



Generational Approach to Program Evaluation

Hamide YAVUZARSLAN¹, Ali ARSLAN², Şeyda ARSLAN³

Received: 01 November 2020, Accepted: 09 December 2020

ABSTRACT

The aim of this study is to examine the program evaluation with a generational approach. The literature indicated that program evaluation approaches can be classified in five generations. First generation cared the measurement and tried to measure various characteristics of people. Second generation evaluation focused on the extent to which curriculum and organizations achieve their goals. The focus of third generation evaluation is the judgment of the quality of the program. In addition to the goals, this generation has included other elements that demonstrate the success of curriculum and organizations. The fourth generation evaluators saw stakeholders' participation in the process, their concerns, problems and expectations as a tool for curriculum development. According to the fifth generation evaluation approaches, the subjective judgments of the participants do not really reflect the quality of the curriculum. The goal could be to improve productivity, well-being, job satisfaction and management.

Keywords: Program Evaluation, Program Evaluation Approaches, Generational Approach

EXTENDED ABSTRACT

A qualified curriculum is one of the factors affecting the success of the educational systems. The quality of a curriculum improves by its evaluation. One of the important steps of the curriculum development is the program evaluation. Evaluation is conducted to indicate the strengths and weaknesses the curriculum and improve it. There are different classifications of program evaluation approaches. In this study, curriculum evaluation approaches were discussed with a generational approach.

First generation focused on measurement. The purpose of the evaluations in this generation is to measure a specific phenomenon. This generation contains between the 1900-1930 years. They have developed mental tests to measure various characteristics of military personnel and children. This generation, in which the evaluator served as a technical expert, was weak in the evaluation of non-human issues. The second generation evaluation was descriptive. This generation, covering the years 1930-1967, examined the success of the curriculum for living standards and social improvements and the goals of the reforms in the field of politics. They have focused on the development of curriculum and policies based on evaluation results. In order to develop educational programs, it was necessary to test the effect experimentally. Unlike the first generation, this generation wanted to determine the degree to which the curriculum reached its goals. Third generation evaluation has judgment feature. In this generation, which includes 1967 and beyond, the evaluation was a more independent, critical and autonomous. The task of the evaluator has expanded to contribute to the development of a curriculum's goals and the evaluation of pre-set goals, as well as determining the extent to which the program will achieve its goals. The evaluator focuses specifically on finding out what the curriculum actually accomplished and how well it meets the needs of the stakeholders. Guba and Lincoln examined other curriculum evaluation approaches to create an evaluation approach superior to all alternatives in the field of education, and rejected those other than the responsive evaluation approach that they combined with naturalistic research. They have adopted the constructivist paradigm instead of the positivist paradigm in program evaluation. They saw stakeholders, who were considered to be neglected in other evaluation approaches, as a tool to improve the curriculum and put forward an approach that focuses on this. Responder evaluation aims to be able to respond to all stakeholders' claims, concerns and problems regardless of the value system to which they are attached. Responsive evaluation determines variables and boundaries through an interactive and negotiated process involving stakeholders. These variables and limits are not predetermined and appear in the evaluation process. Methodologically, it is interpretive and dialectical. In other words, it is the process of first revealing and interpreting structures by the relevant people and stakeholders (interpretative) and

¹ Ph.D. Student, Bartın University, Graduate School, hamideyavuzarslan@gmail.com

² Full Prof., Zonguldak Bulent Ecevit University, aliarslan.beun@gmail.com.

