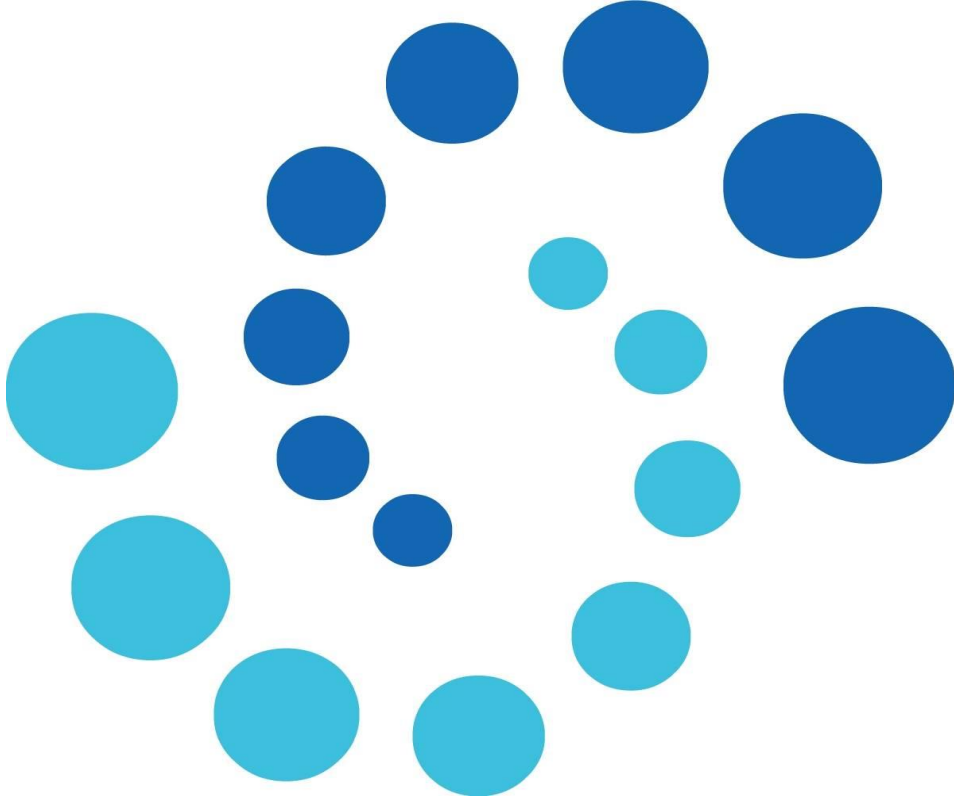




Sınrsız Eğitim ve Araştırma Dergisi



The Journal of Limitless Education and Research

*Kasım 2017
Cilt 2, Sayı 3*

*November 2017
Volume 2, Issue 3*



Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi
Kasım 2017, Cilt 2, Sayı 3
The Journal of Limitless Education and Research
November 2017, Volume 2, Issue 3

Sahibi

Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ, Ankara Üniversitesi,
Türkiye

Owner

Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ, Ankara Üniversitesi,
Türkiye

Editör

Dr. Ayşe Derya IŞIK, Bartın Üniversitesi, Türkiye

Editor in Chief

Dr. Ayşe Derya IŞIK, Bartın Üniversitesi, Türkiye

Bölüm Editörleri

Dil Eğitimi

Dr. Süleyman Erkam SULAK
Dr. Serpil ÖZDEMİR

Language Education

Dr. Süleyman Erkam SULAK
Dr. Serpil ÖZDEMİR

Fen Eğitimi

Dr. Yılmaz KARA

Science Education

Dr. Yılmaz KARA

Matematik Eğitimi

Dr. Burçin GÖKKURT
Dr. Neslihan USTA

Mathematics Education

Dr. Burçin GÖKKURT
Dr. Neslihan USTA

Sosyal Bilgiler Eğitimi

Dr. Ayşegül TURAL

Social Studies Education

Dr. Ayşegül TURAL

Sınıf Eğitimi

Dr. Fatma SUSAR KIRMIZI
Dr. Yasemin KUŞDEMİR

Primary Education

Dr. Fatma SUSAR KIRMIZI
Dr. Yasemin KUŞDEMİR

Eğitim Bilimleri

Dr. Sema SULAK
Dr. Bilge SULAK AKYÜZ

Educational Sciences

Dr. Sema SULAK
Dr. Bilge SULAK AKYÜZ

Eğitim Teknolojisi

Dr. Ayşe Derya IŞIK

Educational Technology

Dr. Ayşe Derya IŞIK

Güzel Sanatlar Eğitimi

Dr. Seçil KARTOPU

Arts Education

Dr. Seçil KARTOPU

Dil Uzmanı

Dr. Serpil ÖZDEMİR

Philologist

Dr. Serpil ÖZDEMİR

Yabancı Dil Sorumlusu

Dr. Bilge SULAK AKYÜZ

Foreign Language Specialist

Dr. Bilge SULAK AKYÜZ

İletişim

Sınırsız Eğitim ve Araştırma Derneği
74100 BARTIN - TÜRKİYE
e-posta: editor@sead.com.tr

Contact

Limitless Education and Research Association
74100 BARTIN - TURKEY
e-mail: editor@sead.com.tr

Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi (SEAD), yılda üç kez yayımlanan uluslararası hakemli bir dergidir.

Journal of Limitless Education and Research (J-LERA) is an international refereed journal that is published three times a year.

Yazıların sorumluluğu, yazarlarına aittir.

The responsibility lies with the authors of papers.

INDEXLER



Kapak: Dr. Ayşe Derya IŞIK



Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi, Cilt 2, Sayı 3

The Journal of Limitless Education and Research, Volume 2, Issue 3

Yayın Danışma Kurulu (Editorial Advisory Board)

Prof. Dr. Ahmet ATAÇ, Celal Bayar University, Turkey

Prof. Dr. Ahmet KIRKILIÇ, Atatürk University, Turkey

Prof. Dr. Ahmet SABAN, Necmettin Erbakan University, Turkey

Prof. Dr. Ali Murat GÜLER, Middle East Technical University, Turkey

Prof. Dr. Asuman Seda SARACALOĞLU, Adnan Menderes University, Turkey

Prof. Dr. Ayfer KOCABAŞ, Dokuz Eylül University, Turkey

Prof. Dr. Cemal YILDIZ, Botschaft der Republik Türkei Botschaftsrat für Bildungswesen, Germany

Prof. Dr. Christine SUNİTİ BHAT, Ohio University, ABD

Prof. Dr. Emine KOLAÇ, Anadolu University, Turkey

Prof. Dr. Erkut KONTER, Dokuz Eylül University, Turkey

Prof. Dr. Ersin KIVRAK, Afyon Kocatepe University, Turkey

Prof. Dr. Esra BUKOVA GÜZEL, Dokuz Eylül University, Turkey

Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ, Ankara University, Turkey

Prof. Dr. Hakan Sevki AYWACI, Karadeniz Teknik University, Turkey

Prof. Dr. Hüseyin KIRAN, Pamukkale University, Turkey

Prof. Dr. Muhsine BÖREKÇİ, Atatürk University, Turkey

Prof. Dr. Mustafa ERGÜN, Afyon Kocatepe University, Turkey

Prof. Dr. Mustafa Murat İNCEOĞLU, Ege University, Turkey

Prof. Dr. Mustafa Sami TOPÇU, Yıldız Teknik University, Turkey

Prof. Dr. Mustafa Volkan ÇOŞKUN, Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey

