir. Örneğin görüşme yapılan öğretmenlerden biri olan K3 bu konuda şöyle söylemektedir: “İşlevsel, geleneksel, tümevarım, tümdengelim yöntemlerini uygulamaktayım.”

Görüşme yapılan öğretmenlerden biri olan K5 ise Türkçe öğretiminde doğrudan öğretim yöntemini kullandığını ve farklı yöntemlerle derslere çeşitlilik katmaya çalıştığını ifade etmiştir.

Öğretmenlerden biri olan K4, yöntemlerin etkili ve programın amaçlarıyla uyumlu olduğunu belirtmiştir. Yine görüşü alınan öğretmenlerden biri olan K1, kitapların sadece dil bilgisi konularını içermemesini, öğretimde daha çok becerilere ağırlık verilmesini tavsiye etmiştir.

Öğrenciler, kullandıkları materyal ve kitapların, verilen ödevlerin ve sunumların çok iyi ve seviyelerine uygun olduğunu ölçeğin açık uçlu sorular kısmında belirtmişlerdir (Ek 3). Öğrencilerden biri, her sınıftaki öğrenci sayısının uygun olduğunu ve sınıfların donanımlı olduğundan bahsetmiştir.

4.3.3. Süreç boyutu ile ilgili görüşler

Halihazırda programı uygulayan öğretmenlerin yanıtlarının tanımlayıcı analizi, öğrencilerin dört dil becerisinin uygulanmasıyla ilgili bazı sorunlarla karşılaştıklarını göstermiştir. Bunun nedeni, bu becerilerin hepsinin aynı anda geliştirilememesidir. Nitekim görüşme yapılan öğretmenlerden biri olan K2 bu konuda şöyle söylemektedir: “Yazma, dinleme ve konuşma pratikleri, programın gerisinde

kalmaktadır. Öğrencilerin tüm becerileri aynı anda gelişmediği için bazen sorunlar yaşamaktadırlar.”

Tüm öğretmenler derslerde karşılaştıkları sorun ve zorluklara paralel cevaplar vermişlerdir. En belirgin sorunun bazı öğrencilerin konuşma konusundaki korkuları ve sınav kaygıları olduğunu belirtmişlerdir. Nitekim görüşme yapılan öğretmenlerden biri olan K2 düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir: “En büyük problemlerden biri dil eğitiminin sabahtan akşama kadar sınıfta sıralarda oturularak yapılması. Konuşma derslerinde öğrencilerin korkularının olması. Ayrıca sınav korkuları...”

Derslerde uygulanan öğretme-öğrenme etkinliklerine ilişkin görüşme verileri, derslerde en çok uygulanan etkinliklerin soru-cevap, beyin fırtınası ve münazara olduğunu ortaya koymuştur. Bu veriler; öğrencilerin ilgisini ders kitaplarında anlatılanlardan daha çok müzik dinlemek ve film izlemek gibi bazı ek etkinlikler olduğunu göstermektedir. Bu konuda, görüşme yapılan öğretmenlerden biri olan K3 şöyle söylemektedir: “Bolca konuşma ve yazma pratikleri yapıyoruz. Çeşitli görsel-işitsel araçlarla dersi eğlenceli bir hale getirmeye çalışıyorum.”

ölçek sonunda açık uçlu soruları yanıtlayan öğrenciler, dinleme ve konuşma etkinliklerinin artması gerektiğini bildirmişlerdir. Bir öğrenci “daha fazla dinleme ve konuşma dersi olmalı” derken bir diğer öğrenci ise “daha fazla konuşma süresine ihtiyacımız var” şeklinde görüşlerini ifade etmiştir. Öte yandan açık uçlu sorulara verilen yanıtlardan, bazı öğrencilerin öğrenmeye çalıştıkları hedef dilden ziyade ana dillerini kendi aralarında konuşma eğiliminde olmalarının temel bir zorluk oluşturduğu anlaşılmaktadır.

4.3.4. Ürün boyutu ile ilgili görüşler

Öğretmen görüşmelerinde değerlendirme araçlarına ilişkin görüşlerden öğretmenlerin çoğunun değerlendirme araçlarının yeterli olduğu ve becerileri etkili bir şekilde ölçtüğü konusunda hemfikir olduğu anlaşılmaktadır. Nitekim bu konuda K3 düşüncesini şöyle ifade etmektedir: “Değerlendirme araçlarımız birçok kuruma göre başarılı bir durumdadır. Ancak güncel yaklaşım, farklı soru türleri ile geliştirilmesi gerekir.”

Görüşme yapılan öğretmenlerden biri olan K2, dört beceri puanı arasındaki uyumsuzluğun kaynağının değerlendirme sürecinde yıllardır devam eden sorun

olduđuna inanmıřtır. K2 bu dűřűncesini řu řekilde ifade etmiřtir: “Deđerlendirmede yıllardır sűren bir problem var. Geđerli bir ۆlęme olduđunu dűřűnműyorum. Bazı ۆđrenciler konuřma sınavından 0 alıp diđer beceri alanlarından yűksek puan alarak bařarılı gۆrűlebilir.”

Gۆrűřme yapılan ۆđretmenlerden biri olan K1 ise programın ۆzellikleri ile ilgili olarak programın okuma ve yazma becerilerini geliřtirme aęısından etkili olduđu, konuřma ve dinleme becerilerini geliřtirme ihtiyaęlarını ise yeterince karřılamadıđını dűřűnmektedir.

Gۆrűřme yapılan ۆđretmenlerden biri olan K2, programdaki zayıf yۆnler olarak bir ۆđretmenin haftalık programının çok yűklű olması ve bu nedenle bazı ek faaliyetleri uygulamak için yeterli zamanının kalmaması olduđunu belirtmiřtir. Ayrıca K2, merkezde ۆđrencilerin kendilerini rahat hissedecekleri kantin ve benzeri řeylerin olmadıđını ifade etmiřtir.

Deđeririilmesi gereken yۆnler konusunda ise gۆrűřme yapılan ۆđretmenlerden biri olan K4 řunları sۆylemiřtir: “Dinleme ve konuřma becerilerine yođunlařabilmek amacıyla farklı içerikler olabilir.”

Öte yandan bir bařka ۆđretmen olan K2 her beceriye odaklanan ayrı kitapların olması gerektiđi dűřűncesini řu řekilde ifade etmiřtir: “*Uygulama ve pratiđe uygun programlar da oluřturulmalıdır. Belki beceri alanlarına gۆre ayrı ayrı kitapların olması gerekir. Becerilere uygun kulűpler olmalı, en bűyűk problemlerden biri kur seviyelerine uygun hikűye, masal vb. kitapların olmaması. Bu konuda da çalıřmaların yapılması gerekir.*”

Ölçeđin açık uçlu sorularından elde edilen nitel veriler, ۆđrencilerin sınıfta ۆđrendiklerini uygulamalarına yardımcı olacak etkinliklere ihtiyaę duyduklarını ortaya koymuřtur. Örneđin, ۆđrencilerden biri, kelime oyunlarından çok fazla kelime ۆđrendiđi için bu oyunların dűzenli olarak tekrarlanmasını ۆnermiřtir. Bir diđer ۆđrenci ise “Tűrk ۆđrencilerle etkinlikler dűzenlenmelidir” řeklinde dűřűncesini ifade etmiřtir (Ek 3).

5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, çalışmanın sonuçları özetlenmiş, bu sonuçlar ilgili literatürle ilişkilendirilmiş ve yorum ve analizlerle desteklenmiştir. Böylece Ondokuz Mayıs Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi'nde Yabancılar Türkçe Öğretim Programının iyileştirilmesine ve geliştirilmesine yönelik bazı öneriler ve çözüm önerileri sunulmuştur.

5.1. Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada, Stufflebeam (1971) tarafından geliştirilen CIPP değerlendirme modelinin “bağlam, girdi, süreç ve ürün” bileşenlerini uygulayarak Ondokuz Mayıs Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi'nde yabancılar uygulanan Türkçe Hazırlık Programı öğretmen ve öğrencilerin algılarına dayalı olarak değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme ile Türkçe hazırlık programı ile ilgili olarak öğrenci ve öğretmenlerin bakış açıları doğrultusunda öğrenci ve öğretmenlerin fikir birliğine vardıkları hususlar, aynı zamanda fikir ayrılığına düştükleri yönler tartışılarak tartışmanın sonucu ortaya konulmuştur.

5.1.1 Bağlam Değerlendirmesi

Bağlam aşamasında veri toplamanın amacı, programın amaçlarını ve bu amaçlara ulaşmak için tasarlanan içeriğin uygunluğunu belirtmektir. Nitekim program bağlamının önemi ilgili literatürde belirtilmiştir. Örneğin Kramsch (1998), dil öğretiminin başarısının, gerçekleştiği bağlamdan güçlü bir şekilde etkilendiğini savunmuş, Stufflebeam (1983) ise, bağlam değerlendirmesinin amacının, programda değişiklik yapıp yapılmayacağına ilişkin kararı yönlendirmek olduğunu vurgulamıştır.