³ Teacher, Ormanlı Primary School, Zonguldak, celikarslan54@hotmail.com

then comparing and comparing these structures with new situations (dialectical). Based on these assumptions, the focus of the fourth generation evaluation is dialogue, the understanding of the participants and individual meaning creation. Fifth generation evaluation adopted social constructivist paradigm. The answers given to the questionnaires used in many evaluations for the public and private sector prevent the evaluation to be made in an impartial and objective way. Because the individuals participating in the assessment are afraid of disturbing their institutions, it may not be possible for them to express their real opinions. This situation means that the reality to be determined has been changed and it prevents a valid and reliable research in the field of evaluation. He also states that evaluations based on such positivist approaches create undesirable effects for institutions and organizations. It also emphasizes the importance of identifying different interests and the dialogue between them. Fifth generation evaluation has four dimensions: a) evaluand, b) purpose, c) value, d) knowledge. There may be departments such as education, service, and policy that are evaluated, but not a person. Therefore, "management appraisal" should be done, instead of "manager appraisal". The goal may be to improve efficiency, welfare, job satisfaction and management. The value dimension is based on the understanding that people are seen as competent and jointly responsible members who have positive contributions to their organizations. The knowledge dimension is related to the application knowledge and the ways of determining what works and increasing it are sought. Efforts are made to develop the obtained information.

Program Değerlendirmeye Nesilsel Yaklaşım

Hamide YAVUZARSLAN¹, Ali ARSLAN², Şeyda ARSLAN³

Başvuru Tarihi: 01 Kasım 2020, **Kabul Tarihi:** 09 Aralık 2020

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, program değerlendirmeyi nesilsel bir yaklaşımla ele almaktır. Literatür incelendiğinde değerlendirme yaklaşımları beş nesle ayrılabilir. Birinci nesil değerlendirme ölçme ağırlıklı olup insanların çeşitli özelliklerini ölçmeye çalışmıştır. İkinci nesil değerlendirme eğitim programlarının ve organizasyonların hedeflerini ne derece gerçekleştirdiği üzerinde durmaktadır. Üçüncü nesil değerlendirmenin odak noktasını programın niteliğine ilişkin yargılama oluşturmaktadır. Bu nesil, hedeflerin yanında programların ve organizasyonların başarısını gösteren diğer unsurları da değerlendirmeye dahil etmiştir. Dördüncü nesil değerlendirme yaklaşımı paydaşların sürece katılımı, onların endişeleri, sorunları ve beklentilerini program geliştirmenin aracı olarak görmüştür. Beşinci nesil değerlendirme yaklaşımlarına göre katılımcıların öznel yargıları eğitim programlarının niteliğini gerçek anlamda yansıtmamaktadır. Amaç verimliliğin, refahın, iş memnuniyetinin ve yönetimin iyileştirilmesi olabilir.

Anahtar Kelimeler: Program Değerlendirme, Program Değerlendirme Yaklaşımları, Nesilsel Yaklaşımlar.

1. Giriş

Eğitim sisteminin başarısını etkileyen faktörlerden bir tanesi de nitelikli bir eğitim programıdır. Bir eğitim programının niteliği onun değerlendirilmesiyle ortaya konulur. Program geliştirme sürecinin önemli adımlarından biri de program değerlendirme işlemidir. Program değerlendirme eğitim programının güçlü ve zayıf yönlerini ortaya koyarak geliştirebilmek amacıyla yapılır (Gredler, 1996; Ornstein ve Hunkins, 1998). Program değerlendirme yaklaşımlarına ilişkin farklı sınıflandırmalar mevcuttur. Ornstein ve Hunkins (1998) program değerlendirme yaklaşımlarını bilimsel ve hümanistik yaklaşımlar olmak üzere ikiye ayırmıştır. Gredler (1996), faydacı yaklaşımlar ile çoğulcu yaklaşımlar olarak sınıflandırılmıştır. Fitzpatrick, Sanders ve Worthen (2004) ise hedef yönelimli, yönetim yönelimli, tüketici yönelimli, uzmanlık yönelimli ve katılımcı yönelimli değerlendirme yaklaşımları olarak sınıflandırılmıştır.