Prof. Dr. Nurettin ŞAHİN, Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey

Prof. Dr. Perihan YALÇIN, Gazi University, Turkey

Prof. Dr. Peter MATHER, Ohio University, ABD

Prof. Dr. Salih ÇEPNİ, Uludağ University, Turkey

Prof. Dr. Selma YEL, Gazi University, Turkey

Prof. Dr. Songül ALTINIŞIK, TODAİE, Turkey

Assoc. Prof. Dr. Abdullah ŞAHİN, Çanakkale Onsekiz Mart University, Turkey

Assoc. Prof. Dr. Ali MEYDAN, Nevşehir Hacı Bektaş Veli University, Turkey

Assoc. Prof. Dr. Ayşe Derya IŞIK, Bartın University, Turkey

Assoc. Prof. Dr. Berna Cantürk GÜNHAN, Dokuz Eylül University, Turkey

Assoc. Prof. Dr. ığdem KILIÇ, Abant İzzet Baysal University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Demet GİRGIN, Balıkesir University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Duygu UÇGUN, Ömer Halis Demir University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Elza SEMEDOVA, Khazar Universty, Azerbaijan
Assoc. Prof. Dr. Esin Yađmur ŞAHİN, Çanakkale Onsekiz Mart University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Fatma SUSAR KIRMIZI, Pamukkale University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Fulya ÜNAL TOPÇUOĐLU, Dumlupınar University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Gizem SAYGILI, Süleyman Demirel University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Güliz AYDIN, Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Hakan UŐAKLI, Sinop University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Hüseyin ANILAN, Eskişehir Osmangazi University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. İbrahim COŐKUN, Trakya University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Jodene GOLDENRING FİNE, Michigan State University, ABD
Assoc. Prof. Dr. Kadir DEMİR, Georgia State University, ABD
Assoc. Prof. Dr. Kamil İŐERİ, Dokuz Eylül University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Nevin AKKAYA, Dokuz Eylül University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Nil DUBAN, Afyon Kocatepe University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Nuri KARASAKALOĐLU, Adnan Menderes University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Ođuzhan SEVİM, Atatürk University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Pınar GİR MEN, Eskişehir Osmangazi University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Sabri SİDEKLİ, Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Sevinc QASİMOVA, Bakü State University, Azerbaijan
Assoc. Prof. Dr. Sibel KAYA, Kocaeli University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Suzan CANHASİ, University of Prishtina, Kosovo
Asist. Prof. Dr. Dorea GLANCE, Northern Kentucky University, ABD
Asist. Prof. Dr. Jessica HENRY, Penn State University, ABD
Asist. Prof. Dr. Nader AYİSH, Khalifa University of Science and Technology, United Arab Emirates
Asist. Prof. Dr. Tanju DEVECİ, Khalifa University of Science and Technology, United Arab Emirates



Sınrsız Eğitim ve Araştırma Dergisi, Cilt 2, Sayı 3

The Journal of Limitless Education and Research, Volume 2, Issue 3

Hakem Kurulu (Review Board)

Doç. Dr. Gizem SAYGILI, Süleyman Demirel Üniversitesi

Doç. Dr. Nevin AKKAYA, Dokuz Eylül Üniversitesi

Yrd. Doç. Dr. Aysun Nüket ELÇİ, Manisa Celal Bayar Üniversitesi

Yrd. Doç. Dr. Bilge SULAK AKYÜZ, Bartın Üniversitesi

Yrd. Doç. Dr. Gülsün ŞAHAN, Bartın Üniversitesi

Yrd. Doç. Dr. Neslihan USTA, Bartın Üniversitesi

Yrd. Doç. Dr. Sema SULAK, Bartın Üniversitesi

Yrd. Doç. Dr. Serpil ÖZDEMİR, Bartın Üniversitesi

Yrd. Doç. Dr. Süleyman Erkam SULAK, Bartın Üniversitesi

Yrd. Doç. Dr. Yılmaz KARA, Bartın Üniversitesi

Değerli Okuyucular,

Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisinin Kasım 2017 sayısını sunmaktan mutluluk duyuyoruz. Sınırsız Eğitim ve Araştırma Derneği (SEAD) olarak 2016 yılından bu yana kesintisiz olarak yayınladığımız Dergimizin amacı eğitim ve araştırma alanına bilimsel katkı sağlamaktır. Bu amaçla kuramsal ve uygulamalı çalışmaları yayınlama, bilimsel bilgileri ulusal ve uluslararası düzeye aktarma, yeni bilgiler üretilmesine ortam hazırlama sürecine öncelik verilmektedir.

Dergimizin Bilim Kurulu yurt içi ve yurt dışında görevli akademisyenlerin katkılarıyla giderek güçlenmektedir. Akademik kalitesinden ödün vermeden yayın hayatına devam edecek olan Dergimizin hazırlanmasına emeği geçen bütün editör, yazar ve hakemlere teşekkür ediyoruz.

Yılda üç sayı olarak yayınlanan Dergimiz çeşitli ulusal ve uluslararası düzeydeki indekslerde taranmaktadır. Bu sayıda eğitimle ilgili 5 bilimsel makale ve araştırmaya yer verilmiştir. Dergimiz, eğitim ve araştırma alanına yönelik makalelerin yanı sıra disiplinler arası akademik çalışmaların yer aldığı seçkin bir yayın olarak okuyucu ile buluşmaya devam edecektir.

Dergimizin eğitim alanına katkıları getirmesini diliyoruz. Saygılarımızla.

SINIRSIZ EĞİTİM VE ARAŞTIRMA DERNEĞİ



Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi, Cilt 2, Sayı 3
The Journal of Limitless Education and Research, Volume 2, Issue 3

İÇİNDEKİLER

Makale Türü: Derleme

Firdevs GÜNEŞ

- Bitişik Eğik ve Dik Temel Yazı Savaşları 1 - 20
The Wars Between Cursive and Script Handwriting

Tansel YAZICIOĞLU

- Özel Gereksinimli Bireylerin Eğitiminde Yardımcı Öğretmenlik Uygulamaları 21 - 33
Assisted Teaching Practices in the Training of with Individuals Special Needs

Seçil SAYGILI

- Diskalkuli ile Baş Etme Üzerine Bir Derleme 34 - 56
A Compilation on Coping with Dyscalculia

Ömer Sinan EVİREN

- Eğitim Değerlendirme Modelleri 57 - 76
Training Evaluation Models

Makale Türü: Araştırma

Bilge AYRANCI

- Türkçe Öğretim Programı (2017) Temaları İçin Ege Bölgesi Halk Edebiyatı Ürünlerinin Kullanılması 77 - 97
The Use of the Aegean Region Folk Literature to Turkish Curriculum (2017) Themes



Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi
Cilt 2, Sayı 3, 57 - 76
The Journal of Limitless Education and Research
Volume 2, Issue 3, 57 - 76

Gönderilme Tarihi: 13.10.2017

Kabul Tarihi: 15.11.2017

Eğitim Değerlendirme Modelleri

Ömer Sinan Eviren, Türkiye İstatistik Kurumu, SINAN.EVIREN@tuik.gov.tr

Özet: Eğitim değerlendirmesi, eğitim sürecinin önemli ve devamlılık arz eden dinamik bir yönünü oluşturur. Bu güne kadar geliştiren çok sayıda değerlendirme yöntemi içerisinde hangisinin daha verimli ve etkili olduğu ile ilgili süregelen bir tartışma mevcuttur. Bu çalışmada, mevcut eğitim değerlendirme modelleri benimsedikleri temel yaklaşımlar ve değerlendirme süreçleri açısından incelenmiştir. Kullanılan karşılaştırma esasına ve amaca göre 1) Norma dayalı değerlendirme ve 2) Hedefe dayalı değerlendirme olmak üzere iki farklı şekilde sınıflanabilen değerlendirme modellerinin, 1-Yansıtıcı, 2-Biçimlendirici ve 3-Düzyel belirleyici olmak üzere 3 temel yaklaşım üzerinden şekillenerek çeşitlilik gösterdiği söylenebilir. Sonuç olarak, bu çalışma kapsamında, incelenen tüm değerlendirme modellerinin, eğitim değerlendirme süreci açısından oldukça kapsayıcı ve yeterli olduğu düşünülmektedir. Değerlendirme modellerinden hangisinin tercih edileceği ise değerlendirmeyi yapacak kişi/kurumların benimsedikleri eğitim stratejilerine, bilgi ve becerilerine, amaçlarına ve olanaklarına göre değişecektir.

Anahtar Sözcükler: Eğitim, Verimlilik, Etkinlik, Ölçme, Değerlendirme, Eğitim Değerlendirme

Training Evaluation Models

Abstract: Training evaluation constitutes a continuously dynamic and quite important aspect of the training process. These days, in many evaluation methods, there is ongoing debate about which one is more efficient and effective. In this study, the existing training evaluation models were examined in terms of the basic approaches and evaluation processes. It can be said that evaluation models which can be classified according to the comparison principle and purpose in two different ways as 1) Normative based evaluation and 2) Target-oriented evaluation, are to be shaped through 3 basic approaches of 1-Reflective, 2-Formative and 3-Summative. As a result, it is considered that evaluation approaches and models within the scope of this study are quite comprehensive and sufficient in terms of training evaluation process. Which of the evaluation models will be preferred may vary according to the training strategies, knowledge and skills, objectives and facility of the ones/institution that will do the evaluation.

