

İhsan Sungu' nun Program Değerlendirme Modeli- nin Avrupa ve Amerika'da Yaygın Kullanılan Prog- ram Değerlendirme Modelleri İle Karşılaştırılması

DOI: 10.26466/opus.391195

*

Yalçın Dilekli*- Savaş Karagöz**

*Dr. Öğretim Üyesi, Aksaray Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Aksaray/Türkiye

E-Posta: yalcindilekli@aksaray.edu.tr ORCID: [0000-0003-0264-0231](https://orcid.org/0000-0003-0264-0231)

**Dr. Öğretim Üyesi, Aksaray Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Aksaray/Türkiye

E-Posta: savaskaragöz@aksaray.edu.tr ORCID: [0000-0002-4410-9214](https://orcid.org/0000-0002-4410-9214)

Öz

Bu araştırma Cumhuriyet öncesi dönem Darülmuallimin (Erkek Öğretmen Okulu) müdürü olan İhsan Sungu'nun etkili öğrenme ve öğretmenin gerçekleşmesi için öğretmenlere yönelik günümüz anlamıyla bir program değerlendirme modeli olarak kabul edilebilecek "Muallim Talebesi İçin Dersin Tenkidinde (Değerlendirme-eleştirme) Dikkate Alınacak Usuller" isminde hazırlanmış olduğu çalışma ile Avrupa ve ABD de Yaygın Program Değerlendirme Model ve Yaklaşımları olan Hedef Yönelimli, Yönetimsel Yönelimli, Müşteri (Tüketici) Yönelimli, Uzmanlık Yönelimli, Rakip Yönelimli ve Katılımcı Yönelimli Değerlendirme yaklaşımları arasında benzerlik ve farklılıkları ortaya çıkarmak amacıyla yapılmıştır. Çalışmada tarama ve karşılaştırma yöntemleri kullanılmıştır. Çağdaş pedagojik anlayışla İhsan Sungu'nun günümüzde kullanılan program değerlendirme modellerinden daha etkili ve verimli bir model geliştirdiği görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Muallim, Rehber, eğitim-öğretim, program, değerlendirme

Comparison of İhsan Sungu's Curriculum Evaluation Model with the Common Curriculum Evaluation Models in America and Europe

*

Abstract

Aim of this study is to compare İhsan Sungu's evaluation model and European and American curriculum evaluation models which are goal oriented, management oriented, consumer oriented, expert oriented, participant oriented models. İhsan Sungu preapreared a group of questions, in his study Muallim Talebesi İçin Dersin Tenkidinde (Değerlendirme-eleştirme) Dikkate Alınacak Usuller", which can be accepted as evaluation model to any evaluate educational activities or lessons in teacher training school, Darülmualimin (Teacher Training School for male students). In this study screening model was used. As a result, Sungu's model has many mutual points with the modern curriculum evaluation models and his model can be accepted effective one.

Keywords: *Teacher, guide, education and training, curriculum, evaluation*

Giriş

'Eğitim programı, öğrenene okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneğidir' (Demirel, 2006). Program dört temel bileşenden oluşur; hedefler, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme (sınama durumları). Hedefler öğrencilere eğitim süreci sonunda kazandırılması istenen özelliklerdir. İçerik ise bu hedeflere ulaşabilmek için öğretilmesi gerekenleri ifade ederken, eğitim durumları bu içeriğin öğrenene nasıl kazandırılabilceğini gösteren öğretim uygulamalarını kapsar. Programın son ögesi olan değerlendirme ise geliştirilmiş olan bir programın doğruluğu, geçerliliği, yeterliliği ve uygulanabilirliği hakkında karar verme sürecidir (Uşun, 2016: 10). Değerlendirme aşaması, uygulanan programın verimliliğinin, yetersiz veya eksik kaldığı noktaların belirlendiği aşamadır. Bu aşamada elde edilen veriler programın geliştirilmesi için hayati önem taşır. Çünkü uzun ve zorlu olan eğitim süreci sonunda istenilen hedeflere ulaşılamaması, ülke için gereken iş gücünün yetiştirilememesi ile sonuçlanır. Bu durum bireysel ve toplumsal kalkınma sürecini sekteye uğratar. Bunu engellemek için uygulanan programların sürekli değerlendirilmesi ve buradan elde edilen dönütlerle programın aksayan yönlerinin yeniden düzenlenmesi gerekir (Tezci; 2002; Uşun, 2016; Dikici, 2009; Bharvad, 2010). Bu amaçla programların verimliliğini görmek için yapılan değerlendirme farklı yaklaşımlarla yapılmaktadır. Günümüz alan yazınında göze çarpan program değerlendirme model ve yaklaşımları daha çok Amerika ve Avrupa kaynaklıdır ve son altmış yılda ortaya konan yaklaşımlardır. Ülkemizde ise Cumhuriyet öncesi dönem eğitim programları ile ilgili alan yazın taraması yapıldığında, karşımıza günümüz pedagojik anlayışa uygun olarak eğitim ve öğretim programlarının hedef, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme boyutlarıyla

incelendiği bir değerlendirme modelinin¹ İhsan Sungu tarafından hazırlandığı görülmüştür(Karagöz, 2016).

Bu araştırmaya kaynaklık eden program değerlendirme yaklaşımları arasında Cumhuriyet öncesi dönem erkek öğretmen okulu Darülmuallimin’de okul müdürlüğü yapan İhsan Sungu²’nun “*Muallim Talebesi İçin Dersin Tenkidinde (Değerlendirme-eleştirme) Dikkate Alınacak Usuller*” isminde hazırladığı ve uyguladığı bir modelin olduğu görülmektedir. Bu model Süleyman Şevket tarafından ilk kez 1923 tarihinde Muallimler Dergisi’nde yayınlanmıştır (Karagöz, 2014, s. 210).

Etkili ve verimli öğrenme ve öğretmenin gerçekleşmesi için günümüz çağdaş eğitim anlayışına uygun olarak hazırlanmış olan öğretimi değerlendirme modelinin günümüzde uygulanan diğer program değerlendirme modelleri ile karşılaştırılmasının etkili öğrenme ve öğretme açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

¹ Bu araştırmada Sungu’nun Muallime Rehber isimli eserinde “*Muallim Talebesi İçin Dersin Tenkidinde (Değerlendirme-eleştirme) Dikkate Alınacak Usuller*” başlığı altında geliştirmiş olduğu öğretimi değerlendirme başlıklı çalışması incelenmiştir. Bu çalışma günümüz anlamıyla program değerlendirme modelleri ile benzerlik gösterdiğinden dolayı, bu çalışmaya Sungu’nun program değerlendirme modeli kavramı kullanılmıştır. Çünkü model bir araştırma evreni içinde yer alan öğelerin aralarındaki ilişkileri ortaya çıkarmak için kullanılan teorik ya da kuramsal ilişkiler bütünü olarak tanımlanmaktadır (Demir ve Acar. 1992. ss. 250-51).

² 1883 yılında Trablusşam’da doğan Mehmet İhsan Sungu, eski yargıçlardan ve Bağdat istinaf Mahkemesi Ceza Dairesi Başkanlığından emekliye ayrılan Hüseyin Yahya Bey’in oğludur. 1904 yılında Mekteb-i Mülkiyeden birincilikle mezun olan İhsan Sungu 1907 Nisan ile 1909 Kasım arasında Washington Büyükelçiliği 3. sekreterliği yapmıştır. 1909’da Darülmuallimin-i Âliye’ye Musahabat-ı Ahlâkiye ve Medeniye Öğretmeni ve Tatbikat Mektebi Müdürü olmuştur. 1919’da İhsan Sungu, Darülmuallimin-i Âliye’ye müdür olarak atanmıştır. Bu çalışmada Program değerlendirme modeli olarak değerlendirilecek olan “*Muallime Rehber*” isimli eserini bu esnada yazmıştır. Cumhuriyet dönemine eğitim ilkelerinin uygulandığı ilk program olan ve 1926 tarihinde yayımlanan “İlkokul Programı”nı hazırlayan ve uygulamasını savunanlardandır. Bu programla, öğrenci ilgisine dayanan, ünite öğretimi getirilmiştir. 1926’da J. Dewey’in Türkiye ziyareti sırasında ortaya koyduğu tavsiyeler arasında yer alan performansa dayalı, ünite temelli eğitimin savunucularındandır. 1926 yılında Millî Eğitim Bakanı Mustafa Necati’nin çağrısı üzerine, Talim ve Terbiye üyesi olarak Ankara’ya yerleşmiş ve 1929’da kısa bir süreliğine Gazi Orta Muallim Mektebi Müdürlüğü’ne getirilmiştir. Üç yıl fahri olarak bu okulun öğretim yöntemi (usûl-i tedris) öğretmenliğini yapmıştır. 1930’da Talim ve Terbiye Kurulu Reisliğine getirilerek 1939-46 arasında Maârif Vekâleti Müsteşarlığını yürütmüş ve 11 Nisan 1946’da vefat etmiştir (Ata, 2003).

Bu çalışmanın amacı, İhsan Sungu'nun öğretmen okulu (Darülmualimin) müdürü iken 16 ana madde ve bu ana maddelere ilişkin 89 alt maddeden oluşturmuş olduğu öğretimi değerlendirme modeli ile günümüz model ve yaklaşımlarının karşılaştırılmasını yaparak ve benzerlik farklılıklarını belirlemeye çalışmaktır.

