Anadolu Öğretmen Dergisi
Anatolian Journal of Teacher
Haziran / June 2026
Cilt/Volume: 10
Sayı/Issue: 1
ISSN: 2587-1706
www.dergipark.org.tr/aod
Araştırma Makalesi
DOI: 10.35346/aod.1882485

CIPP MODELİ PERSPEKTİFİNDEN 2024 FEN BİLİMLERİ DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ DEĞERLENDİRİLMESİ

Büşra Sümeyye HANÖZÜ[1] ve Prof. Dr. Sevilay KARAMUSTAFAOĞLU[2]

[1]Amasya Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Amasya, Türkiye, bsrhnz@gmail.com
ORCID: 0009-0002-1920-6028

[2]Amasya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı, Amasya, sevilayt2000@yahoo.com
ORCID: 0000-0002-9704-1591

ÖZET

Günümüz fen eğitimi, öğrencilerin araştırma yapma, sorgulama, eleştirel düşünme ve problem çözme gibi üst düzey bilişsel becerilerini geliştirmeyi hedefleyen dinamik bir öğrenme alanı hâline gelmiştir. Bu durum, fen bilimleri öğretim programlarının çağın gereksinimlerine, bilimsel ilerlemelere ve öğrenci merkezli eğitim anlayışına ne ölçüde uyum sağladığının sistematik biçimde incelenmesini gerekli kılmaktadır. Türkiye'de 2024 yılında uygulamaya konulan Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nın değerlendirmek ve programın güçlü yönleri ile iyileştirmeye açık alanlarını belirleme gereksinimi, bu araştırmanın temel gerekçesini oluşturmaktadır. Bu araştırmanın amacı, 2024 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nı CIPP (Context, Input, Process, Product) değerlendirme modeli perspektifinden incelemektir. Çalışmada, programın bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutları sistematik bir biçimde ele alınmıştır. Araştırma nicel kökenli olup betimsel tarama yönteminden yararlanılarak yürütülmüştür. Çalışmanın evrenini Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapan fen bilimleri öğretmenleri, örneklemini ise bu evren kapsamından ölçüt örnekleme yöntemiyle ve gönüllülük esasına bağlı olarak belirlenen 81 fen bilimleri öğretmeni oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak Yıldırım ve Türksoy (2024) tarafından CIPP değerlendirme kriterlerine göre beşli Likert tipi formatında geliştirilen anket formu kullanılmıştır. Öğretmenlere uygulanan anketin analizi için veriler uygun bir istatistiki programa aktarılmış ve analizler gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular, programın bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutunda ayrı ayrı değerlendirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: CIPP, Fen eğitimi, 2024 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı

AN EVALUATION OF THE 2024 SCIENCE CURRICULUM THROUGH THE LENS OF THE CIPP EVALUATION MODE

ABSTRACT

Contemporary science education has transformed into a dynamic learning field that aims to enhance students' higher-order cognitive skills such as inquiry, investigation, critical thinking, and problem solving. This transformation necessitates a systematic evaluation of how well science curricula align with the requirements of the modern age, scientific advancements, and learner-centered pedagogical approaches. The need to assess the effectiveness of the 2024 science curriculum implemented in Turkey and to identify its strengths and areas for improvement constitutes the primary rationale for this study. The study aims to evaluate the 2024 Science Curriculum through the CIPP (Context, Input, Process, Product) evaluation model. Within this framework, the curriculum was examined comprehensively in terms of its context, input, process, and product dimensions. The research adopts a quantitative approach and employs the descriptive survey method. The population of the study consists of science teachers working in schools affiliated with the Turkish Ministry of National Education, while the sample comprises 81 science teachers selected through criterion sampling based on voluntary participation.

Data were collected using a five-point Likert-type questionnaire developed by Yıldırım and Türksoy (2024) according to the CIPP evaluation criteria. The data collected were analyzed using appropriate statistical software. The findings were interpreted separately for each dimension—context, input, process, and product—to provide a holistic understanding of the curriculum's effectiveness.

Keywords: CIPP, Science Education, 2024 Curriculum

1. GİRİŞ

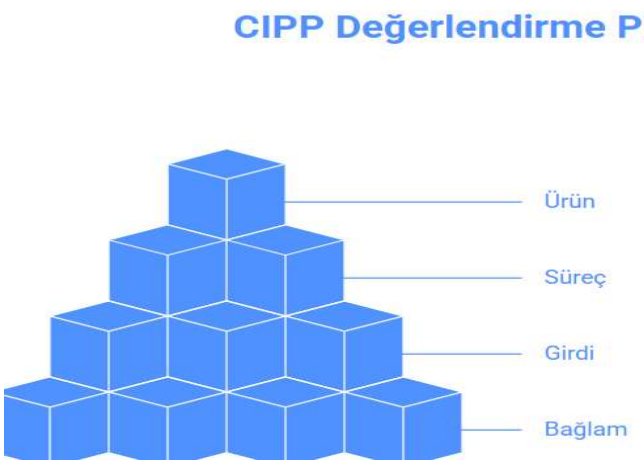
Dünyada ve ülkemizde gelişen teknolojiyle birlikte sürekli yeni bilimsel bilgilere ulaşılabilmektedir. Bu bilimsel bilgilerin öğrencilere kazandırılması öğretim programlarıyla mümkündür. Fen bilimleri eğitimi, bireylerin bilimsel okuryazarlık düzeylerinin artırılması, eleştirel düşünme, problem çözme ve yaşam boyu öğrenme becerilerinin geliştirilmesi açısından çağdaş eğitim sistemlerinin temel taşlarından biri olarak kabul edilmektedir (Noh, 2009). Türkiye'de fen bilimleri dersi öğretim programları, toplumsal ve bilimsel gelişmeler doğrultusunda sürekli olarak güncellenmekte ve yenilenmektedir. Bu bağlamda, 2024 yılında yürürlüğe giren Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı, önceki programların değerlendirilmesi ve uygulamada karşılaşılan sorunların giderilmesi amacıyla kapsamlı bir revizyona tabi tutulmuştur. Eğitim programlarının geliştirilmesi ve uygulanmasında, programın etkililiğinin ve işlevselliğinin nesnel olarak değerlendirilmesi büyük önem taşımaktadır. Değerlendirme istenen amaç ve hedeflere yönelik ilerlemenin izlenmesini ifade eder (Aziz, vd., 2018). Bu değerlendirme sürecinde, Stufflebeam tarafından geliştirilen Bağlam-Girdi-Süreç-Ürün (CIPP) modeli, eğitim programlarının çok boyutlu olarak analiz edilmesine olanak tanıyan kapsamlı bir çerçeve sunmaktadır (Çamlıca & Yurtseven, 2023). CIPP Değerlendirme Modeli, eğitim alanında uygulanan müfredatların, öğretmen gelişim programlarının veya okul yönetim sistemlerinin kapsamlı bir şekilde değerlendirilmesinde kritik bir rol oynar. Çeşitli değerlendirme modelleri mevcut olsa da bu modelin eğitim programlarının farklı boyutlarını ve kurumsal standartlarla uyumunu değerlendirmek için yapılandırılmış bir yaklaşımı kolaylaştırması nedeniyle, bu çalışmada yararlanılması özellikle uygun görülmüştür. Bu modelin sunduğu çerçeve, bir eğitim programının yalnızca sonuçlarını değil, aynı zamanda bağlam (Context), girdi (Input), süreç (Process) ve ürün (Product) açısından sistematik olarak incelemeye olanak tanır. Özellikle uzun vadeli öğrenme kalitesini artırma ve sürdürülebilir başarı sağlama hedefi taşıyan eğitimsel iyileştirmelerin takibi için ideal bir rehberlik sunar (Stufflebeam, 2007).

CIPP modeli, eğitim programlarının yalnızca çıktılarının değil, aynı zamanda programın uygulanma sürecinin, girdilerinin ve içinde bulunduğu bağlamın da sistematik olarak değerlendirilmesini öngörmektedir. Bu modeli diğer modellerden ayıran önemli unsur, öğretim-

öğrenim ve gelişim sürecinin değerlendirilmesinde bağlama odaklanmasıdır (Stufflebeam & Shinkfield, 2007). Bu modelin kullanımı, programın güçlü ve zayıf yönlerinin, fırsat ve tehditlerinin belirlenmesine, uygulama sürecinde karşılaşılan sorunların tespit edilmesine ve programın sürekli iyileştirilmesine katkı sağlamaktadır (Çamlıca & Yurtseven, 2023). Özellikle fen bilimleri öğretim programlarının değerlendirilmesinde CIPP modelinin kullanılması, programın hedeflerine ulaşma düzeyinin yanı sıra, öğretmen ve öğrenci görüşlerinin, uygulama koşullarının ve eğitim ortamlarının da dikkate alınmasını mümkün kılmaktadır (Khalid vd., 2012; Yıldırım & Türksoy, 2024).

2024 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nın değerlendirilmesi, Türkiye'de fen eğitiminin güncel durumu, öğretmen ve öğrenci ihtiyaçları, eğitim ortamlarının olanakları ve programın uygulama süreçleri hakkında kapsamlı bilgi sunma potansiyeline sahiptir. Son yıllarda yapılan araştırmalar, fen bilimleri öğretim programlarının değerlendirilmesinde öğretmen ve öğrenci görüşlerinin, programın uygulanabilirliği ve etkililiği açısından kritik bir rol oynadığını göstermektedir. Örneğin, 2018 Fen Bilimleri Öğretim Programı'nın CIPP modeline göre değerlendirilmesinde, öğretmenlerin programdaki kazanımların yoğunluğunun azaltılması, sürenin artırılması, öğretmenlere yönelik rehber materyallerin hazırlanması ve hizmet içi eğitimlerin desteklenmesi gerektiğini vurguladıkları görülmüştür (Çamlıca & Yurtseven, 2023). Aynı araştırmada, öğrencilerin ise derslerin yoğun işlendiğini, tek tip anlatım yönteminin kullanıldığını, deneysel etkinliklerin ve laboratuvar kullanımının yetersiz olduğunu, teknolojik desteğin sınırlı kaldığını ifade ettikleri rapor edilmiştir (Çamlıca & Yurtseven, 2023). Bu bulgular, yeni programların değerlendirilmesinde CIPP modelinin neden önemli bir araç olduğunu açıkça ortaya koymaktadır.

Bu değerlendirme, bir programın değerlendirilmesi sırasında ve sonrasında yapılabilir ve bir kontrol listesi veya test kâğıdı gibi bir araç gerektirir (Warju 2016). Bu araştırma için, CIPP modelinden (Şekil 1) bağlam ve girdi değerlendirmesi ile süreç ve ürün değerlendirmesini birleştirilmiştir.



Şekil 1. CIPP Değerlendirme Piramidi

CIPP kısaltması, modelin dört temel değerlendirme aşamasını temsil eden harflerden oluşur: Context (Bağlam), Input (Girdi), Process (Süreç) ve Product (Ürün). Bu dört bileşen, bir programın genel başarısını sorgulayan ve yönlendiren bir dizi kilit soruya karşılık gelir.

Temel olarak, bu değerlendirme bölümleri sırasıyla şu hayati soruları ele alır:
Bağlam (Context): Ne yapılması gerekiyor? (Veya ihtiyaç nedir?)
Girdi (Input): Belirlenen ihtiyacı karşılamak için en iyi yöntem (veya yaklaşım) ne olmalı?
Süreç (Process): Planlanan adımlar (veya uygulamalar) gerektiği gibi yerine getiriliyor mu?
Ürün (Product): Uygulanan eylemlerin istenen sonuçları (veya başarıyı) getirip getirmediği nasıl anlaşılır? (Stufflebeam, 2007).

CIPP modelinin bağlam değerlendirme boyutu, programın uygulandığı çevresel, toplumsal ve kurumsal koşulların analizini içerir. Bu kapsamda, öğretmenlerin ve öğrencilerin programdan beklentileri, mevcut eğitim ortamlarının olanakları ve toplumsal ihtiyaçlar dikkate alınır. Bağlam değerlendirmesinin amaçları, hedef nüfusun ihtiyaçlarını tanımlamak, belirlemek ve ele almak, sorunları tespit etmek ve hedeflerin istenen ihtiyaçlara cevap verip vermediğini değerlendirmektir (Khuwaja, 2001; Stufflebeam, 2007). Bağlamın değerlendirilmesi için kullanılan farklı yöntemler arasında anketler, belge incelemeleri, veri analizi ve görüşmeler bulunmaktadır (Stufflebeam, 2003a). Bu araştırmada bağlam boyutunda ele alınan bazı sorular şunlardır:

- *Program toplumun ve öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun mudur?*
- *Öğrencilere 21. yüzyıl becerilerini karşılayacak durumda mıdır?*
- *Kazanımlar uygulanabilecek özellikte midir?*
- *Öğrencilerin bilimsel süreç becerilerinin, yaşam becerilerinin, mühendislik tasarım becerilerinin gelişimi ve fen okuryazarı olarak yetiştirecek yeterlikte midir?*

- *Öğrencilerin yaş ve gelişim seviyelerine uygun mudur?*

2024 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'na ilişkin yapılan güncel araştırmalarda, öğretmenlerin programda bilim kültürünün ve değerlerin yer almasını olumlu buldukları, öğrenme çıktılarının sayısının azaltılması ve konuların sadeleştirilmesinin programın daha etkin uygulanmasına katkı sağlayacağı yönünde görüş bildirdikleri görülmektedir (Ak & Köse, 2024). Ayrıca, öğretmenler farklı ölçme ve değerlendirme tekniklerinin çeşitlendirilmesini ve süreç temelli değerlendirmelerin ön plana çıkarılmasını olumlu bulmakla birlikte, kalabalık sınıflarda bireysel farklılıkları dikkate almanın zaman alıcı ve zorlayıcı olduğunu belirtmişlerdir (Ak & Köse, 2024). Bu bulgular, programın bağlam boyutunda hem olumlu gelişmelerin hem de uygulamada karşılaşılan zorlukların varlığını göstermektedir.

