

# Sınıf Öğretmenliği Lisans Programının Öğretmen Adaylarının Görüşleri Doğrultusunda Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün (CIPP) Modeli İle Değerlendirilmesi<sup>1</sup>

## Evaluation of Classroom Teaching Undergraduate Program in Accordance with the Pre-service Teachers' Opinions Using Context, Input, Process, Product (CIPP) Model<sup>2</sup>

Eda AKDOĞDU, Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, [eakdogdu@bartin.edu.tr](mailto:eakdogdu@bartin.edu.tr)  
Salih UŞUN, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, [susun@mu.edu.tr](mailto:susun@mu.edu.tr)

**ÖZ.** Bu çalışmanın amacı Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı'nı öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda bağlam, girdi, süreç ve ürün (CIPP) modeli ile değerlendirmektir. Araştırma 2014-2015 Eğitim Öğretim Yılı Bahar Yarıyılında, Bülent Ecevit Üniversitesi, Marmara ve Kırıkkale Üniversitelerinin Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı dördüncü sınıfta öğrenim görmekte olan 354 öğretmen adayıyla yürütülmüştür. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen "Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı Değerlendirme Ölçeği (SÖLPDÖ)" kullanılmıştır. Elde edilen veriler SPSS 22.0 ile analiz edilmiştir. Verilerin analizinde frekans, yüzde, ortalama, t testi, ANOVA, Mann Whitney U, Kruskal Wallis H testi gibi istatistiksel teknikler kullanılmıştır. Verilerin analizinden elde edilen bulgulara göre, Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı Değerlendirme Ölçeğinden elde edilen ortalamalar incelendiğinde, programın yedi üzerinden 3,88 puan aldığı saptanmıştır. Elde edilen puan, sınıf öğretmeni adaylarının programı orta derece yeterli olarak nitelendirdiğini göstermektedir. Sınıf öğretmeni adayları, özellikle, programı geliştirenlerin programın girdilerinin üzerinde çalışma yapması gerektiğini vurgulamıştır. Katılımcıların cinsiyetlerinin sınıf öğretmenliği lisans programı ile ilgili görüşlerini etkileyip etkilemediği incelendiğinde cinsiyet değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca sınıf öğretmeni adaylarının sınıf öğretmenliği lisans programı ile ilgili görüşleri öğrenim gördükleri üniversiteler açısından incelendiğinde, üniversiteler arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sonuç olarak, sınıf öğretmeni adayları programın tüm boyutlarının geliştirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

**Anahtar Sözcükler:** Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı, CIPP Modeli, Program Değerlendirme

**ABSTRACT.** The purpose of present study is to evaluate the classroom teaching undergraduate program of Faculty of Education in accordance with the preservice teachers' opinions using context, input, process, product (CIPP) model. The study was conducted with 354 senior students who were studying in Department of Primary School Teaching in Bulent Ecevit University, Marmara and Kırıkkale University Faculty of Education in spring semester of 2014-2015 academic year. As data collection instrument, "Classroom Teaching Undergraduate Program Evaluation Scale (CTUPES)" was developed by the researcher. Obtained data were analyzed using SPSS 22.0. In the data analysis, frequency, percent, mean, t test, ANOVA, Mann Whitney U, Kruskal Wallis H test were used. According to result of data analyses, the preservice teachers also stated that especially program inputs of program should be studied by program developers. When participants gender examined, it is found that there were no statistically significant differences between female and male preservice teachers. On the other hand, when participants' opinions related to primary schoolteaching undergraduate program is examined in terms of university, there were statistically significant differences among universities. Consequently, the preservice teachers indicated that all dimensions of the program should be developed.

**Keywords:** Classroom Teaching Undergraduate Program, CIPP Model, Program Evaluation

### SUMMARY

**Introduction:** Classroom teachers are the most important inputs of educational system and it can be said that they, in a sense, are like society engineers. Program evaluation studies are very important to train preservice teachers effectively. Program evaluation is a systematic method for collecting, analyzing and using information to answer questions about projects, policies

<sup>1</sup> Bu çalışma Eda AKDOĞDU'nun yüksek lisans tezinden dönüştürülmüştür.

<sup>2</sup> This study was based on the master thesis of the first author.

and programs, particularly about their effectiveness and efficiency. “Diversity,” “exciting,” and “growing” are some of the best words to describe the profession of program evaluation today. We see that there are different strategies and models of program evaluation in related literature. Usun (2012) identified thirteen evaluation strategies (the objectives-oriented, systems -based, pragmatic, qualitative, consumer-oriented, collaborative, participant-oriented, adversary-oriented, traditional, expertise-oriented, humanistic, constructivist and academic) that are frequently used to collect data for educational program evaluations. The Context, Input, Process, and Product (CIPP) Evaluation Model, is based on systems -based evaluation strategies and “is a comprehensive framework for guiding evaluations of programs, projects and systems” . According to Stufflebeam, Madaus, & Kellaghan (2002) “corresponding to the letters in the acronym CIPP, this model’s four core parts: Context, Input, Process, and Product”. CIPP evaluation model was selected to evaluate the classroom teaching undergraduate program because it emphasizes comprehensiveness in evaluation within a larger framework of organizational activities.

**Purpose and significance:** The purpose of present study is to evaluate the classroom teaching undergraduate program in accordance with the preservice teachers’ opinions using context, input, process, product (CIPP) model. In current literature although there are some studies on the evaluation of classroom teaching undergraduate program, yet there appears no any study on the evaluation of this program in accordance with the preservice teachers’ opinions using context, input, process, product (CIPP) model. So, current study can contribute to related literature on the evaluation of the classroom teaching undergraduate program.

**Methodology:** The study was conducted with 354 senior students who were studying in Department of Primary School Teaching in Bulent Ecevit, Marmara and Kırıkkale University Faculty of Education in spring semester of 2014-2015 academic year. In the process of population selection, facility of data gathering took into account. As the data collection instrument, “Classroom Teaching Undergraduate Program Evaluation Scale (CTUPES)” was developed by the researcher. Obtained data were analyzed using SPSS 22.0. In the data analysis, frequency, percentage, mean, t test, ANOVA, Mann Whitney U, Kruskal Wallis H test were used.

**Results:** Based on the findings obtained from the study; program context was scored as 4.14, inputs as 3.48, products as 3.85 and processes as 3.96 by preservice teachers. The highest score was 7.00. According to result of data analyses, the preservice teachers stated that especially program inputs of program should be studied by program developers. When gender variable examined, it was found that there were no statistically significant differences between female and male preservice teachers. On the other hand, when participants’ opinions related to primary school teaching undergraduate program is examined in terms of university variable, there were statistically significant differences among universities. Consequently, the preservice teachers indicated that all dimensions of the program should be developed.

**Discussion and Conclusions:** This study aimed to evaluate the classroom teaching undergraduate program in accordance with the preservice teachers’ opinions using context, input, process, product (CIPP) model. Based on the findings obtained from the study: In point of context, the most insufficient component of the program was to gain the sufficiencies of special area for pre-service. This finding is not consistent with the studies of Cakmak and Civelek (2013). In point of process, it was found that pre-service teachers needed to the different instructional methods in the learning and teaching processes. This finding is consistent with the study of Erol Calısır (2008). Also, it was found that pre-service teachers needed to the associated and applied courses. This finding is consistent with the studies of Topal, Aksu, Karadeniz (2011) and Bağcı (2014). It was found that there were statistically significant differences among universities. This finding can be occurred because of the differences in the inputs and processes of universities. According to the findings obtained from the opinions pre-service teachers the number of applied courses and the courses on the domain and teaching professional knowledge in the classroom teacher training program can be increased. Furthermore, the other programs in Faculty of Education can be evaluated using the CIPP model. Also the classroom teaching undergraduate program can be

evaluated in accordance with the other stakeholders' opinions using context, input, process, product (CIPP) model. We think that the conclusions of our study is a set of new questions that can be used as ideas for further research. So, in future, qualitative and / or quantitative researches should be realized on the evaluation of the classroom teaching undergraduate program in accordance with the preservice teachers' opinions using context, input, process, product (CIPP) model.

---

## GİRİŞ

Toplumlar sosyal, ekonomik, kültürel açılardan gelişebilmeyi, ihtiyaçlarını en nitelikli ve etkili biçimde giderebilmeyi hedefler ve bu hedeflerini gerçekleştirebilmek, kalkınabilmek için eğitimi en önemli araç olarak görürler. Eğitim, toplumların gelişmişlik düzeyiyle doğrudan ilişkilidir. Eğitime sistem olarak bakıldığında girdi, süreç, çıktı ve geri bildirimlerden oluşur (Yalçınkaya, 2002). Bu sistemin girdilerinden olan öğretmenler; eğitimi yönlendiren en temel etkenlerdir. Dolayısıyla öğretmenlik mesleğinin, toplumların kalkınmasında büyük rol oynadığı söylenebilir. Öğretmenlik mesleğine genel olarak baktığımızda formal eğitim kurumlarının temeli olan ilkokullardaki öğretmenlerimizi, sınıf öğretmenlerimizi, toplumumuzun temelini atan mühendisler olarak görebiliriz. (Atanur Baskan, Aydın ve Madden, 2006, s. 36). Öğretmen yetiştirme konusu, Cumhuriyetin başlangıç yıllarından beri hükümetler tarafından eğitim sistemimizin öncelikli konularından biri olmuştur. Özellikle ilkokullara öğretmen yetiştirme sorunu hükümetlerin her dönem, üzerinde önemle durdukları eğitim alanı olma özelliğini korumuştur. 1923-81 döneminde, İlköğretmen Okulları, Köy Enstitüleri ve İki Yıllık Eğitim Enstitüleri Türkiye'de ilkokullara öğretmen yetiştirmenin temel kaynağı olmuştur. Türkiye'de 1982 yılında üniversitelerin bünyesinde eğitim fakültelerinin açılması ile birlikte öğretmen yetiştirmede yeni bir döneme girilmiştir. Temmuz 1992'de Eğitim yüksekokullarının bazıları Eğitim Fakültesi haline getirilmiş, bazıları da mevcut eğitim fakültelerinin "sınıf öğretmenliği" bölümünü oluşturmuşlardır (Memduhoğlu ve Yılmaz, 2011). Sınıf öğretmenliği, Milli Eğitimi Geliştirme Projesinin yürütülmesi ile birlikte 1998-99 öğretim yılından itibaren eğitim fakültelerinin bir bölümü olmaktan çıkıp ilköğretim bölümünün bir programı (Ana Bilim Dalı - ABD-) haline dönüşmüştür (Uysal, 2003). Sınıf öğretmenliği için yapılan lisans programı günümüzdeki uygulanaşına yakın bir hal almıştır.