Griffin (1985), program hedeflerinin açık kelimelerle tanımlanmasının önemini vurgulamaktadır. Programın amaçları öğrencilerin ihtiyaçlarına göre belirlendiğinde program öğrencilerin taleplerini karşılamada etkili olmaktadır. Nitekim Ediger'e göre (2006), öğretmenlerin ve öğrencilerin neyin başarılması gerektiği konusunda önceden bilgilendirilmeleri için her bir hedefin dikkatli bir şekilde tanımlanması gerekmektedir. Bu konuda Yurtseven vd. (2015) de aynı fikirdedir. Ayrıca Arap (2016), öğrencilerin yoğun dil eğitimine maruz kalmadan önce program hedefleri hakkında bilgilendirilmesinin, onların amaçlanan görevleri daha iyi gerçekleştirmelerine yardımcı olabileceğini belirtmiştir. Nitekim programın amaçları

ile öğrencilerin ihtiyaçları arasında uyumsuzluk olduğunda öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarının karşılanamadığı görülmektedir (Kırkgöz 2009; Tunç 2010).

Çalışmada öğretmen ve öğrenci görüşleri incelendiğinde her iki grubun programın içeriği, hedefleri ve uygulamaları ile ilgili olumlu düşünceleri olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca bu iki grup programda uygulanan ders kitabına ilişkin de olumlu görüşlere sahiptir.

Programın bağlam boyutuna ilişkin sonuçları, yabancılara Türkçe öğretim programının amaçlarının net bir şekilde tanımlandığını göstermiştir. Öğretmenler ve öğrenciler, hedeflerin ve programın içeriğinin uygun ve yeterli olduğu, yeterli konusunda olumlu düşüncelere sahiptir. Böylece, program içeriği ve öğretim hedefleri ile ilgili program bağlamı boyutunun genel olarak karşılandığı sonucuna varılmıştır. Öte yandan, öğrenciler programda konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik daha fazla etkinliğe ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir. Nitekim konuşma, öğrencilerin kendilerini daha az yetkin gördükleri bir beceri olarak ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla Khamkhien'in (2010) da kabul ettiği gibi, üretken bir beceri olarak konuşma, dil öğrenen kişinin dil kullanımı açısından doğru ve yanlışlarını açıkça gösterebildiği için dört dil becerisinin en önemlisi olarak kabul edildiği için konuşma etkinliklerinin programda daha fazla yer alması gerektiği görülmektedir.

Öğrenciler ve öğretmenlerin, programın bağlam boyutundan memnun oldukları halde programın özellikle konuşma etkinlikleri açısından bazı revizyonlara ihtiyaç duyduğu tespit edilmiş olup programın bağlam boyutuna ilişkin olarak konuşma etkinliklerinin artırılmasının önemli olduğu sonucuna varılmıştır.

5.1.2 Girdi Değerlendirmesi

Stufflebeam (1971), girdi değerlendirmesinin amacının belirli hedeflere ulaşmak için stratejiler belirlemek olduğunu belirtmiştir. Bu anlamda girdi değerlendirme, hedef program kapsamında kullanılan eğitim materyalleri ve etkinliklerini analiz etmeyi ve bu kaynakların nasıl kullanılacağını belirlemeyi amaçlamaktadır. Nitekim Coşkun (2013) ve Richards (2005) programda kullanılan materyalleri geliştirmek için bu materyallerin analizinin ve değerlendirilmesinin yapılmasının önemine değinmişlerdir.

Gopal (2010)'a göre eğitim materyalleri, öğretmenlerin ders sırasındaki fiziksel zorlukların üstesinden gelmelerine yardımcı olmaktadır. Çalışmada, eğitim

materyallerini içeren girdi boyutuna ilişkin veriler anket ve görüşme yöntemi ile toplanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, öğrencilerin ve öğretmenlerin eğitim materyallerinin uygunluğuna ilişkin algılarının çoğunlukla olumlu olduğu görülmüştür. Öğrenciler, eğitim materyallerinin konuşma becerisini geliştirmeye yönelik içerik ve uygulamalar dışında yeterli olduğunu belirtmişlerdir. Nitekim Vırlan (2014), konuşma becerisinin geliştirilmesinin ders kitaplarına bağlı olduğunu ortaya koymuştur. Çalışmada, öğretmenlerin ders materyalleriyle ilgili olarak görüşlerinin genel olarak olumlu olduğu görülmüştür.

Çalışmadaki nitel veriler, dil programındaki konuşma ve dinleme etkinliklerinin yeterli olmadığını göstermiştir. Nitekim öğrenciler, konuşma ve dinleme becerilerini geliştirmeye odaklanan daha fazla etkinliğe ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Bu anlamda Özidoruk (2016) araştırması da çoğu katılımcı için dinleme ve konuşma uygulamalarının yeterli olmadığı yönünde veriler ortaya koymuştur. Ayrıca Akın'ın (2004) yaptığı çalışmada, katılımcıların dilbilgisinden daha çok konuşma ve dinleme etkinlikleri talep ettiği bildirilmiştir. Morris (1956), dilbilgisine aşırı odaklanmanın kişinin hedef dil bilgisini artırdığını, ancak dinleme ve konuşma becerilerinin gelişmesini engelleyebileceğini belirtmiştir.

Programın okuma ve yazma becerilerine odaklanmasının nedeninin, sınavların dinleme ve konuşma becerilerinden daha çok okuma ve yazma becerilerine yönelik olması olduğu düşünülebilir. Bu durumun altında yatan nedenin ise, öğrencilerin bölümlerinde eğitim almaya başladıktan sonra alanlarıyla ilgili akademik kitaplar okumaları ve dersleri için akademik makaleler yazmalarının beklenmesi olabilir.

Çalışmada, öğretmenlerin dil öğretiminde kullandıkları öğretim yöntemlerinin daha çok ders kitaplarına bağlı olduğu tespit edilmiştir. Öğrenciler de öğretmenlerinin öğretim sürecinde ders kitaplarına bağlı kaldıklarını belirtmişlerdir. Bazı öğretmenler geleneksel yöntemlerin kullanıldığını, bu yöntemlerin ise öğrencilerin fazla ilgisini çekmediğini düşünmektedir. Bu sonuç, öğretmenlerin bakış açısına göre dil programındaki ders kitaplarının ve öğretim yöntemlerinin çoğu zaman çekici ve öğrenci düzeyine uygun olmadığını ortaya koyan Çakıt (2006) ve Karataş (1994) araştırmaları ile tutarlıdır. Eslek (2019) tarafından yapılan çalışmada da öğretim yöntemlerinin çoğunlukla geleneksel yöntemlere dayandığı ifade edilmektedir. Bu durum, dil öğretiminde geleneksel yöntemlerin yeterince verimli olmadığını göstermektedir.

Çalışmanın sonuçları, öğrencilerin ve öğretmenlerin programda kullanılan eğitim materyalleri hakkında olumlu bir tutuma sahip olduklarını göstermiştir. Öğrenciler, programın girdilerinin kendileri için iyi ve uygun olduğunu belirtmişlerdir. Böylece programın birçok yönünün iyi bir şekilde çalıştığı ortaya çıkmıştır. Ancak, programın geliştirilmesinin programın etkinliğini artırmak için önemli olduğunu belirtmek önemlidir. Programın daha verimli olabilmesi için, programda dinleme ve konuşma becerilerini geliştiren etkinliklerin artırılmasının önemli olduğu sonucuna varılmıştır.

5.1.3 Süreç Değerlendirmesi

Stufflebeam (2007)'e göre, süreç boyutunu değerlendirmenin birincil amacı, uygulamanın yetersiz olması durumunda ihtiyaç duyulan iyileştirmeler hakkında girdi sağlamak ve program hedeflerine ulaşıp ulaşılmadığını belirlemektir. Nitekim Brown (1995)'a göre, program hedefleri daha kapsamlı sonuçların geliştirilmesine yardımcı olmaktadır.

Çalışmada katılımcıların dil becerilerine, ders materyallerine, öğretim yöntem ve etkinliklerine ve program değerlendirme boyutlarına ilişkin algıları incelenmiştir. Bu bölümde, yabancılara Türkçe öğretim programının süreç değerlendirme boyutuna ilişkin öğretmen ve öğrencilerin algıları özetlenmiştir.