Girdi boyutu, programın uygulanması için gerekli olan kaynaklar, materyaller, öğretmen yeterlilikleri ve altyapı olanaklarını kapsamaktadır. Bu tür değerlendirmenin amacı, programın hedeflerine ulaşmak için kullanılan kaynakları belirlemek üzere bilgi sağlamaktır (Khuwaja, 2001). Kaynaklar arasında zaman kaynakları, insan kaynakları, fiziksel kaynaklar, altyapı, müfredat ve okulda eğitimin kalitesini değerlendirmek için içerik yer almaktadır. Bu çalışmada giriş bağlamında fen öğretmelerine yöneltilen bazı sorular şunlardır:

- *Programın uygulanması için verilen süre yeterli midir?*
- *Konuların sıralanışı basitten karmaşığa olacak şekilde mi?*
- *Konular ders kitabıyla uyumlu mudur?*
- *Konular, içerik anlaşılır şekilde bilimsel hata olmadan verilmiş midir?*

2024 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'na ilişkin öğretmen görüşlerinde, ders kitaplarının programla uyumlu olduğu ancak okullarda laboratuvar ve araç-gereç açısından yetersizliklerin bulunduğu vurgulanmaktadır (Ak & Köse, 2024). Benzer şekilde, önce ki yıllarda yapılan değerlendirme çalışmalarında da öğretmenlerin materyal eksikliği, fiziki koşulların yetersizliği ve laboratuvar olanaklarının sınırlı olması gibi sorunlara dikkat çektikleri görülmektedir (Aslan & Bektaş, 2019). Bu durum, programın girdi boyutunda altyapı ve kaynak eksikliklerinin programın etkinliğini olumsuz etkileyebileceğini göstermektedir.

Süreç boyutu, programın uygulanma aşamasında karşılaşılan durumların, öğretim yöntem ve tekniklerinin, ölçme ve değerlendirme uygulamalarının ve sınıf içi etkileşimlerin analizini içerir. Süreç değerlendirmesi, programın yürütülmesi ve öğretim-öğrenim süreçlerine odaklanır. Uygulama, girdilerin ürünün istenen amaç, hedef ve hedeflerine ulaşmak için etkili bir şekilde kullanıldığı bir aşamadır. Değerlendirici, programın nasıl çalıştığını ve hangi süreçlerin daha iyi çalışmayı ve eğitim kalitesinin korunmasını sağladığını anlamak için

süreçleri değerlendirir. Bu aşamada, uygulama kararları alınır (Patil & Kalekar, 2014). Süreç bağlamında yararlanılan bazı sorular şunlardır:

- *Program öğrenci merkezli olarak uygulanabilir mi?*
- *Strateji, yöntem ve teknikler bilişsel, duyuşsal ve devinişsel becerileri geliştirecek özellikte mi?*
- *Öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınarak uygulanabilir mi?*
- *Programın önerdiği uygulamalar sınıf yönetimini zorlaştırıyor mu?*
- *Program farklı sınıf mevcutlarında uygulanabilir mi?*

2018 Fen Bilimleri Öğretim Programı'nın değerlendirilmesinde, öğretmenlerin genellikle anlatım ve soru-cevap yöntemlerini tercih ettikleri, etkinlik temelli ve öğrenci merkezli yöntemlerin ise sınırlı düzeyde kullanıldığı tespit edilmiştir (Yolcu, 2019). Ayrıca, öğretmenlerin bir kısmı sınıf ve zaman yönetiminde, öğrencilerin tümüne ulaşma ve etkinlikleri çeşitlendirmede eksiklikler yaşadıklarını belirtmişlerdir (Yolcu, 2019). Öğrenciler ise derslerde tek tip anlatım yönteminin ağırlıkta olduğunu, deneysel etkinliklerin ve laboratuvar uygulamalarının yetersiz kaldığını ifade etmişlerdir (Çamlıca & Yurtseven, 2023). Bu bulgular, süreç boyutunda programın felsefesine uygun olarak öğrenci merkezli ve etkinlik temelli öğretim uygulamalarının yaygınlaştırılması gerektiğine işaret etmektedir.

Ürün boyutu ise programın çıktılarının, yani öğrencilerin bilgi, beceri, tutum ve değerler açısından ulaştıkları düzeyin değerlendirilmesini kapsar. Ürünün odak noktası, öğrencinin notları değil, öğrencinin toplumun yararına kullanacağı beceriler, tutumlar, bilgiler, öğrenme ve yeteneklerdir. Programın amacı, öğrencileri üretken hale getirerek toplumda kendi ayakları üzerinde durabilmelerini sağlamaktır (Scriven, 1994). Ürün bağlamında yöneltilen bazı sorular şunlardır:

- *Program sonunda bütün öğrenciler ulaşılması gereken hedeflere ulaşabilir mi?*
- *Program öğrencilerin mesleki gelişimlerine katkı sağlayacak nitelikte mi?*
- *Yetiştirmeyi planladığı öğrencileri yetiştirebilecek yeterlikte midir?*
- *Program süreç ve çok odaklı ölçme ve değerlendirme anlayışına sahip mi?*

2018 Fen Bilimleri Öğretim Programı'nın değerlendirilmesinde, öğretmenlerin öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal öğrenmelerde yeterli düzeye ulaştıklarını ancak beceri ve kalıcılık açısından istenilen seviyeye çıkılamadığını belirttikleri görülmektedir (Yolcu, 2019). Ayrıca, programda yer alan ölçme ve değerlendirme anlayışının uygulamaya yeterince yansımadığı, geleneksel ölçme tekniklerinin alternatif tekniklere göre daha fazla kullanıldığı

tespit edilmiştir (Bahar & Sırtlı, 2024). Bu durum, programın çıktı boyutunda hedeflenen kazanımlara ulaşmada bazı eksikliklerin bulunduğunu göstermektedir.

CIPP modeline dayalı değerlendirme çalışmalarında, öğretmen ve öğrenci görüşlerinin yanı sıra, programın dokümanlarının ve uygulama süreçlerinin de sistematik olarak analiz edilmesi gerekmektedir (Zhang vd., 2011). Nitekim, 2024 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'na ilişkin yapılan değerlendirmelerde, öğretmenlerin programın sadeleşmesini ve öğrenme çıktılarının azaltılmasını olumlu buldukları, farklı ölçme ve değerlendirme tekniklerinin çeşitlendirilmesini destekledikleri, ancak laboratuvar ve materyal eksikliklerinin programın uygulanmasını zorlaştırdığını ifade ettikleri görülmektedir (Ak & Köse, 2024). Bu bulgular, programın hem güçlü yönlerinin hem de geliştirilmesi gereken alanlarının bulunduğunu göstermektedir. Ancak bu çalışmada CIPP modelinden yararlanılarak değerlendirmeler yapılmıştır. Araştırma bu açıdan literatürdeki araştırmalardan ayrışmaktadır.

Fen bilimleri öğretim programlarının değerlendirilmesinde CIPP modelinin kullanılması, programın yalnızca çıktılarının değil, aynı zamanda uygulama sürecinin, girdilerinin ve bağlamının da bütüncül olarak analiz edilmesini sağlamaktadır. Örneğin, 2018 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nın 4. sınıf düzeyi için yapılan CIPP modeli değerlendirilmesinde, öğretmenlerin programı tam anlamıyla yeterli bulmadıkları, ancak programın daha yeterli hale gelmesi için yapılması gerekenler konusunda çeşitli önerilerde bulundukları rapor edilmiştir (Yıldırım & Türksoy, 2024). Benzer şekilde, 2018 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nın 3. sınıf düzeyi için yapılan CIPP modeli değerlendirilmesinde, öğretmenlerin çoğunluğunun programdaki kazanımların öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve öğrenme düzeylerine uygun olduğunu, fen okuryazarı birey yetiştirilmesinin mümkün olduğunu vurguladıkları, ancak teknolojik altyapı ve araç-gereç yetersizliğine dikkat çektikleri belirtilmiştir (Balıkçı vd., 2021). Bu tür değerlendirme çalışmaları, programın farklı boyutlarda güçlü ve zayıf yönlerinin belirlenmesine ve sürekli iyileştirilmesine katkı sağlamaktadır.

Son yıllarda yapılan meta-sentez çalışmalarında da fen bilimleri öğretim programlarının değerlendirilmesinde CIPP modelinin yaygın olarak kullanıldığı ve bu modelin programın dört temel ögesi olan öğrenme çıktısı, içerik, öğrenme ve öğretme yaşantıları ve öğrenme kanıtlarının boyutlarının sistematik olarak analiz edilmesine olanak tanıdığı vurgulanmaktadır (Aslan & Bektaş, 2019). Ancak, bu çalışmaların sonuçları, programların uygulamaya yeterince geçirilemediğini, süreçte geleneksel öğretim yöntem ve tekniklerinin baskın olduğunu, alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin yeterince kullanılmadığını ve fiziki koşulların yetersiz olduğunu ortaya koymaktadır (Aslan & Bektaş, 2019). Bu bulgular,

yeni programların değerlendirilmesinde CIPP modelinin kullanılmasının gerekliliğini ve önemini bir kez daha ortaya koymaktadır.

2024 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nın CIPP modeline göre değerlendirilmesi, programın bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutlarında kapsamlı bir analiz yapılmasını gerektirmektedir. Bu analiz, programın hedeflerine ulaşma düzeyinin, uygulama sürecinde karşılaşılan sorunların, öğretmen ve öğrenci ihtiyaçlarının ve eğitim ortamlarının olanaklarının belirlenmesine katkı sağlaması düşünülmektedir. Ayrıca, programın güçlü ve zayıf yönlerinin, fırsat ve tehditlerinin ortaya konulması, programın sürekli iyileştirilmesi ve daha etkili bir şekilde uygulanması için yol gösterici olması açısından önemlidir.

Çalışmada 2024 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı Fen bilimleri öğretmenleri tarafından CIPP değerlendirme modeline göre incelenmiş ve değerlendirilmiştir. Öğretim programının "Türkiye Yüzyılı" hedefleri bağlamında geliştirilmiş olması ve bu tür değerlendirmelerin yapılmamış olması bu programı kullanan öğretmenlere rehberlik etmesi açısından, program geliştirme uzmanları için öğretmen değerlendirmelerini incelemeleri açısından önemlidir. Araştırmada öğretmen görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre analizi temel alınmıştır. Bunun nedeni, eğitim programlarına ilişkin değerlendirmelerin bireysel ve mesleki özelliklerden etkilenebileceği varsayımına dayanmaktadır. Alan yazında öğretmenlerin öğretim süreçleri, ölçme ve değerlendirme uygulamaları, program uygulama yeterlikleri ve öğrenci merkezli yaklaşımlara ilişkin görüşlerinin cinsiyete göre farklılaşabildiğini ortaya koyan çalışmalar da dikkate alınarak Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nın CIPP modeli kapsamında kadın ve erkek öğretmenlerin bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutlarına ilişkin görüşlerinin farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Böylece programın farklı öğretmen grupları açısından işlevselliğine ilişkin daha kapsamlı bulgular elde edilmesi hedeflenmiştir. Bu doğrultuda araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

- ✓ Fen bilimleri öğretmenlerinin 2024 fen bilimleri dersi öğretim programını CIPP modeli kapsamında değerlendirmeleri cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
- ✓ CIPP modeli bağlam boyutu açısından fen bilimleri öğretmenlerinin 2024 fen bilimleri dersi öğretim programını değerlendirmeleri cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermekte midir? Bu değerlendirmeleri nasıldır?
- ✓ CIPP modeli girdi boyutu açısından fen bilimleri öğretmenlerinin 2024 fen bilimleri dersi öğretim programını değerlendirmeleri cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermekte midir? Bu değerlendirmeleri nasıldır?

- ✓ CIPP modeli süreç boyutu açısından fen bilimleri öğretmenlerinin 2024 fen bilimleri dersi öğretim programını değerlendirmeleri cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermekte midir? Bu değerlendirmeleri nasıldır?
- ✓ CIPP modeli ürün boyutu açısından fen bilimleri öğretmenlerinin 2024 fen bilimleri dersi öğretim programını değerlendirmeleri cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermekte midir? Bu değerlendirmeleri nasıldır?

2. YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, 2024 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nı CIPP (Bağlam, Girdi, Süreç, Ürün) modeli çerçevesinde nesnel ve ölçülebilir verilerle ortaya koymak amacıyla nicel bir araştırma yöntemi olan betimsel tarama şeklinde yürütülmüştür. Betimsel tarama araştırmaları, mevcut bir durumu olduğu gibi tanımlamayı ve olaylar, bireyler ya da nesneler hakkında olduğu şekliyle bilgi toplamayı amaçlayan bir araştırma türüdür. Bu tür araştırmalarda, herhangi bir değişken üzerinde araştırmacı müdahalesi yapılmaz; amaç yalnızca mevcut durumu betimlemektir (Creswell, 2017). Kısaca şöyle özetlenebilir; bir konuya ilişkin mevcut görüşleri ve eğilimleri ortaya çıkarmak, bir grubun belirli özelliklerini (yaş, cinsiyet, tutum, başarı düzeyi vb.) belirlemek, bir olay veya olgunun güncel durumunu açıklamak, grup içindeki farklılıkları incelemek, geniş kitlelerden bilgi toplamaktır (Karasar, 2020).

Evren-örneklem

Çalışmanın evrenini Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapan fen bilimleri öğretmenleri oluşturmaktadır. Çalışma örneklemini ise bu evren kapsamından ölçüt örnekleme yöntemiyle ve gönüllülük esasına bağlı olarak belirlenen 81 fen bilimleri öğretmeni oluşturmaktadır. Ölçüt örnekleme, araştırmacının çalışmanın amacı doğrultusunda belirlediği belirli niteliklere sahip bireyleri seçtiği amaçlı örnekleme türlerinden biridir (Patton, 2018). Ölçüt örnekleme yöntemi, belirlenen ölçütleri karşılayan katılımcılar aracılığıyla araştırma problemine doğrudan ışık tutmayı ve elde edilen verilerin araştırma amacıyla yüksek düzeyde uyum göstermesini sağlamaktadır (Baltacı, 2018). Bu çalışmada ölçüt öğretmenlerin, 2024 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nı programın içeriğine, öğrenme çıktılarına ve öğretim süreçlerine ilişkin deneyim sahibi olmalarıdır. Böylece, programın uygulanabilirliği ve öğretmen görüşleri hakkında derinlemesine ve anlamlı veriler elde edilmesi amaçlanmıştır. Tablo 1'de çalışmaya katılan öğretmenlerin demografik bilgileri sunulmuştur.

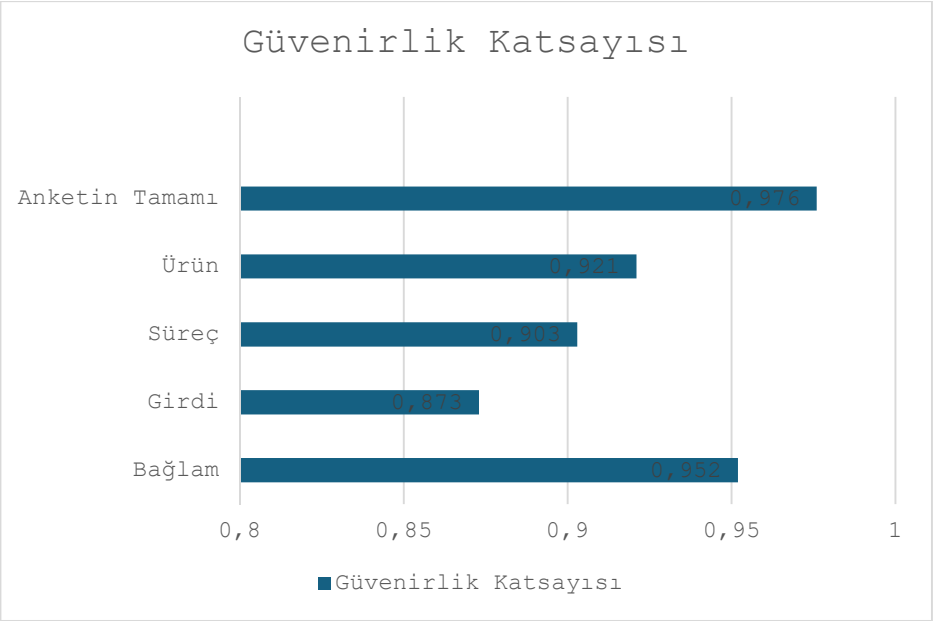
Tablo 1. Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Demografik Bilgileri

Değişkenler		f	%
Cinsiyet	Kadın	50	61.7
	Erkek	31	38.3
Ders Verdiği Sınıf Düzeyi	5.Sınıf	34	42
	6.Sınıf	20	24.7
	7.Sınıf	9	11.1
	8.Sınıf	18	22.2
2024 Maarif Modeli Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programını	Kullandım	62	76.5
	Kullanmadım	19	23.2

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğunu kadın öğretmenlerin oluşturduğu görülmektedir. Katılımcıların %61.7'sinin kadın, %38.3'ünün ise erkek öğretmenlerden oluşmaktadır. Öğretmenlerin görev yaptıkları sınıf düzeyleri incelendiğinde en fazla katılımın 5. sınıf düzeyinde olduğu, bunu sırasıyla 6., 8. ve 7. sınıf düzeylerinin izlediği görülmektedir. Bu durum, özellikle programın uygulama sürecinin başlangıç kademelerinde görev yapan öğretmenlerin araştırmaya daha fazla katılım gösterdiği şekilde ifade edilebilir. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenlerin önemli bir kısmının (%76.5) 2024 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programını kullandığı belirlenmiştir. Bu bulgu, katılımcıların büyük çoğunluğunun program hakkında doğrudan uygulama deneyimine sahip olduğunu ve programa ilişkin değerlendirmelerin uygulama temelli görüşleri yansıttığını göstermesi bakımından önemlidir.

Veri Toplama Aracı

Fen bilimleri öğretmenlerinin 2024 fen bilimleri Dersi Öğretim Programını CIPP değerlendirme modeline göre değerlendirmelerinin yapıldığı bu çalışmada veri toplama aracı olarak Yıldırım ve Türksoy (2024) tarafından CIPP değerlendirme kriterlerine göre beşli Likert tipi formatında geliştirilen anket formu kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan 5'li Likert tipi anket için kodlama "Kesinlikle Katılıyorum"=5, "Katılıyorum"=4, "Kararsızım"=3, "Katılmıyorum"=2, "Kesinlikle Katılmıyorum"=1 şeklindedir. Araştırmada veri toplama aracının güvenirliğini değerlendirmek amacıyla Cronbach α iç tutarlılık katsayıları her bir alt boyut için anketi geliştiren araştırmacılar tarafından hesaplanmıştır. Bu hesaplamalar Grafik 1'de verilmiştir.



Grafik 1. Veri toplama aracının güvenirlik değerleri

Yapılan analizler sonucunda bağlam alt boyutuna ilişkin güvenirlik katsayısı 0.952, girdi alt boyutu için 0.873, süreç alt boyutu için 0.903 ve ürün alt boyutu için 0.921 olarak belirlenmiştir. Anketin tamamına ait Cronbach α değeri ise 0.976 olup, bu değer anketin oldukça yüksek düzeyde bir iç tutarlılığa sahip olduğunu göstermektedir.

Verilerin Analizi

Fen bilimleri öğretmenlerine uygulanan anketin analizi için veriler uygun bir istatistiki programa aktarılmış ve analizler gerçekleştirilmiştir. Uygulanan anketin 5'li Likert tipinde eşit aralıklı olması 50'den fazla öğretmene uygulanması da dikkate alınarak istatistiki programa alınan verilerin normallik analizi gerçekleştirilmiştir.

Puanların normallik varsayımına uygunluğunu değerlendirmek amacıyla Kolmogorov-Smirnov testi uygulanmıştır. Örneklem büyüklüğünün (N = 81) 50'nin üstünde olması nedeniyle normallik incelemesinde Kolmogorov-Smirnov testinin kullanılması uygun görülmüştür (Büyüköztürk, 2015). Test sonucunda elde edilen anlamlılık (p) değerinin 0,05'ten büyük olması, puanların normal dağıldığını; 0,05'ten küçük olması ise dağılımın normalden sapmış olabileceğini göstermektedir. Bu durumda karar verirken çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) katsayıları da dikkate alınmıştır. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin –1 ile +1 aralığında olması, puanların normal dağılım gösterdiğine işaret etmektedir (Büyüköztürk, 2015). Anketin tamamından alınan puan ortalamaları, anketin alt boyutlarından alınan puan ortalamalarının her biri için yapılan normallik analizi bulguları Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. CIPP Değerlendirme Puanlarının Normal Dağılım Değerleri

	Kolmogorov-Smirnov testi	Çarpıklık Katsayısı	Basıklık Katsayısı
CIPP Değerlendirme Anketi	,200	,172	-,211
Bağlam Boyutu	,055	,210	-,540
Girdi Boyutu	,200	,119	-,519
Süreç Boyutu	,034	,135	-,472
Ürün Boyutu	,200	,095	-092

Tablo 2'de sunulan Kolmogorov–Smirnov testi bulguları ve çarpıklık–basıklık değerleri, puanların normal dağılım gösterdiğini işaret etmektedir. Normallik analizi için çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri ile Kolmogorov–Smirnov test sonuçları değerlendirilmiştir. Süreç boyutu için Kolmogorov–Smirnov testi anlamlı çıkmasına rağmen ($p < .05$), çarpıklık ve basıklık değerleri kabul edilen sınırlar içerisindedir (+1.5, -1.5). Dolayısıyla bu boyut için de verilerin normal olduğu kabul edilmiştir. Alan yazında özellikle örneklem büyüklüğünün artmasıyla birlikte Kolmogorov–Smirnov testinin küçük sapmalarda dahi anlamlı sonuç verebildiği ve bu nedenle tek başına normallik göstergesi olarak değerlendirilmemesi gerektiği belirtilmektedir. 81 kişilik örneklem büyüklüğünün parametrik testler açısından yeterli olduğu ve eşit aralıklı ölçeklerden elde edilen verilerin parametrik analizlere uygun kabul edilebileceği ifade edilmektedir (Demir, 2022; Mishra, vd., 2019). Bu doğrultuda, verilerin normal dağılım gösterdiği kabul edilerek analizlerde parametrik testler tercih edilmiştir. CIPP değerlendirme anketinin alt boyutları cinsiyet değişkenine göre normalliği sınanmıştır. Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Cinsiyet Değişkenine Göre CIPP Değerlendirme Puanlarının Normal Dağılım Değerleri

	Cinsiyet	df	Sig.	Çarpıklık	Basıklık
CIPP Değerlendirme Anketi	Kadın	50	.180	.319	.045
	Erkek	31	.138	-.159	-.810
Bağlam	Kadın	50	.200*	.305	-.598
	Erkek	31	.059	-.082	-.564
Girdi	Kadın	50	.156	,213	-.429
	Erkek	31	.200*	-.071	-.633
Süreç	Kadın	50	.200*	.196	.004
	Erkek	31	.142	.057	-1.198
Ürün	Kadın	50	.200*	.036	-.047
	Erkek	31	.200*	.027	-.257

Tablo 3'teki değerler doğrultusunda CIPP değerlendirme anketinin tamamından alınan puanların ve her bir alt boyutu olan bağlam, girdi, süreç ve ürün puanlarının cinsiyet açısından karşılaştırılmasında ilişkisiz örneklemler için t-testi yapılmıştır. Bu analiz iki bağımsız grubun ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını test eder. Bunun için ilgili testten yararlanılarak analizler gerçekleştirilmiştir. Bunun yanında anket maddelerinin her biri için ortalama puanlar ve her bir maddeye verilen cevapların betimsel analiz bulguları tablolaştırılmıştır.

Araştırma Etiği

"Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi"ne göre bilimsel çalışmalarda dikkat edilmesi gereken kurallara riayet edilerek araştırma yürütülmüştür. Çalışma için gerekli etik kurul izni 08.10.2025 tarihli ve 10239 sayı ile araştırmacıların bağlı bulunduğu üniversitenin Sosyal Bilimler Etik Kurulundan alınmıştır.

3. BULGULAR

Fen bilimleri öğretmenlerinin 2024 TYMM Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programının CIPP modeline göre değerlendirme bulguları ana problem ve alt problemler çerçevesinde aşağıda sunulmuştur.