Eğitim fakülteleri çatısı altında devam eden sınıf öğretmenliği lisans programında, 1997 ve 2006 yıllarında yeni yapılanmalarla birlikte değişiklikler olmuştur. Günümüzde eğitim fakültelerinde uygulanan program 2006-2007 yıllarında yapılandırılmış olan programdır. Sınıf öğretmenliği programında öğretmen adaylarına verilecek YÖK tarafından belirlenmiş olan derslerin %53'ünü alan bilgisi ve becerileri, %25'ini öğretmenlik meslek bilgisi ve becerileri, %22'sini de genel kültür dersleridir. (YÖK, 2007, s. 8). Oluşturulan bu programda çakılı ders uygulaması esnetilerek; programdaki toplam kredinin yaklaşık %25'ine varan oranlarda, fakültelelere dersleri belirleme yetkisi verilmiştir (YÖK, 2007, s. 8). Sonuç olarak eğitim fakültelerinde sınıf öğretmenliği programında verilen çekirdek dersler aynı olmakla birlikte her fakültenin belirlediği seçmeli derslerin birbirinden farklı olması, günümüzde uygulanan sınıf öğretmenliği programları arasında az da olsa farklılık yaratmaktadır. Öğretmen yetiştirmenin tarihini ve bugünkü yapısını kısaca incelediğimizde yapılan bütün çalışmaların, öğretmen yetiştirmede en iyi programı geliştirmeyi amaçladığı görülmektedir. Bu sürecin istenilen biçimde ilerlemesi için programların değerlendirilmesi en önemli ihtiyaç olmuştur. Program değerlendirme, Bloom, Hastings ve Madaus (1971) tarafından, hedeflerle belirlenen değişmelerin olup olmadığını ve olmuşsa bu değişimlerin ne derece gerçekleştiğini belirleyen kanıtların toplanıp yargılanması olarak tanımlanmıştır. Program değerlendirme çalışmalarının esas olarak tek bir amacı vardır: insanların ihtiyaç duyduğu kaliteli hizmetlerin sağlanmasına katkıda bulunmaktır (Posavac ve Carey, 2007). Eğitim programı değerlendirirken programın tüm öğelerine tek tek bakmak gereği de ortaya çıkmaktadır. Bu görüş noktasından hareket edildiğinde program değerlendirme konusunda farklı yaklaşımlar olduğu görülmektedir (Demirel, 2013, s. 172). Uşun (2012) eğitimde program değerlendirme yaklaşımlarını; hedef yönelimli, sistemlere dayalı, müşteri yönelimli, katılımcı yönelimli, rakip yönelimli, işbirlikçi, geleneksel, uzmanlık

yönelimli, niteliksel, hümanistik, pragmatik, yapılandırmacı ve akademik olmak üzere onüç başlık altında ele alarak incelemiştir.

Stufflebeam'ın bağlam, girdi, süreç ve ürün (context, input, process, product: CIPP) modeli sistemlere dayalı ve yönetim yönelimli program değerlendirme yaklaşımları kategorisinde yer alan bir program değerlendirme modelidir. Stufflebeam (1971) CIPP modelini, "seçenekler üzerinde doğru bir değerlendirmeye varmak için kullanışlı bilgiyi betimleme, elde etme ve sağlama süreci" olarak tanımlarken Boulmetis ve Dutwin (2005) bu modelin karar verme tabanlı bir değerlendirme modeli olduğunu ileri sürmektedir. Daniel Stufflebeam tarafından ilk olarak 1966 yılında hükümet tarafından kırsal bölgelerdeki okullarda uygulanan programların değerlendirilmesi ve denetlenmesi için geliştirilmiştir (Yüksel ve Sağlam, 2012). Oldukça kapsamlı ve çok yönlü olan bu modelin aşamalarını Uşun (2012) şu şekilde açıklamıştır:

**\*Bağlamın değerlendirilmesi:** Bu aşamada programla ilgili tüm faktörler ve var olan durum analiz edilir. Bu aşamanın amacı, hedeflerin belirlenmesine temel olacak bilgilerin toplanması ve hedeflerin belirlenmesidir. Analiz sırasında özellikle karşılanamayan gereksinimler, kaçırılmış fırsatlar ve söz konusu gereksinimlerin niçin karşılanamadığının belirlenmesi üzerinde durulur.

**\*Girdinin değerlendirilmesi:** Bu aşamada, programın hedeflerine ulaşabilmesi için gerekli olan kaynaklar ve bu kaynakların nasıl kullanılacağı hakkında bilginin sağlandığı bağlamın değerlendirilmesinin tersine, program öğeleri mikro düzeyde analiz edilir. *Girdi analizi sırasında, amaçlar var olan duruma uygun olarak belirlenmiş mi? Hedefler okulun amaçları ile tutarlı mı? Öğretim stratejileri hedeflere uygun mu? Kapsam, genel amaçlar ve özel hedeflerle tutarlı mı? vb.* programın çeşitli öğeleri ile ilgili sorulara yanıt aranır.

**\*Sürecin değerlendirilmesi:** Programın uygulanması ile ilgili kararların alınması için gerekli olan bu aşamada, program uygulanırken gerçekleştirilen ve planlanan ile gerçekleştirilen etkinlikler arasındaki uyuma bakılır.

**\*Ürünün değerlendirilmesi:** Bu aşamada programın ürünü hakkında veri toplanarak beklenen ürünle gerçekleşen ürünün karşılaştırılması söz konusudur. Ürün değerlendirme ile uygulanan programın devam edip etmeyeceği ya da nasıl bir değişikliğe uğratılması gerektiği hakkında bilgi verilir. Bu aşama; *etki/geçerlilik, dayanıklılık ve aktarılabilirlik* vb. alt değerlendirme alanlarına ayrılmaktadır.

Öğretmen yetiştiren kurumlar içerisinde yer alan sınıf öğretmenliği lisans programı, ilköğretimin diğer bütün öğretim kademelerinin alt yapısını oluşturması açısından ayrı bir öneme sahiptir. Bu sebeple sınıf öğretmenliği lisans programının değerlendirilmesi ve programın öngördüğü amaçları ne ölçüde gerçekleştirebilecek düzeyde olduğunun belirlenmesi önem taşımaktadır (Topal, Aksu ve Karadeniz, 2011). İstendik, bu nitelikli sınıf öğretmeni potansiyelini oluşturmak; uygulanacak olan sınıf öğretmenliği lisans programını politik ve toplumsal tercihler doğrultusunda şekillendirmek yerine bilimsel çalışmalardan yararlanılarak geliştirmekle mümkün olacaktır.

Eğitimde istenilen amaçlara ulaşmak için büyük önem taşıyan sınıf öğretmenliği lisans programı Bağcı (2014), Çakmak ve Civelek (2013), Topal, Aksu ve Karadeniz (2011), Kumral ve Saracaloğlu (2011), Çoban (2011), Taçman (2009), Eraslan (2008), Şahin (1999), ve Çalışır (2008) tarafından farklı yöntemlerle değerlendirilmiş ve programın olumlu olumsuz yönleri ortaya konulmuştur. Sınıf öğretmenliği lisans programını değerlendirmeye yönelik olarak ilgili literatürde bir takım bilimsel çalışmalar yapılmış olsa da, her Eğitim Fakültesinin kendi sınıf öğretmenliği lisans programını her dönem ya da her eğitim öğretim yılı sonunda değerlendirmeye ihtiyacı vardır. Her Eğitim Fakültesindeki sınıf öğretmeni mezunlarının KPSS başarıları takip edilmeli ve her yıl programın aksayan ya da ilerleme kaydeden yönleri gelecek yıllarda uygulanacak programın düzenlenmesinde rol oynamalıdır (YÖK, 2007). Sadece KPSS'ye de dayalı kalmadan kendilerine özgü ölçme araçları geliştirerek programın sürekli takibinde olmalıdırlar.

Çeşitli ülkelerdeki ilköğretmeni yetiştirme uygulamalarını açıklayan ilk araştırma Marlet ve Morf (1954) tarafından yapılmıştır (Taçman, 2009). Milletlerarası Eğitim Bürosunun elli bir ülkenin eğitim bakanlıklarına uyguladığı anket verilerine dayalı olarak yapılmıştır. Araştırmacılar, çeşitli ülkelerdeki ilköğretmeni yetiştirme konusunda; ilköğretmeni yetiştiren kurumların türleri, bu kurumlara kayıt ve kabul şartları, öğretim süreleri, öğretmen adaylarının pedagojik, psikolojik ve sosyal hazırlıklarıyla ilgili durumları, öğretim programları,

sınavlar, diploma dereceleri, tayin işleri, öğretmenlerin iş başında yetiştirilmesi ve hızlandırılmış öğretmen yetiştirme şekilleri araştırmışlardır. Araştırma bulguları şunlardır:

- ✓ İlkokul öğretmeni yetiştirme programlarında üç ders grubu ortaya çıkmaktadır. Bunlar: Genel kültür dersleri, mesleki hazırlık dersleri, teknik ve artistik dersleridir.
- ✓ Bütün ülkelerde, ilkokul öğretmenlerine mümkün olduğu kadar yüksek genel kültür eğitimi verme isteği söz konusudur. Fakat bu istek ekonomik şartlar ve acil öğretmen ihtiyacı yüzünden yeterli ölçüde karşılanamamaktadır.
- ✓ Öğretmen adaylarının pedagojik formasyonları ders ve konferansların yanında, seminerler, grup çalışmaları, bireysel çalışmalar, her türlü uygulamalar, ziyaretler gibi yöntemlerle desteklenmektedir.

Eğitim Fakültesi Lisans Programlarının değerlendirilmesi konusunda uluslararası literatürde bir takım çalışmaların Karmina ve Kay (2015), Chang ve Wu (2011), Pak, Lana ve Jason (2004), Akpe (1987), Galluzzo (1983) yapılmış olduğu görülse de, söz konusu programların Stufflebam'ın CIPP modeli ile değerlendirilmesi konusunda uluslararası literatürde çok fazla çalışmanın yer almadığı dikkati çekmektedir. Hanchell (2014), Chen (2009), Usmani, M.A., Khatoon, S., Shammot, M.M.& Zamil, A.M. (2008) yapmış oldukları çalışmalarda hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programlarını CIPP modeli ile değerlendirmişlerdir. Hanchell, bir üniversitenin lisans programını değerlendirdiği çalışmasında programın tatmin edici olarak işlediği sonucuna ulaşmıştır. Chen, İngilizce Eğitim Kurslarını CIPP modeli ile değerlendirdiği çalışmasında ise; incelediği kursun ders program tasarımı ve sunumunun yeniden gözden geçirilmesinin, eğitmen performansı üzerinde öğrenci geri bildirimlerinin incelenmesi ve bir takım düzenlemeler yapılmasının yararlı olacağını belirtmiştir. Usmani vd. ise çalışmalarında; ilk olarak, daha fazla girdi olmadan bağlamın iyice incelenmesi gerektiği, ikinci olarak değerlendirme sorularının seçiminde özen gösterilmesi ve araç için özel sorular yapılması gerektiği, üçüncü olarak, sürecin doğasında şeffaf ve objektif olması gerektiği sonucuna ulaşmışlardır.