Öğrencilerin ve öğretmenlerin dört dil becerisine ilişkin algılarını tespit edebilmek için anket ve görüşmeler yoluyla elde edilen sonuçlar incelenmiş ve öğrencilerin konuşma becerisini kendileri için en önemli unsur olarak anlaşılmıştır. Çalışmada öğretmenlerin tüm beceriler aynı derecede önemli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, öğretmen algılarının öğrenci algılarına göre daha olumlu olduğunu göstermekte olup konu ile ilgili literatürle de benzerlik taşımaktadır. Genç (2007) tarafından yapılan çalışmaya katılan öğretmenler, konuşma becerisini ikinci dil öğrenenlerin en az gelişmiş becerilerinden biri olarak görmektedir. Öğrenciler ise konuşma becerileri derslerinde kullanılan materyallerin yetersiz olduğunu ve programın ağırlıklı olarak dilbilgisine odaklandığını, ayrıca dinleme becerisinin de daha fazla alıştırma ile desteklenmesi gerektiğini ihtiyacı düşünmektedir. Bu sonuçlar, dil eğitiminde en az gelişmiş dil becerilerinin konuşma ve dinleme olduğunu belirten birçok araştırma ile uyumludur (Akyel ve Özek 2010; Seçkin, 2011; Yanık, 2007; Gömleksiz, 2014; Özkanal, 2009). Dolayısıyla dil eğitiminde

konuşma becerisini geliştirmeye yönelik aktivitelere daha fazla önem verilmesi gerektiği söylenebilir.

Süreç değerlendirilmesi ile elde edilen sonuçlar dikkate alındığında dil öğretiminin daha verimli olmasını sağlayacak bazı değişikliklerin olması gerekmektedir. Örneğin, öğrencilerin etkileşimli ve iletişimsel Türkçe derslerine geçmeleri önem taşımaktadır. Bu noktada öğretmenler, öğrencilerin akranlarının önünde hata yapmaktan korktukları için konuşma becerisini uygulamaktan korktuklarını dile getirmektedirler. Bu nedenle, öğrencilerin konuşma becerisine ilişkin kaygılarla baş etmelerine yardımcı olmak onların farklı dil görevlerine maruz bırakılmaları önem taşımaktadır (Öztürk ve Gürbüz 2014). Öğrenciler; yazma, okuma ve dil bilgisi konularının kendileri için yeterli ve uygun olduğunu belirtmişlerdir. Derslerde dilbilgisi eğitimi için kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri incelendiğinde dil bilgisi konularının genellikle anlatım yoluyla işlendiği görülmüştür. Ayrıca öğretmenler soru-cevap, beyin fırtınası ve tümdengelim gibi çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerini kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu sonuçlar, derslerde en çok kullanılan öğretim yönteminin anlatım olduğunu belirten Tunç (2010)'un araştırmasının sonucu ile de tutarlıdır. Ayrıca çalışmada öğretmenlerin, müzik dinleme ve film izleme gibi öğrencilerin ilgisini çeken bazı ek etkinlikler kullandıkları görülmüştür. Bu sonuç, öğretmenlerin ders sürecinde farklı öğretim yöntemlerini ve öğretim etkinliklerini kullandıkları sonucuna ulaşılan ilgili literatürle de uyum göstermektedir (Lewis and Hill 1992; Richards and Rodgers 1990). Öğrencilerin değerlendirme yöntemlerine ilişkin algılarına ilişkin sonuçlar, öğretmenlerin sonuçlarıyla büyük ölçüde benzerlik göstermiştir Nitekim elde edilen sonuçlar, ölçme ve değerlendirme sürecinde uygulanan test sayısının yeterli olduğunu ve sınavların programın hedefleriyle uyumlu olduğunu göstermiştir. Bununla birlikte bu testlerin, okuma ve yazma becerileri kadar dinleme ve konuşma bölümleriyle de pekiştirilmesi faydalı olacaktır. Bu noktada değinilmesi gereken bir diğer husus ise öğretmenlerin programda günlük derslere ayrılan sürenin çok uzun olduğunu gösteren algılarıdır. Bu sonuç, ders aktivitelerine ayrılan zamanın çok uzun olduğunu gösteren Okutan ve Aydoğdu (2009) çalışması ile uyum göstermektedir.

5.1.4 Ürün Değerlendirmesi

Bu bölümde ürün boyutuna ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri tartışılmaktadır. Stufflebeam (1971)'e göre, ürün değerlendirmesinin amacı, programın amaçlarına ulaşp ulaşmadığını ve etkileri açısından kullanılmaya değer olup olmadığını belirlemektir. Bu nedenle ürün değerlendirmesinde sonuçlara ulaşılıp ulaşılmadığını anlamak için veri toplanmaktadır. Çalışmada, öğrenciler programla ilgili görüşlerini dile getirmişlerdir. Öğrenciler, genel olarak programdan memnun kaldıklarını belirtmekle birlikte konuşma pratiklerinin geliştirilmesi için gerekli ve yeterli etkinliklerin ortaya çıkabilmesi için odaklanılması gereken noktalara dikkat çekmişlerdir. Bu sonuç, Özkanal ve Hakan (2010)'ın yaptıkları çalışmada ortaya çıkan sonuçla da uyumludur. Bu çalışmada öğrenciler programdan genel olarak memnun olduklarını belirtmekle birlikte programın geliştirilmesi gereken noktalarla ilgili görüşlerinin de dikkate alınması gerektiğini vurgulamışlardır.

Çalışmada, öğrencilerin programın öğrenci beklenti ve ihtiyaçlarını karşılaması konusunda olumlu bir tutum gösterdikleri görülmüştür. Nitekim öğrenciler, kendilerini dinleme ve konuşma becerilerine göre okuma ve yazma becerilerinde daha yetkin görürken program sürecinde gerekli dil bilgisi ve kelime bilgisini edindiklerine inandıkları anlaşılmıştır. Bu sonuç, Ödemiş (2018) çalışmasının öğrencilerin yaklaşık yarısının konuşmakta büyük zorluk çektiğine dair ortaya çıkardığı bulgularla da uyumludur. Nitekim yabancı dil öğretiminde uygulanan programlara ilişkin literatüre göre de iletişimsel etkinliklerin yetersiz olması, özellikle dinleme ve konuşma becerilerine yeterince önem verilmemesi öğrencilerin motivasyonunu ve öğretim sürecinin yeterliliğini olumsuz etkileyebilmektedir (Deniz vd., 2006; Jeon and Hahn 2006). Yıldız (2004) araştırması da öğrencilerin dinleme ve konuşmada daha fazla zorluk yaşadıklarına dair kanıtlar ortaya koymuştur.

Öğretmenler, programda öğretilen temel becerilerin (dinleme, okuma, konuşma ve yazma) öğrencilerin derslere devam etmeleri için yeterli olduğuna inanmaktadırlar. Ancak program, dil öğrenebilmek için edinilmesi gereken en önemli becerilerden olan konuşma ve dinleme becerilerine yeterince odaklanmamaktadır.

Öğretmenler ve öğrenciler arasındaki iletişim ne kadar iyi olursa, dil öğretiminde ve öğretim sürecinde temel becerilerdeki gelişmelerin o kadar fazla olduğu sonucuna varılabilmektedir. Gillies (2004), öğretmenlerin öğrenciler

arasındaki etkileşimi artırmada ve onları öğrenme sürecine entegre etmede önemli bir rol oynadıklarını söylemektedir. Çalışmada, öğrenci-öğretmen etkileşimi ile ilgili ortaya çıkan bulgulara göre, öğrencilerin çoğunun öğretmenlerle çekinmeden iletişim kurabildikleri ve onlara kolayca soru sorabildikleri görülmüştür.

Yukarıda belirtilen hususlar göz önünde bulundurulduğunda, öğrencilerin ve öğretmenlerin genel olarak programın ürün boyutuna yönelik olumlu tutumlara sahip oldukları söylenebilir.

5.1.5. Programın yaş, cinsiyet, kıta ve anabilim dalı (bölüm) değişkenleri açısından değerlendirilmesi

Programın **yaş** değişkeni açısından (öğrencilerin yaşları açısından) ortaya çıkardığı sonuçlara göre, öğrencilerin yaşının **yabancılara Türkçe öğretim programı** üzerindeki algıları açısından istatistiksel olarak **anlamli bir etkisi bulunmadığı** görülmüştür.

Programın **cinsiyet** değişkeni açısından (öğrencilerin cinsiyetleri açısından) ortaya çıkardığı sonuçlara göre, öğrencilerin cinsiyetinin **yabancılara Türkçe öğretim programı** hakkındaki görüşleri arasında istatistiksel olarak **anlamli bir farklılık oluşturmadığı** görülmüştür.

Programın **kıta** değişkeni açısından (öğrencilerin bulundukları kıtalar açısından) ortaya çıkardığı sonuçlara göre, öğrencilerin bulundukları kıtalara göre **yabancılara Türkçe öğretim programı** boyutlarına ilişkin algılarının istatistiksel olarak **anlamli bir farklılık oluşturmadığı** görülmüştür.