1. Alt Probleme Yönelik Bulgular

Çalışmada kullanılan anketi oluşturan tüm maddelerin ortalamaları alınarak çalışmaya katılan fen bilimleri öğretmenlerinin programı değerlendirmeleri cinsiyet değişkenine göre incelenmiştir. Analiz sonucu ulaşılan bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. CIPP Değerlendirme Anketi Puanlarının Cinsiyete Göre Analizi

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	df	t	p
Kadın	50	3.33	79	.295	.768
Erkek	31	3.28			

p>.05

Tablo 4 incelendiğinde kadın öğretmenlerin ortalamasının ($\overline{X}_{\text{kadın}}$=3,33), erkek öğretmenlerin ortalamasının ($\overline{X}_{\text{erkek}}$=3,28) olduğu anlaşılmaktadır. Bağımsız örneklemler için t testi sonuçları değerlendirildiğinde kadın öğretmenlerin ortalamaları ile erkek öğretmenlerin ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılık olmadığı görülmektedir ($t_{(79)}$=0,295, p>0,05). 5'li Likert tipi bir veri toplama aracı kullanıldığı için ortalamaların 3-3.5 aralığında olması öğretmenlerin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programına yönelik

görüşlerinin "kararsızım" kategorisine denk geldiği anlaşılmaktadır. Çalışmaya katılan fen bilimleri öğretmenlerinin CIPP program değerlendirme basamaklarında kendilerine yöneltilen sorulara kararsız kaldıkları anlaşılmaktadır.

2. Alt Probleme Yönelik Bulgular

"CIPP modeli bağlam boyutu açısından fen bilimleri öğretmenlerinin 2024 fen bilimleri dersi öğretim programını değerlendirmeleri cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermekte midir? Bu değerlendirmeleri nasıldır?" alt probleminin çözümü için yapılan analizlerde öncelikle çalışmaya katılan fen bilimleri öğretmenlerinin görüşlerinde cinsiyet açısından farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Ulaşılan bulgular Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. CIPP Değerlendirme Anketi Bağlam Puanlarının Cinsiyete Göre Analizi

Cinsiyet	N	X̄	df	t	p
Kadın	50	3.40	79	.449	.655
Erkek	31	3.22			

p>.05

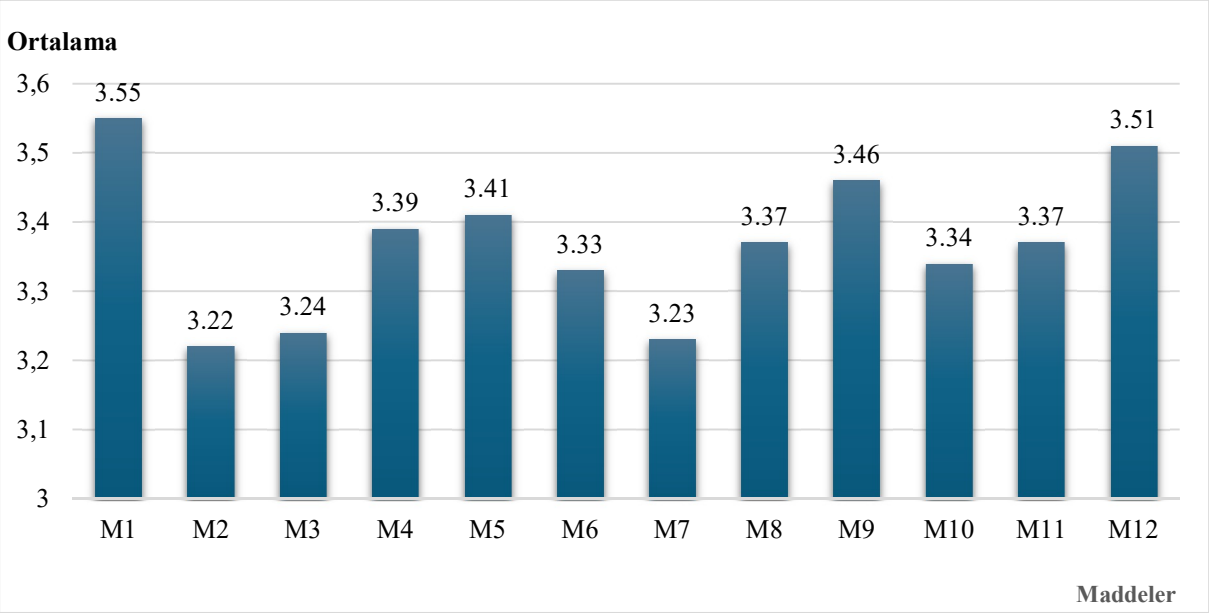
Fen bilimleri öğretmenlerinin uygulanan anketin bağlam boyutundan aldıkları puan ortalamaları cinsiyet açısından değerlendirilmiş ve Tablo 5'te görüldüğü gibi kadın ve erkek öğretmenler arasında anlamlı fark olmadığı belirlenmiştir ($\overline{X}_{kadın}$=3,40; $\overline{X}_{erkek}$=3,22; $t_{(79)}$=0,449, p>0,05).

Fen bilimleri öğretmenlerinin uygulanan anketin bağlam boyutunun her bir maddesine verilen cevap ortalamaları ve 5'li Likert anketi görüşleri Tablo 6'da ve Grafik 2'de sunulmuştur.

Tablo 6 ve Grafik 2 incelendiğinde, değerlendirme maddelerinden alınan puanların ortalamalarının en yükseği 3.55 ve "Programda benimsenen felsefe günümüze uygundur" ifadesidir. Bu önermeye cevap veren fen bilimleri öğretmenlerinin "12'si kesinlikle katılıyorum, 12'si katılmıyorum, 22'si kararsızım, 35'i katılıyorum" şeklinde görüş bildirmişlerdir. Değerlendirme maddelerinden alınan puanların ortalamalarının en düşüğü 3.22 ve "Fen bilimleri programı toplumun ihtiyaçlarını karşılamaktadır" ifadesidir. Fen bilimleri öğretmenlerinin "22'si katılmıyorum, 23'ü kararsızım, 35'i katılıyorum, 9'u kesinlikle katılmıyorum" olarak görüşlerini ifade etmişlerdir. "Program kazanımları, öğrencilere fen bilimlerine ilişkin olumlu tutum ve değer kazandıracak niteliktedir" değerlendirme maddesi 3.51 ortalamayla yüksek sıradadır.

Tablo 6. CIPP Değerlendirme Anketi Bağlam Boyutu Analizi

Programın Bağlam Boyutuna Yönelik Değerlendirme Maddeleri	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum	$\bar{X}$
M1. Programda benimsenen felsefe günümüze uygundur	12	35	22	12	0	3.55
M2. Fen bilimleri programı toplumun ihtiyaçlarını karşılamaktadır	9	35	23	22	1	3.22
M3. Dersin öğretim programı öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun hazırlanmıştır	13	20	23	25	0	3.24
M4. Programdaki konular öğrencilerin öğrenme seviyelerine uygundur	13	30	17	21	0	3.39
M5. Program, öğrencileri fen okur-yazarı yetiştirme potansiyeline sahiptir	11	29	22	19	0	3.41
M6. Fen programı alana özgü bilimsel süreç becerilerini kazandırmada yeterlidir	8	31	22	20	0	3.33
M7. Fen programı alana özgü yaşam becerilerini kazandırmada yeterlidir	7	27	26	20	1	3.23
M8. Program toplumun fen alanında ihtiyaç duyduğu insanın yetiştirilmesine temel oluşturmaktadır	9	29	28	12	3	3.37
M9. Program 21. yüzyıl becerileri dikkate alınarak hazırlanmıştır	9	40	17	13	2	3.46
M10. Programda yer alan öğrenme çıktıları mevcut haliyle uygulanabilir niteliktedir	11	29	16	24	1	3.34
M11. Program, öğrencilerin yaş ve gelişim düzeylerine uygundur	11	30	20	18	2	3.37
M12.Programı öğrenme çıktıları, öğrencilere fen bilimlerine ilişkin olumlu tutum ve değer kazandıracak niteliktedir	13	33	21	13	1	3.51



Grafik 2. Bağlam Boyutu Madde Ortalamaları

3. Alt Probleme Yönelik Bulgular

"***CIPP modeli girdi boyutu açısından fen bilimleri öğretmenlerinin 2024 fen bilimleri dersi öğretim programını değerlendirmeleri cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermekte midir? Bu değerlendirmeleri nasıldır?***" alt problemi için yapılan analizlerde çalışmaya katılan fen bilimleri öğretmenlerinin görüşlerinde cinsiyet açısından farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Bulgular Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. CIPP Değerlendirme Anketi Girdi Puanlarının Cinsiyete Göre Analizi

Cinsiyet	N	X̄	df	t	p
Kadın	50	3.25	79	.965	.993
Erkek	31	3.25			

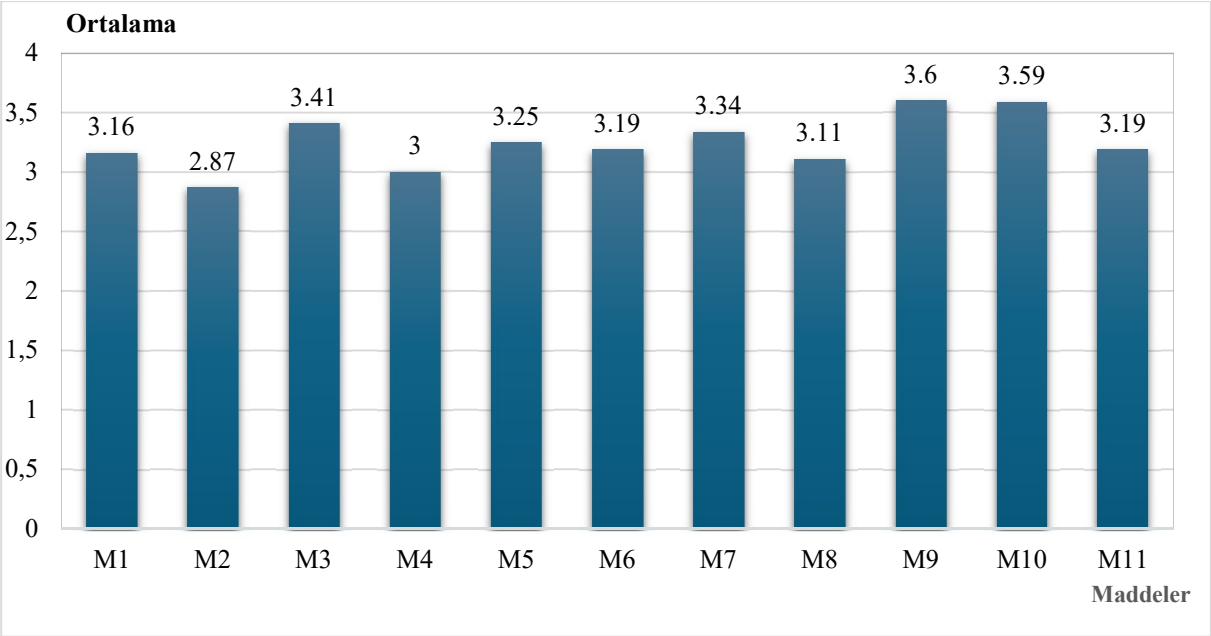
p>.05

Tablo 7 değerlendirildiğinde, fen bilimleri öğretmenlerinin uygulanan anketin girdi aşaması ile ilgili sorulara verdikleri cevapların ortalamaları kadın ve erkek öğretmenler arasında yapılan analiz sonuçlarına göre anlamlı bir fark yoktur ($\overline{X}_{kadın}$=3,25; $\overline{X}_{erkek}$=3,25; $t_{(79)}$=0,965, p>0,05).

Fen bilimleri öğretmenlerinin uygulanan anketin girdi boyutunun her bir maddesine verilen cevap ortalamaları ve 5'li Likert anketi görüşleri Tablo 8'de ve Grafik 3'te sunulmuştur.

Tablo 8. CIPP Değerlendirme Anketi Girdi Boyutu Analizi

Programın Girdi Boyutuna Yönelik Değerlendirme Maddeleri	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum	X̄
M1. Program öğrenme çıktıları öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyine uygundur.	10	26	19	24	2	3.16
M2. Program için belirlenen süre yeterlidir.	7	18	13	29	14	2.87
M3. Programda yer alan kavram ve terimler kolay telaffuz edilebilen anlaşılır kelimelerdir.	11	40	14	13	3	3.41
M4. Program, sınıflardaki teknolojik donanımın kullanılmasına uygundur.	8	26	11	26	10	3.00
M5. Programda yer alan konuların sıralanışı uygundur.	7	32	19	17	6	3.25
M6. Program tamamen açık ve anlaşılır bir şekilde ifade edilmiştir.	11	26	18	24	2	3.19
M7. Programda yer alması gerektiği halde yer almayan konu bulunmaktadır.	9	33	16	22	1	3.34
M8. Programda yer almaması gerektiği halde yer alan konu bulunmaktadır.	2	26	19	30	4	3.11
M9. Program ile ders kitabı birbirleriyle uyumludur.	13	45	13	9	1	3.60
M10. Programda yer alan kazanımlar basitten karmaşığa, genelden özele ve somuttan soyuta doğru gelişim göstermektedir.	9	46	15	10	1	3.59
M11. Programın bu yaş dönenimin gelişim özelliklerinin dikkate alınarak oluşturulduğunu düşünüyorum	10	28	17	23	3	3.19



Grafik 3. Girdi Boyutu Madde Ortalamaları

Tablo 8 ve Grafik 3 incelendiğinde, değerlendirme maddelerinden alınan puanların ortalamalarının en yükseği 3.60 ve "*Program ile ders kitabı birbirleriyle uyumludur*." ifadesidir. Bu önermeye cevap veren fen bilimleri öğretmenlerinin "13'si kesinlikle katılıyorum, 9'u katılmıyorum, 13'ü kararsızım, 45'i katılıyorum, 1'i Kesinlikle katılmıyorum" şeklinde görüş bildirmişlerdir. Değerlendirme maddelerinden alınan puanların ortalamalarının en düşüğü 2.87 ve "*Program için belirlenen süre yeterlidir*" ifadesidir. Fen bilimleri öğretmenlerinin "7'si kesinlikle katılıyorum, 29'u katılmıyorum, 13'ü kararsızım, 18'i katılıyorum, 14'ü kesinlikle katılmıyorum" olarak görüşlerini ifade etmişlerdir. "*Programda yer alan kazanımlar basitten karmaşığa, genelden özele ve somuttan soyuta doğru gelişim göstermektedir.*" değerlendirme maddesi 3.59 ortalamayla yüksek sıradadır.