Değerlendirmeye tarihsel açıdan bakıldığında, Guba ve Lincoln (1989) tarafından üç farklı nesle ayrılmıştır. Guba ve Lincoln, Dördüncü Nesil Değerlendirme adlı kitabında bu üç neslin özelliklerini ve eksikliklerini ifade etmiştir. Ardından hem bu üç neslin eksikliklerini hem de diğer ana program geliştirme yaklaşımlarında gördükleri eksiklikleri gidermek amacıyla dördüncü nesil değerlendirme yaklaşımını ortaya koymuşlardır. Son yıllarda ise beşinci nesil değerlendirme tartışılmaktadır. Bu çalışmada öncelikle ilk üç neslin özelliklerinden ve ardından daha ayrıntılı olarak dördüncü ve beşinci nesil değerlendirme ele alınacaktır.

1.1. Birinci Nesil Değerlendirme

Birinci nesil değerlendirme ölçme ağırlıklıdır. Başlangıç noktası sınırlı, tarafsız ve teknik olarak değerlendirme yapmak üzerinedir. Bu nesilde yer alan değerlendirmelerin amacı ise belirli bir olguyu ölçmektir (Brulin ve Svensson, 2016). 1900-1930 yıllarını kapsayan bu nesilde askeri personel ve çocukların çeşitli özelliklerini ölçmek amacıyla zihinsel testler geliştirilmiştir (Cowin, 1996). Örnek olarak başarı testleri ve Binet tarafından geliştirilen zeka testi gösterilebilir. Değerlendiricinin teknik bir uzman olarak görev aldığı bu nesil insan dışındaki konuların değerlendirilmesinde zayıf kalmıştır (Lai, 1991).

1.2. İkinci Nesil Değerlendirme

¹ Doktora Öğrencisi, Bartın Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, hamideyavuzarslan@gmail.com

² Prof. Dr., Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, aliarslan.beun@gmail.com.

³ Öğretmen, Ormanlı İlkokulu, Ereğli, Zonguldak, celikarslan54@hotmail.com

İkinci nesil değerlendirme tanımlama özelliğine sahiptir. 1930-1967 yıllarını kapsayan bu nesil, yaşam standartları ve toplumsal iyileştirmelere yönelik programlar ile politika alanında yapılan reformların hedeflerinin başarısını incelemiştir. Değerlendirme sonuçlarına dayalı olarak programların ve politikaların geliştirilmesi üzerine yoğunlaşmışlardır (Brulin ve Svensson, 2016). Eğitim programlarının geliştirilebilmesi için deneysel olarak etkisinin test edilmesine ihtiyaç duyulmuştur. Bu nesil, ilk nesilden farklı olarak eğitim programının hedeflere ulaşma derecesini belirlemek istemiştir. Buna örnek olarak Ralph Tyler'ın "Sekiz Yıl Çalışması" gösterilebilir (Fishman, 1992; Lai, 1991). Değerlendiricinin tanımlayıcı bir rol üstendiği bu nesil, insani unsurların değerlendirilmesinin yanı sıra programlar, stratejiler, organizasyonlar gibi insan dışı unsurların da değerlendirilmesiyle program değerlendirmeye öncülük etmiştir (Cowin, 1996).

1.3. Üçüncü Nesil Değerlendirme

Üçüncü nesil değerlendirme yargılama özelliğine sahiptir (Cowin, 1996). 1967 ve sonrasını içeren bu nesilde değerlendirmeye daha bağımsız, eleştirel ve özerk bir kontrol özelliği verilmiştir (Fishman, 1992). Çıkış noktası, mümkün olan en iyi çözüme ve tek bir gerçeğe ulaşmaktır (Brulin ve Svensson, 2016). Bu nesil, program değerlendirmede sadece hedeflerin göz önünde bulundurulmasını sorunlu bulmuştur (Palfrey ve Thomas, 1999). Değerlendiricinin görevi, programın hedeflerine ulaşma derecesini belirlemenin yanı sıra, bir programın hedeflerinin geliştirilmesine ve önceden belirlenmiş hedeflerin değerlendirilmesine katkı sağlayacak şekilde genişlemiştir. Değerlendirici ilk iki nesildeki ölçüm ve tanımlama rollerinin yanı sıra yargı rolü üstlenmiştir. Örnek olarak değerlendiriciye bir programdaki hedeflerin söylenmediği Scriven tarafından geliştirilen Hedeften Bağımsız Değerlendirme Modeli verilebilir. Değerlendirici, özellikle programın gerçekte neyi başardığını bulmaya odaklanır ve daha sonra bu başarıları, etkilenen kişilerin ihtiyaçlarını ne kadar iyi karşıladığıyla ilişkilendirir (Fishman, 1992). Stake'in Uygunluk Olasılık Modeli, Stufflebeam'in Bağlam Girdi Süreç ve Ürün Değerlendirme Modeli ile Eisner'in Eğitsel Eleştiri Modeli bu nesli yansıtan diğer örneklerdir (Lai, 1991).