Programın **anabilim dalı (bölüm)** değişkeni açısından (öğrencilerin bölümleri açısından) ortaya çıkardığı sonuçlara göre, öğrencilerin bölümlerinin **yabancılara Türkçe öğretim programı** hakkındaki görüşleri üzerinde istatistiksel olarak **anlamli bir farklılık oluşturmadığı** görülmüştür.

5.2 Öneriler

Çalışmanın sonuçları ve tartışmalarına göre programın bazı revizyonlara ihtiyacı olduğu tespit edilmiştir. Aşağıda programın amaçlarında, içeriğinde, öğretim yöntemlerinde, materyallerinde ve değerlendirme boyutlarında iyileştirmelere ve/veya revizyonlara katkı sağlayabilecek bazı öneriler yer almaktadır.

5.2.1 Araştırmaya Yönelik Öneriler

Bu çalışma, yabancılara Türkçe dil öğretim programı konusunda teorik bilgiler vermenin yanı sıra dil programlarının geliştirilmesi sürecine de katkıda bulunmayı amaçlamıştır. Çalışmanın sonuçlarına dayalı olarak yabancılara Türkçe dil öğretim programının iyileştirilmesine yönelik sunulan önerilerin yöneticiler, program tasarımcıları, öğretmenler, öğrenciler ve araştırmacılar gibi paydaşlara fayda sağlaması beklenmektedir.

Araştırmanın sonuçları, programın öğrenme ve öğretme ortamlarında yeterli dinleme ve konuşma etkinliklerinin bulunmadığını ortaya koymuştur. Katılımcılar, programın dinleme ve konuşma becerilerinden daha çok dilbilgisi, kelime bilgisi, okuma ve yazmaya odaklandığını belirtmiştir. Bu sorunun üstesinden gelmek için öğrencilerin dinleme ve konuşma görevlerine daha fazla katılmaları önem taşımaktadır. Nitekim grup çalışmaları, sunumlar, sözlü uygulamalara yer verilen etkinlikler ve tartışmalar gibi öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerini geliştiren etkinliklerin artırılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir. Öğrenciler, daha küçük gruplarda dinleme ve konuşma konusunda daha iyi eğitilebilecektir. Öğrencilerin Türkçe konuşma pratiklerine yönelik taşıdıkları kaygıları gidermelerine yardımcı olmak için onların konuşma etkinliklerine katılmalarının teşvik edilmesi önem taşımaktadır. Konuşma ve dinleme pratiklerinde bazı gerçek sosyal hayat deneyimlerini ortaya koyabilecek alıştırmalar düzenlenmesi faydalı olacaktır. Örneğin derslere rol yapma (drama), münazara ve kelime oyunları gibi bazı etkinlikler eklenebilir. Bunların yanı sıra grup oyunları ve saha ziyaretleri gibi doğal koşullarda dil pratiğine odaklanan etkinliklerin yapılması da önem arz etmektedir.

Genel olarak öğrenciler ve öğretmenler; programın amaç, içerik, uygulama, değerlendirme ve etkinliklerinden memnun kalmışlardır. Ancak, programın kalitesini ve etkinliğini artırmak için birçok değişiklik yapılabilir. Örneğin, dinleme ve konuşma becerilerine yönelik derslerin saatleri artırılabilir. Bunun yanı sıra öğrenci motivasyonunun azalmasını önlemeye yönelik olarak günlük ders saatlerinin kısaltılması faydalı olacaktır. Derslerin daha verimli olarak işlenebilmesi için akıllı uygulamaların öğretim sürecine entegrasyonu, ayrıca sınıflarda başka sınıfların daha verimli ders işlemelerine yardımcı olabilecek nitelikte ses yalıtımlarının bulunması önerilmektedir. Çalışmada öğrenciler ve öğretmenlerin, dil öğretim merkezinde bir

kantine ihtiyaç duydukları tespit edilmiş olup ğrenci ve ğretmen ihtiyaçlarını karşılayacak nitelikte bir kantinin bulunması faydalı olacaktır.

5.2.2 Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Bu alışma, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Yabancılar Türkçe Öğretim Programı'nı, programın çeşitli bileşenlerine ilişkin ğrenci ve ğretmen algılarının değerlendirmesi amacıyla yapılmıştır. Benzer nitelikte yapılacak olan çalışmalar bir veya birden fazla üniversiteyi kapsayacak şekilde olabilir. Öğretim süreci ve sınıf ortamı hakkında daha ayrıntılı bir araştırma yapılması için çalışmaya daha fazla sayıda katılımcının dahil edilmesi, ayrıca gözlem, doküman analizi ve öğrencilerle görüşmeler yapma gibi ek yöntemlerin kullanılması önerilmektedir.

Programın daha kapsamlı olarak incelenmesi için araştırma grubunun niceliği artırılabilir. Bunun için dil öğretimi veren kurumların yöneticileri, bu kurumlardan mezun olan öğrenciler gibi farklı paydaşlar da gelecekteki çalışmalara dahil edilebilir. Literatür gözden geçirildiğinde, yabancılar Türkçe öğretim programlarının değerlendirmesine yönelik çalışmaların çok sayıda olmadığı görölmektedir. Bu nedenle, farklı Türk üniversitelerinde yabancılar Türkçe dil öğretimi veren programların incelenmesi ve değerlendirilmesine yönelik daha fazla çalışmanın yapılması önerilmektedir.

Bu alışma, program değerlendirmesine ilişkin mevcut literatüre yabancılar Türkçe öğretim programları kapsamında katkıda bulunmayı amaçlamıştır. Dolayısıyla çalışmanın, yabancılar Türkçe dil öğretimi veren eğitim kurumlarının uyguladıkları programların değerlendirilmesi kapsamında gelecekte yapılacak çalışmalara da ışık tutacağı değerlendirilmektedir.

KAYNAKLAR

- Abdullah, A. (2017). Dil Öğretimi ve Öğrenimi İçin Psikolojik, Dilbilimsel ve Pedagojik Temeller. Hartum: *Uluslararası Afrika Üniversitesi Dergisi*. Sayı 5(10), 5-11.
- AbdulSamie, A. M. (2005). *Eğitim Sisteminin Değerlendirilmesi*. Arap Düşüncesinin Evi, Kahire.
- Akın, G. (2004). *İstanbul Halk Eğitim Merkezlerinde Verilen Yabancı Dil (İngilizce) Eğitiminin Etkinliğinin Değerlendirilmesi, Öğretici ve Kursiyer Görüşleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İstanbul.
- Akyel, A. S., ve Özek, Y. (2010). Language Needs Analysis Research at an English Medium University in Turkey. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 969-975.
- Al Fawzan, A. R. (2011). *Yabancılar Dil Öğreten Öğretmene Işıklar*. Kral Fahd Ulusal Kütüphanesi. Suudi Arabistan.
- Al Khawaldeh, M. M. (2004). Eğitim Programı Oluşturmanın ve Eğitim Kitabı Tasarılmasının Temelleri. *Dar Al Masirah*, Amman, 9(6), 43-56.
- Al Naqa, M. K. (2005). *Dil Öğretim Programları Hazırlamanın Temelleri*. Eğitim Fakültesi, Ain Shams Üniversitesi, Kahire.
- Al Naqa, M. K., ve Rushdi, A. T. (1983). *Yabancılar Dil Öğretmek İçin Temel Kitap: Hazırlanması, Analiz Edilmesi ve Değerlendirilmesi*. Ümmü'l-Kura Üniversitesi, Suudi Arabistan.
- Al Rikabi, J. (2017). Dil Öğretim Yöntemleri. *Çağdaş Düşünce Evi*, 5(9), 33-45.
- Al-Ghunaiman, H. (2019). Arap Dilinin Özellikleri, Avantajları ve Dezavantajları Üzerine Bir Çalışma. *Girga Arap Dili Mektebi Yıllığı*, 23(9), 8299-8352.
- Al-Houssawi, H. M. (2016). *EFL Teachers' Views About Their Roles in The Curriculum of The EFL Foundation Year Programme in Saudi Arabia* (Unpublished doctoral dissertation). University of Exeter, Great Britain.
- Al-Jabali, S. (2001), *Okul Programının Hazırlanması*. Sift Al-Nazm, Kahire.
- Al-Samman, M. (1983). Rehberlik Arapça Öğretiminde, *Dar Al-Maaref*, Kahire, 5(8), 35-51.
- Al-Tarawneh, M. Q., ve Osam, U. V. (2019). Tourism English Training at The Tertiary Level in Jordan: Reality and Expectations From a University Context. *Journal Of Hospitality, Leisure, Sport ve Tourism Education*, 2(4), 155-167.
- Altenaichinger, A. (2002). *İkinci Dil Edinimi Teorileri*. M. Hanak-Hammerel ve D. Newby'de (Eds.), *İkinci Dil Edinimi: Teori ve Uygulama Arasındaki Arayüz*.: Graz Üniversitesi, Graz.
- Al-Thubaiti, K. (2016). İmam Muhammed Bin Saud İslam Üniversitesi'ndeki Eğitim Bölümlerindeki Doktora Programlarının Değerlendirilmesi, *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(8), 19-90.
- Al-Wakeel, H. ve Al-Mufti, M. (1987), *Program Oluşturmanın Temelleri*. Dar Al-Kitab Al-Jami, Kahire.
- Al-Wakeel, H., ve Al-Mufti, M. (2004). *Programlar, Kavramlar, Öğeler ve Temeller* İngiliz-Mısır kütüphanesi. Mısır, (s. 152-166).
- Alyusuf, S. (2015). Cesurca “Kültürlerarası Anlayışın Doğası”nı Aramak. *Uluslararası Okullar Dergisi*, 5 (2), 27-30.
- Arap, B. (2016). *An Investigation Into The Implementation of English Preparatory Programs at Tertiary Level in Turkey*. (Doctoral thesis). Çukurova University, Adana.