4. Alt Probleme Yönelik Bulgular

"CIPP Modeli süreç boyutu açısından fen bilimleri öğretmenlerinin 2024 fen bilimleri dersi öğretim programını değerlendirmeleri cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermekte midir? Bu değerlendirmeleri nasıldır?" alt probleminin çözümü için yapılan analizlerde öncelikle çalışmaya katılan fen bilimleri öğretmenlerinin görüşlerinde cinsiyet açısından farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Ulaşılan bulgular Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. CIPP Değerlendirme Anketi Süreç Puanlarının Cinsiyete Göre Analizi

Cinsiyet	N	X̄	df	t	p
Kadın	50	3.26	79	.616	.424
Erkek	31	3.40			

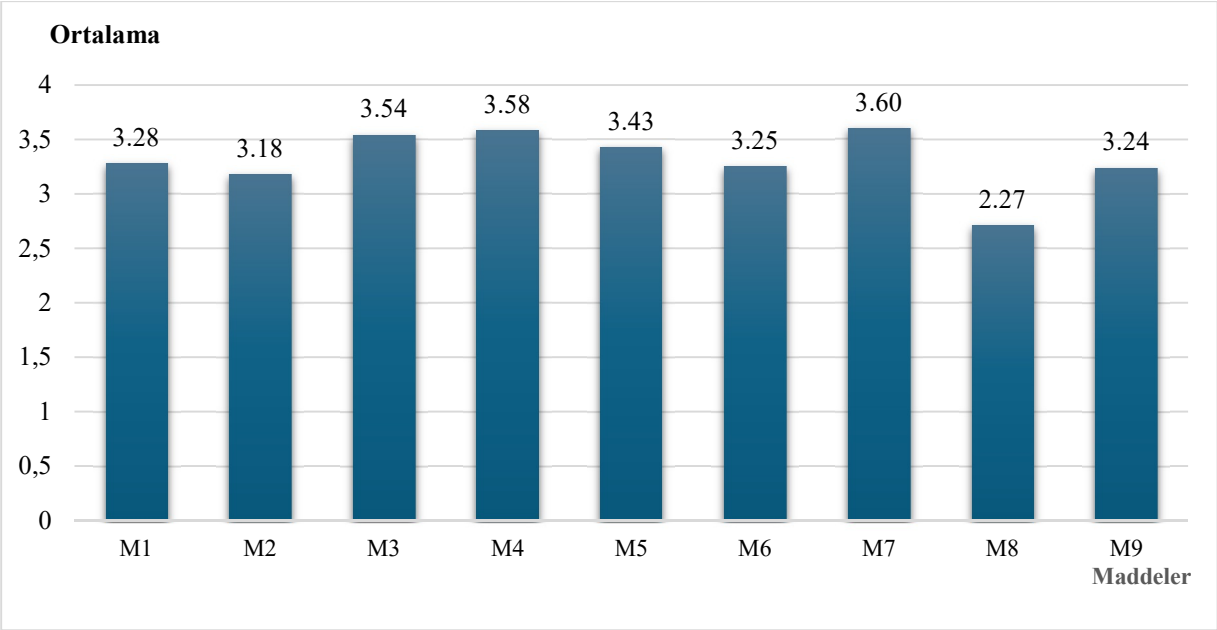
p>.05

Fen bilimleri öğretmenlerinin uygulanan anketin bağlam boyutundan aldıkları puan ortalamaları cinsiyet açısından değerlendirilmiş ve Tablo 9'da görüldüğü gibi kadın ve erkek öğretmenler arasında anlamlı fark olmadığı belirlenmiştir ($\overline{X}_{kadın}$=3,26; $\overline{X}_{erkek}$=3,40; $t_{(79)}$=0,616, p>0,05).

Fen bilimleri öğretmenlerinin uygulanan anketin süreç boyutunun her bir maddesine verilen cevap ortalamaları ve 5'li Likert anketi görüşleri Tablo 10'da ve Grafik 4'te sunulmuştur.

Tablo 10. CIPP Değerlendirme Anketi Süreç Boyutu Analizi

Programın Süreç Boyutuna Yönelik Değerlendirme Maddeleri	**Kesinlikle Katılıyorum**	**Katılıyorum**	**Kararsızım**	**Katılmıyorum**	**Kesinlikle Katılmıyorum**	**X̄**
M1. Program, öğretmenlerin, öğrencilerinin bireysel farklılıklarını dikkate almasını sağlamaktadır.	10	25	22	23	1	3.28
M2. Program, bireyi tüm yönleriyle (bilişsel, duyuşsal, psikomotor) geliştirecek şekilde uygulanabilmektedir.	8	25	23	23	2	3.18
M3. Program derslerin öğrenci merkezli olarak yürütülebilmesine uygundur.	14	35	13	17	2	3.54
M4. Programda yer alan konular, öğrencilerin ilgisini çekmektedir.	13	36	20	11	1	3.58
M5. Program, programda belirtilen yetkinlik alanlarının geliştirilmesine hizmet etmektedir.	10	34	23	13	1	3.43
M6. Programın dayandığı öğrenme kuramı ile öğrencilerin öğrenmeleri birbirlerine uyumludur.	8	25	26	20	2	3.25
M7. Programın, önerildiği biçimde uygulanması sınıf yönetimini zorlaştırmaktadır.	20	31	15	13	2	3.60
M8. Program farklı sınıf mevcutlarında uygulanmaya uygundur.	9	8	15	32	17	2.71
M9. Program, programda belirtilen yetkinlik alanlarının geliştirilmesine hizmet etmektedir.	10	28	25	17	1	3.24



Grafik 4. Süreç Boyutu Madde Ortalamaları

Tablo 10 ve Grafik 4 incelendiğinde, değerlendirme maddelerinden alınan puanların ortalamalarının en yükseği 3.60 ve "*Programın dayandığı öğrenme kuramı ile öğrencilerin öğrenmeleri birbirlerine uyumludur*." ifadesidir. Bu önermeye cevap veren fen bilimleri öğretmenlerinin "20'si kesinlikle katılıyorum, 13'ü katılmıyorum, 15'i kararsızım, 31'i katılıyorum, 12'i Kesinlikle katılmıyorum" şeklinde görüş bildirmişlerdir. Değerlendirme maddelerinden alınan puanların ortalamalarının en düşüğü 2.71 ve "*Program farklı sınıf mevcutlarında uygulanmaya uygundur.*" ifadesidir. Fen bilimleri öğretmenlerinin "9'u kesinlikle katılıyorum, 32'si katılmıyorum, 15'i kararsızım, 8'i katılıyorum, 17'si kesinlikle katılmıyorum" olarak görüşlerini ifade etmişlerdir. "*Programda yer alan konular, öğrencilerin ilgisini çekmektedir.*" değerlendirme maddesi 3.58 ortalamayla yüksek sıradadır.

5. Alt Probleme Yönelik Bulgular

"CIPP Modeli ürün boyutu açısından fen bilimleri öğretmenlerinin 2024 fen bilimleri dersi öğretim programını değerlendirmeleri cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermekte midir? Bu değerlendirmeleri nasıldır?" alt probleminin çözümü için yapılan analizlerde öncelikle çalışmaya katılan fen bilimleri öğretmenlerinin görüşlerinde cinsiyet açısından farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Ulaşılan bulgular Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11. CIPP Değerlendirme Anketi Ürün Puanlarının Cinsiyete Göre Analizi

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	df	t	p
Kadın	50	3.38	79	1.342	.183
Erkek	31	3.17			

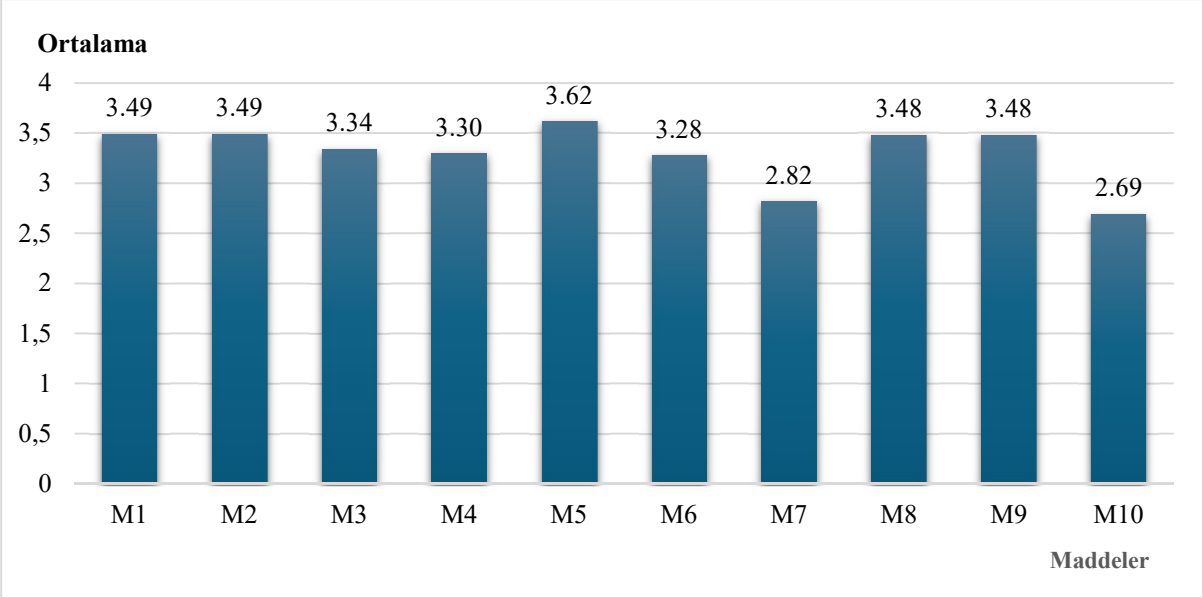
p>.05

Fen bilimleri öğretmenlerinin uygulanan anketin ürün boyutundan aldıkları puan ortalamaları cinsiyet açısından değerlendirilmiş ve Tablo 11'de görüldüğü gibi kadın ve erkek öğretmenler arasında anlamlı fark olmadığı belirlenmiştir.

Fen bilimleri öğretmenlerinin uygulanan anketin ürün boyutunun her bir maddesine verilen cevap ortalamaları ve 5'li Likert anketi görüşleri Tablo 12'de ve Grafik 5'te sunulmuştur.