CIPP modelinin en güçlü yanlarından birisi program değerlendirme uzmanlarının, bir değerlendirme sürecinde sorulması gereken hayati derecede öneme sahip olan çeşitli ve çok sayıda soruları sormalarına yardımcı olan basit ve kullanışlı bir araç olmasıdır. Ayrıca program değerlendirmeciler CIPP modelinin her bir bileşeni için birçok soru da belirleyebilirler (Karataş ve Fer, 2011). Harrison (1993)'a göre CIPP modeli gerekli olduğu zaman program değerlendirmecilere hem değerlendirme sürecinin öncesinde hem de süreç boyunca değerlendirmenin içine girmesine olanak sağlar. Bu çalışmada yukarıda açıklanan nedenlerden dolayı Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı Stufflebeam'ın CIPP modeli ile değerlendirilmiştir.

**Problem Cümlesi:** Sınıf öğretmeni adayları, Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Lisans Programını Stufflebeam'ın bağlam, girdi, süreç ve ürün modeline göre nasıl değerlendirmektedir?

**Alt Problemler:** Araştırmanın alt problemleri şunlardır:

1. Sınıf öğretmeni adaylarının;
  - 1.1. Lisans programının bağlam boyutuna
  - 1.2. Lisans programının girdi boyutuna
  - 1.3. Lisans programının süreç boyutuna
  - 1.4. Lisans programının ürün boyutuna ilişkin görüşleri nedir?
2. Sınıf öğretmenliği adaylarının programın bağlam, girdi, süreç ve ürün değerlendirme boyutlarına ilişkin görüşleri arasında;
  - 2.1. Cinsiyete ve
  - 2.2. Üniversitelere göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık var mıdır?

## YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma evreni, veri toplama aracı, veri toplama süreci ve verilerin analizi alt başlıklarına yer verilmiştir.

### Araştırmanın Modeli

Bu araştırmanın amacı doğrultusunda araştırma nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli ile oluşturulmuştur. Araştırmada çok sayıda elemandan oluşan bir evrende evren

hakkında genel bir yargıya varmak ve çalışma grubunun genelindeki görüşleri nicel olarak betimlemek amacıyla tarama modeli kullanılmıştır.

### Çalışma Evreni

Çalışma evreninin seçiminde söz konusu evrenden veri toplama kolaylığı ölçütü dikkate alınmıştır. Araştırmanın çalışma evrenini; 2014-2015 Eğitim/Öğretim yılı Bahar Yarıyılında Bülent Ecevit Üniversitesi, Marmara ve Kırıkkale Üniversitelerinin Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalında dördüncü sınıfta aynı program ile öğrenim görmekte olan 354 öğretmen adayı oluşturmuştur.

Araştırmada dağıtılan ölçeklerden %62,45 oranında geri dönüş sağlanmıştır. Tablo 1’de araştırmaya katılan 354 öğretmen adayının cinsiyet durumuna ilişkin yüzde ve frekans dağılımı gösterilmiştir. Çalışma grubunun 261’inin kadın ve 93’ünün ise erkek olduğu görülmektedir.

**Tablo 1. Çalışma grubuna ilişkin cinsiyet bilgisi**

Cinsiyet	f	%
Kadın	261	73,7
Erkek	93	26,3

Tablo 2’de araştırmaya katılan 354 öğretmen adayının öğrenim gördükleri üniversitelere ilişkin yüzde ve frekans dağılımı gösterilmiştir. Çalışma grubunun 120’sinin Bülent Ecevit Üniversitesi, 117’sinin Marmara ve 117’sinin Kırıkkale Üniversitesinde okudukları görülmektedir.

**Tablo 2. Çalışma grubuna ilişkin öğrenim görülen üniversite bilgisi**

Üniversite	f	%
Bülent Ecevit	120	33,9
Marmara	117	33,1
Kırıkkale	117	33,1

### Veri Toplama Aracı

Bu çalışmanın amacı doğrultusunda araştırmada dördüncü sınıfta öğrenim gören sınıf öğretmeni adaylarından veri toplamak için araştırmacı tarafından geliştirilen “Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı Değerlendirme Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı Değerlendirme Ölçeği, toplamda 25 maddeden oluşan SÖLPDÖ “Bağlam Değerlendirme, Girdi Değerlendirme, Süreç Değerlendirme, Ürün değerlendirme” olmak üzere dört alt boyutu ölçmektedir ve yedili likert tipinde hazırlanmıştır. Ölçeğin uygulanmasında katılımcılardan ölçek maddelerine hiç katılmıyorlar ise 1’i tamamen katılıyorsa 7’yi işaretleyecek şekilde cevap vermeleri istenmiştir. Yine de belirtilen likert tipi ölçekte ölçek puanlarının nasıl yorumlanacağı Tablo 3’e göre açıklanabilir. Tablo 3 deki ifadeler ölçeğin uygulanmasında ölçek üzerine yazılmamıştır. İfadeler ölçekten elde edilen puanların kolayca yorumlanabilmesi için oluşturulmuştur.

**Tablo 3. Ölçek puanlarının yorumlanması**

Ölçek Puanları	Maddenin ifadesi	Programın değerlendirilmesi
1,00-1,99	Hiç Katılmıyorum	Yetersiz
2,00-2,99	Katılmıyorum	
3,00-3,99	Biraz katılmıyorum	Orta derecede yeterli
4,00-4,99	Biraz katılıyorum	
5,00-5,99	Katılıyorum	Yeterli
6,00-7,00	Kesinlikle katılıyorum	

Geçerlilik ve güvenilirlik çalışmasının sonucunda oluşturulan 25 maddelik ölçeğin son formunda yapılan analizler sonucu elde edilebilecek en düşük puan 25, en yüksek puan 175’tir. Ölçeğe ve alt faktörlere ilişkin madde sayısı ve güvenilirlik katsayıları; beş maddeden oluşan Bağlam Değerlendirme alt faktörü için .74 (oldukça güvenilir), 4 maddeden oluşan Girdi

Değerlendirme alt faktörü için .79 (oldukça güvenilir), beş maddeden oluşan Süreç Değerlendirme alt faktörü için .81 (yüksek derecede güvenilir), on bir maddeden oluşan Ürün Değerlendirme alt faktörü için .93 (yüksek derecede güvenilir), SÖLPDÖ için .94 (yüksek derecede güvenilir) olarak hesaplanmıştır (Kalaycı,2010).

## 1. Ölçek Geliştirme

Araştırmada kullanılan veri toplama aracının geliştirilmesi aşamasından önce, araştırmanın temellendirilmesi ve belirlenen amaçlara ulaşılabilmesi için CIPP modeli ile değerlendirme, sınıf öğretmenliğinde uygulanan program ve ölçek geliştirme süreci ile ilgili literatürdeki çalışmalar incelenerek (Cansu, 2010; Karataş, 2007; Stufflebeam,1971; YÖK, 2007) veri toplama aracının kavramsal yapısı ve ana çerçevesi belirlenmiştir Bu aşamada, Stufflebeam'ın bağlam, girdi, süreç ve ürün modeli yararlanılarak hazırlanacak madde havuzu dört ana başlık altında şekillendirilmiştir. Bağlam değerlendirme alt ölçeği, girdi değerlendirme alt ölçeği, süreç değerlendirme alt ölçeği ve ürün değerlendirme alt ölçeği şeklinde oluşturulan dört ana başlıktan yola çıkarak bir deneme formu oluşturulmuştur. Aynı zamanda deneme formundaki maddeler, yeni mezun olup atanan sınıf öğretmenlerinin ve dördüncü sınıf, sınıf öğretmeni adaylarının programla ilgili olumlu ve olumsuz eleştirileri dikkate alınarak oluşturulmuştur. Hazırlanan madde havuzundaki maddelerin sınıf öğretmenliği lisans programını değerlendirip değerlendiremeyeceği konusunda, eğitim programları ve öğretim alanında dört uzman akademisyen, sınıf öğretmenliği alanında üç uzman akademisyen ve maddelerin anlaşılabilirliği ile ilgili olarak iki Türk dili uzman akademisyenin görüşleri alınmıştır. Uzman görüşleri alındıktan sonra kapsam geçerliliğine göre madde havuzunda yapılan düzenlemeler sonucu üçü "Kişisel Bilgi Formu"na, elli sekizi "Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı Değerlendirme Ölçeği" ne ait olmak üzere toplamda altmış bir maddeden oluşan pilot uygulama ölçeği hazırlanmıştır. Geliştirilen pilot uygulama ölçeği Çanakkale Onsekiz Mart, Ahi Evran ve Bartın üniversitelerinde öğrenim görmekte olan iki yüz doksan beş sınıf öğretmeni adayına uygulanmıştır. Uygulamadan elde edilen verilerin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları yapılarak ölçek geliştirilmiştir.

### 1.1. Ölçeğin Geçerlilik Analizi

Ölçeğin geçerlilik analizi ile ilgili bilgilere aşağıda yer verilmektedir;

#### 1.1.1.Kapsam geçerliliği

Geçerlik, testin bireyin ölçülmek istenen özelliğini ne derece doğru ölçtüğüyle ilgili bir kavramdır. Testi oluşturan maddelerin ölçülmek istenilen davranışı ölçmede nicelik ve nitelik olarak yeterli olup olmadığının göstergesi olan kapsam geçerliliğini test etmede sıkça kullanılan yöntemlerden biri de uzman görüşlerine başvurmaktır (Büyüköztürk, 2014: 179-180). Geliştirilecek ölçme aracının temelini oluşturmak açısından hazırlanan madde havuzu, eğitim programları ve öğretim alanında 4 uzman akademisyen, sınıf öğretmenliği alanında 3 uzman akademisyen ve maddelerin anlaşılabilirliği ile ilgili olarak 2 Türk dili uzman akademisyen tarafından incelenmiştir. Uzmanların maddeler üzerinde verdikleri geri dönüşlere göre maddelerin kapsam geçerliliği oranları belirlenmiştir. Kapsam geçerlik oranlar" (KGO), herhangi bir maddeye ilişkin "Gerekli" görüşünü belirten uzman sayılarının, maddeye ilişkin görüş belirten toplam uzman sayısına oranının 1 eksiği ile elde edilir ve 9 uzman tarafından incelenen maddelerin 0,05 anlamlılık düzeyinde kapsam geçerlilik oranı 0.75 olarak belirtilmektedir (Yurdagül, 2005). Uzman görüşlerine dayanılarak hazırlanan kapsam geçerlilik oranı tablosu, madde havuzundan çıkartılacak maddeleri göstermektedir. Buna göre 6, 9, 12, 14, 36, 40, 46 ve 58. maddeler kapsam geçerliliği 0.75'in altında olduğu için pilot uygulamada kullanılacak ölçme aracından çıkarılmıştır. Sonuç olarak pilot uygulamada kullanılacak 50 maddelik taslak ölçek hazırlanmıştır.