Key Words: Training, Productivity, Efficiency, Measurement, Evaluation, Training Evaluation

1. Giriş

Değerlendirme, bir şeyin nitelik ya da niceliği üstüne yapılmış olan çalışma sonucuna göre yargıya varma, birtakım ölçütlere göre önemini belirleme olarak tanımlanır. Eğitimde değerlendirme ya da eğitim değerlendirmesi ile ilgili olarak bu güne kadar çeşitli tanımlamalar yapılmıştır. Değerlendirme, bir eğitim programının etkileri hakkında bilgi (feedback) elde etmek ve bu bilgi ışığında sonraki eğitimlerin iyileştirilmesi amacıyla değer tespit ve tayin etmektir. Hamblin (1970) ve Patton'a (1997) göre değerlendirme, programa ilişkin faaliyetleri, karakteristikleri ve sonuçları konusunda bir hükme varma ve programın etkinliğinin artırılmasına yönelik olarak sistematik bilgi toplamadır. Eğitim programının son ve tamamlayıcı ögesi olan değerlendirme, hedeflerin gerçekleşme derecesini belirleme süreci (Ertürk, 1998), bir anlamda öğrenme düzeyinin kanıtları olarak yorumlanabilir. Bu aşamada öğrencilerin hedefe ulaşma dereceleri çeşitli ölçme araçları ile saptanmaktadır (Erden, 1998).

Eğitim değerlendirmesi özetle, eğitim programının etkilerini, faydalarını belirlemek için belli kriterlere dayalı ölçüm sonuçlarının değerlendirilmesi sürecini ifade eder. Değerlendirme, eğitim programındaki eksikliklerin ve aksayan yönlerin tespit edilip düzeltilmesi açısından gereklidir. Değerlendirme sonucu elde edilen geri bildirimler eğitim programının iyileştirilmesi için kullanılır.

Değerlendirme süreci bu derece önemli olmasına karşın, konuyla ilgili bu güne kadar yapılan çalışmalarda çoğu zaman tutarsızlar veya eksiklikler gözlenmiştir (Carnevale & Schulz, 1990; Holcomb, 1993; McMahan & Carter, 1990; Rossi ve Ark., 1979). Çok az kurum/kuruluş tarafından tam ve eksiksiz bir değerlendirmenin yapıldığı bilinmektedir. Gerekçe olarak da; bütçe yetersizliği, zaman darlığı, uzman personel eksikliği ve yöntem/araç yetersizliği ileri sürülmüştür (McEvoy & Buller, 1990). Bu sebepten dolayı değerlendirme özünde karmaşık bir süreci ifade eder. Kurumun yapısal özellikleri, eğitime yönelik amaçları, çalışanların niteliği, hedef kitle özellikleri vb. faktörler göz önünde bulundurulduğunda eğitim değerlendirmesi, farklı düzeylerde çok amaçlı bir yaklaşımı zorunlu kılmaktadır: Öğrenmenin değerlendirilmesi, öğretim materyallerinin ve araçlarının değerlendirilmesi, eğitimin işe transferi ve eğitimlerin yatırım getirisinin tespit edilmesi, konuyla ilgili çalışmalarda esas alınan temel bileşenlerdir.

Bu çalışmada, eğitim değerlendirmesinde bu güne kadar kullanılan yaklaşımlar ile bunların ışığında geliştirilmiş ve yaygın olarak kullanılan modellerin yöntem ve süreçler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma kapsamında literatür tarama tekniğinden yararlanılmış ve

derlenen bilgiler çalışmanın genel amacı doğrultusunda yorumlanmıştır. Çalışmanın, konu ile ilgili çalışma yapan araştırmacılara katkı sağlayacağı umulmaktadır.

2. Değerlendirme Yaklaşımları ve Eğitim Değerlendirme Modelleri

Literatürde değerlendirme, nitel ve nicel yöntemlerin kullanımı, durum analizleri, anket çalışmaları, istatistiksel analizler ve model kurma gibi çeşitli metodolojik terimlerle ifade edilmektedir. Amaca ve neyin değerlendirildiğine bağlı olarak çok sayıda değerlendirme yaklaşımı ve türü mevcuttur. Ertürk'e (1975) göre değerlendirme, kullanılan kıyaslama esasına ve yönelik olduğu amaca göre yapılabilmekte ve 1) Norma dayalı değerlendirme ve 2) Hedefe dayalı değerlendirme olmak üzere kendi içinde iki farklı şekilde sınıflanabilmektedir.

Norma dayalı değerlendirmede, uygulanan testler üzerinden belli ölçütler kullanılarak bireylerin birbirleriyle karşılaştırması yapılır. Hedefe dayalı değerlendirmede ise amaçların ne ölçüde gerçekleştiğinin ölçümüne dayanan bir yaklaşım söz konusudur. Program geliştirme sürecinde öğrencilerin birbirlerine kıyasla başarı durumları değil, eğitim vasıtasıyla öğrencilerin hedeflenen özellikleri kazanıp kazanmadıkları önemli olduğundan, hedefe dayalı değerlendirme, eğitim programlarının değerlendirilmesinde daha uygulanabilir bir yaklaşım olarak kabul görmüştür.

Hedefe dayalı değerlendirme, programda amaçlananın tüm boyutlarıyla ölçümüne dayalı bir dizi süreç olarak düşünüldüğünde literatürdeki çoğu çalışmada kabul gören ortak yaklaşım, değerlendirmenin üç farklı ölçütte/düzeyde gerçekleştirilmesi yönündedir.

Yaşar (1998), bu üç değerlendirme düzeyini şu şekilde özetlemiştir: 1-Programın başında/girişte, *Yansıtıcı Değerlendirme* (Reflective), 2-Program devam ederken, *Biçimlendirici Değerlendirme* (Formative), 3-Programın sonunda/çıkışta, *Düzy Belirleyici Değerlendirme* (Summative).

- **Yansıtıcı değerlendirme**, uygulamaya geçirilmeden önce taslak programın, ilgili kesimlerin görüşleri alınarak yapılan değerlendirmeyi kapsar.
- **Biçimlendirici değerlendirme**, mevcut programların uygulanmasına yönelik geri dönüt sağlamak amacıyla yapılır.
- **Düzy belirleyici değerlendirme** ise, programların uygulanması sürecinde, hem öğrenme-öğretme uygulamaları sonundaki öğrenmeleri hem de önceki öğrenmeleri içerir.

Yansıtıcı değerlendirme, öğrenciyi tanıma-yerleştirmeye dönük bir değerlendirmedir ve öğrencilerin programa başlamadan önce ön koşul niteliğindeki bilişsel, duyuşsal özellik ve devinışsel becerilerini tanılamak, eğitim programına yerleştirmek amacıyla yapılmaktadır. Bunun için standartlaştırılmış tanıma ve ölçme testleri ve gözlemlerden yararlanılabilir. Biçimlendirici değerlendirme, öğrenciyi yetiştirmeye dönük bir değerlendirmedir ve öğrencilerin bir programa girdikten sonra süreç içinde öğrenme güçlükleri, yetersizlikleri ve hatalarını ortaya çıkarmak için gerçekleştirilen değerlendirme yaklaşımıdır. Düzey belirleyici değerlendirme ise program sonunda öğrencilerin kazandıkları davranış, özellik ve becerilerini ölçmeye, programın yetiştirme gücü hakkında bir sonuca ulaşmaya yarayan değerlendirme türüdür (Handan, 2011).

Turgut (1983), yansıtıcı değerlendirmeyi, program taslağının uygulamaya konmadan önce geliştirilmesi amacı ile yapılan değerlendirme olarak tanımlamıştır. Biçimlendirici değerlendirme, programın uygulanması sırasında programın geliştirilmesi amacı ile yapılan değerlendirmedir ve programın her boyutuna ilişkin sorunların anında belirlenebilmesi ve geç kalınmadan gereken önlemlerin alınabilmesi için çok önemlidir (Gözütok, 1999; Kocabatmaz, 2011).

Bu değerlendirme türleri içerisinde belki de en belirgin ayırım ve farklı yaklaşım; biçimlendirici (formative) ve düzey belirleyici (summative) değerlendirme türleri arasında gözlenmiştir. Biçimlendirici değerlendirmede, kullanılan kaynaklar, girdiler, personel, kullanılan yöntemler ile özellikle uygulanma süreci ve niteliği gibi sürece ilişkin bileşenler incelenerek, alınan geri bildirimler vasıtasıyla programın yeniden biçimlendirilmesi ve iyileştirilmesi amaçlanır. Buna karşın düzey belirleyici değerlendirmede, çıktılar ve sonuçlar ön plandadır. Diğer bir deyişle, uygulama sonrası istenilen hedeflere ulaşip ulaşmadıklarının irdelenmesi, hedef kitle üzerindeki etkilerinin gözlenmesine dayalı bir değerlendirilme yapılır. Hatta daha da ileri gidilerek kurumsal politikalar üzerindeki etkileri de analiz edilebilir.