1. YÖNTEM

Bu araştırmada tarama ve karşılaştırma (mukayese) yöntemi kullanılmıştır. Tarama yönteminin temel özelliği, geçmişte ya da halen var olan bir durumu, var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımı olmasıdır. Bu yöntemde araştırmaya konu olan her neyse onları değiştirme ve etkileme çabası yoktur. Bilinmek istenen şey meydandadır. Amaç o şeyi doğru bir şekilde gözlemleyip belirleyebilmektir. Asıl amaç değiştirmeye kalkmadan gözlemektir (Karasar, 2007). Karşılaştırmalı (mukayeseli) yöntem, belirli olayların ortaya çıkmasında ve gelişmesinde etkili olan fonksiyonel faktörleri sınıflandırmayı ve açıklamayı hedef alan bir araştırma metodunu ifade için kullanılan genel bir terimdir. Tarama yöntemi kullanılırken İhsan Sungu tarafından oluşturulan "Muallim Talebesi İçin Dersin Tenkidinde (Değerlendirme-eleştirme) Dikkate Alınacak Usuller" isimli çalışma Osmanlıcadan günümüz Türkçesine aktarılmıştır. Karşılaştırma (Mukayeseli) yöntemle ise İhsan Sungu tarafından oluşturulan Muallim Talebesi İçin Dersin Tenkidinde (Değerlendirme-eleştirme) Dikkate Alınacak Usuller isimli çalışma ile günümüzde kullanılan program değerlendirme modellerinden Hedef Yönelimli, Yönetimsel Yönelimli, Müşteri (Tüketici) Yönelimli, Uzmanlık Yönelimli, Rakip Yönelimli ve Katılımcı Yönelimli Değerlendirme yaklaşımları incelenmiştir.

2. BULGULAR

2.1. Avrupa ve ABD de Yaygın Program Değerlendirme Model ve Yaklaşımlar

Avrupa ve ABD'de yaygın olan kullanılan program değerlendirme modelleri ve yaklaşımları, Hedef Yönelimli, Yönetimsel Yönelimli,

Müşteri(Tüketici Yönelimli), Uzmanlık Yönelimli, Rakip Yönelimli ve Katılımcı Yönelimli Değerlendirme olarak sınıflandırılabilir(Fitzpatrick, ve Diğerleri, 2001; Uşun, 2016; Sönmez ve Alcapınar, 2015).

2.1.1. Hedef Merkezli Program Değerlendirme Yaklaşımı: Bu yaklaşımın genel amacı öncelikli olarak hedefleri analiz ederek hedeflere ne derecede ulaşıldığının belirlenmesidir. Hedefe dayalı değerlendirmenin en güçlü tarafı uygulamadaki kolaylığıdır. Ölçme ile ilgili yeni tekniklerin ortaya konması ve teknolojik gelişmeler sayesinde ölçme araçlarının kullanım kolaylığı ve ölçme maliyetinin azalması bu yaklaşımın yaygınlığını arttırmıştır. Fakat bu yaklaşıma getirilen eleştiriler de vardır. Bunların başlıcaları; gerçek değeri ortaya çıkarabilecek bileşenlerin eksikliği, ortaya konan performans ile belirlenen performans ölçütleri arasındaki farkı değerlendirme noktasındaki standartlarındaki eksikliği, hedeflerin asıl değerinin ve değerlendirmenin gerçekleştirildiği içeriğin göz ardı edilmesi, istenmeyen sonuçlar gibi önemli sonuçların diğer hedeflere göre daha az göz önüne alınması, esnek olmayan bir değerlendirme olması ve hedeflerde gözlenemeyen fakat programın değerini ortaya koyan delilleri yok etmesi şeklinde özetlenebilir (Fitzpatrick ve Diğerleri, 2004:84).

Bu model içerisinde, Tyler'ın Hedefe Dayalı Değerlendirme Modeli, Metfessel-Michael Değerlendirme Modeli, Provus'un Farklar Yaklaşımı, Stake'in Uygunluk Olasılık, Hammond'un Hedefe Dayalı Değerlendirme Modeli, Astin-Panos Değerlendirme Modeli yer almaktadır (Fitzpatrick ve Diğerleri, 2004:8; Sönmez ve Alcapınar, 2015, s. 74-76).

2.1.2. Sistem Merkezli Program Değerlendirme Yaklaşımı: Sistem yönelimli program değerlendirme yaklaşımında amaç karar vericilerin yani yöneticilerin bilgi gereksinimlerini karşılamaktır. Bu yaklaşımda hedefe dayalı değerlendirme yaklaşımı gibi sistem yaklaşımını temele alır. Bu yaklaşımın başarısı değerlendiriciler ile alanla ilgili karar vericiler arasında bir köprü kurarak onları aynı takım içerisinde çalıştırmasıdır. Muhtemelen en güçlü yönleri değerlendirmeye odaklanmalarıdır (Uşun, 2016). Bu yaklaşım içerisinde yer alan modellerin uygulanışı sırasında araştırmacı kendisini çok geniş bir ilişkiler ağının içerisinde bulur ve çok fazla miktarda veri toplar fakat daha sonra bu verilerin büyük bir kısmının di-

rekt olarak ilgili olmaması sebebi ile göz ardı etmek zorunda kalır. Bu sebeple önemli olan hangi tür verilerin kesinlikle gerekli olacağını belirlemektir. Bunların yanısıra programın değerlendirilmesi ile ilgili verilerin elde edilmesi için programın uygulanma sürecinin tamamlanmasına gerek duyulmamasıdır. Çünkü değerlendiriciler daha program ilk kez tartışmaya açıldığında değerlendirmeye başlarlar. Bu değerlendirme modellerinde, değerlendirme bir yönetici bakış açısı ile yapılır. Sistem yönelimli yaklaşımın zayıf yönleri ise değerlendiricinin çok belirgin olmayan ama önemli noktalarla ilgili sorulara cevaplar bulamamasıdır. Ayrıca, karar verici liderlik özelliklerinden yoksun olunması sebebi ile bu yaklaşımdan fazla miktarda fayda elde edilememesidir. Aynı şekilde değerlendirmenin amacının yöneticilere yönelik olması sebebi ile demokratik olmaması ve programdan daha fazla etkilenmesine rağmen yönetim gücünü elinde bulundurmayanlara yönelik yeterli faydayı sağlayamamasıdır. Bu modellerin karmaşık ve maliyetlerinin yüksek olması tercih edilme noktasında bir dezavantaj ortaya çıkarmaktadır (Ornstein ve Hunkins, 2009:245-251). Sonuç olarak, bu değerlendirme yaklaşımı önemli kararların önceden alınması gerektiğini farz eder ve bu kararların değerlendirme süreci boyunca sabit kalması gerektiğine inanır (Fitzpatrick, 2004: 94). Stufflebeam'in Bağlam, Girdi, Süreç, Ürün (CIPP) Modeli, Alkin'in UCLA Modeli, Dick ve Carey (1990)'in değerlendirme modelleri bu yaklaşım içerisinde yer alan modellerdendir (Uşun, 2016, s.76).

2.1.3. Tüketici Merkezli Program Değerlendirme Yaklaşımları: Bağımsız ajanslar ya da eğitim alanında veri toplayarak çalışma yapmak isteyen bireylere veri sağlamayı amaçlayan bir yaklaşımdır. Amerika' da insan kaynakları alanındaki piyasanın sahip olduğu potansiyel de bu yaklaşımın güçlenmesine yol açmıştır. Tüketici merkezli yaklaşım her şeyden önce düzey belirleyici bir değerlendirme türüdür. Çünkü geliştirme alanında çalışanlar süreç boyunca tüketicinin beklentisine yönelik ölçütleri kullanarak bir sonraki süreçte toplumun ihtiyaç duyacağı yenilikleri belirlemektedir. Bu değerlendirme türü programın faydalanıcısı olan öğrencilerin ya da öğrenenlerin memnuniyeti temeline dayanır (Fitzpatrick ve Diğerleri, 2004: 102). Ayrıca bu yaklaşımda programın diğer paydaşları olan veliler, bu programın uygulanması için finansal destek sağlayanlar içinde

veriler sağlanır. Bu değerlendirme yaklaşımında sosyal değerler, tüketici ihtiyaçları ve maliyet programın iyiliğine karar vermede belirlenen değerlendirme ölçütleridir. Tüketici merkezli program değerlendirmenin cevap aradığı sorulardan bir diğeri de uygulanan mevcut programdan elde edilen sonuçları daha kısa süre ve daha az maliyetle sağlayan başka programların olup olmadığıdır (Uşun, 2016, s. 76). Tüketici merkezli program değerlendirme yaklaşımında değerlendirmecilerden kendi değerlendirmelerini de değerlendirmeleri beklenmektedir. Bu noktada karşımıza Scriven'in meta değerlendirme kavramı ortaya çıkmaktadır. Bickman ve Scriven (1991) meta-değerlendirme için "sistematik inceleme"; Widmer (2002) ise, "değerlendirme yaklaşımı" tanımları kullanmaktadır (Sağlam ve Yüksel, 2007).