Guba ve Lincoln'e (1989) göre, ilk üç nesil büyük kusur veya eksikliklere sahiptir. Bu eksiklikler yönetime eğilim, değer çoğulculuğunu yerine getirememe ve bilimsel araştırma paradigmasına aşırı bağlılıktır. Birincisinde yöneticiler, değerlendirmenin hangi soruları takip edeceğini, cevapların nasıl toplanacağını, yorumlanacağını ve bulgulardan nasıl yayınlanacağını belirleme konusunda nihai güce sahip olduklarında, sonuçlar kısmen önceden belirlenmiş ve diğer paydaşlar engellenmiş olur (Cowin, 1996). Ayrıca değerlendirici genellikle program yöneticisi tarafından işe alınıp bu kişi için çalıştığından yöneticiye hizmet eder. İkincisi, ilk üç neslin değerlendirmesinin doğal bilimler ile özdeşleşmelerinden kaynaklanan değerden bağımsız doğasıdır. Bu durum değerlendirmenin toplumun değer çoğulculuğu gerçeğine uyum sağlamasına engel olur (Fishman, 1992). Üçüncüsü ise nicel ölçüme aşırı bağımlılıktır ve bu durum ölçülemeyen şeyin önemli olmadığı anlamına gelir. Guba ve Lincoln (1989), bu sorun ve eksikliklere cevap olarak "dördüncü nesil değerlendirme" ya da "yanıtlayıcı yapılandırmacı değerlendirme" olarak adlandırdıkları modeli öne sürmüşlerdir.

1.4. Dördüncü Nesil Değerlendirme

Guba ve Lincoln (1989), eğitim alanında tüm alternatiflerden daha üstün bir değerlendirme yaklaşımı oluşturmak için diğer program değerlendirme yaklaşımlarını incelemiş ve naturalistik araştırmalarla birleştirdikleri yanıtlayıcı değerlendirme yaklaşımının dışındakileri reddetmişlerdir. Program değerlendirmede pozitivist paradigma yerine yapılandırmacı paradigmayı benimsemişlerdir. Diğer değerlendirme yaklaşımlarında ihmal edildiği düşünülen paydaşları, eğitim programını geliştirmenin bir aracı olarak görmüş ve bunun üzerine odaklanan bir yaklaşım ortaya koymuşlardır (Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2004). Dördüncü nesil değerlendirme ya da yanıtlayıcı yapılandırmacı değerlendirme olarak da adlandırılan bu yaklaşım, yapılandırmacı dünya görüşünün yanıtlayıcı değerlendirme modeline uygulanmasıyla ortaya çıkmıştır (Cowin, 1996). Yanıtlayıcı değerlendirme, tüm paydaşların bağlı oldukları değer sistemine bakılmaksızın onların iddialarına, endişelerine ve sorunlarına yanıt verebilmeyi amaçlar. Yanıtlayıcı değerlendirme, paydaşların da katıldığı, etkileşimli ve müzakere edilmiş bir süreçle değişkenleri ve sınırları belirler (Guba ve Lincoln, 1989). Bu değişkenler ve sınırlar, önceden belirlenmemiş olup değerlendirme sürecinde ortaya çıkar (Laughlin ve Broadbent, 1996).