- Aydın, S., Şentürk, Ş., ve Duran, V. (2018). Okul Öncesi Programının Stufflebeam Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün Modeline Göre Değerlendirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 13(27).
- Aziz, S., Mahmood, M. ve Rehman, Z. (2018). Okul Düzeyinde Kalite Değerlendirmesi İçin CIPP Modelinin Uygulanması: Bir Durum Çalışması. *Eğitim ve Eğitim Geliştirme Dergisi*, 5(1), 189-206.
- Banks, J., Cochran-Smith, M., Moll, L., Richert, A., Zeichner, K., LePage, P., and Duffy, H. (2005). *Preparing Teachers For a Changing World: What Teachers Should Learn and Be Able To Do*. Jossey-Bass, 232-274.
- Bayram, İ. (2011). *TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü İngilizce Hazırlık Programının Öğretmen ve Öğrenci Gözüyle Değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Bayram, M. (1997). *Kültürlerarası İletişim Yeterliliğini Öğretmek ve Değerlendirmek*. Çok Dilli Meseleler, Londra.
- Bilal, D. (2014). Genel Dilbilim ve Toplumdilbilim Arasındaki Dil İşlevleri. *Dil Uygulamaları*, (28), 87-104.
- Bilen, M. (1999). *Plandan Uygulamaya Öğretim*. Anı Yayıncılık, Ankara.
- Brown, H.D. (1994). *Principles of Language Learning and Teaching*. Prentice Hall Regents, USA.
- Brown, J.D. (1989). *Language Program Evaluation: a Synthesis of Available Possibilities*. Johnson, (Ed.), *Second Language Program in R.K.* University of Cambridge, Cambridge, 222-241.
- Brown, J.D. (1995). *The Elements of Language Curriculum: a Systematic Approach To Program Development*. Heinle Publishers, Massachusetts.
- Brumfit, C. (1984). *Communicative Methodology in Language Teaching*. University of Cambridge, England, 9(2). 33-49
- CEFR, (2017). *Diller için Avrupa Ortak Referans Çerçevesi: Öğrenme, Öğretme, Değerlendirme (Companion Volume)*. Cambridge University Press. Strasburg.
- Combs, K.L., Gibson, S.K., Hays, J.M., Saly, J., and Wendt, J.T. (2008). Developing Curriculum and Delivery: Linking Assessment to Learning Objectives. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 33(1), 87-102.
- Corder, S. P. (1975). *Introducing Applied Linguistics*. Baltimore: Penguin.
- Coşkun, A. (2013). Bir Türk Üniversitesinde Modüler Genel İngilizce Öğretimi Hazırlık Programının Etkililiğinin İncelenmesi. *Güney Afrika Eğitim Dergisi*, 33(3), 1-12
- Creswell, J. (2012). *Educational Research: Planning, Conducting and Evaluating Quantitative And Qualitative Research*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Cronbach, L. J. (1963). Course Improvement Through Evaluation. *Teachers Collge Record* 64 (5): 672-83.
- Çakır, İ. (2006). Yabancı Dil Öğretiminde Kültürel Farkındalığın Geliştirilmesi. *Turkish Online Journal of Remote Education*, 7, 154-160.
- Çakıt, İ. (2006). *Evaluation of The EFL Textbook "New Bridge to Success 3" From The Perspectives of Students and Teachers* (Unpublished master's thesis). Middle East Technical University, Ankara.
- De Capua, A. and Wintergerst, A. (2004). *Cross-Cultural Transition in The Language Classroom*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.

- Demirel, Ö. (2010). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. Pegema Yayınları, Ankara.
- Deniz, M., Avşaroğlu, S., ve Fidan, Ö. (2006). İngilizce Öğretmenlerinin Öğrencileri Motive Etme Düzeylerinin İncelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 7(11), 22-29.
- Dittrich, R., Francis, B., Hatzinger R. and Katzenbeisser, W. (2007). Pairwise Comparison Approach for Analysis of Likert Scale Response Sets. *Statistical Modeling* 7(1), 3-28.
- Dollar, Y., Tolu, A., and Doyran, F. (2014). Evaluation of The English Language Teaching Graduate Program. *Turkish Journal of Online Qualitative Research*, 5(2), 21-26.
- Ediger, M. (2006). *Organizing The Curriculum*. New Delhi: Discovery Publishing House.
- El Lakani, A. (1989). *Teori ve Pratik Arasındaki Program*. Kitapların Dünyası, Kahire,
- El Qasimi, A. M. (1979). *Dil Eğitiminde Modern Vizyonlar*. Riyad Üniversitesi, Kütüphane İşleri Dekanlığı.
- El-Sayed, M. (2019). Umm Al-Qura Üniversitesi İslami ve Karşılaştırmalı Eğitim Anabilim Dalı'ndaki Lisansüstü Programların Mezunlar Açısından Değerlendirilmesi. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(1), 191-194.
- Emam, D. (2020). *Mısır'daki Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü Öğrencilerinin Yazma Düzeylerini Etkileyen Değişkenlerin İncelenmesi (Ayn Şems Üniversitesi Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Enkin, E., and Correa, M. (2018). Evaluating Learner and Teacher Perceptions of Program Outcomes in the Foreign Language Major. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 15(1).
- Erden, M. (1998). *Eğitimde Program Değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erdoğan, Ş. K. (2020). *Evaluation of Two English Programs at a Foundation University in Turkey: Intensive English Program (IEP) and English Preparatory Program (EPP)*. (Master's thesis), Bahçeşehir University, İstanbul.
- Eslek, F. (2019). *An Evaluation of Compulsory English Preparatory Program Through The Perspectives of Students and Instructors at The School of Foreign Languages at Firat University*. (Master's thesis). Çukurova University, Adana.
- Felix, J. (1979). Research and Evaluation to Improve Teaching: The Cincinnati Strategy. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 1(2), 57-62.
- Fitzpatrick, J. L., Sanders, J. R., and Worthen, B. R. (1997). *Educational Evaluation: Alternative Approaches and Practical Guidelines*. (2nd Ed.). White Plains, NY: Longman.
- Fitzpatrick, J. L., Sanders, J. R., and Worthen, B. R. (2004). *Program Evaluation: Alternative Approaches and Practical Guidelines*. Boston: Pearson/Allyn and Bacon.
- Fitzpatrick, J. L., Sanders, J. R., and Worthen, B. R. (2010). *Program Evaluation: Alternative Approaches and Practical Guidelines*. New Jersey: Pearson.
- Genç, B. (2007). *An Analysis Of Communication Strategies Employed By Turkish Speakers of English*. Unpublished Doctoral Dissertation, Çukurova University, Adana
- Gillies, R. M. (2004). The Effects of Communication Training on Teachers' and Students' Verbal Behaviours During Cooperative Learning. *International Journal of Educational Research*, 41(3), 257-279.
- Gopal, V. (2010). Importance of Audio-Visual in Teaching Methodology. *Mahourashtra, India*, 6(4), 18-24.