#### 1.1.2.Yapı geçerliliği

Yapı geçerliliği, testin ölçülmek istenen davranış bağlamında soyut bir kavramı (faktörü) doğru bir şekilde ölçebilme derecesini gösterir. Yani hazırlanan soruların belirtilen özellikleri ne derece doğru ölçtüğü "yapı geçerliliği" ile ilgilidir (Büyüköztürk, 2014: 180). Ölçme aracı

geliştirilirken de ölçme aracının yapı geçerliliği belirleyebilmek amacıyla açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliliğini belirlemeden önce veri setinde kayıp değerlerin olup olmadığı ve uç değerlerinin sayıca çok olup olmadığı incelenmiş ve analiz için uygun olduğu saptanmıştır. Ayrıca verilerin faktör analizine uygun olup olmadığına karar vermek için normallik varsayımını karşılayıp karşılamadığı, örneklem büyüklüğünün uygun olup olmadığı ve çok değişkenli normalliğin sağlanıp sağlanmadığı tespit edilmiştir. Normallik varsayımının karşılanıp karşılanmadığını test etmek amacıyla çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiş ve Kolmogorov-Smirnov testi yapılmıştır. Katsayılar ve sonuçlar Tablo 4 ve Tablo 5'te verilmiştir.

**Tablo 4. Çarpıklık ve basıklık değerleri**

	İstatistik	Std. Hata
Çarpıklık	-,064	,142
Basıklık	-,460	,283

**Tablo 5. Normallik değerleri**

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	İstatistik	Df	Anlamlılık	İstatistik	Df	Anlamlılık
Toplam	,033	295	,200*	,991	295	,079

Çarpıklık ve basıklık katsayısı, sırayla, çarpıklığın ve basıklığın standart hatasına bölüldüğünde çıkan değerler -1.96 ile +1.96 arasında kalıyorsa dağılım normal olarak kabul edildiğinden, çarpıklık değeri -0.45 ve basıklık değeri -1.62 olan verilerin normal dağıldığını söyleyebiliriz. Aynı zamanda Kolmogorov-Smirnov ( $p=,200$ ) ve Shapiro-Wilk ( $,079$ ) testinin  $p$  değerinin 0.05'ten büyük olması normalliğin sağlandığı anlamına gelmektedir (Can, 2014; 85).

Örneklem büyüklüğünün faktör analizine uygun olup olmadığı ve çok değişkenli normalliğin sağlanıp sağlanmadığının belirlenmesi için de Kaiser Meyer Olkin (KMO) ve Bartlett Küresellik testleri yapılmıştır (Tablo 6).

**Tablo 6. KMO ve Bartlett küresellik test sonuçları**

Kaiser-Meyer-Olkin	Bartlett Küresellik Testi		
	Yaklaşık Ki-kare değeri	Df	Anlamlılık
.924	8181.822	1225	.000

Çalışmada KMO değerinin .924 olduğu görülmektedir. Bu da 0.90 üzerinde olduğu için "mükemmel" olarak yorumlanabilir (Leech, Barrett ve Morgan, 2005). Bartlett değeri incelendiğinde (8181.822,  $p<.05$ ) ise anlamlı bulunmuştur. Varsayımlar sağlandığı için veri setinin faktör analizine uygun olduğu görülmektedir.

### 1.1.3. Açımlayıcı faktör analizi

Açımlayıcı faktör analizi, bir ölçme aracında yer alan maddelerin kaç alt boyut altında toplanabileceğini ve aralarında ne tür bir ilişki olduğunu belirleme tekniğidir (Seçer, 2015). Açımlayıcı faktör analizi kapsamında "Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı Değerlendirme Ölçeği"nin faktör desenini ortaya koymak amacıyla faktörleştirme yöntemi olarak Maximum Likelihood; döndürme yöntemi olarak eğik döndürme yöntemlerinden Direct Oblimin tekniği seçilmiştir. Bu tekniğin kullanılma sebebi; ölçme aracındaki alt faktörlerin birbirleriyle ilişkili olduğu varsayıldığı veya belirlendiği zaman eğik döndürme tekniklerden biri kullanılır ve Direct Oblimin bir eğik döndürme tekniği olmasıdır (Seçer, 2015).

Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı Değerlendirme Ölçeğinin faktör desenini ortaya koymak amacıyla yapılan analizde, her bir maddenin faktör yük değerinin en az .32 ve üzerinde olması gerektiği için, kabul düzeyi .32 olarak belirlenmiştir (Seçer, 2015). Faktör yük değerleri için kabul düzeyi .32 olarak belirlendiğinden 12 madde (11, 12, 13, 17, 19, 20, 21, 22, 23, 30, 34 ve 42. maddeler) .32 kabulünün altında yük değeri verdiği için bu maddeler çıkartılmıştır.

Ayrıca bir maddenin iki farklı boyutta faktör yük değeri bulundurması ve bu değerler arasında .20 düzeyinde bir fark olmaması durumunda maddeler binişik olarak nitelendirildiği için



binışik olan 7 madde (1, 2, 28, 31, 32, 33 ve 35. maddeler) ölçekten çıkartılmıştır. Analiz sonucunda oluşan Açıklanan toplam varyans ve Pattern Matrix (desen yapısı) tabloları (Tablo 7 ve Tablo 8) ölçeğin faktör yapısını ortaya çıkarmıştır.

Açımlayıcı faktör analizi sonucu, faktörleri 14, 6, 7 ve 4'er madde olmak üzere toplamda 31 maddeden oluşan dört alt faktörlü ölçme aracı geliştirilmiştir. Ancak ölçme aracı geliştirme sürecinde örtük yapı belirlendikten sonra bu yapının model uyumuna bakmak için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır.

**Tablo 7. Açıklanan toplam varyans**

Faktör	Başlangıç özdeğerleri			Kareler toplamı yükleri		
	Toplam	Varyansın %	Birikim %	Toplam	Varyansın %	Birikim %
1	11.121	35.874	35.874	10.611	34.229	34.229
2	2.163	6.976	42.850	1.404	4.528	38.757
3	1.836	5.923	48.774	1.548	4.993	43.750
4	<b>1.528</b>	<b>4.930</b>	<b>53.704</b>	1.032	3.330	47.080
5	1.094	3.528	57.232			
6	1.047	3.376	60.608			
7	.933	3.008	63.616			
8	.868	2.799	66.415			
9	.860	2.774	69.189			
10	.769	2.481	71.670			
11	.723	2.331	74.002			
12	.683	2.203	76.205			
13	.637	2.055	78.259			
14	.629	2.030	80.290			
15	.582	1.877	82.167			
16	.562	1.812	83.979			
17	.519	1.674	85.653			
18	.477	1.540	87.193			
19	.463	1.493	88.686			
20	.420	1.355	90.041			
21	.385	1.242	91.283			
22	.362	1.168	92.451			
23	.336	1.084	93.534			
24	.333	1.074	94.608			
25	.298	.960	95.568			
26	.287	.925	96.493			
27	.270	.870	97.363			
28	.240	.775	98.138			
29	.223	.719	98.857			
30	.181	.585	99.442			
31	.173	.558	100.000			

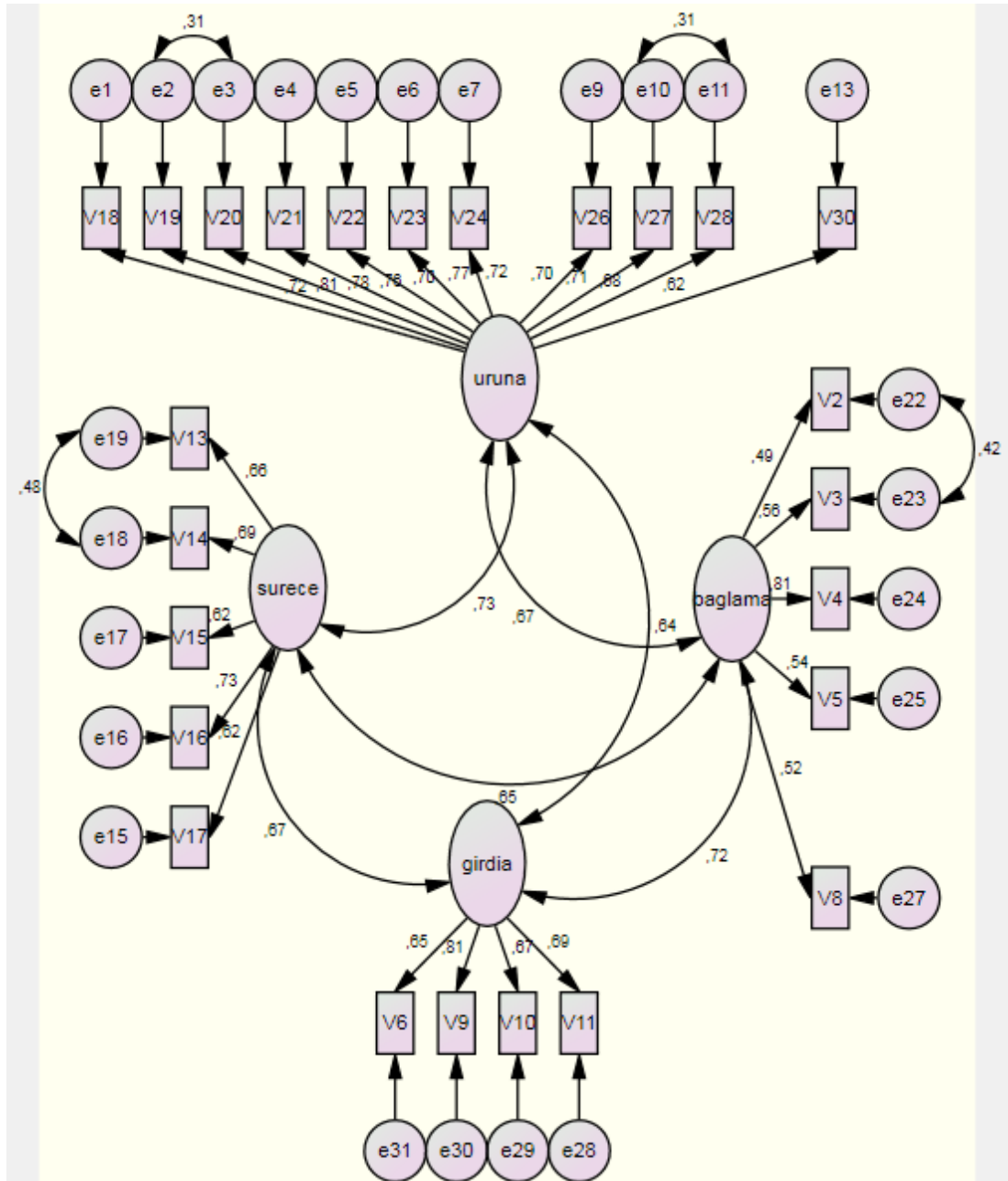
**Tablo 8. Desen yapısı**

	Faktör			
	1	2	3	4
M39	.764			
M46	.745			
M45	.739			
M47	.738			
M37	.732			
M38	.722			
M41	.663			
M43	.641			
M40	.617			
M44	.580			
M49	.519			
M36	.499			
M50	.461			
M48	.415			
M25		.866		
M24		.847		
M26		.444		
M27		.417		
M29		.381		
M18		.360		
M5			.745	
M4			.627	
M6			.458	
M9			.437	
M10			.426	
M7			.398	
M3			.356	
M16				.653
M15				.638
M14				.575
M8				.436

#### 1.1.4.Doğrulayıcı faktör analizi

Doğrulayıcı faktör analizinde değişkenler arasındaki ilişkiye dair daha önce saptanan bir modelin ya da hipotezin test edilmesi söz konusudur (Büyüköztürk, 2014).