Dördüncü nesil değerlendirme, kendinden önceki nesillerden farklı olarak gerçek pragmatik değişimi yansıtan tek nesil olup (Brousselle ve Buregeya, 2018) yapılandırmacı paradigmanın varsayımlarına

dayanmaktadır. Yapılandırmacı değerlendirme, ontolojik olarak görecelik yani insan algılayışının bir yorumlama eylemi ve her türlü temel gerçeklikten bağımsız olmasıdır (Guba ve Lincoln, 2001). Gerçeklikler, zihnin sosyal yapılarıdır ve bireyler kadar çok gerçeklik vardır (Guba ve Lincoln, 1989). Epistemolojik olarak işlemsel öznellik diğer bir deyişle "gerçeklik" ve "doğru" bireylerin mevcut bilgi ve karmaşıklık derecesine bağlı olarak değişir (Guba ve Lincoln, 2001). Bu bağlamda yapılandırmacı paradigma, özne-nesne ikilemini red ederek bir araştırmanın bulgularının tam olarak var olduğunu savunur. Çünkü gözlemci ile gözlemlenen arasında bir etkileşimin olduğunu öne sürmektedir (Guba ve Lincoln, 1989). Metodolojik olarak ise yorumlayıcı ve diyalektiktir. Yani ilgili kişi ve paydaşlar tarafından ilk olarak yapıların ortaya çıkarılması ve anlamlandırılması (yorumlayıcı) ve daha sonra belirlenen bu yapıların, yeni durumlarla karşılaştırılması ve kıyaslanması (diyalektik) işlemidir (Guba ve Lincoln, 2001). Bu varsayımlardan hareketle dördüncü nesil değerlendirmenin odak noktasını diyalog, katılımcıların anlayışı ve bireysel anlam yaratma oluşturur. Aynı zamanda farklı çıkarları tanımlamanın önemi ve aralarındaki diyalog vurgulanmaktadır (Brulin ve Svensson, 2016). Çünkü yapılandırmacı değerlendirmede sorulan herhangi bir soruya verilen cevaplar subjektiftir. Taraflar arasında yapılması gerekenler ile ilgili fikir birliği oluşturulmaya çalışılır. Bu noktada müzakere kilit bir dinamiktir (Cowin, 1996).

Yapılandırmacı yaklaşımın metodolojisini kullanan dördüncü nesil değerlendirme, paydaşların talepleri, kaygıları ve sorunları ile düzenlenir (Guba ve Lincoln, 2001). Özellikle paydaşlar arasında teorik olarak aşağıdaki gibi yapılandırmacı temelli bir müzakere süreci sağlanır (Huebner ve Betts, 1999):

1. Gerçekler hakkında fikir birliğine varmalarına veya tutarsızlıkları tanımlarına fırsat sağlanır.
2. Eğitici. Çünkü paydaşlara, başkalarının bakış açılarını kendi bakış açlarına dâhil etme olanağı sağlar.
3. Güçlendiricidir. Çünkü tüm süreç görüşülen paydaşların değerlendirme ve yapıları üzerine inşa edilmiştir.

Bu sürece tüm paydaşların görüş ve endişelerini dâhil etmek önemlidir. Çünkü paydaş girdileri, hem güçlendirmeye katkıda bulunur hem de bağlamın tanımlanmasına yardımcı olur.

Dördüncü nesil değerlendirmeyi dört adımda özetlemiştir (Cowin, 1996):

1. Paydaşların belirlenmesi,
2. Her bir paydaş grubun gündeme getirdiği iddia, endişe ve sorunların diğer tüm gruplara tanıtılması,
3. Çözülmemiş olan bu iddialar, kaygılar ve sorunların değerlendirici tarafından bilgi (nitel veya nicel) toplamada ileri örgütleyiciler haline getirilmesi,
4. Tartışmalı her madde üzerinde uzlaşma sağlamak amacıyla gruplar arasında görüşme yapılması.