Tüketici merkezli program değerlendirme yaklaşımının güçlü yönleri eğitimin paydaşı olmasına rağmen ortaya çıkan ürünle ilgili yeterli bilgiye sahip olmayan ya da bu bilgilere ulaşma imkânı olmayanlara veri sağlanması ve aynı gruplara eğitimle ilgili hizmetleri alacaklarında göz önünde bulundurmaları gereken ölçütler hakkında bilgi vermesidir. Zayıf yönleri ise maliyetinin yüksek olması ve bu yüksek maliyetin programın uygulama boyutunda yaratıcılık üzerinde baskıya sebep olmasıdır. Çünkü yapılacak her türlü değişiklik ilave maliyet anlamına gelmektedir. Bunların dışında tüketici merkezli program değerlendirme yaklaşımı, bölgesel program geliştirme çabaları için bir dezavantaj ortaya çıkarmaktadır, çünkü hazırlanmış programları uygulamak anlayışı daha ağır basmaktadır. Fakat bu durum da yerel özelliklere çok da uyumlu olmayan programların kullanılmasından kaynaklanan problemleri gündeme getirmektedir (Daniel, 2001; Fitzpatrick ve Diğerleri, 2004, s. 94). Bu yaklaşım içerisinde yer alan modeller Scriven'in Hedefsiz Değerlendirme Modeli, Morrisett ve Stevens (1967) tarafından 'Program Materyalleri Analiz Sistemi' modelleridir (Beauchamp, 1981).

2.1.4. Uzmanlık Merkezli Program Değerlendirme Yaklaşımı: Uzman merkezli yaklaşım en eski ve en yaygın olan değerlendirme yaklaşımlarındandır. Program değerlendirme uzmanlarınca programın, programın ortaya çıkardığı ürünlerin değerlendirilmesidir. Bu yaklaşımda program, program değerlendirme uzmanlarınca ya da konu alanı uzmanlarınca de-

ğerlendirilir. Programın alan uzmanlarınca ya da o alanda faaliyet gösteren çalışanlarca değerlendirilmesi öznel bir değerlendirmeye sebep olsa da programın birinci elden değerlendirilmesi avantajını sağlamaktadır. Bu yaklaşım 4 değerlendirme aşamasından oluşur. Bunlar, formal uzman incelemesi, informal uzman incelemesi, özel grup değerlendirmesi ve özel bireysel değerlendirme (Fitzpatrick ve Diğerleri, 2004, s.106-111; Brandt, 1981). Bu yaklaşımın, program değerlendirme sürecinde uzman görüşlerini temele alması uzmanların ön yargılarının değerlendirme sürecine etkilemesi ihtimalini ortaya çıkarmaktadır. Bunun yanı sıra kurumlar arası eğitim akreditasyonu noktasında bu yaklaşımın kullanılması sorunlara sebep olmaktadır. Ayrıca akran değerlendirmesinin de yapıldığı modelde, değerlendirmenin tarafsız yapılmadığı konusunda toplumsal şüpheler ortaya çıkmaktadır. Yine bu yaklaşım içerisinde yer alan eğitsel eleştiri modeli içinse yapılan en ağır eleştirilerden birisi her hangi bir formal hazırlık olmaksızın tamamen öznel bir yaklaşımla ele alınan bu değerlendirmenin doğru sonucu verme noktasında yetersiz kalacağıdır (Ornstein ve Hunkins,1993). Esiener'ın Eğitsel Eleştiri Modeli ve Uzman/Akreditasyon modeli bu yaklaşım içerisinde kalan bir modeldir.

2.1.5. Katılımcı Merkezli Program Değerlendirme Yaklaşımı: Diğer yaklaşımların tersine bu yaklaşımda katılımcıların yani programın asıl hitap ettiği kitlenin ele alınması, bu yaklaşımı diğerlerinden ayıran en önemli özelliktir. Bu yaklaşım hem nitel hem nicel verilerin kullanılması yönüyle güçlüdür. Ayrıca karar vericilerin de değerlendirme sürecinde yer alması elde edilen sonuçlar doğrultusunda istenilen değişiklikleri yapmayı kolaylaştırmaktadır. Bu yaklaşımın zayıf yönleri ise nesnelligidir ve maliyet yüksekligidir. Ayrıca katılımcı grupların fazlalığı konuların derinlemesine ele alınmasını güçleştirmektedir. Diğer yaklaşımlarda birinci elden veri toplanmaması eleştirisi üzerine ortaya çıkan bu yaklaşım Stake'in Uygunluk Olasılık ve Yanıtlayıcı Modellerini kapsamaktadır (Cousins ve Earl,1995).

2.2. İhsan Sungu ve Program/Öğretim Değerlendirme Modeli:

İhsan Sungu “Muallime Rehber” isimli eserinde *Muallim Talebesi İçin Dersin Tenkidinde (Değerlendirme-eleştirme) Dikkate Alınacak Usuller* başlığı altında geliştirmiş olduğu öğretimi değerlendirme modeli 16 basamak ve 89 alt basamaktan oluşmaktadır(Süleyman Şevket, 1923: Karagöz; 2014, s. 177-181). Bu modele ait ölçütler Tablo 1 de verilmiştir.

Tablo 1: Muallim Talebesi İçin Dersin Tenkidinde (Değerlendirme-eleştirme) Dikkate Alınacak Usuller

“Muallim ve Talebe” için “Eğitim Programının Değerlendirilmesinde Dikkate Alınacak Yöntemler’in Basamakları	Alt Basamaklar
A. Dersin amacı (Felsefelerden gayeler oluşur, gaye, hedef/amaç)	1- Talebe için verilen dersin amacı önemli midir? 2- Ders verilirken amaca hizmet eden bir şey ihmal edilmiş midir? 3- Öğretmen derse hizmet etmeyecek konular ilave etmiş midir? 4- Derste verilen örnek fikirlerin her biri kendi ehemmiyetleriyle uygun bir şekilde açıklanmış mıdır? 5- Ders çeşitli aşamalara ayrılmış ise bu aşamaların ilerlemesi için konunun örneklendirilmiş olmasına dikkat edilmiş midir?
B. Dersin konusu ve mihveri (Kapsamı)	1- Dersin konusu öğrenci için uygun mudur? 2- Dersin konusu öğrenciyi ilgilendirdi mi? İlgilendirdi ise bu ilgi talebede uzun sürecek şekilde midir? 3- Derste işlenen konu ders zamanına sığdırdı mı? Yoksa bazı kısımları aceleye mi geldi? 4- Dersin amacı talebe tarafından dersin sonunda kavranıldı mı?(hayat bilgisi) dersi 5- Muallim talebesini konu ile ilgili düşünmeye sevk etti mi? 6- Ders öğrencinin eski bilgisine dayandırıldı mı? 7- Bu bilgi öğrenciyi zihni (eski ve yeni bilgi) karşılaştırma yapacak şekilde düzenlenmiş mi?

	<p>8- Öğrenciler yeni verilen bilgi ile eski bilgiler arasındaki ilişkileri mantıklı bir şekilde bulabildiler mi?</p> <p>9- Öğrenci yeni konu hakkında düşündürürken, kendilerine mukayese(karşılaştırma) yaptırıldı mı?</p> <p>10- Yaptırıldı ise en uygun örneklerden istifade (yararlanıldı mı) edebildi mi?</p> <p>11- Bu konu öğrenciye yeni öğretilen şeylerden daha mı bilindik ti?</p> <p>12- Karşılaştırılması yapılan şeylerin esaslı tezat noktaları meydana çıkarıldı mı?</p>
C. Dersin safhaları (Aşamaları)	<p>1- Dersin safhaları (aşamaları) talebe tarafından anlaşılabilir ve kendilerine yararlı olacak şekilde miydi?</p> <p>2- Dersin her aşamasında verilen her bilgi yeterli miydi?</p> <p>3- Elde edilen bilgi düzenli bir şekilde düzenlendi mi?</p> <p>4- Bir sonuç elde edildi ise bunu öğrenci mi elde etti?</p> <p>5- Yoksa muallim mi telkin etti?</p> <p>6- Sonuç dersin tam bir neticesi olarak mı elde edildi?</p>
D. Dersin hulasası (Özeti)	<p>1. Ders hulasası³ olundu ise, bu hulasası dersin gayesine uygun mudur?</p> <p>2. Hülası esnasında dersin mühim noktaları mantıklı bir şekilde meydana çıkarıldı mı?</p> <p>3. Sonuca (amaca) açık bir şekilde ulaşıldı mı? Ulaşılmadıysa sebep ne olmalı?</p>
E. Dersin tatbikatı (Pratiği)	<p>1. Derste elde edilen yeni fikirlerin, uygulaması yapıldı mı?</p> <p>2. Uygulama öğrenci tarafından mı yoksa öğretmen tarafından mı telkin olundu</p> <p>3. Uygulama miktarı ve cinsi itibarıyla yeterli midir?</p>
F. Dersin tarzı (Dersin işlenişinde kullanılan yöntem- teknik)	<p>1. Dersin işleniş şekli öğretmen ve öğrenci arasında etkili iletişime katkı sağladı mı?</p> <p>2. Ders esnasında karşılıklı konuşma, ana sorular, açıklamalar, ihtiyaca uygun bir oranda mı oldu?</p>
G. Sorular	<p>1. Soruların şekli ve açıklaması yeterli miydi?</p> <p>2. Sorular düzen itibarıyla uygun ve her bir önceki sorudan farklı mıydı?</p>