- Gökçe, A., (2014). *Yabancı Dil Öğretiminde İhtiyaç Analizi Uygulaması: Turizm Ön Lisans Örneği*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü; Sakarya.
- Gömlüksiz, N. M. (2014). An Assessment of High School Students' Opinions on The Use of Methods and Techniques in English Classes. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 122, 92-97.
- Gredler, M. E. (1996). *Program Evaluation*. NJ: Prentice Hall.
- Griffin, G. A. (1985). Teacher Induction: Research Issues. *Journal of Teacher Education* 36(1), 42-46.
- Gürbüz, R. ve Güleç, İ. (2016). Türkiye’de Eğitim Gören Yabancı Öğrencilerin Türkçeye İlişkin Görüşleri: Sakarya Üniversitesi Örneği. *Sakarya University Journal of Education*, 6 (2) , 141-153.
- Gürkan, T. (2005). *Programın Yapısal Boyutları ve Program Geliştirme Süreci*. M. Gültekin (Ed.). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, 15-30.
- Habib, M. (2000). *Eğitim ve Psikolojide Değerlendirme ve Ölçme*. Mısır Rönesans Kütüphanesi, Kahire.
- Halawa, D. E., (2017). Arabic Language Characteristics and Applied Arts. *Al-Manar: English and Arabic Journal*, 8 (1).
- Hassanein, S. S. (1984). Betimleyici, Tarihsel ve Karşılaştırmalı Dilbilim Çalışmaları. *Basım ve Yayın İçin Dar Al Uloom*. 1(4),31-35.
- Hüseyin, M. T. (2011). *Modern Öğretim Programlar Işığında Dil Öğretimi ve Öğrenimi*. Uluslararası Yayıncılık ve Dağıtım Evi, 154-156.
- Isaac, S., and Michael, W. B. (1983). *Handbook in Research and Evaluation*. San Diego, CA: Edits.
- İbrahim, A. (1987). *Methods of Teaching Arabic*. The Egypt Renaissance Library, Kahire.
- İbrahim, Z. (2005). *Dil Öğretim Yöntemleri*. Üniversite Bilgi Evi, 25-29.
- Jacobs, C. L., Martin, S. N., and Otieno, T. C. (2008). A Science Lesson Plan Analysis Instrument for Formative and Summative Program Evaluation of a Teacher Education Program. *Science Education*, 92(6), 1096-1126.
- Jeon, I., and Hahn, J. (2006). Exploring EFL Teachers' Perceptions of Task-Based Language Teaching: a Case Study of Korean Secondary School Classroom Practice. *Asian Journal*, 8(1),12-20.
- Kader, M. A. (2016). *Curriculum Evaluation of Professional Post-Graduate MA in ELT/ TESOL Program: a Study on Bangladeshi Institution* (Unpublished Master’s Thesis). Brac University, Dhaca, Bangladesh.
- Kara, A. (2019). *Yabancı Dil Olarak Türkçe ve Rusça Öğretiminde Kullanılan Program ve Ders Kitaplarının Karşılaştırılması*. Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Kara, M. (2011). Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni Doğrultusunda Türkçe Öğrenen Yabancılar A1-A2 Seviyesinde Türkçe Öğretim Programı Örneği. *Zeitschrift Für Die Welt Der Türken/Journal of World of Turks*, 3(3), 157-195.
- Karataş, H., (2007). *Yıldız Teknik Üniversitesi Modern Diller Bölümü İngilizce II Dersi Öğretim Programının Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Gore Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün (CIPP) Modeli ile Değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Technical University, Istanbul.

- Karataş, N. (1994). *Eğitim Dili İngilizce Olan Yükseköğretim Kurumları Hazırlık Okulları Program Uygulamalarında Belirli Amaca Yönelik Dil Öğretimi Açısından Karşılaşılan Sorunlar* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Çukurova University, Adana.
- Karimnia, A., and Kay, E. (2015). An Evaluation of The Undergraduate TEFL Program in Iran: a Multi-Case Study. *International Journal of Instruction*, 8(2), 83-98.
- Khamkhien, A., (2010), Teaching English Speaking and English-Speaking Tests in The Thai Context: a Reflection From Thai Perspective, *English Language Teaching*, 3(1), 184-190.
- Kırkgöz, Y. (2009). Globalization and English Language Policy in Turkey. *Educational Policy*, 23(5), 663-684.
- Kramsch, C. (1998). *Language and Cultural Identity*. Oxford: Oxford University Press, 33-39.
- Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Kuşçu, E. (2017). Sözcük Öğretimi Üzerine Değerlendirmeler ve Fransa Ulusal Bilimsel Araştırma Merkezi'nin (CNRS) Görsel-Anlambilimsel Yorumu. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 6(2), 287-303.
- Kuzu, E. (2020). *Evaluation of an English Preparatory Program Through The Context, Input, Process, And Product (CIPP) Model* (Master's Thesis), Çukurova University The Institute of Social Sciences, Adana.
- Lawyer, T. O., (2015). Lecturers' Perceptions of The Implementation of The Revised English Language Nigeria Certificate in Education Curriculum. *Journal of Education and Practice*, 6(12), 181-193
- Lee, W. R. (1980) *National Syllabuses Construction for Foreign-Language Teaching: Reconciling The Approaches Eltdocuments*. England: The British Council, 81-85.
- Lewis, M., and Hill, J. (1992). *Practical Techniques for Language Teaching*. Hove: Language Teaching Publications.
- Long, M. H. (1984). Process and Product in ESL Program Evaluation. *TESOL Quarterly*, 18(3), 409-425.
- Lynch, B. K. (1996). *Language Program Evaluation: Theory and Practice*. NEW YORK: Cambridge University Press.
- Lynch, B.K., (1990). A Context-Adaptive Model for Program Evaluation. *TESOL Quarterly*, 24(1), 23-42.
- Mackey, A., and Gass, S.M. (2011). *Research Methods in Second Language Acquisition: a Practical Guide*. Blackwell Publishing, Wiley.
- Medkur, A. A. (1997). *Diller Sanatları Öğretimi*. Arap Düşüncesinin Evi, Kahire.
- Morris, I. (1956). *The Art of Teaching English as a Living Language*. Macmillan, New York.
- Musaoğlu, G. (2022). *Evaluating an English Distance Education Program of The Faculty of Law in a Turkish University Through CIPP Model*. Master's Thesis, Ufuk University Graduate School of Social Sciences; Ankara.
- Norris, J. M. (2006). The Why (And How) of Assessing Student Foreign Language Programs. *Modern Language Journal*, 90, 590-597.
- Okutan, M., ve Aydoğdu, F. G. O. (2009). Adaylık Eğitiminin Aday Öğretmenlerin Gоруşlerine Gore Değerlendirilmesi, *Milli Eğitim Dergisi*. 38(183), 190-201.
- Oliva, P. F., and Gordon II, W. R. (2012). *Developing The Curriculum*. Pearson Higher Ed.

- Oribabor, Ö. (2014). Nijerya Ortaokullarında Mevcut İngilizce Dil Programının Bir Değerlendirmesi. *Eğitim ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(6), 9-22.
- Ornstein, A. C., and Hunkins, F. P. (2018). *Curriculum: Foundations, Principles, and Issues* (7th Ed.). Essex: Pearson Education.
- Ödemiş, İ. S. (2018). *Bir Kolejin İngilizce Programının Bağlam Girdi Süreci Ürünü (CIPP) Modeli Kullanılarak Değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Öner, T. (2022). *Evaluation of The English Language Curriculum of a Preparatory School at a State University Through The CIPP Model*. Master's Thesis, Bolu Abant İzzet Baysal University Institute Of Graduate Studies; Bolu.
- Özdoruk, P. (2016). *Evaluation of The English Language Preparatory School Curriculum at Yıldırım Beyazıt University*. (Master's Thesis), The Graduate School of Social Sciences of Middle East Technical University, Ankara.
- Özkanal, Ü. (2009). *The Evaluation of English Preparatory Program of Eskişehir Osmangazi University Foreign Languages Department and a Model Proposal* (Unpublished Doctoral Dissertation). Anadolu University, Eskişehir.
- Özkanal, Ü. ve Hakan, AG. (2010). Effectiveness of University English Preparatory Programs: Eskişehir Osmangazi University Foreign Languages Department English Preparatory Program. *Journal of Language Teaching and Research*, 1(5), 295-305.
- Öztürk, G., ve Gürbüz, N. (2014). Speaking Anxiety Among Turkish EFL Learners: The Case at a State University. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 10(1), 1-17.
- Pamukoğlu, M. (2019). *Evaluation of The English Language Preparatory Programs With Student and Teacher Perceptions Through CIPP (Context, Input, Process, Product) Model: Public and Foundation University Sampling*. Master's Thesis, Institute of Education Sciences of Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Pardo, S. (2019). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı ile İlgili Öğretmen Görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Bolu Abant İzzet Baysal University, Bolu.
- Pennington, M. C. and Brown, J. D. (1991) "Developing Effective Evaluation Systems for Language Programs." M. C. PENNINGTON (Ed.), *Building Better English Language Programs: Perspectives on Evaluation in ESL*. WASHINGTON, DC: Nafsa, 3-18.
- Popham, W. J. (1993). *Educational Evaluation*. Boston. Allyn And Bacon.
- Posner, G. J. (2004), *Analyzing The Curriculum*. New York: McGraw Hill.
- Rea-Dickins, P., and Germaine, K. (1998). *The Price of Everything and The Value of Nothing*. Trends in Language Program Evaluation.
- Richards, J. C. (2005). *Communicative Language Teaching Today*. Singapore: SEAMEO Regional Language Centre.
- Richards, J. C., and Rodgers, T.S. (1990). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ross, M. E. (2010). Designing and Using Program Evaluation as a Tool For Reform. *Journal of Research on Leadership Education*, 5(12), 19-24.
- Rossi, P. H., Lipsey, M. W., and Henry, G. T. (2018). *Değerlendirme: Sistemik Bir Yaklaşım*. Sage Yayınları, 109-117.
- Royse, D., Thyer, B. A., Padgett, D. K., and Logan, T. K. (2006). *Program Evaluation: An Introduction*. Belmont, CA: Brooks-Cole.
- Rushdi, A. T. (2003). İletişimsel Dil Öğretimi. *Dilbilim Araştırmaları Dergisi*, 20(21), 3-20.