Belirtilen analizin yapılabilmesi için öncelikle SPSS formatındaki veri seti AMOS programına tanıtılmıştır ve açımlayıcı faktör analizinde belirlenen dört örtük değişken ve her değişkene ilişkin maddeler programda tanımlanmıştır. Analize başlamadan önce her değişkene ait hata terimi isimlendirilmiş ve tüm örtük değişkenler arasında kovaryans oluşturulmuştur. Daha sonra standardize edilmiş katsayılar ve modifikasyon indekslerine dair çıktı alabilmek için analiz özellikleri belirlenmiş ve analiz yapılmıştır. Modelin veri ile ne kadar uyumlu olduğu incelendikten sonra standardize edilmiş regresyon katsayılarına bakılmıştır. Bu katsayıların .70 e yakın olması tercih edilmektedir (Web1). Bu sebeple .70'den uzak olan maddeler ölçme aracından çıkarıldıktan sonra model uyumunun iyileştirilebilmesi için modifikasyon indekslerine bakılmıştır. Kuramsal olarak ilişkili olan maddelere ait hata terimleri ilişkilendirilmiş ve analiz sonuçları aşağıdaki şekilde belirtilmiştir.



**Şekil 1.** Maddelerin örtük değişkenleri açıklama oranları

Doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre oluşturulan 25 maddelik ölçme aracının maddelerin faktörleri açıklama oranları 0.49 ile 0.81 arasında değişmektedir(Şekil 1).

**Tablo 9. Model uyum özeti**

<b>CMIN</b>					
Model	NPAR	CMIN	DF	P	CMIN/DF
Default model	60	590,473	265	,000	<b>2,228</b>
Saturated model	325	,000	0		
Independence model	25	3984,302	300	,000	13,281
<b>RMR, GFI</b>					
Model	RMR	GFI	AGFI	PGFI	
Default model	,136	<b>,866</b>	<b>,836</b>	,706	
Saturated model	,000	1,000			
Independence model	,942	,226	,161	,208	
<b>Baseline Comparisons</b>					
Model	NFI	RFI	IFI	TLI	CFI
Default model	<b>,852</b>	<b>,832</b>	<b>,912</b>	<b>,900</b>	<b>,912</b>
Saturated model	1,000		1,000		1,000
Independence model	,000	,000	,000	,000	,000
<b>RMSEA</b>					
Model	RMSEA	LO 90	HI 90	PCLOSE	
Default model	<b>,065</b>	,058	,072	,000	
Independence model	,204	,199	,210	,000	

Üretilen çıktılarda model uyumuna ilişkin Tablo 9'da belirtilen değerler incelendiğinde X<sup>2</sup>/sd oranının 2.5'in altında (2.228) olup mükemmel uyuma (Kline, 2005), GFI ve AGFI değerinin 0.90'a yakın (0.866 ve 0.836) olup iyi uyuma (Schumacker ve Lomax, 1996; Akt: Çokluk vd, 2014), RMSEA değerinin 0.07'in altında (0.065) olup yine iyi uyuma (Steiger, 2007; Akt: Çokluk vd, 2014) işaret ettiği görülebilir. Bunlar dışında IFI, TLI ve CFI değerlerinin 0.90'a eşit ve büyük olması iyi uyuma, NFI ve RFI değerlerinin 0.90'a yakın olması kabul edilebilir derecede uyuma (Tabachnick ve Fidell, 2001) işaret etmektedir. Modelin doğrulanıp doğrulanmadığını değerlendirmek için tek bir uyum indeksinden çok, tüm indeksler bir arada değerlendirildiğinde kurgulanan modelin doğrulandığı kabul edilebilir.

## 1. 2. Ölçeğin Güvenirlik Analizi

Bu çalışmada SÖLPDÖ'nin güvenilirliği belirlemek amacıyla iç tutarlık ve Pearson korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Madde-toplam test korelasyonu test maddelerinden alınan puanlar ile testin toplam puanı arasındaki ilişkiyi açıklar (Büyüköztürk, 2014) ve madde-toplam puan korelasyonunun pozitif hatta 0.25'den büyük olması gerekmektedir. Bu da iç tutarlılığının yüksek olduğunu ifade eder. Bu kurala uymayan maddelerin ölçekten çıkarılması önerilmektedir (Fraenkel ve Wallen, 2012). SÖLPDÖ'nin güvenilirlik çalışması için 25 maddenin madde-toplam puan korelasyonlarına bakıldığında; korelasyon güvenilirlik katsayılarının (Pearson korelasyonu)  $r=.37$  ile  $.72$  arasında, pozitif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olduğu saptanmıştır. Ölçekte Cronbach Alpha iç tutarlık katsayıları; Bağlam değerlendirme boyutu için 0.75, Girdi değerlendirme boyutu için 0.79; Süreç değerlendirme boyut için 0.81; Ürün değerlendirme boyutu için 0,83; tüm ölçek için ise 0,93 olarak bulunmuştur (Tablo 10).

**Tablo 10. SÖLPDÖ'nin güvenilirlik sonuçları**

Ölçek ve Alt boyutları	Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayıları
SÖLPDÖ	0.93
Bağlam değerlendirme	0.75
Girdi değerlendirme	0.79
Süreç değerlendirme	0.81
Ürün değerlendirme boyutu	0.83

Yapılan geçerlilik ve güvenilirlik çalışmalarından sonra SÖLPDÖ'nin programı değerlendirebilecek özellikte olduğu söylenebilir.

### BULGULAR ve YORUM

Sınıf öğretmenliğinde uygulanan programın, sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının görüşleri alınarak değerlendirilmesi amaçlanan çalışmanın bu kısmında Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı Değerlendirme Ölçeği ile elde edilen bulgu ve yorumlara yer verilmiştir. Bulguların güvenilirliğini sorgulamak amacıyla öncelikle Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı Değerlendirme Ölçeğinden elde edilen verilerin Cronbach Alfa ( $\alpha$ ) katsayısı hesaplanmıştır. Sonuçlar Tablo 11'de belirtilmiştir.

**Tablo 11. SÖLPDÖ'nden elde edilen verilerin güvenilirlik sonuçları**

Ölçek ve Alt boyutları	Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayıları
SÖLPDÖ	0.93
Bağlam değerlendirme	0.73
Girdi değerlendirme	0.79
Süreç değerlendirme	0.81
Ürün değerlendirme boyutu	0.93

Tablo 11'de belirtilen değerler ulaştığımız bulguların güvenilir sonuçlar ortaya koyduğunu göstermektedir.

### Sınıf Öğretmeni Adaylarının Lisans Programının Bağlam Boyutuna İlişkin Görüşleri

Tablo 12'de görüldüğü gibi, öğretmen adaylarının, sınıf öğretmenliğinde uygulanan programın bağlam değerlendirme boyutunu belirtilen maddelere göre 'orta derecede yeterli' bulmaktadırlar. Alan bilgisi, öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin sayısının yeterli olması, programın işlevsel olması ve derslerin güçlük dereceleri ile ders saatleri uyumlu olması açısından 'biraz katıldıkları' ( $\bar{X}=4.09, 4.12, 4.30, 4.27$ ), sınıf öğretmenliği özel alan yeterliliklerini kazandırması açısından 'biraz katılmadıkları' ( $\bar{X}=3.92$ ) maddelerin ortalamalarından çıkarılabilmektedir. Programın bağlam boyutunda 'orta derecede yeterli' olduğunu belirten öğretmen adayları alan ve öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin artırılmasını ve bu derslerin saatlerinin güçlük derecelerine göre uygun sürede verilmesi gerektiğini düşünmektedirler.

**Tablo 12. Sınıf öğretmenliği lisans programının bağlam boyutuna ilişkin sınıf öğretmeni adaylarının görüşleri**

Maddeler		1	2	3	4	5	6	7	$\bar{X}$
V2. Alan bilgisi derslerinin sayısı yeterlidir.	f	38	43	57	55	73	48	40	4,09
	%	10,7	12,1	16,1	15,5	20,6	13,6	11,3	
V3. Öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin sayısı yeterlidir.	f	39	39	43	69	83	44	37	4,12
	%	11,0	11,0	12,1	19,5	23,4	12,4	10,5	
V4. Program sınıf öğretmenliği özel alan yeterliliklerini kazandırıcı niteliktedir.	f	36	37	52	100	72	37	20	3,92
	%	10,2	10,5	14,7	28,2	20,3	10,5	5,6	
V5. Program teorik açıdan işlevseldir.	f	25	25	48	81	93	58	24	4,30
	%	7,1	7,1	13,6	22,9	26,3	16,4	6,8	
V8. Derslerin güçlük dereceleri ile ders saatleri uyumludur.	f	35	25	44	82	78	51	39	4,27
	%	9,9	7,1	12,4	23,2	22,0	14,4	11,0	

### Sınıf Öğretmeni Adaylarının Lisans Programının Girdi Boyutuna İlişkin Görüşleri

Öğretmen adaylarının %75'inin, sınıf öğretmenliğinde uygulanan programın girdi değerlendirme boyutunda belirtilen maddelere 'biraz katılmadıkları' görülmektedir (Tablo 13). 'Dersliklerdeki teknolojik imkânlar yeterlidir' maddesi ( $\bar{X}=3.35$ ) en az ortalamaya sahiptir. Öğretmen adaylarından elde edilen bulgulara bakıldığında daha iyi bir eğitim için fiziki imkânların, kullanılan materyallerin iyileştirilmesine ihtiyaç duyulduğu söylenebilir. Özellikle de teknolojik imkânların artırılmasının da program için daha iyi olacağı görülmektedir.

**Tablo 13.** Sınıf öğretmeni adaylarının sınıf öğretmenliği lisans programının girdi boyutuna ilişkin görüşleri

Maddeler		1	2	3	4	5	6	7	$\bar{X}$
V6. Program uygulama açısından işlevseldir.	f	58	52	62	71	67	31	13	3,51
	%	16,4	14,7	17,5	20,1	18,9	8,8	3,7	
V9. Kullanılan görsel ve işitsel materyaller, ilgi çekici niteliktedir.	f	58	39	70	77	71	26	13	3,54
	%	16,4	11,0	19,8	21,8	20,1	7,3	3,7	
V10. Derslerin yapıldığı fiziki ortam başarıyı olumlu yönde etkilemektedir.	f	75	41	59	63	59	33	26	3,55
	%	20,6	11,6	16,7	17,8	16,7	9,3	7,3	
V11. Dersliklerdeki teknolojik imkânlar yeterlidir.	f	69	63	60	64	44	41	13	3,35
	%	19,5	17,8	16,9	18,1	12,4	11,6	3,7	

### Sınıf Öğretmeni Adaylarının Lisans Programının Süreç Boyutuna İlişkin Görüşleri

Öğretmen adaylarının süreç boyutunda yer alan maddelere verdikleri cevaplar Tablo 14'de verilmiştir. Bu tabloya göre 'öğretim üyeleri bölümdeki öğrencilerle ders dışında da iletişim kurmaktadır' maddesi en fazla ortalamaya ( $\bar{X}=4.14$ ) ve 'öğretim üyelerinin ders işleyiş yöntem ve teknikleri daha kolay öğrenmeyi sağlamaktadır' maddesi ise en az ortalamaya ( $\bar{X}=3.76$ ) sahiptir.