Yapılandırmacı değerlendirme süreci yorumlayıcı/diyalektik metodoloji kullanımına uygun olarak yapılar geliştikçe ve belirli iddialar, endişeler ve sorunlar ele alındıkça uygulama süreci tekrar eder. Halen çözülmemiş yapıları ve bunlara bağlı talepleri, endişeleri ve sorunları ele almak için değerlendirme yeniden yapılır. İlk aşamada değerlendirme sonucunda ortaya çıkan yeni yönler keşfedilebilir. Yapılandırmacı değerlendirmeler asla tamamlanmaz. Yalnızca yeniden değerlendirme için başka bir ihtiyaç veya fırsat ortaya çıkana kadar ara verilir (Guba ve Lincoln, 2001).

Dördüncü nesil değerlendirme sürecinde değerlendiricinin rolü önemlidir. Değerlendirici, katılımcı ve paydaşlar tarafından kararların, sonuçların ve tavsiyelerin sunulmasını kolaylaştırdığı için arabulucu rolündedir. Bu anlamda değerlendirici, sürecin denetleyeni değil işbirlikçisi haline gelir (Guba ve Lincoln, 1989). Lai (1991) ise değerlendiricinin insan aracı ve insan veri analisti; çizer/betimleyici ve tarihçi; karar sürecinin arabulucusu; işbirlikçi, öğrenen, öğretmen, gerçekliğin şekillendiricisi ve değişim aracı rolleri olduğunu ifade etmiştir.

Dördüncü nesil değerlendirme yaklaşımına yönelik birtakım eleştiriler yapılmaktadır. Bunlardan biri, benimsenen epistemoloji ve metodolojinin tutarlı olmamasıdır. Guba ve Lincoln'ün demokratik ve eşitlikçi taahhütleri, benimsedikleri metodoloji için gerekli değildir ve önerdikleri değerlendirme uygulamalarıyla tutarlı değildir (Heap, 1995). Dördüncü nesil değerlendirme, değerlendirme sürecinde uzman veya müşterinin hakimiyetinden kaçınmak için belirlenmiştir. Çünkü bu durum, önceki üç nesilde yer alan bir sorun olarak görülmüştür. Ancak bu sorunun, bu nesilde de çözülemediği görülmektedir. Çünkü Guba ve Lincoln, bir yandan katılımcıları başarılı diyalektik bir süreç için belirlenen koşullara dahil etmeye ve tüm tarafların müzakere etmesini sağlamaya çalışırken, diğer yandan müşterinin "kararlar üzerinde veto yetkisini korumak için yasal bir ihtiyaç talep etmesine" izin verir. Böylece, müşterinin haklarını ayrıcalıklı

kılar (Laughlin ve Broadbent, 1996). Bir diğeri teorik olarak, tüm paydaşların fikir birliği amaçtır ancak pratik açıdan bu amacın gerçekleşmesi her zaman mümkün değildir (Huebner ve Betts, 1999). Ayrıca sunulan yöntemler, oldukça kapsamlı ve zaman alıcıdır ve pratikte nasıl uygulanabileceğini gösteren örnekler yetersiz olduğu için değerlendirmede çok fazla kullanılamamıştır. Bu sebeple daha uygulanabilir yöntem ve modellere olan ihtiyaç duyulmaktadır. Buradaki kilit nokta paradigma değişiminin gerekliliğidir (Lund, 2012).

1.5. Beşinci Nesil Değerlendirme

Dördüncü nesil değerlendirmenin ardından birçok değişim ve gelişim meydana gelmiştir. Lund (2011), son yıllarda yapılan değerlendirmelerin istemeyen etkileri olduğunu ve verimsiz olabileceği konusunda artan bir farkındalık meydana geldiğini ifade etmektedir. Yönetimin yanı sıra sosyal psikoloji açısından da bu sorunları çözecek yeni değerlendirme yaklaşımlarının geliştirilmesi gerektiğini belirtmektedir. Bu noktada beşinci nesil değerlendirme yaklaşımını önerilmektedir. Bu çalışmada beşinci nesil değerlendirme, Lund (2011)'un yaklaşımına uygun olarak ele alınacaktır.