Tablo 12. CIPP Değerlendirme Anketi Ürün Boyutu Analizi

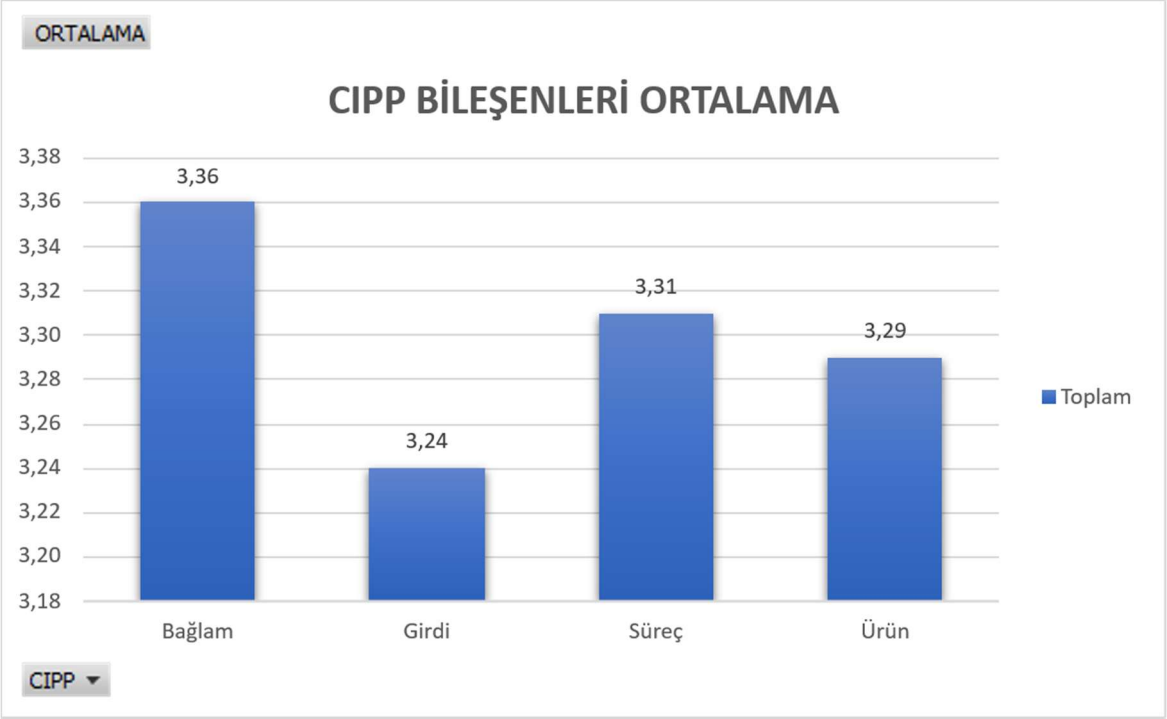
Programın Ürün Boyutuna Yönelik Değerlendirme Maddeleri	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum	X̄
M1. Programda sonunda öğrencilerin fen Bilimleri okur-yazarlıklarında olumlu yönde değişim sağlanmaktadır.	9	36	24	11	1	3.49
M2. Program öğrencinin günlük yaşamdaki problemlerini çözmesine katkı sağlamaktadır.	9	36	22	13	1	3.49
M3. Program, öğrencilerin dersten bireysel beklenti ve ihtiyaçlarına cevap vermektedir	7	32	24	17	1	3.34
M4. Program, öğrencilere ileride meslek yaşamlarında gerekli olan bilgi ve becerilere temel oluşturmaktadır.	7	31	26	13	4	3.30
M5. Program, öğrencilerin başkalarına bağlı kalmadan kendi fikirlerini rahatça ifade etmesine imkân sağlamaktadır	12	39	20	10	0	3.62
M6. Program sonunda öğrencilerin sahip olduğu değerler konusunda olumlu yönde değişim gözlenmektedir.	9	26	28	18	0	3.28
M7. Program sonunda öğrenciler, bütün kazanımlara ulaşmaktadır.	6	16	18	33	8	2.82
M8. Programda süreç odaklı değerlendirme kullanılabilmektedir.	10	37	18	14	2	3.48
M9. Program çok odaklı ölçme ve değerlendirmeye imkan tanımaktadır.	11	33	24	11	2	3.48
M10. Program sadece bilişsel ölçümler yapmayı gerektirmektedir.	2	13	22	36	8	2.69



Grafik 5. Ürün Boyutu Madde Ortalamaları

Tablo 12 ve Grafik 5 incelendiğinde, değerlendirme maddelerinden alınan puanların ortalamalarının en yükseği 3.62 ve "*Program, öğrencilerin başkalarına bağlı kalmadan kendi fikirlerini rahatça ifade etmesine imkan sağlamaktadır*." ifadesidir. Bu önermeye cevap veren fen bilimleri öğretmenlerinin "12'si kesinlikle katılıyorum, 10'u katılmıyorum, 20'i kararsızım, 39'u katılıyorum" şeklinde görüş bildirmişlerdir. Değerlendirme maddelerinden alınan puanların ortalamalarının en düşüğü 2.69 ve "*Program sadece bilişsel ölçümler yapmayı gerektirmektedir.*" ifadesidir. Fen bilimleri öğretmenlerinin "2'si kesinlikle katılıyorum, 36'si katılmıyorum, 22'si kararsızım, 13'ü katılıyorum, 8'i kesinlikle katılmıyorum" olarak görüşlerini ifade etmişlerdir. *"Programda sonunda öğrencilerin fen bilimleri okur-yazarlıklarında olumlu yönde değişim sağlanmaktadır."* ve *"Program öğrencinin günlük yaşamdaki problemlerini çözmesine katkı sağlamaktadır."* değerlendirme maddeleri 3.49 ortalamayla yüksek sıradadırlar.

Genel olarak tüm boyutların ortalaması ise Grafik 6'da sunulmuştur.



Grafik 6. CIPP Bileşenleri Ortalamaları

Grafik 6 incelendiğinde, CIPP bileşenlerinin ortalamaları bağlam boyutu 3.36 en yüksek, girdi boyutunun 3.24 ile en düşük olduğu anlaşılmaktadır.

4. TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

CIPP program değerlendirme modeli, programın etkililiğine ilişkin kararların yalnızca nihai çıktılara değil, programın tüm aşamalarına dayalı olarak verilmesine olanak tanımaktadır. CIPP modeli, programın devamına, iyileştirilmesine ya da yeniden yapılandırılmasına ilişkin kararların, yalnızca başarı ölçütlerine değil; bağlam, girdi, uygulama süreçlerine ve ürünlerine dayalı olarak verilmesini mümkün kılmaktadır. Bu yönüyle model, değerlendirmeyi bir sonuç yargısından ziyade, programın niteliğini artırmaya yönelik sürekli bir geri bildirim süreci olarak ele almaktadır. Programın planlama sürecinden uygulama aşamasına ve ortaya çıkan ürünlere kadar tüm süreci kapsayan bütüncül bir çerçeve sunmasıyla diğer değerlendirme yaklaşımlarından ayrılmaktadır (Tulung, 2014). Bu özelliklerinden dolayı bu çalışmada CIPP modeli kapsamında değerlendirilmesine yer verilmiştir.

2024 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı CIPP değerlendirme modeli çerçevesinde programın bağlam (context), girdi (input), süreç (process) ve ürün (product) boyutları doğrultusunda sistematik incelemesi gerçekleştirilmiştir. Bu yaklaşım, programın kapsamlı ve ayrıntılı bir biçimde incelenmesine olanak sağlamıştır. Modelin bu dört temel boyutu, programın hangi ihtiyaçlara yanıt verdiğini, hangi kaynaklarla yürütüldüğünü, nasıl uygulandığını ve uygulama sonucunda ne tür çıktılar elde edildiğini sistematik biçimde ortaya koymayı amaçlamış ve literatürde de bu amaç doğrultusunda kullanılmıştır (Damayanti vd., 2023).

Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nın kapsamlı bir biçimde analiz edilebilmesi; öğretmen görüşleri doğrultusunda programın öğrenciler üzerindeki etkilerinin, uygulanabilirliğinin ve farklı boyutlardaki yansımalarının ortaya konulabilmesi amacıyla, Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde görev yapan 81 öğretmenin görüşleri değerlendirilmiş, cinsiyet değişkenine göre karşılaştırmalar yapılmıştır. Program değerlendirmesi; uygulamanın hedeflerine ne ölçüde ulaştığını ortaya koymanın yanı sıra, programın güçlü ve geliştirilmesi gereken yönlerini belirlemeyi ve gelecekte gerçekleştirilecek uygulamalara yön vermeyi amaçlamaktadır. Bu nedenle değerlendirme süreci, özellikle yönetsel karar alma ve politika geliştirme açısından kritik bir işleve sahiptir (Mahmudi, 2011).

2024 yılında yenilenen Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı, CIPP değerlendirme modeli çerçevesinde ele alındığında, elde edilen verilerin ortalama değerlerinin boyutlar arasında farklılaştığı görülmektedir. Öğretmen görüşlerine dayalı bulgular, en yüksek ortalamanın bağlam boyutunda ($\bar{X}$= 3.36), en düşük ortalamanın ise girdi boyutunda ($\bar{X}$= 3.24) olduğu belirlenmiştir. Ancak diğer boyutlarda da ortalamalar arasında büyük farklılıklar

olmadığı belirlenmiştir. Nitekim süreç boyutu $\bar{X}$= 3.31, ürün boyutu $\bar{X}$= 3.39'dır. Program değerlendirme kullanılan 5'li Likert türü ölçme aracı kullanılması ve boyutların bu değerler arasında olması öğretmenlerin programla ilgili görüşlerinin ortalama değerde olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nın bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutlarındaki görüşlerde "kararsızım" olarak işaretlemelerinin belirlendiği ve programa yönelik kararsız kaldıkları sonucuna varılmıştır.

Öğretmenlerin görüşlerinin cinsiyet açısından fark olup olmadığı araştırılmış, veri toplama aracının tamamından ve tüm alt boyutlarından alınan puanların ortalamaları arasında cinsiyet açısından anlamlı farklılıklar olmadığı belirlenmiştir. Buna göre kadın ve erkek öğretmenlerin programla ilgili benzer düşüncelere sahip olduğu söylenebilir.

Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nın CIPP modeline göre ilk basamağını oluşturan bağlam boyutu; karar vericilere yol göstermek amacıyla ihtiyaçların, sorunların ve önceliklerin belirlendiği, dolayısıyla "neye ihtiyaç duyulduğu" sorusunun ele alındığı değerlendirme aşamasıdır (Stufflebeam, 2002). Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nın temelini oluşturan "erdem–değer–eylem" yaklaşımı, öğrencilerin bilgiyi yalnızca edinmelerini değil, aynı zamanda bu bilgiyi günlük yaşamlarında işlevsel ve anlamlı biçimde kullanabilmelerini hedeflemektedir (Soysal ve Akbulut, 2024). Programda yer alan, alana özgü beceriler; gözlem yapma, sınıflandırma, bilimsel gözleme dayalı tahmin etme, bilimsel veriye dayalı tahmin etme, operasyonel tanımlama yapma, deney yapma, bilimsel çıkarımda bulunma, bilimsel model oluşturma, kanıt kullanma ve bilimsel sorgulama yapma olmak üzere toplam on temel beceriden oluşmaktadır (MEB, 2024).

Bağlam boyutunda elde edilen bulgular, söz konusu becerilerin kazandırılması açısından mevcut öğretim programının fen bilimleri öğretmenlerinin görüşlerine göre 5 üzerinden değerlendirildiğinde 3.55 en yüksek ve 3.22 en düşük ortalamanın olduğunu göstermektedir. Yıldırım ve Türksoy'un (2024) çalışması da bu bulguları destekler niteliktedir. Araştırmada, bağlam boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerinin genel olarak olumlu olduğu; bununla birlikte kararsız görüş bildiren öğretmenlerin de bulunduğu belirlenmiştir. Öğretmenler, uygulanmakta olan programın dayandığı eğitim felsefesinin güncel gereksinimlerle uyumlu olduğunu, öğrencilerin öğrenme düzeylerine uygun biçimde hazırlandığını ve 21. yüzyıl becerilerinin dikkate alındığını ifade etmişlerdir. Bilir, (2025) öğretmenlerden pedagojik seçenekleri zenginleştirmeleri ve öğrencilerin ön öğrenmelerinin açığa çıkartılmasına yardımcı olmaları beklendiği sonucuna varılmıştır. Bununla birlikte, "*program öğrenme çıktılarının öğrencilere fen bilimlerine yönelik olumlu tutum ve değer*

kazandırma" konusunda da olumlu oldukları sonucuna varılmıştır. Elde edilen bu sonuçların, alan yazında yer alan araştırma bulgusuyla paralellik gösterdiği söylenebilir (Balıkçı vd., 2021). Bağlam boyutu kapsamında yapılan değerlendirmelerde Yıldırım (2018), programın uygulanabilmesi için gerekli çevresel koşullara yönelik planlamanın ve söz konusu alandaki gerçek gereksinimleri karşılama potansiyelinin orta düzeyde kaldığını belirtmiştir. Bu durumun programın uygulama sürecinde ortaya çıkabilecek bazı aksaklık ve yetersizliklerin, geliştirme aşamasında gerçekleştirilen ihtiyaç analizinin yeterince kapsamlı olmamasından kaynaklanmış olabileceğini vurgulamaktadır. Etkili bir ihtiyaç analizinin gerçekleştirilebilmesi için alan uzmanları ile uygulayıcıların birlikte yer aldığı, geniş katılımlı ve uzun vadeli çalışmaların yürütülmesi gerektiği ifade edilmektedir. Nitekim program geliştirme sürecinin doğası gereği kolektif bir yapıya sahip olduğu belirtilmektedir (Özdemir, 2009). Bu bilgilere dayalı olarak ilgili programın da revize edileceği zaman bu kriterleri dikkate alarak yenilenmesi önerilmektedir. Benzer şekilde Rejina ve Baral (2023), bağlam değerlendirmesinin ders kapsamında öngörülen hedeflerin tanımlanmasına katkı sağladığını; ancak bu hedeflerin, dersin genel amaçlarını bütüncül ve istenilir düzeyde karşılamadığı açıklanmıştır. Bu araştırmada fen bilimleri öğretmenleri bağlam boyutunun geliştirilmesi gerektiği görüşünde oldukları için bu durumu desteklemektedir. Dolayısıyla 2024 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programının bağlam boyutunun revize edilmesi gerektiği sonucuna varılmıştır. Bu boyutun programın amaçları doğrultusunda değerlendirilmesi önerilmektedir.