Genel olarak bakıldığında ise, öğretmen adayları programın süreç boyutunu 'orta derecede yeterli' olarak nitelendirmektedirler. Süreç boyutunda en çok üzerinde durulması gereken noktanın öğretmen adaylarının kullandıkları yöntem ve teknikler olduğunu söyleyebiliriz. Öğretmen adaylarının öğretim elemanları tarafından ders sürecinde daha çok yönlendirmeye ihtiyaç duydukları düşünülebilir.

**Tablo 14.** Sınıf öğretmenliği lisans programının süreç boyutuna ilişkin sınıf öğretmeni adaylarının görüşleri

Maddeler		1	2	3	4	5	6	7	$\bar{X}$
V13. Öğretim üyelerinin ders işleyiş yöntem ve teknikleri daha kolay öğrenmeyi sağlamaktadır.	f	39	42	71	83	74	21	24	3,76
	%	11,0	11,9	20,1	23,4	20,9	5,9	6,8	
V14. Bölüm öğretim elemanları öğretim sürecinde dersleri birbirleriyle ilişkilendirmektedirler.	f	23	39	76	87	75	39	15	3,92
	%	6,5	11,0	21,5	24,6	21,2	11,0	4,2	
V15. Öğretim üyeleri bölümdeki öğrencilerle ders dışında da iletişim kurmaktadır.	f	25	37	70	63	79	48	32	4,14
	%	7,1	10,5	19,8	17,8	22,3	13,6	9,0	
V16. Programda kullanılan görsel ve işitsel materyaller, öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır.	f	21	45	62	83	67	49	27	4,08
	%	5,9	12,7	17,5	23,4	18,9	13,8	7,6	
V17. Bölümdeki dersler mantıklı bir düzene göre verilmektedirler.	f	25	33	89	78	73	40	16	3,91
	%	7,1	9,3	25,1	22,0	20,6	11,3	4,5	

## Sınıf Öğretmeni Adaylarının Lisans Programının Ürün Boyutuna İlişkin Görüşleri

Tablo 15’de sınıf öğretmenliği lisans programının ürün boyutuna ilişkin sınıf öğretmeni adaylarının verdikleri cevaplar yer almaktadır. Bu cevaplar sınıf öğretmeni adaylarının maddelere ‘biraz katıldıklarını’ ve ‘biraz katılmadıklarını’ göstermektedir. Elde edilen bulgulara göre sınıf öğretmeni adaylarının özel alan yeterliliklerine yönelik ve bilişsel, duyuşsal ve kişisel gelişim açısından daha çok eğitim almak istediklerini söyleyebiliriz. Ayrıca öğretmen adayları öğretmen olduktan sonra uygulamada kullanabilecekleri daha fazla bilgi edinmeyi istemiş olabilirler.

**Tablo 15.** Sınıf öğretmenliği lisans programının ürün boyutuna ilişkin sınıf öğretmeni adaylarının görüşleri

Maddeler		1	2	3	4	5	6	7	$\bar{X}$
V18. Program öğretmen adaylarının sınıf öğretmenliği yeterlilikleri ile ilgili ihtiyaçlarına cevap vermektedir.	f	34	40	77	93	68	28	14	3,73
	%	9,6	11,3	21,8	26,3	19,2	7,9	4,0	
V19. Program bilişsel açıdan ideal bir sınıf öğretmeni yetiştirmiştir.	f	36	34	70	87	67	49	11	3,86
	%	10,2	9,6	19,8	24,6	18,9	13,8	3,1	
V20. Program duyuşsal açıdan ideal bir sınıf öğretmeni yetiştirmiştir.	f	35	37	60	97	68	39	18	3,88
	%	9,9	10,5	16,9	27,4	19,2	11,0	5,1	
V21. Program kişisel özellikler açısından ideal bir sınıf öğretmeni yetiştirmiştir.	f	33	38	60	99	59	39	26	3,94
	%	9,3	10,7	16,9	28,0	16,7	11,0	7,3	
V22. Program, sınıf öğretmeni adaylarını ilgilendiren bütün bilim dallarının (fen, sosyal, matematik vb.) temeli ile ilgili alan bilgisi kazandırmıştır	f	31	34	63	87	72	49	18	4,00
	%	8,8	9,6	17,8	24,6	20,3	13,8	5,1	
V23. Program, öğretmen adaylarına, sınıf yönetiminde oluşabilecek sorunların aşılmasına yönelik beceri kazandırmıştır.	f	26	52	69	72	75	47	13	3,87
	%	7,3	14,7	19,5	20,3	21,2	13,3	3,7	
V24. Program, öğretmen adaylarına özel eğitime yönelik yeterlilikler kazandırmıştır.	f	32	35	67	99	59	47	15	3,90
	%	9,0	9,9	18,9	28,0	16,7	13,3	4,2	
V26. Program, öğretmen adaylarına görev yapacakları okulda yönetici olma yeterliliği kazandırmıştır.	f	49	52	61	72	55	50	15	3,68
	%	13,8	14,7	17,2	20,3	15,5	14,1	4,2	
V27. Program, öğretmen adaylarının görevlerini icra edecekleri ortama uygun olarak verilmiştir.	f	38	45	73	81	59	40	18	3,76
	%	10,7	12,7	20,6	22,9	16,7	11,3	5,1	
V28. Program, mesleğin icra edilmesi aşamasında yazışmalar ve resmi belgelerin düzenlenmesi için gerekli becerileri kazandırmıştır.	f	49	44	78	68	58	48	9	3,62
	%	13,8	12,4	22,0	19,2	16,4	13,6	2,5	
V30. Programda yer alan dersler birbirini tamamlamıştır.	f	16	36	56	101	77	43	25	4,17
	%	4,5	10,2	15,8	28,5	21,8	12,1	7,1	

## Sınıf Öğretmeni Adaylarının Lisans Programının Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün Boyutuna İlişkin Görüşleri

Tablo 16'daki sınıf öğretmeni adaylarına uygulanan ölçekten elde edilen bulgular incelendiğinde öğretmen adaylarının bütün alt ölçeklerden alınabilecek en az ve en çok puan aldıkları görülmektedir. Sınıf öğretmeni adaylarının bazılarının programla ilgili birbirinden çok farklı düşüncelere sahip olduklarını söyleyebiliriz. Alt ölçeklerden aldıkları ortalama puanlar, mümkün olan en az ve en çok puan aralıklarına göre yorumlandığında; programın girdi boyutunun en düşük ortalamaya, ürün boyutunun ise en yüksek ortalamaya sahip olduğunu görülmektedir. Ölçeğin tamamına ilişkin alınan ortalama puan ( $\bar{X}$ =97.00) öğretmen adaylarının sınıf öğretmenliği lisans programının geliştirilmesi gerektiğini göstermektedir.

**Tablo 16.** Sınıf öğretmeni adaylarının lisans programına ilişkin betimsel istatistik sonuçları

	Ss	$\bar{X}$	Mümkün olan Min-Max	Uygulamadaki Min-Max
Bağlam Değ.	6,1	20,71	5-35	5-35
Girdi Değ.	5,5	13,97	4-28	4-28
Süreç Değ.	6,0	19,84	5-35	5-35
Ürün Değ.	13,9	42,46	11-77	11-77
SÖLPDÖ	26,55	97,00	25-175	26-170

N=356

### Varsayımların Sınanması

Ortalamaların karşılaştırılmasında güvenilir sonuçlara ulaşabilmek için verilerdeki normal dağılım ve varyansların eşitliği ile ilgili analizlerin incelenmesi gerekmektedir. Verilerin normalliğinin sınanması için normallik testleri yapılmıştır. Varyansların eşitliği ise Levene testinden elde edilen p (Sig.) değeri ile sınanmıştır. Ölçeğin tamamına ilişkin toplam puanda ise varyansların eşitliği sağlanmamıştır.

**Tablo 17.** Ortalamaların karşılaştırılması için Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	İstatistik	Df	Anlamlılık	İstatistik	Df	Anlamlılık
Bağlam Değ.	,046	354	,073	,994	354	,145
Girdi Değ.	,065	354	,001	,982	354	,000
Süreç Değ.	,047	354	,062	,993	354	,092
Ürün Değ.	,048	354	,051	,991	354	,030
SÖLPDÖ	,041	354	,200*	,995	354	,315

Tablo 17'de verilen Kolmogorov-Smirnov testindeki p (Sig.) değerlerine bakıldığı zaman bağlam, süreç, ürün değerlendirme boyutlarında ve ölçeğin tamamında normalliğin sağlandığı, ancak girdi değerlendirme alt boyutunda ise normal dağılım olmadığı görülmektedir.

**Tablo 18.** Çarpıklık ve basıklık değerleri

		İstatistik	Std. Hata
Bağlam Değerlendirme	Çarpıklık	-,077	,130
	Basıklık	-,238	,259
Girdi Değerlendirme	Çarpıklık	,109	,130
	Basıklık	-,594	,259
Süreç Değerlendirme	Çarpıklık	,010	,130
	Basıklık	-,429	,259
Ürün Değerlendirme	Çarpıklık	-,030	,130
	Basıklık	-,496	,259
SÖLPDÖ	Çarpıklık	-,017	,130
	Basıklık	-,306	,259

Alt boyutlarda ve ölçeğin tamamında dağılımın, Tablo 18'de yer alan değerlere göre çarpıklık ve basıklığı değerlendirilerek, normalliği konusunda bir yargıya varılabilir. Çarpıklık ve



basıklık katsayılarının standart hataya bölünmesi ile elde edilecek z-istatistiğinin ( $\alpha=.05$ )  $\pm 1.96$  arasında olması dağılımın normalden aşırı sapma göstermediği şeklinde yorumlanabilir (Büyüköztürk, 2014). Girdi değerlendirme boyutu hariç tüm alt boyutlarda ve ölçeğin tamamında normal dağılım görüldüğü söylenebilir.