³ Hulasası: Özet

	<ol style="list-style-type: none">3. Soruların konunun anlaşılmasını kolaylaştırdığını çocuklar görebiliyor mu?4. Sorular seviyeye göre miydi?5. Sorular çocukların düşüncelerini uyuracak şekilde mi?
H. Değerlendirme soruları	<ol style="list-style-type: none">1. Değerlendirme soruları; öğretilmiş olan bilgiyi ortaya çıkarıyor mu?2. En önemli noktaları ortaya çıkarıyor mu?3. Sorular öğretilen konunun anlaşılmasını sağlayacak şekilde düzenlenmiş miydi?
I. Cevaplar	<ol style="list-style-type: none">1. Cevaplar bütün talebenin katılımını sağlayacak şekilde miydi?2. Çocuklardan cevap alınırken bu çocukların iyi düşünülerek verilmiş olmasına düşünülen şeyin ve iyi ifade edilmesine, cevapların doğruluğuna, cevaplar verilirken ifadenin ahengine dikkat oluyor muydu?3. Düşünce ve ifade itibarıyla eksik görülen cevaplar sınıflandırılıyor muydu?4. Cevaplar sınıflandırılırken, çocuklarda alakayı uyandıracak yahut onların düşüncelerini sekteye uğratabilecek şekilde olup olmadığına dikkat olunuyor muydu?
İ. İzah (Açıklama)	<ol style="list-style-type: none">1. Derste bir konunun açıklaması gerekince, bu açıklama uygun bir tarzda mı yapılıyordu?2. Her nokta önemi derecesinde mi açıklanıyor muydu?3. Yapılan açıklama zaruri, doğru, duruma uygun ve yeterli miydi?
J. Vesaiti Teşhiriye (Araç ve Materyal Kullanımı)	<ol style="list-style-type: none">1. Derste, resim, numune, harita gibi araç gereç kullanıldı mı?2. Bu araç gereç amaca hizmet etti mi?3. Kullanılan araç gereç basit, çocuğun seviyesine uygun muydu?4. Kullanılan araç gereç çocuğun bilgisini artırmaya, dikkatlerini derse vermeye ve hizmet etti mi?5. Araç gereç gerekli olduğu bir zamanda mı kullanıldı?6. Araç gereçler arasında lüzumsuzları var mıydı?7. Bu araç gereçler çocuklara gösterilirken önlerine uygun bir zaman bırakıldı mı?

K. Tecrübeler (Uygulamalar)	<ol style="list-style-type: none">1. Uygulamalar arzu edilen seviyede mi yapıldı?2. Uygulamalar sınıfın bilgisi ve seviyelerine göre mi tertip olundu?3. Çocuklar uygulama yapmaya teşvik edildi mi?4. Gerek muallim ve gerek talebe tarafından yapılması teklif olunan uygulamaları hangi amaca hizmet edeceği ve ne gibi şartlara tabii olduğu açıklandı mı?5. Uygulamada kullanılacak ders araç gereçleri öğrenciye anlatıldı mı?6. Uygulama yapılırken maharet, hüner, hız konusunda başarı gösterildi mi?7. Uygulamanın amacına göre sınıfın dikkati çekildi mi?
L. Siyah tahtanın isti'mali (Kullanımı)	<ol style="list-style-type: none">1. Siyah tahta uygun bir yere konmuş mudur?2. Tahtaya, dersin anlaşılmasına yardım edecek resimler, diyaloglar çizildi mi?3. Dersin özeti tahtaya yazıldı mı?4. Öğretmenin yazısı okunaklı, münasip, büyüklükte işlek mi?5. Muallim tahtaya yazı yazarken sınıf yönetimine dikkat ediyor mu?
M. Muallimin Sınıfla Münasebeti (İlişkisi)	<ol style="list-style-type: none">1. Öğretmenin durumu, sınıfın hepsine karşı manevi ve zihni bir yakınlık uyandıracak bir halde mi?2. Öğretmen öğrenciyi düşünmeye sevk edebiliyor mu?3. Öğretmen çocukların düşüncelerini serbestçe söyleyebilmelerini ve yaşadıkları sorunları anlatmalarını teşvik edebiliyor mu?4. Öğretmen, derste çocukların potansiyellerini etkin bir şekilde kullanmalarını sağlıyor mu?5. Öğretmen, çocukların münasebetsiz hareketlerini, dikkatsizliklerini, yanlışlarını anlamakta güçlük çekenlere karşı uygun bir hareket takip ediyor mu?6. Muallimin tavrı, cazip, tabii müşvik, nefsine hâkim ve çevik midir?
N. Muallimin İfadesi	<ol style="list-style-type: none">1- Muallimin ifadesi sınıfın seviyesine uygun, geniş ve açıklayıcı mıdır?2- İfadesine hâkim midir?3- Kelimeleri yerinde kullanıyor mu?4- Kullandığı kelimeleri seçer miydi?5- Kelimeleri doğru telaffuz eder mi?

	6- İfadesi lisan kurallarına uygun muydu?
	7- Muallimin sesi doğal ve cazibelimi dir?
	8- Bütün talebeyi görececek bir halde midir?
	9- Muallimi malumatı çok taze kolaylıkla anlaşılacak bir surette midir?
	10- Talebe derse doğrudan doğruya alakadar oldu mu?
	11- Derslere iradi dikkatlerini sarfettiler mi?
	12- Birbirleri ile teşriki mesaiye heves gösterdiler mi?
	13- Talebenin bütün kuvvetlerini sarf etmeye teşvik edildi mi?
	14- Derste verilen malumat epeyce hazmedil mi?
	15- Hatırda tutulması icap eden noktalar çocuklara öğretildi mi?
	16- Dersin mevzuuna karşı çocukların alakadar olmasına muallim muvaffak oldu mu?
O. Umumi netice (Genel Durum-Değerlendirme)	1- 1. Derste ne dereceye kadar elde edildi?
	2-2. Bu başarının başlıca etmenleri nelerdir?
	3- 3. Başarısızlık var ise bunu nedenleri nedir?

3. Tartışma

3.1. ABD ve Avrupa’da Yaygın Program Değerlendirme Modellerinin Sungu Modeli İle Karşılaştırılması

İhsan Sungu’nun modelinde ortaya konan değerlendirme soruları incelendiğinde, modelin daha çok sistem yaklaşımını temel alan yaklaşımlar ile ortak noktalara sahip olduğu görülmektedir. Sistem yaklaşımı girdi, süreç, ürünler (sonuç) bölümlerinden oluşmaktadır. ABD ve Avrupa’ yaygın olan modeller içerisinde bu yaklaşımı temele alan üç temel yaklaşımdan bahsedilebilir, bunlar hedef yönelimli, yönetim yönelimli, katılımcı yönelimli yaklaşımlardır.

A-Dersin gayesi (Felsefelerden gayeler oluşur, gaye, hedef amaç)

1. Öğrenci için verilen dersin amacı önemli midir?

Dick ve Carey (1990)'in Öğretimsel Tasarım olarak adlandırdıkları program değerlendirme modelinde amaçların/hedeflerin öğrencilerin bilişsel,duyuşsal ve devinişsel alanlarda da hazırbulunuşluk seviyeleri, ilgi ve ihtiyaçlarına uygunluğunun gözden geçirilmesi üzerinde durulmaktadır. Ayrıca Alkin'in UCLA modelinde programın doğru öğrenci grubuna uygulanıp uygulanmadığının sorgulanması gerektiği belirtilmektedir. Yine hedefe dayalı modeller arasında yer alan Hammond'un değerlendirme modelinde de hedeflerin öğrenene göreliği ilkesinin incelenmesi gerektiği vurgulanmaktadır(Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2001).

Hedeflerin kaynaklarından birisi olan bireyin ihtiyaçları ve özellikleri, hedef belirlemede önemli bir ölçüt olarak değerlendirilmiştir (Demirel, 2006). Bloom'un program değerlendirme modelinde belirtilen öğrenenlerin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel giriş davranışları özelliklerinin hazırlanan programlarda göz önüne alınması gereken ölçütlerden birisi olarak ifade edilmektedir. Tasarıya bakarak program değerlendirme modellerinde de aynı nokta vurgulanmaktadır. İşbirlikli değerlendirme yaklaşımları arasında yer alan yararlanmaya odaklı değerlendirme de hedeflerin bireyler açısından değerlendirilmesi ilkesi vardır (Woods, 1988). Bu açıdan bakıldığı Sungu'nun modeli de benzer özellikler göstermektedir.