Dördüncü nesil değerlendirmenin temelini oluşturan yapılandırmacı anlayış yerine paradigma değişime gidilerek sosyal yapılandırmacı anlayışa geçilmesi gerektiğini savunur. Ona göre, kamu ve özel sektöre yönelik yapılan birçok değerlendirmede kullanılan anketlere verilen cevaplar, değerlendirmenin tarafsız ve nesnel bir şekilde yapılmasını engellemektedir. Çünkü değerlendirmeye katılan bireyler kurumlarını rahatsız etmekten çekindiklerinden gerçek düşüncelerini ifade etmeleri mümkün olmayabilir. Bu durumun, belirlenmek istenen gerçekliğin değiştirildiği anlamına geldiğini ve değerlendirme alanında geçerli ve güvenilir bir araştırma yapılmasını engellediğini belirtmektedir. Ayrıca bu tarz pozitivist yaklaşımlara dayanan değerlendirmelerin, kurum ve kuruluşlar için istenmeyen etkiler yarattığını ifade etmektedir. Ona göre değerlendirme çalışmalarının insanları bir şekilde etkilediği anlayışı kilit noktadır. Değerlendiricilerin, değerlendirmeye katılan kurum çalışanlarının görüşlerinin süreci nasıl etkileyebileceğini göz önünde bulundurması gerekir. Bu sebeple soruların, uygun ve yapıcı bilgiye ulaşabilmek ve neyin işe yaradığını belirleyebilmek için kurum çalışanlarının sorumlu, yetkin ve zorunlu üyeleri olarak görmelerini sağlayacak şekilde hazırlanması gerekir. Dilin gücünü dikkatli bir şekilde kullanarak kurum üyelerinin hedefler ve temel işlevlerle ilgili eylem olanaklarının artırılmasına ve geliştirilmesine katkıda bulunulmalıdır.

Sosyal yapılandırmacı paradigmanın çerçevesi dokuz maddede özetlenebilir (Lund, 2011); a) dil ve iletişim gerçeklikleri yaratır, b) değerlendirmedeki örgütsel rol ve ilişkiler kullanılan dil tarafından şekillendirilir, c) değerlendirmede kullanılan dil, ahlaki bazı hak ve yükümlülükleri belirler, d) paylaşılan arzulan bir geleceğe odaklanmak, e) "Bilmek güzel" yerine "bilmeye ihtiyaç duymak" fonksiyonuna odaklanmak, f) odak noktasını bireyden ilişkilere kaydırmak, g) yanırları belirlemek yerine neyin işe yaradığını belirlemek, h) gerçek konusunda farklı anlayışlar olduğundan "tek gerçek" kavramını reddetmek, i) bağlamsal, ilişkisel ve açık fikirli olan takdir edici ve zorlayıcı sorgulamanın daha iyi değişim ve gelişme fırsatları yaratacağını varsaymak. El Dessouky (2016), bu paradigmada, araştırmacılar ve uygulayıcılar arasında devam eden etkileşimli bir öğrenme değerlendirme sürecinde her bir paydaşın girdilerinin dikkate alınması gerektiğini ifade eder.

Beşinci nesil değerlendirmenin dört boyutu bulunmaktadır: a) değerlendirilen, b) amaç, c) değer, d) bilgi. Değerlendirilen eğitim, hizmet, politika gibi bölümler olabilir ancak bir kişi olamaz. Bu sebeple "yönetici değerlendirmesi" değil, "yönetim değerlendirmesi" yapılmalıdır. Amaç, verimliliğin, refahın, iş memnuniyetinin ve yönetimin iyileştirilmesi olabilir. Değer boyutu insanların kuruluşlarına olumlu katkıları olan yetkin ve ortak derecede sorumlu üyeleri olarak görülmesi anlayışına dayanır. Herkes istediği bir geleceğe mümkün olduğunca katkıda bulunmakla yükümlüdür ve değerlendirme de bu yükümlülüklerden biridir. Bilgi boyutu ise uygulama bilgisiyle ilgili olup neyin işe yaradığını belirlemenin ve bunu artırmanın yolları aranır. Elde edilen bilgilerin geliştirilmesine çalışılır. Görüşme ve anketler yoluyla veri üretilir. Yalnızca geliştirilmek istenen yönlerle ilgili verilere odaklanılır. El Dessouky (2016), beşinci nesil değerlendirmede eylem araştırmasının değerlendirme sürecinin teorisi ve pratiği ile araştırmacı ve ilgili tüm paydaşlar arasında faydalı bir değerlendirme aracı olduğunu ifade etmektedir.