Eğitim değerlendirmesine ilişkin mevcut modellerin bu 3 temel yaklaşım üzerinden şekillenerek çeşitlilik gösterdiği söylenebilir. Literatürde değerlendirme kavramı daha çok eğitim veya program değerlendirme ile birlikte kullanılmasına karşın, stratejik yönetim, proje yönetimi gibi yönetsel süreçlerin değerlendirme aşamalarında da bu 3 temel yaklaşımın çoklukla kullanıldığı gözlenmiştir.

2.1 Değerlendirme Modelleri

Değerlendirme türleri, yukarıda anlatılan yaklaşımların ışığında, literatürde çok çeşitli model/yöntemler olarak karşımıza çıkmakta ve tematik olarak farklı isimlerde sınıflandırılmaktadır. Eğitim veya eğitim programlarının değerlendirilmesi ile ilgili olarak günümüzde uygulanma alanı bulan en önemli değerlendirme modelleri aşağıda açıklanmaktadır.

2.1.1. Tyler Modeli

Ralph Tyler tarafından 1933-1941 yılları arasında geliştirilen bu model, hedef bazlı bir yaklaşımı benimsediğinden “Tyler Hedefe Dayalı Değerlendirme Modeli” olarak da bilinmektedir. Tyler modeli bu güne kadar geliştirilen çoğu modele temel olmuştur. Model genel olarak iki temel düşünce üzerine kurgulanmıştır. İlki; eğitim programının amaçları hayati öneme sahiptir. Çünkü amaçlar, eğitimin başarısının ölçümüne önemli girdiler sunmaktadır. İkincisi ise, değerlendirme eğitim sürecinin bir parçasıdır ve ondan ayrı düşünülmemelidir. Bu anlamda değerlendirme, eğitim programı ile ortaya konulan hedeflere ulaşma düzeyinin belirlenmesi olarak tanımlanır.

Tyler modelinde değerlendirme süreci, eğitim hedeflerine uygulanan program ve öğretim yoluyla tam olarak ne düzeyde ulaşıldığını belirlemeye yönelik bir süreçtir ve değerlendirme sonucunda eğitim programının etkili olup olmadığını ve hangi yönlerden geliştirilmesi gerektiğini görmek mümkün olabilir. Bu modelde daha çok sonuç odaklı düzey belirleyici (summative) değerlendirme araçları kullanılır. Tyler’ın program değerlendirme modelinin, program geliştirme modeli paralelinde, temel unsurları şunlardır 1. Hedefler havuzu, 2. Süzgeçler (eğitim felsefesi ve eğitim psikolojisi), 3. Hedefler, 4. Öğrenme durumları, 5. Ölçme araçları, 6. Bilgi (Özdemir, 2009).

Demirel (2009), Tyler modelinde değerlendirme aşamalarını şu şekilde özetlemiştir: 1. Programın hedeflerini belirlenmesi, 2. Hedeflerin sınıflandırılması, 3. Hedeflerin davranış cinsinden ifade edilmesi, 4. Hedeflere ulaşıp ulaşılmadığını gösterebilecek durumların belirlenmesi, 5. Ölçme araçlarının seçilmesi ve geliştirilmesi, 6. Öğrencilerin başarıları ile ilgili verilerin elde edilmesi. Hedeflere ulaşma derecesini tayin etmek için ise öğrenci davranışlarının öğretimin başında ve sonunda olmak üzere en az iki kere ölçülmesi gerektiği, ayrıca programın bitiminden belli bir süre sonra da davranışların kalıcılığının izleme çalışması ile değerlendirilmesinin önemi belirtilmiştir.

Tyler modelinin en güçlü yönü; kursiyerlerin değerlendirme sürecine aktif katılım

sağlayabilmelerine, amaçların açıkça tanımlanabilmesine ve bu amaçların da kolaylıkla eğitim amaçlarına dönüştürülebilmesine olanak sağlamasıdır.

2.1.2. Kirkpatrick Modeli

Donald Kirkpatrick tarafından 1959'da geliştirilen bu model, günümüzde halen en yaygın kullanılan modellerin başında gelmektedir. Hedef bazlı bir değerlendirme yaklaşımı benimseyen Kirkpatrick Modeli'ne göre değerlendirme dört düzeyde tasarlanmıştır. Bunlar; tepki, öğrenme, davranış ve sonuç değerlendirmedir.

Tepki: Katılımcılara eğitim programına karşı ne hissettikleri ve eğitim programını beğenip beğenmedikleri sorulmaktadır. *Öğrenme:* Katılımcıların eğitim programı sürecinde neler öğrendikleri belirlenmeye çalışılır. Öğrenmenin gerçekleşmesi için bilgi seviyesinin artması, tutumların değişmesi ve beceri düzeyinde gelişme durumlarından en az birinin oluşması gerekir. *Davranış:* Eğitim içeriğinin eğitilenlerin iş ortamındaki davranışlarını ne ölçüde değiştirdiği ortaya konulmaya çalışılır. Eğitime alınan çalışanların eğitim sonrasındaki davranış değişiklikleri çalışanların yanı sıra iş arkadaşları, yöneticileri ve astları tarafından değerlendirmeye alınabilir. *Sonuç:* Eğitim programının örgütsel hedeflere ne ölçüde katkı sağladığı ve örgütün etkinliğini artırıp artırmadığı değerlendirilir (Kirkpatrick, 2006).

Kirkpatrick'in dört aşamalı değerlendirme modeli, aradan geçen yıllara ve bu alanda yapılan pek çok çalışmaya rağmen güncelliğini korumuştur. Kirkpatrick, bu modelde her birini bir öncekinin üzerine kurduğu dört aşamanın hiyerarşik olarak değerlendirilmesini ele almaktadır (Akıncioğlu, 2005). Kirkpatrick'in eğitim değerlendirme modeli, sistematik ve kullanımının basit olması nedeniyle kısa zamanda iş ve akademik alanda ön plana çıkmış ve popüler hale gelmiştir. Yaklaşık 50 yılı aşkın bir zaman önce ortaya çıkan bu model halen örgütler, akademisyenler ve araştırmacılar tarafından eğitim değerlendirme uygulamalarında yaygın olarak kullanılmaktadır (Cömert, 2015).

2.1.3. Metseffel-Michael Modeli

Hedefe dayalı değerlendirme yaklaşımını benimseyen bir diğer model Metfessel-Michael tarafından geliştirilen değerlendirme modelidir. Model sekiz aşamadan oluşmaktadır:

1. Değerlendirme sürecine tüm tarafların/tüm toplum üyelerinin katılımı,
2. Amaçlar modelinin oluşturulması,
3. Özel hedeflerin ifade edilebilir ve öğrenmeyi kolaylaştırılabilir formlara dönüştürülmesi,
4. Eğitim programının amacına ulaşp ulaşmadığının belirlenmesine yönelik ölçme araçlarının ve göstergelerinin geliştirilmesi,
5. Periyodik ölçümlerin

gerçekleştirilmesi, 6. Verilerin analiz edilmesi, 7. Analiz edilen verilerin yorumlanması ve 8. Program değişikliği ve hedeflerin düzeltilmesi için önerilerin formüle edilmesi. Model özetle, programın değerlendirilmesine yönelik veri toplama araçlarının geliştirilerek periyodik ölçme işlemlerinin yapılması ve toplanan verilerin analiz edilerek program içeriğinin düzeltilmesine dayanmaktadır (Demirel, 1999; Özdemir, 2009).

Metfessel-Michael Modeli'nin en kullanışlı yanı, bir eğitim programının hedeflerinin belirlenmesini yansıtmada kullanılacak farklı ölçme araçlarının oluşturulmasına yönelik çabalar olarak nitelendirilebilir (Popham, 1988). Bu modelde hedefler genelden özele doğru geliştirilir, uygulanabilir şekle dönüştürülen özel hedefler için uygun ölçme araçları geliştirilir ve ölçme araçları ile programla ilgili gözlemler yapılır, bilgiler toplanır, toplanan bilgiler analiz edilir (Ornstein ve Hunkins, 1988; Özdemir, 2009).

Bu modeli Tyler'ın modelinden ayıran özellik, modelin alternatif ölçme araçlarının seçimine daha fazla ağırlık vermesi ve performansın amaçlarla karşılaştırılması yerine belirlenen standartlarla karşılaştırılmasıdır (Yüksel ve Sağlam, 2012).

Modelin en öne çıkan özelliği, test ve ölçümlerin mutlaka düzenli periyotlarda yapılması gerektiğinin özellikle vurgulanması ve değerlendirme sürecine doğrudan veya dolaylı ilgili tüm tarafların katılımına önem vermesidir.