2. *Ders verilirken amaca hizmet eden bir şey ihmal edilmiş midir?*

3. *Derse/hedefe hizmet etmeyecek konular ilave edilmiş mi?*

Hammond'un program değerlendirme modelinde yer alan ilkelerden birisi de kapsam ilkesidir. Kapsam ilkesi programın sınırlarını belli etme olarak tanımlanmaktadır (Oliva, 2009). Sungu'da bu ilkesinde içeriğin kapsadığı konular içerisinde hedefle uyumunun kontrol edilmesi gerektiğine vurgu yapmaktadır. Yine aynı şekilde üçüncü maddede Sungu içeriğin hedeflerle uyumunda hedefe ulaşmaya hizmet etmeyecek bir içeriğin var olup olmadığının kontrol edilmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

4. *Derste verilen örnek fikirlerin her biri kendi önemleriyle uygun bir şekilde açıklanmış mıdır?*

5. *Ders çeşitli aşamalara ayrılmış ise bu aşamaların ilerlemesi için konunun örneklendirilmiş olmasına dikkat edilmiş midir?*

İçerikte yer alan konuların hedeflerdeki ağırlıkları ile orantılı olması gerektiğini ifade eden Sungu içeriğin hazırlanması aşamasında da programın değerlendirilmesi gerektiğine vurgu yapmaktadır. Bu açıdan bakıldığında programın öğeleri arasındaki uyuma bakılarak yapılan değerlendirmeyi kast edilmektedir. Astin-Panos (1972, Akt, Sönmez ve Alcapınar, 2015, s.78) program değerlendirme sürecinin beş ayrı basamakta yapılması gerektiğini ifade etmektedir. Bu basamaklardan ilki programın öğeleri arasındaki uyumun incelenmesi basamağıdır. Ayrıca Michael- Metseffel program değerlendirme modelinde yer alan aşamalardan birisi olan içeriğin ve öğrenme yaşantılarının özel amaçlar doğrultusunda gözden geçirilmesi basamağıdır, yine bu basamakta içerikte yer alan konuların hedefler ile uyumluluğunun kontrolü söz konusudur (Pompam, 1988).

Erden (1995)'in programın öğelerine dayalı program değerlendirme modelinde içeriğin düzenlenmesi ilkeleri bu konuya işaret etmektedir. Ayrıca Sönmez (1991) tasarıya bakarak programın değerlendirilmesi modelinde, programın program geliştirme ilkelerine uygunluğuna bakılır. Bu ilkeler arasında yer alan içeriğin önkoşul öğrenmeleri sağlayacak biçimde hazırlanması ilkesi bu durumla örtüşmektedir. Michael- Mitfesel program değerlendirme modelinde yer alan aşamalardan birisi olan hedeflerin genelden özele doğru sıralanması ilkeleri ile uyum sağlar (Demirel, 2005).

Sungu'nun değerlendirme modelinde yer alan ikinci basamak her ne kadar da girdilere dair özelliklerin değerlendirilmesine yönelik sorular içerse de daha çok programın üçüncü ögesi olan eğitim durumları ve eğitim durumlarında görev alan öğretmen özelliklerinin kontrolüne de ağırlık vermektedir.

B- Dersin konusu ve mihveri

1. *Dersin konusu öğrenci için uygun mudur?*
2. *Dersin konusu öğrenciyi ilgilendirdi mi? İlgilendirdi ise bu ilgi öğrencide uzun sürecek şekilde midir?*
3. *Dersin amacı öğrenci tarafından dersin sonunda kavranıldı mı?(hayat bilgisi) dersi*
4. *Muallim talebesini konu ile ilgili düşünmeye sevk etti mi?*
5. *Ders, öğrencinin eski bilgisine dayandırıldı mı?*
6. *Bu bilgi talebeyi zihni (eski ve yeni bilgi) karşılaştırma yapacak şekilde düzenlenmiş mi?*
7. *Bu konu yeni öğretilen şeylerden daha mı bilindik ti?*

İçerik, Stufflebeam'ın girdi, süreç, ürün modelinde (CIPP) girdilerin analizi açısından programın değerlendirilmesi aşamasında incelenmesi gereken değişkenlerden birisi olarak belirttiği değişkendir. Sungu ise seçilecek içeriğin öğrencilerin ilgi alanlarına uygun olması gerektiğini vurgulamaktadır. Günümüz alan yazınında içeriğin öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olarak hazırlanması gerektiği belirtilmektedir (Demirel, 2006,s. 122). Ayrıca Stufflebeam'ın CIPP modelinde süreç değerlendirmesi sırasında yapılması gereken ve mikro düzeyde analiz olarak adlandırdığı, yazılı program ile uygulanan program arasındaki farkın incelenmesi ilkesi ile uyum göstermektedir. Bolloom'un programın öğelerine dayalı değerlendirme modelinde, hedefler ile içerik arasındaki tutarlılığının kontrolü, içeriğin öğrenci düzeyine uygunluğu, içeriğin öğrencileri için anlamlılığı, içeriğin öğrenme ilkelerine göre düzenlenip düzenlenmediği ve bilgilerin geçerliliği konularının sorgulanması gerektiği ifade edilmektedir. Yine Hammond'un değerlendirme modelinde yer alan öğretimin değerlendirilmesi aşamasında içeriğin kapsamının da değerlendirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Dick ve Jonhson, 2012)

Sungu Modeli de aynı şekilde yedi soruya cevap arayarak içeriğin hedeflerle, öğrenci düzeyi ile uygunluğunun kontrol edilmesini istemektedir. Bu açıdan Sungu modeli yukarıda belirtilen modeller ile benzerlikler taşımaktadır.

8. *Derste işlenen konu ders zamanına sığıldı mı? Yoksa bazı kısımları aceleyle mi geldi?*

Hammond, Bloom, Stufflebeam'ın CIPP modellerinde programın uygulanması için ayrılan zamanın önemine vurgu yapmaktadır (Uşun, 2016: 87). Hammond modeli hedef yönelimli bir program değerlendirme yaklaşımı olarak sınıflansa da hedef yönelimli yaklaşımların içerik ve eğitim durumlarına daha az önem vermesinden kaynaklanan dezavantajını içerik ve eğitim durumlarının da temele alınan felsefeye, hedefe, öğrenciye, öğretim ilkelerine uygunluğu açısından değerlendirilmesi gerektiğini ifade eder (Wills ve Bondi, 1993). İhsan Sungu'nun değerlendirme modelinde hedeflerin yanı sıra eğitim durumlarına ve içeriğe önem vermesi Hammond, Bloom, Stufflebeam'ın CIPP modelleri ile benzerlik göstermektedir.

9. *Öğrenciler yeni verilen bilgi ile eski bilgiler arasındaki ilişkileri mantıklı bir şekilde bulabildiler mi?*
10. *Öğrenci yeni konu hakkında düşündürürken, kendilerine mukayese(karşılaştırma) yaptırıldı mı?*
11. *Yaptırıldı ise en uygun örneklerden istifade (yararlanıldı mı) edebildi mi?*
12. *Karşılaştırılması yapılan şeylerin esaslı tezat noktaları meydana çıkarıldı mı?*
13. *Dersin safhaları (aşamaları) talebe tarafından anlaşılabilir ve kendilerine yararlı olacak şekilde miydi?*
14. *Dersin her aşamasında verilen her bilgi yeterli miydi?*
15. *Elde edilen bilgi düzenli bir şekilde düzenlendi mi?*
16. *Bir sonuç elde edildi ise bunu öğrenci mi elde etti?*
17. *Yoksa muallim mi telkin etti?*
18. *Sonuç dersin tam bir neticesi olarak mı elde edildi?*

9-18 maddeler eğitim durumlarının değerlendirmesine yönelik maddelerdir. Eğitim durumlarının değerlendirilmesi aşamasında, öğretmenin sınıf içinde yaptığı ya da yapması gerekenler sorgulanmaktadır. Tyler'ın Hedefe Dayalı Modelinde hedeflere dayalı eğitsel faaliyetlerin değer-

lendirilmesi aşaması, Sufflebeam'ın CIPP modelinde sürecin değerlendirilmesi aşaması, Astin ve Panos'un İşlemlere ve Çıktılara Dayalı Değerlendirme modelinde işlemlerin analizi aşaması, Pravus'ın Farklar Yaklaşımındaki süreç aşaması, Kirkpatrick'in Yetiştirme Değerlendirmesi modelinin öğrenme aşaması (Kirkpatrick, 2006) Sungu'nun işaret ettiği etkinliklerin değerlendirilmesini kapsamaktadır.

Sungu modelinde bu aşamadan sonra programın dördüncü ögesi olan değerlendirmeye dair soruların yer aldığı bölüm bulunmaktadır. Fakat Sungu bu değerlendirmeyi içeriğin, eğitim durumlarının değerlendirilmesi ve eğitim durumları başlığı altında öğretmen davranışlarının değerlendirilmesi şeklinde sınıflamıştır.

D- Dersin hulasası

1. *Ders hulasası olundu ise, bu hulasası dersin gayesine uygun mudur?*
2. *Hülasası esnasında dersin mühim noktaları mantiki bir şekilde meydana çıkarıldı mı?*
3. *Sonuca (amaca) açık bir şekilde ulaşıldı mı? Ulaşılmadıysa sebep ne olmalı?*

Dersin değerlendirmesinin yapıldığı bu aşamada öğretmenin dersin sonunda öğrencilere içeriği özetleyip özetlemediği, hedeflere ulaşıp ulaşılmadığını sorgulamaktadır. Stake, Michael-Mitfessel, Hammond, Sufflebeam modellerinde de hedeflere ulaşılma derecesinin tayin edilmesi için benzer uygulamalar mevcuttur (Chen, 2005).

E- Dersin tatbikatı

1. *Derste elde edilen yeni fikirlerin, uygulaması yapıldı mı?*
2. *Uygulama öğrenci tarafından mı yoksa öğretmen tarafından mı telkin olundu?*
3. *Uygulama miktarı ve cinsi itibarıyla yeterli midir?*

Sungu modelinin bu aşamasında öğrencilerin bilgileri uygulamaya dönüştürüp dönüştüremediğini sorgulayarak hedeflere ulaşılma derecesini

belirlemek istemektedir. Pravus'un Farklar Yaklaşımında da benzer şekilde performansa dayalı bir değerlendirme süreci vardır.