Kolmogorov-Smirnov testi sonuçlarıyla birlikte aynı zamanda çarpıklık basıklık katsayıları, frekans dağılımı ve Q-Q grafikleri incelenerek verilerin girdi değerlendirme boyutu hariç, normal dağılım sergilemediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç iki farklı grubun ortalamalarının karşılaştırılması için parametrik ve nonparametrik testlerin hangisinin uygulanacağına seçilmesinde etkili olmuştur. Normal dağılım göstermeyen girdi değerlendirme alt boyutu için nonparametrik test uygulanmıştır.

### **Sınıf Öğretmeni Adaylarının Programa İlişkin Görüşlerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması**

Cinsiyete göre t-testi sonuçları Tablo 19 'da sunulmuştur.

**Tablo 19.** *Sınıf öğretmeni adaylarının programın bağlam, süreç ve ürün değerlendirme boyutlarına ilişkin görüşlerinin cinsiyete göre t-testi sonuçları*

Boyut	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	Ss	t	p
Bağlam	Kadın	261	20,82	5,77	,385	,700
	Erkek	93	20,41	6,55		
Süreç	Kadın	261	19,56	5,84	-1,526	,128
	Erkek	93	20,62	6,55		
Ürün	Kadın	261	42,44	13,70	-,142	,888
	Erkek	93	42,52	14,56		

Sınıf öğretmeni adaylarının, sınıf öğretmeni lisans programının bağlam, süreç ve ürün değerlendirme boyutlarına ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkeni açısından karşılaştırıldığında belirtilen alt boyutlarda kadın ve erkek sınıf öğretmen adayları arasında anlamlı fark olmadığı görülmektedir ( $p>0,05$ ).

### **Sınıf öğretmeni adaylarının programın girdi değerlendirme boyutuna ve programın tamamına ilişkin görüşlerinin cinsiyete göre Mann-Whitney U testi sonuçları**

Sınıf öğretmeni adaylarının programın girdi değerlendirme boyutuna ve programın tamamına ilişkin görüşlerinin cinsiyete göre Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 20'de sunulmuştur.

**Tablo 20.** *Sınıf öğretmeni adaylarının programın girdi değerlendirme boyutuna ve programın tamamına ilişkin görüşlerinin cinsiyete göre Mann-Whitney U testi sonuçları*

Boyut	Cinsiyet	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Girdi	Kadın	261	170,72	44557	10366	,036
	Erkek	93	196,54	18278		
SÖLPDÖ	Kadın	261	175,36	45770	11579	,511
	Erkek	93	183,49	17065		

Sınıf öğretmeni adaylarının, sınıf öğretmeni lisans programına ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkeni açısından karşılaştırılmasında kadın ve erkek sınıf öğretmen adayları arasında anlamlı fark olmadığı görülmektedir ( $p>0,05$ ). Bunun sebebinin öğretmenlik mesleğinde cinsiyet farkının bir önem taşıması, mesleki rollerin cinsiyete göre değişmemesi olarak belirtilebilir. Girdi değerlendirme boyutuna ilişkin görüşlerinde ise cinsiyet değişkeni açısından anlamlı fark bulunmuştur ( $p<0,05$ ). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, erkek sınıf öğretmeni adaylarının kadın sınıf öğretmeni adaylarına göre programın girdilerinin daha iyi olduğunu düşünmektedirler.

## Sınıf Öğretmeni Adaylarının Programa İlişkin Görüşlerinin Üniversitelere Göre Karşılaştırılması

Sınıf öğretmeni adaylarının programın bağlam, süreç ve ürün değerlendirme boyutlarına ilişkin görüşlerinin üniversitelere göre karşılaştırılmasında ANOVA testi, girdi değerlendirme boyutuna ve programın tamamına ilişkin görüşlerinin karşılaştırılmasında ise Kruskal-Wallis H testi kullanılmıştır. ANOVA testi sonuçları Tablo 21’de ve Kruskal-Wallis H testi sonuçları Tablo22’de sunulmuştur.

**Tablo 21.** Sınıf öğretmeni adaylarının programın süreç değerlendirme boyutuna ilişkin görüşlerinin üniversitelere göre ANOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler		Kareler		F	p	Anlamlı Fark
	Toplamı	sd	Ortalaması				
Gruplar arası	247,135	2	123,568		3,428	.034	Kırıkkale-
Gruplar içi	12653,320	351	36,049				Marmara
Toplam	12900,455	353					

ANOVA testi sonunda süreç değerlendirme boyutunda Bülent Ecevit Üniversitesi ( $\bar{X}=20,13$ ), Marmara Üniversitesi ( $\bar{X}=18,70$ ) ve Kırıkkale ( $\bar{X}=20,69$ ) Üniversitelerinde öğrenim gören sınıf öğretmeni adaylarının ortalamalarının en az ikisi arasında anlamlı fark gözlenmiştir ( $F_{(2-351)}=3,42$ ,  $p<0.05$ ). Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ( $\eta^2 =0,019$ ) bu farkın az düzeyde olduğunu göstermektedir. Yapılan Scheffe testi sonucunda, anlamlı farkın Marmara ve Kırıkkale Üniversitelerinde öğrenim gören sınıf öğretmeni adayları arasında olduğu görülmüştür.

**Tablo 22.** Sınıf öğretmeni adaylarının programın girdi değerlendirme boyutuna ve programın tamamına ilişkin görüşlerinin üniversitelere göre Kruskal-Wallis H testi sonuçları

Boyut	Üniversiteler	n	Sıra Ort.	sd	$X^2$	p
Girdi	Bülent Ecevit	120	194,82	2	15,37	.034
	Marmara	117	147,33			
	Kırıkkale	117	189,91			
SÖLPDÖ	Bülent Ecevit	120	190,94	2	7,35	.045
	Marmara	117	156,57			
	Kırıkkale	117	184,65			

Kruskal-Wallis H testi sonucunda ise girdi değerlendirme boyutundan ( $X^2_{(2)}=15,37$ ,  $p<0.05$ ) ve ölçeğin toplamından ( $X^2_{(2)}=7,53$ ,  $p<0.05$ ) alınan puanlarda üniversitelere göre anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Bu farkın hangi iki gruplar arasında olduğunun bulunması için Mann-Whitney U testi ile kıyaslanmıştır. Mann-Whitney U testi sonucunda Bülent Ecevit Üniversitesi ile Marmara Üniversitesi ve Marmara Üniversitesi ile Kırıkkale Üniversitesi arasında fark olduğu görülmüştür ( $p<0,05$ ).

Bülent Ecevit Üniversitesi ile Marmara Üniversitelerinin sınıf öğretmeni adaylarının girdi değerlendirme ve ölçeğin tamamına yönelik görüşlerinde Bülent Ecevit Üniversitesindeki sınıf öğretmeni adayları lehine anlamlı fark çıkmıştır. Marmara ile Kırıkkale Üniversitelerinin sınıf öğretmeni adaylarının girdi değerlendirme ve ölçeğin tamamına yönelik görüşlerinde Kırıkkale Üniversitesindeki sınıf öğretmeni adayları lehine anlamlı fark çıkmıştır. Bu farklılık ise iki üniversite arasındaki girdilerin ve süreçteki uygulamaların farklılığından kaynaklanmış olabilir.

### TARTIŞMA SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde elde edilen veriler ışığında ortaya çıkan bulgular ve bulgulara dönük öneriler sunulmaktadır. Bölüm ‘Tartışma ve Sonuç’ ve ‘Öneriler’ olmak üzere iki alt başlığa ayrılmıştır.

#### Tartışma ve Sonuç

Temel problemi sınıf öğretmeni adaylarının Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Lisans Programını Stufflebeam’in bağlam, girdi, süreç ve ürün modeline göre nasıl değerlendirdiklerini belirlemek olan bu araştırma sonucunda; Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı Değerlendirme

Ölçeğinden elde edilen ortalamalar incelendiğinde, programın yedi üzerinden 3,88 puan aldığı saptanmıştır. Bu sonuç Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Lisans Programının öğretmen adayları görüşlerine göre sınıf öğretmeni yetiştirme açısından kısmen yeterli olduğu bulgusuna ulaşan Topal, Aksu ve Karadeniz (2011); Çoban (2011) ve Ceylan ve Demirkaya (2006)'nın yapmış oldukları araştırmaların sonuçları ile tutarlı görülmektedir.

Araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının; Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Lisans Programının bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutuna ilişkin görüşlerinin belirlenmesi alt problemler olarak ele alınmıştır.

Sınıf öğretmenliği programının bağlam değerlendirmede en eksik yönünün sınıf öğretmeni adaylarına özel alan yeterliliği kazandırmak olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak Çakmak ve Civelek (2013)'in çalışmalarında sınıf öğretmeni özel alan yeterliklerinin, programın ders içeriklerinde büyük ölçüde (%85 oranında) karşılandığını belirtmesi bu çalışmasının sonuçları ile örtüşmemektedir. Bunun sebebini ders içeriklerinin özel alan yeterliliklerine uygun olması ancak bu içeriğin program içinde hayata geçirilememesi olarak belirtebiliriz. Ölçeğin bağlam alt boyutundan elde edilen bulgulara göre 7 üzerinden 4,14 puan alan sınıf öğretmenliği lisans programı bağlamda sınıf öğretmeni adaylarına göre orta derecede yeterli olduğunu sonucuna ulaşılmıştır. Programdan elde edilen deneyimlerin öğretmenlik mesleğinin icra edilmesinde tam olarak yeterli olmadığı saptanmıştır. Bu sonuç Çoban (2011)'in "sınıf öğretmenliği lisans programını değerlendirdiği çalışmasında programda yer alan öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin sınıf öğretmeni eğitimi için yeterli ağırlığa sahip olmadığı" sonucu ve Eraslan (2008)'in alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin artırılması gerektiğini belirttiği sonuçları ile örtüşmemektedir. Bunun sebebini genel bağlamda üniversitelerin girdi ve sürecindeki farklılıklar olarak açıklayabiliriz. Alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin tam olarak yeterli olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Girdi değerlendirme alt boyutundaki ortalamalar incelendiğinde programın girdileri 7 üzerinden 3,48 puan almıştır. Sınıf öğretmenliği lisans programının girdileri sınıf öğretmeni adaylarına göre orta değer altında bir niteliğe sahiptir. Sınıf öğretmenliği programının süreçte en eksik yönünün öğretim üyelerinin ders işleyiş yöntem ve tekniklerinin öğrenmeyi kolaylaştırmasında olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç Erol Çalışır (2008)'in çalışmasının sonucuyla örtüşmektedir. Çalışır (2008) çalışmasında sınıf öğretmenliği lisans programında sınıf öğretmeni adayları eğitim öğretim sürecinde birden çok öğretim yöntemine ihtiyaç duyduğunu belirtmiştir. Sınıf öğretmeni adaylarının öğretim sürecinde diğer derslerle ilişkilendirmeye ve uygulamaya daha çok ihtiyaç duydukları belirlenmiştir. Topal, Aksu, Karadeniz (2011) ve Bağcı (2014)'nin sonuçları uygulamaya ihtiyaç açısından bu sonucu desteklemektedir. Topal, Aksu, Karadeniz (2011) ve Bağcı (2014) çalışmalarında ders saati arttırılmasını belirttikleri dersler içerisinde uygulamalı derslere de yer vermişlerdir.