- Saadeh, J., ve İbrahim, A. (2000). *Etkili Okul Programı*. Dar Ammar, Ürdün.
- Saadeh, J., ve İbrahim, A. (2008). *Öğretim Programı*. Ulusal Kütüphane, Amman.
- Scriven, M. S. (1991). *Evaluation Thesaurus*. Newbury Park, CA: Sage.
- Seçkin, H. (2011). İlköğretim 4. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri, *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(2), 550-577.
- Shaheen, T. M. (1980). General Linguistics. *Wahba Library*, 1 (14), 4-9.
- Steinert, C. and Snell, C. (2005). Faculty Development for Teaching and Evaluating Professionalism: From Program Design To Curriculum Change. *Medical Education*, 39(1), 127-136.
- Stufflebeam, D. L. (1971). The Use of Experimental Design in Educational Evaluation. *Journal of Educational Measurement*, 8(4), 267-274.
- Stufflebeam, D. L. (1980). *The CIPP Model for Program Evaluation*. Boston: Kluwer-Nijhoff.
- Stufflebeam, D. L. (1983). *The CIPP Model for Program Evaluation*. in G. F. Madaus, M. Scriven, Ve D. L. Stufflebeam (Eds.), *Evaluation Models* (Pp. 117-141). Norwell: Kulwer.
- Stufflebeam, D. L., (2003, March). The CIPP Model for Evaluation: An Update, a Review of The Model's Development, a Checklist to Guide Implementation. in *Annual Conference of The Oregon Program Evaluators Network (OPEN)*, Portland, Oregon (Vol. 10).
- Stufflebeam, D. L., (2007), *CIPP Evaluation Model Checklist*, Second Edition; A Tool for Applying The CIPP Model to Assess Long-Term Enterprises Evaluation Checklists.
- Stufflebeam, D. L., and Shinkfield, A. J. (1985). *Systematic Evaluation*. Ortdrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Stufflebeam, D. L., and Shinkfield, A. J. (2007). *Evaluation Theory, Models, and Applications*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Stufflebeam, D. L., Madaus, G. F., and Kellaghan, T. (Eds.). (2006). *Evaluation Models: Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation* (Vol. 49). Springer Science & Business Media.
- TDK. (2022). <https://sozluk.gov.tr/>.
- Tosun, C. (2005). Türkçe'nin Yabancı Dil Olarak Öğretilmesi. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 1(1), 22-28.
- Tunç, F. (2010). *Evaluation of an English Language Teaching Program at a Public University Using CIPP Model*. (Master's Thesis), Middle East Technical University, Ankara.
- Turan, Y. (2016). *Evaluation of Aviation English Program Applied for 11th Graders by Using Stufflebeam's CIPP (Context-Input-Process-Product) Model* (Unpublished Master's Thesis). Eskişehir Osmangazi University, Eskişehir.
- Turan. Ö. (2022). *Yabancılar Türkçe Öğretimi Kapsamında Piktes'in Değerlendirilmesi: Bursa İli Örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü; Çanakkale.
- Türkkan, G. (2022). *The Evaluation of The English Language Program in Preparatory School of a Foundation University Using CIPP Model*. Master's theses, Ufuk University Graduate School of Social Sciences; Ankara.

- Tyler, R.W. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: The University of Chicago Press.
- UNESCO, (2001). *Kültürel Çeşitlilik Evrensel Bildirgesi*. <https://www.unesco.org.tr/pages/180/17> Adresinden Alındı.
- Varış, F. (1996). *Eğitimde Program Geliştirme: Teoriler-Teknikler*. Ankara: Alkım Yayıncılık.
- Vırlan, A.Y. (2014). *Örnek Durum İncelemesi: Devlet Üniversitesi İngilizce Hazırlık Okulu Konuşma Becerisi Programının CIPP Modeliyle Değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Vural, T. (2004). *Yıldız Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu Temel İngilizce Birimi Hazırlık Programının Öğrenci, Öğretim Elemanı ve Yöneticiler Tarafından Değerlendirilmesi* (Unpublished Master's Thesis). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yanık, A. (2007). *A Study of English Language Curriculum Implementation in 6th, 7th, and 8th Grades of Public Primary Schools Through Teachers' and Students' Perceptions*. (Master's Thesis), Middle East Technical University, Ankara.
- Yıldız, E., (2018). *Yabancılarla Türkçe Öğretimi Dersinin Türkçe Öğretmen Adaylarının Görüşleri Bağlamında Değerlendirilmesi* (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü; Tokat.
- Yıldız, Ü. (2004). *Belarus'taki Minsk Devlet Dilbilim Üniversitesi'nde Yabancılar için Türkçe Öğretim Programının Değerlendirilmesi: Bir Durum Çalışması*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Yurtseven, N., Altun, S., ve Aydın, H. (2015). An Analysis on Motivational Beliefs of Preparatory Class Students About Learning English. *The International Journal of Educational Researchers*, 6(1), 13-30.

EKLER

EK 1: Yabancılara Türkçe Eğitim Programı Değerlendirme Ölçeği

Değerli Öğrenciler,

Bu ölçek sizlerin Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde uygulanan Türkçe Hazırlık Programına dair görüşlerinizi almak için hazırlanmıştır. Elde edilecek veriler sadece bilimsel amaçla kullanılacaktır ve cevaplarınız kesinlikle gizli tutulacaktır. Lütfen ölçekteki soruları dikkatlice okuyarak size en uygun ifadeleri işaretleyiniz ve boş ifade bırakmamaya özen gösteriniz.

Katılımınız için çok teşekkür ederim.

Fayyad AL MOUBARAK
Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Eğitim Programları ve Öğretim
Yüksek Lisans Öğrencisi.

BÖLÜM 1 Kişisel Bilgiler

1. Yaşınız: (lütfen yazınız)
2. Cinsiyetiniz:
 - 1) Kadın ()
 - 2) Erkek ()
3. Uyuşgunuz: (lütfen yazınız)
4. Öğrenci iseniz hangi fakültede okuyorsunuz? (lütfen yazınız)
.....

BÖLÜM 2
Türkçe Hazırlık Programına dair görüşleriniz.

No.	Bağlam	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Biraz Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1.	Türkçe hazırlık programının içeriği günceldir.					
2.	Türkçe hazırlık programı temel Türkçe becerilerini geliştirecek şekilde tasarlanmıştır.					
3.	Türkçe hazırlık programının hedefleri açık ve anlaşılırdır.					
4.	Türkçe hazırlık programının içeriği program hedefleriyle uyumludur.					
5.	Türkçe hazırlık programının hedefleri seviyeme uygundur.					
6.	Türkçe hazırlık programındaki dersler birbirini tamamlayıcı niteliktedir.					

No.	Girdi	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Biraz Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
7.	Sınıflar, Türkçe ders işlemek için uygundur.					
8.	Derslerde düşüncelerimi Türkçe ifade edebilme imkânı bulunmaktadır.					
9.	Türkçe hazırlık programında yer alan materyaller (ders kitabı, ekstra fotokopi, okuma metinleri, powerpoint sunuları, video) ilgi çekici ve yeterlidir.					
10.	Derslerde yaptığımız sunumlar Türkçe öğrenmeye katkı sağlamaktadır.					
11.	Derslerde hocalarımızın verdiği örnekler ve alıştırmalar Türkçe öğrenmeyi kolaylaştırıyor.					

No.	Süreç	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Biraz Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
12.	Program, dinleme becerilerine yeterli derecede önem vermektedir.					
13.	Program, konuşma becerilerine yeterli derecede önem vermektedir.					
14.	Program, okuma becerilerine yeterli derecede önem vermektedir.					
15.	Program, yazma becerilerine yeterli derecede önem vermektedir.					
16.	Program, dil ve kelime bilgisinin gelişmesine yeterli derecede önem vermektedir.					

No.	Ürün	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Biraz Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
17.	Program şu ana kadarki bireysel ilgi ve ihtiyaçlarıma cevap vermiştir.					
18.	Program Türkçe ile ilgili gelecekteki ihtiyaçlarıma temel oluşturmuştur.					
19.	Programda görev yapan öğretim elemanları iletişime açıktır.					
20.	Değerlendirme araçları (vize, final, ödevler, vs.) yeterli ve uygundur.					
21.	Hazırlık programının şu ana kadar uygulanmasında teknolojiden yeterince yararlanılmıştır.					
22.	Gözlemlerime göre program süreci boyunca şu ana kadar öğrenci, öğretmen ve yönetim arasında yeterli koordinasyon ve uyum sağlanmıştır.					