2.1.4. Stake Uygunluk-Olasılık Modeli

Robert Stake tarafından 1967 yılında geliştirilen bu model genel olarak Tyler'ın değerlendirme modeli üzerine geliştirilmiştir. Stake'in modelinde gözlemler ve ölçümler yoluyla eğitim öncesi tasarlanan/beklenen çıktılar ile eğitim sonrası gerçekleşen çıktıların uygunluğu karşılaştırılır. Ayrıntılı nicel veya nitel çıktı göstergeleri vasıtasıyla tasarlananla gözlenenin uyumuna bakılarak, istenen sonuçların ne düzeyde gerçekleştiği tespit edilmeye çalışılır.

Değerlendirmede; girdiler (genel amaçlar, materyaller, öğrenci yetenekleri), işlemler (öğretmen ve öğrenci arasındaki sınıf etkileşimleri) ve çıktılar (formal öğrenme, tutumlar ve değerler) dikkate alınmalıdır. Bu üç öğenin her biri programın amaçlarını, istenen ve istenmeyen etkilerin gözlemlenmesini ve değerleri göz önünde bulundurmalıdır (Marsh ve Willis, 2007).

Bu modelde değerlendirmeyi yapan kişi/değerlendirme uzmanı, hedeflenen ve programın sonunda gözlemlenen çıktılar arasındaki benzerliğe ve uyuma dikkat eder. Benzerlik ve uyum olup olmadığı ile ilgilenirken, hedeflenen ile gözlemlenen çıktıları eşit kılmak için de çaba sarf eder. Stake'in uygunluk modelinde dikkat çektiği bir diğer nokta ise;

değerlendirme amaçları ve işlemleri bir yerde uygulanabilir ancak başka bir yerde istenen sonucu vermeyebilir. Örneğin bir yerde maliyet çok önemli iken, diğer yerde önemli olmayabilir (Stake, 1967). Stake'in program değerlendirmeye kazandırdığı en önemli özellik programın uygulanması aşamasında daha önce öngörülen hedeflerin, programa iştirak eden öğretmenler, öğrenciler, yöneticiler ve veliler tarafından tartışılıp değerlendirilebilir olmasıdır (Kocabatmaz, 2011).

Metseffel-Michael modelinde olduğu gibi Stake modelinde de değerlendirmenin sürekliliği esastır. Stake'e göre nesnel sonuçların elde edilmesi için değerlendirmeyi yapan kişi sezgiye dayalı kural ve göreceli bakış açılarından uzak düzenli bir değerlendirme sürecinin ilkelerini oluşturmalıdır.

2.1.5. Provus Farklar Yaklaşımı Modeli

1969 yılında Malcom Provus tarafından eğitim programlarının değerlendirilmesi ve iyileştirilmesi amacıyla geliştirilmiştir. Provus Modeli, pragmatik/faydacı bir bakış açısı ile geliştirilmiş ilk modeldir ve literatürde "Farklar Modeli" olarak da bilinir. Çünkü aradaki farkın bulunması amacıyla, değerlendirme sürecinin her aşamasında program performansı ve seçilen standartlar karşılaştırılır. Model genel olarak programın mevcut performansı ile varsayılan standartların karşılaştırılarak aradaki farkın belirlenmesi ve eğitim programının zayıf yönlerinin tespit edilmesi ilkesine dayanır.

Provus modelinde, değerlendirme sistem yönetimi kuramı ile birleştirilmiş, dört bileşen ve beş evreye ayırılmıştır (Ornstein ve Hunkins, 1988). Bu dört bileşen; 1. Program standartlarının belirlenmesi, 2. Program performansının belirlenmesi 3. Program performansı ile standartlar arasında bir fark olup olmadığının karşılaştırılması, 4. Performans ve standartlar arasında fark olup olmadığının belirlenmesi. Modelde programın yeterliliği, program standartları ile beş evrede karşılaştırılır. İlk aşama tasarımdır. Tasarım aşamasında tasarlanan standartlarla programın tasarımı arasında fark olup olmadığı karşılaştırılır. İkinci aşama ise oluşturma aşamasıdır; bu aşamada programın sunduğu olanaklar, yöntemler, öğrenci davranışları değerlendirilir, program oluşumu ile ölçütler arasındaki fark raporlaştırılır. Üçüncü aşama olan süreç aşamasında; öğrenci ve öğretmen-personel etkinlikleri, ilişkileri ve işlevleri bakımından değerlendirilir. Dördüncü aşama olan ürün aşamasında hedefler dikkate alınarak değerlendirme yapılır, değerlendirmeci kazanımların gerçekleşip gerçekleşmediği sorusuna yanıt arar. Maliyet, farklar modelinin beşinci ve son aşamasıdır. Son aşamada; programın çıktıları yürürlükte olan

diğer programlarla karşılaştırılır, program maliyeti yanı sıra politik ve toplumsal değerler açısından da analiz edilir (Kocabatmaz, 2011).

Modelin en güçlü yönü; program tanımına özellikle vurgu yapması, tanımlamaların dikkatle analiz edilmesi ve hizmet alanlar/katılımcılar ile program süreçleri ve sonuçları arasında bilgi akışı ve bağlantıyı sağlayan verilerin etkin kullanımının öngörülmesidir.

2.1.6 Stufflebeam CIPP (Context-Çevre, Input-Girdi, Process-Süreç, Product-Ürün) Değerlendirme Modeli

Daniel Stufflebeam tarafından 1971 geliştirilen bu modele göre; değerlendirme devamlılık arz eden sürekli bir işlem olup, eğitim programı hakkında sürekli bilgi toplanması, program ve eğitimle ilgili doğru kararların alınmasına yardımcı olmaktadır. Program hakkında karar verme yetkisine sahip olan kişilere bilgi aktarımı amaçlanmaktadır. Bu modelde kararlara dayanak olacak bilgilerin toplanması için programın dört farklı aşamasının (Çevre/bağlam, girdi, süreç ve ürün) değerlendirilmesi söz konusudur (Stufflebeam,1980).

Ornstein ve Hunkins (1988) ve Kocabatmaz (2011), Modele ilişkin değerlendirme sürecini şu şekilde açıklamaktadır:

- *Çevrenin değerlendirilmesi:* Bu aşamada, programla ilgili çevre ve bu çevreye ait tüm faktörler ve mevcut durum analiz edilir, istenilen gerçek şartlar tanımlanır. Amaç; hedeflerin belirlenmesine temel olacak bilgilerin toplanması ve hedeflerin belirlenmesidir. Bu analizde özellikle karşılanamayan ihtiyaçlar ve ihtiyaçların niçin karşılanamadığının belirlenmesi üzerinde durulur.
- *Girdinin değerlendirilmesi:* Programın hedeflerine ulaşılabilmesi için gerekli olan kaynaklar ve bu kaynakların nasıl kullanılacağını belirlemek için bilgi sağlar. Girdi analizi sırasında “Hedefler uygun olarak belirlenmiş mi? Hedefler kurumun amaçları ile tutarlı mı? Öğretim stratejileri uygun mu? Çevre, program hedefleri ve amaçlarına uygun mu?” gibi programın çeşitli öğeleri ile ilgili sorulara cevap aranır.
- *Sürecin değerlendirilmesi:* Programın yürütülmesinde sorumlu kişilere düzenli bilgi vermeyi amaçlayan bir aşamadır. Süreç değerlendirmenin; tasarım hatalarını tespit etme ya da uygulama aşamasında ortaya çıkabilecek eksiklikleri öngörme, ilerleme kaydedildikçe sürecin kaydını tutma, programlanan kararlara ulaşılma durumuna ilişkin bilgi verme, olmak üzere üç temel hedefi vardır.

- *Ürünün değerlendirilmesi:* Bu aşamada beklenen ürünle gerçekleşen ürünle karşılaştırmasını yapabilmek için veriler toplanır böylece program hakkında programı değiştirme, iptal etme ya da devam etme kararlarının verilmesi konusunda bilgi sağlanmış olur.

Bu modele göre değerlendirmenin temel amacı, programın iyi işlediğinin statik veri ve göstergeler yoluyla kanıtlanması değil, uygulama sürecinde aksaklıkların sürekli bir şekilde dinamik olarak izlenerek tespit edilmesi ve geliştirilmesine yönelik geri bildirimlerin analiz edilmesidir. Modele göre, program hakkında karar verme yetkisine sahip kişilerin bilgilendirmesi, sistematik olarak yürütülmesi gereken sürekli bir işlemdir. Modelde, programın başarısını ya da başarısızlığını göstermeyi hedeflemeyen bir yaklaşım söz konusudur.