K- Tecrübeler (uygulamalar)

1. *Uygulamalar arzu edilen seviyede mi yapıldı?*
2. *Uygulamalar sınıfın bilgisi ve seviyelerine göre mi tertip olundu?*
3. *Çocuklar uygulama yapmaya teşvik edildi mi?*
4. *Gerek muallim ve gerek talebe tarafından yapılması teklif olunan uygulamaları hangi amaca hizmet edeceği ve ne gibi şartlara tabii olduğu açıklandı mı?*
5. *Uygulamada kullanılacak ders araç gereçleri öğrenciye anlatıldı mı?*
6. *Uygulama yapılırken maharet, hüner, hız konusunda başarı gösterildi mi?*
7. *Uygulamanın amacına göre sınıfın dikkati çekildi mi?*

Sungu modelinin diğer aşamalarında olduğu gibi her aşamayı gerçekleştirdikten sonra uygulanan aşamaların değerlendirmesini de yapmıştır. Modelinde uygulamalı olan disiplinlerin, uygulama bölümlerinin de yukarıda belirtilen sorularla değerlendirilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Bennet (1979)' in mesleki eğitim alanında geliştirilen programları değerlendirmek amacı ile geliştirdiği modelinde yer alan yedi aşamadan dördüncüsü katılımcıların tepkilerinin değişiminin incelenmesidir. Bu aşamada öğrenenlerin program sonunda bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alandaki değişimlerinin analizi yer almaktadır(Bennet,1989). Sungu Modelinde de öğrenenlerin, özellikle edindikleri bilgileri ne derecede uygulamaya dönüştürebildikleri sorgulanmaktadır.

F- Dersin tarzı

1. *Dersin işlenme şekli öğretmen ve öğrenci arasında etkili iletişime katkı sağladı mı?*
2. *Ders esnasında karşılıklı konuşma, ana sorular, açıklamalar, ihtiyaca uygun bir oranda mı oldu?*

İ- İzah (Açıklama)

1. *Derste bir konunun açıklaması gerekince, bu açıklama uygun bir tarzda mı yapılıyordu?*
2. *Her nokta önemi derecesinde mi açıklanıyor muydu?*
3. *Yapılan açıklama zaruri, doğru, duruma uygun ve yeterli miydi?*

M-Muallimin sınıfla münasebeti (ilişkisi)

1. *Öğretmenin durumu, sınıfın hepsine karşı manevi ve zihni bir yakınlık uyandıracak bir halde mi?*
2. *Öğretmen öğrenciyi düşünmeye sevk edebiliyor mu?*
3. *Öğretmen çocukların düşüncelerin serbestçe söylebilmelerini ve yaşadıkları sorunları anlatmalarını teşvik edebiliyor mu?*
4. *Öğretmen, derste çocukların potansiyellerini etkin bir şekilde kullanmalarını sağlıyor mu?*
5. *Öğretmen, çocukların münasebetsiz hareketlerini, dikkatsizliklerini, yanlışlarını anlamakta güçlük çekenlere karşı uygun bir hareket takip ediyor mu?*
6. *Muallimin tavır, cazip, tabii müşvık, nefesine hâkim ve çevik midir?*

N-Muallimin ifadesi

1. *Muallimin ifadesi sınıfın seviyesine uygun, geniş ve açıklayıcı mıdır?*
2. *İfadesine hâkim midir?*
3. *Kelimeleri yerinde kullanıyor mu?*
4. *Kullandığı kelimeleri seçer miydi?*
5. *Kelimeleri doğru telaffuz eder mi?*
6. *İfadesi lisan kurallarına uygun muydu?*
7. *Muallimin sesi doğal ve cazibelimi dir*
8. *Bütün talebeyi görececek bir halde midir?*
9. *Muallimi malumatı çok taze kolaylıkla anlaşılacak bir surette midir?*
10. *Talebe derse doğrudan doğruya alakadar oldu mu?*
11. *Derslere iradi dikkatlerini sarfettiler mi?*
12. *Birbirleri ile teşriki mesaiye heves gösterdiler mi?*
13. *Talebenin bütün kuvvetlerini sarf etmeye teşvik edildi mi?*
14. *Derste verilen malumat epeyce hazmedil mi?*
15. *Hatırda tutulması icap eden noktalar çocuklara öğretildi mi?*

16. *Dersin mevzuuna karşı çocukların alakadar olmasına muallim muvaffak oldu mu?*

Bu aşamada Sungu modeli, öğretmenin sınıf içi uygulamalarının, iletişim şeklinin, konu alanına hâkimiyetinin değerlendirmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Benzer şekilde Hammond'un modelinde yer alan yöntemin değerlendirilmesi aşamasında öğretmen- öğrenci, öğrenci-öğrenci iletişim şekillerinin değerlendirilmesi gerektiği belirtilmektedir. Yine aynı şekilde Stake'in CIPP modelin sürecin değerlendirilmesi aşamasında öğretmenin hitabeti gibi konularda, bu kadar kapsamlı olmasa da, öğretmen ve öğrenci iletişiminin değerlendirilmesi aşaması yer almaktadır. Stake'in uygunluk olasılık modelinin süreç aşamasında sınıf ortamı, zaman yönetimi, iletişim, karşılıklı (öğretmen ile öğrenciler, öğrenciler ile öğrenciler, öğrenciler ile kaynak kişiler arasında) etkileşimin meydana geldiği bölüm olarak ifade edilir(Ornstein ve Hunkins, 2009). Bunun yanı sıra Eisener'ın eğitsel eleştiri modelinde de programın hikâyesinin oluşturulma sürecinde sınıf içinde gerçekleşen iletişimin de ele alınmasının gerekliliği belirtilmektedir (Postner, 2004). Özetle hem Sungu modeli hem de günümüz modellerinin bazıları bu aşamada sınıf içi iletişimin değerlendirilmesi üzerinde durmaktadır.

G- Sorular

1. *Soruların şekli ve açıklaması yeterli miydi?*
2. *Sorular düzen itibarıyla uygun ve her bir önceki sorudan farklı mıydı?*
3. *Soruların konunun anlaşılmasını kolaylaştırdığını çocuklar görebiliyor mu?*
4. *Sorular seviyeye göre miydi?*
5. *Sorular çocukların düşüncelerini uyaracak şekilde mi?*

H- Değerlendirme soruları

1. *Değerlendirme soruları; öğretilmiş olan bilgiyi ortaya çıkarıyor mu?*
2. *En önemli noktaları ortaya çıkarıyor mu?*
3. *Sorular öğretilen konunun anlaşılmasını sağlayacak şekilde düzenlenmiş miydi?*

Sungu bu aşamada program değerlendirmede kullanılan soruların açıklık, anlaşılabilirlik, istenilen özelliği ölçme düzeyi gibi faktörler açısından değerlendirilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Başka bir ifade ile değerlendirmenin değerlendirilmesi yani meta-değerlendirmeyi ifade etmektedir. Stufflebeam'e göre değerlendirme yararlılık, uygulanabilirlik açısından program hakkında karara varabilmek için vazgeçilmez bir süreçtir. Stufflebeam'in CIPP modelinde başlangıçta meta-değerlendirme aşaması bulunmazken daha sonra 5. aşama olarak meta-değerlendirme aşamasını modeline eklemiştir. Meta-değerlendirme hedef yönelimli ve sistem yönelimli program değerlendirme yaklaşımlarının, CIPP modeli hariç, hiçbirinde bulunmayan bir aşamadır (Stufflebeam, 2000a).

I- Cevaplar

- 1- *Cevaplar bütün talebenin katılımını sağlayacak şekilde miydi?*
- 2- *Çocuklardan cevap alınırken bu çocukların iyi düşünülerek verilmiş olmasına düşünülen şeyin ve iyi ifade edilmesine, cevapların doğruluğuna, cevaplar verilirken ifadenin ahengine dikkat oluyor muydu?*
- 3- *Düşünce ve ifade itibarıyla eksik görülen cevaplar sınıflandırılıyor muydu?*
- 4- *Cevaplar sınıflandırılırken, çocuklarda alakayı uyandıracak yahut onların düşüncelerini sekteye uğratacak şekilde olup olmadığına dikkat oluyor muydu?*

Sungu diğer modellerde çok fazla önem verilmeyen öğrencilerin verdiği yanıtları da bir aşama olarak program değerlendirme sürecine dâhil etmiştir. Bu aşama sayesinde programın beklenmedik istenen ya da beklenmedik ürünlerinin de göz önüne alınması gerektiğini vurgulamaktadır. Sungu ise modeline hedefe dayalı, sisteme dayalı ya da katılımcı yönelimli değerlendirme modellerinin zayıf yönlerinden birisi olarak kabul edilen bu aşamayı da ekleyerek modelini güçlendirmiştir.