Süreç değerlendirme alt boyutundaki ortalamalar incelendiğinde programın süreci 7 üzerinden 3,96 puan almıştır. Buradan yola çıkarak süreçte programın tam olarak sınıf öğretmeni adaylarının beklentileri tam olarak karşılanamadığı belirlenmiştir.

Ürün değerlendirme alt boyutundaki ortalamalar incelendiğinde, programın ürünleri 7 üzerinden 3,85 puan almıştır. Sınıf öğretmenliği lisans programının ürünleri sınıf öğretmeni adaylarına göre 'orta derecede yeterli' bir niteliğe sahiptir.

Sınıf öğretmenliği adaylarının programın bağlam, girdi, süreç ve ürün değerlendirme boyutlarına ilişkin görüşleri arasında üniversite değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunduğu, cinsiyet değişkenine göre ise istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmadığı saptanmıştır. Alt boyutlar açısından incelendiğinde ise, girdi ve süreç alt boyutlarında iki üniversite (Marmara ile Kırıkkale Üniversiteleri) arasında çıkan anlamlı farklılığın adı geçen kurumların girdi ve süreçteki uygulamalarının farklılığından veya üniversite öğrencilerinden kaynaklanmış olabileceği söylenebilir.

## **Öneriler**

Araştırma sonuçlarına dayalı olarak sunulabilecek öneriler aşağıda maddeler halinde sıralanmıştır:

### a) Programcılara Öneriler

1. Programın sınıf öğretmeni adaylarına göre tüm boyutlarının geliştirilmesi gerekmektedir. Özellikle programın girdilerinin üzerinde çalışma yapılması gerekmektedir. Program öğeleri mikro düzeyde analiz edilerek, *Girdi analizi sırasında, amaçlar var olan duruma uygun olarak belirlenmiş mi? Hedefler eğitim fakültesinin amaçları ile tutarlı mı? Öğretim stratejileri hedeflere uygun mu? Kapsam, genel amaçlar ve özel hedeflerle tutarlı mı?* vb. programın çeşitli öğeleri ile ilgili sorulara yanıt aranmalıdır.
2. Sınıf öğretmenliği lisans programında yer alan, öğretmenlik alan bilgisi ve meslek bilgisi derslerinin sayısı öğretmen adaylarının beklentileri doğrultusunda arttırılmalıdır.
3. Sınıf öğretmenlerine branşlar bazında öğretmenlerin, görevlerini etkili ve verimli bir biçimde yerine getirebilmeleri için sahip olmaları gereken bilgi, beceri ve tutumlar olarak tanımlanan, öğretmenlik mesleği özel alan yeterliklerinin yönelik eğitimler verilmelidir. Ayrıca diğer çoklu disiplin ve disiplinler arası anlayışa sahip sınıf öğretmeni adaylarını yetiştirebilmek için diğer alan öğretmen adayları ile etkileşimli olarak çalışabilecekleri eğitim ortamları düzenlenebilir.
4. Sınıf öğretmeni adayları öğretmen olarak atandığında genel olarak uygulamalı derslerden edindikleri deneyimlerden teorik derslere oranla daha fazla faydalanacakları için bu deneyimlerin arttırılmasına yönelik olarak uygulamalı ders sayıları arttırılabilir. Ayrıca teorik derslerin işlenmesinin ardından hemen gerçek hayatta uygulanmasına olanak verecek şekilde dersler düzenlenebilir.
5. Sınıf öğretmenliği lisans programını değerlendirmeye yönelik araştırmacılar tarafından çalışmalar yapılmaktadır. Ancak her Eğitim Fakültesinin kendi sınıf öğretmenliği lisans programını her dönem ya da her eğitim öğretim yılı sonunda değerlendirmeye ihtiyacı vardır. Her Eğitim Fakültesindeki sınıf öğretmeni mezunlarının KPSS başarıları takip edilmeli ve her yıl programın aksayan ya da ilerleme kaydeden yönleri gelecek yıllarda uygulanacak programın düzenlenmesinde rol oynamalıdır (YÖK, 2007). Sadece KPSS'ye de dayalı kalmadan kendilerine özgü ölçme araçları geliştirerek programın sürekli takibinde olmalıdırlar.

### b) Araştırmacılara Öneriler

- 1) Çalışmada kullanılan ölçek maddeleri doğrultusunda yeniden öğretmen adayları ile görüşme yapılarak bu çalışmanın sonuçlarındaki sebepler derinlemesine incelenebilir ya da her bir boyuta yönelik nitel bir çalışma yapılabilir.
- 2) CIPP modelinin kapsadığı diğer paydaşların (yöneticiler, öğretim elemanları, aileler vb.) görüşleri doğrultusunda da başka çalışmalar yapılabilir.
- 3) Eğitim Fakültesindeki diğer programlar da CIPP modeli esas alınarak değerlendirilebilir.

### KAYNAKÇA

- Akpe, C.S. (1987). The evaluation of a Nigerian primary teacher education programme. *Journal Of Education For Teaching*, 13(3)277-284.
- Atanur Baskan, G., Aydın, A. & Madden, T. (2006). Türkiye'deki Öğretmen Yetiştirme Sistemine Karşılaştırmalı Bir Bakış. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(1), 35-42.
- Bağcı, E. (2014). *Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Programının Paydaş Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kilis 7 Aralık Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi, Kilis.
- Bloom, B. S., Hastings J. T., ve Madaus, F. G. (1971). *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*. New York: Mc Graw Hill Book Company.
- Boulmetis, J. & Dutwin, P. (2005). *The ABCs of evaluation timeless techniques for program and project managers (2<sup>nd</sup> ed.)*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, A. (2014). *SPSS İle Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi*. Ankara: Pegem Akademi.

- Cansu, T. (2010). *Anadolu Üniversitesi İlköğretimde Teknoloji Uygulamaları E-Sertifika Programının Öğrenen Görüşüne Göre Bağlam, Girdi, Süreç Ve Ürün (CIPP) Modeli İle Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Chang, S. & Wu, C. (Aralık, 2011). The study of pre-service educational curriculum evaluation of teacher education. *Journal of Educational Administration and Evaluation*, 12, 29-58.
- Chen, C. (2009). *A case study in the evaluation of English training courses using a version of the CIPP model as an evaluative tool*. Doktoral Thesis, Durham University, United Kingdom.
- Çakmak, E. & Civelek, F. (2013). Sınıf Öğretmenliği Lisans Programının MEB Özel Alan Öğretmen Yeterlikleri Açısından İncelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12 (47).
- Çoban, A. (2011). Sınıf Öğretmenliği Lisans Programının Değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 28-45.
- Demirel, Ö. (2013). *Eğitimde Program Geliştirme- Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi.
- Eraslan, L. (2008). *Yenilenen Öğretmen Yetiştirme Programları Bağlamında Sınıf Öğretmenliği Programının Değerlendirilmesi*. VII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Erol Çalışır, S. (2008). *Sınıf Öğretmenliği Programında Kullanılan Öğretim Yöntemlerinin Öğrenme Stillere Uygunluğunun Değerlendirilmesi (D. Kolb Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.
- Galluzzo, G.R. (April, 1983). *An evaluation of a teacher education program*. Annual Meeting of the American Educational Research Association, Montreal, Canada.
- Hanchell, V.F. (2014). *A program evaluation of a Christian college baccalaureate program utilizing Stufflebeam's CIPP model*. Doktoral Thesis, Gardner-Webb University, ABD.
- Harrison, A. S. (1993). *An evaluation model for middle school counseling and guidance*. Doctoral Thesis, Old Dominion University, Norfolk.
- Kalaycı, Ş. (2010). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Karataş, H. & Fer, S. (2011). CIPP evaluation model scale: development, reliability and validity. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 592-599.
- Karmina, A. & Kay, E. (July, 2015). An evaluation of the undergraduate TEFL program in Iran: a multi-case study. *International Journal of Instruction*, 8( 2).
- Kumral, O. & Saracaloğlu, A.S. (2011). Eğitsel Eleştiri Modeli İle Sınıf Öğretmenliği Meslek Bilgisi Dersleri Programının Değerlendirilmesi. *E-Journal of New World Sciences Academy*, Sayı 6.
- Memduhoğlu, H.B. & Yılmaz, K. (2011). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Pegem Akademi.
- Pak, T.N., Lana, K.Y. & Jason, T.E. (2004). Developing reflective teachers: the experience of two modules in the teacher training programme at the national institute of education, *Singapore*. 5(2), 200-206. [www.eric.ed.gov](http://www.eric.ed.gov) adresinden 11 Aralık 2015'de alınmıştır.
- Posavac, E.J. & Carey, R.G. (2007). *Program evaluation-methods and case studies (7<sup>th</sup> ed.)*. New Jersey: Pearson education.
- Seçer, İ. (2015). *Psikolojik Test Geliştirme ve Uyarlama Süreci*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Stufflebeam, D. L. (1971, Şubat). The Relevance of the CIPP evaluation model for educational accountability. *Paper presented at the anual meting of the American Asociation of School Administrators*.
- Stufflebeam, D.L., Madaus, G.F. & Kellaghan, T. (2002). *Evaluation models: viewpoints on educational and human services evaluation (2<sup>nd</sup> ed.)*. Dordrechts: Springer Netherlands.
- Şahin, H. (1999). *Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Programlarının Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon
- Taçman, M. (2009). *Sınıf Öğretmenliği Lisans Programlarının Öğretim Becerilerini Kazandırma Yönünden Değerlendirilmesi (Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Örneği)*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Topal, T., Aksu, H.H., & Karadeniz, M. (2011). *Sınıf Öğretmenliği Lisans Programının İçerik Yönünden Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*. I. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi, Anadolu Üniversitesi.
- Usmani, M.A., Khatoun, S., Shammot, M.M. & Zamil, A.M. (December, 2008). *Meta evaluation of a teachers' evaluation programme using CIPP model*. 2<sup>nd</sup> International Conference on Assessing Quality in Higher Education.
- Uşun, S. (2012). *Eğitimde Program Değerlendirme: Süreçler, Yaklaşımlar ve Modeller*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Uysal, S. (Mart, 2003). Sınıf Öğretmeni Yetiştiren Yükseköğretim Kurumları ve Bu Kurumlarda Uygulamaya Konulan Sanat Eğitimi Ders Programları, *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 11(1) 121-130.
- Yalçinkaya, M. (2002). Açık Sistem Teorisi ve Okula Uygulanması. *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2) 103-116.

- YÖK. (Haziran, 2007). *Eğitim Fakóltesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları*. Ankara.
- Yurdagöl, H. (Eylöl, 2005). *Ölçek Geliştirme Çalışmalarında Kapsam Geçerliđi İçin Kapsam Geçerlik İndekslerinin Kullanılması*. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakóltesi.
- Yüksel, İ. & Sağlam, M. (2012). *Eğitimde Program Değerlendirme- Yaklaşımlar, Modeller, Standartlar*. Ankara: Pegem Akademi.