2.1.7 Stake İhtiyaca Cevap Verici Değerlendirme Modeli

Robert Stake tarafından 1975'te geliştirilen bu modelde, değerlendirme sürecinde programın çıktıları ve sonuçlarından çok program etkinliklerine yönelmek gerektiği savunulur. Bu yüzden bu modelde değerlendirmecinin programın etkinliği ve içeriği ile ilgili iyi plan yapması gerekir (Ornstein ve Hunkins, 1988).

Stake değerlendirmeyi iki ana başlık altında toplamıştır. Bunlar, tanımlama ve hüküm vermedir. Tanımlama aşamasında niyetler ve gözlemler arasındaki olası bağlar ve uygunluk incelenir. Hüküm verme aşamasında ise bu niyet ve gözlemlerin standartlarla karşılaştırılması ve yargıya varılması söz konusudur (Stake, 1967).

Değerlendirme yapılırken Girdi-Süreç ve Çıktı (ürün) ölçülmelidir. Girdi'de öğrenme öncesi durum, Süreç'te sınıf ortamı, zaman yönetimi, karşılıklı ve etkili iletişim, Çıktı (ürün)'de başarı, beceriler ve tutumlar önemlidir. Stake'e göre değerlendirme sadece profesyonel değerlendirme uzmanları tarafından yapılmalıdır. Değerlendirme uzmanı; 1-Programın öyküsünü anlatır, 2-Program özelliklerini anlatır, 3- Müşterilerini ve personeli tanımlar, 4- Programda önemli konuları ve sorunlarını belirtir ve 5- Başarıları rapor eder (Kocabatmaz, 2011).

Bu modelde değerlendirmecinin programın etkinliği ve içeriği ile ilgili bir plan geliştirmesi gerekir. Bu planda gözlem yapacak, öykü ve betimlemeleri hazırlayacak ve ürün sunumunu gerçekleştirecek kişilere gereksinin vardır (Demirel, 1999).

Stake'in modeli, değerlendirme sürecinin ötesinde eğitim programının tasarım/geliştirme sürecine de odaklanmasına karşın, değerlendirme aşamasında eğitimcilerin ve uzmanların sezgi ve kişisel görüşlerine gereğinden fazla önem verildiğinden, eğitim

programının değerlendirilmesini objektiflikten uzaklaştırdığı yönünde eleştirilmektedir.

2.1.8 Eisner Eğitsel Eleştiri/Uzmanlık Modeli

Elliot W. Eisner, eğitim yönetimi ve değerlendirme yöntemleri ile ilgili yapmış olduğu çalışmaların bir sonucu olarak 1977 yılında kendi adıyla anılan bu modeli geliştirmiştir. Eisner, değerlendirmeyi eğitimde oldukça geniş işlevleri olan bir süreç olarak görmektedir. Ona göre (Eisner, 1985) eğitimde değerlendirmenin özellikle 5 tür işlevi bulunmaktadır; 1) Tanımlamak, teşhis etmek, 2) Programı gözden geçirmek, 3) Karşılaştırmak, 4) İhtiyaçları önceden tespit etmek ve 5) Ulaşılan hedefleri saptamak.

Model, betimleme, yorumlama ve değerlendirme olmak üzere üç aşamadan oluşmaktadır. Betimlemede; eğitim niteliği ve ilgili özellikler tanımlanır, uygulanan program sonucunda kurum/kuruluşta meydana gelen değişiklikler, bu değişikliklerin eğitici ve öğrencileri nasıl etkilediği, değişikliklere karşı eğitici ve öğrencilerin tepkilerinin neler olduğu belirlenir. Yorumlamada; program sonucunda meydana gelen ve olayların bazı olası sonuçları tahmin edilerek yorumlanır. Değerlendirmede ise betimleme ve yorumlama sonuçlarına dayalı olarak uygulanan programda gerekli olan düzeltme ve değişiklikler yapılması sağlanır (Ornstein ve Hunkins, 1988).

Modelde, Stake'in ihtiyaca cevap verici değerlendirme modelinde olduğu gibi personel gözlemlerini, uzman görüşünü ön plana çıkaran bir yaklaşım hakimdir. (Eisner, 1985)'e göre eğitim programı, bu konuda geniş bilgisi olan, eleştirme yeteneğine sahip kişiler tarafından eleştirilebilir. Eğitsel eleştiriyi kullanan değerlendirmeciler süreç, eğitim süreci ve eğitimin niteliği üzerine odaklanır. Eisner, eğitsel uzmanlığı "eğitim açısından anlam taşıyan değerlendirme sanatı" olarak tanımlamaktadır.

2.1.9 Saylor-Alexander-Lewis Modeli

Galen Saylor ve çalışma arkadaşları Alexander ve Lewis tarafından 1981 yılında farklı program değerlendirme modellerinden çıkarsamalar yapılarak geliştirilmiş bir modeldir. Model, hem hedeflere dayalı değerlendirme yapmak isteyenler hem de sürece ve programın tüm boyutlarını değerlendirmeye dayalı yaklaşım izlemek isteyenler için kullanışlıdır. Modelde programın etkililiğini saptamak için hem biçimlendirici (formative) hem de düzey belirleyici (summative) değerlendirme araç ve yöntemleri kullanılır (Özdemir, 2009).

Saylor-Alexander-Lewis Modeli beş bileşenden oluşmuştur: 1. Amaçlar ve alt amaçlar, 2. Bir bütün olarak eğitim programı, 3. Eğitim programının spesifik öğeleri, 4. Öğretim ve 5.

Değerlendirme programı (Özdemir, 2009). Modelde “Değerlendirmeyi kimler yürütmektedir?, Sonuçlar açısından temel ilgililer kimlerdir?, Ne yapılması tasarlanmaktadır?, Hangi araştırma yöntemleri kullanılmaktadır?, Kullanılan bilginin yapısı nasıldır?, Sonuçta nasıl bir çıktı beklenmektedir?” sorularının kullanılması değerlendirmecileri birbirinden farklı cevap arayışlarına yönlendirmekte böylece model, hem hedeflere dayalı hem de sürece ve programın tüm boyutlarına yönelik değerlendirme yapmak isteyenler için kullanışlı hale gelmektedir (Kocabatmaz, 2011).

Bu modelde etkin bir geri bildirim sistemi ön plana çıkmaktadır. Farklı birim/kişilerce hazırlanan programın hedefleri ve eğitim içeriği, başka birim/kişiler tarafından uygulanmakta ve değerlendirilmektedir. Eğitim programının tüm bileşenleri ayrı ayrı değerlendirildikten sonra elde edilen bilgiler etkin bir geri bildirim sistemi üzerinden ilgili tüm taraflarla paylaşılmaktadır.

2.2 Değerlendirme Modellerinin Karşılaştırılması

İncelenen değerlendirme modellerinden hedefe dayalı yaklaşımı temel alan modeller olan Tyler, Kirkpatrick, Metfessel-Michael, Provus, Saylor-Alexander-Lewis ve Stake Uygunluk-Olasılık modellerinin, değerlendirme sürecine bakış açılarında benzer bulunmaktadır. Bu altı modelde de düzey belirleyici değerlendirme (summative) bir yaklaşımın gerektirdiği gibi çıktılar ve sonuçlar ön plandadır ve programın amacına ulaşıp ulaşımadığı kritik öneme sahiptir. Saylor-Alexander-Lewis Modeli, diğerlerinden biraz farklı olarak hem hedef bazlı hem de sürecin tüm boyutlarına göre daha geniş perspektifte bir değerlendirme imkânı sunmaktadır. Çünkü modelde hem biçimlendirici (formative), hem de düzey belirleyici (summative) bir değerlendirme yaklaşımı ön görülmektedir.

Stake Uygunluk-Olasılık Modeli, Eisner ve Stufflebeam modelleri ise eğitimin içeriğinde bulunan tüm unsurların yanı sıra, etkili olan tüm dış faktörlerin hesap edilmesi gerektiğini savunan bütüncül anlayışı benimsemiş olmaları açısından benzerlik göstermektedirler. Stake Modeli’nde ürün ön plana çıkmakta, girdi aşamasında öğrenme öncesi durum, uygulama aşamasında sınıf ortamı, zaman yönetimi ve etkin iletişim, çıktı ya da ürün aşamasında ise başarı, beceriler ve tutumlar önem kazanmaktadır. Stufflebeam Modeli’nin ise karar odaklı olduğu, temel amacın ise öncelikle eğitim programı hakkında karar verme yetkisine sahip olan kişilere bilgi vermek olduğu söylenebilir.