J- Vesaiti Teşhiriye (Araç gereç kullanımı)

- 1- *Derste, resim, numune, harita gibi araç gereç kullanıldı mı?*

- 2- *Bu araç gereç amaca hizmet etti mi?*
- 3- *Kullanılan araç gereç basit, çocuğun seviyesine uygun muydu?*
- 4- *Kullanılan araç gereç çocuğun bilgisini artırmaya, dikkatlerini derse vermeye ve hizmet etti mi?*
- 5- *Araç gereç gerekli olduğu bir zamanda mı kullanıldı?*
- 6- *Araç gereçler arasında lüzumsuzları var mıydı?*
- 7- *Bu araç gereçler çocuklara gösterilirken önlerine uygun bir zaman bırakıldı mı?*

L-Siyah tahtanın isti'mali (Kullanımı)

- 1- *Siyah tahta uygun bir yere konmuş mudur?*
- 2- *Tahtaya, dersin anlaşılmasına yardım edecek resimler, diyaloglar çizildi mi?*
- 3- *Dersin özeti tahtaya yazıldı mı?*
- 4- *Öğretmenin yazısı okunaklı, münasip, büyüklükte işlek mi?*
- 5- *Muallim tahtaya yazı yazarken sınıf yönetimine dikkat ediyor mu?*

Bu bölümler eğitim durumlarının değerlendirilmesi içerisinde kabul edilebilir. Sungu bu bölümde öğretmenin gerekli materyalleri seçme ve kullanım becerisinin de değerlendirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Günümüz değerlendirme modellerinde sürecin değerlendirilmesi kapsamında ele alınabilecek olsa da sadece Hammond'un program değerlendirme modelinin hizmetler basamağında materyal kullanımın sistematik değerlendirilmesinden bahsetmektedir. Diğer değerlendirme modellerinde materyal kullanımı bu derecede sistematik olarak değerlendirme sürecinde yer almamaktadır (Stufflebeam, 2000b).

O- Genel Sonuç

- 1- *Derste ne dereceye kadar başarı elde edildi?*
- 2- *Bu başarının başlıca etmenleri nelerdir?*
- 3- *Başarısızlık var ise bunu nedenleri nedir?*

Sungu modelinde son bölüm genel değerlendirme bölümü olarak nitelendirilmektedir. Bu bölümde dersin ya da programın hedeflere ulaşma

derecesi belirlenmektedir. Fakat değerlendirmede sadece hedeflerin ne kadarlık bir bölümünün gerçekleştirildiği değerlendirilmemekte, aynı zamanda başarının nedenleri ve başarısızlığın nedenlerinin de programın uygulayıcısının tarafından irdelenmesi gerektiği üzerinde durulmaktadır. Bu durum aynı zamanda bir öz değerlendirmenin yapılması durumudur. Hedefe dayalı program değerlendirme modellerinde Sungu modelinde olduğu gibi hedeflerin hangilerine ulaşıldığı incelenirken bu hedeflere neden ulaşılmadığı sorgulanmamaktadır. Sorgulama süreci ise programa katılan bireylere yapılan çıkış (summative) testleri ile yapılmakta ve programın uygulayıcısının yapacağı bir öz değerlendirme sürecinden bahsedilmemektedir.

Sonuç

1919 yılından sonra Darülmualimin-i Aliye Müdürü olan İhsan Sungu tarafından hazırlanan ve belirli bir dönem öğretmen okullarında uygulanan hem öğretim hem de eğitim programı değerlendirme modeli olarak kabul edeceğimiz bu model günümüz program değerlendirme modelleriyle büyük benzerliklere sahip olduğu görülmüştür. Özellikle günümüz program değerlendirme uzmanları Dick ve Carey (1990)'in Öğretimsel Tasarım olarak adlandırdıkları program değerlendirme modeli, Alkin'in UCLA modeli, Hammond'un değerlendirme modeli, Artin-Panos program değerlendirme modeli, Michael- Mitfessel program değerlendirme modeli, Stufflebeam'in Girdi, süreç, ürün modelinde (CIPP) modeli, Eisner'in Eğitsel Eleştiri modeli ile Bloom'un program değerlendirme modelleri açısından benzerlik göstermesinin yanı sıra Sungu modelinin bu alanlara daha geniş bir yer verdiği görülmüştür.

İhsan Sungu'nun değerlendirme modelinde hedeflerin yanı sıra eğitim durumları ve içeriğe önem vermesi Hammond modeli ile benzerlik göstermektedir. Sungu'nun program değerlendirme modelinin 9-18. maddeleri eğitim durumlarının değerlendirmesine yönelik maddelerdir. Tyler'ın hedefe dayalı modelinde hedeflere dayalı eğitsel faaliyetlerin değerlendirilmesi aşaması, Stufflebeam'in CIPP modelinde sürecin değerlendirilmesi aşaması, Astin ve Panos'un işlemlere ve çıktılara dayalı değerlendirme modelinde işlemlerin analizi aşaması, Pravus'un Farklar yaklaşımındaki

süreç aşaması, Kirkpatrick'in Yetiştirme değerlendirme modelinin öğrenme aşaması, Sungu'nun işaret ettiği etkinliklerin değerlendirilmesini kapsamaktadır.

Sungu modelinde bu aşamadan sonra programın dördüncü ögesi olan değerlendirmeye dair soruların yer aldığı bölüm bulunmaktadır. Stake, Michael-Mitfessel, Hammond, Stufflebeam modellerinde de hedeflere ulaşılma derecesinin tayin edildiği bir aşama mevcuttur. Sungu modelinde dersin değerlendirmesinin yapıldığı bu aşamada öğretmenin dersin sonunda öğrencilere içeriği özetleyip özetlemediği, hedeflere ulaşıp ulaşılmadığını şeklinde sorgulamaktadır.

Pravus'un farklar yaklaşımında da benzer şekilde performansa dayalı bir değerlendirme süreci vardır. Sungu modelinin diğer aşamalarında olduğu gibi her aşamayı gerçekleştirdikten sonra uygulanan aşamaların değerlendirmesini de yapmıştır.

Bennet (1979)'in mesleki eğitim alanında geliştirilen programları değerlendirmek amacı ile geliştirdiği modelinde yer alan yedi aşamadan dördüncüsü katılımcıların tepkilerinin değişiminin incelenmesidir. Bu aşamada öğrenenlerin program sonunda bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alandaki değişimlerinin analizi yer almaktadır. Sungu Model'inde de öğrenenlerin, özellikle edindikleri bilgileri ne derecede uygulamaya dönüştürebildikleri sorgulanmaktadır.

Eisener'in eğitsel eleştiri modelinde de programın hikâyesinin oluşturulma sürecinde sınıf içinde gerçekleşen iletişimin de ele alınmasının gerekliliği belirtilmektedir (Uşun, 2016, s.117). Özetle hem Sungu modeli hem de günümüz modellerinin bir kısmı bu aşamada sınıf içi iletişimin değerlendirilmesi üzerinde durmaktadır.

Stufflebeam'in CIPP modelinde başlangıçta meta-değerlendirme aşaması bulunmazken Sungu modelinde değerlendirmenin değerlendirilmesi yani meta-değerlendirmenin yapıldığı görülmektedir. Sungu diğer modellerde çok fazla önem verilmeyen öğrencilerin verdiği yanıtları da bir aşama olarak program değerlendirme sürecine dâhil etmiştir. Sungu'nun modeli hedefe dayalı, sisteme dayalı ya da katılımcı yönelimli değerlendirme modellerinin zayıf yönlerinden birisi olarak kabul edilen bu aşamayı da ekleyerek modelini güçlendirmiştir. Bu bölümler eğitim durumlarının değerlendirilmesi içerisinde kabul edilebilir. Sungu bu bölümde öğretmenin gerekli materyalleri seçme ve kullanım becerisinin

de değerlendirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Günümüz değerlendirme modellerinde sürecin değerlendirilmesi kapsamında ele alınabilecek olsa da sadece Hammond' un program değerlendirme modelinin hizmetler basamağında materyal kullanımının sistematik değerlendirilmesinden bahsetmektedir. Diğer değerlendirme modellerinde materyal kullanımı bu derecede sistematik olarak değerlendirme sürecinde yer almamaktadır.

Sungu modelinde son bölüm genel değerlendirme bölümü olarak nitelendirilmektedir. Bu bölümde dersin ya da programın hedeflere ulaşma derecesi belirlenmektedir. Fakat değerlendirmede sadece hedeflerin ne kadarlık bir bölümünün gerçekleştirildiğinin incelenmesinin yanı sıra başarının nedenleri ve başarısızlığın nedenlerini de programın uygulayıcısının irdelemesi gerektiği üzerinde durulmuştur. Bu durum aynı zamanda bir öz değerlendirmenin yapılması durumudur. Hedefe dayalı program değerlendirme modellerinde Sungu modelinde olduğu gibi hedeflerin hangilerine ulaşıldığı incelenirken bu hedeflere neden ulaşılmadığı sorgulanmamaktadır. Sorgulama süreci ise programa katılan bireylere yapılan çıkış (summative) testleri ile yapılmakta ve programın uygulayıcısının yapacağı bir öz değerlendirme sürecinden bahsedilmemektedir.

Yukarıdaki benzerlik ve farklılıklara bakarak karşılaştırılması yapılan program değerlendirme modelleri ile Sungu Modeli şeklinde adlandırılan bu modelin Türk eğitim tarihi açısından çok önemli bir yere sahip olduğu bir gerçektir. Bu modelin verimli bir öğretim ve etkili bir öğretmenlik için bütün eğitim ve öğretim kurumlarında uygulaması çağdaş eğitimin bir gereği olarak düşünülebilir.