CIPP modelinin ikinci basamağı olan girdi boyutu, programın etkili biçimde yürütülüp yürütülmediğine ilişkin bilgi sağlayan kaynak ve unsurların incelenmesini kapsamaktadır (Zhang vd. 2011). Girdi boyutunda elde edilen bulgular, öğretmenlerin uygulamakta olduğu programın ders kitabıyla uyumlu, konuların basitten karmaşığa olduğu, kavram ve terimlerin kolay telaffuz edilecek şekilde anlaşılır olduğunu ifade etmişlerdir. Indrianto ve Nurdin (2024) çalışmalarında girdi boyutuna ilişkin bulguların söz konusu programın eğitim programıyla yapısal bir uyum içinde olduğunu ve bu şekilde olması gerektiğini belirtmişlerdir. Fen bilimleri öğretmenlerinin görüşlerinin alındığı bu çalışmada girdi boyutunda ele alınan kriterlerden ders kitabıyla uyumlu olma, konuların basitten karmaşığa doğru sıralanması ve kavramların anlaşılır olması bakımından yeterli olduğu sonucuna varılmıştır.

Programın amaçlarına ulaşabilmesi için gerekli olan süre, insan kaynağı ve fiziksel olanakları kapsamaktadır. Bulgular, öğretmenlerin program için ayrılan ders süresini yetersiz bulduklarını ortaya koymaktadır. Bu durum, Indrianto ve Nurdin'in (2024) vurguladığı üzere, program tasarımı ile uygulama koşulları arasındaki uyumun zaman kısıtları nedeniyle

zayıflayabileceğini göstermektedir. Program ile ilgili belirlenen sürenin yeterli olup olmadığı ile ilgili yaptığı araştırmada Güven (2016), öğretmenlerin ünitelerin süre dağılımının dengeli olmadığını ifade ettiklerini belirtmiştir. Bu çalışmada öğretmenlerin ilgili programın uygulama süresinin yeterli olmadığı görüşündedirler. Dolayısıyla programın ünite ve konuları için belirlenen sürenin revize edilmesi önerilmektedir.

Ders kitaplarının programla uyumu konusunda "*kesinlikle katılıyorum ve katılıyorum*" ifadeleri çalışmaya katılan öğretmenlerin yarıdan fazlası tarafından işaretlemiş olmasına karşın, laboratuvar imkânları ve teknolojik donanım konusunda "*katılıyorum ve katılmıyorum*" ifadelerinin aynı sayıda işaretlenmesi bu konuda sıkıntıların olduğu şeklinde yorumlanabilir. Nitekim Balıkçı ve arkadaşlarının (2021) bulguları da teknolojik altyapı yetersizliğinin öğretim programlarının başarıya ulaşmasını güçleştirdiğini desteklemektedir. Bu bağlamda, öğretim programlarının hedeflenen kazanımlara ulaşabilmesi için yalnızca içerik uyumunun yeterli olmadığı; uygulamaya dönük öğrenme ortamlarının ve teknolojik altyapının da programın gerektirdiği düzeyde desteklenmesi gerektiği sonucuna ulaşılmaktadır. Bu doğrultuda, okullarda laboratuvar olanaklarının iyileştirilmesi, teknolojik donanımın güncellenmesi ve öğretmenlerin bu imkânları etkili biçimde kullanmalarını destekleyecek hizmet içi eğitimlerin yaygınlaştırılması önerilmektedir.

Program öğrenme çıktılarının öğrencilerin hazır-bulunuşluk düzeyine uygunluk açısından 24 öğretmen "*katılmıyorum*" görüşündedir. Benzer biçimde, Karaman ve Karaman'ın (2016) çalışmasında da bazı öğretmenler, kimi konu düzenlemelerinin öğrencilerin hazır-bulunuşluk düzeyleri gözetilmeden yapılandırıldığını belirtmiştir. Bu çalışmada fen bilimleri öğretmenlerinin programın öğrencilerin hazır-bulunuşluk düzeylerine yeterli olmadığı sonucuna varılmıştır. Bu sebeple programın öğrencilerin hazır-bulunuşluk düzeylerine uygun hale getirilmesi gerektiği önerilmektedir.

CIPP modelinin süreç boyutu, öğretim programının uygulama sürecinde planlanan etkinliklerin nasıl gerçekleştirildiğini, mevcut kaynak ve girdilerin hedeflere ulaşmadaki işlevselliğini ve uygulama sırasında ortaya çıkan sorunları değerlendirmeyi amaçlamaktadır (Stufflebeam, 2003). Bu boyut kapsamında yapılan süreç değerlendirmesi, programın geliştirilmesine katkı sağlayan sürekli ve dinamik bir geri bildirim mekanizması işlevi üstlenmektedir. Araştırmadan elde edilen bulgular, fen bilimleri öğretmenlerinin süreç boyutuna ilişkin görüşlerinin genel olarak "*kararsızım*" düzeyinde yoğunlaştığını ortaya koymaktadır. Bu durum, öğretmenlerin programın uygulama sürecine ilişkin deneyimlerinin yeterince netleşmediğini ya da uygulamada karşılaşılan güçlüklerin süreç boyutunun

etkililiğine ilişkin algıları belirsizleştirdiğini göstermektedir. Dolayısıyla, süreç boyutunda elde edilen bu kararsızlık düzeyi, öğretim programının sahadaki uygulanabilirliğinin ve destekleyici unsurlarının güçlendirilmesi gerektiğine işaret etmektedir. Bu kapsamda, öğretmenlere yönelik uygulama odaklı rehber materyallerin hazırlanması, süreç izleme ve geri bildirim mekanizmalarının sistematik hâle getirilmesi ve sınıf içi uygulamaları destekleyen hizmet içi eğitimlerin artırılması önerilmektedir.

Öğretmenler, öğretim programının derslerin öğrenci merkezli biçimde yürütülmesine uygunluğunu ($\bar{X}$ = 3.54) ve içeriklerin öğrencilerin ilgisini çekme potansiyelini ($\bar{X}$= 3.58) olumlu değerlendirmiştir. Buna karşılık, programın farklı sınıf mevcutlarında uygulanabilirliğine ilişkin görüşlerin en düşük ortalamaya sahip olduğu ($\bar{X}$= 2.71) belirlenmiştir. Bu bulgu, Aslan ve Bektaş'ın (2019) fiziksel koşulların yetersizliği nedeniyle öğretim programlarının uygulamada çeşitli sınırlılıklarla karşılaştığı yönündeki tespitleriyle örtüşmektedir. Elde edilen bulgular, programın öğrenci merkezli bir yapıya sahip olmasına rağmen, sınıf mevcutları ve fiziksel koşullar gibi bağlamsal değişkenlerin uygulama sürecinde belirleyici bir rol oynadığını ortaya koymaktadır. Bu durum, programın etkililiğinin yalnızca içerik ve yaklaşım özellikleriyle değil, uygulama ortamlarının niteliğiyle de doğrudan ilişkili olduğunu göstermektedir. Bu doğrultuda, farklı sınıf mevcutlarına uyarlanabilir öğretim stratejilerinin geliştirilmesi, sınıf içi etkinliklerin esnek biçimde yapılandırılması ve fiziki koşulları sınırlı okullar için alternatif uygulama örneklerinin program dokümanlarında yer alması önerilmektedir.

Ayrıca öğretmenler, programın öngördüğü şekilde uygulanmasının sınıf yönetimini zorlaştırdığına dikkat çekmişlerdir ($\bar{X}$ = 3.60). Benzer biçimde Yolcu'nun (2019) çalışmasında da öğretmenlerin etkinlik temelli öğretim yöntemlerini kullanmada ve zaman yönetimi konusunda güçlük yaşadıkları ve kalabalık sınıflarda tüm öğrencilere ulaşmakta zorlandıkları rapor edilmiştir. Bu sonuçlar, Patil ve Kalekar'ın (2014) vurguladığı "etkili uygulama" aşamasının, Türkiye'deki sınıf mevcudu ve altyapı koşulları nedeniyle çeşitli engellerle karşılaştığını ortaya koymaktadır. Bu çerçevede, öğretim programında öngörülen uygulamaların sahadaki gerçek koşullarla yeterince örtüşmediği ve özellikle sınıf yönetimi ile zaman kullanımına ilişkin sorunların uygulama sürecini sınırladığı sonucuna ulaşılmaktadır. Dolayısıyla, programın hedeflediği öğretim yaklaşımlarının etkili biçimde hayata geçirilebilmesi için uygulama boyutunun yapısal ve pedagojik açıdan yeniden ele alınması gerekmektedir. Bu doğrultuda, kalabalık sınıflara yönelik uyarlanmış etkinlik örneklerinin geliştirilmesi, öğretmenlere zaman ve sınıf yönetimi odaklı mesleki destek sağlanması ve

programın uygulama rehberlerinde farklı okul koşullarına uygun esnek uygulama seçeneklerine yer verilmesi önerilmektedir.

"*Program bireylerin tüm yönleriyle geliştirecek şekilde uygulanabilmektedir*" yargısında öğretmenlerin çoğunun kararsız kaldığı (23) veya buna katılmadığı (23) ve "*programın öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate almasını sağlaması*" bakımından da "*katılmıyorum (23)*" ifadelerinin verilmesi öğretim programlarının geliştirilme sürecinde sınıf mevcutları ile okul ve bölgeye özgü farklılıkların dikkate alınarak yapılandırılması gerektiğini ortaya koymaktadır. Araştırmadan elde edilen bu bulguyu destekler nitelikte olarak Yıldırım ve arkadaşları (2007), Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan fen öğretim programlarının; bölgesel koşullar, okulların fiziksel olanakları, öğrencilerin gelişimsel özellikleri ve çevresel faktörler doğrultusunda gerekli uyarlamaların yapılmasına imkân tanıyacak esnek bir yapıya sahip olması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu bağlamda elde edilen sonuçlar, programın kuramsal hedefleri ile uygulama koşulları arasında uyum sorunu bulunduğunu ve özellikle bireysel farklılıkların gözetilmesine yönelik düzenlemelerin uygulamada yeterince karşılık bulmadığını ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda, öğretim programlarının farklı okul türleri ve bölgesel özellikler doğrultusunda uyarlanmasına olanak tanıyan esnek kazanım ve etkinlik çerçevelerinin geliştirilmesi, öğretmenlere program uyarlama konusunda rehberlik edecek açıklayıcı dokümanların sunulması ve bireysel farklılıklara duyarlı öğretim uygulamalarını destekleyen mesleki gelişim çalışmalarının yaygınlaştırılması önerilmektedir.

Programın alan yazında yer alan çeşitli araştırmalar, fen bilimleri öğretim programlarının öğrenci merkezli bir yapıya sahip olduğuna işaret etmektedir (Saraç ve Yıldırım, 2019). Başıbeyaz (2016), 3. sınıf Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nın güçlü yönlerinden birinin öğrenci merkezli yaklaşımı olduğunu ortaya koyarken; Bedir (2018), öğretmen görüşlerine dayanarak programın öğrenciler açısından ilgi çekici bulunduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde Koca'nın (2015) çalışmasında da öğretmenler, içeriklerin öğrencilerin dikkatini çektiğini, öğretim sürecinin öğrenci merkezli olarak yapılandırıldığını ve programdaki bilgi düzeyinin öğrenciler için sade ve anlaşılır olduğunu ifade etmişlerdir. Bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde, Fen Bilimleri Dersi Öğretim Program'larının kuramsal çerçevesinin öğrenci merkezli öğrenme anlayışıyla büyük ölçüde örtüştüğü ve bu yönüyle öğretmenler tarafından olumlu algılandığı sonucuna ulaşılmaktadır. Bununla birlikte, söz konusu yaklaşımın uygulama sürecinde sürdürülebilir ve etkili biçimde hayata geçirilebilmesi, öğretim ortamlarının ve uygulamaya dönük destek mekanizmalarının yeterliliğiyle doğrudan ilişkilidir. Bu doğrultuda, öğrenci merkezli öğretimi destekleyecek sınıf içi uygulama

örneklerinin artırılması, öğretmenlere yönelik uygulama temelli mesleki gelişim etkinliklerinin yaygınlaştırılması ve programın öğrenci merkezli yapısının farklı okul koşullarına uyarlanmasını kolaylaştıracak esnek uygulama rehberlerinin hazırlanması önerilmektedir.