Modellere temel veya ortak süreçler bazında bakıldığında, Tyler ve Metfessel-Michael modellerinde eğitim programının hedefleri hayati öneme sahiptir ve katılımcılara yönelik katkı,

kazanımları ve işe yansıtma ile ilgili davranışları tespit etmenin önemi özellikle vurgulanmıştır. Her iki model de hedef bazlı olduklarından değerlendirme süreci “hedefler” ile başlar. Provus, Stake Uygunluk-Olasılık ve Stufflebeam modelleri arasında ilk aşamada hedefler bakımından farklı yaklaşımlar gözlenmektedir. Provus Modeli, her ne kadar hedef odaklı görünse de, değerlendirmenin performans ve standartlarla karşılaştırılması söz konusudur. Standartların tanımlanması, standartlar ile program performansı arasındaki farkın analizine dayalı bir yaklaşım ağır basmaktadır. Burada standartlar, hedefler gibi düşünülebilir, ancak modelde kazanım sağlayacağı tahmin edilen katılımcılar, personel ve eğitim etkinliklerini de içerecek şekilde daha geniş bir perspektifte bir bakış açısı mevcuttur. Kirkpatrick Modeli’nin ilk aşamasında ise diğer modellerden farklı olarak katılımcıların eğitim programına karşı ne hissettiklerinin/memnuniyet durumlarının ölçülmesi önem kazanmaktadır.

Stake İhtiyaca Cevap Verici Modeli’nde ilk aşamayı eğitim süreci öncesi durum oluşturmakta ve eğitim tasarım sürecine özel önem vermektedir. Çünkü dolaylı olarak çıktığı etkilediği düşünülmektedir. Stufflebeam Modeli’nde ise eğitim süreci öncesi yerine, amaçların tasarlanması ve gerekli izleme araçlarının belirlenmesine olan katkısından dolayı çevre ön plana çıkmaktadır.

Tyler Modeli’nde “öğrenme durumları” ile Kirkpatrick ve Saylor-Alexander-Lewis modellerinde ise “öğrenme/öğretim” aşamaları değerlendirme sürecinde sonraki aşama olarak ön plana çıkarken, Metfessel-Michael Modeli “özel hedefleri”, Eisner ve Stake modelleri “uzman görüşünü”, Stufflebeam Modeli ise “girdiyi” ele almışlardır. Tyler’in “öğrenme yaşantıları” basamağı, Stake’in “işlemler” ve Stufflebeam’in “sürecin değerlendirilmesi” aşamalarının benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Modellere değerlendirme aşaması açısından bakıldığında ise; Tyler Modeli amaca ulaşma vurgusu açısından, Stake Uygunluk-Olasılık Modeli ise ürünün daha fazla ön plana çıkması açıdan farklıdır. Karara varma ve sonuç çıkarma açısından ise Provus ve Stufflebeam, Eisner modellerinin diğerlerinden farklı olduğu gözlenmiştir. Kirkpatrick Modeli’nde ise “davranış” ve sonrasında “sonuçlar” yaklaşımıyla, değerlendirme süreci kişisel performansın daha ötesine taşındığından, kurumsal performans ve üretkenlik boyutunda daha etkin bir değerlendirme aşamasına sahip olduğu söylenebilir. Tyler’in “hedefleri sınıflandırmak” aşaması, Metfessel-Michael’in “amaçlar modelinin oluşturulması” ve Provus’un “oluşturma” aşamaları ile benzer olduğu söylenebilir. Stake İhtiyaca Cevap Verici Modeli’nde ise bu aşama “niyetler” ve “gözlemler” arasındaki olası bağlar ve uygunluğun incelenmesi olarak anlatılmaktadır.

Metfessel-Michael'daki "Özel hedeflerin ifade edilebilir ve öğrenmeyi kolaylaştırılabilir formlara dönüştürülmesi" aşaması anlam olarak Tyler tarafından ortaya konan "Hedeflerin davranış cinsinden ifade edilmesi" ile benzerdir. "Hedeflerin oluşturulması" aşamasından sonra Provus "süreç" aşamasına yer vermiştir. Provus tarafından ortaya konan "süreç" aşaması Eisner'da "yorumlama" aşamasında karşımıza çıkmaktadır. Tyler'da "Ölçme araçlarının seçilmesi ve geliştirilmesi" aşaması, Metfessel-Michael'da "Eğitim programının amacına ulaşım ulaşmadığının belirlenmesine yönelik ölçme araçlarının ve göstergelerinin geliştirilmesi", Stake Uygunluk-Olasılık Modeli'nde "gözlemler" olarak ifade edilmektedir. Kullanılan veri derleme-ölçme yöntemleriyle elde edilen bilgiler Tyler'da "Öğrencilerin başarıları ile ilgili verilerin elde edilmesi", Metfessel-Michael'da "Periyodik ölçümlerin gerçekleştirilmesi", Kirkpatrick'te "Öğrenme", Stufflebeam'de ise "Sürecin değerlendirilmesi" aşaması ile ortaya konulmaktadır.

3. Sonuç ve Öneriler

Eğitim programlarının başarısı, programların etkililiğinin sorgulanmasına yani değerlendirilmesine bağlıdır (Ornstein ve Hunkins, 1988). Değerlendirme olmadan program geliştirme sürecinin tamamlandığı söylenemez. Bu süreçte alınan sonuçlar veya geri bildirimler/dönütler programın daha iyi geliştirilmesi için kullanılır. Varış'a (1988) göre, değerlendirme bir program çalışmasının temel fonksiyonudur ve değerlendirme süreci, bir programın hedeflerinin ve değiştirmesi beklenen davranışların tam olarak ne düzeyde gerçekleştirildiğini belirleme sürecidir (Özdemir, 2009). Bu bağlamda, eğitim değerlendirme, en genel anlamda, gözlem ve çeşitli ölçme araçları ile eğitim programının etkililiği hakkında veri toplama, elde edilen verileri programın etkililiğinin göstergesi olan ölçütlerle karşılaştırıp yorumlama ve programın etkililiği hakkında karar verme süreci olarak tanımlanabilir (Erden, 1998).

Eğitim değerlendirme kapsamlı, sistematik ve dinamik bir süreçtir ve eğitim programının etkililiği hakkında görüş oluşturma/karar verme veya programın değerini belirleme süreci olarak tanımlanır. Bu kapsamda değerlendirmenin, eğitim politikalarının/stratejilerinin oluşturulmasına girdi sağlamak ve temel oluşturmanın yanı sıra, eğitim programlarının iyileştirilmesi, katılımcı başarısının belirlenmesi, eğitim sürecinin izlenmesi ve kuruma/işletmeye olan katkısının artırılması gibi rolleri vardır.

İncelenen modellerden çıkarsamalar yapılarak genel bir değerlendirme yapılırsa; eğitim değerlendirme sürecinin etkili ve başarılı olabilmesi için, öncelikle sürecin nasıl işleyeceğinin tasarlanması gerekir. Bu kapsamda izlenmesi gereken aşamalar şu şekilde özetlenebilir:

- Eğitim programının amacının ve hedef kitesinin tanımlanması,
- Eğitim programının öğrenme hedefleri ve beklenen çıktılarının tanımlanması,
- Değerlendirme modeli ve aşamalarının belirlenmesi,
- Veri toplama yönetimi ve araçlarının belirlenmesi,
- Sonuçların analizi,
- Geri bildirim sağlanması,
- Ön görülen değişikliklerin uygulanması,
- Değişikliklerin izlenmesi, sonuçların karşılaştırılması ve raporlanması.

Değerlendirme çalışması devamlı bir süreç olarak düşünülmelidir. Eğitim programından sadece başarılı sonuçlar elde edildiğinde değil, beklenmeyen olumsuz sonuçlar alındığında da değerlendirme yapılmalıdır. Değerlendirme çalışmalarının ve sonuçlarının objektif olması gerekmektedir. Bunun için objektif sonuçlara ulaşılmasını sağlayan veri toplama araç ve testlerin kullanılması önemlidir. Değerlendirme sonuçlarına ilişkin geri bildirim ve raporların kimlerle paylaşılacağı ve hangi değerlerin göz önünde bulundurulacağı da dikkate alınmalıdır.

Bu çalışma kapsamında, incelenen tüm değerlendirme yaklaşımları ve modellerinin, eğitim değerlendirme süreci açısından oldukça kapsayıcı ve yeterli olduğu düşünülmektedir. Değerlendirme modellerinden hangisinin tercih edileceği ise değerlendirmeyi yapacak kişi/kurumların benimsedikleri eğitim stratejilerine, bilgi ve becerilerine, amaçlarına ve olanaklarına göre değişkenlik gösterebilir. Eğitim programlarının türüne, özelliklerine ve amaçlarına uygun olarak modellerinden birisi doğrudan seçilerek kullanılabilir gibi, modeller arasındaki farklılık ve benzerlikler bütüncül bir yaklaşımla ele alınıp her modelden çıkarsamalar yapılarak yeni bir model de geliştirebilir. Ayrıca, birden fazla modelin birbirleriyle bağlantılı olarak bütünleştirilmiş bir şekilde de kullanımı da mümkün olabilecektir.