EXTENDED ABSTRACT

Comparison of İhsan Sungu's Curriculum Evaluation Model with the Common Curriculum Evaluation Models in America and Europe

*

Yalçın Dilekli - Savaş Karagöz
Aksaray University

Curriculum is defined as the planned school or out of school activities to reach the defined goals (Demirel, 2006). Curriculum has 4 components, aims/goals, content, learning experiences and evaluation. In order to define effectiveness of curriculum, evaluation has a vital role in education. There are four main approach for evaluating curriculums. In contemporary literature, most of the curriculum evaluation approaches/models aroused in the last few decades and descended from Europe or America. However, When the literature was scanned before Turkish Republic period, it was seen that a curriculum evaluation model developed by Sungu whose model was suitable for our century. The model took into consideration nearly all aspects of pedagogical understanding of our times. The model proposed to evaluate any curriculum as aims/goals, content, learning experiences and evaluation. Each educational activity should have a plan, without any plan all the educational activities result in time and money consuming activity. In order to get a sense whether educational activities are effective or not, results should be evaluated.

In this study, İhsan Sungu's curriculum/teaching activities evaluation model was analyzed before Turkish Republic period. İhsan Sungu was a headmaster in Darülmualleme and prepared a 16 questions with 89 sub items to evaluate educational affairs for teachers. The model was called 'The points taken into consideration evaluating curriculum/lessons for teachers and students'. This model was first mentioned in 1923 in *Muallimer Dergisi (Journal for Teachers)* by Süleyman Şevket. İhsan Sungu developed this model while he was working for teacher training school as headmaster. The aim of the study was to compare İhsan Sungu's model with modern evaluation models. In this study, literature review method was

used. In this scope, “*Muallim Talebesi İçin Dersin Tenkidinde (Değerlendirme-eleştirme) Dikkate Alınacak Usuller*” (The points taken into consideration while evaluating a lesson) by İhsan Sungu was translated into Turkish from Ottoman language. Goal oriented, management oriented, consumer oriented, expertise oriented, participant oriented curriculum evaluation models were compared with İhsan Sungu's model. As a result, it was seen that İhsan Sungu's model bearing some mutual points with system approach for evaluating curriculum. System approach has three basic components, input, process and output. Sungu's model was similar to Dick and Carey (1990)'s Instructional Design, Alkin's UCLA model, Hammond's evaluation model, Artin-Panos evaluation model, Michael- Mitfessel evaluation model, Stufflebeam's CIPP) model and Bloom's model. However, Sungu's model was more extensive one. Because, those models had some disadvantages, especially for evaluating content and learning experiences. But, Sungu's model gave more importance to content learning experiences. Evaluation items 9 to 18 were based on evaluating content and learning experiences. Tyler's evaluating educational experiences part, Stufflebeam's evaluating process part, Astin-Panos' process and output parts, Killpatrick's learning parts had similar mutual points with Sungu's evaluating model.

In Sungu's model there were evaluation questions for each part of the process. Sungu gave importance to evaluate not only knowledge but also performance. Sungu evaluated all parts one by one, such as evaluating context, students' performance, teacher performance. In Sungu's model there were questions about evaluation of evaluations namely, meta-evaluation. However, in modern models meta-evaluation part added to models later, for example the first version of the CIPP model there was no meta-evaluation, later Stufflebeam added meta-evaluation to his model. Contrary to modern models, Sungu gave importance to students' response to the evaluation questions, the reason for students giving such responses was another part of his model. This is the weak points of goal and participant oriented evaluation approaches. By doing this, Sungu made its model stronger. The last part of Sungu's model was overall evaluation part. In this part, Sungu decided the rate of achieving goals. But, for results of the underachievement, Sungu proposes to check again teaching and learning

experiences. This is the implication of self-evaluation of the teachers. Generally, modern models try to decide the results of the curriculum with summative test. Sungu also proposed the same way, but he gave importance to self-evaluation of the teachers. He wanted to teacher's reflections about their teaching techniques. Sungu also questioned other results of the education, such as unwanted results, wanted but unexpected ones with his evaluation questions. When the compared models were taken into consideration, Sungu's model was more expand and older. From this respect, Sungu's evaluation model was a Turkish pioneering model.

Kaynakça / References

- Ata, B. (2003). Mülkiyeli Bir Eğitim Bilimci: İhsan Sungu. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1 (2), 0-0. Retrieved from <http://dergipark.gov.tr/tebd/issue/26132/275255>.
- Arslanoğlu, İ. (2016). *Bilimsel yöntem ve araştırma teknikleri*. Ankara: Gazi Kitapevi.
- Bennet, D.B. (1989). Evaluating Environmental Education in Schools A practical guide for teachers, *Environmental Education Series*, 12, UNESCO.<http://unesdoc.unesco.org/images/0006/000661/066120eo.pdf> (Erişim Tarihi: 05.09.2017)
- Bharvad, A. J. (2010). *International Research Journal* , September 2010 VOL I , ISSUE 12,pp:72-76.
- Brandt, R. S. (Ed.). (1981). *Applied strategies for curriculum evaluation*. Alexandria, VA: ASCD. Association for Supervision and Curriculum Development 225 North Washington Street, Alexandria, Virginia 22314
- Chen, H. T. (2005). *Practical program evaluation: Assessing and improving planning, implementation, and effectiveness*. Thousand Oaks, Calif: Sage. Chicago.
- Cousins, J.B. ve Earl, L.M. (1995). Participation evaluation: Enhancing evaluation use and organizational learning capacity. *The Evaluation Exchange*, 1(3 ve 4), 1-5.
- Daniel, S. (2001). *New Directions For Evaluation'* , Published by Jossey-Bass A Wiley Imprint 989 Market Street, San Francisco, CA 94103-1741.

- Demirel, Ö. (2006). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Demir, Ö., Acar, M. (1992) *Sosyal Bilimler Sözlüğü*, Ankara: Vadi Yayınları.
- Dikici, A. (2009). An application of digital portfolio with the peer, self and instructor assessments in art education. *Eğitim Araştırmaları-Eurasian Journal of Educational Research*, 36, 91-108.
- Erden, M. (1995). *Eğitimde program değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Fitzpatrick J. L., Sanders, J., R., Worthen, B., R. (2001). *Curriculum Evaluation* (4th. Editon) Pearson Press. UK: London.
- George A. (1981). *Curriculum theory*, (4th ed.), Itasca, Ill.: F. E. Peacock Publishers.
- Jonhson, B, R. ve Dick W. (2012) *Evaluation in Instructional Design: A Comparison of Evaluation Models*, http://apps.fischlerschool.nova.edu/toolbox/instructionalproducts/8001/EDD8001/2012-JohnsonDick-Ch_10-Evaluation_In_Instructional_Design.pdf (Erişim Tarihi: 01.08. 2017)
- Karagöz, S. (2014). *İkinci Meşrutiyetten Harf İnkılâbına kadar süreli yayınlarda yer alan eğitim görüşleri ve Cumhuriyet eğitimine yansımaları (1908-1928) (Yayınlanmamış Doktora Tezi)*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karagöz, S. (2016). Opinions and suggestions about education and training programmes (Curriculum) before the republic era. in Turkey, *OPUS –International Journal of Society Researches*. 6(11). 651-676.
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (17. baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kirkpatrick, D. L. (2006). *Evaluating training programs: The four levels*. San Francisco: Berrett-Koehler.
- Oliva, P.F. (2009). *Developing the curriculum*. New York: Pearson Allyn and Bacon.
- Ornstein, A., ve Hunkins, F. (2009) *Curriculum Design. In Curriculum: Foundations, Principles and Issues* (5th Ed.), pp. 181-206. Boston, MA: Pearson/Allyn and Bacon.
- Popham, W.J. (1988). *Educational evaluation. englewood cliffs*, New Jersey: Prentice Hall.
- Posner, G.J. (2004). *Analyzing the curriculum*. New York: Mcgraw-Hill Companies, Inc.

- Sağlam, M. ve Yüksel, İ. (2007). Program değerlendirme meta-analiz ve meta-değerlendirme yöntemleri. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18, 175-187.
- Sönmez, V. (1991) Program geliştirmede öğretmen el kitabı. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Stufflebeam, D.L. (2000a). *New directions for evaluation*, No. 89, Jossey-Bass, A Publishing Unit of John Wiley ve Sons, Inc.
- Stufflebeam, D.L. (2000b). *The CIPP model for evaluation*. D.L. Stufflebeam, G.F. Madaus, ve T. Kellaghan (Ed.), *Evaluation models. Viewpoints on educational and human services evaluation*. Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Süleyman Şevket (1923). Tedrisatta Usul İhtiyacı, Usul Meselesi. *Muallimler Mecmuası*, 1(9), 177- 181.
- Tezci, E. (2002). *Oluşturmacı öğretim tasarım uygulamasının ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin yaratıcılıklarına ve başarılarına etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Elazığ.
- Wiles, J. ve Bondi, J. (1993). *Curriculum development: A guide to practice*. NY: McMillan Publishing Company.
- Woods, J. D. (1988). Curriculum Evaluation Models : Practical Applications for Teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 13(1). 1-8.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Dilekli, Y. ve Karagöz, Ş. (2018). İhsan Sungu' nun program değerlendirme modelinin Avrupa ve Amerika'da yaygın kullanılan program değerlendirme modelleri ile karşılaştırılması. *OPUS – Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(14), 465-496. DOI: 10.26466/opus.391195