23. Hazırlık programı ve uygulamaları hakkında beğendiğiniz özellikler nelerdir?

24. Hazırlık programı ve uygulamaları hakkında nelerin değiştirilmesini önerirsiniz?

25. Hazırlık programı ve uygulamaları ile ilgili eklemek istediklerinizi yazınız.

EK 2: Öğretmen Görüşme Soruları

Tarih:

Saat:

Değerli Öğretmenler,

Bu görüşme esnasında sorulacak olan sorular Ondokuz Mayıs Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde yabancılara uygulanan Türkçe Hazırlık Programının bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutları bakımından değerlendirilmesi amacıyla görüşlerinizi almak üzere hazırlanmıştır. Değerlendirme çalışması yürütülen programı geliştirmek amacıyla kullanılacaktır. Dolayısıyla, vereceğiniz samimi cevaplar bu çalışmaya büyük katkıda bulunacaktır. Bu form kişisel bilgiler ve programla ilgili görüşlerinizi almak üzere hazırlanan sorular olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Elde edilen bulgular tamamen araştırma amacıyla kullanılacak ve kimliğiniz kesinlikle gizli tutulacaktır.

Yardımlarınız için teşekkür ederim.

Fayyad AL MOUBARAK
Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Eğitim Programları ve Öğretim
Yüksek Lisans Öğrencisi.

BÖLÜM 1 Kişisel Bilgiler

A. Cinsiyetiniz:

() Kadın

() Erkek

B. Yaşınız: _____

C. Burada ne zamandır okutmanlık yapıyorsunuz: _____

D. Mezun olduğunuz üniversite ve bölüm:

BÖLÜM 2

Görüşme Soruları

1. Sizce Türkçe dil öğretimi merkezinin amaçları nelerdir? Mevcut program bu amaçları karşılıyor mu? Neden öyle düşündüğünüzü açıklayınız.
2. Programın hedefleri nelerdir? Ne derece açık ve anlaşılırdır?- Bu hedeflerin öğrencilerin alt yapısına ve düzeyine uygunluğunu değerlendirir misiniz?
3. Programın içeriği öğrencilerin ilgisini ne derece çekiyor?
4. Programın hedefleri ve içeriğinin uyumu sizce nasıl?
5. Sizce yürütülen programın öğrencilerin okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerine etkisi nasıl?
6. Derslerinizde hangi öğrenme-öğretme yöntemleri (method) uyguluyorsunuz? Bu yöntemler sizce ne kadar etkili? - Program hedefleriyle ne ölçüde tutarlıdır?
7. Derslerdeki uygulamalarda karşılaştığınız problemler, güçlükler nelerdir?
8. Derslerinizde hangi öğrenme-öğretme etkinliklerini kullanıyorsunuz? - Bu etkinlikler nasıl zenginleştirilebilir?
9. Ara (midterm) ve kısa sınavlar (quiz) hakkında ne düşünüyorsunuz (Süre, sayı, içerik vs. bakımından)?
10. Sizce mevcut programın güçlü ve zayıf yönleri nelerdir?
11. Sizce mevcut programda tutulması ve değiştirilmesi gereken yönler nelerdir?
12. Hazırlık okulu programı ve uygulamaları konusunda başka neler eklemek istersiniz?

EK 3: Öğrencilerin Açık Sonlu Sorulara İlişkin Açıklama Örnekler

SORU 23: Hazırlık programı ve uygulamaları hakkında beğendiğiniz özellikler nelerdir?

- Kitapta önemli ve uygulanabilir konular var.
- Farklı konular hakkında başka öğrencilerle konuşarak Türkçe Dilimiz geliyor. Yazma ödevleri zihnimizi daha çalıştırır.
- Öğretmen iyi anlatıyor ve iletişime açıktır.
- Çeşitli ülkelerden çeşitli insanların bir sınıfta toplanması çok enteresandır.
- Seçilen materyal gayet uyumlu ve zengin.
- Tecrübeli hocalar.
- Her şeyi beğeniyorum.
- Yazma ve dilbilgisi becerilerimize yeterli derecede önem kazanmaktadır.
- Dil bilgisi etkili bir şekilde öğreniyoruz.
- Türkçe hazırlık programına katıldıktan sonra benim Türkçem iyi oldu.

SORU 24: Hazırlık programı ve uygulamaları hakkında nelerin değiştirilmesini önerirsiniz?

- Konuşma saatlerini çoğaltmak ve ekstra kelimeler (eş anlamlı ve zıt anlamlı) bol bol sunmaktır.
- Bilgisayarları beğenmedim çünkü sürekli dinleme derslerinde sorun çıkıyor.
- Daha fazla konu hazırlayabilirsiniz.
- Sınavlar daha kolay olsaydı daha iyi olurdu.
- Çoğu zaman sesle çeviri kullanıyorum.
- İstanbul kitabı iyi bir kitaptır. Türkçe öğrenmek için bu kitabın sorunu yok ama kitabın örnek verdiği yerler İstanbul'da. Biz Samsun'u çok iyi biliyoruz, bu yüzden bir Samsun kitabı olması gerekir.
- Bence her şey çok iyi.
- Kurs saatleri daha az olsa.
- Çok tatil istiyoruz çünkü bazen her gün dersten sıkılıyoruz.
- Belki değiştirilmesi gereken öğrenme yeri veya atmosferi.

SORU 25: Hazırlık programı ve uygulamaları ile ilgili eklemek istediklerinizi yazınız.

- Başka bir şey yok, sadece sınav kolaylaştırılırsa iyi olur.
- Türkçe öğrenmeden klasik öğretim tarzının dışında daha eğlenceli şeylere yer vermelisiniz. Mesela, kelime oyunları, konuşma etkinlikleri vb. derse daha fazla katılımın sağlanmasına yardımcı olur.
- Dinleme becerisini artırın.
- Yazma konusu sınıfta yapılırsa iyi olur.
- Konuşma saatlerinin artırılmasını istiyoruz.
- Sınavlar daha fazla olabilir.
- Konuşma dersi daha efektif olmalı.

- Dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmek için grup oluşturulmalı.
- Daha fazla eğlenceli etkinlikler olsun.
- Her öğrenci yazıları ezberleyip başka arkadaşlarının önünde konuşsa.



EK 4: Etik Kurul Kararı



ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ARAŞTIRMALARI ETİK KURUL KARARLARI

KARAR TARİHİ	TOPLANTI SAYISI	KARAR SAYISI
22.10.2021	10	2021-807

KARAR NO: 2021-807 Üniversitemiz Lisansüstü Eğitim Enstitüsü öğrencisi Fayyad ALMOUBARAK'ın Doç. Dr. Bayram ÖZER danışmanlığında "TÖMER'de Yabancılar Uygulanan Türkçe Dil Eğitimi Programının Değerlendirilmesi: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Örneği" isimli yüksek lisans tezine ilişkin mülakat, gözlem ve dosya taraması çalışmalarını içeren 32882 sayılı dilekçesi okunarak görüşüldü.

Üniversitemiz Lisansüstü Eğitim Enstitüsü öğrencisi Fayyad ALMOUBARAK'ın Doç. Dr. Bayram ÖZER danışmanlığında "TÖMER'de Yabancılar Uygulanan Türkçe Dil Eğitimi Programının Değerlendirilmesi: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Örneği" isimli yüksek lisans tezine ilişkin mülakat, gözlem ve dosya taraması çalışmalarının kabulüne oy birliği ile karar verildi.

ÖZ GEÇMİŞ

Fayyad AL MOUBARAK, Ebu Samra Sarayı Lisesi'ni bitirdikten sonra Ürdün'de Al Al-Bayt Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nden 2019 yılında birincilikle mezun olmuştur. 2020 yılında OMÜ Eğitim Programları ve Öğretimi Yüksek Lisans programına başlamıştır. Mezuniyetinden bu yana öğretmen olarak görev yapan Fayyad, iyi derecede İngilizce, Arapça ve Türkçe bilmektedir. Temel ilgi alanları; yüzme, eğitim, dil öğrenme, masa tenisi, fotoğrafçılıktır (17/01/2023).

İletişim Bilgileri

ORCID ID : 0000-0001-9979-0505

Yayınlar:

1. Al Moubarak, F. & Özer, B. (2022). Evaluation of the Turkish language teaching program applied to foreigners using the context, input, process, and product (CIPP) model. RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi, (30), 36-48. DOI: 10.29000/rumelide.1190280.

Kazanılan Ödüller, Teşvikler ve Burslar

1. Lisans eğitiminden birincilikle mezun.