Kaynaklar

- Akgül, A. ve Çevik, O. (2003); İstatistiksel Analiz Teknikleri: SPSS'te İşletme Yönetimi Uygulamaları. Ankara, Emek Ofset.
- Akıncioğlu, N. (2005). "Örgütlerde Eğitim Programlarının Maliyet Etkililik Açısından Değerlendirilmesi: TCMB için Bir ROI Model Uygulaması", Ankara:TCMB Uzmanlık Yeterlilik Tezi.
- Bramley, P. (1996). Evaluating training effectiveness. Maidenhead: McGraw-Hill.
- Carnevale, A. P. ve Schulz, E.R. (1990). Return on investment: Accounting for training. Training and Development Journal, 44(7), S1-S32.

- Cömert, B. (2015), Kirkpatrick'in Eğitim Değerlendirme Modeline Göre Orta Düzey Liderlik Hizmet İçi Eğitiminin Etkinliğinin Değerlendirilmesi, Yüksek Lisans Tezi. KFO, Savunma Bilimleri Enstitüsü.
- Demirel, Ö. (1999). Eğitimde Program Geliştirme. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2009). Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme. (12.Basım). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Doğan, H. (1997). Eğitimde program ve öğretim tasarımı. Ankara: Önder Matbaacılık.
- Eisner, E.W. (1985). The Educational Imagination: On the design and evaluation of school programs. New York: Macmillan Publishing.
- Erden, M. (1998). Eğitimde program değerlendirme. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ertürk, H.S. (1975). Eğitimde Program Geliştirme.
- Ertürk, S. (1998). Eğitimde Program Geliştirme.
- Gözütok, F. D. (1999). Program Değerlendirme. Cumhuriyet Döneminde Eğitim II. Ankara: MEB Basımevi. 160-174
- Hamblin, A.C. (1970), 'Evaluation of Training', Supplement to Industrial Training International, No.54.
- Holcomb, J. (1993). Make training worth every penny. Del Mar, CA: Wharton.
- Kirkpatrick, D. (1996). Revisiting Kirkpatrick's four-level-model. Training & Development,
- Kirkpatrick, D. L. ve Kirkpatrick J.D. (2006). Evaluating Training Programs: The Four Levels, San Francisco, Berrett-Koehler Pub.
- Kocabatmaz, H. (2011), Teknoloji ve Tasarım Öğretim Programının Değerlendirilmesi
- Marsh, C.J. ve Willis, G. (2007). Curriculum: Alternative approaches, ongoing issues. New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- McEvoy, G. M. ve Buller, P. F. (1990). Five uneasy pieces in the training evaluation puzzle. Training Development Journal, 44(8), 39-42.
- McMahon, F. A. ve Carter, E. M. A. (1990). The great training robbery. New York:
- Michael A.Z. (2008). Resources for Health on behalf of the UN Task Force on Impact Assessment of Fellowships
- Ornstein, A. C. ve Hunkins, F. P. (1988). Curriculum: Foundations, Principles and Issues. USA, N.J.: Prentice-Hall.
- Özçelik, D. A. (1992). Eğitim Programları ve Öğretim (Genel Öğretim Yöntemi).
- Özdemir, S.M. (2009). Eğitimde Program Değerlendirme ve Türkiye'de Eğitim Programlarını Değerlendirme Çalışmalarının İncelenmesi.
- Patton, M.Q. (1997). Utilization-focused Evaluation: The New Century Text (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Popham, W.J. (1988). Educational evaluation. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Rossi, P.H., Freeman, H. E. ve Wright, S. R. (1979). Evaluation: A systematic approach. Beverly Hills, CA: Sage.

- Stake, R. E. (1967). The Countenance of Educational Evaluation. *Teachers College Record*, 68, (7), 523-540.
- Stufflebeam, D.L. (1980). An EEPA interview with Daniel L. Stufflebeam. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 2(4), 85-90.
- Tegep. (2013), Eğitim Verimliliğini Ölçme Rehberi
The Falmer Press.
- Topal, B.(2007), Program Değerlendirme Yaklaşımları ve Modelleri
- Turgut, F. (1983). Program Değerlendirme. Cumhuriyet Döneminde Eğitim.
- Tyler, R.W. (1949). Basic principles of curriculum and instruction. Chicago: The University of Chicago Press.
- Variş, F. (1988). Eğitimde program geliştirme. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Worthen, B. R. ve Sanders, J. R. (1987). Educational evaluation. New York: Longman.
- Yaşar, Ş. (1998). Evaluation of educational programmes in Turkey. AECT Annual Meeting, San Diego. (ERIC Document No. ED 419 846).
- Yüksel, İ. ve Sağlam, M. (2012). Eğitimde Program Değerlendirme. Pegem Akademi Yayıncılık.

Training Evaluation Models

EXTENDED SUMMARY

In this study, it is aimed to examine the training evaluation approaches and models used widely up to today in terms of their methods and processes. In the scope of the study, the literature researches technique was used and the information gathered was interpreted in the general aim of the study. It is hoped that the study will contribute to the researchers working on this subject.

Training evaluation is a comprehensive, systematic and dynamic process of training management referring the assessment of the results of measurement in order to determine the effects, benefits and the value of a training program. Evaluation is necessary to identify and correct deficiencies and disadvantages in the training program. In this context, the evaluation has roles such as providing inputs for developing of training strategies, monitoring the training process, determining participant success, as well as increasing contribution to the organization.

It is necessary to design firstly how the process will work so that the training evaluation process can be effective and successful. The steps to be followed in this context can be expressed as follows:

- Identifying the purpose of the training program and the target group as well,
- Identifying learning objectives and expected outputs of the training program,
- Determining the evaluation model and its phases,
- Determining data collection method and tools,
- Analyzing the results,
- Providing feedback,
- Implementing the proposed changes,
- Monitoring of changes, comparison and reporting of the results.

It can be said that the evaluation models which can be classified according to the comparison principle and purpose in two different ways as 1) Normative based evaluation and 2) Target-oriented evaluation, are to be shaped in the literature through 3 basic approaches of 1) Reflective, 2) Formative and 3) Summative. The models examined within this study are briefly described below in terms of their approaches, components as well as their similarities and differences.

Tyler, Kirkpatrick, Metfessel-Michael, Provus, Saylor-Alexander-Lewis, and Stake Compliance-Probability evaluation models, based on target-oriented approach, have a similar point of view in terms of the evaluation process. In these six models, outputs and outcomes are front-line, as required by the summative approach, and they have a critical prescription to achieve the training's targets. The Saylor-Alexander-Lewis model offers a broader perspective and process-wide dimensions than the others. This is because both the formative and the summative approaches are considered in the model.

The Stake's Compliance-Probability Model, Eisner, and Stufflebeam models are similar in all components of training as well as in a point of view on an holistic understanding that recognize all external factors must be accounted for. For Tyler and Metfessel-Michael models, the goals of the training program have vital importance and emphasize the importance of identifying participants' contributions, achievements and behaviors concerning transfer into work. In the Kirkpatrick model, it is important to measure the feelings / satisfaction situations of the participants about the training program, unlike the other models.

When we look at models in terms of evaluation stage; The Tyler model is different from the other models on standpoint of reaching the goals, while the product is more important in the Stake's Compliance-Probability Model. Provus and Stufflebeam and Eisner models were found to differ in terms of drawing conclusion and deciding as well. In the Kirkpatrick model, it can be said that the "behavior" phase and the next phase "results" provide a more effective evaluation in terms of organizational performance and productivity, as its evaluation approach process goes beyond personal performance. Tyler's "classifying goals", Metfessel-Michael's "creation of goal model" and Provus's "designing/creation" phase have similar approaches. In the Stake Responsive Model, this phase is described as the examination of the possible links between "intentions" and "observations" and appropriateness.

It is considered that evaluation approaches and models examined within the scope of this study are quite comprehensive and sufficient in terms of training evaluation process. Which of the evaluation models will be preferred may vary according to the training strategies, knowledge and skills, objectives and facility of the ones/institution that will do the evaluation. Either one of the evaluation model is to be preferred in accordance with the type, characteristics and purposes of the training programs, or a new model can be developed by taking up the differences and similarities between the models and making inferences in every model with a

holistic approach. It may also be possible to use more than one model in an integrated manner in conjunction with each other.