CIPP değerlendirme modelinin son bileşeni olan ürün boyutu, öğretim programının uygulanması sonucunda ortaya çıkan öğrenme çıktılarının ve hedeflenen kazanımların ne ölçüde gerçekleştiğinin değerlendirilmesini amaçlamaktadır (Zhang vd., 2011). Ürün boyutu öğretim programının başarısını yalnızca akademik notlarla sınırlı tutmamakta; öğrencilerin kazandıkları bilgi, beceri ve tutumları toplumsal yaşamda ne ölçüde işlevsel biçimde kullanabildiklerini esas almaktadır. Scriven (1994), bir programın gerçek etkililiğinin, öğrencilerin üretken bireyler olarak toplumsal hayata katılım sağlayabilme düzeyiyle ölçülmesi gerektiğini ifade etmektedir. Bu araştırmada elde edilen bulgular, programın öğrencilerin düşüncelerini özgürce ifade edebilmelerine olanak tanımasının ($\bar{X}$= 3.62) ürün boyutunda öne çıkan en güçlü çıktı olduğunu göstermektedir. Bunun yanında, fen okuryazarlığının geliştirilmesi ve günlük yaşamla ilişkili problemlerin çözümüne katkı sağlaması ($\bar{X}$= 3.49), programın belirlenen hedefleriyle tutarlı ve olumlu kazanımlar sunduğunu ortaya koymaktadır. Torun ve Karamustafaoğlu (2025) çalışmalarında bireylerin fen okuryazarı olarak yetiştirilmesi, girişimcilik özelliklerinin geliştirilmesi, üst düzey düşünme ile bilimsel süreç becerilerinin etkin biçimde kullanılması ve evrensel etik ile ahlaki değerlerin benimsetilmesi hedefleri açısından ortak bir yaklaşım benimsedikleri ve bu doğrultuda, programın bireylerin çok yönlü gelişimini desteklemeye odaklandığını belirtmişlerdir. Buna karşılık, öğretmen görüşleri tüm öğrencilerin program kapsamındaki kazanımlara eksiksiz biçimde ulaşma düzeyinin diğer maddelerden alınan puanlara göre düşük olduğunu göstermektedir ($\bar{X}$= 2.82). Bu durum, Yolcu'nun (2019) öğrencilerin bilişsel başarı elde etmelerine rağmen beceri gelişimi ve öğrenmenin kalıcılığı açısından istenilir düzeye ulaşamadıkları yönündeki bulgularıyla örtüşmektedir. Elde edilen bulgular, öğretim programının hedeflediği kazanımların tüm öğrenciler tarafından eşit ve derinlemesine edinilmesinde uygulamaya ilişkin sınırlılıkların bulunduğuna işaret etmektedir. Özellikle bireysel farklılıklar, öğrenme hızları ve sınıf içi uygulama koşullarının bu durumu etkileyen temel değişkenler olduğu söylenebilir. Bu doğrultuda, kazanımların gerçekleştirilme sürecini destekleyecek biçimde farklılaştırılmış öğretim yaklaşımlarının yaygınlaştırılması, beceri temelli ve kalıcılığı artırmaya yönelik etkinliklere programda daha fazla yer verilmesi ve öğretmenlere bu süreci destekleyecek ölçme ve değerlendirme araçları sunulması önerilmektedir.

Ölçme ve değerlendirme açısından ele alındığında, programın yalnızca bilişsel çıktılara odaklanmadığı ($\bar{X}$= 2.69) ve süreç temelli değerlendirme yaklaşımlarına yer verdiği ($\bar{X}$= 3.48) görülmektedir. Ancak Bahar ve Sırtlı (2024), alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin uygulama düzeyinde hâlen istenilir düzeyde olmadığı vurgulanmaktadır. Benzer şekilde, Rejina ve Baral (2023), hedeflerin açık biçimde belirlenmesinin tek başına yeterli olmadığını, ürün boyutunda ortaya çıkan sınırlılıkların programın bütüncül amaçlarına ulaşmasını zorlaştırdığını belirtmektedir. Bu bağlamda elde edilen bulgular, ölçme ve değerlendirme anlayışının programın kuramsal çerçevesinde yer almasına karşın, uygulama sürecinde yeterince desteklenmediğini ve bu nedenle hedeflenen çıktıların izlenmesinde güçlükler yaşandığını ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda, alternatif ve süreç temelli ölçme yaklaşımlarının sınıf içi uygulamalara aktarılmasını kolaylaştıracak örnek uygulamaların artırılması, öğretmenlere yönelik uygulama odaklı ölçme ve değerlendirme eğitimlerinin yaygınlaştırılması ve ürün ile süreç değerlendirmesini bütüncül biçimde ele alan rehber materyallerin geliştirilmesi önerilmektedir.

Araştırmanın sınırlılıklarına dayalı olarak geliştirilen öneriler aşağıda sunulmuştur.

- İlgili araştırmanın uygulandığı ilde çalışmaya 81 Fen Bilimleri öğretmeni katılmıştır. Bu bağlamda daha geniş örneklemli araştırmalarla çalışma yapılabilir.
- Araştırma nicel kökenli olarak yürütülmüş, nitel kökenli bir bilimsel çalışma ile öğretmen görüşleri daha derinlemesine belirlenebilir.
- Bu araştırmada CIPP değerlendirme modeli kullanılmıştır. Diğer çalışmalarda farklı program değerlendirme modellerinden yararlanılarak karşılaştırmalı araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

Ak, B. S., & Köse, M. (2024). 2024 Fen bilimleri dersi öğretim programı hakkında öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Akademik Platform Eğitim ve Değişim Dergisi, 7*(2), 132-169. https://doi.org/10.55150/apjec.1582677

Aslan, F., & Bektaş, O. (2019). Fen bilgisi öğretmen adaylarının STEM uygulamaları hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi. *Maarif Mektepleri Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi, 3*(2), 17–50.

Aziz, S., Mahmood, M., & Rehman, Z. (2018). Implementation of CIPP model for quality evaluation at school level: a case study. *Journal of Education and Educational Development*, *5*(1), 189-206.

Bahar, M., & Sırtlı, H. Ş. (2024). 2018 Fen bilimleri öğretim programı ölçme ve değerlendirme anlayışının eğitim bilişim ağına (EBA) yansımaları: ortaokul analizi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24*(4), 2307-2322. https://doi.org/10.17240/aibuefd.2024..-1431860

Balıkçı, Ç., Tüysüz, C., Taşdere, A. & Ekici, D. İ. (2021). 3. Sınıf fen bilimleri dersi öğretim programının bağlam-girdi-süreç-ürün (CIPP) modeline dayalı öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, *50*(229), 523-544. https://doi.org/10.29065/usakead.1005067

Balıkçı, Ç., Tüysüz, C., Taşdere, A., & İnel Ekici, D. (2021). Fen bilimleri dersi öğretim programına yönelik öğretmen görüşlerinin bağlam-girdi-süreç-ürün (CIPP) modeline göre tespiti. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi, 7*(3), 39–67.

Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 7*(1), 231-274.

Bilir, U. (2025). Türkiye'de 2018 ve 2024 yılları fen bilimleri dersi öğretim programlarının temel ögeler açısından karşılaştırılması. *Milli Eğitim Dergisi*, *54*(246), 793-836.

Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Demirel, F., Karadeniz, Ş., & Çakmak, E. K. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Pegem Yayıncılık.

Creswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (S. B. Demir, Çev. Ed.). Eğiten Kitap.

Çamlıca, G., & Yurtseven, N. (2023). Fen bilimleri öğretim programının CIPP modeline göre değerlendirilmesi: Öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Journal of Computer and Education Research*, *11*(22), 800-835.

Damayanti, E., Nurrahma, A.I. & Rohmah, E.A. (2023). Evaluation of teaching campus with context, input, process, and product (CIPP) model in primary school. *Basica Journal of Primary Education, 3*(2), 37-48.

Demir, S. (2022). Comparison of normality tests in terms of sample sizes under different skewness and kurtosis coefficients. *International Journal of Assessment Tools in Education, 9*(2), 397–409. https://doi.org/10.21449/ijate.1101295

Güven, G. (2016). *3. sınıf fen bilimleri dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi.

Indrianto, N., & Nurdin, A. (2024). Evaluation of primary school inclusive education curriculum based on context, input, process, and product (CIPP) model. *Al-Hayat: Journal of Islamic Education, 8*(2), 408–420. https://doi.org/10.35723/ajie.v8i2.471

Karaman, P. & Karaman, A. (2016). Fen bilimleri öğretmenlerinin yenilenen fen bilimleri öğretim programına yönelik görüşleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18*(1), 243-269.

Karasar, N. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemi* (35. baskı). Nobel Yayıncılık.

Khalid, M.M., Chaudhry, A. R., & Muhammad, A. (2012). Exploring the link between Kirkpatrick (kp) and context, input, process and product (CIPP) training evaluation models, and its effect on training evaluation in public organizations of Pakistan. *Journal of Business Management, 6*(1), 274-279.

Khuwaja, S. (2001). *Education evaluation and monitoring concepts and techniques*. University of Missouri.

Mahmudi, I. (2011). CIPP: A model of educational programme evaluation. *At-Ta'dib*, *6*(1), 111–125. https://doi.org/10.21111/at-tadib.v6i1.551

Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: Öğretim programları genel çerçevesi*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Mishra, P., Pandey, C. M., Singh, U., Gupta, A., Sahu, C., & Keshri, A. (2019). Descriptive statistics and normality tests for statistical data. *Annals of Cardiac Anaesthesia, 22*(1), 67–72. https://doi.org/10.4103/aca.ACA_157_18

Noh, D. J. (2009). A study on the development of a standard curriculum for education of library and information science in Korea. *Journal of the Korean Society for Library and Information Science, 43*(4), 451-468.

Özdemir, E.B. & Arık, S. (2017). 2005 Yılı fen ve teknoloji dersi ve 2013 yılı fen bilimleri dersi öğretim programlarının öğretmen değerlendirmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(Özel Sayı), 31-44.

Özdemir, S. M. (2009). Eğitimde program değerlendirme ve Türkiye'de eğitim programlarını değerlendirme çalışmalarının incelenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6*(2), 126–149.

Patil, Y., & Kalekar, S. (2014). CIPP Model for school evaluation. *Scholarly Research Journal for Humanity Science & English Language*, *2*(10), 2615-2619.

Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün & S. B. Demir, Çev. Ed.). Pegem Akademi.

Rejina, K.C. & Baral, P. (2023). Applying context, input, process and product (CIPP) model for course evaluation. *Kailali Multiple Campus, Dhangadhi Far Western University 5*(1), 205-218. https://doi.org/10.3126/kmcj.v5i1.52460

Saraç, E. & Yıldırım, M. S. (2019). 2018 Fen bilimleri dersi öğretim programına yönelik öğretmen görüşleri. *Academy Journal of Educational Sciences, 3*(2), 138–151.

Scriven, M. (1994). Product evaluation: The state of the art. *Evaluation Practice, 15*(1), 45-62.

Soysal, H. & Akbulut, S. (2024). 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında hazırlanan 5. sınıf Türkçe ve sosyal bilgiler ders kitaplarında sürdürülebilir kalkınma amaçlarının görünümü. *Journal of Emerging Educational Studies, 1*(1), 33-46.

Stufflebeam, D. (2001). Evaluation models. New Directions in Evaluation, *Creative Education, 3,* 7-98. https://doi.org/10.1002/ev.3

Stufflebeam, D. L. (2003). The CIPP model for evaluation. In T. Kellaghan & D. L. Stufflebeam (Eds.), *International handbook of educational evaluation* (pp. 31–62). Springer.

Stufflebeam, D. L. (2003a). The CIPP Model for Evaluation. In *International Handbook of Educational Evaluation*, edited by Thomas Kellaghan, Daniel L. Stufflebeam, and Lori A. Wingate. Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-010-0309-4_4.

Stufflebeam, D. L. (2003b). The CIPP Model for Evaluation. https://goeroendeso.wordpress.com/wp-content/uploads/2009/01/cipp-modeloregon10-031.pdf.

Stufflebeam, D. L. (2007). *A tool for applying the CIPP model to assess long-term enterprises* (2nd ed.). Western Michigan University, The Evaluation Center.

Stufflebeam, D. L., & Shinkfield, A. J. (2007). *Evaluation theory, models, & applications*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Torun, B., & Karamustafaoğlu, O. (2025). 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile 2018 fen bilimleri dersi öğretim programlarının temel öğeler bakımından karşılaştırılması. *Trakya Eğitim Dergisi*, *15*(Özel Sayı), 346-388.

Tulung, J. M. (2014). Evaluation of level IV leadership education and training programme at manado religious education and training centre. *Journal Acta Diurna, 3*(3), 1-16.

Warju, W. (2016). Educational program evaluation using CIPP model. *Invotec*, *12*(1), 36-42.

Yıldırım, B. (2018). *2013 yılı ortaokul 5. sınıf fen bilimleri dersi öğretim programının bağlam-girdi-süreç-ürün (CIPP) modeli ile değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Fırat Üniversitesi.

Yıldırım, H. İ., Şensoy, Ö., Karatepe, A. & Yalçın N. (2007). Fen bilgisi amaçlarının gerçekleştirilmesinde yeni programın öğretme-öğrenme süreçleri boyutunda uygunluğu konusunda öğretmen görüşleri, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *20*(20), 33-41.

Yıldırım, Ö. & Türksoy, E. (2024). Dördüncü sınıf fen bilimleri öğretim programının CIPP modeli bağlamında değerlendirilmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 62, 2965-2987.

Yolcu, O. (2019). *Ortaokul fen bilimleri öğretim programının Stufflebeam değerlendirme modeli temelinde öğretmen özerkliği açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Adnan Menderes Üniversitesi.

Zhang, G., Nancy, Z., Robin, G., Debbie, M., Jennifer, W., Christine, S., & Katherine, M. (2011). Using the context, input, process, and product evaluation model (CIPP) as a Comprehensive Framework to Guide the Planning, Implementation, and Assessment of Service-learning Programs. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement, 15*(4), 57-83.