Lund (2011), beşinci nesil değerlendirme ile geleceğe yönelik, faydalı ve güçlendirilmek istenenlere odaklanan değerlendirmeler yapmanın mümkün olduğunu ifade etmektedir. Ancak ona göre bu hususta paydaşların anlayışlı, kararlı ve kendini adayan örgütsel üyeler olarak konumlandırılmasına dikkat edilmelidir. Değerlendirmede sosyal yapılandırmacı anlayışa geçmek, pratikte faydalı, takdir edilen ve

yenilikçi bir öğrenme kültürünü teşvik eden, yeni bilgiler üretebilen; daha iyi, daha az maliyetli ve daha yararlı değerlendirmeler geliştirmeye yönelik ilk ve önemli bir adım olarak ifade edilmektedir.

Kaynaklar

- Brulin, G. & Svensson, L. (2016). *Managing sustainable developments programmes: A learning approach to change*. Newyork: Routledge.
- Brousselle, A. & Buregeya, J. M. (2018). Theory-based evaluations: Framing the existence of a new theory in evaluation and the rise of the 5th generation. *Evaluation*, 24(2), 153–168.
- Cowin, B. (1996). *Fourth generation evaluation, program review and the institutional researcher*.
- El Dessouky, N. F. (2016). Public policy evaluation theory: From first to fifth generation. *EPRA International Journal of Economic and Business Review*, 4(4). 15-25.
- Fishman, D.B. (1992). Postmodernism comes to program evaluation: A critical review of Guba and Lincoln's fourth generation evaluation. *Evaluation and Program Planning*, 15, 263-270.
- Fitzpatrick, J. L., Sanders, J. R., & Worthen, B. R. (2004). *Program evaluation: Alternative approaches and practical guidelines* (3. Baskı). Allyn & Bacon.
- Guba, E.G., ve Lincoln, Y.S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park, CA: Sage.
- Guba, E.G., ve Lincoln, Y.S. (2001). Guidelines and checklist for constructivist (a.k.a. fourth generation) evaluation. 01.03.2020 tarihinde http://www.dmeformpeace.org/sites/default/files/Guba%20and%20Lincoln_Constructivist%20Evaluation.pdf adresinden alınmıştır.
- Heap, J. L. (1995). Constructionism in the rhetoric and practice of fourth generation evaluation. *Evaluation and Program Planning*, 18(1), 51-61.
- Huebner, A. J., & Betts, S. C. (1999). Examining fourth generation evaluation: Application to positive youth development. *Evaluation*, 5(3), 340-358.
- Lai, M. K. (1991). Field-based Concerns About Fourth-Generation Evaluation Theory. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago.
- Laughlin, R. & Broadbent, J. (1996). Redesigning fourth generation evaluation: An evaluation model for public-sector reforms in the UK?. *Evaluation* 2(4), 431–51.
- Lund, G. E. (2011). Fifth-generation evaluation. 10.03.2020 tarihinde http://www.haslebo-partnere.dk/dyn/files/normal_items/427-file/FifthGeneration%20Evaluation%20by%20Gro%20Emmertsen%20Lund.pdf adresinden alınmıştır.
- Ornstein, C. O. & Hunkins, F. P. (1998). *Curriculum, foundations, principles, and issues*. Boston: Allyn and Bacon.
- Palfrey, C. & Thomas, P. (1999). Politics and policy evaluation. *Public Policy and Administration*, 14(4), 58-70.